

Mogelijkheden en grenzen van de participatiepedagogiek: de ontwikkelingssamenwerking als voorbeeld

Inleiding op het thema

Peter Baggen, Jan Masschelein & Danny Wildemeersch

Peter Baggen is postdoc bij de leerstoelgroep Geschiedenis van de Universiteit Maastricht.

Jan Masschelein is als hoogleraar Fundamentele Pedagogiek verbonden aan de Katholieke Universiteit Leuven.

Danny Wildemeersch is als hoogleraar Sociale Pedagogiek en Andragogiek verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en als hoogleraar Sociale Pedagogiek aan de Katholieke Universiteit Leuven.

Correspondentieadres: Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven.

Inleiding

In verschillende maatschappelijke domeinen, waaronder het pedagogische, wordt in toenemende mate aandacht besteed aan wat men de 'actieve participatie' van de betrokken actoren noemt. In praktijk en theorie lijkt zich een 'participatieve wending' af te tekenen waarbij steeds meer nadruk wordt gelegd op de eigen competentie, de eigen verantwoordelijkheid en zelfactiviteit van de actoren die in staat worden geacht en opgeroepen worden te participeren in oplossings- en beslissingsprocessen, in leer- en vormingsprocessen. Het onderwijs, de volwassenenvorming, het jeugdwerk en de gezinsopvoeding worden in toenemende mate geconceptualiseerd als onderzoeks- en onderhandelingsprocessen waarin alle betrokkenen actief moeten participeren. Dit pleidooi voor een eigentijdse 'participatie-pedagogiek' vinden we recentelijk bijvoorbeeld bij De Winter (2000) die opvoeding en onderwijs vorm wil geven als een voortdurend onderzoeksproces. Zijns inziens moeten we de school beschouwen als een gemeenschap van onderzoekers waarbij 'het gemeenschappelijke zoeken niet alleen maar bijdraagt aan het intellectuele leerproces, maar tegelijkertijd een *leerschool* vormt voor *wederkerigheid, samenwerking, tolerantie en respect*' (p. 13). Het normatieve kader hiervoor vindt De Winter in de notie van betrokken, democratisch burgerschap:

'Samen op onderzoek uitgaan, leren via gemeenschappelijke activiteiten, waarbij de opvoeders vooral tot taak hebben om de leeromgeving zo te structureren, dat kinderen worden uitgedaagd om zich via samenwerkingsprojecten verder te ontwikkelen. De opvoeder of onderwijzer heeft hierbij een cruciale taak: hen te confronteren met relevante problemen en hen te stimuleren om actief, coöperatief en verantwoordelijk naar gemeenschappelijke oplossingen te zoeken. Omdat de essentie van de democratie juist ligt in het feit dat mensen haar telkens weer betekenis moeten geven, staan de inhoudelijke doelstellingen van het opvoedingsproces nooit helemaal van tevoren vast. Daarom kunnen opvoeding en onderwijs niet gezien worden als louter voorbereiding op deelname aan gemeenschap en samenleving. Integendeel: het zijn zelf hele essentiële vormen van samenleven. Daar wordt de democratie namelijk teweeggebracht en vernieuwd. Opvoeden is geen overdracht van statische kennis en waarden, maar een interactief proces waarin kinderen met behulp van

inspirerende volwassenen zelf vorm en betekenis leren geven aan de wereld om hen heen. Kennisverwerving, persoonlijke en sociale vorming zijn onderdeel van een leerproces dat het best door actieve participatie van kinderen en jeugdigen tot zijn recht komt' (De Winter, 2000, pp. 12-13).

Bij zijn pleidooi voor een participatie-pedagogiek zoekt De Winter aansluiting bij de pragmatische, ervaringsgerichte pedagogiek vermengd met noties uit het hedendaagse constructivisme. Opvoeden wordt dan niet louter gezien als het overdragen van kennis en cultuur aan de nieuwe generatie. Het gaat eerder om het scheppen van een omgeving waarin kinderen via gezamenlijke activiteit leren hun eigen behoeften af te stemmen op die van anderen. Dat betekent leren door te doen, leren door aan concrete maatschappelijke praktijken deel te nemen en daarover met elkaar te reflecteren. In deze context worden jeugdigen gezien als co-constructeurs van hun eigen omgeving. Omgekeerd wordt die omgeving gezien als factor die grote invloed heeft op de ontwikkeling van jeugdigen. Cultuur en samenleving worden, met andere woorden, niet langer opgevat als statische entiteiten. Het gaat om een gemeenschappelijk zoeken naar nieuwe oplossingen. Voor de opvoeder houdt dat in: luisterbereidheid, ruimte geven, grenzen stellen en faciliteren. Voor de participatie-pedagogiek zijn opvoeding en ontwikkeling dus geen kwestie van kennisoverdracht, maar vormen zij een collectief onderhandelings- en zoekproces waarin alle betrokkenen mee betekenis geven aan hun wereld.

Zoals gezegd staat De Winters pleidooi niet op zich. Ons inziens is het exemplarisch voor een veelheid aan publicaties die in vergelijkbare termen en op gelijkaardige gronden de betekenis van actieve participatie in verschillende domeinen onderstrepen (Berding, 1999; Röling & Wagemakers, 1998; Wildemeersch et al., 1998). In deze inleiding willen we vooral de aandacht vestigen op de dubbele belofte die in dit discours wordt verbonden met de participatie. Enerzijds houdt het pleidooi voor participatie een belofte van democratisering en optimale ontplooiing in. Het is dan een 'politiek' gemotiveerd betoog, waarmee men de machtsverhoudingen ter discussie wil stellen (tussen leerkracht en leerling, ouders en kinderen, staat en burgers et cetera) en waaraan men het recht verbindt op persoonlijke en/of collectieve zelfrealisatie. Maar anderzijds houdt het pleidooi voor participatie ook de belofte in van een grotere effectiviteit en efficiëntie: door participatief te werk te gaan, zouden veel individuele en collectieve noden en behoeften *beter* bevredigd kunnen worden dan bij een andere benadering. In deze zin is het pleidooi voor participatie een instrumenteel betoog.

Participatie heeft dus zowel een 'politieke' als een 'instrumentele' dimensie. Daarbij kunnen we ook vaststellen dat, misschien door omstandigheden, de politieke dimensie dikwijls op de achtergrond geraakt en de instrumentele dimensie de bovenhand krijgt. Vaak voelen voorstanders van participatie en participatieve leerprocessen zich ook verplicht om vooral de instrumentele dimensie naar voren te schuiven. Het is opvallend dat pleidooien voor participatie in eerste instantie vooral worden gelegitimeerd door overwegingen inzake het falen van andere strategieën - meer bepaald het falen van beheersstrategieën van maatschappelijke en sociale problemen. Dat is ook het geval bij De Winter wanneer hij participatie naar voren schuift als een antwoord op het falen van het jeugdbeleid inzake delinquente jongeren (De Winter, 2000). Maar dat is, zoals we zullen zien, nog veel sterker het geval in het domein van de ontwikkelingssamenwerking waar men ter verdediging van de participatie in de eerste plaats wijst op de mislukkingen van andere, 'klassieke' benaderingen. Het gevaar van dit soort verschuivingen is dat participatie wordt gereduceerd tot een beheersinstrument. Participatie wordt dan uitsluitend gezien als een effectieve weg voor het vinden

van goede oplossingen voor complexe problemen, waarbij goede oplossingen die oplossingen zijn die 'werken' - dat wil zeggen, oplossingen die functioneren binnen de gegeven omstandigheden, binnen het gegeven maatschappelijke kader, zonder dat normatieve vragen daarbij eigenlijk nog aan bod komen.

De nieuwe arbeidsorde en de depolitisering van de participatie

Participatieve processen voltrekken zich zowel binnen als buiten educatieve instituties. Ze spelen zich in beide gevallen niet af in een vacuüm, maar binnen een concrete maatschappelijke realiteit. Het is vaak die maatschappelijke realiteit die bepaalt hoe de balans tussen de politieke en instrumentele dimensie van de participatie uiteindelijk uitpakt. Sommige onderzoekers die de nieuwe participatiegolf van nabij beschouwen, zijn erg sceptisch over haar draagwijdte (Escobar, 1995; Ferguson, 1990; Grillo & Stirrat, 1997). Ze constateren dat participatieve benaderingen zich zo snel verspreiden omdat vooral verwacht wordt dat ze bijdragen aan een grotere efficiëntie en effectiviteit. De voortdurend veranderende globale economie verdraagt geen logge, bureaucratische besluitvormingsprocedures meer, maar moet het vooral hebben van flexibele, netwerkachtige, participatieve vormen van overleg en ontwikkeling. Tezelfdertijd vrezen deze auteurs dat diezelfde participatie nauwelijks iets verandert of zal veranderen aan allerlei vormen van ongelijkheid. Armoede en achterstelling worden in stand gehouden, ondanks de participatie. Substantiële culturele en politieke kwesties worden niet aan de orde gesteld (Woost, 1997). Er is bovendien niet veel evidentie dat participatieve benaderingen nieuwe vormen van politieke macht (empowerment, democratisering) tot stand hebben gebracht of hebben bijgedragen aan fundamentele maatschappelijke veranderingen, zeker niet binnen de ontwikkelingssamenwerking (Holland & Blackburn, 1998; Rahnema, 1992). Daarom kan men het vermoeden uiten dat participatieve benaderingen, zelfs wanneer deze in de lijn van Freire zijn uitgewerkt, denk-, ervarings- en overlegvormen construeren die uiteindelijk binnen een instrumenteel en functionalistisch kader blijven. Hierdoor worden andere denk-, ervarings- en overlegvormen die te maken hebben met machts- en zingevingvragen uitgesloten of zodanig geherformuleerd dat hun kritisch potentieel wordt geneutraliseerd (Masschelein, 1997; Wildemeersch, 1995).

Een belangrijke vraag is dus of participatie de bestaande machtsverhoudingen doorbreekt of juist de substantiële discussie over deze verhoudingen neutraliseert doordat de klemtoon op de instrumentele dimensie komt te liggen. Leidt participatie niet tot 'depolitisering' wanneer we ervan uitgaan dat politiek niet enkel een beheerskwestie is, maar ook een strijd en een discussie impliceert over de orde en de parameters waarbinnen dat beheer gevoerd wordt?

In een sociaal-economische context waarin de klemtoon vooral ligt op competitiviteit is de kans groot dat het democratiseringsdiscours van de participatie wordt ingekapseld door het discours inzake efficiëntie en effectiviteit. Hierbij wordt de bestaande maatschappelijke orde beschouwd als een 'omgeving' die ons weliswaar allerlei moeilijkheden voorschotelt, maar die niet of nauwelijks vatbaar is voor verandering. Donzelot (1994) heeft er eerder al op gewezen dat het maatschappelijk leven zich in toenemende mate lijkt te organiseren als een permanente onderhandeling die gericht is op een toekomst die eigenlijk niet meer ter sprake kan worden gebracht, maar nog slechts kan aangeduid worden als 'verandering'. Een verandering die tegelijk als vitaal middel én als ultiem doel wordt beschouwd, waarbij elke vraag naar het waartoe dreigt te verdwijnen.

We kunnen ons dus afvragen in hoeverre de hedendaagse pleidooien voor participatie en de ermee gepaard gaande verwachtingen zullen uitmonden in processen waar de machtsverhoudingen niet aan de orde zijn, wat de facto zou neerkomen op depolitisering in plaats van op democratisering. Een interessante en inspirerende stellingname in deze kwestie vinden we in *The New Work Order* van Gee, Hull en Lankshear (1996). Deze sociolinguïsten confronteren 'de taal van de participatie' in de beleidsmatige echelons met 'de realiteit van de participatie' op de werkvloer. Volgens hen werd de taal van het participatieve leerproces en de erbij horende praktijken van zelfsturing en van activering van lerenden ontwikkeld in de context van de hervormingen die in de jaren zestig en zeventig plaatsvonden op scholen en universiteiten. Nieuwe onderwijsvormen met de klemtoon op de zelforganisatie door de lerenden werden uitgetoetst en raakten verspreid. De lerenden werden meer en meer opgevat als actieve verwerkers van kennis en vaardigheden, eerder dan als passieve ontvangers (zie o.a. Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Gelijkaardige pleidooien inzake de rol van de werknemer in de arbeidsorganisatie zijn vanaf de jaren tachtig terug te vinden in de managementliteratuur. Volgens deze bronnen doemt er een nieuw type arbeidsorganisatie op dat wordt gekenmerkt door horizontale samenwerkingsvormen, het doorbreken van de hiërarchische relaties, het creëren van participatiekansen, het bevorderen van teamwerk, het verdwijnen van Tayloristische organisatieprincipes, het stimuleren van zelforganisatie, de empowerment van de werknemers, et cetera.

Dit zijn

'systems with "non-authoritarian hierarchy", a fitting oxymoron for our new age. In such systems many small, efficient, and self-controlled local units act in fluid, flexible, and sometimes ephemeral combinations while being assisted by a "top" that cannot directly control them, nor fully understand them in their actions' (Gee, Hull & Lankshear, 1996, p. 50).

De nieuwe managementliteratuur staat dus bol van de taal van de participatie. Maar hoe zit het met 'de realiteit van de participatie' in veel bedrijven? Daarmee loopt het lang niet zo'n vaart, zo blijkt uit de case studies die Gee, Hull en Lankshear presenteren. Participatie blijft het voorrecht van een beperkte elite. Veel bedrijven blijven zich organiseren op een klassieke hiërarchische manier. De participatie is vooral weggelegd voor de top; het overgrote gedeelte van de werknemers blijft daarentegen gevangen in klassieke afhankelijkheidsverhoudingen. Dergelijke vaststellingen worden bevestigd door ander onderzoek. Op grond van case-studie onderzoek in het Belgische bedrijfsleven komt Van Hootegem (2000) tot de vaststelling dat het management 'ondraaglijk traag' verandert. In de literatuur is er wel uitvoerig sprake van 'lerende en participerende organisaties', maar in de praktijk blijkt daar bitter weinig van. Bovendien geldt ook dat de nieuwe, kritische werknemers die als permanent lerenden worden beschouwd de doelen, visies en waarden van de nieuwe arbeidsorganisatie niet werkelijk ter discussie kunnen stellen. Dat zou immers impliceren dat men de nieuwe arbeidsorganisatie kan verwerpen of dat men zich eraan kan onttrekken (Gee, Hull & Lankshear, 1996, p. xvii). De vrijheid van de actief participerende werknemer ligt echter vast binnen strikte grenzen - een vaststelling die mutatis mutandis ook geldt voor de pleidooien voor participatie in andere contexten zoals de school bijvoorbeeld.

Aangenomen dat de realiteit van de participatie in veel bedrijven erg schamel is, hoe moeten we de snelle verbreiding van de taal van de participatie dan begrijpen? Welke functie dient zij? Hoe opereert ze in arbeidsorganisaties? Volgens Gee, Hull en Lankshear is deze taal vooral bedoeld om

werknemers te verzoenen met het feit dat ze nauwelijks invloed hebben op de feitelijke gang van zaken in hun bedrijven. Als de werknemers zou worden uitgelegd waar het deze bedrijven werkelijk om te doen is, zou dat een belediging zijn. Daarom wordt in de taal van de participatie nadruk gelegd op geïnformeerde werkers die actief participeren in de kwaliteitsontwikkeling van het bedrijf en die bovendien volledig verantwoordelijk zijn voor alle aspecten van hun taakuitvoering. De taal van de participatie is vooral een manier om loyaliteit te bevorderen, om ontevredenheid te voorkomen en om tegenstellingen af te zwakken. In deze zin heeft ze eerder een depolitiserend dan een democratiserend effect. Ze coöpteert mensen eerder dan dat ze hen bewust maakt.

'When non-authoritarian distributed systems come to the fore, in classrooms, workplaces, governments, communities, and our lives, much of the language and many of the themes of the traditional critique of capitalism - based as it was on the critique of centralized power and hierarchical systems - are co-opted' (Gee, Hull & Lankshear, 1996, p. 71).

Het participatie-discours en de participatie-praktijk zijn dus niet op zichzelf waardevol. Veel hangt af van de context waarbinnen ze opereren. Bovendien mag niet vergeten worden dat ook de taal van de participatie zelf (en de ermee verbonden attitudes, mentaliteiten en praktijken) een taal is die moet worden geleerd. Men moet onder meer ook 'leren' dat bijvoorbeeld over objecten, affecten, dromen, behoeften kan onderhandeld worden, en men zou dus minstens de vraag moeten stellen of ook dit leren van de taal van de participatie zelf participatief is.

Mogelijkheden en grenzen van de participatie

Hierboven hebben we enige vraagtekens geplaatst bij de participatieve wending die zich momenteel voordoet in veel maatschappelijke domeinen. We hebben opgemerkt dat de balans die idealiter bestaat tussen de politieke en de instrumentele dimensie van de participatie niet altijd wordt gerealiseerd. In een aantal gevallen dreigt de participatie van haar politieke betekenis ontdaan te worden en dreigt ze uitsluitend instrumenteel te worden. In dit themadeel willen we de mogelijkheden en de grenzen van de participatie nader in kaart brengen. We kijken daarbij vooral naar de ontwikkelingssamenwerking tussen het Noorden en het Zuiden. De ontwikkelingssamenwerking vertoont namelijk enkele karakteristieken die vanuit pedagogisch perspectief uiterst relevant zijn. Net zoals in de pedagogiek de relatie tussen leraar en leerling centraal staat, staat in de ontwikkelingssamenwerking de relatie tussen expert en leek centraal. Bovendien is in de ontwikkelingssamenwerking de verschuiving in de richting van een participatieve benadering al minstens sedert de jaren zeventig aan de gang (Chambers, 1993; Devisch, 1997; Grillo & Stirrat, 1997; Korten, 1984; Sachs, 1992; Wildemeersch et al., 1998).[\[1\]](#)

In de ontwikkelingssamenwerking wordt de participatieve benadering afgezet tegen de zogenaamde blauwdrukbenadering. In deze laatste benadering wordt ontwikkeling opgevat als de voorspelbare uitkomst van een proces van rationele besluitvorming en probleemoplossing waarbij de overdracht van kennis en technologie moet leiden tot de realisatie van vooraf gegeven doelstellingen. Projecten van ontwikkelingssamenwerking worden gestructureerd als een logische opeenvolging van stappen in een gepland proces waarbij de lokale bevolking en instellingen kunnen participeren onder welbepaalde voorwaarden. Het gaat om een top-down benadering waarin meestal weinig aandacht is voor sociale en culturele aspecten, waaronder de lokale kennis en kunde. Volgens de blauwdrukbenadering zijn het (vooral, maar niet uitsluitend, westerse) experts die geldige kennis en

inzichten produceren op basis waarvan 'goed' of 'effectief' handelen mogelijk is, terwijl de betrokken bevolking dergelijke kennis en inzichten zou ontberen. Impliciet of expliciet krijgen experts dus een pedagogische taak toegedicht: zij moeten de bevolking die kennis en kunde leveren die noodzakelijk is om zich te ontwikkelen en deel te hebben aan de maatschappelijke welvaart en vooruitgang.

De participatieve benadering is in menig opzicht het spiegelbeeld van de blauwdrukbenadering. Hier wordt ontwikkeling opgevat als een zelfsturend proces dat wordt gekenmerkt door complexe conflicten en onderhandelingen met steeds verschuivende doelstellingen. Hierbij wordt het aanwezige potentieel aan kennis en kunde zoveel mogelijk benut en wordt een (interculturele) zoektocht in gang gezet waaraan ontwikkelingswerkers en experts kunnen participeren. Projecten worden gestructureerd als leer- en onderhandelingsprocessen met voortdurende afwisseling van actie en reflectie en met een zo groot mogelijke participatie van de lokale bevolking. Er wordt een groot belang gehecht aan de sociale en culturele context. In deze benadering zijn participatie, inheemse kennis en empowerment de centrale begrippen. Freiriaanse methoden van dialogische bewustwording vormen een cruciale inspiratiebron (Freire, 1970).

Een invloedrijke figuur op dit gebied is Robert Chambers (1997) die ook in andere bijdragen aan dit themanummer vaak geciteerd wordt. In zijn kritiek op de bestaande ontwikkelingspraktijken sluit Chambers expliciet aan bij de pedagogische inzichten van Freire. Op grond van een scherpe analyse van allerlei mislukkingen in het verleden komt hij tot een alternatieve benadering waarbij hij participatie van de plaatselijke bevolking centraal stelt. In zijn 'Participatory Rural Appraisal' (PRA, vrij vertaald de participatieve situatieschets van het platteland) zet Chambers de theorie en de praktijk van het klassieke ontwikkelingswerk in vier opzichten op hun kop. De eerste omkering situeert zich op methodologisch vlak. Ze betreft de manier waarop projecten worden georganiseerd. Hierbij verschuift de klemtoon van individuele naar sociale activiteiten, van verbale naar visuele verkenningen en van abstracte meetprocedures naar herkenbare vergelijkingen op basis van begrijpelijke diagrammen, figuren en tekeningen. Bij deze verschuiving is het er vooral om te doen om mensen 'aan de basis' te betrekken bij het proces. De tweede omkering situeert zich op epistemologisch vlak. Ze betreft de relatie tussen lokale, inheemse kennis en westerse, wetenschappelijke kennis. Hierbij moet westerse kennis worden vervangen door inheemse, situatiespecifieke kennis opdat de lokale bevolking een inbreng kan hebben in het proces van ontwikkeling. De derde omkering betreft de relatie tussen outsiders en insiders. Hierbij moeten de buitenstaanders (lees: de westerse experts) het initiatief tot en de controle over het ontwikkelingsproces overdragen aan de lokale bevolking. Voor de eersten is slechts een rol als katalysator en facilitator weggelegd. Tenslotte is er, volgens Chambers zelf, de omkering van een positivistisch, modernistisch paradigma naar een postmodern, participatief paradigma. In het nieuwe paradigma worden decentralisatie, democratie, diversiteit en dynamisme met elkaar gecombineerd. Multipelen lokale en individuele realiteiten worden erkend, geaccepteerd, waardevol geacht en gevierd.

Uit Chambers' werk blijkt dat de rol van de ontwikkelingswerkers, experts of professionals binnen de participatieve leerprocesbenadering drastisch wordt geherdefinieerd. Er is sprake van een 'new professionalism' (Chambers, 1993) waarbij de pedagogische taak van experts in toenemende mate wordt gedefinieerd als het faciliteren van communicatieve en participatieve leerprocessen. De expert wordt een facilitator en begint ook over zichzelf in die zin te spreken. Deze benadering is, althans wat

de retoriek betreft, inmiddels doorgedrongen op alle niveaus van de ontwikkelingssamenwerking (van non-gouvernementele organisatie tot de Wereldbank) inclusief het onderzoek.^[2] In navolging van de donoren spreekt nu vrijwel iedereen de taal van de participatie. Participatieve projecten en participatief onderzoek vormen het nieuwe credo in de context van ontwikkelingssamenwerking. Participatie wordt niet langer gezien als een bedreiging, maar is een aantrekkelijke slogan geworden (Rahnema, 1992).

Bij wijze van inleiding

In dit themadeel worden enkele vooronderstellingen die samenhangen met de participatieve wending in de ontwikkelingssamenwerking (en mutatis mutandis in de pedagogiek in brede zin) kritisch onder de loep genomen. In sommige participatiestrategieën krijgt de kennis die aanwezig is bij de lokale bevolking ('indigenous knowledge') een belangrijke, zo niet centrale plaats toegewezen. Kees Jansen plaatst een aantal vraagtekens bij de uitgangspunten inzake 'participatieve technologieontwikkeling'. Hij tekent bezwaar aan tegen een al te simpele oppositie tussen expertkennis enerzijds en lokale kennis anderzijds. Hij waarschuwt ervoor dat de fixatie op het lokale, als alternatief voor mislukte strategieën van technologieverspreiding, kan bijdragen tot het veronachtzamen van de complexiteit van het globale, met name van de macropolitiek en van de institutionele verhoudingen. Ook hier dus een waarschuwing voor het feit dat participatie niet op zich zinvol is, maar moet bekeken worden in het licht van omvattender ontwikkelingen inzake economie en technologie. Gebeurt dit niet dan is participatie, in de woorden van de auteur, een wassen neus.

Een tweede bijdrage, van de hand van Joost Dessen, gaat over ontwikkelingen in Noord-Ghana. De auteur formuleert bedenkingen bij het mislukken van een project waarbij een marktplein met behulp van ontwikkelingsgeld volledig wordt heringericht. Doordat ontwikkelingswerkers de culturele betekenis van de markt negeerden, bleef het nieuwe marktplein na oplevering grotendeels onbenut. Deze mislukking is volgens de auteur symptomatisch voor het mislukken van vele ontwikkelingsprojecten. De auteur onderzoekt vervolgens wat hiervoor een alternatief kan zijn. Niet participatie, maar 'culturele bemiddeling' is in zijn ogen een perspectief dat uitkomst biedt. Het gaat dan om het organiseren van 'dialogue' tussen kleinschalige gemeenschappen die voeling hebben met elkaar en zich met elkaar verbonden weten. In deze context krijgt participatie een heel andere betekenis. Het is niet langer het instrument van een door het Noorden uitgestuurde expert, maar een onderdeel van een partnership tussen gelijkwaardige groepen.

De derde bijdrage is van Cees Leeuwis die eveneens de grenzen van de participatie verkent. Een probleem met veel participatiemodellen is dat ze de machtskwestie nauwelijks aan de orde stellen. Participatie en sociale leerprocessen worden nogal eens geconceptualiseerd in termen van een machtsvrije dialoog. De realiteit ziet er in veel gevallen anders uit: macht doorkruist voortdurend de participatie- en leerprocessen. Er wordt strategisch en manipulatief gehandeld door binnen- en buitenstaanders. Volgens Leeuwis moeten we ons rekenschap geven van die realiteit en het participatieproces opvatten als een 'integratief onderhandelingsproces'. Binnen zo'n onderhandelingsproces kunnen tijdelijke, externe buitenstaanders een belangrijke rol spelen als procesbegeleider.

De Forum-bijdrage, tenslotte, is een reflectie op een concreet ontwikkelingsproject in Portugal. In

haar *brief aan Moo* plaatst Marijke Boucherie enkele kanttekeningen bij de manier waarop Vlaamse professionals een participatieve interventiestrategie (de Doelgerichte Interventie Planning - DIP-methode) inzetten in een wijk van Lissabon. Haar voornaamste kritiek luidt dat nauwelijks aandacht wordt besteed aan de culturele en sociale context waarbinnen dit instrument wordt gebruikt. Ze verbindt dit commentaar met persoonlijke ervaringen in de opvoeding van een autistisch kind en de ontmoeting met andere culturen.

Literatuur

Berding, J.W.A. (1999). *De participatie-pedagogiek van John Dewey*. Amsterdam: DSWO.

Chambers, R. (1993). *Changing the professions. Frontiers for rural development*. London: Intermediate Technology Publications.

Chambers, R. (1997). *Whose Reality Counts ? Putting the Last First*. London: Intermediate Technology Publications.

Devisch, R. (1997). *Culturele bemiddeling en economische mondialisering*. Antwerpen/Mechelen: Epo/Cimic.

Donzelot, J. (1994). *L'Invention du social*. Paris: Le Seuil.

Escobar, A. (1995). *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: University Press.

Ferguson, J. (1990). *The Anti-Politics Machine: "Development," Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*. Cambridge: University Press.

Freire, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

Gee, J.P., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. London: Allan & Unwin.

Grillo, R.D. & Stirrat, R.L. (Eds.) (1997). *Discourses of development*. New York/Oxford: Berg.

Holland, J. & Blackburn, J. (Eds.) (1998). *Whose Voice? Participatory research and policy change*. London: Intermediate Technology Publications.

Hootegem, G. van (2000). *De ondraaglijke lichtheid van het management: tendensen in het productieven personeelsbeleid*. Leuven: Acco.

Korten, D.C. (1984). Rural development programming: the learning process approach. In D.C. Korten & L. Klaus (Eds), *People-centered development* (pp. 176-188). West Hartford: Kumarian Press.

Masschelein, J. (1997). In defense of education as problematisation: some preliminary remarks on a strategy of disarmament. In D. Wildemeersch, M. Finger & Th. Jansen (Eds), *Adult Education and Social Responsibility* (pp. 133-150). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Rahnema, M. (1992). Participation. In W. Sachs (Ed.) (1992) *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power* (pp. 116-131). London: Zed Books.

Röling, N.G. & Wagemakers, M.A.E. (Eds) (1998). *Facilitating sustainable agriculture. Participatory learning and adaptive management in times of environmental uncertainty*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sachs, W. (Ed.) (1992). *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London: Zed Books.

Simons, R.J, Linden, J. van der & Duffy, T. (Eds) (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer.

Wildemeersch, D. (1995). *Een verantwoorde uitweg leren. Over sociaal-agogisch handelen in de risicomaatschappij*. (oratie) Nijmegen: Ipsa.

Wildemeersch, D., Jansen, T., Vandenabeele, J. & Jans, M. (1998). Social learning: a new perspective on learning in participatory systems. *Journal of Continuing Education*, 20, (2), 251- 265.

Winter, M. de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdpijnen van een eigentijdse participatiepedagogiek*. (oratie) Assen: Van Gorcum.

Woost, M.D. (1997). Alternative Vocabularies of Development? 'Community' and 'Participation' in Development Discourse in Sri Lanka. In R.D. Grillo & R.L. Stirrat (Eds), *Discourses of development* (pp. 229-254). New York/Oxford: Berg.

Noten

[1] Natuurlijk is er een grote variëteit aan benaderingen in allerlei ontwikkelingsprojecten op verschillende niveaus en in verschillende domeinen. Dat neemt niet weg dat er over die benaderingen en initiatieven heen algemenere tendenzen en benaderingen waarneembaar zijn (Grillo, 1997; Chambers, 1993; Escobar, 1995).

[2] In feite wordt PRA intussen gebruikt als aanduiding voor een bepaalde opvatting van ontwikkelingssamenwerking en niet zozeer voor een specifieke methode. Chambers (1997) zelf schrijft: 'PRA is a growing family of approaches and methods to enable local people to share, enhance and analyse their knowledge of life and conditions, and to plan, act, monitor and evaluate' (p. 102). In de andere bijdragen tot dit themadeel worden nog veel andere methoden uit deze "familie" vermeld.