



Als bewoners van de wereld van onderwijs, opvoeding en vorming worden wij, dat is bekend, gekenmerkt door een grote welwillendheid. Alhoewel er zeer veel discussies zijn over het 'wat' en 'hoe' lijken wij elkaar vandaag te vinden in onze wil tot kwaliteit, tot feedback en dialoog, tot permanent leren, tot identiteit, verschil en inclusie. 'Wie' zou daar tegen kunnen zijn? Deze vraag zelf horen wij meteen als een retorische vraag, ze lijkt niet ernstig gemeend te kunnen zijn. Misschien valt er over inclusie, identiteit en verschil nog na te denken, maar geen redelijk mens kan tegen kwaliteit, feedback en dialoog zijn en uiteraard al helemaal niet tegen leren. Nochtans vormt dat precies de inzet van dit boek. De auteurs brengen de voorwaarden voor onze welwillendheid in kaart en komen zo tot het punt waar deze welwillendheid niet meer vanzelfsprekend is en de schaduwzijde ervan te zien valt. Het punt dus waar het, in een niet-triviale en niet-retorische maar werkelijke zin, denkbaar wordt dat men geen kwaliteit, feedback, dialoog, leren, inclusie, identiteit en verschil wil.

Jan Masschelein doceert wijsgerige pedagogiek aan de K.U.Leuven. Maarten Simons doceert Onderwijsbeleid aan de K.U.Leuven.

Met bijdragen van: Ilse Geerinck, Jan Masschelein, Maarten Simons, Nancy Vansieleghem, Pieter Verstraete



J. Masschelein en M. Simons (red.)

De schaduwzijde van onze welwillendheid

acco

Jan Masschelein en Maarten Simons (red.)

Educatieve ideeën: wereldse gebaren - nr. 3

De schaduwzijde van onze welwillendheid

Kritische studies van de pedagogische actualiteit



acco

DE SCHADUWZIJDE VAN ONZE WELWILLENDHEID

KRITISCHE STUDIES VAN DE PEDAGOGISCHE ACTUALITEIT

Reeks
EDUCATIEVE IDEEËN: WERELDSE GEBAREN

Nr. 3

Redactie

Jan Masschelein en Maarten Simons

“Hoeveel mensen zijn er nog die noch zijn opgesloten,
noch op wacht staan bij de poort?”

J.M. COETZEE, *Leven en wandel van Michael K.*

De schaduwzijde van onze welwillendheid

Kritische studies van de pedagogische actualiteit

Jan Masschelein en Maarten Simons (red.)

Deze reeks wil vasthouden aan de oude betekenis van educatie: e-ducatie als het (weg)geleid-worden-uit, als het naar buiten gevoerd worden, de straat op, de wereld in. En wanneer daarbij over de wereld wordt gesproken, dan gaat het over een andere openbare ruimte dan de openbare infrastructuur en netwerken voor actieve burgers. De wereld is eerder het niemandsland waarin we aan iets of iemand zijn blootgesteld en waarin we iets ervaren. Dit niemandsland heeft geen toegangspoort en hoeft geen bewakers. Educatieve praktijken houden ons op straat, op weg zonder programma, zonder plan, maar met een last, de last van een gedeeld en verdeeld bestaan. Het zijn dan ook oncomfortabele praktijken. Kenmerkend voor deze praktijken is het moment van blootstelling en ervaring, het moment waarop gezocht moet worden naar de juiste woorden en handelingen. Educatieve praktijken zijn (als) gebaren die de last opnemen en aandachtig maken. Gebaren verbreken het valse alternatief tussen doelen en middelen. Ze presenteren middelen die zich als dusdanig onttrekken aan het rijk van de middelen, zonder doelen te worden.

Deze idee van educatie vraagt een bepaalde wijze van publiceren. Vandaag de dag vinden we over opvoeding en onderwijs hoofdzakelijk twee vormen van publicaties: academische geschriften en toepassingsgerichte boeken voor het praktijkveld en voor de opleidingen. Deze vormen van publiceren maken het moeilijk om educatieve ideeën ter sprake te brengen. Wat daarom in deze reeks wordt voorgesteld zijn teksten die uitnodigen om anders over opvoeding en onderwijs te denken en te spreken. De nadruk ligt daarbij niet zozeer op de wetenschappelijke onderbouwing en de concrete toepassing(srelevantie), maar op de voorgestelde idee.

Acco Leuven / Voorburg

Reeksoverzicht

1. Masschelein, J., & Simons, M. (2006). *Europa anno 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland*. Leuven/Voorburg: Acco.
2. Rancière, J., vertaald en ingeleid door J. Masschelein (2007). *De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie*. Leuven/Voorburg: Acco.
3. Masschelein, J., & Simons, M. (red.) (2008). *De schaduwzijde van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit*. Leuven/Voorburg: Acco.

Eerste druk: 2008

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Brusselsestraat 153, 3000 Leuven (België)

E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.uitgeverijacco.be

Voor Nederland:

– *Uitlevering*: Centraal Boekhuis bv, Culemborg

– *Correspondentie*: Kemper Conseil, De Star 17, 2266 NA Leidschendam

Omslagontwerp: Danny Juchtmans

© 2008 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden veeleelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

D/2008/0543/180

NUR 847

ISBN 978-90-334-6457-7

Inhoud

Over kritisch e-ducatieve studies <i>Maarten Simons & Jan Masschelein</i>	7
De wil tot feedback <i>Maarten Simons & Jan Masschelein</i>	25
De wil tot identiteit <i>Ilse Geerinck</i>	49
De wil tot verschil <i>Pieter Verstraete</i>	67
De wil tot inclusie <i>Maarten Simons & Jan Masschelein</i>	95
De wil tot kwaliteit <i>Maarten Simons & Jan Masschelein</i>	113
De wil tot dialoog <i>Nancy Vansieleghem</i>	135
De wil tot leren <i>Maarten Simons & Jan Masschelein</i>	161
Lof der liefhebber <i>Jan Masschelein & Maarten Simons</i>	193
Literatuur	199
Herkomst van de teksten	215

Over kritisch e-ducatieve studies

MAARTEN SIMONS & JAN MASSCHELEIN

'Overigens, indien het extreem gevaarlijk is om te zeggen dat de rationaliteit de vijand is die we moeten uitschakelen, dan is het even gevaarlijk om te beweren dat elke kritische invraagstelling van die rationaliteit ons in de irrationaliteit dreigt te doen belanden.'

Michel Foucault, 1982a¹

Wat de hier verzamelde kritische studies van de pedagogische actualiteit gemeen hebben, is een bepaalde houding die geïnspireerd is door wat Foucault getypeerd heeft als een 'ontologie van het heden'. Het is echter niet de bedoeling om het kenmerkende van deze houding te situeren op een wijsgerig-theoretisch niveau. In de plaats daarvan zullen we deze houding trachten te beschrijven aan de hand van een aantal sleutelbegrippen.

Zelfkritiek, welwillendheid

In het denkschema dat de klassieke kritische onderzoeker gebruikt, staan macht en vrijheid in oppositie ten opzichte van elkaar: waar macht is, is er onderdrukking en is er geen vrijheid, en waar vrijheid is, is er geen onderdrukking en geen macht.² Vrijheid wordt hier ingevuld als het zelfbewust en zelfreflectief, en volgens zelfgewilde principes en criteria, het eigen leven vormgeven. Kritiek in deze traditie richt haar pijlen op elke macht die deze vrijheid inperkt, dit wil zeggen elke vorm van economische, bureaucratische, instrumentele, symbolische macht die van buitenaf een terrein betreedt dat het hare niet is en zodoende het menselijk doen en laten van buitenaf bepaalt en de vrije, zelfgekozen zelfbepaling verhindert. Kritiek is hier dus steeds kritiek op iets buiten het zelf, meer bepaald op datgene dat buiten de wil van de mens om invloed heeft op zijn doen en laten. Dat de mens onderdrukt *wil* worden is in deze traditie ondenkbaar, en ook dat de macht zich zou enten op wat mensen zelf *willen*. Maar is het vandaag niet duidelijk geworden, zoals Sloterdijk opmerkt, dat wat we zelf willen en controlerende machtsuitoefening onlosmakelijk met mekaar verbonden zijn, en

dat macht zich als het ware manifesteert doorheen onze wil (Sloterdijk, 1991). Een voorbeeld kan dit misschien verduidelijken.

Vandaag zullen we nauwelijks mensen vinden die niet op de een of andere manier willen investeren in zichzelf, en die niet door een of andere cursus of een of andere opleiding competenties willen verwerven. Investeren in het eigen leven is iets dat we zelf willen. Net zoals sparen en zich verzekeren (tegen ziekte, ongevallen, ...) iets is dat we zelf willen. Het is iets, zo vertelt ons het gangbare discours, dat nodig is om in vrijheid vorm te geven aan ons leven. Maar het is ondertussen duidelijk dat door dit te willen, we ons ook inschrijven in allerlei mechanismen, gaande van door de overheid en arbeidsmarkt gecontroleerde kwalificatiesystemen over competitieve markten voor menselijk kapitaal tot rendabele verzekeringssystemen. Nog anders gesteld: een gezonde, kapitalistische samenleving lijkt pas te bestaan bij gratie van individuen die in zichzelf willen investeren, en die zichzelf voortdurend willen verzekeren. Het is door deze wil dat er een soort van collectieve rijkdom gegarandeerd kan worden en dat het productieproces in een staat gecontroleerd kan worden. Indien dit het geval is, dan is het duidelijk dat een kritische kanttekening bij systemen van collectieve verrijking en controle altijd ook impliceert dat er een kritische kanttekening gemaakt wordt bij wat we zelf willen. Het is dus niet voldoende om een kritiek te formuleren bij datgene wat ons buiten onze wil of tegen onze wil en van buitenaf opgelegd wordt, maar ook en vooral bij wat we onszelf als het ware opleggen doorheen hetgeen we zelf willen.

Vandaar dat we in de kritische ontologie van het heden eerst en vooral willen ingaan op manifestaties van onze welwillendheid; op datgene wat we zonder meer willen, wat we vanzelfsprekend vinden, maar wat misschien ook een nachtzijde heeft ondanks onze welwillendheid en ook andere zaken dient dan we op het eerste zicht zien of willen. Kritiek in deze lijn is dan niet in eerste instantie een kritiek op datgene wat buiten ons ligt (de economie, het systeem, de meester, ...), maar een vorm van zelfkritiek, dit wil zeggen een kritische kanttekening bij onze (eigen) welwillendheid. Een kerndimensie van deze vorm van zelfkritiek is een heel specifieke houding ten aanzien van het heden.

Aandacht, nieuwsgierigheid, zorg voor het heden

Terwijl de klassieke kritische houding zich kenmerkt door een beoordeling van het heden (in naam van principes en criteria waar de criticus toegang toe heeft), laten de kritische studies uit deze bijdrage zich leiden door een aandachtige houding ten aanzien van het heden. Deze aandachtige houding

betekent dat het in eerste instantie niet gaat om het verzamelen van kennis in functie van oordelen, maar dat het gaat om het zorgen. Vandaar dat Foucault spreekt van een bepaald type van nieuwsgierigheid. Nieuwsgierigheid verwijst hier niet naar het willen weten van van alles en nog wat, of het assimileren van wat men nog niet weet, maar naar een zorg (*cura* in het Latijn) voor het heden zoals dat nog aanwezig is in het Franse woord *curiosité* (Foucault, 1980, 108; Rajchman, 1991, 141). Een nieuwsgierige houding in deze betekenis omvat een geconcentreerde, waakzame blik ten aanzien van wat er vandaag gebeurt en wat er aan ons vandaag gebeurt, dus wat er ons overkomt. De aandacht gaat uit naar wat er 'nieuw' is in het heden, dit wil zeggen naar wat er typisch behoort tot het heden of wat er actueel is. Nieuwsgierig zijn ten aanzien van wat ons overkomt, impliceert dan ook altijd dat men zich openstelt voor het heden en zich kan verliezen in dat heden. Het gaat erom een soort van voeling te krijgen met wat er vandaag gebeurt en hoe we het heden leven, en daarom gaat het er dus ook om elke oordelende houding ten aanzien van dat gebeuren op te heffen. Het is van belang te onderlijnen dat, in tegenstelling tot de klassieke kritische houding, deze zorgende houding ervan uitgaat dat de onderzoeker deel uitmaakt van het heden dat hij/zij onderzoekt. Vanuit een oordelende instantie is het 'onzuivere' heden dat ter beoordeling voorligt altijd al het heden waartoe de 'zuivere' onderzoeker zelf niet behoort. De aandachtige houding daarentegen is steeds de houding ten aanzien van datgene wat ook, en vaak vooral, (aan, met, door) de onderzoeker gebeurt.

Deze nieuwsgierige of aandachtig-zorgende houding ten aanzien van het heden en ten aanzien van hoe we het heden leven, vertaalt zich exemplarisch in de volgende vraag: wie zijn we vandaag en wat is typerend voor en eigenaardig in de manier waarop wij vandaag onszelf begrijpen? Wat willen we vandaag? In het kader van kritisch pedagogisch onderzoek gaat het vanzelfsprekend over wat er bijzonder is in en eigenaardig aan het *pedagogische* of *onderwijskundige* heden: wat is er eigenaardig aan en bijzonder in het actuele pedagogische of onderwijskundige zelfverstaan, in het actuele pedagogische of onderwijskundige *willen*? In de bijdragen in deze bundel hebben we deze vraag naar de pedagogische actualiteit concreet vertaald naar een vraag over onze pedagogische welwillendheid: wat willen we vandaag in de context van onderwijs en opvoeding? De welwillendheid verwijst naar al die zaken die we als pedagogen en onderwijskundigen, of als leerkrachten en beleidsmakers, vanzelfsprekend vinden en in hun vanzelfsprekendheid ook noodzakelijk achten. Het gaat om die zaken die we allemaal willen, en die, omdat we ze allemaal willen, niet ter discussie staan en dus in alle opzichten vanzelfsprekend zijn. Het voorbeeld van onderwijskwaliteit, dat in één van de bijdragen verder uitgewerkt zal worden, laat toe deze houding en vraag nog duidelijker te omlijnen.³

Onderwijskwaliteit is duidelijk iets dat we vandaag willen. Meer nog, het is moeilijk om vandaag iemand te vinden die geen onderwijskwaliteit wil, en het is haast onmogelijk om het begrip kwaliteit niet te gebruiken wanneer we over opvoeding of onderwijs spreken. Willen zorgen voor onderwijskwaliteit is iets dat voor zichzelf spreekt. Niemand kan vandaag tegen kwaliteit zijn, het is iets dat iedereen wil. De uitgangsvragen van een kritische ontologie van het heden zijn echter niet: 'wat is kwaliteit?', 'welke zijn de kwaliteitsindicatoren die men momenteel hanteert?' en 'wat is de invloed van dit alles op het onderwijs?' De uitgangsvraag is radicaler en klinkt als volgt: 'wie zijn wij, wij voor wie kwaliteit van belang is, voor wie onderwijskwaliteit voortdurend op de agenda staat, wij die weliswaar voortdurend discussiëren over de juiste invulling van kwaliteit en over de juiste en meest adequate kwaliteitsindicatoren, maar in ieder geval kwaliteit willen? Wie zijn wij, wij in wiens ervaringswereld kwaliteit een centrale, vanzelfsprekende rol speelt, voor wie het haast onmogelijk is om de vraag "wie is er tegen kwaliteit" serieus te nemen?' Of nog anders gesteld: 'voor wie' is kwaliteit nodig? Op een analoge wijze, zo tonen de andere bijdragen in deze bundel, kan men vragen naar de hedendaagse welwillendheid inzake inclusie, dialoog, identiteit, feedback, leren. Ook dat zijn zaken die we vandaag willen, die zich hullen in een vanzelfsprekendheid waar niemand vragen bij stelt. Dus ook hier stelt de ontologie van het heden de vraag: wie zijn wij, wij die inclusie en verschil willen, die een identiteit willen, die feedback willen, die willen dialogeren en leren?

Het is van belang om de radicaliteit van dergelijke vragen te onderlijnen, en duidelijk te maken waar deze vragen zich naar richten. Het vertrekpunt is dat bijvoorbeeld kwaliteit of inclusie niet steeds een bezorgdheid is geweest, en dat het dus slechts door ons vandaag als belangrijk ervaren wordt. Dit betekent dat wij, vandaag, onszelf, anderen en de wereld op een erg specifieke wijze moeten ervaren opdat kwaliteit de betekenis heeft die het vandaag heeft. Tijdens de vorige eeuw sprak men bijvoorbeeld wel van 'goed onderwijs' of het 'peil der studiën', maar niet van 'onderwijskwaliteit'. Men sprak van gelijkheid en ongelijkheid, maar niet van inclusie. Anders gesteld: in de wijze waarop mensen zich toen tot zichzelf, anderen en de wereld hebben verhouden, had onderwijskwaliteit of inclusie geen betekenis of speelde het geen rol. De vraag 'wie wil kwaliteit' is dus geen vraag naar welke concrete onderwijsactoren vandaag kwaliteit willen, of naar de belangengroepen of (economische, intellectuele) machten voor wie een bepaald type van kwaliteit van belang is. Het is daarentegen een vraag naar het soort 'subject' dat kwaliteit wil, dit wil zeggen een vraag naar de wijze waarop mensen zich tot zichzelf, anderen en de wereld moeten verhouden opdat onderwijskwaliteit van belang is.

Grens, experiment, essay

Vooraleer duidelijk te maken hoe kritische studies de hedendaagse vorm van subjectiviteit (die kwaliteit, leren, inclusie, feedback, verschil wil) duiden, is het van belang dieper in te gaan op de nieuwsgierige houding. De vraag stellen – en die vraag stelt de onderzoeker ook steeds aan zichzelf aangezien hij/zij deel uitmaakt van het heden – 'wie zijn we vandaag?' betekent dat men enerzijds betrokken is bij het heden, maar tegelijkertijd ook afstand neemt. In of door het stellen van de vraag 'wie zijn wij?', neemt de onderzoeker dus een afstand ten aanzien van zichzelf in het heden. Dit wil echter niet zeggen dat de onderzoeker bij wijze van spreken buiten zichzelf treedt om vanuit een goddelijk standpunt de welwillendheid van zichzelf en anderen in het heden te observeren en te beoordelen. Het gaat daarentegen om de paradoxale afstandname die in de nieuwsgierigheid en zorg besloten ligt en die zich uitdrukt in een ervaring dat wat we vandaag doen en denken niet vanzelfsprekend is, maar tegelijkertijd dat het niet evident is los te komen van de wijze waarop we vandaag de dag denken. Door vragen te stellen bij wat men wil in het heden en wat in die zin vanzelfsprekend is, vervreemdt men van zichzelf of wordt men in zekere zin een vreemde voor zichzelf (en wat men wil). Toegepast op het voorbeeld van onderwijskwaliteit: het gaat om de ervaring dat onze wil om voor onderwijskwaliteit te zorgen van recente datum is, maar tegelijkertijd dat het haast onmogelijk is kwaliteit niet te willen; het gaat om de ervaring het niet meer evident te vinden dat men kwaliteit wil. Met Foucault kunnen we deze houding omschrijven als een combinatie van een 'grenshouding' en een 'experimentele houding' (Foucault, 1984a, 574-575).

Een *grenshouding* wil zeggen dat de onderzoeker een houding aanneemt waardoor hij/zij gevoelig wordt voor wat er zich als noodzakelijk in het heden aandient. Een grenshouding is echter geen *begrenzende* houding. De *begrenzende* houding is de houding van de klassieke kritische intellectueel (of filosoof, pedagoog) die in zijn beoordeling van het heden duidelijk wil maken binnen welke grenzen mensen moeten blijven, willen ze bijvoorbeeld juist (pedagogisch) handelen of willen ze bijvoorbeeld ware of valide (pedagogische) kennis verzamelen. Vanuit een *begrenzende* houding onderwerpt men het heden met andere woorden aan noodzakelijk geachte grenzen of verplichtingen. Een *grenshouding* gaat daarentegen op zoek naar wat er zich in het heden als een noodzakelijk geachte grens aandient, dit wil zeggen wat zich in het heden als noodzakelijk, fundamenteel, universeel of gewoonweg, vanzelfsprekend, voorstelt en zich om die reden opwerpt als de grens waarbinnen we vandaag moeten blijven. Kortom, vanuit een *grenshouding* gaat de onderzoeker op zoek naar datgene wat zich in het heden

presenteert als noodzakelijk of vanzelfsprekend, datgene wat we willen en waarbij we ons niet kunnen voorstellen dat we het niet zouden willen.

Opnieuw is het voorbeeld van de wil tot kwaliteit handig om dit toe te lichten. Een grenshouding ten aanzien van de zorg omtrent onderwijskwaliteit, betekent dat we gevoelig worden voor het feit dat kwaliteitszorg vandaag vanzelfsprekend en noodzakelijk is geworden, en dat het vandaag zo is dat indien we niet met onderwijskwaliteit bezig zijn, we ons buiten spel zetten in die zin dat we gewoon niet meer met onderwijs zouden bezig zijn. Een begrenzende houding, dit wil zeggen de houding van de klassieke kritische pedagoog, is daarentegen de houding op basis waarvan aangegeven wordt aan welke grenzen de kwaliteitszorg zich dient te houden of met welke kwaliteitscriteria men rekening moet houden om 'echte' onderwijskwaliteit te garanderen. Terwijl een begrenzende houding zegt wat in het heden noodzakelijk is, zal de grenshouding de aandacht vestigen op wat zich in het heden als noodzakelijk aandient en op wat zich onder het mom van onze welwillendheid in een vanzelfsprekendheid hult.

Deze grenshouding ten aanzien van het heden is tegelijkertijd een *experimentele houding*. Het is de onderzoeker die experimenteert met zichzelf, of preciezer uitgedrukt: hij/zij experimenteert met de wijze waarop hij/zij het heden leeft. In de grenshouding staat met andere woorden de welwillendheid van de onderzoeker mee op het spel. Door bijvoorbeeld de vraag te stellen 'wie zijn wij, wie ben ik, ik die kwaliteit wil, die zorgen voor kwaliteit vanzelfsprekend vind' vervreemdt hij/zij zich van zichzelf of is wat hij/zij wil niet langer vanzelfsprekend. Het gevolg is dat zich een ruimte opent om op een andere wijze naar zichzelf, anderen en de wereld te kijken. Precies omdat 'het wij' dat de onderzoeker bevreemdt een 'wij' is waartoe ook hij/zij zelf behoort, brengt de onderzoeker wie hij/zij is mee in het spel en heeft het kritisch onderzoek een experimenteel karakter. De klassieke kritische onderzoeker is daarentegen iemand die zich steeds buiten het 'spel' ophoudt en zichzelf ziet als het zuivere geweten dat anderen kan en moet beoordelen. Door zichzelf in het onderzoek op het spel te zetten, en de grenzen van wie men is en wat men wil te bevragen, is het kritisch onderzoek in de bijdragen in deze bundel letterlijk van experimentele aard. Het onderzoek maakt een transgressie van de grenzen van het heden mogelijk, hetgeen wil zeggen dat het een opening creëert om 'het heden anders te leven' (Foucault, 1979a, 790). Concreet kan dit betekenen dat men zich op zulke manier tot zichzelf verhoudt, en op zodanige manier het heden leeft, dat het begrip onderwijskwaliteit elke betekenis verliest en dat men kwaliteit niet langer wil. De kennis die dit kritisch onderzoek levert, heeft dan niet de functie om het heden beter te 'begrijpen', maar om – met de woorden van Foucault – te 'snijden' in het heden of in wie we vandaag zijn

(Foucault, 1984d). Het experimenteel, kritisch onderzoek brengt een discontinuïteit tot stand.

Door deze combinatie van een grenshouding en een experimentele houding heeft het kritische onderzoek dat voor deze bundel verzameld werd, een essayistisch karakter. Een essay – zoals het Franse woord *essayer* duidelijk tot uitdrukking brengt – is een soort van denk- en schrijfoefening waarin men iets nieuws probeert te denken en schrijven (Foucault, 1984c). Het is een schrijven dat steeds een experimenteel karakter heeft en dat de grenzen van het gangbare denken en schrijven op het spel zet. In de context van het kritisch onderzoek gaat het om een soort van oefening waardoor men vervreemdt van zichzelf in het bevragen van de grenzen van het heden (waarvan men deel uitmaakt). Opnieuw moeten we hier beklemtonen dat een kritisch essay in deze betekenis zich niet tot doel stelt het heden of anderen te beoordelen en tot de orde te roepen. Het essay wordt daarentegen gedragen door een nieuwsgierigheid waardoor men door een confrontatie met de grenzen in het heden een vreemde wordt in het heden, en op die manier een opening creëert het heden anders te leven (Foucault, 1979, 790). Dit wil zeggen dat op het moment dat we vervreemden van bijvoorbeeld onze wil tot kwaliteit (of een andere uiting van welwillendheid), de mogelijkheid zich aandient anders, dit wil zeggen niet langer in termen van kwaliteit, naar onderwijs te kijken.

Ook al staat de onderzoeker centraal in de kritische ontologie van het heden, dit wil niet zeggen dat dergelijk onderzoek een *ego*-karakter heeft. Het is van belang om te benadrukken het niet gaat om het 'ik' van de onderzoeker, om de persoonlijke ervaringen van de onderzoeker, bijvoorbeeld op het vlak van onderwijskwaliteit. In zekere zin is de persoon van de onderzoeker irrelevant. Wat van belang is, is zijn relatie tot het heden en bijvoorbeeld dat voor hem/haar deze relatie in het teken staat van kwaliteit. Of nog anders gesteld: de onderzoeker schrijft niet vanuit en niet over zijn/haar persoonlijke ervaringen (in de eerste persoon enkelvoud), maar vanuit wat er bijzonder is in en eigen-aardig is aan het heden waartoe ook hij/zij behoort. Vandaar dat deze kritische studies niet handelen over het 'ik', maar over het 'wij'.

Macht, vrijheid, sturing, zelfsturing

Zoals de klassieke kritische studies stelt ook de ontologie van het heden zich tot doel in te gaan op de werking van macht. Er is hier echter een belangrijk verschil. De klassieke kritische houding vertrekt vanuit een welomschreven visie betreffende macht, en tegelijkertijd ook van een welomschreven type-

ring van haar tegenpool, namelijk vrijheid. Een kritiek van de macht is in deze klassieke optiek een kritiek van de machthebbers zoals de Staat, de Kapitalist, de Meester, de Vader, de Economie, de Kerk, de School. Kortom, alle actoren voor zover die op de een of andere manier de vrijheid van mensen van buitenaf en buiten hun wil aan banden leggen. Zoals eerder gezegd, zijn we van mening dat een dergelijke kritische houding aan herziening toe is omdat we ervan uitgaan dat macht (althans een bepaald type van macht) ook werkt doorheen hetgeen we zelf willen en dat macht als het ware onze vrijheid (althans een bepaald type van vrijheid) nodig heeft. Het gaat ons immers om de macht die werkt doorheen onze welwillendheid.

In de lijn van Foucault gaan we er met andere woorden vanuit dat er niet zoiets is als de Macht of de Vrijheid, maar dat er verschillende vormen van machtsuitoefening zijn, dat de wijze waarop macht werkt doorheen de geschiedenis verandert, dat er ook een geschiedenis is van de wijze waarop mensen vrijheid in praktijk brengen (Foucault, 1982b). Wanneer we enkel onze aandacht vestigen op de macht van de staat of de Kerk, en enkel kijken naar onze vrijheidsgraden ten aanzien van deze machtsbastions, dan verliezen we machtsrelaties uit het oog die veel subtieler en op een meer lokaal niveau werken. Foucault heeft bijvoorbeeld aangetoond dat we wanneer we enkel kijken naar de macht van de Gevangenis of de School, dit wil zeggen naar hun macht als staatsinstelling, we uit het oog verliezen dat er in de gevangenis en in de school erg specifieke machtsmechanismen werkzaam zijn (Foucault, 1972/1989). Hij verwijst bijvoorbeeld naar vormen van toezicht, de organisatie van de ruimte en tijd, het subtiële spel van straffen en belonen, het gebruik van dossiers, de afwisseling van inspanning en ontspanning, ... Deze procedures, technieken en vormen van kennis of weten vormen een soort van macht die de leerlingen in een school of de gedetineerden in een gevangenis niet onderdrukken, maar die hun doen en laten, hun denken en handelen op een bepaalde wijze sturen. De wijze waarop de school en de gevangenis georganiseerd en gestructureerd zijn, roept met andere woorden leerlingen en gedetineerden op om op een bepaalde wijze vorm te geven aan hun leven, op een bepaalde wijze te denken over wie ze zijn en hoe ze zich tot anderen kunnen en moeten verhouden. Of nog juist-ter geformuleerd: het is door deze lokale machtsrelaties en vormen van machtsuitoefening dat iemand zich als *leerling* en als *gedetineerde* gaat zien en begrijpen, dat iemand zich op een bepaalde wijze *wil* zien (bv. als de beste van de klas). In deze machtsconfiguratie ontstaat er bijvoorbeeld de wil om te presteren, om een goede leerling te zijn en te studeren, de wil om zichzelf als leerling te vergelijken met andere leerlingen. Een dergelijke wil is met andere woorden het effect van een machtsconfiguratie (in dit geval het effect van de wijze waarop de school georganiseerd is), maar tegelijker-

tijd ook een instrument om deze machtsconfiguratie (in dit geval de school) te laten functioneren. Dit laatste wil zeggen dat de school slechts functioneert doorheen leerlingen die *willen* studeren, die zich *willen* vergelijken met leeftijdsgenoten. Deze voorbeelden maken duidelijk dat deel uitmaken van een school of gevangenis mensen niet berooft van hun wil, maar dat er een specifieke wil gestalte krijgt die effect en instrument is van een specifieke vorm van machtsuitoefening.

In deze lijn van Foucault willen we daarom twee zaken beklemtonen. Ten eerste dat een kritiek van de macht zich niet kan beperken tot een kritiek van de zogenaamde machtige actoren, maar eerst en vooral aandacht moet besteden aan de concrete vorm van machtsuitoefening op een lokaal niveau en zoals dat zich uit in het gebruik van bepaalde instrumenten (bv. examens, dossiers, ...), technieken (bv. belonen), procedures (bv. examens) en bepaalde vormen van weten (bv. over de ontwikkeling van de leerling ten aanzien van het gemiddelde, of over de familiale achtergrond van de gedetineerde). De kritische pijlen richten op de macht van de Staat, of de onderdrukkende werking van staatsinstellingen zoals de school of de gevangenis, doet ons de subtiële en lokale machtsmechanismen in bepaalde settings uit het oog verliezen. Ten tweede herinnert Foucault ons eraan dat deze machtsmechanismen niet zonder meer onderdrukkend werken of ons van onze Vrijheid beroven. Het zijn daarentegen de machtsmechanismen die een welwillendheid mee in het leven roepen en die precies werken doorheen deze welwillendheid. Het gevolg hiervan is dat een kritische analyse van deze machtsmechanismen ook steeds een kritische analyse moet zijn van wat we zelf willen. Een kritiek van de macht kan niet zonder een kritiek van onze welwillendheid, omdat macht slechts werkzaam is doorheen hetgeen we zelf willen. Of omgekeerd, aan de hand van een (zelf)kritiek van onze welwillendheid (zoals onze wil tot kwaliteit) is het mogelijk lokale, hedendaagse machtsmechanismen in kaart te brengen.

In de lijn van deze uitgangspunten, en verder werkend in de lijn van het werk van de latere Foucault, gebruiken de hier verzamelde studies de termen 'sturing' en 'zelfsturing' om deze subtiële werking van hedendaagse machtsmechanismen en onze actuele welwillendheid kritisch te analyseren. We gaan even dieper in op deze technische termen zodat het statuut van de voorliggende kritische studies verder verhelderd kan worden.

Met Foucault gaan we ervan uit dat macht veelal niet overheersend of onderdrukkend werkt, maar een sturende werking heeft (Foucault, 1982b). En zoals we hiervoor verhelderd hebben, werkt deze sturing doorheen hetgeen we zelf willen, door hetgeen we zelf nastreven, of nog anders gezegd, door de wijze waarop we zelf vorm geven aan onze vrijheid. Vandaar dat Foucault de werking van macht samenvat in de volgende formule: 'condui-

re des conduites'. Deze formule kunnen we als volgt vertalen: het sturen van zelfsturingen, of anders nog, het sturen van de manier waarop mensen zich gedragen of zichzelf sturen. Deze formule brengt dus tot uitdrukking dat macht een sturende werking heeft (bv. de organisatie van de tijd in een school), en meer bepaald dat die sturende werking opereert doorheen de wijze waarop mensen (bv. de leerlingen in een school) zichzelf sturen (bv. zichzelf zien als leerling, en de beste van de klas willen zijn). Of nog anders gezegd: machtsmechanismen roepen mensen op zichzelf op een bepaalde manier te gedragen (*se conduire*) of zichzelf op een bepaalde manier te sturen, en het is door deze wijze van gedragen of deze zelfsturing (hetgeen we eerder omschreven hebben als onze welwillendheid of subjectiviteit) dat gestuurd wordt. In de hier verzamelde studies worden de (technische) concepten 'zich gedragen', 'zelfsturing', 'subjectiviteit', 'vorm van welwillendheid', 'relatie tot zichzelf, anderen en de wereld' als synoniemen gebruikt. Die concepten (hoewel ze weliswaar elk eigen klemtonen leggen) hebben betrekking op de wijze waarop mensen door sturingsmechanismen gevormd worden.

Aan de hand van deze operationalisering van macht kan de kritische onderzoeker nagaan welke sturingsmechanismen in een bepaalde context en in een bepaalde periode werkzaam zijn, en dus ook hoe mensen door deze sturingsmechanismen gevraagd worden zich te gedragen of zichzelf te sturen (dit wil zeggen, iets te willen). Anders gesteld: deze operationalisering van macht levert een invalshoek om de vraag van de ontologie van het heden, met name 'wie zijn wij, wij die (bijvoorbeeld) kwaliteit willen, wij die ons zo gedragen dat we alles in het teken stellen van (bijvoorbeeld) kwaliteit?' te beantwoorden. Het laat de kritische onderzoeker immers toe om zijn/haar aandacht te richten naar de machtsconfiguratie die ons oproept om bijvoorbeeld onderwijskwaliteit te willen. We kunnen deze focus nog duidelijker omschrijven door dieper in te gaan op wat de onderzoeker inzicht geeft in hedendaagse sturingsmechanismen enerzijds en in de zelfsturing anderzijds. Hiervoor introduceren we de volgende termen: technieken/instrumenten/procedures, discours, dispositief en (bestuurs)regime.

Technieken/instrumenten/procedures, discours, dispositief en (bestuurs)regime

Zoals eerder gezegd, situeren sturingsmechanismen zich veelal op een lokaal niveau. Met Foucault kunnen we hier spreken van *instrumenten*, *technieken* en *procedures* die op de meest uiteenlopende plaatsen ingezet worden, en

die vaak zo vanzelfsprekend zijn dat we ze haast niet opmerken en er nauwelijks nog aandacht voor hebben. Ze maken deel uit van het vanzelfsprekende heden. In de lijn van Rose kunnen we 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, actueel voorbeeld is de 'portfolio' zoals die meer en meer in onderwijskringen gebruikt wordt. Van leerlingen en studenten wordt gevraagd en verwacht dat ze een portfolio bijhouden, hetgeen wil zeggen dat ze nauwgezet een inventaris maken van wat ze geleerd hebben, op de hoogte zijn van wat hun sterktes en zwaktes zijn, nagaan welke hun leerbehoeften zijn, etc. Dit instrument, en de procedure die hiermee verbonden is (zoals het tijdstip van invullen, ter correctie voorleggen, ...), heeft een sturende werking aangezien het van de leerlingen en studenten vraagt zichzelf op een welbepaalde wijze te gedragen of te sturen. Van hen wordt verwacht dat ze wat ze leren, willen zien als iets dat in duidelijke termen geïnventariseerd kan worden, dat ze naar zichzelf in termen van sterktes en zwaktes willen kijken, dat ze voortdurend willen nagaan wat hun behoeften zijn. Of nog anders gezegd: instrumenten zoals de portfolio hebben een 'subjectiverende' werking, ze roepen een subjectiviteit of manier van zich gedragen en naar zichzelf, anderen en de wereld kijken in het leven. Een beschrijving van dergelijke instrumenten, maar ook van technieken en procedures, levert dus een aangrijpingspunt om te analyseren hoe mensen vandaag gestuurd worden, en meer bepaald, hoe we gevraagd worden onszelf te gedragen of welwillend te zijn.

Maar de kritische onderzoeker moet zijn aandacht niet alleen richten naar actuele instrumenten, technieken en procedures. Tegelijkertijd is het van belang, zo leert ons Foucault, om aandacht te besteden aan de manier waarop er in het heden gesproken en geschreven wordt. Het gaat hier om de analyse van het discours. Het is echter van het grootste belang om dit modieuze concept zo precies mogelijk te omschrijven.

De term *discours* verwijst in deze kritische bijdragen 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 (Foucault, 1969). 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 op het gebied van 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.

Zo gaat een instrument zoals de portfolio gepaard met een discours waarin de termen 'competenties', 'elders verworven kwalificaties', 'leerbehoeften', 'evaluatie' en 'assessment' gebruikt worden, waarin geargumenteed wordt dat het nodig is dat studenten en leerlingen nagaan wat hun sterke en zwakke kanten zijn, en waarin een weten over leerbehoeften en leertrajecten vorm krijgt. 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. Het discours is dus niet datgene wat de werkelijkheid op een bepaalde wijze representeert, maar datgene wat door het gebruik van bepaalde woorden en manieren van denken een werkelijkheid presenteert en een (willen) weten van die werkelijkheid creëert. Dus 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. Of nog anders gezegd, het feit dat spreken in termen van 'ziel', 'roeping' en 'wezensbestemming' vandaag geen betekenis meer heeft, wijst er op dat deze termen (en het religieuze-pedagogische weten dat ermee verbonden is) deel uitmaken van een discours dat het onze niet meer is.

Het zal ondertussen duidelijk zijn dat net zoals hedendaagse instrumenten, technieken en procedures, ook het hedendaagse discours iets is dat vanzelfsprekend is en iets waar we als dusdanig geen aandacht voor hebben. Anders nog: het is dankzij een discours, en door haar concepten, argumentatievormen en vormen van weten, dat we iets betekenisvol kunnen zeggen. Bovendien zijn we ons meestal niet bewust van de aanwezigheid van een dergelijke discursieve orde wanneer we spreken of schrijven. Maar dit betekent dat we precies door de aandachtige, nieuwsgierige houding (die het zoeken naar grenzen en het experimenteren combineert) gevoelig kunnen worden voor de sturende werking van bepaalde instrumenten en voor de sturende werking van een discours. Het is door die houding dat we gevoelig worden voor de grenzen die in de hedendaagse instrumenten, technieken en procedures en in het actuele discours besloten liggen. Het is door die houding dat we kunnen vervreemden van het vanzelfsprekende spreken in termen van competenties en leerbehoeften, of in termen van onderwijskwa-

liteit; dat we met andere woorden voeling krijgen met de wijze waarop we – door de instrumenten en het discours – opgeroepen worden te zijn.

Dit brengt ons bij de twee laatste technische termen: het dispositief en het bestuursregime. De kritische onderzoeker gaat ervan uit dat een machtsconfiguratie mensen oproept zichzelf op een bepaalde wijze te gedragen en dus bepaalde zaken te willen. Dit hebben we met Foucault uitgedrukt in de formule: 'sturing van zelfsturing'. Om deze oproep in het heden te beschrijven (dit wil zeggen, te beschrijven hoe we vandaag opgeroepen worden ons te gedragen of onszelf te sturen), gaat de aandacht van de onderzoeker uit naar instrumenten, technieken, procedures enerzijds en het discours (en het erin aanwezige weten) anderzijds. Met Foucault en Rose verwijzen we met de term *dispositief* naar een geassembleerd geheel van instrumenten, technieken, procedures en discours dat een strategische rol heeft (Foucault, 1976; Rose, 1999). Dit wil zeggen dat deze lokale componenten of onderdelen zo op elkaar inwerken dat het een soort van apparaat of machine vormt dat een eigen werkzaamheid heeft, en dat het de welwillendheid van mensen nodig heeft om operationeel te blijven. Zo zou men kunnen spreken van een schooldispositief als een apparaat of machine dat/die bestaat uit het samengaan van kleine, lokale instrumenten, procedures, technieken en vormen van weten, en dat uiteindelijk de welwillendheid van de leerlingen (dit wil bijvoorbeeld zeggen, hun wil om te studeren en de beste te zijn in vergelijking met leeftijdsgenoten) nodig heeft om te blijven werken. Anders gezegd: de welwillendheid (of een bepaalde manier van zich gedragen) is de energiebron van een dispositief (of een geassembleerde machine). In de lijn hiervan zal in de voorliggende kritische bijdragen sprake zijn van bijvoorbeeld het kwaliteitsdispositief of het leerdispositief. Er zal aangetoond worden dat het kwaliteitsdispositief een machine is met een strategie die erin bestaat op alle niveaus toegevoegde waarde te produceren, en dat het leerdispositief functioneert als een machine die garandeert dat er altijd en overal verandering of innovatie is.

Het is van belang om hier te onderlijnen dat een dispositief geen architect of ontwerper heeft, of liever, dat het onmogelijk is om de strategie van een dispositief te verklaren vanuit de bedoeling van een architect of ontwerper. Zo is het onmogelijk te zeggen wie het schooldispositief uitgevonden heeft, of wie deze machine geassembleerd heeft. Men kan bijvoorbeeld niet zeggen dat de moderne, centrale staat het schooldispositief en haar strategie heeft uitgevonden. In het schooldispositief komen daarentegen verschillende, kleine, lokale technieken, instrumenten en vormen van weten samen die vaak elk hun eigen ontstaansgeschiedenis hebben en die tijdens de negentiende eeuw uiteindelijk op zulke manier aan mekaar gerelateerd worden, op mekaar inwerken en mekaar veronderstellen dat zich een strategie afte-

kent. Tijdens dezelfde periode zal bijvoorbeeld ook een bureaucratisch overheidsdispositief gestalte krijgen, dat verbindingen aangaat met het schooldispositief waardoor ze mekaar wederzijds versterken in hun werking en strategie. Maar dit overheidsdispositief heeft de school niet uitgevonden.

De term *bestuursregime* gebruiken we ten slotte om te verwijzen naar een combinatie van dispositieven of strategische machines die een min of meer uitgekristalliseerde vorm van sturen en zelfsturen, of een min of meer duurzaam levensritme, tot stand brengen. In de moderne samenleving en de moderne staat (grofweg tot het midden van de twintigste eeuw) heeft de combinatie van bijvoorbeeld het schooldispositief, het veiligheidsdispositief, het medisch dispositief, het overheidsdispositief, etc. de westerse mens een bepaald regime opgelegd, dit wil zeggen een min of meer stabiele organisatie van tijd en ruimte, een bepaald levensritme en meer bepaald een herkenbare en voorspelbare manier van zich gedragen. Men kan hier spreken van een liberaal-disciplinair (bestuurs)regime voor zover de verschillende dispositieven vragen dat mensen zich op een verantwoordelijke, gedisciplineerde wijze gedragen, en dit zowel in het gezin, de school, de werkplaats, het ziekenhuis, de ontspanningsruimte, of op straat. In de bijdragen zal duidelijk gemaakt worden dat we vandaag dit liberaal regime van zelfdiscipline achter ons laten, en dat we door het samengaan van onder andere het kwaliteitsdispositief en leerdispositief het voortgezet liberale regime van ondernemerschap binnentreden en dus overgaan van een disciplinair naar een ondernemend regime.

Verlichting, nachtzijde, cartografie, e-ducatie

De voorliggende studies hebben, net zoals de klassieke kritische pedagogiek, de ambitie om machtsverhoudingen aan het licht te brengen. Meer specifiek stellen ze zich tot doel om aan de hand van de vraag 'wie zijn wij, wie die... willen?' de rol van onze welwillendheid in het bestendigen van actuele vormen van machtsuitoefening aan het licht te brengen. In die zin dragen deze kritische studies de ambitie in zich van de *Verlichting*, en kan de zinsnede 'machtsrelaties aan het licht brengen' ook letterlijk genomen worden.

Het is echter goed zich te herinneren dat de Verlichting oorspronkelijk niet het verwijt betrof dat anderen te weinig verlicht waren. Bij Kant luidt de beroemde zin precies: 'Verlichting is het uittreden van de mens uit de onmondigheid die hij aan zichzelf te wijten heeft' (Kant, 2000). Wij zien daarin dan ook eerder een uitnodiging tot zelfonderzoek en zorg voor het zelf, dan een beleren (en emanciperen) van anderen. Het is een uitnodiging tot het opnemen van een nieuwsgierige, aandachtige houding, een houding die moet toelaten zorg te dragen voor zichzelf in het heden. Zoals aangegeven brengt

de onderzoeker zichzelf in het spel, meer bepaald zijn/haar relatie tot het heden, en opent hij/zij een ruimte om 'het heden anders te leven', dit wil zeggen met aandacht voor het heden zorg te dragen voor zichzelf (Foucault, 1979, 790). We zijn van mening dat precies omdat de onderzoeker zichzelf mee in het spel brengt, dat zijn/haar schrijven ook een uitnodiging kan zijn naar anderen toe. Het gaat er niet om de lezer tot de orde te roepen en hem/haar vanuit een begrenzende houding de idealen, normen of principes in herinnering te brengen die gevolgd moeten worden. Het kritisch onderzoek is daarentegen een onderzoek dat in kaart brengt wat *ons* vandaag als betekenisvol verschijnt, een onderzoek van onze hedendaagse ervaring dat ons lot- en tijdgenootschap ter sprake brengt, dat de tijd en de ruimte die *wij* vandaag bewonen, in kaart brengt. De opzet daarbij is dus niet die ervaring en datgene wat ons vandaag betekenisvol lijkt op een begrenzende manier te bevragen vanuit een ideaal, norm of principe dat ons voor ogen zou staan (en dat ook anderen voor ogen zou moeten staan, maar dat ze vergeten). De opzet van deze studies bestaat er eerder 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* (in de toekomst) zijn.

Het type van verlichting dat deze kritische studies voor ogen staat, heeft veel weg van de activiteit waaraan de stille, immer zwijgende, maar aandachtige hoofdfiguur uit *Ben-Jip*, een film van de Koreaanse regisseur *Kim Ki-Duk*, zich wijdt. In de film zien we hoe een jongeman huizen binnendringt waarvan de bewoners voor enige tijd afwezig zijn. Hij leeft enige tijd in die huizen, bewoont ze zoals de (afwezige) bewoners en verkent ze, zonder dat hij iets steelt, beschadigt of vernielt. Integendeel hij houdt het huis netjes, kuist het op en repareert de kleine dingen (bv. een klok, een wasmachine) die kapot zijn of niet meer werken. Daarna verlaat hij het huis. Wanneer de bewoners terugkeren, vinden ze dus hun huis terug, hetzelfde huis als voordien, waarin niets verdwenen is en niets veranderd is, het is zelfs beter dan voordien, niet alleen proper en netjes maar ook wat stuk was, is gerepareerd. Toch overvalt hen precies daardoor een zekere vreemdheid. Het is alsof wat hen zo bekend is, zo vertrouwd is, zonder dat het veranderd is, zonder dat het gecontrasteerd wordt met iets anders (zonder dat het gaat om de beoordeling vanuit een ideaal), toch vreemd is geworden, toch zijn vanzelfsprekendheid heeft verloren. Het huis met zijn inrichting die nu klaarder en helderder is dan voordien, is op een bepaalde manier geen (t)huis meer. Een dergelijke 'kritische operatie' beogen de bijdragen in dit boek.

Het gaat erom onze pedagogische actualiteit, het huis dat wij bewonen, de vanzelfsprekendheid waarin we leven, de machine die we laten draaien

in orde te brengen, te repareren, op te kuisen, zo helder mogelijk te laten zien. Anders nog, het gaat erom het pedagogische regime en onze vormen van welwillendheid hierin aan het licht te brengen. In de verschillende bijdragen worden de contouren van deze welwillendheid, en de machine die leeft van deze welwillendheid, in kaart gebracht tot het punt waar deze welwillendheid niet meer vanzelfsprekend is en de schaduwzijde ervan te zien valt. Het punt dus waar het, in een niet-triviale en niet-retorische maar werkelijke zin, denkbaar wordt dat wij geen kwaliteit, feedback, dialoog, leren, inclusie, identiteit en verschil meer willen. Het experimentele punt dus waarop het mogelijk wordt dat men een ander (t)huis, andere verhoudingen (tot zichzelf en tot anderen) kan bedenken en uitvinden. Deze houding kan in verband gebracht worden met een zogenaamde 'ethiek van de ontbestuurlijking', en meer bepaald een (steeds lokale) ethiek van de ontkoppeling van de manier waarop we ons zelf sturen en waarop sturingsmechanismen werkzaam zijn (Gros, 2001, 520). Kortweg: een weigering van wie we gevraagd worden te zijn.

Precies door deze verlichtende betekenis kunnen we ten slotte stellen dat de hier verzamelde studies in twee verschillende opzichten *educatieve* studies zijn. Enerzijds zijn ze educatief omdat ze de pedagogische en onderwijskundige, kortweg de educatieve praktijk, onderzoeken. Maar anderzijds hebben ze ook een mogelijke educatieve betekenis voor de onderzoeker en lezer zelf. Met educatie verwijzen we hier naar – zoals duidelijk blijkt uit de etymologie van het Latijnse woord *e-ducere* – het weg geleid worden van zichzelf, naar buiten, uit zichzelf. Het is de grenshouding en de experimentele houding van de onderzoeker die hem/haar van zichzelf wegleidt – dit wil zeggen van wie hij/zij gevraagd wordt in het heden te zijn. De kritische ontologie van het heden is in die zin voor de onderzoeker zelf een vorm van e-ducatie.

En voor zover de lezer ingaat op de uitnodiging het heden anders te zien, kunnen deze studies ook voor de lezer een e-ducatieve betekenis hebben.



NOTEN

1. Omwille van de leesbaarheid van de teksten werden alle anderstalige citaten in de bijdragen door de auteurs naar het Nederlands vertaald. De referentie verwijst naar de oorspronkelijke passage.
2. Voor deze discussie: Masschelein, 2003; Masschelein & Ricken, 2004; Simons, Masschelein & Quaghebeur, 2005.
3. Voor een uitwerking hiervan zie ook: Simons, 2001; Masschelein & Simons, 2003; Simons, Masschelein, Quaghebeur, 2005; Simons & Masschelein, 2006.

De wil tot feedback

MAARTEN SIMONS & JAN MASSCHELEIN

'Hoe was ik?'

Inleiding

Iedereen wil feedback: de leerling en student over hun leerprocessen; de leerkracht over zijn of haar lesgeven; de school over prestaties en leerwinst; de Vlaamse onderwijsoverheid over het onderwijssysteem en over het onderwijsbeleid; de Europese Unie over de prestaties van de kenniseconomie. Met deze wil tot feedback lijkt vandaag ook een zekere dwingende vanzelfsprekendheid gepaard te gaan: zonder feedback is het onmogelijk te weten waar men staat en te bepalen wat men moet doen. Feedback over je doen en laten is iets dat je moet willen. Het is een wil die, zoals Bröckling het in zijn kritische analyse verwoordt, samengebald is in vragen zoals: 'hoe was ik?' en 'waar sta ik in vergelijking met anderen?' (Bröckling, 2006). Vandaag wordt je gevraagd ervoor te zorgen dat er altijd een dergelijke feedback is. Als leerling, student, leerkracht, schoolleider, beleidsmaker zorg je dat je over feedback over je functioneren beschikt. Wat we vandaag dus vaststellen is een 'wil tot feedback' of een vrijwillige onderwerping aan de sturende hand van de 'terugkoppeling'.

Deze wil en onderwerping, en onze ervaring van voortdurend behoefte te hebben aan feedback, willen we in deze tekst beschrijven. Het uitgangspunt is dat het opduiken van deze wil tot feedback samenhangt met een bepaalde wijze van kijken naar onszelf, anderen en de wereld. Concreet zullen we ons in deze beschrijving richten naar het onderwijs en meer bepaald naar de wijze waarop beleidsmakers (op het niveau van Europa, Vlaanderen) feedback nodig hebben. De insteek van deze ontologie van het heden is met andere woorden de Europese en Vlaamse beleidscontext, dit wil zeggen de wijze waarop feedback daar een rol speelt. We zijn echter van mening dat deze specifieke focus op het Europese en Vlaamse beleid ons ook iets meer algemeen kan zeggen over de huidige behoefte aan feedback bij leerkrachten en leerlingen, en dat dit ook toelaat duidelijk te maken wat er

met deze wil tot feedback op het spel staat. Maar eerst zullen we dus uitgebreid ingaan op de wijze waarop Europa en Vlaanderen feedback willen over prestaties van onderwijssystemen.

Hoe presteert het Vlaamse onderwijs?

In vele landen speelt informatie uit de welbekende PISA- en TIMMS-studies een belangrijke rol. Vlaanderen is wat dat betreft geen uitzondering. De ondertitel van de beleidsnota (2004-2009) van de minister van onderwijs Frank Vandenbroucke is in dit opzicht ook erg duidelijk: *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen* (Vandenbroucke, 2004). Expliciet verwijzend naar de goede resultaten van internationale, vergelijkende studies stelt dit document dat het de taak van het onderwijsbeleid is om de hoge onderwijskwaliteit te 'consolideren en stimuleren', maar ook om de zwakkere prestaties op het vlak van 'gelijke kansen' aan te pakken. Met betrekking tot dit laatste, en zich baserend op PISA-studies, benadrukt het beleidsdocument de sterke invloed van socio-economische status op de prestaties van Vlaamse leerlingen in vergelijking met het gemiddelde in andere OESO-landen. Deze internationale, vergelijkende informatie functioneert dus als een middel om domeinen voor beleidsinterventies te identificeren en te rechtvaardigen. Anders nog: beleidsmakers zien het als hun taak om de onderwijskwaliteit te bewaken en te verbeteren, waarbij kwaliteit geïdentificeerd wordt als 'internationale prestaties' (Vandenbroucke, 2005b). Naast de door de OESO gegenereerde informatie, speelt informatie op het niveau van de Europese Unie een soortgelijke rol.

In de Europese context wordt onderwijsbeleid (nog steeds) geacht de verantwoordelijkheid te zijn van de lidstaten (conform het zogenaamde subsidiariteitsprincipe). De rol van de EU is derhalve beperkt tot de ontwikkeling van onderwijskwaliteit door het aanmoedigen van samenwerking tussen lidstaten en, indien noodzakelijk, door het ondersteunen en aanvullen van hetgeen de lidstaten zelf doen (Verdrag van Maastricht, 1992). Ondertussen is echter duidelijk geworden dat onder het mom van 'onderwijskwaliteit' Europa op een specifieke en subtiële manier invloed heeft op nationale onderwijssystemen (Dale & Robertson, 2002, 5; Murphy, 2003). Illustratief is de *Open Coördinatie Methode* (*Open Method of Coordination* [OMC]) in het kader van de Lissabon-strategie (Lisbon European Council, 2000; Radealli, 2003). Met de Lissabon-strategie stelt de EU zich tot doel om tegen 2010 de meest competitieve kenniseconomie en -samenleving ter wereld te worden. De zogenaamde OMC is een beleidsmethode om in samspraak met en tussen de lidstaten operationele doelen vast te leggen

voor verschillende beleidsdomeinen (bv. onderwijs, onderzoek, levenslang leren, etc.) zodat elke lidstaat een duidelijk streefdoel heeft in functie van het bereiken van de algemene Lissabon-doelstellingen. In de lijn hiervan heeft men alle Lissabon-initiatieven rondom onderwijs en training gebundeld in het programma *Onderwijs en training 2010*: een strategisch programma dat lidstaten moet ondersteunen in de ontwikkeling van een beleid inzake onderwijs en training dat bijdraagt tot de Lissabon-doelstelling om van Europa de meest competitieve kenniseconomie en -samenleving ter wereld te maken. Concreet formuleert men Europese *benchmarks* of 'referentieniveaus' van Europese gemiddelde prestaties' (Lisbon European Council, 2000, § 37). Deze streefdoelen zijn weliswaar niet afdwingbaar. Toch verwacht men dat deze *benchmarks* gebruikt worden door lidstaten om hun onderwijsbeleid te oriënteren (Council, 2003, 4; 2005).

Net als de PISA-studies, spelen ook die *benchmarks* een rol in de Vlaamse context (Leterme, 2005). Een voorbeeld is de *benchmark* die men geformuleerd heeft met betrekking tot het aantal vroegtijdige schoolverlaters: 'Tegen 2010 moet een EU-gemiddelde van niet meer dan 10% vroegtijdige schoolverlaters bereikt worden.' (Council, 2003, 4) Deze *benchmark* wordt ook in de Vlaamse context gebruikt om de sterkte en zwakte van het Vlaamse onderwijssysteem te identificeren en om beleidsmaatregelen te formuleren (Vanderpoorten, 2003; Vandenbroucke, 2004, 14). Een ander voorbeeld is de *benchmark* op het gebied van levenslang leren. Een deelname van 12,5% van het actieve deel van de bevolking aan levenslang leren wordt Europees vooropgesteld tegen 2010 (Council, 2003, 5) en dit streefcijfer hanteert ook de Vlaamse overheid om de huidige 'prestaties' te meten en om maatregelen te nemen (Vandenbroucke, 2004, 14).

Net zoals het gebruik van internationale studies, toont de OMC dat Vlaanderen op een welbepaalde wijze haar beleidstaken en beleidsdomeinen begint te begrijpen. Vlaamse beleidstaken en -domeinen hebben van meet af aan een Europese, comparatieve dimensie. Meer nog, de houding van de Vlaamse overheid maakt duidelijk dat een Europees kader voor onderwijskwaliteit niet enkel welkom is, maar ook gezien wordt als een noodzaak. Vandenbroucke beklemtoont bijvoorbeeld: 'Een informatierijke omgeving (...) is zonder meer essentieel voor het Vlaams onderwijsbeleid. (...) Beschikt het centrale beleidsniveau over voldoende gegevens, indicatoren en benchmarks om de centrale beleidsvoering vorm te geven en het lokale beleid op te volgen?' (Vandenbroucke, 2005b; 2006a). De minister zal in deze context argumenteren dat Vlaanderen vooruitgang heeft geboekt in wat hij de 'professionalisering van het onderwijsbeleid' op basis van 'internationale stimuli' noemt, maar dat bijkomende data en meer feedback onmisbaar zijn.

In wat volgt willen we meer zicht krijgen op het type beleid en het type van overheid dat op deze manier feedback nodig heeft. Anders nog: hoe moet men naar het onderwijs in een land en naar zichzelf als overheid kijken opdat die behoefte aan feedback opduikt? Maar vooraleer in te gaan op deze vraag – namelijk hoe lidstaten gevraagd worden naar zichzelf te kijken – willen we eerst dieper ingaan op de wijze waarop Europa zichzelf verstaat. Dit zal de huidige behoefte aan feedback helpen verduidelijken.

Hoe presteren we als Europa en in Europa?

Zoals eerder aangehaald, ziet de EU het als haar taak om lidstaten te ondersteunen in de ontwikkeling van onderwijskwaliteit. Maar de EU begrenst ook haar beleidsdaden door te onderstrepen dat ze in deze materie de verantwoordelijkheid en competentie van de lidstaten respecteert. In dit opzicht beschrijft de EU haar rol als 'katalysator' in het tot stand brengen van een 'effectief kader om alle beschikbare bronnen te mobiliseren in de overgang naar een op kennis gebaseerde economie' (Lisbon European Council, 2000, §41). In het kader van de Lissabon-strategie is deze rol een 'economische' rol op minstens drie verschillende manieren. Het is ten eerste een economische rol omdat er in economische termen gereflecteerd wordt over de praktijk van het beleid voeren zelf: beleidsinterventies worden 'geëconomiiseerd' door het in rekenschap brengen of het gebruikmaken van bestaande, nationale praktijken inzake beleid (zo wordt het in zekere zin economischer geacht om aan de lokale beleidsniveaus beleidsverantwoordelijkheden te geven). Het is een economische rol omdat, ten tweede, het beleid in economische termen kijkt naar de domeinen: het kijkt ernaar als economische *resources* die een bepaalde vorm van management nodig hebben om inzetbaar te zijn voor de strategische doelen. En omdat deze strategische doelen zelf in sterke mate economisch van aard zijn (namelijk het tot stand brengen van een sterke kenniseconomie) is er, ten derde, ook op dit niveau sprake van een economisch beleid.

Deze rol van 'katalysator' of deze 'faciliterende' rol komt erg duidelijk tot uitdrukking in de OMC, en meer bepaald in de wijze waarop lidstaten (en alle andere partners zoals experts, private en publieke instellingen) gevraagd worden zichzelf te gedragen en in de wijze waarop de Europese Commissie zichzelf gaat begrijpen. Lidstaten worden opgeroepen zichzelf te zien als rekenende instanties in een berekenbare, competitieve ruimte (Haahr, 2004, 219). Op basis van *benchmarks*, performantie-indicatoren en goede praktijken worden lidstaten gevraagd andere lidstaten te zien als concurrenten, en worden lidstaten ook opgeroepen om de eigen prestatie (bv.

van het onderwijssysteem) te verbeteren en ervoor te ijveren om bij de Europese toppresteerders te horen. Hieraan gerelateerd, krijgt ook de Europese Commissie een nieuwe identiteit: '(...) een institutie die in staat is om op een legitieme wijze en met de nodige autoriteit lidstaten punten te geven, en daarmee ook onmiddellijk aangeeft welke lidstaten meer deugen dan andere' (Haahr, 2004, 223). In het licht van de OMC moet de commissie haar rol dus begrijpen als een *managende* rol, en gaat ze het *managen van informatie* (het verzamelen, presenteren en verspreiden van informatie over prestaties) moeten zien als een hoofdtak.

Wat dit duidelijk maakt is dat we de Europese eenmaking vandaag niet zozeer moeten begrijpen als een soort van 'etatisering van Europa' (alsof Europa een soort supranationale staat wordt, naar het model van de nationale staat), maar in termen van een 'verbestuurlijking van Europa' (Masselein & Simons, 2003; Haahr & Walters, 2005). Het is immers door het verschijnen van deze management-*rationaliteit* of management-*mentaliteit* en door procedures zoals de OMC dat Europa in staat is haar rol (en die van de lidstaten en andere instanties) op begrip te brengen en vooral ook om haar rol te legitimeren (als zijnde noodzakelijk). Wat dus stilaan tot stand komt, is een 'Europese bestuurskunst' die de Europese Unie, en haar instellingen en experts, definieert als centrale *coördinatie*-instanties, dit wil zeggen instanties die het als hun taak moeten zien de lidstaten te *managen* en hen op te roepen alle *resources* te mobiliseren in functie van Europese, strategische doelen (Barry, 1994). Dat het permanent laten circuleren van feedback hiervoor een belangrijke rol speelt, werken we hieronder verder uit.

De titel van de beleidsnota – *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen* – geeft duidelijk weer dat de vergelijking van Vlaanderen met de andere lidstaten/OESO-landen, en dus een *ranking*, het vertrekpunt vormt. Wat deze titel en het Vlaamse onderwijsbeleid bevestigen, is dat alle onderwijssystemen commensurabel zijn, vergeleken en gemeten kunnen worden op eenzelfde schaal en met betrekking tot de output (of performantie). In deze context van 'performativiteit', zo heeft Lyotard een aantal decennia geleden gesteld, worden de criteria van efficiëntie en effectiviteit van cruciaal belang (Lyotard, 1979). 'Goed onderwijs' wordt gekaderd als efficiënt en effectief presteren met betrekking tot specifieke indicatoren (zoals prestaties op het vlak van wiskunde, leesvaardigheden, vroegtijdige schoolverlaters, ...) en wordt berekend op basis van Europese/globale gemiddelde prestaties (Commission of the European Communities, 2004, 2005, 2006). Een *bepaald* soort van informatie wordt dus onontbeerlijk zodra men zich bevindt in een berekenbare ruimte van efficiëntie en effectiviteit. Het gaat om informatie over de eigen prestaties (of performantie) in relatie tot een

specifieke norm of gemiddelde. Dit type van informatie wordt (in de cybernetica) omschreven als feedback. Feedback heeft de functie om de werking (en prestaties) van een systeem te controleren door de resultaten van de prestaties uit het verleden terug in te voeren in het systeem (Wiener in van Peursen et al., 1968, 57; Mckenzie, 2001, 70). De Europese 'rijke informatieomgeving' is met andere woorden een feedbackruimte. Of omgekeerd, als rekenende en berekenende instanties geplaatst binnen deze omgeving, beginnen lidstaten (zoals België/Vlaanderen) feedback te ervaren als onontbeerlijk. En dit laatste ervaren ze op twee gerelateerde niveaus zoals het Vlaamse onderwijsbeleid illustreert.

Vergelijkende informatie evalueert enerzijds de prestaties van het voorbije en recente Vlaamse onderwijsbeleid en kan in die zin gebruikt worden om het beleid te heroriënteren en de beleidsprestaties te optimaliseren. Op die manier zien we bijvoorbeeld dat de feedbackinformatie die gegenereerd wordt door de Europese OMC en door internationale *assessment* studies, wordt verwelkomd in Vlaanderen om 'het eigen onderwijsbeleid beter te begrijpen'. Dit laatste wordt dan gezien als een soort van stimulus voor de 'professionalisering van onderwijsbeleid' (Vandenbroucke, 2005b, 25). Het is van belang te onderlijnen dat de professionalisering van beleid een erg specifieke betekenis en focus heeft. Onderwijsbeleid wordt gekaderd als een *performance* in een internationale, competitieve omgeving waardoor men het proces van 'competitieve zelfverbetering' ziet als onmisbaar voor effectief en efficiënt onderwijsbeleid (Haahr, 2004, 223). Binnen deze competitieve ruimte rechtvaardigt en versterkt de feedbackinformatie over nationale onderwijssystemen anderzijds de rol van de overheid in termen van *performance management*. 'Gelijke onderwijskansen' wordt bijvoorbeeld gebruikt als een indicator van de prestatie/*performance* van het onderwijssysteem, en informatie over deze indicator evalueert of *resources* op een optimale wijze gemobiliseerd worden. In die zin wordt het Vlaamse onderwijsbeleid een soort van 'op prestaties gericht beleid' in een internationale/Europese, competitieve omgeving (Vandenbroucke, 2006a). Feedback wordt op dit niveau als noodzakelijk ervaren om het beheer van processen van competitieve zelfverbetering van het onderwijssysteem te oriënteren. De dringende behoefte aan bijkomende performantie-indicatoren en aan een informatierijke omgeving, zoals beleidsmakers vandaag steeds opnieuw herhalen, kan gezien worden als een logische uitkomst van deze *management*-houding.

Op basis van het voorgaande kunnen we stellen dat zodra men 'goed gedrag' gaat zien als 'optimale prestatie' of 'optimale performantie' – en dit zowel wat het beleid als het onderwijssysteem betreft – feedback verschijnt als iets waaraan voortdurend behoefte is. Anders gesteld: zodra men hetgeen men doet ziet in termen van prestaties in een competitieve omgeving, dan

is feedback nodig om hetgeen men doet te oriënteren en te sturen. Als we 'besturen' in de lijn van Foucault opvatten als het *sturen van zelfsturingen*, dan kunnen we zeggen dat het sturen van zelfsturingen vandaag de vorm aanneemt van *feedback over presteren*. En tegen de achtergrond van deze behoefte aan feedback is de verzameling en verspreiding van feedbackinformatie een krachtig machtsmechanisme.

Hoe moeten we ons als Vlaamse overheid gedragen?

De behoefte aan feedback is de behoefte van een rekenende instantie (zoals de Vlaamse overheid) die nood heeft aan oriëntatie in een competitieve omgeving. Het is interessant om op dit punt dieper in te gaan op de wijze waarop een dergelijke instantie zich hoort te gedragen. Ook hier gebruiken we als voorbeeld de positionering van de Vlaamse overheid in een Europese context. Drie deugden kunnen hier onderscheiden worden: a) de bereidheid te leren van vergelijking, b) het willen *benchmarken*, en c) de bereidheid een proactieve houding aan te nemen.

a) De bereidheid om te leren duikt op in het kader van de voortdurende noodzaak zichzelf (als beleid, als onderwijssysteem) te verbeteren: 'Indien de kennissamenleving realiteit wil worden, is het nodig dat alle actoren in het onderwijs bereid moeten zijn te leren; en wederzijds leren, zoals dat impliciet deel uitmaakt van de OMC, is een manier om de kwaliteit van diensten die aan de burgers aangeboden worden, te verbeteren' (Council, 2001, 16; Council, 2002, 5). Het is van belang hier opnieuw te onderlijnen dat de 'bereidheid tot leren' van meet af aan deel uitmaakt van een competitieve omgeving waarin leerdoelen afgeleid worden van de best presterende beleidsvormen en onderwijssystemen. Waar het om gaat is 'leren op basis van vergelijking' en in functie van de optimale organisatie van input, proces en output of in functie van de optimale mobilisatie van middelen. De behoefte aan feedback en de behoefte aan leren versterken mekaar op die manier. De recente beleidsverklaring van Vandenbroucke – die behoefte heeft aan feedback, zoals we eerder hebben aangegeven – gebruikt in deze context de term 'beleidsnabootsing' of een uitdrukking als 'leren van anderen om vooruitgang te boeken bij het bereiken van de eigen doelstellingen, leren uit de successen van anderen, maar ook uit hun mislukkingen' (Vandenbroucke, 2004, 25). Kortom, de Vlaamse overheid omschrijft haar taken en domeinen inzake onderwijs niet enkel in termen van management, maar bekijkt leren bovendien als een noodzakelijke economische kracht die aangewend moet worden om de prestaties te heroriënteren en te optimaliseren.

Leren heeft hier weliswaar een specifieke betekenis: leren wordt gezien als een oplossing voor het probleem van verandering in een competitieve omgeving. Dit laatste wil zeggen dat leren een oplossing is voor de nood aan wat men vandaag innovatie noemt. Anders gesteld: zichzelf (als beleidsmaker, expert, ...) (zie bijdrage over leren in deze bundel) ervaren als presterend in een competitieve omgeving betekent dat men verandering door leren en op basis van feedback moet zien als een proces dat men in handen moet nemen en waarvoor men verantwoordelijkheid moet opnemen. Permanente verandering door leren is met andere woorden iets dat gereguleerd, gestuurd of gemanaged moet worden, willen de Europese lidstaten optimaal presteren. Leren wordt dus geacht een deugd te zijn van elke lidstaat. En in functie van de prestatie van Europa als geheel (en in vergelijking met de VS en Japan) is het zelfs een plicht: lidstaten die niet (willen) leren op basis van feedback, hypothekeren de Europese doelstellingen. Vandaar dat we kunnen stellen dat het project van Europese integratie een specifieke invulling krijgt. Zich goed of voorbeeldig gedragen in Europa is iets dat geleerd kan worden, en veronderstelt meer bepaald een 'wil tot leren'.

b) Deze combinatie van de 'wil tot feedback' en de 'wil tot leren' helpt begrijpen waarom er vandaag zoveel aandacht is voor *benchmarks* en voorbeelden van goede praktijken. Tijdens de tweede helft van de twintigste eeuw ontwikkelt *benchmarking* zich van een specifieke bedrijfsteknik (een vergelijkende, statistische activiteit), een managementtheorie (competitieve benchmarking) tot een cruciale component in het proces van beleidsontwikkeling en -implementatie (Arrowsmith et al., 2004, 315; Larner & Le Heron, 2004, 215). De Vlaamse minister-president brengt deze beleidsrelevantie van *benchmarking* erg goed tot uitdrukking: 'Onze Vlaamse welvaart is in het jaar 2006 meer dan ooit relatief in ruimtelijk opzicht: we zijn een goed functionerende, open economie in een meer en meer geglobaliseerde wereld met open grenzen. Daarom kan de Belgische horizon niet onze benchmark zijn. Onze meest belangrijke handelspartners en concurrenten hebben radicale hervormingen doorgevoerd (...). We deden het slecht in te veel internationale classificaties' (Leterme, 2006). Het uitgangspunt is dus een ruimtelijk begrip van Vlaanderen en zijn economie (Vlaanderen in een globale omgeving) en een vergelijkbaarheid op het vlak van (economische) prestaties. De volgende vraag brengt deze houding treffend tot uiting: 'Waar bevinden we ons in vergelijking met anderen?' (Larner & Le Heron, 2004, 227).

Typisch aan deze ruimtelijke positionering is dat voorbeeldig gedrag (inzaake economie bijvoorbeeld) niet langer gezien wordt als het handelen in overeenstemming met algemene principes of normen (zoals de historische missie van een land). Waar het om gaat is het mobiliseren van de middelen in func-

tie van optimale prestaties in vergelijking met de prestaties van anderen. Het is voor deze ruimtelijke positionering (*global positioning*) dat specifieke *targets* of *benchmarks* nodig zijn. Deze *benchmarks* leggen een steeds tijdelijk niveau van optimaal presteren vast. Illustratief zijn de vijf *benchmarks* (of *reference levels of European average performance*) met betrekking tot onderwijs en training in het kader van de Lissabon-strategie. Er wordt op basis van *benchmarks*, en statistische gegevens over performantie-indicatoren, een tabel opgesteld met de 'beste presteerders in de vijf benchmark gebieden' en er wordt informatie verspreid over de voortgang van elke lidstaat om het 'leren van de beste presteerders' te stimuleren (Commission of the European Communities, 2005, 19-20). In deze context functioneren *benchmarks* en vergelijkende informatie als een specifiek type van feedback en als een stimulus voor een specifieke vorm van leren. Wat 'teruggekoppeld' wordt in *benchmarking*, en hetgeen ook gebruikt wordt door de Vlaamse overheid, is informatie over het presteren in vergelijking met de (gemiddelde) prestaties van concurrenten en met betrekking tot specifieke performantie-indicatoren. Benchmarking functioneert hier dus als een rekenende en berekende praktijk van vergelijken die de behoefte aan feedback bevredigt (Larner & Le Heron, 2004, 218). En tegelijkertijd versterkt *benchmarking* de opvatting dat leren een basiscomponent is in het proces van competitieve zelfverbetering: 'Er rekening mee houdend dat een aantal EU-lidstaten al wereldprestaties leveren in een aantal gebieden, waar er voor andere nog grote uitdagingen zijn, kan men stellen dat het uitwisselen van informatie over de beste beleidspraktijken op een Europees niveau nog een echte toegevoegde waarde heeft' (Commission of the European Communities, 2006, 9). Wat men dus moet leren is eerst en vooral weten waarom sommigen beter presteren dan anderen; waarom en hoe sommige lidstaten er beter in slagen om de beschikbare *resources* efficiënt en effectief te mobiliseren. In de lijn hiervan is het vanuit de optiek van *benchmarking* (en het hieraan gekoppelde leerproces) dat de aandacht uitgaat naar zogenaamde goede praktijken of voorbeelden van de beste presteerders, en dat men wil weten wat de 'toegevoegde waarde' kan verklaren. Zich ruimtelijk positioneren in een competitieve omgeving impliceert dus dat de 'wil tot feedback' en de 'wil tot leren' concreet de vorm aannemen van een behoefte aan *benchmarking* en aan voorbeelden van goede praktijken. Of anders nog: in de huidige competitieve omgeving is *benchmarking* een deugd.

c) We kunnen zeggen dat globale positionering en wederzijds leren op basis van benchmarking nog twee samenhangende deugden in het leven roept: *co-opetitie* en *proactiviteit*. In de (Europese) feedbackruimte gaat het om de prestaties van de afzonderlijke lidstaten, maar tegelijkertijd wordt van die lidstaten een soort van samenwerking verwacht. Anders nog, lidstaten wer-

ken samen met elkaar om hun eigen competitieve omgeving te creëren: ze zien mekaar als partners in het formuleren van gezamenlijke doelen, ze bieden zelf informatie aan om gemiddelde prestaties te berekenen, ze bieden informatie aan om beste prestaties te begrijpen (als goede praktijken) en ze fungeren als *peer reviewers* voor elkaar. Deze samenwerking is dus nodig om voortdurend feedback ter beschikking te hebben en het proces van competitieve zelfverbetering gaande te houden. De combinatie van coöperatie en competities functioneert hier als een procedure van 'co-opetitie' (Branderburger & Nalebuff, 1996). Vandaag moet men dus bereid zijn samen te werken met concurrenten om een competitieve omgeving in het leven te roepen waar allen beter van worden (en de één nog meer dan de ander). Deze co-opetitieve houding is op een meer algemeen niveau bovendien gerelateerd aan een verschuiving in de politieke basishouding van overheden.

In de welvaartsstaat kan het klassieke onderscheid tussen 'conservatief' en 'progressief' gebruikt worden om politieke houdingen en beleidslijnen te classificeren. Beide labels impliceren een soort van 'temporeel' of 'historisch' begrip van de samenleving en de overheid; de classificatie in termen van conservatie en progressie heeft een duidelijke temporele dimensie. Vandaag de dag is er echter vooral sprake van een 'ruimtelijke' houding: 'waar bevinden we ons ten aanzien van anderen?' (Larner & Le Heron, 2004, 227). Deze ruimtelijke positionering lijkt aan de basis te liggen van een nieuw continuüm van politieke basishoudingen. Niet langer conservatief-progressief, maar reactief-proactief of defensief-offensief lijkt het continuüm te worden om de huidige houdingen en beleidslijnen te classificeren. Ten aanzien van een (competitieve) omgeving is men reactief/defensief of proactief/offensief. De Vlaamse onderwijsbeleidsverklaring benadrukt bijvoorbeeld het belang van een 'proactieve houding van Vlaanderen' en van een 'Europese en internationale strategie' waarin de steun van Europa gebruikt wordt om geschikte performantie-indicatoren te ontwikkelen en te verzamelen (Vandenbroucke, 2004, 24-25). Deze proactieve stellingname is duidelijk ook een politieke boodschap naar zij die een soort van reactieve of zelfs een defensieve positie innemen ten aanzien van de Europese eenwording en de globalisering in het algemeen. Maar zij die deze reactieve stellingname innemen, en bijvoorbeeld prioriteit willen geven aan de lokale omgeving/regio, gaan evenzeer uit van een ruimtelijke positionering. Hun positie is eerder reactief/defensief dan conservatief.

Hoe presteert onze school?

In het voorgaande zijn we vertrokken van de positie van de Vlaamse overheid in de Europese context om de 'wil tot feedback' te beschrijven. In wat

volgt willen we, eerder beknopt, aangeven dat deze behoefte aan feedback, en de hiermee verbonden deugden, ook opduiken op andere niveaus; ook scholen, leerkrachten en leerlingen willen feedback.

In de beleidsnota, en ook in tal van toespraken, zal minister Vandenbroucke benadrukken dat een informatierijke omgeving niet alleen noodzakelijk is voor het Vlaamse onderwijssysteem als geheel, maar ook voor de afzonderlijke scholen: 'We willen de scholen een spiegel aanbieden op basis waarvan ze hun prestaties kunnen benchmarken ten aanzien van de prestaties van scholen die hetzelfde pedagogische en studentenprofiel hebben' (Vandenbroucke, 2005b). Scholen moeten dus beschikken over objectieve gegevens om hun eigen prestaties te leren kennen, en vooral om met kennis van zaken hun prestaties te verbeteren. Wat nodig is, zo stelt men, is scholen een spiegel voorhouden waardoor er voortdurend feedbackstromen zijn en een voortdurend optimaliseringsproces gewaarborgd is. Een concreet beleidsinstrument kan deze nieuwe positionering van scholen verduidelijken: *periodieke peilingsproeven* (en schoolfeedback).

Aan de hand van (landelijke) periodieke peilingsproeven probeert de overheid zicht te krijgen op de (gemiddelde) prestaties van het Vlaamse onderwijssysteem. De resultaten van deze proeven fungeren dus allereerst als feedback voor de overheid en voor het gevoerde onderwijsbeleid (met betrekking tot het bereiken van de eindtermen). In het kader van de informatierijke omgeving voor scholen wil men de resultaten van dergelijke landelijke proeven (alsook de aan scholen ter beschikking gestelde paralleltoetsen) gebruiken om feedback te verstrekken aan afzonderlijke scholen. Het is interessant om Vandenbroucke hierover uitvoerig aan het woord te laten: 'Ik wil de peilingen in de toekomst echter ook gebruiken om de scholen leerkansen te bieden. Scholen zijn de eerste verantwoordelijken voor de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitszorg begint dan ook bij de school: zij moet zelf voortdurend de kwaliteit van haar onderwijs evalueren en bijsturen. 85% van de scholen uit de steekproef van deze peiling reageerde onmiddellijk positief op de vraag om deel te nemen. Dit is een bijzonder hoog aantal. Het illustreert mijns inziens dat scholen graag willen weten waar ze staan. Dat verheugt mij omdat het aangeeft dat scholen hun beleidsruimte willen benutten en werk willen maken van hun zelfevaluatieproces. Maar het illustreert ook dat scholen nood hebben aan een informatierijke omgeving. Als vertrekpunt voor hun zelfevaluatie, maar ook om hun beleidsvoerende vermogen te versterken, hebben scholen meer informatie nodig over de factoren die verschillen in prestaties verklaren tussen leerlingen en scholen. (...) Scholen zijn niet alleen vragende partij voor meer feedback over hun resultaten. Ze willen ook valide en betrouwbare toetsen die op grote schaal genormeerd zijn en waarmee ze zichzelf kunnen positioneren' (Vandenbroucke, 2006b).

Op een analoge wijze als lidstaten in de Europese context, wordt duidelijk dat scholen in de Vlaamse context geacht worden zich voortdurend te vergelijken met gemiddelde scores (van andere scholen) om op die manier het proces van competitieve zelfoptimalisering gaande te houden. De minister onderlijnt bovendien dat de meeste scholen die behoefte aan feedback al hebben, en scholen zich ruimtelijk positioneren ten aanzien van andere scholen: ze willen weten waar ze staan. De minister brengt hiermee ook de deugden van de goede school tot uitdrukking: willen leren op basis van feedback, willen samenwerken om een ruimte te kunnen creëren waardoor men de eigen positie leert kennen, een proactieve houding willen aannemen om zelf de eigen beleidsruimte te kunnen benutten. Bovendien wordt hier ook duidelijk welke rol de Vlaamse overheid zichzelf begint toe te bedelen. De overheid begint het als haar taak te zien om een rekenende ruimte van efficiëntie en effectiviteit in het leven te roepen op basis waarvan scholen hun functioneren inzichtelijk kunnen maken in termen van output en toegevoegde waarde (of leerwinst) en ze het (competitieve) project van zelfverbetering kunnen aanvangen. De overheid ziet het dus als één van haar taken (of liever, plichten) om feedbackinformatie te verzamelen en te verspreiden.

We gaan kort in op de beoogde informatierijke omgeving of feedbackruimte om te verduidelijken wat er hier op het spel staat: zelfkennis op basis van vergelijking, constructie van een nieuwe realiteit, permanente optimalisering.

a) In de informatierijke omgeving vraagt de deugdelijke school zich af: 'waar staat onze school in vergelijking met andere scholen?', 'hoe presteert onze school in vergelijking met de prestaties van andere scholen?' Waar behoefte aan is, is informatie over de prestatie/performance van een school en meer bepaald de prestatie in vergelijking met een specifieke norm of een gemiddelde (en dus in vergelijking met de prestatie van andere (soortgelijke) scholen). De feedback of informatiespiegel die men voorhoudt, is met andere woorden erg specifiek: in de spiegel en door de feedback leert de school haar positie kennen ten opzichte van andere scholen. Of omgekeerd: het is nog enkel in verhouding tot andere scholen dat een school zichzelf leert kennen. Net zoals het in vergelijking tot andere Europese lidstaten is dat een lidstaat zichzelf leert kennen.

b) Het is van belang om opnieuw te onderlijnen dat dergelijke vergelijkende feedback ook voortdurend de vergelijkbaarheid van scholen herbevestigt. Wat door het verstrekken van informatie wordt bevestigd, is dat er een schaal is waarop alles vergeleken kan worden in termen van prestatie/performance – en dat het dus allemaal om hetzelfde gaat. Net zoals op het ni-

veau van Europa is het ook van belang aan te stippen dat doorheen dergelijke feedback (en peilingsproeven) 'beleidsobjecten' geconstrueerd worden. Het aantal vroegtijdige schoolverlaters – een vaak gehanteerde indicator voor de systeempersistentie – wordt bijvoorbeeld een aangrijpingspunt voor het beleid. Het gebruik van indicatoren en cijfers roept met andere woorden actief een realiteit in het leven waarop het schoolbeleid wordt verwacht te reageren (Rose, 1999, 197). Of nog anders gesteld: wat in onderzoek en testen (slechts) indicatoren zijn, verschijnt voor het beleid (en voor schoolleiders, ouders, inspectie) als zijnde de onderwijsrealiteit. Bijgevolg: voor het beleid, voor de school en voor ouders gaat het in het onderwijs vanaf nu *de facto* om (bijvoorbeeld) gemiddelde testcores, om leerwinst en om welbevinden.

c) Feedback of informatie over de prestaties heeft als doel om de werking van een school eindeloos te optimaliseren. Het is immers van belang erop te wijzen dat zowel het domein als het criterium voor deze optimalisering steeds in beweging is. Het kan gaan om input-indicatoren (bv. instroom), proces-indicatoren (bv. zittenblijvers) of output-indicatoren (leerwinst). En het criterium is steeds de norm die op basis van vergelijking tot stand komt – net zoals dat het geval is met de vergelijking van Europese lidstaten. Wat we hier willen onderlijnen is dat de optimalisering, of liever innovatie, per definitie eindeloos is. Wat maakt dat ook de informatiestroom of feedbackstroom eindeloos moet zijn. En bijgevolg wordt gebrek aan informatie gezien als iets dat de optimaliseringscyclus doorbreekt. Bij gebrek aan informatie zijn de huidige competitieve scholen letterlijk en figuurlijk verloren of gedesoriënteerd. Het is in deze context dat scholen ook best zelf en actief aan co-optatie en benchmarking doen: zich steeds afvragen wie de concurrenten zijn, samenwerken met concurrenten om bruikbare informatie te bekomen en uitzoeken wat ze van de concurrent kunnen leren om beter te presteren.

Hoe presteer ik als leerkracht, als leerling?

Ten slotte is het van belang om aan te stippen dat de 'wil tot feedback' ook speelt bij leerkrachten en leerlingen. Of liever, vandaag is de goede leerkracht en leerling iemand die voortdurend feedback wil over zijn of haar presteren. De achtergrond is ook hier dat lesgeven en leren vandaag plaatsvindt in een berekende en berekenbare ruimte: het zijn prestatiegerichte activiteiten met een duidelijk omschreven output (bv. competenties) (Olsen et al., 2004, 189). Lesgeven, en de professionaliteit van de leerkracht,

wordt in een dergelijke ruimte een zaak van efficiënt en effectief handelen in functie van duidelijk vastgestelde doelen. Talrijke procedures en technieken stimuleren deze manier van kijken en werken: het hanteren van standaards en beroepsprofielen, het gebruik van functiebeschrijvingen en (zelf)evaluaties, auditprocedures, vormen van *performance management*, studentenevaluaties. Naar analogie van lidstaten in Europa en van scholen in de Vlaamse informatierijke omgeving, roepen deze procedures en technieken leerkrachten op om op een berekende en rekenende wijze met zichzelf (en anderen) om te gaan, en vooral ook om hetgeen ze doen te zien in termen van prestatie/performance. Het is hier dat ook bij de leerkracht de 'wil tot feedback' opduikt: 'waar sta ik als leerkracht?', 'hoe presteer ik in vergelijking met anderen of ten opzichte van het gemiddelde?', 'hoe is mijn tijdsbesteding of efficiëntie in verhouding tot andere leerkrachten?', 'hoe verhoudt mijn score op de studentenevaluatie zich ten aanzien van de score van mijn collega's?' Voor dergelijke leerkrachten betekent professionalisering het eindeloos proces van optimalisering, en zijn flexibiliteit en de bereidheid tot voortdurende verandering de basisdeugden. Feedback over prestaties is voor deze leerkrachten de manier om zich te oriënteren, *en zonder feedback voelen deze leerkrachten zich verloren*.

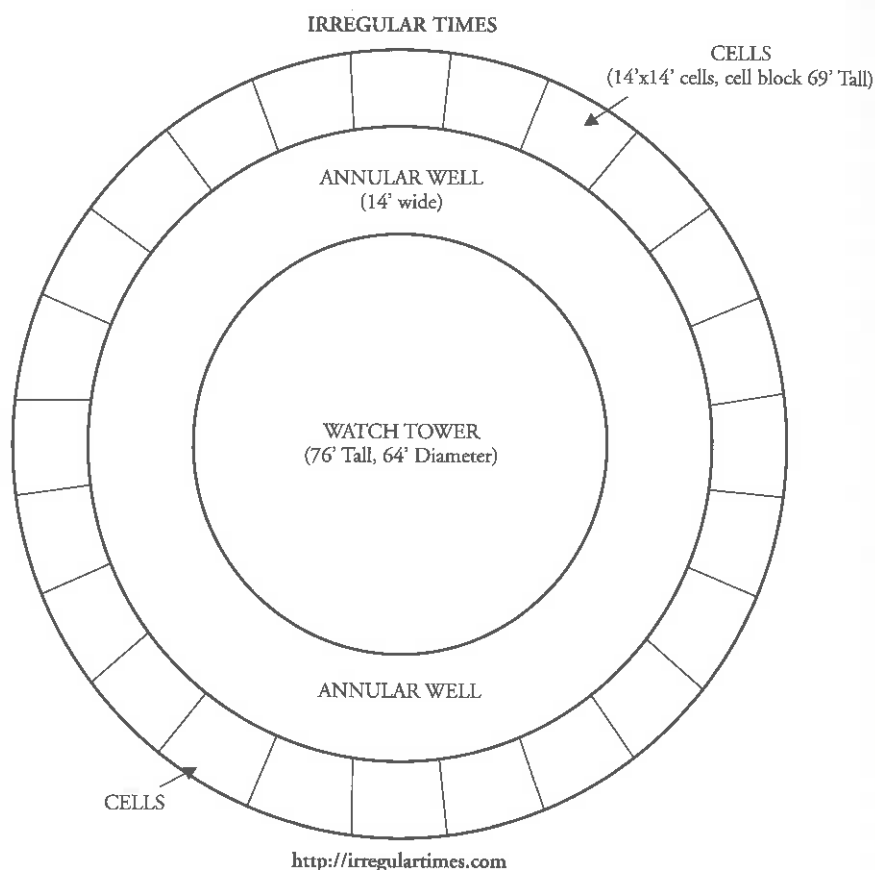
Dit geldt bovendien ook voor de huidige leerling en student. Of liever, in de huidige leeromgevingen wordt ervan uitgegaan dat de leerling of student voortdurend feedback nodig heeft. Niet enkel het eindexamen (of *summatief assessment*) geeft dergelijke feedback, vooral ook systemen van *formatief assessment*. Dergelijke vormen van *assessment* geven de student en leerling voortdurend aan welke de sterke en zwakke punten zijn van hun functioneren en hoe ze presteren, en zijn in die zin een permanente stimulus om te blijven leren. Ook de student en leerling gaan dus deel uitmaken van een omgeving waarin zij als rekenende en berekende instantie optimaal moeten presteren, het leerproces voortdurend moet oriënteren en hiervoor dus steeds feedbackinformatie nodig hebben. Voor de huidige leerling en student wordt feedback in zekere zin een noodzakelijke voorwaarde om überhaupt te kunnen leren (net zoals dat het geval is voor lidstaten in Europa, voor scholen in de Vlaamse context en leerkrachten in een competitieve school). Meer nog, het is door die feedback dat de leerling ook leert leren; dat de leerling gaat 'leren' dat het altijd anders (beter, sneller, aangepaster, ...) kan en dat feedback over prestaties noodzakelijk is om niet verloren te lopen in de huidige samenleving.

De donkere zijde van onze wil tot feedback

De 'wil tot feedback' is ondertussen vanzelfsprekend. Dat we (als overheid, school, leerkracht, leerling) feedback willen en nodig hebben, is iets dat vandaag nauwelijks bijkomende uitleg nodig heeft. De bedoeling van dit laatste deel is nagaan of deze wil tot feedback wel zo vanzelfsprekend moet zijn: is feedback, en de huidige bestuurscontext waarin die is opgedoken, zo vanzelfsprekend? Vandaar dat we dieper in willen gaan op de zogenaamde donkere zijde van onze wil tot feedback. Met donkere zijde bedoelen we hier de consequenties op het vlak van macht en controle die niet onmiddellijk zichtbaar zijn (vaak omdat ze zo vanzelfsprekend zijn), maar die volgens ons toch enige aandacht verdienen. De donkere zijde aan het licht brengen, heeft dan ook vooral te maken met het verschuiven van de aandacht – aandachtig worden voor iets dat vaak te dichtbij staat om zichtbaar te zijn. Laten we opnieuw de titel van de beleidsnota *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen* als insteek gebruiken om aandachtig te worden voor de donkere zijde.

De beschrijving van de huidige situatie in termen van kampioenschap getuigt volgens ons niet in eerste instantie van een rijke beeldspraak, maar van een juiste inschatting van de gewijzigde situatie. De term 'kampioenschap' drukt treffend uit dat we vandaag het Vlaamse onderwijssysteem leren kennen in termen van prestaties of output-indicatoren en dat meer bepaald in vergelijking met andere systemen. Niet alleen de OESO in haar PISA- en TIMMS-rapporten, ook Europa, de Vlaamse overheid en competitieve scholen helpen een dergelijk kampioenschap in het leven roepen. Het kan gaan om een kampioenschap op basis van expliciete rangordeningen, maar vaak wordt er natuurlijk geen expliciete rangordening opgesteld en berekent men gemiddelden met betrekking tot bepaalde indicatoren (bv. testscore met betrekking tot bepaalde eindtermen). Maar ook hier blijft de rangordening en het kampioenschap spelen; het is in vergelijking tot de gemiddelde score van andere instellingen dat de eigen prestatie duidelijk wordt.

Wat hier tot stand gebracht wordt, is – niet figuurlijk, maar letterlijk – een arena, strijdperk of spektakel waar alle lidstaten (of scholen, leerkrachten, leerlingen) naar kijken om zichzelf te leren kennen. Het is een strijdtoneel waar de 'beste presteerders' een voorbeeld worden voor de minder goede presteerders en waar het verlangen opgewekt wordt om zelf ook ooit kampioen te worden (of geen verliezer te zijn). Met Mathiessen kunnen we dit mechanisme waar velen in een positie geplaatst worden om enkelen te observeren, en zich tegenover die enkelen te profileren en te leren kennen, een *synopticon* noemen (Mathiessen, 1997).



De gladiatorengevechten in de oudheid en het spektakel van publieke straffen in de middeleeuwen hebben bijvoorbeeld een synoptische structuur; de massa observeert er iemand of enkelen, is gefocust op één punt en het is door deze focus dat de massa zichzelf kan controleren en richten of oriënteren (ten aanzien van een gemeenschappelijke horizon). Volgens Mathiessen hebben ook de huidige massamedia een dergelijke synoptische structuur; deze media zorgen er voor dat velen (de massa) kijken naar enkelen (de VIP's, de sterren, de reporters, de idolen, ...), en dat deze enkelingen gemeenschappelijke (ijk)punten worden in de leefwereld van velen. Simpel gezegd: de televisie maakt bijvoorbeeld dat veel individuen minstens delen dat ze hetzelfde programma, dezelfde persoon gezien hebben. Dit in tegenstelling tot systemen waar enkele (toezichters) velen observeren, zoals in de moderne gevangenis. De gevangenis werkt niet als een synopticon, maar een *panopticon* (Foucault, 1972/1989).

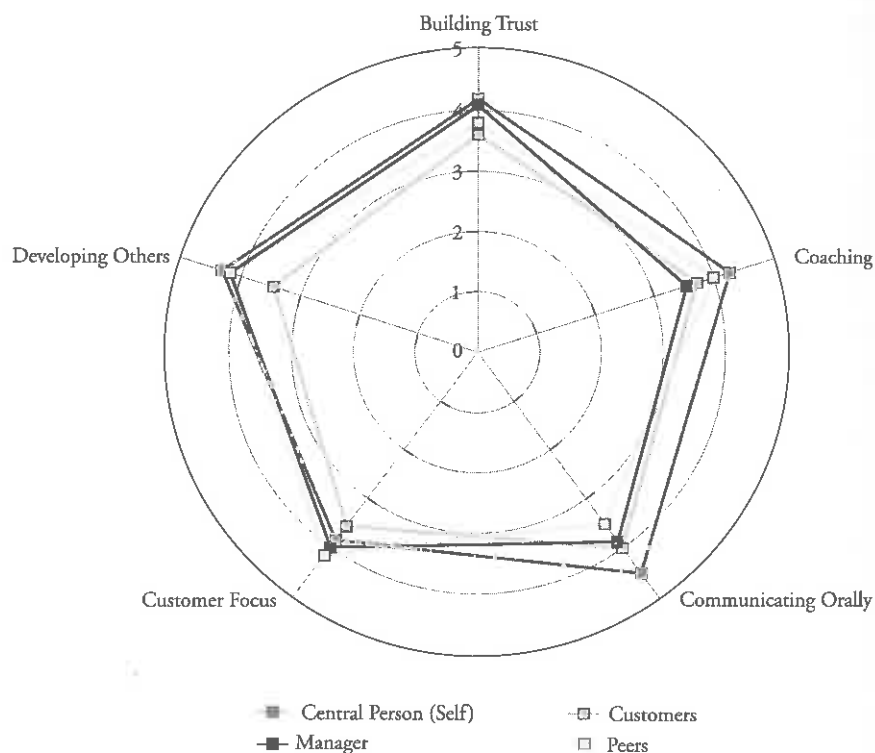
Typend voor een dergelijk panopticon (zie bovenstaande figuur) is dat de toezichters niet voortdurend aanwezig moeten zijn, maar dat men voortdurend het gevoel moet hebben dat er toezicht is. Onze stelling is dat tot voor kort veel procedures in het onderwijs een panoptische structuur hadden, maar dat stilaan het synopticon karakteristiek is en dat de 'wil tot feedback' dit concreet illustreert.

Het voorbeeld bij uitstek van een synoptische procedure is de klassieke onderwijsinspectie; een relatief kleine groep van mensen (inspecteurs) houdt toezicht op een grote groep (leerkrachten, scholen), of probeert minstens het gevoel te wekken dat er voortdurend controle is. In deze panoptische structuur is het voldoende dat inspecteurs nu en dan leerkrachten/scholen inspecteren. Regelmatige inspectie, op vaste tijdstippen, is niet nodig. Integendeel, om het gevoel op te wekken dat er voortdurend controle kan komen, is regelmaat uit den boze. In een dergelijke panoptische structuur werkt men vervolgens *met welomschreven en stabiele normen of procedures* – precies opdat leerkrachten en scholen in afwezigheid van inspecteurs zichzelf zouden kunnen controleren.

Kenmerkend voor de huidige bestuurscontext met haar 'wil tot feedback' is de synoptische structuur: een permanente zichtbaarheid in functie van permanente controle en verandering. De informatierijke omgeving waarin voortdurend feedback circuleert, is een omgeving waarin permanent een onderwijssysteem (of school, leerkracht, leerling) zichzelf kan 'spiegelen' vanuit de voortdurende bekommernis om een *winner* te zijn, minstens geen *loser* te zijn, of om gewoon de 'meest performante' van Europa/het land/de school te zijn. Anders gezegd: wat in Finland kan – gelijke kansen en goed scoren op het gebied van wiskunde – moet hier ook kunnen. Een bepaalde

lidstaat (zoals Finland) of een bepaalde leerkracht (zoals 'de leerkracht van het jaar') staat in het middelpunt van de arena als 'beste presteerder' en wordt op die manier een voorbeeld voor andere lidstaten of leerkrachten. In deze synoptische structuur zijn indicatoren en normen *relatief*. Wat richtinggevend is, is de positie ten opzichte van andere landen/scholen/leerkrachten – in een rangorde, of ten aanzien van een gemiddelde. En aangezien het er om gaat te stijgen in de rangorde of kampioen te worden, zijn de indicatoren en normen van belang, en is er de permanente nood aan up-to-date gegevens en een permanente feedbackstroom. Hier is een panoptische structuur, zoals de inspectie, overbodig omdat een dergelijke structuur niet voorziet in een continue stroom van vergelijkende data.

Het paradigma van de huidige synoptische controle is volgens ons de techniek van de *360° feedback*. Het is een paradigma, niet in de betekenis dat de techniek overal toegepast wordt, maar omdat het volgens ons uitvergroot welke controle- en machtsmechanismen vandaag werkzaam zijn.



Deze techniek impliceert dat iemand (een personeelslid, leerling, ...) vanuit verschillende hoeken (dit wil zeggen in de 360° rondom de persoon, en over alle facetten van het presteren) feedback krijgt: van collega's, van klanten, van managers, van vrienden, etc. De gemeten afstand tussen de manier waarop de persoon zichzelf evalueert en de evaluatie door anderen, genereert werkpunten (sterktes en zwaktes) en is dus een stimulus voor het continue proces van zelfverbetering.

In 360° feedback plaatst iemand zich dus in een arena en vraagt hij of zij om voortdurend feedback te krijgen en om zichzelf op die manier te oriënteren. Men creëert dus voortdurend zelf een informatierijke omgeving door alles en iedereen in de omgeving – van vrienden tot managers – te zien als een potentiële bron van feedback. Men creëert een toestand waarin men altijd en overal weet waar men staat of hoe men presteert, en men toont dus ook steeds de bereidheid om te veranderen of te leren op basis van feedback. Nog anders gesteld: men onderwerpt zich vrijwillig aan de beoordelende blik van anderen en bouwt op die manier een systeem van permanente 'sociale controle', of liever 'omgevingscontrole', uit.

Bij deze synoptische structuur willen we vier kanttekeningen plaatsen die de nachtzijde onder de aandacht brengen: (a) het dictaat van de zichtbaarheid/vergelijkbaarheid, (b) het dictaat van de verandering/het leren, (c) de organisatie van ongelijkheid en (d) de verschooling van de samenleving.

a) De huidige (zelf)controle werkt enkel bij gratie van een permanente zichtbaarheid en een permanente stroom van feedbackinformatie. Wat geïmpliceerd is, is niet enkel dat alles zichtbaar is, maar dat alles vergelijkbaar is. De boodschap is even eenvoudig als verrijkend: 'je mag er in al je naïviteit gerust van uitgaan dat wat je doet (als school, leerkracht, leerling) uniek is, maar leg je erbij neer dat wat je doet een output heeft, die vergelijkbaar is met die van anderen en het is die vergelijking die bepaalt wat de waarde is van wat je doet.' Als onderwijssysteem, school of leerkracht moet je er dus steeds van uitgaan dat je voortdurend in een strijdpositie zit. Deze positionering laat eigenlijk geen keuze: ofwel aanvaardt een land/school/leerkracht dat er vergelijking mogelijk is, ofwel plaatst men zich buiten de informatiestroom, in een 'informatiearme' omgeving, en speelt men niet meer mee. De drijfveer is zien en gezien worden. Er is dus nog iets dat erger is dan een *loser* zijn: helemaal niet gezien worden, onopgemerkt blijven.

b) Dit dictaat van de zichtbaarheid/vergelijkbaarheid hangt nauw samen met het dictaat van de verandering. De boodschap van de permanente stroom van feedbackinformatie is: 'blijf nooit stil staan, zoek je concurrenten, leer van je concurrenten en wordt kampioen'. Het gaat hier om het dictaat van de permanente verbetering en vernieuwing door permanente

vergelijking. Dit dicteert dat je altijd bereid moet zijn tot verandering (omdat verbetering altijd mogelijk is) en nooit berust in wat verworven is. De drijfveer wordt angst voor een lage *ranking*, angst voor een verkeerde perceptie en een negatieve beoordeling in de synoptische omgeving, angst voor stilstand.

c) Het mechanisme van feedback op presteren wordt ironisch wanneer het gaat om prestaties inzake onderwijsgelijkheid – ‘morgen ook kampioen in gelijke kansen’. Het uitgangspunt is immers dat het Vlaamse onderwijssysteem onderaan de ladder staat wat onderwijsgelijkheid betreft. We willen hier beklemtonen dat dit uitgangspunt leidt tot een wel erg specifieke visie op en omgang met onderwijsgelijkheid. Alle onderwijsinstellingen (en de actoren daarbinnen) worden geïndividualiseerd (en dus van elkaar geïsoleerd) en in een rangorde geplaatst (en dit ten opzichte van een gemiddelde). Ze worden als individuele school (of individuele leerkracht) aangesproken en in een voortdurende concurrentiepositie geplaatst, dit wil zeggen in een markt of op een strijdtoneel gepositioneerd. Van belang is dat dit net van vergelijking (gebaseerd op *rankings*) niet enkel concurrentie organiseert, maar precies ook op een actieve manier uitsluiting produceert. Vergelijkingen brengen nauwgezet ongelijkheden (tussen scholen, onderwijssystemen, leerlingen) in kaart; ze maken de ongelijkheden zichtbaar voor de overheid, voor de scholen zelf en voor de ouders die een school met optimale kansen willen kiezen. Aangezien er in een dergelijke markt altijd minder performante, minder kwaliteitsvolle instellingen en actoren zijn, of nog, aangezien elke *ranking* of meting een onderkant in het leven roept, wordt de ongelijkheid steeds herbevestigd. Meer nog, er zullen ouders zijn die weten dat ze hun kind sturen naar een school die inzake gelijke kansen laag scoort aangezien ze niet (meer) in een school die hoger scoort, terecht kunnen. Samengevat: de informatierijke omgevingen en de behoefte aan feedback over prestaties in kansengelijkheid roepen actief ongelijkheden en uitsluiting in het leven – ondanks de goede bedoeling om gelijke kansen te willen realiseren.

d) Samenhangend met deze actieve uitvergroting en organisatie van ongelijkheid, zien we ook een soort van ‘verschoolsing van de samenleving’ (precies op een ogenblik dat het onderwijs eindelijk wat minder schools wil worden). Scholen hebben een lange traditie op het vlak van testen, cijfers, vergelijkingen en gemiddelden en het verstrekken van feedback aan leerlingen in functie van leren en presteren. Scholen houden zich klassiek ook steeds voor geen ongelijkheid te dulden, tenzij het gaat om verschillende prestaties die te wijten zijn aan intelligentie/talent en inspanning/leren. De enige gerechtvaardigde ongelijkheid op school (bijvoorbeeld tussen leerlin-

gen) is klassiek gezien ongelijkheid in prestaties die te wijten is aan verschil in intelligentie/talent en inspanning/leren. In toetsen (examens/overhoringen) vond men steeds opnieuw een bevestiging van deze ongelijkheid in prestaties. Meer nog, een toets waarop iedereen geslaagd is (of evenveel scoort), wordt meestal bestempeld als een slechte toets omdat men ervan uitgaat dat er verschillen zijn inzake intelligentie/inspanning/leren. Intelligentie zou normaal verdeeld zijn, hetgeen eerst en vooral betekent dat er een ongelijkheid inzake intelligentie is of beter, zou zijn.

Onderzoek heeft ondertussen veelvuldig uitgewezen dat ondanks deze vooropgestelde schoolse objectiviteit, andere aspecten (bijvoorbeeld de sociaal-economische status) beoordeeld worden in de toetsen. De school reproduceert ongelijkheid ondanks de vooropgestelde objectiviteit. Dit werd reeds in de jaren zestig van de vorige eeuw vastgesteld, en decennia van hervorming later is er nog steeds weinig veranderd (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). In dit opzicht is het frapperend dat een overheid deze schoolse mentaliteit van vergelijken, meten en prestaties overneemt en precies ten dienste stelt van het bestrijden van ongelijkheid. Maar misschien is dit helemaal niet zo verrassend. Zoals Rancière aangeeft, wordt de huidige samenleving zelf meer en meer als een school georganiseerd: enkel nog positietoewijzing op basis van prestaties (Rancière, 2007). De boodschap vandaag is: presteer! Wees performant! De schoolse logica van meten en vergelijken van prestaties lijkt de kern geworden te zijn van het maatschappelijk weefsel. Bijgevolg: wie anders dan klassieke schoolmeesters moeten aan het hoofd staan van een schoolse samenleving. En vooral: in de huidige samenleving zijn we allemaal ‘lerenden’ die nood hebben aan feedback. Feedback is op die manier letterlijk datgene wat zin en richting geeft aan het leven; feedback als zingeving voor de hedendaagse mens.



De wil tot identiteit

ILSE GEERINCK

'Vraag me niet wie ik ben en vraag me niet om dezelfde te blijven: dat is een moraal van de burgerlijke stand; ze heerst over onze papieren. Dat ze ons vrij laat wanneer het er om gaat te schrijven.'

Foucault, 1969

Inleiding

We worden vandaag voortdurend opgeroepen om bezig te zijn met identiteit. Of anders, het denken over onszelf en onze actualiteit gebeurt voortdurend in termen van identiteit. Zo lezen we dat de Europese Gemeenschap naar aanleiding van haar 50-jarig bestaan het zoeken naar *European identity* als haar grootste uitdaging voor het jaar 2007 vooropstelt. Ook andere organisaties, scholen, godsdiensten en culturen, zorginstellingen en bedrijven, steden en gemeenten bekommeren zich om identiteit. Men spreekt vandaag over nationale identiteit als het gaat om de waarde van een land, over regionale identiteit als men het heeft over de geografische, historische en archeologische betekenis van een bepaalde regio, over stedelijke en gemeentelijke identiteit wanneer een stad of gemeente bekommerd is om het eigen karakter, over religieuze identiteit als het gaat om de eigenheid van een godsdienst of levensbeschouwing, over culturele identiteit om te verwijzen naar de aanwezigheid van cultureel kapitaal binnen een stad, gemeente of regio, over etnische identiteit met betrekking tot de eigenheid van minderheidsgroepen in een stad of land. Maar men heeft het ook over virtuele, digitale en elektronische identiteit, persoonlijke en professionele identiteit, seksuele en lichamelijke identiteit, beroepsidentiteit. Dit bezig zijn met identiteit heeft haast iets weg van een obsessie. Het is een gedachte die permanent ons handelen lijkt te begeleiden. De vraag die ik hier wil voorleggen, is de volgende: voor wie vormt identiteit een onderwerp waarover nagedacht moet worden, voor wie is identiteit een voortdurende bekommernis?

Voor deze analyse baseer ik me op de studies van bestuurlijkheid van Michel Foucault, in bijzonder op diens ontologie van het heden. Vertrekpunt is het heden of de actualiteit. Meer bepaald de vaststelling dat de notie 'identi-

teit' voortdurend opduikt in ons spreken en denken vandaag. Meer nog: we worden vandaag gevraagd voortdurend bezig te zijn met onze identiteit; het is *in termen van identiteit* dat we vandaag gevraagd worden over onszelf, anderen en de wereld te denken. Mijn vraag is: wie zijn die *wij* die voortdurend in termen van identiteit moeten denken, en welke houding moet er ingenomen worden opdat het denken in termen van identiteit (over bijvoorbeeld de eigen persoon, Europa, een beroep, ...) als vanzelfsprekend opduikt? De achterliggende idee is dus dat het denken in termen van identiteit over zichzelf, anderen en de wereld bijvoorbeeld honderd jaar geleden niet aan de orde was. De houding tot zichzelf, anderen en de wereld was in die tijd klaarblijkelijk niet van dien aard dat het denken en spreken in termen van identiteit zich als een noodzaak aandient. Nu is dat duidelijk wel het geval.

In deze analyse wil ik me concreet richten op praktijken waarin gedacht wordt over identiteit – in bijzonder het (levensbeschouwelijk) onderwijs – om de geïmpliceerde houding ten aanzien van het zelf, anderen en de wereld in kaart te brengen (Geerinck, 2004, 2006). Centraal staat dus de vraag naar de houding die de *onze* is wanneer we bekommerd zijn om identiteit. De ontologie van het heden die ik hier voor ogen heb, is daarom ook steeds een ontologie van *onszelf* (Foucault, 1984b, 687-688). Nogmaals, in deze analyse vraag ik me niet af wie *we* werkelijk *zijn* of wat de eigenheid of essentie is van bijvoorbeeld een Europese identiteit of een katholieke identiteit (Raes, 2006).¹ Ik ben niet op zoek gegaan naar een (mogelijk) antwoord op de vragen 'wie ben ik?' en 'waar sta ik voor?' Mijn interesse gaat uit naar de houding of relatie tot het zelf van waaruit het mogelijk wordt om *überhaupt* bekommerd te zijn om identiteit, en op basis waarvan identiteit zich dus als een *probleem*, dit wil zeggen als iets waarover gedacht moet worden, aandient. Het is de vraag naar de houding tot mezelf die ik moet aannemen opdat vragen zoals 'wie ben ik?', 'waar sta ik voor?' of 'wat is mijn eigenheid?' als betekenisvol verschijnen. Mijn opzet is dus: het actuele probleem van de identiteit *herproblematiseren* door na te gaan voor wie en in welke context identiteit een probleem vormt.

Deze 'wil tot identiteit' wil ik als volgt analyseren. In een eerste punt ga ik in op de termen 'pluraliteit' en 'secularisatie', noties die mijns inziens verbonden zijn met het hedendaagse spreken en denken over identiteit. Ik wil hier aantonen dat de huidige identiteitsproblematiek niets meer te maken heeft met het zien van zichzelf als opgenomen in een leer, traditie of fundament, bijvoorbeeld een (geloofs)overtuiging of een (levensbeschouwelijk) verhaal als een (voorgegeven en geconstrueerd) antwoord op de vraag 'wie ben ik?' De identiteitsproblematiek, zo wil ik aantonen, impliceert dat het 'ik' (of 'wij') zichzelf ervaart als iemand die voortdurend in beweging is, als een 'ik' (of 'wij') dat permanent zoekt naar een toegevoegde waarde, een

'waar(de)' die iets toevoegt aan de context waarin men zich beweegt/begeeft (*id*-entiteit). De zoektocht naar identiteit of de 'wil tot identiteit' betekent dus het zoeken naar of het willen van toegevoegde waarde. Waar het om gaat vandaag is het permanent bewerkstelligen van een meerwaarde voor het zelf, of omgekeerd, de idee dat ons bestaan maar van betekenis is als men een (identiteit of) toegevoegde waarde heeft gecreëerd voor het zelf. In een tweede punt tracht ik verschillende elementen van deze bekommernis om identiteit preciezer in kaart te brengen. Door in te gaan op het levensbeschouwelijke onderwijs – als een concrete illustratie – probeer ik te achterhalen hoe we ons tot onszelf verhouden wanneer we identiteit willen. Ten slotte probeer ik aan te geven hoe mijn vraag 'wie zijn *wij* die identiteit willen?' een kritische vraag is en ook iets ter discussie kan stellen.

Pluraliteit en secularisatie: de ervaring verbonden met een 'wil tot identiteit'

Opvallend in onze tijd is hoe onderzoekers (filosofen, sociologen, theologen) in termen van *verhalen* ons verleden en heden willen duiden. Men spreekt over onze tijd bijvoorbeeld in termen van het verdwijnen van het 'hemels baldakijn' (d.w.z. van de christelijke hemel waaraan het menselijke leven al zijn betekenis ontleende), of men heeft het over het einde van de grote, alomvattende (eenheids)verhalen die ons een eenduidige identiteit verschaffen (een bepaalde plaats toewezen en ons situeren). Men heeft het dan niet enkel over het christelijke verhaal, maar ook over het verhaal van de Verlichting (het verhaal van de vooruitgang, de emancipatie en maakbaarheid) (Berger, 1967; Lyotard, 1979). Men denkt vandaag dus over het verleden in termen van grote verhalen en over het heden – en dan gebruikt men koepelbegrippen zoals secularisatie en pluralisering – in termen van een veelheid van kleine of kleinere verhalen. Er zijn weliswaar naast de vele kleine (en individuele) verhalen vandaag ook nog verschillende grote (collectieve) verhalen, zoals het verhaal van de strijd tussen beschavingen (Huntington) of dat van Europa als meest competitieve kenniseconomie (Lissabon-strategie). Ook al zijn dit grote verhalen, vandaag zijn het toch altijd verhalen naast andere verhalen (en dus niet meer het éne grote, allesomvattende verhaal). Het is in het licht van deze pluraliteit van (kleine en grote) verhalen – zo benadrukt men vandaag keer op keer – dat de westerse, gesecculariseerde mens zijn 'identiteit' opbouwt.

Wat mij hierin interesseert, is dat het in termen van verhalen – dus aan de hand van het begrip 'verhaal' – is dat we vandaag blijkbaar denken over

onzelf, over ons verleden en over ons heden. Mijn vertrekpunt is dus het feit *dat* we onze conditie vandaag problematiseren in termen van een *pluraliteit* van *verhalen*, waarin men zich (al of niet) kan herkennen en die men kan kiezen of waarvan men zelf (al dan niet samen met anderen) de auteur van is (of kan zijn). Het beschrijven en het ervaren van onze samenleving als een plaats waarin een pluraliteit van verhalen circuleert, veronderstelt volgens mij dat we een bepaalde houding tot het zelf, anderen en de wereld innemen: we ervaren onszelf als de auteur(s) of minstens kiezer(s) van of investeerders in het eigen (levensbeschouwelijke) verhaal, of anders nog, we ervaren onszelf als mensen die aan de hand van verhalen hun identiteit kunnen en moeten construeren.

De ervaring die typerend is voor onze huidige conditie en die het huidige vrijheidsideaal symboliseert, is de ervaring dat we de auteur zijn van ons eigen levensverhaal. Deze ervaring hangt bovendien samen met de voortdurende aansporing en aanmoediging om 'ons verhaal te doen', om 'op verhaal te komen', om 'ons verhaal uit te dragen'. Niet alleen bieden boekenwinkels een uitgebreid gamma aan van boeken met (ervarings)verhalen, dit zijn (persoonlijke) verhalen over diverse onderwerpen zoals ouderschap, geloof, seksualiteit. Ook de media besteden uitvoerig aandacht aan 'levensverhalen' en sporen mensen aan om 'hun verhaal te vertellen'. Precies deze aansporingen maken opnieuw duidelijk dat we gevraagd worden onszelf op een erg specifieke wijze te zien vandaag: we moet onszelf zien als de mogelijke auteur van ons eigen leven(sverhaal), als iemand die voortdurend in verhalen naar identiteit zoekt. Of anders nog: voor mensen die zichzelf ervaren als zijnde de auteurs van hun eigen levensverhaal, verschijnt de wereld als de plaats waar 'verhalen' circuleren die als waar(den) of *resources* aangegrepen moeten worden in het schrijven en herschrijven van het eigen leven(sverhaal).

Om deze ervaring van onszelf en de wereld in termen van identiteit en verhalen verder te duiden, ga ik in op de praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs. In het *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen* lezen we het volgende: 'Godsdienstonderwijs is aldus een kwestie van loslaten en vasthouden. "Loslaten" in de zin dat de jongere zelf op verkenning gaat en beslissingen neemt, "vasthouden" in de zin dat we de jongere confronteren met de rijkdom van het christelijke verhaal' (Leerplan r.-k. godsdienst, 2000, 23). Het voorgaande geeft duidelijk aan dat de katholieke leer getransformeerd is tot *verhaal*. Spreken over het (christelijk) verhaal in plaats van de katholieke leer wijst erop dat het ervaren moet worden als een (vrijblijvend) *aanbod* naast vele andere (religieuze) aanbiedingen. De term openheid – die voortdurend in deze context opduikt – verwijst dan naar de ervaring dat jongeren in verhalen geen bedreiging meer moeten zien voor hun eigen, vrije ontwikkeling. Integendeel, ze moeten verhalen zien als

datgene wat ze kunnen aangrijpen als ingrediënten om het 'ik' van waar(den) te voorzien. Want, zo stelt het levensbeschouwelijke onderwijs, de jongere gaat zelf op verkenning en neemt zelf beslissingen. En deze levensbeschouwelijke vrijheid krijgt concreet vorm in een zich bewegen op de 'levensmarkt van verhalen'. Wat vandaag gevraagd wordt, is verhalen te ervaren als een soort van aanbod of een waar: ze al dan niet te waarderen, zich erdoor te laten aanspreken dan wel ze (onmiddellijk) af te wijzen. Een dergelijke houding van openheid en waarde veronderstelt natuurlijk dat verhalen geen (inhoudelijke) waarde op zich hebben. De waarde van verhalen ligt hier buiten de verhalen zelf. De waarde van (bijvoorbeeld levensbeschouwelijke of Bijbelse) verhalen is gelegen in hun zogenaamde inspirerende of bezielende kracht. De waarde van deze verhalen ligt in hun effectiviteit of productiviteit, en daarin ligt bij wijze van spreken ook hun waarheid. Hun waarde(ring) hangt af van het *surplus* dat ze bieden in de context waarin ze verteld worden en van de mate waarin ze de toehoorder aan wie ze verteld worden, aanspreken. De waarde van verhalen moet gesitueerd worden op het niveau van de levensstimulerende kracht die ze hebben voor jongeren. Anders nog: aan de hand van verhalen verwerven jongeren een identiteit en die identiteit is vandaag iets dat gezien moet worden als datgene wat meerwaarde betekent voor het 'ik'.

Openheid verwijst in deze context naar de strategische competentie om verhalen los te laten of er aan vast te houden (afhankelijk van de opbrengst). Vandaag worden we met andere woorden gevraagd het eigen 'ik' te zien als een soort van open verhaal dat voortdurend hernieuwd kan worden. Iemand die open is, is vandaag iemand die ervan uitgaat dat hij/zij maar een toegevoegde waar(de) kan (blijven) realiseren wanneer hij/zij telkens opnieuw actief op zoek gaat naar de geschikte waar(de). Nogmaals, vandaag zijn verhalen van waarde als ze nuttig zijn. Dit is wanneer ze bijdragen aan de productie van de eigen waar(de) en ze de beleving of waardering van het ik verhogen of intensifiëren. Ervaren dat verhalen aanspreken, betekent dan eigenlijk ervaren dat verhalen een bron van meerwaarde zijn die aangegrepen moeten worden om de eigen identiteit vorm te geven en te articuleren. 'Het is van een niet te onderschatten waarde het eigen (gesitueerd) levensverhaal van de jonge mens te kunnen confronteren met een veelheid van sprekende (en tevens gesitueerde) verhalen van anderen. Dit geeft kansen tot herkenning en integratie, maar ook tot afstand nemen. Stuk voor stuk draagt dit alles bij tot de verrijking en verruiming van de eigen levenservaringen, het open, kritisch en bevrijdend denken. Het werpt licht op het eigen levensverhaal en betekent tevens een stuk gedragenheid door (levens)ervaringen met en van anderen' (Leerplan r.-k. godsdienst, 2000, 36-37). Bijbelverhalen en levensbeschouwelijke verhalen worden vandaag dus niet

gezien als iets dat een dwingende (normatieve) betekenis heeft. Met andere woorden, het (geloofs)materiaal en alle andere identiteitsresources ontleen hun waarde en betekenis aan de mate dat ze productief of winstgevend zijn (meerwaarde hebben), en ze hebben deze winst of meerwaarde wanneer ze leiden tot het bevredigen van de 'levensbeschouwelijke vragen van jonge mensen' of de identiteitsbehoefte.

In dit opzicht is het van belang te verwijzen naar de hedendaagse didactieken en de wijze waarop zij vertrekken vanuit de levensbeschouwelijke behoefte van leerlingen. Didactieken zoals de abductieve correlatiedidactiek (Ziebertz, Heil & Prokopf, 2003) en in het bijzonder het narratieve en hermeneutisch-communicatieve model (Maex, 2003; Pollefeyt, 2004, 24-30) grijpen aan op de persoonlijke zin- en levensvragen die gezien worden als (leer)behoefte en noden.² Lessen levensbeschouwing (in tegenstelling tot godsdienstonderwijs) veronderstellen immers dat de leerlingen (net zoals iedereen) zicht hebben op de eigen levensvragen en die ervaren als behoeften die men moet vervullen door zelf op zoek te gaan naar en geconfronteerd te worden met het gepaste materiaal dat circuleert op de (levens)markt. Welnu, deze didactieken en methoden grijpen niet alleen aan op het ik dat voortdurend een levensbeschouwelijk *tekort* aan waar(den) ervaart en verhalen ziet als kansen en middelen om deze tekorten te bevredigen. Deze didactieken en methoden houden deze ervaring van 'het ik als producent van het eigen leven(sverhaal)' tevens voortdurend in stand. Dit alles staat natuurlijk ver af van het klassieke overdrachtsmodel (zoals de *kerygmatische methode*) waar het gaat om het zich eigen maken van een geloofswaarheid en het initiëren in de geloofspraktijk als zijnde de levensbestemming. Recente didactieken zijn niet gericht op initiatie, maar op het toe-eigenen en activeren van het vermogen om permanent het eigen verhaal te (her)schrijven en nieuwe waar(den) te combineren als een antwoord voor dat waaraan in een omgeving, hier en nu, behoefte is (Simons, 2006, 122).

Het spreken en denken over verhalen, zoals het christelijke naast alle andere mogelijk productieve verhalen, is dus verbonden met een specifieke verhouding tot onszelf, de wereld en de ander. Communicatie als de uitwisseling van verhalen geeft aan dat het ik telkens opnieuw moet kiezen uit en investeren in (een nieuwe combinatie van) waar(den) en opvattingen en dus identiteit moet willen en voortdurend bekommerd moet zijn om identiteit. Het is in de lessen levensbeschouwing dat deze productie van identiteit – wie ben ik en waar sta ik voor? – expliciet als doel op de voorgrond staat. In dergelijke lessen leert men over zichzelf te denken in termen van identiteit en ontwikkelt zich de 'wil tot identiteit' als de wil tot toegevoegde waarde voor het zelf. Het is van belang om hier nogmaals te onderlijnen wat eigen is aan het ervaren van deze 'wil tot identiteit'. Het gaat hier niet om de er-

varing dat men sinds de geboorte al *iemand* is, noch het zichzelf ervaren als iemand-in-wording, dat wil zeggen met een voorgegeven bestemming, iemand-op-weg-naar-iets, naar een ultieme of ideale levensbestemming. De 'wil tot identiteit' ervaren is ervaren dat je voortdurend in beweging moet zijn, en dus ervaren dat je op zich geen waar(de) hebt, *tenzij* je actief op zoek gaat naar materiaal dat hier en nu waar(de) kan geven aan jezelf en dus een meerwaarde heeft.

Identiteit als toegevoegde waar(de)

Bezig zijn met identiteit is overal en altijd bekommerd zijn om 'wie kan ik zijn?' en het ik dus ervaren als een permanente opdracht die we hebben omschreven in termen van productie. Mensen die bekommerd zijn om identiteit of identiteit willen, ervaren het ik als iets dat op zich geen waarde heeft, maar dat investering in (levensbeschouwelijk) materiaal of waar (o.a. verhalen) nodig heeft om waarde te genereren. In wat volgt, wil ik verder ingaan op manifestaties van deze 'wil tot identiteit', niet alleen op het niveau van het individu, maar ook op het niveau van organisaties. In het bijzonder wil ik aandacht besteden aan de wijze waarop de school, in relatie tot deze 'wil tot identiteit', wat ze doet nu duidt in termen van dienstverlening. Scholen ervaren vandaag hun eigen werking maar als zijnde van een toegevoegde waarde (in het onderwijslandschap) wanneer ze iets te bieden hebben dat leidt tot de productie van toegevoegde waar(de) voor het leven van jongeren.

Bezielde en zelfbewuste scholen: 'Om te dienen'

Verwijzend naar de *Opdrachtsverklaring van het katholiek onderwijs in Vlaanderen* schrijft kanunnik A. De Wolf, gewezen directeur-generaal van het VSKO, in zijn brief *Katholiek onderwijs. Een open school* het volgende: 'De jonge mensen worden opgeroepen om op creatieve wijze aan hun bestaan gestalte te geven als een opgave en een opdracht. Dit verwezenlijken zij als vrije mensen in relatie met God, met de anderen in relatie tot zichzelf en tot de omringende wereld. De katholieke school begeleidt jongeren op hun weg van hun levenskeuze in respect voor hun afkomst en levensbeschouwelijke opvattingen.' (De Wolf, 2003). In het *Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs* ligt de nadruk op onderwijs als het nastreven van 'de totale ontwikkeling van de persoon na de verwerving van kennis en inzicht, de ontwikkeling van vaardigheden en attitudes, met bijzondere aandacht voor een kritische en creatieve ingesteldheid ten aanzien van mens, natuur en samenleving. Iedere mens is uniek. In elke onderwijs- en opvoedingssituatie moet

dus de individuele eigenheid van iedere leerling tot haar recht komen' (Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs, 28 april 2006). Zowel het katholiek onderwijs als het gemeenschapsonderwijs omschrijven hun werkzaamheid dus duidelijk als een *dienst* aan de ontwikkeling van kinderen en jonge mensen. Deze dienstbaarheid aan de ontwikkeling van jonge mensen getuigt van een nieuwe houding, of liever, is een indicatie dat men de taak en rol van het onderwijs en van scholen op een erg specifieke wijze begrijpt. Men ziet zich alvast niet meer in termen van een of andere gezagspositie of als een hogere (machts)instantie. Want zowel het *Vlaamse Secretariaat voor Katholiek Onderwijs* (VSKO) als het *Gemeenschapsonderwijs* legitimeren zichzelf niet meer als instanties die met kennis van zaken (de rooms-katholieke expertise of weloverwogen neutraliteit), hun scholen leiden en een bepaalde visie laten uitvoeren. Scholen worden vandaag eerst en vooral opgeroepen zichzelf te zien als een *dienst* aan de zelfrealisatie en zelfverwezenlijking van de mens. Dat wil zeggen dat scholen gevraagd worden zichzelf te zien als houders van en als investeerders in bepaalde waar(de) waarmee ze leerlingen en ouders van dienst kunnen zijn. En verder is er de voortdurende oproep om leerlingen te zien als individuen met constante levensbeschouwelijke behoeften die op zoek gaan naar de gepaste dienstverlening, d.i. een dienst met een 'gepaste waar(den)' om de eigen behoeften te kunnen bevredigen. Op deze rol van de leerling ga ik later dieper in, eerst sta ik stil bij het functioneren van de dienstverlenende school.

Vandaag zijn zelfbewuste scholen die scholen die gekenmerkt worden door een investerende houding naar zichzelf toe. Het zijn scholen die bewust zijn van de waar(de) die ze te bieden hebben, de waarde ervan hebben afgewogen ten opzichte van het aanbod van andere scholen. Deze scholen omschrijven zichzelf vandaag als bezielend: ze zijn voortdurend op zoek naar nieuwe 'waar(den)' om van meerwaarde te kunnen blijven zijn. Zelfbewuste en bezielde scholen ervaren hun dienstverlening naar jongeren en ouders als een investering, als een mogelijkheid om een meerwaarde te bewerkstelligen. Dit veronderstelt ook dat de school, en dit is iedereen die hierbij betrokken is, zichzelf ervaart als een project of onophoudelijk werk. Met de woorden van Van Tuyl van het *Christelijk Pedagogisch Centrum* (CPS) in Nederland: 'Identiteit is echt iets wat je samen maakt, met leerlingen, docenten, ouders en relevante partners. Identiteit is altijd in ontwikkeling en is geen statisch begrip.' Ze vervolgt: 'Eigenlijk is identiteit een werkwoord' (Van Tuyl, 2006, 2). De school wordt dus gedacht als iets waaraan voortdurend gewerkt moet worden wil men productief zijn en blijven, wil men meerwaarde blijven genereren.

Het toekennen van meerwaar(de) aan een school vereist steeds een bewustzijn van (of vergelijking met) een andere school. Of anders, het impliceert het besef dat de waar(de) van de *eigen* school steeds gerelateerd is aan

de waarde(ring) van de andere school. Want wat *eigen* is, is precies datgene dat de eigen school kenmerkt en de andere school niet. De ervaring van een schoolse identiteit is de ervaring dat iedereen op school bezig is met wat eigen en specifiek is aan de school, met welke waar(den) een school heeft en de andere school (nog) niet, en met wat gewaardeerd wordt – dit is waar nood en behoefte aan is – en wat niet. En vooral, de bekommernis om de schoolidentiteit impliceert dat de school maar een identiteit – waar staan we als school voor? – ervaart wanneer de school iets toe te voegen heeft tot de schoolse identiteitsmarkt (Malfliet, 2007, 16-18; Roebben, 2003). Precies vanuit deze identiteitservaring kunnen we het schrijven van de Vlaamse bisschoppen over de identiteit van de katholieke school verstaan: '(...) Vanuit het besef van een eigen roeping en het gevoel van eigen waardigheid mogen en moeten wij ook onze specificiteit koesteren. (...) En die zoeken we best niet in wat ons hier en nu toevallig eigen is, maar vlug verdwijnen kan, noch in datgene wat elke school, die naam waardig, moet hebben en doen. We moeten onze identiteit halen uit wat ons wezenlijk eigen is' (Om te dienen, 2003, DL. II, nr. 2). Nog anders uitgedrukt: willen scholen een identiteit als toegevoegde waarde hebben, dan moeten scholen op zijn minst een idee hebben welke waar(den) er reeds op de schoolmarkt aanwezig is (zijn) en of de eigen waar(de) verschil maakt. In de huidige context hebben de scholen op zich geen waar(de); ze halen hun eigenheid slechts uit een voortdurende vergelijking met andere alsook uit datgene waar behoefte aan is; door als school iets aan te bieden waar én behoefte aan is én dat uniek is.

Investeren in levenswaar(den) en levensmiddelen

De waarde van de katholieke scholen ligt niet meer (alleen) in een strikt *despositum fidei* of in de (absolute) geloofswaarheid die overgedragen wordt aan passieve leerlingen, maar in hun dienstverlening aan de identiteitsverwerving. Net zo kunnen we stellen dat de waar(de) van het gemeenschapsonderwijs niet meer ligt in het neutraliteitsadagium. Onderwijs slaat niet meer op het interioriseren van de (geloofs)waarheid. Vandaag zijn we er haast allemaal van overtuigd dat de school waar(den) moet bieden.

De school, zo schrijven de coördinatoren van de *Federatie van Onafhankelijke Pluralistische en Emancipatorische methodescholen* (F.O.P.E.M), is namelijk de plaats waar uiteenlopende levensbeschouwelijke overtuigingen moeten samenkomen en met elkaar geconfronteerd moeten worden. 'Deze confrontatie willen scholen niet uit de weg gaan, maar aangrijpen als een voedingsbodem voor een veelzijdige levensbeschouwelijke vorming. Het respectvol luisteren en spreken met elkaar en het samen kritisch reflecteren over dit alles, biedt juist mogelijkheden op een ontwikkeling tot bewuste

persoonlijkheden met een open geest voor andere overtuigingen en meningen' (Denys, 2007, 6). Levensbeschouwelijk onderwijs biedt een context aan waarin (levensbeschouwelijke) verhalen circuleren en speelt in op het zogenaamde levensbeschouwelijke vermogen waarmee jongeren de eigen (levens)waar(de) voortdurend kunnen becijferen. Levensbeschouwelijk onderwijs vormt vandaag een 'vak' waarmee niet alleen het vrij onderwijs, maar ook het officieel onderwijs aan jongeren het vermogen om van het eigen leven iets te maken, wil ontwikkelen. Dit vermogen is het vermogen van de leerling om voor zichzelf identiteit als toegevoegde waarde te creëren. In tijden van levensbeschouwelijk onderwijs is levensbeschouwing dus geen bekommernis meer van het katholiek onderwijs alleen. Het is een soort onderwijs dat aangrijpt op een identiteitsbehoefte die elk kind noodzakelijk moet kunnen bevredigen wil het van toegevoegde waarde zijn.

In de lijn van het voorgaande is het van belang te onderlijnen dat levensbeschouwing in de eerste plaats geen vakinhoud meer overdraagt, maar zich tot doel stelt een (religieuze/levensbeschouwelijke) competentie te ontwikkelen. Het *Leerplan r.-k. godsdienst* heeft het over basiscompetenties; levensbeschouwelijke vaardigheden en competenties die jongeren moeten leren te leren omgaan met de veelheid aan levensbeschouwelijke informatie in een steeds veranderende wereld. Levensbeschouwelijke vorming in de F.O.P.E.M.-scholen somt de volgende voorbeelden op van kennisinhouden, vaardigheden en attitudes die moeten leiden tot een respectvol luisteren en een open dialoog: 'kritisch denken, logisch denken, zelfstandig denken, empathisch vermogen, moreel oordeelsvermogen, het ontwikkelen van een religieuze competentie, intercultureel bewustzijn en esthetische gevoeligheid' (Denys, 2007, 6). Ook levensbeschouwelijk onderwijs of *religie, zingeving en levensbeschouwing* (RZL) zoals het opgenomen werd in het curriculum van de hogeschool en de universiteit, biedt een aantal vaardigheden, kennis en attitudes aan waardoor jongeren uitgerust kunnen worden met een levensbeschouwelijke competentie: het vermogen om te functioneren in een pluralistische wereld, met een veelheid van 'waar(den)'. Levensbeschouwelijk onderwijs functioneert dus als een dienst die zich richt naar de capaciteit of het vermogen om een identiteit als een toegevoegde waar(de) te verwerven voor het ik. Kortweg: wat men produceert in het levensbeschouwelijk onderwijs, zijn jonge mensen die bekommerd moeten zijn om identiteit. Wat zij eerst en vooral leren (en moeten leren) is dat men eigenlijk zonder waar(de) is, tenzij men investeert in een levensbeschouwelijke competentie waarmee men een identiteit als toegevoegde waarde kan construeren.

In het kader van levensbeschouwelijk onderwijs spreekt men vaak over participeren en narratief leren, waarin men een viertal aspecten onderscheidt: het is sociaal, contextueel, betekenisvol en ontwikkelingsgericht le-

ren. Ik ga kort op deze vier aspecten in om duidelijk te maken hoe vandaag gedacht wordt over het leren van identiteit als toegevoegde waarde.

Het sociale karakter van participatie 'impliceert dat mensen samen met andere mensen in een bepaalde activiteit betrokken zijn' (Hermans, 2001, 290). Vanuit de wil tot toegevoegde waar(de) ervaart het ik communicatieve vaardigheden als een noodzakelijk middel: 'Leren is een "solo-activiteit" waar een proces van betekenisgeving in de wisselwerking tussen de lerende en de sociale omgeving gebeurt. Op dit punt krijgt communicatie haar volle belang' (Leerplan r.-k. godsdienst, 2000, 38). Communicatieve vaardigheden zijn vaardigheden waarmee het ik in staat gesteld wordt om in groep waarden en (levens)verhalen te delen en te bespreken, en op die manier een sociaal netwerk van *resources* ter beschikking te hebben om zichzelf voortdurend op te waarderen. De ander en het sociaal netwerk verschijnen hier steeds als een potentieel aan leerkansen en als een bron van mogelijk materiaal dat aangegrepen kan worden voor de opwaardering van het ik. Het 'sociaal contract' moet in die context begrepen worden als: de ander biedt een potentieel aan leerkansen en materiaal (o.a. waarden en normen) aan, waaraan ik mezelf te goed kan doen, en *vice versa*.

Participerend en narratief leren impliceert tevens dat we ervan uitgaan dat kennen en leren een *context*gebonden activiteit is. Vanuit het perspectief van identiteit is er geen wereld die aan ons vooraf gaat, begrensd door een traditie en/of verhaal, en die we ervaren als de waarheid. Mensen die bekommerd zijn om identiteit, ervaren de werkelijkheid daarentegen als een construct of als een infrastructuur met ter beschikking staande hulpmiddelen. De wereld wordt ervaren als een soort van (transport)ruimte waar 'waar(den)' wordt (worden) uitgewisseld, getransporteerd en circuleert (circuleren). In deze context of productieve ruimte worden we opgeroepen om de 'waar(den)' die erin circuleert (circuleren), aan te grijpen om zo telkens weer een meerwaarde toe te voegen aan het ik. Dit is wat uitgedrukt wordt als men stelt dat levensbeschouwelijk onderwijs 'leren aan de werkelijkheid' is (Pollefeyt, 2003). De wa(a)r(d)en die werkzaam zijn, liggen precies in de werkelijkheid – in wat werkt – en identiteit is de ervaring dat ik een toegevoegde 'waar' bezit.

Ook de herintroductie van de 'zone van naaste ontwikkeling' (oorspronkelijk afkomstig van Vygotski) laat zich vanuit de 'wil tot identiteit' duiden (Hermans, 2001). De 'zone van naaste ontwikkeling' staat vandaag voor de sociale ruimte die een potentieel aan leerkansen biedt, en meer bepaald voor iedereen en alles dat als 'naaste' functioneert en een bron voor opwaardering is. In levensbeschouwelijke termen betekent dit het volgende: mijn naaste is degene voor wie ik een leer-kracht en leer-kans vorm, en omgekeerd, ik ben maar de naaste voor de ander als ik een identiteit als toegevoegde waar(de) heb. Maar 'levensbeschouwelijk leren' is niet meer exclusief het terrein van

religie vandaag. In het kader van levensbeschouwelijk leren kan alles als *resource* in aanmerking komen voor het opbouwen van een levensbeschouwing of van een zogenaamd referentiekader. 'De nieuwe leeropvatting stelt de mens als een informatieverwerker centraal. Jongeren zijn geen passieve ontvangers van informatie. Het verwerven van kennis is een actief proces. Dit betekent dat kennis een actieve verwerking is van informatie die van buitenaf komt. Leraren kunnen hun wijsheid niet zomaar brengen in de klas. De jongere "construeert", of heeft zelf zijn wereldbeeld, zijn eigen referentiekader, uit informatie die van vele bronnen komt. Dit betekent dat de informatie die leerkrachten in de klas brengen, niet klakkeloos door leerlingen wordt opgenomen. Een jongere integreert de nieuwe informatie vanuit het referentiekader dat hij tot dan toe ontwikkelde en construeert in het verwerkingsproces een nieuw referentiekader' (Leerplan r.-k. godsdienst, 2000, 27).

Zoals ik eerder heb aangeven, moet de lerende in het kader van levensbeschouwelijk leren eerst en vooral uitgerust worden met de nodige mentale en fysische hulpmiddelen om het leerproces te kunnen aanvangen. Naast een levensbeschouwelijke competentie, dient men vandaag ook te investeren in zogenaamde metacognitieve vaardigheden die zelfreflectie en zelf explicitering mogelijk maken. Het gaat om *tools* waarmee (jonge) mensen in staat gesteld worden om te reflecteren over de eigen denk- en leerstrategieën, dit wil zeggen dat deze tools kunnen aangeven welke competenties men nog niet heeft verworven en kunnen in kaart brengen hoe men deze vooralsnog gaat verzamelen. In het levensbeschouwelijk onderwijs wordt hiervoor bijvoorbeeld het logboek gebruikt. Dit logboek geeft weer welke 'waar(de)' de lerende al heeft en waarin men tekortschiet en wat dus verdere aandacht nodig heeft – lees, waarin verder geïnvesteerd moet worden.

Kortom, de huidige ervaring van de 'wil tot identiteit' is verbonden met de ervaring van identiteit als een toegevoegde waarde die voortdurend opnieuw geproduceerd moet worden, en met de ervaring van alles en iedereen als een mogelijke *resource* voor een sterk ik, dit wil zeggen een ik met meerwaarde. In de ervaringswereld van iemand die op deze manier gefocust is op zijn/haar identiteit, is elke vorm van communicatie, zoals de dialoog of het vertellen van en 'werken met' verhalen, een potentieel productieve onderneming. Elke dialoog of elk gesprek herbergt dus een leerkans vanuit die aanhoudende bekommernis om een toegevoegde waar(de) te verwerven. 'Mensen die leren van, door en aan elkaar, dat is de grondwijze van de "condition humaine". Het leerproces in de klas voltrekt zich in dialoog: leerlingen luisteren naar en spreken met anderen, feitelijke partners in het gesprek (in de klasgroep), en/of afwezige gesprekspartners (in tijd en ruimte, in de geschiedenis van godsdienst en levensbeschouwing, in de tendensen die aanwezig zijn in de samenleving). Deze "ongoing conversation of humankind" is con-

stitutief voor het leren, ook voor het godsdienstig en levensbeschouwelijk leren' (*ibid.*, 35). Het is ook in een dergelijke productieve conversatieruimte dat andere mensen verschijnen als betekenisvol. Betekenisvol betekent hier weliswaar dat ze voor iemand een bron van meerwaarde vertegenwoordigen. Betekenisvolle anderen zijn krachtige identificatiefiguren, figuren met een toegevoegde waarde, waaraan men zin en betekenis kan ontleen – lees: versterking van de eigen waar(de). Het belang van communicatie schuilt vandaag dus hierin: het gaat om het uitwisselen van informatie, van waar(den) die ervaren wordt (worden) als erg specifieke *human resources* die toelaten door identiteitsproductie mens te worden en mens te blijven (Masschelein, 2000, 140). Identiteit willen is altijd en overal van toegevoegde waarde willen zijn, en dus ook voortdurend willen communiceren.

De inspirerende en vitale (godsdienstleer)kracht

In het levensbeschouwelijk onderwijs is het de leerkracht die een impuls geeft aan het (levensbeschouwelijke) leerproces van leerlingen. De huidige leerkracht dient er bovendien van uit te gaan dat hij/zij moet aangrijpen bij de leerling zelf, en meer bepaald bij het beginnende initiatief dat de leerling zelf neemt voor het eigen leerproces: de leerling die over zichzelf reflecteert in termen van 'wie ben ik?', 'waar sta ik voor?' en 'wat is mijn eigenheid?' De leerling, zo stelt men, moet niet gezien worden als een onbeschreven blad, maar als iemand met een eigen referentie- en zingevingskader (met reeds opgedane ervaringen, een inhoud en betekenis). In de lijn hiervan moet de huidige leerkracht gefocust zijn op de beginsituatie. Of liever: het is in termen van beginsituatie dat men vandaag geacht wordt over het onderwijs te denken. Zo staat in het *Leerplan r.-k. godsdienst*: 'De grondoptie dat de leraar in het godsdienstonderwijs de persoon van de leerling au sérieux neemt, houdt in dat het onderwijsleerproces dient aan te sluiten bij de beginsituatie van de leerling. Deze beginsituatie heeft te maken met het schoolverleden van de jongere, met zijn geschiedenis als gelovige en zijn verworteling in de samenleving. Belangrijk is dat de leraar de beginsituatie inschat, aanvaardt en de les laat beginnen op het aanvangsniveau van de leerlingen' (Leerplan r.-k. godsdienst, 2000, 23). Voor de leerkracht verschijnt de jongere dus als iemand die het ik tot object van bekommernis moet maken, die opgeroepen wordt om over de eigen situatie, dit is ervaringen en waarden, te reflecteren en die identiteit als een permanent probleem moet beginnen te zien. Spreken en denken in termen van beginsituatie betekent ook dat de leerling zijn eigen situatie (en niet langer een doel of ideaal buiten zichzelf) moet gaan ervaren als aangrijpingspunt én als doel van zijn/haar leerproces. Anders nog: het leren vangt aan als de individuele

leerling het initiatief leert nemen om te reflecteren over het ik in termen van 'wie ben ik?' en 'waar sta ik voor?' en derhalve op zoek gaat naar meerwaarde voor zichzelf.

Dit zicht krijgen op het eigen referentiekader – de eigen waar(de) – is letterlijk het begin of de aanvangsfase van het leerproces: door de reflectie op het ik in termen van een toegevoegde waar(de) is de leerling in staat persoonlijke leerdoelen en noden in kaart te brengen die met de hulp van de leerkracht bevredigd kunnen worden. De ontluikende ervaring van de 'wil tot identiteit' impliceert hier bijvoorbeeld de permanente activiteit van het 'neerschrijven' van de 'waar(den)' die men reeds verworven heeft en deze waaraan men een tekort voelt. Deze permanente ervaring van een 'honger naar zingeving' maakt ons allen vandaag tot een constante beginnening. Altijd en overal, in welke situatie en omgeving we ons ook bevinden, worden we hierop aangesproken en bevindt (bevinden) er zich potentiële 'waar(den)' die aangegrepen kan (kunnen) worden. De figuur van de leerling en zijn/haar beginsituatie die we vandaag verwacht worden voor ogen te houden, vormt dus niet alleen de voorwaarde, maar tevens het doel van het onderwijs: een getrainde investerende houding ten aanzien van identiteit, en dus inzake identiteit steeds een beginnening zijn of bezig zijn met de eigen beginsituatie, is vandaag de voorwaarde om als volwassene de samenleving binnen te treden. En ten aanzien van dergelijke uitgangspunten wordt de leerkracht dus opgeroepen om een krachtige leeromgeving te creëren, en meer bepaald om iets aanwezig te stellen dat de lerende kan omzetten in waar(de) voor zichzelf. Haar of zijn ondersteunende rol ligt met andere woorden in het toezien dat de klas *safe for diversity* is, dat er een rijke uitwisseling kan plaatsvinden of dat niemand de communicatie onmogelijk maakt door intolerant gedrag of spreken (*ibid.*, 35).

Samengevat wil ik hier onderlijnen dat het (levensbeschouwelijk) leren vandaag niet langer gedacht wordt als een lineair proces dat op een bepaald moment begint en op een ander moment (officieel) wordt beëindigd (Maschelein & Simons, 2003). Vanuit het perspectief van het nieuwe leren stellen we dat het levensbeschouwelijk onderwijs haar werking ontleent aan het (voortdurend) garanderen en verzekeren van enerzijds een veelheid aan informatie (het in stand houden van de pluraliteit) en anderzijds een open ruimte of openheid waarin het andere kan verschijnen als een leerkans voor het eigen (levensbeschouwelijke) leven (het verzekeren van (geloofs)dialog). De leerkracht verschijnt hier als *instructeur*. De instructies hebben betrekking op het aanbieden van informatie en het faciliteren van denk- en leerstrategieën waarmee de lerende persoonlijke leerdoelen kan vervullen. Instructies zijn in de krachtige leeromgeving geen dreigende verplichtingen, maar faciliterende maatregelen waardoor en condities waaronder de lerende

(permanent) kan leren. In die zin is de leerkracht levensbeschouwing zelf een conditie of voorwaarde voor het faciliteren en ondersteunen van leeromgevingen waarin 'levenswaar(den)' ligt (liggen). Kortom, de leerkracht functioneert als een voorwaarde opdat jongeren überhaupt een identiteit als toegevoegde waar(de) kunnen hebben. Op deze manier houdt de school jonge mensen voor dat zinvol en moreel handelen ligt in de ervaring van een 'wil tot identiteit': bekommerd zijn om een toegevoegde waar(de) voor het ik. En in termen van identiteit moet de mens zich vandaag zien als een voortdurende beginnening: als een ik dat nooit genoeg waar(den) heeft, en in het licht dat het zoeken van meerwaarde altijd opnieuw kan en moet beginnen.

Een leven lang op zoek naar waar(de) (ring)

Het voorgaande zal ondertussen duidelijk gemaakt hebben dat het er telkens opnieuw om gaat waar(de) te verzekeren voor het ik, waar(de) die, zoals ik aangeduid heb, niet gerelateerd is aan een waarheid of (geloofs)leer. De wereld moet vandaag daarentegen gezien worden als een levensmarkt: wat waardevol is, is die waar waaraan nood en behoefte is. Bovendien is deze bekommernis om identiteit een levenslang proces: identiteit als toegevoegde waar(de) is niet iets dat men heeft, maar moet vandaag ervaren worden als iets waar men nooit genoeg van heeft. Dit laatste wil ik hieronder beknopt verduidelijken.

De ervaring van de 'wil tot identiteit' heb ik omschreven als het permanent formuleren en verklaren van de 'eigen waar(den) en tekorten', waar(den) en tekorten die maar zichtbaar worden in relatie tot de waar(den) en tekorten van de ander. De uitdaging is de eigen waar(den) zo transparant mogelijk te maken. Enkel door een berekende houding blijft men in de running: voortdurend in rekenschap brengen wat men heeft en aftasten waarvoor deze investeringen van toegevoegde waarde kunnen zijn. Kortom: van je leven iets maken, betekent vandaag een leven lang een toegevoegde waar(de) produceren. Geroepen tot het *upgraden* en *updaten* van zichzelf, verschijnt communicatie daarbij als een noodzakelijk middel. Levensbeschouwelijk leren en leven is kijken met een investerende blik, op zoek gaan naar mensen in de werkelijkheid met waar(den) en verhalen die kunnen dienen als *human resources*, als 'bronnen om meer mens te worden'. De ervaring bekommerd te zijn om identiteit is dus ook een zuivere *zelf*beleving: ik ervaar mezelf als gewaardeerd omdat ik een toegevoegde waar(de) heb in relatie tot de ander en in de omgeving waarin ik me bevind. En in het bijzonder is er de ervaring dat een bepaalde identiteit mij en niet de ander gegund is vanwege de eigen verdiensten, dit wil zeggen, vanwege het eigen inzicht in datgene waaraan vandaag behoefte is of de gevonden *niche* in de identiteitsmarkt.

De keerzijde van een samenleving die verschijnt als identiteitsmarkt of als een geheel van *resources* in het kader van de permanente identiteitsontwikkeling, is de enorme uitbreiding van het aantal 'poortwachters', of liever, van identiteitsbewakers. Waarover gewaakt wordt in de huidige samenleving, is niet langer de navolging van de ware leer, de ware kennis of de zogenaamde 'schar van het (christelijke) geloof'. De poortwachters vandaag controleren de identiteit en roepen op die manier steeds op om bezorgd te zijn om identiteit en om zich te bekommeren om de productie van een meerwaarde voor het ik. Het gaat er niet om bezig te zijn met een welbepaalde identiteit. De kern is *dat* je bekommerd bent om je identiteit of je toegevoegde waarde. In de huidige samenleving word je dus voortdurend gevraagd te tonen of te zeggen wie je bent, waar je voor staat en wat je in te brengen hebt.

Loskomen van de 'wil tot identiteit'

In de volgende passage voert Nobelprijswinnaar J.M. Coetzee het personage Elizabeth Costello op die tijdens haar reistocht aanbeldt in een stadje. Ze moet haar tocht staken omdat de poortbewaker haar een vrije toegang weigert. De enige, haast futiele, voorwaarde om toegelaten te worden, is een verklaring van datgene wat ze gelooft:

'Is dit de poort?' vraagt ze.

Hij knippert eenmaal bevestigend onder de klep van de pet.

'Mag ik erdoor?'

Met een beweging van zijn ogen wijst hij naar het hokje naast de poort.

In het hokje, dat uit geprefabriceerde houten panelen bestaat, is het om te stikken van de hitte. Achter een tafeltje op schragen zit een man in hemdsmouwen te schrijven. Een minuscuul elektrisch ventilatorje blaast een stroom lucht in zijn gezicht.

'Neem me niet kwalijk,' zegt ze.

Hij slaat geen acht op haar.

'Neem me niet kwalijk. Kan iemand de poort voor me opendoen?'

Hij is een soort formulier aan het invullen. Zonder ophouden met schrijven zegt hij:

'U moet eerst een verklaring afleggen.'

'Een verklaring afleggen? Tegenover wie? U?'

Met zijn linkerhand schuift hij een vel papier in haar richting.

Ze laat de koffer los en pakt het papier. Er staat niets op.

'Voordat ik erdoor mag moet ik een verklaring afleggen', herhaalt ze.

'Een verklaring waarover?'

'Geloof. Wat u gelooft.'

'Een geloofsverklaring. Is dat alles? Geen gelofte van trouw? Stel dat ik niets geloof? Stel dat ik niet gelovig ben?'

De man haalt zijn schouders op. Voor het eerst kijkt hij haar recht aan.

'We geloven allemaal iets. We zijn geen koeien. Voor ieder van ons is er iets wat we geloven. Schrijf het maar op, wat u gelooft. Zet het maar in de verklaring.'

(Coetzee, 2003, 171-172)

Dat het afleggen van een geloofsverklaring een simpele zaak is en helemaal niet moeilijk hoeft te zijn, wordt onderstreept door de woorden van de wachter: 'Voor ieder van ons is er iets wat we geloven.' Maar zo verloopt het Elizabeth Costello niet. Zij kan niet neerschrijven dat ze gelooft. Het verdere verloop van het verhaal toont hoe ze in een voortdurende onderhandeling treedt met de wachters van de poort en haar daarbij voortdurend de toegang geweigerd wordt...

Deze passage krijgt misschien visionaire trekken wanneer men ze leest vanuit de 'wil tot identiteit'. Wat Coetzee, doorheen het personage van Elizabeth Costello, lijkt te zeggen, is dat men zonder geloofsverklaring niet binnenkomt. Vanuit onze optiek wil dit zeggen dat wie zich niet laat oproepen om bezig te zijn met identiteit, het recht tot spreken wordt ontnomen. Niettegenstaande de wachter aangeeft dat het neerschrijven van zo een geloofsverklaring een fluitje van een cent is, lukt het Elizabeth Costello niet. Dat hij zegt dat iedereen iets gelooft, geeft nog scherper aan dat Costello zich lijkt te gedragen als een koe: ze lijkt de enige te zijn die het geloof niet tot onderwerp van overdenken kan maken. Maar het feit dat ze zich, de wachter volgend, gedraagt als een koe, kan ook gezien worden als een kritische houding. Elisabeth Costello is namelijk een figuur voor wie de ervaring van de 'wil tot identiteit' vreemd is. Voor haar verschijnt identiteit – wie ben ik?, waar sta ik voor? – niet als een onderwerp van overdenking en overpeinzing, het is geen notie die haar denken en spreken kenmerkt. Haar houding geeft weer dat ze niet bekommerd is om 'wie ze is', 'waar ze voor staat en in gelooft' en 'waarin haar eigen waar(de) ligt'.

Men zou daarom zelfs kunnen stellen dat Elisabeth Costello niet *van* de wereld is, de wereld hier begrepen als een wij of een gemeenschap van mensen die permanent bezig zijn met identiteit. Maar toch kunnen we ook niet zeggen dat ze *buiten* de wereld staat. Ook al begrijpt ze de wachter niet (en de wachter haar niet), haar fysieke verschijning maakt duidelijk dat ze toch aanwezig is. Geen aanwezigheid in termen van identiteit, maar eerder een aanwezig zijn dat we kunnen duiden als het innemen van een grenshouding: ze toont de vanzelfsprekendheid van onze manier van gedragen en denken vandaag, namelijk van ons bezig zijn met identiteit, en ze toont te

gelijktijd een houding die blijkbaar de bekommernis om identiteit niet nodig heeft.

Deze grenshouding heeft iets weg van een *niet-doen*. Niet-doen wat we gevraagd worden vandaag te doen: bekommerd zijn om identiteit en zichzelf de vragen te stellen 'wie ben ik?' en 'waar sta ik voor?' Dit niet-doen toont de andere kant en is in die zin een loskomen van 'wie we zijn vandaag', loskomen van de 'wil tot identiteit'. Het toont wat het betekent vandaag geïnteresseerd te zijn in identiteit, een tonen waarin tevens de ruimte wordt opgelegd om anders te denken en dus ook anders te handelen. Niet-doen toont dat we ons anders kunnen verhouden tot het zelf, en dus ook loskomen van onze identiteit en van 'wie we zijn vandaag'. Anders nog: door ons de vraag te stellen naar hoe we dit heden leven, installeren we een breuk, namelijk dat identiteit of de vraag 'wie ben ik' een historische constructie is en dus een mogelijke maar geen noodzakelijke ervaring is.

Deze 'ontologie van het heden' heeft, zoals ik eerder heb aangegeven, ook steeds de bedoeling een 'ontologie van onszelf' te zijn: het zichtbaar en kenbaar maken van wie wij zijn, wij die identiteit willen, installeert tevens de mogelijkheid om het andere dan het heden te denken. De vraag 'wie zijn wij vandaag, wij die identiteit willen?' stellen, betekent afstand nemen van de 'wil tot identiteit' en op zoek gaan naar een andere wijze om bezig te zijn met het zelf. Een kritiek die niet leidt tot het bevestigen en versterken van de 'wil tot identiteit', maar gericht is op de ontbinding van de 'wil tot identiteit' – dit is van het ik dat bekommerd is om identiteit (Foucault, 2004, 104). Het gaat eigenlijk om de simpele gedachte dat we niet bekommerd moeten zijn om identiteit, maar de mogelijkheid, en dus ook de vrijheid, hebben om ons te gedragen als 'koeien': als mensen die niet-doen, blijven (stil)staan.

NOTEN

1. Voor wie deze vraag als uitgangspunt wenst te nemen: Raes, 2006.
2. De abductieve correlatiedidactiek is een aanvulling of doorwerking van de klassieke correlatiedidactiek waarbij leren tot stand komt door middel van knooppunten of de aansluiting van gedeelde (levens)ervaringen van leerlingen en leerkracht. 'Abductief' slaat op het genereren van een nieuw (levensbeschouwelijk/theologisch) verhaal op basis van de combinatie of ontmoeting tussen 'oude' kennis met nieuwe kennis of ervaringen (Prokoph & Ziebertz, 2002, 143). Ook het hermeneutisch-communicatieve model hoort thuis binnen de narratieve godsdienstpedagogiek waarin zowel het verhaal van de leerlingen als dat van de leerkracht een centrale rol heeft. De vergelijking en inwerking van het levensverhaal van de leerlingen met/op het eigen verhaal van de leerkracht creëert een hermeneutisch veld waarin deze verschillende verhalen elkaar kunnen ontmoeten en uitdagen. Deze communicatie ervaart men als een middel tot 'leren' (Maex, 2003, 259; Lombaerts, 2000a, 2000b).

De wil tot verschil

PIETER VERSTRAETE

'Fictie betekent dus niet:
het onzichtbare zichtbaar maken,
maar laten zien hoe onzichtbaar
de onzichtbaarheid van het zichtbare is.'
Foucault, 1966/1986

'What has been done to me?
Whither am I carried?
Is all this about me,
the thing I have heard so often of?
Is this the light? Is this seeing?'
Tatler, 1709 geciteerd in Morgan, 1977

Inleiding

Een kwarteeuw geleden verscheen bij Editions Aubier Montaigne het boek *Corps infirmes et sociétés* van de Franse historicus Henri-Jacques Stiker. Aan de basis van deze historische studie van de West-Europese omgang met en de representatie van personen met een handicap, lag een ongenoegen. Stiker kon zich niet langer vinden in de toen heersende voorstelling en benadering van de persoon met een handicap, namelijk in termen van normalisatie. Dit begrip en de hiermee verbonden interventiestrategieën ontstonden in Scandinavië. Bedoeld als een kritiek op de toenmalige praktijk waarbij personen met een handicap in zogenaamde totale instellingen opgevangen werden, legde het normalisatieprincipe de nadruk op het belang van normale levenservaringen voor de ontwikkeling en de behandeling van personen met een handicap. In een van de eerste teksten van een grondlegger van deze beweging klinkt dit als volgt: 'Normalisatie is het toegankelijk maken voor mentaal geretardeerden van alledaagse levensomstandigheden en levensvormen die zo nauw mogelijk aansluiten bij de normen en patronen van het merendeel van de samenleving' (Nirje, 1969, 363).

Stikers ongenoegen bestond erin dat normalisatiestrategieën en normalisatietechnieken – denk bv. maar aan protheses of het leren spreken van doven – leidden tot een ontkenning van de verschillen waar de personen met

een handicap voor stonden. De maatschappelijke normen waar personen met een handicap zo nauw mogelijk bij aan dienden te sluiten – op het vlak van wonen, werken, vrije tijd en seksualiteit – lieten met andere woorden geen mogelijkheid meer voor een verschillende manier van leven. Normalisatie vertrok voor Stiker van een passie voor het gelijke en het identieke. In tegenstelling tot deze reductie van het verschil tot de norm, schoof Stiker de liefde voor het verschil als alternatief naar voren. Echte integratie van personen met een handicap kon geen vorm krijgen doorheen het gelijke of de norm, maar vanuit het verschil. Uitgangspunt van de zorg moest niet de norm zijn, maar het verschil. De wereld die Stiker voor ogen had, was een wereld vol verschil, een wereld waarin het verschil als een onlosmakelijk onderdeel van onze realiteit zou worden beschouwd, een wereld ook die het verschil niet zou opsluiten in een instituut ver weg van de normale bevolking om het te normaliseren, maar die het verschil als dusdanig zou toelaten. Zowel letterlijk als figuurlijk een ‘wereld van verschil’ (Stiker, 1982/1997, 1-14 & 191-200).

Vershil en ervaring

Meer dan ooit wordt vandaag aan Stikers alternatief gehoor gegeven. Wij leven in een ‘wereld van verschil’. Een wereld natuurlijk die razendsnel verandert, maar ook een wereld waarin het verschil als dusdanig niet langer weg te denken is. Wie de krant openslaat, kan er niet omheen: diversiteit is een codewoord geworden. De snelheid bijvoorbeeld waarmee centra voor diversiteit uit de grond worden gestampt, is niet bij te houden. Onderwijsinstanties, werkgevers en culturele organisaties bekommeren zich alle om de plaats van het verschil. De erkenning van het verschil – of het nu gaat om geslacht, huidskleur, geaardheid, sociale afkomst, handicap of een psychische stoornis – is het uitgangspunt bij uitstek geworden van allerhande maatschappelijke discussies zoals emancipatie van de vrouw, integratie van allochtonen of participatie van personen met een handicap. Ons denken wordt met andere woorden beheerst door het verschil, door diversiteit, door verscheidenheid.

Deze preoccupatie met het verschil, dat wil zeggen onze ervaring van het belang van het verschil, is verbonden met een wil tot inclusie: we willen de andere in zijn verschil (of anders-zijn) erkennen (en dus insluiten) en we willen zelf in ons verschil (in ons anders-zijn) door anderen erkend worden (en dus ingesloten worden). Deze wil wordt wellicht het best geïllustreerd in de strategieën en technieken die men samenvat onder de term ‘inclusief onderwijs’: ‘Inclusief onderwijs is onderwijs waar alle kinderen – hoe verschillend

ook – kansen in krijgen om op te groeien tot wereldburgers. Er zijn dan geen “mentaal gehandicapten” meer, en ook geen “leergestoorden” of “gedragsgestoorden”. Kortom, er is geen groep “kinderen met specifieke leerbehoeften” die speciale leerhulp nodig heeft in speciale voorzieningen. Ieder kind heeft specifieke leerbehoeften, ook de “normale kinderen”. Er is dus Piet, Mia, Cenne, Fransien enzovoort. Inclusief onderwijs betekent warme en accepterende educatieve situaties creëren waarin we verscheidenheid verwelkomen en verschillen respecteren’ (De Fever & Flament, 1999, 508). Of zoals het op de website van *vzw Ouders voor Inclusie* beschreven wordt: ‘Met inclusief onderwijs bedoelen wij een onderwijs waar iedereen erbij hoort, waar niemand uitgesloten wordt omwille van zijn “anders-zijn”. Inclusie wil ook letterlijk zeggen: ingesloten zijn, erbij horen.’ Wij ervaren de wil tot inclusie en de erkenning van de waarde van het verschil inmiddels als een vanzelfsprekendheid. Er is niet langer een sociale norm waaraan iedereen moet voldoen, iedereen mag (moet) zichzelf zijn en kan (moet) vanuit zijn eigenheid bijdragen aan de samenleving. Natuurlijk zijn er nog stemmen die kritische vragen stellen wanneer het gaat om het in praktijk brengen van specifieke inclusie-maatregelen. Vanuit het buitengewoon en het regulier onderwijs bijvoorbeeld stellen heel wat leerkrachten zich vragen bij de wenselijkheid en de haalbaarheid van de recente voorstellen om meer kinderen met specifieke behoeften in het gewone onderwijssysteem te integreren. Maar wanneer het om het achterliggende idee van een inclusieve samenleving gaat, een samenleving waar iedereen zijn/haar plaats krijgt en in zijn/haar verschil erkend wordt, verstommen ook deze kritische stemmen. Niemand lijkt nog tegen inclusie te kunnen zijn, zonder in een hopeloos verouderd discours over gesegregerde en gespecialiseerde voorzieningen te vervallen.

Twee elementen zijn hier voor ons van belang. Eerst en vooral wordt gesteld dat inclusie het tegengestelde is van exclusie en daarmee een breuk betekent met het verleden. Inclusie gaat niet langer uit van iets dat uitgesloten is of kan dienen om uitsluiting te verantwoorden zoals labels, etiketten, handicaps. Inclusief onderwijs betekent, zo stelt men, een radicale breuk met het verleden omdat het niet langer uitgaat van normen waar een leerling aan zou moeten voldoen (om in het ‘normale’ onderwijs zijn plaats te vinden), maar het integendeel iedereen, ongeacht zijn fysieke, intellectuele of emotionele capaciteiten, een betekenisvolle plaats toekent in het onderwijsgebeuren. Men spreekt dan ook niet langer van ‘mentaal gehandicapten’ of ‘gedragsgestoorden’. Er is dus Piet, Cenne, Fransien, etc. Piet en Cenne moeten niet langer genormaliseerd worden, maar in hun eigenheid verwelkomd en in hun verschil en andersheid (met hun specifieke noden) gerespecteerd worden. Met andere woorden, in het spreken over inclusie verschijnt, ten tweede, een welbepaalde ruimte als een voorwaarde voor au-

thenticiteit. Het spreken over inclusief onderwijs suggereert een neutrale ruimte waarin het individu zijn ware gelaat (de eigen unieke behoeften en karakteristieken, het eigen verschil) laat zien (of kan laten zien), een ruimte die geen buiten kent. Of nog anders: het inclusieve discours doet ons geloven dat het wegvallen van de nefaste klassering in termen van normaal en abnormaal aan het begin van de eenentwintigste eeuw het ware individu (in zijn verschil) laat verschijnen.

Deze twee elementen willen we in deze bijdrage *her*problematiseren door onze wil tot verschil en tot inclusie (en het ervaren van uitsluiting als een probleem) te duiden als onderdeel van onze specifieke hedendaagse ervaringswereld. We willen aangeven hoe deze specifieke ervaringswereld (waarin verschil voor ons een meerwaarde heeft, en dus moet zichtbaar gemaakt worden en erkend worden) zelf mee het effect is van een assemblage van verschillende bestanddelen (verschillende manieren van spreken, verschillende praktijken, instrumenten, technieken, strategieën) die zelf een eigen geschiedenis hebben. We willen enerzijds kort de oorsprong van enkele bestanddelen in kaart brengen, en anderzijds laten zien hoe deze bestanddelen vandaag op een heel eigen wijze (d.w.z. in getransformeerde vorm) deel uitmaken van onze ervaringswereld. Zo kan duidelijk worden dat 'onze ervaring' een geschiedenis heeft en alles behalve vanzelfsprekend is, dat onze erkenning van de waarde van het verschil niet natuurlijk is en ook dat dat verschil zelf niet 'het ware individu' toont zoals het 'van nature' is ('Piet, Mia, Cenne, Fransien, enzovoort'), maar evenzeer een masker is dat een welbepaald individu laat verschijnen in een welbepaalde ruimte, een ruimte (wereld) waarin 'verschillen' in termen van (leer)behoeften en (menselijk) kapitaal worden geproblematiseerd.

Onze wil tot verschil en tot inclusie – onze ervaring ingesloten te willen zijn en de ander te willen insluiten – bouwt onder meer voort op de drie historische bestanddelen die we in het eerste gedeelte van dit artikel presenteren: een bepaalde ervaring van de ruimte (niet langer een goddelijk geordende ruimte, maar een waarin toeval en sociale orde heerst), een bepaalde problematisering van handicap (waarbij de intrinsieke waarde van het gebrek wordt erkend) en ten slotte een bepaalde problematisering van hulpverlening (waar we een verschuiving zien van 'geven' naar 'toezien, ordenen en activeren', een verschuiving van de hand naar de bewegende en overal aanwezige blik). Deze drie bestanddelen nemen, zoals we verder zullen zien, ook een centrale plaats in het denken en spreken over inclusie in. Maar dat betekent niet dat ze ongewijzigd bleven. De ruimte van *het toeval en de sociale orde* wordt de ruimte van *de behoefte en het (menselijk) kapitaal*. Het *betekenisvol tekort* wordt een *inzetbaar verschil (een meerwaarde)*, de *deskundige blik* wordt een *zelfcontroleerende en zelfreflectieve blik*.

Historische bestanddelen

Het probleem van 'misvorming': nieuwe maatstaven, discreditering van de helpende hand, georganiseerde en geprofessionaliseerde activering

Haec est regula recti: Dit is de richtlijn. Met deze woorden opent het boek *Orthopédie où l'art de prévenir et corriger dans les enfants, les difformités du corps* (Andry, 1743). Ze vormen het opschrift van het titelblad.¹ De maatstok waarop ze zijn aangebracht, wordt door een zittende vrouw met gespreide armen vastgehouden. Tegen de achtergrond van twee monumentale, klassieke zuilen wordt de vrouw door enkele halfgeklede kinderen omringd. De achtergrond roept het beeld op van een theater waarvan de voorstelling op zijn einde loopt. Althans, dat is wat het (over de zuilen) vallende doek lijkt te suggereren. Op de achtergrond valt het doek over een bepaalde maatgevende orde, terwijl er op de voorgrond een nieuwe maatstaf wordt getoond. Een suggestie die in de inleiding van het boek bevestigd wordt. Het samengestelde woord *orthopédie* bouwt voort op de boeken *Pédotrophie; manière de nourrir les enfants à la mamelle* (De Sainte-Marthe, 1584) en *Callipédie; moyens d'avoir de beaux enfants* (Quillet, 1655), maar Andry neemt radicaal afstand van de wijze waarop deze geschreven zijn. Voor de auteur van het boek *Orthopédie* zijn dit beide poëtische meesterwerken, maar het gaat volgens hem nu niet langer om poëzie en het gaat niet meer om een beschrijving van het lichaam in termen van (goddelijke) analogie. In het boek *Callipédie* bijvoorbeeld, wordt het hoofd voorgesteld als de hemel waarin de Almachtige verblijft. De vijf zintuigen representeren engelen rond de troon van God en net zoals de engelen God gehoorzamen, voeren de zintuigen alles uit wat het hoofd van hen verlangt. Het hart stelt dan weer de zon voor die af en toe de aarde verschroeit en de buik staat voor de zee die geregeld voor overstromingen zorgt. Deze poëtische voorstelling van het lichaam maakt in het boek van Andry plaats voor de mathematische en gedetailleerde beschrijving ervan. De analogie – het denken in termen van gelijkenissen – wordt vervangen door een ideaal waar de gulden snede van Leonardo da Vinci herhaaldelijk model voor staat. Het lichaam beantwoordt aan een geheel van perfecte verhoudingen, aan het spel van concentrische cirkels en snijdende lijnen. Eén van de doelstellingen van het boek bestaat erin de mens aanbevelingen te doen om zijn lichaam in deze perfecte staat te behouden. De andere richtlijnen die het boek bevat, viseren situaties waarbij het lichaam om de een of andere reden misvormd is, bijvoorbeeld een gebochelde houding, kromme benen, loensende ogen, afhangende schouders of een scheefgetrokken rug. Wat niet aan de juiste maatstaf voldoet, heeft geen bestaansrecht en moet bijgevolg voorkomen of rechtgetrok-

ken worden. Of anders gezegd: vanuit die nieuwe maatstaf (de proportionele vorm) verschijnt 'misvorming' als een probleem.

Bij het antwoord op dit probleem moet men eerst en vooral gebruikmaken van de onzichtbare krachten van de natuur zelf: 'De natuur werkt eerst via onzichtbare bewegingen aan de binnenkant van de dingen en manifesteert zich daarna aan de buitenkant. Kijk maar hoe ze werkzaam is in de planten. Zie hoe op een vensterbank een boompje in een bloembak, wiens takken een bepaalde richting uitwijzen, deze een andere kant uitdraaien wanneer men het boompje verplaatst. Heel het boompje is actief en gehoorzaamt aan de lucht die het naar een andere kant trekt. Deze verandering voltrekt zich niet via een of andere inspanning van de hand, eerder door de onzichtbare kracht van de natuur in de plant zelf... alles moet van binnenuit komen' (Andry, 1743, 92-93). Naar analogie met een plant moet de activiteit en de energie van het lichaam niet rechtstreeks gestuurd worden teneinde een bepaald doel te bereiken, maar moet men deze activiteit in goede banen leiden door in te spelen op de omgeving. In plaats van een kromme stam hardhandig recht te trekken, moet men deze met een touw aan een verticale paal binden zodat de stam op eigen houtje de juiste richting terugvindt. Of om nog een ander voorbeeld uit het boek aan te halen: men verhelpt een geblokkeerde nek niet door die hardhandig in de juiste houding te forceren. Integendeel. Men moet deze persoon in zo'n situatie plaatsen dat deze er zelf alles aan zal doen om de nek opnieuw in de juiste positie te krijgen. Zo wordt in het boek verteld dat een meisje met een geblokkeerde hals op zo'n manier voor een raam wordt geplaatst dat ze, wil ze het vuurwerk buiten zien, haar nek moet draaien. In de preventie en de correctie van lichamelijke afwijkingen (misvormingen) speelt de helpende hand voor Andry dan ook een ondergeschikte rol. Vóór alles komt de activiteit van de persoon zelf die via een manipulatie van de omgeving opgewekt moet worden.

Het boek van Andry is niet de enige plaats waar de hand als drager van hulp in diskrediet wordt gebracht. Dit blijkt nog veel meer uit de talloze artikels en boeken die zich vanaf de tweede helft van de achttiende eeuw tegen het bedelen en het geven van aalmoezen als vorm van hulpverlening richtten. Zo vergelijkt één auteur bedelaars met doornen en distels die niemand wil aantreffen tussen de voedzame gewassen van zijn tuin of akker (Von Justi, 1760 in Schuber, 1986, 95). Vanuit verschillende hoeken werd het bedelen en de praktijk van de traditionele weldadigheid – namelijk het geven van aalmoezen ten gevolge van toevallige ontmoetingen – in vraag gesteld. Aalmoezen geven zette mensen aan om zich opzettelijk te mutileren of een handicap te veinzen en zo meer medelijden en giften op te wekken. Het op die manier financieel ondersteunen van bedelaars vergrootte de

chaos in een samenleving doordat het mensen aanspoorde zich aan te sluiten bij rondtrekkende bedelaarsgroepen en bovendien – wat het meest benadrukt werd – het geven van aalmoezen zette de ontvanger niet aan om te werken of actief een bijdrage te leveren aan de samenleving. Ook het archetypen van de bedelaar – de blinde – kwam onder vuur te liggen. Langzaam maar zeker werd ook zijn bedelende hand in vraag gesteld. Geleidelijk aan werd aan het bedelaarsprivilege dat hij in de loop van de geschiedenis had verworven, getornd.² Ook een blinde moest arbeiden en kon bruikbaar gemaakt worden voor de samenleving. Beide bewegingen – afschaffing van het bedelen en opvoeding tot bruikbaarheid – komen samen in de persoon van Johann Wilhelm Klein, de directeur van het Weense blindeninstituut die in een tijdsspanne van ongeveer tien jaar twee boeken schreef: *Ueber Armuth, Abstellung des Bettelns und Versorgung der Armen* (1792) en *Beschreibung eines mit einem 9-jährigen Knaben angestellten gelungenen Versuches, blinde Kinder zur Bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden* (1805). Afschaffen van de bedelarij en het opvoeden tot nuttigheid waren slechts twee zijden van eenzelfde bekommernis: het welzijn de samenleving en vooral het bewaren en bewerken van de orde in deze samenleving. Het belangrijkste verschil tussen de traditionele weldadigheid (*charité*) en de nieuwe filantropie was dat de hulpverlening volgens de filantropen niet langer van het toeval afhankelijk mocht zijn. Of iemand hulp kreeg of niet mocht niet langer afhangen van een toevallige ontmoeting op straat, maar moest georganiseerd en geprofessionaliseerd worden. Dit is echter maar betekenisvol wanneer men in de ruimte (de wereld) waarin het leven zich afspeelt, niet langer de 'hand' van God ervaart (en ontwaart), maar precies de betekenis van het toeval (h)erkent. M.a.w. wanneer armoede en 'misvormingen' niet meer ervaren worden als een goddelijk teken, maar als uitdrukking van het toeval (van de natuur).

De ruimte van het toeval en de intrinsieke waarde van het gebrek

Enkele jaren nadat de hand in de tekst van Andry in diskrediet raakte, werd de wetenschappelijke en religieuze wereld door de publicatie van een andere tekst opgeschrikt: *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (Diderot, 1749). De tekst getuigt van twee belangrijke verschuivingen: één in het denken over de ruimte waarin het leven zich afspeelt (de wereld), en één in de waardering van blindheid. Beide verschuivingen schiepen in zekere zin de voorwaarden voor de komst van het oog als belangrijkste medium van de hulpverlening.

In de tekst geeft Diderot een gesprek weer tussen een blinde wiskundige en een priester. De dialoog vindt plaats aan het sterfbed van de blinde wan-

neer de priester hem alsnog probeert te overtuigen van het bestaan van God. Hiervoor haalt hij onder andere de pracht en praal van de natuur aan. Tevergeefs. Met een zucht weerlegt de blinde deze naturalistische argumentatie: 'Welnu meneer, zei de blinde filosoof, laat dat mooie spektakel achterwege. Het werd nooit voor mij bedoeld. Ik ben veroordeeld om mijn leven in duisternis door te brengen en u komt mij vertellen over wonderen die ik niet kan zien en die enkel als bewijs gelden voor u en voor zij die net zoals u kunnen zien. Als u wilt dat ik in God geloof, dan moet u mij hem laten voelen' (Diderot, 1749, 166). De priester laat het hier echter niet bij en haalt nieuwe argumenten aan om de blinde alsnog te bekeren. Hij vraagt hem om zichzelf te betasten en zo via de wonderlijke werking van het lichaam de goddelijke perfectie op het spoor te komen. Onmiddellijk gaat de blinde in de tegenaanval en hij vergelijkt de priester met die Engelse heren die niet konden begrijpen hoe hij als blinde de geometrische wetenschap kon beoefenen. Net zoals deze Engelse heren is de priester geneigd om steeds de hulp in te roepen van een onzichtbaar wezen wanneer men geconfronteerd wordt met een natuurlijk vraagstuk dat moeilijk op te lossen is. Daarop vergelijkt de blinde de priester met een indiaan die de wereld voorstelt als gedragen door een olifant en de olifant door een schildpad en de schildpad door een... In plaats van zich te richten tot de dingen en hun mogelijkheden, probeert men deze steeds weer te herleiden tot een onzichtbaar causaal principe, aldus de blinde.

Na deze repliek bleef het even stil, alsof God zich al teruggetrokken had in het materiële denken van de blinde, maar al snel ging deze verder om de genadeslag toe te brengen. De blinde stelde aan de priester voor om het niet langer te hebben over de actuele wereld, maar over zijn oude en eerste vorm zodat ze met gelijke wapens konden strijden. De blinde richtte zich tot de christelijke idee dat de wereldorde zoals hij bestond, altijd reeds had bestaan en beantwoordde aan het beeld van God. Wie teruggaat in de tijd naar de geboorteplaats van de dingen, komt volgens de blinde echter geen schepper tegen, maar chaos en bewegende materie. Men wordt al vlug omringd door een veelheid aan wanstaltige wezens; de een zonder maag, de ander zonder hoofd en nog een ander zonder ingewanden. Of deze wezens zouden voortbestaan, hing volgens de blinde minder af van de wil van God dan van de perfectie en de harmonie van de verschillende delen waaruit ze bestonden. En vooraleer de priester hem van antwoord kon dienen, maakte de blinde de priester op zijn eigen blindheid attent: 'De orde is niet zo perfect dat er niet van tijd tot tijd monsterlijke verschijningen zouden voorkomen... Kijk naar mij, ik heb geen ogen. Wat hebben wij voor God gedaan, u en ik, opdat de ene ervan voorzien en de ander ervan ontdaan is geworden?' (Diderot, 1749, 168). Niet de goddelijke voorzienigheid was verant-

woordelijk voor zijn blindheid, maar het toeval. *Lettre sur les aveugles* getuigt bij monde van de blinde van een andere invulling van de wereld en de ruimte waarin het leven zich afspeelt: 'Hoeveel kreupele en gebrekkige werelden zijn niet uiteengespat, hervormen zich en verspreiden zich op elk moment in verafgelegen plaatsen die ik niet voel en u niet ziet, maar waar de beweging doorgaat en zal blijven doorgaan met het combineren van stukken materie totdat deze een bepaalde vorm hebben gekregen waarin ze kunnen voortbestaan? Oh filosofen! Verplaats u dus met mij naar de grenzen van dit universum voorbij het punt tot waar ik kan voelen en tot waar u georganiseerde wezens waarneemt. Verplaats u over deze nieuwe oceaan... Wat dan is de wereld? Een samenstelling onderworpen aan revoluties die elk op zich een continue neiging tot destructie bevatten? Een snelle opeenvolging van wezens die elkaar aflossen, elkaar wegduwen en verdwijnen; een tijdelijke symmetrie; een momentane orde... de tijd, de materie en de ruimte zijn misschien niet meer dan een punt' (Diderot, 1749, 169).

De werkelijkheid krijgt in de brief van Diderot een nieuwe oriëntatie; of beter, het beeld van God dat jarenlang het uitzicht van de wereld had bepaald, wordt versplinterd en spat uiteen in een onoverzichtelijke hoeveelheid van probabiliteiten. Wat overblijft, is een leegte waar de tijd, de materie en de ruimte misschien niet meer zijn dan een punt, één moment in de onafgebroken beweging van het leven; een moment waarvan het toeval de levensvatbaarheid bepaalt. Een ruimte waarin niet langer God, maar het toeval heerst. In de periode waarin het toeval aan betekenis voor de liefdadigheid inboet, wordt ze een centrale ervaring van de wereld waarbinnen in de nabije toekomst de hulpverlening zal plaatsvinden.

Naast deze verschuivingen binnen de relatie tussen het toeval en een welbepaalde ervaring van de wereld laat de tekst nog een andere verschuiving zien, namelijk deze waarbij de blik niet bij de gebrekkige oogbol van de blinde blijft staan, maar oog krijgt voor de geheel eigen waarde van het 'blinde leven'. In het begin van de tekst zet Diderot zich expliciet af tegen filosofen die pretendeerden kennis te halen uit experimenten met pas geopereerde blinden. De wetenschap – en in het bijzonder de filosofie – was veel meer gebaat bij gesprekken met blinden zelf; niet nadat ze door bijvoorbeeld de verwijdering van cataract genezen waren, maar tijdens hun blindheid zelf. Op die manier was het mogelijk zicht te krijgen op de geheel eigen manier waarop de blinde de wereld ervoer en benaderde, en de intrinsieke waarde daarvan. In het eerste gedeelte van de tekst beschrijft Diderot zijn ontmoeting met de blinde van Puiseaux. Hierin haalt hij verschillende anekdotes, gewoontes en antwoorden aan die hem als filosoof frappeerden. Zo stelde hij vast dat de blinde omwille van het feit dat hij niet zag, enorm op orde gesteld was. Het eerste wat de blinde van Puiseaux dan ook deed

wanneer hij opstond, was alles op zijn juiste plaats leggen. Daarnaast was de blinde, in tegenstelling tot een ziende, veel minder gevoelig voor uiterlijke tekenen van macht. Voeg hieraan toe dat de blinde zich uitstekend kon oriënteren op geluid, en er verschijnt een totaal andere levenshouding. Op zekere dag had de blinde van Puiseaux ruzie met een van zijn broers. Hij had een steen genomen en zijn broer met één worp tegen de vlakke gegoid. Deze en andere gebeurtenissen brachten de blinde in aanraking met de politiek. De bedreigingen van de politiemann intimideerden hem echter op geen enkele wijze. 'Wat kan u mij maken, riep hij uitdagend. Waarop de politiemann antwoordde: ik zal u in een vergeetput werpen. Zo vlug als tellen repliceerde de blinde op zijn beurt: welnu meneer ik leef al 25 jaar in zo'n put' (Diderot, 1749, 145). En wat te denken van het feit dat er voor blinden volgens Diderot geen enkel verschil bestaat tussen het geluid van een man die urineert en een man die de keel is overgesneden en van wie het bloed uit de wonde gutst?

Gewoontes, kennis, overtuigingen en opvattingen over goed en kwaad hangen volgens de auteur nauw samen met de aanwezigheid en de werking van de zintuigen. Een zintuig meer of minder ('het gebrek') creëert een totaal andere werkelijkheid: 'Hoeveel verschilt de moraal van blinden niet van de onze! Hoe verschillend is deze van een dove niet van deze van een blinde! En een wezen dat een zintuig meer zou hebben, zou onze moraal zeker en vast onvolmaakt vinden, om niets sterkers te zeggen!' (Diderot, 1749, 148). Blinden hebben andere opvattingen over moraliteit, esthetica en metafysica. Met andere woorden, moraliteit, esthetica en metafysica zijn relatieve begrippen die van inhoud kunnen veranderen en minder afhankelijk zijn van de inhoud van de Bijbel dan van de werking van de zintuigen. De strekking van het betoog van Diderot is dat er heel andere levenshoudingen verbonden (kunnen) zijn met wat men als een gebrek ervaart en dat ze niet alleen een heel eigen waarde hebben, maar, zoals in het geval van de blinde, een 'superieure' waarde kunnen hebben voor zover ze, aldus Diderot, een zekere onafhankelijkheid ten aanzien van autoriteit mogelijk maken, ze beter toelaten de figuurlijke blindheid van religieuzen te overstijgen en oog te hebben voor het licht van de rede.

De toeziende, bewegende, actieve en activerende blik van de hulpverlening: 'Le visiteur du pauvre'

Het diskrediet van de hand, een welbepaalde ervaring van de wereld (als ruimte van het toeval) en de intrinsieke waarde van bijvoorbeeld blindheid vielen samen met een heroriëntatie van het oog als leidinggevend principe van de hulpverlening. De publicatie van Jeremy Bentham's *Panopticum*

(1791) is waarschijnlijk het meest indringende teken van deze verschuiving. Het vormt een van die plaatsen waar het oog uit de hemel neerdaalde en zich op aarde als leidinggevend principe voor de hulpverlening opwierp. Het principe is bekend: een ringvormig gebouw; in het midden een toren met grote ramen, die uitkijken op de binnenzijde van de ring; het gebouw is verdeeld in cellen die de volle breedte van het gebouw beslaan; iedere cel is beschikt over twee ramen, één dat naar binnen is gericht en correspondeert met een raam in de toren, en een buitenraam waardoor de cel tot in alle hoeken wordt verlicht... Dankzij het tegenlicht kan hij [de bewaker] vanuit de toren in de cellen de kleine, scherp afgetekende silhouetten van de gevangenen waarnemen' (Foucault, 1972/1989, 276).

Het toeziende oog monopoliseert de ruimte, het deelt in en overschouwt, het brengt onderscheidingen aan en groepeer individuen met één en dezelfde blik. Het effect dat het kijken bij de gevangenen in een panopticum tot stand brengt (namelijk dat ze zich permanent onder controlerend toezicht geplaatst weten, ook als er feitelijk niemand in de centrale wachttorenn zit), komt onder meer voort uit de afstand die de gevangene scheidt van de onzichtbare bewaker. De continuïteit van de macht binnen een panopticum hangt samen met een gefixeerde afstand waarbij de gevangene zich altijd in zijn cel, en de bewaker (het toeziende oog) zich zogezegd altijd in de toren bevindt. Het is precies deze verhouding tussen de blik en de onveranderlijke fysieke ruimte die rond 1800 geproblematiseerd zal worden wanneer de ervaring van de wereld als een ruimte waarin het toeval heerst, zich doorzet. Dan gaat het er niet langer om de voorspelbaarheid van een gevangenis te bewerken, maar richt men zijn aandacht veel meer op de onvoorspelbaarheid van de samenleving (die daarom nood heeft aan een sociale orde). Een oog dat ter plaatse blijft en zijn toren niet verlaat, kan deze onvoorspelbaarheid niet bedwingen. Wat men ziet, is dat het toeziende oog zich in zekere zin ontdubbelt. Aan de ene kant blijft het werkzaam binnen scholen, gevangenis, instituten en hospitalen, maar anderzijds verschijnt doorheen een omvangrijke literatuur in de hulpverlening ook het toeziende oog dat ter plaatse gaat, het bewegende oog.

Het boek *Le visiteur du pauvre* (1820) van de Franse baron Degérando was een onwaarschijnlijk succes. Het kende in een zeer korte tijdsspanne verschillende heruitgaven en werd verschillende keren vertaald (Perrot, 2001). In het boek stond de vraag centraal die de academie van Lyon in 1800 had uitgeschreven: 'Op welke manier kan men de ware behoefte herkennen, en het geven van aalmoezen zowel voor de gever als de ontvanger winstgevend maken?' Degérando had zich op dat moment al gebogen over wat hij noemde het gebrek aan methodiek bij de toenmalige ontdekkingsreizigers. In het handboek dat hij schreef voor de ontdekkingsreiziger,

bekritiseerde hij het gebrek aan methode, de oppervlakkigheid en vooringenomenheid van bestaande reisverslagen. Men was te gehaast en bevooroordeeld om op een aandachtige en experimentele manier tot de primitieve volkeren zelf door te dringen: 'De observatie volgt een vast stramien; deze verzamelt feiten om ze te vergelijken en ze vergelijkt ze om ze beter te kennen... Het eerste middel om de wilden goed te kennen, is in zekere zin één van hen worden; en het is precies door hun taal te leren dat men hun medeburger zal worden... want men moet proberen door te dringen tot wat zij denken en niet pretenderen dat zij zoals ons denken' (Degérando, 1800, 130, 138 & 142). Het was dit oog van de ontdekkingsreiziger – het oog dat zeeën, oceanen, oerwouden en woestijnen bedwong om ter plaatse waar te nemen – en de daaraan verbonden methodische observatie die Degérando zou inzetten voor de zorg voor armen.

Ook de *Visiteur du pauvre* gaat ter plaatse om de echte van de geveinsde armoede te onderscheiden. Het mobiele oog is hierbij het instrument bij uitstek om deze taak uit te voeren: 'We herhalen het nog eens, om de reële van de gesimuleerde behoefte te onderscheiden, bestaat er geen magische talisman of één of andere geometrische formule; er is slechts één instrument: de ogen, goede ogen, ogen die zich voldoende vermenigvuldigd hebben, ogen die van dichtbij zien, elk object afzonderlijk; ogen die daarna de hand kunnen leiden en die bijgevolg tot hetzelfde lichaam behoren' (Degérando, 1820, 135-136). Een oog dat niet ter plaatse gaat, wordt gemakkelijk misleid door de verhalen van de arme, door zijn meelijwekkende blik en zijn armzalige plunje. Men zal erin slagen een aalmoes te ontfutsen om in zijn levensonderhoud te voorzien, terwijl men wel over de capaciteiten beschikt om te werken. Het zijn deze profiteurs, deze luie individuen die men wil opsporen en aanzetten tot arbeid. En hierbij kan dus alleen het oog en niet langer de (helpende) hand van dienst zijn. De hand kan dit onderscheid niet maken. Hiervoor heeft men een oog nodig dat zoals een detective kijkt, kijkt en nog eens kijkt; een oog dat ter plaatse gaat en huisbezoeken doet, want in de woonplaats van de arme die om een aalmoes vraagt, kan men het best zien of zijn vraag gerechtvaardigd is of niet. Bovendien onthult de inrichting van de woning ook de dagdagelijkse praktijken. 'U kan niets constateren zonder te kijken, kijk voor uzelf; kijk in de nabijheid van het (ziek)bed, kijk niet gedurende één enkele dag, maar op verschillende dagen, op verschillende uren' (Degérando, 1820, 20). 'Wees niet voorspelbaar in uw bezoeken', dat is één van de belangrijkste richtlijnen die de bezoeker van de armen in het boek wordt aanbevolen. De valse arme is zo gewiekst dat hij heel snel regelmaten herkent en zich hieraan aanpast. De bezoeker wordt dus aangespoord een bepaalde onregelmatigheid in zijn huisbezoeken aan de dag te leggen zodat hij de arme op heter-

daad kan betrappen of zijn armoede kan herkennen. Een bezoeker die ter plaatse blijft of een bewaker die zijn toren niet verlaat, kan geen effectieve bijdrage leveren aan de oplossing van het echte probleem van de armoede omdat deze zo verspreid is over de maatschappij dat men het onmogelijk in één plaats kan samenbrengen. De toeziende blik, zo zou men kunnen stellen, verliet haar toren en nestelde zich in het oog van de bezoeker om een netwerk van blikken tot stand te brengen waarin de arme – maar ook de gehandicapte – aangespoord zou worden tot activiteit. Naast het panopticum als instituut ontstaat er een 'blikkenveld' waarin het oog oneindig veel keer vermenigvuldigd wordt én een dynamischer karakter krijgt. Maar daar stopt het niet. In de loop van de tweede helft van de negentiende eeuw zou men het oog van de gehandicapte zelf ontdekken en bepaalde functies toewijzen.

De eigen activiteit en wil van de gehandicapte als 'object' van de hulpverlenende blik

De nieuwe blik die zich tijdens de eerste helft van de negentiende eeuw als leidinggevend principe van de hulpverlening opwierp, stootte op heel wat weerstand. Tussen de kijker en diegene die bekeken werd, ontpopte zich een voortdurende strijd. Niet zelden dolf de blik van de hulpverlener hierbij het onderspit. Degérando herhaalde keer op keer dat doorzettingskracht, onaflatendheid en doortastendheid de kenmerken bij uitstek waren waar het oog nood aan had. Dit vinden we ook terug in de beschrijving van een oefening voor idioten uit 1843: '*Derde oefening* – Deze bestaat eruit de idioot voor zich te houden en zijn vluchtige blik te volgen met een vaste en besliste blik die de aandacht wil wekken. Het intelligente en bezielde oog achtervolgt het ledige oog, doet het stilstaan en fixeert het (...) Zoals het kind in de eerste liedjes van zijn voedster de basis vindt voor zijn bevallig gebrabbel, zal de ongelukkige, die nog nooit iets gezien heeft, ertoe komen zijn onrustige en vermoeide blik, die zijn stom en vluchtig oog najaagt, om te vormen tot een blik van een oog dat begint *in te zien dat het ziet*. Dit alles is gemakkelijk gezegd; maar wat voor een inspanningen en praktijken zijn er niet nodig om dat punt te bereiken, om dat geschikte moment te grijpen. Je nadert en het kind worstelt tegen; je achtervolgt het en het ontsnapt; je denkt dat je je doel hebt bereikt en het sluit de ogen; je bent paraat, één en al aandacht, klaar om het kind te verrassen, wachtend tot het de oogleden opent om er met je blik in door te dringen' (Séguin, 1843, 94).

Het is precies in deze worsteling van blikken, in deze werveling van elkaar ontwijkende oogopslagen dat het (hulpverlenende) oog zoals dat in de eerste helft van de negentiende eeuw vorm en betekenis had gekregen, iets

nieuws ging zien of beter gesteld haar object op een nieuwe manier ging formuleren. Men zou kunnen zeggen dat de blik lange tijd met passiviteit verbonden was geweest: het waarnemen van wat zich (passief) aan de blik aanbiedt. Waar de blik nu in de weerstand ten aanzien van haar eigen kijken op stootte, was echter precies een activiteit. En vanaf het einde van de achttiende eeuw verschijnen dan teksten waarin geprobeerd wordt deze activiteit te heroriënteren; een beweging die heel duidelijk tot uiting komt in de teksten van Séguin over idiotie en de manier waarop men idiote kinderen kan opvoeden.

Afgeleid van het Griekse woord *idiotès* was een idioot voor Séguin iemand die letterlijk teruggetrokken en geïsoleerd leefde. De idioot leefde in een toestand van volstrekte eenzaamheid die hij aan zichzelf te wijten had. De belangrijkste oorzaak hiervan plaatste Séguin in het gebrek aan wilskracht. Of beter, in het gebrek aan juiste wilskracht, want van de vier soorten willen die Séguin onderscheidde – een instinctieve, negatieve, intellectuele en morele of sociale wil – zouden idioten enkel over de eerste twee wilsvermogens beschikken. Daar waar de instinctieve en de negatieve wil er respectievelijk op gericht waren om de basale levensbehoeften te bevredigen en zo weinig mogelijk te doen, bracht een intellectuele en sociale wil de mens in relatie met de mensen en wereld die hem omringden. Omdat idioten enkel over de eerste twee willen beschikten, hadden zij niet de behoefte om zich met anderen of de wereld in te laten. Resultaat: een ledige terugplooiing op zichzelf. Een terugplooiing waarin de idioot liet zien dat hij nog over activiteit beschikte, want ‘precies in het niet-willen toont de idioot dat hij nog over een wil beschikt’ (Séguin, 1846, 665). Bij de opvoeding van idioten legde Séguin de nadruk op de training van deze resterende, verborgen en slecht georiënteerde activiteit. De kunst bestond erin de activiteit die de idioot tentoonspreidde tijdens zijn ongecontroleerde bewegingen, schreeuwbuien of drink- en eetgelagen, om te buigen naar de buitenwereld en het idiote individu tot meester te maken van zijn eigen gedragingen zodat hij aansluiting kon vinden bij de vrije burgers: ‘Maar het doel van het onderwijs is verre van passiviteit, maar is de vrijheid; en de eerste voorwaarde om vrij te zijn is deze vrijheid te willen’ (Séguin, 1843, p. 143). Met andere woorden, het verzet stuurt de opvoeding niet in de war, maar vormt er precies een aangrijpingspunt voor. Hier toont het oog haar ‘nieuwe’ strategische plaats binnen de hulpverlening: aandachtig en nauwgezet spoort ze elke vorm van activiteit of tegenactiviteit op om deze met behulp van een aangepaste omgeving een andere richting te geven. Zo zag Séguin bijvoorbeeld in het destructief weggooien van een bal door een idioot het beginpunt van oefeningen waarbij hij het idiote kind meester wilde maken van zijn eigen hand. In een andere oefening werd de idioot aan een gedekte ta-

fel geplaatst. Enkel het eten zelf ontbrak. Door in te spelen op de instinctieve activiteit van de idioot – eten – kon men hem er geleidelijk aan toe aanzetten om zelf het voedsel te zoeken of dit te vragen aan iemand.

De historische uitstap die hierboven werd ondernomen, had niet als doel onze ervaring van het belang van het verschil te herleiden tot een verborgen oorzaak, maar wou op zoek gaan in de stilte van de tekst naar enkele (op-schrikkende) passages (vogels) die *onze* aanwezigheid zouden verraden.³ Het wijken van de hand voor het monopolie van de blik, de professionalisering van de hulpverlening (als activering) en de inzetbaarheid van het gebrek voor opvoeding en wetenschap zijn zulke plaatsen waar het huidige zelf kan opgeschrikt worden, waar duidelijk kan worden waar het in de inclusieve ervaring over gaat, wat er op het spel staat. Het ging er dus niet om iets onzichtbaars (iets wat achter of voorbij onze ervaring zou liggen) aan het licht te brengen. Het ging er eerder om datgene wat voor iedereen zichtbaar is (en dus niet verborgen of geheim), maar precies daarom tegelijk in een bepaalde zin niet wordt waargenomen, in het licht te stellen. Het ging er veel eerder om de onzichtbaarheid van het zichtbare in het heden te tonen.

In wat nu volgt, willen we aan de hand van de bespreking van de hervormingen van het buitengewoon onderwijs, de kapitalisering van het ‘verschil’ en het *Persoonlijk Assistentiebudget* aantonen hoe het verleden op een gewijzigde manier in onze inclusieve ervaring verschijnt. Want ook hier verschijnt de blik en koppelt hij zich op een welbepaalde wijze aan de inzetbaarheid van het tekort. Ook hier gaat men uit van een specifieke beleving van de ruimte (de wereld). De drie hierboven aangeduide bestanddelen nemen dus ook een centrale plaats in het denken en spreken over verschil en inclusie in. Maar dat betekent niet dat ze ongewijzigd bleven, noch dat de individuele ‘ervaring’ niet zou veranderd zijn. De ruimte van *het toeval en de sociale orde* wordt de ruimte van *de behoefte en het (menselijk) kapitaal*. Het *betekenisvol tekort* wordt een *inzetbaar verschil (een meerwaarde)*, de *deskundige blik* wordt een *zelfcontrolerende en zelfreflectieve blik*. Zo kan duidelijk gemaakt worden dat ‘onze ervaring’ niet alleen een geschiedenis heeft en onze ‘wil tot inclusie’ (de erkenning van de waarde van het verschil) niet natuurlijk is, maar ook dat dat verschil zelf niet ‘het ware individu’ toont zoals het ‘van nature’ is (‘Piet, Mia, Cenne, Fransien, enzovoort’), maar evenzeer een masker is dat een welbepaald individu laat verschijnen in een welbepaalde ruimte, een ruimte (wereld) waarin verschillen in termen van (leer)behoeften en menselijk kapitaal (talenten) worden geproblematiseerd (zie ook elders in dit boek de bijdrage over inclusie).

Kapitale ruimte

Hervorming van het buitengewoon onderwijs: buiten wordt binnen

Het Vlaamse onderwijslandschap is de laatste jaren aan ingrijpende veranderingen onderhevig. Zo is de wereld van universiteiten en hogescholen meer en meer in het licht van de bachelor-masterhervorming komen te staan. Maar ook op het niveau van het lagere en het middelbare onderwijs beweegt er heel wat. Een van de nakende voorstellen is de hervorming van het buitengewoon onderwijs zoals dat door de Vlaamse minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke in zijn discussienota *Leerzorg in het onderwijs. Een kader voor zorg op maat van elk kind* uit de doeken wordt gedaan (Vandenbroucke, 2005). 'Het nieuwe concept', zo kunnen we lezen, 'gebruikt een ander begrippenkader dan vandaag'. Hiermee verwijst de minister naar de structuren en manieren van spreken die sinds de jaren zeventig het uitzicht van het buitengewoon onderwijs bepaalden zoals onder meer de indeling hiervan in zeven types en het strikte onderscheid tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Deze indeling in types en het onderbrengen van specifieke handicaps in deze types staat sinds enkele decennia meer en meer ter discussie. Zowel praktische als meer theoriegerelateerde argumenten worden hierbij gemobiliseerd om het spreken over een 'buiten' zoals in het woord *buitengewoon* ondenkbaar te maken. In de tekst wordt onder andere verwezen naar de praktische moeilijkheid om de strikte scheiding tussen de verschillende types in de praktijk om te zetten. Wat bijvoorbeeld met zogenaamde grensgevallen – kinderen die zowel in het ene als het andere type kunnen thuishoren? Vaak ook zijn de criteria om te bepalen tot welk type een kind behoort, niet duidelijk. Zo is het onderscheid tussen Type I (blijvende cognitieve ontwikkelingsachterstand) en Type II (blijvende algemene ontwikkelingsachterstand) zeer moeilijk te trekken. Andere argumenten voor de herstructurering zijn dan weer de lange busritten waartoe voornamelijk dove en blinde kinderen omwille van de gebrekkige spreiding van de gespecialiseerde scholen gedwongen worden. Ten slotte staat een algemene heroriëntatie ten aanzien van het begrip 'handicap' zelf aan de basis van de hervorming. Handicap wordt niet langer gezien als een kindprobleem of als een pure medisch-individuele aangelegenheid. Men vertrekt veeleer vanuit de idee dat handicap een participatieprobleem is waarbij de nadruk komt te liggen op de wederzijdse beïnvloeding van het tekort en de omgeving.

Teneinde komaf te maken met de oude manieren van spreken en handelen, introduceert de minister in zijn hervormingsvoorstel een nieuwe terminologie: in plaats van te spreken over types gaat het nu om een geheel van

zorgniveaus en clusters. De rigide scheiding tussen normaal en abnormaal maakt hier plaats voor een flexibele onderwijsruimte waarin het zorgniveau verwijst naar het aanpassingsniveau van het onderwijs, en clusters een aantal specifieke problematieken groeperen. In totaal maakt men een onderscheid tussen vier zorgniveaus en vier zorgclusters – geen beperkingen, beperkingen op cognitief, fysiek en socio-emotioneel vlak – waardoor de duale structuur van gewoon en buitengewoon vervangen wordt door een complex raster van mogelijkheden waarbinnen elk kind met zijn specifieke leerbehoefte zijn plaats kan vinden. Hoewel het buitengewoon onderwijs als structuur nog steeds blijft bestaan, vormt het niet langer één kant van de oude medaille 'gewoon-buitengewoon' en fungeert het niet langer als een uitsluitingsmechanisme. Er is binnen het flexibele en aansluitende leerzorgkader geen buiten meer, al betekent dit zeker niet dat alles gewoon of normaal zou geworden zijn. Dit wordt zeer duidelijk in de beschrijving van cluster 1: geen beperkingen. 'De grootste groep leerlingen behoort tot de eerste cluster. Die groep heeft geen beperkingen of ontwikkelingsstoornissen. Dat betekent niet dat het bij al deze leerlingen op school van een leien dakje loopt. Elke leerling kan op een bepaald ogenblik een probleem hebben, dat tijdelijk extra zorg vraagt' (Vandenbroucke, 2005, 36). Hieronder vallen zaken zoals verhuizen, echtscheiding van de ouders, hoogbegaafdheid of een verschillende socio-economisch/socioculturele achtergrond. Al deze leerlingen verschijnen in een ruimtelijke structuur waarin extra zorg via bijvoorbeeld differentiërende of remediërende maatregelen tot de mogelijkheden behoort. Het buiten dat vroeger in types werd onderverdeeld en waarin ongeveer 46.000 leerlingen onderwijs volgden, wordt in een omvattend leerzorgkader ingesloten dat grenzen uitwist. Deze vervaging van grenzen en de inclusie van de buitengewone leerling zet de poorten open voor een gewijzigde orthopedagogische kijk op *alle* leerlingen waarbij onderwijzen zich aan een welbepaalde vorm van zorgen gaat binden. De taal die zich in het buitengewoon onderwijs heeft gevormd, wordt nu gehanteerd om het spreken en denken van het binnen mogelijk te maken. Alle leerlingen hebben nu specifieke onderwijsbehoeften waar men aan moet tegemoetkomen. Ieder kind heeft noden en behoeften waaraan voldaan moet worden.

Kapitalisering van het tekort: minder wordt meer, of de inzetbaarheid van het verschil

Het denken in termen van insluiting en het spreken over inclusie beperkt zich natuurlijk niet tot welbepaalde onderwijskundige settings. 'De recente populariteit van inclusie binnen het onderwijs hangt ten dele samen met het breder begrip van een inclusieve samenleving: dit is een samenleving

waar elk individu zijn/haar aandeel [oorspr.: *stake*] in heeft (...). De ware kost van segregatie is de stigmatisering en de vervreemding van die mensen die anders bereid waren geweest een grotere bijdrage te leveren' (Gary, 1997, 104). De effectieve kost van segregatie van kinderen in buitengewone onderwijssettings of de exclusie van allochtonen bestaat erin dat deze individuen minder dan anderen geneigd zullen zijn om hun aandeel en plichten in de maatschappij op zich te nemen. Stigmatisering en vervreemding brengen met zich mee dat personen minder geneigd zijn om zich als aandeelhouder van de samenleving te beschouwen. Het spreken in termen van inclusie hangt hier nauw samen met een spreken waarin de burger als een ondernemer wordt aangesproken. Zichzelf zien als ondernemer impliceert een welbepaalde houding ten aanzien van het eigen leven. Men ziet zichzelf als een project, een economische onderneming waarbij elke activiteit aan een grondige kosten-batenanalyse onderworpen wordt. Zo begint men te studeren omdat deze investering later iets zal opbrengen op de arbeidsmarkt of gaat men een relatie aan omdat deze iets opbrengt voor het eigen project. Zodra de investering zinloos wordt, laat men ze dan ook vallen om de onderneming zelf niet in het gedrang te brengen. In deze context verschijnt de ruimte als een geheel van veranderlijke relaties, een netwerk van transparante verhoudingen en een complex van strategische knooppunten waarin (menselijk) kapitaal circuleert.

Deze omgevingen waartoe de burger wordt uitgenodigd, verschijnen in het inclusieve discours als noodzakelijke bronnen in de verwezenlijking van een persoonlijk project. De omgeving krijgt kleur in het licht van de individuele behoeften en verliest haar betekenis wanneer de nood verdwijnt. Relaties verschijnen dan als aangrijpingspunten om een onderneming op te starten, netwerken geven toegang tot belangrijke kennis en vaardigheden (kapitaal) en knooppunten dragen bij aan de zichtbaarheid van het individu. Wil het individu in deze omgevingen overleven, dan moet hij beschikken over de nodige bekwaamheden zoals beweeglijkheid en inzetbaarheid. Het einddoel van opvoeding en onderwijs kan dan ook niet langer gezien worden als een gefixeerd eindpunt of een norm. Veeleer richt men zich op het tot stand brengen van dit ondernemerschap, van een kijken naar zichzelf in termen van ondernemen, concurrentie en planmatig handelen. Op deze manier verschijnt de ander als betekenisvol wanneer deze een bijdrage aan het eigen project kan bieden. Relaties worden met andere woorden aangegaan wanneer ze een bijdrage kunnen leveren aan het welslagen van de persoonlijke onderneming, maar ook persoonlijke eigenschappen kunnen hierdoor een andere oriëntatie krijgen (Masschelein & Simons, 2003).

Binnen dit spreken verschijnt het verschil – bijvoorbeeld handicap, maar evengoed gender, afkomst of sociale positie – als één van de knooppunten

die een rol van betekenis kunnen spelen in het welslagen van de persoonlijke (en collectieve) onderneming. Iets niet kunnen – zoals niet kunnen zien, lopen of horen, zich niet aan welbepaalde gedragsregels kunnen houden of geen emoties kunnen hebben – krijgt binnen het ondernemerschap een specifieke inzetbaarheid. De handicap *an sich* of de manier waarop men met deze handicap heeft leren leven, wordt als een bepaald talent aanzien dat niet begraven, maar uitgewisseld moet worden. Zo zijn personen met een autismespectrumstoornis een aanwinst voor ICT-bedrijven. De nauwkeurigheid waarmee autisten werken, hun analytische geest en hun nood aan een duidelijke structuur en dagplanning maken hen uiterst geschikt voor het schrijven van computerprogramma's. De kleinste tikfout kan hier leiden tot het falen van een bepaald programma. De diagnose 'autisme' verschijnt hier niet als een last of een label, maar als een extra troef die de kansen op een job als computerprogrammeur vergroot. Een Zweeds bedrijf kondigde bijvoorbeeld aan dat het enkel nog autisten zou aanwerven. In dezelfde lijn ligt het recente voorstel van de minister voor Binnenlandse Zaken Patrick Dewael om bij de gerechtelijke politie 35 blinden in dienst te nemen. Deze personen met een visuele handicap worden aangeworven om afluistertapes uit te tikken. Hun scherp ontwikkelde gehoor stelt hen namelijk in staat om beter dan wie ook achtergrondgeluiden waar te nemen die kunnen leiden tot de oplossing van misdaden (Fransen, 2006).

Blindheid verkrijgt hier een specifieke waarde en maakt deel uit van het kapitaal waar een mens over beschikt. Dit kapitaal investeren betekent het inzetten zodat het iets opbrengt, zodat men er zowel persoonlijk als collectief de vruchten van kan plukken. Elke vorm van handicap of tekort verkrijgt hierdoor een specifieke betekenis. Net zoals het buiten binnen wordt, kan men stellen dat minder meer wordt. Dat blijkt althans uit een folder die de vereniging DysKus (Volwassenen met Dyslexie Kansen geven, Uiteindelijk en Steunen) voor de bedrijfswereld opstelde: 'Typische vaardigheden die ontwikkeld worden om de ongemakken rond dyslexie te compenseren, kunnen een extra troef worden. Het leven met dyslexie vergt een voortdurende creativiteit, vindingrijkheid en doorzettingsvermogen, eigenschappen die nuttig zijn in elke werkomgeving.' En zo verscheen ook onlangs in de economische bijlage van *De Morgen* een artikel over ADHD waarin een experiment beschreven werd om de talenten van ADHD'ers optimaal op de werkvloer te benutten: 'De bijzondere talenten van ADHD'ers bieden een meerwaarde op de werkvloer. Personeelsverantwoordelijken doen er goed aan zich over het *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD) te informeren. De neurologische stoornis, die onder meer concentratieproblemen en onrust veroorzaakt, komt niet alleen bij vijf procent van de kinderen voor, maar treft evengoed volwassenen. Welke problemen

hebben deze medewerkers? Is het mogelijk om deze minpunten om te buigen naar een voordeel?' (Teugels, 2007).

Onze wil tot verschil en tot inclusie impliceert verschillende strategieën, die de beperkingen en mogelijkheden van een individu zo goed mogelijk in kaart brengen – denk bijvoorbeeld aan de implementatie van *leerlingvolgsystemen* in het onderwijs. Hier kunnen ons inziens twee beschouwingen aan gekoppeld worden. Eerst en vooral kan samen met Castel vastgesteld worden dat 'het er niet langer om draait ongewenste elementen uit de maatschappij te weren, of deze op een min of meer gewelddadig wijze door middel van correctieve of therapeutische interventies te integreren, maar dat de opkomende tendens erop gericht is specifieke levenstrajecten aan individuen toe te wijzen op basis van hun capaciteit te leven in het licht van competitiviteit en winstgevendheid' (Castel, 1991, 294). Ieder individu beschikt over een hoeveelheid menselijk kapitaal waar o.a. handicap integraal deel van uitmaakt.⁴ Het is zaak dit kapitaal zo goed mogelijk in kaart te brengen en aan het meest geschikte levenstraject te koppelen. Het maatschappijkritische potentieel van de notie handicap lijkt zo tenietgedaan te worden. Handicap is niet langer iets wat verwijst naar een mensonwaardige samenleving waarin geen plaats is voor mensen die op een andere manier leven, maar is een *functioneel* onderdeel van die samenleving zelf geworden. Handicap is met andere woorden een van de vele aangrijpingspunten geworden voor een nieuwe politieke rationaliteit die minder denkt in termen van normaliteit dan van ondernemerschap. Dit laatste betekent dat verschillen in deze termen begrepen worden (en er wel degelijk nieuwe uitsluitingen georganiseerd worden: zij die in termen van ondernemerschap over geen of nauwelijks kapitaal beschikken) en andere verschillen niet langer zichtbaar en betekenisvol zijn.

Een nieuwe verhouding tot expertise: de deskundige van zichzelf

Deze kapitalisering van het verschil vinden we ook terug bij de invoering van het Persoonlijk Assistentiebudget in Vlaanderen of meer algemeen de directe financiering van de zorg voor personen met een handicap in een aantal West-Europese landen. In navolging van enkele buurlanden startte men in de jaren negentig met een experiment in Vlaanderen: het *Persoonlijk Assistentiebudget* (PAB). In tegenstelling tot meer traditionele zorgvormen vertrekt het PAB expliciet vanuit het idee dat de persoon met een handicap zich niet moet aanpassen aan de beschikbare zorg. Integendeel, de persoon met een handicap kan met het PAB een zorgstructuur inrichten die aangepast is aan zijn eigen noden, behoeften en wensen. Met behulp van een budget, dat schommelt tussen de 8.000 en 32.000 euro per jaar, kan de

persoon met een handicap zelfstandig en naar eigen goeddunken één of meerdere assistenten aanwerven. Deze assistenten kunnen hulp bieden op het vlak van huishoudelijke, lichamelijke en dagactiviteiten, verplaatsingen, communicatie, pedagogische begeleiding en praktische hulp op school of op het werk. Het PAB – een vorm van directe financiering – vertrekt eerst en vooral vanuit het idee dat de zorg een vraaggestuurd karakter moet hebben. De persoon met de handicap zelf, met zijn/haar specifieke behoeften, staat centraal. Alleen hij/zij kan beslissen wat in zijn/haar specifieke en individuele geval onder adequate zorg verstaan moet worden. Ten tweede stelt men in de teksten over het PAB duidelijk een streven naar autonomie en onafhankelijkheid en komt deze zorgvorm in grote mate tegemoet aan de eisen van de personen met een handicap zelf. Traditionele zorgvormen, zo wordt gesteld, hingen te veel een afhankelijkheidsbeeld op van personen met een handicap. Het PAB daarentegen stelt een persoon met een handicap in staat op zelfstandige wijze zijn/haar zorg zo te construeren dat een onafhankelijk en autonoom leven in en met de samenleving mogelijk wordt.

Interessant hierbij is dat met het PAB een verandering in terminologie optreedt. Zowel de officiële documenten zoals decreten en wetsvoorstellen, als de getuigenissen van personen met een handicap zelf spreken niet langer over personen, maar over budgethouders. De *people-first*-politiek – waarmee de aandacht i.p.v. op de handicap op de persoon zelf kwam te liggen – wordt op zijn minst door een *budget-first*-politiek geflankeerd. Niet zozeer de handicap zelf noch de persoon, maar het budget komt centraal te staan. Of beter, het budget weerspiegelt zowel de persoon als de handicap, daar het afhankelijk is van de ernst van de stoornis en vooral van de wensen en behoeften van de persoon zelf. Het budget impliceert tevens een omkering van de professionele relatie tussen hulpverlener en degene voor wie de hulp bestemd is. Nu is de persoon met een handicap zelf de werkgever. Hier voorziet de budgethoudersvereniging sessies en handleidingen. Men probeert op deze manier de persoon met een handicap kennis te laten maken met de verschillende aspecten van het werkgeverschap. Zo worden op geregelde tijdstippen cursussen 'Goede werkgever worden van mijn persoonlijke assistenten' georganiseerd. 'Deze vorming behelst inzonderheid het bijbrengen van inzichten en gedragspatronen die onontbeerlijk zijn om met verantwoordelijkheidszin de rol van opdrachtgever van persoonlijke assistenten op zich te nemen' (Huys, 1997, 151). Ook bestaat er een infomap *Creatief met mijn budget* waarin verschillende manieren om iemand goedkoper tewerk te stellen worden toegelicht, waarin opgesomd wordt welke verschillende contracten er bestaan en het effect van ontslagvergoedingen op het budget wordt berekend. Het verschil verschijnt met andere woorden als een vorm van kapitaal in de zin dat een grondige analyse en transparantie van

de eigen mogelijkheden en beperkingen kunnen leiden tot een effectiever en efficiëntere besteding van het budget.

Tevens wordt de persoon met een handicap beschouwd als de expert bij uitstek wanneer het gaat om zijn levensomstandigheden. Hij kent het best zijn eigen behoeften en noden. De deskundigheid verplaatst zich dus van de professioneel zelf naar de persoon met een handicap. 'Wij, personen met een handicap, zijn de experts in het leven met een handicap en leren meer van elkaars deskundigheid dan van zgn. "deskundigen". Door zelf onze eigen behoeften te formuleren, verwerven we politieke macht, doordat we niet langer toelaten dat anderen in onze naam spreken' (Huys, 1996, 127). De persoon met een handicap is ervaringsdeskundige bij uitstek. Maar men kan slechts een ervaringsdeskundige zijn wanneer men geleerd heeft zichzelf (het eigen leven) in termen van noden en behoeften en van keuze te begrijpen. Men ziet dan ook dat zich een heel arsenaal aan technieken en trainingen ontwikkelt om hieraan tegemoet te komen (en men ziet hoe hierdoor nieuwe problemen voor de hulpverlening ontstaan: namelijk zij die zich niet kunnen uitdrukken in die zin).

Wanneer de zorg zich wil oriënteren op de behoeften en noden van de persoon met een handicap in kwestie, dan zal ook de rol van de professioneel veranderen. Hij/zij wordt een begeleider, een *ami de route* die op de weg naar vrijheid en verantwoordelijkheid hoogstens enkele obstakels uit de weg ruimt. Zowel in de organisatie van de zorg als in de voorafgaande diagnostische fase komt de persoon met een handicap centraal te staan. Hij/zij observeert, noteert en analyseert zelf zijn/haar noden en behoeften. De blik duikt hier dus opnieuw op. Hij/zij organiseert zelf wie wat wanneer uitvoert. Teneinde de persoon met een handicap zelf of zijn/haar wettelijke vertegenwoordiger hierbij te helpen, organiseren de verschillende budgethoudersverenigingen verschillende cursussen en stellen ze een aantal handleidingen ter beschikking van geïnteresseerde PAB-kandidaten.

Voorafgaand aan de toekenning van het PAB raadt men aan om een zo goed mogelijk zicht te krijgen op het eigen functioneren. Hiertoe stelt bijvoorbeeld de budgethoudersvereniging BOL – *Budgethoudersvereniging Onafhankelijk Leven* – voor om gedurende een drietal weken een assistentie-rooster in te vullen (BOLvzw, 2006; Bolvzw, s.d.). De persoon met een handicap vult dan elke dag in hoeveel minuten hij/zij per uur voor een bepaalde taak ondersteuning nodig heeft. Deze observatie gebeurt door de persoon zelf en resulteert in een cijfer dat het gemiddeld aantal uren ondersteuning weergeeft waar men behoefte aan heeft om zelfstandig te kunnen functioneren. Een tweede mogelijkheid is om gedurende een zestal maanden een zogenaamd *Eigenhandig Ervaringsdeskundig Plan* (EEP) op te stellen. Gedurende zeven sessies werkt men in beperkte groep en onder leiding

van enkele ervaringsdeskundigen aan de verkenning van zichzelf. Deze sessies resulteren in een gedetailleerd document waarin men een nauwkeurige analyse voorstelt van de eigen mogelijkheden, beperkingen en verwachtingen. Zonder dat een professioneel de leiding neemt, ontstaat een minutieus beeld van de persoon met een handicap waarop de zorg kan aangrijpen. Het oog van het zelf heeft zich vrijwillig de functie van boekhouder aangemeten en probeert via een minutieuze boekhouding de eindbalans in evenwicht te houden. In het licht van onafhankelijkheid, zelfverwezenlijking en autonomie onderwerpt het zelf zich aan een vrijwillige continue zichtbaarheid. De expertise, zo zou men met Rose kunnen zeggen, heeft de kant van het zelf gekozen. De terminologie en het vocabulaire van professionelen en hulpverleners heeft een ethisch karakter gekregen. Dit betekent dat het ingrijpen van hulpverleners niet langer gerechtvaardigd wordt door te verwijzen naar het sociale of het normale, maar het doet, om zichzelf te legitimeren, een beroep doet op het persoonlijke streven en ondernemen van mensen (ingrijpen in naam van de vraag). Ook mensen met een handicap of psychiatrische patiënten hebben, zo wordt gezegd, bepaalde levensdoelen en -projecten. De rol van de wetenschappelijke kennis van de psychiater, psycholoog of de pedagoog bestaat er dan precies in deze doelstellingen aan het licht te brengen en mee helpen te verwezenlijken. In het licht van hun dromen en wensen kan de hulp als een noodzakelijk element voor het welslagen ervan verschijnen: 'Het uitoefenen van macht over anderen in het licht van de kennis van hun innerlijke natuur maakt van het uitoefenen van autoriteit bijna een therapeutische activiteit' (Rose, 1996, 91-95). Hulp is aan de orde – niet omdat men afwijkt van een norm en genormaliseerd moet worden – omdat men het zelf wil. Maar dat men het zelf wil en wat men zelf wil, is geen 'natuurlijk' gegeven, maar zelf precies het effect van bepaalde problematiseringen.

Besluit

Onze erkenning van de betekenis van het verschil en onze wil tot inclusie – onze ervaring ingesloten te willen zijn en de ander te willen insluiten – bouwen onder meer voort op de drie historische bestanddelen die we in het eerste gedeelte van dit artikel presenteerden: een bepaalde ervaring van de ruimte, de inzetbaarheid van het tekort en ten slotte de blik. Deze drie elementen nemen een centrale plaats in het denken en spreken over inclusie in. Maar dat betekent niet dat ze ongewijzigd bleven, noch dat de individuen die ervan gebruikmaken, niet zouden veranderd zijn. Om het met de woorden van Deleuze te zeggen: 'hetzelfde komt in een andere vorm terug'.

Het vormt effectief iets anders, een andere constellatie, een andere assemblage. Onze ervaring van ruimte, de plaats die we toekennen aan de blik en de waarde die we hechten aan de inzetbaarheid van het tekort krijgen nu niet langer betekenis vanuit de wenselijkheid van een normaliteit, maar krijgen een strategische functionaliteit in het licht van ondernemerschap. De ruimte is voor ons een geheel van netwerken geworden waartoe toegang kan verkregen worden en waarin geïnvesteerd kan worden op basis van behoeften. Wat we nog zien, is dat de blik zich heeft verdubbeld. Het kijken heeft zich in de ogen van de persoon met een handicap genesteld en zich met zijn/haar wensen en behoeften vertrouwd gemaakt. Dat betekent dat een handicap zoals blindheid niet alleen een waarde heeft voor de wetenschap of de praktijk van het opvoeden, maar dat de persoon met een handicap deze zelf kan inzetten en er voordeel uit kan halen.

Onze wil tot inclusie is zo nauw met deze ruimte, deze manieren van kijken en waarderen van verschillen vergroeid, dat ze in zekere zin onzichtbaar worden doordat ze te zichtbaar zijn en dus niet gezien worden. Door te wijzen op deze zichtbaarheid, hopen we een barst in ons spreken en denken te hebben aangebracht die aanzet tot andere manieren van spreken en denken over personen met een handicap.

NOTEN

1. Deze afbeelding werd door Michel Foucault in zijn boek *Surveiller et punir* gereproduceerd en kan ook in de Nederlandse vertaling *Discipline, toezicht en straf* teruggevonden worden (Foucault, 1972/1989).
2. Sinds het ontstaan van het Parijse blindeninstituut *Quinze-Vingts* in de veertiende eeuw – genoemd naar de opvangcapaciteit van 300 blinden en aanverwanten – beschikten de inwoners van deze instelling over het privilege om in het Parijse stadscentrum en de omliggende gebieden te bedelen. Aan deze vanzelfsprekendheid werd vanaf het einde van de achttiende eeuw getornd, zoals bijvoorbeeld blijkt uit het feit dat de blinden van het instituut verboden werd nog langer een blindegeleidehond te hebben. Hierdoor konden ze minder gemakkelijk op straat ronddolen (Weygandt, 2003, 278).
3. Het verleden – en de beschrijving ervan – moet ons hier niet op het spoor brengen van iets wat we niet kunnen zien. Geschiedenis bestaat niet uit het opsporen van verborgen betekenissen en (oorzakelijke) verbanden. In ons verleden speelt zich geen enkele activiteit meer af. Noch bezit het pedagogische kwaliteiten, alsof het verleden ons iets zou kunnen leren. Integendeel, het verleden is een verlaten plaats waar niets meer uit zichzelf spreekt, waar alle activiteit halsoverkop uit is vertrokken om zich in het heden terug te trekken. Wat achterblijft na de wervelwind waarin zich duizenden gebeurtenissen gelijktijdig voltrokken – een onoverzichtelijk geheel van afbladerende muren, overwoekerde ruimtes, verroeste poorten en vervaagde voetstappen – spreekt niet zelf, maar spreekt aan, houdt bezig en trekt aan. Op zichzelf teruggeworpen is het enige waartoe het verleden in staat is, 'vergaan', verder gaan in verval. Het is pas wanneer de verlatenheid op-

nieuw door een heden ingepalmd wordt – spelende kinderen, onrustwekkende verdwijningen, liefdesactiviteiten van welke aard dan ook of een historicus – dat het verleden opnieuw tot spreken wordt gebracht. (Geïnspireerd door een fototentoonstelling in Leuven: *Abandoned places*, Corso Gallerij, Fotolabo Bert Verlinden) en de bijhorende catalogus rond het werk van de Belgische fotograaf Henk van Rensbergen (Rensbergen, 2007).

4. Zie voor een recente uitwerking van de link tussen handicap en kapitaal het artikel van Pavey: 'The concept of work underpinning the ideas of human capital, social capital and entrepreneurship need to be revised to take account of disability. The contributions made to the economy by people with learning difficulties and/or disabilities should be understood and respected, and this in turn should increase recognition for the resulting contribution made to the community and to society' (Pavey, 2006, 229). Zie ook bijvoorbeeld de slogan 'diversiteit is een verrijking' van de uitgebreide nationale communicatiecampagne die in maart 2006 door de Federale Overheid in België gelanceerd werd.



De wil tot inclusie

MAARTEN SIMONS & JAN MASSCHELEIN

'Iedereen telt'

Inleiding

Vandaag spreekt men niet langer in termen van sociale ongelijkheid en gelijkheid, maar van uitsluiting en insluiting, van exclusie en inclusie. Dit komt treffend tot uitdrukking in de term 'inclusieve samenleving'. Iedereen, zo stelt men, moet een plaats kunnen innemen in de samenleving, en de samenleving moet op zo een manier georganiseerd zijn dat iedereen ingesloten kan worden. Deze terminologie van in- en uitsluiting is bovendien nauw verweven met termen zoals toegang en toegankelijkheid, openheid en geslotenheid. Uitsluiting heeft in deze optiek te maken met de ontoegankelijkheid van 'iets' (omgevingen, middelen, netwerken) dat nodig is om – als mens, als burger – het leven te leiden dat je wilt leiden. Indien men het vandaag dan over ongelijkheid heeft, dan ziet men ongelijkheid als het resultaat van uitsluiting; omdat je uitgesloten bent, heb je geen toegang tot iets dat je nodig hebt, en in die zin zijn je kansen anders dan van iemand die wel toegang heeft. Waar sociale (on)gelijkheid eerder een collectieve zaak leek te zijn ('de emancipatie van een groep/klasse'), lijkt inclusie (en exclusie) vandaag ingevuld te worden als een individuele zaak. Een inclusieve samenleving, zoals men die vandaag begrijpt, is geen (sociaal, cultureel) collectief, maar een soort van netwerk van individuen die elk een plaats of 'stek' hebben – het is een samenleving van *stakeholders* – en die elk voor een deel ook zelf verantwoordelijk geacht worden voor die plaats (en dus voor het verkrijgen van toegang). De inclusieve samenleving is een samenleving van 'gelijke toegang'. Gelijke toegang is hier nooit een onvoorwaardelijke toegang, maar betekent dat voor ieder individu de criteria van in- of exclusie dezelfde moeten zijn, en vooral dat deze criteria te maken hebben met iets dat het individu in de hand heeft. Prestaties, financiële middelen (gekoppeld aan prestaties), scores, competenties worden geacht iets te zijn dat het individu minstens gedeeltelijk in de hand heeft, en waarvoor het individu bijgevolg

verantwoordelijkheid kan dragen (en op afgerekend kan worden). De inclusieve samenleving is kortom een soort van infrastructuur waarin 'levensmiddelen' (in de brede betekenis) ter beschikking gesteld worden en waartoe men toegang heeft als zelfstandig, verantwoordelijk individu. Of nog anders gesteld: de inclusieve samenleving is een samenleving van individuen, en aan de (toegangs)poorten van deze inclusieve samenleving staat men ook steeds als individu (niet als groep, als klasse, als cultuur, ...).

Een dergelijke inclusieve samenleving is in een bepaald opzicht al erg vanzelfsprekend. Of liever, op verschillende vlakken zien we de manifestatie van een duidelijke 'wil tot inclusie'. In het kader van werkloosheid spreekt men van *toegang* tot de arbeidsmarkt en benadrukt men bijvoorbeeld dat de werkzoekende moet veranderen om toegang te krijgen. Men heeft het vandaag over de uitsluiting van allochtonen en over de criteria die men gebruikt op het vlak van gelijke toegang. In het kader van inburgering heeft men het over de competenties die nodig zijn om toegang te krijgen tot de samenleving – competenties die men bovendien ook kan (en moet) leren (zie de bijdrage over leren in deze bundel). Sprekend is hier ook de toegankelijkheid van scholen, en meer bepaald de beweging rondom 'inclusief onderwijs'. De wil tot inclusie zoals die zich in 'inclusief onderwijs' toont, zal centraal staan in deze bijdrage. Laten we dit eerst kort duiden.

Vanaf het begin van de jaren negentig staat de scheiding tussen gewoon en buitengewoon onderwijs in toenemende mate ter discussie. En in het verlengde hiervan wordt ook de parallelle scheiding in de leerlingenpopulatie geproblematiseerd. Natuurlijk is deze discussie al langer aan de orde – ze is bij wijze van spreken even oud als de scheiding zelf – toch lijkt dit debat tijdens het laatste decennium van de twintigste eeuw een beslissende wending te hebben genomen. Immers, onder het begrip 'inclusief onderwijs' staat de scheiding zelf radicaal ter discussie. Voorstanders van inclusie gaan ervan uit dat enerzijds het buitengewoon onderwijs moet afgeschaft worden, en anderzijds – en tegelijkertijd – een transformatie van het reguliere onderwijs noodzakelijk is zodat iedereen hier terecht kan. In die zin gaat het inclusief onderwijs verder dan de voorstellen en projecten inzake integratie en zorgverbreding. Bij integratie en zorgverbreding, zo stelt men dan, blijft het bestaande onderscheid fungeren als een horizon, en gaat het om aanpassingen die van het onderscheid zelf blijven uitgaan. De voorstellen voor inclusief onderwijs lijken daarentegen een gedurende lange tijd vanzelfsprekende horizon ter discussie te stellen. Zo is er sprake van een nieuw paradigma, met name het inclusie- of inclusiviteitsparadigma (Doornbos in De Fever, 1998, 344). Deze paradigmawisseling houdt niet alleen een nieuwe (pedagogische) houding in tegenover mensen met een handicap, maar ook tegenover niet-gehandicapten. Het zou gaan om een nieuw denken over opvoeding en onderwijs, waar-

in de noodzaak tot segregatie verdwenen is. Kortom: inclusief onderwijs, zo willen de woordvoerders, is onderwijs dat tegemoetkomt aan en rekening houdt met de behoeften van elke individuele leerling (wat het onderscheid normaal en buitengewoon of 'abnormaal' overbodig maakt) en het is een eerste stap in de richting van een 'inclusieve samenleving'.

In deze bijdrage willen we dit debat over inclusie op het niveau van het onderwijs en de samenleving in een ruimer kader plaatsen. Meer bepaald willen we de vanzelfsprekendheid van onze wil tot inclusie – immers, wie kan er vandaag tegen inclusie zijn? – kritisch duiden door aandacht te vestigen op *wie* inclusie belangrijk vindt. Vertrekpunt is: pas wanneer we op een bepaalde wijze kijken naar onszelf, anderen en de wereld, gaan we denken in termen van inclusie (exclusie) en bijvoorbeeld niet (meer) in termen van sociale gelijkheid. In wat volgt zullen we eerst beschrijven hoe we vandaag – in het neoliberale bestuursregime – gevraagd worden naar onszelf, anderen en de wereld te kijken. Zoals in andere bijdragen in deze bundel, tonen we aan dat we vandaag her en der gevraagd worden onszelf als 'ondernemers van onszelf' te zien. We zullen dan duidelijk maken dat precies door de bril van dit ondernemerschap inclusie (en inclusief onderwijs) als een belangrijke waarde verschijnt.

Het voortgezet liberalisme en de ondernemende mens

Tot voor kort speelde 'het sociale' een cruciale rol in de wijze waarop we bestuurd werden.¹ Eenvoudig gesteld en toegespitst op de zogenaamde 'welvaartsstaat', betekende dit het volgende: in naam van de vrijheid en de sociale vooruitgang kan door een overheid worden ingegrepen in de samenleving door middel van verzekeringstechnieken, gezondheidszorg, onderwijs, sociale expertise. Voor zover we de welvaartsstaat zien als een specifiek bestuursregime, kunnen we zeggen dat we er aangesproken worden als 'sociale' individuen, hetgeen bij uitstek tot uiting komt in de 'verzekerende overheid': deze overheid verzekert ons tegen risico's die het individuele overstijgen. Het is ook in deze bestuursconfiguratie dat de problematiek van ongelijkheid en onrechtvaardigheid een sociale dimensie krijgt: armoede en tegenspoed in het algemeen worden verklaard vanuit sociale factoren of vanuit ongelijkheid in sociale posities en deze leveren aangrijpingspunten voor sociale hervormingen of voor compensatie door een op solidariteit gebaseerde verzekering.

Vanaf de tweede helft van twintigste eeuw komt het bestuur in naam van het sociale in toenemende mate onder druk te staan. Volgens een aantal auteurs vernietigt de welvaartsstaat de vrijheid en in het verlengde hiervan

het sociaal weefsel. Deze 'neoliberalen' ondernemen daarom een poging om het domein van de vrijheid – het economische – opnieuw te definiëren. Zo ziet von Hayek competitie als 'het beginsel van de organisatie van de samenleving' en dit kadert hij als volgt: '(...) één van de argumenten voor competitie is dat het breekt met de idee dat het nodig is te werken met "bewuste sociale controle" en dat het individuen de kans geeft te beslissen of de opbrengsten die een bepaalde job in het vooruitzicht stelt, voldoende zijn om te compenseren voor de nadelen en risico's die er mee verbonden zijn' (von Hayek, 1944, 27). Een doorgedreven politiek van sociale planning staat met andere woorden haaks op het fundamentele principe van de concurrentie, hetgeen niet wegneemt dat er een soort van politiek moet gevoerd worden om deze concurrentie mogelijk te maken en in stand te houden. Maar een sociale politiek die zich niet richt naar deze concurrentieverhoudingen en het principe van de concurrentie wil vervangen, opent de weg naar vormen van totalitarisme – 'the road to serfdom' volgens de titel van het bekende werk van von Hayek.

Een kritische houding tegenover het bestuur in naam van het sociale is echter niet alleen een kenmerk van zogenaamde 'neoliberale' auteurs. Verschillende (progressieve) culturele en politieke bewegingen stellen zich vragen bij de paternalistische en onderdrukkende dimensies van de welvaartsstaat en bij de rol van sociale instanties en hun experts (Rose, 1996a, 51 e.v.; Dean, 1999, 153 e.v.). Wat in deze kritiek op het voorplan komt te staan, is een nieuwe opvatting over vrijheid (en emancipatie), en een heel arsenaal van (pedagogische) technieken die deze vrijheid mogelijk moeten maken. Vertogen over zelfontwikkeling, zelfactualisering en de mogelijkheid om zelf (als een persoon of collectief) vorm te geven aan het leven, verschijnen op heel diverse plaatsen als een overtuigende horizon om hervormingen door te voeren. Wat opvoeding en onderwijs betreft, zien we hoe ideeën over leren in vrijheid (Rogers), effectieve programma's voor ouderschap (Gordon) en een emancipatorische pedagogiek (Freire) verschuivingen tot stand brengen in het denken over onderwijs en opvoeding. Leren wordt hier gezien als een fundamenteel kenmerk van mensen, en als een individuele (of collectieve) zaak waarvoor de lerenden zelf verantwoordelijkheid moeten opnemen. Zoals in het kader van de als paternalistisch of autoritair bevonden 'sociale' expertise, moet de opvoedkundige en onderwijskundige expertise gericht zijn op ondersteuning en *facilitatie*. Men moet het leerproces en het project van zelfontwikkeling en zelfactualisering begeleiden of ondersteunen en, zo herhaalt men keer op keer, iedereen de kansen geven om te leren vanuit de *eigen* behoeften. Expertise in opvoeding, onderwijs, hulpverlening betekent dus niet langer het (paternalistisch) definiëren van behoeften om in functie hiervan (autoritair) op te treden.

We vermelden hier beide kritische bewegingen omdat ze elk – natuurlijk op hun eigen wijze – een belangrijke rol spelen in de assemblage van een nieuwe bestuursvorm aan het einde van de twintigste eeuw. Voor deze nieuwe bestuursvorm reserveren we hier de term 'voortgezet liberalisme', waarmee we willen beklemtonen dat (een bepaald type van) vrijheid er centraal staat, en dat het niet zonder meer gaat om het teruggrijpen naar een klassieke vorm van liberalisme. We hanteren de term 'voortgezet liberalisme' in plaats van het meer bekende 'neoliberalisme' omdat deze laatste term onder meer zoveel bijkomende connotaties heeft. Kenmerkend voor het voortgezet liberalisme (als bestuursregime dus) is dat het bestuurt doorheen vrijheid (en competitie), en hiervoor de vertogen en technieken omtrent zelfverwerkelijking (onder andere uit de emancipatorische pedagogiek en humanistische psychologie) opneemt in haar project (Dean, 1999, 155). Dit betekent dat er meer en meer zal gestuurd worden doorheen zelfverwerkelijking, of liever: mensen die zichzelf percipiëren vanuit het perspectief van actualisering, ontwikkeling, persoonlijk project, en hun vrijheid conform deze principes in praktijk brengen, vormen het aangrijpingspunt voor nieuwe bestuursvormen. Beslissend is echter dat deze vrijheid in termen van zelfverwerkelijking gedacht wordt tegen een 'economische' achtergrond. Zelfverwerkelijking wordt gezien als een productieve activiteit in een soort van 'levensmarkt'. In het voortgezet liberalisme worden we derhalve gevraagd ons te gedragen als producenten in zelfverwerkelijking of als 'ondernemers van het zelf' (Gordon, 1991, 44; Rose, 1996b, 150 e.v.; Lemke, 1997, 250).

Mensen die zich gedragen als 'ondernemende zelden', zijn mensen die ervan uitgaan dat wie ze zijn en zullen worden, resulteert uit de (geïnformeerde) keuzes die zij maken, en de 'goederen' die zij produceren om tegemoet te treden aan hun behoeften. Het ondernemende zelf ziet het eigen leven dus als een onderneming in een levensmarkt en ziet zelfrealisatie en zelfontwikkeling in termen van een optimale 'kapitalisering' van het leven en als een voortdurende uitdaging. Wat dit betreft is het denken over 'menselijk kapitaal' van belang – niet zozeer als theorie, maar als vertoog of als manier van spreken en denken die we hanteren om ons eigen leven te duiden. Schultz zal bijvoorbeeld aantonen dat vaardigheden en kennis een vorm van kapitaal zijn, en factoren zijn in de verklaring van economische groei (Schultz, 1971). Becker neemt zich bijvoorbeeld voor om 'alle menselijke gedragingen' (scholing, huwelijk en scheiding, de 'productie' van kinderen en het investeren in kinderen, illegale activiteiten, stemgedrag, migratie en mobiliteit, gezondheidszorg, genetische manipulatie, ...) te analyseren vanuit het perspectief van een economische berekening, als een kwestie van investering (in het eigen leven) en dus ook als een vorm van kapitalisering (Becker 1976, 14).

Het ondernemerschap toegepast op het eigen leven wil zeggen dat het leven wordt gezien als een proces waarin schaarse bronnen (tijd, goed, diensten) ingezet worden om goederen te produceren in functie van het bevredigen van behoeften. Anders nog: zichzelf zien als een ondernemend zelf betekent dat het leven in het teken staat van de 'productie van bevrediging' en dat men de eigen behoeften ziet als een soort klant of consument. Mensen worden dus gevraagd zichzelf te zien als een klant die ze zelf voortdurend moeten zien te bevredigen door een productief, ondernemend leven te leiden. Vanuit de ondernemende houding kunnen vaardigheden en kennis verschijnen als een vorm van kapitaal waarin geïnvesteerd moet worden, dat een waarde vertegenwoordigt en de bron vormt voor inkomsten en dat kan functioneren als een input voor de productie van andere goederen of voor bevrediging (van jezelf als consument).

Het ondernemende zelf beschikt niet enkel over *menselijk* kapitaal, maar ook over *sociaal* kapitaal. De titel van een artikel van Coleman, *Social Capital in The Creation of Human Capital*, maakt onmiddellijk duidelijk in welke context hij het concept 'sociaal kapitaal' introduceert (Coleman, 1988). Het vertrekpunt is de beperktheid van de theorie van de rationele keuze en het begrijpen van het menselijk kapitaal vanuit deze optiek. Volgens hem beschikken mensen niet enkel over menselijk kapitaal, maar ook over een soort van sociaal kapitaal: een soort van structuur waarover mensen (in meerdere of mindere mate) beschikken en die handelingen faciliteert. Hoewel vaak specifieke klemtonen worden gelegd, duikt dit concept in verschillende contexten op: in het kader van discussies over economische welvaart en het democratisch gehalte van een samenleving (Putnam, 2000; Fukuyama, 1995), armoedebestrijding (Wereldbank) en welzijn van naties (OECD, 2001). Wat we hier willen benadrukken, is dat vanuit een ondernemende houding normen, relaties en netwerken verschijnen als waardevol kapitaal dat kan bijdragen tot de vorming van menselijk kapitaal of dat de productiviteit van iemands kennis en vaardigheden kan vergroten. Het leven begrijpen als een onderneming impliceert dus in alle opzichten een 'kapitalisering van het (samen)leven'. Kortom, leven betekent voortdurend en overal kiezen, zichzelf begrijpen als een project, investeren in zichzelf, de relaties met anderen en het professionele leven en kiezen voor 'levensstijlen' (Rose, 1996b, 157). Mensen worden vandaag her en der gevraagd verantwoordelijk te zijn voor de 'productie' van hun eigen welzijn en actualisering, en moeten hun leven ook als een onderneming runnen – het leven is vanaf nu iets dat 'gemanaged' kan worden. Het ondernemende zelf is niet alleen geobsedeerd door kapitaal, investeringen en kiezen, maar ook door kwaliteit en leren (zie hiervoor de andere bijdragen in dit boek). Het ondernemende zelf is producent voor zichzelf als consument, en indien in de productie rekening gehouden wordt

met de behoeften als consument, is er sprake van kwaliteitszorg en uiteindelijk een 'kwaliteitsvol leven'. Aangezien het ondernemerschap zich afspeelt in een omgeving, en het productieproces voortdurend inspeelt op veranderingen in deze omgeving, vormt het leerproces (het proces zichzelf voortdurend te veranderen in functie van aanpassing) een fundamentele karakteristiek van een ondernemend leven. Samenvattend betekent dit dat het ondernemende zelf zichzelf ziet als producent (voor zichzelf als consument) en het leven ziet als een stock van menselijk en sociaal kapitaal in een (markt)omgeving waar alles een (economische) waarde heeft.

Kapitalisering en inclusie

Natuurlijk is het ondernemende zelf, net zoals het sociale subject in de welvaartsstaat eertijds, geen empirisch subject. De karakteristieken van het ondernemende zelf verwijzen naar het type van zelfbestuur dat vereist is in het voortgezet liberalisme. Het voortgezet liberalisme bestuurt doorheen het ondernemerschap. Precies om die reden is het belangrijk te benadrukken dat dit ondernemerschap vandaag niet enkel de voorwaarde is voor individuele vrijheid. De 'autonomisering' en 'responsabilisering' van het zelf en de kapitalisering van het (samen)leven in termen van ondernemerschap wordt vandaag tegelijkertijd gezien als de garantie voor economische groei en sociaal welzijn (Rose, 1996a, 57). Het voortgezet liberalisme ziet de samenleving als een samenleving van (ondernemende) individuen. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat er geen sprake meer is van 'het sociale' of van 'gemeenschappen'. De betekenis van 'het sociale' of 'gemeenschappen' is echter veranderd, aangezien het opgevat wordt als de resultante van een berekende keuze of investering. Het gaat om *resources* die bruikbaar zijn, zoals een historisch gegroeide stock van normen, waarden en omgangsvormen. De traditie en 'het sociale' is voor het ondernemende zelf functioneel, en indien het niet langer functioneel is of niets 'opbrengt', dan verliest het elk bestaansrecht.

Met het verschuiven van het bestuur in naam van het sociale naar een bestuur dat aangrijpt op het ondernemerschap, krijgt ook de politieke bekommernis omtrent (sociale) zekerheid en gezondheid een andere vorm. Gezondheidszorg en (sociale) zekerheid blijven van belang, maar gezien door een voortgezet liberale bril gaat het hier om 'kwaliteitsvolle producten' die geproduceerd worden in publieke ondernemingen (Osborne & Gaebler, 1993). Publieke diensten hebben, zoals we vandaag steeds opnieuw horen, ook klanten. Burgers zijn, zo stelt men dan, klanten van een dienstverlenende overheid. Maar deze burgers-als-klanten worden eerst en vooral zelf aangesproken zich ondernemend te gedragen. Dit wil zeggen dat ze van-

daag vooral de boodschap krijgen zelf te investeren in bijvoorbeeld gezondheid en veiligheid. Het ondernemende zelf wordt geacht hier zelf in te investeren voor zover het belangrijk is voor een productief en kwaliteitsvol leven. Tegen de achtergrond van dit individuele ondernemerschap, zo zien we vandaag meer en meer, profileert de overheid zich als een *faciliterende en controlerende* overheid (en niet langer als een overheid die aan sociale planning doet zoals in de welvaartsstaat) (Rose, 1999, 142). De overheid ziet het als haar taak de voorwaarden te creëren die het ondernemerschap (op individueel en organisatorisch vlak) mogelijk maken. Het gaat om een overheid die bijvoorbeeld actief concurrentie wil introduceren (bv. quasi-markten in het onderwijs) en die publieke diensten wil responsabiliseren ten aanzien van de burger-als-klant. De overheid ziet het dus als haar taak de faciliteiten voor ondernemerschap in het leven te roepen. Naast het zorgen voor en bewaken van deze voorwaarden, heeft de overheid ook een controlerende rol. Geen bestuur meer op basis van regels en procedures (zoals in klassieke bureaucratische systemen), maar op basis van *targets* die regelmatig gecontroleerd worden. Scholen en ziekenhuizen, leerkrachten en artsen, worden geacht bepaalde targets te behalen. Net zoals dat het geval is in de zogenaamde private sector.

Deze korte omschrijving van het ondernemerschap in het voortgezet liberalisme laat toe op zoek te gaan naar het 'individualiserend' en 'totaliserend' principe vandaag: wat maakt ons in de huidige samenleving tot individu, dat ons tegelijkertijd deel doet uitmaken van een geheel? Wat maakt dat mensen onderling verschillen (en dus een 'in-dividu' zijn), is de 'capaciteit' om bevrediging te produceren en zichzelf te actualiseren. Dit wil zeggen dat sommige mensen, gegeven dezelfde voorkeuren, op een meer efficiënte wijze ondernemen dan anderen (minder kosten en hogere opbrengsten). Anders gesteld: het verschil in gedragingen tussen mensen kan begrepen worden in termen van hun productiviteit, en dit laatste is de resultante van een investeringskeuze in het licht van 'omgevingsvariabelen' en vanuit de eigen behoeften (Rose, 1999, 142). In die zin kan 'het omgaan met behoeften' begrepen worden als het 'individualiserend principe'. Maar dit is tegelijkertijd het totaliserend principe omdat het toelaat een totaliteit van ondernemende zelden te besturen. Inwerken op variabelen in de omgeving (bijvoorbeeld de kosten voor het overtreden van een wet verhogen en de 'pakkans' verhogen) kan ervoor zorgen dat het ondernemende zelf een bepaald gedrag niet meer ziet als een zinvolle investering en er dus niet meer voor kiest (de misdaad loont letterlijk niet meer). Op eenzelfde wijze kan zo ingewerkt worden op de omgeving dat de keuze voor een investering zinvoller of zelfs noodzakelijk wordt. Meer algemeen betekent dit dat als iedereen zich ondernemend gedraagt ten aanzien van behoeften, en iedereen

investeert in menselijk én sociaal kapitaal, dit niet in tegenspraak is met het algemeen belang. Integendeel, voor de algemene welvaart en de economische groei is het ondernemerschap noodzakelijk. *Ondernemend omgaan met behoeften* wordt, met de woorden van Foucault, 'het doorgangspunt voor de machtsrelaties' (Foucault, 1976, 136).

Tegen de achtergrond van ondernemerschap als het huidige 'individualiserende' en 'totaliserende' principe, kan de nadruk op inclusie verhelderd worden. Het ondernemende zelf heeft toegang nodig tot omgevingen of netwerken waarin *resources* voorhanden zijn aan de hand waarvan geproduceerd kan worden wat de behoeften bevredigt. Precies hier duikt de problematiek van de inclusie op. Dit is de insluiting in een netwerk, omgeving of markt waarin het individu bijvoorbeeld vaardigheden en kennis kan laten circuleren die iets opbrengen, en waar hulpmiddelen voorhanden zijn om het eigen leven verder te kapitaliseren. Het voortdurende proces van zelfkapitalisering vereist met andere woorden inclusie. De keerzijde van deze manier van kijken is dat uitsluiting wordt toegeschreven aan het ontbreken van een bepaald soort of een bepaalde hoeveelheid menselijk/sociaal kapitaal, ofwel aan de afwezigheid van een essentiële competentie of ingesteldheid: de wil om actief en op een ondernemende wijze om te gaan met de eigen behoeften, de wil een netwerk te betreden en zich voort te bewegen in een omgeving, de wil het leven te zien als iets dat gekapitaliseerd moet worden. Tegen de achtergrond van deze problematiek van in- en uitsluiting kunnen we het opduiken van zogenaamde 'activeringstechnieken' begrijpen: technieken die de ondernemende relatie tot het zelf willen herstellen, stimuleren of tot stand brengen (Dean, 1999, 169 e.v.; Rose, 1999, 268 e.v.).

Een voorbeeld hiervan is *empowerment* en het aanspreken van mensen als 'actieve burgers' (Rose, 1999, 269; Cruikshank, 1996). Burgerschap wordt hier niet langer (of niet alleen) begrepen vanuit een juridische of formele optiek. De kwalificatie 'actief' impliceert dat men niet zonder meer burger is (of alleszins dat dit niet volstaat), maar dat het een activiteit veronderstelt. In die zin wordt het burgerschap geplaatst tegenover een ethische en psychologische achtergrond en is er de ruimte om te denken over de relatie tot het zelf vereist voor deze activiteit. Mensen worden gevraagd om bij zichzelf te kijken naar en te werken aan zelfwaardering en vaardigheden die toelaten om zelf het leven in handen te nemen. Het uitgangspunt is dus dat door een 'gebrek aan zelfwaarde' en 'gebrek aan vaardigheden voor zelfmanagement en zelfmobilisatie' deze mensen er niet in slagen zichzelf in te sluiten en hun leven te kapitaliseren. Een andere illustratie is de wijze waarop werkloosheid wordt geïncubiseerd (Dean, 1995; Donzelot, 1991a). De werkloze wordt aangesproken als een *werkzoekende* met een bepaalde graad van *arbeidsbereidheid*, de nadruk ligt op competenties en houdingen

die noodzakelijk zijn voor het zoeken naar werk en het investeren in vaardigheden die een hoge prijs hebben op de arbeidsmarkt. In ruil voor deze ondernemende ingesteldheid – en de ‘wil tot inclusie’ – kan er een voorlopige ondersteuning verstrekt worden. Het activerende instrument dat vorm geeft aan deze relatie is het ‘contract’: hierin worden partijen voor een bepaalde periode actief betrokken op overeenkomsten, rechten, plichten, resultaten, middelen, ...

Deze voorbeelden maken duidelijk dat in de nieuwe bestuursconfiguratie de ‘vorming van de menselijke capaciteiten (...) zoveel mogelijk in de plaats moet komen van de *postfactum*-herverdeling’. ‘De richtlijn is dat, waar mogelijk, investeren in menselijk kapitaal voorrang heeft op het rechtstreeks verlenen van economische ondersteuning. (...) In plaats van te vertrouwen op uitkeringen die zonder voorbehoud worden toegekend, zou het beleid erop gericht moeten zijn om sparen, onderwijs en andere mogelijkheden om mensen in zichzelf te laten investeren te stimuleren’ (Giddens, 2000, 113, 130, 138). De klassieke herverdeling was typerend voor de welvaartsstaat, met haar horizon van sociale gelijkheid en rechtvaardigheid, en het centraal, planmatig aansturen van de samenleving. De nadruk op de vorming van capaciteiten in het nieuwe, voortgezet liberale regime betekent echter niet zonder meer een asociale overheid. Het aangrijpen op capaciteiten betekent concreet het investeren in menselijk kapitaal (en niet onmiddellijk het verlenen van economische ondersteuning) en het stimuleren dat mensen sparen en onderwijs volgen, kortom dat mensen investeren in zichzelf. En dit alles met als doel dat iedereen zichzelf, of liever zijn/haar zelf, productief kan maken. In het huidige bestuursregime verschuift op die manier de aandacht van sociale gelijkheid naar inclusie (en het probleem van exclusie). Zoals Giddens in zijn manifest schrijft: ‘De nieuwe politiek definieert gelijkheid als *insluiting* en ongelijkheid als *uitsluiting*’ (ibid., 114). Kortom, de problematiek van de ex- en inclusie is onlosmakelijk verbonden met het ondernemende zelf dat toegang moet hebben tot marktomgevingen, omdat het enkel hierin vaardigheden en kennis kan tewerkstellen en dus kan overleven. Deze nadruk op inclusie, doorheen activering en inzetbaarheid, articuleert zich ten slotte duidelijk in de groeiende nadruk op de *stakeholder*. De *stakeholder* is de belanghebbende, iemand die een stek heeft en meetelt, maar ook iemand die zelf telt, dit wil zeggen op een berekende en berekenende wijze het eigen leven kapitaliseert.

Samengevat kunnen we dus zeggen dat de problematiek van in- en uitsluiting zich kristalliseert rond het ondernemerschap, en gerelateerd is aan de aan- of afwezigheid van ondernemende capaciteiten en de bereidheid om een ondernemend leven te leiden. Het is vanuit een ondernemende houding dat inclusie van belang is. Vanuit dit perspectief moeten we dan ook

zeggen dat een inclusieve samenleving geen samenleving is van gelijken, maar een samenleving waarin iedereen de (basis)kwaliteiten heeft om een ondernemend leven te leiden.

In de tweede helft van twintigste eeuw zien we niet enkel een transformatie in de bestuursvormen, maar ook in het onderwijs. Onderwijsinstellingen worden in toenemende mate gezien als ondernemingen die scholing ‘produceren’ of de vorming van menselijk kapitaal als hun product of dienst aanbieden, en waarvoor leerlingen en ouders kiezen als een zinvolle investering in hun menselijk kapitaal. Het voortgezet liberalisme zal de voorwaarden voor deze ondernemende scholen, en de relatie tussen ondernemende leerlingen/ouders en scholen die hiermee samenhangt, creëren en beschermen. De overheid moet er in deze voortgezet liberale bestuursconfiguratie ook op toezien dat iedereen gelijke mogelijkheden heeft om via scholing te investeren in zichzelf en zo de kans heeft de markt van het leven te betreden: ‘Investeren in onderwijs is tegenwoordig voor iedere overheid absolute noodzaak; het is de belangrijkste factor in de “herverdeling van de mogelijkheden”’ (Giddens, 2000, 122). De vraag is nu waarom het streven naar ‘inclusief onderwijs’ (waarin het onderscheid tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs opgeheven wordt) zo belangrijk is binnen deze bestuursconfiguratie. Voor een antwoord gaan we eerst in op de scheiding tussen gewoon en buitengewoon onderwijs in de welvaartsstaat.

Naar inclusief onderwijs

De eerste, filantropische, initiatieven naar opvang en scholing van gehandicapte kinderen toe dateren van het midden van de negentiende eeuw. Naar het einde van de negentiende eeuw toe is deze zorg in toenemende mate in handen van experts met hun ‘objectieve’ (medische) blik en ‘effectieve’ behandelingen. De uitsluiting van leerlingen uit het gewone onderwijs heeft hier nog geen ethische of politieke dimensie, ze wordt niet als ethische of politieke kwestie geproblematiseerd. Integendeel, de uitsluiting is precies de noodzakelijke voorwaarde om deze mensen een aangepaste behandeling te geven. In de twintigste eeuw zien we dan in vele landen de ontwikkeling van een sterk gesegregeerd onderwijsbestel. Een eerste verregaande bevraging van deze segregatie duikt op in de jaren zestig. We kunnen deze kritische houding in verband brengen met de bestuursconfiguratie die eigen is aan de welvaartsstaat.

Na de Tweede Wereldoorlog vormt, zoals we hebben aangegeven, ‘het sociale’ het centrale aanknopingspunt voor het bestuur. ‘Het sociale’ wordt een centrale zorg en de legitimatie voor centraal aangestuurde planning en

hervorming. Het uitgangspunt is dat het individuele en het sociale geen entiteiten zijn die naast en tegenover mekaar staan, maar twee dimensies die op mekaar betrokken zijn. Zoals Rose opmerkt: 'In het midden van de twintigste eeuw is er de uitvinding van het sociale individu wiens karakter gevormd wordt door sociale invloeden en die zijn of haar bevrediging vindt in de sociale relaties van de groep' (Rose, 1999, 133). Het soort van denken (en doen) dat ingang vindt, gaat als volgt: individuele vrijheid kan niet gerealiseerd worden buiten de samenleving, terwijl sociale vooruitgang niet mogelijk is zonder het individuele in rekenenschap te brengen. Tegen deze achtergrond vormt de uitsluiting van grote delen van de populatie – op basis van kleur, geslacht, seksualiteit, handicap... – een probleem. Eerst tegen deze 'sociale' achtergrond kan de uitsluiting en de algemene problematiek van ongelijkheid begrepen worden in morele en sociaal-politieke termen. Dit wil niet enkel zeggen dat deze vorm van ongelijkheid stilaan op de politieke agenda komt te staan. Het betekent dat ongelijkheid eerst en vooral geformuleerd wordt als een probleem voor mensen die in naam van het sociale en de eraan gerelateerde vrijheid bestuurd worden. Hier vinden we de wortels van de problematisering van ongelijkheid in sociale termen waarbij de notie 'handicap' ook een sociale dimensie krijgt.

Aan het einde van de jaren zestig zal Wolfensberger bijvoorbeeld de notie 'normalisatie' hanteren om te verwijzen naar datgene waaraan de gehandicapte behoefte heeft en waarop hij/zij recht heeft. Hij definieert dit als volgt: 'Het tot stand brengen of het behouden van een persoonlijke wijze van zich gedragen en van persoonlijke eigenschappen die in cultureel opzicht zo normatief mogelijk zijn', en dit door 'het gebruik van middelen die in cultureel opzicht zo normatief mogelijk zijn' (Wolfensberger, in Jenkinson, 1997, 12). Later zal Wolfensberger de minder controversiële term *social role valorization* gebruiken om zijn idee omtrent normalisering te verhelderen: 'het scheppen, ondersteunen en verdedigen van sociaal waardevolle rollen voor mensen die het risico lopen sociaal gedevalueerd te worden' (Wolfensberger, 1983, 234). In deze omschrijvingen komt duidelijk tot uitdrukking hoe 'het sociale' het vertrekpunt vormt, en dat men vertrekt vanuit de rollen die in de 'normale' samenleving gewaardeerd worden. Tegen deze achtergrond van 'normalisatie' (in de betekenis van mensen normale rollen geven in de samenleving) is een integratie van gehandicapte kinderen in het reguliere onderwijs om hen voor te bereiden op de normale samenleving, te verkiezen boven uitsluiting en isolering. Bovendien groeit het besef dat wat beschouwd wordt als regulier onderwijs, een erg beperkte opvatting over normaliteit inhoudt, en precies daarom ook een groot aantal leerlingen uitsluit. Een handicap wordt hier dan niet langer gedacht als een natuurlijke karakteristiek van de mens, maar als iets dat in vele gevallen ge-

zien kan worden als iets dat correleert met de omgeving en met wat in de samenleving en het reguliere onderwijs als normaal wordt gepercipieerd. In een invloedrijk artikel formuleert Dunn dit als volgt: 'In veel opzichten worden we positief bejegend in onderwijskringen omdat we [als buitengewoon onderwijs] leerlingen accepteren die uitgestoten werden uit gewone richtingen. Op deze wijze dragen we bij tot de misdadigheid van het onderwijs aangezien we voor het reguliere onderwijs leerlingen opnemen en zo bij hen de noodzaak wegnemen om met individuele verschillen om te gaan (...) We moeten de realiteit onder ogen zien: we worden gevraagd les te geven aan kinderen die niet elders onderwezen kunnen worden en een groot percentage van deze kinderen hebben een etnisch en economisch achtergestelde achtergrond' (Dunn, 1968, 20).

Deze en soortgelijke gedachten vormen ook de basis voor een aanpassing van de wetgeving in een aantal landen. In de jaren zestig en zeventig zien we dus een politiek van integratie en zorgverbreding (*mainstreaming*) die vertrekt vanuit de idee dat we leerlingen zoveel als mogelijk moeten plaatsen in een normale setting en er rekening gehouden moet worden met de speciale educatieve behoeften van bepaalde leerlingen. Het onderbrengen van leerlingen in het bijzonder onderwijs wordt in toenemende mate gezien als een vorm van onrechtvaardige ongelijkheid en is enkel nog gelegitimeerd als een laatste oplossing – bijvoorbeeld wanneer de opzet van het normaal onderwijs onder druk komt te staan door hun aanwezigheid. Het uitgangspunt van het denken uit die periode is dat individuele vrijheid en individualiteit pas tot stand komt in de (normale, gewone) samenleving en dat de isolering van kinderen in buitengewone scholen zonder meer problematisch is en dus ook gelegitimeerd moet worden (indien men het toch doet).

In de jaren tachtig en negentig wordt de segregatie in het onderwijs echter nog radicaler in vraag gesteld door de zogenaamde 'inclusieve-schoolbeweging'. De meest radicale voorstanders van inclusie stellen dat het niet meer moet gaan om integratie of zorgverbreding en dat we ook niet langer moeten proberen een 'goedbedoelde uitsluiting' te rechtvaardigen (Fuchs & Fuchs, 1994, 299). Zoals de notie 'inclusie' suggereert, gaat het erom alle leerlingen op te nemen in het onderwijs en ervan uit te gaan dat segregatie niet behoort tot onze moderne democratie, dit wil zeggen tot een 'inclusieve samenleving'. Thomas kadert de idee van inclusie als volgt: 'De recente populariteit van inclusie in onderwijs is minstens gedeeltelijk gebaseerd op het feit dat het aansluit bij de bredere term van inclusie in de samenleving; de samenleving waarin iedereen een *stake* heeft', en hij gaat als volgt verder: 'De agressief meritocratische, individualistische en competitieve manier van denken (...) geeft een retorische rechtvaardiging voor segregatie. Vanuit een

ander perspectief echter, namelijk wanneer alle mensen van de samenleving gezien worden als *stakeholder*, is het vanzelfsprekend om scholen te zien als plaatsen waar iedereen welkom is' (Thomas, 1997, 104-105). Het gaat dus volgens Thomas om een *society of stakeholders*, waarbij de term *stakeholders* letterlijk verwijst naar diegenen die een *inzet* of belang hebben (ze hebben iets in te zetten, ze brengen iets in het spel en er staat dus ook voor hen iets op het spel). Wat Thomas hier omschrijft als een samenleving van *stakeholders* of belanghebbenden ligt duidelijk in het verlengde van de eerder besproken samenleving van ondernemers.

Voor een inclusieve samenleving is het hebben van een mentale of fysieke handicap – in de traditionele betekenis – dus geen reden tot uitsluiting. Gehandicapte mensen hebben net als alle andere mensen hun eigen behoeften en zij kunnen net als anderen, eventueel met bijkomende steun, een ondernemend leven leiden. De problemen waarmee gehandicapte personen geconfronteerd worden, zo zegt men dan, zijn hoogstens verschillend in graad, niet in absolute termen. Exclusie betekent hier het gebrek aan mogelijkheden en vaardigheden om zich op een ondernemende wijze te gedragen in een omgeving, en dus datgene te (leren) kiezen en produceren dat aansluit bij de eigen behoeften. Exclusie verwijst naar het ontbreken van de mogelijkheid om zijn/haar leven als een ondernemend leven te leiden. Inclusie – de remedie voor deze exclusie – is niet langer het integreren van allen in de samenleving opdat iedereen een genormaliseerde, sociale identiteit zou hebben. Inclusie betekent daarentegen voor iedereen de voorwaarden verzekeren opdat het ondernemerschap mogelijk is: vaardigheden om te participeren, communiceren en investeren, de competentie om een identiteit te construeren en te kiezen voor wat de eigen behoeften bevredigt. Deze gedachte zien we ook terugkomen bij Giddens wanneer hij spreekt over het tot stand brengen van een 'insluitende samenleving' en deze insluiting precies wil begrijpen als een antwoord op de voortdurende dreiging van ongelijkheid: 'Uitsluiting heeft niet zozeer te maken met gradaties van ongelijkheid als wel met mechanismen die groepen mensen verwijderen van de maatschappelijke hoofdstroom' (Giddens, 2000, 116). Iedereen moet met andere woorden (willen) deelnemen aan de hoofdstroom, en zowel de onvrijwillige (voornamelijk armen en behoeftigen) als vrijwillige uitsluiting (de rijken) moet bekampt worden.

Onderwijs waar iedereen telt

De vraag is vervolgens hoe in het voortgezet liberale regime waarin de inclusieve samenleving centraal staat, inclusief onderwijs er uit moet zien.

Met de woorden van Gartner en Lipsky: 'Hoe kunnen we een onderwijssysteem creëren dat toelaat leerlingen met functiebeperkingen op te nemen, een systeem dat tegelijkertijd in overeenstemming is met een inclusieve samenleving, en hier ook toe bijdraagt?' (Gartner & Lipsky, 1987, 387). Voor de auteurs is het alternatief voor het gesegregeerde systeem een *merged* of *unitary* systeem. Dit veronderstelt echter, zo stellen ze, een paradigma-wisseling in de wijze waarop we denken over verschillen tussen mensen, hoe we scholen willen organiseren en hoe we het doel van onderwijs zien. Enerzijds moet het buitengewoon onderwijs afgeschaft worden, en anderzijds is het noodzakelijk het reguliere onderwijs zo te transformeren dat het tegemoet kan treden aan de behoeften van alle leerlingen. Stainback en Stainback formuleren dit als volgt: '(...) Er zijn niet – zoals in een duaal systeem – twee sterk onderscheiden typen van leerlingen: zij die speciaal zijn en zij die gewoon zijn. Alle leerlingen zijn daarentegen unieke individuen, elk met zijn/haar eigen set van fysieke, intellectuele, psychologische karakteristieken' (Stainback & Stainback, 1984, 103). Het vertrekpunt voor scholing vandaag, zo stelt men dus, is de 'uniciteit van individuen', en het gaat erom rekening te houden met de educatieve behoeften die gerelateerd zijn aan deze uniciteit.

De strategie van het inclusief onderwijs kunnen we om die reden samenvatten in de volgende formule: kwaliteitsonderwijs voor allen. De term 'allen' betekent hier niet een populatie die verdeeld is in gewone en buitengewone leerlingen, met gewone en buitengewone educatieve behoeften, maar een totaliteit van individuen die allemaal specifieke (unieke) behoeften hebben. Of zoals Weddel dit verwoordt: 'Wanneer een onderwijssysteem de bedoeling heeft tegemoet te komen aan de diversiteit in de leerbehoeften van leerlingen, dan is de inclusie van leerlingen met speciale educatieve behoeften slechts een deel van deze diversiteit en moeten ze dus niet afzonderlijk gelegitimeerd worden' (Weddel, 1995, 101). De notie 'kwaliteitsonderwijs' betekent in deze formule een aangepast curriculum, effectieve instructie en geïndividualiseerde educatieve strategieën (Gartner & Lipsky, 1987, 388). Het aangrijpingspunt voor het inclusieve onderwijs zijn de behoeften van het individu die via een set van specifieke technieken (diagnose-instrumenten, toetsen, zelfbevragingen, zelfevaluaties, leerlingvolgsystemen, etc.) aan het licht komen.

Hier is het van belang om te onderlijnen dat de zogenaamde unieke, individuele behoeften niet verwijzen naar een onderliggende, diepe, natuurlijke werkelijkheid. Het zijn deze technieken, en de geïndividualiseerde leertrajecten die men in het inclusief onderwijs promoot, die deze 'behoeftegeïndividualiteit' van leerlingen in het leven roepen. Deze individuele behoeften vormen het punt waarop het onderwijsleerproces op een effectieve wijze

moet aangrijpen. Het doel is om leerlingen (ongeacht achtergrond of functiebeperking) in staat te stellen de competentie te verwerven om op een ondernemende wijze om te gaan met de eigen behoeften. Afhankelijk van de aard van leerbehoeften kan bijkomende ondersteuning nodig zijn (of eventueel blijvende ondersteuning), maar deze leerbehoeften vormen niet langer de basis voor een gesegregeerd onderwijssysteem. In het nieuwe onderwijssysteem zijn er individuele leertrajecten en kan dus per definitie elk individu opgenomen worden.

Voorbij insluiting en uitsluiting?

Is de individuele leerling en de individuele behoefte datgene wat verschijnt wanneer de nefaste klassering in termen van normaal en abnormaal is weggevallen? Zijn die classificaties hardnekkige labels en categorisaties waaronder voor lange tijd het ware gelaat van het kind of de volwassene is schuilgegaan en die aan het begin van de eenentwintigste eeuw in de inclusieve samenleving en in het inclusief onderwijs worden doorprikt? Wat betekent het voor de leerlingenpopulatie wanneer een onderwijsinstelling geen norm (al dan niet expliciet) meer hanteert inzake toegang en onderwijs zelf? Anders gesteld, en meer in relatie tot onze eigenlijke vraagstelling: verschijnt het ware gelaat van het individu na het wegvallen van de scheidende normen, of is er niet zoiets als het ware gelaat en gaat het om een nieuw masker?

Dat het ware gelaat verschijnt, is alleszins hetgeen de 'inclusieven' lijken te stellen – of toch minstens moeten vooronderstellen. Waar we hier de aandacht op hebben willen vestigen, is echter dat de 'inclusieve school' en de 'inclusieve samenleving' in het huidige bestuursregime zich niet richten naar *het* menselijk individu, of naar de *ware* aard van de leerling. Het vertrekpunt, en hetgeen men voortdurend in het leven roept, is daarentegen de erg specifieke figuur van het ondernemende zelf en de leidraad is de idee dat wat de mens tot individu maakt, zijn ondernemende houding ten aanzien van zijn/haar behoeften is. Anders gesteld: vandaag worden we verwacht ons ondernemend te gedragen, en vanuit die ondernemende houding verschijnt inclusie (de wil om toegang te hebben tot een infrastructuur om het individuele leven te kapitaliseren) als een vanzelfsprekendheid. De aandacht voor de individuele leerling, of liever voor de leerling als een individu met eigen behoeften, verschijnt binnen *deze* bestuursconfiguratie (en het onderwijs dat mensen wil leren hun leven te kapitaliseren) als vanzelfsprekend. Vanuit de huidige kapitaliseringsgedachte is elke samenleving en elke overheid die blijft denken in termen sociale groepen en normen (zoals het

onderscheid tussen een groep van 'gewone' en 'buitengewone' leerlingen) ontoelaatbaar of 'contraproductief'.

Het inclusief onderwijs is dus een onderwijssysteem met individuele leertrajecten, waar leerlingen (elk met hun eigen behoeften) op hun eigen tempo en volgens eigen behoeften een traject doorlopen. In dergelijk inclusief onderwijs worden leerlingen dus geïsoleerd van elkaar (in en door hun eigen traject). Dat leerlingen in de inclusieve school leren samenleven en elkaar leren respecteren – zoals de voorstanders van inclusie keer op keer benadrukken – is misschien wel waar. Maar het gaat om een specifieke manier van samenleven; de inclusieve school, net zoals de inclusieve samenleving, is een geheel van geïsoleerde, *exclusieve* individuen. Misschien is het van belang om deze nachtzijde van de inclusieve samenleving en het inclusief onderwijs ook in het achterhoofd te houden bij de initiatieven rond leerzorg in de Vlaamse context. Willen we naar een onderwijs met geïsoleerde individuen die vandaag misschien eerst en vooral leren – het *verloren leerplan* van het inclusief onderwijs – dat het in het leven gaat om het hebben van een eigen stek, om het productief maken van de eigen belangen en om dit allemaal sneller en beter te doen dan collega-leerlingen die in dit opzicht vooral concurrenten zijn? Met deze vraag willen we niet pleiten voor het behouden van een duaal systeem, maar de aandacht vestigen op een nachtzijde van de inclusieve samenleving en het inclusief onderwijs.

We zijn immers van mening dat wat in het inclusief onderwijs gebeurt, helemaal niet gelijk te stellen is met de geclaimde bevrijding van de leerling van een onderdrukkend en normaliserend onderwijsregime. Integendeel, de 'exclusieve' leerling functioneert als een effect en instrument van een onderwijssysteem dat ondernemerschap promoot. Men wil de leerling bevrijden, maar kapselt de leerling in feite in in een web van individualiserende en isolerende controle- en instructiemechanismen. Een alternatieve houding zou er daarom misschien in kunnen bestaan om niet opnieuw de leerling te willen bevrijden, maar ons te bevrijden van de leerling.

NOOT

1. We kunnen dit hier slechts zeer beperkt uitwerken. Voor een uitgebreide en gedetailleerde analyse: Foucault, 2004a/b; Gordon, 1991; Rose, 1996, 1999; Lemke, 1997; Dean, 1999; Bröckling e.a., 2000. Met betrekking tot het onderwijs en de Belgische/Vlaamse context: Simons, 2004; Masschelein & Simons, 2003.

De wil tot kwaliteit

MAARTEN SIMONS & JAN MASSCHELEIN

'Kan het beter?'

In de voorbije vijftien jaar zijn onderwijskwaliteit en zorgkwaliteit uitgegroeid tot belangrijke begrippen in allerhande beleidsverklaringen en tot referentiepunten van verschillende beleidsmaatregelen. Wanneer overheden over het onderwijs en de zorg spreken, dan is er voortdurend een verwijzing naar kwaliteit: spreken over onderwijs en zorg lijkt haast samen te vallen met spreken over onderwijskwaliteit en zorgkwaliteit. Maar ook in alle gelegingen en op alle niveaus van het onderwijs en de zorg zelf is kwaliteit het centrale begrip op basis waarvan over dat onderwijs en die zorg gesproken wordt. Dat onderwijskwaliteit en zorgkwaliteit van belang zijn, spreekt blijkbaar in alle opzichten voor zichzelf. Een verwijzing naar kwaliteit is ondertussen al zo vertrouwd dat een vraag zoals 'wie is er nu tegen kwaliteit, tegen kwaliteitszorg of kwaliteitsverbetering?' de kracht heeft van een antwoord. Het is letterlijk en in alle betekenissen 'vanzelfsprekend' geworden. Natuurlijk, op verschillende terreinen zijn er discussies over wat kwaliteit precies moet inhouden, welke kwaliteitsindicatoren relevant zijn en welke systemen van kwaliteitszorg en kwaliteitsmanagement geschikt zijn voor het onderwijs en de zorg. Onderwijskwaliteit en zorgkwaliteit zijn met andere woorden allesbehalve onproblematisch. Maar deze discussies rondom het 'wat' en het 'hoe' van kwaliteitszorg bevestigen eens te meer dat zorgen voor onderwijskwaliteit en zorgkwaliteit een noodzaak is. In deze bijdrage is het nochtans precies deze noodzaak die we ter discussie willen stellen. We willen een vraagteken plaatsen bij de vanzelfsprekendheid omtrent onderwijskwaliteit en zorgkwaliteit; bij het kunnen en moeten denken over onderwijs en zorg (hulpverlening) in termen van kwaliteit.

De zorg voor kwaliteit in het onderwijs en andere publieke sectoren zoals de zorg, is eerder recent. Of liever, deze aandacht voor kwaliteit is iets dat afkomstig is uit de bedrijfswereld. Precies omdat het aanvankelijk op de voorgrond is komen te staan in de bedrijfswereld – met name in de vorm van (statistische) kwaliteitscontrole – wordt de verruiming naar het onder-

wijs en de zorg toe vaak gezien als eens te meer een uiting van een 'kolonisering van het sociale'. Met de intrede van de kwaliteitszorg in het onderwijs, en de publieke sector in het algemeen, zo stelt men dan, zien we eens te meer de overheersing van het economisch-instrumentele denken. In deze bijdrage zullen we niet ontkennen dat de zorg voor kwaliteit in de publieke sector is ingegeven door de bedrijfswereld, maar wel dat het hier een 'kolonisering' betreft, dit wil zeggen dat het iets is dat ons (als onderwijsmensen en zorgverleners) tegen onze wil wordt opgelegd. Dat er in en met betrekking tot de publieke sector sprake is van een ware explosie van vertogen over kwaliteit, zo zullen we aantonen, staat niet los van onze welwillendheid ten aanzien van kwaliteit. Meer bepaald zullen we aantonen dat onze wil tot kwaliteit het effect en instrument is van een bestuursregime waarin ondernemerschap centraal staat. Eerst wanneer scholen, maar ook ziekenhuizen en andere zorginstellingen, gezien worden en zichzelf zien als ondernemingen in een omgeving en gepositioneerd tegenover klanten, verschijnt de obsessie met kwaliteit. Vooraleer tot dit punt te komen, willen we deze bijdrage beginnen met een korte voorgeschiedenis. Deze voorgeschiedenis laat toe inzicht te krijgen in de gehanteerde technieken, instrumenten en procedures, en in het kwaliteitsdiscours, dit wil zeggen de manier van spreken en van kijken waarin kwaliteit centraal staat.

Kwantificering van kwaliteiten en de preventieve blik

Wanneer we het vandaag over 'kwaliteit' hebben, denken we niet in eerste instantie in klassieke filosofische termen aan 'algemene categorieën' of aan een onderscheid tussen 'primaire' en 'secundaire' kwaliteiten. Het gaat veel eerder over kwaliteitsindicatoren, over controle, zorg en verbetering van kwaliteit, over kwaliteitskringen en over interne, externe en integrale kwaliteitszorg. Dit betekent dat de hoedanigheid van iets (een product, een dienst) centraal staat, maar vooral dat het erom gaat op een welbepaalde wijze een oordeel te vellen (Heid, 2000, 41). Het betreft oordelen en kennis in het kader van een controle, zorg of verbetering van kwaliteit, en in die zin betreft het hoedanigheden of eigenschappen van producten of diensten die aangepast, verbeterd of geoptimaliseerd kunnen en moeten worden. Enkele fragmenten uit de eerste systemen van kwaliteitscontrole in de bedrijfswereld kunnen duidelijk maken welk discours en welke procedures hier gestalte krijgen en hoe die toelaten op een bepaalde wijze over deze problematiek van hoedanigheden te denken.

In de moderne fabriek is er van meet af aan toezicht op producten die de fabriek verlaten: een inspectie moet controleren of de producten beant-

woorden aan de vooropgestelde specificaties (Demeulemeester & Callewier, 1997, 11-25; Juran, 1989, 16-25). Stilaan zal deze controle, en Dodge en Romig hebben hier een belangrijke rol gespeeld, een statistische onderbouw krijgen. In plaats van een controle op alle producten, wordt een steekproef voldoende geacht. Deze steekproefbenadering laat ook toe om te spreken van een aanvaardbaar kwaliteitsniveau. In de tweede helft van de twintigste eeuw is er een verschuiving in de benadering van kwaliteit: de nadruk ligt op de variatie in productfouten en inzicht in deze variatie wordt teruggekoppeld naar het productieproces. Zo zal Deming (in de lijn van Shewart) aantonen dat de output van het productieproces varieert (Deming, 1994, 309 e.v.). Wat deze variatie betreft, maakt hij onderscheid tussen normale variatie (eigen aan een systeem of productieproces) en variatie die toegeschreven kan worden aan specifieke, externe factoren (zoals fouten bij de werknemer, problemen met machines, ...). Een stabiel proces, zo wordt gesteld, is een proces waarin geen indicatie is voor de werking van de speciale factoren, een proces dat 'in statistische controle' is, waarvan de 'capability' kan worden berekend en waarvan de 'performantie' voorspelbaar is. Omwille van de terugkoppeling naar het productieproces, kan de kwaliteitscontrole deel gaan uitmaken van de taak van het management. Voor het management, dat zorg wil dragen voor kwaliteit, wordt de stabiliteit van het productieproces van belang. Het kan aan de hand van zogenaamde regelkaarten zoeken naar speciale factoren die verantwoordelijk zijn voor variatie, om vervolgens deze fouten weg te werken en zo een stabiel, voorspelbaar systeem te ontwikkelen. Het management kan ook werken aan de optimalisering van het productieproces zelf, door de variatie die veroorzaakt wordt door gemeenschappelijke factoren te reduceren.

Voor het management van een bedrijf duikt de kwaliteitsproblematiek dus op wanneer men de variërende output van een productieproces problematiseert en men zich verplicht voelt in naam van deze variatie veranderingen aan te brengen in dit proces. Door dit weten en meten van kwaliteit is er de mogelijkheid te reflecteren over de relatie tussen de economische problematiek en de kwaliteitsproblematiek in een bedrijf. Deming stelt hier dat het verbeteren van kwaliteit (reduceren van variatie) zorgt voor een daling van de kosten (omdat men niet meer zoveel moet herwerken, de fouten zelf verminderen, er minder oponthoud is, ...) en dat door deze daling de productiviteit stijgt en dit laatste het voortbestaan van het bedrijf en jobs garandeert (Deming, 1994, 9). Meer algemeen betekent dit dat de taak van het management er niet enkel meer in kan bestaan toe te zien op de efficiëntie en effectiviteit van een productieproces, maar dat het management zich ook moet bezighouden met de fouten die leiden tot producten van slechte kwaliteit. In de lijn van Crosby, voor wie kwaliteit conformiteit aan

vooropgestelde specificaties betekent, impliceert elke fout een kost (Crosby, 1979). Toezien op kwaliteit betekent voor hem 'de dingen de eerste keer juist doen' en dit is bijgevolg 'gratis'.

Met het aanwenden van tabellen, regelkaarten en statistische berekeningen verschijnt op een heel specifieke wijze de kwaliteitsproblematiek. De aandacht gaat niet enkel meer uit naar eindcontrole en het detecteren van fouten *na* de productie. De statistische methode laat toe om de processen die leiden tot het product in een ander daglicht te plaatsen: het daglicht van de preventie. De 'idee van preventie', zo stelt Juran, een andere kwaliteitsgoeroe, 'is de basisfilosofie die erin bestaat om gebeurtenissen te reguleren eerder dan gereguleerd te worden door gebeurtenissen' (Juran, 1989, 242). De zogenaamde statistische kwaliteitscontrole, die in de jaren vijftig van de vorige eeuw duidelijk vorm krijgt, plaatst de productieprocessen dus in een genormaliseerd kader, en geeft het management de taak om de genormaliseerde processen te reguleren. Maar deze preventieve blik van het management en haar regulerend optreden is pas mogelijk wanneer 'de norm' vastligt waaraan de producten moeten voldoen. Voor het bepalen van deze norm speelt de klant een belangrijke rol. Het is echter niet noodzakelijk de klant die zelf bepaalt wat kwaliteit is of aan welke specificaties een product moet voldoen. Maar voor bedrijven is het uiteindelijk wel de klant voor wie kwaliteit van belang is – en de klant beslist uiteindelijk over het voortbestaan van een bedrijf. Het opduiken van de kwaliteitsproblematiek, en de zorg voor kwaliteit, is daarom ook onlosmakelijk verbonden met het opduiken van de zorg voor de klant.

De figuur van de klant en het permanente kwaliteitstribunaal

De koppeling van de nieuwe zorg voor productieprocessen in naam van kwaliteit aan de zorg voor de klant komt tot uitdrukking in het belang van ondernemerschap. Een 'ondernemende onderneming' heeft aandacht voor de marktomgeving en is er zich van bewust dat het uiteindelijk de marktomgeving (en de klant) is die de bestaansreden van een bedrijf vormt. Bedrijven zijn 'ondernemend', zo zou men kunnen zeggen, wanneer ze gevoelig worden voor hun omgeving, wanneer het management naar het bedrijf leert kijken vanuit de omgeving. Zoals Drucker stelt, gaat het erom zich bewust te zijn dat het in de marktomgeving is dat de organisatie een 'functie' vervult en dat het die omgeving is die uiteindelijk beslist over de 'performantie' (Drucker, 1969, 210). Het management van een 'ondernemende onderneming' onderwerpt zich met andere woorden aan een 'permanent economisch tribunaal'. Het is een onderneming die, zoals Peters en Water-

man in hun boek over excellente ondernemingen stellen, zich door de klant de wet laten voorschrijven (Peters & Waterman, 1983). Nog anders gesteld: zich ondernemend gedragen, betekent dat men zich laat leiden of sturen door de klant. En om als onderneming performant te zijn, moet het product of de dienst 'van die aard' zijn dat het door de klant gekozen (en gekocht) wordt. Het 'van die aard' brengt ons bij de problematiek van de kwaliteit. Het gaat om de hoedanigheid, de eigenschappen, de specificaties van een product of een dienst. Een product of dienst krijgt een soort van toegevoegde waarde, een normatief gehalte, of kortweg een kwaliteitsdimensie, wanneer het gerelateerd wordt aan de klant.

Het is van belang te onderlijnen dat de klant en zijn of haar behoeften niet zonder meer gegeven zijn. Het management moet de klant leren zien. Voor het management duikt de figuur van de klant op in marketing en alerhande vormen van klantenonderzoek. Het is pas aan de hand van deze technieken, en wanneer het management een berekenende en berekende, ondernemende houding aanneemt, dat de behoeften of wensen van de klant verschijnen. Het is pas op dat moment dat de vraag gesteld kan worden waaraan een product of dienst moet beantwoorden.

In de lijn hiervan moeten we stellen dat door de onderwerping aan het permanent economisch tribunaal niet alleen een efficiënt en effectief beheer als streefdoel aan de orde is, maar ook een gerichtheid op de behoeften van de klant. Anders gesteld: met de inrichting van een permanent economisch tribunaal is er ook de inrichting van een kwaliteitstribunaal, dit wil zeggen een onderwerping aan de wetten van de kwaliteit. Vandaar ook dat Deming voor een antwoord op de vraag 'wie is de beoordelaar van kwaliteit?' de beslissende rol van de klant onderlijnt: 'De klant of consument is het belangrijkste onderdeel van de productielijn. Kwaliteit moet gericht zijn naar de behoeften van de klant, zowel nu als in de toekomst' (Deming, 1994, 5). Dit wil zeggen dat de behoeften van de klant uiteindelijk de norm leveren voor een normalisatie van de productieprocessen. Ook wanneer Juran kwaliteit definieert als 'geschiktheid voor gebruik', stelt hij uitdrukkelijk dat een product of dienst over een eigenschap moet beschikken 'die bedoeld is om aan bepaalde behoeften van de klant te voldoen en als gevolg daarvan de klant tevreden te stellen' (Juran, 1989, 28-29). Het is telkens de figuur van de klant die de horizon vormt en die een onderneming opzadelt met de kwaliteitsproblematiek. Vooraleer we dieper ingaan op het management in naam van de kwaliteit, willen we drie opmerkingen maken bij de werking van het permanent kwaliteitstribunaal.

Dat een onderwerping aan de klant de kwaliteitsproblematiek aan de orde stelt, impliceert niet dat de concrete klant een oordeel velt. Voor het management gaat het veelal om het 'gezichtspunt' van de klant. En het is

vanuit dit gezichtspunt dat men rekening kan en moet houden met verschillende dimensies die fungeren als 'determinanten van satisfactie' (De meulemeester & Callewier, 1997, 33). Zo onderscheidt Garvin een achttal kwaliteitsdimensies van een product en dienst: prestaties, kenmerken, betrouwbaarheid, conformiteit, duurzaamheid, dienstverlening, esthetische aspecten, ervaren kwaliteit (Garvin, 1988; Onnias, 1993, 169-171). Over deze kwaliteitsdimensies kan en moet eerst gedacht worden wanneer de onderneming zichzelf geplaatst ziet tegenover behoeftige klanten. Deze dimensies zijn als het ware vertalingen van algemene behoeften uit de omgeving van de onderneming.

Met de notie permanent kwaliteitstribunaal schuiven we geen welbepaalde definitie van kwaliteit naar voren. De onderwerping aan het tribunaal betekent dat over kwaliteit gedacht kan en moet worden omdat de figuur van de klant ten tonele verschijnt. De kwaliteitsproblematiek is hier niet meer en niet minder dan de problematiek van de toegevoegde waarde, waarbij die waarde (hoe die ook ingevuld wordt) tegemoet moet komen aan de klant. In die zin kan de vraag 'wat is kwaliteit?' pas opduiken nadat een onderneming zich onderworpen heeft aan een permanent kwaliteitstribunaal. Deze vraag of het willen weten wat kwaliteit is, is een effect van deze onderwerping. Er zijn verschillende antwoorden of definities mogelijk. De meest voorkomende definitie is degene waar kwaliteit gelijkgesteld wordt met de hoedanigheden die onmiddellijk tegemoet treden aan de behoeften van de klant. Maar dit betekent niet dat er geen andere definities mogelijk zijn. Er is ook plaats voor een zogenaamde 'transcendente definitie', waar kwaliteit wijst op een soort van superioriteit of klasse (Harvey & Green, 1993). Een dergelijke definitie of een dergelijk antwoord op de vraag 'wat is kwaliteit?' leidt de hoedanigheden van een product of dienst niet rechtstreeks af van de behoeften van de klant, maar blijft ervan uitgaan dat de superieure toegevoegde waarde of kwaliteit voor de klant van belang is.

Ten derde is het van belang om op te merken dat door een onderwerping aan het permanente kwaliteitstribunaal en dus een onderwerping aan de figuur van de klant, de grens tussen producten op de markt brengen en een dienst verlenen vervaagt, maar ook de grens tussen organisatie en omgeving. Het 'strategisch management' bijvoorbeeld sloopt de muren tussen de organisatie en de omgeving, spreekt haar werknemers aan als lokale ondernemers (of *intrapreneurs*, dit wil zeggen ondernemers binnen de onderneming), brengt de klant als *stakeholder* binnen het bedrijf en spreekt de klant aan als een ondernemende klant, iemand die consumeren ziet als een onderneming. Het 'strategisch management' stelt zich met andere woorden tot doel een flexibel netwerk tot stand te brengen waarin de werknemers en de klanten tegenover mekaar staan als ondernemende werknemers en on-

dernemende klanten. Begrippen zoals samenwerking ('participatieve werkrelaties om de kloof tussen management en klanten te overbruggen') en democratie ('communicatie (...) geeft het publiek een stem in het ontwerpen van producten en in het verstrekken van diensten') articuleren deze nieuwe relatie (Halal, 1986, 103; Deming, 1994, 181). Belangrijk is hier dat wanneer de klant niet zonder meer gezien en aangesproken wordt als een passieve instantie (die louter koopt en verbruikt), maar als een ondernemer die toegevoegde waarde wil, hij ook duidelijk geïnformeerd en ondersteund moeten worden in zijn 'klant-zijn'. Iets kopen of consumeren in het kader van een ondernemend leven vereist steeds informatie over of ondersteuning bij het gebruik van een product. Vandaar dat bijvoorbeeld Halal opmerkt dat de 'klant-gedreven instellingen' (de zogenaamde ondernemende ondernemingen) eerst en vooral (ook al gaat het om producten) diensten moeten verlenen. Het is niet meer voldoende een product op de markt te brengen. Een markt van ondernemende consumenten vereist dat het product van begeleiding wordt voorzien. Vandaar dat het management niet enkel moet toezien op de productiviteit en op de kwaliteit, maar ook op het hele raster van dienstverleningsrelaties. De horizon blijft echter de figuur van de klant, en meer bepaald de idee dat zonder klanten produceren en dienst verlenen geen zin heeft. Zoals Deming samenvattend aangeeft: 'Wie zal overleven? Bedrijven die zich continu bewust toeleggen op kwaliteit, productiviteit en dienstverlening, en die hier intelligent en met volharding mee omspringen, hebben een kans te overleven. Ze moeten natuurlijk producten en diensten aanbieden waar er een markt voor is. Darwin's wet van de "survival of the fittest", en dat de onaangepasten niet overleven, geldt in vrije ondernemingen net zoals in de natuurlijke selectie. Het is een wrede wet, die niet aflat. Op den duur zal het probleem zichzelf eigenlijk oplossen. De enige overlevenden zullen bedrijven zijn die zich continu toeleggen op kwaliteit, productiviteit en dienstverlening' (Deming, 1994, 155).

Kwaliteitsmanagement, 'het dictaat van de vergelijking' en 'het dictaat van de verbetering'

Zodra de kwaliteitsproblematiek opduikt, dit wil zeggen het probleem van de toegevoegde waarde voor de ondernemende klant, kan het management zich profileren in naam van de kwaliteit. Naar analogie van bijvoorbeeld de noodzaak aan een financieel management, ontstaat dan de noodzaak aan een soort van *strategisch kwaliteitsmanagement*. Een bekend antwoord op deze noodzaak is de zogenaamde 'Juran-trilogie' waarin drie gerelateerde

onderdelen van het kwaliteitsbeheer onderscheiden worden: de kwaliteitsplanning (detecteren van behoeften van de klant, ontwikkelen van productkenmerken die hierop inspelen, ontwikkelen van processen die producten met dergelijke kenmerken produceren), de kwaliteitscontrole (beoordeling van kwaliteitsuitvoering, vergelijking met vooropgestelde doelen, wegwerken van verschillen) en de kwaliteitsverbetering (infrastructuur opzetten om verbetering te realiseren, bijvoorbeeld door middel van projecten) (Juran, 1989, 29 e.v.). Een belangrijke uitdaging in het kader van het kwaliteitsmanagement is echter het betrekken van de werknemers bij de planning, controle en verbetering van kwaliteit. Hoe dit vorm kan krijgen en hoe hiervoor de werknemer gevraagd wordt zich ondernemend te gedragen, toont zich in het zogenaamde *Total Quality Management* (TQM) of de integrale kwaliteitszorg.

In TQM gaat het erom het permanent economisch tribunaal (productiviteit, of efficiëntie en effectiviteit) en het kwaliteitstribunaal (toegevoegde waarde voor de klant) met elkaar te verzoenen. Anders gesteld: het is een oplossing voor de vraag hoe productiviteit en kwaliteit garanderen. De oplossing bestaat er concreet in te zorgen dat de zorg voor kwaliteit een voortdurende bekommernis is van alle werknemers, en dat bijgevolg elke relatie in het teken staat van het schema producent-kwaliteit-consument. Onder het motto van 'kwaliteit eerst' en 'klantenoriëntatie' moet men werknemers in de volgende stap van het productieproces beschouwen als klanten – 'het volgende proces is jouw klant' (Ishikawa, 1985, 104). Dit betekent dat men zich tegenover collega's positioneert als klanten, en zelf voortdurend betrokken moet zijn op de kwaliteit van wat men doet. TQM betekent dus niet enkel dat de relatie onderneming-klant op de voorgrond komt te staan, maar ook dat elke werknemer zich op een ondernemende wijze gedraagt en positioneert tegenover collega's als de afnemers van wat hij/zij produceert. Voor de ondernemende werknemer zijn collega's in eerste instantie interne klanten. Onder TQM moet de werknemer zichzelf met andere woorden voortdurend objectiveren in termen van ondernemerschap, voortdurend produceren, en voortdurend het eigen productieproces in kaart brengen, beoordelen en optimaliseren. Integrale kwaliteitszorg tracht dus te sturen doorheen de zelfsturing van ondernemende werknemers, dit wil zeggen door werknemers die zich door de klant de wet laten voorschrijven. Dit brengt ons ten slotte bij een laatste element van het management in naam van de kwaliteit: de onderwerping aan het permanent kwaliteitstribunaal vereist een permanente controle, evaluatie en verbetering.

Het management dat zich positioneert ten opzichte van ondernemende werknemers kan afzien van overkoepelende controlemechanismen en een strikte, van boven opgelegde normalisatie van productieprocessen. De on-

dernemende werknemer die gevraagd wordt zichzelf te beheren, zal in dit zelfbeheer in naam van kwaliteit voldoende momenten van controle en evaluatie inbouwen. Het is immers iemand die kwaliteit wil, en die zichzelf bepaalde controle- en evaluatiecriteria voorschrijft. Voor het bepalen van deze criteria en voor het normaliseren van het eigen leven als werknemer, vormt de figuur van de klant opnieuw de horizon. Het is in naam van de klant (dit wil zeggen het volgende productieproces, of een collega-werknemer) dat de werknemer overgaat tot het opstellen van persoonlijke doelen, het uitvoeren van een sterkte-zwakteanalyse, het beoordelen van de efficiëntie, effectiviteit en de waarde die men toevoegt, het evalueren van de tijdsbesteding en de opbrengst van eigen menselijk kapitaal (Bröckling, 2000). Permanente zelfcontrole en zelfevaluatie wordt derhalve een belangrijke techniek in het zelfmanagement van het ondernemende zelf.

Het overkoepelende management kan zich in deze context beperken tot een controle op de zelfcontrole bij werknemers of een evaluatie van de zelfevaluatie bij de werknemers. Een andere taak kan erin bestaan informatie ter beschikking te stellen waardoor werknemers zich kunnen vergelijken met anderen en waardoor de 'ondernemende onderneming' zich kan vergelijken met een andere onderneming. Wat dit laatste betreft, is er de techniek van de *benchmarking*: het vaststellen van de prestaties van de marktleiders op alle vergelijkbare vlakken, de kloof met de prestaties van de eigen organisatie identificeren en vervolgens actieplannen opstellen om de achterstand ten aanzien van concurrenten in te halen (Onnias, 1993, 15-17). Het verstrekken van dergelijke informatie uit vergelijkingen is een adequate procedure om het zelfmanagement van het ondernemende zelf te optimaliseren. Het ondernemerschap kent immers geen absolute normen, en men kan steeds leren van hen die op een bepaald ogenblik en in een bepaalde markt-omgeving 'beter' slagen in het realiseren van toegevoegde waarde. 'Beter' zijn die kwaliteiten, competenties, processen of producten die uiteindelijk beter tegemoetkomen aan de klant. Vandaar dat 'het dictaat van de vergelijking' een belangrijk onderdeel is van het permanente kwaliteitstribunaal (Bröckling, 2002). Het vergelijken is echter geen doel op zich. Het is daarentegen een levensnoodzakelijke procedure om informatie te leveren over toegevoegde waarde. Zich niet willen vergelijken, of informatie uit vergelijkingen negeren, impliceert bijgevolg dat men zich wil onttrekken aan het permanent kwaliteitstribunaal en impliceert uiteindelijk ook dat men vergeet dat het de klant is die beslist over het bestaansrecht. Dit brengt ons bij een laatste dimensie van de zelfsturing in naam van de kwaliteit: de permanente verbetering.

Dat de klant uiteindelijk de toegevoegde waarde beoordeelt, en dat men deze toevoeging van waarde als werknemer steeds zelf in de hand heeft, im-

impliceert dat men moet bereid zijn voortdurend te verbeteren. Dit verbeteren is niet zonder meer een eenmalige doorvoering van een innovatie (bijvoorbeeld door nieuwe technologie) of het handhaven van een bepaald niveau (van presteren). Permanente verbetering impliceert dat men steeds na moet gaan of de voorgestelde doelen of normen wel volstaan. Het gaat met andere woorden om de volgende visie: geen enkele norm, geen enkel criterium of geen enkele standaard heeft een absoluut karakter. In die zin betekent het dat men trouw blijft aan de idee dat beter altijd relatief is: relatief tegenover concurrenten en uiteindelijk relatief tegenover wat de klant wil. Het gaat om een ingesteldheid of visie die in Japan *Kaizen* wordt genoemd, en die verwijst naar een soort van continue verbetering in de bedrijfswereld, maar ook bijvoorbeeld in het onderwijs (Onnias, 1993, 109-110). De 'ondernemende onderneming' of ondernemende werknemer die zich onderwerpt aan de wetten van het kwaliteitstribunaal, onderwerpt zich dus van meet af aan aan een soort van 'dictaat van de permanente verbetering': in een competitieve omgeving, betrokken op toegevoegde waarde en geplaatst tegenover de klant, kan en moet men zich steeds afvragen: 'kan het beter?'

Dienstverlening en levenskwaliteit

De kwaliteitsproblematiek, dit wil zeggen het probleem van de toegevoegde waarde en de figuur van de klant, is natuurlijk niet louter een zaak van commerciële bedrijven. Vandaag worden haast alle organisaties, inclusief de zorgsector en het onderwijs, opgeroepen zich om kwaliteit te bekommeren. Wat gevraagd wordt, is dat deze sectoren hun autonomie en verantwoordelijkheid begrijpen in termen van ondernemerschap, dat ze zich onderwerpen aan het permanent economisch tribunaal en dat ze dus ook inzien dat ze klanten hebben. Tegenover dit geheel van publiek gefinancierde 'ondernemingen' voor dienstverlening krijgt de overheid andere taken, of liever, begint de overheid haar rol en taken op een andere manier te begrijpen: de centrale overheid krijgt een 'managementfunctie'. Net zoals het management in de private sector, moet de 'managende overheid' erop toezien dat de verleende diensten tegemoetkomen aan de figuur van de klant – 'van een aanbod- naar een behoeftegestuurd beleid' (Vogels, 2000, 7). De klant is in deze context de ondernemende burger die van de overheid verlangt dat er diensten met een toegevoegde waarde verleend worden. Door de ondernemende burger wordt aan de overheid gevraagd zich te onderwerpen aan een permanent economisch tribunaal (en dus toe te zien op de efficiëntie en effectiviteit van haar beleid en diensten), maar ook aan het kwaliteitstribunaal, en dus de behoeften in rekenschap te brengen. In het zogenaamde

Kwaliteitsdecreet (voor welzijnsvoorzieningen) wordt 'kwaliteit' daarom treffend omschreven als 'het geheel van eigenschappen en kenmerken van de hulp- en/of dienstverlening die van belang zijn voor het voldoen aan vastgelegde of vanzelfsprekende behoeften' (29 april 1997).

Zodra deze sector zich in ondernemende termen gaat begrijpen en de politieke overheid haar taken in termen van strategisch management definieert, opent zich de ruimte om met kwaliteit bezig te zijn. Het wordt bijvoorbeeld mogelijk om de vraag te stellen naar de doelstellingen van de publieke sector (het vastleggen van standaarden), en de financiering te koppelen aan de wijze waarop deze doelen bereikt worden (waarde voor geld, efficiëntie) (Kirkpatrick & Lucio, 1995, 16 e.v.). Wat ook mogelijk wordt in deze machtsconfiguratie is het binnenbrengen van de marktomgeving in bijvoorbeeld de zorgsector of het onderwijs. De overheid organiseert dan de strategische infrastructuur waarin scholen of ziekenhuizen zich kunnen en moeten begrijpen als 'ondernemende ondernemingen'. Van hen wordt dan gevraagd dat ze zich begrijpen als een soort van *intrapreneurs* in de 'publieke onderneming', die elk beschikken over een eigen kapitaal en de vrijheid hebben zich te sturen conform de wetten van het kwaliteitstribunaal. Dit laatste wil zeggen dat ze zichzelf moeten begrijpen vanuit de klanten in hun omgeving, dat ze de behoeften van *stakeholders* in rekenschap moeten brengen en dat ze zelf voortdurend moeten toezien op de toegevoegde waarde van hun diensten.

Meer specifiek betekent dit dat het 'dictaat van de vergelijking en de verbetering' een levensnoodzakelijke richtlijn gaat worden voor publieke diensten. Vanuit het ondernemerschap is de norm voor goede dienstverlening (verstrekken van bijvoorbeeld zorg of onderwijs) niet voor eens en altijd gegeven. Geplaatst tegenover de klant is het bepalen van normen daarentegen een permanente opdracht. Of deze norm nu opgesteld wordt door de overheid, of door de ondernemingen zelf, de ondernemende burger blijft degene die een laatste oordeel velt. De overheid kan door het verstrekken van informatie, waarin verschillende ondernemingen inzake zorg of onderwijs vergeleken worden, haar strategisch kwaliteitsmanagement op punt stellen. Dit wil zeggen: 'De performantie van het zorgaanbod wordt geobjectiveerd en meetbaar gemaakt. Voorzieningen krijgen een spiegel voorgehouden waardoor zij zich kunnen positioneren ten overstaan van andere voorzieningen. Op het niveau van de instelling zal een proces op gang worden gebracht dat gericht is op permanente verbetering' (Vogels, 2000, 58). De overheid kan bovendien haar eigen managende kwaliteiten controleren, evalueren en beoordelen door een vergelijking te maken met de situatie in andere landen.

Deze beknopte schets maakt duidelijk dat vandaag de publieke sector niet tegen haar wil uitgeleverd wordt aan de principes van de vrije markt of

een economisch-instrumentele rationaliteit. Het gaat daarentegen om een nieuwe machtsconfiguratie waarin niet alleen private instellingen, maar ook publieke diensten opgeroepen worden zich ondernemend te gedragen en in naam van de klant bezig te zijn met kwaliteit. Het is een machtsconfiguratie waarin overheid, burgers en instellingen opgeroepen worden zich op een ondernemende wijze te gedragen en alles in het teken te stellen van kwaliteit. Dit betekent natuurlijk ook dat de positie van werknemers in deze publieke instellingen verandert. Van ambtenaren en professionals wordt een ondernemende houding verwacht, een houding die de figuur van de klant (zowel intern als extern) in rekenschap brengt en tegenover het produceren van toegevoegde waarde een houding van permanente verbetering aanneemt. Van hen wordt verwacht dat ze iedereen binnen en buiten de instelling in termen van kwaliteit zien. In een pleidooi voor TQM in de publieke sector komt dit duidelijk tot uitdrukking: 'TQM zal niet enkel prioriteit geven aan de externe klant die het product en de dienst koopt. Het gaat er ook vanuit dat er een hele reeks van interne klanten zijn binnen de organisatie, over welk type organisatie het ook gaat. Het TQM perspectief benadert alle mensen die in een organisatie werken – of het nu gaat om fabrieken, commerciële diensten, publieke dienstverlening – als gerelateerd in een netwerk of een ketting van klant-aanbod relaties. Vandaar dat het de intentie is van TQM ervoor te zorgen dat alle interne klanten in dezelfde mate bevredigd zijn door de dienst of het product dat hen aangeboden werd als de externe klanten of eindgebruikers bevredigd zijn' (Morgan & Murgatroyd, 1994, 7). Op concrete implicaties van deze zorg voor kwaliteit in het onderwijs komen we later terug. Hier willen we eerst aangeven hoe de kwaliteitsproblematiek ook opduikt op het niveau van het persoonlijke 'ondernemende' leven, en wat dit betekent voor de dienstverlening.

Vandaag worden we niet enkel aangesproken als een ondernemend zelf (bijvoorbeeld iemand die iets onderneemt op het werk of in zijn privéleven), maar ook als een ondernemer *van* het zelf. Er wordt gevraagd om van het zelf de inzet te maken van het ondernemerschap. Het betekent dat we ervan uit moeten gaan dat wie we zijn en wie we worden, het resultaat is van de investering in onszelf, de wijze waarop we ons menselijk kapitaal tewerkstellen en hoe we omgaan met onze behoeften. Als ondernemer van het zelf verschijnt het leven als een productieproces dat iemand zelf in beheer moet nemen. Maar dit betekent ook dat we als ondernemer van het zelf zowel producent als consument zijn; we zijn de afnemer (met bepaalde behoeften) van wat we zelf produceren. Anders gesteld: de ondernemer van het zelf tracht een leven te 'produceren' dat tegemoetkomt aan de behoeften van zichzelf als klant. Vandaar dat ook op dit niveau, dit wil zeggen op het niveau van het ondernemende leven, de kwaliteitsproblematiek op-

duikt. De ondernemende, producerende relatie tot het zelf is een relatie tot het zelf-als-klant. Zoals Bröckling stelt: 'Als "klant van zichzelf" is hij [de ondernemer van het zelf] zijn eigen koning, een wezen met behoeften, dat door de "eigen leveranciers" erkend en bevredigd wil worden' (Bröckling, 2000, 157). Opgeroepen zichzelf te zien als klant van zichzelf, betekent dat men toegevoegde waarde moet willen, en dat men voortdurend gericht moet willen zijn op het produceren van die toegevoegde waarde. Het is de ondernemer van het zelf die denkt over het eigen leven in termen van kwaliteit, en die dus levenskwaliteit wil. Nog anders gesteld: dat het leven zelf een kwaliteitsdimensie krijgt, wil zeggen dat het benaderd wordt als een product (en proces) dat al dan niet, in meerdere of mindere mate tegemoet treedt aan de eigen behoeften. Wanneer die behoeften wegvallen (en er geen 'zelf-als-klant' meer is) of wanneer de toegevoegde waarde niet meer gegarandeerd kan worden, dan verliest het persoonlijke productieproces elk bestaansrecht. Het leven verschijnt voor het ondernemende zelf als een product (en proces) dat voortdurend beoordeeld dient te worden op de toegevoegde waarde. Om die reden kunnen we hier spreken van het *dictaat van de levenskwaliteit*. Druckers uitspraak dat een 'onderneming het enige is dat de samenleving laat verdwijnen' (indien het geen functie of geen klanten heeft) geldt ook voor het leven-als-onderneming: het behouden of in stand houden van het leven lijkt uiteindelijk een kwestie te zijn van de aanwezigheid van toegevoegde waarde voor zichzelf (Drucker, 1969, 237).

De term 'levenskwaliteit' duikt ondertussen op diverse plaatsen op. Zo profileert de zorgsector (en met name de zorg voor mensen met een handicap) zich in toenemende mate in naam van het bevorderen van levenskwaliteit. Ze begrijpt haar 'klanten' niet in eerste instantie als mensen die nood hebben aan materiële ondersteuning of als mensen die deel uitmaken van een populatie met specifieke sociale behoeften. De zorg richt zich naar mensen die om de een of andere reden niet in staat zijn om zelf vorm te geven aan hun leven, hierdoor welbepaalde behoeften hebben en hiervoor een specifieke input nodig hebben. Zoals van Gennep stelt: 'Orthopedagogische hulpverlening wil een antwoord zijn op de gewone en speciale behoeften van de gehandicapte mens, die voortvloeien uit zijn afhankelijkheid' (van Gennep, 1989, 30). En verder heeft hij het over de 'kwaliteit van het bestaan' die hij in drie punten omschrijft: '(...) dat iemand overeenkomstig zijn basisbehoeften (dit zijn behoeften die objectief aantoonbaar noodzakelijk zijn voor het menselijk welzijn) zelf vorm en inhoud aan zijn leven kan geven; voor zover mogelijk onder leefomstandigheden en volgens leefpatronen, zoals die toegankelijk zijn voor de andere burgers in de samenleving; zodanig dat hij tevreden is met het leven dat hij leidt: persoonlijke levenssatisfactie' (van Gennep, 1989, 9). In deze omschrijving komen de kenmer-

ken van het ondernemende leven duidelijk tot uitdrukking: op een zelfstandige manier een inhoud en vorm geven aan het leven, binnen een toegankelijke onderneming en met de productie van de bevrediging van basisbehoeften als toetssteen. Zorg en hulpverlening ten aanzien van een dergelijk ondernemend zelf impliceert dat het niet voldoende is dat behoeften bevredigd worden, maar dat de infrastructuur en middelen aanwezig zijn opdat men zelf ondernemend kan omgaan met de eigen behoeften. Nodig zijn 'persoonsgebonden budgetten' en 'zorg op maat' (Vogels, 2000, 27) (zie ook de bijdrage over verschil in deze bundel).

Ook buiten de zorgsector speelt de term levenskwaliteit een belangrijke rol. Zo vormt levenskwaliteit de leidraad van een Vlaamse regeringsverklaring: 'zorg voor de best mogelijke kwaliteit van het leven moet en zal de toetssteen zijn'. Het is aan de kwaliteit, zo stelt de minister, dat het beleid inzake mobiliteit, landbouw, milieu, ruimtelijke ordening, etc. afgemeten kan en moet worden (Dewael, 1999). Hoewel levenskwaliteit hier geen duidelijke omschrijving krijgt, is het duidelijk dat deze regeringsverklaring articuleert dat de overheid zich op een bepaalde wijze tot de samenleving verhoudt. Typerend voor deze houding is dat het ondernemerschap op alle terreinen van de samenleving op de voorgrond plaatst, en dat het over welvaart en welzijn denkt vanuit de verspreiding van dit ondernemerschap. Aangrijpend op het ondernemerschap van de actieve, ondernemende burger kan bijvoorbeeld het tot stand brengen van 'positieve welvaart' een beleidsdoelstelling worden (Giddens, 2000, 129-130). Positieve welvaart combineert economische welvaart met welzijn, en is de resultante van burgers die zelf actief of ondernemend zijn in het produceren van rijkdom en welzijn, kortom in het produceren van 'levenskwaliteit'. De overheid die bestuurt in naam van het 'dictaat van de levenskwaliteit', gaat ervan uit dat de kwaliteit van het leven iets is dat de ondernemende burger zelf voortdurend nastreeft mits de overheid mensen voldoende activeert.

Het kwaliteitstribunaal in het onderwijs

In wat volgt tonen we concreet aan hoe onze welwillendheid inzake kwaliteit, en het hiermee verweven ondernemerschap, op alle niveaus in het onderwijs een rol speelt. We tonen met andere woorden aan dat de wijze waarop we als leerlingen/studenten, als leerkrachten/docenten, als school, als directeur, etc. gevraagd worden naar onszelf te kijken, in het teken staat van een 'wil tot kwaliteit'.

Studenten en leerlingen, zo leest men, kiezen niet enkel voor een opleiding die hen iets opbrengt. Studenten, leerlingen (en hun ouders) willen

ook kwaliteit. Dit betekent dat de dienst waarvoor ze kiezen, een toegevoegde waarde heeft: dat de dienstverlening van die aard is dat hun behoeften in rekenschap worden gebracht, dat er een koppeling is tussen de aanbodzijde en de behoeften aan de vraagzijde. Dit genereert de verwachting dat iedere onderwijsinstelling haar kwaliteit openlijk toont en dat een centrale instantie aan de hand van gemeenschappelijke indicatoren toeziet op de basiskwaliteit. Dat is immers een voorwaarde voor studenten en leerlingen (en hun ondernemende ouders) om met kennis van zaken te kunnen investeren. Ideaal is natuurlijk wanneer de aanbodzijde altijd en overal de behoeften van de individuele student en leerling in rekenschap brengt. Trouwens, deze zorg voor kwaliteit is iets wat ook de student of leerling zichzelf oplegt. Ook de student zorgt dat wat hij/zij kiest (en zichzelf aanbiedt), aansluit bij de eigen behoeften. Zijn levenskwaliteit vormt de horizon van zijn investeringen en keuzes.

Scholen (en dus ook hogescholen), zo weten we ondertussen, moeten alles in het teken stellen van kwaliteit. Kwaliteit is de eerste en belangrijkste bouwsteen (Van den Bossche, 1998-1999). Dit betekent dat de school beseft dat ze altijd en op alle niveaus behoeften uit de interne en externe omgeving in rekenschap moet brengen. Voor een (autonome) school die functioneert in een omgeving, is er niet zoiets als 'goed onderwijs' of een 'vastgelegde norm'. Bepalend is daarentegen kwaliteit, en men moet zich telkens opnieuw en op alle niveaus de vraag stellen 'wat is kwaliteit?' of 'welke zijn de behoeften?' Een excellente school is tijdelijk (gegeven een bepaalde omgeving) en relatief (tegenover de performantie van andere instellingen). Een school die zichzelf en haar klanten respecteert, is niet enkel zelf geobserveerd door kwaliteit, maar laat zich ook voortdurend (extern) evalueren en accrediteren. Die informatie laat toe om de eigen positie (tegenover andere instellingen) juist in te schatten en de klanten en investeerders in hun keuze bij te staan. Het management van de school in naam van de kwaliteit betekent ook dat docenten in termen van ondernemerschap worden aangesproken. Het zijn immers zij die een dienst verlenen en die een omgeving nodig hebben waarin ze hun competenties tewerkstellen. Ondernemende docenten zijn gevoelig voor kwaliteit, voor de koppeling tussen wat ze aanbieden en waaraan behoefte is. Ze zijn bereid om telkens opnieuw de vraag 'wat is kwaliteit?' te stellen, zich te laten evalueren en telkens opnieuw te investeren in zichzelf.

Typerend voor het ondernemerschap van een school en het management van de school is de gerichtheid op de omgeving: het is in de omgeving dat de school een 'functie' vervult en het is de omgeving die uiteindelijk beslist over de 'performantie' (een beslissing over het voortbestaan op basis van de opbrengsten). Dit betekent ook dat de ondernemende student/leerling, do-

cent/leerkracht, (hoge)school zich altijd in een positie van concurrentie bevindt, in een marktpositie. Een excellente (hoge)school (en mutatis mutandis een excellente docent, student...) is een school die zich beter dan andere voortbeweegt in een omgeving, de middelen beter besteedt, beter rekening houdt met stakeholders, beter tegemoet treedt aan behoeften en dus kwaliteit beter garandeert, beter zicht heeft op kansen die waarde kunnen toevoegen, ...

Dit hangt samen met de noodzaak tot permanente evaluatie ('uw mening is gevraagd', 'zeg ons, wat jij ervan vindt, wat jij goed en wat jij slecht vindt', 'beoordeel de school van jullie kinderen', 'evalueer de docent', 'geef ons jouw kritiek') en 'onafhankelijke' beoordeling op basis van kwaliteitsindicatoren. In deze context is het van belang te onderlijnen dat de gebruikte kwaliteitsindicatoren bepalen wat ondernemende scholen (studenten, leerkrachten, docenten) belangrijk achten en wat een investering waard is. De indicatoren vatten geen werkelijkheid die onafhankelijk daarvan bestaat, maar bepalen wat gedaan wordt. De kwaliteitsevaluaties richten zich niet zozeer op het meten van de bereikte effecten aan de vooropgestelde doelen, maar vooral op het vergelijken van de prestaties (de noodzaak van *rankings*, de grote internationale evaluatiestudies zoals TIMMS, PISA), op het stimuleren van ('gezonde') externe en interne competitie en het in gang zetten of in gang houden van een continu verbeteringsproces.

Als effect van het permanente kwaliteitstribunaal zien we de ontwikkeling van evaluatieonderzoek als een aparte discipline (met eigen publicatiesystemen, onderzoeksgroepen, etc.) en het verschijnen van evaluatie-experten die vragenlijsten ontwerpen, grootheden definiëren, statistische programma's ontwikkelen en ook hun eigen meta-evaluaties (de evaluatie van specifieke evaluaties en van de evaluatoren) organiseren. Meten en vergelijken verfijnen zich niet enkel, maar worden bovendien zaak van gespecialiseerde beroepen en van gespecialiseerde bureaus. Dit evaluatieonderzoek is niet gelijk te stellen aan het klassieke testonderzoek. Tests meten geen klanttevredenheid, wat evaluaties wel doen. Immers, wie een evaluatielijst invult, beoordeelt feitelijke prestaties (en verricht geen taken die de articulatie zouden zijn van hypothetische vermogens – intelligentie bijvoorbeeld) en wordt als klant aangesproken. En wie beoordeeld wordt, bevindt zich in de positie van aanbieder van een dienst. Evaluaties geven precies als articulatie van dienstverleners-klantrelaties ook altijd marktposities aan (Bröckling, 2002; Bröckling et al., 2004).

De herpositionering van onderwijsactoren en (hoge)scholen in deze machtsconfiguratie met haar vergelijkingsprocedures en evaluatietechnieken is duidelijk: ze worden geïsoleerd of geïndividualiseerd om hen te onderwerpen aan vergelijkingen en kwaliteitsbeoordelingen die van de kant van de

klanten goed geïnformeerde keuzes moeten mogelijk maken. Een uitspraak uit het rapport van de Nederlandse Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs typeert voortreffelijk deze situatie: 'U en ik laten zich bij de aanschaf van producten en diensten doorgaans goed informeren over de kwaliteit daarvan. Ook de overheid wordt in haar dienstverlening naar de burger gelukkig steeds vaker aangesproken op de kwaliteit. Wie een studie kiest, wil wat de verschillende onderwijs-instellingen aanbieden en hoe dat aanbod zich kwalitatief verhoudt, vergelijken met elkaar. Is de opleiding "aan de maat" en biedt deze goede aansluiting op het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt? (...) De slag om de student wordt meer en meer gevoerd op de kwaliteit van het onderwijs, de specifieke profilering en de aantrekkelijkheid van de instelling voor de student. (...) Ook private partijen spelen al enige tijd in op deze behoefte om de kwaliteit meer zichtbaar (...) meer transparant te maken. (...) Uiteindelijk [gaat het om] een "European-wide transparency". Accreditatie is (...) een belangrijke voorwaarde om verder gestalte te geven aan autonomievergroting. Autonomie kan niet zonder het afleggen van verantwoording. De samenleving heeft er het recht op mee te kijken hoe de aanbieders opereren en met welke resultaten' (NCAHO, 2001).

Het kwaliteitsdispositief en de wil tot kwaliteit

Zoals we hebben aangegeven, duikt de kwaliteitsproblematiek of de problematiek van de toegevoegde waarde eerst op wanneer het ondernemerschap staat tegenover de figuur van de klant. Het ondernemerschap wordt gevraagd rekenschap af te leggen van de hoedanigheid van hetgeen geproduceerd wordt. Omdat in het actuele regime van sturen en zelfsturing, van managen en zelfmanagement op de meest uiteenlopende plaatsen gevraagd wordt een ondernemende houding aan te nemen of zich te onderwerpen aan een permanent economisch tribunaal, is de kwaliteitsproblematiek niet meer weg te denken. Anders gesteld: een ondernemende zelfsturing impliceert de aanwezigheid van een 'wil tot kwaliteit'. En deze 'wil tot kwaliteit' drukt zich uit in het willen weten wat kwaliteit is (en moet zijn), in het willen vergelijken en vergeleken worden, in het willen verbeteren en het willen van toegevoegde waarde voor het leven. De 'wil tot kwaliteit' garandeert dat de wensen, de behoeften of vragen van de klant in rekenschap worden gebracht, ze garandeert de toegevoegde waarde. Typerend is de zelfregulatie en zelfcontrole in de verantwoordingsrelatie ten opzichte van de figuur van de klant. Het zijn geen regulering en controle die door een hogere instantie worden opgelegd en uitgevoerd worden, maar ze opereren *doorheen onze welwillendheid*.

Omwille van de verspreiding van het ondernemerschap, en hieraan gekoppeld de 'wil tot kwaliteit', kunnen we hier spreken van een relatief zelfstandig 'kwaliteitsdispositief'. Dit kwaliteitsdispositief wijst op het geassembleerde geheel van bestanddelen dat het weten over de toegevoegde waarde, de relatie tot het zelf als iemand die kwaliteit wil (produceren of consumeren) en de strategie van het verzekeren van de toegevoegde waarde tot uitdrukking brengt. Voor de voorbeelden van deze bestanddelen kunnen we verwijzen naar de statistische, preventieve blik, de procedures omtrent integrale kwaliteitszorg en het opstellen van kwaliteitsindicatoren of standaards, de technieken inzake zelfcontrole en zelfevaluatie van het management in naam van kwaliteit. Als een strategisch complex binnen het actuele bestuursregime verzekert het dat het ondernemende zelf (de leerkracht, hulpverlener, zorgverstrekker, ...) en de 'ondernemende onderneming' (de school, de voorziening, de dienst) de figuur van de klant in rekenschap brengt. Het verzekert dat er wordt toegezien op de toegevoegde waarde. De werking van het kwaliteitsdispositief binnen het actuele bestuursregime laat toe om een aantal aspecten rondom kwaliteit duidelijk te stellen.

De 'wil tot kwaliteit' fungeert niet als een oorspronkelijk principe dat vooraf gaat aan en aan de basis ligt van het kwaliteitsdispositief. Het is geen 'wil tot het goede' die van nature eigen zou zijn aan menselijke wezens van alle tijden of die bijvoorbeeld een eeuwenoud streven naar 'goed onderwijs' zou uitdrukken. Het is daarentegen de figuur van het ondernemende zelf die behept is met deze 'wil', die geobsedeerd is door kwaliteit en deze figuur komt tot stand binnen het actuele bestuursregime en haar kwaliteitsdispositief. In die zin is deze 'wil tot kwaliteit' zowel een effect als een instrument van de strategie van het kwaliteitsdispositief: de strategie vraagt dat ondernemende subjecten in termen van kwaliteit kijken naar hetgeen ze doen, dat ze toegevoegde waarde willen, en deze houding is een instrument om de koppeling tussen producent en consument te verzekeren.

Op eenzelfde wijze gaat de vraag 'wat is kwaliteit?' en de discussie omtrent de invullingen van kwaliteit niet vooraf aan dit strategisch complex. Zichzelf (als individu of organisatie) deze vragen stellen, betekent dat men zich al onderworpen heeft aan het kwaliteitstribunaal, dat men zich al verhoudt tot de figuur van de klant en dat de 'wil tot weten' omtrent de toegevoegde waarde al aan de orde is. Het voortdurend kunnen en moeten zoeken naar invullingen voor kwaliteit maakt deel uit van het kwaliteitsdispositief en het actuele bestuursregime.

Vervolgens kunnen we stellen dat de 'obsessie' met efficiëntie en effectiviteit (of productiviteit) wel deel uitmaakt van het kwaliteitsdispositief, maar niet samenvalt met de obsessie voor kwaliteit. Toezien op de efficiëntie en effectiviteit van bepaalde processen (zorg, productie, het leven zelf)

heeft maar betekenis wanneer deze processen leiden tot een product dat een ondernemer of klant heeft. Wanneer er geen vooropgestelde toegevoegde waarde is, dan heeft het toezien op efficiëntie en effectiviteit geen betekenis. Het is de figuur van de klant die eerst en vooral de kwaliteitsproblematiek opwerpt, hetgeen natuurlijk kan leiden tot het efficiënter en effectiever maken van de productie, de dienstverlening of het leven.

In het actuele bestuursregime werkt het ondernemend omgaan met de behoeften niet enkel individualiserend en subjectiverend (het impliceert een welbepaalde relatie tot het zelf, een bepaalde subjectivering), maar ook totaliserend (het maakt een totaliteit van individuen bestuurbaar). De strategie van het kwaliteitsdispositief versterkt deze dubbele binding van individualisering en totalisering. De strategie verzekert dat elk ondernemend individu (en elke ondernemende organisatie) de figuur van de klant in rekenschap brengt. En voor zover iedereen zich onderwerpt aan het kwaliteitstribunaal is de totale toegevoegde waarde verzekerd. Of omgekeerd kan het actuele bestuursregime de totale levenskwaliteit verzekeren door alles en iedereen aan te spreken in termen van ondernemerschap. Deze totalisering gebeurt niet meer door het opleggen van een algemene (sociale) norm, maar in het garanderen dat elk individu of elke organisatie zich onderwerpt aan het kwaliteitstribunaal. Deze onderwerping, en de welwillendheid die zo tot stand komt, is de beste garantie voor de totale levenskwaliteit.

Slotgedachte

Men kan zich afvragen 'wie kan er nu tegen kwaliteit en zorg voor kwaliteit zijn?' Vanuit een ontologie van het heden heeft deze vraag een heel specifiek statuut. De vraag articuleert de grenzen van de actualiteit en brengt tot uitdrukking dat we vandaag niet anders kunnen dan denken over kwaliteit. Een dergelijke vraag wordt dus vaak opgeworpen als een antwoord op kritische bemerkingen bij de 'obsessie' met kwaliteit en is retorisch bedoeld: 'niemand is toch tegen kwaliteit?' of 'niemand kan tegen kwaliteit zijn'. Maar op deze manier doet de vraag precies vergeten dat de kwaliteitsproblematiek zich eerst aan de orde heeft gesteld in een heel specifieke configuratie van sturing en bestuurd worden. Het stellen van deze retorische vraag doet vergeten dat het spreken en denken in termen van kwaliteit eerst mogelijk is wanneer er zoiets is als een ondernemende zelfsturing (dit wil zeggen als mensen hun vrijheid in termen van ondernemerschap in praktijk brengen) en als de figuur van de klant die toegevoegde waarde vraagt.

In het eerste deel van *Histoire de la sexualité* typeert Foucault het moderne begrip 'seksualiteit' als een 'unieke betekenaar' en tegelijkertijd als een

'universele betekende' (Foucault, 1976, 152). Dit geldt vandaag de dag ook voor het begrip kwaliteit: het fungeert als een betekenaar die alles (alle facetten en aspecten van het leven en samenleven) aan zich kan binden, en alles kan uiteindelijk in verband gebracht worden met de kwaliteitsproblematiek. Hoe meer het functioneert als een betekenaar die al het betekende voor haar rekening neemt, des te meer ook uit het oog verloren wordt binnen welk strategisch apparaat het functioneert en des te meer de 'wil tot kwaliteit' elke kritische stellingname opschort. Wat rest is een opmerking zoals 'wie kan er nu tegen kwaliteit zijn?'

Nochtans willen we met deze studie ons wel afvragen of het niet beter is ons te bevrijden van de kwaliteitsproblematiek en van onze welwillendheid, in plaats van welwillend te zoeken naar de beste invullingen van de kwaliteit. Deze kritische houding impliceert niet het simpelweg afwijzen van een teveel aan besturen, maar de weigering van zo, op deze wijze, bestuurd te worden. Het is meer bepaald de weigering van de ondernemende welwillendheid die effect en instrument is van dat bestuursregime. Of nog anders gezegd: het is de weigering van het soort ondernemende vrijheid dat het regime ons voorhoudt en belooft.

Onze weigering van het kwaliteitstribunaal is dan ook geen conservatieve reflex, geen blindheid voor de realiteit, geen onverantwoordelijke houding die miskent dat onderwijs en hulpverlening 'met miljoenen euro overheids-geld worden gefinancierd'. We willen liever geen kwaliteit, wellicht omdat een rest van ons zich niet herkent in het ondernemerschap dat van ons gevraagd wordt en omdat ons tijdsbesef niet restloos samenvalt met een ondernemende, producerende en investerende houding naar de toekomst toe. We willen liever geen ondernemers van onszelf zijn en vinden ons niet terug in dienstverleningsrelaties en in een onderwijsruimte voor het produceren, mobiliseren en tewerkstellen van competenties. En zoals gezegd is dit geen blindheid voor de realiteit, geen oproep om terug te keren naar wat essentieel zou zijn, geen pleidooi voor onverantwoordelijkheid, maar eerder een voorzichtige uitnodiging tot selectieve doofheid voor de roep om ons ondernemend te gedragen en welwillend te zijn ten aanzien van kwaliteit. Een dergelijke doofheid zou misschien de ruimte kunnen bieden voor nieuwe perspectieven en het onderwijs en de hulpverlening nieuw en ander leven inblazen. Maar dat betekent ook dat we de weerstand bieden tegen elke chantage in de vorm van 'wie geen onderwijskwaliteit wil, heeft het slecht met het onderwijs voor', 'wie geen kwaliteitsvolle hulpverlening wil, heeft het slecht met de hulpverlening voor'.



De wil tot dialoog

NANCY VANSIELEGHEM

'Is dat niet natuurlijk? Zullen jullie vragen.
Is dat niet gewoon de natuur in de vrouw?
Waarom in opstand komen tegen
je eigen sekse, en dat nog wel zo laat?
Omdat de natuur me niets zegt.
Ik ben geen kikker.'
Grondahl, 2003

Inleiding

Met kinderen dialogeren over zingeving, waarden en normen is al lang geen uitzondering meer. Sterk geïnspireerd door buitenlandse voorbeelden duiken vanaf de jaren negentig her en der in het basisonderwijs projecten op die zich al dan niet presenteren als *Filosoferen met Kinderen* (FmK). De beweegredenen hiertoe zijn divers, maar telkens zijn min of meer dezelfde patronen vast te stellen: de in de klas aanwezige spanningen en conflicterende interpretaties van de werkelijkheid die terugverwijzen naar een pluraliteit van vooronderstellingen gaan het onderwerp vormen van het gesprek in de klas. De aangewezen vorm van dit gesprek is dan de filosofische dialoog. De bedoeling bestaat erin te leren eigen en andermans vooronderstellingen bloot te leggen en dit aan de hand van een dialogaal (hermeneutisch) proces. Het gaat er bovendien niet alleen om eigen perspectieven en die van anderen te leren deconstrueren, het gaat er tevens om een eigen levensverhaal te leren (re)construeren aan de hand van eigen ervaringen enerzijds en aangebrachte bouwmaterialen uit diverse tradities en getuigenissen anderzijds. Tot slot is het ook nog de bedoeling de zelfgemaakte keuzes naar zichzelf en anderen te leren communiceren. Dit hoeft niet alleen aan de hand van woorden. Aangegeven wordt dat als woorden tekortschieten, ook schilderijen, tekeningen, poëzie, dansvoorstellingen, etc. geschikt zijn om het onverwoordbare uit te drukken. De houding die van de leerkracht wordt verwacht, is die van een 'niet weten' of 'ont-moeten'. De leerkracht vervult de rol van coach: hij begeleidt de leerlingen in het leren verhelderen en op begrip brengen van voor hen (nog) onuitspreekbare, onderliggende gedachten.

Deze belangstelling voor de filosofische dialoog blijkt zich overigens niet langer te beperken tot particuliere initiatieven. Tegenwoordig springen ook schoolbesturen, overheden en onderwijsnetten mee op de filosofische kar. In 2004 ondertekende toenmalig minister van Onderwijs Marleen Vanderpoorten een protocol rond filosofie en onderwijs waarin het leren nadenken en spreken over datgene wat als vanzelfsprekend wordt ervaren, wordt benadrukt. In aansluiting hierop betuigt huidig minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke zijn steun aan het project *Filosofie op school* dat via een samenwerking tussen een geëngageerd docententeam en een deskundig filosoof tot doel heeft FmK in de verschillende lerarenopleidingen (verder) te stimuleren en een filosofische kijk aan alle studenten en docenten aan te reiken, ook op het terrein van de wetenschappen (Vlaams Parlement, 2005-2006). Ook bij de UNESCO vinden we een opvallende belangstelling en een pleidooi voor praktische filosofie in het onderwijs en wel op cultureel, sociaal en politiek vlak (UNESCO, 2007). De internationale conferentie *Philosophy as Educational and Cultural Practice: A new citizenship* die in 2006 door de UNESCO werd georganiseerd, benadrukt het belang van praktische filosofie. Zo hecht men tevens veel waarde aan de uitbouw van internationale netwerken en expertise op het gebied van onderwijs in kritisch denken, burgerzin en levensbeschouwing, ook buiten de schoolse context (UNESCO, 2006). Henckens geeft bijvoorbeeld aan dat in tegenstelling tot de vorige versie van het *Leerplan katholieke godsdienst*, waarin het 'opvoeden van kinderen tot het geloof' centraal stond, nu 'keuze en dialoogbekwaamheid' centraal staat (Henckens, 2004). Filosofie in de vorm van de hermeneutische dialoog zou niet langer strijdig zijn met levensbeschouwing, maar een opportuniteit bij het kiezen van een levensbeschouwing die past bij de eigen persoonlijkheid.

Daarnaast is er ook vanuit het bedrijfsleven een belangstelling voor cursussen filosofie (Carpels & Karssing, 2000). Ook hier wordt geargumenteed dat het goed is om even stil te staan bij verschillende mensgerichte aspecten van het leven (en van de job). Al te lang zou men enkel gefocust hebben op resultaatgerichte praktijken waardoor het menselijke uit het oog verloren werd, zo klinkt het. De achterliggende gedachte is telkens dat het bewust worden van persoonlijke opvattingen, passies en competenties in gesprek met anderen persoonlijk inzicht brengt in de richting die we werkelijk met ons leven, onze job, onze studie uit willen. Zodoende werpt een dergelijk gesprek een dam op tegen de prestatiegerichte, vereconomiseerde, op competitiviteit gebaseerde maatschappij. Het filosofische initiatief, zo stelt men, speelt in op de zogenaamde vraag naar zingeving die we in onze geïndividualiseerde en pluralistische samenleving aantreffen. Aangezien we het onderwijs vandaag niet meer vanuit een overkoepelend en gestroom-

lijnd kader vormgeven, zijn we immers niet meer bezig met de vraag waar we met onze school heen *moeten*. Veeleer, zo houdt men ons voor, dienen we ons af te vragen waar we met ons leven, maar ook met onze school, onze job, etc. heen *willen*.

Aangezien filosofie in de vorm van (hermeneutische) dialoog zich expliciet heeft gericht op het stellen van zogenaamde existentiële vragen in de zin van 'wie ben ik?' en 'waar wil ik met mijn leven naartoe?' en dit telkens opnieuw en steeds in gesprek met anderen, lijkt een onderzoek naar de inzetbaarheid van de filosofie in het onderwijs lang niet mis te staan en zelfs bijna vanzelfsprekend. Waar het dan om draait is niet zozeer het ijveren voor een apart vak filosofie, het gaat niet om het lezen van een corpus aan historische teksten of om een training in logisch denken, maar om het hanteren van specifieke strategieën om allerlei vragen te stellen bij de weg die de autonome leerling, leerkracht, school aflegt om zodoende te komen tot een persoonlijke opvatting. Zo gaat het uitdrukkelijk niet alleen om vragen op het niveau van kinderen, ook de leerkracht, de school, de bedrijfsleider tot en met de gemeenschap dienen zich vragen te stellen bij de weg die ze met hun klas, hun school, hun bedrijf, hun leven opgaan. Naast vele goede adviezen en tips zien we vandaag dan ook allerlei informatie en materiaal verschijnen dat ons stap voor stap vertelt op welke wijze we in de klas, maar ook thuis of in het bedrijfsleven, vragen kunnen stellen bij de weg die we met ons leven uitgaan. Zo is er vandaag bijvoorbeeld het boek *Peinzen. 49 filosofische vragen van kinderen* (Anthone, Janssens & Vervoort, 2006). Het boek bevat zowel een informatief gedeelte waarin ingegaan wordt op de (leer)opvattingen, de doelen en de methode van het filosoferen, als een lijst met filosofische vragen die ontwikkeld en getoetst werden in en aan de praktijk en die, zo wordt aangegeven, als richtingsvragen functioneren.

Vanuit een kritische instelling naar dit fenomeen is het evident om te onderzoeken welke *effecten* het dialogeren heeft op de morele ontwikkeling van kinderen en welke *indicatoren* op een filosofische attitude wijzen. Dit is niet de interesse van waaruit deze tekst geschreven is. Ik ben niet geïnteresseerd in de effectiviteit van dit alomtegenwoordige middel (filosofische dialoog) om bewust te leren omgaan met het leven en zingeving. Ik ben daarentegen geïnteresseerd in de mogelijksvoorwaarden waaronder de huidige bekommernis om dialogeren en filosoferen is kunnen ontstaan: wat maakt dat we vandaag überhaupt zoveel belang hechten aan effectieve dialoog of filosofische middelen? Ik verklaar me nader.

Het vertrekpunt van waaruit ik deze tekst schrijf, is niet wat filosofie is, of hoe en in welke vorm we de filosofie vandaag in de school kunnen implementeren. Het gaat er mij in deze tekst niet om aan te geven op welke vlakken de filosofische dialoog effectief is dan wel tekortschiet, of de dia-

loog al dan niet op een instrumentele wijze gebruikt wordt en of ze al dan niet een economische relevantie heeft. De vraag die mij intrigeert en trekt, is eerder de volgende: wie zijn *wij*, wij voor wie de dialoog in de vorm van autonoom denken met anderen (over de richting die we met ons leven willen uitgaan) van belang is en haast vanzelfsprekend wordt? Wie zijn *wij*, wij in wiens ervaringswereld de dialoog voortdurend aan de orde is en op het spel staat? Ongeacht of we nu voorstander of tegenstander zijn van een concrete techniek zoals FmK, we vinden het vandaag blijkbaar belangrijk om samen met anderen te dialogeren over de richting die we met onze school, onze job, onze studie, ons leven uitgaan. Dialogeren is vandaag vanzelfsprekend en alomtegenwoordig; het is iets dat we willen. Nu is het precies naar deze welwillendheid, onze welwillendheid om over de zin van ons leven na te denken in dialoog met anderen, dat het *wij* verwijst waar ik in deze tekst over wil schrijven.

De bedoeling van deze tekst is niet om het *wij* af te wijzen, te corrigeren of te vergeten, maar om ermee te leren leven, het te herinneren (in onze gedachten) en eraan terug te denken, zoals we terugdenken aan iemand die niet langer in ons midden is en ons (of mij) niet meer aanspreekt. Het gaat erom ons te bevrijden van de gedachte dat we niet zonder dialoog kunnen; een bevrijding van de idee dat de dialoog het middel is dat verduidelijking in ons bestaan brengt. Hiermee is deze tekst de uitdrukking van een soort van schaamte deel uit te maken van de strategische configuratie die de 'wil tot dialoog' in het leven roept. Mijn hypothese luidt namelijk dat onze 'wil tot dialoog' niet zomaar verschijnt (als een soort van aangeboren reflex), maar een effect en een instrument is van een strategische configuratie die ons oproept ons op een zeer specifieke wijze tot onszelf en tot elkaar te verhouden: een wijze van verhouden die het haast onmogelijk maakt om (in een bepaalde zin) nog iets tegen elkaar te zeggen. In deze tekst vraag ik mij met andere woorden af of de 'wil tot dialoog' niet immuniserend werkt en het niet steeds onwaarschijnlijker wordt dat er ons nog iets overkomt, dat er iets gebeurt.

De vraag die ik mij dus allereerst moet stellen, is de vraag: hoe ziet het actuele *wij* eruit, het wij dat het doen en laten en het samenleven begrijpt in termen van de (filosofische) dialoog? Hoe worden wij als mensen gevraagd en geleerd naar onszelf te kijken en ons tot onszelf en de anderen te verhouden vooraleer de dialoog een dergelijke betekenis heeft? Wat zijn de kenmerken van de figuur (de soort mens) die in de ban is van de dialoog? Wat zijn de kenmerken of hoe ziet de strategische configuratie eruit waardoor ze kan verschijnen? Laat ons hiertoe kijken en luisteren naar de opvoedings- en onderwijsopvattingen en technieken die de 'wil tot dialoog' mee in het leven roepen.

Dialogeren in naam van zelfverwerkelijking

Wat eerst en vooral opvalt, is dat in het actuele spreken over de (filosofische) dialoog, leren niet meer begrepen wordt als kennisoverdracht, ook niet zonder meer als informatieverwerking. Leren ziet men vandaag als het actief en zelfstandig construeren en reconstrueren van kennis en vaardigheden in dialoog met anderen. Zo gaat het vandaag uitdrukkelijk niet langer om het overdragen van kennis en vaardigheden tegen de achtergrond van het bereiken van een eindbestemming die al dan niet gekend is. Een dergelijke voorstelling van zaken is niet langer de onze. Veeleer gaat het vandaag om het voortdurend construeren en reconstrueren van kennis en vaardigheden, waarbij de aanwezige denkstructuur en het aanwezige kennisbestand het vertrekpunt vormen. Het uitgangspunt is dat de leerling geen passief wezen is, maar een actief, kritisch handelend en denkend wezen dat sterk gerelateerd is aan anderen en de omgeving. De leerling is volgens deze opvatting –die vooral gevoed is geworden door het sociaal constructivisme en de *situated learning* benadering – voortdurend in ontwikkeling en steeds verwikkeld en verknoopt in een oneindige veelheid van relaties (Wielemans, 2000). Het zou gaan om een netwerk van relaties dat in een groter geheel steeds opnieuw onvoorspelbaar en divers is. Hieruit zouden we niet mogen besluiten dat de kritische uniciteit van de leerling uitgesloten is. Veeleer is er sprake van unieke en kritische knooppunten van relaties (ibid., 14). Als een dergelijk sociaal wezen, zo stelt men, is de leerling niet slechts drager van zin en betekenis, maar iemand die zelf actief zin en betekenis construeert en reconstrueert en dus mede zijn eigen project is. Een project dat niet statisch is, maar dynamisch en nooit voltooid, want steeds in interactie met de omgeving.

Deze omgeving worden we vandaag geacht niet enkel te zien als een materiële of fysische omgeving, maar ook als een symbolische omgeving of context waarin voortdurend nieuwe betekenissen circuleren, waar het eigen denken onder kritiek kan worden gesteld, waar men in contact komt met andere perspectieven en waar men het eigen leven telkens opnieuw zin geeft. Doorheen deze omgeving, zo argumenteert men, interpreteren en reconstrueren leerlingen informatie in persoonlijke betekenis. De lerende is niet iemand die een letterlijke kopie opslaat van de van buitenaf aangereikte en voor iedereen gelijke inhoud, maar iemand die de gekregen informatie transformeert in persoonlijke betekenis. Kennis is zodoende het resultaat van de mentale activiteit van de leerling. Dat wil zeggen dat lerenden – en onderwijskundigen herinneren ons hier steeds opnieuw aan – kennis construeren vanuit een innerlijk stelsel aan individuele en sociale ervaringen, emoties, wil, aanleg, opvattingen, waarden, zelfbewustzijn en doel. Per-

soonlijke ervaringen, waarden en opvattingen worden met andere woorden geïncorporeerd in de betekenis die de lerende aan de nieuwe informatie geeft. Het uitgangspunt vandaag is dat de leerling steeds zelf die nieuwe informatie relateert aan reeds aanwezige persoonlijke ervaringen, waarden en opvattingen waardoor steeds nieuwe en meer handelingsopties en mogelijke perspectieven ontstaan van waaruit de leerling het eigen leren of leven kan zin geven.

Van belang is het vervolgens dat de lerende iemand is die zich van de onderliggende verbanden reflexief bewust wordt en vergewist zodat hij/zij haar leven kan sturen in de richting die hij/zij zelf wil. Alleen door diep door te dringen in fundamentele principes, vooronderstellingen of drijfveren waarop het eigen doen en laten gebouwd is, kan men innerlijk greep op de dingen krijgen en ze daardoor begrijpen. Iets begrijpen impliceert de beschikking over een open oog voor de zwakheden en beperkingen van bepaalde 'lezingen' van realiteiten en voor de mogelijkheid van andere beschrijvingen en interpretaties (Korthagen, 2004). Zin geven aan het leven verwijst met andere woorden naar de bewustwording van het feit dat een betekenis altijd maar één betekenis is, die iedere keer weer in aanmerking komt voor aanvulling, bijstelling en overstijging. De dingen, zo wordt gesteld, kunnen altijd anders gezien worden, inclusief zichzelf. Men houdt ons vandaag voortdurend voor dat zin geven aan het leven een zelfstandige activiteit is waar we bewust voor kiezen. Het is een keuze, zo zegt men erbij, die echter slechts effectief en efficiënt blijkt te zijn in dialoog met anderen. Wie zich niet langer laat bepalen door externe autoriteiten en van zijn leven een eigen project wil maken (of zelf zin wil geven aan zijn leven), treedt met andere woorden in dialoog met anderen.

In deze context verschijnt de dialoog als datgene wat de leerling inzicht verschaft in de vooronderstellingen die de zin van zijn/haar leven bepalen en het mogelijk maken om de zin van het leven in eigen beheer te nemen. Over zingeving wordt vandaag dus niet langer gedacht als iets dat vooraf en in algemene termen gefundeerd of gegeven is. Het is een opdracht die de mens zelf in handen moet nemen en waarvoor men ook zelf verantwoordelijk is. Voorgesteld wordt om het te zien als een lege opdracht die afhankelijk van de context en de interactie een andere invulling zal krijgen en vooral moed, durf en inspanning van de lerende veronderstelt (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Zo spreekt men bijvoorbeeld over een gesprek waar men lichtjes dooreengeschud of getransformeerd uitkomt (Zeldin in *De Morgen*, 2005). Een transformatie waarvoor we ons niet hoeven te schamen, aangezien het vooral de mogelijkheid om zelf zin te geven aan het eigen leven, kracht bijzet. Men beklemtoont in dat verband dat er een duidelijk onderscheid gemaakt dient te worden tussen conversatie en dialoog (Splitter &

Sharp, 1995). Het zou in de dialoog immers niet gaan om het willekeurig uitwisselen van eigen meningen, en van de hak op de tak springen, of *small talk*. In een interview met de krant, geeft Zeldin bijvoorbeeld aan dat we al genoeg praten zonder iets te zeggen. Anders dan de conversatie gaat het in de dialoog of ook nog het goede gesprek veeleer om de bewustwording van het eigen denken en het permanent activeren van metacognitieve vaardigheden en -stemmingen om het eigen denken onder kritiek te stellen, het te verrijken, te stimuleren en verder te laten ontwikkelen in de richting die men zelf wil.

Typerend voor de zogenaamde 'dialogerende leerling' is daarom een relatie tot het zelf en de ander die in het teken staat van het reflexief bewust worden van het eigen denk- en handelingsproces en het zelfstandig relateren van oude betekenissen aan nieuwe betekenissen. De 'dialogerende leerling' is de leerling die ervan uit moet gaan dat hij/zij de dialoog nodig heeft om zin en betekenis te geven aan zijn/haar leven. De dialoog wordt dus begrepen als een proces tussen het ik en de ander, het ik en de omgeving waarin de ander gezien wordt als diegene die mij adequate hulpmiddelen aanreikt van waaruit ik mijn project kan identificeren en verder stimuleren en ontwikkelen (Cuyvers, 2002, 19). Doorheen de dialoog wordt de lerende permanent opgeroepen om persoonlijke zinvragen te identificeren, de vooronderstellingen ervan samen met anderen te analyseren, te zoeken naar alternatieve denk- en handelingsopties om van daaruit ten slotte (opnieuw) zin toe te kennen aan het leven. We worden met andere woorden her en der gevraagd het leven te zien als een dialogaal project dat we als lerende zelf in handen hebben.

Zelf op een dialogale wijze zin geven aan het eigen leven vertrekt daarmee steeds vanuit de eigen leefwereld, de spanningen die ontstaan tussen de eigen behoefte en datgene wat reeds bestaande referentiekaders opleggen. Gegeven deze spanningen gaat het om de bereidheid om in dialoog met anderen deze spanningen of conflicten te onderzoeken op hun vooronderstellingen in het licht van overeenkomstige of andere projecten. 'Door als deelnemer je twijfels in het gesprek te brengen en door welgemeend een eventueel andere mening te geven, ontstaat een interessant afwegingsproces (...) [dit] betekent dus niet dat we het zo snel mogelijk met elkaar eens proberen te worden met weglating van mogelijk dissonante geluiden, integendeel. Het betekent dat we proberen om meningsverschillen (dissensus) vruchtbaar te maken, om zo het onderzoek te verdiepen. Verschillen van mening kunnen aldus als stapstenen functioneren in het onderzoek naar vooronderstellingen (...) (Boele, 2000, 40). Deze illustratie toont opnieuw duidelijk dat wij er vandaag van uitgaan dat het de lerende zelf is die de eigen zingeving aan de orde stelt door een soort van voortdurende gerichtheid op de transformatie en bevrijding van die zaken die de eigen zingeving belemmeren. Het gaat om een

transformatie en bevrijding die echter pas tot stand kan komen in dialoog met anderen die voortdurend grondstoffen of *resources* (dit zijn dan bijvoorbeeld andere perspectieven) aanreiken om het eigen denken bij te sturen in termen van zelfverwerkelijking. Het gaat er steeds om, zo leert men ons, dat we ons in de keuzes die we maken, niet laten meeslepen door anderen, maar dat we aan de hand van anderen (als *resources*) zelf onze ontwikkeling voortdurend voeden (Splitter & Sharp, 1995).

Dialogeren verschijnt daarmee niet als een soort van middel dat kan ingezet worden om een bepaalde overeenkomst of consensus te bereiken waaraan iedereen zich vervolgens houdt. De dialoog functioneert niet als middel tot een doel, ook niet als middel zonder doel, maar als doel en middel tegelijk. Dialogeren heeft immers alleen maar tot doel zichzelf te zijn of zichzelf voortdurend nieuwe doelen te stellen. Zichzelf steeds nieuwe doelen stellen betekent dat men uitgaat van eigen ervaringen, dat men de eigen behoeften en gevoelens accepteert, en dat men voortdurend alle uiterlijkheden onderkent die beslag leggen op de mogelijkheid in ontwikkeling te blijven. Of anders gesteld: al dialogerend *is* men zijn of haar project en investeert men voortdurend in zijn/haar project met het oog op de optimalisering van de eigen denk- en handelingsmogelijkheden. De dialoog verschijnt daarmee als een soort van middel om onze eindigheid voortdurend om te vormen tot een nieuw begin; een voortdurende herontdekking van en herinvestering in het zelf. Voor de interactieve leerling betekent dit dat de dialoog in het teken staat van het gericht en berekend gebruikmaken van gemeenschappelijke middelen en diensten om zich reflexief bewust te worden van oude referentiekaders of andere zaken die de uitbouw van het eigen project belemmeren.

Het voorgaande maakt duidelijk dat de 'wil tot dialoog' of de voortdurende behoefte aan dialogeren correspondeert met de actieve bereidheid om het eigen denken voortdurend onder kritiek te stellen en het ontwikkelingsproces gaande te houden. De 'wil tot dialoog' is de wil om anderen te zien als *resources* of inspiratiebronnen in functie van de onophoudelijke transformatie van het zelf. Het *wij* dat voortdurend wil dialogeren is het *wij* dat voor zichzelf een permanente en flexibele ontwikkeling en verwerkelijking van het zelf wil garanderen.

De dialogerende 'leer-kracht' in een *dialogale leergemeenschap*

In deze dialogale constellatie wordt over de leerkracht niet langer gedacht als iemand die passief uitvoert wat onderwijsprogramma's voorschrijven. De leerkracht verschijnt niet langer als iemand die kennis en vaardigheden overdraagt met het oog op het bereiken van een al dan niet vooraf vastge-

legde maatstaf. Van de leerkracht wordt vandaag verondersteld dat hij/zij het onderwijsprogramma zodanig organiseert dat de dialoog voortdurend gestimuleerd wordt. Leerkrachten dienen daarom uitdagende en krachtige leeromgevingen te creëren waarin voortdurend *resources* aanwezig zijn en waar er voortdurend de kans is om de dialoog met de ander aan te gaan. De trek van de hedendaagse leerkracht ligt daarmee in het aanreiken van infrastructuur, technieken en strategieën waardoor het individu de dialoog met anderen kan aangaan met het oog op zelfverwerkelijking of optimalisering van de zin van het eigen leven.

In deze dialogale constellatie is het vertrekpunt niet de hulpeloosheid van het kind of de leerling, maar de leerling als een individu met eigen ervaringen, vaardigheden, ideeën en competenties die in dialoog met anderen en in functie van optimalisering dienen transparant gemaakt te worden. Het gaat erom de leerling zoveel mogelijk dialogale middelen en infrastructuur ter beschikking te stellen opdat de leerling zelf beslissingen neemt en de zin van het leven, aan de hand van deze dialogale informatie, zelf construeert en reconstrueert. Van de leerkracht wordt vandaag dan ook niet verwacht om autoritair te zijn, maar dat hij middelen ter beschikking stelt om te ontmoeten (in de letterlijke betekenis van het woord) en de persoonlijke ontwikkeling kracht bij te zetten.

Over de school spreekt men dan ook in termen van ontmoetingsplaatsen of (leer)krachtige leeromgevingen. Het is de plaats waar de lerende permanent op een aangename en vertrouwensvolle manier persoonlijke informatie kan inwinnen over zichzelf (de eigen opvattingen, het eigen referentiekader) en over de wijze waarop deze informatie vlot kan ingezet worden om het eigen project kracht bij te zetten en persoonlijke conflicten uit de wereld te helpen. Het uitgangspunt is ook hier dat men in dialoog met andere perspectieven en meningen zicht krijgt op het eigen perspectief of het eigen denkschema, dat men inzicht kan krijgen in onderliggende processen en de implicaties ervan kan bijsturen. Door de school qua ruimte en organisatie zo in te richten – als een infrastructuur voor dialoog – dient de dialogale ontmoeting vanzelf plaats te vinden. Tot deze infrastructuur behoren inmiddels als concrete technieken niet alleen de gespreksmomenten (zoals leer- en begeleidingsmomenten, oudercontacten, spreekuren, schoolpoortcontacten, multidisciplinaire overlegmomenten), ook zijn er de speciaal daartoe ontworpen gespreksruimtes (of *chatrooms*). Het gaat dan, zo lezen we in *Klasse*, bijvoorbeeld om zitbanken op de speelplaats, spreekkamers voor ouders of (gratis) aansluiting op het internet (*Klasse*, 2000). Ook een heel arsenaal aan (dialogale) werkvormen treden op de voorgrond, zoals stellingengesprekken, evaluatie- of beoordelingsgesprekken, planningsgesprekken, kringgesprekken, leergesprekken, individuele gesprekken, groepsgesprekken, therapeutische gesprekken.

Concreet gaat het om technieken die als inzet hebben de huidige stand van zaken in kaart te brengen door stap voor stap van een concrete situatie/niveau over te gaan naar een overschouwend metaniveau om dan terug te keren bij de eigen mening en te eindigen met bijvoorbeeld de vraag: 'hoe voel ik mij nu?' of 'wat is mijn conclusie?' Het zijn allemaal specifieke technieken of instrumenten die direct of indirect ideaaltypische processen van spreken presenteren en ons op verschillende dimensies (politieke, technische, emotionele, morele, persoonlijke, ...) in een wederzijds informerende proces van vraagstelling en toenadering onze problemen leren herformuleren. Ze veronderstellen met andere woorden specifieke vaardigheden in zelfobservatie, zelfexpressie en zelfkritiek. Ze bieden procedures aan ter identificatie en operationalisering van problemen of conflicten, ook wat de interpretatie van ervaringen en gevoelens aangaat (Duttweiler, 2005, 27). Deze dialogale instrumenten roepen de leerling op het denken te structureren en herstructureren in termen van sterke en zwakke punten in de 'autonomisering' en 'responsabilisering' van het zelf (en van elk zelf).

Vanuit deze dialogerende en zelfobserverende optiek verschijnen de schoolloopbaan, de carrière, het vrijetijdsleven, relaties allemaal als iets waarin in dialoog met anderen voortdurend kan en dient geïnvesteerd te worden. Deze dialogale instrumenten hebben dus geen ander doel dan zichzelf steeds nieuwe doelen te stellen in functie van een blijvende investering in een zinvol leven. Het gaat erom dat we de dialogale instrumenten nodig hebben om kennis over onszelf (en onze innerlijke conflicten) te verwerven en om ons eigen leven in beheer te nemen. Het vertrekpunt voor opvoeding, onderwijs en vorming en voor de dialoog is derhalve het aanleveren van 'kracht' of 'stroom' (*resources*) in functie van het voortdurende proces van zelfverwerkelijking. Het gaat erom dat we, als leerlingen, de dialogale instrumenten nodig hebben om kennis over onszelf te verwerven en om ons eigen leven te *managen*, maar tegelijk ook dat we maar van waarde zijn voor de ander als we voor de ander een meerwaarde kunnen zijn. Een meerwaarde zijn betekent dat we, als leerkracht bijvoorbeeld, in staat zijn om voortdurend 'kracht' bij te zetten en de afweging kunnen maken welke *resources* bij welke leerlingen passen.

Van de leerkracht in een dialogale constellatie wordt verwacht dat hij/zij de competentie heeft om steeds die dialogale hulpmiddelen te kiezen en aan te bieden die maximale kansen op zelfontplooiing garanderen. Van de kant van de dialogerende leerkracht is het daarom noodzakelijk dat hij/zij zich informeert over de doelgroep en ermee in dialoog gaat: dat hij/zij de pedagogische invloed van zijn/haar woorden en daden leert duiden en dat hij/zij de boodschappen van de doelgroep kan ontcijferen (Stevens, 1999). De leerkracht is in die zin niet alleen architect van krachtige leeromgevingen en

van een dialogale infrastructuur, hij is tevens coach en vertrouwenspersoon. Voor het aanwenden van een effectieve dialoog worden dus ook naar de leerkracht toe een aantal basiscompetenties verondersteld. Voor wat de dialoog aangaat, gaat het dan voornamelijk om actief luisteren, empathisch aanvoelen en begrip opbrengen, vertrouwen geven, niet oordelen, en... niet dwingend adviseren (Stoel, 2007). Leerkrachten worden daarmee niet alleen aangesproken op hun aanbod en meerwaarde voor de dialogale zelfverwerkelijking. Leerkrachten worden ook zelf aangesproken als lerenden met eigen behoeften en problemen waarover ze in dialoog met medegesprekspartners kunnen treden om zichzelf voortdurend verder te ontwikkelen. Aan de hand van concrete technieken (zoals functioneringsgesprekken waar ook de dialoog centraal staat) moeten leerkrachten het eigen functioneren onder kritiek stellen met het oog op een verdere optimalisering en professionalisering ervan.

Een dialoog die gevoerd wordt tussen professionals en de naam professionele of goede dialoog verdient, is hierbij expliciet geen dialoog waarin de ene (de zogenaamde expert of professional) de andere overtuigt. Het gaat expliciet niet over overtuigen of beter weten. Eerder gaat het om de competentie te reflecteren op het eigen handelen en aan de hand van andere perspectieven de eigen praktijken te verhelderen. 'Men reflecteert over de eigen praktijk en die van collega's (...). [En] samen met die collega's in de reflectieve dialoog probeert men niet zozeer anderen te overtuigen van het eigen gelijk, maar praktijken te verhelderen, achterliggende opvattingen te expliciteren en, indien nodig, deze te herzien' (Integraal Personeelsbeleid-site, 2007, 1). Op die manier, zo argumenteert men, ontstaat een gemeenschap van professionals die allen op professionele wijze aan het gespecialiseerde of zogenaamde goede gesprek deelnemen. Hieraan gerelateerd spreekt men over professionele leergemeenschappen.

Professionele leergemeenschappen voor leerkrachten, maar ook 'leergemeenschappen' voor leerlingen en alle andere actoren die zich dialogerend verwerkelijken, zijn dan geen gelokaliseerde plaatsen. Het zijn netwerken of open leeromgevingen waar voortdurend dialogale middelen circuleren en waar voortdurend op een dialogale wijze gewerkt wordt aan de optimalisering en verbetering van de zin van het eigen leven, de klas, de school, het gezin, de gemeenschap, het bedrijf, etc. In deze leergemeenschappen, zo lezen we her en der, gaat het om het verwerven van competenties en strategieën die de lerende in staat stellen telkens opnieuw zin te geven aan het leven in een dialoog.

In die zin functioneert de school als een soort van leergemeenschap waarin men voortdurend in contact staat en in dialoog treedt met anderen en waar dit contact geschikte informatie oplevert over allerhande ontplooiings-

mogelijkheden. In de leergemeenschap of de schoolse leeromgeving is het inzetten van de dialoog eigenlijk een investering in 'leer-kracht'. Het is een vermogen waarin kan en dient geïnvesteerd te worden met het oog op een permanente opwaardering van het zelf van de lerende: een updaten van de 'waar' naargelang van de behoeften van het moment. Leerkracht(ig) zijn is dan ook karakteristiek voor de meest uiteenlopende personen en instanties die als *resources* in dialogale gemeenschappen aanwezig zijn. Hun waarde is gelegen in de waarde die ze kunnen toevoegen, dit wil zeggen in hun functionaliteit voor het permanente ontwikkelingsproces.

De permanente verwerkelijking van het 'ik'

Dialogale gespreksinstrumenten en technieken, zo wordt steeds opnieuw benadrukt, stellen zich vooral tot doel de zelfreflectie te structureren en interpretatievoorstellen aan te bieden, maar niet te *beslissen*. Wat het passende besluit is, wordt niet vastgelegd (Duttweiler, 2005, 27). De beslissing dient men zelf te nemen en is uiteindelijk de eigen verantwoordelijkheid. In de dialoog wordt er alleen kennis en informatie aangeboden over de inschattingen en de consequenties van bepaalde handelingen in een bepaalde situatie. De uiteindelijke beslissing moet het individu zelf nemen. De dialoog is daarbij niet alleen een strategisch middel dat ons informatie ter beschikking stelt over de consequenties van bepaalde beslissingen, maar doet ons ook beslissingen voortdurend herzien. Of misschien beter geformuleerd: ze vraagt voortdurend om opnieuw beslissingen te nemen en engagementen aan te gaan, maar dat alleen in naam van een oneindige vermenigvuldiging aan (handelings)mogelijkheden of projecten. Het gaat met andere woorden in de dialoog niet zozeer om het nemen van min of meer definitieve of duurzame beslissingen, het gaat vooral en voortdurend opnieuw om het afwegen van de balans tussen datgene wat de zelfontplooiing optimaliseert, respectievelijk belemmert en dus gaat het altijd om zeer voorlopige en tijdelijke beslissingen, die telkens herzien moeten en kunnen worden. Van zodra een keuze de zelfontplooiing belemmert, is dit bovendien niet alleen nadelig voor het individu, maar is het nadelig voor de gehele leergemeenschap. In dit verband spreekt men dan ook steeds van *win-winsituaties*. Het gaat er steeds om dat beslissingen zo genomen dienen te worden dat *iedereen* er steeds beter van wordt, dat wil zeggen dat er een toename is van ont-plooiingsmogelijkheden en nieuwe projecten voor iedereen.

De leerling die gevraagd wordt op een dialogale wijze zin te geven aan zijn eigen leven, moet er rekening mee houden dat beslissingen vooral het risico inhouden dat de vermeerdering aan handelingsmogelijkheden aan

banden wordt gelegd. Vanuit deze optiek is het dan ook niet verwonderlijk dat men van mening is dat beslissingen en hun mogelijke consequenties vooraf en zo transparant mogelijk worden vastgelegd, en dat men duidelijk maakt binnen welke grenzen het wederzijds engagement (de overeenkomst) geldig is. Een concrete techniek is het komen tot een formele overeenkomst (tegenwoordig wordt in dit verband ook wel van het charter, het contract of zelfs van de belofte gesproken: het contract zou inmiddels voor sommigen te veel een verplichtende connotatie in het leven roepen en dus in contradictie zijn met de mogelijkheid om het eigen leven steeds verder te optimaliseren, vrij van lasten en plichten). Het is een techniek die er vooral op gericht is zo veel mogelijk wederzijdse verwachtingen transparant te maken en vast te leggen: in een klare en voor iedereen aanvaardbare en begrijpbare taal. Soms verschijnt de overeenkomst ook in de vorm van een checklist: checklists zouden vooral het voordeel bieden dat men verschillende handelingsopties kan overlopen en aanduiden naargelang van de eigen mogelijkheden en wensen in een bepaalde situatie. Ook pictogrammen worden met hetzelfde doel ingezet. Met leerlingen (jonge kinderen, allochtonen, ...) die de taal niet begrijpen of gewoon een andere taal spreken, dient men immers ook in dialoog te kunnen treden en afspraken te kunnen maken. De dialoog dient kortom aan te zetten tot zelfverwerkelijking en van de last van reeds genomen beslissingen af te komen.

In deze dialogale constellatie, of wat we tegenwoordig een leergemeenschap of leeromgeving noemen, zijn pedagogische relaties ruil- en dienstverleningsrelaties. Het zijn relaties die bij voorkeur (maar niet noodzakelijk) kortstondig en onafhankelijk zijn, en steeds in functie van de individuele ontwikkeling in dialoog met anderen. Niet dat er geen sprake meer is van groeperingen en lidmaatschap van verenigingen. Dat wel. Hier speelt opnieuw de *win-wincalculus*. Engagement en lidmaatschap zijn bovendien een investering en afhankelijk van de verwachte meerwaarde. Het zal dan ook niet verwonderen dat kortingen op bepaalde producten, informatie op regelmatige basis, uitnodigingen voor speciale evenementen en gratis magazines aanmoedigen om zich ergens toe te engageren en gemeenschappen of samenwerkingsverbanden te vormen. Een mening hebben of lid worden van een of andere 'club' wordt gestimuleerd, maar kan niet worden opgedrongen of kan niet verplicht zijn. Het moet een weloverwogen keuze zijn en blijven, en deze keuze mag vooral toekomstige keuze- en doorstromingsmogelijkheden niet beperken.

Indien het proces van zelfverwerkelijking ergens vastloopt, is het mogelijk hierover met elkaar in dialoog te treden en beslissingen te herzien. Zo wordt men bijvoorbeeld uitgenodigd om een open dialoog te voeren over het al dan niet dragen van een hoofddoek in openbare plaatsen of over de vraag of

reclame op school al dan niet gepast is. Pro's en contra's bepalen het debat en houden het open. Men wordt ook aangemoedigd om zich te informeren en advies in te winnen over handelingen en gedachten die een gevoel van spanning bezorgen, of het nu om emotionele, lichamelijke of geestelijke spanning gaat. In een democratische samenleving is het immers van belang om alle stemmen te horen. Zaken die deze democratie ondergraven, dienen aan de hand van de dialoog te worden bemiddeld. Zodra een bepaalde keuze immers de zelfontplooiing van zichzelf of iemand anders in het gedrang brengt, zal de keuze moeten worden herzien in het belang van zichzelf en de ander. Hiertoe kan men dan steeds raad vragen aan *buddy's*, coaches, *compagnons de route*, kritische vrienden, *peer-tutors*, groene leerkrachten, meldpunten, platforms, steunpunten, hulplijnen, workshops, gsm-nummers, e-mailadressen die materiaal bieden ter identificatie, analyse en oplossing van concrete problemen. En dit permanent en overal, 24 uur op 24, 7 dagen op 7. Het zijn diensten die vaardigheden, competenties en informatie aanbieden om de zelfverwerkelijking telkens opnieuw op gang te brengen en te ondersteunen met het oog op een permanente verbetering van het zelf.

In wat vandaag verschijnt als een dialogale constellatie, wordt het inroepen van hulp niet langer gezien als een teken van zwakte. Voor de leerling die voortaan zelf zin geeft aan het eigen leven, wordt een vraag naar hulp een vraag naar adequate ondersteuning en professionele hulp. Kortweg: het is een vraag naar bijkomende *resources*. Het woord nemen, vragen stellen of dialogeren is dus een manier om jezelf te realiseren en het eigen leven te sturen naargelang van de eigen behoefte. Jezelf tot cliënt weten te maken, geldt de dag van vandaag als een sociale vaardigheid. Het woord nemen of uitkomen voor je eigen mening wordt vandaag van iedereen gevraagd en wordt gezien als een element van het investeren in de eigen ontwikkeling of zelfverwerkelijking.

De permanente tewerkstelling van het 'ik'

Naast de aandacht voor de reeds aangehaalde directe vormen van dialoog is er vandaag ook een groeiende belangstelling voor indirecte vormen. Beelden, verhalen en kunstwerken drukken op dezelfde wijze de 'wil tot dialoog' uit. Verhalen en beelden spreken immers niet op zich, maar zijn middelen geworden waarmee we in dialoog treden. In die zin spreekt men in relatie tot het gebruik van films, getuigenissen of verhalen in het onderwijs over dialogale middelen die datgene bij ons opwekken waar geen woorden voor zijn, maar die wel latent in het dagdagelijkse leven aanwezig zijn. Het gaat om die zaken, zo stelt men, die zich niet laten verklaren en beschrijven

met behulp van rationele modellen. Desalniettemin zijn het *resources*, weliswaar gerelateerd aan de zogenaamde emotionele en verbeeldende kant van de taal. Het zou de taal zijn die, zo houden wetenschappers ons vandaag voor, ons terugleidt naar het menselijke dat de dialoog tussen mensen opwekt (Satter & Smets, 1987). Het gaat hier dan om verhalen die naast ontspanning en amusement vooral zogenaamde sociale vaardigheden als empathie, fantasie, reflectie en vertrouwen opwekken.

Vanuit deze dialogale optiek gaat het niet meer om zoiets als het doorgeven van de klassieke canon, maar vooral om die verhalen (de kleine verhalen) die ons denken op een bepaald moment onder kritiek stellen en waarmee we in dialoog dienen te treden om zo ons blikveld te verruimen (Soetaert, 2006). Het zijn met andere woorden dialogen over de toekomst, die ons tonen wat virtueel aanwezig is en die ons op potentiële nieuwe verbindingen wijzen: potentiële identificatiemodellen of 'voorbeelden van goede praktijken' die verondersteld worden veel directer in te werken dan bijvoorbeeld de spreektaal. Dit zou zo zijn omdat beelden, en men verwijst hier naar de *Gestaltpsychologie*, het minimum aan informatie bevatten dat nodig is om te snappen waarover iets gaat. De groeiende belangstelling voor het gebruik van verhalen heeft dan uitdrukkelijk niet te maken met het overdragen van morele kaders, maar veeleer met het in dialoog treden met of het in vraag stellen van morele kaders door voortdurend op zoek te gaan naar zogenaamde andere vragen en ongewone gezichtspunten. 'Het aanleren van een zin voor het ongewone onder het gewone', zo lezen we bijvoorbeeld in een boek dat expliciet gericht is op het werken met verhalen in de klas (Anthone & Moors, 2004, 13). Ook hiervoor verschijnen dan een soort van coaches of moderators die onderzoeken en uittesten welke verhalen het beste bij welke doelgroep aansluiten en in welke mate ze het beoogde effect bereiken, namelijk de dialoog bewerkstelligen. Het gaat dan vooral om het aanbieden van tips of richtingsvragen die de lezer door een tekst heen loodsen op zoek naar potentiële gezichtspunten en identificatiemodellen.

Op het gevaar af in herhaling te vallen: vandaag verwijzen identificatiemodellen niet naar na te leven richtlijnen en voorbeelden, maar naar dialogale *resources*. Identificatiemodellen hebben dus betrekking op de dialoog en fungeren als datgene op basis waarvan de lerende permanent nieuwe vragen kan stellen en naar zichzelf kan kijken als 'iets' waaraan voortdurend kan gewerkt worden, en dat verder kan geoptimaliseerd worden. Wat aangereikt wordt, zijn met name de nodige 'handvatten' die een momentopname van gerealiseerde mogelijkheden weergeven, en oproepen latente mogelijkheden en kansen in onze omgeving origineel en succesvol te combineren (Simons, 2006). De productie van dialogale beelden en verhalen is dus vooral gemotiveerd door de voortdurende behoefte om 'gelimiteerde bron-

nen van mogelijkheden op een ongelimiteerde wijze te combineren' en zo de optimalisering van het eigen leven in al haar onderdelen verder te zetten (ibid., 122). We worden met andere woorden gevraagd om het leven te zien als een dialogaal proces dat voortdurend verhalen nodig heeft om zich verder te ontwikkelen. Die verhalen zijn de *resources* of de gelimiteerde bronnen die mensen op een ongelimiteerde wijze kunnen én moeten combineren in de voortdurende verwerking van het zelf.

Door jezelf in dialoog en aan de hand van verhalen te construeren en reconstrueren, ben je zelf – als een zelfgeproduceerd verhaal – ook steeds een mogelijk identificatiemodel voor anderen. Illustratief is hier het belang van de verspreiding van jezelf als zelfgeproduceerd verhaal. Middelen zoals homevideo's, gsm's, webcams, weblogs roepen voortdurend op om zelfgeproduceerde verhalen haast onmiddellijk (op het *world wide web*) te publiceren waardoor ze in toenemende mate bereikbaar zijn voor het groot publiek. Naarmate meer mensen in dialoog treden met deze verhalen, kunnen deze verhalen vervolgens ook grote verhalen worden (Soetaert, 2006). Wat we doen, en wat we voortdurend gevraagd worden te doen, is het produceren van identificatiemodellen waarmee anderen in dialoog kunnen treden. Succes nastreven betekent met andere woorden niet alleen dat men poogt info om te zetten in bruikbaar materiaal (identificatiemodellen) voor jezelf, maar vooral dat het geproduceerde materiaal tevens de dialoog bij de anderen opwekt en aanzet om nieuw materiaal te produceren, nieuwe perspectieven, handelingsopties of identificatiemodellen. Succesvol zijn is hier dus marktwaarde hebben. En marktwaarde heeft men in deze dialogale context wanneer de (zelf)geproduceerde verhalen inspelen op de behoefte (van jezelf of van anderen). Nog anders gesteld: men heeft marktwaarde naarmate men (beeld)waar produceert dat de voortdurende ontwikkeling van zichzelf of anderen stimuleert.

Vanuit het perspectief van de 'wil tot dialoog' is het van belang te onderlijnen dat de dialogale modellen, beelden of verhalen eerst en vooral appelleren aan het *effect*. Poëzie, kunst, metaforen, vragen of citaten zijn niet langer iets wat bijdraagt tot de humanisering van de mens (met een betekenis op zich, los van het effect). Het gaat hier om hulpmiddelen die ingezet worden om de verdere reflectie op het eigen leven te bewerkstelligen en de verbeelding van andere handelingsmogelijkheden op te wekken. In deze effectiviteit ligt hun betekenis. Niet de inhoud van het product, van het beeld (of het verhaal) is hierbij van belang, maar vooral de mate waarin het product of nieuwe combinaties een meerwaarde hebben. Kunst wordt bijvoorbeeld niet langer alleen in musea aangeboden. Kunst heeft niet langer te maken met de schoonheid van het moment. Kunst wordt een onderdeel van de uitstraling en 'meerwaarde' van de school. Ook omgekeerd worden

er educatieve workshops in musea georganiseerd. Aan kunstenaars wordt gevraagd om bijvoorbeeld werken te bedenken voor de inkomhallen van de school of om er workshops aan te bieden. Kunst wordt op die manier een partner van de school en antwoord op de vraag naar meerwaarde en diversificatie in functie van nieuwe meerwaarde.

De wil tot dialoog in naam van de 'dialogale leergemeenschap'

We willen er de nadruk op leggen dat de dialogerende leerling, leerkracht, leergemeenschap – de figuren die dialoog *willen* en vandaag erg vanzelfsprekend zijn – het effect en instrument zijn van een nieuwe machtsconfiguratie. Het is een machtsconfiguratie die ons oproept onszelf en de ander te zien als knooppunten of middelpunten van relaties en ons oproept voortdurend in dialoog te treden op zoek naar meerwaarde. We zouden kunnen spreken van een *relatie- of verbindingsconfiguratie* (of van een communicatief dispositief). De 'wil tot dialoog' is met andere woorden een 'wil' van een individu en een collectief dat zichzelf verstaat in termen van relateren en verbinden (of communiceren). Beslissend voor deze configuratie is de oproep permanent gerelateerd te zijn in functie van zelfverwerking en zelfontwikkeling. Zichzelf vandaag begrijpen als deel uitmakend van een (netwerk)omgeving of (leer)gemeenschap betekent met andere woorden dat de relatie tot het zelf in het teken staat van steeds meer contacten en dialogale of communicatieve middelen om het zelf steeds verder te verwerken of te ontwikkelen.

Het is duidelijk dat in deze machtsconfiguratie een hiërarchisch onderwijsmodel met de meester (de overheid, de inrichtende macht, de directeur, de klasleerkracht, de vader) aan het hoofd, als gezagspositie, niet langer aan de orde is. In het onderwijsschema met de meester aan het hoofd, is immers de meester diegene die de norm of het ware ideaal stelt. Hij is de autoriteit die in naam van de waarheid spreekt op basis van een onderwerping aan een hogere instantie (God, de wetenschap, de staat). Hij opereert als referentiefiguur of plaatsvervanger van de waarheid en functioneert op die manier als een voorbeeld of representatie van een goddelijke wil of een (sociale) norm. Als plaatsvervanger is het de meester die het schema uittekent op grond waarvan men het verschil tussen goed en kwaad, verleden en toekomst, het gemeenschappelijke en het individuele, het kind en de volwassene etc. kan (her)kennen. Het gaat erom dat de meester het als zijn taak ziet binnen de samenleving en voor haar bewoners de juiste oriëntatie te helpen tot stand brengen en het gezag ervan aan te scherpen. Zo worden in een (denk- en voorbeeldig) schema de krijtlijnen van de juiste oriëntatie in de

vorm van algemeen geldende normen en waarden uitgetekend en voorgeleefd.

Op basis van datzelfde schema dient het kind te worden (op)gevoed en in de gepaste omgang met mensen te worden geschoold. De leerstof dient om het kind, dat nog niet volwassen is, in zijn volwassenwording – fysiek, intellectueel of emotioneel – te scholen. Het kind ‘schoolt’ zich met andere woorden in de werkelijkheid op basis van een representatie van de werkelijkheid. Een scholing die het kind in eerste instantie beschut en beschermt tegen de werkelijkheid en de structuur regelt waarbinnen het kind in veiligheid kan grootgebracht worden. Een configuratie met de meester aan het hoofd is met andere woorden een configuratie die het mogelijk maakt om de individuele ontwikkeling doelgericht te organiseren en het eigen handelen conform het (denkbeeldige) doel te controleren en te disciplineren. Een configuratie die echter steeds ook in het teken staat van het al dan niet overschrijden van haar vooropgestelde doel of grens. Eenmaal het kind is groot geworden en de school is ontgroeid, kan het immers gehoorzamen aan of rebelleren tegen deze (denkbeeldige) begrensdeheid en kan het op zijn beurt nieuwe (denkbeeldige) grenzen instellen (Lorré, 2002). Illustratief hiervoor is de puberteitscrisis of het moment waarop het kind zich verzet tegen het gezag van de ouder en voortaan voor zichzelf wil beslissen. Het gaat dan expliciet om het moment waarop de meester (lees: de ouder) zijn gezag verliest en beroofd wordt van zijn levensdoel. Zo beweegt de (moderne) school (en de meester) in principe (onrechtstreeks) mensen ertoe zich in hun gehoorzaamheid of hun rebellie te verenigen en zich te richten naar of tegen een denkbeeldige grens (*ibid.*). Zichzelf begrijpen in relatie tot een voorbeeld, betekent met andere woorden zich naar vooraf opgestelde regels en normen oriënteren en zichzelf van daaruit controleren. Een oriëntatie die met haar instelling echter steeds ook de mogelijkheid van haar tenietverklaring impliceert, dat wil zeggen dat de ingestelde of denkbeeldige oriëntatie steeds ook in vraag kan worden gesteld of dat haar begrensdeheid kan worden overschreden. Het gaat met andere woorden om een configuratie die altijd in het teken staat van het al dan niet overschrijden van een denkbeeldige grens.

Onze recente ‘wil tot dialoog’, zoals die zich toont in de figuur van de dialogerende leerling, leerkracht, leergemeenschap, ... verschijnt echter niet binnen deze configuratie van gezagsdrager, maar verschijnt binnen een nieuwe configuratie: een configuratie die wij hier de *verbindings- of relatieconfiguratie* (of het communicatiedispositief) hebben genoemd. In deze nieuwe configuratie ervaren we de stem van de meester niet langer als de hoeksteen van de samenleving: het referentiepunt tussen het individu en de gemeenschap, het kind en de volwassene, het veilige en het gevaarlijke, het goede en het kwade,

het feitelijke en het principiële, de nood en de norm. De ‘wil tot dialoog’ is zoals aangegeven het effect en het instrument van een nieuwe machtsconfiguratie. Een machtsconfiguratie die niet opereert doorheen een gezagsfiguur, een referentiepunt of een centrale betekenisgever, maar opereert doorheen het web van dialogale en communicatieve relaties. Misschien willen *wij* nog wel in onszelf en de ander een soort van referentiefiguur of begrenzing (her)kennen. Het *willen* van een meester heeft in een gezagsconfiguratie geen betekenis (die *is* er immers). Het *willen* van een referentiefiguur impliceert immers de ervaring dat er geen referentiefiguur *is* die de krijtlijnen uittekent op basis waarvan we ons denken en handelen moeten oriënteren en waaraan we kunnen gehoorzamen of waartegen we kunnen rebelleren. Het willen van referentiefiguren impliceert de ervaring dat ze er niet *zijn*, maar dat ze kunnen geconstrueerd of gereconstrueerd worden naargelang van datgene waaraan hier en nu behoefte is.

In die zin is iemand die de dialoog wil, niet iemand die refereert naar iets buiten zijn/haar wil. Iemand die de dialoog wil, is iemand die samenvalt met zijn/haar wil zelf, met de behoeften van het moment en de omgeving. Wij die onszelf begrijpen als knooppunten van relaties, kennen met andere woorden alleen meesters en grenzen die we zelf construeren (zelf willen en kiezen) en in zekere zin ook alle zelf zijn. Als deel uitmakend van een leergemeenschap zijn wij in zekere zin allemaal potentiële referentiefiguren of allemaal onze eigen meesters. De uitdaging bestaat er vandaag immers juist in zoveel mogelijk zichzelf te zijn en zoveel mogelijk in de eigen behoeften te voorzien door het voortdurend in- en uitwisselen van informatie over hier-en-nu-mogelijkheden. In die zin betreft het hier een configuratie waarin niet zozeer de meester een oogje in het zeil houdt, maar wij zelf. Wij die onszelf ervaren als deel uitmakend van een leergemeenschap, dienen vandaag voortdurend op zoek te gaan naar middelen in functie van het veiligstellen en verzekeren van de zelfverwerkelijking. Dit is tegengesteld aan een gezagsconfiguratie waar niet zozeer de zelfverwerkelijking centraal staat, maar de verwerkelijking van iets (de staat, de wetenschap, God) dat het zelf overstijgt. Over het *wij* denken we in de actuele configuratie dan ook niet langer als iets dat gegeven is, maar als iets wat veranderlijk is naargelang van de context waarin we ons bevinden. Dit wil zeggen naargelang van datgene waaraan hier en nu behoefte is.

In die zin zal iemand die zichzelf ervaart als deel uitmakend van een leergemeenschap en zichzelf verstaat in termen van relaties en verbindingen, niet vragen naar de betekenis van zijn/haar taak voor de samenleving vanuit iets dat hem/haar overstijgt. Voor zo iemand bestaat er niet zoiets als een vaste norm voor een goede of juiste verbinding. Beslissend is juist dat er steeds nieuwe behoeften opduiken en dat er gepaste middelen en infrastructuur

tuur ter beschikking moet worden gesteld om deze telkens opnieuw te detecteren en te bevredigen. Wat een behoefte is, kan op verschillende manieren geoperationaliseerd worden, maar de horizon van deze operationalisatie is wat functioneel is voor een leergemeenschap, dat wil zeggen wat de toename aan accumulatiemogelijkheden in de leergemeenschap garandeert. De 'wil tot dialoog' is met andere woorden een 'wil' van een individu dat op een ongelimiteerde wijze, gelimiteerde bronnen van hulpmiddelen of vermogens combineert (Simons, 2006). De 'wil tot dialoog' verschijnt daarmee in een ruimte waar geen beoordelingscriteria vastliggen die men kan kennen en die bepalend zijn voor het doen en laten, maar waar voortdurend naargelang van de nieuwe behoeften contracten, charters, codes en selectiecriteria circuleren die kunnen afgesloten of vastgelegd worden met het oog op het 'veiligstellen' (zo men wil controleren) van de bevrediging van onze permanente drang naar meerwaarde en groei.

Aangezien het bevredigen van behoeften een optimum betreft dat nooit definitief gerealiseerd kan worden, is het raadzaam zich te blijven informeren en telkens nieuwe of bijkomende criteria, codes, ... op te stellen of oude bij te sturen. Dat contracten, charters of codes telkens slechts de vorm van een mogelijkheid en niet die van een norm aannemen, betekent niet dat het daarmee ophoudt. Elk contract dat opgesteld wordt, heeft immers slechts betrekking op hier-en-nu-mogelijkheden. Naargelang de context verandert, zullen contracten dan ook moeten worden herzien en bijgestuurd. De eindtermen zijn hiervan een mooie illustratie. Hoewel de eindtermen verwijzen naar kennis, vaardigheden en attitudes, hebben ze geen betrekking op het nastreven van een soort van algemene vorming, maar op het functioneren in de doelgroep. Het zijn 'minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingpopulatie. Met minimumdoelen wordt bedoeld: een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes bestemd voor die leerlingenpopulatie' (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1997). Eindtermen zijn competenties die noodzakelijk zijn om te kunnen functioneren in een bepaalde doelgroep. Het feit dat de eindtermen om de zes jaar dienen geëvalueerd te worden, toont bovendien aan dat er rekening gehouden wordt met het feit dat functioneren in een populatie kan fluctueren naargelang van de context en dat codes of criteria steeds slechts geldig zijn zolang het duurt. In deze ruimte ervaren we het zelf en de ander in die zin wel degelijk als richtinggevende figuren, alleen kan de richting die gegeven wordt, nooit ervaren worden als beslissend aangezien precies het steeds opnieuw richting geven aan het leven en het oneindige op zoek zijn naar steeds betere en steeds comfortabelere bestemmingen, doel op zich is geworden.

De ervaring deel uit te maken van een leergemeenschap, impliceert met andere woorden de ervaring zonder bestemming en zonder grenzen te zijn,

maar ook dat men zich voortdurend een bestemming dient eigen te maken aan de hand van *challenges*, groeps gesprekken, behoefteanalyses en feedbackinformatie. Het gaat om de ervaring van een ruimte, waar iedereen kan verblijven en zich het perspectief van meester of referent kan toe-eigenen (door het verwerven van competenties), maar waar niemand kan blijven staan (Lorré, 2002). Een leergemeenschap is met andere woorden een soort van doorgangsruimte of virtuele ruimte met een eindig potentieel aan mogelijkheden waarin voortdurend dient geïnvesteerd te worden met het oog op de permanente accumulatie van mogelijkheden en middelen om het zelf te verwerkelijken. Een leergemeenschap is daarmee een virtuele ruimte waar de wil samenvalt met hier-en-nu-mogelijkheden. In deze ervaring is niet het beeld van de ruimte op zich overheersend, maar de nieuwe sociale interacties en relaties die daarin mogelijk zijn. Mogelijkheden die enkel aangewend kunnen worden wanneer individuen bereid zijn zowel zichzelf als de eigen levenswijze permanent ter discussie te stellen in relatie tot anderen.

De dialoog (en communicatie) verschijnt daarmee als een soort van *interface* waarop wij die ons ervaren als deel uitmakend van een (dialogale) leergemeenschap, kunnen aansluiten of inpluggen (en dit liefst zo *wireless* en zo onzichtbaar mogelijk) om gehoord en gezien te kunnen worden en te kunnen werken aan het zelf. Over de dialoog kan dan gedacht worden als een soort van toegangscode of paswoord waarover men moet beschikken om zichzelf te kunnen zijn. Hoe onzichtbaarder, weerstandlozer en 'organischer' de *interface* is (dit zijn de hulpmiddelen of infrastructuur die noodzakelijk zijn om in contact met anderen te kunnen treden en informatie uit te wisselen: denk bijvoorbeeld aan het steeds kleiner worden van de gsm, de aanwezigheid van hot spots, de draagbare computer), dat wil zeggen hoe laagdrempeliger en flexibeler men is, hoe meer de dialogale leergemeenschap verschijnt en dus hoe meer mogelijkheden er verschijnen om te werken aan de optimalisering van de zelfopvatting en de eigen levenswijze.

Het is van belang voor ogen te houden dat het zogenaamde bevrijdende effect van de dialoog tegenwoordig steeds gerelateerd is aan geprofessionaliseerde gesprekstechnieken en geobjectiveerde interpretatieschema's – ook al gaat het erom zoveel mogelijk de *interface* (fysiek) onzichtbaar te maken. Men dient zichzelf en de ander met andere woorden te ervaren als deel uitmakend van de dialogale leergemeenschap om de zelfverwerkelijking mogelijk te maken en hieraan is geen ontsnappen mogelijk. Willen ontsnappen aan de dialogale leergemeenschap wordt bovendien van meet af aan gezien als aanduiding van een tekort, en een nieuwe, meer toegankelijke infrastructuur of bijkomende diensten worden onmiddellijk gezien als een compensatie. Dat wil zeggen dat de relevantie van wat de dialogale leergemeen-

schap doet, niet principieel maar feitelijk in belangrijke mate onbespreekbaar wordt.

In een relatieconfiguratie is er bovendien geen buiten, of liever: het buiten is datgene wat al op de een of andere manier in verbinding is. De ander, de vreemdeling, de rebel, of het kind staan dus niet 'buiten' de leeromgeving, en zij dringen die omgeving niet 'binnen'. In een relatieconfiguratie dringt de indringer niet binnen. In een relatieconfiguratie wordt elke buitenstaander of indringer nog voor hij is binnengedrongen (door bijvoorbeeld bewakingscamera's of selectiecriteria) geïdentificeerd als potentiële indringer en dus als iemand die al gerelateerd is en opgenomen is in een proces van zelfverwerkelijking. Het zijn individuen met groeimogelijkheden waarvoor nieuwe groeimiddelen dienen te worden geproduceerd. Kinderen en volwassenen ervaren we op die manier vandaag als gesprekspartners, net zoals autochtonen en allochtonen. Dit betekent dat niemand tegen de configuratie die de dialogale leergemeenschap in werking stelt, iets kan inbrengen – elke tegenbeweging of reactie herbevestigt de relatie en de dialoog. Wie weigert zich met de dialogale leergemeenschap in te laten en wie dus weigert zichzelf te willen zijn, toont vanuit het perspectief van de leergemeenschap eerst en vooral een zwakheid of tekortkoming en vraagt in die zin om bijkomende steun, intensere relaties en meer middelen (Greco, 2005, 345).

Door de werking van de actuele configuratie te expliciteren, hebben we in deze tekst de grenzen waarbinnen de 'wil tot dialoog' verschijnt, getoond en ter sprake gebracht. Inherent aan het instellen van grenzen is immers de mogelijkheid van overschrijding: de mogelijkheid om eraan te gehoorzamen of ertegen te rebelleren. Aangezien elke stem vandaag gezien wordt als grondstof om de relatieconfiguratie te verstevigen, is de echte weigering misschien gelegen in de sprakeloze aanvaarding. De effectieve weigering van 'worden wat je wilt' of zelfverwerkelijking, en de daadwerkelijke bevraging van de actuele configuratie, is dan gelegen in een soort van verwondering of sprakeloosheid. Sprakeloosheid over datgene wat zich helaas mede door mijn en ons toedoen en toch tegelijk achter onze rug, voor onze ogen afspeelt. Een sprakeloosheid die we alleen kunnen overwinnen door de sprakeloos makende processen te portretteren en ons te blijven oefenen in sprakeloosheid (De Cauter, 2002, 99). Deze sprakeloze aanvaarding kan misschien worden begrepen als een aanvaarding om zonder bestemming te zijn, en niet voortdurend het gevoel te hebben bezig te moeten zijn met de eigen bestemming, de eigen stem en de eigen verwerkelijking. Niet als een soort van berusting, maar als een houding die toelaat aandacht te hebben voor onverwachte of overbodige stemmen.

Uitleiding

Misschien zijn het vooral kinderen die 'geoefend' zijn in sprakeloze aanvaarding, zonder bestemming, en die tonen dat het niet enkel om zelfverwerkelijking en relaties gaat. Misschien zijn het vooral kinderen die ons opvorderen ons te verbazen over datgene wat zich vandaag aan ons voordoet – ons te verbazen over onze 'wil tot dialoog'. Misschien zijn zij het die het mogelijk maken dat we een existentiële ervaring hebben.

Ik wil daarom eindigen met de ervaring die aan de basis ligt van het voorgaande verslag: het kind dat me tijdens een les aanstaarde.

Is dat niet natuurlijk? Zullen jullie vragen.

Is dat niet gewoon de natuur in de vrouw? Waarom in opstand komen tegen je eigen sekse, en dat nog wel zo laat?

Omdat de natuur me niets zegt. Ik ben geen kikker.

Jawel, de natuur zegt me wel iets, maar alleen omdat ik geen kikker ben.

Laatst reed ik door een bos. Waar ik 's morgens altijd hardliep.

Al wandelend viel mijn oog op een kikker. Die zat onder een boom

met zijn luie ogen te staren. Geloof me, ik prakkiseerde er niet

over hem te zoenen. Maar ik pakte een grassprietje en kietelde

hem op zijn rug, gewoon om ervoor te zorgen dat hij zich verplaatste.

Hij bleef doodstil zitten. Misschien was het een wijfje, was ze drachtig,

misschien zat het beest daar zijn eten te verteren, wie zal het zeggen,

maar het irriteerde me dat hij daar maar zat te

zitten als een dom, zacht boeddaatje.

Het irriteerde me dat hij niet eens opschrok.

Hij wilde niks. Eten en paren, dat was alles.

Op het laatste opende hij zijn bek en strekte zijn

smalle lippen naar voren als een zuigeling die de speen wil.

De koude rillingen liepen me over de rug,

en toen ik terug naar de auto liep, dacht ik:

het is maar goed dat ik tenminste geen kikker ben.

(Grondahl, 2003)

Het was op een voormiddag in het vijfde leerjaar van de Boomhut – toen heette de school nog Parochieschool Sint-Theresia – dat mij hetzelfde gevoel overkwam. Luisterend naar de filosofische gesprekken die de kinderen voerden over dieren mishandeling en uitkijkend naar de ultieme filosofische vraag die door een van hen zou worden gesteld, werd ik plots geraakt door één van de kinderen. Opvallend was echter dat het niet de inhoud van zijn spottende woorden was die me intimideerde en me koude rillingen bezorgde, maar de ondoordringelijke blik waarmee de jongen me aanstaarde en

waarmee hij als het ware in mijn ziel binnendrong. Het was een moment waarop ik bij machteloos bewustzijn, door zijn blik in mijn intimiteit werd geraakt en met mijn mond vol tanden stond. Alsof hij de list die ik met het filosofische project had opgezet, doorzag en nu op mij projecteerde, recht in mijn gezicht. Het was een ogenblik waarop ik met schaamrood op de wangen ervoer dat het maar goed is dat ik tenminste geen 'kikker' ben. Tenminste geen kikker, dat werd mij op dat moment in het gezicht geworpen. Geen kikker, maar wie dan wel? Het kind hield immers geen spiegel voor, het kind gaf zijn boodschap niet prijs, maar vorderde mij op om mij te verbazen over dat wat zich helaas mede door mijn en ons toedoen en toch tegelijk achter onze rug, voor onze ogen afspeelt. Het kind confronteerde mij met de vraag: 'Wat het is dat zich voor onze ogen afspeelt?'

De kikker is het dier waarbij een zeer specifieke levenswijze of verhouding tot de ander past: een verhouding tot de ander in naam van zichzelf of van de reproductie van het (over)leven: eten en paren, dat is alles. Maar de kikker is niet alleen het dier van de reproductie of 'het naakte leven'. Mythologisch staat de kikker, juist omwille van haar ultieme veruitwendiging van het naakte leven, voor de belofte, voor de aankondiging van iets nieuws of de wedergeboorte: de grens tussen het onmenselijke en het menselijke en de (on)mogelijkheid van een transformatie: het boeddhaatje. Wij zijn geen kikker, maar we kunnen *als mens* de aankondiging of belofte wel aan ons laten voorbijgaan. Wat ons dan rest is de ervaring van de banaliteit van de eindeloze herhaling, het leven dat aan ons voorbijgaat of het leven van de kikker. De kikker past hier dus niet alleen voor wat betreft onze verhouding tot de ander zoals die hierboven werd beschreven – de banaliteit van de herhaling – maar ook voor wat betreft onze toekomst en de mogelijkheid om deze ernstig te nemen.

Leidt onze obsessie voor het gesprek met andere woorden niet tot een verhouding tot het zelf en de ander waar geen plaats meer is om de ander te ontmoeten en zich in de ander te verliezen? Hebben we ons vandaag immers niet van meet af aan al aan de ander verloren, nog voor we de vraag naar de ander konden stellen? Een ander die zichzelf begrijpt vanuit de banaliteit van de eindeloze herhaling of het leven van de kikker? Een onmogelijke mogelijkheid!

Aan de oorsprong van deze vragen ligt dus een ervaring. Een ervaring die te maken heeft met de bereidheid (en in zekere zin ook de plicht) om de oproep van de gemeenschappelijke wil om voortdurend na te denken *over* de vraag 'wie ben ik?' en 'waar wil ik met mijn leven naartoe?' los te laten en mij te laten wegtrekken, weg van 'ons' zelf. De ervaring waar ik het hier over heb, heeft dus te maken met een geïntimideerd zijn of geraakt zijn

door de vanzelfsprekendheid waarmee we met het gehele filosofische en dialogische gebeuren omgaan.

Meer dan dat het jonge kind mijn denken heeft bevestigd of opgehelderd, heeft zijn blik geopenbaard wie 'wij' zijn (wie 'ik' ben) en heeft hij mijn denklimieten getoond. Een openbaring die weliswaar niet onmiddellijk zijn boodschap prijsgeeft, maar die mij sprakeloos heeft gemaakt en mij heeft opgevorderd deze sprakeloos makende processen uit te drukken. De voorgaande analyse en tekst zie ik dan ook als een poging om te antwoorden op de vraag die het jonge kind mij heeft gesteld.

De tekst heeft zich geconcentreerd op het uitdrukken van de figuur die het belangrijk vindt om met anderen in gesprek te treden en te reflecteren over de richting die we met ons leven uitgaan. Het gaat in deze tekst om de uitdrukking (letterlijk het naar buiten drukken) van de macht of de configuratie die onze wil om te dialogeren instelt. Het is een tekst over een macht die een bepaald *wij* instelt; de strategische configuratie die bepaalde manieren van denken en handelen in het leven roept en zichtbaar maakt, en daardoor andere manieren van handelen verduistert en het licht ontnemt. De tekst is dan ook niets anders dan een poging om de kracht of de beweging die de figuur die in de ban is van de filosofische dialoog tot stand brengt, uit te drukken. Het gaat expliciet over een uitdrukking en niet over een afdruk of indruk. Een portret is hiervoor exemplarisch. Een portret verhaalt, informeert of zegt immers niets bepaalds over onszelf, maar toont wie we zijn en raakt ons, anders is het, zoals Nancy het formuleert, geen portret maar een pasfoto of een signalement (Nancy, 2000).

Wat raakt in een portret is een intimiteit die aan de oppervlakte komt, een verbinding die zich laat ervaren en die precies doordat ze zich als dusdanig dat wil zeggen als verbinding laat ervaren, ook altijd in zekere zin een (mogelijke) ontbinding inhoudt en hopelijk nieuwe wegen opent.

De wil tot leren

MAARTEN SIMONS & JAN MASSCHELEIN

‘Menselijke wezens zijn uniek te midden van alle levende organismen omdat hun primaire adaptieve specialisatie niet in een bepaalde fysieke vorm of een bepaalde vaardigheid of een bepaalde gepastheid in een ecologische niche gelegen is, maar eerder in een identificatie met het proces van aanpassing zelf – dat wil zeggen met het proces van leren.’
Kolb, 1984

Inleiding

We lijken vandaag nog onmogelijk over onszelf, anderen en de wereld te kunnen spreken zonder het woord ‘leren’ te gebruiken. In de arbeidscontext wordt van werknemers gevraagd dat ze voortdurend leren en meer bepaald in staat zijn de competenties te verwerven die nodig zijn voor het werk dat steeds verandert. De manager is bovendien iemand die geacht wordt oog te hebben voor het lerend vermogen van de organisatie en iemand die inziet dat de productiviteit van de organisatie afhangt van dit lerend vermogen. Maar ook in andere contexten is er een voortdurende verwijzing naar leren. Burgerschap bijvoorbeeld wordt niet enkel meer gezien in juridisch-politieke of sociale termen, maar in termen van competenties en hiermee samenhangend als iets dat geleerd kan en moet worden. En voor zover actief burgerschap en participatie vandaag gepercipieerd worden als de noodzakelijke voorwaarden voor een gezonde democratie, veronderstelt democratisch samenleven het leren van de juiste competenties. Ook de activiteiten in de zogenaamde private sfeer zien we vandaag in termen van competenties, en hieraan gekoppeld als iets wat geleerd kan en moeten worden. Zo zien we bijvoorbeeld ouderschap, communiceren, reizen, vrijetijdsbesteding en zelfs seks als activiteiten die bepaalde competenties veronderstellen en dus voorafgaandelijk leerprocessen vereisen. Leren speelt met andere woorden een uiterst belangrijke rol in onze ervaringswereld. Voortdurend zien we ons ge-

confronteerd met problemen, uitdagingen of taken die van ons vragen iets te leren. Kortom, het is niet overdreven te stellen dat de actuele ervaringswereld een wereld is waarin iedereen en alles altijd en overal leert. Of nog anders gesteld: het is vandaag haast onmogelijk om zonder het woord 'leren' te spreken over wie we zijn en wat we willen of zullen worden.

In deze tekst willen we deze overweldigende betekenis van 'leren' analyseren. Het vertrekpunt voor deze analyse is de kritische houding die Foucault omschreven heeft als een ontologie van het heden. Deze kritische houding leidt tot de volgende vraag: 'wie zijn wij, wij voor wie leren voortdurend van belang is, wij die voortdurend het woord leren gebruiken om wat we doen op begrip te brengen?' Deze vraag veronderstelt – als een theoretische en methodologische beslissing – dat leren niet een soort van antropologische, universele categorie is die eerst in onze huidige samenleving speciale aandacht heeft gekregen (Foucault, 2004a, 5). We gaan er daarentegen van uit dat leren een historische ervaring is, dat wil zeggen dat deze ervaring slechts in een specifieke context mogelijk is, en we trachten in kaart te brengen hoe deze ervaring is tot stand gekomen. Het is pas wanneer wij onszelf, anderen en de wereld op een bepaalde manier zien of 'objectiveren', dat leren verschijnt als iets dat we kunnen en moeten; het is pas dan dat leren de betekenis krijgt die het vandaag heeft. Kortom, in deze tekst gaan we op zoek naar de actuele vorm van subjectiviteit (het 'wie') die (dat) leren ervaart als een fundamenteel proces of vermogen.

We zullen trachten aan te tonen dat het een erg specifiek bestuurlijk regime is dat ons vandaag oproept aan leren die centrale betekenis te geven. In termen van leren bezig zijn met jezelf (denken over je zelf en over wat je doet) is vandaag de manier om vorm te geven aan het eigen leven, maar het vormt tegelijkertijd het aangrijpingspunt om individuen, organisaties en de samenleving als geheel te sturen. De lerende werknemer bijvoorbeeld wordt gezien als iemand die zichzelf ontwikkelt én tegelijkertijd bijdraagt tot de productiviteit van het bedrijf. Daarom is leren, zo zullen we verder aantonen, het snijpunt tussen een bepaald type vrijheid en een bepaald type macht (een bepaald type van sturing). Of anders gezegd: uit de huidige 'wil tot leren' kunnen we aflezen hoe we ons vandaag inschrijven in allerlei bestuursmechanismen. Deze koppeling van vrijheid en macht doorheen leren – en onze huidige 'wil tot leren' is de gangbare, vanzelfsprekende uitdrukking van deze koppeling – brengen we op begrip met de formule 'verbestuurlijking van het leren': zodra we leren zien als een fundamenteel proces en een fundamenteel vermogen en conform hieraan vorm geven aan ons leven, schrijven we ons in in een bestuurlijk regime dat we hieronder typeren als *voortgezet liberalisme*. En het is bij deze vanzelfsprekende inschrijving dat we in deze tekst vragen stellen: willen we de vrijheid die ons in

naam van het levenslang leren wordt beloofd?; willen we de vrijheid die we onszelf in naam van het leren beloven?

Leren als een probleem en oplossing

Om te beschrijven hoe leren een centrale rol speelt in het huidige bestuurlijke regime, is het allereerst van belang aandacht te besteden aan de wijze waarop leren de laatste decennia is verschenen als een aandachtspunt in allerlei domeinen en voor allerlei experts. In de lijn van Foucault betekent dit dat we op zoek gaan naar zogenaamde 'problematiseringsvormen'. Dit wil zeggen dat we op zoek gaan naar de specifieke manieren waarop problemen geïdentificeerd worden in termen van leren én maatregelen inzake leren voorgesteld worden als een oplossing (Foucault, 1984a, 577). Vier problematiseringsvormen, tot stand gekomen in de tweede helft van de twintigste eeuw, kunnen worden onderscheiden: de noodzaak van leren in een kenniseconomie, het belang van leren om vrijheid te garanderen in een zogenaamd permanent veranderende samenleving, de onderwijskundige expertise inzake leren en instructie en ten slotte het belang van competenties als inzetbare leerresultaten. Hieronder bespreken we kort elk van deze problematiseringsvormen.

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 dergelijke economie, zo lezen we bij Drucker, functioneert kennis als een 'centraal kapitaal' en meer bepaald als het 'cruciale productiemiddel' of als 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 de belangrijkste leverancier voor het voorzien in de gevraagde 'kennisbasis' en in bruikbare 'kenniswerkers'. Het volgende citaat brengt erg duidelijk deze nieuwe problematisering van het onderwijs tot uitdrukking: 'Onderwijs is te belangrijk geworden om in de handen te laten van onderwijsmensen. (...) Onderwijs is een te grote kost om te accepteren zonder vragen. Het is legitiem te vragen of het een vruchtbare investering dan wel gewoon een uitgave is' (Drucker, 1969, 313). Wat hier benadrukt wordt, is niet enkel dat onderwijs een object van economische bere-

kening wordt, maar dat het onderwijs als toeleverancier deel uitmaakt van de nieuwe economie, dit wil zeggen een onderdeel is van de kenniseconomie.

Verder is het de logica van de kenniseconomie – de logica van ontwikkeling en technologische toepassing van kennis – die de horizon vormt om het belang van ‘permanente vorming’ voor ‘kennisswerkers’ 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 problematiseringsvorm 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, fysische 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. Op dit punt wordt leren – dit wil zeggen het vermogen de eigen kennisbasis of het eigen menselijk kapitaal te vernieuwen – begrepen als een voorwaarde voor economische ontwikkeling en productiviteit. In meer recente vertogen wordt heel uitdrukkelijk gesteld dat ‘leren grotendeels werk is’ voor de kennisswerker (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) geduid worden als een soort van (menselijk) kapitaal. Vandaar dat we deze eerste problematiseringsvorm kunnen samenvatten in de formule ‘kapitalisering van het leren’.

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, aan de groeiende belangstelling voor zelfverwerkelijking en zelfontplooiing in de tweede helft van vorige eeuw. 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 is een middel om tegemoet te komen aan de fysische, intellectuele, emotionele en sociale behoeften van de mens. Deze behoeften zijn levenslang, voortdurend en permanent waardoor het bijgevolg nodig is dat onderwijs een levenslang proces is dat niet beperkt blijft tot een bepaalde leeftijdsgroep of instelling’ (Adisesiah, 1970, 28). Onderwijs wordt dus gezien als een manier om tegemoet te komen aan behoeften. En deze behoeften ziet men als gerelateerd aan een samenleving die voortdurend verandert. Het gaat dan vooral om de snelle veranderingen op het gebied van kennis en technologie: ‘(...) de constante evolutie van onze cultuur en het feit dat de verworven kennis op school overbodig wordt in een korte periode’ (Maheu, 1968, 26); ‘(...) snelle en onvoorzienbare veranderingen die gebaseerd zijn op de bewuste expansie en doelbewuste toepassing van kennis’ (Jessup, 1969, 19); ‘(...) de kennis explosie’ (Adisesiah, 1970, 28). Tegen de achtergrond van deze duidingen wordt onderwijs geobjectiveerd als een middel dat mensen toelaat te leren, en leren wil zeggen: tegemoetkomen aan de behoeften die gegenereerd worden door veranderingen in de samenleving. Deze objectivering (deze manier waarop het onderwijs tot object gemaakt wordt voor het denken, tot iets waarover in een bepaalde zin kan en moet gedacht en gesproken worden) kan ook op de volgende manier geherformuleerd worden: onderwijs moet het mogelijk maken dat alle mensen op een autonome manier verandering kunnen tegemoet treden; het moet ‘mensen voorbereiden om zich aan te passen aan verandering, de dominante eigenschap van onze tijd’ (Faure et al. 1972, 104, 209). Bijgevolg is het van belang dat mensen zich bewust worden van het feit dat schools onderwijs geen voldoende voorwaarde is voor een zelfstandig, volwassen leven. Autonomie wordt niet langer gedacht als het leiden van een vrij leven volgens de normen en inhouden die aangeboden worden op school en die een vertaling vormen van wat nodig is voor het realiseren van individuele vrijheid en sociale welvaart. Autonomie, die in deze problematiseringsvorm begrepen wordt 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 problemen en/of als leerproblemen. Voorbeelden hiervan zijn de vragen in verband met het aanbod inzake een geïntegreerde onderwijsinfrastructuur en/of de aanwezigheid van de motivatie en vaardigheden die noodzakelijk zijn voor leren.

Een onderdeel van deze problematisering van het leren is de manier waarop over volwassenenonderwijs gereflecteerd wordt. Tijdens de jaren twintig van de twintigste eeuw benadrukte Lindeman het belang van leren voor volwassenen en de implicaties hiervan voor onderwijs: tegen de achtergrond van 'education is life' en 'the whole of life is learning' beklemtoont hij dat de situatie van de lerende het vertrekpunt moet zijn en dat het onderwijs voor volwassenen niet kan vertrekken van een vooraf vastgelegd curriculum (Lindeman, 1926, 4-5). Het curriculum en de leerkracht zijn secundair: 'In volwassenenonderwijs wordt het curriculum opgebouwd rondom de behoeften en interesses van de student' (ibid., 6). Terwijl hier uitdrukkelijk benadrukt wordt dat de ervaring van de volwassenen gebruikt moet worden als het vertrekpunt om onderwijs te organiseren, zien we later (en onder invloed van de humanistische psychologie) de idee ontstaan dat het leren van volwassenen een houding van zelfsturing ten aanzien van het leren vereist. Tegen de achtergrond van zelfrealisatie wordt de externe regulering van leren in het volwassenenonderwijs (bv. de 'meesterpositie' van de leerkracht) een probleem en begint men leren te zien als iets dat kan en moet 'beheerd' worden door de volwassenen zelf (Faure et al., 1972, 77-78). Knowles bijvoorbeeld beschrijft zelfgestuurd leren als een proces waarin de lerende zelf het initiatief neemt (met de hulp van anderen indien nodig) om een diagnose van leerbehoeften te maken, om leerdoelen te formuleren, om menselijke en materiële hulpmiddelen voor het leren te identificeren, om adequate leerstrategieën te kiezen en te implementeren en om de leerresultaten te evalueren (Knowles, 1970, 56e.v.; 1975, 18). Opnieuw wordt de veranderende samenleving en de noodzaak in staat te zijn om met veranderingen om te gaan, ingeroepen om het belang van zelfregulatie ten aanzien van het eigen leren te benadrukken. Ook al kan een onderwijsinfrastructuur van belang zijn, effectief leren is iets dat geïnitieerd en gereguleerd wordt door de lerenden zelf. Anders geformuleerd: leren wordt geobjectiveerd als (verschijnt 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.'

Het managen van het leren

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). Een onderdeel van deze visie omtrent leren is het onderscheid dat men maakt tussen leerprocessen en leeruitkomsten. Op basis van dit onderscheid kan men vertrekken vanuit de (wenselijke) leerresultaten, vervolgens de aandacht vestigen op de leerprocessen die vereist zijn om de resultaten tot stand te brengen en ten slotte zoeken naar de noodzakelijke voorwaarden om die processen tot stand te brengen (Gagné, 1970). Instructie of onderwijzen wordt hier gedacht als de externe voorwaarde voor leren en de karakteristieken van het leerproces moeten in rekenschap worden gebracht om effectieve instructie te kunnen aanbieden. Het is in deze context dat leren als dusdanig verschijnt als een expertisedomein. We gaan kort in op dit domein.

Expertise gebaseerd op de cognitieve psychologie, benadert leren als een cognitief proces dat informatie transformeert in kennis (Stillings et al., 1987; Mayer, 1983). 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 in een omgeving (Piaget, 1976; von Glasersfeld, 1995, 68). 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 kennisbasis wordt gereconstrueerd om opnieuw een soort van evenwicht tot stand te brengen.

In deze problematiseringsvorm – waarin leren wordt gedacht als een proces van constructie dat zich afspeelt in een omgeving – wordt 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 '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 expertise inzake leren veronderstelt dus dat het de lerenden zelf zijn die de echte experts kunnen en moeten worden. De bekende definitie van Shuell (1988) brengt deze ideeën erg duidelijk tot uitdrukking: 'Leren is een actief, constructief

en sociaal proces waar de lerende op een strategische wijze beschikbare cognitieve, fysische en sociale hulpmiddelen "manager" om nieuwe kennis te creëren door te interageren met informatie uit de omgeving en het te integreren met informatie die reeds in het geheugen is opgeslagen.' 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 in termen van de constructie van een omgeving die lerenden helpt te leren.

Op dit punt is het van belang om samenvattend te onderlijnen dat er een nieuw veld van expertise heeft vorm gekregen waarin gedacht wordt over leren als een fundamenteel proces in een omgeving en waarin de lerende gezien wordt als iemand die kan en moet in staat zijn om dit proces (als ook de input en de output) op een proactieve wijze te managen. 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.

De inzetbaarheid van het leren

Tegen de achtergrond van de omschrijving van de economie als een kenniseconomie en vooral van het benadrukken van de snelle veranderingen in een steeds dynamischer samenleving (alles is voortdurend in beweging, zo wordt gesteld, technologie verandert steeds sneller, werkterreinen verschuiven, beroepen veranderen, nieuwe eisen worden gesteld) zien we dat vanaf de jaren negentig het probleem van de inzetbaarheid/*employability* opduikt. In de context van een discussie over de structurele hervormingen van de arbeidsmarkt, die zich uitdrukken in een sterk toegenomen flexibiliteit en die het probleem stellen van uitsluiting van bepaalde groepen uit de arbeidsmarkt en van de aanpassing van individuele levenstrajecten aan voortdurende wijzigingen in de arbeidsorganisatie (toenemende onzekerheid), ontstaat er een bekommernis niet enkel met betrekking tot de actuele prestaties van werknemers, maar vooral met betrekking tot hun 'potentieel' naar de toekomst toe. Dat potentieel dat verbonden wordt met hun 'talenten', hun leervermogen en hun motivatie tot permanente ontwikkeling, gaat bepalen of werknemers inzetbaar zijn en vooral inzetbaar blijven. Op Europees niveau wordt 'inzetbaarheid/*employability*' een centraal begrip bij de ontwikkeling van een actief werkgelegenheidsbeleid dat vraagt om het herbekijken van de relaties tussen onderwijs/scholing en werk (arbeidsmarkt) en van de relaties tussen werk en persoonlijk en familiaal leven (Pochet & Paternotre, 1998).

Het is in deze context (waarin niet enkel feitelijke, actuele prestaties, maar vooral ook het potentieel centraal staat – waarbij dus een voortdurende bekommernis nodig is naar de toekomst) van de vraag naar inzetbaarheid dat we ook het begrip 'competenties' en 'competentiemanagement' zien opduiken (Hamel & Prahalad, 1990, 1994). Het management in ondernemingen (privaat en publiek) moet zich niet meer in de eerste plaats richten op de organisatie van functies (functiemanagement), maar op het beheer van competenties als geheel van inzetbare kennis, vaardigheden en attitudes. Het gaat om het optimaal gebruikmaken van de competenties van werknemers en het voortdurend opnieuw bepalen van de competenties die nodig zijn om optimale resultaten te bekomen. Het gaat om het verhogen van de inzetbaarheid en het behouden ervan (inzetbaar blijven) omdat dit toelaat flexibel in te spelen op veranderende omstandigheden. Competentiemanagement laat toe een organisatie dynamisch in te richten, toe te snijden op een continu veranderende omgeving en is daardoor veel meer toekomstgericht. Het wordt in essentie een management van leer- en ontwikkelingskansen. Omgekeerd wordt van competentimanagement verwacht dat ze informatie en instrumenten aanbiedt aan werknemers als lerenden zodat ze voortdurend kunnen weten waar ze staan.

Vanaf eind jaren negentig van de vorige eeuw en begin van deze eeuw zien we dat de betekenis van onderwijs en scholing voor de professionele arbeid, maar ook voor de levensvorming in een meer algemene zin gethematiseerd wordt in termen van competenties. Competentiegericht onderwijs en competentiegericht leren komen centraal te staan. Dit gaat samen met een verschuiving van wat men een leerstofgerichte en docentgerichte benadering noemt naar een studentgerichte en vraaggerichte benadering. Men wil beter inspelen op maatschappelijke verwachtingen en vragen van de arbeidsmarkt (VLOR-memorandum, 2004). Mensen 'moeten doelgericht kunnen handelen in gevarieerde en nieuwe situaties, zowel op de werkvloer als in hun persoonlijk en maatschappelijk leven' (ibid., 10) Dat betekent dat leerprocessen moeten vertrekken vanuit levensechte opdrachten en projecten, en dat ze moeten voortbouwen op wat al aan competenties verworven is. Dit leidt niet enkel tot spanningen ten opzichte van de eindtermen (omdat competenties als dynamisch worden gezien; ze zijn steeds voorlopig, gegeven een bepaalde omgeving, en steeds minder een levenslange verworvenheid), maar ook tot het herformuleren van de toegang tot beroepen in termen van competentieprofielen. Competentieprofielen (met specifieke en meer algemene competenties) worden normerend voor opleidingen en programma's. Bij elk opleidingsonderdeel wordt verwezen naar de competenties die daar ontwikkeld worden en geëvalueerd worden. Competenties vormen eigenlijk het snijpunt tussen het leren en de vraag van de inzetbaarheid: het zijn inzetbare

leerresultaten. Met de notie van competentie wordt het belang van het direct kunnen toepassen in de praktijk van het geleerde sterk benadrukt. Kennis, vaardigheden en attitudes moeten niet alleen met elkaar verbonden worden, maar ook met een praktijk waarin ze betekenisvol zijn. Competenties moeten dus niet verward worden met vaardigheden.

Wat in deze problematisering centraal komt te staan, is de inzetbaarheid van het leren. Niet enkel voor de organisaties, bedrijven en instellingen die het werkveld of de arbeidsmarkt uitmaken (en de enige referentie worden voor het onderwijs – vakken en disciplines verliezen die betekenis), maar ook voor de lerende zelf die zich moet afvragen of hij/zij wel over de nodige competenties beschikt, dit wil zeggen over inzetbare leerresultaten.

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, het is iets dat kan *beheerd* worden, het is iets dat *inzetbaar* moet zijn. 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, om een professionele leerkracht te blijven, van belang is dat de leerkracht 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 geadresseerd als individuen die bereid moeten zijn om over hun professionaliteit te reflecteren als 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 beheeren 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. Actief burgerschap manifesteert zich in uiteenlopende omgevingen, zoals de nieuwe sociale bewegingen in de burgersamenleving, familiale zorg in de private sfeer, jobs met een sociale dimensie in de werksfeer of lidmaatschap van een politieke partij in het politieke domein. In elk van deze domeinen kan actief burgerschap geleerd worden, kan het gepromoot worden door overheden en kan het versterkt worden door een adequate onderwijsinfrastructuur. Burgerschap wordt met andere woorden gezien als de output van voorafgaandelijke leerprocessen. En ook hier worden mensen geadresseerd als verantwoordelijken voor het beheeren 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 leervermogen dat zij moeten zien te ontwikkelen of te beheeren. 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 capaciteiten' van de werknemers (ibid., 4). De lerende organisatie moeten we ons echter niet enkel voorstellen als een organisatie die zich kan aanpassen aan veranderingen in de omgeving. Het is ook een organisatie die leert om op een proactieve wijze haar leren te managen. Organisaties worden daarom gevraagd om niet enkel aandacht te besteden aan 'overlevingsleren' of 'aanpassingsgericht leren', maar bovenal ook aan 'generatief leren': 'Learning that enhances the capacity to create' (Senge, 1990a, 14). Vanuit deze optiek moeten goede managers in-

zien dat hun taak grotendeels een onderwijstaak is; ze moeten leerkansen aanbieden of een leernetwerk creëren dat *empowerment* van individuen en het bedrijf verzoent (Senge, 1990b, 353; van der Krogt, 1995, 5). 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 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 beleidsmakers kijken naar de samenleving. Politici in Vlaanderen en Nederland stellen dat de overheid 'veel aandacht moet besteden aan de ontwikkeling van leren en ook aan de ontwikkeling van de vaardigheden voor zelfstandig leren bij mensen' en dat ze moeten inzien dat de 'lerende samenleving' verwijst naar een 'erg concrete realiteit' (Ritzen, 1997, 22). 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 wilt' 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 (Europese Commissie, 1995). Aangevoerd wordt bovendien dat we ons ervan bewust moeten zijn dat deze positieve houding ten aanzien van leren of deze 'wil tot leren' niet enkel een voorwaarde is voor ons individueel en collectief welzijn binnen een lidstaat van de Europese Unie, maar dat het ook de voorwaarde is om competitief te zijn en te blijven in de hedendaagse internationale omgeving. Wat telkens opnieuw wordt onderlijnd, is dat wanneer we onze individuele en collectieve leerkracht toe-eigenen en managen, we toegang hebben tot het menselijk en sociaal kapitaal op basis waarvan we onze samenleving kunnen construeren en reconstrueren.

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 kapitaal te construeren en reconstrueren en dat zo uiteindelijk bijdraagt tot individueel welzijn en tot het welzijn van het collectief. 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 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, heeft dan te maken met een gebrek aan geschikt menselijk kapitaal, het heeft te maken met een onverantwoordelijkheid ten aanzien van het inzetten van het eigen leervermogen, met het onvermogen om het eigen leren te beheren en het niet inzetbaar zijn ervan. In al deze gevallen is investeren in menselijk kapitaal vereist. Al kan de regering infrastructuur ter beschikking stellen, leerkansen bieden en leren stimuleren, het leren zelf blijft daarbij de taak en de verantwoordelijkheid van de individuen zelf. En daarbij mogen we niet vergeten dat de inclusie in een omgeving (een arbeidsomgeving, een lokale gemeenschap, een pedagogische omgeving, een vrijetijdsomgeving, 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. We kunnen dat tegelijk doen door het te contrasteren met het regime dat tot ver in de twintigste eeuw operationeel was en dat we het sociale bestuursregime noemen (of de sociale welvaartsstaat). De uitdaging die voor het sociale bestuursregime centraal stond, betrof het samengaan van individuele vrijheid enerzijds en maatschappelijke orde en welvaart anderzijds. Het omgaan met deze uitdaging riep een bestuurlijke rationaliteit¹ in het leven die op een specifieke wijze de objectieven van het besturen, de rol van de staat en de subjecten en objecten van het besturen aan de orde stelde (cf. Foucault, 2004a/b; Rose, 1999). Deze rationaliteit hield in dat de maatschappij benaderd wordt als een lichaam dat eigen sociale regelmatigheden en sociale normen heeft. De staat verschijnt hier als een instantie die niet enkel individuele (economische) belangen moet in rekening brengen, maar ook maatschappelijke belangen en maatschappelijke kwesties die niet onmiddellijk verbonden zijn met individuele vrijheid en/of verantwoordelijkheid. Deze rationaliteit laat toe om problemen als *maatschappelijke* of sociale problemen te identificeren en bijvoorbeeld te pleiten voor de sociale zekerheid als een bestuurlijke technologie die tegelijk individuele vrijheid en collectief welzijn verzekert (Ewald, 1986, 209). De 'sociale staat' of het centrale bestuur dat opereert in de naam van het sociale (in naam van het belang van de *maatschappij*), spreekt mensen niet enkel aan als een verza-

meling van individuen of van afzonderlijke juridische subjecten, maar richt zich veeleer tot hen als burgers van een maatschappij, als sociale of maatschappelijke individuen.

Welnu, 'wij', zoals we ons vandaag aangesproken weten of ervaren als 'lerenden', maken niet langer deel uit van 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 (bv. 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 bijvoorbeeld de samenleving 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, dat wil zeggen 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 bevordert en gevraagd wordt. Ondernemerschap duidt hier op het gebruik van schaarse middelen om een goed te produceren dat tegemoetkomt 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, dat wil zeggen 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 worden naar zichzelf te kijken als mensen die werkzaam zijn in een omgeving en die bepaalde behoeften hebben die ze kunnen be-

vredigen door de productie van bepaalde goederen. En ook consumptie kan dan als een ondernemende activiteit worden gezien, omdat hier bevrediging wordt geproduceerd (Becker, 1976, 173). (Zie i.v.m. ondernemerschap ook de bijdragen over inclusie en kwaliteit elders in dit boek.)

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 haar 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, 2004a, 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 (behoeften, 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. Vandaar dat Gordon kan schrijven dat 'de idee van het leven als een onderneming van het zelf impliceert dat men in één opzicht in elk geval permanent tewerkgesteld is in (tenminste) die ene onderneming, en dat het deel uitmaakt van de permanente *levensbusiness* om zorg te dragen voor het behoud, de reproductie en reconstructie van het eigen menselijk kapitaal' (Gordon, 1991, 44). Hier kunnen we nu duidelijk maken dat het *de figuur is van het ondernemende zelf die de problematisering van het leren als inzetbaar kapitaal, als voorwerp van eigen verantwoordelijkheid en van eigen beheer belichaamt*: voor de ondernemende zelfsturing of autonomie (van professionals, burgers, werknemers, organisaties, samenle-

vingen) 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 (meerwaarde voor zichzelf of voor anderen).

We moeten ons er nochtans voor hoeden het ondernemerschap niet in een empirische, antropologische of economische zin te begrijpen of als een ideaaltipe te zien (Brockling, 2001, 3). In tegenstelling daartoe 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 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 ge-problematiséerd 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 bestuursdaders berekent (en die bestuursdaders 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, 1966; Dean, 1999).

Deze epistemo-strategische dimensie van het ondernemerschap brengt, als derde, ook een ethische dimensie aan het licht. De term 'ethisch' ver-

wijst 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 (Foucault, 1984c, 33 e.v.; 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 aannemen tegenover de materiële substantie, en moeten bijvoorbeeld uitzoeken welke competenties vereist zijn of functioneel zouden kunnen zijn (of worden). Deze substantie en onderwerpingswijze 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. Ten slotte 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).

Door de combinatie van deze dimensies in het ondernemerschap is het ondernemerschap tegelijk de actuele voorwaarde van onze vrijheid of autonomie (autonoom zijn betekent: de onderwerping aan de 'vraaggerichtheid') én het aangrijpingspunt om mensen te sturen. Door in te spelen op onze 'vraaggerichtheid' kan men ons sturen, en het is in die zin dat onze ondernemende zelfsturing 'bestuurbaar' is of dat er 'gestuurd' wordt doorheen onze ondernemende vrijheid.

De strategie van het leerdispositief en haar relatie tot het kwaliteitsdispositief

We hebben nu de elementen om de strategie van het leerdispositief binnen het huidige bestuursregime, de verbestuurlijking van het leren en de tactische alliantie van het leerdispositief met het kwaliteitsdispositief, te beschrijven.

De toe-eigening van onze eindigheid

In het sociale bestuursregime richt de bestuurlijke reflectie zich op de verhouding van de staat tot bepaalde analoge, disciplinaire settings zoals de

school, de fabriek en het hospitaal (Foucault, 1972/1989). In deze settings hebben mensen een *positie* als genormaliseerde individuen en er zijn vaste interactiepatronen tussen deze settings. Maar deze moderne organisatie van tijd en ruimte functioneert niet langer als een horizon voor de actuele bestuurlijke reflectie. In tegenstelling daartoe, richt het voortgezet liberaal regime zich op individuen als ondernemende zelden die zich *bewegen* in omgevingen of netwerken waarin menselijk kapitaal kan ingezet worden, kan circuleren en inkomsten of opbrengsten kan genereren. Laat ons proberen wat nader te omschrijven wat het betekent om zichzelf te benaderen en te ervaren als bewegend in een omgeving en hoe deze ervaring een ruimte opent waarin leren betekenisvol wordt (Simons, 2006).

Het uitgangspunt is niet langer dat mensen een maatschappij bewonen met bepaalde specifieke normen (en wetten), regels en gewoonten, maar dat ze wonen in een *omgeving*. We willen daarbij onderlijnen dat de term 'omgeving' geen nieuw en eigentijds concept is om te verwijzen naar wat we de 'habitat' van de mens noemen. Een omgeving impliceert een bepaalde organisatie van tijd en ruimte. In een omgeving staat het 'hier en nu' centraal: een omgeving stelt hier en nu eisen, biedt hier en nu mogelijkheden en hulpmiddelen (Donzelot 1991a, 276). Zichzelf begrijpen als deel uitmakend van een omgeving betekent dat de relatie tot het zelf en het zelfverstaan in het teken staan van capaciteiten en mogelijkheden die hier en nu aanwezig zijn om hier en nu om te gaan met uitdagingen en behoeften. Beslissend voor dit zelfverstaan zijn de beschikbare capaciteiten en mogelijkheden, de transparante informatie over wat bij jezelf en in je omgeving voorhanden is. Deze relatie tot het zelf (en het zelfverstaan) is bijvoorbeeld verschillend van een verstaan van zichzelf in het teken van een verborgen persoonlijke geschiedenis die slechts gedeeltelijk transparant is en die bepalend is voor het doen en laten. Deel uitmaken van een omgeving vereist de voortdurende bereidheid om de band met het verleden door te knippen of op zijn minst een bewustwording en verwerking van de last van het verleden. Het gaat om een uitzuivering van het verleden in termen van bruikbaarheid, potentieel en opbrengst met het oog op het vrijwaren van mogelijkheden hier en nu. Over het subject denken we dan ook niet langer als iets dat gegeven is (dat er altijd al is, al dan niet transparant), maar als een momentopname (een 'snapshot') van gerealiseerde mogelijkheden.

Niet alleen het verleden, maar ook de toekomst staat in het teken van de mogelijkheden en grenzen van het hier en nu. De toekomst is datgene wat gerealiseerd en geconstrueerd kan worden. In de realiteit van een omgeving is de toekomst virtueel aanwezig. Ook de relatie tot de wereld en tot anderen staat niet langer in het teken van de last van een wereld en haar geschiedenis. De wereld is niet langer datgene wat ontcijferd kan en moet worden

en dat met kennis van zaken kan worden veranderd. De wereld is een omgeving die hier en nu hulpmiddelen en infrastructuren ter beschikking stelt. De toekomst van de wereld is een berekening op basis van wat hier en nu, in een bepaalde omgeving, beschikbaar is.

In dit zelfverstaan – zichzelf zien in relatie tot een omgeving – worden we op een bepaalde wijze geconfronteerd met onze menselijke eindigheid. De specificiteit van de eindigheidservaring in een omgeving kunnen we met Deleuze verhelderen door deze schematisch te plaatsen ten opzichte van de premoderne en moderne eindigheidservaring (Deleuze, 1986). In de premoderne tijd ervaart de mens zijn eindigheid in relatie tot het oneindige (God) buiten de wereld. Het is in relatie tot God dat de mens zichzelf leert kennen en dat hij/zij zijn/haar eindigheid kan toe-eigenen en zijn/haar bestemming vindt. In de moderne denkruimte en ervaringswereld gaat deze relatie God – menselijke eindigheid over in een seculiere relatie tussen binnenwereldse processen en de mens. De taal, het arbeidsproces en het levensproces (maar ook de cultuur, de nationaliteit, rationaliteit en redelijkheid) worden ervaren als autonome processen, die een eigen ontwikkeling kennen. Het is in relatie tot de binnenwereldse oneindigheid van deze processen dat de mens zijn/haar eindigheid op een nieuwe wijze gaat ervaren, maar dat hij/zij ook probeert zich deze eindigheid opnieuw toe te eigenen en het leven een bestemming te geven. Voorbeelden van deze toe-eigeningen zijn de (teleologische) verhalen over emancipatie en vooruitgang op het individuele en collectieve niveau. Het zijn (politieke, pedagogische) vormingsverhalen die de belofte inhouden van een menselijke bestemming, van een toekomst waarin de mens zich verzoent met zijn natuur.

Maar het is ondertussen duidelijk – alle nostalgie ten spijt – dat deze ervaring van eindigheid, en de toe-eigening in projecten van emancipatie, niet langer de onze is. Deel uitmaken van omgevingen correleert met een andere ervaring van eindigheid: de ervaring van een steeds gelimiteerde bron van hulpmiddelen. Eindigheid heeft voor ons eerst en vooral een ruimtelijke dimensie (de omgeving) en deze ruimtelijkheid genereert een bepaalde temporele dimensie ('het hier en nu', 'de toekomst die virtueel aanwezig is', 'de opbrengsten uit het verleden die potentieel aanwezig zijn'). De moderne ervaring van eindigheid daarentegen had eerst een temporele dimensie (een soort van historisch bewustzijn en een historisch project van emancipatie) en vervolgens een ruimtelijke dimensie (zoals een schoolse, disciplinaire organisatie van een teleologische emancipatie). Maar niet enkel de tijdsdimensie en de ruimtelijke dimensie van onze ervaring van eindigheid zijn veranderd. Ook de toe-eigening van deze eindigheid krijgt een andere betekenis.

De toe-eigening is niet iets dat men ooit verloren heeft en dat men moet zien terug te winnen. Het is een permanente opdracht. Wat de mens zich

moet toe-eigenen, is het vermogen de gelimiteerde hulpbronnen of mogelijkheden op een ongelimiteerde wijze te combineren. Het is het vermogen originele combinaties door te voeren en te creëren waaraan in een omgeving, hier en nu, behoefte is. Dit vermogen is wat we hierboven aangeduid hebben met de notie ondernemerschap. Afhankelijk van het type van begrensde mogelijkheden voor ongelimiteerde combinaties, zijn er bovendien tal van omgevingen te onderscheiden. De context is een omgeving waarin woorden en betekenissen kunnen gecombineerd worden. Men kan sociale en culturele hulpbronnen en artefacten combineren in een sociale en culturele omgeving. Natuurlijke en technische hulpmiddelen kunnen gecombineerd worden in een economische omgeving. En in de natuurlijke omgeving of het leefmilieu kan men natuurlijke hulpbronnen zoals water en lucht creatief gebruiken.

In deze ervaringswereld (d.w.z. waar we de wereld ervaren als een verzameling van overlappende omgevingen) heeft de moderne idee van vooruitgang en emancipatie niet langer betekenis. Een enkele creatieve activiteit, hier en nu, kan weliswaar gekwalificeerd worden in termen van emancipatie en vooruitgang. Deze temporele kwalificatie verwijst dan naar het succes van een activiteit in een bepaalde omgeving en op een bepaald tijdstip. Maar de houdbaarheid van deze kwalificatie vervalt met het opduiken van meer succesvolle, nieuwe combinaties of met veranderingen in omgeving en behoeften. Omgevingsspecifieke emancipatie heeft dus allereerst een ruimtelijke dimensie. Dit betekent niet dat we door het leven gaan zonder geloofwaardige verhalen, zonder bestemming. Er zijn nog verhalen – zelfs grote verhalen. Het verhaal van de omgevingsspecifieke emancipatie van Europa als kenniseconomie (waarin de Lissabon-strategie zich hult) is een voorbeeld. Het is het verhaal van de achterstand van Europa ten aanzien van Amerika en Azië, het geeft een momentopname van gerealiseerde mogelijkheden en het roept op om de (reserve aan) mogelijkheden en kansen in de Europese omgeving origineel en succesvol te combineren. Het is een verhaal van een Europa dat met zichzelf de competitie aangaat en waarin het Europese verleden – het historische belang van Europa als kennisamenleving – aangehaald wordt om ons te herinneren aan het beschikbare potentieel. Het is het verhaal over de toekomst – sommigen denken eerder in termen van 'overleven' – van het Europa dat virtueel aanwezig is.

Het is in deze denkruimte, en door deze omgang met eindigheid, dat 'leren' verschijnt als een fundamenteel vermogen en proces. Leerbehoeften zijn vertalingen van grenzen en mogelijkheden in een omgeving en een eerste stap in de voortdurende, strategische toe-eigening van onze eindigheid. De maatschappelijke norm is het kunnen aanwenden van het eigen leervermogen, het zorgvuldig kunnen bepalen van leerdoelen en het effectief en effi-

ciënt kunnen beheren van het leerproces. Optimaal leren veronderstelt bovendien strategie; de omgeving kunnen lezen, het verworven potentieel kunnen beoordelen in termen van bruikbaarheid, behoeften kunnen voorzien, risico's durven nemen, ... En dit strategisch leren correleert met een permanente behoefte aan feedbackinformatie. In deze denkwereld – van de op leren gebaseerde toe-eigening – duiken bovendien nieuwe spanningen op. De spanning progressief-conservatief maakt bijvoorbeeld plaats voor de spanning proactief-reactief. Het is ook in deze denkwereld dat maatschappelijke en individuele problemen ontmaskerd kunnen worden als leerproblemen. Zo kan werkloosheid te wijten zijn aan een niet-succesvolle combinatie van menselijke mogelijkheden en kan daarom om bijscholing of herscholing vragen. Stress kan toegeschreven worden aan een gebrek aan proactiviteit en beperkte sociale vaardigheden kunnen leiden tot eenzaamheid en dit kan al lerend verholpen worden. Leren verschijnt op die manier als een voorwaarde voor welzijn en welvaart, voor het leven zelf.

Nog anders gesteld: leren is de wijze waarop we omgaan met onze hedendaagse ervaring van eindigheid. Doorheen verantwoordelijk management en economische berekening kan en moet onze eindigheid toegeëigend worden. In combinatie met het ondernemerschap wordt het leren gezien als de kracht om een tijdelijke, ruimtelijke emancipatie in omgevingen te waarborgen, dat wil zeggen om te gaan met het 'mancipium' of het 'in beslag genomen worden' door de omgeving en haar beperkte hulpbronnen. Leven en leren kunnen niet langer van elkaar onderscheiden worden. Kolb heeft deze denk- en ervaringsruimte heel treffend gearticuleerd: 'Menselijke wezens zijn uniek te midden van alle levende organismen omdat hun primaire adaptieve specialisatie niet in een bepaalde fysieke vorm of een bepaalde vaardigheid of een bepaalde gepastheid in een ecologische niche gelegen is, maar eerder in een identificatie met het proces van aanpassing zelf – dat wil zeggen met het proces van leren. Wij zijn dus de lerende soort, en ons overleven hangt af van onze geschiktheid om ons aan te passen niet enkel in de reactieve zin van te passen binnen een bepaalde fysische en sociale wereld, maar in de proactieve zin van het scheppen en vormgeven van deze werelden' (Kolb, 1984, 1).

Het voorgaande citaat drukt niet enkel uit dat de toe-eigening van onze eindigheid de vorm krijgt van leren, maar ook dat dit leerproces in feite een proces aan aanpassing of adaptatie is. 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, om de strategie van het leerdispositief te begrijpen waarvan deze denkruimte deel uitmaakt, is het nodig om meer aandacht te besteden aan dit idee van aanpassing, dat wil zeggen aan de ethiek van zelfmobilisatie en van kapitalisering van het leven die vereist is voor een permanente adaptatie.

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 te genereren en in te zetten dat bepaalde opbrengsten kan produceren. Dat betekent dat omgevingen of netwerken mensen oproepen om vaardigheden, kennis en competenties te mobiliseren (Edwards 2002, 359). Mobilisatie kan hier verstaan worden als het in een toestand brengen van iets waardoor het kan ingezet worden, inzetbaar of *employable* is (Sloterdijk, 1991, 42-43). Ook in disciplinaire settings kunnen we spreken van een mobilisatie. Zo worden werknemers in een fabriek bijvoorbeeld zo gepositioneerd dat hun arbeid bijdraagt tot de productie. Maar de mobilisatie in omgevingen en netwerken is van een andere aard. Kenmerkend voor de beweging van het ondernemende zelf in omgevingen is de zelf-mobilisatie van kennis en vaardigheden. 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 levensbusiness. En om in een omgeving (de omgeving van de familie, het familienetwerk, de arbeidsomgeving, de vrijetijdsomgeving, de culturele omgeving...) te bewegen, zijn kennis en een set van vaardigheden (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 moeten 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 in te zetten, ofwel op zoek naar de mogelijkheid om de vereiste competenties te verwerven. De zelfmobilisatie verwijst dan ook niet enkel naar de verantwoordelijkheid van het ondernemende zelf om haar

menselijk kapitaal te mobiliseren, maar ook naar de verantwoordelijkheid om het eigen leven te kapitaliseren op zo'n wijze dat het 'economische waarde' heeft.

Bovendien is er ook een permanente vernieuwing nodig van het menselijk kapitaal waarover men beschikt, om tewerkgesteld te worden of te blijven in de levensomgevingen. De zelfmobilisatie en de voortdurende kapitalisering vereisen de fundamentele bereidheid om het eigen kapitaal te vernieuwen, met andere woorden, een bereidheid om te leren. Voor het ondernemende zelf is de beslissing om te leren gelijk aan een investering – of om het preciezer te formuleren, aan een investering in menselijk kapitaal waarvan een opbrengst verwacht wordt. Verder is het leren als investering ook altijd een risicovolle aangelegenheid aangezien de vereisten en noden van omgevingen veranderlijk zijn en het onmogelijk is de exacte waarde van het menselijk kapitaal te voorspellen. Maar uiteraard blijft dit investeren in menselijk kapitaal door leren een berekend risico, ook al maakt speculeren deel uit van een ondernemend leven. Dus leren als een doordachte investering en als een verantwoordelijke kapitalisering en mobilisatie van het leven is nu de belangrijkste voorwaarde voor de continue levensbusiness. Deze 'business'-ethiek is een soort van aanpassingsethiek die gebaseerd is op het volgende maxime: doe wat je wilt, maar zorg er voor dat je menselijk kapitaal aangepast is (aan de omgeving).

Deze business-ethiek of deze verantwoordelijkheid ten aanzien van de kapitalisering van het zelf, ten aanzien van de zelfmobilisatie en het leren als investering krijgt feitelijk vorm in allerlei procedures en instrumenten. Een voorbeeld is de portfolio. Een portfolio is een soort van portefeuille waarin alle kennis, vaardigheden en attitudes (competenties) die kunnen ingezet of gemobiliseerd worden, zijn opgenomen (Birenbaum & Dochy, 1996). Een portfolio gebruiken impliceert dat men zichzelf objectificeert 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 'documentatie' en 'vermarkting' van het zelf. Tegelijkertijd bieden deze instrumenten strategische data waarmee het (onderwijs)beleid leerprocessen kan sturen en de *leer-kracht* 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 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, 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 zelfmobilisatie en kansen te bieden voor een investering in menselijk kapitaal. Het is dus het ondernemende zelf dat zelf een beleid moet voeren (beleidsvoerend of managementvermogen moet hebben) van verandering en adaptatie en dat daartoe in staat is door zich op een verantwoordelijke en berekende wijze haar eigen *leer-kracht* of leervermogen toe te eigenen. Verandering en aanpassing zijn gegarandeerd indien iedereen de eigen leerkracht beheert om de aangepaste stock aan kapitaal te genereren. In het voortgezet 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 *leerdispositief* introduceren. Met dat 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 (de betekenis van) leren als een fundamentele kracht of als een fundamenteel vermogen is gevormd doorheen verschillende discours 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 een complex, het leerdispositief, een zekere strategie belichaamt (nl. aanpassing). Maar deze strategie 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 discours 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 van nature 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 haar strategie om aanpassing te garanderen. 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 haar kenmerkende denkruimte, procedures en instrumenten voor zelfobservatie en zelfdocumentatie, wordt onze ervaring van het *leren* als een fundamentele kracht gevormd.

Deze korte beschrijving van de strategie van het leerdispositief laat ons ook toe aan te geven hoe dit dispositief een tactische alliantie aangaat met een ander dispositief binnen het huidige bestuursregime.

De tactische alliantie met het kwaliteitsdispositief

Vandaag lijkt de notie van kwaliteit een rol te spelen die gelijkaardig is aan die van de notie van leren. Het is quasi onmogelijk geworden om (als onderzoeker of beleidsmaker) te spreken over (verandering in) het onderwijs zonder te spreken over onderwijskwaliteit (zie ook de bijdrage over de wil tot kwaliteit in deze bundel). Wanneer we deze vaststelling als uitgangspunt nemen, dan zouden we moeten vragen voor wie kwaliteit tegelijk een voortdurend probleem en een oplossing is, dat wil zeggen: wie is geobsedeerd door kwaliteit en voortdurend op zoek naar de adequate indicatoren van onderwijskwaliteit? Zoals we ook elders in dit boek argumenteren, zouden we kunnen stellen dat deze obsessie met kwaliteit een karakteristiek is van het ondernemerschap (Bröckling, 2000; Simons, 2001, 2004; Masschelein & Simons, 2003). Met andere woorden: het 'permanente economische tribunaal' waaraan het ondernemende zelf (of de ondernemende organisatie) zich onderwerpt om autonoom te zijn, is tegelijk een permanent kwaliteits-

tribunaal. Een korte uitwerking van deze idee zal ons helpen om de ontwikkeling en strategie van het kwaliteitsdispositief te beschrijven.

De onderwerping aan het permanente economische tribunaal impliceert dat men naar zichzelf kijkt als iemand die opereert in een omgeving waarin bepaalde behoeften aanwezig zijn die door het creatief produceren van goederen kunnen bevredigd worden. Dat betekent dat de figuur van de klant (die behoeften heeft, een 'vraag' heeft) de permanente horizon vormt voor het ondernemerschap (zowel op het individuele als op het organisatorische niveau gaat het om 'vraaggerichtheid' of 'vraagsturing') en de uiteindelijke rechter voor het succes van de ondernemende activiteiten. We mogen daarbij ook niet uit het oog verliezen dat in de *levensbusiness* van het ondernemende zelf men ook klant is van zichzelf. Tegenover deze horizon verschijnt kwaliteit als een permanent probleem, het gaat er immers steeds om aan de behoeften van de klant tegemoet te komen. Wat hier geldt is het 'gezichtspunt van de klant' (en het naar de eigen activiteiten kijken vanuit dat gezichtspunt).

Het is van belang op te merken dat we met de notie permanent kwaliteitstribunaal geen welbepaalde definitie van kwaliteit naar voren schuiven. De onderwerping aan het tribunaal betekent dat over kwaliteit gedacht kan en moet worden omdat de figuur van de klant ten tonele verschijnt. De kwaliteitsproblematiek is hier niet meer en niet minder dan de problematiek van de toegevoegde waarde, waarbij die waarde (hoe die ook ingevuld wordt) tegemoet moet komen aan de klant. In die zin kan de vraag 'wat is kwaliteit?' eerst opduiken nadat een onderneming zich onderworpen heeft aan een permanent kwaliteitstribunaal. Deze vraag, of het willen weten wat kwaliteit is, is een effect van deze onderwerping. Er zijn daarbij overigens verschillende antwoorden of definities mogelijk.

Deze korte uitweiding volstaat om aan te geven dat, net als leren, kwaliteit verbonden is met processen van kapitalisering, 'managerialisering' en responsabilisering. Vooreerst impliceert succesvol ondernemerschap kwaliteitsmanagement, dat wil zeggen een zorgvuldige vertaling van de eigen en van andermans behoeften in de *levensbusiness*. Bovendien is kwaliteit zelf een soort kapitaal aangezien het waarde toevoegt aan wat geproduceerd wordt en opbrengsten (of bevrediging) waarborgt. En ten slotte moet dit kwaliteitsbeheer in functie van meerwaarde de verantwoordelijkheid zijn van elk ondernemend zelf of elke ondernemende organisatie (zoals scholen): opdat het eigen kapitaal productief zou zijn, moet men een verantwoordelijkheid ontwikkelen ten aanzien van de behoeften van anderen (of van zichzelf). Het ondernemende zelf is dus zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van haar *levensbusiness*. Ook deze onderwerping aan een permanent kwaliteitstribunaal komt tot stand doorheen het gebruik van specifieke in-

strumenten en procedures; procedures van (zelf-)marketing en instrumenten van zelfevaluatie en assessment (Bröckling, 2002). Deze instrumenten en procedures vereisen een eerder specifieke manier van zich verhouden tot zichzelf en tot anderen; ze verplichten iemand om zichzelf te beschouwen als een verzameling van behoeften en om deze behoeften te vertalen in de ondernemende activiteiten en goederen/diensten die nodig zijn om aan deze behoeften tegemoet te komen.

De notie van *kwaliteitsdispositief* kan hier geïntroduceerd worden om te verwijzen naar een geassembleerd complex van componenten: het weten betreffende meerwaarde en behoeften, de relatie tot het zelf als iemand die kwaliteit wil (produceren of consumeren), en de strategie van het verzekeren van meerwaarde. Als een strategisch complex binnen het huidige bestuursregime en regime van zelfsturing garandeert het dat het ondernemende zelf en de ondernemende organisatie de figuur van de klant in rekening brengt. Het verzekert dat er oplossingen worden geboden voor het probleem van de kwaliteit, of dat de vraag 'wat is kwaliteit?' wordt gesteld, besproken en beantwoord. Daarom kunnen we ook zeggen dat de 'wil tot kwaliteit' zowel instrument als effect is van de strategie van het kwaliteitsdispositief. Die strategie vereist van ondernemende subjecten dat ze kijken naar hun eigen activiteiten in termen van kwaliteit, dat ze streven naar kwaliteit en meerwaarde zoeken. Deze houding vormt ook een instrument om de verbinding te waarborgen tussen de producent en de klant. De strategie garandeert dat de ondernemende zelfsturing de figuur van de klant (en dat kan ook zichzelf zijn als klant) in rekening brengt. En in de mate dat iedereen zich onderwerpt aan het kwaliteitstribunaal, verzekert het ook de totale meerwaarde. Of als we dit formuleren vanuit het perspectief van het bestuur: het huidige bestuursregime slaagt erin de totale kwaliteit van het leven te verzekeren door iedereen en alles aan te spreken in termen van ondernemerschap. Dit verzekeren vindt niet langer plaats in naam van een algemene (sociale) norm (zoals dat het geval was in het sociale bestuursregime of de welvaartsstaat), maar door ervoor te zorgen dat elk individu in elke organisatie zichzelf onderwerpt aan het kwaliteitstribunaal. Deze onderwerping is het beste argument voor de totale kwaliteit van het leven. Bovendien kan dit kwaliteitsdispositief verbonden worden met een bepaalde verbestuurlijking van de staat met betrekking tot kwaliteit. Er ontstaat een bestuurlijke rationaliteit die over de staat denkt als een organisatie die een kwaliteitsmanagement moet ontwikkelen met betrekking tot haar *onderwijsbusiness*. Ze ziet het onder meer als haar taak de leerbehoeften van haar bevolking te identificeren en deze te vertalen in eindtermen of in een kerncurriculum. Binnen deze rationaliteit kunnen scholen dan aangesproken worden als 'entrepreneurs' van de nationale *onderwijsbusiness* met de onder-

nemende vrijheid om aan deze behoeften tegemoet te komen (evenals aan bijkomende noden in hun directe omgeving). Wat dus aan de orde is, is een specifiek 'bestuurbare zelfsturing' die gericht is op het verzekeren van de relatie tussen productie en klanten.

Dit laat ons ten slotte toe om te beargumenteren dat er een tactische alliantie kan ontstaan tussen het kwaliteitsdispositief en het leerdispositief en hun respectieve strategieën. De strategie van het leerdispositief, dat voortdurende aanpassing garandeert door leren, kan een bijkomende oriëntatie verwerven wanneer het verbonden wordt met de strategie van het verzekeren van de bevrediging van behoeften. Kwaliteit kan een bijkomende dimensie bieden aan de zaak van de aanpassing: *een aanpassing die gericht is op de figuur van de klant en zijn of haar behoeften*. Of anders gezegd, voor het ondernemende zelf is het leren gericht op het verzekeren en verbeteren van kwaliteit. Wanneer men de actuele bestuurlijke configuratie betreedt, wordt kwaliteit het oriëntatiepunt voor het leren of voor processen van verandering en aanpassing. Daarom zou men kunnen beargumenteren dat de tactische alliantie tussen beide dispositieven binnen het huidige bestuurlijke regime resulteert in het verzekeren van 'vooruitgang'. Gerichte aanpassing of leren betreft niet enkel verandering, maar een soort van teleologische ontwikkeling in de richting van waar nood aan is in een omgeving. Vooruitgang betreft hier dus het leren voor de verbetering van kwaliteit. Vooruitgang heeft daarmee niet langer een sociale (en temporele) dimensie en is niet langer datgene wat de bestuurlijke taken van de staat dicteert of oriënteert. In het huidige bestuursregime beslist de staat niet langer (in een positie van sociale soevereiniteit) waar de meerwaarde betrekking moet op hebben, en ze bepaalt ook niet langer de richting van de veranderingen. Het vooruitgangsbeleid of het leren met het oog op kwaliteit wordt *gedelegeerd* aan ondernemende zelden en ondernemende organisaties: het zijn zij die geobsedeerd zijn door een wil tot kwaliteit en een wil tot leren, en de alliantie tussen deze obsessies garandeert 'aanpassingen met een meerwaarde'. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat de staat geen mandaat heeft om kwaliteit te definiëren of de veranderingen richting te geven. Als een beheerende, 'managende' staat kan ze echter deze functie enkel vervullen in de mate dat de behoeften van haar burgers in rekening worden gebracht (zoals ze dat doet in het kader van de eindtermen).

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

Het doel van deze bijdrage was om de vraag te beantwoorden: *wie* verschijnt het leren als een fundamentele kracht om zichzelf te positioneren en

herpositioneren in de samenleving? Wat we hebben willen aantonen is dat 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, als datgene wat onze verantwoordelijkheid is, als datgene wat we moeten inzetten) 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 (Foucault, 1976). Daarom denken we ook niet dat wat vandaag nodig is, een bevrijding is van het leren (van de staat en haar instellingen, of van de economie) of een onderscheid tussen leren met een emancipatorische werking en leren met een disciplinaire werking (Biesta, 2007). Wat nodig is, is dat 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 bieden aan de intellectuele en bestuurlijke beweging om onze eindigheid toe te eigenen, aangezien het dat is waarover het 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 zelfmobilisatie en kapitalisering weerstaan, lijkt een uiterst oncomfortabele positie te impliceren. Het zou kunnen zijn 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 waarover het in *e*-ducatie gaat: buiten zichzelf geleid te worden, blootgesteld te zijn.

NOOT

1. Een bestuurlijke rationaliteit is een bepaalde manier van denken, argumenteren en spreken vanwege de besturende entiteiten – individuen, organisaties, instanties, administratie, ... – die we hier verder soms ook kortweg 'bestuurders' zullen noemen, waarbij bestuurders dus niet enkel individuen zijn.



Lof der liefhebber

JAN MASSCHELEIN & MAARTEN SIMONS

'Het moet juist zijn'

Hoewel er veel discussies zijn over het 'wat' en 'hoe', lijken *wij* elkaar vandaag te vinden in onze wil tot feedback, tot kwaliteit, tot dialoog, tot verschil en identiteit, tot inclusie, tot permanent leren. Doorheen de hier verzamelde studies hebben we aangegeven dat het rationele karakter van deze welwillendheid voor *ons* vanzelfsprekend is omdat wij *ons* ervaren als bewegend in een competitieve netwerkomgeving waarin we ons voortdurend willen en moeten positioneren en waarin we op zoek zijn naar een optimalisering van de bevrediging van onze behoeften/noden en die van anderen (we zijn op zoek naar een verbetering van onze prestaties en 'goede praktijken'). Voor ons, wij die onze vrijheid in termen van ondernemerschap in praktijk brengen, die voortdurend bekommerd zijn om meerwaarde en voor wie de vraag (d.i. de vraag van de klant naar 'meerwaarde', ook onze eigen vraag als klant) een sturende betekenis heeft en een berekenende en berekende, proactieve houding vraagt, is het streven naar kwaliteit, het willen van feedback en dialoog, het erkennen van de waarde van het verschil en de identiteit, de bereidheid tot permanent leren niet iets dat opgelegd is, maar dat we ervaren als noodzakelijk en van belang voor ons overleven.

'Wie' zou daar tegen kunnen zijn? Wie zou tegen kwaliteit, feedback, leren, dialoog kunnen zijn? Deze vraag zelf horen *wij* meteen als een retorische vraag, ze lijkt niet ernstig gemeend te kunnen zijn. Nochtans willen we hier afsluitend zeer kort een schets bieden van een figuur die niet gekenmerkt wordt door deze welwillendheid. Het is echter niet zozeer dat deze figuur tegen kwaliteit, feedback, dialoog, identiteit, verschil, inclusie of leren is, maar eerder dat ze voor haar geen betekenis of geen belang hebben (of zelfs belachelijk lijken). Deze figuur is in de hedendaagse pedagogische ruimte een schaduwfiguur. Het is geen zeldzame of uitzonderlijke figuur (veel leerkrachten, docenten, hulpverleners en zorgverstrekkers vertonen er trekken van), maar het is een figuur die aan het zicht onttrokken is. We noemen deze figuur hier de figuur van *de liefhebber*. We willen deze figuur echter niet psychologisch beschrijven (als een bepaalde persoonlijkheid) of

als een sociologische categorie karakteriseren (de liefhebber tegenover de beroepskracht, de amateur tegenover de professioneel), maar we willen deze figuur schetsen op het niveau van de houding en ervaring die haar kenmerken.

De liefhebber begrijpen wij hier simpelweg als de figuur die lief heeft, die veel van iets (een bezigheid, een zaak of objecten) houdt, die *om iets geeft*, er prijs op stelt. In die zin kan de leerkracht, de pedagoog, de hulpverlener een liefhebber zijn – voor zover ze om iets geven, bezig zijn met de zaak, zich inlaten met iets. De liefhebber wordt gekenmerkt door een houding van liefde en zoals we weten is de liefde blind (ze heeft geen oog voor wat 'telt'), doof (ze hoort de vraag tot berekening en ondernemerschap niet) en stom (de beschikbare taal schiet te kort en ze heeft ons geen lessen te leren), en bovenal is de liefde genereus of zoals men zo mooi in het Duits zegt: *umsonst*, om niets, niet geïnteresseerd in enige opbrengst. Vanuit een liefhebbende houding verschijnt noch de zaak noch het leven zelf als kapitaal, als iets waarin men moet investeren met het oog op een opbrengst of een meerwaarde. Een liefhebbende houding is geen berekende en berekende houding, maar een genereuze, toewijdende houding. Vanuit een liefhebbende houding gaat het niet om de bevrediging van een behoefte, om het produceren van bevrediging. Liefhebben is zich inlaten met, ingaan op, meegenomen worden door, zich overgeven aan, zich wijden aan.

Peter Handke verhaalt ergens dat hij in zijn jonge jaren helemaal niet graag naar school ging en meestal ook helemaal niet geïnteresseerd was in wat de leraar zei. Behalve op die momenten waarin de leraar begon te spreken alsof hij de leerlingen vergeten was, wanneer hij sprak tot niemand in het bijzonder, maar naar buiten staarde en opging in datgene waarover hij sprak en dat hij uitsprak. Misschien heeft Handke het hier precies over de leraar als liefhebber. De interessante leraar is de leerkracht die zijn stof of zijn vak net iets meer lief heeft dan de leerlingen die hij voor zich heeft zitten, en die hij geacht wordt in de ogen te kijken. De interessante leerkracht als liefhebber dus, als iemand die meegenomen wordt door zijn woorden, weg van zijn leerlingen, de leerkracht die geen gehoor geeft aan de oorverdovende oproep vandaag om het welbevinden van de leerlingen centraal te plaatsen. Het gaat dus om de leerkracht, maar ook om de opvoeder of hulpverlener, die zich ten dienste stelt van de zaak.

Liefhebbers willen niet alleen alles 'kennen' van hun zaak, maar deze kennis is verbonden met een houding van zorg, zorg voor de zaak en voor zichzelf in verhouding tot de zaak. De liefhebber is dan ook nieuwsgierig in de zin van *curiosus*. Waarbij we moeten denken aan de *curiositas* die niet simpelweg een willen weten is, maar ook altijd een zorg impliceert (van het Latijnse *cura* dat ook aanwezig is in *curiositas*). De liefhebber heeft geen

zuiver cognitieve relatie met de zaak. Ze is voor hem/haar geen cognitief object, net als hij/zij zelf ook geen cognitief object is (waarover men kennis in termen van sterktes of zwaktes vergaart). De liefhebbende leerkracht, pedagoog of hulpverlener is in een bepaald opzicht steeds bezig met de zaak. En deze zaak vraagt niet om voortdurend te leren (om expert of deskundige te worden en te blijven), maar om te studeren. De liefhebber is misschien iemand die studeert, dit wil zeggen iemand die aanwezig is bij de zaak, aandachtig en in beslag genomen. De liefhebbende houding is misschien een houding van studie, die niet alleen geen einde kan hebben, maar verlangt geen einde te hebben.

Voor de liefhebber is de zaak iets wat hem/haar existentieel aangaat. Hij/zij staat dus op het spel en verliest zich in de zaak. Het is de leerkracht van Handke die naar buiten staarde en die opging in wat hij zei. Maar het is ook de leerkracht of hulpverlener die door zich in te laten met de zaak, zoekt naar de juiste woorden, de juiste daden. Precies dit zoeken, dit ingaan op de zaak, deze toewijding toont dat het eigen bestaan voor de liefhebber steeds mee op het spel staat. De liefhebber is niet alleen iemand die liefheeft, de liefhebber is ook iemand die bezorgd is om zijn eigen gedrag, zijn eigen daden en woorden. Hij/zij is bekommerd om zijn/haar verhouding tot wat hij of zij liefheeft, bekommerd om het juist zijn van de daden en de woorden in relatie tot de zaak. De liefhebber ziet zijn handelen niet als een (relatieve) prestatie met een output, maar als een doen dat juist moet zijn. De liefhebber wil niet alleen alles kennen, maar wil ook dat wat met en aan de zaak gebeurt, wat over haar gezegd wordt 'juist' is. Het moet niet altijd beter zijn (beter dan voorheen, beter dan de anderen), maar volmaakt. Voor de liefhebber gaat het niet om het verhogen van de *performantie*, maar om een soort van perfectie. Het moet juist zijn. De liefhebber gebruikt de zaak niet zoals hij of zij wil of voor wat hij of zij wil, maar zoals het hoort. De liefhebber ervaart een zeker 'moeten', iets verschuldigd te zijn aan de zaak (aandacht, respect), zonder dat het mogelijk zou zijn precies aan te geven (te berekenen en te bepalen) wat die schuld inhoudt.

Martin Walser geeft een zeer mooi voorbeeld van de houding van de liefhebber in de hulpverlening en zorg, waar de zaak die men liefheeft de 'behulpzaamheid' en het 'ten dienste staan' zelf is, en waar men zich bezighoudt met een vervolmaking van de zaak en van zichzelf in verhouding tot de zaak:

De conductrice buigt zich naar de reiziger toe, biedt allerlei dienst en hulp aan, en men ziet, dat ze de mensen, die ze wil dienen, niet waarneemt. Ze is er klaarblijkelijk volledig op afgestemd behulpzaam te zijn, ten dienste te

staan. Haar ten dienste staan is helemaal niet routineus of onachtzaam of ongeïnteresseerd. Alhoewel ze niemand van haar cliënteel persoonlijk op het oog heeft, straalt haar gezicht vriendelijkheid en warmte uit. Ze is een genie van de toewending. Maar, aangezien het voor iedereen overduidelijk is, dat haar toewending op niemand persoonlijk gericht is, maar toewending zonder meer is, is het dus toewending op zichzelf. Letterlijk genomen is dat paradoxaal. In werkelijkheid is het echter zeer praktisch, erg genietbaar en zelfs zeer mooi. Zeer mooi om te zien. Ze souffleert mij: er bestaat toewending als monologische toewending, als alleenspraak. Ze weet wat ze doet, ze wordt waarschijnlijk de dankbaarheid van haar cliënteel gewaar. Maar ze laat zich daardoor niet naar buiten lokken en in het persoonlijke verstrikken. Of ze het nu weet of niet: wanneer ze haar mensen zo zou aankijken, dat ze hun zweet en tranen zou meekrijgen, dan zou de schoonheid van haar nuttigheid meteen verdwijnen.

(Walser in Masschelein & Simons, 2006, 57-58)

De liefhebber is niet gericht op het veranderen van de zaak die hij/zij liefheeft, hij/zij aanvaardt haar, zonder vragen, maar wil wel de zaak en vooral zichzelf in verhouding tot de zaak vervolmaken. Hij/zij wordt niet gekenmerkt door een zorg om kwaliteit, maar door een zorg om perfectie, om 'juistheid'. Dat de liefhebber de zaak aanvaardt, betekent dat hij/zij zich geen vragen stelt naar het waarom of waartoe, geen vraag naar de zin of het doel. De liefhebber is in dit opzicht nooit 'verloren' (omdat hij of zij zich al lang verloren heeft in de zaak, die hem of haar, zo zouden we misschien kunnen zeggen, gevonden heeft). Voor de liefhebber is de vraag wie hij/zij is, wie hij/zij wil worden, waarvoor hij/zij staat en waar hij/zij staat (in relatie tot anderen) niet van belang. Hij of zij ervaart dan ook geen nood aan feedback of *benchmarking*. De anderen verschijnen voor hem of haar niet als concurrenten of als klanten, zodat ook de vraag naar kwaliteit geen betekenis heeft. De vraag die zich voor hem of haar stelt, is hoe zich tot zichzelf en tot de zaak verhouden op een juiste manier. Voor de liefhebber heeft 'juist' te maken met precisie, maar ook met recht doen aan, trouw zijn aan. Er zijn geen 'goede praktijken' (die steeds relatief en voorlopig zijn), maar er zijn in zekere zin enkel 'absolute eisen'.

De liefhebber ervaart het heden als een actualiteit die eisen stelt. De liefhebber zoekt er niet naar zich aan te passen aan een *omgeving*, maar probeert recht te doen aan een *situatie*. De liefhebber leeft in het heden, hij of zij gaat op in het moment, hij of zij is aanwezig bij de zaak op zo'n manier dat hij of zij de tijd uit het oog verliest (en de wereld dus blijft duren). Dat wil niet zeggen dat er geen verleden of toekomst is, maar dat zijn/haar bekommernis om de zaak zich niet richt op het verleden of de toekomst. Voor de liefhebbende leerkracht bijvoorbeeld gaat het erom op een gegeven

moment en in een gegeven situatie de juiste daden te stellen, de juiste woorden uit te spreken.

Misschien is een echte vakman een voorbeeld van 'iemand die zijn vak verstaat' én 'liefheeft'. Iemand die opgaat in zijn werk, in het vak dat hij beoefent, het materiaal dat hij bewerkt, de stof die hij gebruikt. De leerkracht die de tijd vergeet, die zijn/haar publiek vergeet, die zijn/haar liefde deelt, niet door het over die liefde te hebben, maar vanuit die liefde te spreken en te doen. Precies die houding, die zelf geïnspireerd is, kan inspirerend zijn (ze is niet productief) – ze vraagt geen ethiek van zelfmobilisatie, maar van toewijding en studie. De vakman kan inspirerend zijn en in die zin bevrijdend. De vakman nodigt uit mee te kijken, zich in te laten.

Misschien zouden we, met Hannah Arendt, kunnen zeggen dat een pedagogische houding een houding is van liefhebben: liefhebben van de wereld én van het leven. En misschien zouden we ons kunnen afvragen of men zich wel met opvoeding, onderwijs of zorg kan inlaten, of men wel voor de ander kan zorgen, wanneer men de wereld en het leven niet liefheeft, wanneer men geen liefhebber is?

- ADISESHIAH, M. (1970). Lifelong Education. In R.H. DAVE & N. STIEMERBURG (Eds.) (1973), *Lifelong education and the school* (pp. 28-33). Hamburg: Unesco.
- ANDRY, N. de Boisregard (1743). *L'Orthopédie, où l'art de prévenir et corriger dans les enfans, des difformités du corps*. Bruxelles: Georges Frickx.
- ANTHONE, R., JANSSENS, E., VERVOORT, S. & KNOPS, J. (2006). *Peinzen. 49 filosofische vragen voor kinderen*. Leuven: Acco.
- ANTHONE, R. & MOORS, S. (2004). *Van Boeken ga je denken. Filosoferen met kinderen aan de hand van jeugdliteratuur*. Leuven: Acco.
- ARROWSMITH, J., SISSON, K. & MARGINSON, P. (2004). What can 'benchmarking' offer the open method of co-ordination? *Journal of European public policy*, 11(2), 311-328.
- BARRY, A. (1994). Harmonization and the art of European government. In C. ROOTES & H. DAVIS (Eds.), *Social change and political transformation*. London: UCL Press.
- BECKER, G.S. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Belgische bisschoppen (2003). Geroepen om te dienen. Brief over het Katholiek Onderwijs en Christenen in het onderwijs. *Verklaringen van de Bisschoppen van België, nieuwe reeks, nr. 28*.
- BENTHAM, J. (1791). *Panopticon, or the inspection house*. Dublin: Thomas Byrne.
- BERGER, P. L. (1967). *The sacred canopy: elements of a sociological theory of religion*. Garden City (N.Y.): Doubleday.
- BIESTA, G. (2006). *Beyond learning*. Boulder: Paradigm.
- BIRENBAUM, M. & DOCHY, F. (Eds.) (1996). *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- BOELE, D. (2000). Het socratische gesprek. Een oefening in levenskunst. In O. CARPELS & E. KARSSING (Eds.), *Filosoof in de praktijk* (pp. 39-50). Assen: Van Gorcum & Comp.
- BOLvzw (2006). *Infomap: Voorbereiding inschaling*. Gentbrugge: BOLvzw.
- BOLvzw (2006). *Infomap III: creatief met mijn budget*. Gentbrugge: BOLvzw.

- BOLVZW (s.d.). *Goede werkgever worden van mijn persoonlijke assistenten*. S.I.
- BOLVZW (s.d.). *Handleiding bij het inschatten van uw behoefte aan persoonlijke assistentie*. S.I.
- BOMERS, G. (1991). De lerende organisatie. *Gids voor de opleidingspraktijk*, 8, 1-25.
- BRANDENBURGER, A. & Nalebuff, J. (1996). *Co-opetition*. New York: Doubleday.
- Britse geluksprofessor wil ons weer echt laten converseren. De kunst van een goed gesprek. (4/02/2005). *De Morgen*.
- BRÖCKLING, U. (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In U. BRÖCKLING, S. KRASMANN & T. LEMKE (Eds.), *Gouvernementaliteit der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (pp. 131-167). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BRÖCKLING, U. (2001). '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. (Manuscript).
- BRÖCKLING, U. (2002). Diktat des Komparativs. Zur Anthropologie des "unternehmerischen Selbst". In U. Bröckling & E. Horn (Eds.), *Anthropologie der Arbeit* (pp. 157-173). Tübingen: Gunter Narr.
- BRÖCKLING, U., KRASMANN, S. & LEMKE, T. (Eds.) (2004). *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BRÖCKLING, U., KRASMANN, S. & LEMKE, T. (Eds.) (2000). *Gouvernementaliteit der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BRÖCKLING, U. (2006). Und... wie war ich? Über feedback. *Mittelweg*, 36(2), 26-43.
- CARPELS, O. & KARSSING, E. (2000). Aan de slag! Gesprek met Erik Boers. In O. CARPELS & E. KARSSING. (Eds.), *Filosofie in de praktijk* (pp. 39-50). Assen: Van Gorcum & Comp.
- CASTEL, R. (1991). From dangerousness to risk. In G. BURCHELL, C. GORDON & P. MILLER (Eds.), *The Foucault effect. Studies in governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 280-298). Chicago: University of Chicago Press.
- CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Gallimard-Jeu-nesse.
- COETZEE, J.M. (2003). *Elisabeth Costello* (P. BERGSMA & I. PARDOEN, vert.). Amsterdam: Cossee.
- COLEMAN, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Commission of the European Communities (2004). *Progress towards the common objectives in education and training: Indicators and Benchmarks*. Commission Staff Working Paper, Brussels, 21 January 2004 (SEC (2004) 73).
- Commission of the European Communities (2005). *Progress towards Lisbon objectives in education and training (2005 report)*, Commission Staff Working Paper, Brussels, 22 March 2005 (SEC (2005) 419).
- Commission of the European Communities (2006). *Progress towards Lisbon objectives in education and training (report based on indicators and benchmarks, report 2006)*, Commission Staff Working Document, Brussels, 15 May 2006 (SEC (2006) 639).
- Council of the European Union (2001). *Report from the Education Council to the European Council: On the concrete future objectives of education and training systems*, Brussels, 14 February 2001.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf
- Council of the European Union (2002). Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe, *Official Journal of the European Communities*, C142, 1-22.
- Council of the European Union (2003). *Council conclusions on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks)*, Brussels, 7 May 2003. <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/2003/benchmark.pdf>
- Council of the European Union (2005). Council conclusion of 23 May 2005 on new indicators in education and training, *Official Journal of the European Union*, C141, 7-8. http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/oj/2005/c_141/c_14120050610en00070008.pdf
- CROSBY, P. B. (1979). *Quality is free. The art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill.
- CUYVERS, G. (2002). *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- DALE, R. & ROBERTSON, S. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization in education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10-36.
- DEAN, M. (1995). Governing the unemployed self in an active society. *Economy and Society*, 9(3), 47-68.
- DEAN, M. (1999). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. New Delhi: Sage.
- DE CAUTER, L. (2002). *De capsulaire beschaving. Over de stad in het tijdperk van angst*. Rotterdam: NAI Uitgevers.
- DE FEVER, F. (1997-1998). Inclusief onderwijs als een vorm van zorgverbreding. *Persoon en Gemeenschap*, 50(9-10), 337-356.
- DE FEVER, F. & FLAMENT, I. (2003). De school voor allen. In F. DE FEVER, W. HELLINCKX & H. GRIETENS (Eds.), *Handboek jeugdhulpverlening. Een orthopedagogisch perspectief* (pp. 485-524). Leuven: Acco.
- DEGERANDO, J.-M. (1800). *Considérations sur les diverses méthodes à suivre dans l'observation des peuples sauvages*. Paris: Société des Observateurs de l'Homme.

- DEGÉRANDO, J.-M. (1820). *Le visiteur du pauvre*. Bruxelles: de Mat.
- DELANTY, G. (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
- DELEUZE, G. (1986). *Foucault*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- DELUMEAU, J. (1988). Prescription and reality. In E. LEITES (Ed.), *Conscience and casuistry in early modern Europe* (pp. 134-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- DEMEULEMEESTER, E. & CALLEWIER, D. (1997). *Integrale kwaliteitszorg: concepten, methoden en technieken*. Tielt: Lannoo.
- DEMING, W.E. (1994). *Out of the Crisis*. Massachusetts: MITpress.
- DENYS, K. (Ed.) (2007). *Jongleren voor het leven. Een zoektocht naar de identiteit van onafhankelijke methodescholen* (n.a.v. 10 jaar FOPEM).
- DEPAEPE, M. (1989). *Meten om beter te weten? Geschiedenis van de experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse Pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. Niet-gepubliceerde doctoraatsverhandeling, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.
- DEPAEPE, M. (1998). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.
- DE SAINT-MARTHE, S. (1584). *Manière de nourrir les enfants à la mamelle*. Paris.
- DE WOLF, A. (2003). *Katholiek onderwijs. Een open school* [reactie op de aankondiging 'Rondetafelconferentie over onderwijs']: <http://www.vsko.be/02/03.htm> (16-04-2005).
- DIDEROT, DENIS (1994). Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient. In L. VERSINI, *Diderot Œuvres. Tôme 1: Philosophie* (pp. 133-196). Paris: Robert Laffont. (Origineel gepubliceerd in 1749).
- DOCHY, F. & MOERKERKE, G. (1997). Assessment as a major influence on learning and instruction. In L.W. ANDERSON (Ed.), *Educational testing and assessment: Lessons from the past, directions for the future* [Special issue]. *International Journal of Educational Research*, 27, 415-431.
- DONZELOT, J. (1984). *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*. Paris: Fayard.
- DONZELOT, J. (1991). Pleasure in work. In G. BURCHELL, C. GORDON & P. MILLER (Eds.), *The Foucault effect: studies in governmentality* (pp. 251-278). London: Harvester Wheatsheaf.
- DRUCKER, P. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row.
- DUNN, L.M. (1968). Special Education for Mildly Retarded – Is much of It Justifiable. *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- DUNON, R., et al. (1997-1998). De schooldoorlichting: een model-benadering van solo-optreden naar geregisseerd teamwork. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, 3-4.
- DUTTWEILER, S. (2005). Advisering. In U. BRÖCKLING, S. KRASMANN, T. LEMKE (Eds.) & M. van NIEUWSTADT (vert.), *Sleutelwoorden. De actualiteit in 44 begrippen* (pp. 24-30). Amsterdam: Sun.
- EDWARDS, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. *Journal of Education Policy*, 17(3), 353-365.
- ELEN, J. (1998). De academische leerovereenkomst: een academische visie. *Onze Alma Mater*, 52, 452-469.
- European Commission (1995). *Teaching and Learning: towards the learning society*. Brussels: European Commission.
- EWALD, F. (1986). *Histoire de l'état providence*. Paris: Grasset.
- FAURE et al. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
- FLAVELL, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. RESNECK (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- FOUCAULT, M. (1966/1986). Het denken van het buiten: over Maurice Blanchot. In M. FOUCAULT, *De Verbeelding van de bibliotheek* (pp. 95-122). Nijmegen: SUN.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1972/1989). *Discipline, toezicht en straf: de geboorte van de gevangenis*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- FOUCAULT, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1977). L'œil du pouvoir. In D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (Eds.) (2001), *Dits et écrits II 1976-1988* (pp. 190-207). Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1978). La "gouvernementalité". In D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (Eds.), *Dits et écrits III 1976-1979* (pp. 635-657). Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1979). Naissance de la biopolitique. In D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (Eds.), *Dits et écrits III 1976-1979* (pp. 818-825). Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1979). Vivre autrement le temps. In D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (Eds.), *Dits et écrits III 1976-1979* (pp. 788-790). Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1980). Entretien avec Michel Foucault. In D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (Eds.), *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 41-95). Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1981). "Omnes et singulatum": vers une critique de la raison politique. In D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (Eds.), *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 134-161). Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1982a). Espace, savoir et pouvoir. In D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (Eds.) *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 270-285). Paris: Gallimard.

- FOUCAULT, M. (1982b). Le sujet et le pouvoir. In D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (Eds.) *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 222-243). Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1984a). Qu'est-ce que les Lumières. In D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (Eds.), *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 562-578). Paris: Gallimard.
- FOUCAULT (1984b) Qu'est-ce que les Lumières. In D. DEFERT, F. EWALD & J. LAGRANGE (Eds.), *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 679-688). Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1984c). *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1984d). NIETZSCHE, GENEALOGY, History. In P. RABINOW (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 76-100). New York: Pantheon.
- FOUCAULT, M. (1985). *Ervaring en waarheid. Duccio Trombadori in gesprek met Michel Foucault*. Nijmegen: Sun.
- FOUCAULT, M. (2004a). *Naissance de la biopolitique, Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Gallimard/Le seuil.
- FOUCAULT, M. (2004b). *Sécurité, territoire, population, Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris, Gallimard/Le seuil.
- FRANSEN, G. (2006). Blinden verwerken afgeluisterde telefoon. *De Standaard*, zaterdag 4 november.
- FUCHS, D. & FUCHS, L.S. (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Educational Reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- FUKUYAMA, F. (1995). *Trust: The Social Virtues & Creation of Prosperity*. New York: The Free Press.
- GAGNÉ, R.M. (1970). *The conditions of learning*. London: HOLT, Rinehart and Winston.
- GARTNER, A. & LIPSKY, D.K. (1987). Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-395.
- GARVIN, D. (1988). *Managing quality: the strategic and competitive edge*. New York: Free Press.
- GARY, T. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- GEERINCK, I. (2004). Waait de Geest echt overal? De originaliteit van het godsdienstondericht in het gedrang. *Tijdschrift voor Theologie*, 44(3), 213-223.
- GEERINCK, I. (2006). *Identiteit als toegevoegde waarde. Het kritische beden en verleden van het godsdienstonderwijs*. Leuven: Author.
- GIDDENS, A. (2000). *Paars. De Derde Weg. Over de vernieuwing van de sociaal-democratie*. Antwerpen: Houtekiet.
- GLASERSFELD, E. von (1995). *Radical Constructivism: a way of knowing and learning*. London: Falmer.
- GORDON, C. (1991). Governmental rationality: an introduction. In G. BURCHELL, C. GORDON & P. MILLER (Eds.) *The Foucault effect: studies in governmentality* (pp. 1-51). London: Harvester Wheatsheaf.
- GRECO, M. (2005). Advisering. In U. BRÖCKLING, S. KRASMANN, T. LEMKE (Eds.) & M. van NIEUWSTADT (vert.), *Sleutelwoorden. De actualiteit in 44 begrippen* (pp. 24-30). Amsterdam: Sun.
- GRONDAHL, J.C. (2003). *Veranderend licht*. Amsterdam: Meulenhoff.
- GROS, F. (2001). Situation du cours. In M. FOUCAULT, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981-1982)* (pp. 488-526). Paris: Gallimard.
- HAAHR, J. (2004). Open co-ordination as advanced liberal government. *Journal of European Public Policy*, 11(2), 209-230.
- HALAL, W.E. (1986). *The New Capitalism*. Toronto: John Wiley & Sons.
- HAMEL, G. & PRAHALAD C.K. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-93.
- HAMEL, G. & PRAHALAD C.K. (1994). *Competing for the future*. Harvard: Harvard Business School Press.
- HARVEY, L. & GREEN, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-26.
- HAYEK, F.A. von (1944). *The road to Serfdom*. London: Routledge.
- HEID, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In A. HELMKE, W. HORNSTEIN & T. TERHART (Eds.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (Beiheft, Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule), 41-51.
- HENCKENS, B. (2004). *Filosofen in het katholiek basisonderwijs*. Niet gepubliceerd standpunt werkgroep Fundamenten voor het katholiek basisonderwijs.
- HERMANS, C.A.M. (2001). *Participerend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. Budel: Damon.
- HIRTT, N., NICAISE, I. & De ZUTTER, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: EPO.
- HUNTER, I. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, bureaucracy, criticism*. St. Leonards, New South Wales: Allen & Unwin.
- HUYS, J. (1996). Het persoonsgebonden assistentiebudget: een lange weg naar vrijheid en verantwoordelijkheid. In ILV (2000), *We zijn nog niet thuis! Twaalf jaar strijd voor een persoonlijk assistentiebudget in Vlaanderen*. Brugge: ILVvzw.
- HUYS, J. (1997). Enkele beschouwingen bij het experiment persoonsgebonden assistentiebudget. In ILV (2000), *We zijn nog niet thuis! Twaalf jaar strijd voor een persoonlijk assistentiebudget in Vlaanderen*. Brugge: ILVvzw.
- Integraal Personeelsbeleid-site, (2007). *Taakdifferentiatie, functiedifferentiatie en beloningsdifferentiatie in het primair en het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 1 juli 2007 op <http://www.ipb-onderwijs.nl/assetmanager.asp?aid=136>.

- ISHIKAWA, K. (1985). *What is Total Quality Control? The Japanese Way*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- JENKINSON, J. C. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge.
- JESSUP, F. W. (1969). The idea of lifelong learning. In R.H. DAVE & N. STIEMERBURG (Eds.) (1973), *Lifelong education and the school* (pp. 19-23). Hamburg: Unesco.
- JURAN, J. M. (1989). *Juran on leadership for quality: an executive handbook*. New York: Free Press.
- KANT, I. (2000). Wat is Verlichting. In B. DELFGAUW (Ed.), *Kleine Werken. Geschriften uit de periode 1784-1795* (pp. 55-66). Kampen: Agora/Pelckmans.
- KAUFMAN, R. (1995). Quality management plus: Beyond standard approaches to quality. *Educational Technology*, 35(3), 6-10.
- KIRCKPATRICK, I. & LUCIO, M. M. (1995). The uses of 'quality' in the British government's reform of the public sector. In I. KIRCKPATRICK & M. M. LUCIO (Eds.) (1995), *The Politics of Quality in the Public Sector. The Management of Change* (pp. 16-43). London: Routledge.
- KIRZNER, I. (1973). *Competition and Entrepreneurship*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Klasse voor leraren, (2000). *Communicatie. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs*, 106, 57-60.
- KLEIN, J.W. (1792). *Ueber Armuth, Abstellung des Bettelns und versorgung der Armen*. Nördlingen.
- KLEIN, J.W. (1805). *Beschreibung eines mit einem 9jährigen Knaben angestellten gelungenen Versuches, blinde Kinder zur Bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden*. Wien.
- KNOWLES, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. Chicago: Follett.
- KNOWLES, M. S. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KORTHAGEN, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Velon Tijdschrift*, 25, 13-23.
- LAGERWEIJ, N. & LAGERWEIJ-VOOGT, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- LAMBOTTE, F., SERMEUS, G. & LINTERMANS, R. (september 2000). Maakt Test-Aankoop school? *Testaankoop*, 435, 25-31.
- LARNER, W. & Le HERON, R. (2004). Global benchmarking: participating 'at a distance' in the globalizing economy. In W. LARNER & W. WALTERS (Eds.), *Global governmentality: Governing international spaces*, 212-232. London: Routledge.
- Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen (2000). *Bijlage 1. Het vak r.-k. godsdienst in de scholen in Vlaanderen 08-07-1996. (Visietekst van de commissie in opdracht van de bisschoppen)*. Brussel: Licap.
- LEMKE, T. (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucault's Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlin/Hamburg: Argument.
- LETERME, Y. (2005). *Opvolging van de Lissabonstrategie: vooruitgangsrapport 2004. Mededeling aan de Vlaamse Regering*. Brussel, Vlaamse Regering. Afgehaald van http://docs.vlaanderen.be/buitenland/documents/eu/lissabon_vruiutgangsrapport_2004.pdf.
- LETERME, Y. (2006). *Speech of Minister-President Yves Leterme at reception of VOKA-Chambers of Commerce and Industry*, 24 January 2006. http://www.voka.be/files/bestanden/2006-01-24_YL_nieuwjaar.pdf
- LINDEMAN, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic. <http://www.infed.org/archives/e-texts/lindem1.htm>
- Lisbon European Council (2000). *Presidency conclusions*, Lisbon 23-24 March 2006. http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm
- LOMBAERTS, H. (2000a). De klas als leergroep. De leerkracht als hermeneut. In H. LOMBAERTS & B. ROEBBEN, *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans* (Cahiers voor Didactiek, 7) (pp. 67-80). Deurne: Wolters Plantyn.
- LOMBAERTS, H. (2000b). Godsdienstonderricht als communicatief gebeuren. In H. LOMBAERTS & B. ROEBBEN, *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans* (Cahiers voor Didactiek, 7) (pp. 81-108). Deurne: Wolters Plantyn.
- LORRÉ, D. (2002). De nieuwe familie en de vaderloze maatschappij. *De Witte Raaf*, 96, 6-7.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Ed. De Minuit.
- MAEX, J. (2003). Geloofsverhalen en godsdienstdidactiek. In L. BOEVE (Ed.), *God. Hoe voelt dat?* (pp. 253-262). Leuven: Davidsfonds.
- MAHEU, R. (1986). Pour une education permanente. In R. H. DAVE & N. STIEMERBURG (Eds.) (1973), *Lifelong education and the school* (pp. 22-27). Hamburg: Unesco.
- MALFLIET, P. (2007). Christelijke identiteit in beweging. In P. MALFLIET, L. VAN LOOY, B. ROEBBEN, S. POLEYN & W. VAN WOUWE, *De Jeugdbeweging - Waar we voor staan. Christelijke identiteit in jeugdbewegingen en jongerenorganisaties* (pp. 11-20). Antwerpen: Universitair Centrum Sint-Ignatius.
- MASSCHELEIN, J. (2000). Identiteit en werkelijkheid in een netwerksamenleving. In H. de FRANKRIJCKER, H.-J. KUIPERS, J. SCHOLTENS & R. VAN DER VEER

- (Eds.), *Gezin, morele opvoeding en antisociaal gedrag. Thema's uit de empirische, wijsgerige en historische pedagogiek. Bijdragen aan de 9e Landelijke Pedagogendag* (pp. 137-143). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- MASSCHELEIN, J. & RICKEN, N. (2003). Do we (still) need the concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory* (35)2, 139-155.
- MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. (2002). An adequate education for a globalized world? A note on the immunization of being-together-with. *Journal for Philosophy of Education*. 36 (4), 565-584.
- MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. (2003). *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: Acco.
- MASSCHELEIN, J. (2004). How to conceive of critical educational theory today? *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 351-367.
- MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. (red.) (2006) *Europa Anno 2006*. Leuven: Acco.
- MATHIESSEN, T. (1997). The viewer society: Michel Foucault's 'Panopticon' revisited. *Theoretical criminology*, 1(2), 215-234.
- MAYER, R. E. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: W. H. Freeman.
- MCKENZIE, J. (2001). *Perform or else: From discipline to performance*. London: Routledge.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1997). *Het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997*. Brussel: De Vlaamse Gemeenschap.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1999). *Beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren*. Decretale tekst en memorie van toelichting. Brussel: Departement Onderwijs.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dienst voor Onderwijsontwikkeling (2001). *Definitie en Selectie van (Sleutel-)competenties in Vlaanderen. Een stand van zaken anno 2001*. Brussel: Departement Onderwijs.
- MORGAN, C. & MURGATROYD, S. (1994). *Total Quality Management in the Public Sector. An international perspective*. Buckingham: Open University Press.
- MURPHY, M. (2003). Covert action? Education, social policy and law in the European Union. *Journal of Education Policy*, 18(5), 551-562.
- NANCY, J. L. (2000). *Le regard du portrait*. Paris: Galilée.
- Nederlandse Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs (NCAHO) (2001). *Prikkelen presteren profileren: Eindrapport*. Amsterdam: Van de Bunt.
- NIRJE, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In M. ROSEN, G. R. CLARK & M. S. KIVITZ (Eds.) (1976), *The history of mental retardation; Collected papers. Volume 2* (pp. 361-376). Baltimore: University Park Press.
- OECD (2001). *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Paris: OECD.
- OLSEN, M., CODD, J. & O'NEILL, A-M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship, Democracy*. London: Sage.
- ONNIAS, A. (1993). *Verklarende woordenlijst kwaliteitszorg*. Deventer/Antwerpen: Kluwer.
- Opdrachtsverklaring van het katholiek onderwijs in Vlaanderen (goedgekeurd door de Algemene Raad van het Katholiek Onderwijs op 2 juni 1994): http://www.middenveld-ipb.be/uploads/files/142a09364a6cce_VSKO%20Opdrachtsverklaring%20katholiek%20onderwijs.doc (22-10-2007).
- OSBORNE, D. & GAEBLER, T. (1992). *Reinventing Government: how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York.
- PAVEY, B. (2006). Human capital, social capital, entrepreneurship and disability: an examination of some current educational trends in the UK. *Disability & Society*, 21(3), 217-229.
- Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs (PPGO) (goedgekeurd op 28 april 2006): <http://www.g-o.be/SiteCollectionDocuments/PPGO.pdf> (22-10-2007).
- PERROT, M. (2001). L'œil du Baron. In M. Perrot, *Les ombres de l'histoire. Crime et châtiement au XIXe siècle* (pp. 101-108). Paris: Flammarion.
- PETERS, T. J. & WATERMAN, R. H., JR. (1983). *Excellente ondernemingen. Kenmerken van succesvol management*. Utrecht: Veen.
- PIAGET, J. (1976). *Genetische epistemologisch: een studie van de ontwikkeling van denken en kennen*. Boom: Meppel.
- POCHET, Ph. & PATERNOTRE, M. (1998). "Inzetbaarheid/Employability" in de context van de werkgelegenheidsrichtsnoeren van de Europese Unie. Observatoir social européen. <http://www.ose.be/files:employa-nl.pdf>
- POLLEFEYT, D. (Ed.) (2003). *Leren aan de werkelijkheid. Geloofscommunicatie in een wereld van verschil*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- POLLEFEYT, D. et al. (2004). *Godsdienstonderwijs uitgedaagd. Jongeren en (inter)levensbeschouwelijke vorming in gezin en onderwijs*. Leuven: Peeters.
- PROKOPF, A. & ZIEBERTZ, H.-G. (2002). Images of God among Young Germans: A Qualitative Study with Abductional Focus. *International Journal of Education and Religion*, 3(2), 140-157.
- PUTNAM, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- QUILLET, C. (1655). *Callipédie; moyens d'avoir de beaux enfants*. Leiden.
- RADEALLI, C. (2003). *The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union?* Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies.
- RAES, P. (2006). *Katholiek of Kwaliteit? Over de identiteit van een katholieke school*. Kapellen: Pelckmans.

- RAJCHMAN, J. (1991). *Truth and Eros: Foucault, Lacan and the Question of Ethics*. London: Routledge.
- RAJCHMAN, J. (2007). *De onwetende meester* (vertaald & ingeleid door J. MASSCHELEIN). Leuven: Acco.
- RANSON, S. (1992). 'Towards the Learning Society'. *Educational Management and Administration* 20(2), 68-79.
- RENSBERGEN, H. van (2007). *Abandoned Places*. Tiel: Lannoo.
- RITZEN, J. M. M. (1997). Investeren in mensen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 15(1), 18-25.
- ROEBBEN, B. (2003). *Bewogenheid in beweging. Een visie op de spiritualiteit van een christelijke school*. Brussel: Licap.
- ROSE, N. (1996a). 'Governing 'advanced' liberal Democracies'. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Eds.), *Foucault and the Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of Government* (pp. 37-64). London: UCL Press.
- ROSE, N. (1996b). *Inventing our selves. Psychology, Power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSE, N. (1999). *The Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SATTER, J. & Smets, P. (1987). *Spelen op een rond voetbalveld. Ideeën over schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Culemborg: Educaboek.
- SCHUBER, M. (1986). *Begründung des deutschen Blindenbildungswesens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SCHULTZ, T. W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*. New York: Free Press.
- SÉGUIN, E. (1843). Hygiène et éducation des idiots. In Y. Pélicier & G. Thuillier (1980). *Edouard. Séguin (1812-1880) "l'Instituteur des idiots"* (pp. 51-160). Paris: Economica.
- SÉGUIN, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: Ballière.
- SENGE, P. (1990a). The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review* 23(1), 7-23.
- SENGE, P. (1990b). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- SHUELL, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- SIMONS, M. (2001). Kwaliteitszorg in het onderwijs: de 'wil tot kwaliteit' in een gewijzigd veld van bestuurlijkheid. *Pedagogiek*, 21, 106-123.
- SIMONS, M. (2002). 'Bezieling' in het onderwijs: een verkenning van de droom van (neo-)liberale vormen van bestuurlijkheid. In M. Reuling, D.W. Postma & J. Noordman (Eds.), *Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. Bijdragen aan de 10e Landelijke Pedagogendag* (pp. 103-113). Amsterdam: SWP.
- SIMONS, M. (2002). Governmentality, education and quality management: toward a critique of the permanent quality tribunal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4.
- SIMONS, M. (2004). *De school in de ban van het leven. Een cartografie van het moderne en actuele onderwijsdispositief*. Niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.
- SIMONS, M., Masschelein, J. & Quaghebeur, K. (2005). The ethos of critical research and the idea of a coming research community. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 817-832.
- SIMONS, M. & Masschelein, J. (2006). The permanent quality tribunal in education and the limits of education policy. *Policy Futures*, 4, 294-307.
- SIMONS, M. (2006). Over kinderen. In J. MASSCHELEIN & M. SIMONS (Eds.), *Europa anno 2006, E-ducatieve berichten uit niemandsland (Educatieve ideeën: wereldse gebaren – nr. 1)* (pp. 117-127). Leuven: Acco.
- SIMONS, M. (2007). 'To be informed': understanding the role of feedback information for Flemish/European policy. *Journal of Education Policy*, 22, 531-548.
- SLOTERDIJK, P. (1991). *Eurotaoïsme. Over de kritiek van de politieke kinetiek* (W. Hansen, vert.). Amsterdam: Uitgeverij De Arbeiderspers.
- SOETAERT, R., (2006). *De cultuur van het lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- SPLITTER, L. & SHARP, A. M. (1995). *Teaching for better thinking*. ACER.
- STAINBACK, W. & STAINBACK, S. (1984). A Rationale for the Merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
- STEVENS, L. (1999). Leer- en gedragsproblemen in school. Van een klinisch probleem naar een probleem van de school. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(2), 203-215.
- STIKER, H.-J. (1982/1997). *A history of disability* [vert. door William Sayers van Corps infirmes et sociétés]. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- STILLINGS et al. (1987). *Cognitive Science. An introduction*. Cambridge: The MIT Press.
- STOEL, R. (2007). *Queeste. Blauwdruk van mijn humanide praktijk*. Geraadpleegd op 1 juli 2007 op http://www.reinstoel.nl/default2.asp?active_page_id=96.
- STOKKING, K. et al. (Ed.) (2000). *Van onderwijs naar leren. Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- TEUGELS, M. (2007). Carrière maken ondanks ADHD. *Vacature*, zaterdag 24 februari, 15-17.
- THOMAS, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- TJEPKEMA, S. (1996). 'Ondersteuning van de kenniswerker in een lerende organisatie', *Opleiders in Organisaties/Capita-Selecta*, 26, 83-98.

- UNESCO, (2006). *Food for thought, thought for action. Philosophy themes*. Geraadpleegd op 1 juli 2007 op http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=10217&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- VAN DEN BOSSCHE, L. (1998-1999). Kwaliteitszorg moet onrust zaaien over de audit van universiteiten. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 1, 63-64.
- VANDENBROUCKE, F. (2004). *Onderwijs en vorming: vandaag kampioen in wetenschap, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota 2004-2009*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- VANDENBROUCKE, F. (2005). *(Ondernemers)competenties in het (hoger) onderwijs – Voorstelling OZOn-project – EHSAL*, Toespraak 24 februari 2005.
- VANDENBROUCKE, F. (2005). *Toespraak: Studiedag PISA2003 en TIMMS2003, grade 8, 13 mei 2005, aud. Hadevych*. <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/050513-studiedag.htm>
- VANDENBROUCKE, F. (2005). *Leerzorg in het onderwijs. Een kader voor zorg op maat van elk kind*. Discussienota.
- VANDENBROUCKE, F. (2006a). *Demand, parental choice and school autonomy. The Flemish case and beyond*, Paper presented at International OECD-seminar, 16 May 2006.
- VANDENBROUCKE, F. (2006b). *Toespraak: Peilingen worden een cruciaal onderdeel van de bewaking van onze onderwijskwaliteit*, 7 maart 2006. <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/060307-peilingen.htm>
- VANDENBROUCKE, F. (2007). *Forum Onderwijsvernieuwing: een veranderende samenleving vraagt een veranderende school*. Toespraak 1 juni 2007.
- VAN DER KROGT, F. J. (1995). *Leren in netwerken*. Utrecht: LEMMA.
- VANDERPOORTEN, M. (2003). *Beleidsbrief onderwijs en vorming (2003-2004)*. Brussel: Vlaamse Regering.
- VANDERPOORTEN, M. (2000). *Beleidsnota Onderwijs en Vorming (2000-2004)*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- VAN GENNEP, A. (1989). *De kwaliteit van het bestaan van de zwaksten in de samenleving*. Amsterdam: Boom.
- VAN PARREREN, C. F. (1976). *Leren op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- VAN PEURSEN, C., BERTELS, C. & NAUTA, D. (1968). *Informatie: een interdisciplinaire studie*. Utrecht: Het Spectrum.
- VAN TUYL, L. (2006). Identiteit is altijd in ontwikkeling (door Caroline Broeijer). *CPS Magazine*, 17(2), p. 2.
- VERLOOP, N. (1995). De leraar. In J. LOWYCK & N. VERLOOP (Eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Leuven: Wolters.
- VLAAMS PARLEMENT, (2005-2006). Antwoord op vraag nr. 215 van 5 juli 2006 van Marijke Dillen. Geraadpleegd op 1 juli 2007 op <http://jsp.vlaamsparlement.be/docs/schv/2005-2006/VANDENBROUCKE/215/antw.215.doc>
- Vlor-memorandum (2004). *Krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- VOGELS, M. (2000). *Beleidsnota 2000-2004, Welzijn, Gezondheid en Gelijke kansen*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- WEDDEL, K. (1995). Making inclusive education ordinary. *British Journal of Special Education*, 22(3), 100-108.
- WESTHOFF, G. J. (1996). Naar een didactiek van de studeerbekwaamheid. In J. KALDEWAY, J. HAENEN, S. WILS & G. WESTHOFF (Eds.), *Leren leren in didactisch perspectief* (pp. 13-33). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- WEYGANDT, Z. (2003). *Vivre sans voir. Les aveugles dans la société française du Moyen Age au siècle de Louis Braille*. Paris: Créaphis.
- WIELEMANS, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling. Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven: Acco.
- WOLFENBERGER, W. (1983). Social Role Valorization: A Proposed New Term for the Principle of Normalization. *Mental Retardation*, 21(6), 234-239.
- ZIEBERTZ, H.-G., HEIL, S. & PROKOPF, A. (2003). *Abduktive Korrelation: religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*. (Empirische Theologie, 12). Münster: Lit.

Figuren opgenomen in de bijdrage De wil tot feedback

- <http://www.irregularartimes.com/panopt.html> (23-01-2008)
- http://www.delticonsultants.com/images/leader_development.jpg (23-01-2008)
- [http://www.360-feedback.nl/\(23-01-2008\)](http://www.360-feedback.nl/(23-01-2008))
- http://www.vanderbilt.edu/AnS/Classics/roman_provinces/tunisia/image41.htm (23-01-2008)

Herkomst van de teksten

Maarten Simons & Jan Masschelein, *Over kritisch e-ducatieve studies*
Geschreven voor *De schaduwzijde van onze welwillendheid*.

Maarten Simons & Jan Masschelein, *De wil tot feedback*

Mede gebaseerd op: Simons, M. (2007). 'To be informed': understanding the role of feedback information for Flemish/European policy. *Journal of Education Policy*, 22, 531-548 & Simons, M. & Masschelein, J. (2007). Spiegeltje, spiegeltje aan de wand: over onderwijsbeleid en informeren. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 38, 2, 67-75.

Ilse Geerinck, *De wil tot identiteit*

Geschreven voor *De schaduwzijde van onze welwillendheid*.

Pieter Verstraete, *De wil tot verschil*

Geschreven voor *De schaduwzijde van onze welwillendheid*.

Maarten Simons & Jan Masschelein, *De wil tot inclusie*

Herwerkte versie van: Jan Masschelein & Maarten Simons (2003). De strategie van het inclusieve onderwijsdispositief. Inclusief onderwijs voor exclusieve leerlingen. In Devos, R. & L. Vanmarcke (red.). *Uitsluiting – Insluiting. Kanttekening bij een beleid van sociale integratie*. Leuven: Acco, 89-112.

Maarten Simons & Jan Masschelein, *De wil tot kwaliteit*

Geschreven voor *De schaduwzijde van onze welwillendheid*.

Nancy Vansieleghem, *De wil tot dialoog*

Geschreven voor *De schaduwzijde van onze welwillendheid*.

Maarten Simons & Jan Masschelein, *De wil tot leren*

Mede gebaseerd op: Masschelein, J. & M. Simons (2007). Competentiegericht onderwijs voor wie? Over de 'kapitalistische' ethiek van het lerende individu. *Ethische Perspectieven*, 17, 4, 398-421. En op: Simons, M., & Masschelein, J. (2008). Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and Adult Education*. London: Routledge, 48-60.

Jan Masschelein en Maarten Simons, *Lof der liefhebber*
Geschreven voor *De schaduwzijde van onze welwillendheid*.

Foto Omslag: Jan Masschelein, Boekarest, april 2006

Foto's: Nancy Vansieleghe, Hauts Plateaux du Vercors, november 2006

Met dank aan Bartel Wilms en Maria Leon voor de hulp bij het opstellen van de bibliografie. Dank ook aan Myriam Philips voor het lezen en nalezen van eerdere versies van de hier verzamelde teksten.