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 allerhande 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 allerhande domeinen en voor allerhande experten. 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 geduid 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 dergelijk 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 onderzoeksinstellingen, 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 'kenniswerkers' te onderlijnen: 'In een kennissamenleving kunnen de school en het leven niet langer gescheiden blijven. Ze moeten gerelateerd worden in een organisch proces dat toelaat dat het ene zorgt voor terugkoppeling naar het andere. Precies dit is wat permanente vorming probeert te doen' (ibid., 24). Permanente vorming wordt dus voorgesteld als een oplossing voor de behoefte aan een bruikbare kennisbasis, en economische problemen kunnen geplaatst worden in een onderwijskader, dit wil zeggen dat ze geduid worden als een gebrek aan adequate investering in permanente vorming. Het is ook deze 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 kenniswerker (Tjepkema, 1996, 83) en dat 'tijdens het leren, waarde toegevoegd wordt aan het bestaande menselijke kapitaal' (Bomers, 1991, 5). Leren en permanente vorming worden dus gezien als activiteiten die van uitzonderlijk belang zijn voor de ontwikkeling van de kenniseconomie. En uitdagingen in deze ontwikkeling worden geduid als leerbehoeften of behoeften aan permanente vorming. In die zin is er hier sprake van een problematiseringsvorm waarin zowel het leerproces als de leerresultaten (kennis) 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' (Adiseshiah, 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' (Adiseshiah, 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 voordurend 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 interessen 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 experten 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 "managet" 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 (alsook 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 wijzingen 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 competentiemanagement 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 beheren van het eigen leren om op die manier een professionele leerkracht te zijn en te blijven.

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

Verder zien we vandaag ook dat bedrijven of private en publieke organisaties geobjectiveerd worden in termen van hun leerkracht of leervermogen dat zij moeten zien te ontwikkelen of te beheren. Een lerende organisatie is 'een organisatie met een bewust beleid gericht op het vergroten van haar leercapaciteit op alle niveaus en op een permanente basis om zo de effectiviteit te optimaliseren' (Bomers, 1991, 3). Een organisatie heeft dus een 'collectieve hersenfunctie' en kan en moet deze functie ontwikkelen door het 'mobiliseren van de mentale en creatieve 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 rationaliteit[1] 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 bevorderd 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 bevredigen 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 ideaaltype 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 geproblematiseerd 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' verwijst hier naar een bepaalde vorm van zelfsturing of naar een bepaalde vorm waarin vrijheid in praktijk wordt gebracht, die altijd ook een bepaalde 'subjectivering' impliceert. Dat wil zeggen dat zelfsturing altijd een bepaald werk aan het zelf impliceert. Deze zelfsturing kan dan met behulp van vier componenten beschreven worden (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 zelven 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 kennissamenleving – 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 efficiënt 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 objectiveert in termen van 'economische waarde', dat wil zeggen dat men de eigen stock aan menselijk kapitaal die toegang kan geven tot omgevingen, identificeert en classificeert. In die context kan het bijvoorbeeld ook als zinvol verschijnen om menselijk kapitaal (of competenties) wit te wassen of te accrediteren door 'assessment' of door een bewijs van de accreditatie van de leeromgeving waarin men het kapitaal heeft verworven. Een portfolio maakt het ook mogelijk aandacht te hebben voor de nood aan bijkomend leren en voor de kansen tot bijkomende investering. Meer in het algemeen kan deze portefeuille met menselijk kapitaal functioneren als een soort van paspoort om toegang te verkrijgen tot verschillende omgevingen en uiteindelijk tot de business van het leven zelf. Het *Europass*-programma van de Europese Unie en het voorstel om kwalificaties en competenties transparant te maken, vormen hier voorbeelden van (Vandenbroucke, 2004, 11). Dit instrument, de *Europass* (een

soort elektronische portfolio), vereist van mensen een formalisering van hun leren en een permanente '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 *leerkracht* 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, 'managementalisering' 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 instrumenten en procedures; procedures van (zelf-)*markting* 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, bediscussieerd 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 zelven 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 beherende, '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.