



Competentiegericht onderwijs: voor wie?

Over de 'kapitalistische' ethiek van het lerende individu¹

Jan Masschelein & Maarten Simons*²

1. Competentiegerichtheid als bedendaagse bekommernis

'Competentie' is één van de woorden die, samen met 'kwaliteit', 'inzetbaarheid', 'flexibiliteit' en 'leerbehoeften', behoort tot het vocabularium waarmee vandaag over het (hoger) onderwijs wordt gesproken, geschreven en gedacht. Er kan en moet blijkbaar over de inhoud van competenties, over hun formulering, hun belang en hun rol worden gediscussieerd; en er wordt over gediscussieerd, niet alleen door psychologen, onderwijskundigen en filosofen, maar ook door docenten, directeurs, beleidsmensen, ministers en ministerpresidenten. En er wordt niet enkel over competentie(s) gesproken en geschreven. Competentiegericht onderwijs is een centrale beleidsdoelstelling van onze huidige Minister van Onderwijs en Arbeid, Frank Vandenbroucke. In een toespraak van 7 juni 2007 wijst de minister op het actieplan 'Vlaanderen in actie' van de Vlaamse regering. "Binnen werk, onderwijs en vorming betekent dit: de talenten van elke Vlaming ontdekken en ontwikkelen tot competenties om volwaardig te kunnen meebouwen aan de samenleving. Opdat dit geen vage beloftes zouden blijven, hebben wij," zo schrijft hij, "met de sociale partners de Competentieagenda opgesteld met concrete acties om dit waar te maken". In een eerdere toespraak over '(Ondernemers)competenties in het (hoger) onderwijs' (Vandenbroucke 2005) wees de minister er op dat competentiegericht onderwijs het antwoord is op de vraag hoe talenten zo goed mogelijk te benutten en in te zetten. "Competentiegericht onderwijs is dan ook een specifieke vorm van onderwijs die ons leert om onze verschillende talenten optimaal te combineren en in te zetten, in functie van welbepaalde situaties". Het wordt inmiddels volop geïmplementeerd aan de hogescholen en in toenemende mate ook aan de universiteiten. De academische lerarenopleidingen zijn daar al langer mee bezig en richten zich op de competenties die door de overheid zijn vastgelegd in beroepsprofielen en basiscompetenties. De einddoelen van de verschillende opleidingen in de basiseducatie worden geformuleerd in termen van competenties.

* Jan MASSCHELEIN doceert wijsgerige pedagogiek aan de KULeuven. Maarten SIMONS doceert onderwijsbeleid aan de K.U.Leuven.

E-mail: jan.masschelein@ped.kuleuven.be, maarten.simons@ped.kuleuven.be



Ook buiten het onderwijsveld vindt men vandaag een toenemende aandacht voor competenties. Ondernemingen gaan zich reorganiseren tot 'lerende organisaties' waarin competentie management centraal staat en geven ook opleidingen aan hun personeel daarover. Immers, zo lezen we in de *Brief voor ondernemers*³: "een doordacht en slagkrachtig competentie management draagt bij tot een maximaal rendement van de investeringen in het menselijk kapitaal van uw bedrijf". Vakbonden organiseren opleidingen voor hun militanten over 'Opleidingsbeleid en competentiebeheer', het overheidsbeleid inzake arbeid en tewerkstelling richt zich naar competenties, minister Vandenbroucke werkt aan een kwalificatiestructuur voor werknemers op basis van competenties en in steeds meer sectoren wordt gewerkt met beroepsprofielen die aanduidingen geven van de vereiste competenties. In het editoriaal van de *Bibliotheek & Archiefgids* vinden we een treffende samenvatting van de manier waarop 'competenties' vandaag verschijnen: "Competenties zijn in. De Vlaamse regering lanceert samen met de sociale partners een competentieagenda. Opleidingen worden competentiegericht. Beroepsprofielen worden omgevormd tot beroepscompetentieprofielen. ... [competenties zijn] Een kapitaal dat je goed moet onderhouden. [...] Die competenties vormen in onze kenniseconomie immers het essentiële menselijke kapitaal dat organisaties de kans geeft om efficiënt in te spelen op technologische en/of maatschappelijke veranderingen [...], om innovatief te kunnen zijn. Een lerende organisatie slaagt erin om continu kennis en competenties te ontwikkelen, door het 'leren' van de mensen op alle niveaus in die onderneming te stimuleren. [...] te 'werken' aan zijn zwakke punten. [...] Het beleid op Europees en Vlaams niveau grijpt dit discours aan om de arbeidsmobiliteit, de aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt en vooral de inzetbaarheid van werknemers te verbeteren. Het stimuleren van levenslang en levensbreed leren is één van de actiepunten waarop sterk wordt gehamerd. Hierbij wordt het minder relevant waar kennis en vaardigheden verworven zijn: het is de beroepscompetentie (in feite het leerresultaat) die telt. Het is in dit kader dat het concept 'Erkenning van verworven competenties' (EVC) aan belang wint." (83, 2007, nr 4)

'Competentie' en 'competentiegerichtheid/-gebaseerdheid' lijkt dus iets te zijn dat vandaag belangrijk of betekenisvol is. Natuurlijk, op verschillende terreinen zijn er ook discussies over wat competenties precies zijn, hoe ze kunnen (h)erkend en gemeten worden, welke vormen competentiegerichtheid kan of moet aannemen, of er nog iets naast competenties moet zijn, of er niet meer aandacht moet zijn voor zuivere kennis, etc. Competenties en competentiegerichtheid zijn, met andere woorden, allesbehalve onproblematisch. Maar deze discussies rondom het *wat* en het *hoe* bevestigen



eens te meer dat een bezorgdheid om competenties van belang is. In deze bijdrage is het nochtans precies dit belang dat we ter discussie willen stellen. We willen een vraagteken plaatsen bij het kunnen en moeten denken over onderwijs in termen van competenties.

Het plaatsen van een vraagteken betekent dat we zullen trachten aan te tonen hoe de actuele aandacht voor competenties en competentiegerichtheid in/van het onderwijs deel uitmaakt van een bestuursregime (d.w.z. van een machtsconfiguratie). Het is *voor zover* scholen, docenten en beleidsmakers deel uitmaken van een specifiek bestuursregime dat ze behept zijn met een ‘zorg om competenties’. Eerst binnen dit bestuursregime komt deze zorg aan de orde, eerst hier stelt zich de vraag omtrent competentiegerichtheid. Wanneer we hier spreken over een bestuursregime, dan verwijzen we daarmee niet in de eerste plaats naar de (nationale) staat of naar officiële internationale instanties. We hanteren een omvattend begrip van besturen dat enerzijds de sfeer van de staat overschrijdt en dat anderzijds ook allerlei vormen van sturen op een veel beperkter en lager niveau dan de staat omvat. De wijze waarop de staat optreedt maakt in deze zin zelf deel uit van het bestuursregime (Foucault 1985).

Onder bestuursregime verstaan we hier een geassembleerd geheel van vertogen en de ‘menselijke technologie’ die een bepaalde sturing van (het gedrag) van mensen tot stand brengt. Die technologie verwijst naar de instrumenten, technieken en procedures die op de meest uiteenlopende plaatsen ingezet worden, en die vaak zo vanzelfsprekend zijn dat we ze haast niet meer opmerken en er nauwelijks nog aandacht voor hebben. Ze maken deel uit van het vanzelfsprekende heden. We kunnen hier spreken van een ‘menselijke technologie’, in de zin dat het een technologie betreft die menselijke aangelegenheden structureert, maar daardoor ook tegelijkertijd mee vorm geeft aan hoe mensen zich tot zichzelf, tot anderen en tot de wereld moeten verhouden (Rose, 1999). Een eenvoudig voorbeeld zijn de visitaties aan hogescholen en universiteiten. Van onderwijsinstellingen wordt gevraagd en verwacht dat ze zichzelf evalueren, dat ze aangeven welke hun doelstellingen zijn, dat ze nauwgezet een inventaris maken van wat ze aanbieden, dat ze op de hoogte zijn van wat hun sterktes en zwaktes zijn, nagaan welke hun behoeften zijn, etc. Deze procedure (inclusief haar tijdschema, haar interne en externe rapportering, etc.) en de instrumenten die hiermee verbonden zijn (vragenlijsten, assessment-tools, etc.) hebben een sturende werking, aangezien ze van de docenten, beleidsvoerders en studenten vragen om zichzelf op een welbepaalde wijze te gedragen of te sturen. Van hen wordt verwacht dat ze dat wat ze doen, willen zien als iets dat in duidelijke termen geïnventariseerd kan worden, dat ze naar zichzelf willen kijken in termen van sterktes en zwaktes, dat ze



voortdurend willen nagaan wat hun behoeften zijn, dat ze zich willen richten naar de vraag en behoeften (van studenten). Of nog anders gezegd: dergelijke menselijke technologie heeft een ‘subjectiverende’ werking, ze roept een subjectiviteit in het leven of een manier van zich gedragen en van kijken naar zichzelf, anderen en de wereld.

Maar er is niet enkel de technologie, er zijn ook de vertogen of discoursen: de manier waarop er in het heden gesproken en geschreven wordt (over het onderwijs). Het is belangrijk zo precies mogelijk te omschrijven wat daarmee bedoeld wordt. De term discours of vertoog verwijst naar een bepaalde orde in het spreken en schrijven, dit wil zeggen in het gebruik van een bepaald vocabularium, bepaalde argumentatiefiguren en –vormen en bepaalde concepten, in een bepaalde periode. Dat er zoiets is als een discours, kan indirect afgeleid worden uit het feit dat wat er in een bepaalde periode gezegd wordt en hoe dit gezegd wordt, niet kan verklaard worden vanuit de formele (grammaticale) mogelijkheden van een taal (die haast oneindig zijn), maar ook niet vanuit de intentie van een spreker of schrijver (aangezien de spreker of schrijver deze woorden, concepten en argumentatiefiguren zelf niet uitvindt). Om op een zinvolle of betekenisvolle manier op een bepaald ogenblik iets te zeggen en te schrijven moet men zich als schrijver of spreker niet alleen houden aan de formele regels inzake spelling en grammatica, maar moet men ook een bepaald vocabularium gebruiken, bepaalde argumentatiefiguren en –vormen en bepaalde concepten hanteren. En het is in het gebruik van deze woordenschat, argumentaties en concepten dat een realiteit in het leven wordt geroepen en dat een bepaald weten over de werkelijkheid en wie we zijn, gestalte krijgt. Of anders gezegd: dat een bepaalde denkruimte ontstaat. Zo gaat een procedure als de visitatie gepaard met een discours waarin de termen competenties, leerbehoeften, evaluatie en assessment gebruikt worden, waarin geargumenteed wordt dat het nodig is dat instellingen nagaan wat hun sterke en zwakke kanten zijn, en dat ze er het best aan doen rekening te houden met de leerbehoeften van de individuele studenten. Het is een dergelijk discours, vaak in combinatie met bepaalde instrumenten, dat de objecten of de werkelijkheid creëert waarover het spreekt en waarover het een (willen) weten genereert. Of anders gesteld: het discours is niet datgene wat de werkelijkheid op een bepaalde wijze re-presenteert, maar datgene wat door het gebruik van bepaalde woorden en manieren van denken een werkelijkheid (een objectiviteit) presenteert en een (willen) weten van die werkelijkheid creëert. Dus van zodra de leerling en student, of de leerkracht en docent, in termen van competenties en leerbehoeften over zichzelf (of anderen) beginnen te spreken en uitdrukking geven aan een weten over hun sterke en zwakke kanten, maken ze deel uit van een discours en bewegen ze zich binnen een bepaalde denkruimte.



Een in kaart brengen van de technologie en de vertogen levert dus een aangrijpingspunt om te analyseren hoe mensen vandaag gestuurd worden, en meer bepaald, hoe we gevraagd worden ons te gedragen. Het laat toe de subjectiverende en objectiverende werking van het bestuursregime aan het licht te brengen en gevoelig te worden voor zijn sturende werking. Het is door die houding dat we misschien kunnen vervreemden van het vanzelfsprekende spreken in termen van competenties en competentiegerichtheid; dat we, met andere woorden, voeling krijgen met de wijze waarop we – door de instrumenten en het discours – opgeroepen worden te zijn. En daarmee zijn we meteen bij de vraag die in ons kritisch onderzoek van de betekenis van ‘competenties’ en ‘competentiegerichtheid’ centraal staat. Een vraag die kenmerkend is voor wat Foucault omschreven heeft als een ‘ontologie van het heden’ (Foucault, 1984). De uitgangsvraag is niet ‘wat is competentie?’, ‘wat is competentiegerichtheid en hoe kunnen we het optimaliseren?’ en ‘wat is de invloed van dit alles op het onderwijs?’. De uitgangsvraag is eerder de volgende: wie zijn wij, wij voor wie competenties van belang zijn, voor wie competenties op de agenda staan, wij die discussiëren over de zin en onzin van competenties? Of nog anders gesteld: ‘voor wie’ zijn competenties nodig? En dit ‘voor wie?’ is geen vraag naar de belangengroepen of (economische) machten voor wie competentiegerichtheid van belang zou zijn, maar een vraag voor welk soort individu of soort mens competenties en competentiegerichtheid betekenisvol en nodig zijn. Meer bepaald is het een poging om de actualiteit, onze actualiteit, ernstig te nemen. De opzet bestaat er in doorheen de creatie van een grote herkenbaarheid tegelijk een zekere vreemdheid te introduceren in het vanzelfsprekende, en daarmee een bepaalde speelruimte te openen in de huidige machtsconfiguratie, die meteen ook de ruimte is waarin wij zelf op het spel staan, dat wil zeggen wie *wij* zijn.

Onze stelling is dat het belang van competenties niet kan losgemaakt worden van de specifieke betekenis die en het specifieke belang dat ‘leren’ vandaag in onze ervaring heeft. Sterker uitgedrukt: ze kan niet losgemaakt worden van onze *huidige* ‘wil tot leren’. Of nog anders: de betekenis die competenties hebben, vormt de keerzijde van het aangesproken worden als lerenden. Competenties zijn van belang voor wie (op een welbepaalde manier) wil leren, zijn menselijk kapitaal wil ontwikkelen en beheeren, inzetbaar wil zijn en een toegevoegde waarde (of meerwaarde) wil. In termen van leren en meerwaarde bezig zijn met jezelf, is vandaag de manier om vorm te geven aan het eigen leven (om vrijheid in praktijk te brengen), maar het is tegelijkertijd het aangrijpingspunt om individuen, organisaties en de samenleving als geheel te sturen. Van zodra we ‘leren’ zien als een fundamenteel proces en een fundamenteel vermo-



gen om meerwaarde te genereren, en we conform vorm geven aan ons leven, schrijven we ons als ondermende individuen in in een bestuurlijk regime dat we zullen typeren als een voortgezet liberalisme⁴. Het is voor zover scholen, docenten en beleidsmakers deel uitmaken van dit specifieke regime, dat ze behept zijn met een ‘zorg om competenties’⁵. Eerst binnen dit bestuursregime komt deze zorg aan de orde, eerst hier stelt zich de vraag omtrent competentiegerichtheid. Om dit verder te verduidelijken is het allereerst van belang aandacht te besteden aan de problematiseringsvormen, d.w.z. aan de specifieke wijze waarop problemen geduid worden in termen van leren en competenties, en waarop maatregelen inzake leren en competentiegerichtheid voorgesteld worden als een oplossing. We bespreken kort enkele problematiseringsvormen.

2. Leren als probleem en oplossing

De kapitalisering van het leren

Vanaf het einde van de jaren zestig van de vorige eeuw ontstond de aandacht voor een zogenaamde ‘kennissamenleving’ en ‘kenniseconomie’. In een dergelijk economie, zo lezen we bij Drucker, functioneert kennis als een ‘centraal kapitaal’, en meer bepaald als het ‘cruciale productiemiddel’ of de ‘energie van de moderne samenleving’ (Drucker, 1969: xi). Men argumenteert dat zogenaamde ‘kenniswerkers’ van groot belang zijn voor een economie waarin vele activiteiten een ‘kennisbasis’ veronderstellen. Verder stelt men dat deze ontwikkeling naar een kenniseconomie ook betekent dat er op een andere manier naar het onderwijs wordt gekeken. Onderwijs, en vooral universiteiten en onderzoeksinstituten, zo stelt Drucker, moeten gezien worden als een ‘kennisindustrie’, dit wil zeggen als belangrijkste leverancier voor het voorzien in de gevraagde ‘kennisbasis’ en in bruikbare ‘kenniswerkers’.

Verder is het de logica van de kenniseconomie die de horizon vormt om het belang van ‘permanente vorming’ voor ‘kenniswerkers’ te onderlijnen: “In een kennissamenleving kunnen de school en het leven niet langer gescheiden blijven. Ze moeten gerelateerd worden in een organisch proces dat toelaat dat het ene zorgt voor terugkoppeling naar het andere. Precies dit is wat permanente vorming probeert te doen” (ibid., 24). Permanente vorming wordt dus voorgesteld als een oplossing voor de behoefte aan een bruikbare kennisbasis, en economische problemen kunnen geplaatst worden in een onderwijskader, dit wil zeggen dat ze geduid worden als een gebrek aan adequate investering in permanente vorming. Het is ook deze problematiserings-



vorm die het mogelijk maakt om over leren en permanente vorming te denken als iets dat de werknemer koppelt aan het productieproces. Het zijn dus niet langer enkel financiële, fysieke en mentale stimuli die nodig zijn om deze koppeling tot stand te brengen, maar ook leerprocessen en training. Of omgekeerd: iemand die niet leert, is iemand die zich ontkoppelt van het arbeidsproces. In het verlengde hiervan is het mogelijk de werknemer te benaderen als iemand die niet enkel een kennisbasis aanreikt, maar vooral ook als iemand die al dan niet bereid en in staat is de eigen kennisbasis voortdurend – volgens het ritme van de kenniseconomie en de leerbehoeften die deze economie genereert – te vernieuwen en inzetbaar te maken, d.w.z. ze als competentie te ontwikkelen. Op dit punt wordt leren – dit wil zeggen het vermogen de eigen kennis- en competentiebasis of het eigen menselijk kapitaal te vernieuwen – begrepen als een voorwaarde voor economische ontwikkeling en productiviteit. In bepaalde vertogen wordt heel uitdrukkelijk gesteld dat ‘leren grotendeels werk is’ voor de kenniswerker (Tjepkema, 1996, 83) en dat “tijdens het leren, waarde toegevoegd wordt aan het bestaande menselijke kapitaal” (Bomers, 1991, 5). Leren en permanente vorming worden dus gezien als activiteiten die van uitzonderlijk belang zijn voor de ontwikkeling van de kenniseconomie, en uitdagingen in deze ontwikkeling worden geduid als leerbehoeften of behoeften aan permanente vorming. In die zin is er hier sprake van een problematiseringsvorm waarin zowel het leerproces als de leerresultaten (kennis en competenties) geduid worden als een soort van kapitaal. Vandaar dat we deze eerste problematiseringsvorm kunnen samenvatten in de formule ‘kapitalisering van het leren’: leren verschijnt als een kracht die toegevoegde waarde produceert.

Responsabilisering ten aanzien van leren

Om de tweede problematiseringsvorm in kaart te brengen, moeten we aandacht besteden aan de ideeën omtrent levenslang leren, en nauw hiermee verbonden, de groeiende belangstelling voor zelfverwerkelijking en zelfontplooiing. De basisgedachte is dat onderwijs niet beperkt kan worden tot de school en tot een bepaalde tijd in het leven van mensen. Wat nodig is, zo stelt men, is een geïntegreerd systeem dat kansen geeft om levenslang te leren. Onderwijs wordt dus gezien of geobjectiveerd als een manier om tegemoet te komen aan behoeften, en deze behoeften ziet men als gerelateerd aan een samenleving die voortdurend verandert. Deze objectivering kan ook op de volgende manier geherformuleerd worden: onderwijs moet het mogelijk maken dat alle mensen op een autonome manier verandering kunnen tegemoet



treten; het moet “mensen voorbereiden om zich aan te passen aan verandering, de dominante eigenschap van onze tijd” (Faure et al. 1972; 104, 209). Autonomie wordt niet langer gedacht als het leiden van een vrij leven volgens de normen en inhoud die aangeboden worden op school en die een vertaling vormen van wat nodig is voor individuele vrijheid en sociale welvaart. Autonomie, in deze problematiseringvorm begrepen in termen van zelfverwerkelijking en zelfontplooiing, betekent dat je in staat bent behoeften te bevredigen, en aangezien deze behoeften voortdurend veranderen, is levenslang leren vereist. Bijgevolg is het ook in deze problematiseringsvorm dat problemen op het vlak van individueel welzijn geobjectiveerd kunnen worden als onderwijskundige en/of leerproblemen. Anders geformuleerd: leren wordt geobjectiveerd als een voorwaarde voor individuele vrijheid en mensen worden aangesproken als verantwoordelijk voor het reguleren en beheren van het eigen leerproces. Vandaar dat we deze problematiseringsvorm samenvatten als ‘responsabilisering ten aanzien van het leren.’

Leren als object van (zelf)management en (zelf)expertise

Ook al is ze nauw verweven met de twee andere problematiseringsvormen, toch kan de nieuwe onderwijskundige en psychologische expertise omtrent leren gezien worden als een derde problematiseringsvorm. Verandering is een centraal thema in het denken over onderwijs en leren. Verandering, zo stelt men, kan het resultaat zijn van leerprocessen. Dit betekent dat indien men deze processen begrijpt en er ook vat op krijgt, men in staat is verandering te beïnvloeden (van Parreren, 1976, 16-17). Het leren wordt een domein van expertise. Expertise gebaseerd op de cognitieve psychologie benadert leren als een cognitief proces dat informatie transformeert in kennis. Kennis is hier met andere woorden de output van mentale processen en in die zin het resultaat van een ‘constructie’. Ook al zijn er verschillende benaderingen van deze idee van constructie, die we hier niet kunnen behandelen, de vraag die opduikt wanneer leren en constructie gerelateerd worden, is waarom dergelijke constructies nodig zijn. Op dit punt duikt veelal het begrip ‘omgeving’ (of sociale context) op en argumenteert men dat de kennisconstructie een instrumentele of functionele waarde heeft. De lerende wordt voorgesteld als iemand in een omgeving of sociale context waarin kennis wordt geconstrueerd op basis van een input (ervaringen, informatie, problemen, ...) en waarin de bestaande kennis- en competentiebasis wordt gereconstrueerd om opnieuw een soort van evenwicht tot stand te brengen.



In deze problematiseringsvorm – waarin leren wordt gedacht als een constructieproces dat zich afspeelt in een omgeving – is het mogelijk om aandacht te besteden aan zogenaamde vaardigheden van de lerende die toelaten greep te krijgen op het verloop van leerprocessen. Men spreekt hier van metacognitie of kennis over de eigen cognitie en over de actieve regulering van de eigen leerprocessen (Flavell, 1976). De lerende is, met andere woorden, degene die zich bewust kan en moet worden van leerprocessen en die uiteindelijk er toe moet komen zichzelf op een actieve, regulerende manier te verhouden tot deze processen. Nog anders gesteld: lerenden moeten de proactieve ‘managers’ van hun eigen leren worden, door bijvoorbeeld hun eigen leerstrategie te ontwikkelen, het proces nauwgezet op te volgen of te monitoren en de resultaten te evalueren (Westhoff, 1996, 21). De resultante van deze problematiseringsvorm is dat leren verschijnt als een fundamenteel vermogen en proces dat het mogelijk maakt om te gaan met de omgeving, en dat het managen of reguleren van dit fundamentele proces geleerd kan worden. In deze context zien we ook dat instructie geproblematiseerd wordt in termen van ‘stimulatie’ en ‘facilitatie’ alsook de constructie van een omgeving die lerenden helpt te leren. Wat hier op het spel staat is het ‘beheerbaar worden van het leren’, dit wil zeggen dat leren verschijnt als een proces van constructie dat kan en moet gemanaged worden door de lerende zelf.

3. *Leren en het huidige regime van sturen en zelfsturen*

De hierboven beschreven problematiseringsvormen maken niet alleen duidelijk *dat* leren geobjectiveerd wordt als een fundamenteel proces, maar ook *hoe* leren precies geobjectiveerd wordt: het is een soort van *kapitaal*, het is iets waar mensen *verantwoordelijk* voor zijn en het is iets dat kan *beheerd* worden. Deze vormen zijn tot stand gekomen tijdens de tweede helft van de twintigste eeuw en tot op zekere hoogte onafhankelijk van elkaar. Hoewel we ons beperkt hebben tot een algemene beschrijving, en hoewel we niet dieper zijn ingegaan op ontwikkelingen binnen en transformaties van elk van deze problematiseringsvormen, kunnen we duidelijk maken dat deze vormen deel zijn gaan uitmaken van het actuele bestuurlijke regime. Om dit duidelijk te stellen gaan we dieper in op de wijze waarop we vandaag worden aangesproken als ‘lerenden’. De Belgische/Vlaamse en de Europese context bieden ons een aantal voorbeelden.

In de beroepsprofielen en basiscompetenties van leerkrachten in Vlaanderen ziet men onderwijzen als een activiteit die gebaseerd is op competenties (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999). De geïdentificeerde basiscompetenties moeten



toelaten dat de inzetbaarheid van de leerkracht in de schoolomgeving gegarandeerd is. Er wordt echter benadrukt dat het van belang is dat de leerkracht, om een professionele leerkracht te blijven, zorg draagt voor zijn of haar voortdurende professionele ontwikkeling. Voor de professionele ontwikkeling of voor het levenslange leerproces, zo lezen we, moeten leerkrachten beschikken over vaardigheden voor zelfsturing (ibid.,1). Als leerkrachten worden we met andere woorden aangesproken als individuen die bereid moeten zijn om over hun professionaliteit te reflecteren als over iets dat een voortdurend leerproces vereist (Verloop, 1995, 37). We worden verwacht ons leerproces en de competenties die verworven worden op basis van zelfgestuurde leerprocessen, te begrijpen als een vorm van kapitaal of als een toegevoegde waarde voor onze professionaliteit en voor de productiviteit van de school en het onderwijssysteem in zijn geheel. Als leerkracht wordt men gevraagd in te zien dat men verantwoordelijk is voor het beheren van het eigen leren, om op die manier een professionele leerkracht te zijn en te blijven.

Ook als burgers worden we aangesproken als lerenden; de goede lerende, zo stelt Ranson resoluut, is een goede burger (Ranson, 1992, 238). In deze context spreekt men van het leren van actief burgerschap als een noodzakelijke voorwaarde om het zogenaamde ‘democratisch deficit’, veroorzaakt door een erosie van de burgersamenleving, weg te werken. Actief burgerschap staat hier voor een veelheid van manieren om sociaal verantwoordelijk te worden en om actief bij te dragen tot de democratische constructie van de samenleving (ETGACE, 2003). Dit actief burgerschap kan geleerd worden, kan gepromoot worden door overheden en kan versterkt worden door een adequate onderwijsinfrastructuur. Ook hier worden mensen aangesproken als verantwoordelijken voor het beheren van hun eigen leerprocessen, om op die manier de competenties te ontwikkelen die nodig zijn voor de constructie van de samenleving (Delanty, 2003, 603). Deze competenties fungeren dus als menselijk of als sociaal/cultureel kapitaal, dat vereist zou zijn in een democratische samenleving.

Verder zien we vandaag ook dat bedrijven of private en publieke organisaties geobjectiveerd worden in termen van hun leerkracht of het leervermogen dat zij moeten zien te ontwikkelen of te beheren. Een lerende organisatie is “een organisatie met een bewust beleid gericht op het vergroten van haar leercapaciteit op alle niveaus en op een permanente basis om zo de effectiviteit te optimaliseren” (Bomers, 1991, 3). Een organisatie heeft dus een ‘collectieve hersenfunctie’ en kan en moet deze functie ontwikkelen door het ‘mobiliseren van de mentale en creatieve competenties’ van de werknemers (ibid., 4). Vanuit deze optiek moeten goede managers inzien dat hun taak grotendeels een onderwijstaak is; ze moeten leeransen aanbieden of een



leernetwerk creëren dat het empowerment van individuen en het bedrijf verzoent (Senge, 1990, 353). Schoolorganisaties in Vlaanderen worden op een analoge wijze aangesproken: “Als lerende organisatie heeft de school de capaciteit om nieuwe kennis, expertise en vaardigheden te ontwikkelen op een permanente basis, om op die manier continu te kunnen omgaan met nieuwe omstandigheden.” (Dunon et al., 1997-1998, 210) Kortom, van organisaties en bedrijven wordt gevraagd dat ze zich ervan bewust worden dat ze hun leervermogen moeten mobiliseren en beheren, willen ze op een proactieve, verantwoordelijke wijze omgaan met de veranderende omgeving.

Een andere illustratie is de wijze waarop het beleid en de beleidsmakers kijken naar de samenleving. Het stimuleren van levenslang leren en het aanbieden van een infrastructuur voor leren wordt een beleidsdoelstelling in het kader van ‘levenslange inzetbaarheid’ (en een flexibele arbeidsmarkt), alsook in het kader van individuele zelfverwerkelijking – ‘worden wat je wil’, om het te zeggen in de woorden van de minister (Vandenbroucke, 2004, 112). Wat wordt aanbevolen, is het stimuleren van een houding van intrinsieke motivatie voor het leren, zodat op een fundamentele wijze een bijdrage geleverd wordt tot de evolutie van de lerende samenleving en we competitief zijn en blijven in de internationale omgeving (Europese Commissie, 1995).

Deze voorbeelden maken duidelijk dat er op verschillende plaatsen en op verschillende niveaus een interpellatie of oproep is om onszelf als iemand te zien die de verantwoordelijkheid heeft over een leervermogen dat het mogelijk maakt om menselijk en sociaal kapitaal te (re-)construeren en dat dus uiteindelijk bijdraagt tot individueel welzijn en tot het welzijn van het collectief. Deze interpellatie gaat samen met de idee dat “de plaats van het individu in relatie tot zijn medeburgers in toenemende mate zal bepaald worden door het leervermogen” en dat “deze relatieve positie, die men de leerrelatie kan noemen, in toenemende mate een kenmerk zal worden van de structuur van onze samenlevingen” (ibid., 2). Voor een laatste voorbeeld dat dit belang dat aan leren wordt gehecht, toont, kunnen we kijken naar de wijze waarop maatschappelijke problemen vandaag als leerproblemen (en meer bepaald als een kwestie van competentie) gaan verschijnen. Zo verschijnt een werkloze vandaag niet enkel als iemand die behoefte heeft aan een inkomen, maar wordt hij of zij ook aangesproken als iemand die nood heeft aan bijkomende competenties en dus leren. Anthony Giddens stelt in deze context: “de richtlijn moet zijn dat, waar mogelijk, het investeren in menselijk kapitaal de voorkeur moet krijgen over directe economische (financiële) steun” (Giddens, 2000, 130). Armoede, net als vele andere vormen van uitsluiting, hebben dan te maken met een gebrek aan geschikt menselijk kapitaal, ze hebben te maken met een onverantwoordelijkheid ten aanzien van het inzetten van



het eigen leervermogen of met het onvermogen om het eigen leren te beheren. In al deze gevallen is investeren in menselijk kapitaal vereist. En daarbij mogen we niet vergeten dat de inclusie in een omgeving (een arbeidsomgeving, een lokale gemeenschap, een pedagogische omgeving, een vrijetijdsumgeving, een consumptieomgeving) niet enkel te maken heeft met de geschikte sociale positie of het nodige financiële kapitaal, maar precies vooral een zaak is van het beschikken over de vereiste competenties en van het effectieve voorafgaande leren.

De zojuist gegeven voorbeelden laten ons toe om het nieuwe bestuurlijke regime waar we deel van uitmaken in een meer algemene zin te beschrijven. Welnu, 'wij' zoals we ons vandaag aangesproken weten of ervaren als 'lerenden', maken niet langer deel uit van de sociale staat of het sociale bestuursregime. Waar 'het maatschappelijke', 'sociale normen' en 'socialisatie' voorheen een strategische rol speelden in het sociale bestuursregime, zijn de strategische componenten vandaag 'inclusie', '(menselijk) kapitaal' en 'leren'. Deel uitmaken van de samenleving betreft niet langer het gesocialiseerd zijn en het ontwikkelen van een sociale, genormaliseerde relatie tot het zelf (dat wil zeggen een relatie waarin men zich in eerste instantie en vooral richt naar maatschappelijke normen). Het gaat daarentegen om de permanente opgave om het eigen leerproces te beheren en zo menselijk kapitaal te produceren, en om sociaal kapitaal in te zetten (bijv. vertrouwensrelaties) om ingesloten te worden (Edwards 2002). Tegen de horizon van deze voortgezet liberale bestuursrationaliteit verschijnt de staat niet langer als een sociale staat, maar als een beherende staat, een staat die 'managet'. Zo benadert een bestuur dat opereert in de naam van inclusie de samenleving bijvoorbeeld als een complex van menselijk en sociaal kapitaal waarin moet geïnvesteerd worden. Het adresseert de burgers als verantwoordelijke lerenden en biedt een infrastructuur die het leren moet mogelijk maken en vergemakkelijken. Het identificeert problemen als problemen die te maken hebben met een gebrek aan geschikt menselijk en sociaal kapitaal, d.w.z. inzetbaar leren of competenties, en schrijft dit gebrek toe aan leerproblemen of leertekorten.

Waar de 'sociale burger' verwijst naar de vorm van zelfsturing in het sociale bestuursregime, kunnen we zeggen dat de figuur van de 'ondernemende burger' of 'het ondernemende zelf' de vorm van zelfsturing aangeeft die vandaag bevorderd en gevraagd wordt. Ondernemerschap duidt hier op het gebruik van schaarse middelen om een goed te produceren dat tegemoet komt aan bepaalde behoeften en opbrengsten genereert. Maar zoals economen hebben gesteld, is ondernemerschap niet gelijk te stellen met een mechanisch proces van toe-eigening en productie. Het omvat ook een element van alertheid, d.w.z. een speculatieve, creatieve of innovatieve



attitude om kansen te kunnen waarnemen die zich in een competitieve (markt)omgeving voordoen (Kirzner, 1973,33). Ondernemerschap is dus een riskante zaak. En het risico moet vandaag niet, zoals dat wel het geval is in het sociale regime, vermeden of voorkomen worden, het is integendeel een voorwaarde voor (meer) winst – een soort stimulerend principe (Giddens, 2000, 73). De actuele zelfsturing omschrijven als ‘ondernemerschap’ betekent aangeven dat mensen vandaag gevraagd wordt naar zichzelf te kijken als mensen die werkzaam zijn in een omgeving en die bepaalde behoeften hebben die ze kunnen bevredigen door de productie van bepaalde goederen. Zelfs consumptie kan dan als een ondernemende activiteit worden gezien, omdat hier bevrediging wordt geproduceerd (Becker, 1976, 173).

Mensen worden dus beschouwd als zijnde verantwoordelijk voor (het beheer van) de productie van hun eigen welzijn. Anders gezegd, het ondernemende zelf is er zich van bewust dat het zelf het resultaat is van een berekende investering en dat het succes van het zelf niet vanzelf gegarandeerd is, maar afhangt van de mate waarin het erin slaagt aan behoeften tegemoet te komen. Deze behoeften kunnen de behoeften zijn van een bepaalde omgeving (een berekende investering in menselijk kapitaal door onderwijs of door zelfgeorganiseerd en zelfgestuurd leren) of de behoeften van zichzelf als consument (een berekende investering in menselijk kapitaal om de behoefte aan zelfrealisatie te bevredigen). Waar ‘sociale burgers’ zich onderwerpen aan een sociaal of maatschappelijk tribunaal (en zijn sociale of maatschappelijke ‘wetten’) om hun vrijheid te realiseren, daar is de onderwerping aan een ‘permanent economisch tribunaal’ de voorwaarde van de ondernemende vrijheid of zelfsturing (Foucault 2004, 253). Maar we moeten ‘economisch’ in deze uitdrukking niet zozeer verstaan in tegenstelling tot ‘sociaal’. De term ‘economisch’ verwijst hier naar de kenmerken van het ondernemerschap (behoefte, berekening, productie, alertheid, risico). Bovendien worden sociale relaties, tegen de achtergrond van het ondernemerschap, zelf gehercodeerd als het resultaat van dat ondernemerschap, of ze worden geobjectiveerd als datgene wat het ondernemerschap mee mogelijk maakt: de relaties met vrienden en geliefden, de vertrouwensrelaties en collegiale netwerken worden beschouwd als het resultaat van investeringen en als nuttig voor de productie van persoonlijk geluk, van sociale effectiviteit en van nationale welvaart (Coleman 1988; Putnam 2000; OECD 2001, 41). Voor het ondernemende zelf is verder ook inclusie van groot belang, omdat inclusie in een omgeving toelaat om hulpbronnen te vinden die toelaten bevrediging te produceren of het eigen kapitaal in te zetten om opbrengsten te genereren. Hier kunnen we nu duidelijk maken dat het *de figuur is van het ondernemende zelf die de problematisering van het leren als kapitaal, als voorwerp van eigen verantwoordelijkheid en van eigen beheer, belichaamt*: voor de ondernemende zelfsturing of



auto-nomie (van professionals, burgers, werknemers, organisaties, samenlevingen) die zich richt naar de ‘nomos’ of wet van het permanente economische tribunaal is leren een proces dat gericht is op het produceren van menselijk kapitaal of meerwaarde/toegevoegde waarde (meerwaarde voor zichzelf of voor anderen).

We moeten ons er nochtans voor hoeden het ondernemerschap in een empirische, antropologische of economische zin te begrijpen of als een ideaal-type te zien (Brockling, 2001, 3). In tegenstelling daarmee verwijst ondernemerschap hier naar een bepaalde vorm van zelfsturing die gevraagd wordt in het actuele bestuursregime. Of anders gezegd: de manier waarop vandaag gesproken wordt, de woordenschat die ons ter beschikking wordt gesteld om onze eigen activiteiten en die van anderen te denken en aan de orde te stellen, de procedures en technieken die vandaag ontwikkeld worden en aangeboden worden om onze eigen sterktes en zwaktes en de kansen en opportuniteiten in kaart te brengen en te evalueren, vragen eigenlijk van ons dat we naar ons zelf en onze activiteiten (en naar anderen en hun activiteiten) kijken in de termen van het ondernemerschap. Dat betekent eigenlijk dat er in het ondernemerschap, zoals wij de term hier willen gebruiken, drie dimensies samenkomen.

Vooreerst heeft het ondernemerschap, op het niveau van de bestuurlijke rationaliteit, een epistemologische dimensie. Dat wil zeggen dat de domeinen die bestuurd moeten worden en het bestuur zelf geobjectiveerd en geobjectiviseerd kunnen worden in termen van de aan- of afwezigheid van ondernemerschap, in termen van investering in menselijk kapitaal en in termen van de aan- of afwezigheid van een ‘wil om te leren’. Het belangrijkste kenmerk van deze bestuurlijke rationaliteit kan omschreven worden als een soort ‘economisering van het sociale’ (Lemke 1997, 253). De term ‘economisering’ in de formule verwijst hier naar een ondernemende bestuursvorm in een dubbele betekenis: enerzijds in de zin dat het bestuur (bijvoorbeeld de staat) de kosten en de mogelijke inkomsten van haar eigen bestuursacten berekent (en die bestuursacten dus ziet als investeringen, verbonden met een obsessie voor effectiviteit en efficiëntie), anderzijds in de zin dat het bestuur het te besturen domein benadert als een (markt)omgeving waarin ondernemende subjecten opereren (Foucault 2004a).

Ten tweede heeft het ondernemerschap ook een strategische dimensie, aangezien het deel uitmaakt van een bestuursrationaliteit. De staat wordt geobjectiveerd als een ‘mogelijk makende’ en ‘faciliterende’ entiteit die bestuurstechnologieën en -procedures (zoals vermarkting en het mogelijk maken van keuze) gebruikt om het ondernemerschap te stimuleren, te eisen of te produceren (Rose 1999, Dean 1999).



Deze epistemo-strategische dimensie van het ondernemerschap brengt, als derde, ook een ethische dimensie aan het licht. De term ‘ethisch’ verwijst hier naar een bepaalde vorm van zelfsturing of naar een bepaalde vorm waarin vrijheid in praktijk wordt gebracht, die altijd ook een bepaalde subjectivering impliceert. Dat wil zeggen dat zelfsturing altijd een bepaald werk aan het zelf impliceert. Deze zelfsturing kan dan met behulp van vier componenten beschreven worden (Dean 1995, 565). De materiële substantie van deze zelfsturing wordt geboden door menselijk (en sociaal) kapitaal, en vooral door kennis en competenties. De ‘wijze van onderwerping’ van de ondernemende vrijheidspraktijk is het permanente economische tribunaal (zich richten naar de ‘vraag’ of ‘behoefte’): mensen moeten een berekende houding innemen tegenover de materiële substantie, en moeten bijvoorbeeld uitzoeken welke competenties vereist zijn of functioneel zouden kunnen zijn (of worden). Deze substantie en onderwerpswijze brengen ons bij het werk dat het zelf op zichzelf moet toepassen: het zelf wordt gevraagd te investeren in menselijk kapitaal, te leren, meerwaarde te scheppen en manieren te vinden van productieve insluiting. Tenslotte heeft dit werk aan het zelf een bepaalde teleologie: het objectief is de productie van bevrediging (doorheen een permanente speurtocht naar een geschikte marktpositie in het leven en doorheen de investering in sociale relaties).

De combinatie van deze dimensies in het ondernemerschap, wat betekent: onszelf onderwerpen aan het permanente economische tribunaal (de ‘vraaggerichtheid’), vormt tegelijk de actuele voorwaarde van onze vrijheid (auto-noom zijn betekent: zich richten naar de vraag, van zichzelf of van anderen) én de manier waarop we bestuurbaar zijn, d.w.z. dat het bestuur die zelfsturing of vrijheid kan sturen doordat ze aangrijpt op onze ‘vraaggerichtheid’.

4. De ethiek van zelfmobilisering en de kapitalisering van het leven

Het is het ondernemende zelf, en zijn beherende, berekenende en speculatieve attitude t.a.v. het leven, dat leren ziet als een fundamenteel proces. Het ondernemende zelf ervaart het leren als de kracht om een tijdelijke, ruimtelijke emancipatie in omgevingen te waarborgen, dat wil zeggen om te gaan met het ‘mancipium’ of ‘in beslag genomen worden’ door de omgeving en haar beperkte hulpbronnen. Leren, zo zouden we kunnen zeggen, is de wijze waarop we omgaan met onze hedendaagse ervaring van eindigheid. Vanuit het perspectief van het ondernemende individu is dit leerproces in feite een proces van aanpassing of adaptatie (Kolb 1984, 1). Aangepast zijn is echter geen toestand die men eens en voor altijd kan bereiken, maar een tijdelijke



toestand, een tijdelijk evenwicht tussen menselijke wezens en hun omgeving. Welnu, deze permanente aanpassing vereist een ‘kapitalistische’ ethiek: een ethiek van zelfmobilisering en van kapitalisering van het leven. Laat ons dat toelichten.

Zoals we hierboven hebben aangegeven, wordt onze denkruimte vandaag bepaald door individuen die bewegen in omgevingen en niet langer door individuen die een genormaliseerde positie hebben in een maatschappij. Voor het overleven in omgevingen met beperkte hulpbronnen is ondernemerschap vereist om (menselijk) kapitaal, dat bepaalde opbrengsten kan produceren, te genereren en in te zetten. Dat betekent dat omgevingen of netwerken mensen oproepen om competenties te mobiliseren (Edwards 2002, 359). Mobilisatie betekent hier dat kennis en vaardigheden in een toestand worden gebracht waarin ze kunnen worden ingezet. Het betreft de inzetbaarheid (‘employability’) van de reserve aan menselijk kapitaal of potentieel, een inzetbaarheid waarop het ondernemende zelf voortdurend moet toezien bij het beheer van het eigen leven. Kenmerkend voor de beweging van het ondernemende zelf in omgevingen is de zelfmobilisering van kennis en vaardigheden, d.w.z. van competenties. Competenties zijn het inzetbaar leerresultaat. Een ondernemend leven leiden heeft niets te maken met het hebben van een positie (in een normale, sociale structuur of setting), maar heeft te maken met het zich bewegen in verschillende omgevingen of netwerken en met het tewerkgesteld blijven in de continue ‘business van het leven’. En om in een omgeving (de omgeving van de familie, het familienetwerk, de arbeidsomgeving, de vrijetijdsomgeving, de culturele omgeving ...) te bewegen, zijn competenties vereist.

Schultz geeft deze manier van denken goed weer, wanneer hij beweert dat “werknemers nu kapitalisten zijn geworden, niet omdat het bezit van aandelen van de onderneming is verdeeld, zoals de folklore meent, maar omwille van het verwerven van kennis en vaardigheden die een economische waarde hebben” (Schultz 1971, 28). Maar daarbij moet we wel in acht nemen dat ‘economische waarde’ voor het ondernemende zelf in een brede zin moet begrepen worden: ‘economische waarde’ wordt niet enkel in financiële termen uitgedrukt (in de omgeving van de arbeidsmarkt), maar heeft betrekking op alles wat de productie van bevrediging betreft in om het even welke omgeving. Kort gezegd betekent dit dat de kapitalisering van het leven of het verwerven van menselijk kapitaal niet enkel noodzakelijk is om de arbeidsomgeving te betreden, maar ook de omgevingen van het leven als dusdanig (Rose 1999, 162). De implicatie is dat het ondernemende zelf, als een ‘kapitalist’, ofwel in beweging is op zoek naar een gepaste omgeving om menselijk kapitaal (zijn leerresultaten of competenties) in te zetten, ofwel op zoek is naar de



mogelijkheid om de vereiste competenties te verwerven. De zelfmobilisering verwijst dan ook niet enkel naar de verantwoordelijkheid van het ondernemende zelf om zijn menselijk kapitaal te mobiliseren, maar ook naar de verantwoordelijkheid om het eigen leven te kapitaliseren op zo'n wijze dat het 'toegevoegde waarde' heeft.

Bovendien is er ook een permanente vernieuwing nodig van het menselijk kapitaal waarover men beschikt om tewerk gesteld te worden of te blijven in de levensomgevingen. De zelfmobilisering en de voortdurende kapitalisering vereisen de fundamentele bereidheid om het eigen kapitaal te vernieuwen, met ander woorden, een bereidheid om te leren. Voor het ondernemende zelf is de beslissing om te leren gelijk aan een investering – of om het precieser te formuleren, aan een investering in menselijk kapitaal waarvan een opbrengst verwacht wordt. Dus leren als een doordachte investering en als een verantwoordelijke kapitalisering en mobilisering van het leven is nu de belangrijkste voorwaarde voor de continue 'business van het leven'. Deze 'kapitalistische' ethiek is een soort van aanpassingsethiek die gebaseerd is op het volgende maxime: doe wat je wil, maar zorg er voor dat je menselijk kapitaal (je competenties of inzetbare leerresultaten) aangepast is (aan de omgeving).

In deze context van de kapitalisering van het leven, het beheren van menselijk kapitaal en het bewegen in een netwerkomgeving, wordt 'employability' van groot belang. De slogan 'van lifetime employment naar lifetime employability' wijst er precies op dat de inzetbaarheid van de werknemer iets is waaraan voortdurend gewerkt moet worden. Er is nood aan een vermogen bij het ondernemende zelf dat toelaat om op een specifieke wijze om te gaan met het menselijk kapitaal. Dit komt neer op een vermogen om de stock aan kapitaal juist te beoordelen in termen van inzetbaarheid en in naam hiervan mobiel te zijn. Dit vermogen tot mobiliteit en flexibiliteit kan betrekking hebben op het actief kunnen en willen zoeken naar meer gepaste arbeidsomgevingen of netwerken, maar ook op het investeren in nieuw kapitaal om performant te zijn in nieuwe functies. Dit vermogen is bij wijze van spreken de grondhouding of de 'basiscompetentie' van het ondernemende zelf: de wil tot zelfmobilisatie, tot het voortdurend zoeken van een marktpositie waarin het kapitaal iets opbrengt.

Het spreken in termen van 'competenties' en 'inzetbaarheid' vormt dus een concrete illustratie van deze oproep tot zelfmobilisatie en 'te-werk-stelling'. Veelal wordt een competentie begrepen als een vermogen om in een bepaalde situatie een taak te kunnen uitvoeren. Dit vermogen bestaat uit een geheel van kennis, vaardigheden en houdingen. Het specificceert het menselijk kapitaal dat vereist is voor een performante



beweging in het netwerk en geeft het ondernemende zelf de mogelijkheid om het eigen kapitaal te beoordelen (of te laten beoordelen) in termen van competenties. Dit laatste betekent dat de vraag ‘is iemand/ben ik competent?’ of ‘heeft iemand/heb ik de juiste competenties?’ *pas mogelijk is wanneer de ondernemende houding zich reeds geïnstalleerd heeft* en het (samen-)leven gekapitaliseerd is. Het zijn vragen die bij het beheer van dit leven horen, voor zover dit leven precies al als een onderneming wordt beleefd en geleefd.

De ‘kapitalistische’ ethiek of deze verantwoordelijkheid ten aanzien van de kapitalisering van het zelf, ten aanzien van de zelfmobilisering en het leren als investering, krijgt feitelijk vorm in allerlei procedures en instrumenten die het mogelijk maken om zichzelf en anderen te begrijpen in termen van competenties. Een voorbeeld is het zogenaamde (self-)assessment waarin het ‘potentieel’ gemeten wordt van de kandidaat (of van zichzelf). Een aspect van het beheren van het menselijk kapitaal bestaat er met andere woorden in om zich steeds opnieuw af te vragen of er geen nood is aan aanpassingen en bijkomende investeringen. In meer algemene termen wordt het ondernemende zelf gevraagd een ‘portfolio’ aan te leggen: een soort van ‘portefeuille’ met daarin alle kennis, vaardigheden en attitudes waarover men beschikt en die men kan ‘te-werk-stellen’⁶. Een portfolio gebruiken impliceert dat men zichzelf objectiveert in termen van ‘economische waarde’, dat wil zeggen dat men de eigen stock aan menselijk kapitaal die toegang kan geven tot omgevingen, identificeert en classificeert. In die context kan het bijvoorbeeld ook als zinvol verschijnen om menselijk kapitaal (of competenties) wit te wassen of te accrediteren door ‘assessment’ of door een bewijs van de accreditatie van de leeromgeving waarin men het kapitaal heeft verworven. Een portfolio maakt het ook mogelijk aandacht te hebben voor de nood aan bijkomend leren en voor de kansen tot bijkomende investering. Meer in het algemeen kan deze portefeuille met menselijk kapitaal functioneren als een soort van paspoort om toegang te verkrijgen tot verschillende omgevingen en uiteindelijk tot de business van het leven zelf. Het Europass-programma van de Europese unie en het voorstel om kwalificaties en competenties transparant te maken, vormen hier voorbeelden van (Vandenbroucke 2004, 11). Dit instrument, de Europass (een soort elektronische portfolio), vereist van mensen een formalisering van hun leren en een permanente documentering en vermarkting van het zelf. Tegelijkertijd bieden deze instrumenten strategische data waarmee het (onderwijs)beleid leerprocessen kan sturen en de leerkracht of het leervermogen van de bevolking kan beoordelen. Het is een voorbeeld van hoe beide, de ondernemende zelfsturing of vrijheid en de objectivering van het leren als een fundamentele kracht, allebei deel zijn van een verbestuurlijking.



Het lerende, ondernemende zelf met zijn 'ethiek van aanpassing' is tegelijkertijd een bestuurbaar subject, dat wil zeggen dat het van strategisch belang is voor een voortgezet liberaal bestuur. Voor dit soort bestuur, dat zich richt naar ondernemerschap en naar omgevingen, heeft het leren een strategische betekenis, omdat het garandeert dat het menselijk kapitaal aangepast is en wordt. Binnen deze bestuurlijke rationaliteit wordt de staat niet langer opgevat als een instantie die zou moeten ingrijpen, corrigeren en aanpassen in de naam van de maatschappij (en de sociale normaliteit) en in naam van sociale behoeften. Integendeel, het beleid of beheer van de verandering en aanpassing wordt gedelegeerd aan elk ondernemend individu (of elke ondernemende organisatie of gemeenschap) afzonderlijk. De rol van de staat bestaat er dan in de infrastructuur aan te bieden voor de zelfmobilisering en kansen te bieden voor een investering in menselijk kapitaal. Het is dus het ondernemende zelf dat zelf een beleid moet voeren (beleidsvoerend of managementsvermogen moet hebben) van verandering en adaptatie en dat daartoe in staat is door zich op een verantwoordelijke en berekende wijze zijn eigen leer-kracht toe te eigenen. Verandering en aanpassing zijn gegarandeerd indien iedereen de eigen leer-kracht beheert om de aangepaste stock aan kapitaal te genereren. In het voortgezette liberale bestuursregime bestaat de strategische rol van het leren erin aanpassing te garanderen. En bijgevolg kan de aan- of afwezigheid van een soort van 'wil tot leren' een grote betekenis krijgen binnen dit regime.

Op dit punt gekomen, kunnen we nu het begrip van leerdispositief introduceren. Met dit begrip willen we niet verwijzen naar een dispositief dat door de staat (of door een andere actor) zou zijn in het leven geroepen of ingevoerd om het leren te organiseren. Onze actuele ervaring van leren als een fundamentele kracht of als een fundamenteel vermogen is gevormd doorheen verschillende discoursen en doorheen een hele menselijke technologie. Deze verschillende componenten zijn 'geassembleerd' tot een strategisch complex dat aanpassing verzekert: het leerdispositief dat deel uitmaakt van het voortgezet liberaal bestuursregime. Dat betekent dat dit strategisch complex een zekere intentie belichaamt (nl. aanpassing). Maar deze intentie gaat niet aan het dispositief vooraf en is niet gefundeerd in de beslissing van enig politiek, soeverein subject (de staat, de politici, de economie, ...). De staat heeft dit dispositief niet uitgevonden om aanpassing te verzekeren. Integendeel. Wat we zien is een soort van 'verbestuurlijking van de staat of van Europa' met betrekking tot het leren: de staat herdefinieert haar rol in relatie tot vormen van ondernemende zelfsturing (en ermee verbonden discoursen en praktijken) en kan problemen vertalen in leerproblemen (Rose 1996). Bovendien kan dit dispositief dat aanpassing verzekert niet beschouwd



worden als het logisch gevolg van een soort natuurlijke of oorspronkelijke ‘wil tot leren’ (die eigen zou zijn aan de mens). Deze wil is daarentegen zelf deel van het dispositief en haar strategie. Het is het ondernemende zelf dat zich zijn eindigheid tracht toe te eigenen dat ‘wil leren’. Preciezer gesteld: onze bereidheid (en wil) om te leren is effect en instrument van het huidige bestuurlijke regime (het voortgezette liberale regime) en zijn strategie om aanpassing te garanderen (het leerdispositief). Het is er een effect van, omdat het bestuursregime van ondernemende individuen vraagt dat ze bereid en in staat zijn tot leren. Maar het is er tegelijkertijd een instrument van, omdat deze ‘wil’ gebruikt wordt om de aanpassing te verzekeren binnen de maatschappij als geheel. Dus binnen het leerdispositief, met de kenmerkende denkruimte, procedures en instrumenten voor zelfobservatie en zelfdocumentatie, wordt onze ervaring van het leren gevormd als een fundamentele kracht.

5. Besluit. Leren om vrij te zijn of ons bevrijden van het leren?

Het doel van deze bijdrage was om de vraag te beantwoorden: voor wie zijn competenties nodig? We hebben willen aantonen dat het belang van competenties en competentiegerichtheid samenhangt met de kapitalisering, responsabilisering en ‘managementalisering’ (van het leven en) van het leren, die eigen zijn aan een ondernemend individu dat voortdurend op zoek is naar toegevoegde waarde (en dus zich zelf mobiliseert) in een netwerk omgeving, waarin het menselijk kapitaal kan worden ingezet, maar dat omgekeerd zelf ook oproept om competenties te ontwikkelen en te mobiliseren, d.w.z. te leren. Het zijn de ondernemende student, de ondernemende (hoge)school en haar ondernemende docenten die competentiegericht onderwijs ‘verdienen’ (nodig hebben). Voor iemand die op een ondernemende wijze kijkt naar zichzelf (als een geheel van competenties), anderen (als concurrent of partner) en de wereld (als omgeving), is er nood aan dat soort onderwijs. Iemand die vanuit een investerende, pro-actieve houding naar de toekomst kijkt, heeft nood aan een onderwijsinfrastructuur waarin men met kennis van zaken kan kiezen en waarin men competenties kan mobiliseren en te-werk-stellen, waarin portfolio’s, talentenfoto’s en andere instrumenten voor competentiebeheer worden aangeboden. Ondernemende studenten en hogescholen voelen zich thuis in een onderwijsinfrastructuur met vergelijkbare graden, waarin men krediet kan opbouwen en rekening houdt met de toegevoegde waarde voor de lerende, en die mobiliteit van competenties en hun dragers garandeert. De hele hervorming van het (hoger) onderwijs gaat voor hen inderdaad niet gepaard met enige druk of dwang; het is iets dat men wil, of liever, dat noodza-



kelijk is om te overleven. Maar toch wordt op verschillende plaatsen druk ervaren. Op verschillende plaatsen zijn er stemmen van onbehagen en verzet. Is dit enkel omdat men de gemeenschappelijkheid en verandering miskent? Is dit enkel omwille van een soort van conservatieve reflex, een blindheid voor de realiteit of een onverantwoordelijke houding tegenover onze (Europese) toekomst? Kan het niet zijn dat het voelen van druk voortkomt uit het feit dat we geen ondernemers van onszelf willen zijn, dat we ons niet thuis voelen in een infrastructuur voor het produceren, mobiliseren en te-werk-stellen van competenties en dat ons tijdsbesef niet samenvalt met een investerende, pro-actieve houding naar de toekomst toe?

We hebben ook willen aantonen dat het leren geen fundamentele kracht of geen fundamenteel proces *is*, maar dat het het ondernemende individu is (of wijzelf voor zover we ons verstaan als ondernemende individuen) dat het leren als dusdanig ervaart, en dat de historische voorwaarde voor deze ervaring van het leren (als vorm van kapitaal, als wat beheerd moet worden en als datgene wat onze verantwoordelijkheid is) gevormd wordt door een specifieke denkruimte en een specifieke bestuurlijke configuratie. Het kijken naar het leren als een voorwaarde van onze vrijheid, betekent het vergeten dat leren vanaf het begin zowel effect als instrument is van ons actueel voortgezet liberaal bestuursregime. We vinden het daarom van belang om bij wijze van besluit te wijzen op de ironie van het leerdispositief binnen dit bestuurlijk regime: het doet ons geloven dat het om onze vrijheid gaat (zie Foucault 1976). Misschien moeten we ons bevrijden van het leren, dat wil zeggen, van de ervaring dat het leren een fundamenteel vermogen is dat noodzakelijk is voor onze vrijheid en voor het collectieve welzijn. En misschien betekent dit in de eerste plaats en vooral dat we weerstand moeten bieden aan de intellectuele en bestuurlijke beweging om onze eindigheid toe te eigenen, aangezien dat is waar het om gaat in het leren (en in het ondernemerschap). Maar onze eindigheid tegemoet treden zonder toe-eigening, onze eindigheid als dusdanig ervaren en de comfortabele ethiek van zelfmobilisering en kapitalisering weerstaan, lijkt een uiterst oncomfortabele positie te impliceren. Het zou kunnen dat het de mogelijkheid is van deze oncomfortabele positie, of misschien beter ex-positie of uit-positie-zijn, die we uit het gezicht verliezen wanneer we geobsedeerd zijn door leren. En misschien is het precies dat waar het in e-ducatie om gaat: buiten zichzelf geleid worden, blootgesteld zijn.

Literatuur

- BECKER, G.S. *The Economic Approach to Human Behavior*, Chicago: University of Chicago Press, 1976.
BOMERS, G. 'De lerende organisatie', *Gids voor de opleidingspraktijk*, 8 (1991): 1-25.



- BRÖCKLING, U. 'Gendering the Enterprising self: Subjectification Programs and gendering Differences in Guides to Success', paper presented at the international symposium 'Welcome to the Revolution', College of Design and Art, Zurich, 2001. (Manuscript)
- COLEMAN, J.S. 'Social Capital in the Creation of Human Capital', *American Journal of Sociology*, 94 (1988): 95-120.
- DEAN, M. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, New Delhi: Sage, 1999.
- DELANTY, G. 'Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship', *International Journal of Lifelong Education*, 22 (2003): 597-605.
- DRUCKER, P. *The Age of Discontinuity. Guidelines to our changing society*, New York: Harper & Row, 1969.
- DUNON, R. et al., "De schooldoorlichting: een model-benadering van solo-optreden naar geregisseerd teamwork," *T.O.R.B. 3-4* (1997-1998).
- EDWARDS, R. 'Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices', *Journal of Education Policy*, 17 (2002): 353-365.
- ETGACE, *Lifelong learning. Governance and Active Citizenship in Europe: Final report of the Etgace Research Project*. Guildford: University of Surrey, 2003. <http://www.surrey.ac.uk/politics/ETGACE/Final-Report-Print-Version.pdf>
- European Commission *Teaching and Learning: towards the learning society*, Brussels: European Commission, 1995.
- FAURE et al. *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Paris: Unesco, 1972.
- FLAVELL, J.H. 'Metacognitive aspects of problem solving', in L.B. RESNECK, red., *The nature of intelligence*, Hillsdale: Laurence Erlbaum, 1976.
- FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité 1: La volonté de savoir*, Paris: Gallimard, 1976.
- FOUCAULT, M. 'Qu'est-ce que les Lumières', in D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE, red., *Dits et écrits IV 1980-1988*, Paris: Gallimard, 1984.
- FOUCAULT, M. *Naissance de la biopolitique, Cours au Collège de France (1978-1979)*, Paris: Gallimard/Le seuil, 2004.
- GIDDENS, A. *Paars: De Derde Weg. Over de vernieuwing van de sociaal-democratie*, Antwerpen: Houtekiet, 2000.
- KIRZNER, I. *Competition and Entrepreneurship*, Chicago: The University of Chicago Press, 1973.
- KNOWLES, M.S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*, Chicago: Follett, 1970.
- KOLB, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- LEMKE, T. *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucault's Analyse der moderne Gouvernementalität*, Berlin/Hamburg: Argument, 1997.
- MASSCHELEIN, J. & M. SIMONS *Globale immuniteit*. Leuven: ACCO, 2003.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren. Decretale Tekst en memorie van toelichting*, Brussel: Departement Onderwijs, 1999.
- OECD *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, Paris: OECD, 2001.
- PUTNAM, R. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster, 2000.
- RANSON, S. "Towards the Learning Society," *Educational Management and Administration* 20, no. 2 (1992): 68-79.
- ROSE, N. 'Governing 'advanced' liberal Democracies', in A. BARRY, T. OSBORNE & N. ROSE, red., *Foucault and the Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of Government*, London: UCL Press, 1996.
- ROSE, N. *The Powers of Freedom. Reframing Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- SCHULTZ, T.W. *Investment in human capital: the role of education and of research*, New York: Free Press New York, 1971.
- SENGE, P. *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*, New York: Doubleday, 1990.
- SIMONS, M. *De school in de ban van het leven. Een cartografie van het moderne en actuele onderwijsdispositief*. Ongepubliceerd doctoraatsproefschrift, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, 2004.



- TJEPKEMA, S. 'Ondersteuning van de kenniswerker in een lerende organisatie', *Opleiders in Organisaties/Capita-Selecta*, 26 (1996): 83-98.
- VANDENBROUCKE, F. *Onderwijs en vorming. Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota 2004-2009*, Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2004.
- , *(Ondernemers)competenties in het (boger) onderwijs - Voorstelling OZOn-project - EHSAL*, Toespraak 24 februari 2005.
- , *Forum Onderwijsvernieuwing: een veranderende samenleving vraagt een veranderende school*. Toespraak 1 juni 2007.
- VAN PARREREN, C.F. *Leren op school*, Groningen: Wolters/ Noordhoff, 1976.
- VERLOOP, N. "De leraar," in *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*, ed. Joost LOWYCK and Nico VERLOOP Leuven: Wolters, 1995, 37.
- WESTHOFF, G.J. 'Naar een didaktiek van de studeerbekwaamheid', in J. KALDEWAY, J. HAENEN, S. WILS, & G. WESTHOFF, red., *Leren leren in didactisch perspectief*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996.

Noten

1. Voor deze bijdrage hebben we onder meer gebruik gemaakt van tekstmateriaal dat opgenomen is in een bundel die begin 2008 onder onze redactie bij ACCO zal verschijnen onder de titel *De schaduwzijde van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit*. Een (weliswaar grondig verschillende en anders opgebouwde) Engelstalige versie zal verschijnen in *Educational Theory*.

2. Dit is een gezamenlijk artikel, de alfabetische orde drukt geen rangorde uit.

3. KMO Brief: Nieuws voor de ondernemer.

<http://www.ey.be/PMEKMO/Site.nsf/All/3EDCA9901C302614C1256D6D0033F118?Opendocument>

4. In dit opzicht maakt de kritiek die inmiddels, onder meer in de lijn van de veel ophef makende interventie van leraar Hullebusch, op competentie-gerichtheid wordt geformuleerd, o.i. ook deel uit van de discursieve horizon van dit regime. De zorg om de benutting van talenten als zijnde ons menselijk kapitaal, de inzetbaarheid en vooral de zorg om de toegevoegde waarde van het onderwijs, worden ook hier sterk beklemtoond (zie bijv. O-ZON-berichten - 1, januari 2007 - O-ZON = Onderwijs Zonder Ontscholing, *Onderwijskrant* nr. 140, januari, februari, maart 2007). Zelfs Steinerscholen en Freinetscholen bewegen zich in dit opzicht binnen dezelfde horizon. Zie bijvoorbeeld het document over *Competenties voor de kennismaatschappij: een andere visie* van de federatie van Steinerscholen, waar men zonder enige aarzeling onderschrijft dat de 'opdracht van het onderwijs in algemene zin [...] inderdaad [is:] competenties (helpen) ontwikkelen voor de kennismaatschappij'.

(<http://education.skynet.be/yggdrasil/Downloadbestanden/Leerplan%20en%20ET/ET%20aanvinklijsten/Alternatieve%20ET%20ICT.doc>)

5. Voor een uitvoerige beschrijving van dit regime, zie: Masschelein & Simons 2003; Simons 2004.

6. Er worden inmiddels veel 'tools' ontwikkeld die deze competentiegerichtheid en het competentiebeheer (door ondernemingen, organisaties, maar ook door de individuen zelf) ondersteunen en mogelijk maken: naast de portfolio's zijn er de competentieprofielen, de competentieagenda's, de talentenfoto's, generieke testen, de competence resources manager,... Zo sluit het concept 'talentenfoto' of 'talentenportfolio' aan bij het in kaart brengen van competenties binnen en buiten de beroepsweld. "Dat kan starten," aldus onze minister, "als een talentenboekje in de kleuterschool en uitgroeien tot een elektronische map die niet alleen getuigenissen van kennis bevat, maar ook stukken die getuigen van artistieke talenten, culturele activiteiten of maatschappelijke betrokkenheid. Op elk belangrijk keuzemoment in zijn studie- of werkloopbaan kan dit portfolio een handig reflectie-instrument zijn voor de jongere en voor zijn begeleiders." (Toespraak 7 juni 2007) "Zo is er de Competence Resour-



ces Manager [...] [als] een instrument ter ondersteuning van het competentie-management en [dat] bestaat uit drie onderdelen. De *CoRe-Portfoliomanager* is een elektronisch portfolio waarbij naast competenties ook kernkwaliteiten (dit zijn eigenschappen die iemand typeren als mens en als drijvende kracht fungeren in de persoonlijke ontwikkeling) in de kijker worden geplaatst. [...] De *CoRe-Peoplemanager* is een instrument om het competentie-management van de werknemers van een organisatie te ontwikkelen. Elke werknemer heeft een persoonlijk dossier waarin hij of zij, in interactie met één of meerdere coaches, zijn of haar vorderingen en ontwikkelingen kan opvolgen. De *CoRe-ProfileBuilder* is een systeem waarmee competentieprofielen bij functies samengesteld worden. Door het hoge netwerkarakter kunnen organisaties zich beroepen op bestaande profielen die door andere organisaties ontwikkeld werden. Het basisprincipe van de Competence Resources Manager, met name het principe van het 'meeneembaar portfolio', maakt de CoRe-Manager tot een krachtig en breed inzetbaar instrument voor het competentie-management van zowel organisaties als individuele gebruikers". (ppw.kuleuven.be/cod/downloads/Presentatie_WouterHustinx.pdf)