

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 stellen 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. Zoals van 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 ondertussen 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 *controleerende* 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 geïncubatieerd (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 rekenschap 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 onderwijsstelsel 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 dual 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 onderwijsstelsel 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, zelfbevestigingen, 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 'behoefte-individualiteit' 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 wege gevallen? 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 leezorg 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.