

Frans Berkers
VERZAMELT WERK

25 jaar docent



*Culturele en
Maatschappelijke
Vorming*

Frans Berkers

VERZAMELT WERK

Frans Berkers

Verzamelt werk

25 jaar docent

Culturele en Maatschappelijke Vorming

2014 / De Haagse Hogeschool

Colofon

Frans Berkers - Verzamelt werk

De Haagse Hogeschool
Johanna Westerdijkplein 75
2521 EH Den Haag
www.dehaagsehogeschool.nl

DE HAAGSE
HOGESCHOOL

Kunstwerk op de kaft: De vertelling op de markt - Hendrik Werkman (1941)

Vormgeving: Dienst Communicatie & Marketing, De Haagse Hogeschool

© F. Berkers

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Inhoud

Deel 1: een opening 13

- Inleiding 13
- Waar vind ik reisgenoten? (2008) 17
- Mensen uitdagen hun eigen weg te gaan:
een tweegesprek (2014) 25

Deel 2: de verzameling

- **Vormings- en ontwikkelingswerk** 43
 - Herprofilering van het vormings- en ontwikkelingswerk:
vormingscentra als markt- en constructiewerkplaatsen
van eigenzinnig weten. (1990) 45
 - Ervaringsleren en eigenzinnigheid: antwoorden op de
uitdagingen van de postmoderniteit? (1992) 63
 - Politieke vorming nader bekeken. (1993) 83
 - Politieke vorming: democratische burgerschapskunde
en moraal. (1994) 97
 - De bagage van de moderne nomade: over competenties,
vormingswerk en professionaliteit. (1997) 113
 - Leren is participeren. (1997) [met Danny Wildemeersch] 129
 - Zingeving. (2009) 143
- **Opleiding CMV** 153
 - Culturele en maatschappelijke vorming:
(her)profilering van vak, beroep en opleiding. (1991)
[met Marcel Spierts]. 155
 - Professionaliteit en agogisch handelen:
een inleiding bij Pedagogiek als beroep (Giesecke). (1990)
[met Marcel Spierts] 171
 - Agogische plaatsbepaling van de opleiding CMV. (1997) 181
- **Kunsteducatie en culturele werkvormen** 189
 - Omtrent cultuurparticipatie en kunsteducatie. (1994) 191
 - Verhalen vertellen als 'vormingsmethodiek'. (1992) 199

• Literatuur	207
• Lees Werk voor student en docent: een literatuuroverzicht ...	217
• Schrijf Werk verzameld: een overzicht 1973-2014	221

Vormings- en ontwikkelingswerk

1

Herprofilering van het vormings- en ontwikkelingswerk: vormingscentra als markt- en constructiewerkplaatsen van eigenzinnig weten. (1990)	45
• Een ‘filosofendebat rondom vorming- en ontwikkelingswerk’.....	45
• Mogelijke elementen voor een debat.....	46
- Verlichting en romantiek	46
- Cultuuroverdracht en cultuurvernieuwing	46
- Universele geldigheid en cultuurrelativisme	47
- Humaniteit, deugzaamheid	47
• Het einde van het vormingswerk? oftewel het vraagstuk van de crisis.....	47
• Verlichting van bovenaf ten einde en het perspectief van verlichting van onderop	48
• ‘Decentrering van het professioneel gezichtspunt’	49
• Cultuurcrisis	50
• Politieke cultuur	52
• Verlichting van onderop als instrument voor emancipatie	53
- Constructie van een eigenzinnig weten	53
- Maatschappelijke competenties	54
• Een pleidooi voor integrerend en eigenzinnig leren	55
• Maatschappelijk georganiseerde ondersteuningsarbeid van vorming en ontwikkeling	57
• Een maatschappelijke plaatsbepaling van het vormingswerk	59
- Meer verbindingen tussen vorming en ontwikkeling	59
- Meer ruimte voor openbaarheid en het publieke debat: marktplaatsen	60

2

Ervaringsleren en eigenzinnigheid: antwoorden op de uitdagingen van de postmoderniteit? (1992) 63

- Inleiding 63
- Postmoderniteit:
 - het einde van de verlichting en een cultuurcrisis? 64
 - Een invalshoek 64
 - Cultuur als productie:
 - het ontwikkelen van bestaanskunsten en levenstechnieken 65
 - Erosiecrisis 67
 - Cultuurcrisis en de noodzaak van verlichting 68
- Verlichting van onderop als instrument voor emancipatie 69
 - Maatschappelijke competenties 69
 - Eigenzinnigheid 70
 - Emancipatie en eigenzinnigheid 71
- Het vormingsconcept exemplarisch ervaringsleren 72
 - 'Exemplarisches Lernen' betekent allereerst leren en niet zozeer exemplarisch onderwijzen 72
 - Didactiek' als begeleidingskunst van leren 73
 - Sociologische fantasie als inzet van vorming 74
 - Vorming: het associëren van ervaring en kennis tot eigenzinnig weten 76
 - Weten als kennisvaardigheid 77
 - Ervaring: het spel van distantie en nabijheid 77
 - Het construerend ontwikkelen van een eigenzinnig weten 79
- Bij wijze van samenvatting: een pleidooi voor eigenzinnig leren 80

3

Politieke vorming nader bekeken. (1993) 83

- Inleiding 83
- Invalshoeken: een kwestie van terminologie en gezichtspunten 83
 - Vorming en vormingswerk 83
 - Scholing, training, vorming 84
 - Politieke vorming of politiek vormingswerk 85
 - Staatsburgerschap 86
 - Democratisering 86

- Politiserend vormingswerk	87
- Educatieve voorzieningen en politieke vorming	88
- Als conclusie: mijn invalshoek	88
• Kanttekeningen en discussiepunten	89
- Politiek(e) vorming(swerk) algemeen of gedifferentieerd beschouwd	89
- Politieke vorming naar inhoud en vorm	91
- Politieke vorming: 'burgerschap' en 'politieke cultuur'	94

4

Politieke vorming:

democratische burgerschapskunde en moraal. (1994)	97
--	----

• Inleiding	97
• Vormingswerk en vorming	97
• Burgerschap	98
• Vier politiek-filosofische stromingen aangaande burgerschap	99
• Soorten burgerschap	101
• Burgerschapskunde als inzet van culturele en maatschappelijke vorming	101
• Iets over de politiek en het politieke: openbaarheid en de vrijwillige associatie	103
• Culturele en maatschappelijke vorming	106
• Politieke vorming en moraal: 'waarden en normen' kunnen en leren waarderen	107
• Bij wijze van samenvatting: enkele discussiestellingen	110

5

De bagage van de moderne nomade: over competenties,

vormingswerk en professionaliteit. (1997)	113
--	-----

• Inleiding	113
I <i>Over de competenties van de moderne nomade</i>	114
- Samenhang	114
1. Associatievermogen: samenhang creëren en zien	114
- Fantasie	114
- Reflectie	115
2. Onderscheidingsvermogen: onderscheid maken en zich onderscheiden	115

- Waarnemen, inleven en oordelen	116
- Verschillen	118
3. Technologische competentie	118
4. Identiteitscompetentie	120
5. Rechtvaardigheidscompetentie	121
6. Historische competentie	121
7. Ecologische competentie	122
8. Communicatie- en expressiecompetentie	123
- Het vermogen tot representatie	124
- Verantwoordingsleren	124
II Sociaal-culturele vorming: professionaliteit en competenties	125
• Normatieve professionaliteit	125
• Ervaringsleren	126
• Meertaligheid	126
• Ecologische competentie	127
• Bekwaamheid tot herinnering en utopie	127
• Identiteitscompetentie	128
• Samenhang creëren	128
6	
Leren is participeren. (1997) [<i>met Danny Wildemeersch</i>]	129
• Opmerking vooraf	129
• Inleiding	129
- Leren om te participeren?	129
- Leren is participeren	130
• Individualisering en globalisering	131
• Naar een vernieuwing van de civiele maatschappij (<i>civil society</i>) ...	132
- Programma voor radicale politieke vernieuwing (<i>Giddens</i>)	133
- Een voorbeeld uit België	135
- Hanteren van verschillen	136
- Competentiebenadering	137
• Sociaal leren met competente actoren	138
- Probleemoplossing in sociale context	138
- Vormen van interactie en communicatie	138
- Gerichtheid op actie en ervaring	139
- Interdisciplinariteit	140
• Tot slot: het belang van een geïntegreerde benadering	140

Zingeving. (2009)	143
• Inleiding	143
• Publieke moraal van onderop	144
• Terugkeer of transformatie van religie	145
• Religie, sociale cohesie en civil society	146
• Organisaties	147
• Het werk	149
• Maatschappelijk verantwoord organiseren	151

Opleiding CMV

1

Culturele en maatschappelijke vorming:

(her)profilering van vak, beroep en opleiding. (1991)

<i>[samen met Marcel Spierts]</i>	155
1. Inleiding	155
• Opleidingsprofilering.....	155
• Beroepsprofilering	156
2. Van cultureel werk naar culturele en maatschappelijke vorming	158
• Maatschappelijke ontwikkelingen	159
3. Uitgangspunten voor professioneel handelen	160
• Ondersteuningsarbeid	161
• Methodische handelingsconcepten	161
4. Culturele en maatschappelijke vorming en haar sectoren of domeinen	162
• Vrijwilligheid en vrije tijd	163
• Sectoren en aspecten	163
5. Gevolgtrekkingen voor beroepen en opleidingen	164
• Consequenties voor opleidingsprofilering	166
• Consequenties voor beroepsprofilering	167
6. Epiloog: sensibiliteit voor samenhang	169

2

Professionaliteit en agogisch handelen:

Een inleiding bij Pedagogiek als beroep (Giesecke) (1990)

[samen met Marcel Spierts]..... 171

1. Pedagogische beroepen in crisis 171
 - Het einde van de opvoeding 171
 - Fundering van pedagogiek als beroep..... 173
2. Pedagogische beroepen en opleidingen 175
3. Van pedagogiek naar agogiek 177
4. Uitgangspunten voor agogisch handelen 178

3

Agogische plaatsbepaling van de opleiding CMV(1997)..... 181

- De opleiding CMV 181
- Het vak agogiek op de opleiding CMV 181
- Culturele en maatschappelijke vorming als agogische dienstverlening 182
- Culturele en maatschappelijke vorming als vrijetijds-agogiek 183
- Het professioneel handelen van een cmv-er 184
- Agogiek 184
- Ontwikkelingen in werkvelden en beroepspraktijken 187

Kunsteducatie en culturele werkvormen

1

Omtrent cultuurparticipatie en kunsteducatie. (1994)..... 191

- Inleiding 191
- Vragen vooraf 192
- Leren van, met en over kunst 193
- Kunstenaars als docent 194
- Kunstbemiddeling: vermaken, informeren en onderwijzen 195
- Maatschappelijke relevantie van kunsteducatie 196

2

Verhalen vertellen als 'vormingsmethodiek'. (1992) 199

- Inleiding 199
- Bij verhalen is meer aan de hand 200
- Het verhaal gaat verder 201
- Theorie van het verhaal: even op verhaal komen 202
- En tot slot nog dit 205

DEEL 1: een opening

Inleiding

Feestelijke momenten

Dit voorjaar ben ik vijftientig jaar werkzaam als docent culturele en maatschappelijke vorming bij de opleiding cmv van De Haagse Hogeschool en word ik vijftenzestig jaar. Daarmee is het mooie moment aangebroken om de onderwijspraktijk die mij zoveel heeft gebracht aan vreugde en vakbeoefening, af te ronden. Wat ik ook wil vieren, is mijn keuze voor de studierichting cultureel werk, vijfenveertig jaar geleden. Anders gezegd: al meer dan veertig jaar ben ik cultureel werker en heb ik dit voor mij prachtige vak en zijn beroepen op veel verschillende plekken en functies uitgeoefend.

Om deze feestelijke gebeurtenissen te markeren met iets tastbaars heb ik dit boek gemaakt: (Frans Berkers) Verzamelt werk. 25 jaar docent culturele en maatschappelijke vorming.

Theorievorming en methodiekontwikkeling door woord en geschrift

Vanaf het begin van mijn beroepsloopbaan heeft de ontwikkeling van het vak mijn bijzondere interesse gehad en dan met name de theorievorming en methodiekontwikkeling. In woord en geschrift heb ik een bijdrage willen leveren; zo heb ik tijdens vormingscursussen van allerlei slag inleidingen gegeven en discussies gevoerd, ‘overall en nergens’ voordrachten gehouden, colleges verzorgd en lesgegeven. Daarnaast en ten behoeve daarvan was en ben ik organisatorisch actief om platforms en verbanden te creëren waar beroeps- en/of vakgenoten met elkaar en in samenwerking met anderen in discussie kunnen gaan over vak, beroep en samenleving.

Bij dat alles is het gesproken woord mijn belangrijkste ‘instrument’. Het voordeel van het gesproken woord is de directheid, zo men wil de nabijheid van de situatie en daarmee de mogelijkheden tot interactie of dialoog. Die situatiegebondenheid en daarmee het gebeurteniskarakter van de ervaring wordt ook een nadeel als wat daar tot stand is gebracht of gekomen - je kunt ook zeggen ‘geproduceerd’ - niet wordt bestendig of vastgelegd door het geschreven woord.

Vandaar dat ik ook vanaf het begin actief ben geweest met het geschreven woord: zowel in het verzamelen, uitzoeken en vertalen van tekst-

materiaal ter ondersteuning en mogelijk maken van kennisverwerving en ervaringsverrijking als in het schrijven van artikelen (voornamelijk voor vaktijdschriften). Zie Schrijf Werk verzameld: een overzicht 1973-2014, achterin het boek.

Karakterisering van de verzamelde artikelen

De voor dit boek verzamelde artikelen stammen uit de periode na 1989. Van de twaalf, die ik hier in deel 2: de verzameling heb opgenomen, heb ik er elf geschreven tussen 1990 en 1997. Daarvan zijn de meeste, zeven in getal, gepubliceerd in Vorming; Vaktijdschrift voor Volwasseneneducatie en Sociaal-Cultureel Werk. Het was in die periode een Vlaams/Nederlands tijdschrift en ik maakte deel uit van de redactie. Dikwijls zijn de artikelen geschreven naar aanleiding van een conferentie of studiedag. Daardoor dragen ze het karakter van een discussiebijdrage, een ‘standpuntbepaling’, een reflectie op praktijken of van een articulatie van specifieke (theoretische) invalshoeken. Soms heeft het artikel de vorm van een boekbespreking, waarin ik echter het onderwerp en de vertaling naar de beroepspraktijken centraal stel. Ook van de overige vier zijn er twee een artikel voor in een boek, dat naar aanleiding of ten behoeve van een conferentie verscheen. Het derde is verschenen in een ander ‘vaktijdschrift’ en het vierde, ‘Zingeving’ (2009), is geschreven in opdracht van het Landelijk Overleg Opleidingen CMV.

Zo is dan ook bij het verzamelen niet geheel te voorkomen dat gedeelten van de afzonderlijke artikelen elkaar overlappen of zelfs letterlijk hetzelfde zijn; dit geldt vooral de eerste twee. Theorievorming vergt tijd en gaat in kleine stappen, waarbij het hernemen van een gedachtegang of reflectie meer regel dan uitzondering is.

Aan de hand van de gedetailleerde inhoudsopgave voorin het boek kunt u zelf naar interesse of invalshoek een keuze maken in welke volgorde u de artikelen leest. Elk leent zich ervoor om als start te nemen of los van de andere gelezen te worden. De door mij gekozen volgorde is niet meer dan een eerste groepering.

Over deel 2: de verzameling artikelen geordend

In deel 2 heb ik de twaalf verzamelde artikelen niet strikt chronologisch geordend maar ze ondergebracht in drie thematische blokken: (a) Vormings- en ontwikkelingswerk; (b) Opleiding CMV; (c) Kunsteducatie en culturele werkvormen.

In de zeven artikelen van het eerste blok, geheel chronologisch geordend, is het vormings- en ontwikkelingswerk het hoofdonderwerp. Ook al is de benaming van dit cultureel werk (je zou ook kunnen zeggen: cmv-werk) in onbruik geraakt, daarmee is het werk waarop ze betrekking heeft nog niet verdwenen. Bij culturele en maatschappelijke vorming gaat het om zich vormen in combinatie met de vormgeving van het maatschappelijk leven, met een accent op het sociale en culturele zonder het politieke en het economische uit te sluiten. Het gaat om het leren van individuen en gemeenschappen en het ontwikkelen van maatschappelijke praktijken. En om zo dicht mogelijk bij het 'historisch' karakter van de artikelen te blijven heb ik gekozen voor de aanduiding van 'vormings- en ontwikkelingswerk'.

In het tweede thematisch blok is duidelijk de opleiding CMV het onderwerp. Omdat het eerste artikel over '(her)profilering van vak, beroep en opleiding' het meest in de breedte over cmv gaat heb ik dat voorop geplaatst, ook al is het jaar later geschreven dat het tweede. Aan de basis van de professionaliteit van cmv'ers staat het agogisch handelen; daarin is het ambachtelijk vakman/vrouwschap van de agogische dienstverlening gelegen. De sociaal-culturele beroepen, waarvoor cmv opleidt, verdienen binnen de agogiek specifieke benaderingen, die qua theorievorming adequater zijn voor de beroepspraktijken van deze professionals. Vandaar dat de tweede volgende artikelen in dit thematisch blok over agogische handelen en de agogische plaatsbepaling gaan.

De laatste twee artikelen van dit deel 2: de verzameling heb ik gethematiseerd met kunsteducatie en culturele werkvormen. Ook al is het eerste artikel over cultuurparticipatie en kunsteducatie (1994) twee jaar later verschenen dan het tweede over een 'vormingsmethodiek', ik heb het voorop geplaatst vanwege zijn algemenere invalshoek. Hierin worden enkele centrale begrippen en gedachtegangen ontwikkeld die de basis vormen voor hetgeen ik later in het kader van het innovatieproject cmv (1996 – 2000) voor het aandachtsgebied 'kunst & cultuur' verder uitwerk.

Het laatste artikel van de verzameling, dat handelt over 'verhalen vertellen als vormingswerk' hoort in mijn onderwijs- en onderzoeksactiviteiten ten behoeve van de theorievorming en methodiekontwikke-

ling bij het onderwerp ‘culturele werkvormen’. Naast spel en beeld hadden verhaal en/of narrativiteit en vertellen mijn aandacht en bijzondere interesse. Vandaar dat ik ervoor gekozen heb om hiermee ‘mijn verhaal’ af te sluiten.

Over deel 1: een opening

Om de hoofdmoot, de verzameling artikelen, in een historische context te plaatsen begin ik met Waar vind ik reisgenoten? Het is mijn bijdrage aan een bundel van de vereniging Scala, die vanaf oktober 2007 tot oktober 2008 haar tienjarig bestaan vierde. November 1977 vroeg een goede vriend mij om mee te doen aan een experiment ter vernieuwing van toegewijd leven. Als vereniging zijn we op zoek gegaan naar verbindingen tussen religie en humanisme, tussen maatschappelijk engagement en persoonlijke spiritualiteit. Het is het uitproberen en in praktijk brengen van nieuwe vormen van gemeenschap en geestverwantschap door in dialoog te gaan met tradities en door de cultuur van tegenspraak te praktiseren. Omdat ik in Waar vind ik reisgenoten? reflecteer op mijn inspiratiebronnen uit het verleden en heden en iets vertel over mijn biografie, is dit artikel een mooie opmaat voor het gesprek, dat Henk Krijnen met mij had en op schrift heeft gesteld. Waarvoor hier mijn dank. Het is het tweede artikel van deel 1. In Mensen uitdagen hun eigen weg te gaan: een tweegesprek gaat het over drijfveren en beweegredenen, de persoonlijke vorming, over thema’s die in mijn beroepsmatig leven een centrale rol hebben gespeeld en over mijn onderwijspraktijk aan de Haagse Hogeschool. Voor een indruk van wat ik daarin de afgelopen vijftien jaar aan materiaal heb bewerkt, zie Lees Werk voor student en docent: een literatuuroverzicht achterin het boek.

Met het werken aan dit boek, al verzamelend lezen en herlezen, schrijven en herschrijven, sluit ik een periode van mijn leven af en maak ik met veel plezier de overgang naar de volgende. Er zijn alweer ideeën ontstaan voor het volgend schrijfwerk en daar verheug ik mij op. Studeren, associëren, schrijven dan ben ik in mijn s.a.s.

Waar vind ik reisgenoten?

Deze bijdrage aan 'Zoeklandschap in beeld' bestaat uit een collage, waarin ik beeld- en tekstfragmenten associatief bijeen breng rond enkele thema's. Ik vertrek bij een schilderij van Jeroen Bosch, De Marskramer om het onderweg zijn, het door het leven en de wereld trekken, de levenspelgrimage, aan te duiden. Vervolgens plaats ik zijn figuur in een ander landschap uit dezelfde tijd: De toren van Babel (van Pieter Breugel), als metafoor voor spraakverwarring, controversie en verschil. Dat brengt mij bij het onderwerp tradities; 'verweesde samenleving' of niet, tradities zijn er voor om in vernieuwing bewerkt te worden, niet om naar inhoud en vorm in ere te worden hersteld. Welke tradities of fragmenten daaruit zijn of worden inspiratiebronnen en hoe daaruit te putten terwijl je onderweg bent? Wat beziel(t) je?

Op zoek naar verbindingen tussen religie en humanisme bewerk ik een traditie waaruit ik voortkom aan de hand van de deugden 'geloof, hoop en liefde'. Een prent naar Pieter Breugel, Caritas, vormt het aangrijpingspunt. Wat betekent dat voor onze praktijken in een moderne samenleving? Hierna volgt een wat langer fragment over toewijding en onverschilligheid. Dit beëindig ik met een schilderij van Marlene Dumas, The passion. Tot slot kom ik in het laatste fragment van deze collage terug op de vraag: waar vind ik reisgenoten? Daarvoor gebruik ik een strofe uit een gedicht, gevonden in de krant, en een laatste afbeelding, Een vertelling op de markt.

Onderweg



De Marskramer -
(Jheronimus Bosch, 1490-1515)

Een man die door een landschap met herberg en vee trekt. Met een mand op zijn rug, hoed in de ene hand en een staf (pelgrim) in de ander. In en rond de herberg is van alles te zien, een vrijend paar, een plassende man, vogels en een hond.

Afhankelijk van de invalshoek krijgen al deze figuren meerdere betekenissen, wel of niet symbolisch. Andere titels: de verloren zoon of pelgrim. Hoe dan ook: je kunt het lezen als vol van tegenstellingen en ambivalenties op de weg door wereld en leven.

Autonoom en geëngageerd, zelfbewust en geïnspireerd door het leven gaan, daarvoor moet je als moderne nomade iets in je mars hebben. Welk huis verlaat je en waar kom je terecht? Wat moet je loslaten en wat vind je terug? Wordt het land van aankomst ook weer een thuis? Wat neem je mee voor onderweg, opdat je niet verloren loopt of raakt? Wat ga je verliezen en wat mag je niet verliezen? Wat zijn dat voor landschappen waar je doortrekt? waar vind je reisgenoten of metgezellen voor onderweg?

Spraakverwarring



De toren van Babel -

(Pieter Breugel de Oude, circa 1563)

In een landschap, gesitueerd aan zee of riviermonding, reikt een enorm bouwwerk tot voorbij de wolken. Het lijkt wel een stad en er wordt nog druk aan gewerkt. Op de weg die aan de buitenkant van de toren als het ware via ringen naar boven leidt, zie je steeds groepen mensen die met van alles bezig

zijn, in ieder geval op weg naar boven, of naar een van de vele ingangen het gebouw in, die je op elke verdieping ziet. Precies midden op het schilderij, op het snijpunt van twee diagonalen, ontwaar je na zeer nauwkeurig kijken een optocht van mensen rondom een rood baldakijn. Volgens kunsthistorische bronnen blijkt het hier te gaan om een pausoptocht.

In het midden van de zestiende eeuw, de religieuze twisten zijn op hun hoogte- of dieptepunt, schildert een Vlaamse meester de metafoor voor spraakverwarring en misverstand met in het centrum het gezag dat onzichtbaar lijkt te worden en opgaat in het alledagse of de wereld.

Tradities

Als kind krijg je van je ouders allerlei bagage mee voor onderweg. In Rouwen van een wees (Scalanieuwsbrief): 'Ik ging mijn vader pas echt missen, nu mijn moeder niet meer hoorbaar en zichtbaar was. Ik was wees geworden en zo voelde ik mij ook. In het rijtje van leermeesters nemen mijn ouders een voorname plaats in; zij zijn een voorbeeld geweest; zij hebben mij heel veel voorgeleefd, vooral voor het leven van alledag. Zij zijn voor mij een inspiratiebron en als wees voelde ik die opdrogen. Vind je zelf terug en je ontmoet je ouders weer als bron, zei

de vriend bij overhandiging van het boek Kaddisj van Leon Wieseltier. Mijzelf hervinden: een hele troost. Wat heb ik van mijn ouders geërfd en wat geef ik door aan mijn kleinkinderen? ‘Ter overdenking: (306) Schoonheid, kracht, rijkdom, jaren: die kan men erfelijk noemen. Ze komen van dezelfde plaats. Maar wijsheid niet. Intellectuele, morele en spirituele verworvenheden zijn niet erfelijk. Die krijgt men niet van nature. Die komen ergens anders vandaan.’ Daarmee krijgt ‘het begrip traditie de juiste richting, de richting van het niet-organische, het niet-nostalgische, het onverwachte, het heterogene, het veelsoortige, de delen die niet een geheel vormen, de uiteenlopende gemeenschap, het autonome individu, de gediversifieerde ziel.’ (310) Als je het lefaat niet aanneemt, kunnen degenen die na je komen er geen hekel aan hebben, er niet mee knoeien, het niet afwijzen. Met wat voor recht beroof je hen van de genoegens die je zelf hebt gehad?

Inspiratiebronnen

In Brabant had de katholieke arbeidersbeweging een kaderorganisatie opgericht: de Credo Pugno (ik geloof en ik strijd). Mijn ouders, arbeiders en katholiek, waren actief in kerk en wereld: vernieuwing en solidariteit, vakbond en politiek. Gespreksgroepen en liturgie-vernieuwing, een caritasgroep voor de nog minder bedeeden en de melkactie voor kinderen in Brazilië, scholing en vorming, studiedagen en organisatiewerk. Woord en daad, hand in hand. Geloven in rechtvaardigheid en daarvoor strijden. Strijden voor eerlijkheid en samen delen, en daarin geloven vergt moed en een dwarse manier van tradities bewerken: maak alles openlijk bespreekbaar en spreek vrijmoedig. Uitwegen vinden, perspectieven ontdekken en bieden, die met velen delen en vandaar uit werken aan verandering, vernieuwing en verbetering. Een realistisch idealisme of idealistisch realisme, dat hoop biedt voor nu en later.

Geloof, hoop en liefde

Deugden zijn er voor om beoefend te worden. Het zijn praktijken waarbij je om wijs te handelen naar het midden zoekt, naar een evenwicht tussen uitersten. Zo bestaat de deugd ‘moed’ (standvastigheid) uit het midden tussen overmoed en lafheid en de deugd ‘matigheid’ (als de kunst van maathouden) uit een evenwicht tussen alles of niets. In onderstaande prent naar een tekening van Pieter Breugel de Oude (1559) wordt de deugd Caritas (Liefde) verzinnebeeld. Goed als in

het centrum zie je een vrouw met kinderen aan haar ene hand en in de ander een brandend hart. Op haar hoofd een vogel die in zijn eigen borst pikt. Dit ensemble is een personificatie van de deugd Caritas, opgevat als naastenliefde. Op de prent wordt Caritas liefdadigheid. De liefde wordt beoefend, wordt in daden omgezet door de werken van barmhartigheid in praktijk te brengen. Praktijken van zorg en welzijn. Waar zouden wij de ‘marskramer’ of ‘verloren zoon’ kunnen vinden? Waar worden pelgrims gastvrij ontvangen? Wat betekent gastvrijheid vandaag de dag en hoe die in praktijk te brengen?



‘Verwacht dat ook jou kan overkomen wat een ander gebeurt. Je zult pas geneigd zijn hulp te bieden als je je kunt inleven in de ellendige situatie van wie jou om hulp vraagt.’

Toewijding

Met Cornelis Verhoeven (Dierbare Woorden) breng ik ‘toewijding’ eerder in verband met de aandacht en het vakmanschap die aan een concreet werk worden besteed dan met iets vrooms of heldhaftigs. Degene die aandachtig bezig is, gaat helemaal op in het voorwerp van zijn aandacht zonder ook maar een moment aan zijn eigen gewicht of belang te denken. Bij het woord toewijding kan Verhoeven ‘niet

denken aan een activiteit die destructief en gewelddadig is of aan een handeling die grof, bazig en ongeïnteresseerd wordt uitgevoerd. Van een beul zullen we niet zeggen dat hij zijn werk met toewijding verricht.’ Wij noemen het eventueel vakkundig en doeltreffend, ‘maar een woord als ‘toegewijd’ past niet bij de situatie waarin hij opereert. Volgens Verhoeven is toewijding een belangeloze zorg die niet de indruk wekt door iets anders dan het belang van het voorwerp van die zorg geïnspireerd te worden. (...) Toewijding kan, zoals liefde, en in tegenstelling tot verzorging, niet van buiten af worden verplicht of contractueel vastgelegd...’

Levenskunst: zelfzorg en het goede leven

Volgens Joep Dohmen in zijn Tegen de onverschilligheid. Pleidooi voor een moderne levenskunst heeft ‘het idee dat zelfrespect aan de basis ligt van de moraal, en dat zelfzorg en verantwoordelijkheid voor jezelf meebepalend is voor de kwaliteit van het leven, flinke terreinwinst geboekt. De filosofische (in zijn geval de deugdethische) levenskunst richt zich primair op zorg voor zichzelf en wil de moderne mens leren om zelf een goed leven te leiden.’

Dat vraagt geen onverschilligheid ten opzichte van je zelf, de samenleving en de natuur, geen slaafse gemakzucht en conformisme, maar een kritische, zorgzame bewerking van alles wat je gegeven is. Maar aandacht en zorg voor hetgeen belangrijk is, vragen onderscheid en daarmee ook weer een bepaalde mate van onverschilligheid.

Onverschilligheid

In Bureaucratische onverschilligheid en creatieve zorg, geeft Kees Schuyt een kleine sociologie van de onverschilligheid en onderscheidt daarbij verschillende soorten.

Psychologische onverschilligheid, daarvan is sprake als personen geen enkele interesse meer tonen voor het eigen bestaan, voor hun omgeving, voor hun eigen of andermans toekomst. Er is geen enthousiasme meer, geen zelfrespect, geen wil om te volharden in het bestaan.

Sociale onverschilligheid wordt gevormd door verwaarlozing, gebrek aan aandacht, roekeloos gedrag en andere vormen van onachtzaamheid en onzorgvuldigheid in het maatschappelijk verkeer.

Juridische onverschilligheid bestaat uit het zonder onderscheid des persoons handelen en oordelen. Wat voor rechters geldt, geldt ook voor ambtenaren: zij dienen (..) zonder van hun voorkeuren en

afkeuren blijk te geven en zonder hun vrienden voorrang te geven, beslissingen te nemen. Zij mogen geen verschil maken tussen bekenden en onbekenden, gelovigen en niet gelovigen, partijleden en niet-partijleden. Zij mogen niet kijken naar de achtergrond en het uiterlijk van cliënten. Met andere woorden: er bestaat een onverschilligheid voor persoonlijke en individuele verschillen, die in een bureaucratisch systeem is geworteld als iets goeds en iets vanzelfsprekends.

Religieuze onverschilligheid verwijst naar de heilige onverschilligheid van de mysticus en de heremiet, die de zorgeloosheid van de leliën des veld vertegenwoordigen. (...) In de hulpverlening is deze vaak religieus verankerde onverschilligheid ook hard nodig, omdat die niet eerst de geloofsbrieven en geboortebewijzen, verzekeringspapieren en verblijfsvergunningen vraagt van iemand die hulp zoekt. Zo gaat de hoogste onverschilligheid samen met de diepste persoonlijke aandacht voor iedere afzonderlijke hulpbehoevende, (...) juist omdat men de opdracht van artikel 1 van onze Grondwet, een ieder ongeacht geloof, levensovertuiging, ras en sekse, in praktijk probeert te brengen. Alle personen, alle cliënten of patiënten zijn de hulpverlener even lief en met die instelling is hij in staat om de volle aandacht te schenken aan één individuele cliënt. Hiermee licht op de spanning die bestaat tussen de bureaucratische onverschilligheid, die om regels vraagt en de heilige onverschilligheid, die ongeregeld en intuïtief te werk gaat en daarmee dicht bij een uitzonderlijke tolerantie komt.’ Aldus Kees Schuyt.

Creatieve zorg: de kunst van het helpen

‘Aandacht, zorg, recht en bescherming zijn de tegenpolen van bureaucratische onverschilligheid.’ En dan rijst de vraag: is er een uitweg uit de neerwaartse verstrengeling van onverschilligheden? Schuyt denkt van wel en zoekt die in wat hij noemt creatieve zorg. Zorg opgevat als beheer. In het Griekse woord Kyrië (zoals voor Eleison) ligt zowel heer als curator verborgen, iemand die voor anderen zorgt. Maar zorg ook gezien als intensieve aandacht, zoals aanwezig in de Engelse woorden cure en care. Daarbij kun je, volgens Schuyt, op drieërlei manieren cliënten tegemoet treden: als taak, als een probleem of als een met mysterie omgeven medemens. Dit laatste noemt hij een creatief zorgsysteem, waarin het een niet zonder het ander kan. Men bereikt geen creatieve zorg door taken te verwaarlozen of de professionaliteit te verloochenen.

‘Creatieve zorg vraagt heel veel van bestuurders, hulpverleners en hun cliënten. De kunst van het hulpverlenen is een lastige, als die wordt opgevat als het overstijgen van de gebruikelijke dualiteiten. Hulpverleners in welke organisatie en voor welke doelgroep ook, is de kunst om op een persoonlijke manier onpersoonlijk te blijven, op een informele manier formele regels in acht te blijven nemen, om op een onverschillige manier bureaucratische onverschilligheid buiten de deur te houden.’

Meeleven, hoe doe je dat?



The Passion - (Marlene Dumas) 1994,
goauche en inkt op papier 61x49 cm

Uit een tentoonstellingsgids (Londen, mei 2005):

‘The Passion neemt een vertrouwd religieus thema maar portretteert het op een manier die ons de verzekering van de herkenning ontzegt. Het duidelijk droeve, gepijnigd gezicht van Christus aan het Kruis is dicht tegen een ander gezicht aan gedrukt - of het van een man of van vrouw is niet duidelijk. Zo'n plaatsing is diepgaand intiem, zelfs seksueel. Vertrouwdheid met de titel roept bij de beschouwer een verdraaid beeld op, dat in één beweging religieus en heiligschennend is.’ Passie: hartstocht en lijden in één.

Reisgenoten

*‘Vandaag, toen ik voor ‘t raam de bloemen goot, / is het voornemen in
mij opgekomen
Awater te gaan halen van kantoor. / Ik heb sinds mijn broer stierf geen
reisgenoot.
Als men een vriend zoekt, is het doodgewoon / dat men eerst ziet of men
bij hem kan horen.
Vanavond volg ik dus Awater's spoor, / ik kijk de kat, zo men zegt, uit de
boom,
en morgen, gaat het goed, stel ik mij voor.’*

Dit is een strofe uit het gedicht Awater van Martinus Nijhoff.

‘Volgens de kenners gaat het gedicht over het leven en de dood, over geloof en moderniteit, over de kosmos en de aarde, maar je kunt ook

wel genoeg nemen met het motto als kern. “Ik zoek een reisgenoot.” Alle vragen rondom liefde, samenleven en religie samengevat in vier woorden’, zo schrijft Marjolijn Februari in haar column ‘de criteria voor het zoeken van een reisgenoot.’ (de Volkskrant 140608)

Reisgenoten vind ik, als ik geluk heb en daaraan werk, binnenshuis (familie en vrienden). Buitenshuis op kruispunten van spraakverwachtingen en controverses, op markten en pleinen waar ik verhalen hoor en kan vertellen. Op plekken, waar geïnspireerd en vakkundig gewerkt wordt. Voor de vorming van reisgezelschappen zijn er op al die plaatsen ontmoetingen nodig, waar je vraagt of gevraagd wordt voor een tijdje mee te gaan. Op de vraag, elf jaar terug: ga met ons mee op weg om toegewijd leven te vernieuwen, kon en kan ik geen nee zeggen.



De vertelling op de markt - Hendrik Werkman(1941), Bij ‘Der Widersacher’ (tegenstander, tegenstrever, vijand) uit ‘Chassisische Legenden’

“De Baalschem is met een bepaald doel des morgens vroeg in een stadje aangekomen en gaat in het eerste morgenlicht heen en weer over de markt, waar ook de synagoge gelegen is. Een man, die naar zijn werk gaat, komt voorbij en de meester begint losweg met hem te praten en te vertellen; er komen anderen bij, die ook luisteren naar wat de vreemdeling te zeggen heeft – en na korten tijd heeft zich een groepje mensen om den Baalschem verzameld, dat geboeid naar zijn vertelling luistert.”

Mensen uitdagen hun eigen weg te gaan: een tweegesprek

Het in dit boek verzameld schrijfwerk wil ik verder introduceren en toelichten door het te plaatsen in een historische en persoonlijke context. Iets over mijn leven vertellen kan ik het beste in een tweegesprek, waarbij de ander me vragen stelt, bij de les houdt, hij vraagt door en neemt terug. En het is helemaal prachtig als je gesprekspartner er een geschreven tekst van maakt. Daarvoor heb ik Henk Krijnen gevraagd, een van de reisgenoten van het eerste uur (sociale academie). Hier het resultaat, daar gaat ie dan.

• Drijfveren

Verbinden, vertalen en vertellen

Jouw loopbaan beslaat een periode van circa 45 jaar. Kun je in enkele steekwoorden schetsen waardoor jij gedurende die tijd werd gedreven?

Drie sleuteltermen schieten mij te binnen: verbinden, vertalen en vertellen.

Dat is een kernachtige formulering. Laten we eerst eens het thema verbinden tegen het licht houden. Waarom is dit een Leidmotief in jouw denken?

Van jongs af aan ben ik geïnteresseerd in het organiseren van mensen. Zorgen dat dit op een betekenisvolle wijze gebeurt, zorgen ook dat ze iets tot stand brengen, dat er nieuwe inzichten ontstaan. Die met hun eigen bestaan te maken hebben en die zij kunnen toepassen. Wat mij boeit, zijn de verschillen tussen mensen, tussen groepen mensen; veroorzaakt door sociale en culturele diversiteit. Ook wil ik graag afzonderlijke levensgebieden op elkaar betrekken. Denk aan werk, vrije tijd, cultuur, gezin en economie. Een voorliefde heb ik voor het verbinden van politiek en alledaagse ervaring.

Waarom is verbinden een belangrijke bezigheid?

Verschillen, het andere en het anders zijn, moeten worden gekoesterd, anders wordt het leven saai. Het moet spannend gemaakt worden, want dat is het niet automatisch. Dit is hard werken. Maar de beloning komt vanzelf; want het is uitdagend om met verschillen om te gaan. Ik pleit voor een cultuur van tegenspraak. We komen alleen verder als er gelegenheid wordt geboden om elkaar tegen te spreken. Dan ontstaat voortschrijdend inzicht en worden handelingsperspectieven zichtbaar.

Waar gaat het jou nu om: om verbinden of om tegenspraak? Dat lijkt met elkaar te botsen...

Er zijn altijd spanningen tussen mensen, maar daar wordt lang niet altijd productief mee omgegaan. Ruzie maken is op zichzelf niet interessant, het levert weinig op. Het gaat erom om ruimte maken voor andere mensen en daardoor voor jezelf. De kunst is om betrokkenheid zó handen en voeten te geven dat er een afstand blijft. Dit geldt

”Het is uitdagend om met verschillen om te gaan. Ik pleit voor een cultuur van tegenspraak.”

voor ons allemaal, gewone burgers en professionals. Ik zeg vaak: rechtvaardigheid is de vaardigheid om de ander tot zijn recht te laten komen. Puur medelijden, louter compassie - dat werkt niet. Dat is de makkelijke optie. Je moet de weg van de meeste weerstand kiezen. Neem de tijd om de ander écht te zien: zie de verschillen, het anders zijn, onder ogen en

benoem deze. Doe dat frank en vrij. Dan kan er een dialoog ontstaan die niet oppervlakkig is, die de verscheidenheid niet wegpoetst, maar die wat waardevols oplevert. Het gaat om een permanente oefening in empathie, zelfreflectie en kritische analyse. Met name de combinatie daarvan, dat is de inspanning die geboden is.

In het voetspoor van Oskar Negt gebruik je het begrip ‘sociologische fantasie’. Wat betekent dat in dit verband?

Daar zitten twee termen in: ‘fantasie’ en ‘sociologisch’. Allereerst iets over fantasie; dat is het vermogen om verbindingen te leggen op een niet-hiërarchische manier. Associëren is afgeleid van ad socius: tot vriend maken, tot maat maken. Ik pleit daarbij voor een sceptische

houding: afstand houden, en van daaruit de betrokkenheid gestalte geven. Dit is in alle vormen van interactie belangrijk, in vriendschappen en relaties maar in feite bij alle sociale betrekkingen, ook in de openbare sfeer. Een belangrijke vaardigheid is om het spel van nabijheid en distantie adequaat te spelen. Daardoor is ontwikkeling mogelijk, kan vorming op gang komen. De kunst van de omgang met verschil en pluraliteit: dit adagium geldt voor ons allemaal, maar zeker voor de sociale professional. Voor die kunst is nodig dat je verbanden ziet en legt tussen het persoonlijke en het maatschappelijke. Daar heeft de term 'sociologisch' betrekking op.

Laten we het tweede begrip onder de loep nemen: vertalen. Wat is de relevantie hiervan?

Met simpelweg verbinden ben je er nog niet. Het gaat om de beweging die ligt besloten in het verbinden: hoe kan ik vanuit het ene naar het andere komen, en omgekeerd? Daarbij gaat het niet om een lineaire handeling; niet om übersetzen, het ene vervangen door het andere, maar iets in een andere taal zeggen. Om de verbinding te kunnen leggen, moet je zowel recht doen aan het ene als aan het andere. Denk daarbij aan dichotomieën als theorie - praktijk, politiek - ervaring. Inzet is om van twee kanten uit zaken naar elkaar toe te vertalen. Daar zijn woorden, begrippen en ervaringen voor nodig. Ik spreek wel van 'vertaalarbeid'; vanuit de ene positie of persoon naar de andere positie of persoon kijken, en andersom. Voor professionals is van belang: als jij werkt met mensen die jou vreemd zijn, is het erg belangrijk dat je vanuit interesse hun situatie begrijpt; dat je snapt hoe zij tegen zichzelf, tegen anderen en de wereld om hen heen aankijken. Taal is daarbij een centraal gegeven. Er is sprake van meertaligheid, letterlijk en figuurlijk. Want we hebben met vele soorten mensen te maken die onderling fors kunnen verschillen. Als je iets wil: maak je verstaanbaar, zorg dan dat je begrepen wordt. Ga de dialoog aan: zo van, wat vinden wij onrechtvaardig? Hoe komt het dat ik er anders tegenaan kijk dan jij? Etcetera.

Maar ook met louter 'vertaalarbeid' ben je er nog niet...

Nee, je hebt aanknopingspunten nodig. Je kunt geen afgeronde entiteiten met elkaar verbinden; want dan ketst het op elkaar af. Je

moet speuren naar in- en uitgangen. Je hebt allerlei metaforen nodig, beelden waarmee iets wordt uitgedrukt. Het draait om communicatie, om wisselwerking.

Dus zijn verhalen onmisbaar...

Ja, met name verhalen vertellen. Het mondelinge aspect is cruciaal. Vertellen betekent eigenlijk letterlijk verder tellen, aaneenrijgen, associëren. In de kern is dit natuurlijk een ‘kinderlijk’ vermogen: en toen, en toen, en toen. Echter, het gaat erom dat je niet alleen maar wat babbelt, het gaat om het ambachtelijk perfectioneren van het vertellen. Immers, een verhaal heeft niet per definitie een gestructureerd karakter. Het gaat niet om één enkele observatie of om een losse verzameling van mededelingen. Bij vertellen maak je een pas op de plaats, denk je van tevoren na over wát je gaat vertellen en hóe je dat doet. Bij het maken van een vertelling gaat het om verbeelden, verdichten, samenvatten, openlaten, verrassende wendingen en dergelijke. In het vertellen schep je ruimte en dit leidt tot relativering. Vertellen is socialiteit. Niet zozeer een verhaal brengen, zeker niet een groot verhaal. Het gaat juist om kleine verhalen, alledaagse inzichten en praktische wenken. Het draait eerder om: op verhaal komen, verhaal halen, uitwegen zoeken.

Formuleer het nog eens wat scherper.

Goede verhalen maken altijd openingen, juist door het scheppen van afstand. Er wordt een draai aan iets gegeven. Goede verhalen, goed vertelde verhalen, werken ontwapenend waardoor er ruimte ontstaat. Ze kunnen ook een belangrijke functie vervullen in het op gang brengen van een kritische dialoog, juist tussen niet-gelijken, tussen niet-gelijkgestemden. Wat rendeert, is dat je de dialoog met open vizier aangaat; dat je de ander opzoekt. En vooral: dat je jouw gesprekspartner – hoe vreemd die ook voor je is - niet ziet als een vijand maar als een tegenstander. Je moet grensoverschrijdend te werk gaan; reiken over de grenzen van klassen, sekse en cultuur heen. En daarbij bewaken dat je – soms letterlijk, soms virtueel – met hem of haar in gesprek gaat zonder jezelf te verliezen. Dat laatste hoort er nadrukkelijk bij, zonder dat is het nauwelijks interessant.

Komen drie termen - verbinden, vertalen, vertellen - niet samen in een vierde term, namelijk verheffen? Hoe ouderwets het misschien ook klinkt: in feite ben je een 'volksverheffer'. Kan je iets met deze - wellicht wat oneerbiedige - typering?

Dat klopt wel, in zekere zin. Ik zie ons werk in de traditie van de volksopvoeding en volksontwikkeling en die hangen samen met de Verlichting. Maar met een belangrijke kanttekening. Ik streef naar wat je zou kunnen noemen 'verlichting van onderop'.

Dat klinkt raadselachtig.

In de Verlichting gaat het ook om zich verheffen, je stem laten horen, je bevrijden van de onmondigheid, waarvan je zelf de oorzaak bent. Belangrijk is autonomie, durf voor je zelf te denken en te handelen. Aan die verlichting moet ieder van ons zelf werken, dus bij 'verlichting van onderop' gaat het in de eerste plaats om jezelf verheffen, om jezelf emanciperen. Volksverheffing of volksopvoeding is dat maatschappelijk georganiseerd werk dat die 'leer'processen mogelijk maakt en ondersteunt.

Wat dit onderwerp betreft, is er zeker sprake van continuïteit in mijn denken en doen. In één van mijn eerste stukken, uit het begin van de jaren zeventig, schreef ik al over de overgang van traditionele cultuur-overdracht naar nieuwerwets sociaal ingenieurschap, een omslag die in de jaren vijftig en zestig zijn beslag kreeg. Ik interesseerde me altijd al in het probleem van persoonlijke en maatschappelijke oriëntatie; in de weg weten te vinden in het doolhof van het persoonlijk bestaan en in het bredere geheel van de maatschappij. Ik wil mensen helpen om de weg te vinden. En wil daarbij nadrukkelijk nadenken over de rol van professionals. De essentie is dat je bij de ervaringswereld van mensen moet aansluiten, dat je bij hen moet vertrekken. Evenwel, alleen maar daar zijn waar de mensen al zijn, dat schiet niet op. Het gaat om de beweging: om maatschappelijke mobiliteit, om vooruitgang, maar ook om persoonlijk op reis gaan. Ik wil mensen uitdagen om te gaan reizen. Bij die tocht, daar wil ik mensen bij begeleiden, bij helpen. Niet paternalistisch, niet van bovenaf maar als deskundige en betrouwbare metgezel.

• **Persoonlijke vorming**

Katholicisme, arbeidersafkomst, ouders

Uit wat voort soort gezin ben je afkomstig? Hoe werd je daardoor gevormd?

Ik ben opgegroeid in een gezin van twaalf kinderen, van wie ik de oudste ben. Dat betekent een gemeenschap van veertien individuen in een op den duur kleine arbeiderswoning. Voor jezelf opkomen en rekening houden met anderen was de belangrijkste opdracht voor ouders en kinderen. Ruimte vragen, krijgen en geven is een kunst die tot grote hoogte werd beoefend, weliswaar met vallen en opstaan. Samen spelen, leren winnen en verliezen en daartegen kunnen, helpt daar goed bij. Met elkaar in gesprek gaan en samenwerken waren daarbij leidraad. Er werd en wordt veel gediscussieerd: er werd bewust ruimte gecreëerd om elkaar tegen te spreken. In een dergelijke - in de kern veilige - cultuur ben ik opgegroeid. Hoe fel we ook met elkaar discussieerden, altijd schudden we elkaar na afloop de hand. Je zou kunnen zeggen: hier liggen de wortels van mijn levenslange interesse in dialoog en verbinden. Mijn specifieke positie in het gezin, dat ik de oudste ben, heeft daarbij een belangrijke rol gespeeld. Ik was een soort verbindingsfunctionaris *avant la lettre*. Die rol vervul ik nog steeds, zowel in het gezin als in het bredere familieverband. Onze banden zijn nog steeds heel sterk. Zo hebben we elk jaar een familieweekend met nu al drie generaties. We leiden onze eigen levens, maar we houden elkaar ook stevig vast; we weten elkaar te vinden in moeilijke en plezierige tijden.

Je komt uit het katholieke zuiden, uit Best, een dorp onder de rook van Eindhoven, gelegen aan het Wilhelminakanaal, bekend ook van het Batadorp. Wat betekende deze herkomst voor jou?

De combinatie van katholicisme en arbeidersafkomst is bepalend geweest voor mijn vorming. We woonden in een volksbuurt, Wilhelminadorp geheten. Ik had trotse ouders. Ze waren actief in de katholieke arbeidersbeweging, waarvan de kaderorganisatie *Credo Pugno* heette. Hetgeen betekent: Ik geloof, ik strijd. Deze slogan vat het eigenlijk wel mooi samen. Vader en moeder waren strijdbare katholieke arbeiders die hartstochtelijk voor vernieuwing streden, in kerk, maatschappelijk

leven, politiek en gezin. Een gevleugelde uitspraak van mijn vader is: “Je moet in rechtvaardigheid geloven, anders kun je er niet voor strijden.” De onderliggende boodschap was: je moet ook in jezelf geloven, anders gaat het niet. Een mooie anekdote die dit illustreert is de volgende. Bisschop Bekkers, de populaire sociaalprogressieve bisschop van Den Bosch in de roemruchte dagen van het Tweede Vaticaans Concilie, reisde af naar ons dorp. We schrijven 1963. Hij ging daar in gesprek met de parochianen; in een bijeenkomst die werd voorgezeten door de hoofdonderwijzer. Op een bepaald moment kreeg Tinus Berkers, mijn vader, het woord. Bekkers zei: “Dat scheelt maar één letter”, waarop mijn vader zei: maar wel een hele wereld. Ten eerste: Jullie spreken in het Latijn en niet in het Nederlands; en ten tweede: Jullie hebben het over heel andere dingen. Ik stel voor: laten we voortaan kwesties die ons, gewone mensen, aangaan bespreken en we doen het in het Nederlands, zodat wij kunnen meepraten en denken.” Zo waren mijn ouders.

”Bij vorming gaat het om een permanente oefening in empathie, zelfreflectie en kritische analyse.”

Wat heeft de ervaring van klassenverschil met je gedaan?

Mijn ouders waren sterk georiënteerd op leren, het leren van een vak. Zij waren indringend geconfronteerd geweest met de scherpe verschillen tussen de klassen, met de tegenstelling tussen rijk en arm. Die klassentegenstelling, en de ervaringen van vernedering die daarmee samenhangen, was ook sterk aanwezig in mijn jeugd, de jaren vijftig en zestig. Mijn ouders waren daar erg verontwaardigd over, ook over vormen van klerikale machtsuitoefening. Tegelijkertijd waren mijn ouders ook trotse mensen, met een sterk gevoel van eigenwaarde. Dat dubbele gevoel - verontwaardiging en trots - werd niet onder stoelen of banken gestoken. We zijn ermee grootgebracht.

Vertel eens wat meer over die positieve kant. Wat dreef hen?

Hun trots had meerdere kanten. Er was een sterke oriëntatie op ambachtelijkheid, op het beheersen en uitoefenen van een vak. Mijn

vader was timmerman, en dat was zijn lust en zijn leven, vooral buiten de fabriek kon hij daarmee intensief bezig zijn. Hij bouwde zijn eigen werkplaatsje, ‘pappa’s schuurtje’, waar hij meubels, speelgoed en allerlei andere dingen maakte voor onszelf en voor anderen. Mijn moeder was een zeer consciëntieuze en zorgzame organisator van het huishouden: ze zag dat als háár vak. In de cultuur van serieuze toewijding vonden ze elkaar. Verder waren ze heel erg overtuigd van het belang van leren. Het gaat er niet om hoe hoog je komt, welk diploma je haalt. Je hebt maar één opdracht, en dat is het beste uit jezelf halen. En dat bereik je alleen door je best te doen. Probeer zover mogelijk te komen met leren. Het gaat daarbij niet om maatschappelijke status, om sociale stijging als zodanig. Het ultieme bewijs van het feit dat het is gelukt, ben je zelf. Doe je wat je belangrijk vindt en waar je goed in wilt zijn. Het ging hen om de intrinsieke betekenis van onderwijs. Zorg er bovendien voor dat je iets voor anderen betekent, probeer daar je doel in te leggen.

Welke waarden en normen stonden hoog in het vaandel? Welke omgangsvormen waren kenmerkend?

Mijn ouders waren niet opgesloten in hun eigen sociale klasse. Ze keken juist heel sterk naar buiten. Ze vonden het belangrijk om te leren omgaan met sociale en culturele diversiteit. Het ging erom deze verschillen hanteerbaar te maken, door vanuit meerdere posities tegelijk te denken. We werden uitgedaagd om de ruimte op te zoeken, maar nadrukkelijk met de opdracht om onze afkomst niet te verloochenen. “Wij zijn trotse arbeiders en wij doen ertoe.” Je laat je dus niet alles zeggen. Maar dan toon je vervolgens je verontwaardiging zonder verongelijkt te zijn. Jezelf overwinnen, op een waardige manier je verontwaardiging laten zien. Dit principe werd nadrukkelijk voorgeleefd door mijn ouders. En dat in combinatie met dat andere adagium: delen. “We hebben het niet breed. Maar er zijn mensen die hebben het nog minder breed dan wij. Het is goed om hen in onze ‘rijkdom’ te laten delen. Het ging mijn ouders niet om gewin, om het tactische spel van geven en ontvangen, maar om delen, om uitwisseling en wederkerigheid: “zorg als je geeft, dat de ander altijd kan terug geven”.

Specificeer nog eens wat meer welke invloed jouw ouders op jou hadden.

Zoals eerder gezegd waren mijn ouders maatschappelijk heel actief. Vooral mijn vader nam daarin ook organisatorisch vaak het voortouw. De vaardigheid om te organiseren, heb ik van hen, evenals de zorgzaamheid voor anderen. Verder hebben zij mij de liefde voor het ambachtelijke meegegeven. Dit pas ik toe in mijn eigen intellectuele praktijk. Ik verricht hoofdarbeid; letterlijk zelfs, als het gaat om het lezen en toe-eigenen van literatuur. Je teksten van anderen eigen maken, dat is het doel. Kern is het proces van bewerken. Tijd, concentratie, aandacht – dat soort werkprincipes. En dan gaat het niet zozeer over dikke boeken en lange lappen tekst; kleine stukjes, daar kun je eindelijk over praten, en veel van leren. Zó heb ik gestudeerd en zó ga ik nog steeds te werk. “Frans verzamelt werk”.

• Kernthema's

Ervaringsleren, vakmanschap en levenskunst

Je hebt een bijna levenslange fascinatie met exemplarisch ervaringsleren. Kun je kernachtig omschrijven wat je hieronder verstaat? Wat trekt je aan?

De eerste opmerking is dat het hier allereerst gaat om leren en niet onderwijzen: zelf iets leren, jezelf ontwikkelen. Daarbij spelen ervaringen een cruciale rol. Om voor het maatschappelijk leven te leren is de ontwikkeling van het vermogen om die wereld in relatie tot jezelf te ervaren van essentieel belang. In die zin is leren ervaringen opdoen en een verrijking van je ervaringen. Dat is leren door en van praktijken, door en van participatie. Wil dat leren een geslaagd eigen maken worden van een weten, dat voor meerdere situaties en moeilijkheden passend kan zijn, dan is reflectie nodig en zo word je er ervaren in. Voorbeelden maken dat 'praktisch' leren mogelijk en vergemakkelijken dat. Het worden oefenplaatsen om praktijken onder de knie of in de vingers te krijgen.

Tegenwoordig herken je dit exemplarisch leren in het leren aan de hand van casussen of casuïstiek. Voor mij was en is dat aantrekkelijk omdat het mij als vormingswerker voor de taak stelt om met de 'cur-

sisten' thematisch te werken, waarbij verbindingen moeten worden gelegd tussen abstracte theorie en praktische ervaringswereld. En het geeft mij de opdracht om steeds een zodanige vertaling te maken dat er casussen of casuïstiek kan worden ontwikkeld.

De woorden 'eigenzinnig' en 'eigenzinnigheid' komen vaak terug? Hoe komt dat?

Het zijn woorden die Negt mij heeft aangereikt. Hij gebruikt ze in het boek "Geschichte und Eigensinn". Het is een aantrekkelijke term omdat het gaat om een 'alledaags' weten, dat is gebaseerd op ervaringen en waarbij de zintuigen, de lichamelijke, een belangrijke rol spelen. Het is een weten dat in confrontatie met machtswerkingen tot stand komt. Het is de eigen wijsheid daartegenover en het heeft te maken met protest. Het drukt verontrusting uit, het verwijst naar de onderliggende verontwaardiging.

Het (politieke) vormingswerk uit de jaren zestig en zeventig bestaat niet meer, althans niet meer in de vorm van toen. Hoe duid je deze ontwikkeling?

In de hoogtijdagen van het geïnstitutionaliseerde vormingswerk waren de context van de vorming en de context van de sociale participatie fysiek meer van elkaar gescheiden. Denk bijvoorbeeld aan de vakbeweging, organisaties als het NIVON en de vrouwenbeweging. Deze relatieve scheiding valt te verklaren juist doordat vorming en maatschappelijke werkelijkheid via deze bewegingen indirect juist sterk met elkaar waren verbonden. Een andere belangrijke ontwikkeling is dat het oorspronkelijke vormingswerk steeds meer in het formele educatieve systeem terecht kwam. De deelnemers werden cursisten die meer en meer werden aangesloten op een leerfabriek. Dit leidde tot instrumentalisering: het rechttoe, rechtaan toepassen van de aangeboden kennis en vaardigheden. Het ging steeds minder over leefwereld of levenssamenhang. Technologisering en individualisering sloegen toe.

Heeft deze verandering geleid tot een vernieuwing in je denken?

Ongeveer vanaf het midden van de jaren tachtig ben ik intensiever

gaan nadenken over het 'sociaal leren'. Uitgangspunt in deze benadering is niet meer zozeer het cursusgebeuren maar het feitelijk actief zijn in een maatschappelijke context. De civil society werd steeds belangrijker. Leren en participeren worden meer in elkaars verlengde gezien. Het idee is veeleer dat je leert in en van het participeren zelf. Wil je kritisch zijn en verschillen aan de orde krijgen, dan moet je direct aansluiten bij de ervaringen die burgers opdoen in de vele verschillende maatschappelijke verbanden. Wil je bij kritische burgerschapsvorming uitkomen, dan is deze focusverschuiving nodig. Ter versterking van de civil society pleit ik voor verbindingen tussen professionals en vrijwilligers en voor een verdere ontwikkeling van een 'professionele samenleving', waarbij normatieve professionalisering richting gevend is. Maar wel met behoud van de focus op vorming en leren. En vergis je niet: cultureel werk is van alle tijden. Je hebt daarvoor wel politiek, moreel bewuste werkers nodig die hun vak goed verstaan. Burgerkracht is goed, maar het ontstaat en ontwikkelt zich niet vanzelf. Ik volg de huidige discussie daarover met grote nieuwsgierigheid. Welke bruikbare ideeën kristalliseren zich uit?

Je hebt een hartstochtelijke belangstelling voor de professie. Wat is voor jou de essentie van sociaal vakmanschap?

Met Marcel Spierts onderscheid ik drie dimensies: ambachtelijkheid, vakmanschap en professionaliteit. Om te beginnen: ambachtelijkheid. Die vorm zit het dichtste tegen de persoon aan, het gaat hier om intrinsieke, vakmatige kwaliteiten en om de bijbehorende habitus. Vakmanschap draait meer om de binding met de sociale omgeving, om gemeenschapsvorming, te beginnen met die van vak- en beroeps-genoten. Professionaliteit behelst meer de relatie met de samenleving of maatschappij. Een goede professional weet deze drie dimensies productief met elkaar te verbinden.

Zoom eens wat meer in op de sociale professional. Wat moet hij kunnen?

Vakmanschap in de sociale sector is mensenwerk, letterlijk met mensen werken. De crux is om methodisch handelen en contextgevoeligheid op een vakmatig verantwoorde wijze te combineren. Dat is zogenoemd een kerncompetentie.

Het draait om situationeel gebonden interactie met mensen. En daarmee ook om communicatie en dialoog, altijd in een specifieke context en heel vaak ook op die context gericht. De sociale professional werkt met mensen samen aan het verbeteren van hun leefomgeving. Of hij helpt mensen om een slimmer levensplan uit te stippelen. Of hij beweegt zich op het sociaal-culturele vlak. Het is goed om in te zien dat het hier om drie verschillende typen sociale professionaliteit gaat, die in de praktijk van het werk desgewenst op elkaar kunnen worden betrokken.

Je schrijft over strategisch en communicatief handelen. Wat bedoel je daarmee?

Die begrippen ontleen we aan Habermas, die kortgezegd twee werelden onderscheidt: de systeemwereld, waar het strategisch handelen

”Welzijn is taaie arbeid. Het is de omgang met de weerbaarheid van de materie, in dit geval de sociale werkelijkheid.”

huist en de leefwereld, waar het communicatief handelen zijn thuis vindt. Bij het strategisch handelen staat het denken in doel-middelen centraal, terwijl bij het communicatief handelen het andere of de ander een doel in zichzelf is. Overaccentuering van strategisch handelen leidt tot instrumentalisering. Teveel aandacht voor communicatie kan leiden tot romantisering; dan wordt het lekker knus maar levert het te weinig op. Leefwereld en systeemwereld moeten niet te

scherp tegenover elkaar geplaatst worden. Habermas spreekt zelfs van de kolonisering van de leefwereld door de systeemwereld. Maar volgens mij moeten de leefwereld en de systeemwereld niet te scherp tegenover elkaar geplaatst worden. In plaats daarvan spreek ik liever van interferentiezones, die in het dagelijks leven steeds meer voordoen. Dit begrip ontleen we aan Harry Kunneman. Het zijn plekken in de samenleving waar systeem- en leefwereld elkaar raken en mogelijk op elkaar botsen, maar ook weer niet zonder elkaar kunnen.

Om daarin te opereren is zowel strategisch als communicatief handelen nodig. Anders gezegd: in de systeemwereld praktijken ontwikkelen van communicatief handelen en in de leefwereld strategisch

handelen een plek geven. Maar het moet nooit om één van beiden gaan. Het is precies in deze zones waar sociale professionals vaak hun werk verrichten. In deze ‘tussenruimtes’ gaat het om het bevorderen van toepasselijke, effectieve vormen van co-operatie tussen mensen. In zijn nieuwste boek “Together” noemt Sennett dit ‘differentiërende samenwerking’. Het verbeteren van de kwaliteit van maatschappelijk samenwerken, en alles wat daarmee gepaard gaat, daar draait het om.

Samenwerking klinkt wat harmonieus. In feite gaat het toch om hard werken in ingewikkelde spanningsvelden, om wrijving en conflict?

Jazeker, welzijn is taaie arbeid, weerstand opzoeken. Het is het overwinnen van moeilijkheden. Waarna weer nieuwe moeilijkheden opdoemen. Het houdt nooit op. Je kunt ook zeggen: het is de omgang met de weerbarstigheid van de materie, in dit geval de sociale werkelijkheid. Je kunt de materie bewerken, maar je kunt haar niet helemaal naar je hand zetten. De zorgvuldige, vakbekwame omgang daarmee; dat is de kern van het ware vakmanschap.

Dit vergt een set van intrinsieke, niet-utilitaire vaardigheden, die je gaandeweg verwerft en ontwikkelt. En moet onderhouden.

Je spreekt over welzijnswerkers als helpers, ondersteuners. Dat klinkt wat lichtvoetig in dit verband. Je bepleit wat zwaardere vormen van vakmanschap. Of niet?

Ja, dat is wel zo. Maar je moet goed in de gaten houden dat welzijnswerkers niet degenen zijn die de mensen welzijn geven. Zij blijven helpers bij het realiseren van het welzijn van de mensen die zij ondersteunen. Mensen zelf of de burgers staan centraal, zij zijn in het realiseren van welzijn de hoofdrolspelers. En dat moet ook zo blijven. In die zin is het ondersteunen, maar dit betekent wel: stevig steunen. Tegenwoordig wordt daar nogal eens luchtig over gedaan, te luchtig. Dan heet het een steuntje in de rug geven, faciliteren. Dat bedoel ik niet. Het gaat over hooggekwalificeerde agogische dienstverlening. De professionele arbeid bestaat uit het steunen van de mensen in de productie van hun eigen welzijn. Het vergt heel lang oefenen, grondig, de juiste snaar vinden.

Het lijkt erop dat je je pakweg de laatste twintig jaar meer hebt gefo-

cust op ‘het persoonlijke’, dat je meer aandacht ging besteden aan de individuele dimensie van vorming. ‘Bestaanskunst’ en ‘levenskunst’ worden dominante thema’s.

Voor mij is het persoonlijke niet hetzelfde als de individuele dimensie. Voorop staat het leren van individuen in groepsverband gericht op ‘het maatschappelijke’. Maar als je meer nadruk legt op het morele, laten we zeggen het ethische, dan kom je dichterbij het persoonlijke dan bij het collectieve. Het morele krijgt al heel snel in de jaren tachtig meer mijn aandacht. Zowel door het werk van Negt, maar vooral door het werk van de late Foucault komen bestaanskunsten en levenskunst in mijn denken terecht.

Hoe karakteriseer je deze wending in je denken?

Tot aan het begin van de jaren tachtig was ik meer bezig met wat we overlevingsstrategieën noemden. Ik richtte mijn vizier vooral op hoe mensen omgaan met verschillende vormen van macht, met machtsverhoudingen. Middels overlevingsstrategieën, in de psychologische literatuur coping strategies geheten, proberen mensen een manier van leven te vinden en te ontwikkelen om zich in deze wereld staande te houden. Onderduiken, omzeilen, onder water gaan, ontwijken, compenseren en dergelijke. Honderd jaar gaan slapen en wachten tot je wordt wakker gekust, zeg maar. Toen zeiden mensen: “Frans, er is toch meer in het leven dan alleen maar overleven?” Deze zinsnede, deze kritiek werkte als een eyeopener. Toen ben ik hard aan de slag gegaan om deze eenzijdigheid in mijn denken te doorbreken.

Wat is de inzet van levenskunst?

Dat is de vraag hoe mensen vorm geven aan het bestaan ook vanuit de ethiek. Het gaat om een zinvol leven. Kernvraag is: hoe kunnen mensen zich staande houden in hun bestaan en iets moois maken van hun leven? Dat is de juiste formulering. Vanaf dat moment houd ik mij met beide vragen bezig. Wat de overhand krijgt, hangt af van de context. In mijn onderwijsprogramma’s komt dit ook steeds nadrukkelijk aan de orde. Ik probeerde kwesties rond deugdenethiek te koppelen aan burgerschap. Ik besprak dergelijke onderwerpen indringend met studenten. Ik zeg altijd: “Het gaat om een combinatie van

persoonlijke vorming, morele en beroepsvorming.” Zonder bij een dwingende vorm van beroepsethiek uit te komen. Zo van: dit zijn de regels, houdt u zich daar maar aan. Het gaat om verkennen, tegen het licht houden, om persoonlijke koers- en waardebeplanning.

Ik proef een zeker ongemak bij jou met betrekking tot de bestaande theorieën over levenskunst.

Jazeker, ik stoor mij aan een bepaalde mate van eenzijdigheid bij het onder woorden brengen van de inzet van levenskunst. Het is soms te vrijblijvend, te individueel in de zin van te weinig maatschappelijk gericht en het is te ‘geestelijk’ in zin van te weinig lichamelijk en zintuiglijk. In sommige van deze theorieën lijkt het erop dat de wereld van de arbeid niet bestaat, terwijl werk nog altijd een belangrijk levensgebied en zingevend kader is. Veel draait om zinvol werk, om waardigheid, om het combineren van werk, zorgtaken en vrije tijd. En het tweede is: het lijkt erop alsof mensen nooit in situaties terecht komen waarin zij voornamelijk bezig zijn met overleven. Terwijl dat juist heel vaak het geval is, zeker in het moderne bestaan. Juist als het gaat om dit soort meer harde kwesties moet de levenskunst uitkomst bieden. Dat kan prima, zeker als we die verbinden met burgerschap.

• Het docentschap

Vanaf de jaren negentig heb je je meer met de inhoud van het onderwijs bezig gehouden. Is het je gelukt om je opvattingen over het vak met succes in het onderwijs toe te passen?

Vanaf het begin dat ik in het hoger onderwijs werkzaam was, heb ik mijn werk proberen vorm te geven als vormingswerk. Met als inzet het leggen van verbindingen tussen enerzijds het wetenschappelijk of theoretisch weten en anderzijds het ‘alledaags’ weten en de daarmee samenhangende ervaringen. Invalshoek daarbij is de vertaling naar het professioneel handelen van vakgenoten.

Zo spreek ik het liefst van beroepsvorming in wisselwerking met algemene vorming. Om die verbindingen samen met studenten tot stand te brengen, is interactie belangrijk en dat legt een accent bij het vakmatige en het ambachtelijke. Dat veronderstelt weer een

eenheid van werkzaamheden. Zo heb ik altijd in samenwerking met directe collega's mijn onderwijs naar inhoud, vorm en voorwaarden ontwikkeld.

Hoe doceerde je?

In de interactie met de studenten bracht ik iets en samen bewerkten we dat. Deze manier van werken, waarbij het gesproken woord in contact wordt gebracht met het geschreven woord, werd mijn lust en mijn leven. Daarbij geduld betrachten en de cultuur van tegenspraak beoefenen, heb ik steeds meer onder de knie gekregen.

Welke boodschap wil je kwijt aan de nieuwe generatie sociale professionals? Wat is je hartenkreet?

Kies voor het vak en geef jezelf en je omgeving de tijd en de ruimte om langzaam te leren. Kom ervoor op dat je die tijd en ruimte wordt gegund. Verenig je als vak- of beroepsgenoten en laat je stem horen in het publieke debat.

• De toekomst

Blik eens vooruit. Waar liggen je intellectuele uitdagingen? Je bent aan het promoveren. Wat is je onderwerp?

Voorlopig ligt de belangrijkste uitdaging bij het tot een goed einde brengen van mijn promotieonderzoek. De afgelopen jaren, vanaf 2006, ben ik steeds intensiever gaan samenwerken met mensen van de Universiteit voor Humanistiek. Het zwaartepunt ligt bij 'normatieve professionalisering' en bij 'vorming en kritisch democratisch burgerschap'. De werktitel van mijn proefschrift is 'Politieke vorming als ambacht; cultureel werk en democratisch burgerschap'. De hoofdvraag van mijn promotieonderzoek luidt: welke concepten en praktijken zijn de afgelopen veertig jaar in het cultureel werk, gericht op het leren van democratisch burgerschap, ontwikkeld en welke inzichten zijn daaraan te ontleen voor de actuele discussies over vernieuwing van het sociaal werk? Historisch onderzoek is een belangrijk onderdeel van dit werk. Het gaat om de dialoog tussen traditie en vernieuwing in het vakgebied. Wat levert een beschouwing hierover aan verhelderende inzichten op?

Hoe kijk je naar de toekomst?

Ik maak sowieso geen toekomstplannen. Dat is veel te blauwdrukachtig, en dat past niet bij mij. Wat ik probeer, is mij open te stellen voor datgene wat naar mij toekomt, op wat of wie een 'beroep' doet. Zo bereid ik me voor op datgene wat op mijn weg komt. Natuurlijk blijf ik op mijn manier een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van ons vak. Daarbij zoek ik steeds weer de samenwerking met 'reisgenoten' en hoop ik nog lang te kunnen deelnemen aan 'werkplaatsen'.

• Een curriculum vitae in het kort

In de levensloop van Frans Berkers zijn enkele belangrijke momenten aan te wijzen, die qua keuze richtinggevend zijn geweest voor zijn intellectuele arbeid.

- 1969: de keuze voor de studierichting cultureel werk;
- 1972: de keuze om - naast de uitoefening van het vak - een universitaire studie te volgen om vooral te kunnen werken aan theorievorming en methodiekontwikkeling;
- 1972: het mede oprichten en verder uitbouwen van de Landelijke Scholingsgroep Welzijnswerkers (1972 - 1986);
- 1977 - 1988: universitair docent methoden en technieken van vorming (1981 - 1987: experimenteel projectonderwijs in de vorm van de werkplaats cultuur, arbeid en leren.)
- 1985: het wordt duidelijk dat de studie andragologie wordt opgeheven en daarmee het universitair instituut. Om verder te werken aan de theorievorming en methodiekontwikkeling besluit Frans om een tweede universitaire studie te doen: kunstgeschiedenis en bij ontslag (1988) zijn werk als docent voort te zetten in het hoger beroepsonderwijs.
- 1989 - 2014: docent cmv aan De Haagse Hogeschool (1990 - 1997: lid van de redactie van het vaktijdschrift Vorming; 1996 - 2006: actief in de Beraadsgroep Vorming)

Henk Krijnen is politicoloog en zelfstandig publicist. Momenteel heeft hij een eigen bedrijfje dat gespecialiseerd is in 'strategische visieontwikkeling voor de publieke zaak'. Hij heeft bijzondere interesse voor vakmanschap in de sociale sector en voor Community Development. Henk behaalde in 1975 het diploma Cultureel Werk aan de Sociale Academie Markendaal in Breda.

DEEL 2: de verzameling

Vormings- en ontwikkelingswerk

Herprofilering van het vormings- en ontwikkelingswerk

Vormingscentra als markt- en constructiewerkplaatsen van eigenzinnig weten

• Een ‘filosofendebat rondom vorming- en ontwikkelingswerk’

In het voorjaar van 1989 is er mede op initiatief van het ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur een start gemaakt met discussies over de uitgangspunten en doelstellingen van het vormings- en ontwikkelingswerk. Het motto daarbij is: een herprofilering ten behoeve van de jaren negentig. Eén van de resultaten van die hernieuwde studie en discussies is het onderzoeksrapport Herprofilering van het vormingswerk, waarvan Theo Jansen (1990) in zijn artikel ‘Vormingswerk in de risico-maatschappij’ een uitgebreide samenvatting geeft.

Ongeveer gelijktijdig met dat onderzoek ging er nog een ander initiatief van start, dat later het ‘filosofendebat’ is gaan heten. Het doel daarvan was en is ‘te onderzoeken in hoeverre theorie en praxis van het hedendaagse vormings- en ontwikkelingswerk aansluiting vinden bij belangrijke filosofische discussies van het moment. Naar de mening van de organisatoren ontbreekt het het huidige vormings- en ontwikkelingswerk op dit moment aan conceptualisering, aan richtinggevende kaders voor het werk. Tegelijkertijd bestaat het vermoeden dat wat het werk op dit moment intuïtief doet, wel aansluiting heeft met belangrijke filosofische discussies van het moment. Bedoeling van dit debat is dan ook om denkkraft van buiten het werk te mobiliseren om tot nieuwe formuleringen (of herformuleringen) te komen van datgene waar het werk zich mee bezighoudt. De hoop bestaat dat daaruit inspiratie te putten valt voor de werkontwikkeling en de maatschappelijke positionering van het vormings- en ontwikkelingswerk. Voor het debat zijn filosofen uitgenodigd alsmede enkele theoretici uit het vormings- en ontwikkelingswerk. Daarin werden door de organisatoren twee vragen aan de orde gesteld:

1. Kan het cultuurfilosofisch concept achter het vormings- en ontwik-

kelingswerk op een andere, meer eigentijdse manier gedefinieerd worden?

2. Zo ja, is daaruit een (ped) agogiek voor het werk te ontwikkelen? Bij wijze van inleiding op mijn bijdrage aan het debat en als verheldering van de referenties die ik daarin gebruik laat ik hier integraal de discussiepunten volgen zoals die door de organisatoren van het debat zijn aangedragen en waarop door de verschillende gesprekspartners is gereageerd (Kuypers, 1991).

• **Mogelijke elementen voor een debat**

Verlichting en romantiek

Het vormings- en ontwikkelingswerk zoals wij dat nu kennen grijpt terug op het gedachtegoed van verlichting en romantiek. Op de verlichting met het idee dat mensen redelijk denkende wezens zijn en dat op het menselijk oordeelvermogen een beroep kan worden gedaan, op de romantiek met de gedachte dat de mens een natuur heeft van aangeboren goedheid die verder kan worden ontwikkeld. Hebben die noties hun tijd gehad? Of zijn zij op andere wijze te gebruiken? Is er b.v. aansluiting te vinden bij de Duitse filosofie van de kritische dialectiek enerzijds en de Franse filosofie van de differentie anderzijds?

Cultuuroverdracht en cultuurvernieuwing

Vormings- en ontwikkelingswerk draagt bij aan de verdere ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen van volwassenen, gericht op bewust worden van zichzelf in hun situatie en verbetering tot beïnvloeding daarvan en tot deelname aan de samenleving. Het is gericht op het ontwikkelen van 'competenties' om in de wereld te overleven. Het onderwijsstelsel en de wetenschapsbeoefening hebben zich in de loop der tijd meer en meer beperkt tot cognitieve overdracht. Biedt het uit het vormings- en ontwikkelingswerk bekende concept van 'ervaringsleren' wellicht mogelijkheden om problemen van culturele armoede en culturele differentiatie anders te bezien en te benaderen? Kunnen de leerprocessen binnen het vormings- en ontwikkelingswerk worden ingezet voor het (over) leven in een pluralistische maatschappij? Kunnen zij bijdragen tot vernieuwing van cultuur of de bestijding van culturele armoede?

Universele geldigheid en cultuurrelativisme

Bij het loslaten van ideologieën met universele geldigheidspretenties komt er ruimte voor het andere, en voor anderen, maar dreigt ook nihilisme, normloosheid. Moet het vormings- en ontwikkelingswerk zoeken naar andere dominante waarden en zich daarbij aansluiten, of gebruik maken van de mogelijkheid om het andere te waarderen en te respecteren en daarin zijn legitimatie vinden?

Humaniteit, deugdzaamheid

Het vormings- en ontwikkelingswerk gaat terug op het verlichtingsdenken, maar het vormingsconcept zelf is ouder. Wellicht kan het daardoor een brugfunctie vervullen. Zijn er bijvoorbeeld verbanden te leggen met het humanistisch mensbeeld van de renaissance, met de Socratische gedachte van uitnemendheid (arete) – en de sofistieke vraag of deugd te leren valt? In ieder geval is een hernieuwde belangstelling voor een deugdethiek te constateren en voor het concept van de deugdzame mens.

• Het einde van het vormingswerk? oftewel het vraagstuk van de crisis

In de theorievorming omtrent het vormings- en ontwikkelingswerk hebben we met verschillende niveaus te maken. Ook al is vanuit de praktijk van het werk de aandacht het meest gericht op methodisch handelen in relatie tot onderwerp en deelnemers, in een vruchtbare theoretische reflectie kan de maatschappelijke plaatsbepaling van het werk en zijn doelstellingen niet ontbreken. Met andere woorden: in zo'n theorievorming gaat het om vinden en bedenken van termen en begrippen waarmee het werk adequaat kan worden beschreven en waarmee oplossingen kunnen worden bedacht voor de in het werk voorkomende problematiek. Maar dit is tegelijkertijd geen neutrale bezigheid, ook in de theorievorming vindt strijd plaats, die meestal zijn uitdrukking vindt in de confrontatie van filosofische posities of filosofieën. Die strijd openlijk voeren brengt elke theorievorming uiteindelijk verder, zeker als er een zeker gemeenschappelijk belang kan worden gevonden en geformuleerd. In dit 'filosofendebat' is dat vorming en het vormings- en ontwikkelingswerk.

Wanneer de filosofen in dit debat op basis van enkele belangrijke filosofische stromingen van dit moment aan ons vormingstheoretici

het voorstel doen om bij het nadenken over de uitgangspunten van het vormings- en ontwikkelingswerk de denkhouding aan te nemen waarbij men het einde van iets denkt, dan vat ik dat als volgt op:

1. Laten we in de reflecties op de verschillende aspecten van het werk, het beroep of vak, niet meer uitgaan van en niet meer streven naar één, eenduidig concept, maar laten we meerdere concepten ontwikkelen, die naar aard en vorm pluriform zijn. Daarmee streef je naar het einde van het enkelvoudige concept van vorming en ontwikkeling. Dus zouden wij de suggestie van de filosofen ook als volgt kunnen opvatten: stel je situaties voor waarin hét vormings- en ontwikkelingswerk niet meer bestaat, waarin de eenduidigheid van één concept is opgeheven, wat valt er dan nog te vormen en te ontwikkelen?
2. Eenduidige en/of absolute concepten ten einde denken betekent een fundamentele acceptatie van een ideologische of culturele crisis. Ook hier is het voor de theoretische arbeid ten aanzien van het vormings- en ontwikkelingswerk van belang om in het meervoud te spreken. Dat geldt dus ook voor de formuleringen in de twee vragen die in dit debat door de organisatoren aan de orde zijn gesteld. Naar mijn idee gaat het niet meer om 'het cultuurfilosofisch concept' maar om concepten die 'op een andere, meer eigentijdse manier gedefinieerd' zouden moeten worden. Zo ook gaat het ons niet aan om 'daaruit een (ped)agogiek voor het werk te ontwikkelen', maar het gaat om het ontwerpen van methodische handelingsconcepten. Zo zou je ook moeten spreken van crises, of anders gezegd: verschillende maatschappelijke situaties verkeren in crisis en de crisis in de ene sfeer is niet de absolute veroorzaker van de crisis in de andere. En om tot een hernieuwde plaatsbepaling te komen van het werk in relatie tot maatschappelijke ontwikkelingen moeten we ingaan op die crises in doen en denken van onze samenleving.

• **Verlichting van bovenaf ten einde en het perspectief van verlichting van onderop**

Als wij het concept van vormings- en ontwikkelingswerk dat op de verlichting stoelt, willen verlaten, dan gaat het erom dat we de kwestie van de verlichting goed definiëren. Met dat concept heeft men meestal dat van de volksofvoeding of volksverheffing (later volksontwikkeling genoemd) op het oog, dat midden achttiende eeuw tot volle wasdom

komt en waarbij het volk door anderen dan zichzelf wordt beschaafd of ontwikkeld. Er vindt een ‘beschavingsoffensief’ plaats vanuit een eenduidig ideaal van beschaving. In zijn recente studie naar ‘strategieën en technologieën in het sociaal beheer’ plaatst Henk Michielse (1989) deze volksoepvoeding uit de tijd van de Verlichting qua werkwijze in een traditie van volksverheffing, waarbij de vele armen middels opsluiting, toezicht en arbeid tot deugdzaamheid werden gedwongen. Dit ‘met straffe hand tot goed dwingen’ vond plaats vanuit een duidelijk vastgelegd normenstelsel. Deze normen, in de periode van vóór de Verlichting meestal nog van religieuze of voorwetenschappelijke aard, werden het volk als het ware van bovenaf opgelegd. Met de Verlichting komt het ideaal op, dat de mens zijn hele wereld kan kennen en beheersen middels zuivere rationele kennis en techniek. Wetenschappelijke kennis en technologie worden los van andere vormen van kennis en techniek tot norm verheven en gaan in het beschavingsoffensief van de Verlichting en dus ook in de volksoepvoeding een doorslaggevende rol spelen. Het is dit verlichtingsdenken, waarin rationele kennis en technologie tot ideaal en norm worden verheven, dat de afgelopen decennia onder grote kritiek is komen te staan. Een belangrijk twistpunt daarbij is: hoe ver ga je in het afbreken van deze eenduidige en eenzijdige nadruk op kennis en techniek, doe je alles weg of volg je de weg van een fundamentele dan wel radicale differentiatie? Op deze kwestie wil ik hier nu niet verder ingaan, maar ik wil terugkeren naar de oorspronkelijke vraagstelling, of we de huidige concepten van vormings- en ontwikkelingswerk nog wel kunnen en moeten baseren op een idee van verlichting.

• ‘Decentrering van het professioneel gezichtspunt’

In zijn oratie *Humanisme, postmodernisme en het deskundologische regime* schetst Kunneman in grote lijnen een programma ter ontwikkeling van de ‘praktische humanistiek’, waarbij hij wil vermijden dat deze ‘zich ontwikkelt tot een nieuwe loot aan de stam van het deskundologische regime’. Daaronder verstaat hij ‘de dominantie van wetenschappelijk geschoolde professionele deskundigen bij het interpreteren en het hanteerbaar maken van alledaagse existentiële problemen en praktische vragen, op grond van een verondersteld cognitief fundament voor de in de werkelijkheid door en door normatieve oplossingspatronen die zij aanreiken. Dit deskundologische

regime doet zich met name voelen in de overgangszone tussen systeem en leefwereld, (..) overall waar het leger van psychologen, pedagogen, sociologen en agogisch geschoolde medici, geruggesteund door een omvangrijk voetvolk van minder hoog geschoolde vertegenwoordigers van de sociaalwetenschappelijke waarheidsmacht, een dominerende positie heeft bij het bepalen van de criteria voor een normale, een gezonde, een geïntegreerde identiteit en een bijhorend ontwikkelings- of aftakelingsproces.' (Kunneman, 1990:34-35) Zo'n manier van werken van professionals behoort naar mijn idee tot een concept dat laat zich aanduiden met 'verlichting van bovenaf' of, zoals Kunneman in het debat aangaf, met de term 'verticaliteit'. De vragen die zich nu opdringen, zijn: is verlichting identiek aan deze manier van werken? Zo nee, zijn er mogelijkheden tot verlichting, waarbij de verticaliteit van werken wordt uitgebannen en kan worden vervangen door vormen van werken, waarin 'horizontaliteit' centraal staat? Anders gezegd: wat zijn de theoretische en praktische mogelijkheden tot 'decentrering van het professionele gezichtspunt'? Ik ontleen deze formulering aan een artikel van Gertjan Schuiling (1986), waarin hij met behulp van het gedachtegoed van enerzijds Nijk en anderzijds Negt/Kluge de theorievorming van de afgelopen vijftien jaar met betrekking tot het vormings- en ontwikkelingswerk, samenvat en nieuwe impulsen probeert te geven.

• **Cultuurcrisis**

Maar voordat ik deze vragen beantwoord, wil ik eerst nog de vraag opwerpen van een maatschappelijke noodzaak tot verlichting en daarvoor begin ik met de volgende schets:

'Treinreizigers

Wij zijn, met het aards bevelde oog beschouwd, in de situatie van treinreizigers die in een lange tunnel zijn verongelukt en wel op een plekje waar je het licht van het begin niet meer ziet, maar het licht van het einde zo klein, dat de blik het telkens weer zoeken moet en het voortdurend kwijt is, waarbij begin en eind niet eens zeker zijn. Maar overall om ons heen zien wij, in de verwarring der zinnen of in de overgevoeligheid der zinnen, niets als monsters en, naar gelang de stemming en de verwonding van het individu een verrukkelijk of een vermoeiend kaleidoscopisch spel. Wat zal ik doen? Of: Waarom zal ik het doen? zijn geen vragen van deze oorden.' (Franz Kafka, 1917)

Laten we aannemen dat dit een schets kan zijn van de maatschappelijke situaties, waarin wij op dit moment verkeren. Zij worden gekenmerkt door verschuivingen in de maatschappelijke structuren op zowel het materiële als immateriële vlak. Daarbij vinden ontegeningen en scheidingen plaats en is er sprake van oriëntatieverlies. Je zou dat een cultuurcrisis kunnen noemen, als je voor cultuur zijn breedste omschrijving, ontleend aan de antropologie, gebruikt: 'de materiële en immateriële vormgeving van het menselijk bestaan' (van Berkel, 1986). Wellicht is deze omschrijving toch wel iets te breed, als wij het over het vormings- en ontwikkelingswerk hebben en kunnen we iets meer uit de voeten met de omschrijving van cultuur die de Nederlandse socioloog Zijderveld (1983) geeft: cultuur is 'het geheel van waarden, normen en betekenissen die stijl geven aan menselijk gedrag. Onder dit laatste wordt dan zowel het denken als het voelen en doen begrepen.' Het nadeel van deze omschrijving is, dat het materiële aspect uit het vizier kan verdwijnen. Op een voor ons meer adequate manier zouden we cultuur misschien kunnen omschrijven als de materiële en mentale vormgeving van een geheel van waarden, normen en betekenissen waarmee maatschappelijke individuen stijl geven aan hun willend, voelend en denkend handelen.

Vele zaken in ons leven zijn onderhevig aan erosie en daarmee verkeren wij in situaties waarin het oude (eventueel vertrouwde) niet meer geldt, niet meer werkt en het nieuwe nog niet zo ontwikkeld is, dat het houvast biedt. Oskar Negt doet het voorstel om deze structurele crises van de maatschappij met 'erosiecrisis' en 'anomie' aan te duiden. Zicht krijgen op en in deze situaties is een eerste vereiste, dat is de maatschappelijke noodzaak van verlichting, in de zin van het ontwikkelen van een praktisch kennen en kunnen. Ik vat verlichting hier dan weer op in één van de oorspronkelijke betekenissen van het woord: jezelf helderheid verschaffen, ergens verheldering in en over aanbrengen met misschien wel het doel het bestaan wat lichter te maken. Daarvoor moeten door wetenschappen en door het weten op basis van ervaring allereerst geen vragen worden gesteld in de orde van 'wat te doen' of 'waartoe zal ik doen', maar leidraad voor dit verlichtingswerk zou moeten zijn de gecombineerde vraag van 'wat moet ik weten om te kunnen hopen'. Dat is de maatschappelijke noodzaak voor een verlichtingsarbeid, die naar inhoud en vorm niet verticaal maar horizontaal (democratisch) te werk gaat.

Anders gezegd: het gaat hier om een 'verlichting van onderop' oftewel

om een 'vermaatschappelijking van onderop' waarin verstand, wil en gevoel gezamenlijk een weten scheppen (tot wetenschap leiden), dat ter oriëntatie kan dienen voor het alledaagse leven en zijn meervoudige problematiek. In zijn oratie brengt Kunneman deze problematiek als volgt onder woorden: 'Daartegenover staat mij een postmodern gelouterde visie op historische vooruitgang voor ogen, waarin nog wél gerekend wordt met praktische leerprocessen en zelfs met ontwikkelingsfasen in de geschiedenis, maar waarin het evolutieproces niet meer verwijst naar een hypothetisch eindpunt van de geschiedenis, omdat de praktische vragen waarmee de betrokkenen zich geconfronteerd zien op ieder ontwikkelingsniveau complexer worden; 'complexer' niet in technische zin, maar in die zin dat het bereiken van een nieuw ontwikkelingsniveau gedragen wordt door het inzicht in de pijn en het onrecht dat door de heersende vertogen wordt toegedekt en in de beperktheid van de competenties die überhaupt ter beschikking staan om voor die pijn en dat onrecht daadwerkelijk soulaas te bieden. Dit evolutieproces kent zodoende geen einde, maar zadelt ons in tegendeel op met steeds grotere problemen en verantwoordelijkheden. Desalniettemin brengt het wel degelijk vooruitgang met zich mee, voorzover steeds opnieuw gehoor gegeven wordt aan het appèl dat van sprakeloos lijden uitgaat en gezocht wordt naar nieuwe vormen van cultureel zelfbegrip en naar bijhorende institutionele kaders die van een grotere sensibiliteit voor hun eigen uitsluitende werking getuigen en zodoende kunnen bijdragen aan het verlichten of zelfs opheffen van bestaande vormen van lijden en ontzegging en naar het openleggen van nieuwe belevings- en ervaringsmogelijkheden, zonder dat daarmee op enigerlei wijze is uitgesloten dat vervolgens nieuwe, meer esoterische vormen van pijn en ontzegging naar voren zullen komen.' (Kunneman, 1990:30-31)

• Politieke cultuur

Daarvoor is nodig een 'politieke cultuur', waarin de zeggenschap over de modernisering of vernieuwing van het leven en al zijn aspecten bij diegenen ligt, die eraan werken, en waarin deze zeggenschap maatschappelijk is georganiseerd in vormen van openbaarheid, waarbij de autonomie van de werkelijke producenten van het leven tot gelding wordt gebracht (Negt, 1984, 1989). Om cultuur niet te reduceren tot iets esthetisch dat zich buiten het gebied van de maatschap-

pelijke macht bevindt, spreekt Negt van 'politieke' cultuur en in dit verband betekent politieke cultuur dus niet, zoals op dit moment vrij gangbaar is, cultuur van het politieke of de politiek.

Tegenover opvattingen van cultuur als een statisch product, gaat het hier een omschrijving van cultuur waarin het procesmatige, het dynamische, dus het productiekarakter van cultuur wordt benadrukt. Binnen een maatschappij maken alle mensen, dat wil zeggen ieder individu in associatie met anderen, op hun manier en onder specifieke omstandigheden cultuur, dat wil zeggen: zij zijn in en met die maatschappij bezig met het verfijnen van hun geestelijk en zedelijk leven. Net als leren is dat verfijnen een maatschappelijke arbeid, die haar grondstof, haar arbeidsmiddelen en haar producten of resultaten kent. In het maatschappelijk bestaan hebben mensen iets nodig, waarmee zij dat bestaan leven en dus niet louter bestaan. Zij hebben kundigheden nodig om binnen de bestaande verhoudingen dat bestaan niet alleen te overleven maar ook zinvol te maken. Zij ontwikkelen noodzakelijkerwijs bestaanskunsten, waarin en waarmee zij hun bestaan leefbaar maken, zij ontwikkelen cultuur als levenskunde. Zij scheppen samenhang in hun leven door de constructie van ideeën en gedragingen, zij ontwikkelen mores, een geheel van denken en doen ter vervolmaking van het bestaan. Zij maken hun bestaan moreel, dat willen zeggen tot een kunst, tot een geheel van regels waarmee deze maatschappelijke activiteit zin krijgt. Om met Oskar Negt te spreken: bij cultuur gaat het om 'iets, dat functioneert als verbinding voor het sociaal handelen.' Het is 'iets elementairs, een productie en niet louter een geheel van ideeën.' Cultuur is 'de manier waarop mensen in het leven van alledag nadenken over problemen van levensbelang en de manier waarop zij beslissingen daarover nemen.' Zo opgevat is cultuur een ander woord voor 'de werkelijkheid waarin en waarmee de concrete bestaansverhoudingen worden begrepen, dat wil zeggen: cultuur is levende arbeid van hoofd en zinnen, een op specifieke wijze gevormde vaardigheid of competentie van mensen tot waarnemen en ervaren.' (Negt,1984:146-147) Met en in hun cultuur scheppen zij samenhang in hun leven, werken zij aan hun levenssamenhang.

• Verlichting van onderop als instrument voor emancipatie

Constructie van een eigenzinnig weten

In het verlichtingswerk van onderop gaat het om het construeren van

een weten, dat ons mensen op een zodanige wijze oriëntaties biedt bij de materiële en immateriële vormgeving van ons bestaan, van ons maatschappelijk en individueel leven, dat onze autonomie wordt vergroot en onze afhankelijkheden afnemen. Die vermindering van afhankelijkheden en de toename in autonomie kan worden gezien als een pluriforme invulling van het na te streven ideaal van emancipatie. In antwoord op de door hem gestelde centrale vraag: wat moeten wij mensen ten tijde van erosiecrises nog weten om op een zodanige wijze onze weg in de wereld te vinden, dat onze afhankelijkheden afnemen en onze autonomie toeneemt, komt Oskar Negt (1986,1989) met de suggestie van enkele maatschappelijke sleutelkwalificaties, ook wel competenties genoemd.

Maatschappelijke competenties

Het gaat hem daarbij om kundigheden in het omgaan met natuur en geschiedenis, zichzelf en anderen, die moeten worden ontwikkeld in samenspraak tussen de wetenschappen en de ervaringen. Ik noem ze hier enkel zonder verdere toelichting. Zo spreekt hij van: de zorgzame omgang met mensen en dingen, oftewel de ecologische competentie; het vinden van een balans in een bedreigde en gebroken identiteit; sensibiliteit voor ervaringen van onteigening; bekwaamheid tot herinnering en utopie oftewel de historische competentie; de technologische competentie oftewel het ontwikkelen van een onderscheidingsvermogen, waaronder het vermogen van proportionaliteit tot de omringende wereld en haar techniek. Daarbij gaat Negt ervan uit dat er één vermogen is, dat deze andere competenties overstijgt of eraan ten grondslag ligt, namelijk het vermogen om samenhang te creëren en te zien. In doen en denken verbindingen kunnen leggen tussen allerlei zaken, dat vermogen is voorwaardelijk voor de vermaatschappelijking van onderop en de naar inhoud en vorm horizontaal gestructureerde verlichtingsarbeid. Bij zo'n begrip samenhang is er geen normerende eenheid meer in het spel, die onderschikkend naar de afzonderlijke delen toe werkt. Maar het gaat om een proces waarin afzonderlijke zaken met elkaar in verband worden gebracht en vanuit hun eigenheid en eigenstandigheid, zonder in elkaar op te gaan of te versmelten tot iets nieuws, elkaar wederzijds zo beïnvloeden en mogelijk versterken dat binnen de verbinding elk op zichzelf zich verder kan ontwikkelen. Je zou ook kunnen zeggen, dat het de levende en werkzame eigenzinnigheid is, die zich via eigen openbaarheid

maatschappelijk organiseert ter bevordering van de autonomie en ter bestrijding van de afhankelijkheid van lichaam en geest. Met en ten behoeve van de eigenzinnigheid een emancipatorisch weten ontwikkelen veronderstelt een eerherstel van de zinnen, de zintuiglijkheid van ons kennen en kunnen. Eerherstel van de sensibele als doe- en denkcategorie betekent het opnieuw toeëigenen van de zintuigen van de eerste en tweede natuur, dat wil zeggen van onze vijf zintuigen in primaire zin en van onze zinnen in overdrachtelijke betekenis (bijvoorbeeld begrijpen, liefhebben enz.). Het gaat er om ze, gegeven de historische omstandigheden en hun historische en maatschappelijke ontwikkeling, weer in eigen beheer krijgen en ze weer eigen laten zijn naar aard en werkwijze. Emancipatie veronderstelt protest, eigenzinnigheid is de articulatie van protest en met de constructie van een eigenzinnig weten verschaft het protest zich oriëntaties bij de vormgeving van cultuur en maatschappij. Emancipatie, dat wil zeggen het streven naar vermindering van afhankelijkheden en naar vergroting van de maatschappelijke en individuele autonomie, veronderstelt het in een democratisch georganiseerde openbaarheid richting geven aan maatschappelijke of collectieve leerprocessen en pleit zo voor eigenzinnig leren.

• Een pleidooi voor integrerend en eigenzinnig leren

De hierboven met erosie en oriëntatieverlies gekenmerkte maatschappelijke situaties vereisen, dat de mensen zich op een integrerende wijze vormen en/of ontwikkelen tot individuen, die op een zodanige manier hun weg in de wereld vinden, dat hun afhankelijkheden verminderen en hun maatschappelijke en persoonlijke autonomie wordt vergroot. Dat zich vormen of ontwikkelen tot kunnen we aanduiden met het begrip leren. Daarmee geven we dit begrip de andere invulling dan die, waarbij het een equivalent is voor onderwijzen of opvoeden, voor de ander iets leren. Het gaat ons hier om het zelf mores leren en niet om het de ander mores leren. Mores leren, jezelf vormen of ontwikkelen tot een individu dat in het persoonlijk en maatschappelijk leven zelfstandig vorm geeft aan de maatschappelijk en historisch vereiste zedelijkheid ('zo zijn onze manieren'), vergt samenhang tussen het wilkend, voelend en denkend handelen van de mens in zijn samenleving. Bij zijn vormings- en ontwikkelingswerk, dat wil zeggen bij zijn arbeid aan zijn vorming en zijn ontwikkeling, heeft de mens behoefte

aan manieren van werken, aan werkwijzen die integrerend zijn naar verstand, gevoel en wil. Door integrerend te gebruiken in plaats van integraal leg ik meer de nadruk op het werkwoord- of proceskarakter van het woord integratie. Bij leren als het zich vormen of ontwikkelen gaat het om het toewerken naar integratie als voorlopig resultaat binnen een langlopend proces en niet om het tewerk gaan vanuit een resultaat, en al helemaal niet vanuit een in zichzelf afgerond geheel, wat het woord integraal toch suggereert. Het in vormings- en ontwikkelingsprocessen construerend ontwikkelen van maatschappelijke competenties is een integrerende activiteit, waarbij houdingen, vaardigheden en kennis weliswaar een naar inhoud en vorm te onderscheiden accent kunnen krijgen, maar nooit in verschillende leeractiviteiten kunnen worden gescheiden. De integrerende momenten moeten in iedere leeractiviteit zelf worden gezocht en gecreëerd en niet in een overkoepelende instantie, bijvoorbeeld een vormingscentrum dat middels van elkaar gescheiden vormen van educatief aanbod op de verschillende leeractiviteiten apart mikt en waarbij de integratie fictief bij het gehele aanbod komt te liggen. Hiermee kom ik op een belangrijk discussiepunt voor de komende tijd als het gaat om het verder ontwikkelen van adequate en op maat toegesneden methodische handelingsconcepten voor het vormings- en ontwikkelingswerk.

Onder het kopje 'de integratie/segratie paradox in vormingswerk' komt deze problematiek ook aan bod in het onderzoeksrapport Herprofilering van het vormingswerk, waarin de Nijmeegse onderzoekers ter uitwerking van 'de dubbele oriëntatie van het vormingswerk - op de maatschappij en op het individu - 'bij drie vormen van bewustzijn ook drie vormen van leren onderscheiden, 'te weten instrumenteel leren, expressief leren en de ontwikkeling van sociologische fantasie'. Met gebruikmaking van de door Giddens in *Central problems in social theory, action, structure and contradiction in social analysis* ontwikkelde begrippen maken zij in dit rapport 'onderscheid tussen praktisch bewustzijn, discursief bewustzijn en reflexief bewustzijn. Waarbij de versterking van het discursief én het reflexief bewustzijn, in onderlinge samenhang, de specifieke opgave voor het vormingswerk is.' (Broens, 1991:7) Naar naamgeving en inhoud bestaat er een correspondentie tussen deze vormen van bewustzijn en de drie vormen van leren. Ik laat hier nu achterwege weer te geven hoe zij deze begrippen omschrijven en er invulling aan geven, om mij aan te sluiten bij hun algemene opmerking: 'Wanneer het erom gaat mensen (beter)

toe te rusten met de noodzakelijke competenties om maatschappelijke ontwikkelingen te beïnvloeden en te verwerken in hun persoonlijke leven, is een integratie van alle drie de vormen van leren noodzakelijk, terwijl tegelijkertijd elk van deze drie vormen op hun eigen tijd en plaats moet worden gegund.’(Broens,1991:7) Naar mijn mening moet het er ideaal gedefinieerd om gaan, dat bij iedere vormings- of ontwikkelingsactiviteit, ook al vinden ze in verschillende en dikwijls van elkaar gescheiden vormen van educatief aanbod plaats, mogelijkheden worden geschapen om in samenhang zowel instrumenteel, als expressief als reflecterend te leren. Om die integratie in de vorm van samenhang te bewerkstelligen en als doelstelling te nemen, niet alleen op het niveau van een vormings- of ontwikkelingsactiviteit maar ook op het niveau van een samenhang tussen het willend, voelend en denkend handelen van de mensen, pleit ik voor de term eigenzinnig leren. Ik wil de eigenzinnigheid en daarmee de sensibele als inhoud en als vorm op de voorgrond plaatsen bij het leren en zo de mogelijkheden scheppen voor een nadere uitwerking van de werkvormen. Bij het eigenzinnig leren naar inhoud en vorm gaat het om het leggen van verbindingen tussen wetenschap en ervaring, tussen kennis en vaardigheid, tussen de wil, het gevoel en het verstand, tussen de zintuiglijke leerinstrumenten van de mensen en hun leef- en ervaringswereld. Voor inzicht zijn scherpe ogen nodig, om iets te begrijpen (fijn)gevoelige handen, om iets uit te proberen, te beproeven een differentiërende smaak, om iets goed en adequaat te kunnen beluisteren een fijn afgestemd oor en om iets goed en adequaat te volgen een scherpe of fijne neus. Bij het eigenzinnig leren gaat het zowel om de ontwikkeling van deze zintuigen van de eerste en tweede natuur als om het construerend ontwikkelen van een adequaat maatschappelijk en persoonlijk weten met behulp van die zinnelijke instrumenten. Eigenzinnig leren mikt op een verbinding tussen scherpzinnigheid en fijngevoeligheid, op het sensibel ontwikkelen van een waarnemings- en oordeelsvermogen. Bij eigenzinnig leren gaat men integrerend te werk in het creëren en zien van de o zo noodzakelijke samenhang.

• Maatschappelijk georganiseerde ondersteuningsarbeid van vorming en ontwikkeling

In het hierboven staande heb ik leren in een zeer brede zin gebruikt. Ik heb het daar aangeduid als maatschappelijke arbeidsprocessen, waarin

mensen individueel in relatie tot het collectieve gericht bezig zijn met het zich vormen of het ontwikkelen van hun vermogens voor het omgaan met mens, natuur, maatschappij en geschiedenis. Maar wanneer wij van vormings- en ontwikkelingswerk spreken, dan bedoelen we meestal een cluster van maatschappelijk georganiseerde instellingen, die op de een of andere manier te maken hebben met dat werken van de mensen aan hun eigen ontwikkeling en vorming. Op basis van een theorievorming, die de afgelopen twintig jaar moeizaam, doch effectief gestalte heeft gekregen, duid ik die betrekking van de vormings- en ontwikkelingswerkinstellingen niet meer aan in termen van verticaliteit, maar in termen van ondersteunen, mogelijk maken, begeleiden, die naar mijn mening qua intentie en strekking horizontaal van aard zijn. Zo zou ik het vormings- en ontwikkelingswerk willen aanduiden als die vormen van maatschappelijke arbeid, waarmee men middels een structurerende begeleiding in de vorm van een naar inhoud en vorm arrangeren van processen, en in de vorm van advisering, stimulering of animatie het zich cultureel en maatschappelijk vormen of ontwikkelen van mensen organisatorisch mogelijk maakt, kortom: organisatorisch, beleidsmatig en actief begeleidend ondersteunt (zie o.a. Giesecke, 1987). Het moet naar inhoud en vorm geen betrekking zijn van bevoogding, van verticaal geïntendeerde hulp of zorg of van overdrachtseducatie. Met de Verlichting werd het klassieke zinbeeld van de educatio: een menselijke persoon die planten stimuleert te groeien door ze water te geven, vervangen door een ander, waarin een boom die 'scheef' dreigt te groeien wordt gecorrigeerd door hem met banden aan een dode, rechte stok te binden. (Zie voor dit laatste het boek van Michel Foucault over disciplineren: surveilleren en straffen). Educatio betekent niet alleen opvoeden, maar allereerst ook kweken, doen opgroeien. En het is niet voor niets, dat in de 'alternatieve opvoedkunde' ter aanduiding van de opvoedings- en ontwikkelingsprocessen metaforen naar voren worden gebracht, die ontleend zijn aan het tuinieren, het bewerken van de natuur en in het bijzonder aan het boerenbedrijf in zijn ambachtelijk stadium. Letterlijk betekent educatio 'leiden uit' op een zodanige wijze, dat iemand zicht krijgt op die situatie. Als opvoedkunde de kunst is van het begeleidend ondersteunen van lerende en zich ontwikkelende mensen, dan zal het in de verdere ontwikkeling van methodische handelingsconcepten vooral neerkomen op het zoeken en vinden van de regels waarlangs allerlei verschillende leerprocessen verlopen en daarbij kunnen we nog veel

opsteken van andere omgangskunsten (zie voor deze thematiek o.a. Negt, 1989; Mollenhauer, 1986).

• Een maatschappelijke plaatsbepaling van het vormingswerk

Meer verbindingen tussen vorming en ontwikkeling

Een nogal belangrijk onderwerp in het debat wordt meestal aangeduid met 'wat zijn de maatschappelijke functies van het vormings- en ontwikkelingswerk', maar ik zou liever willen spreken van een plaatsbepaling. De term functies suggereert een groter geheel zonder tegenstellingen, van waaruit de taken van een onderdeel zouden kunnen worden vastgesteld. Bij het begrip plaatsbepaling kan ik meer uitgaan van een contradictoir geheel, waarbinnen deze vorm van maatschappelijke arbeid naar inhoud en vorm altijd dubbelzinnige rollen vervult. Mijn uitgangspunt is, dat het vormings- en ontwikkelingswerk als onderdeel van een tegenstrijdig maatschappelijk geheel inzet en plaats van strijd is (Berkers, 1980, 1981). Het is als vorm van een bepaalde maatschappelijke arbeid te lokaliseren op het terrein tussen staat en economie enerzijds en de leefwereld van de individuen anderzijds, dus in het maatschappelijk middenveld, zoals dat tegenwoordig heet. Met en in het vormings- en ontwikkelingswerk raken de strategieën van bovenaf en die van onderop elkaar en binnen dat krachtenveld zal het werk op professionele en vakmatige wijze zijn ondersteuningsarbeid aan vorming en ontwikkeling moeten verrichten. Volgens Dinie Goezinne luidt de algemeen aanvaarde definitie van het vormings- en ontwikkelingswerk als volgt:

'Vormings- en ontwikkelingswerk (v.o.w.) draagt bij aan de verdere ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen van volwassenen, gericht op bewustwording van zichzelf in hun situatie en verbetering van mogelijkheden tot beïnvloeding daarvan en tot deelname aan de samenleving.' (Goezinne, 1989:7)

Tot de organisatie van dit ondersteuningswerk kan naar inhoud en vorm vanuit verschillende kanten het initiatief worden genomen, globaal gesproken door de mensen en hun eigen maatschappelijke organisaties zelf of door maatschappelijke organisaties die als extern aan de mensen moeten worden aangeduid. Nemen centra voor vorming en ontwikkeling, die gegeven de maatschappelijke omstandigheden op een markt lijken te moeten werken, de bovengenoemde definitie serieus, dan zullen zij zich niet alleen op een educatiemarkt moeten

richten, maar ook aansluitingen moeten zoeken bij het ontwikkelingswerk van belangenbehartiging, zelforganisatie en culturele uitdrukkingswijzen. In die zin zouden zij oorden moeten worden, waar mensen zich kunnen verzamelen om in eigen vormen van openbaarheid de belangrijkste kwesties van maatschappij en leven te bespreken.

Meer ruimte voor openbaarheid en het publieke debat: marktplaatsen

Het zouden dan marktplaatsen kunnen zijn, waar mensen die zowel aan hun eigen vorming en ontwikkeling als aan die van de cultuur en maatschappij werken, elkaar ontmoeten en bij elkaar boodschappen kunnen doen ter versterking van hun eigen weten in de vorm van maatschappelijke competenties. En zo kunnen die verzamelplaatsen als markt, in de zin van agora of forum, constructiewerkplaatsen worden, waar het eigenzinnig weten wordt geproduceerd en tegelijkertijd de mogelijkheden worden gecreëerd voor eigenzinnig leren op zowel collectief als individueel niveau. Ik ben mij ervan bewust, dat ik hier het woord en begrip markt in een heel andere betekenis gebruik dan op dit moment vrij gangbaar is in de vormingscentra, waar men 'op een markt' wil functioneren en waar men reflecteert op bepaalde 'marktstrategieën' ten einde 'marktgericht' te kunnen werken. In dat verband gaat het om een denkbeeldige plek waar vraag en aanbod bijeen komen en met elkaar interactie treden en zijn via botsingen, onderhandelingen, afstemmingen enzovoorts. Deze plek ligt buiten het vormingscentrum en is een terrein waarop het vormingscentrum strategisch en tactisch kan opereren door te komen met een gedifferentieerd en aantrekkelijk aanbod en door behoeften en belangen te onderzoeken en mogelijk tot vraag te articuleren. Het vormingscentrum is dan een bedrijf dat zich 'bedrijfsmatig' en 'commercieel' op een markt richt en daar werkzaam is. Als men spreekt van een 'groeimarkt' of zoals onlangs in de Volkskrant van 'groeimarkt' dan hanteert men de betekenis van markt zoals zojuist weergegeven. Naar mijn idee wordt met die formuleringen impliciet gezegd, dat de vraag naar scholing, training en vorming (kortom: educatie) toeneemt en dat daarmee de verzorging van een aanbod bedrijfsmatig en commercieel aantrekkelijk is of wordt. Optimistisch geformuleerd: als bedrijfstak zit het vormingswerk in de lift. Dat is een aardig geluid voor al die centra die willen overleven en die tengevolge van decentralisering en privatisering steeds meer gedwongen zijn om marktgericht en marktgevoelig te werken. Toch blijft de vraag, of deze manier

van denken alle kwesties die spelen behandelt en tot een oplossing weet te brengen. Mijn voorzichtige antwoord is neen en dat komt omdat ik de traditie van het vormingswerk qua idealen en inspiraties meer in de andere betekenis van markt zie besloten liggen: markt als verzamelplaats, als openbare ruimte waar uitwisselingen van allerlei zaken, zowel materiële als geestelijke, plaatsvinden. Waar gesproken en gehandeld wordt en dan niet alleen in de verkoop en aankoop van goederen. Het gaat om een functie van openbaarheid voor het vormings- en ontwikkelingswerk, om de functie van ontmoetingsplaats. Vormingswerk dat emancipatie hoog in het vaandel heeft staan, heeft deze functie van forum of agora steeds al vervuld en zou hem naar mijn opvatting verder moeten uitbouwen. Wil het vormingswerk deze marktplaatsfunctie goed kunnen vervullen dan moet het meer de nadruk leggen op 'ontwikkelingswerk' door samen te werken met zelforganisaties van de mensen, het opbouwwerk en de verschillende culturele verenigingen. Een goed voorbeeld daarvan en voor mij zeer inspirerend is de werkwijze van Highlander in het zuidoosten van de VS (Berkers,1985). Zo'n samenwerking verloopt naar mijn mening niet via een markt van vraag en aanbod. Met dit pleidooi voor meer ontwikkelingswerk in het vormingswerk of in samenhang met het vormingswerk relativeer ik het standpunt dat zegt, dat het vormingswerk maatschappelijk gezien een educatieve functie vervult. Naast deze educatieve functie heeft het vormingswerk dus ook die van openbaarheid, in de vorm van markt- en werkplaats. De toekomst van het werk ligt naar mijn opvatting in het gegeven, of het in staat is de komende jaren deze twee functies met elkaar te verbinden en emancipatorisch verder te ontwikkelen. Laat in deze zin het vormingswerk zakelijk ter zake komen en naast de markt ook de boer op gaan.

Vormings- en ontwikkelingswerk, ga de boer op, niet om een boodschap uit te dragen, maar om boodschappen te doen bij al diegenen die op een tegendraadse wijze werken aan de vorming en ontwikkeling van zichzelf en van hun culturen en maatschappijen, breng die boodschappen bijeen op voor iedereen toegankelijke marktplaatsen, waar de mensen op hun beurt zelf ook weer boodschappen kunnen doen ter gezamenlijke constructie van een eigenzinnig weten. Laten de centra voor scholing, training, vorming en ontwikkeling markt- en constructiewerkplaatsen zijn, waar mensen binnen hun eigen openbaarheid eigenzinnig kunnen leren door zowel op individueel als

maatschappelijk niveau competenties te ontwikkelen die ons mensen in staat stellen onze afhankelijkheden te verminderen en onze autonomie te vergroten.

Ervaringsleren en eigenzinnigheid:

antwoorden op de uitdagingen van de postmoderniteit?

• Inleiding

Het vormingsconcept van het ervaringsleren heeft grote weerklank gevonden in de verschillende werkvelden van de volwasseneneducatie en het vormings- en ontwikkelingswerk en zelfs op het ministerie is het een ingeburgerde term. Toch wordt er van alles onder verstaan, vandaar dat in hun boek over ervaringsleren en de cultuurhistorische psychologie Klarus (1989) en Van den Dool spreken van een ‘containerbegrip’. Niet in de zin dat het begrip rijp is voor de vuilnishoop, maar dat het begrip ervaringsleren een verdere theoretische onderbouwing verdient. Daarbij moet zowel op de begrippen leren en ervaringen worden gereflecteerd als op de maatschappelijke context waarin verbindingen tussen die twee tot stand kunnen of moeten komen. Ook in het vormingsconcept van het exemplarisch leren, onlangs door Oskar Negt, de Duitse socioloog die het omstreeks 1965 introduceerde, het exemplarisch ervaringsleren genoemd, gaat het vanaf het begin om een (her)definitie van de begrippen leren en ervaringen, maar ook steeds om een analyse van maatschappelijke situaties (Negt, 1989:263). Wat en hoe de mensen leren en welke rol hun ervaringen daarin spelen, wordt in dit vormingsconcept altijd gerelateerd aan een maatschappijanalyse, waarin de huidige situatie van mens en samenleving wordt aangeduid en onderzocht op haar consequenties voor de ervaringen en het leren van de mensen.

Zo’n maatschappijanalyse heeft op dit moment betrekking op de postmoderniteit en de mogelijke uitdagingen die daar van uit gaan. Daarom begin ik dit artikel met zo’n situatieschets waarbij ik laat zien, hoe vanuit het vormingsconcept van het exemplarisch ervaringsleren de ‘postmoderniteit’ kan worden geanalyseerd. Vervolgens ga ik nader in op het vormingsconcept zelf en ik eindig met een pleidooi voor ‘eigenzinnig leren’ als antwoord op de ‘postmoderne uitdagingen’.

• **Postmoderniteit: het einde van de verlichting en een cultuur-crisis?**

Een invalshoek

Een van de meest terugkerende thema's in de debatten over postmoderniteit is de kwestie van de 'grote verhalen' of 'grote ideologieën'. In de moderne samenleving zijn gesloten denksystemen ontwikkeld die de mensen van buitenaf en van bovenaf met dwang worden opgelegd. Als zodanig functioneren ze als vormen van macht en worden in de postmoderne opvattingen dikwijls gelijkgeschakeld aan de macht. Zulke gesloten denk- en handelingssystemen krijgen het etiket 'Verlichting' opgeplakt en in het educatief werk probeert men met behulp van postmoderne begrippen aan deze verlichting te ontsnappen. Maar als wij het concept van vormings- en ontwikkelingswerk dat op de verlichting stoelt, willen verlaten, dan gaat het erom dat we de kwestie van de verlichting goed definiëren. Met dat concept heeft men meestal de volksopvoeding of volksverheffing (later volksontwikkeling genoemd) op het oog, die midden achttiende eeuw start en in de loop van de negentiende eeuw tot volle wasdom komt. Daarbij wordt het volk door anderen dan zichzelf beschaafd of ontwikkeld. Er vindt een 'beschavingsoffensief' plaats vanuit een eenduidig ideaal van beschaving. In zijn recente studie naar 'strategieën en technologieën in het sociaal beheer' plaatst Michielse (1989) deze volksopvoeding uit de tijd van de Verlichting qua werkwijze in een traditie van volksverheffing, waarbij de vele armen door middel van opsluiting, toezicht en arbeid tot deugdzaamheid werden gedwongen. Dit 'met straffe hand tot goed dwingen' vond plaats vanuit een duidelijk vastgelegd normenstelsel. Deze normen, in de periode van vóór de Verlichting meestal nog van religieuze of voorwetenschappelijke aard, werden het volk als het ware van bovenaf opgelegd. Met de Verlichting komt het ideaal op, dat de mens zijn hele wereld kan kennen en beheersen door middel van zuivere rationele kennis en techniek. Daarbij moet de mens zelfstandig denken en handelen: Sapere aude, heb de moed om zelf en voor jezelf te denken. Dat is mondigheid. Maar al snel worden wetenschappelijke kennis en technologie los van andere vormen van kennis en techniek tot norm verheven en gaan in het beschavingsoffensief van de Verlichting en dus ook in de volksopvoeding een doorslaggevende rol spelen. Het aspect van de mondigheid en de zelfstandigheid in denken en doen wordt naar de achtergrond verdrongen of ondergeschikt ge-

maakt aan wetenschap en technologie. Het is dit verlichtingsdenken, dat de afgelopen decennia onder grote kritiek is komen te staan. Een belangrijk twistpunt daarbij is: hoe ver ga je in het afbreken van deze eenduidige en eenzijdige nadruk op kennis en techniek, doe je alles weg of volg je de weg van een fundamentele dan wel radicale differentiatie? Anders gezegd: hoe fundamenteel is de cultuurcrisis die het postmodernisme verkondigt? Voor een antwoord op deze vraag is het nodig eerst het begrip cultuur nader te omschrijven.

Cultuur als productie: het ontwikkelen van bestaanskunsten en levens-technieken

In de inleiding op de delen 2, 3 en 4 van zijn studie naar de geschiedenis van de seksualiteit omschrijft Michel Foucault een begrip dat naar mijn idee voor de kwestie die wij hier bij kop hebben, zeer verhelderd is: 'bestaanskunsten' (Foucault,1984:15). Hij ontwikkelt dat begrip in verband met zijn belangrijkste onderzoeksobject: de moraal. 'De dubbelzinnigheid van (dat) woord (moraal) is bekend. Onder "moraal" wordt een geheel van waarden en handelingsregels verstaan dat individuen of groepen door tussenkomst van verschillende gebodsapparaten wordt aangeboden, zoals bijvoorbeeld het gezin, opvoedingsinstellingen, kerken, enzovoort. (..) Maar onder "moraal" wordt ook de verhouding verstaan van het feitelijk gedrag van de individuen tot de regels en waarden die hun worden aangeboden: (..) Laten we dit niveau (..) de "moraliteit der gedragingen" noemen. Dat is niet alles. Een gedragsregel is immers één ding, het gedrag dat aan de hand van deze regel kan worden vastgesteld, een ander. Maar nog iets anders is de wijze waarop je je moet "gedragen" - dat wil zeggen de wijze waarop je je moet constitueren tot moreel subject dat handelt met een beroep op de gebodselementen waaruit de code bestaat.'(Foucault,1984:28-29) En precies bij dit laatste aspect van de moraal komt het begrip 'bestaanskunsten' op de proppen. Foucault omschrijft het als volgt: '(Onder bestaanskunsten) moeten weldoordachte en welbewuste praktijken worden verstaan waarmee de mensen niet alleen gedragsregels voor zich vaststellen, maar proberen zichzelf te veranderen, hun eigen wezen te wijzigen en van hun leven een kunstwerk te maken dat bepaalde esthetische waarden meedraagt en aan bepaalde stijlcriteria beantwoordt.'(Foucault,1984:15)

Dit begrip vormt een essentiële dimensie van wat cultuur is. Het woord cultuur is immers afgeleid van het Latijnse woord 'colere', dat in essen-

tie 'bewerken' betekent. Binnen een maatschappij maken individuen in associatie met anderen, op hun manier en onder specifieke omstandigheden cultuur, dat wil zeggen: zij zijn in en met die maatschappij bezig met het verfijnen van hun geestelijk en zedelijk leven. Dat verfijnen is een maatschappelijke arbeid, die haar grondstof, haar middelen en haar producten of resultaten kent. In het maatschappelijk bestaan hebben mensen iets nodig, waarmee zij dat bestaan leven en dat is meer dan louter bestaan. Zij hebben kunde nodig om binnen de bestaande verhoudingen dat bestaan niet alleen te overleven maar ook zinvol te maken. Zij ontwikkelen noodzakelijkerwijs bestaanskunsten waarin en waarmee zij hun bestaan leefbaar maken, zij ontwikkelen cultuur als levenskunde. Zij scheppen samenhang in hun leven door de constructie van ideeën en gedragingen, zij ontwikkelen mores, een geheel van denken en doen ter vervolmaking van hun bestaan. Zij maken hun bestaan moreel, dat wil zeggen tot een kunst, tot een geheel van regels waarmee hun maatschappelijke activiteit zin krijgt. Om met Negt te spreken: bij cultuur gaat het om 'iets, dat functioneert als verbinding voor het sociaal handelen.' Het is 'iets elementairs, een productie en niet louter een geheel van ideeën.' Cultuur is 'de manier waarop mensen in het leven van alledag nadenken over problemen van levensbelang en de manier waarop zij beslissingen daarover nemen.' Zo opgevat is cultuur een ander woord voor 'de werkelijkheid waarin en waarmee de concrete bestaansverhoudingen worden begrepen, dat wil zeggen: cultuur is levende arbeid van hoofd en zintuigen, een op specifieke wijze gevormde vaardigheid of competentie van mensen tot waarnemen en ervaren.' (Negt, 1984:147) Met en in hun cultuur werken de mensen aan hun levenssamenhang.

Zoals bij de productie door elke levende arbeid moeten de mensen bij het creëren van samenhang in hun leven gebruik maken van technieken en zich daarbij uiteen zetten met dode arbeid. Anders gezegd: in het scheppen van cultuur, in het ontwikkelen van mores, dus van bestaanskunsten en levenstechnieken op basis van overlevingsstrategieën, moeten mensen gebruik maken van de door anderen voortgebrachte resultaten in de vorm van cultuurproducten en zij moeten in verbinding daarmee de in henzelf aanwezige waarnemings- en expressievermogens aanwenden.

Kortom: cultuur is het in en voor het alledaagse leven creëren van zin en samenhang door middel van het construerend ontwikkelen van bestaanskunsten en levenstechnieken, waarbij men gebruik maakt van

overgeleverde en reeds aanwezige producten, ook wel het cultureel erfgoed genaamd.

Met dit in ons achterhoofd zou ik cultuur op een voor het vormingswerk adequate manier kunnen omschrijven als de materiële en mentale vormgeving van een geheel van waarden, normen en betekenissen waarmee maatschappelijke individuen vanuit hun wil, gevoel en verstand stijl geven aan hun individueel en maatschappelijk handelen.

Erosiecrisis

‘Treinreizigers

Wij zijn, met het aards bevelte oog beschouwd, in de situatie van treinreizigers die in een lange tunnel zijn verongelukt en wel op een plekje waar je het licht van het begin niet meer ziet, maar het licht van het einde zo klein, dat de blik het telkens weer zoeken moet en het voortdurend kwijt is, waarbij begin en eind niet eens zeker zijn. Maar overal om ons heen zien wij, in de verwarring der zinnen of in de overgevoeligheid der zinnen, niets als monsters en, naar gelang de stemming en de verwonding van het individu een verrukkelijk of een vermoeiend kaleidoscopisch spel. Wat zal ik doen? Of: Waarom zal ik het doen? zijn geen vragen van deze oorden.’ (Franz Kafka, 1917)

Laten we aannemen dat dit een schets kan zijn van de maatschappelijke situaties, waarin vele mensen op dit moment verkeren. Zij worden gekenmerkt door verschuivingen in de maatschappelijke structuren op zowel het materiële als immateriële vlak. Daarbij vinden ontegeningen en scheidingen plaats en is er sprake van oriëntatieverlies.

Vele zaken in ons leven zijn onderhevig aan erosie en daarmee verkeren wij in situaties waarin het oude (eventueel vertrouwde) niet meer geldt, niet meer werkt en het nieuwe nog niet zo ontwikkeld is, dat het houvast biedt. Zowel de ‘verhalen uit het verleden’ als de ‘verhalen voor en over de toekomst’ bieden de mensen in de huidige situatie van grote structurele veranderingen geen oriëntatie meer. De ‘grote verhalen’ passen niet meer bij de situaties waarin de mensen verkeren en ook de vermogens van de mensen om zich in die situaties te oriënteren lijken aangetast en niet meer adequaat ontwikkeld. Volgens Kafka is er sprake van ‘de verwarring of de overgevoeligheid der zinnen’. Dat de verhalen en praktijken waarop wij mensen ons hebben georiënteerd en die leidraad waren voor ons handelen, eroderen, wordt door postmoderne filosofieën uitgebreid en soms zeer precies onder woorden gebracht. Bij die filosofieën komt ook duidelijk naar

voren dat er wat aan de hand is met het 'autonome subject' en daarmee met het ervarings- en oordeelsvermogen van de mensen. Grote ideologieën en hun macht vallen 'gelukkig' uiteen maar daarmee dreigt ook een noodzakelijk houvast te worden vernietigd, zeker als de mensen niet de gelegenheid en de mogelijkheden krijgen om hun oriëntatie- en oordeelsvermogens zo te ontwikkelen dat ze passend zijn voor de heersende verhoudingen. Negt doet het voorstel om deze structurele crises van de maatschappij met 'erosiecrisis' en 'anomie' aan te duiden. Oude waardeoriëntaties gelden niet meer en nieuwe zijn nog niet zo ontwikkeld, dat zij voldoende werkzaam kunnen zijn.

Cultuurcrisis en de noodzaak van verlichting

Zicht krijgen op en in deze crisissituaties veronderstelt een zelfstandig denken en handelen en dat pleit voor een 'zelfverheldering van de Verlichting', zoals Negt het formuleert. Het gaat er hem om, dat de mensen zich bewust worden van de ontwikkelingen in wetenschap en technologie en een houding ontwikkelen, waarbij zij in hun alledaagse leven op kritische wijze en zelfstandig gebruik maken van die kennis en techniek. Ik vat verlichting hier dan weer op in één van de oorspronkelijke betekenissen van het woord: jezelf helderheid verschaffen, ergens verheldering in en over aanbrengen met misschien wel het doel het bestaan wat lichter te maken. Daarvoor moeten door wetenschappen en door het weten op basis van ervaring geen vragen worden gesteld in de orde van 'wat te doen' of 'waartoe zal ik doen', maar leidraad voor dit verlichtingswerk zou moeten zijn de gecombineerde vraag van 'wat moet ik weten om te kunnen hopen'. Dat is de maatschappelijke noodzaak voor een verlichtingsarbeid, die naar inhoud en vorm niet verticaal maar horizontaal (democratisch) te werk gaat.

Anders gezegd: het gaat hier om een 'verlichting van onderop' waarin verstand, wil en gevoel gezamenlijk een weten scheppen (tot wetenschap leiden), dat ter oriëntatie kan dienen voor het alledaagse leven en zijn meervoudige problematiek. Bij Negt is deze verlichting van onderop direct gekoppeld aan wat hij noemt een 'vermaatschappelijking van onderop'. In zijn oratie brengt Kunneman deze problematiek als volgt onder woorden: 'Daartegenover staat mij een postmodern gelouterde visie op historische vooruitgang voor ogen, waarin nog wèl gerekend wordt met praktische leerprocessen en zelfs met ontwikkelingsfasen in de geschiedenis, maar waarin het evolutieproces niet

meer verwijst naar een hypothetisch eindpunt van de geschiedenis, omdat de praktische vragen waarmee de betrokkenen zich geconfronteerd zien op ieder ontwikkelingsniveau complexer worden; 'complexer' niet in technische zin, maar in die zin dat het bereiken van een nieuw ontwikkelingsniveau gedragen wordt door het inzicht in de pijn en het onrecht dat door de heersende vertogen wordt toegedekt en in de beperktheid van de competenties die überhaupt ter beschikking staan om voor die pijn en dat onrecht daadwerkelijk soulaas te bieden. Dit evolutieproces kent zodoende geen einde, maar zadelt ons in tegendeel op met steeds grotere problemen en verantwoordelijkheden. Desalniettemin brengt het wel degelijk vooruitgang met zich mee, voorzover steeds opnieuw gehoor gegeven wordt aan het appèl dat van sprakeloos lijden uitgaat en gezocht wordt naar nieuwe vormen van cultureel zelfbegrip en naar bijhorende institutionele kaders die van een grotere sensibiteit voor hun eigen uitsluitende werking getuigen en zodoende kunnen bijdragen aan het verlichten of zelfs opheffen van bestaande vormen van lijden en ontzegging en naar het openleggen van nieuwe belevings- en ervaringsmogelijkheden, zonder dat daarmee op enigerlei wijze is uitgesloten dat vervolgens nieuwe, meer esoterische vormen van pijn en ontzegging naar voren zullen komen.' (Kunneman, 1990:30-31)

• Verlichting van onderop als instrument voor emancipatie

Maatschappelijke competenties

In het verlichtingswerk van onderop gaat het om het construeren van een weten, dat ons mensen op een zodanige wijze oriëntaties biedt bij de materiële en immateriële vormgeving van ons bestaan, van ons maatschappelijk en individueel leven, dat onze autonomie wordt vergroot en onze afhankelijkheden afnemen. Dit kan worden gezien als een pluriforme invulling van het na te streven ideaal van emancipatie. In antwoord op de door hem gestelde centrale vraag: wat moeten wij mensen ten tijde van erosiecrises nog weten om op een zodanige wijze onze weg in de wereld te vinden, dat onze afhankelijkheden afnemen en onze autonomie toeneemt, komt Negt met de suggestie van enkele maatschappelijke sleutelkwalificaties, ook wel competenties genoemd. (Negt, 1986, 1989) Het gaat hem daarbij om kundigheden in het omgaan met natuur en geschiedenis, zichzelf en anderen, die moeten worden ontwikkeld in samenspraak tussen de

wetenschappen en de ervaringen. Ik noem ze hier enkel zonder verdere toelichting. Zo spreekt hij van: de zorgzame omgang met mensen en dingen, ofte wel de ecologische competentie; het vinden van een balans in een bedreigde en gebroken identiteit; sensibiliteit voor ervaringen met onteigening; bekwaamheid tot herinnering en utopie ofte wel de historische competentie; de technologische competentie ofte wel het ontwikkelen van een onderscheidingsvermogen, waaronder het vermogen van proportionaliteit tot de omringende wereld en haar techniek. Daarbij gaat Negt er vanuit dat er één vermogen is, dat deze andere competenties overstijgt of eraan ten grondslag ligt, namelijk het vermogen om samenhang te creëren en te zien. In doen en denken verbindingen kunnen leggen tussen allerlei zaken, dat vermogen is voorwaardelijk voor de vermaatschappelijking van onderop en de naar inhoud en vorm horizontaal gestructureerde verlichtingsarbeid. Bij zo'n begrip samenhang is er geen normerende eenheid meer in het spel, die onderschikkend naar de afzonderlijke delen toe werkt. Maar het gaat om een proces waarin afzonderlijke zaken met elkaar in verband worden gebracht en vanuit hun eigenheid en eigenstandigheid, zonder in elkaar op te gaan of te versmelten tot iets nieuws, elkaar wederzijds zo beïnvloeden en mogelijk versterken dat binnen de verbinding elk op zichzelf zich verder kan ontwikkelen. Je zou ook kunnen zeggen, dat het de levende en werkzame eigenzinnigheid is, die zich via eigen openbaarheid maatschappelijk organiseert ter bevordering van de autonomie en ter bestrijding van de afhankelijkheid van lichaam en geest.

Eigenzinnigheid

Tegenwoordig lijkt het woord eigenzinnig helemaal in: politici, kunstenaars en andere publieke personen worden eigenzinnig genoemd als zij hun eigen gang gaan, blijf geven van een eigen mening en daarmee een enigszins tegendraads gedrag vertonen, dat iets 'authentieks' heeft. In het traditionele en meer alledaagse taalgebruik wordt eigenzinnig meestal gehanteerd als synoniem van eigenwillig en vooral van eigenwijs en wordt dan meestal in verband gebracht met kinderen. Een kort sprookje, zoniet het kortste sprookje uit de verzamelbundel van de gebroeders Grimm heet Het eigenzinnige kind. 'Er was eens een eigenzinnig kind dat niet deed wat zijn moeder wilde. Daarom had de goede God geen welbehagen in hem en liet het ziek worden, en geen dokter kon het genezen en kort daarna lag het op zijn

doodsbedje. Toen het nu in het graf was neergelaten en met aarde was bedekt, kwam daar plotseling zijn armpje weer te voorschijn en reikte omhoog en als men het teruglegde en er verse aarde over deed, hielp dat niet; het armpje kwam er steeds weer uit. Toen moest de moeder zelf naar het graf gaan en met de roe op het armpje slaan, en pas toen zij dit gedaan had, trok het zich terug en nu eerst had het kind rust onder de aarde.’ (Grimm 1981:298) In het Nederlands kennen we nog het gezegde: als je je moeder slaat, dan zal je hand boven je graf groeien. Zowel in dit gezegde als in het sprookje wordt eigenzinnig verbonden met ongehoorzaamheid, protest en opstand. Eigenwijs en eigenwillig krijgen een negatieve connotatie van halsstarrig, koppig en daarmee onhandelbaar.

In hun boek *Geschichte und Eigensinn* uit 1981 sluiten Negt/Kluge aan bij de verschillende betekenislagen van het woord ‘eigenzinnigheid’. Volgens hen heeft eigenzinnigheid iets te maken met het weerbarstige antwoord dat een menselijk wezen geeft op processen van scheiding en onteigening die hem worden aangedaan. Het is een uiting van protest en als vermogen is eigenzinnigheid de menselijke kracht om tegen de verdrukking in de eigen wijsheid te volgen en daarmee vorm of uiting te geven aan protest en eigenheid. In het artikel *Het eigenzinnige kind en de onteigende zinnen* zegt Negt dan ook: ‘Eigenzinnigheid is geen “natuurlijke” eigenschap, maar ontstaat uit bittere nood; zij is een op één punt samengetrokken protest tegen onteigening, resultaat van de onteigening van de eigen zinnen die naar de buitenwereld leiden.’ (Negt, 1983:28) Met de verwijzing naar de zinnen of zintuigen komt Negt heel dicht bij een betekenis van het woord eigenzinnigheid, die in de samengestelde delen ervan besloten lijkt te liggen. ‘Eigenzinnigheid, eigen zinnigheid, eigendom over de vijf zintuigen en daardoor ook het waarnemingsvermogen tegenover alles wat er om je heen gebeurt - dat is het wat in de levenshistorische ontwikkeling van een individu allereerst moet worden opgebouwd om de mensen tot leven bekwaam te maken. Wil er eigenzinnigheid bestaan, dan moet er reeds een sterke autonomie van het gedrag zijn veroverd.’ (Negt, 1983:27-28) De eigen wijsheid zetelt in een evenwichtige verbintenis tussen zintuigen en verstand.

Emancipatie en eigenzinnigheid

Met en ten behoeve van de eigenzinnigheid een emancipatorisch weten ontwikkelen veronderstelt een eerherstel van de zinnen, de zin-

tuiglijkheid van ons kennen en kunnen. Eerherstel van de sensibiliteit als doe- en denkcategorie betekent het opnieuw toeëigenen van de zintuigen van de eerste en tweede natuur, dat wil zeggen van onze vijf zintuigen in primaire zin en van onze zinnen in overdrachtelijke betekenis (bijvoorbeeld begrijpen, liefhebben enz.). Het gaat er om ze, gegeven de historische omstandigheden en hun historische en maatschappelijke ontwikkeling, weer in eigen beheer krijgen. De zintuigen moeten de mensen weer eigen worden naar aard en werkwijze. Emancipatie veronderstelt protest, eigenzinnigheid is de articulatie van protest en met de constructie van een eigenzinnig weten verschaft het protest zich oriëntaties bij de vormgeving van cultuur en maatschappij. Emancipatie veronderstelt het in een democratisch georganiseerde openbaarheid richting geven aan maatschappelijke of collectieve leerprocessen zonder het individuele uit te sluiten en pleit zo voor eigenzinnig leren.

Voor de vormgeving van zo'n leren is het belangrijk dat er verbindingen worden gemaakt tussen de ervaringen en de verschillende vormen van kennis. Dat is een van de uitgangspunten van het vormingsconcept van het exemplarisch ervaringsleren.

• **Het vormingsconcept exemplarisch ervaringsleren**

In het boek *Soziologische Phantasie und exemplarischer Lernen* omschrijft Negt (1971) op basis van discussies en experimentele praktijken in het vormingswerk van de Duitse vakbeweging de uitgangspunten voor een nieuw vormingsconcept, dat al snel bekend werd onder de naam exemplarisch leren. In de loop van de jaren '70 werd duidelijk, dat het exemplarisch leren als leerprincipe ook in tal van andere educatieve situaties te gebruiken zou zijn. Zo wordt het in Duitsland ook als uitgangspunt gebruikt voor een 'alternatieve' basisschool en hebben wij het in Nederland vooral ingezet in het vormings- en ontwikkelingswerk met jongeren en volwassenen en heeft het invloed gehad op de ontwikkeling van de vormingsconcepten ervaringsleren en ervarend leren.

'Exemplarisches Lernen' betekent allereerst leren en niet zozeer exemplarisch onderwijzen.

Van begin af aan is het exemplarisch leren als leerprincipe, zoals Negt dat heeft beschreven, door velen begrepen als een nieuwe didactiek.

Men sprak al snel van de exemplarische methode en doelde daarmee op een methode voor het werken van de vormingswerker, dus diens methodisch handelen in leersituaties. In dat vormingswerk wilde men op een andere manier lesgeven, men wilde er op een andere manier de stof structureren en men was bezig met het ontwikkelen van nieuwe curricula. Daar deden zich nogal wat problemen bij voor en om die het hoofd te bieden vroeg men naar een snelle toepasbaarheid van een vormingsconcept, dus ook van het exemplarisch leren. Het Nederlandse woord 'leren' kan op twee heel verschillende activiteiten slaan: het heeft enerzijds betrekking op de werkzaamheden van de persoon die iets leert, maar het kan anderzijds ook de activiteiten van de onderrichtende persoon aanduiden. Bij het horen en lezen van het woord 'leren' in de formule 'exemplarisch leren' heeft men in het vormingswerk nog steeds de neiging om aan de arbeid van de beleurende te denken en niet aan de arbeid van lerende, terwijl het Duitse woord 'Lernen' expliciet betrekking heeft op de werkzaamheden van de lerende. Dikwijls is daarvan de consequentie, dat men de ervaringen van de lerenden, de deelnemers, niet als structurerend principe behandelt, maar slechts als hulpmiddel bij de motivatie tot de leerstof, die volgens andere principes, meestal 'reglementen' volgens het curriculum is gestructureerd.

'Didactiek' als begeleidingskunst van leren

Toch is het niet zo dat er geen didactische consequenties zijn verbonden aan het vormingsconcept van het exemplarisch leren. Integendeel, het dwingt ons tot een andere opvatting van didactiek. Dat betekent niet zozeer meer 'de leer uiteenzetten', maar 'iemand iets laten leren', hem of haar 'stimulerend begeleiden bij het leren'. In termen van het vormingsconcept geformuleerd betekent het, dat wij de lerenden de mogelijkheden bieden aan de hand van exempels zowel een maatschappelijk weten als hun vermogens tot weten te ontwikkelen, opdat zij daarmee, in overeenstemming met hun belangstelling, belangen en concrete utopieën, strategisch kunnen handelen in de maatschappelijke verhoudingen. In die exempels moeten de maatschappelijke conflicten, de ervaringen en de interesses van de lerenden zijn opgenomen en wel zo dat hun fantasie, dat wil zeggen hun associatievermogen, eraan en ermee kan werken.

Bij het vormingsconcept van het exemplarisch ervaringsleren gaan we ervan uit, dat in de door de mensen ondernomen leerprocessen voor-

beelden noodzakelijk zijn. Om strategisch te leren handelen in denken en doen hebben mensen beelden van buiten zichzelf nodig waarin de werkelijke verhoudingen van het leven zo zijn weergegeven dat elke specificiteit verbindingen met het algemene in zich draagt. Deze beelden die in de concrete leerprocessen voor of tegenover hen komen te staan, geven een specifieke werkelijkheid zo weer, dat de mensen zichzelf erin kunnen herkennen. Deze voorbeelden zijn 'voorbeeldige' situatieschetsen waarin op zintuiglijk waarneembare manier iets specifiek in verbinding wordt gebracht met het algemene: het specifieke wordt in zo'n context ten tonele gevoerd dat zijn samenhang met andere maatschappelijke fenomenen duidelijk wordt. Tevens zijn deze voorbeelden in de hoedanigheid van situatieschetsen exempels in de zin dat zij op een zintuiglijk waarneembare manier de mogelijkheden in zich bergen van een alternatief strategisch handelen. Deze mogelijkheden worden in de exempels, willen zij bruikbaar zijn voor de individuele leerprocessen die op het maatschappelijke zijn gericht, impliciet gesuggereerd en niet als voorschriften gepresenteerd. Alleen als deze (voor)beelden de mensen de gelegenheid geven om ze zelfstandig en op eigen wijze te bewerken, zijn zij bruikbaar. Daar is sociologische fantasie voor nodig.

Sociologische fantasie als inzet van vorming

In het alledaagse en gangbare Nederlands kan het woord fantasie nogal wat betekenen en zonder alle betekenissen op een rijtje te willen zetten, kan ik beginnen met het woord 'verbeeldingskracht'. Cruciaal voor mijn betoog hier is dat er sprake is van een kracht of menselijk vermogen. Je kunt als mens dat vermogen laten werken en is die kracht aan het werk dan gebruiken we het woord fantaseren. Maar als mens over fantasie beschikken, dat wil zeggen in bezit zijn van het vermogen of de kracht fantasie, is toch weer iets anders dan een fantasie of fantasieën hebben. In dat laatste geval lijkt er sprake van resultaten van dat vermogen die je ook buiten jezelf kunt aantreffen en waarmee je weer opnieuw kunt fantaseren. Dus fantasie kan zowel een vermogen, een proces als een resultaat zijn. Nog ingewikkelder wordt het als we naar de aard van dat vermogen vragen en zijn inherente werkwijzen. Om zo'n vraag te beantwoorden zou ik willen stilstaan bij de maatschappelijk gangbare praktijk om de woorden fantasie en illusie op één lijn te stellen en ze af te doen als niet realistisch, als niet nuttig en soms zelfs als gevaarlijk. 'Het fantaseren staat namelijk dwars op de productief

gemaakte tijd. De specifieke beweging ervan, zoals Freud die beschrijft, verbindt ieder ogenblik de actueel aanwezige indruk met wensen uit het verleden en hun toekomstige vervulling. Zolang er sprake is van een tegenstelling tussen het lustprincipe en het realiteitsprincipe, zal de fantasie bij alle mensen dit mechanisme vertonen, dat heden, verleden en toekomst tracht te associëren; dit mechanisme is niet klasse gebonden. Het fantasiemateriaal echter, dat via deze associaties wordt omgezet, en in het bijzonder de graad van vervorming van deze fantasieën onder druk van het maatschappelijke realiteitsprincipe, onder invloed van de verbrokkelde leventijd, is absoluut afhankelijk van de positie in het productieproces. Hetzelfde geldt voor wat betreft de vraag, of de fantasieën een beperkende of een ontplooide uitdrukking vinden. Belangrijk is, dat fantasie in drievoudig opzicht betrekking heeft op een concrete situatie: de concrete situatie waarin de wens ontstaat, de concrete situatie van de verwerkte indruk en de concreet voorgestelde situatie waarin de wens wordt vervuld.’(Negt/Kluge,1972/1975,131)

Bij fantasie hebben we te maken met een geestelijk vermogen of vermogens van de mens. Met deze psychische vermogens zetten de mensen zich op het terrein van het denken uiteen met de wereld. Het zijn voor de mens de ‘instrumenten’ om met de verschillende werkelijkheden om te gaan, daarop in te spelen (illusie - inludere - inspelen op) en er verbindingen mee aan te gaan, zich ermee te associëren. Naar haar werkwijze zou ik de fantasie een associërend denken kunnen noemen, een denkvermogen dat verbindingen legt. Het is een denkwijze die in samenwerking met de zintuigen en de zintuiglijkheid als instrumenten van ‘in- en uitbeelding’ associaties tot stand brengt. Met hun fantasie maken de mensen hun indrukken van de verschillende werkelijkheden tot bondgenoot (ad socius = tot metgezel/ associatio = tot bondgenoot maken.) Voor de mens is de fantasie een samenstelling van vermogens om zichzelf en zijn werkelijkheden maatschappelijk te maken.

Nu spreekt Negt in zijn boek over het exemplarisch leren over ‘sociologische fantasie’. Met het mogelijk maken van het exemplarisch leren wil hij ‘opvoeden tot een sociologische denkwijze’. ‘Zodra men echter informatie moet opnemen en verwerken die de functioneel geworden ervaring van de dagelijkse praktijk overschrijdt, schieten eenvoudige en pragmatische criteria (van een gestandaardiseerde kennisoverdracht en van louter technische vaardigheidstrainingen, f.b.)

tekort. Waar het de historisch elementaire behoeften en belangen van de grote massa betreft, is elk bewust handelen op sociologische fantasie aangewezen.' (Negt, 1971). Negt ontleent dat begrip aan de Amerikaanse socioloog Wright Mills, die begin jaren '60 al schreef, dat in een informatiemaatschappij het menselijk vermogen om informatie te verwerken overwoekerd wordt. Volgens hem hebben de mensen niet alleen training nodig in het redelijke denken, maar een geestelijk vermogen dat hen zou helpen informatie juist te gebruiken en dat hun ratio ontwikkelt om op die manier een helder totaalbeeld te krijgen van wat er in de wereld omgaat en wat er in hen zelf gebeurt. Dat is sociologische fantasie (Negt 1971:11).

In de opvatting van Negt is de fantasie zo tegelijkertijd een vermogen en een denkwijze. Ze is op het niveau van het denken een wijze van met de wereld om (kunnen) gaan; het is niet louter potentialiteit maar vooral maatschappelijk gestructureerde vormgeving van die potentialiteit. Die realisering kent hele materiële vormen, in de zin van werkmethoden, technieken en producten. En zowel in de hoedanigheid van activiteit als in de hoedanigheid van een product leiden het denken en zijn vermogens een maatschappelijk bestaan, dat wil zeggen dat ze in hun ontwikkeling en structurering onderhevig zijn aan maatschappelijke machtsverhoudingen. Waarschijnlijk vanuit dit besef en omdat hij vindt dat de fantasie als denkwijze op het maatschappelijke betrokken moet zijn, gebruikt Negt het begrip sociologische fantasie of sociologische denkwijze.

Bij het vormingsconcept exemplarisch ervaringsleren is 'leren leren' de inzet, in die zin dat de mensen tijdens georganiseerde en gestructureerde leerprocessen zich denkwijzen eigen maken waarmee zij hun eigen weten en handelen kunnen ontwikkelen overeenkomstig de eisen die door de verschillende maatschappelijke situaties aan hen worden gesteld.

Vorming: het associëren van ervaring en kennis tot eigenzinnig weten

Wanneer leren niet meer op de eerste plaats het toeëigenen van gegeven kennisbestanden is maar het ontwikkelen van vermogens voor het op zo'n manier beantwoorden van de maatschappelijke ontwikkelingen dat de emancipatorische weg naar autonomie wordt ingeslagen of vervolgd, dan kom ik noodzakelijkerwijs te spreken over het begrip weten.

Weten als kennisvaardigheid

Evenals met het woord denken of fantasie kan ik met de term weten vele kanten uit. Ook bij dit begrip kan ik een proces- (de werkwoordsvorm) en een resultaatsaspect onderscheiden. Maar naar mijn idee is het belangrijkste dat het naar zijn betekenisclank in ons taalgebruik een verbindende rol speelt in de verschillende manieren waarop wij ons als met bewustzijn begiftigde mensen uiteen zetten met de ons gegeven werkelijkheden. In de formuleringen 'ik zou wel eens willen weten' en 'daar heb ik geen weet van' of 'ik weet te...' raak ik het grensgebied tussen kennen en kunnen. Het is meer het kennis maken met dan het kennis krijgen over. Het is meer het kennis hebben van, in de zin van met gegeven kennis iets kunnen, dan het louter kennen in de zin van de herhaling van een gecodificeerd vertoog over iets. Het weten lijkt het terrein van de praktische kennis, in de zin van zowel kennis die vanuit een praktisch belang of belangstelling is verkregen, als kennis die oriënterend is voor praktisch handelen. Daarmee is weten een vorm van kennen waarbij lichaam en geest beide actief zijn en waarbij waarnemingen en ervaringen een grote rol spelen.

Ervaring: het spel van distantie en nabijheid

In het lichamenlijk kennen van werkelijkheden duikt in onze taal een begrip op waarin zowel een scheiding als een verbinding werkzaam is. In het woord 'ervaren' vatten we zowel het lichamenlijk ondergaan van allerlei gebeurtenissen in onszelf en in de wereld om ons heen, als het praktisch omgaan daarmee. Dat doen we met behulp van een kleine doch noodzakelijke en effectieve distantieering. Ervaren is het spel van nabijheid en distantie in het ondergaan en begrijpen van, en in het omgaan met de wereld. Ervaren is meer dan louter gewaarworden of beleven, is meer dan louter gebeurtenissen ondergaan of meemaken.

In het prachtige verhaal 'Een afdaling in de maalstroom' van Edgar Allan Poe komt een oude visser aan het woord, die als gids bij een tocht langs Noordse fjorden aan de verteller van het verhaal een bijzondere geschiedenis vertelt over de wijze waarop hij eens aan de dood ontsnapte die als maalstroom levend aanwezig is in een van de wateren. Hij en zijn twee broers kwamen eens in een enorme storm of maalstroom terecht en terwijl hun boot in de alles naar beneden zuigende kolk terecht was gekomen, leek zijn 'reddeloosheid' hem 'nieuwe kracht' te geven. De storm had al zijn zinnen (zintuigen) verbijsterd

en er viel niet meer te doen of te denken. Door een kleine stilte in en wellicht ook voor de storm kreeg hij zijn zelfbeheersing terug en veranderde zijn instinctief rondkijken. ‘Met een eigenaardige belangstelling’, zo vervolgt hij, ‘begon ik de dingen bekijken die ons in de draaikolk gezelschap hielden. Ik moet wel door waanzin bevangen zijn geweest, want ik betrapte me er zelfs op dat ik mij vermaakte met het raden welk van die voorwerpen het snelst in het schuim van de bodem zou verdwijnen.’ In zijn benarde situatie komt hij bij zinnen en begint nadenkend waar te nemen door gissend een spel te spelen met wat hij ziet. ‘Tenslotte, nadat ik een paar van dit soort gissingen had gemaakt en het in alle gevallen had mis gehad, zetten mijn misrekeningen me aan het denken, en mijn gedachten deden opnieuw mijn leden beven en mijn hart luid bonzen. Het was niet omdat de angst mij weer had overvallen, maar het was een nieuwe hoop die mij nog veel heviger in beroering bracht. Deze hoop kwam deels voort uit een herinnering, deels uit wat ik op dat ogenblik voor me zag.’ Hoop doet leven, zal ik maar zeggen, maar ze doet ook denken, zij is het motief om in grote angstaanjagende situaties toch de waarnemingen te systematiseren of om de waarnemingen systematisch te doen op basis van de notie ‘hoe zat het ook al weer?’. Die herinnering, dat denken, die ervaring geeft hoop en deed de visser een tonnetje grijpen, dat vanwege zijn cilindrische vorm bleef drijven en hem zo redde van de verdrinkingsdood.

Norbert Elias schrijft in zijn boek *Problemen van betrokkenheid en distantie* naar aanleiding van dit verhaal van Poe: ‘De visser zag zich - kort gezegd - opgenomen in een kritiek proces, waarvan het aanvankelijk leek dat hij er volstrekt geen greep op zou kunnen krijgen. Misschien klampte hij zich een tijdje vast aan een of andere denkbeeldige hoop op redding; er kunnen ook fantasieën over een wonder of over hulp van onzichtbare machten bij hem zijn opgekomen. Maar na enige tijd kwam hij tot rust. Hij begon koeler te denken; en door afstand te nemen en zijn eigen angst te beheersen, door zich als het ware van een afstand te bekijken als een stuk op een schaakbord dat een patroon met andere schaakstukken vormt, slaagde hij erin om zijn gedachten af te wenden van zichzelf, zodat hij de situatie waarin hij zich bevond kon gaan bestuderen. Toen ontdekte hij de elementen in het onbeheersbare proces die hij kon gebruiken om de toestand voldoende te beheersen om zelf te te kunnen overleven. Hij vond een ontsnappingsmogelijkheid door zich in zijn geest de rich-ting en structuur van de stroom

van gebeurtenissen symbolisch voor te stellen.’ (Elias, 1982:49)

Het is deze vorm van kennend omgaan met de werkelijkheid die Negt ervaringen noemt. Volgens hem zijn ervaringen geen eenvoudige gewaarwordingen of individuele toevallige belevenissen maar het zijn maatschappelijke, in taal en begrippen gestructureerde productievormen van het verwerken van en het reageren op de werkelijkheid. Ervaringen zijn manieren van weten waarin de kennis verbonden is met de zintuiglijkheid. In het ervaren wordt er vanuit betrokkenheid afstand gecreëerd en wordt afstand door betrokkenheid overbrugd. In onze ervaringen ligt een weten besloten waarin wij verbindingen leggen tussen wat zich vanuit de situatie aan kennis voordoet enerzijds en een in ons lichaam en haar herinnering opgeslagen kennis die situatieonafhankelijk is, anderzijds. Zo worden de resultaten van het ervaren dingen (ervaringen) waarmee wij verder kunnen leven en denken, waarmee wij ons weten kunnen ontwikkelen. Waar dat weten, dus de ervaringen van de afzonderlijke individuen gemeenschappelijk wordt gemaakt, waar deze ervaringen zich tot samenhang associëren, ontstaat ervaring. En dat lijkt haast een maatschappelijke instantie die ons, wanneer wij daar ontvankelijk voor zijn, iets leert: ‘de ervaring leert...’

Het construerend ontwikkelen van een eigenzinnig weten

Vanaf het begin is in het vormingsconcept van het exemplarisch ervaringsleren de nadruk gelegd op de verbindingen tussen ervaring en kennis, tussen ervaringen van maatschappelijke conflictsituaties en theorieën waarmee die situaties kunnen worden geduid en begrepen. Om de eigen situaties zo te kunnen kennen dat je ermee kunt omgaan is het nodig dat je een eigenzinnig weten ontwikkelt door samenhang te construeren tussen de bij jezelf aanwezige ervaringskennis en de kennis die opgeslagen ligt in de wetenschappen. Maar als je tussen de twee gebieden, dat van de ervaringen en dat van de theorieën, een te grote, een verkeerde of geen scheiding maakt, zijn er nauwelijks verbindingen mogelijk zonder reductie of instrumentalisering van één van de gebieden. Pas als je het erwaarbare en de ervaringen in de theorieën zoekt en het theoretische in de ervaringen, kun je deze twee gebieden met elkaar verbinden. Dan ontstaan er vormen van weten die adequaat zijn voor het strategisch handelen in denken en doen met betrekking tot de verschillende maatschappelijke situaties. Zij kunnen ontwikkeld worden door de ervaringen en de wetenschappelijke

kennisbestanden hun eigen specifieke en hun gemeenschappelijke openbaarheid te geven in de vorm van het organiseren van trefpunten, waar uitwisseling en overdracht van ervaring en kennis kan plaatsvinden. Maatschappelijke bewegingen die protesteren tegen de heersende machtssystemen en strijden voor andere maatschappelijke organisatievormen, zijn de aangewezen plaatsen voor de verzameling en constructie van dit tegendraads of eigenzinnig weten. Het vormings- en ontwikkelingswerk kan zich op die bewegingen oriënteren en op zijn specifieke wijze de mensen actief de kans geven hun belevenissen en gewaarwordingen tot ervaringen te articuleren door ze onder andere in contact te brengen met een levend kritisch weten dat uit het strakke harnas van de geacademiseerde wetenschappen bevrijd moet worden. Op die manier gedacht is exemplarisch ervaringsleren een proces van ervaringsverrijking op basis van uitwisseling en overdracht van kennis en ervaring.

• **Bij wijze van samenvatting: een pleidooi voor eigenzinnig leren**

De met erosie en oriëntatieverlies gekenmerkte maatschappelijke situaties vereisen, dat de mensen zich op een integrerende wijze vormen en/of ontwikkelen tot individuen, die op een zodanige manier hun weg in de wereld vinden, dat hun afhankelijkheden verminderen en hun maatschappelijke en persoonlijke autonomie wordt vergroot. Dit kunnen we aanduiden met het begrip leren. Zelf mores leren, jezelf vormen of ontwikkelen tot een individu dat in het persoonlijk en maatschappelijk leven zelfstandig vorm geeft aan de maatschappelijk en historisch vereiste zedelijkheid ('zo zijn onze manieren'), vergt samenhang tussen het willend, voelend en denkend handelen van de mens in zijn samenleving. Bij zijn vormings- en ontwikkelingswerk, dat wil zeggen bij zijn arbeid aan zijn vorming en ontwikkeling, heeft de mens behoefte aan manieren van werken, aan werkwijzen die integrerend zijn naar verstand, gevoel en wil. Het in vormings- en ontwikkelingsprocessen construerend ontwikkelen van maatschappelijke competenties is een integrerende activiteit, waarbij houdingen, vaardigheden en kennis weliswaar een naar inhoud en vorm te onderscheiden accent kunnen krijgen, maar nooit in verschillende leeractiviteiten kunnen worden gescheiden. De integrerende momenten moeten in iedere leeractiviteit zelf worden gezocht of gecreëerd en niet in een overkoepelende instantie, bijvoorbeeld een vormingscentrum dat

door middel van elkaar gescheiden vormen van educatief aanbod op de verschillende leeractiviteiten apart mikt en waarbij de integratie fictief bij het gehele aanbod komt te liggen. Om die integratie te bewerkstelligen en als doelstelling te nemen, niet alleen op het niveau van een vormings- of ontwikkelingsactiviteit maar ook op het niveau van een samenhang tussen het willend, voelend en denkend handelen van de mensen, pleit ik voor eigenzinnig leren. Ik wil de eigenzinnigheid en daarmee de sensibiliteit als inhoud en als vorm op de voorgrond plaatsen bij het leren. Bij het eigenzinnig leren naar inhoud en vorm gaat het om het leggen van verbindingen tussen wetenschap en ervaring, tussen kennis en vaardigheid, tussen de wil, het gevoel en het verstand, tussen de zintuigen en de andere leerinstrumenten van de mensen enerzijds en hun leef- en ervaringswereld anderzijds. Voor inzicht zijn scherpe ogen nodig, om iets te begrijpen (fijn)gevoelige handen, om iets uit te proberen, te beproeven een differentiërende smaak, om iets goed en adequaat te kunnen beluisteren een fijn afgestemd oor en om iets goed en adequaat te volgen een scherpe of fijne neus. Bij het eigenzinnig leren gaat het zowel om de ontwikkeling van deze zintuigen van de eerste en tweede natuur als om het construerend ontwikkelen van een adequaat maatschappelijk en persoonlijk weten met behulp van die zinnelijke instrumenten. Kortom: met eigenzinnig leren moet een waarnemings- en oordeelsvermogen worden ontwikkeld, dat in staat is tot het zien en creëren van samenhang.

Vanuit het vormingsconcept van het exemplarisch ervaringsleren blijf ik met Negt de nadruk leggen op samenhang. Ik zie dat als een antwoord op dat postmoderne denken dat de fragmentarisering en cultuurrelativisme tot in hun uiterste consequenties verheerlijkt. Door te blijven streven naar samenhang die van onderop en op pluriforme wijze door de mensen zelf moet worden gecreëerd en niet als een statisch en dogmatisch iets van bovenaf moet worden opgelegd, wil ik een antwoord vinden op die postmoderniteit die kennis en gewaardwordingen tegen elkaar uitspeelt en alleen het gevoelsaspect van de ervaringen accepteert. Maar tevens wil ik daarmee dat moderne denken kritiseren dat alle nadruk bij het verstand en de ratio legt zonder de zintuiglijkheid van de mensen te ontwikkelen. Dat is de strekking van mijn pleidooi voor ervaringsleren als eigenzinnig leren.

Politieke vorming nader bekeken

• Inleiding

Voorjaar 1993 vond er in Leuven een studiedag plaats over politieke vorming, identificatie en wereldbeelden. Mederedactieleden van het tijdschrift *Vorming* gingen zich buigen over een onderwerp dat mij jaren heeft bezig gehouden en waarvan ik dacht, dat het voorlopig niet op de agenda zou staan. In Nederland was de laatste, grote conferentie over 'politieke vorming in de jaren '90' op 26 mei 1989: Tussen burgerschap en eigenbelang (Hartman, 1989).

In hetgeen hier volgt wil ik op basis van deelname aan die Leuvense studiedag en lezing van de in dit themanummer gepubliceerde artikelen, bij wijze van uitleiding enkele kanttekeningen plaatsen. Om duidelijk te maken vanuit welke invalshoeken ik naar de inleidingen heb zitten luisteren en naar dit discussiemateriaal heb gekeken begin ik met een korte historische schets van de ontwikkeling van mijn ideeën omtrent politieke vorming. Zo hoop ik deze kanttekeningen mijnerzijds wat te plaatsen.

• Invalshoeken: een kwestie van terminologie en gezichtspunten

Vorming en vormingswerk

Eind jaren zeventig, begin jaren tachtig werd ons, ik bedoel hier de landelijke scholingsgroep welzijnswerkers, duidelijk dat wij goed onderscheid moeten maken tussen vorming en vormingswerk. De meeste van ons waren op dat moment als beroepskracht werkzaam in één van de vele vormen van wat toen het vormings- en ontwikkelingswerk heette. Tegenwoordig spreekt men van de volwasseneneducatie. Dat onderscheid komt er op neer, dat de vormingswerk/st/er vormingswerk bedrijft door individuen in groepsverband te ondersteunen bij hun vorming. Daarmee wordt gerelativeerd, dat de profes-

sional die werkzaam is in de educatie, de mensen met wie hij werkt, wel eens even zal vormen. Zich vormen tot een individu, dat in staat is om zijn maatschappelijk functioneren zelf vorm te geven, is de taak van de cursist, van degene die deelneemt aan een vormingscursus. En dus niet van degene die de cursus geeft. Diens taak is het om dat vormings- of ontwikkelingsproces te ondersteunen door de cursisten te begeleiden in hun leerprocessen, o.a. door structuur aan te brengen in de leersituaties.

Scholing, training, vorming

In april 1989 geeft Dinie Goezinne-Zijlman in een special van Trefpunt (een magazine van het ministerie van W.V.C.) een volgens haar algemeen aanvaarde definitie van het vormings- en ontwikkelingswerk:

‘Vormings- en ontwikkelingswerk draagt bij aan de verdere ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen van mensen, gericht op bewustwording van zichzelf in hun situatie en verbetering van mogelijkheden tot beïnvloeding daarvan en tot deelname aan de samenleving’ (Goezinne, 1989).

Deze omschrijving sluit naar mijn idee nauw aan bij die van de werkgroep van het Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling (N.C.V.O.), zoals neergelegd in de nota Functie en toekomst van het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen... uit 1969. En recentelijk nog is deze definitie leidraad voor een rapport over de ‘herprofilering van het vormingswerk’. (Broens, 1991:12)

Ook al zou naar de letter beschouwd het vormings- en ontwikkelingswerk, zoals Goezinne dat omschrijft, zowel kunnen plaatsvinden in het onderwijs als in de zogenaamde buitenschoolse vorming, in het algemeen lokaliseert men het vormings- en ontwikkelingswerk in de ‘buitenschoolse activiteiten’. In de definitie wordt duidelijk dat er bij deze activiteiten kennis, vaardigheden en houdingen in het geding zijn, maar de wijze waarop dat gebeurt, wordt niet aangegeven. Traditioneel gebruikt men daarvoor de trits: scholing, training en vorming. In scholingscursussen ligt het accent op de overdracht en verwerving van kennis, bij trainingscursussen op het ontwikkelen van vaardigheden. Dat is nog relatief gemakkelijk te formuleren, maar nu de vraag: waar ligt dan het accent in vormingscursussen. Naar mijn mening, zowel toen als nu, op de reflecterende persoon en zijn houdingen ten aanzien van zichzelf en zijn samenleving. In die reflectie zijn steeds ook

kennis en vaardigheden in het geding. In die zin vulden wij het begrip vorming toentertijd in met een specifieke wijze van leren en het vormingswerk als het op specifieke wijze organiseren van mogelijkheden tot dat specifieke leren. Qua strekking komt dat aardig overeen met wat in het rapport *Herprofilering van het vormingswerk* 'reflexief bewustzijn' wordt genoemd en dat volgens de schrijvers 'tot stand komt door leeractiviteiten waarin sociologische fantasie ontwikkeld wordt.' De twee andere bewustzijnsvormen die men onderscheidt, zijn praktisch bewustzijn, dat bestaat uit doe-kennis en gevormd wordt door instrumenteel leren, en discursief bewustzijn, dat staat voor kennis en vaardigheden waarover mensen desgevraagd wèl kunnen communiceren en dat gepaard gaat met expressief leren.' (Broens, 1991:17-18) In datzelfde rapport staat dan verder te lezen: 'Wanneer het erom gaat mensen (beter) toe te rusten met de noodzakelijke competenties om maatschappelijke ontwikkelingen te beïnvloeden en te verwerken in hun persoonlijke leven, is een integratie van alle drie de vormen van leren noodzakelijk, terwijl tegelijkertijd elk van deze drie vormen ook hun eigen tijd en plaats moet worden gegund.' De schrijvers noemen dit de integratie/segregatie paradox. Nu wil ik daar hier niet te lang bij stilstaan, maar vanuit het vormingsconcept van het exemplarisch ervaringsleren, waarin de ontwikkeling van sociologische fantasie voorop staat, heb ik steeds geprobeerd om deze paradox volledig te accepteren en theoretisch iets te bedenken om er praktisch mee te kunnen omgaan in allerlei vormingssituaties. Daarbij speelt accentuering zonder uitsluiting een belangrijke rol. Ik bedoel: als ik een cursus organiseer, dan kan ik gegeven de doelstellingen van mijn opdrachtgevers en van de deelnemers daarin de nadruk leggen op één van de aspecten (scholing, training, vorming) zonder de andere uit te sluiten. Dat geldt ook voor de nadruk die je als vormingswerker binnen zo'n aspect dan weer legt op één van de drie vormen van leren (instrumenteel, expressief, ontwikkeling sociologische fantasie) zonder de andere twee uit te sluiten. 'Discussiërende pluriformiteit' was en is mijn uitgangspunt bij het vaststellen van de doelstellingen, de inhoud en de werkmethoden voor een vormingsactiviteit.

Politieke vorming of politiek vormingswerk

In recente publicaties en zo ook op de studiedag te Leuven is er vaak sprake van 'politiek vormingswerk', in de decennia achter ons soms ook wel 'politiserend vormingswerk' genoemd. Het verschil tussen die

twee woordcombinaties zit 'm in het woordje 'werk' van vormingswerk. Heeft men het over het vormingswerk, met in dit verband een streep onder werk, dan doelt men meestal, zo niet altijd op die instellingen in de samenleving waar aan vorming wordt gewerkt doordat mensen daar dikwijls onder (bege)leiding van anderen met hun vorming bezig zijn. In het geval van politieke vorming gaat het dan om die instellingen of organisaties waar mensen begeleiding kunnen vinden voor hun vorming die gericht is op politiek. Nu zult u begrijpen, dat het laatste woord uit de vorige zin, 'politiek' dus, op nogal wat verschillende manieren kan worden ingevuld. Om daar wat orde in te brengen wil ik aan de hand van enkele steekwoorden dat geheel nader omschrijven. De steekwoorden ontleen ik voor een deel aan de geschiedenis van het politiek vormingswerk. Ze komen al aardig naar voren in de namen van de vier instellingen die de conferentie in Den Haag organiseerde: 'het Nederlands Centrum voor Democratische Burgerschapsvorming', 'de Politieke Scholingscursus voor vrouwen', 'de Stichting Burgerschapskunde, Nederlands Centrum voor Politieke Vorming' en 'de Stichting Vredesopbouw'.

Staatsburgerschap

Een Nederlands synoniem voor politiek is volgens het woordenboek Van Dale allereerst 'staatkundig, dat wil zeggen betrekking hebbend op de regering, bepaald op de voering van het regeringsbeleid in gegeven omstandigheden, en op de organisatie van het staatkundig leven'. We hebben dat staatkundig beleid op het oog als we spreken van 'de politiek'. Zo heette het vak 'maatschappijleer' op de middelbare school vroeger: 'staatsinrichting'. Met de nieuwe, huidige benaming werd eigenlijk de kwestie van de politiek verbreed van staat naar maatschappij; ook in de sociale verbanden van het bestaan komen mensen politiek tegen, niet alleen in die zin dat die sociale verbanden object zijn van het staatkundig beleid, maar ook dat het optreden van de mensen binnen die sociale verbanden effecten hebben op de politiek. Democratisering en 'persoonlijk is politiek' worden belangrijke slagwoorden in de loop van de jaren zestig en zeventig.

Democratisering

Zeggenschap over je eigen situatie en inspraak in zaken van 'algemeen belang', dat was naar mijn mening de inzet van de democratiseringsbeweging. Dat veronderstelde dan dat men niet alleen een staatsburger

was die eens in de zoveel jaar gebruikt maakte van zijn stemrecht (plicht), maar dat men actief optrad in zijn of haar eigen omgeving door voor zijn belangen opkomen die men gemeenschappelijk had met anderen. Op basis van die gemeenschappelijke belangenbehartiging als wel op basis van het individuele belang bij thema's die de gehele samenleving aangingen werkte men aan democratie. Op die wijze gaf men vorm aan een bepaald type burgerschap. Allerlei maatschappelijke groeperingen komen in beweging en het scala onderwerpen waarvoor men in beweging differentieert zich sterk. Spreekt men in het onderwijs vanaf dat moment van 'maatschappijleer' ofwel 'maatschappijoriëntatie', in het vormings- en ontwikkelingswerk, de buitenschoolse educatie aan volwassenen doen de termen 'burgerschapkunde' of 'democratische burgerschapsvorming' opgang. Het is tegen deze achtergrond dat men in het vormings- en ontwikkelingswerk ook steeds meer de term 'politiserend vormingswerk' hanteert.

Politiserend vormingswerk

Gegeven de maatschappelijke omstandigheden is het noodzakelijk dat de mensen in hun individuele bewustwording tevens de samenleving in het vizier krijgen en daarmee mogelijkheden zien en aangrijpen om te participeren en waar nodig die samenleving te veranderen, zo redeneerde men eind jaren zestig, begin jaren zeventig. Daarmee kreeg het vormings- en ontwikkelingswerk en eigenlijk alle educatie een politiserende taak. Achteraf bekeken had deze opvatting zo zijn voordeel als zijn nadelen. Voordeel was, dat men veel meer thematieken aan de orde kon stellen, dan alleen 'staatkundige kwesties' en men daarbij vooral moest nadenken over op welke wijze men de thematiek besprak, omdat daarin het 'politiserende element' zat. Nadeel was, dat de educatieve instelling gerechtigd leken of moesten zijn om een bevoogdend beleid ten aanzien van de politisering van de mensen te voeren. Een ander nadeel was mijn inziens, dat met de denkbeweging om alles politiek te noemen er geen onderscheid meer gemaakt kon worden tussen individuele en gemeenschappelijke belangen (om nog maar niet te spreken van algemeen belang), tussen privé en publiek, tussen leefwereld en systemen.

Wat hier aan de orde is, is de spanning tussen bewustmaking en bewustwording en wat betreft de educatieve instellingen, de spanning tussen de aanspraken die de samenleving stelt en de wensen en verlangens van de deelnemers. Wil men het in dit verband over politieke

vorming en politiek vormingswerk hebben, dan wordt nu duidelijk dat de politieke bewustwording van de mensen op vele plekken in de samenleving (ik bedoel hier praktijken, organisaties en instituties) en aan de hand van vele levensthematicen kan plaatsvinden. En in relatie daarmee vindt de politieke bewustmaking in de allerlei typen educatieve voorzieningen plaats.

Educatieve voorzieningen en politieke vorming

Binnen het debat over politieke vorming, met op de achtergrond van het idee van het politiserend vormingswerk, werd het steeds duidelijker, dat het nogal wat maakt waar je als educatief werker werkzaam bent. Het is qua doelstelling, inhoud en methoden een verschil, of je werkzaam bent in een educatieve instelling, die behoort tot het onderwijs of het vormings- en ontwikkelingswerk, dat zich aan de overheid moet verantwoorden, of dat je werkt bij een scholingsinstituut of het vormingswerk van een organisatie die nauw gelieerd is aan een maatschappelijke beweging. In zijn boek *Pedagogiek als beroep* spreekt Giesecke van 'tendensbedrijven': 'Organisaties die bepaalde particuliere wereldbeschouwelijke of politieke visies uitdragen - bijvoorbeeld kerken, politieke partijen, vakbonden - hebben het recht van hun medewerkers ook een specifieke loyaliteit te verlangen'. (Giesecke, 1991:44) Zoals deze Duitse pedagoog aangeeft, zijn de doelstellingen van zo'n organisatie specifiek en daarmee hangt direct samen, dat de scholing, training en/of vorming vanuit zo'n organisatie meestal voor specifieke groepen uit de bevolking zijn bedoeld. Terwijl de publieke instellingen voor onderwijs en vorming in principe voor elk individu uit die specifieke samenleving bedoeld is. Je zou kunnen zeggen, dat de 'openbare' instellingen neutraler, algemener in hun doelstellingen kunnen of moeten zijn, dan de 'tendensbedrijven' die partijdiger kunnen zijn met betrekking tot specifieke thematieken of specifieke belangengroeperingen.

Als conclusie: mijn invalshoek

Wanneer je als educatief werker bezig bent met de politieke vorming van individuen, dan is het voor het bepalen van je doelstellingen belangrijk dat je je werk plaatst binnen de maatschappelijke verhoudingen. Je probeert vast te stellen wie je opdrachtgevers zijn en wat die de doelgroep willen aanbieden voor haar politieke vorming. Je zou kunnen zeggen dat je voor jezelf de randvoorwaarden aangeeft die als uitgangspunt kunnen dienen voor het vaststellen van de inhoud en

voor de selectie van de verschillende methoden van werken. Daarbij ga ik er vanuit dat er in het praktisch werk verbanden zijn aan te wijzen tussen doelstellingen, inhoud en methoden, maar dat die er niet uit bestaan, dat één ervan volledig bepalend zou zijn voor de andere. Ik ben de mening toegedaan dat er steeds sprake is van onderlinge beïnvloeding en dat je als educatief werker een uitgewerkt maatschappij- en mensbeeld nodig hebt om op adequate wijze de doelstellingen, de inhouden en werkmethoden vast te stellen. Dat betekent omgekeerd, dat als men zich op theoretisch niveau bezighoudt met politieke vorming, dat het dan aan te bevelen is duidelijk te maken of de ideeën die men naar voren brengt betrekking hebben op de maatschappelijke plaatsbepaling en de doelstellingen, of op de inhoud of op de werkmethoden.

• **Kanttekeningen en discussiepunten**

Politiek(e) vorming(swerk) algemeen of gedifferentieerd beschouwd.

Stel dat ik de lezingen beluister en/of lees vanuit het gezichtspunt van iemand die zich in zijn alledaags werk bezig houdt met 'het organiseren van leermogelijkheden voor allerlei soort mensen' en er daarbij naar streeft dat de mensen zo adequaat mogelijk aan hun culturele, maatschappelijke en politieke vorming kunnen werken.

En stel nu, dat zo iemand dat werk doet als

- a. leraar maatschappelijke oriëntatie, of als
- b. vormingswerker bij de vakbond, of als
- c. scholingsmedewerkster van een politieke partij, of als
- d. vormingswerker in een educatief centrum voor volwassenen, welk vertaalwerk ligt er dan bij lezing te wachten.

Van de drie sprekers behandelt naar mijn idee Jan Masschelein het vraagstuk van politieke vorming wel het meest algemeen, wanneer hij schrijft, dat 'de problemen van vorming verbonden (zijn) met politieke problemen: problemen van gemeenschap, staat en maatschappij'. Wanneer hij op het eind van zijn lezing spreekt over 'de politieke "opgave" van vorming en daar zegt, dat 'vorming zich dan ook *niet volkomen* (cursivering f.b.) in beslag (mag laten nemen) door de hoogste noden (..) van de arbeidsmarkt of de dringendste problemen van de samenleving (..), dus ook niet door de bedreiging van de feitelijke (democratische) instellingen.', dan stelt hij naar mijn mening vorming

in dat geval gelijk aan vormingswerk, ja aan educatie, school, onderwijs enzovoort. Als ik hetgeen dan volgt in zijn tekst qua strekking vrij vertaal, dan zegt hij volgens mij daar: in onze pluriforme samenleving moeten wij ervoor zorgen dat de educatieve instellingen qua activiteiten niet volledig worden vol gepland met wat hij de categorie “werkelijkheid” of noodzakelijkheid (de noodzaak van het individuele en collectieve overleven) noemt. Wij moeten erop uit zijn, dat er in educatieve instellingen ‘speelruimte’ blijft of komt voor wat hij noemt ‘de categorie “mogelijkheid” (vrijheid, het/de andere)’. Er moet dus ruimte gecreëerd worden voor iets anders, voor pluraliteit, voor iets dat niet op voorhand duidelijk is, maar zich in het gesprek zelf pas realiseert. Volgens hem is ‘vorming (politiek) voorzover ze niet ergens wil uitkomen, niet doelgericht is (wat niet wil zeggen dat ze niet ook doelgericht is)’, wat dus wil zeggen, dat er binnen educatie ruimte voor het andere, voor het open gesprek moet zijn en niet alles functioneel moet zijn ingevuld naar de noden van de dag. Vandaar dat deze spreker het volkomen eens is met Theo Jansen, waar die, zo schrijft Masschelein ‘de revitalisering van het publieke debat als een debat over de zinvolheid en de afweging tussen uiteenlopende morele maatstaven voor de organisatie van het sociale leven’ bepleit.

‘Ook veel van het politiek vormingswerk dat in de jaren zestig en zeventig werd bedreven onder de noemer van “emancipatorisch werken” kende achteraf gezien een “verborgen agenda” die mensen bedoelde te overtuigen van de “juistheid” en de “waarheid” van het wereldbeeld dat vormingswerkers hen voorhielden.’ (Er was eerder sprake van politieke ‘overtuigingsarbeid’ dan van ‘politieke vorming’). (..) ‘Maar als (..) er eerder sprake is van een “niet weten” hoe de wereld in elkaar zit dan van een “teveel aan weten”, kan *politieke vorming* (cursivering f.b.) meer het belang van de ontmoeting en het gesprek van met “de Ander” gaan benadrukken.’

In dit tekstfragment uit de lezing van Theo Jansen kan worden opge- maakt, dat hij de term politieke vorming als een equivalent voor politiek vormingswerk gebruikt. Onder dat laatste verstaat hij dan zowel de maatschappijoriëntatie op school, als het vormings- en ontwikkelingswerk dat qua thema’s en manieren van werken de politieke vorming van de mensen wil stimuleren op het oog heeft, als ook het vormingswerk van politieke organisaties of maatschappelijke belangenorganisaties. Wanneer ik zijn drie ‘richtingswijzers’ nog eens de revue laat passeren, kan ik niet aan de indruk ontkomen, dat deze

spreker zich richt tot wat hij noemt 'het politiek vormingswerk'. Ook in de bijdrage van Danny Wildemeersch worden de termen politieke vorming en politiek vormingswerk dikwijls als equivalenten gebruikt, terwijl deze spreker meer dan de twee andere differentieert in zijn verwijzingen naar verschillende educatieve praktijken en/of instellingen. Zo spreekt hij over de scholingspraktijk van een sociale beweging (de derde wereldwinkels in België) als over de volwassenenvorming enzovoort.

Politieke vorming naar inhoud en vorm

Stel dat ik de artikels van de studiedag lees vanuit het gezichtspunt van iemand die actief is met zich politiek te vormen. Ik ben iemand die geïnteresseerd is in de politiek en die wil weten hoe in zijn alledaagse situaties politiek wordt bedreven en wat hij daarmee moet.

Uit het artikel van Jan Masschelein kan ik oppikken dat ik bij mijn 'inschrijven in een publieke wereld' pluraliteit moet ervaren, mijzelf ermee moet 'confronteren', me eraan moet 'blootstellen', haar moet 'vernemen', haar moet 'horen'. Deze vormen van ervaren kan ik alleen realiseren als ik in gesprek ga met het andere, het vreemde, ja als ik dat gesprek daadwerkelijk in ga. Wat in zo'n gesprek met name aan de orde is, zijn 'vragen over goed en slecht'. Wat volgens Masschelein zeker niet de bedoeling is van zulke gesprekken is dat ik mij identificeer met het reeds vast gelegde, maar dat ik in het gesprek streef naar overeenstemming, ook al weet ik dat die wellicht nooit bereikt kan worden.

Evenals Jan Masschelein maakt Theo Jansen mij duidelijk, dat ik bij mijn politieke oriëntatiewerk vooral op zoek moet gaan naar een 'open dialoog over de zwakke en sterke punten van verschillende politieke en ethische beginselen voor de inrichting van de samenleving' en niet naar de overtuigingskracht van 'vaststaande en overkoepelende wereldbeelden'. In deze open dialoog moet ik gaan beseffen dat de 'zelfverantwoordelijkheid' die ik ten gevolge van maatschappelijke processen van individualisering steeds meer moet dragen, niet kan betekenen dat ik onverschillig kan blijven ten opzichte van collectieve aangelegenheden. In de deelname aan publieke debatten zal ik moeten leren omgaan met 'de ethische dilemma's die het gevolg zijn van de dialectische verhouding tussen 'mijn' behoeften aan persoonlijke keuzevrijheden en mijn 'afhankelijkheid van globale, wereldwijde in-

stituties die 'mijn' leven verbinden met dat van 'mijn' medemensen. Anders gezegd: in discussie met en samen met anderen probeer ik sociale levensvormen te ontwikkelen waarin ik mijn eigen leefstijl ten opzichte van anderen verantwoord en zo een bijdrage lever aan 'collectieve verantwoordelijkheden', in de hoop dat wij de grenzen van een 'technologische rationaliteit' doorbreken en onze morele machteloosheid ten aanzien van sociale kwesties opheffen. Een belangrijk oriëntatiepunt voor zulke 'publieke debatten' zijn, volgens Theo Jansen, maatschappelijke bewegingen en stromingen, die het verzet articuleren tegen de verdrijving van morele dilemma's en zingevingsvragen uit het openbare leven'. In mijn politieke vorming leer ik al discussiërend met anderen in publieke debatten om te gaan met de dilemma's 'tussen persoonlijke verantwoordelijkheid en technologische rationaliteit'. Lees ik vanuit het hierboven aangegeven gezichtspunt het artikel van Danny Wildemeersch, dan wordt me al snel duidelijk dat het qua strekking overeenkomt met die van twee andere sprekers. Ook hier de nadruk op het openbare of publieke debat, de discussie over thema's die 'de nieuwe sociale bewegingen' aanreiken. Met behulp daarvan kan ik mijn 'allegaagse en geïndividualiseerde bekommernissen in bredere samenhangen situeren.' Zo vind ik 'aansluiting bij programma's en projecten die ertoe bijdragen dat mensen als verantwoordelijke actoren de toekomst van de samenleving mee kunnen bepalen zodat ze zich niet willoos moeten onderwerpen aan processen van "stuurloze sturing". En mocht ik al politiek actief zijn in een of andere maatschappelijke beweging, dan maakt deze schrijver mij ook duidelijk dat ik in mijn politieke vorming gedegen rekening moet houden met 'de dialectiek van vorming en actie', waarbij ik mij steeds zal bewegen tussen 'homogeniteit en heterogeniteit, tussen eenheid en verscheidenheid'.

Stel: ik ben werkzaam als educatief medewerker en dus de opdracht heb de cursisten op een voor hun productieve manier te begeleiden bij hun politieke leerprocessen. Een belangrijk onderdeel van mijn werk is het bedenken en het aan de orde krijgen van thematieken en het hanteren van daarbij passende werkvormen. Met dit in mijn achterhoofd beluister en lees ik de lezingen van de studiedag en stel mij de vraag: welke aanwijzingen geven de sprekers omtrent de keuze van inhoud en werkvormen.

Alle drie benadrukken de dialoog, het publieke debat, de discussies en kritiseren de aanpak, waarbij overdracht of inprenten van wereld-

beelden voorop staat. Dit is een belangrijke aanwijzing voor de keuze van werkvormen. Gegeven de thematisering van de studiedag: identificatie en wereldbeelden, was het niet te verwachten dat dit aspect van de werkvormen nu heel diepgaand aan de orde zou komen, ook al blijft het voor ons educatief werkers een zeer belangrijke insteek. Wellicht iets voor een volgende studiedag.

Omtrent de keuze van de inhoud, de thematisering, geven met name Theo Jansen en Danny Wildemeersch veel meer aanwijzingen.

Beide sprekers geven aan dat de veranderingsprocessen in de maatschappij moeten worden gethematiseerd. Daarbij geeft Danny in zijn stelling 4 aan, dat 'adequate concepten van politieke vorming de relatie tussen structurele (maatschappelijke en economische) en culturele veranderingsprocessen op een vernieuwde wijze ter sprake (moeten) brengen'. Onder die 'vernieuwde wijze' verstaat hij naar mijn idee dan, dat de interpretaties van die veranderingsprocessen niet meer kunnen worden ontleend aan de grote ideologieën uit het verleden, maar in een gezamenlijk zoekproces moeten worden ontwikkeld, waarbij de nieuwe sociale bewegingen zeer belangrijke oriëntatiekaders zijn. Al discussiërend leren behoedzaam om te gaan met verscheidenheid is volgens hem de inzet van politieke vorming. Verscheidenheid op alle terreinen van het leven is daarbij 'niet enkel het startpunt van het vormingsproces, het is noodgedwongen ook de uitkomst ervan.' In zulke discussies 'verantwoordt men zich de standpunten, beslissingen en acties die men belangrijk acht, zonder deze als het ultieme, het ware en enig mogelijke perspectief voor te stellen.' En precies op die kwestie van verantwoording sluit Theo Jansen aan met zijn voorstellen om in politieke vorming aan te sluiten bij 'het dragen van zelfverantwoordelijkheid (als) sleutelcompetentie voor het (over)leven van personen onder moderne bestaansvoorwaarden. (..) Want het dragen van verantwoordelijkheid veronderstelt dat mensen zich kunnen verantwoorden voor hun keuzes en handelingen.' Juist vanuit die persoonlijke verantwoordelijkheid kunnen mensen in discussies bezighouden met de ethische dilemma's met betrekking tot een 'technologische rationaliteit' op alle terreinen en thematieken van het leven. Spannend zou zijn, als deze beide sprekers het ter discussie krijgen van de dialectiek tussen persoonlijke verantwoordelijkheid en technologische rationaliteit wat verder zouden kunnen uitwerken aan de hand van een concreet thema. Wellicht iets voor een volgende studiedag.

Politieke vorming: 'burgerschap' en 'politieke cultuur'

Wanneer ik op dit moment de kranten lees of teeeveprogramma's bekijk of recente publicaties met betrekking tot het welzijnswerk en dan met name het sociaal-cultureel vormingswerk bestudeer, dat lijkt het wel of men alom bezig is met het formuleren van een concept voor het politiek handelen van individuen, waarbij een verbinding wordt gelegd tussen het individuele en het buitenindividuele (Hartman, 1989; Krijnen, 1992). Afhankelijk van het gezichtspunt of de stroming waartoe men behoort, noemt men dat buitenindividuele het sociale, het maatschappelijke, het collectieve, het gemeenschappelijke, het politieke. Ten tijde van de individualiseringsprocessen op zowat alle terreinen van het leven moeten 'solidariteit', 'het werken aan zaken van de gemeenschap' en 'democratie' een nieuwe (andere) invulling krijgen. Daarvoor komt men terug op het begrippen 'burgerschap' en 'politieke cultuur'. Met het begrip 'burgerschap' mikt men op het autonoom en een oordeelkundig handelen van individuen ten aanzien van zaken die hem en anderen aangaan. In de behartiging van allerlei (eigen) belangen heeft men ook oog voor de belangen van anderen binnen de gemeenschap, de samenleving. Met de actualisering van het begrip 'burgerschap' wil men het individu aanspreken op zijn zelfverantwoordelijkheid met betrekking tot zaken die de gemeenschap aangaan. Wil het individu die medeverantwoordelijkheid vanuit zijn eigenbelang kunnen waarmaken, dan is er een fundamentele verandering nodig in de politieke cultuur.

'De liberale periode was een tijd met een eigen politieke cultuur die veel meer inhield dan een serie spelregels van het parlementaire bedrijf.' Dat schrijft Siep Stuurman in de conclusie van zijn boek over het liberalisme en de vernieuwing van de Nederlandse staat en hij vervolgt met: 'De levenswijze van de burgerij, het ernstige geloof in wetenschap en zedelijkheid, het solide zelfvertrouwen dat het intellectuele leven kenmerkte, het waren componenten van één geheel, de liberaal-burgerlijke cultuur. De politiek was slechts één opdracht tot rationalisering en moralisering van de wereld die de verlichte burgerij zichzelf had toegekend. De politieke cultuur van het liberalisme was een facet van de burgerlijke levenswijze in de ruimste zin des woords, maar wel een belangrijk facet, want de cultuur van de negentiende-eeuwse burgers was eenvoudig ondenkbaar zonder het openbare debat en de wetgevende arbeid. Politiek was voor hen nog geen beroep, zoals

voor zovelen in de twintigste eeuw, maar veeleer een roeping en een opdracht.’ (Stuurman,1992:359) Volgens deze Nederlandse hoogleraar politicologie worden er binnen die politieke cultuur drie liberale concepties van burgerschap ontwikkeld. Om een eerste duiding van deze drie vormen van burgerschap te geven refereert Stuurman naar de Britse socioloog T.H. Marshall die met de volgende onderscheiding komt: ‘het civiel burgerschap, gebaseerd op de garantie van de individuele vrijheidsrechten; het politieke burgerschap dat het recht op deelname aan het bestuur verzekerde; en tenslotte het sociale burgerschap dat het recht op bepaalde materiële voorzieningen garandeerde.’ (Stuurman,1992:367) Volgens ‘de sociaal-liberale theorie van het vermaatschappelijkte individu’ kon de ware ontplooiing van de individualiteit niet meer alleen in termen van “autonomie” gedefinieerd worden. Het moderne individu zou gekenmerkt worden door zelfstandige kracht én maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.’ (Stuurman,1992:373) Zo komt ‘het ideaal van de actieve burger’ tot stand en volgens Stuurman ‘laveert het liberale vrijheidsbegrip sedertdien tussen het oude individualisme en het nieuwe, positieve begrip van een maatschappelijke individualiteit. (..) Burger te zijn was niet alleen een voorrecht, het impliceerde ook plichten en bekwaamheden’ (Stuurman,1992:374). Om de discussies over de liberalisering van de sociaal-democratische geconcipieerde verzorgingsstaat te voeden schrijft deze als politiek links bekend staande politicoloog een boek over de geschiedenis van het Nederlands liberalisme. De noties over vrijheid, gelijkheid en solidariteit worden in een historische context geplaatst.

De voor de wereld van het politiek vormingswerk niet onbekende politiek links georiënteerde Duitse socioloog/filosoof, Oskar Negt, heeft de afgelopen jaren zich nadrukkelijk bezig gehouden met de ontwikkeling van een nieuwe politieke cultuur. Tegen de achtergrond van de sociale bewegingen waar de politieke thema’s van democratie, individuele emancipatie en openbaarheid al jaar en dag op de agenda staan, komt hij met een pleidooi voor een politieke cultuur:

‘Om (..) aan een substantiële politieke cultuur te kunnen werken (..) , moeten we in de eerste plaats een begrip van politiek ontwikkelen, waarin op fundamentele wijze cultuur besloten ligt, maar dan wel verbonden met de vanzelfsprekendheid van een politieke verantwoordingsethiek. Dat betekent die aanzetten ernstig nemen en in

georganiseerde vormen verder ontwikkelen, waarin men probeert een substantiële politiek met betrekking tot de levenssamenhang van de mensen tot uitdrukking te brengen. Daar hebben zich emancipatiebewegingen gevormd die met hun zelfbevrijding opnieuw samenvoegen wat uiteengevallen is: duiding van het verleden, inschatting van het heden en een toekomstverwachting. Het zijn de beslissende elementen van een nieuwe culturele identiteit die voor elke zinvolle politieke arbeid constitutief is. Want het huidige onbehagen in de cultuur is tegelijkertijd een onbehagen ten opzichte van het heersende begrip van politiek. Politieke cultuur betekent een alledaagse verhouding, de manier waarop mensen inzicht verwerven in problemen van levensbelang en beslissingen nemen. De politiek moet worden opgenomen in het alledaagse leven en moet meehelpen vragen naar de zin ervan openlijk te stellen. Er moeten minstens op provisorische en experimentele wijze voorstellen worden gedaan voor het beantwoorden van die problemen. Alleen als van dit alles sprake is, kan ook een grote cultuur uit het verleden met haar utopisch gehalte weer een alledaagse betekenis krijgen voor de praktische zelfverwerkelijking van de mensen, dus voor de verbreding van de horizon waartegen zij hun autonomie en zelfbeschikking waarnemen.' (Negt, 1993:59) Negt gebruikt hier nog niet het begrip 'burgerschap', maar zijn gedachtegang is goed te verbinden met de opmerkingen van Stuurman over 'het ideaal van de actieve burger'.

Terugkomend op de lezingen van de studiedag, ik kan vrij gemakkelijk vele opmerkingen en redeneringen van de sprekers verbinden met deze kwestie van politieke cultuur en burgerschap. Maar ik blijf het jammer vinden dat de kwestie van burgerschap niet wat explicieter aan de orde is gesteld, want naar mijn idee had dat de discussies over politieke vorming een meer concreet politiek karakter gegeven en was ook de educatieve kant van politieke vorming scherper aan bod gekomen. Maar deze opmerking en mijn suggestie voor een vervolg van de debatten over politieke vorming stel ik graag ter discussie. Tot slot spreek ik de hoop uit, dat welk vervolg dan ook net zo productief is als deze studiedag, want dat was ze voor mij.

Politieke vorming:

democratische burgerschapskunde en moraal

• Inleiding

19 november 1994 organiseerde de Vrijzinnige koepel voor niet-confessionele en humanistische verenigingen en instellingen, een studiedag over 'Vrijzinnige waarden en burgerschapsvorming'. Het motto luidde: 'burgerschap: waarde vrij, waarden vormend en waarde vol?' Hier volgt een bewerking van mijn discussiebijdrage, waarin ik voortborduur op hetgeen ik in 'politieke vorming nader bekeken', naar voren heb gebracht.

• Vormingswerk en vorming

Analoog aan de verschillende betekenissen van het Nederlandse woord 'leren': zelf iets leren en de ander iets leren, kan ik bij het woord vorming ook twee van zulke posities onderscheiden: je zelf vormen tot en de ander vormen. De term vormingswerk heeft betrekking op die vormen van maatschappelijke arbeid waarbij het gaat om de ander te vormen, dat wil zeggen: binnen en vanuit maatschappelijke instituties de ander vorming geven. Als vormingswerker organiseer je de mogelijkheden voor de ander om zich te vormen. Door structurering van de situatie maak je vormingsprocessen mogelijk, die de anderen aan zichzelf voltrekken.

Vorming in de betekenis van 'jezelf vormen tot' wil zeggen het construerend vormgeven aan de ontwikkeling van je handelingscompetenties. Anders gezegd: op een gerichte, welbewuste en construerende manier jezelf bekwamen in zelfstandig handelen op alle levensterreinen en ten aanzien van alle levensthematieken. Zo spreekt men over 'beroepsvorming', 'kunstzinnige vorming', 'politieke vorming', 'culturele en maatschappelijke vorming' enz. Ik zal het hier hebben over burgerschapsvorming. In de lijn van het bovenstaande kan de term vorming

in de combinatie burgerschapsvorming zowel slaan op de activiteiten van de educatieve instanties als op die van de lerende individuen. Wil men meer helderheid krijgen over de eerste soort activiteiten, dan is het naar mijn mening verstandig om eerst eens de activiteiten van de lerende individuen te verkennen. Anders gezegd: wat doen mensen als ze zichzelf vormen tot 'burgerschap'.

• **Burgerschap**

Burgerschap is een term die de laatste jaren in een steeds sneller tempo weer wordt gebruikt. Sla ik het woordenboek op voor een aanduiding, dan vind ik als enige omschrijving: 'staat van burger' en bij 'burger': 'inwoner van een stad als zodanig met alle daaraan verbonden rechten' dan wel 'lid van een staatsgemeenschap'. Voor de hedendaagse discussies over burgerschap en gemeenschapszin, over burgerzin en gemeenschapsvorming, over burgerrechten en burgerplichten, zijn deze omschrijvingen te formeel. Daar vat men burgerschap meer op als de individuele en gemeenschappelijke vormgeving dan wel invulling van het burger zijn, van het lidmaatschap van een samenleving, van gemeenschappen. Of om met Ivo Hartman te spreken: 'burgerschap is een begrip waarmee de politieke verhouding tussen individu en maatschappij wordt aangeduid, niets meer en niet minder. Het neemt een sleutelpositie in, gewoonlijk impliciet, in elk politiek denken dat het individu als autonome politieke entiteit erkent. Daarom speelt het geen rol in het fascisme (waarin individuen slechts verschijnen als bestanddelen van volk en ras), noch in het marxisme-leninisme (waarin individuen er alleen toe doen als onderdeel van een klasse). De inhoud van het concept 'burgerschap' wisselt met de aard waarop de verhouding tussen individu en staat in politieke stromingen in verschillende historische periodes wordt gedacht.' (Hartman, 1991, 23) Ik citeer hier met opzet Ivo Hartman, daar deze politicoloog beleidsmedewerker is bij de voormalige Stichting Burgerschapskunde en een van de belangrijkste organisatoren was van het congres over politieke vorming in 1989, onder de titel *Tussen Burgerschap en Eigenbelang*. De citaten komen uit het artikel *Burgerschap - de revival van een ver-sleten begrip*, dat hij op persoonlijke titel heeft gepubliceerd in *De Helling* (tijdschrift voor linkse politiek) najaar 1991. Voor discussies over burgerschapsvorming' is dit een zeer lezenswaardig stuk, daar het bepaalde zwaarwichtigheid sterk relativeert. Mijn inziens maakt hij

redelijk aannemelijk, dat je met dat begrip 'burgerschap' alle kanten uit kunt en er verschillende concepten van politiek handelen in kunnen worden ondergebracht.'

Aan de hand van de drie belangrijke dimensies van burgerschap: haar domein, haar bereik en haar normatieve inhoud wil Hartman 'proberen duidelijk te maken om welk amorf en praktisch politiek zwak concept het hier gaat. Elk van die dimensies', zo gaat hij verder, 'kent zijn strijdterreinen. Het domein van het concept burgerschap betreft de vraag: wie is burger? Welke individuen mogen zich burger noemen? Het gaat over de politieke emancipatie van steeds nieuwe categorieën burgers. Maar het domein gaat ook over de vraag: burger ben je van wat? Het gaat over burgerschap en natievorming en de toekomst van burgerschap bij een neergang van de natiestaat. Het bereik van 'burgerschap' gaat over de vraag: wat behoort tot de publieke en private sfeer en hoe breed of hoe eng is 'politiek'? De normatieve inhoud van het concept tenslotte gaat natuurlijk over de vraag met welke waarden en normen het gevuld kan worden.' (Hartman, 1991:23-24)

Gegeven het onderwerp van dit artikel 'politieke vorming en moraal' is het hier relevant om deze laatste dimensie verder uit te werken. Maar mijn stelling daarbij is, dat praten over waarden en normen, los van de twee andere door Hartman onderscheiden dimensies, al snel luchtftetserij wordt.

• Vier politiek-filosofische stromingen aangaande burgerschap

Om dit nog wat te verduidelijken keer ik nog één maal en wat uitvoeriger terug naar dat artikel van Hartman. Hij schrijft daar, dat '(het) in de politieke filosofie niet ongebruikelijk (is) om rond het concept vier stromingen te onderscheiden: er is een klassiek-liberale visie op burgerschap, een links- of modern-liberale, een republikeinse en een communitaire.

(..) De klassiek-liberale burger kennen we als de homo economicus die zich een maximale vrijheid van ondernemen wil scheppen en daartoe de klassieke vrijheidsrechten nodig heeft. Die geven hem een zekere garantie tegen de opdringerige staat. De moraal is die van het contractrecht met bescherming van de eigendom als centrum. (..) In die traditie past ook burgerschap als kritisch consumentisme.

In de loop van de twintigste eeuw heeft zich een links-liberale visie op burgerschap ontwikkeld die veel ethischer is. Zij gaat uit van respect

voor ieder individu en hecht meer waarde aan gelijkheid, rechtvaardigheid, sociale en mensenrechten. Burgerschap bestaat niet alleen uit het koesteren van vrijheidsrechten maar ook uit de plicht op te komen voor de rechten van sociaal zwakkeren en te streven naar sociale rechtvaardigheid. (..) Het republikeinse politieke denken - met Hannah Ahrendt als bekendste vertegenwoordiger - gaat ervan uit dat individuen hun identiteit pas vinden in hun gezamenlijke interesse voor de publieke zaak. Burgerschap bestaat uit het onbaatzuchtig deelnemen aan het publieke debat, aan het in vriendschappelijkheid zoeken naar oplossingen voor problemen van de politieke gemeenschap. Politiek burgerschap is voor republikeinen iets volstrekt anders dan voor liberalen: niet het najagen van eigenbelang is de kern van politiek, maar de individuele participatie in de gemeenschappelijke zaak.

De politieke filosofen die wel onder de noemer communitarisme worden samengevat, gaan ervan uit dat individuen slechts bestaan als sociale wezens, als deel van een gemeenschap. Ieders wezen is verbonden met geschiedenis, de cultuur, de ervaringen van een samenlevingsverband. Individuen zijn altijd gebonden aan de normen en waarden van dat verband. (..) Burgerschap is niet alleen een politieke, maar ook en vooral een sociaal-ethische zaak: een kwestie niet alleen van rechten maar ook van sociale plichten, verantwoordelijkheden en gebondenheid.' (Hartman,1991:26) Tot zover Hartman en zijn verduidelijking van de vier stromingen in de politieke filosofie aangaande burgerschap. Wellicht overkomt u hetzelfde als mij, wanneer u het bovenstaande zo'n eerste keer leest. Op het eerste gezicht merken wij steeds voor ons zelf op, dat bepaalde elementen uit elke stroming ons wel aanspreken. Dat is natuurlijk niet zo verwonderlijk daar wij vanuit onze alledaagse levenspraktijken reageren, waarin wij waarschijnlijk te maken hebben met combinaties, zo je wilt een mix, van de verschillende elementen uit de in theorie onderscheiden filosofische stromingen. Daarentegen is het in de theoretische praktijk van de filosofie meestal noodzakelijk om te chargeren, om scherp af te bakenen, wil men tot een 'zuiver' inzicht komen. Mijn conclusie is dan ook: willen wij het vraagstuk van burgerschap en burgerschapsvorming niet louter filosofisch en theoretisch bespreken, maar ook uitkomen bij de concreetheid en de praktijken van alledag, dan moeten wij zeker niet een keuze maken voor één van die stromingen. Beter lijkt mij om de mix te ontwarren en te komen tot formuleringen waarin de combinaties helderder worden.

• Soorten burgerschap

Keer ik nog eens terug naar de formulering van Hartman, dat ‘burgerschap een begrip (is) waarmee de politieke verhouding tussen individu en maatschappij wordt aangeduid, niets meer en niet minder’, dan is tegen de achtergrond van de vier politiek-filosofische stromingen aangaande het concept burgerschap duidelijk, dat Hartman voor wat betreft die verhouding de nadruk legt bij het ‘politieke’ karakter daarvan. Iets verder in zijn tekst duidt hij dat aan als de verhouding tussen individu en staat. Dit lijkt mij een verenging. Laat ik er eens van uit gaan, dat de verhouding tussen individu en maatschappij een veelsoortige is.

Binnen een maatschappijformatie leven de individuen samen via of op verschillende levensterreinen: in het economische, het sociale, het culturele, het politieke. Bij dat laatste gaat het om de relatie tussen het individu en de staat, om zijn rechten en plichten ten aanzien van het bestuur en beheer van de maatschappij in zijn geheel. Zo’n maatschappijformatie bestaat uit meerdere samenlevingen, waar ook steeds sprake is van bestuur en beheer. Zowel binnen al die leefverbanden van het individu als binnen de maatschappij als geheel gaat het om macht, om zeggenschap, om autonomie en afhankelijkheid. Dat is een kwestie van politiek, dat duidt op het politieke aspect in elke levenssfeer en dat is nog iets anders dan dat alles met de politiek heeft te maken, in de zin van de staat, de overheid. Zo kan ik dus zeggen, dat burgerschap het politieke in de relaties tussen individu en samenleving betreft en in verband daarmee de verhouding tussen individu en staat. De meeste concepten van hedendaags burgerschap omvatten meer dan de politieke verhouding tussen individu en maatschappij. Zo bestaat er naast een politiek burgerschap, een sociaal-economisch en een sociaal-cultureel burgerschap. Of wellicht beter geformuleerd: burgerschap kent een sociaal-economisch, een sociaal-cultureel en een politiek aspect.

• Burgerschapskunde als inzet van culturele en maatschappelijke vorming

‘Burgerschapsvorming is vorming tot het opnemen van verantwoordelijkheid in de samenleving’, zo lees ik in de wervingsfolder voor de studiedag van de Vrijzinnige koepel. Het gaat om een ‘ver-

antwoord burgerschap' dat via een 'echte burgerschapsvorming' moet worden ontwikkeld. Zeker nu 'de voorbije gemeenteraadsverkiezingen de nood (daaraan) helaas eens te meer (hebben) aangetoond.' Aldus diezelfde wervingsfolder. Ik lees dat als volgt: tegenover een opkomend racisme, nationalisme en fascisme moeten zij, die een 'pluralistische democratie' voorstaan, waarbij 'de regulering van de samenleving is gebaseerd, en dat ook dient te zijn, op een democratisch arrangement, waarin waarden als gelijkheid, vrijheid en tolerantie het voortouw nemen' (Procee, 1991:14) duidelijk maken dat het bevorderen van deze ondemocratische praktijken een onverantwoorde invulling is van het burgerschap. Alsmen zij democratische rechten gebruikt voor praktijken van uitsluiting en intolerantie en men op geen enkele manier het gesprek wil aangaan met zijn autochtone en allochtone medeburgers, dat wil zeggen zijn eigen waarden op geen enkele manier ter discussie wil stellen, dan wil en kan men zijn handelwijzen niet verantwoorden naar de gemeenschap van de samenleving. Je verantwoorden naar de anderen toe, dat is de grondslag van democratie. Akkoord. Maar mijn grote vraag is, wie roepen wij, de voorstanders van een pluralistische democratie, ter verantwoording. Hen die deze ondemocratische ideologieën verspreiden en ze inzetten ter mobilisatie van de medeburgers om de problemen in en met de samenleving op te lossen? Of hen, die in benarde situaties zich voelen aangesproken door die ideologieën, daar deze hun belangen lijken te behartigen. Of roepen wij ons zelf, onze regeringen, onze politieke democratische groeperingen, onze belangenbehartigers en ons eigen politiek handelen ter verantwoording, daar wij zelf nog geen passende democratische antwoorden hebben gevonden op de maatschappelijke vraagstukken van onze hedendaagse samenleving en omdat wij daarmee de ondemocratische krachten de gelegenheid geven om de ervaringen van de mensen te bezetten en voor eigen doeleinden in te zetten? Of naar de 'echte' burgerschapsvorming toe geformuleerd: wie behoeft die vorming, voor wie is die vorming nodig, welke inhoud en welke vorm krijgt die vorming en wie geeft wie die vorming ofwel waar doen wij die vorming op? Burgerschapsvorming is dan niet zozeer je zelf als burger vormen tot een maatschappelijk individu, dat verantwoordelijkheid op zich neemt in de samenleving. Maar het is veelmeer je zelf als burger bekwamen in maatschappelijk politiek handelen, in een adequaat vervullen van je persoonlijke en maatschappelijke verantwoordelijkheden. Dat wil zeggen: het gaat om het verwerven en ontwikkelen van handelings-

competenties waarmee je zowel de jou opgelegde maatschappelijke taken als de door jou zelf gekozen maatschappelijke activiteiten op passende en naar de samenleving en jezelf toe te verantwoorden manieren vervult. En bij de vervulling van zowel de opgelegde maatschappelijke als de persoonlijk gekozen verantwoordelijkheden gaat het dan ook altijd om de vraag: 'Aan wie schrijven wij de macht toe om over ons te beslissen'. (Negt/Kluge, 1992) Dat is een kwestie van politiek, van vrijheid, gelijkheid en solidariteit, van zelfbeschikking, zelfbepaling, dus zeggenschap op alle levensterreinen en ten aanzien van alle levensthematieken. Naar de politiek toe gedefinieerd gaat het om zelfbestuur en staatsbeheer, om democratisering, openbaarheid, collectieve emancipatie en individuele vrijheid. Dat is een kwestie van politieke cultuur en dan met name van een vitalisering daarvan, om het in de termen van Oskar Negt te zeggen. Deze Duitse socioloog en politieke filosoof heeft zich samen met zijn kompaan Alexander Kluge - schrijver en maker van films en televisieprogramma's - vanaf het midden van de jaren zestig altijd al bekommerd om zulke thema's als zeggenschap en democratisering, vrijheid en emancipatie en vooral ook om het vraagstuk van de (politieke) openbaarheid.

• **Iets over de politiek en het politieke: openbaarheid en de vrijwillige associatie**

In hun derde gezamenlijke boek *Massverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen* bouwen zij voort op hetgeen zij eerder in *Öffentlichkeit und Erfahrung* en *Geschichte und Eigensinn* naar voren hebben gebracht over openbaarheid, belangenbehartiging en politiek (Negt/Kluge 1975, 1981 en 1992). 'Met het idee van het politieke worden drie verschillende gebieden bestreken, die ieder voor zich eigen begrippen en uitdrukkingsvormen hebben. Zij coëxisteren, maar gaan slechts begrensd met elkaar om.' Deze drie gebieden duiden zij als volgt aan:

1. de politiek, 'dat, wat beroepspolitici doen';
2. het politieke als intensiteitsgraad van alledaagse gevoelens, die permanent van vorm veranderd doordat conflicten en belangen in specifieke aggregatie-toestanden plaatsvinden;
3. het politieke als proces dat gemeenschap en emancipatie tot stand kan brengen. 'Fijngevoelige handgrepen van de vermaatschappelijking van het politieke.' (Negt/Kluge 1992, 42-53)

Zij spreken over de politiek als het gaat om een zelfstandige institutie, een apart bedrijf waar professionals bezig zijn met bestuur en beheer. Het is, aldus Negt/Kluge, een verbinding tussen enerzijds 'het principe van het pretoriaanse ambt (overheid, machtsmonopolie van de staat, centrale verantwoordelijkheid en bescherming van het individuele) en anderzijds het principe van het meerderheidsbelang en het veilig stellen van wat de minderheid wil.' De politiek als institutioneel gedefinieerd gebied bezit de tendens, zo schrijven zij, het politieke geheel te verbruiken. Daarmee komen de volgende vragen aan de orde: waar is het politieke naar toe verschoven als het in de professionele politiek lijkt te verdwijnen?'

Mensen worden op hun levensterreinen - Negt/Kluge onderscheiden er in globale zin drie: 'de productie (en de beroepen), de socialisatie (bijv. de gezinnen), de sfeer van de vrije tijd en de consumptie' - geconfronteerd met belangentegenstellingen, conflicten en machtsverhoudingen. Deze botsingen grijpen diep in op het alledaagse leven en de gevoelens van de mensen. Door de specifieke omstandigheden waaronder die plaatsvinden komt er een opeenhoping van belangen en belangenconflicten tot stand en dat intensiveert de betrokkenheid daarbij. Hoe meer het zogenaamde eigen (groeps)belang in het geding is, des te meer voelen mensen zich erbij betrokken. De intensiteitsgraad van hun gevoelens neemt toe. Het politieke heeft in die zin iets te maken met de articulatie van de 'Interessen', in de betekenis van belangen en belangstelling, en met de mogelijkheid om ze te formuleren en te behartigen.

In het opkomen voor je belangen zal je op anderen stoten, met wie je ook iets gemeenschappelijks hebt of moet krijgen, wil het leven van het menselijk bestaan dragelijk zijn en iets te maken hebben met een samen leven, waarbij vrijheid en gelijkwaardigheid werkelijk iets voorstellen. Het gaat daarbij om de betrokkenheid van de individuen op de belangen van anderen zonder hun eigen belangen uit te schakelen: het gaat om hun betrokkenheid op het gemeenschappelijke, dus om hun maatschappelijke betrokkenheid binnen de behartiging van de eigen belangen en het opkomen voor eigen rechten. Emancipatie in de vorm van 'belangenbehartiging door zelforganisatie' veronderstelt een verbinding tussen de levenssamenhang van de maatschappelijke individuen en de staat. Politiek moet weer een integraal onderdeel worden van het maatschappelijk leven van de mensen, zo betogen Negt/Kluge. En dat kan alleen maar, wanneer wij ook cultuur een

andere inhoud en daarmee een andere plaats geven in de samenleving. 'Want het huidige onbehagen in de cultuur is tegelijkertijd een onbehagen ten opzichte van het heersende begrip van politiek.

Politieke cultuur betekent een alledaagse verhouding, de manier waarop mensen inzicht verwerven in problemen van levensbelang en beslissingen nemen. De politiek moet worden opgenomen in het alledaagse leven en moet meehelpen vragen naar de zin ervan openlijk te stellen. Er moeten minstens op provisorische en experimentele wijze voorstellen worden gedaan voor het beantwoorden van die problemen. Alleen als van dit alles sprake is, kan ook weer een grote cultuur uit het verleden met haar utopisch gehalte weer een alledaagse betekenis krijgen voor de praktische zelfverwerkelijking van de mensen, dus voor de verbreding van de horizon waartegen zij hun autonomie en zelfbeschikking waarnemen.' (Negt 1993,60) Daarvoor zijn nodig vormen van openbaarheid, waarin mensen van onderop en op basis van hun ervaringen kunnen meebeslissen over de inrichting van hun leven en hun samenleving. Daarmee bezig zijn dat is cultuur, aldus Negt. Verderop in dit artikel ga ik hier op door.

Nu nog even terug naar de politiek en het politieke. Naar mijn mening benadrukt Negt hier datgene waarop Dirk Van Damme uitkomt in zijn antwoord op de 'postmodernistische' schrijvers over politieke vorming, n.l. de verhouding tussen algemeen belang en pluraliteit. Hij brengt dan het begrip civil society (burgerlijke maatschappij, of beter en tegenwoordig gangbaarder civiele maatschappij, ook wel maatschappelijk middenveld genoemd) in stelling. In zijn artikel verwijst hij naar een Amerikaanse filosoof, politicoloog, Michael Walzer en schrijft dan: 'Hij pleit voor een revitalisering van het "kritisch verenigingsleven" dat in een democratische samenleving een veelheid aan praktijken en opvattingen kan ontwikkelen. Hij erkent echter ook de noodzaak van de democratische staat. "Maar de staat kan nooit zijn wat hij in het liberale gedachtegoed lijkt: niet meer dan een raam voor de burgermaatschappij. Hij is ook een instrument van de strijd om het van de gemeenschap in een bepaalde baan te leiden". Tussen de pluralistische burgermaatschappij en de staat ("algemeen belang") is een pedagogische mediëring noodzakelijk: "De burgerzin die nodig is voor de democratische politiek, kan alleen in een netwerk van verenigingen aangeleerd worden."(Van Damme,1994:191). Interes-

sant is, dat de vormgeving van de maatschappelijke betrokkenheid van zowel de politiek als van het individu ook onderwerp van reflectie was van de politieke denkers uit het begin van de vorige eeuw. Zo pleitte De Tocqueville voor de 'vrijwillige associatie'. Ik ontleen dit aan Jet Bussemaker, die deze gedachte van de 'publieke associatie', de 'vrijwillige vereniging op allerlei terreinen, in haar proefschrift als volgt toelicht: 'Vrijwillige associaties en intermediaire structuren vormen in de opinie van De Tocqueville niet alleen een dam tegen een massamaatschappij van op zichzelf staande, egoïstische individuen, maar ook tegen een te grote administratieve controle door een gecentraliseerde staat. Vrijwillige associatie is noodzakelijk, wil individualisme niet omslaan in egoïsme.' (Bussemaker, 1993:54-55)

• Culturele en maatschappelijke vorming

Culturele en maatschappelijke vorming heeft betrekking op die processen waarin individu en samenleving werken aan de materiële en mentale vormgeving van het bestaan en op de leerprocessen die daarmee gepaard gaan dan wel daarvoor noodzakelijk zijn. Bij de maatschappelijke vorming ligt het accent op de vormgeving van de onderlinge sociale betrekkingen, terwijl bij de culturele vorming de zingeving en de uitdrukkingsvormen centraal staan. Culturele en maatschappelijke vorming heeft dus betrekking op de processen van vermaatschappelijking van de individuen en op de individualiseringsprocessen van samenlevingen.

In zijn proefschrift van oktober 1994: *Gedeelde verschillen; Algemene volwassenenvorming in een veelvormige wereld*, gaat Theo Jansen zeer uitgebreid in op deze processen. Zie voor zijn samenvatting daarvan ook elders in dit nummer van *Vorming*. Gelijktijdig met het onafhankelijker worden van 'traditionele' culturele en sociale verbanden komt het individu steeds meer terecht in een afhankelijke positie ten opzichte van maatschappelijke instituties en is het als geatomiseerd wezen - Jansen spreekt van 'ontheemding' - steeds vaker aangewezen op anderen, op vreemden. Deze afhankelijkheid strekt zich uit over de gehele wereld, vandaar dat Jansen spreekt over globalisatie, een proces dat gelijk op loopt met wat hij noemt fragmentatie. Om zulke processen het hoofd te bieden moeten sociale verantwoordelijkheid en zelfverwerkelijking van de persoon op elkaar betrokken worden.

Naar het vormingswerk toe vertaald gaat het hem om 'levenspolitiek georiënteerde vorming', dan wel 'levenspolitieke vorming'. 'Levenspolitieke vorming roept mensen op hun dagelijkse praktijken met en tegenover elkaar kritisch te verantwoorden en te beoordelen vanuit principes van solidariteit en leefbaarheid en zich daarbij mede te bezinnen op persoonlijke en collectieve mogelijkheden voor een optimale integratie van die principes in de actieve (re)productie van de maatschappelijke handelingsvoorwaarden.' (Jansen, 1994:190)

Naar mijn idee gaat het bij burgerschapsvorming, zeker wanneer wij burgerschap breed opvatten, in essentie om deze levenspolitieke vorming. Burgerschapsvorming als politieke vorming is zo eigenlijk een integraal onderdeel geworden van wat ik culturele en maatschappelijke vorming noem; en is naar zijn inhoud en vorm een communicatief en construerend ontwikkelen van culturele en maatschappelijke competenties met een accentuering op het politieke en de politiek. In dit licht is het wellicht goed om weer over democratische burgerschapskunde of politieke vorming te spreken.

• Politieke vorming en moraal: 'waarden en normen' kunnen en leren waarden

In mijn artikel *Ervaringsleren en eigenzinnigheid: antwoorden op de uitdagingen van de postmoderniteit?* (Berkers, 1992) ontwikkel ik een begrip van cultuur, waarbij moraal van cruciale betekenis is voor de relatie tussen individu en samenleving. Aan de hand van een tekstfragment van Michel Foucault onderscheid ik binnen dat veel omvattende woord moraal een drietal aspecten. Allereerst heb je de moraal in de zin van een stelsel van waarden dat door middel van een geheel van normerende instanties zijn geldigheid, dus naleving, oplegt aan de leden van een samenleving. Zulke stelsels van waarden en normen kennen veelal bepaalde hiërarchieën, dat wil zeggen dat de onderlinge verhouding tussen de verschillende waarden er een is van boven- en onderschikking. (Om een voorbeeld te geven: met de totstandkoming van de moderne samenleving is arbeid als maatschappelijke bezigheid behoorlijk gestegen op de ladder van waarden en normen.) Vervolgens heb je de manieren waarop individuen en groepen met die genormeerde en normerende waarden omgaan of zij zich naar die regels gedragen. Als derde aspect definieert Foucault het subjectieve

niveau: hoe je als individu jezelf constitueert tot een moreel handelend menselijk wezen. En precies bij dit laatste aspect van de moraal komt Foucault met het begrip 'bestaanskunsten' op de proppen. Foucault omschrijft het als volgt: '(Onder bestaanskunsten) moeten weldoordachte en welbewuste praktijken worden verstaan waarmee de mensen niet alleen gedragsregels voor zich vaststellen, maar proberen zichzelf te veranderen, hun eigen wezen te wijzigen en van hun leven een kunstwerk te maken dat bepaalde esthetische waarden meedraagt en aan bepaalde stijlcriteria beantwoordt.' (Foucault, 1984:15)

Het gaat hier om je levensmoreel, je levenszin, jouw zingeving aan bestaan en leven. ('Moet het leven zin hebben of welke zin moet het leven hebben, wil jij er zin in hebben?').

Cultuur en moraal zijn een kwestie van zingeving, zo betoog ik in dat artikel. Dit begrip vormt een essentiële dimensie van wat cultuur is. Het woord cultuur is immers afgeleid van het Latijnse woord 'colere', dat in essentie 'bewerken' betekent. Binnen een maatschappij maken individuen in associatie met anderen, op hun manier en onder specifieke omstandigheden cultuur, dat wil zeggen: zij zijn in en met die maatschappij bezig met het verfijnen van hun geestelijk en zedelijk leven. Dat verfijnen is een maatschappelijke arbeid, die haar grondstof, haar middelen en haar producten of resultaten kent. In het maatschappelijk bestaan hebben mensen iets nodig, waarmee zij dat bestaan leven en dat is meer dan louter bestaan. Zij hebben kunde nodig om binnen de bestaande verhoudingen dat bestaan niet alleen te overleven maar ook zinvol te maken. Zij ontwikkelen noodzakelijkerwijs bestaanskunsten waarin en waarmee zij hun bestaan leefbaar maken, zij ontwikkelen cultuur als levenskunde. Zij scheppen samenhang in hun leven door de constructie van ideeën en gedragingen, zij ontwikkelen mores, een geheel van denken en doen ter vervolmaking van hun bestaan. Zij maken hun bestaan moreel, dat wil zeggen tot een kunst, tot een geheel van regels waarmee hun maatschappelijke activiteit zin krijgt. Om met Negt te spreken: 'Moraliteit en cultuur horen bij elkaar, dat heeft Kant al gezien. Vormen zij echter een rijk van de innerlijkheid, een "toevluchtsoord voor de ware vrijheid", waar het rijk der noodzakelijkheid op abstracte wijze tegenover komt te staan, dan doet men vergeefse moeite om de cultuur te ontwikkelen als iets dat het sociale handelen bindt. (..) Cultuur is steeds iets elementairs, een productie en niet louter een geheel van ideeën.' Cul-

tuur is 'de manier waarop mensen in het leven van alledag nadenken over problemen van levensbelang en de manier waarop zij beslissingen daarover nemen.' Zo opgevat is cultuur een ander woord voor 'de werkelijkheid waarin en waarmee de concrete bestaansverhoudingen worden begrepen, dat wil zeggen: cultuur is levende arbeid van hoofd en zintuigen, een op specifieke wijze gevormde vaardigheid of competentie van mensen tot waarnemen en ervaren.' (Negt, 1993:59-61) Met en in hun cultuur werken de mensen aan hun levenssamenhang. Zoals bij de productie door elke levende arbeid moeten de mensen bij het creëren van samenhang in hun leven gebruik maken van technieken en zich daarbij uiteen zetten met dode arbeid. Anders gezegd: in het scheppen van cultuur, in het ontwikkelen van mores, dus van bestaanskunsten en levenstechnieken op basis van overlevingsstrategieën, moeten mensen gebruik maken van de door anderen voortgebrachte resultaten in de vorm van culturele producten en zij moeten in verbinding daarmee de in henzelf aanwezige waarnemings- en expressievermogens aanwenden.

Kortom: cultuur is het in en voor het alledaagse leven creëren van zin en samenhang door middel van het construerend ontwikkelen van bestaanskunsten en levenstechnieken, waarbij men gebruik maakt van overgeleverde en reeds aanwezige producten, ook wel het cultureel erfgoed genaamd.

Met dit in ons achterhoofd zou ik cultuur op een voor het vormingswerk adequate manier kunnen omschrijven als de materiële en mentale vormgeving van een geheel van waarden, normen en betekenissen waarmee maatschappelijke individuen vanuit hun wil, gevoel en verstand stijl geven aan hun individueel en maatschappelijk handelen. Het gaat daarbij om het ontwikkelen van een levensstijl, waarin bestaansethiek en levensaesthetica aan elkaar verbonden worden. Hedendaagse filosofen maken ons duidelijk, dat het ontwikkelen van nieuwe levensstijlen, het naar inhoud en vorm invullen van een bestaansethiek en levenskunst, het ontwikkelen dus van een nieuwe moraal, zo je wil van nieuwe vormen van moraal, geen kwestie meer kan zijn van het van bovenaf (door de staat) opleggen van waarden en normen. Het gaat er veeleer om dat ze van onderop door de individuen in een gezamenlijk debat worden gearticuleerd en geformuleerd. Voor deze ingewikkelde maatschappelijke arbeid hebben de mensen grondstof en productiemiddelen nodig en moeten zij zich op iets kun-

nen oriënteren. De grote vraag is nu eigenlijk of bestaande stelsels van waarden en normen of die uit het verleden de mensen voldoende grondstof, productiemiddelen en oriëntatie bieden om de huidige wereld adequaat te waarderen en om op basis daarvan voor de toekomst hun eigen waarden en normen te ontwerpen.

• **Bij wijze van samenvatting: enkele discussiestellingen**

In de burgerschapsvorming, begrepen als politieke vorming met als inzet burgerschapskunde en opgevat als onderdeel van culturele en maatschappelijke vorming, werkt men altijd met en aan waarden en normen en aan stelsels daarvan, waarbinnen meestal bepaalde hiërarchieën werkzaam zijn.

In het kader van een brede opvatting van culturele en maatschappelijke vorming hebben die waarden en normen niet alleen en ook niet in de eerste plaats betrekking op het politieke aspect van burgerschap, maar ook en veelmeer op het sociaal-culturele aspect zonder uitsluiting van het sociaal-economische aspect.

Met politieke vorming is men erop uit om de participatie van de burger aan de samenleving en zijn vorming daartoe te bevorderen. Daarbij kan men niet alleen mikken op arbeidsparticipatie en politieke participatie, maar deze twee moeten ingebed zijn in de deelname aan het culturele en sociale leven.

Wil men door middel van burgerschapsvorming een bijdrage leveren aan de organisatie van het publieke debat waarbinnen van onderop en op democratische wijze waarden en normen worden ontwikkeld, die oriënterend zijn voor de samenleving en individu, dan zullen de mensen in de gelegenheid moeten worden gesteld om een adequaat onderscheidingsvermogen te ontwikkelen. De mensen moeten in staat worden gesteld om via discussie hun waarnemings-, ervarings- en oordeelsvermogen, samen het onderscheidingsvermogen zo bij te stellen en aan te scherpen, dat hun eigenzinnigheid zulke samenhangen creëert, dat een pluralistische democratie zich verder ontwikkelt.

Voor de ontwikkeling van een adequaat onderscheidingsvermogen, gericht op het politieke en gefundeerd in het sociaal-culturele, lijkt mij, gegeven de geseclariseerde samenleving, receptieve/reflectieve en actieve kunstzinnige vorming een niet uit te schakelen onderdeel. Het biedt de meeste geschikte speelruimte voor het experimenteren met een pluralistische of pluriforme houding.

Een pluriforme houding ten opzichte van de wereld en de ander is gebaseerd op het principe van de niet-uitsluiting en het principe van bevordering van interactie en vertrekt dus vanuit de 'interactieve verscheidenheid'. Met zo'n houding respecteert de mens de vrijheid zonder vrijblijvend te zijn en zeker niet onverschillig. Door met de ander geïnteresseerd in discussie te treden respecteert hij met zelfrespect de gelijkwaardigheid van de ander.

Uiteindelijk heeft dit alles te maken met rechtvaardigheid, autonomie en zorgzaamheid. Respect voor de ander bestaat er immers uit om de ander zijn rechten te geven, hem in zijn recht te laten en om hem tot zijn recht te laten komen. Als wij streven naar een rechtvaardige samenleving, dan gaat het niet alleen om gelijke rechten, maar ook om de vaardigheid om ieder tot zijn recht te laten komen. Dat is gemeenschapsvorming en gemeenschapszin in één. Bij politieke vorming gaat het om een pluralistische democratie, waarin de individuele belangen en interesses ('belangstelling') en de gemeenschappelijke belangen en interesses, soms aangeduid als 'het algemeen belang', zo op elkaar betrokken worden, dat er voor beide speelruimte is. Democratische openbaarheid en staatsbeheer zijn daardoor de voorwaarde voor democratisch zelfbestuur.

Democratische burgerschapsvorming zal de individuen door middel van het organiseren van mogelijkheden tot participatie en leren moeten stimuleren tot het ontwikkelen van handelingscompetenties waarmee zij autonoom en solidair met anderen vorm kunnen geven aan een actief, democratisch burgerschap.

De bagage van de moderne nomade:

over competenties, vormingswerk en professionaliteit

• Inleiding

De huidige samenleving wordt vaak getypeerd als een laatmoderne maatschappij, waarin technologie en informatie alles overheersend lijken te zijn. Samenlevingsverbanden en ideeënstelsels fragmenteren en de erosie treft ook de subjecten: identiteit staat onder druk en valt uiteen. Er is sprake van oriëntatieverlies en ontheemding. Mensen raken steeds meer afhankelijk van wereldwijde systemen en tegelijkertijd ontstaan er steeds weer mogelijkheden om als individu het eigen leven vorm te geven, om het op andere manieren met anderen te delen. Verantwoordelijkheid voor een bestaansethiek en levenskunst staat hoog op de agenda.

Tegen deze achtergrond is de vraag gerechtvaardigd: wat hebben moderne nomaden nodig aan competenties (dat wil zeggen: aan kennis, vaardigheden en houdingen) om opgewassen te zijn tegen de problemen die voortkomen uit de industriële civilisatie, de risicomaatschappij met zijn reflexieve modernisering, fragmentatie, globalisering en individualisering, opdat zij zelfstandig en in solidaire coöperatie met anderen de mogelijkheden kunnen benutten voor de maatschappelijke vormgeving van hun individualiteit en hun bestaan?

Zoals al uit de formulering van de vraag blijkt, vat ik competenties op als handelingsbekwaamheden, die drie elementen omvatten: kennis, vaardigheid en houding. Competentie of bekwaamheid is dus meer dan vaardigheid en in de vertogen van de sociaal-culturele vorming bruikbaar dan het begrip kwalificatie, dat snel een connotatie met zich meedraagt van onderwijs, arbeidsmarkt en technologie. Maar er is meer in het leven, vandaar het begrip competenties.

I Over de competenties van de moderne nomade

In de risicomaatschappij met zijn reflexieve modernisering worden de moderne nomaden geconfronteerd met grote verschuivingen in maatschappelijke structuren en instituties, in verhalen over de wereld en in alledaagse levenspraktijken. Reeds lang bestaande verbanden verdwijnen, worden vervangen door andere en dit dwingt de individuen tot heroriëntatie en een vernieuwde inrichting van hun leven en bestaan. Wat niet voor mogelijk werd geacht, blijkt ineens werkelijkheid, de relatie tussen oorzaken en gevolgen lijkt zich steeds te wijzigen. Fragmentatie en differentiëring alom, elk verband lijkt zoek. Deze onoverzichtelijkheid vraagt om samenhang.

Samenhang

Met het begrip levenssamenhang heeft Negt zowel de specifieke constellatie van maatschappelijke structuren en praktijken met hun logica's op het oog als het verband dat de individuen, gegeven die structuren, in hun bestaan en leven aanbrengen. Samenhang is geen statisch begrip, dat wil zeggen: het is geen toestand die voor altijd gegeven is. Het is veeleer een begrip, waarin het dynamische van verbindingen tot uiting komt. Samenhang komt tot stand door steeds opnieuw specifieke levenspraktijken op elkaar te betrekken, door verbindingen te maken, door constructiearbeid: het creëren van samenhang. Dit vergt een specifieke denkwijze: de sociologische fantasie (Negt, 1975; Negt/Kluge, 1975; Berkers 1986, 1992).

1. Associatievermogen: samenhang creëren en zien

Fantasie

De fantasie is het mentale vermogen, dat een aantal aspecten kent. Daarin liggen eigenlijk meerdere vermogens besloten. Bij de fantasie is zowel inbeelden als verbeelden aan de orde. Maar in dit geestelijk vermogen gaat eigenlijk nog een andere kracht schuil: het associatievermogen. Bij het in- en verbeelden maakt de mens heel verschillende dingen tot elkaars metgezel. Associatie in de betekenis van maatschap vindt zijn oorsprong in het Latijnse *ad socius*: tot vriend, tot maat maken. De fantasie, opgevat als associatievermogen, stelt de mens in staat om verbindingen te leggen, om zaken bijeen te brengen en ze als gelijkwaardige elementen aan elkaar te knopen. De fantasie verbindt

in tegenstelling tot het verstand, dat met name verticaal te werk gaat, hoofdzakelijk horizontaal.

Reflectie

Bij reflectie gaat het om 'het vermogen zich te bezinnen op de waarde en de betekenis van de ervaringen die al participierend aan de sociale omgeving worden opgedaan voor de inhoud en vormgeving van het eigen levensplan, en uit de "kwalitatieve onderscheidingen" die zich daarbij voordoen bewuste en overwogen keuzes te maken voor opties die daarmee stroken.' Bij dit reflecteren is zowel het 'kwalitatief beoordelen van functionele eisen' belangrijk als het afstand nemen en rationeel evalueren van de spontane identificaties die in het expressief handelen totstandkomen.' (Jansen, 1995:12-13)

Hier wordt de reflectie op hetgeen het individu in de samenleving overkomt, vooral in verband gebracht met het eigen levensplan en de individuele keuzemogelijkheden. Dit wijkt af van de formuleringen, waar reflectie gekoppeld wordt aan sociologische fantasie (Broens, 1991). De (sociologische) fantasie is het vermogen waarmee de mens verbindingen kan leggen; zij stelt hem in staat om samenhang te creëren in denken en doen. Zij is de bemiddelingsinstantie tussen zintuigen en verstand, tussen waarnemen en oordelen, tussen impressie en expressie. Kortom: de fantasie is van essentieel belang voor de menselijke communicatie en voor het zich oriënteren op de wereld. De bekwaamheid om samenhang te creëren en te zien ligt ten grondslag aan de andere competenties.

2. Onderscheidingsvermogen: onderscheid maken en zich onderscheiden

In de laatmoderne samenleving verliezen mensen herhaaldelijk hun oriëntaties en is de onteigening van het ervarings- en oordeelsvermogen dikwijls niet te ontlopen. Ter verduidelijking van deze thematiek doe ik een beroep op een volksverhaal van eeuwen her: het sprookje van de wolf en de zeven geitjes. De jonge geiten worden door hun moeder gewaarschuwd voor hetgeen dreigt. Door te wijzen op de zwarte poten en de zware stem van de wolf doet zij in haar waarschuwing een beroep op de ogen en oren van de jonge geiten. Het verloop van het sprookje kent u ongetwijfeld. De wolf neemt de geitjes in het ootje door met meel zijn poot wit te maken en met krijt zijn stem

zacht. Eenmaal binnengelaten vreet hij ze met huid en haar op. De afloop van dit drama is ook bekend: bij haar thuiskomst hoort de oude geit het hele verhaal van het jongste geitje, dat in zich in de klok had verstopt (was het zo bij de tijd, dat het verhaal kan doen?). De wolf wordt opgespoord, de geit snijdt zijn buik open en bevrijdt haar kinderen. Met een buik vol keien verdrinkt de wolf in de bron en de zeven geitjes maken een rondedans van vreugde. Waarschuwing mislukt, bevrijding gelukt, maar is er ook iets van geleerd?

Wat is de zeven geitjes overkomen, dat zij in confrontatie met de wolf niet meer in staat zijn om zijn ware aard te onderscheiden van zijn bedrieglijk en verleidelijk voorkomen? Welke onteigeningsprocessen hebben er plaatsgevonden, zodat bij het onderscheid in goed en kwaad nog maar op twee zintuigen, horen en zien, een beroep kan worden gedaan. Waar zijn hun tast-, reuk- en smaakzintuig gebleven? Je zou toch zeggen dat voor jonge geiten de nestgeur nog zo vers is, dat zij een wolf op meters afstand moeten kunnen ruiken. Het vreemde dat bedreigend overkomt, aanraken en ervan proeven, daar is moed voor nodig. Maar het aangaan van zo'n beproeving geeft je wellicht meer zekerheid in waarneming en oordeel.

Wat is er met de menselijke zintuigen gebeurd? Wat overkomt heden-tendage het menselijk onderscheidingsvermogen? Hebben mensen ten tijde van de risicomaatschappij nu niet juist vermogens nodig voor adequaat waarnemen, ervaren en oordelen? En geldt dat al niet helemaal, wanneer elk individu de zware taak krijgt opgelegd om 'het planbureau' van de eigen levensloop, het eigen levensverhaal en de eigen identiteit te worden?

Waarnemen, inleven en oordelen

Het onderscheidingsvermogen is te beschouwen als samenballing of combinatie van het waarnemings-, het inlevings- en het oordeelsvermogen. Cultuur in de betekenis van akkerbouw der zinnen 'is levende arbeid van hoofd en zintuigen, een op specifieke wijze gevormd waarnemings- en ervaringsvermogen van de mensen. Als zodanig is ze onvoorwaardelijk verbonden aan de fundamentele eis die Kant aan de Verlichting stelt: 'Heb de moed om je verstand te gebruiken zonder de leiding van een ander!'. En omdat het natuurlijk niet alleen om de waakzaamheid van het verstand gaat, volgt de even zo belangrijke toevoeging: Heb de moed je te weren tegen elke vorm van onteigening van je zinnen! Politieke cultuur is dus een levenssamenhang die

substantieel betrokken is op de belangrijkste aangelegenheden van een gemeenschap.’(Negt,1993:61) De ontwikkeling van een kritisch onderscheidingsvermogen en van het vermogen om zich duidelijk en communicatief uit te drukken is de grondslag voor een politieke cultuur (Negt,1993:154). Dat betekent openbaarheid en discussie, waarin het louter privé karakter van de waarnemingen en observaties alleen kan worden opgeheven wanneer het ervaringsvermogen en het oordeelsvermogen de ruimte krijgen en zich kunnen ontwikkelen. In een plurale samenleving, waarin diversiteit en verschillen nadrukkelijk gelden, kan er door de mensen alleen iets gemeenschappelijks worden ontwikkeld wanneer zij dat construeren vanuit het specifieke en met behoud van de verschillen. Het gemeenschappelijke, wellicht het algemene, moet het specifieke niet ongedaan maken, maar zich manifesteren in het specifieke. Het oordeel over die verschillen wordt geen vooroordeel of veroordeling die uitsluit, wanneer het gekoppeld is aan een scherpzinnige waarneming die tegelijkertijd scheidt en bindt, veralgemeent en nuanceert. De verbinding, de bemiddeling tussen waarnemen en oordelen ligt in het vermogen om zich in de ander te verplaatsen: het inlevingsvermogen. Dit komt het best tot gel-ding wanneer het oordeel even wordt opgeschort en de waarneming zich scherp stelt op het specifieke, op het eigene van het vreemde. Het zijn de details, de nuances die er dan toe doen. Dit komt overeen met hetgeen Lolle Nauta zegt over de bekwaamheid om je te ver-plaatsen in de situatie van iemand die van je verschilt. Hij noemt dat het vermogen tot identificatie (Nauta,1995:28). Ook de filosoof S.J. Doorman benadrukt in het kader van de kunsteducatie dit inlevingsvermogen. Op de vraag naar de maatschappelijke relevantie van kunstzinnige vorming antwoordt hij, dat er in de multiculturele samenleving met zijn verschillen oefenplaatsen moeten zijn, waar mensen relatief ‘belangeloos’ met elkaar in discussie kunnen gaan over hetgeen zij waarnemen en hun meningen. Het gezegde ‘over smaak valt niet te twisten’ heeft vooral betrekking op het schone, het esthetische in meest brede betekenis. Maar met betrekking tot kunst is er niets aangenamers dan met elkaar te spreken, te ‘twisten’ over de genotvolle, zintuiglijke waarneming en je smaakoordeel. Zo blijkt het ook verdraaid moeilijk te zijn om je morele waarden en normen ter discussie te stellen. Volgens Doorman zou de wereld van kunst en cultuur een oefenplek kunnen zijn voor discussies over zaken die voor ons belangrijk zijn, niet alleen omdat wij er belang bij hebben, maar ook

omdat ze onze belangstelling wekken (Doorman, 1994; Berkers, 1994). Hannah Arendt citeert in dit verband een uiterst radicale uitspraak van Kant: “In de smaak wordt het egoïsme overwonnen”, wat volgens haar wil zeggen dat wij rekening houden met de ander, dat wij onze eigen specifieke vooronderstellingen moeten overwinnen ter wille van anderen. Om te kunnen denken moet je alleen zijn, om van een maaltijd te kunnen genieten heb je gezelschap nodig. Het oordeel, en met name het smaakoordeel, heeft altijd betrekking op anderen en hun smaak en houdt rekening met hun mogelijke oordelen.’ (Arendt, 1994:106)

Verschillen

Tot nu toe heb ik het onderscheidingsvermogen behandeld als een van de geestelijke vermogens, waarbij de zintuigen, het gevoel en het verstand in het spel zijn. Maar er zit nog een andere kant aan dat begrip. Onderscheiden kent niet alleen de betekenislaag van ‘een onderscheid maken’ als denkactiviteit, maar ook ‘zich onderscheiden’ als sociaal-culturele praktijk. Uit de postmoderne en feministische analyses van onze samenleving komt tevoorschijn, dat de moderne nomade in zijn identiteitsvorming, in zijn ‘individuering’, om met Kunneman te spreken, terdege rekening moeten houden met verschillen. Hij of zij moet ze accepteren en zal er op een zodanige manier mee moeten omgaan, dat hiërarchie en uitsluiting ongedaan worden gemaakt en horizontale, communicatieve verbindingen tot stand komen. Als de moderne nomade zo met de verschillen wil omgaan, dan heeft hij in de interacties met anderen niet alleen vermogens nodig om waar te nemen, zich in te leven en te oordelen, maar vooral ook vermogens om zich communicatief adequaat en identiteitsversterkend uit te drukken. Ik doel hier op de menselijke bekwaamheden om zich uit te drukken en te communiceren en vooral op de competenties om expressie en communicatie met elkaar in verband te brengen. Maar voordat ik daar scherper op in zoom, wil ik enkele andere competenties behandelen.

3. Technologische competentie

Onder de technologische competentie versta ik de bekwaamheid om proportioneel met technologieën om te gaan. Het gaat om ‘de maat van de techniek’, dat wil zeggen: de mens heeft een vermogen nodig om de voortschrijdende technologieën op alle levensterreinen de maat te nemen. (Achterhuis, 1992) Wil hij geen slachtoffer worden van die

technologieën, wil hij er niet volledig van afhankelijk worden, dan is een vlucht weg van die techniek of een volstrekte antihouding ten opzichte van iedere technologische uitvinding niet de oplossing. Hij zal moeten proberen te differentiëren, de technische mogelijkheden in proporties zien. Hij zal moeten kunnen onderscheiden, welke technieken een bijdrage leveren aan de vormgeving van het menselijk leven en welke uiteindelijk tot de vernietiging ervan leiden. Dat doen de mensen door de technologische-instrumentele rationaliteit te corrigeren, aan te vullen of ondergeschikt te maken aan een cultureel-normatieve rationaliteit. Vanuit een postmodern standpunt betwijfelt Kunneman, of dat laatste nog wel een optie is. Hij stelt zich de vraag of wij bij de omgang en de begeleiding van technische ontwikkelingen niet meer moeten vertrekken vanuit de autonomie van het technisch-economisch complex. Wij zullen oog moeten hebben voor de interne dynamiek daarvan, zeker in relatie met de 'verlangensmachines' die consumptiemaatschappij voortdrijven (Kunneman,1996b:50). Vanuit een maatschappelijk normatief kader moeten mensen kunnen begrijpen, wat de maatschappelijke effecten zijn van techniek. Zij kan immers niet worden afgedaan en ook niet slaafs worden gevolgd. Maar wil die normativiteit adequaat en praktisch zijn, dan moet zij mede gestoeld zijn op technische kennis en vaardigheden en niet los daarvan worden ontwikkeld.

Om op alle levensterreinen of in alle maatschappelijke sferen adequaat te functioneren kunnen de moderne nomaden dus niet om technologieën heen. De ontwikkelingen op die levensgebieden zijn tegenstrijdig, mede doordat op elk levensterrein vormen van rationaliteit op elkaar inwerken. Jansen en Wildemeersch spreken in dit verband over 'cognitief-instrumentele en moreel-esthetische competenties' (Jansen,1995:147). Naar mijn idee verwijst dat onderscheid naar de spanning tussen systeem en leefwereld, tussen strategisch en communicatief handelen, tussen een technologisch-instrumentele en een culturele-normatieve rationaliteit of logica. De technologisch-instrumentele competenties hebben niet alleen betrekking op de wereld van de economie of de arbeid, maar gelden net zo goed voor het sociale, culturele en politieke leven. En omgekeerd kun je de cultureel-normatieve bekwaamheden niet alleen geldig laten zijn voor het culturele leven, maar net zo goed voor de andere levensterreinen. Anders gezegd: de wereld van de arbeid en economische productie kent steeds meer een sociale en culturele kant, het normatieve handelen wordt

daar steeds belangrijker (Meijers,1997). En zo is in de wereld van cultuur en politiek de productie- en marktgerichtheid niet meer weg te denken. (Kunneman 1996a)

Willen mensen op die verschillende levensgebieden niet worden uitgesloten, willen ze daar op een zodanige manier functioneren en/of participeren, dat ze niet alleen overleven maar dat die deelname ook een bijdrage levert aan een zinvolle vormgeving van het menselijk bestaan, dan moeten zij met de verschillende rationaliteiten kunnen omgaan; zij moeten ze kunnen doorgronden en ernaar kunnen handelen. Dus zowel in de wereld van de arbeid als in de wereld van de cultuur moeten de moderne nomaden technologisch-instrumenteel en normatief-interpretatief handelen. Dat vergt technologische competenties gekoppeld aan het onderscheidingsvermogen.

4. Identiteitscompetentie

In de risicomaatschappij is de kans groot, dat men noodgedwongen moet veranderen van baan, van school, van huis en woonomgeving, van vrienden en relaties, van gewoonten en ideeën. Steeds meer mensen lopen het risico dat zij uit de beroepsarbeid, hun huizen en zelfs hun land verdreven worden, dat zij relaties en de noodzakelijke sociale netwerken zullen verliezen. Dat leidt dikwijls tot identiteitsverlies, maar biedt tegelijkertijd de mogelijkheid en dikwijls de noodzaak om nieuwe identiteiten op te bouwen. Negt spreekt in dit verband over een bedreigde en gebroken identiteit en het vermogen om daar sensibel mee om te gaan. Kunneman over de 'meervoudigheid van de persoon'. Van de moderne nomaden wordt verwacht dat zij die veranderingen aankunnen, dat zij heel verschillende aanspraken in één persoon verenigen.

Het beeld dat het individu van zichzelf heeft in relatie tot de beelden die anderen van hem hebben is meerledig. De identiteit is op te vatten als een snijpunt van meerdere identiteiten. Bij de spanning tussen je zelfbeeld en het beeld dat anderen van jou hebben zijn drie aspecten in het spel: lichamelijkheid, narrativiteit en economie. Je zou kunnen zeggen, dat de samenleving een individu identificeert, aanspreekt op zijn lichamelijkheid, zijn verhaal en zijn economische productiviteit. Maar het is niet alleen de samenleving die identificeert, ook mensen verhouden zich vanuit zichzelf tot hun eigen lichamelijkheid, zij hebben eigen verhalen en een eigen(zinnige) kijk op zichzelf als productief,

instrumenteel en zorgzaam handelend wezen (Kunneman,1996b:48; Jansen,1995:139-142). In het spanningsveld tussen hetgeen de samenleving eist en wat het individu wil, moet de moderne nomade zijn levensplan trekken, zijn levensloop plannen. Met die spanningen, die dilemma's of ambivalenties omgaan vergt balansarbeid, vraagt het vermogen van het balanceren, van het zoeken naar evenwicht. Dat doe je vooral met en op je gevoel. Vandaar dat het bij de volgende competentie gaat om sensibiliteit.

5. Rechtvaardigheidscompetentie

Om in de wereld van de risicomaatschappij en de erosiecrisis hun weg te vinden, moeten moderne nomaden de sensibiliteit ontwikkelen om processen van onteigening te ervaren. Zij moeten gevoelig zijn of worden voor maatschappelijke processen, waarin zaken die voor hun belangrijk zijn, worden ontvreemd. Hun bijdrage aan de maatschappelijke ontwikkeling krijgt niet de waardering die ze verdient. Verworven rechten worden hun sluipenderwijs ontvreemd, er dreigt uitsluiting en marginalisering. Vele mensen worden getroffen door de mechanismen van de sociale en culturele ongelijkheid, discriminatie enzovoort. Er vindt op grote schaal vernietiging plaats van natuur, arbeid en sociaal-culturele praktijken. Onteigening betekent ook vervreemding van het vertrouwde, er treedt ontheemding en ontworteling op. De moderne nomade is en voelt zich nergens meer thuis. Willen de mensen een antwoord hebben op deze processen, dan zullen zij met hun eigenzinnigheid deze onteigening en ontheemding bewust, actief en fijngevoelig moeten ervaren om op basis daarvan hun 'weerbaarheid' vorm te geven. Zo noemt Nauta deze bekwaamheid. Volgens hem moeten de mensen het vermogen bezitten om voor hun rechten op te komen en deze, indien gewenst, ook op te eisen. En voor hem betekent dat ook altijd, dat de mensen hulpbronnen ter beschikking moeten hebben of krijgen om dat vermogen tot gelding te laten komen (Nauta,1995:28). Een kwestie van rechtvaardigheid zal ik maar zeggen.

6. Historische competentie

'Wie niet kan rouwen om de verliezen die hij heeft geleden, heeft ook niet de kracht tot utopie'.(Negt,1993) Onteigeningen en ontheem-

ding kun je beter waarnemen en tot een ervaring maken waarmee je vooruit kunt in het leven, wanneer je ze in een historisch perspectief plaatst. Dit is een specifieke vorm van samenhang creëren. Dat geldt ook voor je eigen levensverhaal: wat valt er in de toekomst te plannen, wanneer je niet je eigen geschiedenis kent, je sterke en zwakke kanten, de maatschappelijke factoren die van invloed waren en zijn op je eigen levensloop. Het gaat hier niet om nostalgie en het herstel van het verleden, maar om een vorm van reflectie. Deze is nodig voor het verder kunnen, voor het ontsnappen aan klemsituaties. Utopieën zijn niet zozeer meer de blauwdrukken van een ideale samenleving en een gelukkig leven in een verre toekomst. Utopie is veeleer de kritische analyse van de huidige situatie, waarin andere mogelijkheden en nieuwe perspectieven worden ontwikkeld. Het gaat om de bevrijdende werking van wat de Duitse schrijver Musil zo fraai de mogelijkhedenzin heeft genoemd. Vandaar dat Negt bij de historische bekwaamheid (ik zou kunnen zeggen: de ware geschiedkunde in de strikte zin van het woord) herinnering en utopie onderbrengt.

7. Ecologische competentie

Niet alleen zorgzaam omgaan met de natuur die ons omringt, maar ook met mensen en dingen, daar draait het om bij de ecologische bekwaamheid. Ook het menselijk lichaam en de innerlijke natuur vragen om een zorgzame omgang, om een manier van benaderen die berust op geweldloze communicatie, aldus Negt. Zorgzaamheid is het vermogen om je betrokkenheid op specifieke wijze te laten blijken. In met name de feministische theorievorming is deze betrokkenheid op de ander gethematiseerd. Het denken in termen van zorg en verantwoordelijkheid wordt daar gezien als correctie of als noodzakelijke aanvulling op het denken over de mens in termen van autonomie en zelfbepaling.

Zorgzaamheid betekent openheid en zorgvuldigheid in waarnemen en oordelen; zij houdt in dat het technologisch en normatieve handelen in evenwicht is; zij vereist dat de verzorgende de tijd neemt en zich voor de zorgverlening verantwoordt naar de zorgbehoevende en naar de buitenwacht; dat alles veronderstelt mede, dat degene die verzorgt, op een adequate, dus respectvolle wijze uiting kan geven aan zijn of haar gevoelens, betrokkenheid, verantwoordelijkheid en zorg.

8. Communicatie- en expressiecompetentie

Om zich in zeer uiteenlopende interacties staande te houden en hun eigen identiteit te ontwikkelen hebben de moderne nomaden niet alleen een verfijnd onderscheidingsvermogen nodig, maar moeten zij ook in staat zijn om uiting te geven aan, om uit te drukken wat hen beweegt. Ten tijde van de reflexieve modernisering wordt steeds meer van hen geëist, dat zij naar anderen en naar allerlei maatschappelijke systemen kenbaar maken wat zij willen en vinden en vooral waarom zij iets doen, welke keuzes zij maken. Zij moeten naar buiten toe zichtbaar, hoorbaar, tastbaar en wellicht in sommige gevallen ook vooral ruikbaar en proefbaar maken wat hen bezielt, wat hen raakt, wat hun belang is, waar zij belangstelling voor hebben. De samenleving reikt de moderne nomade daarvoor uitdrukkingvormen aan, maar door de machtsverhoudingen zijn die niet voor elke maatschappelijke groepering even geschikt om haar verlangens, haar wensen, haar motieven, haar belangen, haar praktijken te articuleren. In deze articulatieprocessen maken mensen een eigen gebruik van de bestaande uitdrukkingvormen en ontwikkelen zij nieuwe. De Engelse onderzoeker van jeugdculturen, Paul Willis, heeft daarvoor de omvattende term 'symbolische creativiteit' gemunt. Zij is van levensbelang voor de zin- en betekenisgeving van het dagelijks bestaan en bestaat uit enkele basiscomponenten, waarbij taal, het actieve lichaam en allerlei vormen van non-verbale communicatie als praktijk/oefening en symbolische bron fungeren en nieuwe betekenissen produceren (van Zuilen, 1991:47).

Ter verduidelijking van de expressieve competenties schrijven Jansen en Van der Veen: 'Participatie vraagt ook om een actieve en eigenzinnige vormgeving aan de sociale leefwijzen en de culturele articulaties van een gemeenschap. En dit veronderstelt in de persoon van het participerende individu het vermogen tot zelfreflectie, afstand nemen, kwalitatieve waarderingen, bewuste en rationele keuzes, en intentionele handelingen; kortom het vermogen om zich als een autonoom persoon te doen kennen.' (Jansen, 1995:11)

In mijn benadering is dus van groot belang, dat wij de expressiecompetentie niet tot de meest individuele expressie reduceren, maar koppelen aan maatschappelijke communicatieprocessen en uitdrukkingvormen.

Het vermogen tot representatie

In interactie en communicatie met anderen en met de maatschappelijke instituties behoeft de moderne nomade het vermogen om zichzelf of zijn groep of zijn rol te kunnen representeren. Hij moet kunnen inschatten wat in dat verband wel en niet relevant is. Nauta noemt dit het vermogen tot representatie. Ook al klinkt deze laatste formulering nogal strategisch, in samenhang met wat Nauta zegt over aanspreekbaarheid ligt daar toch communicatie aan te grondslag. Bij aanspreekbaarheid gaat het 'namelijk om het vermogen om een subject te kunnen zijn. Dat ben je niet bij voorbaat. Het vermogen dus om ja of nee te zeggen en aangesproken te kunnen en te willen worden op wat je gezegd en gedaan hebt, ook in niet-morele zin.' (Nauta, 1995:28) Het gaat er dus om dat je uitdrukking kunt geven aan jouw keuzes, wensen en visies, jouw belangen en belangstelling. Tegelijkertijd koppelt Nauta daar nog een ander principe aan vast, dat in de communicatie tussen van essentieel belang is: de verantwoording.

Verantwoordingsleren

Met name Danny Wildemeersch en Theo Jansen benadrukken bij het leren door en voor participatie de normativiteit. De technologisch-instrumentele rationaliteit eist van de mensen, dat zij zich in de reflectie op hun handelen bewegen binnen de institutie-interne maatstaven en niet teveel refereren naar maatstaven die extern zijn aan de institutionele doelen en taken.

'Voor de persoonsontwikkeling van het subject leidt dit tot de markante consequentie dat het leert om verantwoordelijkheid niet moreel maar technologisch te definiëren: verantwoord handelen is het effectief en efficiënt uitvoeren van de procedures en operaties die de realisering van institutionele doelstellingen dienen.' Zij pleiten ervoor dat deze technologische verantwoordelijkheid vervangen wordt door een morele verantwoordelijkheid. 'Centraal daarin staan betrokkenheid op de gemeenschap, zorg voor en solidariteit met "de ander" en publieke verantwoording van het eigen handelen.' (Jansen, 1995:147) Door bij de communicatiecompetentie de nadruk te leggen op de uitdrukkingvormen en door bij de expressiecompetentie de communicatieve vormgeving daarvan te accentueren, heb ik geprobeerd om techniek en normativiteit niet tegen elkaar uit te spelen. Ik wil ze op elkaar betrekken als vorm en inhoud van de maatschappelijke, publieke verantwoording.

II Sociaal-culturele vorming: professionaliteit en competenties

In het eerste gedeelte van dit artikel heb ik de knapzak van de moderne nomaden aardig gevuld met competenties. Wat mij betreft kan hij op weg door de wereld, maar er valt nog een hoop te leren. De menselijke vermogens moeten geschikt gemaakt worden: er moeten competenties worden verworven, ontwikkeld en wellicht veranderd. Daar kunnen het vormings- en ontwikkelingswerk en zijn professionals een handje bij helpen. Educatie of (ped)agogie is immers leren mogelijk maken en mensen helpen bij dat leren. Het sociaal-cultureel vormingswerk organiseert leer mogelijkheden door optimale voorwaarden te scheppen en door de mensen te begeleiden bij hun leren. Daarbij treedt de vormingswerker arrangerend, onderrichtend, adviserend, informerend en animerend (in de zin van stimuleren en motiveren) op (Giesecke 1990).

Normatieve professionaliteit

Welke bekwaamheden, dus welke kennis, vaardigheden en houdingen moet de sociaal-cultureel (vormings)werker bezitten, wil hij of zij op de adequate wijze de verwerving, ontwikkeling en verandering van competenties door de moderne nomade mogelijk maken en hem daarbij begeleiden?

In de beantwoording van deze vraag vertrek ik vanuit de notie dat wij hier van doen hebben met een normatieve professionaliteit. Waarden en normen spelen een grote rol in de beroepsuitoefening. In vormings-situaties worden niet alleen maatschappelijke waarden en normen overgedragen en wellicht kritisch ter discussie gesteld. Ook de normativiteit van deelnemers is er in het geding en daarmee vooral ook die van de werker. Adequaat methodisch-agogisch handelen kan derhalve niet louter bestaan uit systematiek, planmatigheid en doelgerichtheid, maar vergt tegelijkertijd een reflectief bewustzijn en een verantwoording naar zichzelf, de deelnemer, de vakgenoten en de samenleving.

In het methodisch, zo u wilt het didactisch handelen van de professional is de spanning tussen de technologisch-instrumentele en de cultureel-normatieve rationaliteit, tussen strategisch en communicatief handelen voortdurend werkzaam.

Elders heb ik de educatief werker een evenwichtskunstenaar genoemd, die op eigenzinnige wijze balanceert tussen de eisen die de samenleving aan vormingsprocessen stelt en de verlangens, wensen, behoeften

van de cursisten. Hij zoekt op democratische wijze het evenwicht tussen het strategisch en communicatief handelen, tussen technologie en normativiteit. In een dynamisch proces weet hij op een evenwichtige wijze met dilemma's en ambivalenties om te gaan: hij geeft vele verschillende ervaringen en leefwerelden een gelijk gewicht.

Ervaringsleren

Bij een normatieve professionaliteit krijgt in de dialectiek tussen betrokkenheid en distantie de eerste extra accent. Een mogelijke voorwaarde voor de vormgeving van die betrokkenheid zonder een passende afstand op te geven is het verkleinen van de verschillen in kundigheden. De deskundigheden van de beroepskracht zijn niet totaal anders dan die van de deelnemers en ze zijn zeker niet per definitie beter of hoger. Wil je als begeleider, als reisgenoot, als metgezel bij het ontwikkelen van competenties een goede 'leermeester' te zijn, dan is het wijs om ervan uit te gaan dat de mensen al heel veel kunnen en kennen en dat je zelf ten aanzien van bepaalde zaken meer ervaren bent. Zie je het leerproces als een ervaringsverrijking, dan spelen in de structurering van dat proces de competenties die de mensen reeds bezitten een doorslaggevende rol.

Tegen deze achtergrond ligt het voor de hand, dat ik, op zoek zijnde naar de competenties van de vormingswerker, nog eens de door mij voorgestelde competenties van de moderne nomade raadpleeg. Waar kom ik dan op uit?

Meertaligheid

Dat het in de beroepsuitoefening van de sociaal-culturele vorming draait om communicatie, lijkt mij, gegeven hetgeen hier eerder aan de orde is geweest, meer dan evident. Om adequaat te communiceren met allerlei soorten deelnemers en opdrachtgevers zal de vormingswerker meerdere talen moeten kennen, want 'ieder vogeltje zingt zoals het gebekt is'. Met deze meertaligheid is hij niet alleen in staat om de meest uiteenlopende verhalen over samenleving en persoonlijke levens te volgen en te ontcijferen, maar kan hij ook tussen de verschillende vertogen een vertaling maken. In zijn communicatie met de deelnemers stimuleert hij ook tot communicatie tussen de mensen. Dat veronderstelt dat de sociaal-cultureel (vormings)werker zich adequaat en verstaanbaar kan uitdrukken, maar ook dat hij de expressievormen van de diverse groepen en individuen kan waarnemen en beoordelen.

Zijn inlevingsvermogen zal goed ontwikkeld moeten zijn, wil hij met respect de mensen begrijpen in hun eigenheid. Tot slot moet de vormingswerker zijn communicatie- en expressiecompetentie in samenhang met zijn onderscheidingsvermogen goed ontwikkeld hebben, wil hij met zijn meertaligheid op een passende wijze verantwoording afleggen naar de deelnemers en samenleving toe. Dat alles vergt een hantering van technieken, waarbij niet alleen de technologisch-instrumentele rationaliteit het voor het zeggen heeft, maar de normativiteit een stevig woordje meespreekt.

Ecologische competentie

In de sociaal-culturele vorming bezig zijn met mensen eist zorgzaamheid. Het vergt aandacht en zorg, niet alleen voor de mensen, maar ook voor de omgeving van dingen en natuur. Een geweldloze, communicatieve benadering stimuleert de mensen om zorg aan zichzelf en aan anderen te besteden en om zorgzaam om te omgaan met natuur en de dingen van het alledaagse leven. Levenspolitieke vorming kent als een van zijn principes: duurzaamheid. Zorgvuldig en met fijnzinnige precisie handelen vindt in zijn basis in de ecologische competentie.

Bekwaamheid tot herinnering en utopie

Als de vormingswerker de moderne nomaden de weg wil wijzen door ze ontsnappingsroutes en mogelijke levensprogramma's te laten ontdekken en door ze te stimuleren hun leven in eigen hand te nemen, dan zijn levenservaringen geboden, dan is de bekwaamheid tot herinnering en utopie hard nodig. Werken met de ervaringen, die de mensen hebben of hebben gehad met onteigeningsprocessen, eist van de werker grote gevoeligheid voor en veel verstand van die processen. Weten wat recht en onrecht, wat gelijkheid en ongelijkheid is en vooral hoe het werkt, is een absoluut vereiste, zeker wanneer je beseft dat het vormings- en ontwikkelingswerk als onderdeel van het educatief systeem zowel in het verleden als nu dikwijls een rol hebben gespeeld of nog spelen in die processen van onteigening, ontworteling of ontheemding.

Historische kennis van het eigen werk versterkt de rechtvaardigheidscompetentie en de bekwaamheid tot herinnering en utopie. Bij de vormingswerkers kan de eigenzinnigheid maar niet groot genoeg zijn.

Identiteitscompetentie

De normatieve professionaliteit zal van de vormingswerker vragen dat hij zich terdege bewust is van zijn meervoudige identiteit. In de begeleiding van de identiteitsontwikkeling door de moderne nomaden zal hij rekening moeten houden met het samenspel van lichamelijke (verlangen), betekenisgeving (narrativiteit) en nuttigheid (economie). Hij moet in staat zijn om met zijn eigen bedreigde en gebroken identiteit om te gaan. Ambivalenties horen bij het leven en het is leerzaam om deze dubbele gevoelens en waarderingen te tonen. Dat versterkt je identiteit als vormingswerker.

Samenhang creëren

Een vormingswerker zonder een goed ontwikkelde (sociologische) fantasie zal nooit op zodanige manier verbanden kunnen leggen, verbindingen kunnen maken, dat het specifieke, het eigene behouden blijft en niet ondergeschikt wordt gemaakt aan het algemene. Wil hij leren mogelijk maken en stimuleren, dan moet hij in staat zijn om verbanden te zien en te leggen. De bekwaamheid tot associatie in doen en denken stelt de sociaal-cultureel (vormings)werker in staat om de moderne nomaden te begeleiden bij de ontwikkeling van hun levenssamenhang.

Leren is participeren

Opmerking vooraf:

Op 17 december 1996 organiseerde de Beraadsgroep Vorming in samenwerking met het Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling de conferentie 'Leren om te participeren'. Onderstaande tekst is gebaseerd op een voordracht, die Danny Wildemeersch daar heeft gehouden en die door Frans Berkers bewerkt is en op schrift gesteld is.

• Inleiding

Laat ik beginnen met enkele kanttekeningen bij de titel van de conferentie. Deze luidt: 'leren om te participeren'. Nadenkend over deze titel en over de inhoud van mijn bijdrage merkte ik dat er iets fout zat.

Leren om te participeren?

Bij leren om te participeren ga je ervan uit dat de lerende eerst een heel proces moet doorlopen alvorens dat zij kan of mag participeren aan een of andere activiteit. Ik zal niet ontkennen dat dit soort voorbereidingsleren in een aantal gevallen nuttig en nodig is. Anderzijds bestaat het gevaar dat dit soort leren een eigen leven gaat leiden. Het raakt opgesloten in educatieve verbanden en instellingen. De overgang van leren naar leven is dan erg moeilijk en moet op zijn beurt dan weer worden aangepakt door middel van allerlei 'transfermethoden' of 'activeringstechnieken'.

In mijn vakgroep aan de Nijmeegse universiteit is er, n.a.v. een programmahervorming, veel te doen over 'studentactiverende methoden'. Er wordt vastgesteld - waar hebben we dit nog meer gehoord? - dat de studenten niet actief genoeg met de leerstof omgaan, een afwachtende houding aannemen, weinig creativiteit aan de dag leggen, etc.. Daarom is er behoefte aan methoden die de activiteit van de studenten bevordert. Deze gedachte lokte onlangs bij een van mijn studentes de volgende interessante kritiek uit: 'Eerst wordt door de universiteit

een systeem ontwikkeld dat studenten passief en afhankelijk maakt. Vervolgens wordt hen deze passiviteit verweten. Tenslotte worden er nieuwe methoden ontwikkeld om studenten te activeren. Het lijkt allemaal op zijn minst een beetje cynisch, want uiteindelijk wordt het probleem op het bordje van de studenten of de lerenden gelegd. Het systeem of de instelling hoeft niet ter discussie te worden gesteld'. Volgens mij is deze kritiek ook van toepassing op praktijken en terreinen van culturele en maatschappelijke vorming of zo u wil: het sociaal-cultureel werk en het vormings- en ontwikkelingswerk. Mensen worden als onmondig beschouwd en ze moeten eerst mondig worden gemaakt, willen zij kunnen participeren. Tegenwoordig spreekt men dan bij zulke processen van empowerment. Er valt niet kunt ontkennen dat er grote verschillen zijn tussen mensen voor wat betreft de aard, graad en vormen van participatie en in hun competenties (bekwaamheden) om dat te doen. Toch schuilt er een groot risico in de neiging van professionals om specifieke categorieën mensen als 'onmondig' of 'incompetent' te benoemen, om vervolgens zichzelf aan te stellen als de 'probleemoplosser' die de mensen competent zal maken. Het probleem hiermee is dat de 'probleemoplosser' de neiging vertoont om steeds weer nieuwe problemen op te sporen bij de betrokken doelgroep, teneinde zijn eigen positie, macht of prestige te handhaven of te versterken. De uiteindelijke uitkomst is dat er in naam van 'empowerment' een continue 'disempowerment' van de doelgroep aan de gang is. Ik weet dat deze analyse een beetje overtrokken is; ze is ook niet nieuw, ik wijs u op de analyses van Michel Foucault. Niettemin wil ik ze ernstig nemen omdat ze wijst op een risico, namelijk dat men met een vernauwde professionele blik naar de werkelijkheid kijkt. Zo geldt bijvoorbeeld in Nederland, dat voor de allochtone nieuwkomers inburgeringstrajecten een verplichtende voorwaarde zijn om te mogen participeren aan de maatschappij. Een ander voorbeeld is het veralgemenen van de startkwalificatie als voorwaarde om te mogen participeren op de arbeidsmarkt. In aansluiting op Foucault vind ik, dat je er als professional beter aan doet om er bewust en kritisch mee om te gaan dan naïef achter de idealen van de eigen vormings- of welzijns-professie aan te lopen.

Leren is participeren

Daarom spreek ik liever over 'leren is participeren' dan over 'leren om te participeren'. Deze laatste formulering wijst er dus op dat

de lerenden zich alsnog in een soort 'voorgeborchte' (wat een mooi woord, het roept zoveel jeugdherinneringen op) bevinden vooraleer ze mogen participeren, terwijl de tweede formulering juist beklemtoont dat 'iedere participant terzelfdertijd ook leert', of dat juist 'participeren veel leerkansen schept'. Het gaat dus niet alleen om te leren tot participatie, maar vooral ook om door participatie te leren.

Om deze problematiek, deze verbanden tussen leren en participeren wat verder verduidelijken wil ik in mijn uiteenzetting aan een viertal thema's aandacht besteden.

1. Allereerst wil ik kort stilstaan bij een analyse van maatschappelijke ontwikkelingen. Daarbij zal ik vooral aandacht besteden aan individualisering en globalisering, aan de positieve en negatieve kanten ervan.
2. Daarna benadruk ik, tegen deze achtergrond van individualisering, de ontwikkeling van nieuwe vormen van solidariteit en verantwoordelijkheid. Dit is het perspectief van de vernieuwing van de civiele maatschappij.
3. Vanuit deze gedachte dat participatie aan allerlei initiatieven in de civiele maatschappij erg leerzaam kan zijn en kan bijdragen tot het ontwikkelen van creatieve oplossingen, wil ik als derde het concept van sociaal leren aan de orde stellen vanuit de stelling: participatie is sociaal leren.
4. Tenslotte wil ik iets zeggen over de relaties tussen integratie, participatie en leren. Dit doe ik vanuit de overtuiging dat bij sociaal leren het ontwikkelen van competenties, participeren op de verschillende maatschappelijke levenssterreinen en de integratie in de samenleving een sterke samenhang kennen.

• **Individualisering en globalisering**

Het valt niet te ontkennen dat individualisering een belangrijk kenmerk vormt van de hedendaagse maatschappij; sociologen maken er ons voortdurend op attent; inspirerende auteurs op dat vlak zijn voor onze Nijmeegse onderzoeksgroep: Beck en Giddens (Broens, 1989; Jansen, 1990, 1994). Zij zeggen over individualisering het volgende.

Individualisering is een vrij complex fenomeen. Het gaat om een sociaal-historisch proces waarin tegenstrijdige ontwikkelingen samenvloeien. Zo is er het verschijnsel dat het individu wordt vrijgemaakt uit traditionele klasse- en familiebindingen en uit traditionele geslachts-

en leeftijdsspecifieke rollen. Door die vrijmaking wordt het individu in zekere zin de auteur van zijn eigen levensloop, construeert het op zelfreflexieve wijze zijn eigen biografie. Dat wil zeggen, dat het bij de vormgeving van zijn of haar leven steeds opnieuw moet nadenken over zijn motieven, idealen, doelstellingen en levensplannen. Deze subjectivering voltrekt zich op verschillende levensdomeinen. Op het domein van de arbeidsmarkt wordt de verantwoordelijkheid om zichzelf te handhaven en verder te ontwikkelen meer en meer een individuele opdracht, in veel gevallen in scherpe concurrentie met andere individuen. Op het sociaal-culturele vlak wordt het individu veel vaker geconfronteerd met wisselende levensomstandigheden, waardoor de contacten tijdelijk, voorlopig en functioneel zijn ten aanzien van de uitbouw van het eigen levensproject. Door de wisselende levensomstandigheden en het ontbreken van vaste kaders en bindingen staat het individu voor de opdracht om aan de eigen biografie te werken, op straffe van stabiliteitsverlies. Dit betekent: een persoonlijk levensverhaal creëren over wie men is, waar men van houdt, waar men vandaan komt, waar men naartoe wil enzovoort. Echter, deze medaille heeft ook een keerzijde: er ontstaan nieuwe vormen van sociale controle en integratie. Allerlei instanties en procedures van psychologische, pedagogische, juridische en medische ondersteuning en advisering brengen nieuwe bindingen mee. (Zie de eerder gegeven voorbeelden van inburgeringstrajecten voor allochtonen, of van startkwalificaties voor laaggeschoolden.) Het uit traditionele kaders “vrijgemaakte” individu wordt ingevoegd in een steeds meer omvattende netwerken van maatschappelijke en economische instanties en normeringen, voorschriften en specialismen die in hoge mate de structurele randvoorwaarden van het moderne bestaan van mensen bepalen en beheersen. Deze ontwikkeling wordt meestal samengevat met de term globalisering.

• **Naar een vernieuwing van de civiele maatschappij (civil society)**

De hierboven geschetste ontwikkelingen brengen met zich mee dat er een vacuüm dreigt te ontstaan tussen geïsoleerde burgers en invloedrijke systemen van de globalisering. Dit vraagt om nieuwe vormen van verantwoording en van sociale organisatie om deze verantwoording af te dwingen en/of vorm te geven. De samenleving moet aan de democratie nieuwe impulsen geven. Er is nood aan een (re)constructie van de ‘polis’ of van ‘de politieke gemeenschap’ in de brede betekenis van het

woord. In het Nederlands taalgebied spreekt men dan over de versterking van het maatschappelijk middenveld, dat steeds vaker wordt aangeduid met de termen 'civil society', 'civiele samenleving' oftewel 'civiele maatschappij'. Daarmee heeft men die maatschappelijke activiteiten of praktijken op het oog, die zich afspelen op het hele brede veld dat ligt tussen staat, markt en privé-sfeer. Deze activiteiten kunnen zowel economisch, als sociaal, cultureel of politiek van aard zijn en vinden meestal plaats binnen of vanuit een georganiseerd (verenigings)verband plaats.

We hebben behoefte aan nieuwe fora in de civiele maatschappij die levenspolitieke kwesties ter discussie stellen, zowel in morele, politieke, intellectuele, en spirituele zin. Daar moeten verbindingen worden gelegd met de concrete handelingsniveaus, waar mensen proberen hun eigen levenskansen te handhaven en te ontplooiën én terzelfder tijd de tendensen van globalisering bevragen in het perspectief van een zinvolle ontwikkeling van mens én samenleving. We hebben nood aan concrete concepten, programma's en praktijken die individuele en publieke verantwoording, particuliere en het politieke kwesties met elkaar verbinden, niet alleen op het abstracte niveau van de sociale theorie, maar eveneens op het concreet niveau van het alledaags probleemoplossend handelen.

Programma voor radicale politieke vernieuwing (Giddens)

De Britse socioloog Giddens heeft, in het licht van deze uitdagingen, een zespunten programma voor radicale politieke vernieuwing uitgewerkt in zijn boek 'Beyond Left and Right', dat mij zeer aanspreekt. Kort samengevat betoogt en bepleit hij het volgende:

1. Door in de processen van individualisering het marktprincipe extra te beklemtonen wordt het solidariteitsprincipe in het nauw gedreven. In een tijd dat er steeds meer nadruk komt te liggen op de individuele rechten enerzijds en de collectieve rechten en het daar voor op komen door middel van collectieve belangenbehartiging en zelforganisatie anderzijds onder druk komen te staan, zijn nieuwe vormen van solidariteit noodzakelijk. Door (individuele) onafhankelijkheid (autonomie) én wederzijdse afhankelijkheid (interdependentie) in verschillende maatschappelijke domeinen met elkaar te verbinden, kan herstel van de beschadigde solidariteit tot stand komen.

2. Tegen de achtergrond van processen van individualisering en globalisering in de huidige maatschappij wordt het belangrijk dat het publieke debat niet alleen gaat over de verdeling van levenskansen, maar vooral ook over (de consequenties) van onze levensstijlen. Voor dat debat is het levenspolitiek perspectief van belang. Levenspolitiek heeft te maken met kwesties van levensstijl. In gewone mensentaal: we moeten niet alleen denken aan onze eigen ontplooiing hier en nu, maar we dragen verantwoordelijkheid voor de ontplooiingskansen van de toekomstige generaties (mooi citaat: we hebben deze wereld niet geërfd van onze voorouders; we lenen hem van onze kinderen).
3. In publieke (maatschappelijke) debatten nadenken over onze toekomst en over de keuzes die we als samenleving te maken hebben, behoort niet alleen tot de verantwoordelijkheid van experts en politici. Veel burgers zijn competent om mee naar oplossingen te zoeken. Er moet gezocht worden naar mogelijkheden om de competenties van de experts en politici in verbinding te brengen met die van de burgers. Aan de toekomst werken moet door zoveel mogelijk mensen gebeuren, het gehele scala aan competenties moet worden gemobiliseerd. Giddens noemt dit het uitbouwen van een generatieve politiek. Zij bestaat erin dat de ruimte van de staat verbonden wordt met de ruimte van reflexieve mobilisering van individuen en groepen in de ruimere maatschappij.
4. Dit alles betekent het stimuleren van een dialogische democratie, met de klemtoon op meer horizontale relaties tussen bestuurders en bestuurden, meer transparantie van de politieke besluitvorming. De positieve bijdrage van zelforganisaties en sociale bewegingen aan de inrichting van de samenleving moet meer worden onderkend. Geef hen structureel een rol in het beheer en bestuur van de samenleving. Zorg voor meer zeggenschap over belangrijke maatschappelijke kwesties.
5. Welke rol speelt daarbij de verzorgingsstaat of beter gezegd de inrichting daarvan? Giddens zegt: gooi de verworvenheden van de verzorgingsstaat niet weg, maar probeer de afhankelijkheid die het verzorgingsapparaat heeft meegebracht, te doorbreken; laat de mensen actief en meebepalend zijn in de vormgeving van de praktijken

van welzijn en zorg. Geef ze de kans om zelf vormen van zorg en solidariteit te ontwikkelen en plan en regel dat niet allemaal van bovenaf. Het gaat hem om de bereidheid tot het opnieuw doordenken en structureren van de verzorgingsstaat in de richting van meer positieve welzijn en zorg. Dat wil zeggen: men streeft op de verschillende niveaus actief naar welzijn en zorg, waarbij opnieuw de combinatie van persoonlijke autonomie en sociale verantwoordelijkheid centrale betekenis krijgen.

6. Dit alles staat en valt of lukt alleen maar als wij er in onze samenleving erin slagen om geweld in menselijke verhoudingen te neutraliseren. In gewone mensentaal: het geweld zit in vele poriën van onze maatschappij, het is geen toevallige samenloop van omstandigheden, maar het is een structureel fenomeen; deze maatschappij is inherent gewelddadig en dat structureel mechanisme moet worden geneutraliseerd.

Het programma dat hier geschetst wordt is omvattend en ambitieus. Het lijkt wel een nieuwe utopie. Met utopieën moeten we opletten omdat ze tot grote ontgoochelingen kunnen aanleiding geven. Toch meen ik dat er voldoende aanknopingspunten in zitten om het concrete handelen van professionals in het welzijnswerk, culturele en educatieve organisaties én de beleidsverantwoordelijken te inspireren.

Een voorbeeld uit België

Laat me een voorbeeld geven uit de Belgische context. Zondagochtend, half negen, ik rij naar de winkel en luister naar de radio. Wie is aan het woord?: de onvermijdelijke mijnheer Marchal, vader van An (u weet wel van de vermoorde meisjes An en Eefje). Het gaat over het geweld in de Belgische samenleving (zie punt zes van Giddens) en de organisatie van de bevolking daartegen. Aan de orde is de witte mars en ook allerlei witte comités die nu in oprichting zijn. Het gesprek met de journalist gaat over een initiatief van de Belgische regering, een belofte van premier Dehaene onmiddellijk na de witte mars, m.n. de oprichting van een Europees Centrum voor de opsporing van vermiste kinderen, naar Amerikaans voorbeeld. Premier Dehaene is ondertussen op bezoek geweest in de VS en zijn diensten werken nu aan een voorstel voor een gelijksoortig initiatief in Brussel, liefst van Europese proporties. Wat vertelt nu de vader? Hij is over dit initiatief ooit één

keer persoonlijk geïnformeerd, maar heeft er verder nooit iets meer van gehoord.

Mijn commentaar (ik wil hier niet populistisch doen): op de verschillende niveaus worden hier kansen gemist:

- de beleidsmensen missen de kans om in dialoog te treden, om hun beleid transparanter te maken; ze geven de opdracht aan zgn. 'experts', terwijl ze de ervaringskennis van zelforganisaties links laten liggen; ze missen de kans om het principe van actieve zorg en verantwoordelijkheid vorm te geven; ze missen de kans op het mobiliseren van reflexiviteit bij individuen en groepen in de ruimere samenleving.
- Waarom missen ze al die kansen? Ik ben misschien naïef, maar vermoed dat er geen kwade wil achter schuilt, maar eerder gebrek aan ervaring, gebrek aan geduld, gecombineerd met een zekere stunteligheid. Hierdoor vallen beleidsvoerders terug op hun vertrouwde scenario's en instrumenten. Maar juist die vertrouwde scenario's en instrumenten lijken vandaag de dag te falen.
- Daarom is er in mijn ogen nog een gemiste kans: waar blijven al die specialisten te lande die bezig zijn met maatschappelijke vorming, met samenlevingsopbouw, met dialoog en participatiebevordering? Waarom spelen zij geen bemiddelende rol in deze processen? Waarom zetten ze hun deskundigheid niet in om de dialoog met het beleid vorm te geven, om de beleidsmensen te waarschuwen voor de mogelijke gevolgen van hun handelen, om scenario's en instrumenten voor te stellen of te ontwikkelen waarbij deze nieuwe problematiek met vereende krachten kan worden aangepakt? Ook hier schiet men tekort.
- Een mogelijk resultaat van deze gemiste kansen op allerlei niveaus is: een nog grotere woede, of apathie, of machteloosheid of ongelooft in de sturingscapaciteit van de overheid. De indruk kan ontstaan dat de overheid of de experts enkel misprijzen opbrengen voor de verzuchtingen van grote groepen mensen; dit is nu toch wel het laatste waar we zitten op te wachten.

Hanteren van verschillen

Het voorbeeld dat ik hier geschetst heb, heeft betrekking op de Belgische situatie. Vergelijkbare kwesties zijn ook in de Nederlandse context te vinden: denken we maar aan allerlei spanningen die er bestaan in lokale gemeenschappen inzake criminaliteit, drugsgebruik, veilig-

heid. Het zijn kwesties die momenteel heel veel mensen bekommeren, en waarrond regelmatig spontane acties tot stand komen. Maar er zijn ook veel algemene kwesties van sociale vernieuwing die mensen aanspreken en waarbij ze een rol kunnen spelen. Ik weet dat we ook hier niet naïef moeten zijn. Er zijn veel meningsverschillen en belangtegenstellingen onder de mensen; maar de deskundigheid van het vormings- en ontwikkelingswerk zou er toch moeten in bestaan om deze te hanteren, zodanig dat er processen van dialoog, van mobilisering van competente actoren, van gedeelde zorg en van gedeelde reflectie tot stand kunnen komen.

Competentiebenadering

Kan het zijn dat de overheid en haar experts, maar ook de welzijnswerkers te lang bezig zijn geweest vanuit een deficiëntieperspectief, waardoor competente actoren zich niet aangesproken weten door zo'n benadering? Men veronderstelt tekorten en achterstanden bij groepen mensen en dat levert de legitimatie om van bovenaf in te grijpen en geen rekening te houden met de positieve krachten, vermogens van de doelgroepen.

In mijn voordracht heb ik aan de hand van twee totaal verschillende praktijken, zoals die beschreven staan in een boek over arme vrouwen, duidelijk proberen te maken, dat je tegenover zo'n perspectief van tekorten (deficiëntie) een ander kunt zetten: dat van de competenties, van de vermogens, van de reeds ontwikkelde bekwaamheden. In het eerste perspectief wordt alleen maar met negatieve waardering gesproken over de situatie en het handelen van vrouwen die in armoede leven. Zij hebben een negatief zelfbeeld, beschikken niet over de noodzakelijke sociale en communicatieve vaardigheden enzovoort. Terwijl in het competentieperspectief men meer in positieve termen beschrijft en waardeert hoe de vrouwen zich in zo'n rot situatie staande houden, allerlei oplossingen bedenken en wellicht beter in staat zijn dan mannen om te overleven en van het leven iets van te maken.

Wanneer je als sociaal-cultureel vormingswerker zo'n deficiëntiebenadering wil verlaten en de competentiebenadering zou willen ontwikkelen, dan zou je kunnen oriënteren op het vormingsconcept: sociaal leren (Wildemeersch, 1995). En daarmee kom ik aan het derde onderdeel van mijn betoog.

• Sociaal leren met competente actoren

Sociaal leren is het leren functioneren van groepen of gemeenschappen, in nieuwe, onverwachte, onzekere en moeilijk te voorspellen omstandigheden. Het is gericht op het oplossen van onvoorziene contextproblemen en wordt gekenmerkt door een optimaal gebruik van het probleemoplossingspotentieel dat in die groep of gemeenschap aanwezig is. Het sociaal leren is kritisch reflexief, m.a.w. is gebaseerd op het in vraag stellen van achtergronden en uitgangspunten van de vertrouwde probleemdefinities; het is interactief en communicatief, wat betekent dat er maximaal gebruik wordt gemaakt van de dialoog tussen betrokkenen; het is handelings- en ervaringsgericht, dat wil zeggen, dat het is gefundeerd in het principe van reflectie-in-actie; en tenslotte is het interdisciplinair, omdat de oplossing van relatief complexe problemen de samenwerking van een diversiteit aan deskundigen veronderstelt.

Probleemoplossing in sociale context

Sociaal leren heeft dus in eerste instantie te maken met pogingen om problemen op te lossen die zich in de sociale context voordoen. Al eens eerder heb ik aangegeven hoe bij het oplossen van problemen het denken van de regelmaat steeds meer de plaats ruimt voor muterend denken. Het leren omgaan met veranderingen treedt in de plaats van mechanistische leerconcepten. Processen van regelmaatleren doen zich vooral voor in stabiele contexten, met voorspelbare uitkomsten. In de risicomaatschappij, onder andere gekenmerkt door onoverzichtelijkheid, worden situaties van regelmaat en voorspelbaarheid schaarser. We leven steeds meer in situaties van 'onzekerheid, complexiteit, instabiliteit, uniciteit en waardeconflict', en dit veronderstelt een ander leermechanisme. Daarbij moeten naast de eenvoudige vergelijking van resultaten en doelen, ook de doelen op zich in vraag worden gesteld. Men vraagt zich af of de doelen adequaat zijn in de gegeven situatie, en geeft op grond van deze analyse, desnoods de actie een compleet andere richting.

Vormen van interactie en communicatie

In tweede instantie verwijst sociaal leren naar specifieke vormen van interactie en communicatie. De communicatietheorie en de groepsdynamica leren ons welke mechanismen de processen van kritisch-

reflexief leren bevorderen of belemmeren. Mijn invalshoek daarbij is het leren dat op informele wijze tot stand komt in alledaagse contexten. Het handelingsleren dat men daar aantreft, wordt dikwijls gekenmerkt door pogingen van de meeste actoren om de situatie, de taak, zichzelf én de anderen eenzijdig te controleren en te beschermen. Er is ook weinig ruimte voor het bevragen van de achterliggende normen en waarden, zoals de overtuiging dat emoties en negatieve gevoelens moeten worden onderdrukt en dat men rationeel moet handelen, wat steeds weer aanleiding geeft tot deze eenzijdige controlemechanismen. Uiteindelijk leidt dit tot defensieve groepsprocessen, tot zelfverhullende praktijken en tot beperkte effectiviteit. Wil men echter tot sociaal leren komen, m.a.w. wil men het potentieel van de lerende groep maximaal gebruiken, dan moeten deze communicatiebelemmerende mechanismen worden weggenomen. Een uitzicht biedt hier een model van leren dat in vele opzichten het tegenovergestelde communicatie- en interactiepatroon te zien geeft. Unilaterale sturing van de taak, de omgeving en van de actoren wordt vervangen door multilaterale sturing; de competitieve normen worden vervangen door coöperatieve normen; het interactieklimaat is gericht op samenwerking. Processen van sociaal leren veronderstellen dus dat mensen ook reflexief bezig zijn met hun eigen impliciete interactie- en communicatietheorieën of hun eigen theories-in-use. Dit is in veel gevallen slechts mogelijk op grond van adequate interactie- en communicatietrainingen.

Gerichtheid op actie en ervaring

Een derde karakteristiek van het 'sociaal leren' is zijn actie- en ervaringsgerichtheid. In het concept van het sociaal leren wordt het individu niet zozeer beschouwd als passieve ontvanger van invloeden uit de omgeving of een 'leeg vat', maar eerder als zoekend, tastend, betekenisverlenend en actief ingrijpend in de omgeving, waarbij het elementen uit die omgeving opneemt en in overeenstemming brengt met de eigen behoeften. Door dit actief ingrijpen komt een proces tot stand van productieve werkelijkheidsverwerking, waarbij de persoon zich 'werkelijkheid toeigent'. Karakteristiek hier is het reflectiemoment dat aan de 'toeigening van werkelijkheid' of aan de 'ervaring' wordt toegevoegd. Daardoor krijgt het leerproces een extra waarde of vindt er een transformatie van werkelijkheid plaats. Heel wat van die concepten worden samengebracht onder de noemer van ervaringsleren. Volgens Jarvis zijn ervaringen en leren niet zo maar sy-

noniemen van elkaar, maar komt leren maar tot stand als ervaringen (actie) tot voorwerp van reflectie worden gemaakt. 'Actie' en 'reflectie' zijn dus twee sleutelnoties in het ervaringsleren. De theorieën van het ervaringsleren vormen een adequate basis om de processen van 'sociaal leren' inzichtelijk te maken. Ze vormen een goed uitgangspunt voor het analyseren en interpreteren van de vele varianten van het ervaringsleren die momenteel in circulatie worden gebracht zoals, action learning en probleemgestuurd leren dat in de meeste gevallen via groepswerkactiviteiten tot ontwikkeling wordt gebracht en waarbij 'reflection-in-action' en 'reflection-on-action' van centrale betekenis zijn.

Interdisciplinariteit

Het laatste kenmerk van sociaal leren is de interdisciplinariteit. Aangezien het om leren gaat dat tot stand komt in nieuwe, onzekere, moeilijk voorspelbare situaties, is het ook niet altijd meteen duidelijk welke deskundigheid het meest voor de hand ligt om bepaalde problemen op te lossen. Een te snelle koppeling van een gegeven probleem aan een bepaald soort expertise is dikwijls een signaal dat het probleem te weinig is uitgediept. Daarom is het van belang dat de probleemstelling en de probleemoplossing continu vanuit verschillende invalshoeken wordt beschouwd. De interdisciplinariteit van het sociaal leren is daarenboven niet enkel het resultaat van de samenwerking van experts. De achterliggende visie bij het sociaal leren is dat ook niet experts, of niet wetenschappers een belangrijke bijdrage leveren aan het proces van probleemoplossing. In situaties waarbij grote onzekerheid bestaat omtrent de uitkomsten, en die tegelijk van groot belang zijn voor ons voortbestaan, is wetenschap een zaak van iedereen. Bijgevolg dat zoveel mogelijk mensen betrokken moeten worden bij het proces van probleemoplossing. Binnen de context van ruimere maatschappelijke verbanden kunnen, op grond van de netwerkbenadering, diverse verbindingen tot stand worden gebracht, waardoor de zelfreflexiviteit van een gemeenschap wordt bevorderd.

• Tot slot: het belang van een geïntegreerde benadering

Ter afsluiting wil ik iets naar voren brengen over de relaties tussen integratie, participatie en de ontwikkeling van competenties. Ik begin met een verhaal, dat ik laatst van een collega hoorde. Een politiek

vluchteling uit Pakistan doorliep een inburgeringstraject en leerde zo goed en kwaad als het ging Nederlands. Maar na de cursus raakte de man geïsoleerd, hij had geen werk en zijn ontwikkelde vermogens verkommerden. Hij zat in de put. Ineens bedacht hij zich dat hij in zijn vaderland tot op een redelijk niveau hockey had gespeeld. Hij ging op zoek naar een hockeyvereniging en sloot zich daarbij aan. Hij bleek goed mee te kunnen, hij kreeg weer zelfvertrouwen en zijn Nederlands verbeterde met de dag. Tot zover dit verhaal.

Als welzijnsprofessionals hebben wij nogal eens de neiging om de integratie van individuen en groepen in de samenleving van bovenaf uit te stippelen. Daarbij maken wij namens de samenleving uit wat integratie en participatie is. Dikwijls plannen wij zo'n proces ééndimensionaal, dat wil zeggen: wij hebben oog voor maar één aspect van het leven, bijvoorbeeld het economische. Zo stellen wij vast, dat men eerst bepaalde kennis en vaardigheden, bijvoorbeeld het Nederlands als tweede taal, moet bezitten voordat men kan deelhebben aan de samenleving. In mijn betoog hier heb ik nu juist de nadruk gelegd op de meer-dimensionaliteit van integratie-, participatie- en leerprocessen. Ik pleit voor een integrale benadering van de ontwikkeling van competenties, van kennis, vaardigheden en houdingen. Bij zo'n integrale aanpak spelen zowel het persoonlijk leven (de individuele levensloop) als het sociaal-cultureel leven als de eisen die vanuit de maatschappij op economisch en politiek vlak worden gesteld, een rol en worden op elkaar betrokken. Belangrijke aspecten van leren en leven worden niet uitgesloten, maar op een stimulerende of motiverende manier met elkaar in verbinding gebracht. Vandaar dat ik zeg: leren en participeren gaan hand in hand: leren is participeren.

Zingeving

In het publieke debat is weer volop aandacht voor waarden en normen en daarmee voor moraal of moraliteit. Dagelijks zien we in kranten, tijdschriften en boeken debatten over de rol van religies in moderne samenlevingen en de betekenissen van religieuze organisaties voor het samenleven in een democratische rechtsstaat. Er is een groeiende behoefte aan oriëntatiekaders voor moraliteit, levensbeschouwing en inspiratie, ook wel spiritualiteit te noemen. Wat voor gevolgen heeft dat voor sociale samenhang en de rol van CMV'ers?

• Inleiding

De groeiende behoefte aan oriëntatiekaders is om te beginnen goed te zien aan de hernieuwde aandacht voor waarden en normen. In 2004 verscheen er een verkorte weergave van een rapport van de WRR(2004) over waarden en normen onder de titel 'Wat gij niet wilt dat u geschiedt..', een titel met duidelijk religieuze connotaties. Volgens het rapport moet er een onderscheid worden gemaakt tussen waarden en normen. 'Waarden zijn meestal ruim en algemeen geformuleerd. [...] In die abstractie ligt juist de kracht van waarden. Want daardoor kunnen ze fungeren als rechtvaardiging voor gedrag en spelen ze een belangrijke rol bij de beoordeling van handelingen. Waarden kunnen mensen met elkaar verenigen en binden, maar tegelijk kunnen ze ruzie over de uitleg ervan veroorzaken. [...] Anders dan bij waarden gaat er van normen een striktere dwang uit tot overeenstemming. Normen en regels worden in dit verband meestal als synoniem gebruikt. [...] Normen en regels zijn verplichtend ten opzichte van gedrag, terwijl waarden slechts in morele zin verplichtend zijn.'(WRR,2004:22-23) Toch kunnen waarden wel degelijk strategisch worden ingezet. Het gaat dan om het praktisch maken van abstracte waarden, om deugden en de beoefening daarvan. Met name Kees Schuyt (2003, 2006A,

2006B) heeft dit uitvoerig en intensief aan de orde gesteld. 'Dat moraal nodig en belangrijk is, wordt door niemand betwist, maar hoe tegenwoordig moraal moet worden overgedragen, hoe morele lessen het best kunnen worden gegeven of geleerd, weet bijna niemand. Niet de moraal is zoek, maar de transmissie. De opmerkelijk groeiende aandacht in de filosofie en in het maatschappelijke leven voor een deugdenethiek, roept twee vragen op: welke nieuwe deugden dienen zich aan? En: passen deugden nog wel in deze tijd om enig moreel houvast te geven aan onszelf en aan nieuwe generaties; of in andere woorden, zijn de maatschappelijke condities gunstig of ongunstig voor een herwonnen deugdenethiek?' (Schuyt, 2003)

Schuyt legt zo de verbinding tussen moraal (of ethiek) en burgerschap: het gaat om moraal in het publieke domein, waarin staat en maatschappelijk middenveld een belangrijke rol spelen. 'Willen de grote waarden van de rechtsstaat, zoals vrijheid, gelijkheid en vertrouwen, voor lange duur veiliggesteld worden, dan dient de samenleving de kleine deugden te bevorderen, zoals waarheidsgetrouwheid, sympathie en respect voor de mening van anderen en de bereidheid tot het corrigeren en laten corrigeren van de eigen oordeelsvorming. Sociale vaardigheden als flexibiliteit, de kunst van het luisteren en verantwoordelijkheidszin, een zeker pragmatisme en het kunnen verdragen van onzekerheid en ambivalenties vormen een goede voedingsbodem van een blijvende maatschappelijke pluriformiteit.' (WRR 2003:59-60)

• **Publieke moraal van onderop**

De felle debatten over waarden en normen, over moraal of ethiek zijn niet los te zien van ontwikkelingen op wereldschaal: de toename van conflicten of spanningen ten gevolge van globalisering en individualisering, geweld tegen mens en milieu, de schending van mensenrechten en privacy bij de strijd tegen terrorisme en voor veiligheid. Oorlog en geweld worden in religieuze termen gelegitimeerd. In naam van de eigen god creëert men een vijand en trekt men ten strijde. Pluraliteit, tolerantie en democratie (de waardering van en de omgang met verschillen) staan sterk onder druk en fundamentalisme lijkt de overhand te krijgen. Maar ook de bewegingen tegen vernietiging, onteigening, uitsluiting en voor het behoud en ontwikkeling van het eigene, het lokale, het specifieke doen een beroep op het morele

dan wel het religieuze. Tegenover het door een neoliberale ideologie beïnvloed terugdringen van cultuur (kunst) en moraal tot achter de voordeur, naar het strikt private, staat de roep om publieke vaststelling van samenbindende waarden, waaronder de morele van essentieel belang zijn. Daarmee zijn religieuze formuleringen niet meer uit te sluiten van het publieke debat. Dat is opmerkelijk aangezien nog maar enkele jaren geleden de mondiale tegenstellingen vooral over economie leken te gaan. Inmiddels lijken de vrije markteconomie en de kapitalistische productiewijze zich te hebben ontwikkeld tot een vanzelfsprekend kader voor verdergaande maatschappelijke ontwikkeling. Volgens Kunneman verwijst 'de vraag naar zingeving naar een historisch nieuwe, gelaagde probleemsituatie waarin ecologische, economische, politieke en persoonlijke vragen onontwarbaar met elkaar verstrengeld zijn geraakt en gevestigde, diep ingesleten denkkaders hun oriënterende vermogen verliezen.' Dat vergt volgens hem een publieke moraal, die van onderop wordt ontwikkeld en waarin voldoende ruimte is voor botsende verschillen. Sterker nog: de 'postmoderne situatie' is volgens hem een 'ruimte voor vérstrekkende leerprocessen, gericht op nieuwe vormen van verbinding in plaats van verharding en afsluiting.' (Kunneman, 2005:13)

• **Terugkeer of transformatie van religie**

De vraag is, of dat een terugkeer van oude vormen van religie betekent. De WRR heeft het in zijn rapport *Geloven in het publieke domein*. Verkenningen van een dubbele transformatie (van de Donk, 2006) niet zozeer over de terugkeer van religie als wel over transformatie daarvan. Daarin sluit de raad aan bij Habermas die de huidige maatschappelijke situatie 'postseculier' noemt, waarmee hij een samenleving aanduidt 'die zich instelt op het voortbestaan van religieuze gemeenschappen in een zich voortdurend seculariserende samenleving'. (van de Donk, 2006:35) In hetzelfde rapport citeren Terpstra & De Wit de Franse politiek filosoof Marcel Gauchet: 'Zelfs wanneer we aannemen dat het tijdperk van de religies definitief afgesloten is, dan moeten we er niet aan twifelen dat we [...] waarschijnlijk nooit compleet klaar zullen zijn met het religieuze' [...]. Ook Gauchet ziet de geschiedenis van het Westen als een 'uittreden uit de religie'. (van de Donk, 2006:34) Anderzijds wijst hij erop dat religie in een nieuwe gedaante terugkeert, nu als 'gemeenschapsvormen die zich nog steeds richten op een

transcendente en heteronome bron, maar zonder aanspraken op een machts- en waarheidsmonopolie.’ Deze getransformeerde religie kan volgens de Britse onderzoekers Paul Heelas en Linda Woodhead (van de Donk 2006:32-33) spiritualiteit worden genoemd. Zij nemen de term ‘het heilige’ als de overkoepelende term voor religie en spiritualiteit. Religie wijst op een ‘leven volgens externe verwachtingen’, terwijl spiritualiteit staat voor een ‘leven conform mijn eigen innerlijke ervaring’. Bij religie wordt het persoonlijke leven ondergeschikt gemaakt aan de hogere autoriteit van transcendente betekenis, goedheid en waarheid, terwijl spiritualiteit het heilige oproept in de cultivering van het unieke persoonlijke leven. In hetzelfde WRR-rapport komen we nog twee typisch Nederlands begrippen tegen: levensbeschouwing en zingeving. ‘Het woord “levensbeschouwing” heeft in het Nederlands een zeer specifieke, institutionele geschiedenis, omdat het de eigenheid van de humanistische zuil moest funderen. Het wordt vaak gehanteerd als de neutralere term die, heel in het algemeen, “een visie op hoe het leven goed of althans zo goed mogelijk is”. Religie wordt dan vaak behandeld als een subcategorie van levensbeschouwing, omdat er “seculiere en religieuze levensbeschouwingen” zijn’, aldus Vroom (van de Donk 2006:43). En ook dat andere typisch Nederlandse woord ‘zingeving’ wordt volgens Vroom ‘vaak als een zeer algemene, alles (ook religie) overkoepelende term wordt gehanteerd – terwijl anderen de verhouding tussen deze begrippen juist omdraaien en zingeving zien als een verbijzondering van religie. In de keuze voor dit woord draait het vaak om de uitleg die men geeft aan het woord ‘geven’. Het woord kan staan voor het feit dat het in laatste instantie steeds de mens is die zin geeft aan de werkelijkheid, of voor het tegenovergestelde, dat ons de zin gegeven wordt.’ (Van de Donk, 2006:43)

• **Religie, sociale cohesie en civil society**

Wat voor betekenis heeft die – terugkerende of getransformeerde – religie nu voor de huidige maatschappelijke verhoudingen? In nog steeds hetzelfde WRR-rapport constateert Gerrit Kronjee (van de Donk, 2006:67-88) dat op wereldschaal de religieuze aanhang stijgt en daardoor ook de betekenis van religie voor het publieke domein. De ontwikkelingen in West-Europa vertonen een afwijkend patroon, in die zin dat men zich hier afkeert van de christelijke kerken. Er zijn echter volgens Kronjee ten gevolge van migratie en daarmee meer

pluriformiteit in het religieuze aanbod wel kansen op een grotere religieuze bewustwording en op een relatief grote betekenis van de spiritualiteit in persoonlijke relaties. Mét de Duitse filosoof Habermas is Kronjee van mening dat de neosecularisatie in de vorm van een transformatie van het religieuze kan leiden tot een belangrijkere rol voor religieuze inzichten in het publieke domein.

Het verdwijnen van institutioneel gebonden religieuze vormen van zingeving kan een negatief effect hebben op de sociale cohesie. Immers, daarmee ‘verdwijnen ook de positieve effecten op de democratie en de vorming van sociaal kapitaal. Verder is er een risico voor de sociale cohesie door het ontstaan van een bevolkingsgroep met een zingeving zonder een levensbeschouwelijke binding als leefstijl, die zich negatief verhoudt tot de omringende samenleving en de leefstijlen van religieuze groepen.’ aldus Kronjee (van de Donk,2005:85).

Deze mogelijk effecten worden nauwkeuriger en uitvoeriger behandeld door Joep de Hart en Paul Dekker in: *Kerken in de Nederlandse civil society: institutionele grondslag en individuele inspiratiebron* (van de Donk 2005:139-169). Zij wijzen erop dat het begrip ‘civil society’ van oudsher zowel een normatieve als een empirische betekenis. Normatief fungeert het als de conceptualisering van een beschaafde samenleving, onder andere gekenmerkt door een scheiding van machten en levenssferen, door beschaafde omgangsvormen en collectieve betrokkenheid van burgers. Meer gangbaar is echter tegenwoordig de empirische betekenis van civil society als aanduiding van dat deel van de maatschappij waarin burgers buiten de privésfeer vrijwillige verbanden met elkaar aangaan en zich om gemeenschappelijke aangelegenheden bekommeren. Op basis van de resultaten van veel empirisch onderzoek concluderen zij dat kerken in hoge mate als mobilisatiemilieu fungeren voor maatschappelijke participatie. ‘Aan de basis van het kerkelijk leven liggen lokale gemeenschappen, sociale netwerken en de regelmatige interacties van gelovigen.’ Dat maakt dat kerken, moskeeën, tempels en synagogen functioneren als ‘voorraadkamers van sociaal kapitaal en katalysatoren van maatschappelijke inzet’ en religieuze mensen ‘buitengewoon actieve sociale kapitalisten’.

• **Organisaties**

De ontwikkelingen rond zingeving laten zich als volgt samenvatten. Wereldwijd zijn religies in opkomst, in Nederland juist de afgelopen

jaren op hun retour. Er is echter recentelijk sprake van een herleving van religie, deels door de migratie van moslims, deels door een transformatie in bijvoorbeeld spiritualiteit. Daarnaast beleeft het besef van normen en waarden een revival. Het is de vraag of die revival in combinatie met het herleefd dan wel getransformeerd religieus besef de bindende kracht van de klassieke religies kan evenaren.

Die kwestie heeft betekenis voor CMV. Als in de samenleving de vraag naar faciliteiten en ondersteuning van het ontwikkelen en praktiseren van levensoriëntaties, zingeving, spiritualiteit en religie toeneemt, waarom zouden organisaties voor het sociaal-culturele daar niet op ingaan? Volgens mij gebeurt dat ook daar waar die organisaties oog hebben voor meer dan alleen het oplossen van problemen via technologische interventies. Steeds meer organisaties in de sector van zorg, welzijn en cultuur vertrekken vanuit 'maatschappelijk verantwoord ondernemen' en besteden daarmee aandacht aan een verantwoording, waarbij moraal of ethiek en waarden en normen niet meer kunnen ontbreken. Het gaat om meer dan alleen efficiëntie en kwantiteit. Ook kwalitatieve effectiviteit, maatschappelijke effecten en ethische normering doen er steeds meer toe. In de missiestatements en visies van deze organisaties wordt levensbeschouwing weer belangrijk.

In het werkveld zelf kan het welzijnswerk in de breedste zin van het woord in het kader van de WMO niet meer heen om samenwerking met religieuze organisaties. Ter versterking van de civiele samenleving en de democratische rechtsstaat wordt de samenwerking met zelforganisaties steeds belangrijker en daarmee komen ook steeds meer onderwerpen van het goede leven en burgerschap op de voorgrond.

Tegen die achtergrond wordt het ook begrijpelijk waarom met name de lokale overheid meer ruimte biedt aan religies en steeds vaker hun organisaties ondersteunt. Een kampioen 'de boel bij elkaar houden' als de Amsterdamse burgemeester Job Cohen betoogde in september 2008 in de Volkskrant bijvoorbeeld, dat een overheid die in uitzonderlijke situaties iets extra's doet voor een religieuze instelling, handelt overeenkomstig haar kernwaarden. 'Wanneer het beginsel van scheiding van kerk en staat in samenhang met de drie andere principes (de vrijheid van godsdienst, het gelijkheidsbeginsel en de neutraliteit van de overheid) wordt bezien, wordt duidelijk wat wel en wat niet kan. Zo verzetten deze beginselen zich niet tegen de aanwezigheid van kerken en godsdiensten in het publieke domein of tegen elke betrekking van de overheid met of elke vorm van steunverlening aan kerken

en/of instellingen op religieuze of levensbeschouwelijke aard. Overleg of dialoog tussen overheid en kerken of religieuze organisaties wordt evenmin uitgesloten. De beginselen verzetten zich evenmin tegen financiële banden tussen deze organisaties en de overheid. Dat zou ook raar zijn omdat in die situatie gelovigen zouden worden achtergesteld ten opzichte van niet-gelovigen. Ook in praktische zin kunnen we in een stad als Amsterdam moeilijk zonder instanties als het Leger des Heils of het Joods Maatschappelijk Werk.’

• Het werk

Maar ook in het werk zelf sijn pelen kwesties van zingeving binnen. Dat blijkt bijvoorbeeld in het artikel *Goed jongerenwerk. Aansprekend en assertief* van Marcel Spierts en Pieter van Vliet (Jacobs, 2008:160-179). Daarin gaan zij aan de hand van twee praktijken van modern jongerenwerk in op de pedagogische of morele opdracht van het jongerenwerk. Zij constateren dat men het daar ‘essentieel vindt dat jongerenwerkers weer als opvoeders gaan optreden en proberen normen en waarden over te brengen.’ Daarvoor kiest men enerzijds een ‘straffere aanpak’ van het jongerenwerk, tot uitdrukking komend in een consequente ‘normerende werkwijze’. Anderzijds kenmerkt het optreden van de jongerenwerkers, die werken op basis van de principes van peer education en coproductie, zich ‘door de open en respectvolle manier waarop ze met jongeren over normen en omgangsvormen in de clinch gaan.’ Volgens Spierts en Van Vliet schuwt het jongerenwerk een normatieve stelling name niet. ‘Het geeft de ruimte aan jongeren, maar durft tegelijkertijd normerend en disciplinerend op te treden. Dat geldt niet alleen wanneer jongeren over de schreef (dreigen te) gaan. Een straffere aanpak helpt in de ogen van de betrokken jongerenwerkers om jongeren “aan te zetten tot” en “in staat te stellen tot” participatie”.’

De positie van de professional verandert dus ook onder invloed van de herleving van aandacht voor zingeving. Dat stelt ook Gaby Jacobs in haar artikel *De professional in de knel? Het debat en de zoektocht naar een nieuwe professional* (2008, 36-51). Zij onderscheidt drie mogelijke posities. De eerste positie is die van het zogenaamde ‘bottom up’ werken als tegenwicht tegen een ‘top down’ beleid en interventionisme in de publieke sector. De professional verschijnt daarin als ‘vroedvrouw’ en ‘bondgenoot’ verschijnt. Concreet heeft Jacobs het

hier over bijvoorbeeld empowerment en presentie, benaderingen die het primaat leggen bij de leefwereld, bij het sociale en het subjectieve domein. De professional gaat hier naast de leefwereld staan, wordt een bondgenoot of partner. Aansluiten en afstemmen zijn de sleutelwoorden.

De tweede positie staat hier recht tegenover en behelst een pleidooi voor een hernieuwde ‘krachtige’ morele professionaliteit, top down dus. De rol van de professional is die van ‘hoeder van waarden’. De taak van professionals is niet alleen de eigen maatschappelijke opdracht en verantwoordelijkheid op te pakken, maar ook burgers aan te spreken op hun verantwoordelijkheid. Dat betekent ‘gaan staan voor de waarden van de professionele middenklasse en het tegengaan van relativisme.’

Een derde, recente positie is een poging de spanning tussen beide posities te thematiseren door te zoeken naar een vorm van ‘dialogische professionaliteit: de professionals als ‘sparring partner’ of ook wel ‘dialogische normatieve professionals’. Zij stellen waarden en normen, zowel die van de cliënten als van zichzelf, ter discussie en gaan daarover in gesprek of dialoog. Daarvoor zijn volgens Jacobs ‘moedige professionals’ nodig, die de standvastigheid bezitten om ‘waardenvast’ te zijn en ‘normstellend’. Deze professionals zijn volgens haar in staat tot co-creatie. In co-creatie, zo stelt Jacobs, ‘gaat het niet om het bereiken van consensus, maar om allianties op grond van affiniteiten, gedeelde problemen en tijdelijk werkbare overeenstemmingen. Het is in de relatie met anderen dat de eigen waardenoriëntatie en (professionele) identiteit kritisch onder de loep worden genomen.’

Dat begrip was al eerder gebruikt door Kunneman (2005:131). ‘Zij (klanten, cliënten of leerlingen) kunnen nu niet langer aangesproken worden als passieve consumenten van een professioneel aanbod of als willige of onwillige objecten van professionele interventies, maar verschijnen in een heel andere gedaante, namelijk als co-creator (...). Die co-creatie heeft niet alleen betrekking op de kwaliteitsmaatstaven aan de hand waarvan het welslagen daarvan beoordeeld wordt, maar ook op hun eigen aandeel in het “productieproces”, dat in samenwerking met professionals tot stand komt.’

Daar zou wel eens de crux kunnen liggen van de manier waarop CMV’ers met mensen kunnen werken aan zingeving, spiritualiteit, levensbeschouwing en het ontwikkelen van waarden en normen met behoud van verschillen en vanuit een kritische openheid.

• Maatschappelijk verantwoord organiseren

Mensen zeggenschap verlenen en ze betrekken bij ontwerp en uitvoering geldt niet alleen voor de interacties van de professional met cliënten (partners), maar vooral ook voor de organisatorische context. Om daar verbindingen tot stand te brengen die co-creatie als grondslag hebben, stelt Kunneman (2005:270) voor om in het verlengde van het al ingeburgerde maatschappelijk verantwoord ondernemen ook maatschappelijk verantwoord te organiseren. ‘Maatschappelijk verantwoord organiseren betekent [...] dat enerzijds op alle niveaus van de organisatie verbindingen gelegd worden tussen vragen rond productiviteit, effectiviteit en doelmatigheid aan de ene kant, en vragen rond zingeving, menselijke betrokkenheid en morele verantwoordelijkheid aan de andere kant. Dergelijke verbindingen zijn niet alleen van groot belang voor ondernemingen, maar evenzeer voor overheidsdiensten, voor non-profitorganisaties en voor alle vormen van vrijwilligerswerk. [...] Dat vraagt op zijn beurt om normatieve professionalisering en om het maximaal bevorderen van co-creatie aan de kant van cliënten, klanten en burgers.’

En daarmee zijn er ook weer openingen gemaakt naar de maatschappelijke contexten en de betekenissen die culturele en maatschappelijke vorming (zijn organisaties en hun professionals) voor het samenleven in een democratische rechtsstaat kan hebben.

DEEL 2: de verzameling

Opleiding CMV

Culturele en maatschappelijke vorming:

(Her)profilering van vak, beroep en opleiding

• Inleiding

Wie aandachtig de advertenties bestudeert van de (talrijke) vacatures in de sociaal-culturele sector komt tot de conclusie dat er een toenemende vraag is naar breed gekwalificeerde werkers. Het valt op dat organisatorische en beleidsmatige kwaliteiten meer nadruk krijgen, maar de agogische kwaliteiten blijven de boventoon voeren. De kern van de taken en werkzaamheden bestaat nog steeds uit het begeleiden van (groepen) deelnemers en vrijwilligers. De gelijklopende grondtoon in de advertenties vormt een indicatie voor een tendens die zowel in beroep als opleiding zichtbaar wordt en die onomkeerbaar lijkt: het terugdringen van de eindeloze differentiatie van werksoorten, functies, specialisaties en subspecialisaties. Deze differentiatie heeft te zeer het beeld opgeroepen van een versplinterd en heterogeen beroepenveld. Zowel binnen het brede werkveld van sociaal-cultureel werk, educatief werk en opbouwwerk als binnen de opleidingen is de noodzaak ingezien om te zoeken naar constanten in de beroepsuitoefening. Naast het zoeken naar antwoorden op de nieuwe uitdagingen die op beroepen en opleidingen afkomen als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen, vormt dit zoeken naar systematiseringen omtrent de beroepsuitoefening de belangrijkste inzet van de discussies over opleidingsprofilering en beroepsprofilering.

Opleidingsprofilering

Veel opleidingen voor het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs in Nederland zagen zich aanvankelijk gedwongen om gelijke tred te houden met de gefragmenteerde ontwikkelingen in het beroep. Dit ging gepaard met een hausse aan nieuwe opleidingen, differentiaties en specialisatiemogelijkheden. In de discussie over de opleidingsprofilering is uiteindelijk overeenstemming bereikt over het onder één noemer

brengen van de opleidingen op het brede terrein van cultureel werk, waaronder opleidingen en differentiaties op het gebied van recreatief werk, educatief werk, opbouwwerk en creatief-educatief werk. Ook allerlei aparte leersporen en specialisaties die her en der waren ontstaan, bijvoorbeeld ten aanzien van het werken met jongeren, ouderen, vrouwen en etnische groepen, zouden onder het nieuwe regime van studierichtingen moeten gaan vallen. In een tweetal bijdragen in dit tijdschrift heeft Hans de Hingh (1989;1990) deze ontwikkeling, die is uitgemond in het ontstaan van de studierichting 'culturele en maatschappelijke vorming', uitvoerig geschetst. Na de laatste bijdrage van Hans de Hingh is de discussie over de opleidingsprofilering verder gevoerd. In opdracht van de HBO-raad en het nieuw geformeerde landelijke studierichtingsoverleg Culturele en Maatschappelijke Vorming is er een studierichtingsprofiel ontworpen. In de loop van dit artikel zullen hierbij enkele kanttekeningen worden geplaatst.

Beroepsprofilering

De discussie over de beroepsprofilering heeft een nieuwe impuls gekregen onder aanvoering van het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW). In opdracht van het NIZW zijn profielen in ontwikkeling voor de beroepen van sociaal cultureel werker, vormingswerker, kinderwerker, jeugd- en jongerenwerker. Mede op initiatief van het Landelijk Platform Opbouwwerk is in mei 1990 het beroepsprofiel opbouwwerk verschenen. Pogingen van NIZW en de werkgeversorganisatie VOG om de onderlinge samenhang tussen de verschillende profielen te versterken door het ontwikkelen van één beroepenstructuur hebben vooralsnog niet tot concrete resultaten geleid. Maar ook op dit niveau wordt kennelijk de noodzaak ingezien om te zoeken naar constanten in de beroepen en de beroepsuitoefening op het brede terrein van culturele en maatschappelijke vorming. Bij de resultaten van het werk in het kader van de beroepsprofilering die tot nu toe naar buiten zijn gekomen, kunnen een aantal kanttekeningen worden geplaatst. In de wijze waarop de beroepsuitoefening in de beroepsprofielen in beeld wordt gebracht, valt op dat de nadruk ligt op de beschrijving van taken en werkzaamheden, die veelal worden geclusterd in de vorm van zogenaamde taakgebieden. Om te beklemtonen dat de indeling in taakgebieden een momentopname vertegenwoordigt, worden een aantal trends in het beroep en de (mogelijke) gevolgen voor de beroepsuitoefening in kaart gebracht. Naast taakgebieden en

trends worden nog enkele specifieke kenmerken van het desbetreffende beroep geschetst, waaronder de grondhouding van de professional. De beroepsprofielen zijn dus opgebouwd vanuit een beschrijving van de werkzaamheden van een beroepskracht, hetgeen resulteert in lijsten met tamelijk gedetailleerde opsommingen van taken en arbeidsverrichtingen. Methodische overwegingen en te vervullen beroepsrollen in de beroepsuitoefening komen niet systematisch ter sprake. Het beroepsprofiel opbouwwerk gaat wel specifiek in op enkele methoden en technieken. De uit arbeidsverrichtingen, werkzaamheden en taken opgebouwde taakgebieden bieden de beginnende beroepsbeoefenaar een aardig inzicht in de vereisten waaraan moet worden beantwoord. Door het ontbreken van de verbinding met het methodische handelen (en de in het verlengde daarvan uit te oefenen beroepsrollen) en de context waarbinnen dit handelen gestalte moet krijgen, raakt men het zicht kwijt op de essentie van de beroepsuitoefening. En daarmee op de essentie van de professionaliteit en het professionele handelen.

Voor de ontwikkeling en profilering van beroep en opleiding is het noodzakelijk om de essentie van beroepsuitoefening en professionaliteit systematisch uit te werken. Als aanvulling op de werkwijze die in de beroepsprofilering is gekozen, lijkt het voor opleiding en beroep van belang om een werkwijze te ontwikkelen, waarbij niet de naar een arbeidsdeling georganiseerde taken en werkzaamheden binnen werkorganisaties als vertrekpunt worden gekozen, maar het methodisch handelen van de professional. Door de nadruk te leggen op de overwegingen voor het methodisch te werk gaan bij het verrichten van taken en werkzaamheden, komt de focus te liggen bij de deskundigheden en vakbekwaamheden die noodzakelijk zijn om de uitoefening van het beroep op een professionele wijze gestalte te geven. Om het open karakter van het beroep en het deskundheidsaspect te accentueren, spreken we hier bij voorkeur over een vak. Wanneer op deze wijze de contouren worden geschetst van het vak van de culturele en maatschappelijke vormingswerker, c.q. de cultureel werker, kan een aanzet worden geleverd voor het opsporen van de constanten in de beroepsuitoefening binnen de verschillende werkvelden van culturele en maatschappelijke vorming. Het concipiëren van culturele en maatschappelijke vorming als vak(gebied) zou wellicht een verbindende factor kunnen zijn in de profilering van beroep en opleiding. Het vormt tevens een uitnodiging voor de versterking van de theore-

tische onderbouwing enerzijds en de werk- en productontwikkeling anderzijds.

• **Van cultureel werk naar culturele en maatschappelijke vorming**

Het ingang doen vinden van culturele en maatschappelijke vorming als nieuwe naamgeving voor het brede terrein van cultureel werk zal niet meteen bij iedereen op enthousiasme stuiten. Toch biedt deze nieuwe naamgeving mogelijkheden om de essentie van cultureel werk verder uit te werken en aan te scherpen. Cruciaal daarin is de aanduiding van het begrip vorming. Het gaat er niet om het begrip vorming in dit verband op te vatten als een institutioneel kader, c.q. als instellingen voor vormingswerk. Evenmin gaat het erom degenen die werkzaam zijn op het terrein van culturele en maatschappelijke vorming uitsluitend te betitelen als 'vormers' of 'vormingswerkers'. In plaats van het begrip als een nomen-agentis op te vatten, dat wil zeggen in de betekenis van een 'agent' die vormt, willen we het beschouwen als een nomen-actionis. De nadruk ligt dan op het handelen van degenen op wie het werk zich richt. De kern van culturele en maatschappelijke vorming heeft dan betrekking op de wijze waarop mensen zich vormen en toerusten voor het benaderen van vraagstukken van cultuur en maatschappij, opdat zij op een zodanige manier de weg in de wereld weten te vinden, dat hun autonomie wordt vergroot en hun afhankelijkheden afnemen. Autonomie moet in dit verband niet worden verwisseld met autarkie, zelfgenoegzaamheid. 'Niemand kan maatschappij of geschiedenis ontvluchten; autonoom gedrag, dat zonder individuele leerprocessen niet tot stand kan komen, is gebaseerd op het zich bewust worden van de relatie tussen het bijzondere, dat ik zelf ben, en het algemene, dat wordt gevormd door de anderen, de mensen, de maatschappij, de geschiedenis, het vreemde.' (Negt, 1990:15) Persoonlijke vorming is een voorwaarde om deel te nemen aan culturele en maatschappelijke processen of een bijdrage te leveren aan de vorming van cultuur en maatschappij. Daarbij is het van belang om zowel het procesmatige als het productiekarakter van cultuurvorming en maatschappijvorming te benadrukken. Bijvoorbeeld, zoals Buiks en Kwant dit doen bij hun omschrijving van het begrip cultuur: 'Als cultuur is de sociale werkelijkheid het historische product van de manier waarop een gemeenschap van mensen haar materiële, historische en sociale omgeving "bewerkt". Deze cultuurproducerende of cultiverende activiteit van

mensen, is een sociaal proces dat gevoed wordt door bepaalde gemeenschappelijke behoeften, waarden of problemen.’ (Buiks, 1981:29)

Wanneer mensen deel nemen aan activiteiten op het terrein van culturele en maatschappelijke vorming, of dergelijke activiteiten zelf ontwikkelen, geven zij vorm aan:

- een zinvolle besteding van hun vrije tijd (recreatie),
- het produceren van cultuur en het zich actief uitzetten met culturele producten (kunst & cultuur),
- het zelf organiseren van hun belangen en belangstellingen en het creëren van hun sociale verbanden (samenlevingsopbouw),
- hun leerprocessen en oriëntering op maatschappelijke ontwikkelingen (educatie).

Daarmee zijn tevens de vier domeinen of sectoren van culturele en maatschappelijke vorming aangeduid: recreatie, kunst & cultuur, samenlevingsopbouw en recreatie. Het vakmatig handelen en daarmee de beroepsuitoefening van culturele en maatschappelijke vorming (swerkers) vindt dus niet alleen plaats in allerlei instellingen van het vormings- en ontwikkelingswerk en de (volwassenen)educatie, maar ook in:

- instellingen die zich bezig houden met het begeleidend ondersteunen van de cultuur- en maatschappijvorming (de samenlevingsopbouw),
- het kader van de recreatie- en toerismesector,
- instellingen die zich richten op het (actief) consumeren en/of produceren van kunst en cultuur.

Verder in dit artikel wordt de betekenis van deze vier domeinen nader uitgewerkt. Maar op deze plaats is het alvast van belang er op te wijzen, dat via een begripsmatige verheldering van culturele en maatschappelijke vorming de samenhang tussen werksoorten als cultureel werk, opbouwwerk en educatief werk kan worden benadrukt en uitgewerkt.

Maatschappelijke ontwikkelingen

Wat is nu het maatschappelijk belang en de maatschappelijke noodzaak van activiteiten waarmee mensen een bijdrage leveren aan cultuurvorming en maatschappijvorming? Wat is het belang ervan gezien tegen het licht van actuele maatschappelijke ontwikkelingen? In analyses van de maatschappelijke ontwikkelingen op economisch, sociaal-economisch, sociaal-cultureel en politiek niveau, treedt steeds het beeld op de voorgrond van een samenleving die zich op alle

levensterreinen naar de principes van informatie en technologie structureert. Tegelijkertijd wordt steeds meer gewezen op de mogelijk kwalijke gevolgen van die ontwikkelingen. Bijvoorbeeld de hardnekkigheid van de (langdurige) werkeloosheid en de daarmee gepaard gaande maatschappelijke tweedeling in werkenden en werkelozen, in rijk en arm, in maatschappelijke participatie en non-participatie. Ook wordt er gewezen op de erosie van de natuurlijke en culturele leefomgeving van de maatschappelijke individuen. Deze treedt bijvoorbeeld op in de vorm van allerlei milieuvernietigingen en het verlies van samenhang in de waarden- en normenoriëntaties ten aanzien van natuur, geschiedenis en persoon. De noodzaak om individueel en gemeenschappelijk samenhangende antwoorden te vinden op onder andere fragmentering en individualisering doet zich steeds meer gevoelen. Het komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in het streven van allerlei maatschappelijke groeperingen naar verandering en vernieuwing van de eigen cultuur in relatie tot die van anderen. De vragen die daarbij een rol spelen hebben veelal betrekking op de praktische zingeving van het alledaagse leven. Ingaan op die vragen is een culturele en maatschappelijke taak. Culturele en maatschappelijke vorming kan een plaats bieden aan groeperingen en individuen om deze taak op te pakken en vorm te geven.

• **Uitgangspunten voor professioneel handelen**

Wat kan de rol zijn van de professional bij het vormgeven van de bovengenoemde maatschappelijke taak van culturele en maatschappelijke vorming? Hans de Hingh houdt in dit verband een pleidooi voor een houding van 'vastberaden scepsis': 'hij (de cultureel werker) zoekt de smalle tussenpositie op tussen relativisme en dogmatisme, tussen onverschilligheid en intolerantie'.(de Hingh,1989:11). Zo'n houding breekt met intenties die berusten op bevoogdende hulp of overdracht en daarmee met een interventie die in haar wezen vertikaal van aard is, waarbij probleemoplossingen van bovenaf worden opgedrongen. In een andere context hebben we in dit verband gesproken over de noodzaak van een 'decentrerend van het professioneel gezichtspunt', waarbij het erom gaat het professionele handelen te omschrijven als ondersteuningsarbeid, die in de kern horizontaal van aard is (Berkers 1990; Spierts/Berkers 1990).

Ondersteuningsarbeid

Hoe ziet die ondersteuningsarbeid er nu meer in het bijzonder uit? We hebben reeds opgemerkt dat de kern van de ondersteuningsarbeid nog steeds bestaat uit het actief begeleiden van deelnemers. Naast het actief begeleiden zijn ook het organisatorisch en het beleidsmatig werken uitgegroeid tot belangrijkere bestanddelen van het professionele handelen. Echter steeds in relatie tot het begeleidingselement. In een werksoort als het buurthuiswerk lijkt de professional steeds minder nog rechtstreeks betrokken te zijn bij de uitvoering van activiteiten. Sommige professionals hebben de neiging om hun werk dan nog louter als organisatorisch of voorwaardenscheppend op te vatten. Zij 'organiseren' dat vrijwilligers en externe cursusleiders 'onbekommerd' hun werk kunnen verrichten. Ook het werken met vrijwilligers en externe cursus- of activiteitenleiders kent evenwel een begeleidingscomponent, die indirect ook betrekking heeft op het begeleiden van deelnemers aan activiteiten. De verantwoordelijkheid voor een kwalitatief hoogwaardig en succesvol verloop van activiteiten blijft bij de professional berusten. En zowel via organisatorisch en beleidsmatig handelen als via indirecte begeleiding kan er wel degelijk op vorm en inhoud van een activiteit worden geïntervenieerd.

Methodische handelingsconcepten

Ten aanzien van de verschillende elementen van de ondersteuningsarbeid kunnen we kundigheden, vaardigheden en houdingen formuleren die noodzakelijk en wenselijk zijn om het professionele handelen adequaat te laten verlopen. In het studierichtingsprofiel culturele en maatschappelijke vorming wordt in dit verband gesproken over zogenaamde 'eindkwalificaties' (van Ooyen, 1990). Met dit ietwat ongelukkig gekozen begrip worden een viertal clusters van beroeps-handelingen onderscheiden:

- onderzoeken/signaleren,
- ontwerpen/ontwikkelen,
- (bege)leiding geven,
- organiseren.

De opsomming van eigen te maken vaardigheden en te verwerven kwalificaties die dat tot gevolg heeft, levert hetzelfde probleem op als de opsomming van taken en taakgebieden bij de beroepsprofilering. Het hanteren ervan wordt pas levend en actueel wanneer we ze kunnen verbinden met het methodisch opereren in complexe werksitua-

ties. En daarvoor hebben we eerst concepten nodig om op dat methodisch handelen te kunnen reflecteren.

Methodische handelingsconcepten kunnen een hulpmiddel vormen bij het creëren van samenhang tussen de verschillende elementen van het professionele agogische handelen van organisatie-, beleids- en begeleidingsmedewerkers in de sectoren van culturele en maatschappelijke vorming. Zij maken een systematische benadering van het methodisch handelen mogelijk, doordat zij theoretische noties over de doelen en de plaats ervan verbinden met reflecties op het methodisch-technisch opereren van de professional. Onder methodisch handelen kunnen we verstaan: het bewust en systematisch hanteren van een scala van sociale en culturele technieken en instrumenten in het organisatorisch, beleidsmatig en begeleidend ondersteunen van mensen bij hun activiteiten in de culturele en maatschappelijke vorming. 'Bewust en systematisch' heeft dan betrekking op het vermogen om te reflecteren op de situatie en de context waarbinnen deze zich bevindt; de doelen die daarbij worden gesteld, of reeds zijn voorgegeven; de strategieën en werkwijzen die kunnen worden gehanteerd; de mogelijke effecten en werkingen die daarvan uit kunnen gaan.

Onderzoek is bijvoorbeeld zo'n culturele techniek. Zo kan het van belang zijn om in de voorbereiding van een activiteit een onderzoekende houding aan de dag te leggen en daarvoor de benodigde onderzoeksvaardigheden aan te leren. Daarmee is onderzoek evenwel nog niet structurerend voor het methodisch handelen van een professional. Het is veeleer een instrument dat voor dit methodisch handelen van nut kan zijn.

• **Culturele en maatschappelijke vorming en haar sectoren of domeinen**

Wanneer we spreken van culturele en maatschappelijke vorming dan kunnen we dat op basis van de ontwikkelingen in de werkvelden van welzijn en cultuur niet meer direct vastmaken aan bepaalde werksoorten, maar zullen we maatschappelijke sectoren of gebieden moeten aangeven, waarop en/of in relatie waarmee culturele en maatschappelijke vorming plaatsvindt. In dit verband hebben wij in de maatschappij vier gebieden of sectoren onderscheiden, waarmee de culturele en maatschappelijke vorming nauw verbonden is: educatie, recreatie, samenlevingsopbouw en kunst/cultuur. Tevens hebben

we culturele en maatschappelijke vorming gedefinieerd als de manier waarop mensen, eventueel ondersteund door professionals, zich vormen en toerusten (competenties verwerven) om na te denken en beslissingen te nemen over problemen van levensbelang, waarmee ze in het leven van alledag worden geconfronteerd.

Vrijwilligheid en vrije tijd

Dit vormen en toerusten gebeurt op basis van vrijwilligheid. Activiteiten in het kader van culturele en maatschappelijke vorming zijn weliswaar niet uitsluitend gericht op de vrije tijd van mensen (bijvoorbeeld activiteiten gericht op het toe leiden naar arbeid), maar spelen zich wel meestal af in de vrije tijd van mensen. Doordat culturele en maatschappelijke vorming zich hoofdzakelijk in de vrije tijd van mensen afspeelt, staat haar aanbod in concurrentie met het immense aanbod op de vrijetijdsmarkt. Op die vrijetijdsmarkt, beweegt zich enerzijds de vrijetijdsindustrie waarvan het aanbod overwegend een open en ongestructureerd karakter heeft. Dat aanbod wordt vooral gereguleerd door de wetten van de markt (vraag en aanbod) en het geld. Meer geld betekent een betere toegang tot het aanbod. Anderzijds komen we op de vrijetijdsmarkt het verenigingsleven tegen, dat vooral wordt gekenmerkt door een gesloten structuur. Men moet lid worden om deel te mogen nemen, terwijl dat lidmaatschap op zijn beurt weer zekere verplichtingen met zich meebrengt. Het aanbod op het terrein van culturele en maatschappelijke vorming moet zich hiertoe verhouden: het moet enerzijds niet een al te zeer verplichtend karakter hebben, terwijl het anderzijds de mensen niet aan hun lot wil overlaten om te voorkomen dat ze aan de markt zijn overgeleverd. Culturele en maatschappelijke vorming zou zich wat dat betreft dus moeten kenmerken door een open en gestructureerd aanbod. Wat betekent dit nu voor het aanbod en de werkwijze op de vier sectoren van culturele en maatschappelijke vorming? Alvorens op deze vraag in te gaan moeten we eerst iets zeggen over de onderlinge verhouding tussen de sectoren.

Sectoren en aspecten

We beschouwen culturele en maatschappelijke vorming als een vorm van maatschappelijke arbeid, waarvan het centrale kenmerk het interactief handelen is. Zij die als organisatie-, beleids- en agogisch medewerkenden werkzaam zijn op de verschillende terreinen van de

culturele en maatschappelijke vorming, handelen interactief ten aanzien van deelnemers (doelgroepen) en hetgeen wat wordt aangeboden. Vanuit deze invalshoek gezien zijn educatie, recreatie, samenlevingsopbouw en kunst/cultuur niet alleen aanduidingen voor maatschappelijke sectoren waar culturele en maatschappelijke vorming kan plaats vinden, maar ook aanduidingen voor aspecten van culturele en maatschappelijke vorming. Vele zo niet alle activiteiten van culturele en maatschappelijke vorming kennen de vier aspecten: educatie, recreatie, samenlevingsopbouw en kunst/cultuur, ook al zal afhankelijk van de maatschappelijke sector waarop ze plaatsvindt een ander hoofddaccent komen te liggen.

In het vakmatig en/of beroepsmatig handelen van de culturele en maatschappelijke vorming(swerker) leggen wij de nadruk bij het agogische, dat wil zeggen bij het (begeleidend) ondersteunen van lerende, recreërende, zich tot samenleving organiserende en kunst/cultuur consumerende en producerende mensen. In die zin zouden we kunnen spreken van educatie-agogie, recreatie-agogie, samenlevingsopbouw-agogie en kunst & cultuur-agogie. Naar zijn aard is die begeleidingsactiviteit niet zozeer gericht op 'steeds meer van hetzelfde' ('U vraagt wij draaien'), maar op ontwikkeling. Gericht op ontwikkeling betekent echter niet altijd datgene ontplooiën of ontvouwen wat de facto reeds aanwezig is. In haar reactie op het artikel van Hans de Hingh spreekt Maria Bouverne-de Bie in dit verband over het 'niet-opnemen-van-het-recht-op-ontplooiing' (Bouverne-de Bie,1990). Onder erkenning van de aanwezigheid van deze 'passieve' component, zal de begeleidingsarbeid van de professional veeleer 'construerend' van aard moeten zijn. Hij of zij doet voorstellen om de 'mogelijkheidszin' van deelnemers te stimuleren en te ontwikkelen. Voorwaar een houding die balanceert tussen relativisme en intolerantie.

• **Gevolgtrekkingen voor beroepen en opleidingen**

Bij de profilering van beroep en opleiding zouden handelingsconcepten een centrale plaats in moeten nemen waar het gaat om reflectie en ontwerp in het kader van culturele en maatschappelijke vorming. Wanneer we zicht willen krijgen op de deskundigheden die daarbij in het geding zijn, moeten we niet zozeer de ontwikkelingen in de werksetting tot oriëntatiepunt nemen en ook niet de daaraan inherente ontwikkeling van functies of taakgebieden volgens de arbeids-

deling, maar veelmeer de essenties van het agogisch handelen met zijn methoden en technieken en de ontwikkelingen daarin. Het gebruik van de begrippen methoden en technieken vereist daarbij enige zorgvuldigheid. Methoden en technieken worden al snel formeel opgevat. Daarbij ontstaat het gevaar dat methoden worden beschouwd als algemene regels of werkwijzen, die los van hun specifieke onderwerp hun geldigheid verkrijgen, terwijl technieken als toepassingsvormen worden beschouwd, die daarmee in een afhankelijkheidsverhouding tot de methoden komen te staan. Gegeven de weerbarstigheit van het materiaal waarmee wordt gewerkt, moeten methoden en technieken worden opgevat als werkwijzen en hun instrumenten die hun grondslag vinden in de correspondentie tussen de aard en structuur van datgene wat bewerkt wordt en van degene die benadert en bewerkt. Bij het methodisch-technisch handelen gaat het dus om het ontwikkelen van 'de regels van de kunst' (een van de oorspronkelijke betekenissen van het Griekse begrip 'technè') in het begeleiden van processen van leren, van zich vermaken of recreëren, van het opbouwen van samenlevingsverbanden en van het produceren of actief consumeren van kunst en cultuur. Bij deze processen moet steeds op een specifieke manier rekening worden gehouden met de verbinding tussen inhoud en vorm. Een professional moet vaardig en deskundig zijn om via beide invalshoeken te reflecteren. Giesecke maakt in dit verband een onderscheid tussen twee competenties die de professional moet ontwikkelen: een sociale en een culturele competentie. Deze competenties duiden op het vermogen om (leer)situaties naar vorm en inhoud te kunnen structureren. De professional kan zich dan de volgende vragen stellen:

- Hoe kan men rekening houdend met de gegeven voorwaarden, een agogische relatie opbouwen, dus een productief sociaal arrangement voor het leren ontwerpen (sociale competentie)?
- Wat moet men over de deelnemers weten, over hun opvoeding, vorming en socialisatie (basis voor sociale competentie)?
- Wat moeten de deelnemers (later) van en met deze professional kunnen leren (culturele competentie) (Giesecke,1990)?

Met name de culturele competentie vereist een hoog ontwikkeld inzicht in maatschappelijke processen en thema's als: arbeid, vrije tijd en zingeving, socialisatie en identiteit, culturele praktijken en het multiculturele, etc. Tevens moet de professional deze processen kunnen

problematiseren in relatie tot (mogelijke) deelnemers aan de activiteiten van culturele en maatschappelijke vorming en zijn kennis operationeel kunnen maken in interactieprocessen. Voor het ontwikkelen van de sociale competentie is inzicht vereist in interactieprocessen en moet men deze processen kunnen hanteren en structureren. Voor het hanteren van dergelijke processen moet de professional verschillende beroepsrollen in de beroepsuitoefening kunnen vervullen.

Wanneer het gaat om het omschrijven van de rollen die de professional in het kader van zijn ondersteuningsarbeid kan aannemen, hebben we het vooral over de rol die de professional aanneemt tijdens de uitvoering van een activiteit in de interactie met deelnemers en het begeleidende materiaal en hoe hij vooraf die rol voorbereidt en er op reflecteert. De verschillende rollen die een professional kan aannemen zijn op te vatten als grondvormen van het handelen. Giesecke onderscheidt vijf van deze grondvormen: arrangeren, animeren of stimuleren, adviseren, informeren en onderrichten. Afhankelijk van de maatschappelijke sector krijgen deze grondvormen hun specifieke betekenis. Zo zal in de sector samenlevingsopbouw het informeren en animeren/stimuleren een belangrijke rol spelen, terwijl in de educatieve sector het arrangeren en stimuleren de overhand heeft.

Consequenties voor opleidingsprofilering

In het studierichtingsprofiel van culturele en maatschappelijke vorming wordt gekozen voor een brede beroepsopleiding. Gezien de ontwikkelingen in de verschillende werkvelden van welzijn en cultuur is het ondoenlijk om zo'n concept van een brede opleiding direct te baseren op het scala aan werksoorten dat tot culturele en maatschappelijke vorming kan worden gerekend. Culturele en maatschappelijke vorming als overkoepelend begrip, geeft wel de mogelijkheid om samenhang aan te brengen in de diversiteit, maar biedt nog weinig handvatten om het professionele handelen nader aan te duiden. In die zin is er in het studierichtingsprofiel gezocht naar een metaniveau, waarop het professionele handelen zodanig kan worden geëxpliciteerd, dat fragmentatie enerzijds en globalisering anderzijds kunnen worden voorkomen. Daarbij hebben we vier domeinen onderscheiden waarmee culturele en maatschappelijke vorming nauw is verbonden: educatie, recreatie, samenlevingsopbouw en kunst & cultuur.

Uit de reacties op het studierichtingsprofiel is gebleken dat de meeste opleidingen zich kunnen vinden in het idee van een brede beroeps-

opleiding. Dit betekent dat men er vanuit gaat dat alle vier de sectoren of domeinen in zo'n opleiding aan bod komen, zowel in hun hoedanigheid van mogelijke werksetting als in de zin van aspecten van culturele en maatschappelijke vorming. Het studierichtingsprofiel zegt echter nog weinig over de wijze waarop deze domeinen of sectoren in de loop van de opleiding aan de orde kunnen worden gesteld.

De commissie Van der Top heeft ons inziens terecht methodische handelingsconcepten als belangrijk aandachtspunt voor de opleidingen in het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs naar voren geschoven. Wij zouden zelfs een pleidooi willen houden om methodische handelingsconcepten tot structurend element voor de opleidingen van culturele en maatschappelijke vorming te maken. Wat betreft de opzet van zulke opleidingen naar vorm en inhoud, betekent dit dat zowel de theoretische onderbouwing van zulke concepten, als de betekenis voor het praktische handelen van de professional op de vier sectoren van culturele en maatschappelijke vorming, ruime aandacht moeten krijgen.

Consequenties voor beroepsprofilering

Er zijn een aantal tendensen waar te nemen die meerdere sectoren van culturele en maatschappelijke vorming gemeen lijken te hebben en die van invloed zijn op de toekomstige ontwikkeling van het vak:

- De tendens van vergaande differentiatie van werksoorten en specialisatie van functies en beroepen lijkt een halt te zijn toegevoerd. De noodzaak en het belang van samenhangende benaderingen wordt alom ingezien.
- Er wordt een steeds groter beroep gedaan op het innoverend vermogen van de professional in de sectoren van culturele en maatschappelijke vorming ten aanzien van het ontwikkelen van nieuwe thematieken en het aanspreken van nieuwe groepen. In de toekomst zal een groter accent worden gelegd op zijn taken van product- en werkontwikkeling.
- Mede op grond van bovenstaande wordt de noodzaak van marktgericht werken en op maat werken steeds groter. Het gevolg daarvan is dat professionals zelf actief voor de financiering van het werk moeten zorgen. Dit qua financiering meer marktgericht moeten werken heeft tot consequentie dat de professional zich meer zal moeten bezig houden met projectmanagement, subsidieverwerving, gerichte samenwerking met andere instellingen en organisaties, etc.

Wanneer we er vanuit kunnen gaan dat de meeste professionals, zo niet alle, die werkzaam zijn op het terrein van culturele en maatschappelijke vorming in de een of andere vorm met deze tendensen te maken krijgen, wat heeft dat dan voor consequenties voor de ontwikkeling van vak en beroep? Op de eerste plaats denken we dat de eenheid en samenhang van begeleidende, organisatorische en beleidsmatige werkzaamheden moet worden versterkt. Wanneer een instelling voor basiseducatie vanuit haar beleidsomgeving wordt geconfronteerd met de eis om meer aandacht te besteden aan het bijbrengen van instrumentele kwalificaties ten behoeve van het toe leiden naar de arbeidsmarkt, dan kunnen de professionals in de beleidsdiscussie die daarop volgt binnen de instelling, niet langs de kant blijven staan. Ze zullen vanuit hun ervaringen met het begeleiden van deelnemers aan moeten geven dat zulke aandacht averechtse gevolgen heeft, wanneer er in leersituaties geen rekening wordt gehouden met de levenssamenhang van de betrokkenen.

Dit duidt meteen de tweede consequentie aan die we willen aanstippen. Vergelijkbaar met de inspanningen die de afgelopen jaren in het vormingswerk zijn verricht om tot een herprofilering te komen, zal ook op de andere terreinen van culturele en maatschappelijke vorming de discussie over de (cultuurfilosofische) fundering en plaatsbepaling van het werk nieuw leven moeten worden ingeblazen. Parallel aan zo'n discussie zou de theoretische onderbouwing en ontwikkeling van methoden en technieken, kortom van methodische handelingsconcepten, verder ter hand moeten worden genomen. Uiteraard gerelateerd aan de werkwijzen en werkvormen, zoals die momenteel binnen de verschillende werkvelden van culturele en maatschappelijke vorming worden gepraktiseerd.

Een publiek debat over deze kwesties is van het grootste belang om de argumentaties rond de maatschappelijke noodzaak en legitimiteit van het werk te versterken. De recente discussie in Nederland over betekenis en praktijk van de sociale vernieuwing toont dit aan. Cultureel werk, opbouwwerk en educatief werk zullen hun specifieke inbreng in projecten voor sociale vernieuwing moeten expliciteren, willen zij niet worden meegezogen in de 'verticale' zorgbenadering die in veel verhalen over sociale vernieuwing doorklinkt. Henk Michielse (1991) heeft in dit verband terecht gewezen op het gevaar van sociale disciplineren.

• Epiloog: sensibiliteit voor samenhang

Oskar Negt (1986) heeft er op gewezen dat het voor mensen noodzakelijk is om in vormings- en ontwikkelingsprocessen maatschappelijke competenties of sleutelkwalificaties te ontwikkelen om zich staande te houden in de actuele maatschappelijke situaties, die worden gekenmerkt door oriëntatieverlies, erosie van sociale verbanden en structuren en onteigening van zintuiglijkheid. Het voorvoegsel 'maatschappelijk' duidt erop dat het begrip sleutelkwalificatie niet in haar verengde, dat wil zeggen, technisch-instrumentele betekenis moet worden begrepen. De maatschappelijke sleutelkwalificaties hebben bij Negt betrekking op de zorgzame omgang met mensen en dingen (ecologische competentie); het vinden van een balans in een bedreigde en gebroken identiteit; sensibiliteit voor onteigeningservaringen; bekwaamheid tot herinnering en utopie (historische competentie); het ontwikkelen van een onderscheidingsvermogen (technologische competentie). De zesde competentie ligt ten grondslag aan de andere vijf: het vermogen om samenhang te creëren. Deze laatste competentie geeft aan dat het Negt (1990) vooral om een specifieke denkwijze gaat. Het creëren van samenhang bestaat er niet in, aan te tonen dat op de een of andere manier alles met alles samenhangt. Het gaat er juist om in de maatschappelijke processen de tegenspraken en tegenstrijdigheden op het spoor te komen. Met deze tegenspraken en tegenstrijdigheden moet ik me uiteenzetten, wil ik me een autonome positie verwerven. De situatie waarin men zich eenvoudigweg in een objectieve betekenis-samenhang kon nestelen, zonder het eigen, individuele oordeelsvermogen te verliezen, bestaat niet meer. Daaruit volgt dat voor het creëren van samenhang steeds weer de verbinding tot stand moet worden gebracht tussen belangen en behoeften van het lerende subject en de hem omringende objectwereld, respectievelijk tussen het specifieke en het algemene. Distantie en nabijheid in vormings- en ontwikkelingsprocessen heeft steeds betrekking op de wijze waarop de subjecten van deze processen zich tot dit specifieke en algemene verhouden. Het ontwikkelen van situatieonafhankelijk weten door het leggen van een verbinding tussen theorie en ervaring, veronderstelt dat men de vertrouwde ervaringen en gewaarwordingen weliswaar niet geheel loslaat, maar er wel afstand van kan nemen. Alleen door het ontwikkelen van kennis van en affiniteit met het andere, het vreemde, het onbekende kan aan onderscheidingsvermogen worden gewonnen, waarmee ver-

schillen (bijvoorbeeld in leeftijd, culturele herkomst of sekse) kunnen worden waargenomen, zodat ze op den duur ook hanteerbaar worden. In situaties van culturele en maatschappelijke vorming is het ontwikkelen van theoretische sensibiliteit noodzakelijk om te onderkennen op welke momenten zich mogelijkheden voordoen voor het creëren van samenhang en praktische zingeving. Wanneer bijvoorbeeld recreëren of zich vermaken in het kader van culturele en maatschappelijke vorming een op ontwikkeling gerichte activiteit is, betekent dit dat tegengestelde strevingen en motieven van deelnemers er in tot uiting moeten kunnen komen. De activiteit is dan niet alleen op herhaling gericht, maar speelt met de grens van het oude en het nieuwe, het bekende en het onbekende. Zo'n poging om tegemoet te komen aan de werkelijke behoefte aan zinvolle vrijetijdsbesteding reikt verder dan de schijnautonomie en vrijheidsillusies die de toerisme-industrie aanbieden.

Professionaliteit en agogisch handelen:

Een inleiding bij Pedagogiek als beroep (Giesecke)

Pedagogische beroepen in crisis

De kern van het zelfbesef van professionele pedagogen is broos en dubieus geworden. Daarmee zijn tegenwoordig alle pedagogische beroepen in een min of meer bewuste crisis geraakt. Reden waarom Giesecke vindt dat de pedagogiek als beroep een nieuw fundament behoeft. Met dit boek tracht hij daartoe een aanzet te geven. Alvorens de contouren te schetsen van pedagogiek als beroep, gaat Giesecke in een inleiding onder de titel 'de crisis in de pedagogische beroepen' uitvoerig in op de oorzaken van deze crisis en de betekenis ervan voor het professionele pedagogische handelen.

Met deze inleiding op de vertaling willen we in kort bestek de belangrijkste punten uit de inleiding van Giesecke weergeven. Daarnaast willen we hier kort ingaan op enkele terminologische kwesties met betrekking tot het gebruik van de begrippen pedagogiek en agogie. Dat laatste is noodzakelijk voordat we de betekenis van het onderhavige werk van Giesecke voor de agogische beroepen en opleidingen in Nederland aan geven. Tot slot willen we in deze inleiding enkele discussiepunten aandragen, en vragen opwerpen bij de centrale stellingen en uitgangspunten van Giesecke.

Het einde van de opvoeding

In traditionele opvattingen is een pedagoog iemand die kinderen leidt. Ouders gelden daarbij als het ware als 'natuurlijke' pedagogen. Professionele pedagogen, bijvoorbeeld onderwijzers, beschouwen zichzelf deskundig in het vaststellen van de behoeften van een kind en van de mogelijkheden die het heeft tot vorming. Op basis van wetenschappelijke inzichten en eigen ervaringen, verworven en opgedaan tijdens opleiding, studie en in de praktijk, heeft de professionele pedagoog

een beeld van hoe het kind 'is' en hoe het in de toekomst zou moeten worden. Op grond van dit beeld probeert hij het opvoedings- en vormingsproces van het kind in zijn totaliteit te sturen. Professionele pedagogen zagen niet zozeer als de kern van hun beroep dat men van hen iets kon leren. Maar zij verbonden hetgeen geleerd kon worden aan een specifieke pedagogische betekenis: bijvoorbeeld mondig worden, of zelfstandig, of kritisch.

Giesecke constateert dat er sprake is van een crisis in de pedagogische beroepen. De oorzaak van deze crisis moet volgens hem gezocht worden in het steeds kleiner worden van de mogelijkheden om opvoedkundig te beïnvloeden. Daarvoor in de plaats zijn anonieme socialisatieprocessen gekomen. Giesecke (1985) beschrijft deze ontwikkeling uitvoerig in zijn boek *Das Ende der Erziehung; Neue Chancen für Familie und Schule*. Ouders noch leraren hebben tegenwoordig de macht en de mogelijkheid om de persoonlijkheid van het kind in zijn totaliteit te sturen. Wat ze doen heeft steeds alleen maar particuliere betekenis en een specifiek effect. Hun invloed moet concurreren met de culturele effecten van de massamedia en met de invloed van leeftijdgenoten. Ons traditionele pedagogische denken ging echter altijd van de veronderstelling uit dat het mogelijk was kinderen en jongeren, vooral op school en in het gezin, een gecontroleerde leefomgeving aan te bieden; als het ware een pedagogisch milieu, waarvan de pedagoog de effecten kon overzien en handhaven. (Giesecke, 1987:8) Voorwaarde was echter dat andere milieus waarmee kinderen in aanraking kwamen, de pedagogische doelen van school en gezin ondersteunden. Dat de mogelijkheden voor opvoedkundige beïnvloeding minder werden ten gunste van anonieme socialisatieprocessen, is volgens Giesecke het gevolg van sociaal-culturele ontwikkelingen, die vooral na de eerste wereldoorlog in gang zijn gezet. Er treedt een politieke en culturele liberalisering van het publieke leven op. Deze is van invloed op de opvoedkundige instanties in de maatschappij. Opvoedkundige effecten en socialisatie-invloeden worden vanaf dat moment gekenmerkt door pluralisme. Er is geen sprake meer van één zienswijze bij instanties die direct of indirect bij de opvoeding zijn betrokken. 'De pedagogische professie zag zich in de kern van haar zelfbesef, alleen zij wist wat goed was voor het kind, bedreigd door de concurrentie van 'medeopvoeders', aldus Giesecke (1987:9). Die 'medeopvoeders', zoals massamedia en industrie, voegen zich eerder naar de wetten

van de markt dan naar pedagogische doelen. Voor die medeopvoeders zijn kinderen vooral van belang voorzover er iets aan hen of hun ouders kan worden verkocht. De concurrentie die daarbij optreedt is vooral van normatieve aard. 'De "pedagogische" norm, namelijk het kind te verzekeren van een "geschikte leefomgeving" waarin het zijn vaardigheden kan ontplooien, staat in keiharde concurrentie met de norm van de markt. Deze expansieve norm streeft ernaar geen 'markt-vrije ruimten' te dulden, dus ook geen 'beschermden ruimten' voor het opgroeien van de kinderen. Dat geldt zowel voor de vrijetijdsmarkt als voor de commerciële massamedia.' (Giesecke, 1987:10) Giesecke concludeert hieruit, dat een pedagogisch klimaat waarin vanuit een gelijkgestemde visie pedagogisch wordt gehandeld en waarbij men zich richt op de totale persoonlijkheid van het kind, niet meer kan bestaan. In die zin spreekt Giesecke van het 'einde van de opvoeding'. In hun zelfbesef gaan pedagogen echter nog steeds uit van het bestaan van zo'n pedagogisch klimaat. Dat is volgens Giesecke een begrijpelijke reactie op de devaluatie van de pedagogische autonomie. Giesecke wijst erop, dat deze autonomie vanaf de jaren twintig juist beslissend is geweest bij het funderen van de pedagogische professionaliteit. De verscheidenheid aan normen en maatschappelijke belangen die op het kind in werkt, geeft de pedagoog in zekere zin de mogelijkheid als bemiddelaar op te treden tussen deze normatieve aanspraken en het vormings- en ontwikkelingsproces van degene die wordt opvoed. Om zijn rol als bemiddelaar goed te kunnen vervullen claimt de pedagogische professional een zekere autonomie, die zowel betrekking heeft op zijn speelruimte om te handelen als op zijn onafhankelijkheid ten opzichte van de maatschappelijke belangen. Deze relatieve autonomie van de pedagoog, heeft volgens Giesecke na 1945, met name als gevolg van de ervaringen met het nationaal socialisme, pas daadwerkelijk erkenning gekregen. Heden ten dage staat zij onder grote druk. Voor de professional wordt de speelruimte om te handelen steeds kleiner. Op school merk je dat aan de toenemende bureaucratisering en juridische haarkloverij. Op de overige terreinen van de pedagogische arbeid worden er ook steeds stringenter eisen gesteld, bijvoorbeeld door lokale overheden.

Fundering van pedagogiek als beroep

Wat zijn nu de consequenties van de veranderde politieke en culturele situatie voor de pedagogische professionaliteit? Door het opnieuw

formuleren van de pedagogische professionaliteit en van het zelfbesef van de pedagogische beroepen probeert Giesecke in dit boek een antwoord op deze vraag te vinden. ‘Daarbij wil ik (Giesecke) vooral de volgende stellingen onderbouwen:

1. Centrale taakstelling van het pedagogisch handelen is niet “opvoeden”, maar “leren mogelijk maken”. Pedagogen zijn professionele “helpers bij leren”.
2. Aangezien tegenwoordig mensen in alle leeftijden bereid zijn en behoefte hebben om te leren, blijft pedagogisch handelen niet meer beperkt tot kinderen en jongeren. Deze vormen slechts een specifieke categorie voor de pedagogische professie.
3. Pedagogisch handelen heeft een “particulier” perspectief. Het mikt niet op de “hele” persoonlijkheid van de ander, maar alleen op die aspecten die juist door leren zouden moeten veranderen. De verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid, dus voor de telkens individuele ‘vormingsgeschiedenis’, komt vanaf de kinderjaren aan het individu zelf toe. Pedagogen helpen daarbij alleen door een adequaat aanbod voor het leren te doen. Pedagogisch handelen is dus altijd slechts “interventie” in een levenssituatie en socialisatieproces, die van dat pedagogisch handelen zelf onafhankelijk zijn.
4. “Beroepsmatig” pedagogisch handelen onderscheidt zich van het handelen in privé-situaties, zoals bijvoorbeeld in gezinsverband, doordat het “openbaar” handelen is en als zodanig in maatschappelijke instituties is verankerd. De verwachtingen van deze instituties moeten derhalve bij het pedagogisch handelen worden meegenomen. Ze kunnen bijvoorbeeld van economische of administratieve aard zijn. Er bestaat dus geen ‘zuiver’ pedagogisch handelen, dat wil zeggen, handelen dat uitsluitend is gericht op helpen bij leren.
5. De pedagogische activiteiten die in de praktijk zijn aan te treffen, kunnen tot vijf grondvormen worden teruggebracht: onderrichten, informeren, adviseren, arrangeren en animeren. Van deze grondvormen wordt afhankelijk van de aard van het beroep, bijvoorbeeld leraar of sociaalpedagoog, op verschillende wijze gebruik gemaakt. “Gezamenlijk” echter vormen ze de professionele competentie van “elk” pedagogisch beroep.
6. Pedagogisch handelen is een vorm van “sociaal” handelen, dus betrokken op het handelen van andere mensen. Voor zijn succes is het daar ook in beslissende mate van afhankelijk. Daarom wordt

de professionele pedagogische competentie ook niet in de eerste plaats gefundeerd door een 'pedagogische technologie', maar door de kwaliteit van de afzonderlijke 'pedagogische relatie'.

7. Deze 'pedagogische relatie' is particulier. Ze blijft begrensd tot een bepaald doel ("hulp bij leren") en voor de duur van dit doel. Daarmee is ze dus gericht op haar eigen ontbinding, die blijvend van aard is.'(Giesecke,1986:13-14)

In de werkwijze die Giesecke heeft gevolgd bij het uitwerken van deze stellingen, wordt het handelen niet als een object van wetenschap benaderd. In dat geval zouden categorieën en denkschema's van een systematische wetenschap centraal hebben gestaan. Giesecke heeft er daarentegen voor gekozen om het pedagogisch handelen te benaderen vanuit het standpunt van de handelende. En wel op zo'n manier dat deze een instrument krijgt om in zijn geval en voor zijn situatie het noodzakelijke onderzoek te doen, opdat hij zijn handelen planmatig en bereflecteerd vorm kan geven. Wanneer iemand handelt, dan reorganiseert hij zijn ideeën en ervaringen, kortom zijn weten. Hij maakt ze tot instrumenten voor zijn doel, namelijk succesvol te handelen. Hetzelfde geldt voor inzichten en ervaringen die tijdens het handelen zelf worden opgedaan. Ook deze worden opnieuw in het eigen ideeënrepertoire geïntegreerd, dat dan weer voor het verdere handelen ter beschikking staat. Giesecke trekt daaruit de conclusie dat 'systematisch weten, zoals het bijvoorbeeld tijdens de studie wordt verworven, als zodanig irrelevant is voor het handelen. Maar wanneer het adequaat tot instrument wordt gemaakt, staat het als repertoire voor het handelen en het daartoe noodzakelijke weten ter beschikking. Systematische kennis en aporetisch weten (dat wil zeggen, weten dat op problemen is georiënteerd) veronderstellen elkaar dus.(Giesecke 1986:16)

• Pedagogische beroepen en opleidingen

In de Duitse uitgave van het boek wordt in een zevental hoofdstukken getracht een samenhangende voorstelling te ontwikkelen van het professionele pedagogische handelen. De laatste twee hoofdstukken hebben we niet in deze vertaling opgenomen, omdat ze sterk op de specifieke Duitse situatie zijn geënt. Ze handelen over de consequenties voor de pedagogische beroepen en de pedagogische beroepsopleidingen.

In hoofdstuk zes onderscheidt Giesecke drie clusters van pedagogische beroepen die als drie terreinen van pedagogische arbeid kunnen worden beschouwd:

1. *'Schoolpedagogiek'*. Het terrein van de pedagogiek dat qua professionalisering de langste traditie kent, is het onderwijs. Het heeft tevens lange tijd het denken over pedagogiek gedomineerd.
2. *'Sociale pedagogiek en maatschappelijk werk'*. Hierbij gaat het met name om de beroepen gericht op hulpverlening. Voor Giesecke gaat het ook bij dit werk steeds om 'leren', hetzij om een bepaalde situatie de baas te worden, hetzij om deze situatie individueel of gezamenlijk met anderen te wijzigen.
3. *'Vrijtijds pedagogiek'*. Hieronder verstaat Giesecke elk aanbod, dat gericht is op planmatig en intentioneel leren en dat mensen in hun vrije tijd wordt aangereikt. De organisatie daarvan kan zowel op commerciële basis als op basis van subsidie plaatsvinden. Giesecke rekent het jongerenwerk en het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen tot de traditionele geïnstitutionaliseerde kern van dit terrein.

Giesecke gaat er vanuit dat de opmerkingen die hij maakt over het professionele pedagogische handelen op alle pedagogische beroepen van toepassing zijn. Dat betekent uiteraard niet dat op de afzonderlijke terreinen niet verschillende accenten liggen. Deze verschillen hebben onder andere te maken met de wijze waarop men de grondvormen van het pedagogische handelen op die afzonderlijke terreinen tegenkomt. Op het terrein van de schoolpedagogiek is volgens Giesecke het onderrichten de dominante grondvorm, terwijl op het terrein van de sociale pedagogiek informeren en adviseren de overhand hebben. Voor de vrijetijds pedagogiek zijn vooral de grondvormen arrangeren en animeren van belang.

Een ander belangrijk aspect vormen de competenties die van de professional op de verschillende terreinen worden gevraagd. Giesecke maakt daarbij onderscheid tussen een culturele en een sociale competentie. Op elk van de pedagogische terreinen is zowel de culturele als de sociale competentie van belang, hoewel ze op de afzonderlijke terreinen verschillend kunnen worden ingevuld. Het verwerven van deze sociale en culturele competentie is ook een belangrijke opdracht voor beginnende beroepsbeoefenaren en verdient daarom veel aandacht te krijgen op de pedagogische beroepsopleidingen. De opleidingen

zouden zich bij het inrichten van hun onderwijs de volgende vragen moeten stellen: 'Hoe kan men, rekening houdend met de gegeven voorwaarden, een pedagogische relatie opbouwen, dus een productief sociaal arrangement voor het leren ontwerpen (sociale competentie)? Wat moet men over de deelnemers weten, over hun opvoeding, vorming en socialisatie (basis voor sociale competentie)? Wat moeten deze deelnemers (later) van en met deze pedagogen kunnen leren (culturele competentie) (Giesecke, 1986:135)?

Met name op de opleidingen schiet volgens Giesecke het werken aan die culturele competentie nog wel eens tekort. De sociale competentie is voor het pedagogisch handelen evenwel zonder betekenis, wanneer ze niet wordt gefundeerd door een culturele competentie, waarbij het gaat om de inhouden van de communicatie in leerprocessen.

• **Van pedagogiek naar agogiek**

Met Giesecke spreken we tot nu toe steeds over pedagogiek en pedagogisch handelen. Dit doen we niet met de bedoeling ons te beperken tot het pedagogische werk met kinderen, jongeren en jong volwassenen. Ook Giesecke constateert dat de pedagogische arbeid zich heeft uitgebreid tot vormen van leren in alle levensfasen. Behoeft en bereidheid om te leren strekken zich uit over alle generaties. In het Duitse taalgebied blijft men deze vormen van begeleiding van lerenden evenwel aanduiden als 'pedagogiek', terwijl in het Nederlandse taalgebied het voorvoegsel 'ped', dat immers 'kind' betekent, als het ware tussen haakjes wordt geplaatst. Naast de ruimere definitie van mogelijke deelnemers aan pedagogische activiteiten constateert Giesecke ook dat het toepassingsgebied van pedagogiek zich heeft uitgebreid. Waar zij in het verleden vooral betrekking had op onderwijs, neemt gaandeweg het terrein van 'buitenschoolse vorming', waartoe Giesecke ook het terrein van de vrijetijdspedagogiek rekent, een steeds belangrijker plaats in. In Nederland gaat het dan niet meer zozeer over pedagogiek, maar vooral over agogiek en agogisch handelen. Onder de noemer van 'profilering' van beroep en opleiding vindt er een discussie plaats over agogiek als beroep. Ook voor dit debat geldt dat de beroepsuitoefening en de deskundigheden die daarvoor nodig zijn het centrale onderwerp vormen. Het professionele agogisch handelen blijkt immers nog steeds de kern uit te maken van de beroepsuitoefening.

• **Uitgangspunten voor agogisch handelen**

Giesecke levert materiaal voor de reflectie op het professioneel handelen van agogen. Zoals we zagen beschouwt Giesecke het 'mogelijk maken van leren' en 'helpen bij leren' als de kern van het pedagogische handelen. Deze formuleringen bieden zowel aanknopingspunten als dat ze vragen oproepen. Aanknopingspunt is de ons inziens productieve wending van 'opvoeden' naar 'leren'. Hiermee wordt feitelijk een decentrerings van het professioneel gezichtspunt doorgevoerd (Schuiling,1986). De 'deskundigheid' van de professional is niet zozeer gelegen in het oplossen van problemen of in het opvoeden opdat zulke problemen worden voorkomen. Maar ze is er vooral op gericht mensen te helpen bij het vinden van interpretatieschema's waarmee ze zich voor hun handelen in het alledaagse leven kunnen oriënteren en toerusten. Probleem met het begrip 'helpen' is in dit verband, dat het voor ons te zeer de klank van bevoogding heeft als dat het teveel naar sociale hulpverlening verwijst. Wij zouden liever willen spreken van ondersteuningsarbeid, die via organisatie en begeleiding gericht is op het mensen mogelijk maken zich cultureel en maatschappelijk te vormen of te ontwikkelen. Deze ondersteuning kan dus zowel organisatorisch, beleidsmatig als actief begeleidend van aard zijn. Een tweede kanttekening betreft de ons inziens eenzijdige nadruk op 'leren'. Wanneer de nadruk ligt op de wijze waarop mensen zich vormen en toerusten voor het oplossen van vraagstukken van cultuur en maatschappij, dan is leren in situaties van culturele en maatschappelijke vorming weliswaar een belangrijk aspect, maar zeker niet het enige. Aspecten van recreëren of zich vermaken, van cultuur produceren of actief consumeren, van het actief vorm geven aan sociale verbanden spelen in alle situaties van culturele en maatschappelijke vorming een meer of minder grote rol.

Een ander uitgangspunt leidt Giesecke af uit de constatering dat het bij professioneel pedagogisch handelen gaat om een vorm van sociaal handelen. Sociaal handelen vat hij daarbij op als wederzijds handelen. Het is op het handelen van anderen georiënteerd. We zouden dit aspect van wederzijds handelen nog willen aanscherpen door te stellen dat er bij het handelen in agogische situaties sprake is van actie van twee kanten tegelijkertijd en dat de ene actie niet altijd en meestal niet het gevolg hoeft te zijn van de andere actie. Met Giesecke willen

we er nadrukkelijk op wijzen dat geen actie-reactie patroon is. In die zin kunnen we dus letterlijk spreken van inter-actie. Een element dat bij Giesecke minder aandacht krijgt is dat men als agoog niet alleen in interactie staat met de partners, maar voor wat betreft de sectoren waarop wij ons hier richten ook met hetgeen wat wordt aangeboden en dat wij het materiaal noemen. In ons werk gaat het dus om interactieprocessen tussen de professional en de deelnemer(s), om interactieprocessen tussen de deelnemers en het materiaal en om die tussen de professional en het materiaal.

Met de door Giesecke aangedragen grondvormen van het (ped)agogisch handelen kunnen de rollen die de professional kan of moet vervullen in de interactieprocessen worden aangeduid. Tevens is daarmee een uitgangspunt geformuleerd voor de wijze waarop hij die rollen moet vervullen. Kortom: hoe hij methodisch-technisch kan of moet handelen.

Voor de discussie over de profilering van beroep en opleiding verdient het aanbeveling om de uitgangspunten van het professionele agogische handelen verder uit te werken in de richting van methodische handelingsconcepten. Deze kunnen worden beschouwd als kaders die samenhang creëren tussen de verschillende componenten van het professionele agogisch handelen. Zij zijn onmisbaar voor een systematische benadering van dit handelen, doordat zij theoretische noties over de doelen en de plaats ervan verbinden met reflecties op het methodisch-technisch opereren van de professional. Giesecke levert met dit boek stof voor verder onderzoek. In het kader van de profilering ligt er vooral de taak om de verbinding uit te werken tussen de grondvormen van agogisch handelen en beroepsrollen enerzijds en de culturele, sociale en technologische competenties van de professional anderzijds.

Agogische plaatsbepaling van de opleiding CMV

• De opleiding CMV

Nu al weer bijna zo'n tien jaar geleden zijn de studierichtingen sociaal-cultureel werk en opbouwwerk van de vroegere sociale academie samengevoegd tot één opleiding, die de naam kreeg van Culturele en Maatschappelijke Vorming (CMV).

De werkvelden en/of de werksetting, waar men voor opleidt, worden geclusterd naar vier maatschappelijke domeinen: educatie, recreatie, samenlevingsopbouw en tot slot kunst & cultuur. Per domein gaat het zowel om instellingen voor sociaal-cultureel werk en/of opbouwwerk (tegenwoordig meestal stichtingen welzijn/samenlevingsopbouw voor een (deel)gemeente) die territoriaal en categoriaal werken, als om instellingen/organisaties waarbij het cmv-werk is ingebouwd (denk aan verenigingen, zelforganisaties en instellingen/organisaties/bedrijven met andere hoofddoelstellingen. Tot slot rekent men ook die instellingen of organisaties (van non-profit, non-for-profit tot profit), die voor specifieke taken en functies cmv-agogisch geschoolden in dienst nemen, tot het werkkerrein van cmv.

• Het vak agogiek op de opleiding CMV

Op de meeste scholen fungeren de vier domeinen als specialisaties of afstudeerrichtingen, waarvoor de studenten meestal vanaf het tweede studiejaar een keuze kunnen maken. Maar de visitatie-commissie heeft vastgesteld, dat CMV een brede beroepsopleiding is. Iedere afgestudeerde cmv-er moet als beginnende beroepsbeoefenaar in ieder domein aan de gang kunnen en dat veronderstelt dat iedere student tot op een zekere hoogte met elke specialisatie heeft kennisgemaakt. Niet op alle hogescholen heeft de opleiding CMV een aparte prope-
deuse, maar deelt men deze onderwijsfase met andere agogische oplei-

dingen, zoals SPH en/of MWD.

Meestal staat in het eerste jaar het vak 'agogiek' op het programma en bij vele opleidingen komt het in de hoofdfase expliciet terug. Maar er zijn ook opleidingen waarop de agogische theorieën directer worden gekoppeld aan het methodisch handelen in de (toekomstige) beroepspraktijk. In de programma's 'theorie en methoden van cmv' komt de agogiek en/of agologie verder aan bod in relatie tot de specifieke werksoorten en/of werkerterreinen.

Voor de docent die aan studenten cmv het vak agogiek geeft, ligt er dus de opdracht om in zijn of haar theorievorming het agogische handelen van de cmv-er te specificeren, zo men wil te vertalen naar recreatie, educatie, samenlevingsopbouw en kunst & cultuur.

Het is vanuit deze onderwijspraktijk en theorievorming - ik geef zowel de onderwijsprogramma's 'theorie en methoden van cmv' (theorie, practica en reflectie) als de onderwijsprogramma's agogiek en pedagogiek - dat ik voor dit artikel de inhoudelijke contouren van een cmv-agogiek schets.

• **Culturele en maatschappelijke vorming als agogische dienstverlening**

Culturele en maatschappelijke vorming heeft betrekking op die vormen van arbeid in de samenleving, waarbij mensen zich op een culturele en sociale manier ontwikkelen tot cultureel en sociaal handelende individuen, groepen en organisaties, en op die vormen van arbeid in de samenleving, waarbij mensen als individu, in groeps- of organisatieverband een bijdrage leveren aan de vorming van het sociale en culturele leven van de maatschappij.

Op deze manier is culturele en maatschappelijke vorming te beschouwen als

1. inzet van die vormen van maatschappelijke arbeid, waarbij (a) mensen worden ondersteund bij het zich vormen tot, het zich ontwikkelen tot zelfstandig handelende personen, (b) mensen worden ondersteund bij de vormgeving van hun sociale en culturele leven;
2. vormen van maatschappelijke, (professionele) arbeid, waarbij mensen worden ondersteund bij hun culturele en maatschappelijke vormings- en vormgevingsprocessen;
3. een clustering van werkvelden/werksoorten, waar de culturele en

maatschappelijke vorming van mensen plaatsvindt en wordt ondersteund.

Mede naar aanleiding van de visitatie in 1994 heeft het Landelijk opleidingsoverleg CMV een brochure gemaakt, waarin het bovenstaande wordt samengebracht in de term agogische dienstverlening. 'Bij Culturele en Maatschappelijke Vorming gaat het om agogische dienstverlening op het sociale en culturele terrein. Die agogische dienstverlening beoogt door middel van begeleiding, organisatie en beleid mensen te ondersteunen bij het vormen van zichzelf en het vormgeven aan hun culturele en maatschappelijke situatie. Daarbij kan het gaan om individuen, groepen en organisaties maar zelfs om de samenleving in haar geheel. Culturele en maatschappelijke vorming is gericht op het vergroten van de handelingsmogelijkheden van individuen en groepen. De vorming vindt zo plaats dat zelfwerkzaamheid en zelfstandigheid worden bevorderd en de culturele en maatschappelijke potenties van deze individuen en groepen erdoor groeien. De mensen om wie het gaat moeten erdoor gemotiveerd, geïnformeerd en geadviseerd worden, zodat ze nieuwe mogelijkheden zien. Hun individuele en maatschappelijke positie moet er - waar nodig, wenselijk en mogelijk - beter van worden. Daarbij moeten mensen ook worden gestimuleerd tot actief burgerschap, tot het nemen van hun individuele en maatschappelijke verantwoordelijkheid.' (Cmv-brochure, 1996,9-10)

• **Culturele en maatschappelijke vorming als vrijetijdsagogiek**

Naast de notie dat het bij culturele en maatschappelijke vorming als agogische dienstverlening staat er in die landelijke brochure nog een belangrijk uitgangspunt geformuleerd als het om de contouren van een cmv-agogiek gaat.

'Opvallend is tenslotte een sterke overeenkomst tussen de vier (..) domeinen: het gaat in principe om activiteiten die mensen vrijwillig ondernemen, doorgaans in hun vrije tijd. Dat laatste betekent dat de activiteiten plaatsvinden in de tijd die mensen resteert als zij alle noodzakelijke en verplichte dingen hebben gedaan: werken, zorgen, onderwijs volgen enzovoort. De Culturele en Maatschappelijke Vorming kan in de vrije uren overigens best gericht zijn op die noodzakelijke en verplichte kanten van het leven. Vrijwilligheid is bij de Culturele en Maatschappelijke Vorming een uitgangspunt als het om de methodiek

gaat. De professional werkt daarom vooral met technieken en strategieën die zijn gericht op stimulering en animatie.’ (Cmv-brochure 1996,10)

• **Het professioneel handelen van een cmv-er**

Zoals in meerdere sociaal-agogische opleidingen oriënteert men zich bij CMV ook op de beroepsprofielen die door het werkveld worden gemaakt. Voor wat betreft het professioneel handelen staan de kerntaken daarin centraal. In de beroepsprofielen van de sociaal-cultureel werker en verwante professionals onderscheidt men de volgende: (1) oriënteren, waaronder (a) opsporen en signaleren en (b) contact leggen, (2) ontwerpen, waaronder organiseren en programmeren, (3) begeleiden van vrijwilligers en deelnemers, waarbij men denkt aan interveniëren en uitvoeren, (4) evalueren, (5) organisatie en beheer en tot slot (6) beleid en ontwikkeling. In de opleidingen en de werkvelden gaat men ervan uit, dat de cmv-er bij de vervulling van deze kerntaken methodisch-agogisch te werk gaat.

• **Agogiek**

Het professioneel optreden van de cmv-er binnen de sociale en culturele dienstverlening is interactief en contextueel van aard. Zijn agogisch handelen is dialogisch, op partnership gericht en stimulerend tot zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid.

De cmv-er werkt met en voor mensen, waarbij hij hen ondersteunt bij hun sociaal en cultureel handelen in de samenleving, bij het passend houden, het verbeteren en het veranderen daarvan. Hij stimuleert tot zelfwerkzaamheid en zelfbepaling, waarbij hij vertrekt vanuit de competenties (kennis, vaardigheid en houding) van de mensen. De cmv-er maakt het mogelijk dat de mensen deze competenties verwerven, ontwikkelen en veranderen en helpt ze daarbij. Bij de vormgeving van het sociale en culturele leven is de cmv-er als ‘sociaal en cultureel ondernemer’ gericht op samenwerking en ontwikkeling. Hij activeert tot participatie, tot creativiteit in het vinden of bedenken van adequate mogelijkheden en/of oplossingen. Hij stimuleert tot leren door en voor participatie, waarbij hij gebruikt maakt van de drie vormen van leren: instrumenteel, expressief en reflectief (Jansen,1995)

Wanneer men zo tegen het agogisch handelen van een cmv-er aankijkt, dan is de term 'beïnvloeding', zoals die nog dikwijls wordt gebruikt in de handboeken agogiek steeds minder adequaat (Brinkman, 1988; van der Hilst, 1992; Donkers, 1993). Dat geldt zeker, wanneer deze 'beïnvloeding' wordt gekoppeld aan het psychosociaal functioneren van individuen, groepen en organisaties (Donkers 1993).

In het cmv-werk is de agoog bezig met het ondersteunen van mensen bij hun sociaal-cultureel functioneren en dat is iets anders dan het beïnvloeden van het psychosociaal functioneren of het helpen oplossen dan wel verbeteren van probleemsituaties aangaande dat psychosociaal functioneren. De indruk ontstaat, dat de schrijvers van de handboeken agogiek zich teveel laten leiden door één specifieke agogische praktijk, die van het maatschappelijk werk. Maar voor het cmv-werk is het niet adequaat om datgene waaraan de cmv-agoog samen met de deelnemers aan werkt, aan te duiden met alleen maar psychosociale problemen. De activiteiten die worden ondernomen zijn niet altijd en vaak niet op problemen en het oplossen daarvan gericht. Bij leren, recreëren, het produceren en consumeren van kunst en cultuur, en het zich organiseren en het behartigen van de belangen gaat het net zo goed om vermaak, plezier en een zinvolle, zo men wil nuttige tijdsbesteding dan om het oplossen van problemen. En het sociaal-culturele bestaat uit meer dan het psychosociale.

In de handboeken agogiek spreekt men over 'het doelbewust, systematisch, planmatig en procesmatig' beïnvloeden en daarmee duidt men het methodisch handelen van de professional aan.

Men betreft daarbij niet het (wel) bewuste handelen, dat de professional naar zichzelf toe, naar vakgenoten en naar de samenleving kan en 'moet' verantwoorden. Normatieve reflexiviteit is een essentieel onderdeel van het methodisch-agogisch handelen, zo men wil van de verschillende methodieken. Wordt dit aspect verdonkermaand of ondergewaardeerd en wordt daarmee het technologische karakter van het vak en het methodisch handelen dominant, dan komen methoden en visies (doelstellingen) los van elkaar te staan en dreigt het communicatief karakter van de interventie op de tocht te komen staan. Methodisch-agogisch handelen zou altijd een adequate combinatie moeten zijn van techniek en normativiteit, waarbij verantwoordelijkheid en verantwoording leidraad zijn. Vandaar dat Kunneman (1996) spreekt over normatieve en narratieve professionaliteit.

Vat men het agogisch handelen als interactief en contextueel gebonden op, dan gaat het niet meer om een 'juist' agogisch handelen, maar om een adequaat handelen, dat rekening houdt met het 'tegen handelen' van de partners (Giesecke,1991). Daarbij gaat het niet om een puur strategisch handelen en ook niet om een puur communicatief handelen, maar om een combinatie van beide. Wil de agoog adequaat kunnen handelen, dan zal hij zijn keuzes voor inhoud en werkwijzen steeds opnieuw moeten kunnen maken en voor zichzelf en naar anderen toe kunnen verantwoorden. Daarbij spelen zijn visie op de maatschappelijke functie van het werk, zijn visie op mens en maatschappij en zijn kijk op techniek en technologie een belangrijke rol. Strategisch-communicatief en communicatief-strategisch met mensen werken vergt een beroepshouding, waarbij men zijn ethiek steeds sociaal en cultureel kan en blijft verantwoorden (Spierts,1994). Deze verantwoording is dus een essentieel onderdeel van het methodisch-agogisch handelen.

In het cmv-werk gaat het niet om dwang en externe noodzaak, maar de zelfregulering in de vorm van zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid is het vertrekpunt voor het aangaan van agogische relaties binnen interventie en ondersteuning. Daarbij worden de partners niet benaderd als actoren met tekorten, als mensen die nog niets kunnen en kennen en geen passende houdingen bezitten, maar als actoren die door en voor participatie hun competenties ontwikkelen, vernieuwen en veranderen (Jansen,1995; Wildemeersch,1995). Niet alleen doelstellingen en belangen spelen een rol, maar ook en vooral motieven en interesses. Bij culturele en maatschappelijke vorming zijn niet alleen extrinsieke motivaties in het spel, maar vooral ook intrinsieke. Mensen stimuleren tot deelname aan samenleven betekent een verbinding tussen het extrinsieke en intrinsieke, een combinatie van vermaak en vorming, van genot en nut.

Voor een cmv-agogiek ligt theoretisch het vertrekpunt bij de relaties tussen animeren, praktijken van participatie en processen van sociaal-culturele vorming en vormgeving. Daarbij zijn competenties van actie, reflectie en verantwoording scharnierpunt en is de combinatie van vorming en vermaak uitgangspunt.

Bij dit alles zou men goed kunnen aansluiten bij enkele formuleringen van het agogische handelen, die Donkers geeft in de marge van zijn centrale omschrijving van dat handelen:

'Het bevorderen van deze zelfregulerende vermogens van mensen is een kern van het agogisch handelen.

(..) Wanneer we dus het zelfregulerend vermogen van mensen willen bevorderen, dan zullen we mensen moeten verleiden, uitdagen en confronteren tot zelfactiviteit, tot zelfsturend gedrag.' (Donkers 1993,21)

• **Ontwikkelingen in werkvelden en beroepspraktijken**

Zoals in de gehele sector van zorg en welzijn hebben bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen ook hun weerslag in de cmv-werkvelden. Ook daar is het meer markt- en product- of resultaatgericht werken aan de orde van de dag. Organisatorische en institutionele schaalvergroting en een geheel andere financiering van het werk eisen specifieke kwalificaties van de professionals. Integraal werken en maatschappelijk ondernemerschap vergen samenwerkingsrelaties met meerdere klantgroepen. De cmv-er wordt steeds meer een intermediair die opereert op het maatschappelijk middenveld en zich richt op de civiele samenleving: hij brengt verbindingen tot stand tussen burgers, overheid en 'de markt'. Wat hij onderneemt, wat hij aanbiedt, welke activiteiten hij ontplooit, is gerelateerd aan het spanningsveld tussen de eisen die de samenleving stelt en de wensen van de burgers. Hij moet daartussen balanceren en daarbij interventie en ondersteuning op elkaar afstemmen. Van het sociaal-cultureel werk en het opbouwwerk wordt maatschappelijk verwacht dat zij een rol spelen op het terrein van de recreatie, de educatie, de belangenbehartiging en van de kunst & cultuur. Zij moeten daarbij zorg dragen voor de opvang en ontmoeting, de coördinatie en afstemming, de voorlichting en dienstverlening en als laatste, maar daarom niet de minste: de toeleiding en activering. De laatste tijd treedt deze functie van activeren tot participatie sterk op de voorgrond. Samenwerking tussen professionals en vrijwilligers is daarbij van essentieel belang en veronderstelt een samenbundeling van heel verschillende deskundigheden.

Dit alles vraagt van de cmv-professional goed ontwikkelde, agogische en organisatorische vakbekwaamheden. Voor de ontwikkeling daarvan is een cmv-agogiek van groot belang.

DEEL 2: de verzameling

Kunsteducatie en culturele werkvormen

Omtrent cultuurparticipatie en kunsteducatie

• Inleiding

Op 13 december 1993 organiseerde het LOKV (Landelijk ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming) te Arnhem een congres onder de titel van *Kunsteducatie: Investeren in cultuurdeelname*. Met dit congres wilde dit ondersteuningsinstituut de inhoud van haar beleidsplan 1992-1996 'Van ondersteuning naar ontwikkeling' tot uitdrukking brengen en onder een grotere groep belanghebbenden en belangstellenden ter discussie stellen. Dit komt duidelijk tot uiting in de nieuwe naam die het instituut gaat voeren: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie. Dat begrip kunsteducatie hing, ook in relatie tot het LOKV, al wat langer in de lucht, zoals o.a. blijkt uit de titel van het nieuwe tijdschrift, dat dit instituut nu zo'n twee jaar uitgeeft: Kunst & Educatie, gecombineerd met Katernen Kunsteducatie. (Beide zijn een voortzetting van het tijdschrift 'Kunsten & Educatie, tijdschrift voor theorievorming').

Zoals een goed instituut voor kunsteducatie betaamt, had het LOKV naast sprekers van allerlei pluimage ook gezorgd voor de aanwezigheid van kunst: zo trad tussen de bedrijven door een saxofoonkwartet op en gaven in de middag een beeldend kunstenaar, een architect en een danstheater acte de presence. Zoals al aangegeven was de samenstelling van de sprekers zeer gevarieerd: zo spraken er naast mensen van de LOKV zelf, een dirigent, twee mensen van centra voor kunstzinnige vorming (een uit Den Haag en een uit de provincie Drente), een schouwburgdirecteur, een museumdirecteur en de zendercoördinator van Radio 4, een filosoof en tot slot ook nog iemand van het ministerie van WVC.

In het onderstaande wil ik niet elke bijdrage afzonderlijk behandelen, maar aan de hand van een kort verslag van het congres wat nader

ingaan op dat begrip kunsteducatie en de relevantie daarvan voor het sociaal-cultureel vormingswerk. Dit laat ik vooraf gaan door mijn interesses voor en mijn specifieke invalshoeken bij dit onderwerp weer te geven in de vorm van enkele vragen vooraf.

• Vragen vooraf

In mijn werk, o.a. als docent culturele en maatschappelijke vorming (c.m.v.), houd ik mij steeds intensiever bezig met wat je zou kunnen noemen: kunst- en cultuuragogie. Daarbij kies ik als invalshoek het sociaal-cultureel vormingswerk in de breedste zin en stuit ik op vragen als:

- welke rol kan de sociaal-cultureel werker als vrijetijdsagoog spelen in het brengen van kunst bij de mensen en het in aanraking brengen van de mensen met de kunsten? Sociaal-cultureel vormingswerk als kunstbemiddeling.
- welke vormen van samenwerking met de officiële instituten van kunst distributie en kunstbemiddeling (denk aan musea, theaters enzovoort) zou het sociaal-cultureel vormingswerk moeten ontwikkelen om een optimale kunstbemiddelaar te zijn?
- welke methoden en technieken heeft deze sociaal-agogische dienstverlener nodig om mensen te stimuleren tot en in wat wij noemen: de 'amateuristische' kunstbeoefening?
- welke methoden en technieken heeft deze cultureel werker nodig om de mensen in de gelegenheid te stellen om genietend en lerend met allerlei kunstvormen om te gaan? Dit wordt het terrein van de reflectieve kunstzinnige vorming genoemd.
- is het altijd nodig en zo ja welke methodische mogelijkheden zijn er om de kunstbeoefening en de reflectieve kunstzinnige vorming op een vruchtbare wijze aan elkaar te koppelen?
- hoe kun je in andere sectoren van c.m.v. bij de ontwikkeling van werkvormen gebruik maken van de verschillende kunstvormen (zowel in de hoedanigheid van producten als van activiteiten)? Het gaat hier om wat je culturele of kunstzinnige werkvormen zou kunnen noemen (Berkers, 1992).

Bij deze vragen zijn de thema's aan te duiden met drie steekwoorden: kunstbemiddeling, kunstanimatie en kunsteducatie.

Maar als sociaal-cultureel vormingswerker plaats ik deze kwestie aangaande kunst in het breder perspectief van cultuur. Daarmee wil

ik tegenwicht bieden aan een huidige tendens om de begrippen cultuur en kunst qua inhoud aan elkaar gelijk te maken of ze willekeurig als equivalent van elkaar te gebruiken. In mijn conceptie gaat het bij cultuur om veel meer maatschappelijke praktijken dan louter die van de kunsten. Waarmee niet gezegd is, dat binnen culturen de uitdrukkingvormen in relatie tot processen van zingeving niet steeds belangrijker zijn geworden (denk aan levenskunsten en levensstijlen). In het kader van een multiculturele samenleving is pluriformiteit de opgave. Deze pluriformiteit geldt binnen één cultuurgebied de verschillende (sub)culturen, binnen de verschillende culturen de variatie aan kunst- en expressievormen en daarmee een verscheidenheid aan waarderingsen (in relatie tot de kunsten: smaak).

Wanneer er gesproken wordt over cultuurparticipatie, dan heeft dat woord voor mij betrekking op verschillende niveaus:

1. de deelname van individuen aan de productie, distributie (bemiddeling) en consumptie van hun 'eigen' (sub)cultuur. En via
2. een plaatsverwerving van die specifieke cultuur in een groter multicultureel geheel participeren de individuen aan het culturele leven van een samenleving (regionaal, nationaal, continentaal of wereldwijd), voorzover die nog als een eenheid is te definiëren.

Tegen de achtergrond van al deze kwesties leek mij het congres van het LOKV over cultuurparticipatie en kunsteducatie interessant en wellicht bruikbaar voor de theorievorming omtrent kunst- en cultuuragogie.

• **Leren van, met en over kunst**

Met deze trits vult het LOKV het begrip kunsteducatie in en neemt het afscheid van de term kunstzinnige vorming, omdat volgens haar woordvoerders kunstzinnige vorming 'als middel tot persoonlijke ontplooiing(..) in de jaren negentig niet meer voorop staat.' In de voordracht van Jos van Ruyven, Hoofd afdeling Kunsteducatie/CKV van het LOKV, kwam naar mijn idee nog het duidelijkst naar voren wat dit instituut onder kunsteducatie verstaat. In het brede veld van de productie, distributie (bemiddeling) en consumptie van kunst onderscheidt men drie voor een deel elkaar overlappende sectoren: de professionele kunst, kunsteducatie en amateurkunst. Het verschil tussen die sectoren zit 'm in de intenties waarmee men zich tot kunst verhoudt. De sector kunsteducatie vervult dan tussen de twee andere

een bemiddelende rol: zij brengt de professionele kunstenaars in contact met hen die als amateur (liefhebber) aan kunstbeoefening doen. Zij oriënteert de amateurkunst op de ontwikkelingen in de professionele kunstbeoefening. Zij begeleidt de professionele kunstenaars in het samenwerken met de amateurs en het docent zijn. Zij schept voorwaarden voor de amateurs om in contact te komen met professionele kunstenaars en hun producten. Dikwijls doet zij dat laatste door het professionele kunstenaars mogelijk te maken iets te scheppen voor specifieke doelgroepen, die dan meestal via het onderwijs worden bereikt. Opvallend is, dat bij dit geheel aan activiteiten de nadruk toch heel erg ligt bij de actieve kunstbeoefening en veel minder bij de receptieve kunstzinnige vorming. En komt deze laatste aan bod, dan toch vooral in relatie tot de kunstbeoefening. De formulering 'leren van, met en over kunst' heeft naar mijn idee dus vooral betrekking op de kunstbeoefening. En gaat het over reflectieve kunstzinnige vorming, dan toch vooral in relatie tot de actieve beoefening van kunst. Maar de formulering leent zich ook goed voor een verdere uitwerking van het reflectief omgaan met kunst. Maar duid je dit alleen aan met 'leren met', dan benadruk je, dat kunst een goed middel kan zijn in het leren en onderwijzen van allerlei andere zaken, maar het leren waarnemen, genieten en beoordelen van kunst komt daarmee te weinig tot uitdrukking, althans dat is mijn idee.

Kunstenaars als docent

Al dit bovenstaande is de context waarin de meeste congresbijdragen van de meeste professioneel werkzame kunstenaars kunnen worden geplaatst. Zo werd door de meeste van hen benadrukt dat kunstdocenten vooral ook zelf kunstenaar zouden moeten zijn of op z'n minst met liefde hun kunst moeten beoefenen. Men pleitte dan ook voor een combinatie van kunst maken en kunst doceren. Voor wat betreft een methode van aanpak voor reflectieve beeldende vorming in combinatie met kunstbeoefening, was voor mij met name de congresbijdrage interessant van de beeldend kunstenaar Wilma Kuil, die in de presentatie 'Kijken in het behang' als docente beeldende vorming wat aanwijzingen gaf voor het benaderen van beeldende kunst. Wat zij liet zien, was dat in de benadering van beeldende kunst meestal niet één verhaal daarover tot gelding kan en moet komen, maar meerdere. Zo kun je het kunstvoorwerp benaderen vanuit het gezichtspunt van (a) het onderwerp, (b) de techniek, (c) de kunstenaar, (d) het

actuele kunst-gebeuren, (e) de kunststroming en tot slotte van (f) de tijd waarin het gemaakt is. Deze methodische aanpak is wellicht niet nieuw, maar daardoor nog niet waardeloos. Integendeel, voor mij is hij de moeite van het verder uitwerken waard. (Hier zou ik even willen verwijzen naar het theoretisch werk van de kunstfilosoof en kunstaagoog Willem Elias (1988), waarin zo'n benadering ook bepleit wordt. Ook in het verhaal van de vertegenwoordigster van het Instituut voor Creativiteitsontwikkeling (ICO) in Assen kwam de receptieve kunstzinnige vorming wat meer aan de orde door naast aan de activiteiten van de kunstbeoefening ook aandacht te besteden aan kunst- en cultuurreizen, muziekverzorging, begeleid concert- en theaterbezoek enzovoort. Maar de insteek hierbij was vooral het beleid en niet de methoden van werken. De congresbijdrage van de vertegenwoordiger van het andere centrum voor kunstzinnige vorming (Het Koornhuis in Den Haag) had ook met name betrekking op de beleidsaspecten van het werk, waarbij de spanning tussen ideële doelstellingen en marktgericht denken op een confronterende wijze aan de orde kwam. In het kader van een multiculturele samenleving is het belangrijk om kunstuitingen te zien en te hanteren als dragers van communicatie, zo betoogde deze spreker. Daarbij is de ontwikkeling van netwerkorganisaties van groot belang.

Achteraf bekeken kreeg in de bijdrage van de filosoof Joop Doorman nog het meest datgene de aandacht, waarmee wij als sociaal-cultureel vormingswerkers onze methoden en technieken met betrekking tot de reflectieve kunstzinnige vorming zouden kunnen verbeteren en ontwikkelen. Maar alvorens daarop in te gaan, wil ik nog kort iets zeggen over een ander gedeelte van het congres.

Kunstmiddeling: vermaken, informeren en onderwijzen

Op het congres werd vooral door de mensen van de officiële instellingen van kunstdistributie en kunstmiddeling nog een ander discussiepunt naar voren gebracht. Zij benadrukten het vermaakarakter van de consumptie van kunst en relativeerden daarmee de tendens om iedere vorm van kunstdistributie en kunstmiddeling educatie te noemen en zo waarschijnlijk de informatieoverdracht sterk te overschatten. Volgens een van hen zou dat ook bij kunstenaars de neiging versterken om in hun werk alleen met elkaar te communiceren. Dat is zeker het geval, als de kunsteducatie zich teveel opwerpt als intermediair tussen makers en publiek. Zij pleitte ervoor om niet elke vorm

van kunstbemiddeling nu meteen maar kunsteducatie te noemen. De educatieve activiteiten zijn er meer een onderdeel van de kunstbemiddeling dan andersom.

Maatschappelijke relevantie van kunsteducatie

Dit was de titel die het LOKV had bedacht voor de voordracht door Joop Doorman, hoogleraar filosofie aan de Technische Universiteit Delft. Volgens de spreker zou de kern van de maatschappelijke relevantie van kunsteducatie gelegen moeten zijn in de ontwikkeling van het esthetisch oordeelsvermogen en niet zozeer in de opvatting, dat goede kunst een goede samenleving voortbrengt, of in de opvatting dat ware kunstliefde zou moeten leiden tot het uitwisselen van ervaring, ook al hebben deze beide opvattingen nog steeds een zekere relevantie. De wisselwerking tussen esthetische ervaring en esthetisch oordeel, daar draait het om volgens Doorman. Je zou kunnen zeggen dat de mensen hun oordeelsvermogen op een heel specifieke wijze verder kunnen ontplooiën als zij met kunst omgaan. Daarbij gaat het dan om drie vermogens: a) het waarnemingsvermogen, b) het inlevingsvermogen en c) het oordeelsvermogen. In het waarderen van een kunstwerk zal een combinatie van deze vermogens nodig zijn, wil men komen tot een adequate interpretatie. In de loop van de geschiedenis heeft volgens Doorman de waardering en interpretatie van een kunstwerk enkele fasen doorlopen: 1) de mimetische fase, waarin men het kunstwerk met name beoordeelde op het aspect van nabootsing. In 2) de expressieve fase lag bij de beoordeling de nadruk op de uitdrukking van gevoelens, o.a. van de kunstenaar, terwijl in 3) de formele fase men met name let op de 'technische' structuur van het werk. Nu lijken wij in de 4) interpretatieve fase te zijn aanbeland. Terzijde merk ik op, dat andere schrijvers, zoals o.a. Elias (1988) en Sheppard (1989) deze benaderingswijzen, want dat zijn het eigenlijk, kunsttheorieën met betrekking tot het esthetische noemen. Deze interpretatieve benadering werkt de spreker op het congres uit door te refereren naar de psycholoog Michael Parsons, die een vijftal stadia onderscheidt in het oordelen door de mens over met name kunst. In zijn samenvatting van Parsons theorie spreekt Willem Elias van 'oordeelsstructuren', d.w.z. 'structuren waarop mensen de wereld van de kunst begrijpen.' (Elias 1992) In de vijf stadia van Parsons spelen achtereenvolgens de volgende oordeelsstructuren een rol: 1) de associatieve, 2) de mimetische, 3) de expressieve, 4) de formele en tot slot 5) de open oordeelsstructuur

(Elias: 'Dit is de fase waarin de toeschouwer een zekere autonomie bereikt heeft en waarbij hij inzicht verworven heeft in de structuur van de vorige stadia.') Doorman benadrukt bij deze laatste vooral de autonomie en geeft aan dat men zich in dit stadium bewust is van de historische context van het kunstwerk. Dat brengt hem op de vraag: hoe historisch moet kunstzinnige vorming zijn? In het licht van hetgeen hij daarna naar voren bracht over twee manieren van informatieverwerking, zou ik deze vraag als volgt willen interpreteren: welke informatie heeft iemand nodig om een kunstwerk genietend en oordelend te kunnen waarnemen? Of nog anders gezegd: welke informatie versterkt dat proces van waarnemen, inleven en oordelen van kunst en wat voor soort van informatie blokkeert het? Om mogelijke antwoorden op zulke vragen op het spoor te komen is het belangrijk om de informatieverwerking door de mens te onderzoeken. Bij het waarderend oordelen onderscheidt Doorman, zoals gezegd, twee manieren van informatieverwerking. Hij beroept zich daarbij op de 'narratieve psychologie'. In de proportionele informatieverwerking slaat men kennis op, waarbij men gebruik maakt van regels, argumentaties en bewijsprocedures. Men gaat als het ware contextvrij te werk. Dit in tegenstelling tot de narratieve informatieverwerking, waarbij het verhaal erom heen en erachter, de context, een essentiële rol speelt voor de kennis en de herinnering. Het gaat hier om andere soorten kennis dan die waarvan bij de proportionele verwerking sprake is. Op het eind van zijn congresvoordracht komt Doorman nog eens terug op de vraag naar de maatschappelijke relevantie van kunstzinnige vorming. Om de pluriformiteit in de multiculturele samenleving te realiseren zullen via allerlei wegen de blokkades moeten worden geslecht, die zich voordoen bij het inzicht krijgen in andere culturen. De schatting van een andere cultuur kost zeer veel moeite en vergt veel tijd. Het oefenen van het waarderend vermogen, het moreel oordeelsvermogen kan een belangrijke rol spelen en daarbij is kunstzinnige vorming een prachtig en plezierig hulpmiddel. Het rendement van zulke oefeningen is niet te meten volgens de doel-middelen-rationaliteit, maar kent zijn eigen kwaliteitscriteria. Dus wil men ter wille van de cultuurparticipatie investeren in kunsteducatie, dan zullen er andere beoordelingscriteria moeten zijn bij het 'afrekenen'. Degene die dit niet snapt, zou eens extra aan kunstzinnige vorming moeten doen. Daarin ligt haar maatschappelijke relevantie. Het geheel overziend, kan ik zeggen, dat het voor mij een redelijk

geslaagd congres was: meestal plezierig en leerzaam op verschillende punten. Vandaar dit verslag.

Verhalen vertellen als ‘vormingsmethodiek’

Boekbesprekingen:

Jan Swagerman, *Het verhaal gaat verder...De kunst van het vertellen*. (Uitgeverij Ankh-Hermes) Deventer 1991, pp.198

Frank Ankersmit e.a., *Op verhaal komen. Over narrativiteit in de mens- en cultuurwetenschappen*. (Kok Agora) Kampen 1990, pp.223

• Inleiding

Voor degenen die in het sociaal-cultureel werk en het vormingswerk bezig zijn met het ontwikkelen van methoden en werkvormen komt de thematiek van ‘het verhaal’ en ‘het vertellen’ niet als een verrassing. Meestal heeft men in dat sociaal-cultureel vormingswerk het uitgangspunt gekozen, dat de processen die zich daar afspelen, naar vorm en inhoud kunnen worden begrepen als communicatieprocessen. In die communicatie handelen verschillend gepositioneerde actoren interactief door middel van een verscheidenheid aan vormen van dialoog. Het betreft hier interactie- of communicatieprocessen waarbij de actoren zowel op elkaar ingaan als op het materiaal dat onderwerp van de dialoog, de communicatie is. Het gaat hier om ‘de dialoog als grondslag van het agogisch handelen’, zoals door Nijk en navolgers, onder wie Baart, is uitgewerkt en zoals dat in het Nijmeegse rapport over de herprofilering van het vormingswerk verschijnt als ‘de socratische dialoog’. Nog niet zolang geleden verscheen er in dit tijdschrift een artikel van Hans Oostrik (1991), waarin hij zijn onderzoek naar de relevantie van het narratieve en de narratologie thematiseert met het begrip ‘narratieve tegenspraak’. Dit artikel in *Vorming* past in een reeks van elders verschenen artikelen, waarin Oostrik zich uitgebreid bezighoudt met wat hij ‘gespreksstrategieën’ of ‘narratieve conversatiestrategieën’ noemt. Het gaat hem om de werkwijzen die de agogoog

kan hanteren om de deelnemers aan leerprocessen ‘vertellers’ te laten zijn van hun eigen (levens)verhaal en om de deelnemers al vertellend een ‘nieuw’ eigen verhaal te laten construeren. ‘Vertellen als verzet’, de titel van het eerste artikel van Oostrik (1984) over dit onderwerp, betekent zowel dat deze manier van werken in het vormingswerk een verzet is tegen de gangbare manieren, waarbij het inprentend betoog centraal staat, als dat het verzet, de weerstand, ik zou zeggen de eigenzinnigheid, het vertellen als vormgeving van verhalen nodig heeft voor het zich maatschappelijk articuleren. Bij deze auteur ligt dus de nadruk bij het ontwikkelen van de vertelvermogens van de deelnemers en de werkwijzen van de agoog om dat te ondersteunen met conversatiestrategieën en gesprekstechnieken die vertrekken vanuit de ‘narratieve dialoog’.

• **Bij verhalen is meer aan de hand**

Maar in het sociaal-cultureel vormingswerk worden wij bij de ontwikkeling van methoden en werkvormen met meer aspecten van ‘verhalen’ en ‘vertellen’ geconfronteerd, dan dat wat Oostrik in zijn artikelen behandelt. Ik doel hier de problematiek, dat de vormingswerker dikwijls zelf moet optreden als verteller van verhalen. In het verlengde daarvan komen dan vragen naar voren als: welke vormen van vertellen zijn adequaat voor de verhalen die de vormingswerker naar voren ‘moet’ brengen en welke verhalen zijn adequaat voor het thematiseren van de verschillende onderwerpen die tijdens een cursus aan de orde kunnen of moeten worden gesteld?

Die laatste vraag nog eens anders geformuleerd: zijn er in de culturen van deelnemers en vormingswerkers verhalen aanwezig, waarin de te bespreken thematiek zo aan de orde wordt gesteld, dat vormingswerker en deelnemers op een andere wijze dan via het (wetenschappelijke) betoog met elkaar aan de praat raken en tot een meningsvorming komen? Het gaat hier om de kunst van het vertellen die de sociaal-cultureel vormingswerker tot op zekere hoogte zou moeten bezitten wil hij of zij op een adequate manier levenswijze thematieken aan de orde stellen tijdens leerprocessen. In het kader van het project ‘kreatieve werkvormen met de “K” van kunst’ (Berkers,1992) gaat het hier om de bruikbaarheid van de verschillende vormen van literaire kunst voor leerprocessen.

• Het verhaal gaat verder

Een auteur die veel nadrukkelijker dan Oostrik op deze kant van de hierboven geschetste meervoudige problematiek in gaat, is de verteller Jan Swagerman. Vooral in het tweede gedeelte van zijn boek *Het verhaal gaat verder*...De kunst van het vertellen, gaat deze schrijver nadrukkelijk en uitvoerig in op de verschillende praktijken van het 'nieuwe vertellen', zoals hij dat noemt. 'Vertellen mag dan een oud ambacht zijn, het is ook een van de nieuwste uitdrukkingsvormen van de (westerse) mens. Over de gehele wereld wordt het vertellen als zodanig opnieuw ontdekt', zo stelt de docent taalexpressie Swagerman op pagina 144 van zijn boek om vervolgens dat 'zogenaamde "nieuwe vertellen" op verschillende plaatsen in de samenleving te lokaliseren. Er worden vertelfestivals gehouden, 'vertelorganisaties en verteltijdschriften (schieten) als paddestoelen uit de grond'. Op radio en tv zijn herhaaldelijk vertellers en verhalen te horen en te zien en dat in allerlei vormen: van dagsluitingen door geestelijken tot columns door schrijvers. Juist in een informatiemaatschappij als de onze ontstaan er vertelkringen en dergelijke, wellicht als tegenwicht, zo stelt Swagerman. Maar niet alleen binnen het hele brede gebied van de vrije tijd is er meer aandacht voor het beluisteren en vertellen van verhalen, ook binnen allerlei maatschappelijke instellingen zoals bijvoorbeeld het bedrijfsleven en het onderwijs is 'de mondelinge presentatie en het verstaan van de klant, collega of concurrent' steeds meer in de belangstelling komen te staan. Het maken en vertellen van verhalen is in onze samenleving steeds meer een zaak van en voor individuen geworden en het gemeenschapskarakter van deze sociale activiteit van de mens verdwijnt naar de achtergrond, zo lijkt het. Toch blijkt er nog steeds een behoefte te bestaan om via verhalen andere culturen te leren kennen, om via vertellingen de eigen levenswijsheden aan anderen door te geven en om met behulp van het maken van verhalen de eigen uitdrukkingsvormen op peil te houden of te verbeteren. Dus tegenover het 'passief' consumeren van het grote aanbod aan verhalen en vertellingen door de media stellen de mensen ook steeds weer een actief verwerven en maken van verhalen, althans voorzover zij deze vermogens nog in voldoende mate bezitten of hebben kunnen ontwikkelen. Hoe actief met verhalen en vertellen bezig te zijn, daarvoor geeft Swagerman in het tweede deel van zijn boek allerlei adviezen. Aan de hand van voorbeelden uit zijn eigen praktijk als verteller geeft hij tips voor het

individueel en in groepsverband maken van verhalen en voor het optreden als verteller van zowel eigen verhalen als vertellingen van anderen. Daarbij vat hij het vertellen op als ambacht, als de kunst van het interactief communiceren waarbij vermaak en lering met elkaar verbonden zijn. ‘Vertellers en liedjeszangers waren vaak letterlijk de woordvoerders van het volk. Niet alleen het maatschappelijk aanzien van de verteller verschilde van tijd tot tijd, ook de kunst zelf had in de samenleving steeds weer een andere functie. Eens waren kunst, wetenschap, religie en vermaak nauw met elkaar verweven. Later ontstonden specialismen. Misschien is alleen in het vertellen de eenheid van feit, fantasie, zingeving en ontspanning behouden gebleven, maar dat terzijde.’(p.177)

Met zulke opmerkingen komt Swagerman in het praktische tweede deel van zijn boek terug op het meer theoretische eerste deel. Na in hoofdstuk 1 van alle werelddelen voorbeelden te hebben genoemd van wat hij ‘de mondelinge traditie’ noemt, behandelt Swagerman in het tweede hoofdstuk de maatschappelijke functies van de ‘overgeleverde verhalen: sprookjes, mythen, volksverhalen’ en van het vertellen daarvan: het overdragen en uitwisselen van ervaring. Aan de hand van talloze voorbeelden laat hij zien, dat in de mythen, de religieuze vertellingen, de sprookjes als volksvertellingen enzovoort, bijna altijd een wijsheid besloten ligt, waarvan de verschillende volkeren vinden dat ze bruikbaar kan zijn voor het leven en daarom de moeite waard om te worden doorverteld.

• **Theorie van het verhaal: even op verhaal komen**

In het meest theoretische hoofdstuk, het derde dus, sluit Swagerman aan bij recent onderzoek in de verschillende wetenschappen. Hij vat daar op een voor zijn betoog handzame, maar naar mijn idee niet altijd theoretisch vruchtbare manier samen wat in het boek van Ankersmit e.a. vanuit de verschillende wetenschapsdisciplines ‘over narrativiteit in de mens- en cultuurwetenschappen’ aan de orde wordt gesteld. Om de theoretische noties van Swagerman in zijn verder goed leesbare boek scherper en productiever in het zicht te krijgen moet men ze in een wat meer theoretische context plaatsen. Daarvoor leent het boek *Op verhaal komen...* zich naar mijn mening uitstekend en is zo een zeer goede en bruikbare aanvulling op het boek van Swagerman. ‘Al lange tijd geniet het verhaal weinig aanzien in de westerse wereld.

Weliswaar bleef het een belangrijke rol spelen in het leven van alledag, maar binnen de wetenschap en het wetenschappelijk “discours” gold het als onaanvaardbaar. Wat zich slechts in de vorm van het verhaal laat presenteren, zou geen wetenschap kunnen zijn.

Recentelijk vond een rehabilitatie van het verhaal plaats. Dit eerherstel van het zgn. “narratieve weten” is representatief voor de geheel nieuwe wijze waarop men de laatste jaren is gaan denken over de aard van wetenschappelijke kennis en over de legitimatie daarvan.’ Zo lezen we op de achterflap van het boek, dat bestaat uit een negental essays over verhaal en een specifieke wetenschapsdiscipline. Naast de literatuurwetenschapper en de historicus die zich vanouds her op wetenschappelijke wijze met verhalen (geschiedenissen) hebben beziggehouden komen er een theoloog, een psycholoog, een ethicus, een econoom, een jurist, een filosoof en pedagoog aan het woord. De essays laten zich goed afzonderlijk lezen, want elke schrijver geeft zowel een omschrijving van wat volgens hem onder verhaal en eventueel vertellen zou kunnen worden verstaan als dat hij vanuit zijn wetenschapsdiscipline ingaat op de maatschappelijke functies van het verhaal en het mogelijke gebruiken daarvan in het vakgebied waar zijn wetenschapsdiscipline naar verwijst. Aan de hand van enkele citaten wil ik hier de thematieken die de negen schrijvers gemeenschappelijk hebben ten tonele voeren. Zo schrijft de pedagoog Willem de Haas in zijn opstel ‘Het vertellen van verhalen aan kinderen’: “Het verhaal is een van de basale vormen die ons de mogelijkheid bieden gebeurtenissen en feiten zó te organiseren dat ze zinvol worden”. De verhaalvorm (..) is een model - letterlijk op te vatten als een ‘mal’ - waarin we gebeurtenissen en feiten kunnen gieten, om zelf een begin, middengedeelte en einde van het bonte gebeuren te kunnen bepalen. “Verhalen hebben deze cruciale trek, die aan het leven en aan de geschiedenis ontbreekt, namelijk, dat zij een begin en een einde hebben. Daardoor fixeren zij de zin van gebeurtenissen en feiten.” De verhaalvorm is (..) een fundamenteel, intellectueel werktuig dat onderwijsgevenden kunnen gebruiken om de wereld en onze ervaring zinvol te maken. Op die manier houden mensen greep op hun leven.’ (Ankersmit, 1990:80) Het inzicht dat een verhaal een uitdrukkingsvorm voor de mens is om geestelijk greep te krijgen op zijn leven wordt door de literatuurwetenschapper Aron Kibédi Varga (romanist) in zijn opstel ‘Het verhaal in de literatuur’ verder uitgewerkt door aan het verhaal twee, elkaar aanvullende, functies toe te kennen: ‘vanuit de producent gezien is

het een middel van kennisoverdracht, en vanuit de recipiënt gezien is het een middel tot humanisering van en zingeving aan de wereld. Er bestaat een bepaald soort kennis, van psychologische of morele aard, die men binnen een bepaalde gemeenschap via verhalen aan de komende generaties doorgeeft; het verhaal heeft een retorische functie: een dogma of een wet worden gemakkelijker te begrijpen en te aanvaarden, wanneer ze ons in narratieve vorm worden toegediend. Het verhaal brengt ons (paradoxaalwijs?) nader tot datgene, waarvan het door het rationele denken werd losgeweekt, n.l. de “zuivere” argumenten, de “zuivere” waarheid.’ (Ankersmit, 1990:21)

‘Voor de ontvanger is het verhaal’, zo gaat Varga verder, ‘een hulpmiddel om wat buiten hem staat zich min of meer toe te eigenen. Wanneer een object, een gebeuren ons onbegrijpelijk voorkomt, proberen we het te narrativiseren: door er een verhaal omheen te verzinnen, door aan het onbegrijpelijke een plaats te geven binnen een begrijpelijk verhaal, wordt het onbegrepen ontwapend en naar ons toegewend.’ (Ankersmit, 1990:21) Volgens hem is narrativiseren een verhaal verzinnen en is dus een zeer gangbare vorm van interpreteren. ‘Wij interpreteren de wereld, we maken haar voor ons toegankelijk, door er voortdurend verhalen overheen te leggen, verhalen die soms blijven maar die soms ook veranderen. En wijzelf maken deel uit van de verhalen van anderen, wat wij menen te weten - vooral daar waar het om mensen en intermenselijke relaties gaat - is een uittreksel van verhalen: (..) De interpretatie van onze sociale leefwereld is zonder narrativisatie - zonder onze min of meer geslaagde narrativiseringspogingen - ondenkbaar.’ (Ankersmit, 1990:22)

Volgens Varga hebben we verhalen nodig om de wereld om ons heen leefbaar te maken, om het schijnbaar vijandige te ontwapenen, om het onbekende te temmen. De behoefte om de wereld narratief te benaderen of om verhalen te horen ontstaat dus in heel bepaalde situaties, de verhalen geven in feite antwoorden op vragen die in zulke situaties - wanneer dus “de wereld” problematisch wordt - in ons opkomen.

Zo komt hij tot de conclusie, dat ‘boodschap en verhaal samen de narratieve interpretatie (vormen) die de mens nodig heeft wanneer hij de wereld als problematisch ervaart. In die gevallen waarin het alleen maar kennis gaat, om het verklaren en begrijpen, heeft hij genoeg aan het logisch-wetenschappelijk betoog. Maar op het moment dat de werkelijkheid niet alleen verklaard maar ook gehumaniseerd en gedomesticeerd moet worden - wanneer we na het “hoe” ook nog het

“waarom” willen vragen - ontstaat de behoefte aan het verhaal. Een verhaal impliceert niet alleen een verbale weergave van handelingen en gebeurtenissen maar ook de wens om aan deze een zin te geven. Een verhaal bevat steeds zijn eigen verlangen. Daarom kan niet elke in de werkelijkheid aangetroffen reeks gebeurtenissen, zodra men ze mondeling of schriftelijk registreert een verhaal heten. (..) Elk verhaal is een kunstgreep, een subjectieve constructie om gebeurtenissen niet langer als toevallig te zien. Narrativisering is een overwinning op het onaanvaardbare van het toeval, van de willekeur van de chronologie; zij humaniseert de wereld en in het bijzonder de tijd. Kennisoverdracht staat niet langer, zoals (idealiter) in de wetenschap, los van de zinging; het bewust gewilde en het onbewuste verlangde liggen bij elkaar.’(Ankersmit,1990:33)

Ook in de andere opstellen zijn steeds van deze, naar mijn mening voor sociaal-cultureel (vormings)werkers zeer nuttige formuleringen te vinden. Zij geven aanwijzingen voor een verdere perfectionering van de verhaalanalyses die tijdens het ontwerpen van leersituaties van groot belang zijn voor het vinden van een juiste toonzetting en voor het vinden van een adequaat vertelklimaat. Er worden aanwijzingen verschaft voor het zoeken en analyseren van ‘geschiedte’ verhalen die in het vormingswerk verteld zouden worden. De opstellen zeggen ons dingen over de structuur van het verhaal en over de menselijke behoefte aan verhaal, het aanhoren en het vertellen van verhalen. En daarmee zetten zij de praktische aanzetten van een onderzoek naar de rol van verhalen en vertellingen binnen leerprocessen van zowel individuele als maatschappelijke aard. Met de inzichten in deze essays zijn we als sociaal-cultureel vormingswerkers in staat om in het ontwikkelen van methoden en werkvormen de door en door culturele ofwel creatieve werkvorm verhaal een belangrijke plaats te geven.

• En tot slot nog dit

Door de beide hierboven besproken boeken te lezen en te bestuderen komen we in het sociaal-cultureel vormingswerk dat politiserend welzijnswerk wil bedrijven wellicht een stap verder met het nemen van de eigenzinnigheid als basis van een verzetspolitiek en zo mogelijkheden te creëren voor het ontwikkelen van onderscheidingsvermogens in de oriëntaties op problemen. Methodisch betekent dat, dat we moeten ingaan op de verhalen van de mensen, waarin zij zich verhalen op de

machten door fantasievol even op verhaal te komen. Zo schreef ik zelf eens in 1984. (Berkers,1984:148) Op basis van de hier besproken boeken zou ik dat nu willen aanvullen met te zeggen, dat we als vormingswerkers ook zulke verhalen zelf zouden moeten maken of op zijn minst zouden moeten opdiepen uit de verschillende culturen die ons omringen. En we zouden ze meer moeten brengen, opdat we als vertellers de deelnemers stimuleren tot het zelf vertellen en het zelf maken van verhalen. Zowel het boek van Jan Swagerman als dat van Ankersmit c.s. bieden mij daarvoor meer dan voldoende aangrijpingspunten en handvaten.

Literatuur

Achterhuis, Hans [red] (1992). *De maat van de techniek. Zes filosofen over techniek*. Baarn: Ambo.

Ankersmit, Frank e.a. (1990). *Op verhaal komen. Over narrativiteit in de mens- en cultuurwetenschappen*. Kampen: Kok Agora.

Arendt, Hannah (1994). *Oordelen. Lezingen over Kants politieke filosofie*. Amsterdam: Boom.

Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.

Berkel, K. van (1986). *Renaissance der cultuurwetenschap*. Leiden

Berkers, Frans (1980). Vormingswerk als plaats en inzet van maatschappelijke strijd; politieke vorming; overlevingsstrategieën en ervaringen. In: *Vorming 7*.

Berkers, Frans e.a. (1981). *Politieke vorming als strategies concept; exemplarische leren en inhoudelijke machtsvorming*. Nijmegen: Sun

Berkers, Frans (1981). Geen reglementering, maar structurering van leerprocessen; methoden en technieken van politieke vorming. In: *Vorming 8*.

Berkers, Frans (1984). Ik zie het niet meer zitten..Of toch?; politieke vorming en het methodiese. In: *Marge 4*.

Berkers, Frans. (1985). Leren in de belangenbehartiging door zelforganisatie; de 'volkshogeschool' Highlander: education for social change. In: *L.S.W.-Nieuwsbrief 15*.

Berkers, Frans (1986). Emancipatie door fantasie en leren; de ontwikkeling

van een tegendraads weten door exemplaries leren. In: *Tijdschrift voor Arbeid en Bewustzijn* 3.

Berkers, Frans (1990). Herprofilering van het vormings- en ontwikkelingswerk: vormingscentra als markt- en constructiewerkplaatsen van eigenzinnig weten. In: *Vorming* 1.

Berkers, Frans (1992). Creatieve werkvormen met de 'K' van kunst.... In: *Vorming* 2.

Berkers, Frans (1992). Verhalen als 'vormingsmethodiek'. In: *Vorming* 3.

Berkers, Frans (1992). Experiential learning and wilfulness. Answering the challenges of postmodernity. In: Wildemeersch/Jansen, *Adukt education, experiential learning and social change. The postmodern challenge*. Den Haag: Vuga.

Berkers, Frans (1991). Een pleidooi voor eigenzinnig leren. In: Kuypers, Paul [red] *Het einde van het vormingswerk? Een dialoog tussen filosofie en praktijk*. Amsterdam: De Balie.

Berkers, Frans (1993). Politieke Vorming nader bekeken. In: *Vorming* 1.

Berkers, Frans (1994). Omtrent cultuurparticipatie en kunsteducatie. In: *Vorming* 3.

Berkers, Frans (1994). Politieke vorming: democratische burgerschapskunde en moraal, in: *Vorming* 2.

Borgman, Eric & Brink, Gabriël van den, en Jansen, Thijs [red] (2006). *Zonder geloof geen democratie*. Amsterdam: Boom.

Bouverne-De Bie, Maria (1990). Een identiteitsvraag opnieuw gesteld, of: de relatieve autonomie van sociaal-agogische opleidingen. In: *Vorming* 5.

Brink, G. van den (2004). *Schets van een beschavingsoffensief. Over normen, normaliteit en normalisatie in Nederland*. [WRR] Amsterdam: Amsterdam University Press.

Brink, Gabriël van den & Jansen, Thijs, en Pessers, Dorien (2005).

Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt. Amsterdam: Boom.

Brink, Gabriël van den (2007). *Moderniteit als opgave. Een antwoord aan relativisme en conservatisme.* Amsterdam: Sun.

Brinkman, Joep (1988). *Voor de verandering. Een praktisch overzicht van de agogische theorie.* Groningen.

Broens Magreet, Jansen Theo, Veen Ruud van der (1991, 2e herziene druk). *Herprofilering van het vormingswerk. In het perspectief van risicomaatschappij en individualisering.* 's Gravenhage: Vuga.

Buiks, P.E.J. en Kwant, R.C. (1981). *Cultuursociologie; perspectief op cultuurvorming, cultuurbeweging en cultuurbeleid.* Alphen a/d Rijn: Samsom.

Bussemaker, Jet (1993). *Betwiste zelfstandigheid. Individualisering, sekse en verzorgingsstaat.* Amsterdam.

CMV-brochure (1996). *Culturele en Maatschappelijke Vorming, breed, veelzijdig en methodisch.* (Landelijk Opleidingsoverleg CMV).

Donk, W.B.H.J. van de, e.a.[red.] (2006). *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie.* [WRR] Amsterdam: Amsterdam University Press.

Donkers, Gerard (1993;5de druk). *Veranderkundige modellen. Inleiding in de agogische theorie en praktijk.* Baarn: Nelissen.

Doorman, S.J. (1994). Wat is kunsteducatie waard? In: *LOKV-katernen, Kunsteducatie op de drempel van de 21ste eeuw.* Utrecht.

Elias, Norbert (1982). *Problemen van betrokkenheid en distantie.* Amsterdam.

Elias, Willem (1988). Naar een 'basiseducatie' voor het visueel analfabetisme? In: *Vorming Vlaanderen 2.*

Elias, Willem (1992). De Kunst als leermiddel voor het onleerbare. Schets van een theoretisch kader voor kunstzinnige vorming. In: *Sylvain van*

Labeke (red), *Kunst tussen consumptie en educatie*, Gent: SoCAK.

Foucault, Michel (1984). *Gebruik van de lust. Geschiedenis van de seksualiteit* 2. Nijmegen: Sun.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.

Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right*. Cambridge: Polity Press.

Giesecke, Hermann (1985). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart.

Giesecke, Hermann (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/München.

Giesecke, Hermann (1990). *Pedagogiek als beroep. Grundvormen van pedagogisch handelen*. Hilversum: De Meerval.

Goezinne, Dinie (1989). Vanuit de wens om de wereld beter te begrijpen en derhalve beter te functioneren. In: *Treffpunt* speciaal over vormings- en ontwikkelingswerk (april).

Grimm (1981). *Sprookjes voor kind en gezin*. Rotterdam: Lemniscaat.

Hartman, Ivo en Vlug, H [red] (1989). *Tussen burgerschap en eigenbelang. Participatie, legitimiteit en politieke vorming in de jaren '90*. Amsterdam/Leiden.

Hartman, Ivo (1991). Burgerschap - de revival van een versleten begrip. In: *De Helling* (tijdschrift voor linkse politiek) najaar.

Hazekamp, J.L. e.a.(1994). *Sociaal-cultureel jeugdwerk, stand van zaken en perspectieven*. Utrecht: NIZW.

Hilst, Kees van der (1992). *Agogiek voor beroepsopleidingen. Inleiding in het competent handelen*. Baarn: Nelissen.

Hingh, Hans de (1989) Vastberaden scepsis, over opleidingen voor cultureel werk. In: *Vorming 1*.

Hingh, Hans de (1989) Reorganisatie van hogere opleidingen voor sociale beroepen. In: *Vorming 5*.

Hooven, Marcel ten & Wit, Theo de [red] (2006). *Ongewenste goden. De publieke rol van religie in Nederland*. Amsterdam: Sun.

Hurrelmann, K. (1986). *Einführung in die Sozialisationstheorie: über den Zusammenhang von Socialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.

Jacobs, Gaby e.a. [red] (2008). *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: Swp.

Jansen, Theo (1990). Vormingswerk in de risico-maatschappij. In: *Vorming 1*.

Jansen, Theo (1994). *Gedeelde verschillen. Algemene volwassenenvorming in een veelvormige wereld*. Den Haag: Vuga.

Jansen, Theo (1994). Algemene vorming en (post)moderniteit. In: *Vorming 2*.

Jansen, Theo & Veen, Ruud, van der (1995). *Ongekende mogelijkheden. Over de vernieuwing van de vormingsfunctie in het sociaal-cultureel werk*. Utrecht: Nizw.

Jansen, Theo en Veen, Ruud van der (1995). De vormingsfunctie van het sociaal-cultureel werk. In: *Vorming 1*.

Jansen, Theo en Wildemeersch, Danny (1995). Volwasseneneducatie en kritische identiteitsvorming; van een deficiëntiebenadering naar een competentiebenadering. In: *Comenius 15*.

Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.

Kafka, Franz (1977). *Verzameld Werk*. Amsterdam: Querido.

Kolb, D.(1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Krijnen Henk (1992). *Burgerschap & maatschappelijk middenveld. De cultuur van zelforganisaties*. Haarlem.
- Kunneman, Harry (1990). *Humanisme, postmodernisme en het deskundologische regime*. Utrecht.
- Kunneman, Harry (1996a) *Van theemutsencultuur naar walkman-ego. Contouren van postmoderne individualiteit*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Kunneman, Harry (1996b) Democratie, milieu en verlangen; aanzet tot een post-moderne milieupolitiek. In: *Oikos 1*.
- Kunneman, Harry (2005). *Voorbij het dikke ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: Swp.
- Kuypers, Paul [red] (1991). *Het einde van het vormingswerk? Een dialoog tussen filosofie en praktijk*. Amsterdam: De Balie.
- Meijers, F. en Wijers, G.A. (1997). *Creatief leren, arbeidsidentiteit en loopbaancompetentie. Loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*.
- Michielse, H.C.M. (1989). *Welzijn & discipline. Van tuchthuis tot psychotherapie: strategieën en technologieën in het sociaal beheer*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Michielse, H.C.M. (1991). Sociale vernieuwing als sociale disciplineren. In: *Vorming 5*.
- Milbrath, L.W. (1989). *Envisioning a Sustainable Society. Learning our Way Out*. Albany: Suny.
- Mollenhauer, Klaus (1998). *Vergeten samenhang, over cultuur en opvoeding*. Meppel/Amsterdam: Boom
- Nauta, Lolle (1995). Moraal is geen individuele aangelegenheid! In: *Michielse, Henk & Vertegaal, Hans [red]. Hoe normloos zijn wij eigenlijk? Moraal in een geïndividualiseerde samenleving*. Amsterdam: Nivon.
- Negt, Oskar (1971/1968). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen;*

zur *Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Frankfurt a/M.

Negt, Oskar/ Kluge, Alexander (1973). *Oeffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Oeffentlichkeit*. Frankfurt a/M.

Negt, Oskar en Kluge, Alexander (1975). Het fantaseren als produktievorm van authentieke ervaring. In: *Te Elfder Ure* 18.

Negt, Oskar (1975). *Sociologische verbeeldingskracht en exemplarisch leren*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink

Negt, Oskar/ Kluge, Alexander (1981). *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt a/Main.

Negt, Oskar (1983). Het eigenzinnige kind en de onteigende zinnen. In: *TMW Kwartaal* 2.

Negt, Oskar (1984). *Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit*. Frankfurt/New York.

Negt, Oskar (1986). Arbeidersvorming en maatschappelijk-politieke competenties. In: *Tijdschrift voor Arbeid en Bewustzijn* 3.

Negt, Oskar (1989). *Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats*. Frankfurt/New York.

Negt, Oskar (1990). Ueberlegungen zur Kategorie "Zusammenhang" als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. In: *Report* 26.

Negt, Oskar/ Kluge, Alexander (1992). *Massverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen*. Frankfurt a/Main.

Negt, Oskar (1993). *Cultuur als akkerbouw der zinnen. Opstellen over cultuur, arbeid en leren*. (vertaald en samengesteld door Frans Berkers). Hilversum: De Meerval.

Negt, Oskar (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.

- Oostrik, Hans (1984). Vertellen als verzet. Narratieve gespreksstrategieën. In: *Marge 2*.
- Oostrik, Hans (1991) Vormingswerk: van politieke tegenbeweging naar narratieve tegenspraak. In: *Vorming 3*.
- Ooyen, Inge & Verbunt, Mea (1990). *Studierichtingsprofiel culturele en maatschappelijke vorming*. HBO-raad.
- Procee, Henk (1991). *Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Röling, N. (1995). Constructivisme en sociale interventie. *Sociale Interventie 1*.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schuiling, Gertjan (1986). Ervaring en autonomie. In: *Tijdschrift voor Agologie 6*.
- Schuyt, Kees (2003). Wees precies, vindingrijk en speels; Dertien praktische deugden om direct te beoefenen. In: *NRC Handelsblad 1/11/2003*
- Schuyt, Kees (2006A). *Democratische deugden. Groepstegenstellingen en sociale integratie*. [Rede voor Cleveringaleerstoel] Leiden: Leiden University Press
- Schuyt, Kees (2006B). *Steunberen van de samenleving. Sociologische essays*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Sheppard, Anne (1989). *Filosofie van de kunst*. Utrecht.
- Spierts, Marcel & Berkers, Frans (1990). Inleiding: professionaliteit en agogisch handelen. In: Giesecke, Hermann (1990). *Pedagogiek als beroep. Grondvormen van pedagogisch handelen*. Hilversum: De Meerval.
- Spierts, Marcel & Berkers, Frans (1991). Culturele en maatschappelijke vorming: (her)profilering van vak, beroep en opleiding. In: *Vorming 1*.

Spierts, Marcel (1994). *Balanceren en stimuleren, methodisch handelen in het sociaal cultureel werk*. Utrecht: Lemma/Nizw.

Stalpers, J. (1980). Wetenschap en praktijk; drie wijzen van denken om menselijke problemen op te lossen. In: W. Leirman & L. Vandemeulebroecke, *Vormingswerk en vormingswetenschap. Deel 1: Achtergronden*. Leuven:Helicon.

Stuurman Siep (1992). *Wacht op onze daden. Het liberalisme en de vernieuwing van de Nederlandse staat*. Amsterdam: Bakker.

Swagerman, Jan (1991). *Het verhaal gaat verder...De kunst van het vertellen*. Deventer: Ankh-Hermes.

Van Damme, Dirk (1994). Burgerschap en algemeen belang als objectieven van politieke vorming in een plurale samenleving. In: *Vorming 3*.

Vermeulen, Donald (1993) Charabang brengt kunst in de wijk. In: *Terzake 10* (van de Wakkere Burger).

Wildemeersch, Danny (1995-a). Ervaringsleren opnieuw bekeken. Over de ambivalenties van een containerbegrip. *Vorming 4*.

Wildemeersch Danny (1995-b) *Een verantwoorde uitweg leren. Over sociaal-agogisch handelen in de risicomaatschappij*. Nijmegen.

WRR (2004). *Wat gij niet wilt dat U geschiedt.... Verkorte weergave van het WRR-rapport Waarden, normen en de last van het gedrag*. [Bewerkt door Paul de Beer en Paul den Hoed]. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Zee, H.J.M. van der, e.a. (1984). *Volwasseneneducatie, dilemma's en perspectieven*. Meppel/Amsterdam: Boom

Zijderveld, A.C. (1983). *Sociologie als cultuurwetenschap*. Den Haag.

Zuilen, Dick van (1991). Zorg en cultuur: cultuurdeelname van jongeren (2). In: *Boekmancahier 7*.

Lees Werk voor student en docent: een literatuuroverzicht

Theorie en methoden van cmv

Handboeken:

- Spierts, Marcel (1994) - *Balanceren en stimuleren. Methodisch handelen in het sociaal-cultureel werk*. Utrecht: Lemma/Nizw.
- Spierts, Marcel [red] (1998) - *Beroep in ontwikkeling. Een oriëntatie op culturele en maatschappelijke vorming*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom
- Spierts, Marcel [red] (2000) - *Werken aan openheid en samenhang. Een nadere verkenning van culturele en maatschappelijke vorming*. Maarssen: Elsevier
- Spierts, Marcel e.a. (2000) - *Werkboek CMV'ers in actie. Activering en animatie als werkstrategieën*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam
- Waal, Vincent de (2001/ 2004) - *Uitdagend leren. Culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving*. Bussum: Coutinho.

Readermateriaal:

- Donkers, Gerard (1997) - *Inhoudelijke kern van sociaal-agogische beroepen*. In: SI -sociale interventie - (jrg.6) 4,209-215.
- Schuyt, C.J.M. (1995) - *Tegendraadse werkingen. Sociologische opstellen over de onvoorziene gevolgen van verzorging en verzekering*. Amsterdam: Amsterdam University Press
 - Welzijn is weerstand overwinnen
 - Bureaucratische onverschilligheid en creatieve zorg.
- Winter, Micha de (2000) - *Beter maatschappelijk opvoeden. Hooflijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*.

Normatieve professionalisering:

ethiek, levenskunst, professionaliteit en ambachtelijkheid

- Baart, Andries (1996) - *Wat heet professioneel? Naar een sterke opvatting van professionaliteit*. In: SI 3
- Beer, Paul de & Hoed, Paul den (2004) - *Wat u niet wilt dat u geschiedt... Verkorte weergave van het WRR-rapport Waarden en normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Boutellier, Hans & Tonkens, Evelien (2006) - *Conclusies. De aarzelende opkomst van een praktische publieke moraal*. In: Tonkens, Evelien & Uitermark, Justus en Ham, Marcel [red] *Handboek moraliseren. Burger-schap en ongedeelde moraal*. Amsterdam: Vangennep
- Gradener, Jeroen (2013) - *'Samenwerking is een ambacht'. Richard Sennett en de noodzaak van community workers*. In: Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken 1; 13-15

- Houten, Douwe van (1996) - *Hoe verkoopt bescheidenheid?*
In: SI 3
- Jacobs, Gaby e.a. [red] (2008) - *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: Swp
- Jansen, Thijs (2009) - 'Voor de meeste werkenden is iets goeds afleveren een bron van trots'. Interview met socioloog Richard Sennett. In: Jansen, Thijs, Gabriël van den Brink & Jos Kole [red], *Beroepstrots. Een ongekennde kracht*. Amsterdam: Boom
- Kunneman, Harry (1996) - *Normatieve professionaliteit: een appel*. In: SI 3
- Laan, Geert van der (2006) - *Maatschappelijk werk als ambacht: inbedding en belichaming*. Amsterdam: Swp
- Schuyt, Kees (2001) - Alledaagse tolerantie: Een onvolmaakte deugd.
In: Hooven, Marcel ten [red] (2001), *De lege tolerantie. Over vrijheid en vrijblijvendheid in Nederland*. Amsterdam: Boom
- Schuyt, Kees (2003) - *Wees precies, vindingrijk en speels; Dertien praktische deugden om direct te beoefenen*, in: NRC Handelsblad 1/11/
- Schmid, Wilhelm (2001) - *Filosofie van de levenskunst. Inleiding in het mooie leven*. Amsterdam: Ambo
- Spierts, Marcel (2005) - Een 'derde' weg voor sociaal-culturele professies.
In: Brink, Gabriël van den & Thijs Jansen & Dorien Pessers, *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom
- Spierts, Marcel & Duyvendak, Jan Willem (2013) - *Stille krachten van de verzorgingsstaat verdienen beter*. In: Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken 1; 20-24.
- Tongeren, Paul van (2004) - *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdenethiek*. Amsterdam: Sun.
- Tonkens, Evelien (2008) - *Mondige burgers, getemde professionals. Marktwerking en professionaliteit in de publieke sector*. [volledig herziene en uitgebreide 4e druk] Amsterdam: vangennep

Burgerschap en democratie

- Biesta, Gert (2006) - Waar wordt democratie geleerd? In: Winter, Micha de e.a. *Opvoeding in democratie*. Amsterdam: Swp, 51-62
- Gunsteren, Herman van (2006) - *Vertrouwen in democratie. Over de principes van zelforganisatie*. Amsterdam: vangennep
- Hortulanus, R.P. en Machielse, J.E.M. [red] (2002) - *Modern Burgerschap*.
- In de serie sociaal debat, deel 6 - Den Haag: Elsevier
- Houten, Douwe van (2004) - *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit*. Utrecht: de Tijdstroom
- Schuyt, Kees (1995) - De open samenleving en haar vrienden. In: Vries, Christiaan de en Kees Schuyt [red] *De open samenleving. In discussie met Jan Glasra van Loon*. Amsterdam / Meppel: Boom
- Schuyt, Kees (2006) - *Steunberen van de samenleving. Sociologische essays*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- De kloof tussen politiek en burgers en de civil society
- Sociale cohesie: nieuwe vormen van binding en burgerschap

- Tonkens, Evelien (2009) - Tussen ONDERSCHATTEN en OVERVRAAGEN. Actief burgerschap en activerende organisaties in de wijk. Amsterdam: SUN, Trancity.
 - Actief en activerend, waarom actief burgerschap?
 - Zeggenschap en verantwoording, burgerparticipatie en burger-initiatief.
- Winter, Micha de - *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: WRR, webpublicatie 1
- Winter, Micha de (2011) - *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: Swp.

Culturele werkvormen

- Rosmalen, Jan van (1999) - *Het woord aan de verbeelding. Spel en kunstzinnige middelen in het sociaal agogisch werk*. Houten / Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum

Schrijf Werk verzameld: een overzicht 1973-2014

1973

- De school van maatschappelijk werk en de sociale academie: van cultuur-overdracht tot sociaal ingenieurschap. [met Kees Vollemans] In: *Te Elfder Ure* 11,6-29
- Drie jaar studentenoppositie aan sociale akademies. [met Kees Vollemans] In: *Te Elfder Ure* 11,99-105
- Boekbespreking van *'Kultuur als instrument van de heersende macht'* (H.C.M. Michielse). In: *Te Elfder Ure* 11,226-230

1975

- Enkele notities over exemplaries leren in de praktijk. [met anderen] In: *Te Elfder Ure* 18,4-13

1979

- Linkse strijd voor goed vormingswerk in internaatsverband; aanzetten voor een strategies konsept. [met anderen] In: *Vorming* 3,134-146

1980

- Vormingswerk als plaats en inzet van maatschappelijke strijd; politieke vorming: overlevings-strategieën en ervaringen. In: *Vorming* 7,365-374
- Boekbespreking van *Socialistische vorming, het Instituut voor Arbeidersontwikkeling* (1924-1940) [dissertatie van H.C.M. Michielse]. In: *Vorming* 7,418-420
- Enkele in- en uitgangen. [met Gertjan Schuiling] In: L.S.W. - *Nieuwsbrief* 5

1981

- Met anderen. *Politieke vorming als strategies konsept; exemplaries leren en inhoudelijke machtsvorming*. Nijmegen: Sun
 - Politieke vorming en adresseringsmacht [met Gertjan Schuiling] (11-57)
 - Leerprocessen en levenssamenhang – een discussie tussen de Landelijke Scholingsgroep Welzijnswerk en Oskar Negt [met Tinus de Rooy en Gertjan Schuiling] (59-122)
 - Overzicht van de nederlandse discussie over politieke vorming. Aanzetten tot een materialistische vormingstheorie (187-324)
 - Politieke vorming en programmeren [met Koen Kool, Johan Rippen, Tinus de Rooy] (363-477)

1982

- De antieke zeeheld als metafoor van de verlichting; getob als Duitse pendant; “eigenzinnigheid” (uit: Oskar Negt & Alexander Kluge, *Geschichte und Eigensinn*); met een woord vooraf. [met anderen] In: *L.S.W.-Nieuwsbrief* 6

1983

- Klem zitten / oriëntaties; leerprocessen met een doodlopende uitgang. In: *L.S.W.-Nieuwsbrief* 8.
- Omgaan met verschuivingen van horizon / de behoefte aan oriëntatie [uit: Oskar Negt & Alexander Kluge, *Geschichte und Eigensinn*] In: *L.S.W.-Nieuwsbrief* 8
- Wat moeten welzijnswerkers nu met sprookjes? In: *TMW-Kwartaal* 2,21-23
- Het eigenzinnige kind en de onteigende zinnen. [vertaling van een tekst van Oskar Negt] In: *TMW-Kwartaal* 2,22-28

1984

- Ik zie het niet meer zitten..Of toch?; politieke vorming en het methodiese. In: *Marge* 4,143-148

1985

- Leren in de belangenbehartiging door zelforganisatie; de ‘volkshogeschool’ Highlander: education for social change. In: *L.S.W.-Nieuwsbrief* 15

1986

- Emancipatie door fantasie en leren; de ontwikkeling van een tegendraads weten door exemplaries leren. In: *Tijdschrift voor Arbeid en Bewustzijn* 3,303-328

1987

- Beeldvorming: “oppervlakkige” vormingstechnieken van onderop. In: *L.S.W.-Nieuwsbrief* 16
- De ‘oppervlakkige’ vormingstechniek van het muizeneren: de melancholie als denkhouding. In: *werkplaats politieke vorming: cultuur en arbeid*. Amsterdam

1989

- *Liefdadigheid in beeld: beeldende kunsten en armenzorg in de Nederlanden (1500-1800)*. [doctoraalscriptie Kunstgeschiedenis] Utrecht
- Beeldsynopsis. In: H.C.M. Michielse, Welzijn & Discipline. *Van armenzorg tot psychotherapie: strategieën en technologieën in het sociaal beheer*. Meppel/Amsterdam: Boom

1990

- André Gorz: op basis van een produktieve fantasie een revolutionair realist

van onze tijd. (Vertaling van een artikel van Oskar Negt). In: *Tijdschrift voor Arbeid en Bewustzijn* 2,144-153.

- Oskar Negt aan André Gorz: 'Arbeid als levensbehoefte - alleen utopieën zijn nog realistisch'. In: *Tijdschrift voor Arbeid en Bewustzijn* 2,154-158.
- Herprofilering van het vormings- en ontwikkelingswerk: vormingscentra als markt- en constructiewerkplaatsen van eigenzinnig weten. In: *Vorming* 1, 29-42.
- Hermann Giesecke, *Pedagogiek als beroep. Grondvormen van pedagogisch handelen.* (vertaling) [met Marcel Spierts]. Voorburg: De Meerval

1991

- Een pleidooi voor eigenzinnig leren. In: Kuypers, Paul [red] *Het einde van het vormingswerk? Een dialoog tussen filosofie en praktijk.* Amsterdam: De Balie,32-42.
- Culturele en maatschappelijke vorming: (her) profilering van vak, beroep en opleiding. [met Marcel Spierts] In: *Vorming* 1,23-35

1992

- Verhalen als 'vormingsmethodiek' [boekbesprekingen]. In: *Vorming* 3,195-199
- Experiential learning and wilfulness. Answering the challenges of postmodernity. [Ervaningsleren en eigenzinnigheid: antwoorden op de uitdagingen van de postmoderniteit?] In: Danny Wildemeersch /Theo Jansen (red), *Adult education, experiential learning and social change. The postmodern challenge.* 's-Gravenhage: Vuga,105-119.

1993

- Oskar Negt, *Cultuur als akkerbouw der zinnen. Opstellen over cultuur, arbeid en leren.* (vertaling en samenstelling) Hilversum: De Meerval
- Politieke vorming nader bekeken. In: *Vorming* 1,49-61.

1994

- Omtrent cultuurparticipatie en kunsteducatie. In: *Vorming* 3,167-174
- Politieke vorming: democratische burgerschapskunde en moraal. In: *Vorming* 2, 95-108
- Vormingsconcepten tegen het licht gehouden: een bespreking van vier culturen van educatie...(boekbespreking) In: *Vorming* 5,321-329

1995

- Onderzoek naar de praktijk van een vormingsconcept. (boekbespreking) In: *Vorming* 4,241-244

1997

- De bagage van de moderne nomade; over competenties, vormingswerk en professionaliteit. In: Henk Michielse/Hans Vertegaal (red), *De moderne nomade en zijn bagage. Vormingswerk in een geïndividualiseerde samen-*

leving. Amsterdam: NIVON,59-82

- Agogische plaatsbepaling van de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming. In: *Sociale Interventie* 4,236-239
- Leren is participeren. [met Danny Wildemeersch] In: *Vorming* 3,161-172

1998

- Kunst en cultuur. In: Spierts, Marcel [red], *Beroep in ontwikkeling. Een oriëntatie op culturele en maatschappelijke vorming*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom

1999

- Sociale cohesie. De nieuwe dimensie voor culturele en maatschappelijke vorming. In: *MO /Samenlevingsopbouw* 162,30-32

2000

- Kunst en cultuur. [met Hendrik Henrichs] In: Spierts, Marcel [red] *Werken aan openheid en samenhang. Een nadere verkenning van culturele en maatschappelijke vorming*. Maarssen: Elsevier

2008

- Waar vind ik reisgenoten? In: Jacobs, Jan e.a. *Reisgenoten gezocht. Een portret van tien jaar Scala*. Roosendaal: Vereniging Scala,86-94

2009

- Zingeving. In: Boer, Nico, de [red] *CMV in veelvoud. Trendstudies bij Alert en Ondernemend 2.0* Amsterdam: SWP,101-108

2012

- Alumni Salutem. In: Korver, Ton [red]. *Markt, personeel, leren en professionaliseren. Een bundel artikelen van de kenniskring van het lectoraat HRM*. Den Haag: De Haagse Hogeschool

Frans Berkers

VERZAMELT WERK

Met en ten behoeve van de eigenzinnigheid een emancipatorisch weten ontwikkelen veronderstelt een eerherstel van de zinnen, de zintuiglijkheid van ons kennen en kunnen. Eerherstel van de sensibiliteit als doe- en denkcategorie betekent het opnieuw toeëigenen van de zintuigen van de eerste en tweede natuur.

Emancipatie veronderstelt het in een democratisch georganiseerde openbaarheid richting geven aan maatschappelijke of collectieve leerprocessen en pleit zo voor eigenzinnig leren.



*Frans Berkers (1949):
cultureel werker, socioloog,
kunsthistoricus.*