



Fotografie: Anke Dorenbos (Impulsis)



De wereld leren lezen

Functionele alfabetisering voor jongeren en volwassenen

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
Lijst afkortingen	6
1. Inleiding	7
2. Het recht op en belang van alfabetisering	8
• Ontwikkelingen in het denken over en de aanpak van alfabetisering	8
• Literacy is een recht	11
• Het belang van functionele alfabetisering: onderwijs voor jongeren en volwassenen	11
• ICCO: functionele alfabetisering	13
3. Probleemanalyse	14
• Waarom is analfabetisme nog zo'n groot probleem?	14
• Beleid en leiderschap	15
• Financiering	15
• Inefficiënte organisatiestructuur	15
• Gebrekkige participatie en accountability mechanismen	15
• Toegang tot alfabetiseringsprogramma's	15
• Kwaliteit en relevantie van alfabetiseringsprogramma's	16
• Kwetsbare groepen	17
4. Implicaties voor het ICCO beleid	18
A. Werkwijze ICCO	
• Programmatisch werken: nadruk op samenwerking en coördinatie	18
• ICCO's algemene principes	19
B. Onze specifieke aandachtspunten bij onderwijs voor jongeren en volwassenen	20
• Gelijke kansen voor iedereen: aandacht voor de meest kwetsbare groepen	20
• Participatie	20
• Domestic accountability	21
• Kwaliteit van alfabetiseringsprogramma's	22
C. De rollen van ICCO	24
5. Slotbeschouwing	27
Referenties	28
BIJLAGE I: Een overzicht van de internationale cruciale conferenties over alfabetisering vanaf 1960	30
BIJLAGE II: International Benchmarks on Adult Literacy	32
Voetnoten	34

Voorwoord

Wij hebben geluk. We kunnen lezen. Verkiezingsprogramma's, bijsluiters van medicijnen, straatnamen, kranten en boeken vallen allemaal binnen ons bereik. Dit gaat niet voor iedereen op. Naar schatting zijn wereldwijd nog altijd 776 miljoen mensen, ouder dan 15 jaar, analfabeet (UNESCO 2008). Van hen is het merendeel vrouw. In ons eigen land hebben nog altijd 1,5 miljoen personen moeite met lezen en schrijven. In een wereld waarin informatie en kennis steeds belangrijker zijn, lopen deze mensen een steeds grotere achterstand op. Reeds gemarginaliseerde groepen worden nog meer uitgesloten.

De ICCO Alliantie maakt zich hard voor het recht op kwalitatief goed *Onderwijs voor Iedereen*, een recht dat veel meer is dan alleen kunnen lezen, schrijven en begrijpen van teksten. Het betreft ook de ontwikkeling van een actief burgerschap. Lezen en schrijven draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling, aan zelfwaardering, vertrouwen in je eigen kunnen en zelfbewustzijn van o.a. vrouwen. Het maakt mondig en weerbaar. Het stelt je in staat je eigen rechten op te eisen én je verantwoordelijkheden te nemen. Scholing is onmisbaar voor de opbouw en handhaving van een vreedzame, en democratische samenleving, zonder armoede.

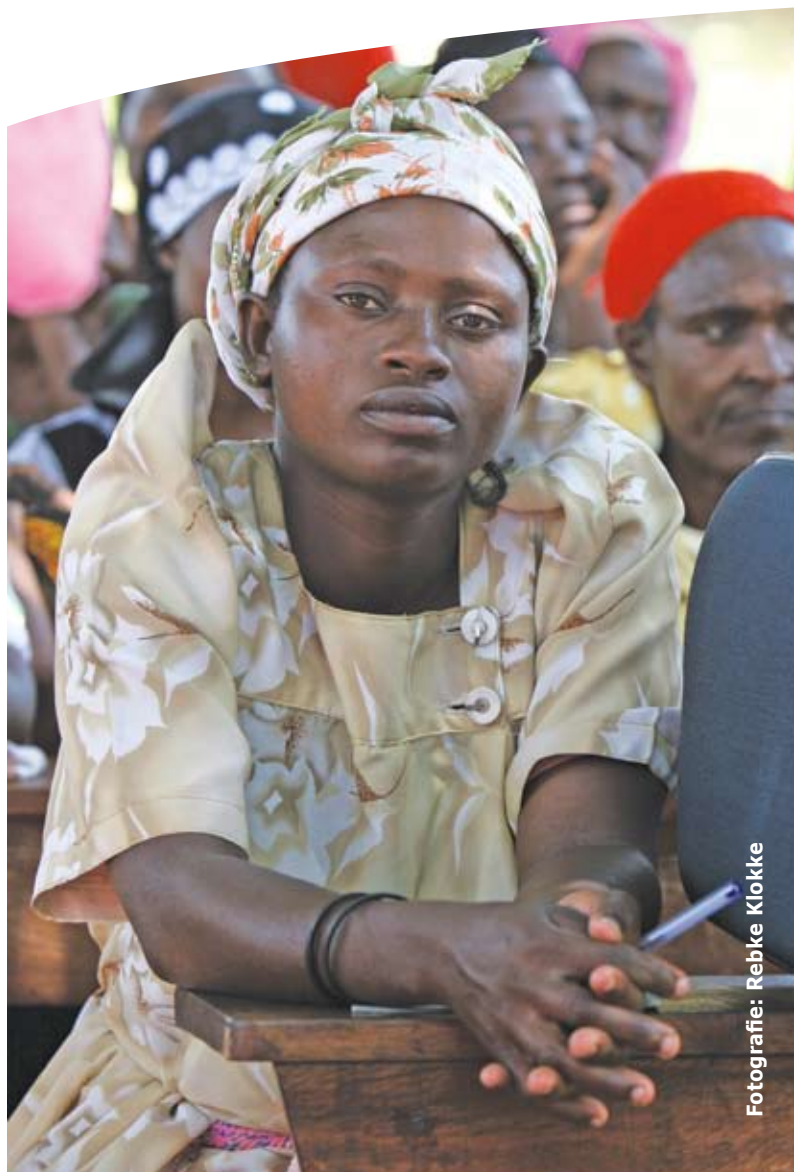
Onderwijs is een universeel mensenrecht, vastgesteld in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948), en later opnieuw bekrachtigd in verschillende internationale akkoorden en conventies. Het feit dat een grote groep onderwijs moet ontberen komt voort uit en leidt tot uitsluiting, ontkenning en ontmoediging van kinderen, jongeren en volwassenen in de marge van de samenleving. Ontkenning van hun identiteit bijvoorbeeld vanwege het niet mogen leren in de eigen taal. En ontmoediging van talrijke groeperingen omdat onderwijs niet is aangepast aan hun niveau, taal, leefwijze, geloof of context. Zij worden in het onderwijs niet gehoord. Door al deze processen krijgen kinderen en (jong) volwassenen het gevoel dat zij er niet toe doen, zij voelen zich uitgesloten. Dat mogen we niet laten gebeuren!

Samen met partners en andere actoren vraagt de ICCO Alliantie specifieke aandacht voor het verruimen van de toegang tot onderwijsmogelijkheden voor jongeren en volwassenen, en een verbetering van de kwaliteit van dit onderwijs. De internationale aandacht voor de Millenniumdoelen juichen wij toe, maar dat is niet genoeg. Wij pleiten voor het behalen van de volledige

Education For All (EFA) agenda, waar onderwijs voor jongeren en volwassenen een belangrijk deel van uitmaakt. In dit paper, dat het resultaat is van een intensieve samenwerking tussen ICCO en maatschappelijke organisaties uit verschillende landen waar binnen het kader van het ICCO Alliantie onderwijsprogramma alfabetiseringsprogramma's worden uitgevoerd, maken wij duidelijk waarom en hoe wij met functionele alfabetisering en onderwijs voor jongeren en volwassenen bij willen dragen aan Onderwijs voor Allen, in het bijzonder voor de uitgesloten groepen in de mondiale samenleving.

ICCO geeft een hoge prioriteit aan functionele alfabetisering en vraagt andere organisaties dat ook te doen. Wij zijn een erkende speler op het terrein van alfabetisering, met een breed netwerk van partners in verschillende landen, die op diverse manieren ongeletterdheid de wereld uit helpen. Daarom willen wij onze visie en ervaringen met anderen delen.

Jack van Ham





Fotografie: ICCO Beeldbank

Samenvatting

Wereldwijd zijn bijna achthonderd miljoen mensen boven de 15 jaar analfabeet (UNESCO 2008). Met name vrouwen, plattelandsbewoners, inheemse groepen en jongeren in fragiele staten zijn extra kwetsbaar en lijken structureel te worden uitgesloten van hun recht op goed onderwijs of enige vorm van leren.

Onderwijs, en impliciet alfabetisering voor jongeren en volwassenen, is een erkend mensenrecht, vastgesteld in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens uit 1948, en later opnieuw bekrachtigd in conventies als de ICESCR uit 1966, CEDAW in 1981 en de Rechten van het Kind in 1989 en recentelijk de Education for All- en de millenniumdoelstellingen. Het conceptueel denken over en de aanpak van alfabetisering is doorontwikkeld tot het concept van een leven lang leren: Life Long Learning.

Uitgaande van deze rechten, bepleit de ICCO Alliantie, een samenwerking van ICCO, Kerk in Actie, Edukans en

Prisma, het recht op kwalitatief goed onderwijs voor iedereen. ICCO richt zich in het bijzonder op alfabetiseringsprogramma's voor ongeletterde jongeren en volwassenen. ICCO definieert *literacy* als "the acquisition and use of reading, writing and numeracy skills, and thereby the development of active citizenship, improved health and livelihoods, and gender equality."

Deze omvatten meer dan alleen kunnen lezen en schrijven. Geletterdheid gaat om de ontwikkeling van actief burgerschap. Het draagt bij aan persoonlijke ontwikkeling, eigenwaarde en *empowerment*. Het maakt mondig en weerbaar. Het stelt burgers in staat hun rechten op te eisen én hun verantwoordelijkheden te nemen. Aan de gemeenschap levert alfabetisering belangrijke politieke, economische, sociale en culturele bijdragen: actieve participatie in de democratie, kritische reflectie, versterkte culturele identiteit van minderheden, vrede en verzoening, betere levensstandaard, minder afhankelijk

van anderen voor informatie. Alfabetisering draagt bij aan de millenniumdoelen, zoals MDG 2 (onderwijs), 3 (gendergelijkheid), 5 (gezondheidszorg) en 6 (HIV/ Aids). Zo bezien is scholing onmisbaar voor de opbouw en handhaving van een vreedzame, democratische samenleving, zonder armoede.

Overtuigd van het recht op en het nut van alfabetisering, hebben overheden zich wereldwijd gecommitteerd aan een vermindering van het analfabetisme met 50% in 2015. Veel papier, veel beloften, maar de vooruitgang is teleurstellend. Wat belemmert het behalen van de internationale *literacy* doelstellingen?

- Gebrek aan politieke wil en leiderschap
- Politieke instabiliteit en onrust, zeker in fragiele staten
- Minimale financiering door overheden en donoren
- Inefficiënte organisatiestructuren, een ongecoördineerde aanpak
- Gebrekkige participatie van de burger zelf bij het onderwijs
- Geen goed functionerende fora voor *dialogo* tussen maatschappelijke organisaties onderling en met overheden
- Zwakke controlemechanismen van de burger, van civil society om overheden ter verantwoording te roepen, geen *'claim making power'*
- Gebrekkige toegang tot en slechte kwaliteit van alfabetiseringsprogramma's

ICCO

Het doel van onze rechtenbenadering is om overheden te houden aan verdragen en conventies die ze zelf hebben ondertekend en burgers bewust te maken van hun rechten, hun recht op goed onderwijs.

Een belangrijk doel van ICCO is mensen aan te moedigen verder te kijken dan alleen het woord dat men leert lezen, maar om de wereld zelf te leren lezen. Wij pleiten voor programma's die zijn gebaseerd op de leerbehoeften en context van de leerlingen, van de meest kwetsbare jongeren en volwassenen, rekening houdend met de culturele, linguïstische, etnische en gender diversiteit van deze groep.

Om een betekenisvolle en duurzame verandering in de maatschappij te beïnvloeden, gaat ICCO ervan uit dat meer en betere coördinatie en samenwerking tussen diverse stakeholders van groot belang is. Programma-

tisch werken en het zoeken naar complementariteit tussen de verschillende actoren staan in onze aanpak centraal.

De overheid is de eerst verantwoordelijke voor kwaliteitsonderwijs, normering, regelgeving en het scheppen van de randvoorwaarden voor een goed beheer van het onderwijssysteem. Civil society organisaties (CSOs) kunnen een cruciale rol spelen als informed advocates en watch dogs; bij het ontwikkelen en systematiseren van nieuwe ideeën en toepassingen ten behoeve van een verbeterde kwaliteit van alfabetisering; en als dienstverlener daar waar de overheid zich gecommitteerd heeft aan de EFA agenda, maar het de financiële middelen of capaciteit ontbreekt (bijv. in een fragiele omgeving).

Onze specifieke aandachtspunten ten aanzien van functionele alfabetisering voor jongeren en volwassenen daarbij zijn:

- Gelijke kansen voor iedereen, met bijzondere aandacht voor de meest kwetsbare groepen: plattelandsbewoners, vrouwen, inheemse groepen, mensen met een beperking, degenen die kansen misten doordat hen bijvoorbeeld tijdens de oorlog het recht op toegang tot onderwijs werd ontnomen, en kinderen die uitgesloten zijn van het reguliere onderwijssysteem of voortijdig zijn afgehaakt.
- Participatie van burgers en maatschappelijke organisaties, samenwerking tussen overheden, CSOs en de private sector is cruciaal voor een efficiëntere, beter gecoördineerde aanpak van het onderwijs voor allen.
- Functionerende domestic accountability mechanismen opdat cursisten en gemeenschappen overheden en financiers aan hun verantwoordelijkheden kunnen houden.
- Verbetering van de kwaliteit van functionele alfabetisering, zoals ook bepleit in de benchmarks van de Global Campaign for Education/ Action Aid. Beleid en programma's dienen te zijn gebaseerd op de leerbehoeften van de doelgroep en de verschillen in leeftijd, taal, etniciteit, gender en cultuur van deze groep.
- Programma's verbinden met actief burgerschap, vrede en werk.
- Expliciete aandacht voor gender en seksuele en reproductieve gezondheid en rechten.

ICCO's rollen zijn die van strategisch financier, make-laar, capaciteitsontwikkeling en lobby & advocacy.

Lijst afkortingen

AAEA	Associação Angolana para a Educação de Adultos
AENF	Alphabetisation Education Non Formelle
AFEM	Association des Femmes Educatrices du Mali
AJR	Action Jeunesse Rurale
AMADE	Assicaiton Maliene pour le Developpement
AME/APE	Association des Meres / Association des Parents
AMSS	Association Malienne pour la Survie au Sahel
AOB	Algemene Onderwijs Bond
ASRADEC	Association Sénégalaise de Recherche et d'Appui au Développement Communautaire
CADEP	Capacity Assessment and Development Programme
CCEB	Cadre de Concertation des ONG et associations actives en Education de Base
CEDAW	Convention for the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women
CERFLA	Centre d'Etudes pour la Recherche et la Formation en Langues Africaines
CNEAP	Collectif National pour une Education Alternative Populaire
CNEPT	Coalition Nationale Pour l'éducation Pour Tous
CNSC	Conseil National de la Société Civile
CNV	Christelijk Nationaal Vakverbond
COGES	Communauté de Gestion des Etablissements Scolaires
CONFINTEA	Conférences Internationales sur l'Education des Adultes
CR-ONG	Conseil Régional des ONGs
CSO	Civil Society Organisation
DEFI	Développement par l'Education la Formation et l'Insertion
DSF	Développement Sans Frontières
DVV	Institut fur Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul Verbandes
EFA	Education For All
EPT	Educação Para Todos/ Educación Para Todos
FDC/BF	Fondation pour le Développement Communautaire du Burkina Faso
FONAENF	Fonds National pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle
FTI	Fast Track Initiative
GCE	Global Campaign for Education
GMR	Global Monitoring Report
HIV/Aids	Human Immuno Deficiency Virus / Acquired Immune Deficiency Syndrome
ICESCR	International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights
MEBA	Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation
MDG	Millennium Development Goals
NGO	Non Gouvernementele Organisatie
OMAES	Organisation Malienne d'Aide des Enfants du Sahel
PME	Planning Monitoring Evaluatie
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper
RADI	Réseau Africain pour le Développement Intégré
REFLECT	Regenerated Freirean Literacy using Empowering Community Techniques
RPL	Réseau Plaidoyer et Lobbying
SCC	Sudan Council of Churches
SRHR	Sexual and Reproductive Health and Rights
UIL	UNESCO Institute for Education in Hamburg
UNESCO	United Nations Educational Scientific Cultural Organisation
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNOWA	United Nations Office for West Africa
USE	Union de Solidarité et d'Entre-aide

1 Inleiding

Naar schatting zijn wereldwijd nog altijd 776 miljoen mensen, ouder dan 15 jaar, analfabeet. De verschillen tussen en binnen de continenten zijn enorm: de meeste analfabeten wonen in Zuid- en West Azië, Oost Azië, de Pacific en Sub-Sahara Afrika, en van hen vormen vrouwen (64%) nog steeds de meerderheid (Unesco 2008). Belangrijkste oorzaken van analfabetisme in ontwikkelingslanden zijn de slecht functionerende onderwijssystemen en de sterke bevolkingsgroei. Miljoenen tieners zijn nog nooit naar school geweest of hebben het onderwijs vroegtijdig verlaten.¹ Zij kunnen zelfs eenvoudige teksten niet lezen of schrijven. Ook de sociaal-economisch structuur, veelal gekenmerkt door een laag nationaal inkomen, achterstelling van het platteland, een scherpe tegenstelling tussen arm en rijk, en een permanente uitsluiting uit de samenleving van grote groepen (meisjes en vrouwen, bepaalde etnische minderheden, mensen met een beperking, migranten, sloppenbewoners, etc.) belemmeren het terugdringen van het analfabetisme. Ook in rijkere landen is analfabetisme en laaggeletterdheid nog een veelvoorkomend probleem. Volgens de Nederlandse Stichting Lezen en Schrijven telt Nederland 1.5 miljoen Nederlanders (waarvan 1 miljoen geboren en opgeleid in Nederland) die niet volwaardig kunnen deelnemer aan de samenleving omdat zij problemen hebben met lezen en schrijven. Ze hebben moeite om hun eigen doelen te realiseren en kunnen hun kennis- en vaardigheden niet zelfstandig verder ontwikkelen.²

Ondanks het instellen van de United Nations Literacy Decade (2003-2012) en de internationaal onderschreven Education for All doelstellingen, waarvan twee doelstellingen verwijzen naar onderwijs voor volwassenen, hebben nog te veel mensen geen kans gehad op het verwerven van *basic literacy skills*.

Op papier is er veel aandacht voor *literacy*, maar de vooruitgang is teleurstellend. Wereldwijd heeft nog steeds één op de vijf volwassenen geen toegang tot onderwijs. Terecht wordt in het UNESCO monitoring report 2006

speciale aandacht gevraagd voor de twee Education for All-doelstellingen, die gerelateerd zijn alfabetisering van jongeren en volwassenen. De de Global Campaign for Education staat dit jaar (2009) in het teken van Onderwijs voor Jongeren en Volwassenen en Lifelong Learning.

De ICCO Alliantie,³ en daarbinnen in het bijzonder ICCO, wil een impuls geven aan de functionele alfabetisering van jongeren en volwassenen.⁴ In dit document wordt in paragraaf twee uitgelegd waarom. Bijzondere aandacht gaat uit naar de meest kwetsbare groepen, zoals meisjes/vrouwen en jongeren die vergroot risico lopen.

Samen met onze partners en andere actoren zijn in de afgelopen twee jaar veel initiatieven op het gebied van onderwijs voor jongeren en volwassenen ondersteund en verder ontwikkeld. Deze initiatieven passen binnen de kaders zoals geschetst in het ICCO Alliantie bedrijfsplan 2007-10 en zijn zowel in het zuiden als noorden uitgevoerd. Op basis van deze en eerdere ervaringen hebben wij nieuwe thematische en procesmatige inzichten opgedaan en met onze partners uitgewisseld. De geleerde lessen en inzichten zijn verwerkt in dit paper.

Dit paper is geschreven voor de beleidsmakers van onze partners, de regionale werkorganisaties van ICCO, collega organisaties en voor donoren. ICCO geeft binnen haar onderwijsprogramma in belangrijke mate prioriteit aan functionele alfabetisering. In dit paper leggen wij uit waarom en op welke wijze wij hier in de komende jaren invulling aan wensen te geven. Deze visie willen wij graag met anderen delen.

In dit paper wordt in paragraaf twee de ontwikkeling geschetst van het concept alfabetisering, en vervolgens in paragraaf drie een probleemanalyse beschreven. De implicaties hiervan komen in paragraaf vier aan de orde. Voorbeelden worden genoemd uit West-Afrika, Zuid-Sudan en Angola, waar ICCO reeds alfabetiseringsprogramma's ondersteunt.

Box 1: EFA doelstellingen, gerelateerd aan alfabetisering

EFA doelstelling 3: Ervoor zorgen dat aan de leerbehoeften van alle jongeren en volwassenen wordt tegemoet gekomen door een gelijke toegang tot passende leer- en levensvaardighedenprogramma's;

EFA doelstelling 4: Tegen 2015 een verbetering met 50% realiseren van de alfabetiseringsgraad bij volwassenen, voornamelijk bij vrouwen, en een gelijkwaardige toegang tot basis- en permanent onderwijs voor alle volwassenen, of zoals tegenwoordig geformuleerd: een 50% reductie van het analfabetisme. (UNESCO 2008).

2 Het recht op en belang van alfabetisering

De EFA agenda, waaraan de ICCO Alliantie bijdraagt, is gericht op Onderwijs voor Allen. Middels dit paper vraagt ICCO om expliciete aandacht voor alfabetisering, voor de categorie jongeren en volwassenen die toegang tot kwalitatief goed onderwijs of andere vormen van leren op dit moment ontbeert. Aandacht voor de EFA doelstellingen 3 en 4 zijn ondergesneeuwd door de mondiale aandacht voor de Millenniumdoelen.

In dit hoofdstuk schetsen we eerst de ontwikkeling die het concept *literacy* de afgelopen decennia heeft doormaakt, en maken we duidelijk welk concept ICCO zelf hanteert. We maken vervolgens duidelijk waarom we speciale aandacht voor EFA-doelstellingen 3 en 4 noodzakelijk achten.

Ontwikkelingen in het denken over en de aanpak van alfabetisering⁵

Veranderingen in de opvattingen over alfabetisering in de afgelopen decennia zijn o.a. terug te vinden in de definities van de UNESCO en van de internationale wereld over “een alfabeet” en “een analfabeet”. De opvatting van de UNESCO in 1958 was dat “a literate person is one, who can with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life”. In deze definitie kwam het levenspeil nog niet aan bod, terwijl de analfabeet zich meestal in een achtergestelde sociaal-economische positie bevindt.

Ná de oprichting van de UNESCO (1946) waren de alfabetiseringsprogramma's aanvankelijk vooral gericht op het leren lezen, schrijven en rekenen. Overheden van veel ontwikkelingslanden zetten alfabetiseringscampagnes⁶ en -cursussen op met als doel in korte tijd zoveel mogelijk mensen alsnog in de gelegenheid te stellen elementair onderwijs te volgen. De programma's waren meestal gelijk voor het hele land en de alfabetisering vond in zekere zin geïsoleerd van het leefmilieu plaats. Het onderricht was (en is overigens nog steeds in veel landen) gericht op leren lezen, schrijven en rekenen in het vertrouwen dat die vaardigheden de mensen helpen bij het vinden van een plaats in de zich moderniserende maatschappij. Na afronding van zo'n programma kon, vooral in de stad, een formeel programma voor postalfabetisering en elementair onderwijs worden gevolgd, (meestal versneld lager onderwijs), dat gebaseerd is op het lager onderwijs voor kinderen, maar naar inhoud

en vorm was aangepast. Volwassenen worden er veelal niet als volwassenen benaderd, het leerproces en de praktijk van de klas worden gekenmerkt door een hiërarchische relatie tussen docent en deelnemer, weinig deelnemersparticipatie en een curriculum dat niet aansluit bij hun leefwereld.

Begin jaren zestig, met name na de Wereldconferentie over Onderwijs voor Volwassenen te Montreal (zie bijlage I), en op basis van belangrijke economische en sociologische studies, waarin correlaties tussen analfabetisme en een aantal ontwikkelingsindicatoren werden aangetoond, ontstond een meer ontwikkelingsgeoriënteerde definitie van de “alfabeet”:

“A person is literate when he has acquired the essential knowledge and skills which enable him to engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning in his group or community, and whose attainments in reading, writing and arithmetic make it possible for him to continue to use these skills towards his own and his community's development and for active participation in the life of the country (UNESCO 1962).

Steeds meer werd duidelijk dat analfabetisme de manifestatie is van een complex van economische, sociale, politieke, psychologische en culturele factoren, waardoor groepen van ontwikkeling worden uitgesloten. In de verschillende Internationale conferenties (zie bijlage 1) komt duidelijk naar voren, dat het begrip *functional literacy* meer en meer gemeengoed is geworden. Het uiteindelijke doel van de alfabetisering is de functioneel alfabeet:

*“A person is **functionally literate** ' who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (of her) group and community and also for enabling him (or her) to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development. (“Revised Recommendations concerning the International Standardisation of Educational Statistics”: UNESCO 1978).*

Een belangrijk aspect van alfabetisering werd ook dat mensen leren hun gedachten en ideeën in een geschreven tekst weer te geven en dat zij schriftelijke boodschappen van anderen moeten kunnen interpreteren.⁷ Literacy gaat over het verkrijgen en kunnen gebruiken van lees-, schrijf- en rekenvaardigheden, de ontwikke-



Fotografie: Marja Vos (Kerk in Actie)

ling van een actief burgerschap, een betere gezondheid en gendergelijkheid.

Na de jaren zestig werd alfabetisering en onderwijs voor volwassenen dus steeds meer gezien als een instrument om ook andere doeleinden, zoals deelname aan het publieke leven, te bereiken. De alfabetiseringsaanpak diende 'functioneel' te zijn. Dit nieuwe denken werd sterk beïnvloed door: a) de ervaringen met alfabetisering en elementair onderwijs (meestal erg traditioneel) in het kader van *community development* programma's; b) de tweede Conferentie over Onderwijs voor Volwassenen te Montreal, waar functionaliteit en de context als uitgangspunten aan de orde werden gesteld; c) de discussies op het Wereldcongres van de ministers van Onderwijs voor de bestrijding van het analfabetisme (Teheran); d) het door UNESCO begeleide Experimenteel Wereldprogramma voor Functionele Alfabetisering (EWLP); en, e) het werk van individuele denkers als Charles Maguerez, gericht op de beroepsgeoriënteerde alfabetisering in Noord-Afrika, en dat van Paolo Freire

in Latijns-Amerika die een sociaal-psychologische benadering van alfabetisering voorstond. Uitgangspunt van Maguerez was niet meer de "pure" alfabetisering. Hij verbond het onderwijsdoel aan het economische ontwikkelingsdoel, dat in de praktijk is te realiseren door alfabetisering direct aan de noodzakelijke vaardigheden voor werk te relateren. Freire wilde bij alfabetisering uitgaan van de totaalsituatie, waarin de mensen verkeren. Hij legde, gezien de armoede en onderdrukking in Recife (Brazilië), waar hij zijn alfabetiseringsactiviteiten startte, nadruk op het politieke aspect. Met zijn alfabetiseringsmethode wilde hij de onderdrukten opvoeden tot mondigheid, opdat zij niet in de "cultuur van het zwijgen" ondergedompeld zouden blijven, maar kritisch zouden gaan deelnemen aan hun samenleving. Het gaat om bewustwording, "conscientização".

Sterk geïnspireerd door het denken van Paolo Freire voerden *civil society organisaties* (voornamelijk vakbonden en boerenbonden, vrouwenorganisaties, NGO's en kerkelijke organisaties in Latijns Amerika) in de jaren

zeventig/tachtig programma's voor volksonderwijs uit.⁸ Het lezen en schrijven werd slechts één van de centrale elementen en er was verzet tegen het zogenaamde "bancair onderwijs".⁹ De nadruk werd meer gelegd op bewustwording en zelforganisatie. Sinds het einde van de jaren tachtig hebben verschillende NGO's in hun programma's ook de component "werk" geïntegreerd.¹⁰

Sinds 1978 wordt het begrip functionaliteit (o.a. in navolging van de Derde Wereldconferentie van Onderwijs voor Volwassenen in Tokio (1972) en het Internationaal Symposium over Alfabetisering in Persepolis (1976)) steeds ruimer geïnterpreteerd. In de jaren tachtig en negentig werd de definitie aangepast aan de uitdagingen van de globalisering, waaronder de weerslag van nieuwe technologie en informatiemedia en de opkomst van de kenniseconomieën.

De meest recente definities van UNESCO leggen opnieuw de nadruk op het belang van de sociale context en de complexe interactie tussen alfabetisering en sociale verandering:

"Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society (UNESCO 2008: 18).

In het huidige discours is er een vernieuwde aandacht voor het *recht* op literacy, en op de EFA agenda zoals in 2000 in Dakar opgesteld. Literacy ('leren te leren', 'het leren te kennen' en 'leren te handelen' en het 'leren samen



Box 2: Waarom leren lezen en schrijven?

In onze partnerlanden zijn veel gehoorde motieven voor deelname aan alfabetiseringsactiviteiten: zich minder geïsoleerd voelen, een brief of partij-informatie in tijden van verkiezingen kunnen lezen, leren praten in een groep, meer leren over HIV/Aids, je eigen economische activiteiten beter leren beheersen, het kunnen lezen van dokter recepten, bijsluiters van medicijnen, de bijbel of Koran in sommige gevallen, te kunnen helpen bij het huiswerk van de kinderen en beter kunnen helpen als kinderen ziek zijn, en een SMSje te kunnen lezen en versturen. Uiteraard zijn er soms ook minder nobele overwegingen om te willen lezen en schrijven.

te leven') wordt meer gezien als basispilaren voor een leven lang leren in een snel veranderende, globaliserende samenleving. Het leren beheersen van de lees- en schrijfvaardigheden wordt gezien als slechts een onderdeel van een breder en algemeen vormingsproces, dat inspeelt op verbeterde literacy vaardigheden die nodig zijn in een economische globalisering, toenemende interne en internationale migratie, snelle technologische veranderingen en de shift naar een kennissamenleving.

Literacy is een recht!

"Education is a human right with immense power to transform. On its foundation rest the cornerstones of freedom, democracy and sustainable human development."

- Kofi Annan -

Onderwijs, en dus ook impliciet alfabetisering van jongeren en volwassenen, wordt erkend als een *universeel* mensenrecht, opgenomen in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948), en later opnieuw bekrachtigd in verschillende internationale akkoorden¹¹ en conventies (de ICESCR uit 1966, CEDAW in 1981 en de Rechten van het Kind in 1989, artikel 28 en 29).

Het doel van de rechtenbenadering is om overheden te houden aan verdragen en conventies die ze zelf hebben ondertekend en deze zo aan te sporen tot verbetering van onderwijs (alle EFA doelen) in eigen land. Ook burgers (georganiseerd in ouderraden, jeugd- of vrouwengroepen, gemeenschapsbesturen) zouden zich ervan bewust moeten zijn dat ze rechten hebben die ze bij hun overheid kunnen bepleiten. Geletterde mensen zijn beter in staat zichzelf te verdedigen en hun sociaal-economische, politieke en juridische rechten te begrijpen. Alfabetisering is dan ook een onmisbaar instrument om te leren over mensenrechten en burgerplichten en om verantwoordelijkheid te dragen voor de eigen ontwikkeling en die van

de gemeenschap. En verder is de realisatie van dit recht instrumenteel voor het realiseren van andere rechten, zoals participatie en basisgezondheidszorg.

Het belang van functionele alfabetisering: onderwijs voor jongeren en volwassenen

Alfabetisering is een vereiste omdat ontwikkeling in ruime zin achteruit gaat bij een weinig actieve deelname van een groot deel van de bevolking, én omdat permanente uitsluiting van huidige en toekomstige generaties dient te worden voorkomen.

Geletterdheid kan een instrument zijn voor de persoonlijke ontwikkeling, voor die van de familie en voor die van de gemeenschap. Het draagt bij aan zelfwaardering, vertrouwen in je eigen kunnen, en empowerment: in staat zijn je eigen rechten op te eisen. Alfabetisering is dus van belang op individueel niveau. Ook levert het voor de gemeenschap en op nationaal niveau een belangrijke politieke, economische, sociale en culturele bijdrage. Alfabetisering is een onmisbare factor in het behalen van verschillende ontwikkelingsdoelen.

Politieke bijdrage

Alfabetisering kan bijdragen aan de bevordering van actieve participatie in de democratie, zoals het deelnemen aan verkiezingen, het kunnen uiten van tolerante waardeoordelen, het lidmaatschap van vakbonden en deelname aan gemeenschapsactiviteiten. Het stimuleert een kritische reflectie van burgers en het mogelijk ondersteunen van volksbewegingen (alfabetisering als middel in de strijd tegen bestaand onrecht, tot bewustwording van een onderdrukkende situatie, wat overigens niet altijd door de zittende regering op prijs wordt gesteld). De kracht van *literacy* zit voor overheden en maatschappelijke organisaties vaak in de versterking van de nationale eenheid en identiteit, alsook de overdracht van politieke boodschappen.¹² Alfabetisering, zeker in de eigen taal, versterkt de culturele identiteit van minderheden. In

post-conflictgebieden, zoals Zuid-Sudan, kan alfabetisering bijdragen aan vrede en verzoening. Alfabetisering is een belangrijk middel om de psychosociale schade die oorlogen en conflicten aanrichten te beperken en trauma's te verwerken. In de alfabetisering kunnen maatschappelijk relevante thema's onder de aandacht worden gebracht, zoals het bevorderen van gezond gedrag, veiligheid, milieu, HIV/Aids, vrede, mensenrechten en kan men leren omgaan met conflicten.

Economische bijdrage

"Sparse existing evidence indicates that the *returns on investment in adult literacy programmes are generally comparable to, and compare favourably with, investments in primary level education*" (Action Aid 2005). Middels het opzetten of ondersteunen van self-help groups (vaak gekoppeld aan spaar- en kredietgroepen), informatie te verstrekken over productietechnieken, ondersteuning van projecten gericht op verbetering van het inkomen en de kwaliteit van het leven, kan alfabetisering bijdragen aan een betere levensstandaard. Bij een integratie van alfabetisering en beroepsvorming (Onderwijs voor Werk) kan dit ten voordele zijn van de alfabetisering in de ruime zin van het woord en een verbeterde elementaire beroepsvorming. Tot slot, zijn opgeleide werknemers van belang voor de kwaliteit van de productie van bedrijven.

Sociale bijdrage

Alfabetisering draagt bij aan het vergroten van de mogelijkheden tot deelname aan de sociale organisatie van de gemeenschap, bijvoorbeeld participatie in planning en besluitvorming, deelname aan allerlei sociale en culturele activiteiten die voorheen niet voor een ieder toegankelijk waren, versterking van de *empowerment* van de doelgroepen, zodat die minder afhankelijk zijn van derden voor hun informatie.

Alfabetisering is, zo blijkt uit empirisch bewijs, sterk gekoppeld aan de Millenniumdoelen, zoals bijvoorbeeld (Oxenham 2008: 35-44):

Onderwijs (MDG 2)

Volwassenen, en met name moeders, raken door alfabetisering meer geïnteresseerd in het onderwijs van hun kinderen, in het contact met de onderwijzers, ze spelen een actievere rol in ouderraden, en weten leerkrachten en schoolhoofden aan te spreken op hun verantwoordelijkheden. Hierdoor wordt de kans groter dat de kinderen (vooral meisjes) langer op school mogen blijven en meer kunnen bereiken.

Gender gelijkheid (MDG3)

Het merendeel van de bevolking zonder basis lees- en schrijfvaardigheden is vrouw. Er is voldoende onderzoeksbewijs dat deelname aan alfabetiseringsprogramma vrouwen zelfvertrouwen geeft, en gealfabetiseerde vrouwen meer geneigd zijn een actieve rol in hun gemeenschap te spelen.

Gezondheidszorg (MDG 5)

Kunnen lezen en schrijven vergroot de kans voor individuen, families en gemeenschappen tot het hebben van een betere toegang tot informatie over seksuele, reproductieve rechten en gezondheidszorg. "Families become more likely to adopt preventive health measures such as immunization or to seek medical help for themselves and their children." Geletterdheid blijkt een voorspeller te zijn van het aantal kinderen dat een vrouw krijgt.

HIV/Aids (MDG 6)

Alfabetisering is van groot belang in de strijd tegen de verspreiding van HIV/Aids en geeft gemeenschappen instrumenten zelf actie te komen tegen de pandemie. Het is tevens een vangnet (tweedekans onderwijs) voor door AIDS getroffen jongeren.¹³

Culturele bijdrage

Vooral programma's die alfabetiseren in de eigen minderheidstaal kunnen marginale groepen beter bereiken en zo een bijdrage leveren aan een actief burgerschap en de erkenning van de eigen culturele identiteit.

Uitgelicht: Het dagelijks belang van geletterdheid voor Kadia

Kadia uit Mopti (Mali) is op haar zeventiende moeder. Haar ouders stuurden alleen haar broers naar school. Kadia probeert nu de achterstand in te halen door alfabetiseringslessen te volgen. Ze moet ook wel want: "Ik heb de lessen nodig om mijn werk beter te kunnen doen. Ik werk in een winkel. Kunnen lezen en schrijven en rekenen heb ik daarbij hard nodig. We hebben ook een telefoon in de winkel staan, waar mensen uit de buurt kunnen bellen. Nu kan ik ze helpen om telefoonnummers op te zoeken in het telefoonboek en hou ik de boekhouding bij."

(Bron: interview door Mariken Stolte, 2009).

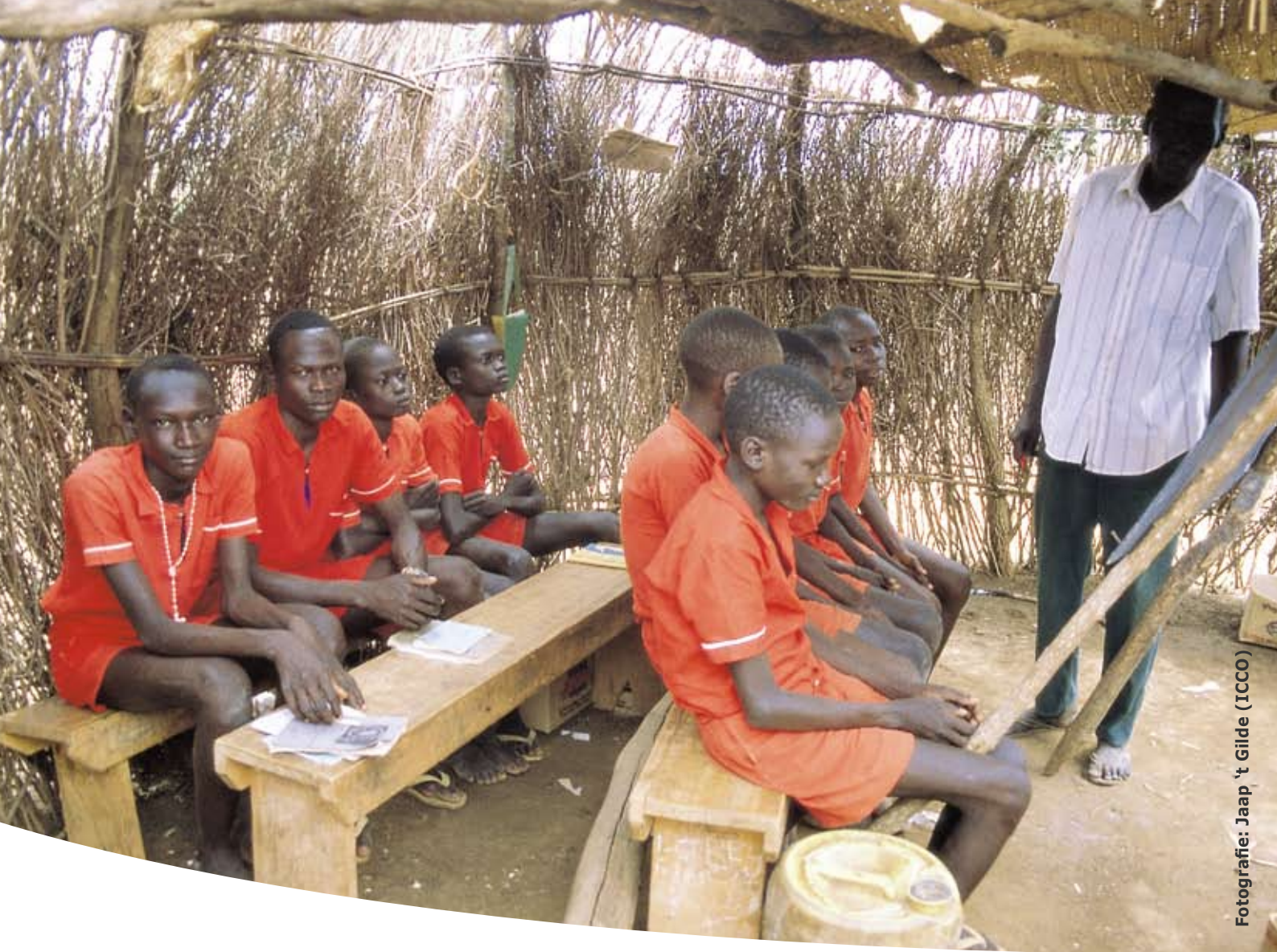


Fotografie: Elske van Gorkum (ICCO)

ICCO: functionele alfabetisering

Zich baserend op de ontwikkeling in het denken over alfabetisering, gaat volgens ICCO literacy over “the acquisition and use of reading, writing and numeracy skills, and thereby the development of active citizenship, improved health and livelihoods, and gender equality.” (conform de internationale benchmark 1, zoals opgesteld door de GCE Internationaal/ Action Aid, zie bijlage II). ICCO legt de nadruk op het recht op en de betekenis van functionele alfabetisering, in het bijzonder voor mensen buiten de mainstream, in een snelveranderende wereld en het belang van permanent onderwijs.¹⁴ Belangrijk doel hiervan is via alfabetisering mensen te mobiliseren, aan te moedigen verder te kijken dan alleen het woord dat men leert lezen, maar om zelf de wereld te leren lezen. Wij

pleiten voor een pragmatische benadering, gebaseerd op begrip van en antwoord op de behoeften van jongeren en volwassenen.¹⁵ Wij zijn ons zeer bewust van het belang van diversiteit tussen en binnen regio’s. Dit vereist voorzichtigheid met generalisaties. Aandacht voor diversificatie in de uitwerking van beleid en programma’s is binnen elke context en voor iedere specifieke doelgroep essentieel, rekening houdend met verschillen in leeftijd, gender, taal, etniciteit, cultuur en speciale leerbehoeften. Ook mag de strategie om jongeren en volwassenen onder één categorie onder te brengen niet leiden tot het uit het oog verliezen van de specifieke uitdagingen per leeftijdsgroep.¹⁶ Wij zijn ons ervan bewust dat er allerlei vormen van (non-) formeel onderwijs voor jongeren zijn (te denken aan beroepsonderwijs). In dit paper focussen wij ons op functionele alfabetisering.



Fotografie: Jaap 't Gilde (ICCO)

3 Probleemanalyse

Waarom is analfabetisme nog zo'n groot probleem?

Het feit dat nog altijd 776 miljoen volwassenen geen toegang hebben tot enige vorm van onderwijs, is niet te verklaren met een simpel antwoord als een tekort aan financiële middelen, of tekort aan docenten. Het probleem is veel gecompliceerder.

De ICCO Alliantie is ervan overtuigd dat, zelfs als de juiste middelen voorhanden zijn, ontwikkeling niet van buiten af kan worden geconstrueerd, gemanaged en gepland. Ontwikkeling is geen lineair proces dat in een logframe kan worden gegoten, in een simplistische input-output-outcome relatie. Ontwikkeling is een complex proces. Structurele veranderingen worden vaak pas op langere termijn zichtbaar. ICCO's veranderingstheo-

rie impliceert dat we veranderingen in een samenleving en in het leven van mensen analyseren als een complex proces dat wordt beïnvloed door een scala aan actoren met verschillende belangen, en machtsrelaties. Vanuit onze veranderingstheorie, onze percepties van armoede en de veronderstellingen hoe hierin verandering kan worden aangejaagd, vinden wij het noodzakelijk om alle relevante factoren die van invloed zijn op het analfabetisme, in ogenschouw te nemen. We analyseren hoe machtsrelaties werken, hoe deze het mensen nog altijd onmogelijk maken hun rechten te claimen en zelf het heft in handen te nemen. Een analyse van de factoren die alfabetisering beïnvloeden, maakt al duidelijk dat het snel behalen van de EFA-doelstellingen, commitments en investeringen vereist op verschillende niveau's, middels verschillende strategieën en met diverse actoren.

Wat zijn belemmerende factoren?¹⁷

Beleid en leiderschap

- Het mogelijke verzet tegen het behandelen van thema's in alfabetiseringsinitiatieven die de positie van de machthebbers bedreigen, zoals landhervorming, vakbondsvrijheid en democratie.
- Politieke instabiliteit op nationaal niveau kan gevolgen hebben voor de continuïteit van de alfabetiseringsprogramma's. Regeringswisselingen en wisseling van hoge functionarissen binnen het ministerie van Onderwijs vertragen regelmatig de uitvoering. Overigens geldt dit voor alle min of meer controversiële programma's.
- De geringe steun van politieke leiders voor Non Formeel Onderwijs in het algemeen, en alfabetisering in het bijzonder, is er mede oorzaak van dat in de nationale en regionale onderwijsplannen, PRSP, etc., vrijwel altijd te weinig aandacht is voor de inhoudelijke en financiële planning van de alfabetiseringsactiviteiten. En daar waar Non Formeel Onderwijs/ alfabetisering wél is uitgewerkt in bijv. een PRSP is er vaak geen organisatie die uitvoering hiervan kritisch volgt.
- Betrouwbare statistische gegevens, die kunnen dienen als baseline, als input voor beleids- en programma ontwikkeling en als basis voor een goede monitoring ontbreken in veel landen.

Financiering

- De UN doelstelling is 50% reductie van het analfabetisme in 2015. Hiervoor is stevig en duurzaam *politiek engagement* nodig. De bereidheid van overheden om alfabetisering te integreren in *wetgeving, beleid, planning én financiering* van de onderwijssector, moet niet bij woorden blijven, maar in daden worden omgezet. Overheden investeren echter weinig in alfabetisering (vaak minder dan 1% van het totale onderwijsbudget). Ook de internationale donoren treft blaam.

Inefficiënte organisatiestructuur

- Er zijn vaak verschillende ministeries verantwoordelijk voor de EFA-doelstellingen (zeker EFA 3 en 4) en lang niet altijd is er sprake van een gecoördineerde aanpak; de gelden worden slecht besteed; de overlap in activiteiten zijn talrijk en de overheadkosten zijn hoog; het rendement van de investeringen in alfabetisering dat van slechte kwaliteit is, is laag; fondsen lekken weg; de bureaucratie is enorm.¹⁸
- De decentralisatieprocessen, bedoeld om participatie, *ownership* en accountability te versterken, pakken door inefficiëntie niet altijd goed uit voor de meest

arme of anderszins uitgesloten groepen. Met hun belangen wordt op nationaal niveau onvoldoende rekening gehouden. Fondsen blijven steken op nationaal niveau, regionale overheden zijn nog onvoldoende voorbereid op hun nieuwe taken, er is gebrek aan leiderschap en opkomst van lokale machten, en er is onvoldoende motivatie en kennis over de nodige kwaliteitsverbetering van het onderwijs, gebrek aan richtlijnen voor regionaal beleid, etc.).

Gebrekkige participatie en accountability mechanismen

- Er zijn geen goed functionerende, geformaliseerde fora voor een dialoog tussen Civil Society Organisaties en overheidsinstanties op het gebied van onderwijs in brede zin, en onderwijs voor jongeren en volwassenen in het bijzonder.
- Op nationaal niveau zijn er vaak geen functionele fora waar civil society organisaties onderling ervaringen kunnen uitwisselen, en onderzoek kunnen verrichten gericht op advocacy en effectieve lobbyplannen. Dergelijke platforms kunnen overheidstoezeggingen controleren, en een sleutelrol spelen om zowel overheden als andere providers van alfabetisering te dwingen tot accountability (bijvoorbeeld door een schaduwrapportage op te stellen).
- Ondanks de retoriek en formele structuren waarin participatie gewaarborgd is (zoals alfabetiseringscommissies) is de feitelijke invloed op lokaal niveau van direct betrokkenen op beleid, planning, inrichting en beheer van het onderwijs, heel gering en is er nog geen sprake van 'claim making power'. Betrokkenen weten de overheid niet/nauwelijks aan te spreken op haar verantwoordelijkheid, vastgelegd en ondertekend in Verdragen en Conventies, zijn meestal niet op de hoogte van hun rechten en van deze verdragen, en ze weten zich niet te mobiliseren.

Toegang tot alfabetiseringsprogramma's

Aanbodzijde

- De gebrekkige infrastructuur op het platteland, de grote afstanden, slechte verbindingen en schaarse transportmiddelen bemoeilijken deelname aan alfabetiseringsprogramma's.
- Voor mono-linguïstische (inheemse) groepen is deelname vaak geen optie als het programma-aanbod niet aansluit bij de eigen cultuur, taal en endogene kennis. Deze vorm van uitsluiting geldt ook voor mensen met een beperking.
- Er is ook niet altijd animo voor de functie van leerkracht, zeker niet als de organisatie -niet onterecht

overigens- bekendheid veronderstelt met de culturele en linguïstische achtergronden van de doelgroep. Bij gevolg, ontbreekt het regelmatig aan leerkrachten.

Vraagzijde

- De mogelijkheid van de vrouw om deel te nemen aan cursussen buitenshuis wordt bepaald door haar positie in de samenleving en diepgewortelde culturele gewoonten, waardoor mannen haar soms geen toestemming geven om deel te nemen (zie box 3).
- Zeker op het platteland is het volgen van een alfabetiseringscursus geen garantie voor een betere sociaal-economische positie. Dit kan een reden zijn om hieraan geen kosten, tijd, en energie te besteden.
- Gedwongen tot lange werkdagen is men 's avonds doorgaans te moe om trouw het programma te volgen.
- Het regelmatig volgen van de bijeenkomsten wordt ook bemoeilijkt door de grote geografische mobiliteit en seizoenarbeid elders van met name mannen, wat tevens zijn weerslag heeft op de deelname van vrouwen. Door hun afwezigheid zijn zij extra belast en hebben geen/minder tijd voor een cursus.

Kwaliteit en relevantie van alfabetiseringsprogramma's

Ook factoren gerelateerd aan de praktijk van de alfabetiseringsprogramma's zelf beïnvloeden de resultaten van deze interventies:

- In de ontwikkeling van de alfabetiseringsprogramma's wordt te weinig rekening gehouden met de samenstelling van de groepen (omvang, onderwijsniveau, sexe-verhoudingen), de plaats en het tijdstip van de bijeenkomsten en is inhoud van het programma weinig afgestemd op de specifieke behoeften van de doelgroep.
- De uitvoering van de programma's verloopt niet naar wens, omdat de leerkrachten en/of superviseurs niet adequaat zijn getraind en/of superviserende instanties ontbreken. Vooral in arme rurale gebieden met slechte arbeidsomstandigheden wordt de motivatie van de leerkrachten, in veel gevallen vrijwilligers, zwaar op de proef gesteld. De vaak ook inadequate/minimale voorbereiding/opleiding, bijscholing is niet bevorderend voor de werkwijze van de leerkracht. Leerkrachten zijn bijvoorbeeld beperkt opgeleid en

Box 3: Extreem weinig alfabete vrouwen in South Sudan

De alfabetiseringsgraad in Zuid-Sudan is met 24% (en 31% voor jongeren in de leeftijd 15-24) zeer zorgelijk. Gendergelijkheid in Zuid-Sudan wordt gekenmerkt door een enorme schending van de rechten op onderwijs van meisjes en vrouwen. Zuid-Sudan heeft proportioneel het minst (8%) aantal meisjes op school dan waar ook ter wereld. De hoogste klassen van het primaire onderwijs kent hoge drop-out rates (minder dan 1% ronds primaire onderwijs af). De minimale toegang tot basisonderwijs (inclusief alfabetisering) voor meisjes en vrouwen wordt verklaard door belemmeringen voor deelname aan aanbod- en vraagzijde. Een belemmering aan de aanbodkant is de moeilijke bereikbaarheid van scholen/ opleidingscentra. Het gebrek aan gender vriendelijke faciliteiten (gebrek aan latrines, water); het gebrek aan vrouwelijke leerkrachten/ facilitatoren en leerkrachten die zich bewust zijn van gender; een irrelevant curriculum/ lesmethoden; (gender based) violence op scholen; gebrek aan faciliteiten om gevluchte leerkrachten in het buitenland te motiveren terug te komen. Belemmeringen aan de vraagzijde hebben te maken met zorgen over de veiligheid van vrouwen; culturele aspecten; vroegtijdige huwelijken; het bevoorstellen van jongens bij gebrek aan financiële middelen; of waarden die men meisjes wil bijbrengen ter voorbereiding van een huwelijk.

De regio Upper Nile waar ICCO, samen met o.a. OxfamNovib, SNV en Dark & Light Blind Care, een onderwijsprogramma uitvoert ten behoeve van de wederopbouw van het basisonderwijs, kent een analfabetisatiegraad van ongeveer 90%.

De Malakal Vrouwen Organisatie, lid van de Women Group Network – is binnen het kader van dit programma recent een volwassenenonderwijsprogramma gestart in samenwerking met ICCO/CADEP. Uit een eerste fase blijkt dat, ondanks de sterke motivatie van deelnemende vrouwen, de grote afstanden die vrouwen moeten afleggen om bij de alfabetiseringsgroep te komen, deelname bemoeilijken. Ook de vaak slechte weersomstandigheden in de regio ("either very hot, dusty and dry or very harsh and long rains") maken schoolgebouwen ontoegankelijk. De faciliteiten zelf zijn erbarmelijk: "muddy constructions, fully falling apart, the class rooms are dark and hot, humid or dry (depending on the season)."

Bron: CADEP programma Sudan 2009; J. Kirk 2006.

niet getraind om op de onderwijsbijeenkomsten aandacht te geven aan dialoog en participatie van de deelnemers. Ook hebben zij vrijwel allemaal al een volledige andere dagtaak.

- Het geringe duurzame succes van alfabetiseringsprogramma's is mede toe te schrijven aan het ontbreken van adequate literatuurvoorziening, waardoor de met veel moeite verkregen kennis niet kan worden onderhouden. Er is te weinig aandacht voor deze zgn. postalfabetisering en het creëren van een *literate environment*. Degenen die net hebben leren lezen en schrijven kunnen bijvoorbeeld niet altijd overal een krant of ander leesmateriaal verkrijgen. Opschriften en wegaanduidingen staan veelal nog niet in de lokale taal.

Kwetsbare groepen

De hiervoor genoemde belemmeringen raken de meest kwetsbare groepen disproportioneel en vergroten de al bestaande ongelijkheid. De onderwijsvoorzieningen en het analfabetisme zijn ongelijk verdeeld tussen en binnen (ontwikkelings)landen en met name bijzonder kwetsbare groepen worden niet bereikt, zoals (UNESCO 2008):

1. De **plattelandsbewoners**. In bijna alle landen is het percentage analfabeten op het platteland aanzienlijk hoger dan in de steden. Daar zijn vooral jonge, rurale migranten die in de stad een nieuw leven zoeken en zich een nieuwe identiteit trachten aan te meten kwetsbaar. Aan scholing voor de bewoners in de moderne urbane centra wordt meestal meer aandacht gegeven dan aan die van het platteland, waar ook het recidief analfabetisme relatief groot is.¹⁹
2. **Vrouwen**. In de meeste landen zijn er meer vrouwen analfabeet dan mannen. Dikwijls kunnen zij door culturele waarden en gewoonten geen alfabetiseringscursus volgen, of nieuw opgedane competenties toepassen. Om die reden wordt analfabetisme wel gebruikt als indicator voor gender ongelijkheid.
3. **Inheemse groepen**. Het hoge percentage analfabeten onder inheemse groepen is in vele landen gevolg van het gevoerde nationaal onderwijsbeleid, waarin weinig plaats is voor hun specifieke situatie en rechten. Ook de onderling grote culturele en linguïstische verscheidenheid bemoeilijkt het onderwijs (het uitwerken van aangepaste onderwijsmaterialen, het vinden van docenten die de taal en cultuur van de verschillende inheemse groepen kennen, etc.). De leefstijl van bijvoorbeeld nomadische groepen wordt door overheden vaak als excuus gebruikt om de lage

onderwijsdeelname van deze groepen te verklaren.

4. **Mensen met een fysieke/ cognitieve beperking**. In Afrika, is meer dan 90% van de kinderen met een beperking nog nooit naar school geweest (UNESCO 2005: 179)
5. **Mensen die kansen hebben gemist**, b.v. doordat hun land in een conflict was toen zij in schoolleeftijd waren (in fragiele staten zoals Zuid-Sudan is dit een belangrijke categorie).²⁰
6. **Kinderen/ jongeren** die uitgesloten zijn van het reguliere onderwijsstelsel, of die vroegtijdig zijn afgehaakt. Het groot aantal analfabeten is onder andere een resultaat van de slechte kwaliteit van het basisonderwijs in veel landen. Vooral na invoering van gratis basisonderwijs zijn in veel landen kinderen in onderwijs ingestroomd, maar haken velen na het eerste jaar of na enkele jaren af. Zo bereikt één op de drie kinderen in schoolgaande leeftijd in Sub-Sahara Afrika de eerste klas niet (UNESCO 2008: 60) en stroomt naar verwachting 2/3 van de niet-naar schoolgaande jongeren nooit in.²¹ Met name in Sub-Sahara Afrika groeide het aantal jongeren zonder basisvaardigheden met 7 miljoen vanwege de bevolkingsgroei, maar anderzijds vanwege de lage schooldeelname en hoge schooluitval (UNESCO 2008: 94).



4 Implicaties voor het ICCO beleid

Uitgaande van de rechtenbenadering en de geleerde lessen in onze partnerlanden, wat betekent deze analyse dan voor onze manier van werken, onze positie en bijdrage aan de verbetering van de toegang, kwaliteit en relevantie van onderwijs voor jongeren en volwassenen (EFA doelen 3 en 4), met bijzondere aandacht voor meisjes en vrouwen?²²

A. WERKWIJZE ICCO

Programmatisch werken: nadruk op samenwerking en coördinatie

Om een structurele verandering in een maatschappij te beïnvloeden, heeft de Alliantie een nieuwe manier van werken geïntroduceerd: programmatisch werken. In dit proces hopen de verschillende actoren door samen te werken in allianties aan een specifiek maatschappelijk doel een grotere toegevoegde waarde, efficiëntie en impact te behalen. Betrokken actoren erkennen de onderlinge afhankelijkheid, het belang van gedeeld succes en van strategieën om met de beschikbare financiële middelen samen de geformuleerde doelen te bereiken. Zij formuleren gezamenlijk de visie, de doelstelling, de implementatie-strategie en hun verschillende taken in het proces. Programma's kunnen zowel lokaal, nationaal, regionaal

en soms zelfs mondiaal worden opgezet door de zuidelijke actoren op het niveau dat zij relevant en functioneel achten. Uiteenlopende organisaties met een diversiteit aan kennis en ervaring, zoals lokale en internationale NGOs, Faith Based Organisaties, Community Based Organisaties, bedrijfsleven, universiteiten, lokale overheden, netwerken, etc., kunnen deel uitmaken van het programma.

De Alliantie gaat uit van de aanname dat door meer en betere coördinatie en samenwerking tussen de diverse actoren betekenisvolle en duurzame veranderingen kunnen worden gerealiseerd. Betrokkenheid van een gevarieerde groep actoren heeft meer invloed op het verwezenlijken van veranderingen en het aanpakken van de fundamentele oorzaken van armoede, wat kan resulteren in werkelijke sociale verandering. Ook verwacht de Alliantie dat het linken van organisaties op meerdere niveaus (lokaal, regionaal, nationaal en internationaal) ertoe leidt dat ervaringen op verschillende manieren worden uitgewisseld, kennis gezamenlijk wordt ontwikkeld, en dat dit zal leiden tot een efficiënter gebruik van hulpbronnen en betere kwaliteit van het werk (zie box 4 voor een voorbeeld). Een andere aanname is dat zuidelijke partners met een goed programma ook bij andere donoren fondsen kunnen aantrekken en minder afhankelijk worden van de ICCO Alliantie.

Box 4: De multi-actor benadering in de praktijk

In Mali, waar 77% van de bevolking boven de 15 jaar niet kan lezen en schrijven (UNESCO 2008), ondersteunt ICCO een samenhangend, multi-actor onderwijsprogramma gericht op non-formeel onderwijs, vooral alfabetisering. Er zijn 14 NGOs, waaronder een lobby-netwerk, binnen vier regio's (incl. District Bamako) actief binnen dit programma. Waar voorheen nauwelijks structureel werd samengewerkt, spelen nu de gemeentes, de onderwijsinspectie en de NGOs gezamenlijk ieder hun specifieke rol. De gemeentes zijn verantwoordelijk voor het alfabetiseringswerk in hun gemeente, de onderwijsinspectie draagt zorg voor de kwaliteitsbewaking en de evaluatietoets aan het einde van een cursus. De NGOs faciliteren dit samenwerkingsproces en dragen ook financieel bij. Binnen een stuurgroep op nationaal niveau organiseren overheid, de NGOs, een INGO en ICCO de programmaplaning en monitoring. Er wordt in 47 gemeenten tussen NGOs en overheid samengewerkt en ook dorpen dragen zelf bij. Zo zijn in de eerste vijf maanden van het alfabetiseringsprogramma 41 onderwijscommissies, waarin gemeenteraadsleden én gemeentepersoneel zitting hebben, getraind over het belang van alfabetisering en over het belang van lobby voor een bijdrage voor alfabetisering uit het gemeentelijke budget. Concreet resultaat is nu, dat de gemeentes het alfabetiseringsonderwijs nu ook echt zien als hun verantwoordelijkheid (en niet die van een tijdelijk aanwezige NGO), en ook fondsen gaan budgetteren voor voortzetting van de alfabetiseringsklassen. Zo wordt ook toegewerkt naar een duurzame alfabetisering.

Op nationaal niveau wordt samengewerkt met het Malinese alfabetiseringsnetwerk Yelen Bolon en de Coalition EPT. Afstemming vindt regelmatig plaats met de Nederlandse ambassade in Bamako. In de regio West-Afrika wordt de samenwerking geïntensiveerd met UNESCO en wordt sinds 2009 het Pamoja netwerk financieel ondersteund.

Box 5: Complementariteit tussen ICCO en de Nederlandse bilaterale ondersteuning

De programmaondersteuning door ICCO in Burkina Faso ligt in de versterking van de capaciteit van lokale organisaties voor non-formeel onderwijs en/of alfabetiseringsprogramma's (ouderraden, alfabetiseringsinitiatieven die zich inzetten voor onderwijs in de lokale taal, etc.) om aldus bij te dragen aan het terugdringen van het hoge percentage analfabeten, maar ook om deze organisaties in staat te stellen zélf fondsen te werven uit het FONANF (een nationaal fonds ten behoeve van non-formeel onderwijs en alfabetisering). Het FONANF wordt mede gefinancierd met Nederlands ontwikkelingsgeld. Donoren van dit fonds, alsmede de Burkinabé overheid, zijn er bij gebaat dat er voldoende, capabele lokale organisaties aanwezig zijn die de fondsen kunnen aantrekken én met resultaat kunnen investeren.

De organisaties Développement Sans Frontières, Fondation pour le Développement Communautaire du Burkina Faso (FDC/BF), Tin Tua en Cadre de Concertation des ONG et associations actives en Education de Base (CCEB) worden door o.a. ICCO gesteund, om op nationaal en/ of decentraal niveau bij te dragen aan het terugdringen van het aantal analfabeten (nu landelijk nog 74%), en andere community based organisaties te versterken opdat deze zelf middelen uit het FONANF kunnen aanvragen en deze effectief kunnen investeren.

De inspanningen op het terrein van non-formeel onderwijs en alfabetisering leveren door deze complementaire benadering meer resultaat op.

Waar mogelijk en van belang zoekt ICCO samenwerking met de multilaterale stakeholders van de United Nations Literacy Decade (met name het UNESCO Institute for Lifelong Learning in Hamburg (UIL) dat is gericht op *promoting literacy, non formal education and adult and lifelong learning*), internationaal gespecialiseerde NGOs/ netwerken (zoals DVV, Action Aid, het Pamoja netwerk) en zal ICCO in 2009 deelnemen aan de International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI), waar vertegenwoordigers van regeringen, UN systemen, CSOs en onderzoeksinstituten elkaar treffen en aanbevelingen doen voor *de way forward*.

ICCO streeft naar maximale complementariteit tussen de inzet van ICCO enerzijds en de bilaterale ondersteuning door de Nederlandse regering anderzijds en voert daarom regelmatig overleg met de Nederlandse ambassade in de landen waar ICCO actief is over zowel de opzet als de uitvoering van de onderwijsprogramma's. Box 5 beschrijft een dergelijke afstemming in Burkina Faso.

ICCO's algemene principe

De overheid als hoofdverantwoordelijke

Onderwijs is in eerste instantie een overheidsverantwoordelijkheid. De overheid wordt verondersteld de voorwaarden te creëren voor kwaliteitsonderwijs, normering, regelgeving en beheer²³ van het onderwijsstelsel, inclusief de voorzieningen voor jongeren

en volwassenen. Dat wil onder andere zeggen dat in nationaal en sub-nationaal overheidsbeleid een visie dient te bestaan over het belang en de erkenning²³ van literacy. Deze dient te zijn opgenomen in o.a. sectorale onderwijsplannen, PRSP, wetgeving, etc. en naleving te worden gemonitord. Voor wat betreft de financiering van alfabetisering, moeten regionale, (sub)nationale én internationale actoren urgent de nodige middelen (zoals institutionele versterking, menskracht en financiën) vrijmaken. Nationale overheden dienen minimaal 3% van de nationale onderwijssector budgetten te alloceren voor literacy programma's voor jongeren en volwassenen.²⁵ Daar waar overheden dit doen, dienen internationale donoren het resterende gat op te vullen.²⁶

Rol van CSOs

ICCO is van mening dat CSOs een cruciale rol kunnen spelen (zie ook onder B):

- Als informed critics and advocates; Om actief te lobbyen en budgetallocaties en beleidsuitvoering actief te monitoren ten gunste van een gelijke toegang tot onderwijs voor adolescenten en volwassenen, dat als zodanig is opgenomen in beleid en wetgeving, in strategische plannen en gebudgetteerd staat op de begrotingen.
- Als innovators, dus door het ontwikkelen van nieuwe ideeën en toepassingen in het onderwijs ten behoeve van de kwaliteit van de onderwijsvormen voor jongeren en volwassenen, die na goede systematisering en lobby geïncorporeerd kunnen worden in het natio-

Box 6: Gelijke kansen voor de Fulani in Senegal

De Fulani in West Afrika zijn nomadische veehouders die leven in een gebied waar de vegetatie voortdurend onder druk staat. Zij worden zowel door de overheden als door veel NGOs genegeerd en behoren in de regio tot het armste segment. CERFLA (Centre d'Etudes pour la Recherche et la Formation en Langues Africaines) is actief in de Pulaar-sprekende regio's van Senegal.

CERFLA gelooft in de kracht van literacy als instrument in het uitzetten van eigen ontwikkelingslijnen. CERFLA draagt hieraan bij middels alfabetisering in de lokale taal voor gemeenschapsgroepen. CERFLA leert burgers hun eigen situatie te analyseren, maakt hen bewust van hun rechten (het recht als belastingbetalende burger bijvoorbeeld op sociale voorzieningen) en faciliteert hen zelf oplossingen te vinden. De wetgeving in Senegal wordt hen uitgelegd, alsmede de processen van decentralisatie. De dorpsgroepen tellen ieder tussen de 100 en 300 personen. De vrouwen nemen dankzij deelname een actieve rol in het lokale bestuur in de dorpen. De comités van vrouwen zijn verder ook actief op het gebied van de voorlichting over moeder-kind zorg.

naal overheidsbeleid; bijdragen aan capacity building van stakeholders, zowel aan de aanbod als vraagzijde (zoals inspecties, alfabetiseringscommittees, leerkrachten, lobby en advocacy netwerken, onderzoeksbureaus en (andere) NGOs).

- Als service provider; daar waar de overheid zich heeft gecommitteerd aan de EFA-doelstellingen, maar het (op dit moment) de financiële middelen en/of capaciteit ontbreekt om deze doelstellingen te behalen (te denken aan een post-conflict gebied), kunnen CSOs vanuit de rechtenbenadering complementair aan de overheid diensten verlenen, met name als dat gepaard gaat met het ondersteunen van de capaciteitsontwikkeling van de (lokale) overheden.²⁷

B. ONZE SPECIFIEKE AANDACHTSPUNTEN BIJ ONDERWIJS VOOR JONGEREN EN VOLWASSENEN

Uitgaande van de analyse uit paragraaf 3 en onze algemene principe, ligt de focus van ICCO als het om onderwijs voor jongeren en volwassenen gaat op de volgende punten:

Gelijke kansen voor iedereen: aandacht voor de meest kwetsbare groepen

Iedere persoon heeft recht op actieve en betekenisvolle participatie in een civiele, sociale, economische en politieke ontwikkeling (UNICEF/ UNESCO 2008). Echter, de meest kwetsbaren lopen het grootste risico op schending van, ontkenning van dit recht. Deze groepen worden in een aantal gevallen willens en wetens uitgesloten, hun identiteit wordt ontkend en daardoor en door de manier waarop zij bekeken en aangesproken worden raken zij ook ontmoedigd om van de voorzieningen gebruik te

maken en hun stem te laten horen over het onrecht van uitsluiting. Het groot aantal analfabeten onder specifiek groepen bevestigt dat de armsten disproportioneel vaker toegang tot onderwijs ontnomen wordt.

ICCO geeft prioriteit aan het onderwijs voor jongeren en volwassenen dat zich richt op de meest gemarginaliseerde groepen en tracht hen in te sluiten in de globaliserende samenleving (zie box 6).

Participatie

Cruciaal is een meer efficiënte, en gecoördineerde aanpak van het onderwijs voor allen met een overeengekomen rol voor lokale, regionale en nationale overheidsorganen, belangen-vertegenwoordigers, kenniscentra, uitvoerende organisaties uit het maatschappelijk middenveld, bedrijfsleven en (internationale) donoren. Een platform op nationaal niveau, maar ook op lokaal niveau, biedt gelegenheid tot een gezamenlijke kritische, maar constructieve beleidsdialoog, een participatieve planning, budgetallocatie, uitwisseling van ervaringen met innovatieve pedagogische, participatieve benaderingen, deelname aan jaarlijkse sector reviews, maar ook monitoring van een onderlinge geformaliseerde taakverdeling. Een goed georganiseerde civil society, in een nationale coalitie, is in deze cruciaal.

ICCO ondersteunt dergelijke coalities/ koepels, zoals de Cadre de Concertation des ONG et associations actives en Education de Base (CCEB) in Burkina Faso en de Rede Educação para Todos in Angola, om een krachtig geluid vanuit civil society te versterken. Ook draagt ICCO op lokaal niveau bij aan de organisatie, training en politieke en sociale empowerment van burgers om hen beter in staat te stellen hun rechten te claimen en eigen verantwoordelijkheden te nemen.



Domestic accountability

De investeringen in onderwijs voor jongeren en volwassenen werpen meer vruchten af als de interne verantwoordingsmechanismen beter werken. Burgers, maatschappelijke organisaties, parlement en media spelen een sleutelrol bij het afdwingen van verantwoor-

ding door nationale en lokale overheden en andere instituten die verantwoordelijk zijn voor deze vorm van onderwijs. Ook gemeenten en alfabetiseringscentra zelf horen verantwoording af te leggen, niet alleen aan hun financier, maar ook aan de cursisten, en de gemeenschap.

Box 7: De nationale onderwijscoalities in Burkina Faso

De koepelorganisatie CCEB telt 150 leden én werkt in 12 regionale en 45 provinciale comités. De leden zijn actief op uiteenlopende thema's voor formeel basisonderwijs, non-formele en technische trainingen, alfabetisering, etcetera. CCEB coördineert en behartigt de belangen van deze regionale organisaties via lobby en advocacy bij regionale en nationale overheden. Ook versterkt het CCEB in enkele regio's via haar leden de capaciteiten van de ouder- en moederraden/ management comités (APE/AME/COGES) op scholen en van beginnende uitvoerende alfabetiseringsorganisaties.

In Burkina Faso wordt door de overheid synergie gezocht met CCEB als vertegenwoordiger van Civil Society om de kwaliteit van en de toegang tot het basisonderwijs te verbeteren. Bij herhaling is door de minister van Onderwijs verklaard dat zij CCEB ziet als dé vertegenwoordiger van het maatschappelijk middenveld op het gebied van onderwijs. Het % onderwijsbudget is mede dankzij de lobby van CCEB gestegen naar 16,2%. Versterking van de leden van CCEB acht CCEB zelf nog noodzakelijk op thema's als relevantie van onderwijs, het recht op onderwijs voor allen (en dus ook alfabetisering) en de doorstroom vanuit non-formeel naar formeel onderwijs.

Box 8: De Reflect-Apply methode in Angola

In 2002 was in Angola één derde van de volwassen bevolking (> 15 jaar) analfabeet. Dit betekent bijna 8.1 miljoen volwassenen. De percentages liggen veel hoger in de rurale gebieden (voor vrouwen zelfs 70%) (Diedericks, D. en A. Voix 2008 : 17).

De organisatie Associação Angolana para a Educação de Adultos (AAEA) uit Angola baseert haar werk op het principe van het Permanente Onderwijs en hanteert hierbij de methode APLICA, een aangepaste variant van de REFLECT-methode, met als doel bewustwording en zelfontwikkeling van de meest gemarginaliseerde groepen in de samenleving te stimuleren. Belangrijke issues in dit proces zijn de dialoog, participatie, vrijheid en verantwoordelijkheid, teneinde mensen te sterken en te helpen om te discussiëren over hun rechten, hun problemen op te lossen en hun prioriteiten te identificeren. Deze vorm van alfabetisering beoogt niet alleen het leren lezen en schrijven, maar vooral ook het ontwikkelen van individuele competenties als die van de familie en gemeenschap. Diedericks en Voix (2008) concluderen in een evaluatie van AAEA dat deze benadering leidt tot verbetering van de levenscondities op gemeenschapsniveau, verbeterde literacy vaardigheden, een toegenomen bewustzijn van het belang van hygiëne, van de voedingswaarde van verschillende gewassen, een toename van het aantal gemeenschapsprojecten en een verbeterde democratische besluitvorming.

ICCO zet in op het versterken van social accountability om burgers in staat te stellen zowel overheden, providers en andere verantwoordelijke actoren te wijzen op hun plicht om verantwoording af te leggen.

Kwaliteit van alfabetiseringsprogramma's

ICCO vindt dat iedereen recht heeft om te leren leren, te leren kennen, te handelen en samen te leven, en te leren in te spelen op veranderingen in de samenleving. Hiervoor is een goede kwaliteit van onderwijsmogelijkheden, zoals ook in de Benchmarks van de Global Campaign for Education/ Action Aid wordt bepleit, van groot belang (deze benchmarks, zie bijlage II, kunnen overigens worden aangepast aan de lokale context). ICCO pleit voor kwaliteitsverbeteringen op de volgende hoofddimensies van kwaliteit:

*** Leerprocessen**

- ICCO gelooft in de meerwaarde van een participatieve benadering. Participatie van doelgroepen in de planning, het vooronderzoek, de programmering en de uitvoering van het programma is belangrijk. Het betrekken van andere ontwikkelingsorganisaties bij een basisstudie is gunstig voor de vereiste coördinatie. Het curriculum moet worden aangepast op basis van de resultaten van een goede participatieve voorstudie en grondige analyse van de situatie van de deelnemers. Zo'n studie verschaft niet alleen nuttige informatie voor de programmering van het pedagogische proces, zij is tevens een middel om de onderlinge contacten tussen de verschillende betrokkenen te intensiveren. Ook wordt een meer

participatieve en democratische sfeer bevorderd en een open houding van docenten ten aanzien van het gebruik van alternatieve studie- en programmeringstechnieken. De docent wordt zich bewust van de situatie in de gemeenschap en in de onderwijsinstelling en schenkt in het curriculum en het leerproces aandacht aan problemen en aspecten van de historie en het leven in het dorp.²⁸ Om participatie van de doelgroep te bevorderen dienen de deelnemersgroepen niet te groot te zijn.²⁹

*** Leerkrachten³⁰**

- Gestreefd moet worden naar een gepaste salariëring, professionele status en opleidingsmogelijkheden van de alfabetiseringsdocenten ten einde de kwaliteit en motivatie van leerkrachten te optimaliseren (zie bijlage II, benchmark 5).

*** Leerinhoud**

- De programma's moeten uitgaan van de *behoeften* van de participanten en hun motivaties om het programma te volgen. Aandacht voor diversiteit (gender, leeftijd, etniciteit, verschil in omstandigheden tussen stad en platteland) is dan ook essentieel. Voor het bereiken van optimale leerresultaten moet een literacy-curriculum worden uitgewerkt dat voortbouwt op vragen en omstandigheden van de deelnemers met het doel het vinden van een balans tussen de lokale context en de bredere mogelijkheden.³¹
- Blijvend motiveren van deelnemers is moeilijk, als het aanbod onvoldoende aansluit op de vraag van de (semi-)analfabeten. Een *gediversifieerd aanbod* van func-

tioneel onderwijs voor volwassenen, met aandacht voor aspecten zoals rechten, productiviteit, competitie, mobiliteit, employability, SRHR, life skills, communicatie en diverse culturele en religieuze aspecten, is daarom van groot belang (zie box 8).

- Onderzoek heeft herhaaldelijk aangetoond dat alfabetisering in de moedertaal het onderricht in een andere taal vergemakkelijkt. Alfabetisering in de moedertaal heeft cognitieve, psychologische en pedagogische voordelen. Zeker voor volwassenen is de moedertaal de levensader van de eigen cultuur, het kader van hun begrippen. De moedertaal past bij de eigen culturele identiteit en de dagelijkse behoeften. Het beleid voor onderricht in de eigen taal wordt wetenschappelijk weliswaar ondersteund, maar de praktijk van het onderwijs is zeer complex. Meestal zijn linguïstische en socio-linguïstische studies niet voorhanden, zijn er geen goede docenten die beide talen mondeling en schriftelijk beheersen, is er geen of te weinig geschikt onderwijsmateriaal, en is er onvoldoende kennis over ervaringen met cultuur aangepaste pedagogische methoden. Daarom moet het materiaal voor onderwijs in de moedertaal lokaal geschreven en geproduceerd worden en moet in het leerproces de lokale kennis worden geïncorporeerd. Altijd moet echter de doelgroep vooraf worden geraadpleegd over haar voorkeuren en wensen. Het besluit al dan niet te alfabetiseren in de moedertaal moet worden genomen na afweging van politieke en etnische gevoeligheden, pedagogische efficiëntie, kosten en de voorkeur van de deelnemers. Extra kosten voor docenttraining en het ontwikkelen van onderwijsmateriaal moeten worden afgewogen tegen de te verwachte resultaten van het onderwijs in een taal die de deelnemers niet/onvoldoende begrijpen.³²

* **Leeromgeving**

Met het oog op de relevantie en duurzaamheid van alfabetisering is het van belang dat programma's zorgen voor voldoende leesaanbod (mobiele of school/dorpsbibliotheek, een lokale nieuwsbrief of leesmateriaal in het alfa-centrum), de media (televisie, radio, krant en internet) benutten, en creatief instrumenten ontwikkelen voor het verruimen van lees- en schrijfmogelijkheden om een leven lang leren te ondersteunen (bijv. een wedstrijd uitschrijven voor de beste schrijver van het dorp, het benoemen van dorpschrijvers, de alfa-groep een dorpsmonografie laten schrijven, meer met plaatjes en tekeningen werken, etc.).

Gender

Aansluitend bij MDG 3 hecht ICCO veel waarde aan aandacht voor *gender equity* in de analyse, formulering, uitvoering en monitoring van alfabetiseringsprogramma's. ICCO is overtuigd van de impact van functionele alfabetisering op vrouwen en meisjes, zowel op persoonlijk als maatschappelijk vlak. Voor het bereiken van gender equity is bijzondere aandacht nodig voor de systematisering van *good practices*, het in kaart brengen van de impact van literacy op mannen en vrouwen, het promoten van gender als een transversaal thema en het lobbyen voor meer aandacht voor de bestaande genderongelijkheid.

Sexuele Reproductieve Gezondheid en Rechten

Aandacht voor seksuele reproductieve gezondheid en rechten is binnen alle alfabetiseringsprogramma's van belang. Zeker in die landen waar sexualiteit en gezondheidsproblemen moeilijk bespreekbaar zijn. Juist alfabetiseringsprogramma's bieden de mogelijkheid om thema's als seksuele gezondheidszorg en reproductieve

Box 9: Een geletterde omgeving in Mali

De Malinese NGO Eveil werkt in de regio Mopti. Deze organisatie helpt mensen om te leren lezen en schrijven in hun eigen taal, de Peulh taal. Maar daarnaast initieert en ondersteunt ze ook innovatieve initiatieven ter bevordering van een geletterde omgeving en van een cultuur van lezen en schrijven. Zo zet Eveil dorpsbibliotheken op en leidt ze dorpschrijvers op. Dorpsbibliotheken zijn van belang om leerlingen permanent de mogelijkheid te geven geschreven materialen te benutten over een variatie aan thema's zoals burgerschap, historische verhalen, decentralisatie en democratie, de gezondheid van moeder en kind, veeteelt en landbouw. Enkele dorpingen wordt het schrijversvak bijgebracht om zelf te leren schrijven over ontwikkelingen in de eigen samenleving die hen bezig houden (verhalen, gebeurtenissen, enz.). Veertig schrijvers zijn inmiddels opgeleid. Deze personen publiceren regelmatig in de maandelijkse publicatie Kabaaru in de Fulfulde taal. In 2007 werden 16 artikelen gepubliceerd over bijvoorbeeld de voordelen van geletterdheid, het belang van gemeenschapsinitiatieven en de preventie van onnodige sociale conflicten.

Box 10: De regionale onderwijsconferentie in Ouagadougou (2008)

In oktober 2008 organiseerde ICCO een conferentie voor haar partners³⁶ uit Mali, Burkina Faso en Senegal en voor andere stakeholders op het gebied van Non-Formeel onderwijs en Alfabetisering (UNESCO, DVV, nationale en regionale overheden, resource persons). Op de conferentie presenteerden programmacoalities in de drie landen hun programma's, en gaven elkaar hierover feedback. Daarnaast werd er door de aanwezigen op basis van presentaties van specialisten, van experts van gedachten gewisseld en gediscussieerd over verschillende gebieden (non-formeel onderwijs, alfabetiseringsmethoden, versterking van CSO's, lobby, multi-actor benadering), waren er werkgroepsessies, een veldbezoek, meer informele contacten en er was een documentatie-corner ingericht.

De doelstellingen van ICCO voor deze conferentie waren:

- Het met elkaar (ICCO en de deelnemers) onderling uitwisselen van ideeën en ervaringen over het proces van programmaontwikkeling in de drie programma's,
- het verder bekwaam maken van de partners in non-formeel onderwijs en de kwaliteit ervan,
- het makelen tussen de deelnemers van de conferentie (zowel partners als niet-partners), en
- het bespreken van het vervolg van de drie programma's.

De kwaliteit van de bijdragen van de deelnemers was goed en de wederzijdse belangstelling voor de verschillende processen van programmaontwikkeling in elk land was groot. Er is een basis gelegd voor toekomstige uitwisselingen (o.a. via de wiki's, bijv. <https://educafroc.pbwiki.com>).

rechten bespreekbaar te maken en onder de aandacht te brengen. ICCO acht externe mainstreaming van HIV/Aids in landen waar de prevalentie hoger is dan 1% essentieel. Dat wil zeggen dat deze onderwerpen minimaal moeten zijn meegenomen in probleem- en risicoanalyses ten aanzien van te formuleren strategieën en het behalen van resultaten.

C. DE ROLLEN VAN ICCO

Om bij te dragen aan deze aandachtspunten ondersteunt ICCO programma's financieel, speelt ICCO de rol van makelaar, en draagt het bij aan capaciteitsontwikkeling en aan lobby & advocacy.

Strategisch financier

ICCO is een strategisch financier van multi-actor literacy programma's, die programmatisch tot stand zijn gekomen, die een meerwaarde hebben, innovatief zijn en bijdragen aan een sociaal maatschappelijke verandering. ICCO poogt andere donoren te betrekken bij ondersteuning van deze programma's.

Makelaar

In overeenstemming met de programmatische benadering, verbindt ICCO personen en organisaties, zoals CSOs, een ambassade, overheidsvertegenwoor-

diger, andere donoren en kenniscentra die actief zijn op het terrein van alfabetisering. Samen met deze actoren onderzoekt ICCO de mogelijkheden en de toegevoegde waarde van de ontwikkeling of versterking van een (lopend) programma op het gebied van alfabetisering in een bepaald gebied. Dit zijn vaak intensieve participatieve processen. Dergelijke processen in Senegal, Burkina Faso en Mali hebben geleid tot multi-actor programma's, geformuleerd door lokale civil society organisaties, in samenwerking met lokale overheden, andere donoren en ICCO. Programma's worden op verschillende niveaus uitgevoerd en omvatten verschillende strategieën.

Capaciteitsontwikkeling

Capaciteitsversterking van lokale actoren, van organisaties en institutionele structuren binnen de onderwijssector, voor het plannen, ontwerpen en uitvoeren van alfabetiseringsprogramma's bevordert duurzaam de verbetering van het onderwijspeil en behoort tot de kern van de ICCO programma's. In het kader van de multi-actor alfabetiseringsprogramma's, zal ICCO in het bijzonder bijdragen aan de versterking van de verschillende vermogens die van belang zijn om deze manier van werken te doen slagen (Veldkamp 2007): het lerend vermogen, het zelfsturend vermogen, het strategisch en verbindend vermogen en tot slot het innovatief vermogen.

Goede *planning, monitoring en evaluatie* op het niveau van de landenprogramma die ICCO ondersteunt en op het niveau van de gehele ICCO alfabetiseringsinvestering zijn voorwaarden voor goede interventies. Op verzoek³³ vinden monitoring en evaluatie, baselinestudies, Planning Monitoring Evaluatie-trainingen en workshops plaats voor en met de partners. Met het oog op een *ongoing* leerproces moeten ICCO en haar partnerorganisaties in hun programma's permanente evaluatiemechanismen inbouwen, zorgdragen voor een goede data-systematisering en strategisch onderzoek verrichten. Organisaties moeten zich binnen een (internationaal samenwerkings)netwerk steeds weer de vraag stellen: Wat werkt wel en wat niet, en waarom? Welke resultaten hoopt men op de middellange termijn te bereiken en wat is op de lange termijn de *impact* van ons alfabetiseringsprogramma op actief burgerschap, gender, sociaal-economische factoren? Hoe kunnen programma's worden verbeterd? En hoe kunnen de "lessons learned" het meest effectief worden verspreid? Op basis van deze lessen, kan ICCO een bijdrage leveren

aan de internationale monitoring van de CONFINTEA VI afspraken en aan de verspreiding van de verschillende programma-ervaringen in een breed netwerk.

Op het terrein van onderwijs voor jongeren en volwassenen initieert/ ondersteunt ICCO activiteiten van *linking and learning* (met partnerorganisaties en niet-partnerorganisaties), evenals onderzoeksprojecten,³⁴ peer reviews binnen en tussen landen, conferenties en seminars/workshops. Daarnaast is een digitaal leer-netwerk (wiki's) ontwikkeld en verder uitgebreid om kennis en ervaring onderling uit te wisselen. In oktober 2008 is hiermee een goede start gemaakt voor de regio West-Afrika tijdens de West-Afrika onderwijsconferentie (zie box 10).³⁵

Tot slot wil ICCO aan de hand van een goede *systematisering van de ervaringen* met Programmatisch Werken in de alfabetiseringsprogramma's lessen trekken over de aanpak en de processen van Programmatisch Werken, en de principes en aannames van de ICCO Alliantie toet-





sen, die ten grondslag liggen aan deze nieuwe manier van werken. Door kritische reflectie en interpretatie van de ervaringen wil ICCO meer leren over de meerwaarde van Programmatisch Werken binnen de onderwijssector en de samenwerking met andere actoren. Verder kunnen met goede systematiseringen programma's en processen, bedoeld om ervaringen rond de werkwijzen en methodieken/instrumenten uit te wisselen, worden vergeleken. Goed gedocumenteerde ervaringen zijn beter toegankelijk voor de direct betrokkenen en een ruime kring stake-holders.

Lobby en draagvlakversterking

Voor een politieke doorbraak is lobby en advocacy een belangrijk werkerterrein van de partners binnen de zuidelijke programma's. ICCO ondersteunt de pleitbezorging van lokale organisaties bij hun eigen (sub) nationale overheden en bij donoren.

Deze lokaal aanwezige organisaties, vaak nationale onderwijscoalities/ koepels, maar ook die op meso en micro niveau, bepleiten dat overheden hun (inter)nationale beloften nakomen, werk maken van onderwijs voor iedereen, en dus óók voor jongeren en volwassenen. Hiervoor dient voldoende budget te worden gereserveerd (minimaal 3% van het nationaal onderwijsbudget

en aparte budgetlijnen op gemeentelijke niveau's). Tevens lobbyen zij voor goede afspraken over de taken van de verschillende actoren in de sector. ICCO ondersteunt deze lobby-activiteiten middels financiering of capaciteitsversterking.

Voor wat betreft ICCO's eigen lobby, pleiten wij in het kader van de Global Campaign for Education³⁷, voor een hervorming van de internationale financieringsarchitectuur voor onderwijs, om er voor te zorgen dat het in staat is op tijd voldoende middelen te mobiliseren om bij te dragen aan het bereiken van de volledige EFA-agenda. Deze architectuur zou de benchmarks voor onderwijs voor volwassenen in ogeschouw moeten nemen (conform de Abuja Call for Action). Donoren moeten geloofwaardig blijven en blijvend inzetten op de voorspelbaarheid van de hulp en lange termijn investeringen.

Ook draagt ICCO bij aan de GCE campagne die voor 2009 Youth and Adult Literacy and Lifelong Learning centraal stelt. Tijdens de internationale actieweek in april én op 8 september (internationale dag van de alfabetisering) vragen wij aandacht voor het recht op en belang van onderwijs, en in 2009 in het bijzonder voor de volledige EFA-agenda, dus inclusief onderwijs voor jongeren en volwassenen.

5 Slotbeschouwing

Kwalitatief goed onderwijs is een recht voor iedereen. En investeren in onderwijsprogramma's heeft groot maatschappelijk rendement. Scholing is het fundament van een vreedzame, democratische samenleving, zonder armoede. Onderwijs voor jongeren en volwassenen gaat verder dan geletterdheid, maar geletterdheid is een voorwaarde om mensen de kans te geven op een betekenisvol leerproces, voor een persoonlijke, sociale en politieke emancipatie. ICCO richt zich daarom, als onderdeel van het ICCO Alliantie onderwijsprogramma, in het bijzonder op functionele alfabetiseringsprogramma's voor jongeren en volwassenen. Zoals toegelicht in dit paper, zijn wij van mening dat alle aandacht uit moet gaan naar de volgende punten om op effectieve wijze bij te kunnen dragen aan het terugdringen van het nog veel te groot aantal analfabeten.

Gelijke kansen voor iedereen

Iedere persoon heeft recht op actieve en betekenisvolle participatie in en bijdrage aan een civiele, sociale, economische en politieke ontwikkeling. Alfabetisering is niet alleen een recht, maar draagt ook bij aan deze ontwikkeling. Extra aandacht voor die groepen die het grootste risico op schending van, ontkenning van dit recht lopen, achten wij noodzakelijk.

Participatie

Ten behoeve van een participatieve onderwijsbeleidsontwikkeling én -monitoring, is een efficiënte en gecoördineerde aanpak van Onderwijs voor Allen, met een overeengekomen rol voor de verschillende *state* en *non-state* stakeholders op de verschillende niveaus essentieel. Ook op programmaniveau zijn participatie van de doelgroep in de verschillende fasen van programma-planning en uitvoering, en het uitgaan van de *behoeften* en *motivatie* van de deelnemers cruciale voorwaarden voor het succes van een alfabetiseringsprogramma. Inclusie is dus het devies! Dit bevordert de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling en draagt bij aan waardig samenleven.

Financiering

Conform internationale afspraken dienen overheden minimaal 6% van het BNP in onderwijs te investeren. 3% van deze onderwijsbudgetten zou voor onderwijs voor jongeren en volwassenen dienen te worden gealloceerd. Daar waar overheden dit doen, dienen internationale donoren het resterende gat op te vullen.

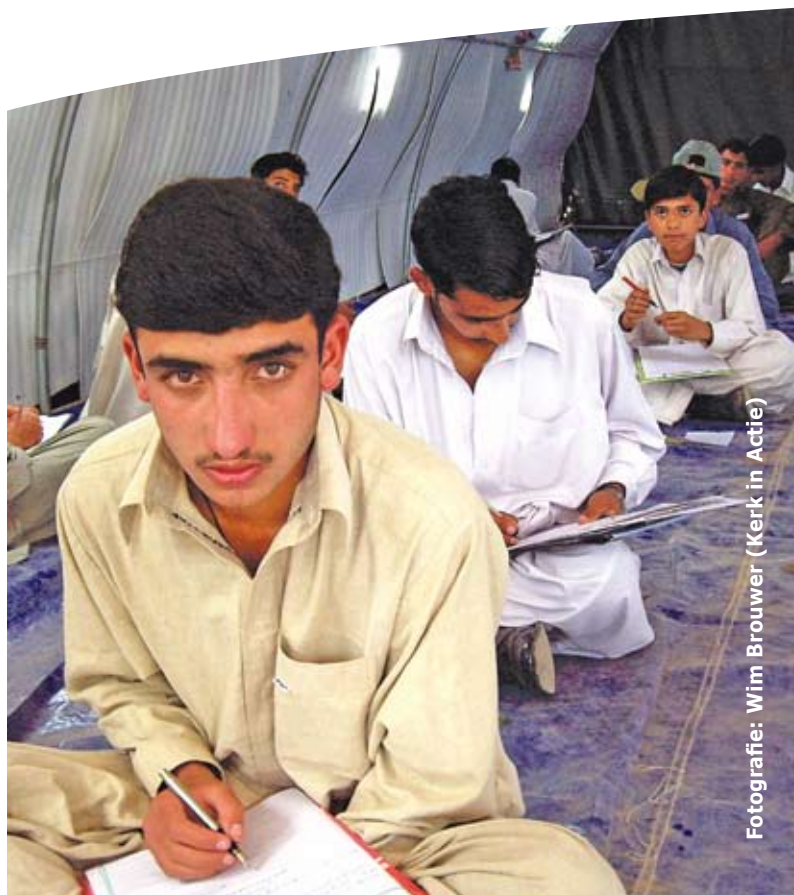
Verantwoording

Investeringen in onderwijs voor jongeren en volwassenen werpen meer vruchten af als de interne verantwoordingsmechanismen beter werken. Versterking van social accountability om burgers in staat te stellen zowel overheden, providers en andere verantwoordelijke actoren te wijzen op hun plicht om verantwoording af te leggen, zijn noodzakelijk als onderdeel van een good governance.

Kwaliteitsverbetering

Iedereen heeft het recht om te leren leren, te leren kennen, te handelen en samen te leven, en te leren in te spelen op veranderingen in de samenleving. Hiervoor is een goede kwaliteit van alfabetiseringsmogelijkheden, zoals ook in de Benchmarks van de Global Campaign for Education/Action Aid wordt bepleit, van groot belang. Functionele alfabetiseringsprogramma's houden rekening met culturele, linguïstische, etnische en genderdiversiteit van de doelgroep en zijn sterk ontwikkeld op de volgende dimensies van kwaliteit: Leren, Leerkrachten, Leerinhoud en Leeromgeving.

ICCO geeft bovenstaande vijf aandachtspunten hoge prioriteit en vraagt andere organisaties dat ook te doen. Wij bundelen graag onze krachten met die van anderen. Herkent u zich in onze visie en ideeën, laten we samenwerken om ongeletterdheid de wereld uit te helpen.



Referenties

Action Aid, 2007. "Beyond Universal Primary Education". In: *Education Rights: An Activist's Guide to a Human Rights Based Approach to Education*, pp. 191-224.

Archer, D., 2008. "Financing adult literacy", In: *Adult Education and Development*, DVV, 71/2008.

Archer, D. and L. Fry, 2005. *Writing the wrongs. International Benchmarks on Adult Literacy*. Action Aid and Campaign for Education.

Adishesiah, Malcolm S., 1975. *Functionalities of literacy* (paper voor het Persepolis Symposium over alfabetisering).

CONFINTEA VI, 2008. Preparatory conference outcomes in Asia and the Pacific, Latin America and the Caribbean and Africa.

Diedericks, D. and A. Voix, 2008. AAEA Evaluation Angola. December 2008. DVV International.

Dubbeldam, L.F.B., 1994. "Towards a socio-cultural model of literacy education". In: Verhoeven, pp. 405-424, 1994, pp.410/411.

Espinoza, M, J. Ooijens, A. Tampe Birke, 2000. *Education for Work in Poor Rural Areas. A Viable Strategy of Non Formal Education*. Italy: ILO.

ICEA, 2007. Virtual seminar in Preparation of CONFINTEA Convergence, Volume XL, Number 3-4.

Freire, P., 1973. *Pedagogie van de Onderdrukten*. Baarn: Anthos (derde druk).

Freire, P., 1974. *Culturele Aktie voor Vrijheid*. Baarn: Anthos.

ICCO en Kerkinactie, 2008. *De Wereld Leren Lezen*. Utrecht.

ICCO en IMC, 2008. *Conférence sur l'éducation non formelle et l'alphabétisation*. Ouagadougou, Burkina Faso, 19-23 octobre.

Kirk, J., 2006. *Education in Emergencies: The Gender Implications*. Advocay Brief. Bangkok : UNSCO.

Literacy Working Group UK, 2007. *Literacy and International Development: the Next Steps*. July.



McCaffery, J., J. Merrifield and J. Millican, 2007. *Developing Adult Literacy. Approaches to planning, Implementing, and Delivering Literacy Initiatives.* Oxford: Oxfam GB.

Ooijens, J.L.P., 1977. *De beroepsgeoriënteerde alfabetiseringsmethode van Charles Maguerez*, in: *Reader Adult Education.* Den Haag: CESO.

Ooijens J.L.P., 1986. "Functionele Alfabetisering in Santa Fe de la Laguna. Opzet en Uitvoering van een Micro-Project". Utrecht: Rijks Universiteit Utrecht.

Ooijens, M., 2008. *Onderwijs in Ontwikkeling*, in: *Afrika ter Discussie. Het Afrikacongres: bijdragen en uitkomsten*, p. 168-172. Ministerie van Buitenlandse Zaken.

Oxenham, J., 2008. *Effective Literacy Programmes: Options for Policy Makers.* Paris: UNESCO/IIEP.

Street, B.V (ed.), 2006. *Fresh hope for literacy: A Critical reflection on Literacy for Life*, EFA Global Monitoring Report, Report on a Colloquium held on 24 January 2006 at the British Council Spring Gardens London. Organised by BALID/ UKFIET.

UNESCO, 1960. *Final Report. UNESCO World Conference on Adult Education*, Montreal.

UNESCO, 1965. *Literacy as a factor in development. World Congress of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy*, Teheran 1965. Paris (Minedit 3)

UNESCO, 1965. *Final Report. World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy.* Teheran, Iran.

UNESCO, 1965. *Conclusiones y recomendaciones. Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo*, Teheran 8-19 septiembre 1965. Paris.

UNESCO, 1972. *Final Report. Third International Conference on Adult Education*, Tokyo. Paris.

UNESCO, 1972. *Third International Conference on Adult Education: Adult Education in the context of a lifelong education (UNESCO/Confedad 4).* Paris.

UNESCO, 1975. *Final report. International Symposium for Literac*, Persepolis 1975. Paris.

UNESCO, 1976. *The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment.* Paris.

UNESCO, 1978. *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics.*

UNESCO, 1990. *The World Declaration on Education for All, and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs.* Jomtien, Thailand.

UNESCO, *Agenda for the future (preliminary draft). Preparatory Document for the Fifth International Conference on Adult Education in Hamburg*, 14-18 July. (ED/97/(CONFINTEA/6)

UNESCO, 2000. *The Dakar Framework for Action. World Education Forum.* Dakar, Senegal.

UNESCO, 2005. *Literacy for Life. EFA Global Monitoring Report 2006.* UNESCO, Paris.

UNESCO, 2006. *Strong Foundations. EFA Global Monitoring Report 2007.* UNESCO, Paris.

UNESCO, 2008. *Global Literacy Challenge. A profile of Youth and Adult Literacy at the Mid-Point of the United Nations Literacy Decade 2003-2012.* UNESCO, Paris.

UNESCO, 2008. *Overcoming Inequality: Why Governance Matters. EFA Global Monitoring Report 2009.* Paris: UNESCO.

UNESCO, 2008. *Education: Roads Closed. The UNESCO Courier*, 2008 Special Issue. Paris: UNESCO.

UNESCO/UNICEF, 2007. *A Human Rights Based Approach to Education for All.* New York: UNICEF.

UNOWA, 2005. *Youth Unemployment and Regional Insecurity in West Africa.*

Veldkamp, T., 2007. *Vermogens van organisaties.* IC-Consult.

Verhoeven, L. 1994. *Functional Literacy: theoretical issues and educational implications.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Wiki West Afrika: <http://educafroc.pbwiki.com>

BIJLAGE I:

Een overzicht van de internationale cruciale conferenties over alfabetisering vanaf 1960³⁸

1960: De Tweede Wereldconferentie over Onderwijs voor Volwassenen (Montreal)

Het thema was “Adult education in a Changing World”. Veel aandacht ging uit naar de rol van onderwijs bij technologische en sociaal-culturele veranderingen in de zich ontwikkelende maatschappijen. Ten aanzien van alfabetisering werd gesteld dat die geen doel op zich kan zijn, maar deel moet uitmaken van uitgebreide programma’s voor sociale interventie. Gedacht werd aan koppeling van het volwassenenonderwijs aan ontwikkelingen in het kader van de economie, technologie en het beroep.

1965: Het Wereldcongres van de ministers van Onderwijs voor de bestrijding van het analfabetisme (Teheran).

Hier was het hoofdthema ‘de relatie tussen analfabetisme en onderontwikkeling’. Analfabetisme werd beschouwd als een belemmering voor het welslagen van de ontwikkelingsdoelstellingen, die landen zich hebben gesteld, maar tegelijkertijd is analfabetisme een gevolg van onderontwikkeling.

“Illiteracy is the outcome of a complex series of economic and social factors, and not simply educational ones” (Minedit 3, p. 5). Vanwege deze nauwe relatie werd alfabetisering als doel op zich afgewezen: “But functional literacy instruction, viewed as an inseparable part of the process of adult education, is a normal factor in development. It enables the individual to fit in his occupational and social environment and helps him towards a self-improvement which increases his value as a person....”(Minedit 3, p. 5). De belangrijkste conclusies van dit congres betroffen twee aspecten: a) De plaats van de alfabetisering in het nationale ontwikkelingsplan: Alfabetisering die zich expliciet richt op ontwikkeling moet niet alleen een integraal onderdeel uitmaken van het hele onderwijsplan, maar ook van de ontwikkelingsplannen en -projecten van alle sectoren van het land (Besluit 1.3); b) Het toepassen van gedifferentieerde methoden en technieken: Willen de alfabetiseringsprogramma’s daadwerkelijk doelmatig zijn, dan moeten deze zowel naar vorm als inhoud worden afgestemd op leeftijd,

geslacht, milieu, belangstellingssfeer en motivaties van de volwassenen en op de directe kansen op werk (Besluit 11.3).

1972: Derde Wereldconferentie van Onderwijs voor Volwassenen (Tokio)

De deelnemers aan deze conferentie uitten sterke kritiek op de te enge betekenis, die functionele alfabetisering toekende aan het begrip functionaliteit en op de sterke nadruk op de productiviteit. Niet alleen voor de economie, maar ook voor sociaal-culturele en politieke aspecten zou er aandacht moeten zijn.

1976: Internationaal Symposium over Alfabetisering (Persepolis)

Doel van deze bijeenkomst was het evalueren van de resultaten van tien jaar internationale actie op het gebied van alfabetisering. Inhoudelijk bouwden de deelnemers sterk voort op de besprekingen van Tokio en werd een breed begrip van functionaliteit voorgestaan. Politieke, sociale en culturele dimensies kregen meer aandacht (zie o.a. Adishesiah, Malcolm S. 1975). De slotverklaring van het symposium was een duidelijke stap in de richting van wat werd genoemd ‘Alfabetisering voor bevrijding’: alfabetisering moet de voorwaarden scheppen voor het verwerven van een kritisch bewustzijn van de tegenstellingen binnen een samenleving en eveneens initiatief en deelname bevorderen.

1990: de Wereldconferentie Education for All in Jomtien

Hier werd een aantal doelstellingen voor het jaar 2000 opgesteld ten aanzien van basic education. De deelnemers besloten over te gaan tot nationale actieplannen en zich internationaal in te spannen om die plannen te verwezenlijken. Basic Education werd opgevat als een veelvoud van zowel gelijktijdige als opeenvolgende leerperioden. Het gaat om middelen, methoden en inhoud “required by human beings to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives and to continue learning”. Dit proces begint in de eerste levensjaren en wordt voortgezet op school en in



Fotografie: Eric Miller (Kerk in Actie)

het non-formeel onderwijs voor jongeren en volwassenen. Onderwijs voor jongeren en volwassenen loopt dwars door de diverse sectoren heen. In Jomtien werd alfabetisering geplaatst in een bredere context om te beantwoorden aan de leerbehoeften van elk kind, van de jeugd en van de volwassenen. Literacy werd niet langer uitsluitend gezien als een individueel verschijnsel, maar ook als een aan de context gebonden en maatschappelijk verschijnsel.

1997: Vijfde Internationale Conferentie over Onderwijs voor Volwassenen (Hamburg)

Op de agenda stond o.a. de rol van NGO's in volwasseneducatie. Prioriteiten voor de toekomst waren het koppelen van alfabetisering aan de sociale, culturele en economische ontwikkeling, het verbeteren van de kwaliteit van alfabetiseringsprogramma's, en de link met de globaliserende kennismaatschappij. Literacy

werd als essentieel beschouwd voor betrokkenheid bij de gemeenschap.

2000: World Education Forum (Dakar)

Op deze conferentie was een duidelijke tendens waarneembaar om prioriteit te geven aan formeel onderwijs voor kinderen en de ideeën over alfabetisering werden als essentieel beschouwd om de EFA-doeleinden te bereiken. Doeleinden 3 en 4 van het in Dakar geformuleerde actieplan betreffen speciaal het onderwijs voor volwassenen, waaronder alfabetisering.

2009: CONFINTEA VI (Conférences Internationales sur l'Éducation des Adultes)

In mei 2009 vindt in Belém, Brazilië de CONFINTEA VI plaats: "Living and Learning for a Viable Future - The Power of Adult Learning". Ter voorbereiding hebben in 2008/2009 regionale conferenties plaatsgevonden.



BIJLAGE II:

International Benchmarks on Adult Literacy

The benchmarks have been developed by experts in adult literacy from around the world and are based on responses to a global survey of effective adult literacy programmes. It is hoped that these benchmarks provide a starting point for policy dialogue between governments, funding agencies, NGOs, and those adults who have been deprived of their right to education. They might also be used as a checklist

against which a government or donor might ask questions about an existing or proposed programme. However, they are not intended as a blueprint or a set of conditions. Research affirms the widely shared insight of experienced practitioners that the success of any literacy programme depends on flexibility to respond to unique local needs and circumstances.

Benchmark 1: Literacy is about the acquisition and use of reading, writing and numeracy skills, and thereby the development of active citizenship, improved health and livelihoods, and gender equality. The goals of literacy programmes should reflect this understanding.

Benchmark 2: Literacy should be seen as a continuous process that requires sustained learning and application. There are no magic lines to cross from illiteracy into literacy. All policies and programmes should be defined to encourage sustained participation and celebrate progressive achievement rather than focusing on one-off provision with a single end point.

Benchmark 3: Governments have the lead responsibility in meeting the right to adult literacy and in providing leadership, policy frameworks, an enabling environment and resources. They should:

- ensure cooperation across all relevant ministries and links to all relevant development programmes,
- work in systematic collaboration with experienced civil society organisations,
- ensure links between all these agencies, especially at the local level, and
- ensure relevance to the issues in learners' lives by promoting the decentralisation of budgets and of decision-making over curriculum, methods and materials.

Benchmark 4: It is important to invest in ongoing feedback and evaluation mechanisms, data systematisation and strategic research. The focus of evaluations should be on the practical application of what has been learnt and the impact on active citizenship, improved health and livelihoods, and gender equality.

Benchmark 5: To retain facilitators it is important that they should be paid at least the equivalent of the minimum wage of a primary school teacher for all hours worked (including time for training, preparation and follow-up).

Benchmark 6: Facilitators should be local people who receive substantial initial training and regular refresher training, as well as having ongoing opportunities for exchanges with other facilitators. Governments should put in place a framework for the professional development of the adult literacy sector, including for trainers / supervisors - with full opportu-

nities for facilitators across the country to access this (e.g. through distance education).

Benchmark 7: There should be a ratio of at least one facilitator to 30 learners and at least one trainer/supervisor to 15 learner groups (1 to 10 in remote areas), ensuring a minimum of one support visit per month. Programmes should have timetables that flexibly respond to the daily lives of learners but which provide for regular and sustained contact (e.g. twice a week for at least two years).

Benchmark 8: In multi-lingual contexts it is important at all stages that learners should be given an active choice about the language in which they learn. Active efforts should be made to encourage and sustain bilingual learning.

Benchmark 9: A wide range of participatory methods should be used in the learning process to ensure active engagement of learners and relevance to their lives. These same participatory methods and processes should be used at all levels of training of trainers and facilitators.

Benchmark 10: Governments should take responsibility for stimulating the market for production and distribution of a wide variety of materials suitable for new readers, for example by working with publishers / newspaper producers. They should balance this with funding for the local production of materials, especially by learners, facilitators and trainers.

Benchmark 11: A good quality literacy programme that respects all these benchmarks is likely to cost between US\$50 and US\$100 per learner per year for at least three years (two years initial learning + ensuring further learning opportunities are available for all)

Benchmark 12: Governments should dedicate at least 3% of their national education sector budgets to adult literacy programmes as conceived in these benchmarks. Where governments deliver on this, international donors should fill any remaining resource gaps (e.g. through including adult literacy in the Fast Track Initiative).

Source: Action Aid International and the Global Campaign for Education (2005) Writing the Wrongs: International Benchmarks on Adult Literacy Action Aid: London

Voetnoten

1. Vooral de slechte kwaliteit van het onderwijs is hier debet aan: overvolle klassen, weinig waardering voor leerkrachten, onvoldoende les- en leermateriaal, ouderwetse en/of weinig relevante curricula, op onderwijzen in plaats van op leren gerichte didactiek en weinig kindvriendelijke pedagogiek, etc.. Hiermee samenhangend waarderen ouders en kinderen onderwijs in de zin van naar school gaan, niet altijd.
2. www.stichtinglezenenschrijven.nl
3. Edukans, Kerk in Actie, Oikocredit, Prisma, Share People en ICCO hebben onder de naam ICCO-alliantie de handen ineengeslagen. Samen combineren zij jaren ervaring en een diversiteit aan relaties en partners in ontwikkelingslanden. De alliantie kan zo effectiever en doelmatiger werken, in ontwikkelingslanden één programma uitvoeren (zoals onderwijs) en gezamenlijk lobby-, draagvlak- en fondswervende activiteiten ondernemen.
4. De ICCO Alliantie ondersteunt omvangrijke onderwijsprogramma's in 17 landen; ICCO is actief in tot dusver 11 landen. Hoofddoelstellingen zijn: Toegang tot kwaliteitsonderwijs voor de laatste 10 tot 20% van de kinderen die buiten de boot blijven vallen; Afname van de hoge drop-out, met name bij meisjes; Meer relevantie en kwaliteit van basic education.
5. Deze paragraaf is voor wat betreft de beschrijving van de ontwikkelingen tot 1978 in sterke mate gebaseerd op Ooijens, J. (1986).
6. In Cuba, Tanzania, Nicaragua hadden deze programma's aardig succes. De oriëntatie in deze landen werd gevoerd door het sociaal gelijkheidsbeginsel. In Cuba startte in 1961 een nationale alfabetiserings- en postalfabetiseringscampagne. In één jaar tijd werden meer dan 700.000 personen gealfabetiseerd, werden scholen geopend, werkloze gekwalificeerde leerkrachten aangesteld, gemeenschappen gemobiliseerd om in schoolvoorzieningen te voorzien en er werd een literate environment gecreëerd (Unesco 2005: 33). In Angola en Bolivia is de overheid nationale campagnes gestart om het analfabetisme terug te brengen. Bolivia verklaarde zich in 2008, na de *Yo, sí Puedo* campagne vrij van analfabetisme. Via deze campagne meent de Boliviaanse overheid binnen twee maanden (65 sessies) analfabeten voldoende literacy basisniveau eigen te laten maken.
7. Het is niet eenvoudig om dit alles in meetbare criteria vast te leggen. Een niet onbelangrijk punt is de vraag in welke taal men alfabeet is. Dat hoeft namelijk niet altijd de eigen 'moedertaal' te zijn. In landen waar verschillende talen worden gesproken, geldt meestal één taal als officiële taal, ook voor het onderwijs. In de praktijk vindt alfabetisering vaak in die taal plaats, wat een probleem is voor die mensen die thuis een andere taal spreken.
8. Als gevolg van de structurele aanpassingsprogramma's van de jaren tachtig/negentig veranderde de rol van CSOs op literacy-gebied. De sociale consequenties van het neo-liberale beleid waren desastreuus. 'Basic education' (met name primair onderwijs) was de eerste sector waarop de overheden sterk bezuinigden of ze werden geprivatiseerd (Assié-Lumumba 2000; Ooijens 1995). Bezorgdheid over de consequenties van het snoeien in de onderwijsbegroting en een groeiende erkenning van de rol van CSOs op onderwijsgebied, leidde er in de jaren negentig toe dat die zich meer richtten op dit gat in de markt.
9. "Bancair" onderwijs is een vorm van onderwijs die wordt vergeleken met het "deponeren" van kennis en informatie. Studenten zijn de deponhouders die van hun leerkracht, de zogenaamde kennishouder, als onwetenden kennis ontvangen. De studenten slaan deze informatie geduldig op en herhalen deze. Zij worden, zo meende Freire, ondergedompeld in een "cultuur van het zwijgen" in plaats van kritisch te leren deelnemen aan de samenleving (Freire 1973).
10. Het in de loop der jaren veranderend denken over literacy blijkt ook uit de diverse (al dan niet participatieve) methoden, die de organisaties hanteren.
11. De Education for All Conferentie in 1990 en 2000; de Millenniumdoelenverklaring.
12. Dit heeft positieve als ook negatieve gevolgen. In tijden van verkiezingen, zo bleek bijvoorbeeld in Angola, worden vooral partij politieke facilitatoren ingezet, met als hoofddoel zoveel mogelijk kiezer te beïnvloeden in stemgedrag.
13. In de verkenning door ICCO in 2009 van de mogelijkheden tot ontwikkeling van een West-Afrika programma Sexual Reproductive Health and Rights, wordt deze link expliciet meegenomen.
14. ICCO erkent het belang van numeracy, maar benoemt dit in dit paper niet als aparte component.
15. Pragmatisch omdat benaderingen elementen kunnen verenigen van de meer functionele, dan wel, transformatieve, dan wel sociaal-culturele benadering van alfabetisering (LWG UK 2007).
16. Onderwijs voor volwassenen is terug te vinden in formele, non-formele en informele programma's en instituten. Benaderingen verschillen per land. Non-formeel onderwijs impliceert in sommige landen vooral alfabetisering voor volwassenen (bijv. Senegal), of onderwijs of non-formeel onderwijs worden beschouwd als gestructureerde vormen van leren buiten het formele systeem (bijv. in Burkina Faso).

17. Voor deze paragraaf is gebruik gemaakt van Ooijens, J. (1989 en 1992), UNESCO (2006 en 2008), Archer & Fry (2005) en de CONFINTEA VI regional pre-conference resultaten (2008).
18. Door de bureaucratie op de ministeries van Onderwijs wordt bijvoorbeeld de materiaalvoorziening vertraagd en worden salarissen niet tijdig uitbetaald.
19. In Ethiopië bijvoorbeeld was de literacy rate in de regio Addis Ababa 83%, maar in de regio Amahara 25% (UNESCO 2008: 95).
20. Extra risico's die jongeren in bepaalde gebieden, in Liberia, Sierra Leone, Angola, Zuid-Sudan lopen om buiten het schoolsysteem te vallen, zijn bijvoorbeeld recrutering voor het leger, kansen om geld te verdienen in de mijnen, de - soms ook illegale - handel. Deze groep vormt een tijdbom onder de fragiele samenlevingen. Zie Youth Unemployment and Regional Insecurity in West Africa, UNOWA, 2005.
21. Van de Burkinabé kinderen bijvoorbeeld maakte slechts 37% de lagere school af, wat teleurstellend is vergeleken met de gestegen enrollment cijfers.
22. Veel van de hier genoemde aandachtspunten komen overéén met het UNESCO Monitoring Report 2006 en 2009; en de conclusies die zijn getrokken tijdens de pre-conferenties voor CONFINTEA VI.
23. Zodra de voorwaarden georganiseerd zijn kan beheer worden uitbesteed.
24. De overheid moet de opleidingen voor volwassenen toetsen op kwaliteit, *certificeren*, en officieel erkennen zodat de 'papieren' voor de deelnemers een echte waarde hebben, en zij, indien gewenst, kunnen doorstromen naar vervolgoopleidingen, e.d.
25. De exacte hoogte van dit percentage hangt af van de context, maar is richtinggevend.
26. De Abuja Call for Action in 2007 houdt een sterk pleidooi voor een vernieuwd commitment en beleidsverandering op international niveau voor onderwijs voor volwassenen. Positief eerste resultaat was de goedkeuring in het Fast Track Initiative van het sectorplan van Benin, dat voor een groot deel uit onderwijs voor volwassenen bestond.
27. Civil society heeft soms, vergeleken met overheidsinstanties, betere toegang tot de armen, kan personen bereiken in zeer moeilijke situaties (vooral vrouwen en kinderen) of geïsoleerde gebieden en is meer ervaren in een participatieve, gedecentraliseerde en innovatieve aanpak (wat de staat overigens niet legitimeert verantwoordelijkheden af te schuiven!).
28. Dit gebeurt vaak met behulp van instrumenten als discussie, tekeningen, foto's, video, kranten, productie van eigen materialen, gebruik van lokale kennis, etc.
29. Uit studies is gebleken dat voor succes er minimaal 1 facilitator beschikbaar zou moeten zijn voor 30 leerlingen, en minimaal 1 supervisor voor 15 deelnemersgroepen. Verder stelt men dat de kans op succes groter is als de looptijd van het programma minimaal 2 tot 3 jaar is (zie bijlage II, benchmark 7).
30. In deze tekst gebruiken we de term leerkracht (facilitator was ook mogelijkheid geweest). We bedoelen hier een persoon die samenwerkt met leerlingen/participanten, in dialoog treedt over leerbehoeften, en over de bruikbaarheid van het geleerde in het dagelijks leven.
31. Om meer kansen te bieden voor participatie moet het rooster zo veel mogelijk worden afgestemd op de situatie van de deelnemers. Voor moeders met kleine kinderen die les volgen, is bijv. te denken aan opvang (DSF, Burkina Faso).
32. Natuurlijk is er op dit punt veelvuldig onenigheid, want veel mensen richten hun ambities op de officiële samenleving, economie en cultuur. Zij beschouwen alfabetisering in de nationale taal als een entree in die nationale samenleving, en het mogelijk verkrijgen van een betere positie.
33. Een eerste training vond reeds plaats in oktober 2008 in het kader van de opstart van het alfabetiseringsprogramma in Mali.
34. Wil een land een weloverwogen en een op *evidence* based beleid voor alfabetisering kunnen uitzetten, is meer onderzoek naar de omvang van het analfabetisme, de impact en kwaliteitsaspecten van de alfabetisering een voorwaarde. ICCO wenst hieraan bij te dragen.
35. Wiki: <http://educafroc.pbwiki.com>
36. Partners actief op het thema onderwijs/alfabetisering uit Mali: AFEM, RPL, CR-ONG, Enda-Mali, AMSS, OMAES, Eveil, AMADE, YEREDON, AJR, Siguignogonje, Amadico-J4, ASG, Aide et Action en CNSC; Partners uit Burkina Faso: CCEB, Tin Tua, FDC, DSF; Partners uit Senegal: RADI, Enda-Graf, USE, CERFLA, ASRADEC, The Hunger Project, Aide et Action, Ngaari Law, CNEPT, DEFI en CNEAP.
37. Leden van de Nederlandse GCE: Edukans, OxfamNovib, Plan Nederland, Save the Children, AOB onderwijsbond, CNV onderwijsbond en ICCO/Kerkinactie.
38. In de afgelopen 50 jaar hebben uiteraard veel belangrijke regionale conferenties plaatsgevonden, die niet in de bijlage zijn opgenomen.



Partner van
ondernemende mensen

Joseph Haydnlaan 2a
3533 AE Utrecht
Postbus 8190
3503 RD Utrecht
T + 31 30 692 7811
F + 31 30 692 5614
E info@icco.nl
I www.icco.nl