

# Andragogisch handelen exit?

*Over de ontwikkeling van universitair onderwijs in het vak andragogisch handelen*

*Paul Kraemer in samenwerking met Marc Lammerink<sup>1</sup>*

Universitair onderwijs bereidt voor op een wetenschappelijke beroepspraktijk. Het doet dit door vorm te geven aan een onderwijs- of studieprogramma dat een als het ware steeds 'all-rounder' oefening beoogt in de kwalificaties die de beroepspraktijk in kwestie vereist.

Deze opvatting over universitair of wetenschappelijk onderwijs ligt ten grondslag aan het vak andragogisch handelen – kort gezegd: veranderingshandelen ter ondersteuning van de andragogische of welzijnswerkpraktijk – zoals dit in de loop der jaren ontwikkeld is als centraal element in de andragologie-opleiding aan de Vrije Universiteit. Op deze ontwikkeling wordt hier teruggekeken. Om, zo zou je kunnen zeggen, een poging tot reconstructie te doen. Wat stond erbij voor ogen, hoe kreeg het vorm, onder inwerking van welke factoren?

Begonnen wordt echter met iets nader in te gaan op de bij de eerste auteur levende inzichten over wetenschap en onderwijs in het algemeen, althans zoals hij die mee- en inbracht bij het aanvangen van zijn leeropdracht in het vak dat officieel als 'leer van het andragogisch handelen' te boek staat. Een korte aanduiding van die inzichten is niet zonder belang (paragraaf 1). Ze werken door in de opvattingen over dit vak (paragraaf 2), het onderwijs daarin (paragraaf 3) en de mogelijke toekomst ervan (paragraaf 4).

## **1 Onderwijs in wetenschap, ofwel: over de verhouding wetenschap – samenleving**

Wetenschap is een op de maatschappij betrokken bezigheid. Kern ervan is het vinden van de oplossing voor een probleem. Wetenschap verenigt daartoe reflectie en actie. Ze maakt studie van de werkelijkheid om deze te begrijpen en om haar te veranderen, terwille van de verbetering van menselijke situaties.

Wat dit voor onderwijs in wetenschap betekent vindt toelichting in enkele stellingen, eens ter gelegenheid van een symposium geformuleerd rond de vraag: Wat wil je dat studenten 'leren'?

*Studenten treden via hun studie toe tot de sociologische categorie van 'het midden'.*

Deze categorie doelt op het vervullen van een bepaalde functionele rol in de samenleving. Die rol, vaak aangeduid als die van 'de intellectuelen', brengt een speciale verantwoordelijkheid mee, 'om kritisch te staan ten op-

zichte van het dagelijkse bedrijf der mensen'; een verantwoordelijkheid die genoemde lieden 'plaatst . . . in een bijzonder soort midden- of middelaarspositie tussen de bestaande orde, in haar feitelijk reilen en zeilen, en de normen van ideële aard welke als maatstaf dienen bij de bepaling van wat een maatschappelijke orde tot een rechtvaardig en goed geheel maakt'.<sup>2</sup>

*Bijgevolg is de verhouding wetenschap-maatschappij een integraal onderdeel van de 'opleiding' van studenten.*

Deze verhouding heeft minstens drie aspecten: wetenschap is dienstbaar aan de samenleving waarin ze wordt beoefend; wetenschap is produkt én producent van de samenleving waarin ze functioneert; wetenschap is, impliciet of expliciet, gericht op verandering met directe en indirecte gevolgen voor de samenleving.

*Reflectie op de verhouding wetenschap-samenleving is reflectie op het maatschappelijk handelen van de wetenschapper: een reflectie die verantwoordelijk vergt aan en tegenover degenen die 'gediend' heten te worden.*

Ter nadere staving volgde een citaat uit een 'position paper' geschreven voor een eerdere, ditmaal internationaal georiënteerde gelegenheid.<sup>3</sup> In hoofdpunten komt dit citaat hier op neer:

Wetenschapsdiscussies spitsen zich doorgaans toe op de verhoging van de kwaliteit van het wetenschapsprodukt: wetenschappelijke kennis. Zo hoort het ook. Maar niet minder zou het moeten gaan over de maatschappelijke en politieke relevantie van die kennis. Deze relevantie betreft immers de vraag: kennis ten dienste van wat?

Wie definieert deze kennis? Zijn dat de wetenschappers zelf? Maar vormen zij dan de maat van wat kennis is? Of misschien ook diegenen in wier leven deze kennis veranderend ingrijpt?

Onderwijs in wetenschap kan om deze vragen niet heen. Het zal daarom studenten en docenten gelijkelijk moeten confronteren met juist die situaties waar mensen te lijden hebben onder de omstandigheden welke mede met hulp van wetenschap tot stand gebracht of in stand gehouden worden.

## **2 De wetenschap van andragogisch handelen, een specifieke bemiddelingsdiscipline**

Het thema van de verhouding wetenschap-maatschappij komt op specifieke, geconcentreerde wijze tot uiting in het vak andragogisch handelen. Dit vak beoefend als wetenschap legt zich *per definitie* toe op de interactie mens-omgeving en heeft *als zodanig* de verhoudingsvraag tot object van studie en als opdracht tot vormgeving.

Het doet dit niet in het algemeen, maar gebonden aan bepaalde maatschappelijke werkterreinen en met het oog op een bepaalde problematiek. De terreinen zijn die van samenlevingsopbouw, sociale hulpverlening, volwasseneneducatie, verder ook voorlichting en organisatie- of arbeidsagogiek; ze worden gezamenlijk wel onder de noemer gebracht van sociaal en cultureel welzijnswerk. De problematiek draait om veranderingshandelen: het (des)kundig bewerken, bevorderen, begeleiden van verandering die gericht

is op welzijn van mensen – 'welzijn', dat is kort gezegd, het vermogen greep te hebben op de eigen levenssituatie.

Dit veranderingshandelen, wat handelen is van mensen in relatie tot hun concrete omgeving, staat centraal in de wetenschap of 'leer' van het andragogisch handelen. Er wordt studie van gemaakt, om competentie, kwaliteit en richting ervan zodanig te veranderen dat het mensen voert tot meer welzijn als zojuist omschreven. En daarmee is een scala van vraagstukken aan de orde.

Welzijn, het vermogen greep te hebben op eigen leven, is doorgaans onderhevig aan allerlei inperkingen – van binnenuit en van buitenaf. Die inperkingen kunnen als gevolg hebben dat mensen zelf hun situatie niet (langer) aan kunnen, zodat dus hulp geboden is en ingegrepen moet worden om hen er wél (weer) greep op te doen hebben of krijgen. Deze hulpen ingrepen mikken op het aanbrengen van veranderingen – in het handelen van mensen, individueel en/of groepsgewijs, en in de maatschappelijke condities die welzijn beïnvloeden in positieve of negatieve zin. Die veranderende ingrepen spelen zich af op drie onderling vervlochten niveaus (zie schema 1, eerste kolom). Elk zo'n ingreep, uitgevoerd in de dagelijkse praktijk van het welzijnswerk (niveau A), tot uiting komend in de gehanteerde strategische en methodische keuzes (niveau B), vervult hoe dan ook een bepaalde functie binnen de maatschappelijke orde met haar normen en regels (niveau C). Op alle drie niveaus gaat het om dezelfde kernvragen:

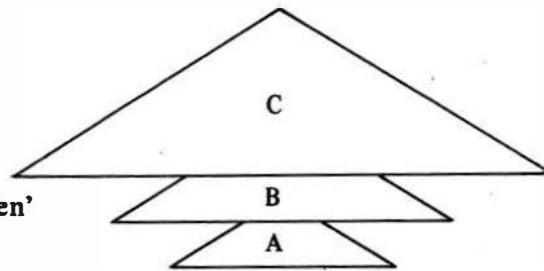
– Wat houdt welzijn in concreto in voor hen die geen greep op eigen leven (kunnen) hebben? Neemt hun welzijn toe als ze meer deel (kunnen) gaan nemen en beter opgenomen en ingepast worden in de 'normale' ordeningen van het leven? Of is dit nu juist onmogelijk vanwege het feit dat deze ordeningen hen in de knel brengen of zelfs buitensluiten?

– Dus: veranderen in welke richting? Deelnemen aan, opgenomen worden in, zich aanpassen bij de bestaande orde, normen en regels? Of eerder kritisch verzet tegen die orde of onderdelen ervan, omdat dáárin de belemmeringen liggen voor het greep krijgen op de eigen levenssituatie? Maar dan wát voor verzet? Voerend tot inzet voor een gewijzigde of misschien wel geheel andere orde? Of tot het zich onttrekken en verschansen in zelfverkozen afzondering van subculturele 'scene' of 'vrij-staat', danwel als een simpelweg 'je gedekt houden' omdat 'jouw soort' toch niet winnen kan?

Dit zijn de vragen waar andragogisch handelen zich mee bezig houdt als 'ingrijpende' praktijk. Ingrijpend om te veranderen – in het handelen van mensen in relatie tot hun omgeving, zodat ze er beter vat op krijgen; en daarmee veranderend ingrijpend in die omgeving zelf, in de meer wijdere zin van 'maatschappelijke omgeving'. En het zijn zo ook de vragen van de discipline die deze praktijk wetenschappelijk ondersteunen en in haar andragogische veranderingscompetenties versterken wil (schema 1, tweede kolom). Kortom, het vak andragogisch handelen dat *als vak* maatschappelijk ingrijpende (veranderings)wetenschap bedrijft, en daartoe opleidt als beroepspraktijk die beoefend en verder ontwikkeld, maar ook gelegitimeerd moet worden.

Schema 1:

Niveaus 'Andragogisch handelen'



**In: Andragogische praktijk**

**A**  
*Dagelijkse werkpraktijk*  
Feitelijk Andragogisch veranderingshandelen van mensen en hun omgeving/condities—welzijnswerk in functie

**B**  
*Strategische, methodische instrumentering*  
met aan werkvelden/soorten gebonden institutionele infra-structuur, via welke welzijnswerk functioneert

**C**  
*Normerende, regulerende maatschappelijke context*  
waarbinnen welzijnswerk functie vervult

**In: Andragologische discipline**

**A**  
*Werkpraktijkgebonden 'concepten'*<sup>4</sup>  
Feitelijke discussies en activiteiten rond analyseren, concipiëren, construeren, organiseren van beleidsvoorbereiding-, uitvoeringshandelen in specifieke werk(veld)praktijken

**B**  
*'Strategische'*<sup>4</sup> *handelingstheorieën*  
Werkveld/soortgebonden (praktijk) theoretische kwesties t.a.v. analyse, ontwerp, uitvoering van te hanteren middelen, methoden, technieken, technologieën: hoe te handelen, welke keuzes te doen (bevestigend, problematiserend, 'tegenpraktijken' ontwikkelend, transformerend)?

**C**  
*'Analytische'*<sup>4</sup> *contextuele theorieën*  
Algemene maatschappelijke context-kwesties (relatie overheid-welzijnswerk/ers, leven en strijd bevolkingsgroepen/bewegingen) waar andragogische handelingspraktijken in *meespelen* (als mede conditionerende 'functie' of 'produkt' van de context) of op *inspelen*, invloed op willen uitoefenen (kritisch, problematiserend, 'overstijgend'?)

### 3 Onderwijs in andragogisch handelen, een veranderingspraktijk in verandering

Andragogisch handelen als wetenschappelijke, andragologische beroepspraktijk is zelf in permanente verandering. Zij die haar beoefenen, *bedoelen* en *bewerken* verandering, in het handelen van anderen en in dat van henzelf. Hun object én opdracht is het bestuderen, bevorderen en verbeteren van handelen als – naar een door Nijk aangehaald woord van Kant – 'Selbsttätigkeit' waarvan een mens zich bewust is<sup>5</sup>, en vooral ook wordt, door en in de interactie met de omgeving. Het is *zelfreflectie* van al de actoren op hun doen en laten over en weer in de gegeven situatie die veranderen, verbeteren moet; en voltrekt zich dus noodzakelijkerwijs als reflectie *in wederkerigheid*.

Let wel, het gaat hier in principe om niets bijzonders. Het zo opgevatte handelen hoort zonder meer tot het (handelend) mens-zijn. In ideale zin is dit dan ook een zaak van de direct betrokkenen zelf, als spelers en tegenspelers in de situatie. Maar in de realiteit, zeker van de complexe en ongelijke (machts)verhoudingen van onze moderne samenlevingen, komen daar hulpkrachten bij – zich anbietend of aandienend als ondersteuners, begeleiders of bemiddelaars, op vrijwillige basis, uit overtuiging van ertoe groepen te zijn, of eenvoudig omdat het hun beroep is. Hulpkrachten, maar niettemin actoren van gewicht, wier 'zelfreflectie' aangaande de situatie en wat daar gebeuren moet, niet zelden die der anderen overheerst; of anders gezegd, wier 'zelfreflectie' aan de 'wederkerigheid' te kort doet. Wat voor hulpkrachten in de andragologische werkvelden geldt, geldt a fortiori voor de beoefenaars der andragologische beroepspraktijk. Zij zijn de hulpkrachten van de hulpkrachten en de overige (zelf)actoren; en zulks op wetenschappelijke grondslag. In een maatschappij die van wetenschap heil voor haar kwalen verwacht, verschaft dit een status van eens te groter gewicht. Hun 'zelfreflectie' vereist daarom ook des te nadrukkelijker dat even noodzakelijke als moeilijk blijkende complement, reflectie 'in wederkerigheid' te zijn met al de andere betrokken actoren.

Onderwijs in andragogisch handelen als wetenschappelijke discipline is onderwijs in de beoefening, ontwikkeling en legitimering van de andragologische beroepspraktijk. Het is toeleiden naar en oefenen in die zelfreflectie in-wederkerigheid op deze praktijk en op haar taak, die eruit bestaat op vakmatige wijze een verandering en verbetering bewerkende ondersteuning te bieden aan de andragologische werkvelden. Deze werkvelden zijn echter in beweging en zo ook de wetenschapsbeoefening daaromtrent. Bijgevoig moet het onderwijs, wil het zijn toeleidende en oefenende functie vervullen, er zorg voor dragen in voortdurende wederzijdse afstemming te zijn met de actualiteit van de velden en liet wetenschapsbedrijf eromheen. Betrokkenheid op de actualiteit is essentieel voor een vak dat niet slechts 'weten' moet wat er gaande is, welke problemen er spelen, wat voor beleid wordt gevoerd – maar dat hierin pas de vóórwaarde bezit voor de kennis waar het bovenal om gaat: hoe te 'handelen'? Het is kennis *in antwoord op* wat

hier en nu gaande is, aan problemen en beleid speelt, en dus ook op wat hier en nu vraagt om de inzet van strategieën ter correctie en om het uitproberen van daartoe strekkende competenties.

Welnu, aan actualiteit, in de zin van 'brandende' kwesties, heeft het de verstreken periode niet ontbroken. Met de stelselmatige uitbreiding van het verzorgings- en voorzieningenpakket van overheidswege, mede in samenhang met zich onder velerlei bevolkingsgroepen doorzettende democratiseringseffecten van de fameuze eindjaren zestig, verbreedden zich eveneens de andragogische aandachtsvelden en de zich eromheen ontwikkelde discussies. Deze toegenomen aandacht werd er niet minder op, integendeel, toen onder invloed van olie- en andere economische en politieke crisisverschijnselen de conjunctuur omsloeg en de kritiek inzette op de welzijnsvoorzieningen als voorbeeld bij uitsteking van de 'wildgroei' die de verzorgingsstaat werd aangewreven.

Deze kritiek kreeg toegespitst vorm in het debat dat zich ontspon om het boek van Achterhuis, *De markt van welzijn en geluk*, dat in 1979 uitkwam. Zijn centrale stelling luidde: het welzijnswerk zelf maakt mensen afhankelijk, het is eerder oorzaak dan oplossing van ónwelzijn. 'Hoe meer welzijnszorg hoe meer problemen'.<sup>6</sup> Hierin lag een dankbaar aangrijpingspunt voor het bezuinigingsbeleid van neo-liberale en confessionele politici die een 'te veel aan staat' (lees: verzorgingsstaat) steeds veroordeeld hadden en ook nu schuldig achtten aan de huidige crisis. In een reactie op Achterhuis' boek (en het ervan gemaakte gebruik) wees de politicoloog Stuurman er op, dat over het welzijnswerk heen een gevecht met grotere inzet aan de gang is: rechts tracht een nieuwe sociale concensus te vormen, waarin het recht van de mensen op een zekere bescherming van staatswege tegen de 'anarchie' van de kapitalistische crisis tendentieel ontkend wordt.<sup>7</sup> Omstreeks 1980/81 tekende zich zo al de situatie af die sindsdien alleen maar duidelijker is geworden.<sup>8</sup>

Deze situatie bergt spanningen in zich, daar ze indruist tegen de – als blijvende vrucht van de jaren zestig – op allerlei terrein doorwerkende, zogeheten 'nieuwe sociale bewegingen'. We noemen hier de vredesbeweging, de milieubeweging, de stedelijke bewegingen rond de woon- en leefproblematiek, met de kraakbeweging als radicale variant, en als jongste loot de werkbeweging actief bij het scheppen van al dan niet alternatieve werkgelegenheid en bedrijfsvormen. Verder denken we aan bewegingen onder jongeren, met name studenten, soldaten, minderjarige pupillen, voorts de patiëntenbeweging en in het bijzonder ook de homobeweging en de vrouwenbeweging. Kenmerkend voor al deze bewegingen is een hang naar meer actieve betrokkenheid bij de besluitvormingsprocessen, en tegelijkertijd hun anti-autoritaire opstelling. Daarmee hielden ze kritiek in op de gecentraliseerde manieren waarop sociale en culturele belangen – dus ook de hunne! – in de verzorgingsstaat georganiseerd zijn. En zo raakten ze ook aan de andragogische werkvelden, waar ze de gevestigde arbeidsdeling tussen veelal zeer bezige professionele werkers en passief ontvangende gebruikers aan de kaak stelden. Hiertegenover plaatsten ze hun eigen vormen van handelen, wat zowel de werkers in de praktijk als de theoretici, de andragogische



ondersteuners van deze praktijk, dwingt positie te kiezen.

Dit voert dan — naast de kritiek op het welzijnswerk en het verschijnsel der sociale bewegingen — tot het derde element van actualiteit: de nieuwe theoretische oriëntaties, goeddeels in directe kruisbestuiving met de nieuwe bewegingen opkomend. Met name de bewegingen rond stedelijke problematiek gingen gepaard met een opbloei van Frans-marxistische theorieën die breken met traditionele marxistische opvattingen over 'staat' en 'ideologie' (Castells, Poulantzas, Lojkine, Althusser). Ideologie en de bepalende rol ervan bij het socialiseren van mensen, mede via daartoe werkzame 'staatsapparaten' als onderwijs, gezin en inrichtingen van allerlei slag, is eveneens een centraal gegeven bij de emancipatiebewegingen van primair culturele aard. Zo ontwikkelt de vrouwenbeweging haar eigen analyses en strategieën (Wilson, Sevenhuijsen, Meulenbelt, Irigaray, Rubin), die in meer of minder directe discussie staan met andere nieuwe theoretische concepties over gezondheid, seksualiteit en opvoeding (Ehrenreich/English, Foucault, Baudelot/Establet, Donzelot). En dit alles slaat weer terug op de theorievorming over de positie van intellectuelen, hun functioneren ten overstaan van of staande in deze bewegingen of in de instituties van de status quo (Gramsci réveil). Het verandert het karakter van de discussie over de functie van het welzijnswerk. De andragogische arbeid komt meer en meer in het teken te staan van een 'partijdige' praktijk, die zelf direct bij de politiek-maatschappelijke strijd betrokken is.

Wat waren de consequenties voor het onderwijsprogramma van het vak andragogisch handelen? In de evolutie van de 'nieuwe leer' van andragogisch handelen tekenen zich verschillende stadia af, deels op elkaar volgend, deels ook elkaar overlappend. Deze stadia zullen we in hun opeenvolging kort proberen te typeren aan de hand van een aantal 'strategieën' annex bijpassende 'beroepsbeelden', zoals die in de loop der jaren te onderscheiden zijn (zie schema 2).

Als uitgangspunt nemen we de lange tijd dominante stroming der 'planned change' technologen (A). Hun interventies zijn er vooral op gericht om mensen zo vakkundig mogelijk bijstand te bieden in het bijbenen van, zo niet op-de-been-blijven in de vaak snelle veranderingsprocessen waaraan de moderne maatschappij hen onderwerpt. In directe confrontatie hiermee komt de benaderingswijze (B) naar voren, die individuele hulpvragen in onmiddellijk verband ziet met structureel-maatschappelijke, dat is door machtsverhoudingen bepaalde achtergronden. Wat hier nodig is, is niet sociaaltechnische interventiekennis, maar geharnaste politiek- en maatschappijtheoretische geschooldheid, die in staat stelt de juiste structurele analyse en dito strategie te bepalen zonder welke geen enkel (individueel) probleem tot echte oplossing kan worden gebracht. Min of meer in reactie hierop ontwikkelt zich de volgende benadering (C). Deze stelt evenzeer als de vorige het solidaire engagement met de gebruikers en andere in de knel verkerende bevolkingsgroepen voorop, maar daalt af uit de wat abstracte ijlt van de macro-structurele generalistenrol naar het vlak van de alledaagse levenspraktijk. Daar moet de strategisch-analytische visie de verbinding aangaan

Schema 2

Strategieën	'Beroepsbeelden' gogisch	logisch	Ondersteunend t.b.v.
A individuen bijstaan om bij-de-tijd komen	(planned) change agent, sociaal technicus/therapeut/planner	technicus/technoloog	beroepswerkers
B politiseren met het oog op structuren	pleitvoerend theoreticus/planner	theoreticus - strateeg	beroeps-/vrijwillige werkers, gebruikers, bevolking, beweging
C belangenbehartiging door zelforganisatie	vereenzelvigend mediator/organisator/ontwikkelaar	organisator/ontwikkelaar van competenties	
D 'het persoonlijke is politiek'	beschikbaar organisator van ervaringssamenhangen		

met de concrete problematiek van de belangenbehartiging van en door de mensen zelf. En hiertoe dan, als de met hen gemene zaak makende bondgenoot, stelt de werker zowel zijn/haar politiserende als organisatorische en ontwikkelaars-vermogens in dienst. Ditzelfde verbindende element is karakteristiek voor de als laatste genoemde benaderingswijze (D), die ook zeer nadrukkelijk het initiatief bij de betrokkenen zelf legt – of moeten we in dit geval liever zeggen: het initiatief aan hen láát? Hier wordt de verhouding tussen de deelnemers in de andragogische relatie weer duidelijker uit elkaar gehaald als een verhouding tussen eigensoortige posities. Op een nieuwe manier doet het onderscheid opgeld tussen de meer afstandelijk 'toeschouwende' deskundigheid van de werker en de deskundigheid die is verdisconteerd in de 'ervaring' van de mensen in hun dagelijkse levenssituaties<sup>9</sup>. Daar waar mensen hun eigen individuele ervaringen in samenhang gaan brengen met die van anderen en met de vaak tegenstrijdig blijkende maatschappelijke conditioneringen waarin ze zich bevinden; daar waar dit gebeurt en de consequenties ervan om 'richting' gaan vragen in termen van hoe te han-



delen, ten aanzien van wat, waar en wanneer – daar is de werker beschikbaar<sup>10</sup>.

Gevoed door en inspeland op deze ontwikkelingen in de andragogische handelingspraktijk te velde, voltrokken zich eveneens veranderingen in het studie- en onderwijsprogramma van het vak andragogisch handelen. Tot welke wijzigende visies op de aard van de andragologische ondersteuningsfunctie dit aanleiding was, is typerenderwijs aangegeven in de desbetreffende kolom van schema 2. Maar hiermee lopen we vooruit op het proces dat nu in enkele hoofdlijnen zal worden geschetst: het proces van de veranderende onderwijspraktijk gedurende de afgelopen jaren. In dit proces namen studenten actief deel als rechtstreekse en strijdvaardige betrokkenen bij de vormgeving aan wat de programmatische aanduiding van 'onderwijs als tegenpraktijk' kreeg<sup>11</sup>.

Deze karakteristiek markeert de onderwijspraktijk waartegen ze zich afzetten en die ze als nauw gelieerd zagen met de tot dan sterk overheersende strategie (A) in schema 2. Naar hun besef en ervaring stond het onderwijs in dit kader te zeer onder de vigeur van:

- een 'norm van wetenschappelijkheid', die zou bestaan uit neutraliteit en pluriformiteit: zich weerspiegeld in
- 'oeverloze visie-discussies' van naast elkaar op-een-rij te 'kennen' theoretische oriëntaties en stromingen, los gezien van enige maatschappelijke context en de daarbinnen ingenomen posities van waaruit ze te begrijpen en waarden' zijn; met als gevolg
- de 'scheiding theorie-praktijk' als een abstracte, niet concreet gesitueerde en bovendien hiërarchisch opgevatte relatie die theorie boven de praktijk plaatst als (zuivere) kennis die aan de toepassing vooraf moet gaan; wat tevens gepaard gaat met
- de tegenstelling 'structureel-individueel' (of macro-micro), als zou het ene in afzondering van het andere waargenomen, laat staan beïnvloed en veranderd kunnen worden.

Hiertegenover werd in directe verbinding met strategie (B) een praktijk van 'linkse' kennisoverdracht ontwikkeld, die van de weeromstuit echter op bepaalde punten in het andere uiterste omsloeg. In plaats van theorie als neutraal, aan geen maatschappelijk gesitueerde posities gebonden gegeven, komt nu de eis van de 'juiste' maatschappijtheorie die aan alle veranderingsarbeid vooraf moet gaan. Het levert een niet mindere graad van abstractie op, waarbij de macro-micro tegenstelling zich evengoed weer doet gelden, zij het nu precies omgekeerd gepraktiseerd: aan individuele problemen doe je niets als niet eerst de structuren veranderen . . . In terugblik hierop vinden we zo de kritische kanttekening gemaakt, dat er in feite sprake was van 'reproductie van burgerlijke praktijk in een progressief jasje'. Maar voor het overige ontwikkelen zich in het verdere verloop van de tijd pleidooien in een richting die opmerkelijke parallelen vertoont met de strategieën (C) en (D). Er wordt aangedrongen op en toegewerkt naar:

- een koppeling van theorie aan maatschappelijke beweging en maatschappelijke context, zodat theorie zichtbaar wordt in haar strategische conse-

quenties en in wat hierin aan keuzes tussen deze en gene posities inbegrepen is;

— het aan bod komen van 'ervaringen' en het — in gezamenlijkheid van studenten en docenten, maar ook van bewegingen, werkers en gebruikers — ontdekken hoe in wisselwerking met deze ervaringen theorieën 'productief' worden: door eigen en elkanders situaties te verhelderen en in nieuw perspectief te plaatsen;

— 'partijdige wetenschap', niet als een gratuit algemeen principe, maar concreet verbonden aan analyse en onderzoek van de specifieke praktijk van de werksoorten en thematisch uitgewerkt in op die praktijk geënte projecten, stages en scripties;

— een 'nieuw type intellectueel', dat zijn mediërende en organiserende rol binnen het geheel der gevestigde machtsinstituties benut om de in en tussen deze instituties aanwezige tegenstellingen en breuken, met inbegrip van de daardoor opgeroepen verzetsmomenten, aan te grijpen als mogelijkheden tot verandering en vernieuwing.

Waar het in uitmondt is een onderwijspraktijk van onderzoeksachtige aard. De nadruk ligt op het uitzetten van een individuele studielijn, die overigens voortdurend in groepsverband ter discussie staat. Deze lijn krijgt geleidelijk aan een eigen richting en kleur, afhankelijk van de persoonlijke interesses, de op grond hiervan gelegde verbindingen met praktijksituaties en het daarmee gegroeide engagement. Het levert zo in toenemende mate aan een ieder de eigen optiek en inhoudelijke vulling waarmee en van waaruit deel wordt genomen aan de veelal thematisch georganiseerde leer-, onderzoeks- en ontwerpprojecten. Deze projecten wijden speciale aandacht aan kwesties van beleids- en strategiebepaling en methodische werkontwikkeling, die hun toespitsing krijgen op voor de beroepspraktijk actuele vraagstukken. De uitwerking tenslotte krijgt vorm in werkstukken, waarin de ondersteuningscompenties die voor de studenten van belang zijn met het oog op de werken interessegebieden waarop ze zich voorbereiden, nader gespecificeerd worden.

Schema 3 geeft een in samenhang geschetst overzicht van vorm, inhoud en gerichtheid van het onderwijsprogramma in kwestie. Het is een onvermijdelijkerwijs sterk gecomprimeerd overzicht dat een formeel-technischer indruk wekt dan in de werkelijkheid het geval, of althans (het zij met enige ironie genoteerd) de bedoeling is.

#### 4 **Andragogisch handelen exit?**

Nu andragologie als academische discipline vanwege ministeriële decreten op de tocht staat, rijst de vraag wat dit betekent voor het in die discipline centrale vak andragogisch handelen. Is nu ook de specifieke maatschappelijke bemiddelingsfunctie, die dit vak eigen is, niet langer actueel? We betwijfelen het. Een functie waar maatschappelijk emplooi voor bestaat, verdwijnt niet plotsklaps omdat bezuinigende boekhouders het rode potlood hanteren. En zulk emplooi is er zeker. De kwalificaties die de identiteit

van het vak uitmaken (schema 3, tweede kolom ) zijn niet alleen van belang voor de speciale beroepspraktijk waar het naar toeleidt (schema 3, derde kolom), maar blijken ook ruimer inzetbaar. In een samenleving die voortdurend in complexiteit groeit, groeit in gelijke mate de vraag naar competenties om deze complexiteit te beheersen, er greep op te krijgen en er sturing aan te geven. Competenties van andragogisch handelen dus.

De vraag ernaar doet zich op minstens drieërlei wijze voor:

– uiteraard allereerst in het eigenlijke welzijnswerk zelf, dat overigens onder druk van de thans doorgevoerde bezuinigingen dreigt te worden teruggedrongen tot 'zorg' voor bijzondere groepen, die hierdoor op hun beurt in een positie van af- of uitzondering terecht dreigen te komen. Gegeven deze situatie is extra betekenis te hechten aan de andrago(lo)gische kwalificatie van een met alle betrokken actoren 'in wederkerigheid' te volvoeren zelfreflectie'. In dit geval met name betrekking hebbend op de overheden, uitvoerende werkers en cliënten die deze weg-terug ingeslagen zijn dan wel zich erin schikken of schikken moeten;

– niet minder echter daar waar sprake is van 'veralgemening' van (andragogische functies, hetzij omdat deze functies intussen integraal onderdeel zijn gaan vormen van algemene bestuurs- en beleidstaken in de verzorgingsstaat, hetzij omdat ze op (alweer) bezuinigingsgronden juist bij die algemene taken worden ondergeschoven. Hier is plaats voor alle andrago(lo)gische handelingskwalificaties, en vooral in hun dynamiserende dimensie van op emancipatie aangelegde 'opbouw'- of activeringsgerichtheid;

– en tenslotte, maar zeker niet in de laatste plaats, in het snel in omvang toenemende circuit van de 'informele economie', ook wel de 'grijze sector' genoemd, waar de officiële organen er niet meer in slagen in zulke primaire maatschappelijke behoeften te voorzien als betaalde arbeid en betaalbaar wonen, en bijgevolg de betrokkenen ertoe overgaan zichzelf te helpen. In velerlei vormen van initiatief en creativiteit blijkt hier armslag voor het in praktijk brengen van bij uitstek andrago(lo)gische competenties, met als inzet leef-, woon- en werkverhoudingen die groter zeggenschap over het eigen bestaan en de kwaliteit hiervan mogelijk maken.

Kortom, de kwalificaties waar het in het vak andragogisch handelen om begonnen is, bezitten een blijvende actualiteit. Ze vinden des te meer em-plooi naarmate bevolkingsgroepen actiever en bewuster aandeel opeisen in de hun – met name in deze tijden van bezuiniging – zo hogelijk aangeprezen democratische waarden van zelfwerkzaamheid en eigen verantwoordelijkheid. Voor deze groepen zelf is het zaak, over genoemde kwalificaties te beschikken of er toegang toe te hebben. Maar niet minder geldt dit – zij het in een gespannen relatie met de bovengenoemde groepen – voor de overheden en andere institutionele actoren van uiteenlopende soort, die het vermogen om 'sturing' te geven aan de processen van maatschappelijk veranderingshandelen nodig hebben als brood. Juist waar voortdurend meer belangen en opvattingen in het geding komen en het zelfstandig uitproberen van nieuwe wegen en oplossingen duidelijke impulsen ontvangt, is de noodzaak dit alles in banen te leiden groter dan ooit. Maar steeds minder kan dat

Schema 3

<i>Onderwijs/studiepraktijk</i>	<i>Kwalificaties andragologisch handelaar</i>	<i>Beroepsfuncties</i>
<p>in continue afstemming op actualiteit in werkvelden, maatschappelijke context en wetenschap</p> <p><i>ontwikkelen van onderwijsvormen</i> gekenmerkt door: ontwerpen, uitvoeren <i>individuele studielijn</i> in <i>groepsverband</i> bediscussieerd van <i>onderzoeksvaardigheden</i></p> <p>die toeleiden naar, oefenen in →</p>	<p>1 <i>Handelingscompetentie</i> voor andragologische praktijk begeleiding individuen/groepen en processen van: werkontwikkeling deskundigheidsbevordering beleidsontwikkeling organisatieverandering organiseren van:</p> <p>2 <i>onderzoekskompetentie</i> opzetten, uitvoeren van empirisch-analytisch onderzoek handelingsonderzoek direct t.d.v. handelingscompetentie in</p> <p>3 <i>zelfreflectie/inwederkerigheid</i> legitimatie eigen handelen incl. vermogen tot analytisch-strategisch generalisme gekoppeld aan functioneel-praktijkgerichte concretisering</p> <p>ten dienste van →</p>	<p>waarvoor specifiek opgeleid (naast algemener inzetbaarheid in 'agogiserende' maatschappij)</p> <p><i>begeleiding/advisering</i> welzijnspraktijk, al dan niet 'in zelfbeheer'</p> <p><i>beleidsformulering</i> advisering, uitvoering t.d.v. landelijke, regionale, lokale overheid, welzijns-, bevolkingsorganisaties, bewegingen</p> <p><i>onderzoek</i> voor officiële instanties (publiek en particulier), bevolkingsgroepen/beweging (al of niet zelf-opgezet)</p> <p><i>onderwijs</i> W.O. en H.B.O.</p> <p>kritische toetsing, ondersteuning, vormgeving andragologische praktijk</p>

van bovenaf gebeuren en vergt het een zo direct mogelijke inschakeling van de veranderingsaanzetten uit de samenleving van onderop<sup>1,2</sup>.

## Noten

- 1 Eerstgenoemde auteur is de feitelijke schrijver van dit hoofdstuk, voor welks inhoud hij zo ook uitsluitend verantwoording draagt. Niettemin is vermelding van samenwerking met Marc Lammerink vanzelfsprekend. Lammerink (op dit moment in Nicaragua uitvoering gevend aan een daar lopend vakgroepsproject) maakte de hele beschreven ontwikkeling mee, gaf er aanvankelijk mede de eigenlijke stoot en richting aan en legde van een en ander rekenschap af in schriftelijk materiaal waar dit hoofdstuk ten dele op is gebaseerd.
- 2 *Het ontwaken uit de Amerikaanse droom*. De beweging voor mensenrechten in de Verenigde Staten, 1960-1970, Bilthoven 1972, p. 162.
- 3 *Some Basic Principles Underlying Training and Research Activities: A Position Paper*, Rotterdam/Vienna 1976.
- 4 De toegevoegde karakteriseringen verwijzen naar termen gebruikt bij een soortgelijke drieslag, namelijk van werk(ers)praktijkgebonden 'concepten', veldgebonden strategische 'politieke theorie' en maatschappelijk analyserende 'materialistische theorie'. Zie G. Smid, *Vormingstheorie en andragogie*. In: *Tijdschrift voor Agologie* 1981/3, pp. 161 e.v.
- 5 A.J. Nijk, *Handelen en verbeteren*, Wijsgerig-andragogische voorstudies, Amsterdam 1984, p. 18.
- 6 H. Achterhuis, *De markt van welzijn en geluk*, Baarn 1979, speciaal hoofdstuk 2 dat deze stelling tot titel heeft. Overigens klinkt Achterhuis' scepsis ten aanzien van het welzijnswerk en wat het kan en doet in menselijke crisissituaties zoals langdurige werkloosheid, opnieuw door in zijn recente *Arbeid, een eigenaardig medicijn*, Baarn 1983.
- 7 S. Stuurman, Het subjeet, de vrijheid en de staat. In: *Marge* 1981/1.
- 8 Zie ook het hoofdstuk in deze zelfde bundel van M. Euverman, *Professionaliteit, vaardigheden en vermogens*.
- 9 Vergelijk het onderscheid tussen 'toeschouwers' en 'ervaringsdeskundigheid', gemaakt door B. de Turck, *Zelfhulp en de professionaliseringspiraal*. In: *Tijdschrift voor Agologie* 1979/4, pp. 284 e.v.
- 10 Bij de invulling en beschrijving van schema 2 is een en ander ontleend aan en/of geïnspireerd door de bijdrage in deze bundel van E. Thiery, *De klant is geen 'slachtoffer' meer*.
- 11 Het proces wordt beschreven aan de hand van studentenbronnen, met name een drietal doctoraalscripties: D.J. Hartma, *Naar een progressieve onderwijspraktijk*, PAW/ASP VU, april 1980; J. de Jong, *Themagroep Politieke vorming: een leerproces met duidelijke afloop*, PAW/ASP VU, november 1980. C. de Vos, *Onderwijs en vormingstheorie*, PAW/ASP VU, juni 1981.
- 12 Zie J.D. Nauta en P.E. Kraemer, *Samenlevingsopbouw*. In: *Welzijnswerk en wetenschap* (red. B. van Gent, A.L.T. Notten, W.F. van Stegeren), Alphen aan de Rijn 1984.