

# Over kritisch e-ducatieve studies

MAARTEN SIMONS & JAN MASSCHELEIN

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

Michel Foucault, 1982a<sup>1</sup>

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

## Zelfkritiek, welwillendheid

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

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

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

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

### Aandacht, nieuwsgierigheid, zorg voor het heden

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

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

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

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

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

## Grens, experiment, essay

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

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

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

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

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

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

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

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

### Macht, vrijheid, sturing, zelfsturing

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

die vaak zo vanzelfsprekend zijn dat we ze haast niet opmerken en er nauwelijks nog aandacht voor hebben. Ze maken deel uit van het vanzelfsprekende heden. In de lijn van Rose kunnen we hier spreken van een 'menseelijke technologie' in de zin dat het een technologie betreft die menselijke aangelegenheden structureert, maar daardoor ook tegelijkertijd mee vorm geeft aan hoe mensen zich tot zichzelf, tot anderen en tot de wereld moeten verhouden (Rose, 1999). Een eenvoudig, actueel voorbeeld is de 'portfolio' zoals die meer en meer in onderwijskringen gebruikt wordt. Van leerlingen en studenten wordt gevraagd en verwacht dat ze een portfolio bijhouden, hetgeen wil zeggen dat ze nauwgezet een inventaris maken van wat ze geleerd hebben, op de hoogte zijn van wat hun sterktes en zwaktes zijn, nagaan welke hun leerbehoeften zijn, etc. Dit instrument, en de procedure die hiermee verbonden is (zoals het tijdstip van invullen, ter correctie voorleggen, ...), heeft een sturende werking aangezien het van de leerlingen en studenten vraagt zichzelf op een welbepaalde wijze te gedragen of te sturen. Van hen wordt verwacht dat ze wat ze leren, willen zien als iets dat in duidelijke termen geïnventariseerd kan worden, dat ze naar zichzelf in termen van sterktes en zwaktes willen kijken, dat ze voortdurend willen nagaan wat hun behoeften zijn. Of nog anders gezegd: instrumenten zoals de portfolio hebben een 'subjectiverende' werking, ze roepen een subjectiviteit of manier van zich gedragen en naar zichzelf, anderen en de wereld kijken in het leven. Een beschrijving van dergelijke instrumenten, maar ook van technieken en procedures, levert dus een aangrijpingspunt om te analyseren hoe mensen vandaag gestuurd worden, en meer bepaald, hoe we gevraagd worden onszelf te gedragen of welwillend te zijn.

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

De term *discours* verwijst in deze kritische bijdragen naar een bepaalde orde in het spreken en schrijven, dit wil zeggen in het gebruik van een bepaald vocabularium, bepaalde argumentatiefiguren en -vormen en bepaalde concepten, in een bepaalde periode (Foucault, 1969). Dat er zoiets is als een discours, kan indirect afgeleid worden uit het feit dat wat er in een bepaalde periode gezegd wordt en hoe dit gezegd wordt, niet kan verklaard worden vanuit de formele (grammaticale) mogelijkheden van een taal (die haast oneindig zijn), maar ook niet vanuit de intentie van een spreker of schrijver (aangezien de spreker of schrijver deze woorden, concepten en argumentatiefiguren zelf niet uitvindt). Om op een zinvolle of betekenisvolle

manier op een bepaald ogenblik iets te zeggen en te schrijven, moet men zich als schrijver of spreker niet alleen houden aan de formele regels op het gebied van spelling en grammatica, maar moet men ook een bepaald vocabularium gebruiken, bepaalde argumentatiefiguren en -vormen en bepaalde concepten hanteren. En het is in het gebruik van deze woordenschat, argumentaties en concepten dat een realiteit in het leven wordt geroepen en dat een bepaald weten over de werkelijkheid en wie we zijn, gestalte krijgt.

Zo gaat een instrument zoals de portfolio gepaard met een discours waarin de termen 'competenties', 'elders verworven kwalificaties', 'leerbehoefden', 'evaluatie' en 'assessment' gebruikt worden, waarin geargumenteed wordt dat het nodig is dat studenten en leerlingen nagaan wat hun sterke en zwakke kanten zijn, en waarin een weten over leerbehoefden en leertrajecten vorm krijgt. Het is een dergelijk discours, vaak in combinatie met bepaalde instrumenten, dat de objecten of de werkelijkheid creëert waarover het spreekt en waarover het een (willen) weten genereert. Het discours is dus niet datgene wat de werkelijkheid op een bepaalde wijze representeert, maar datgene wat door het gebruik van bepaalde woorden en manieren van denken een werkelijkheid presenteert en een (willen) weten van die werkelijkheid creëert. Dus zodra de leerling en student, of de leerkracht en docent in termen van competenties en leerbehoefden over zichzelf (of anderen) beginnen te spreken, en uitdrukking geven aan een weten over hun sterke en zwakke kanten, maken ze deel uit van een discours. Of nog anders gezegd, het feit dat spreken in termen van 'ziel', 'roeping' en 'wezensbestemming' vandaag geen betekenis meer heeft, wijst er op dat deze termen (en het religieuze-pedagogische weten dat ermee verbonden is) deel uitmaken van een discours dat het onze niet meer is.

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

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

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

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

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

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

### Verlichting, nachtzijde, cartografie, e-ducatie

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

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

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

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

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



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

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

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

#### NOTEN

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

