

Uitgelezen

Het onderwijsdiscours ter discussie

Recensie: J. Masschelein – M. Simons, *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*, Acco, Leuven/Leusden, 2003, 94 pp..

Stef Leemen

Ons onderwijs staat al geruime tijd voortdurend ter discussie. Onder meer door de enorme budgetten die ermee gepaard gaan, rijzen heel wat vragen over werkwijze en doelstellingen van de scholing. Van onderwijs wordt immers verwacht dat het aan de noden van de samenleving tegemoet komt. Zo stelt de Bolognaverklaring dat 'een Europa van de kennis' noodzakelijk is voor sociale groei en nuttig voor de consolidering en verrijking van Europees burgerschap. Daarom moet er een Europese onderwijsruimte gecreëerd worden waarbij competitiviteit, mobiliteit en inzetbaarheid de belangrijkste trefwoorden zijn.

De aanleiding van de studie *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs* is een zeker onbehagen over de manier waarop vandaag wordt gedacht en gesproken over onderwijs en vorming. In navolging van Foucault stellen de auteurs dat het hedendaags discours een 'regime' instelt dat niet alleen in grote mate vastlegt wat zichtbaar, zegbaar, bespreekbaar en behandelbaar is, maar ons ook vraagt onszelf op een bepaalde manier te zien en te sturen. Dit 'regime' is geen bewuste creatie van bepaalde mensen of instanties, maar het resultaat van een soort 'assemblage' van elementen die simultaan opduiken en elkaar wederzijds versterken. Dat leidt tot een specifiek milieu of kader dat zijn stempel drukt op het beeld dat we van onszelf, onze samenleving en ons onderwijs hebben.

Ondernemende 'zelden'

Masschelein en Simons vertrekken in het eerste deel van hun studie vanuit de vraag wie de inwoners van deze Europese ruimte zijn. Of beter: wie worden we verwacht of opgeroepen te zijn? Ze wijzen op een aantal specifieke strategieën en technieken, waardoor we onszelf meer en meer op een bepaalde wijze verstaan en gedragen en ook anderen op een specifieke wijze benaderen.

Op de eerste plaats vat het regime leren op als een zelfstandige, autonome activiteit. Leren wordt opgevat als een individueel construeren en reconstrueren van innerlijke werelden en kan alleen door de lerende gebeuren. De verantwoordelijkheid voor het leren wordt zo bij de lerende zelf gelegd. Als spiegel hiervan wordt onderwijzen beschouwd als een aanbieden van stimulerende en faciliterende leeromgevingen, die moeten vertrekken vanuit de individuele leerbehoeften en het individuele leerpotentieel en de zelfstandigheid in de hand werken. Daarvoor worden nieuwe beoordelings- en evaluatie-instrumenten, technieken en procedures ontwikkeld. Steeds meer worden onderwijzers geconfronteerd met vormen van zelfevaluatie, 'peer evaluation', functioneringsgesprekken en portfolio's.

Opvallend is hoe geregeld uit economische theorieën wordt geput om het aangeboden mensbeeld te stofferen. Zo wordt vandaag sterk de nadruk gelegd op het zogenaamde 'menselijk kapitaal', m.n. de vaardigheden, de kennis en de competenties die mensen bezitten en die mee in kaart moeten gebracht worden als verklaring voor economische groei en sociale welvaart. In deze visie is onderwijs een investering en leren een vorm van ondernemen. Steeds meer worden we aangesproken als ondernemers die hun leven best begrijpen als het resultaat van (soms risicovolle) keuzes, investeringen en geproduceerde goederen. In dezelfde lijn worden we gevraagd ons leven als een project te beschouwen dat 'gemanaged' moet worden. Sociale relaties ontsnappen niet aan deze kritisch objectiverende blik maar worden ook bekeken als 'sociaal kapitaal' en als resultaat van een keuze of investering. Daardoor vervaagt het onderscheid tussen sociale en economische relaties. Beide relaties worden immers steeds meer begrepen als knooppunten in netwerken, waarin het 'ondernemende zelf' zich in bepaalde banen of circuits beweegt, waarbij het op de eerste plaats neerkomt aangesloten te zijn. De netwerkomgevingen

waarin het individu zich beweegt vragen om de (zelf)mobilisatie van kennis en vaardigheden. Zo worden de grenzen tussen leren en werken steeds onduidelijker. We moeten bepaalde ‘competenties’ ontwikkelen om onze inzetbaarheid of ‘employability’ te verhogen. Levenslange inzetbaarheid en flexibiliteit zijn dé basiscompetenties geworden. Méér en méér wordt het leven als een onderneming beleefd: wat we zijn beschouwen we als afhankelijk van wat we ondernemen.

Voortgezet liberaal regime

In deel twee buigen Masschelein en Simons zich over het bestuur van de Europese onderwijsruimte. Volgens hen gebruikt het voortgezet liberaal regime één bepaalde vorm van vrijheid, namelijk het ondernemerschap, als scharnierpunt om de ondernemende ‘zelden’ te sturen. Vanuit zowel het neoliberale principe dat politiek concurrentie mogelijk moet maken als de kritiek op paternalistische en onderdrukkende dimensies van de staat, is een nieuwe visie op vrijheid ontstaan. Hierin vormen zelfontwikkeling en zelfactualisering de horizon van het handelen. Het besturen van mensen wordt m.a.w. gebaseerd op een opvatting van het individu als een autonoom ‘zelf’ dat gericht is op zelfrealisatie. Vermits in deze wijze van denken het economische principeel alle vormen van menselijk handelen omvat, installeert zich een soort permanent economisch tribunaal waaraan wij ons als ondernemende zelden onderwerpen. In een dergelijke context wordt onderwijs een dienstverlening: een ‘kwaliteitsvol product’ dat geproduceerd wordt in publieke ondernemingen. De taak van het bestuurlijk regime is de voorwaarden voor dat vrije ondernemerschap te creëren. De prijs die we daarvoor betalen, is de continue observatie.

Deze zienswijze impliceert ook een andere visie op de staat. De staat is niet meer de sociale staat die in de samenleving ingrijpt met een aantal verzekeringstechnieken zoals gezondheidszorg, onderwijs en sociale expertise. Nu is er sprake van de ‘enabling state’ die in de infrastructuur voorziet waarin het ondernemerschap kan gedijen. De sociale staat probeerde risico zoveel mogelijk uit te sluiten en probeerde ongelijkheid en onrecht vanuit sociale factoren te duiden en door sociale hervormingen te bestrijden. In het voortgezet liberale regime is risico echter de voorwaarde voor ondernemerschap en garantie voor innovatie. Het regime is bovendien gediend met een zo groot mogelijke ‘inclusie’. Mensen moeten dankzij een soort basisdispositie om het zelf te mobiliseren, opgenomen worden in de bestaande netwerken. Exclusie betekent dan dat mensen geen toegang tot de netwerken hebben omdat de essentiële competentie, de wil om ondernemend om te gaan met de eigen behoeften, ontbreekt. Daarom worden allerlei activeringstechnieken gebruikt waarin mensen als actieve burgers worden aangesproken. Het begrip ‘stakeholder’ – tegenover ‘shareholder’ – geeft uitdrukking aan de beoogde inclusie. Vanaf dat moment is er niet mee zo zeer sprake van een economisering van het sociale, maar omgekeerd eerder van een socialisering van het economische. Het regime gaat uit van verantwoording en samenwerking en ziet iedereen als potentiële partner. We worden geacht te erkennen dat we deel uitmaken van een gemeenschap en gevraagd onze verantwoordelijkheid te nemen. De geëxpliciteerde gemeenschapsrelaties maken op hun beurt deel uit van de activeringsstrategie van het regime.

Kwaliteitsvol onderwijs

Het bestuurlijk regime vraagt het onderwijs als ondernemende activiteit aan te knopen bij de behoeften van het individu. Men wil het individu vaardigheden bijbrengen zodat hij op ondernemende wijze met de eigen behoeften kan omgaan. Hier duikt het begrip kwaliteit op. Masschelein en Simons stellen dat het permanente economische tribunaal een obsessie met kwaliteit teweeg brengt. Als mensen zich bezorgd tonen om kwaliteit is dit een teken dat zij zichzelf al als ondernemende subjecten zien. Vermits goed onderwijs gegarandeerd wordt door de permanente link tussen aanbod en vraag, moet de productie voldoen aan standaarden die afgeleid worden van de behoeften aan de vraagzijde. Hier ontstaan systemen van interne en externe kwaliteitszorg. Binnen een school worden leerkrachten aangesproken om als ondernemende ‘zelden’ oog te hebben voor de kwaliteit, m.a.w. tegemoet te komen aan de behoeften van de leerling of eventueel van de andere leerkrachten. Kwaliteit is op deze wijze een sturingsmechanisme geworden.

De nadruk op vaardigheden en kennis moet uiteindelijk leiden tot een individu dat als een ondernemend ‘zelf’ leeft. Daarom bekleedt het ‘leren leren’ een belangrijke positie. Het leren is niet gericht op de schepping van een gemeenschappelijke wereld of op het delen van kennis, maar op de ontwikkeling van

het leervermogen als zodanig, relatief onafhankelijk van de specifieke inhoud. Leren wordt een soort 'processing' van informatie. In een snel veranderende wereld gaan leven en leren hand in hand, zodat arbeidskracht leer-kracht is geworden. Zo valt de klemtoon op levenslang leren goed te begrijpen. De goed lerende persoon getuigt van goed burgerschap. Dat de school als instelling hierbij ingrijpend geherpositioneerd wordt, hoeft geen betoog. Scholen worden net als personen geïsoleerd en onderworpen aan kwaliteitsnormen die ondernemende keuzes mogelijk moeten maken. Ondernemend zijn wordt – voor individu en school – gezien als pure noodzaak, een kwestie van overleven.

Immunisering

In het laatste deel van *Globale immuniteit* veranderen de auteurs van taal en toon. Terwijl het voorgaande op de eerste plaats het actuele jargon aanhaalt en als één groot citaat met voetnoten kan worden gelezen, klinkt hier een ander geluid. Want, ondanks alle goede bedoelingen die uitgedrukt worden in woorden als 'vrijheid', 'insluiting', 'verantwoording' en 'kwaliteit' herkennen de auteurs zich niet in het heersende regime. Het regime beoogt een samenleving waarin de subjecten streven naar een ondernemende relatie tot zichzelf. Kinderen worden geduld in de mate dat ze op weg zijn naar die volwassenheid. Zij hebben in dit bestel (nog) geen plaats. Het onbehagen over het hedendaags onderwijsvertoog is voor Masschelein en Simons gelinkt aan de donkere zijde van die volwassenheid. Hier ontwikkelen zij een radicale kritiek op het heersende vertoog en een eigen visie op onderwijs en samenleven.

De organisatie van de Europese onderwijsruimte kan worden begrepen als een antwoord op de vraag naar het samenleven. Daarin wordt veel belang gehecht aan de infrastructuur zodat goederen, kapitaal en kennis vrijelijk kunnen stromen. In zekere zin is die infrastructuur de publieke ruimte die door 'Europa' beheerd wordt. In het huidige regime verschijnt elke ruimte als productieve ruimte. Steunend op de Franse filosoof Jacques Rancière vatten de auteurs de openbare ruimte anders op, namelijk als 'iets' dat niet gecreëerd kan worden, maar dat gebeurt en dat niet functioneel, productief of bruikbaar is. De publieke ruimte is dan de plaats waar onrecht aan de orde kan gesteld worden en waar de vraag naar het samenleven telkens opnieuw op de agenda kan komen. Het bestuurlijk regime erkent alleen duidelijk gearticuleerde en beargumenteerde problemen en pakt ze aan binnen bepaalde, voorziene kaders. Het onrecht waar Masschelein en Simons het over hebben kan echter niet voorzien of bestuurd worden.

De openbare ruimte waar het onrecht zich manifesteert, wordt 'wereld' genoemd. De 'wereld' is echter geen gegeven, maar wordt gesticht bij het aan de orde stellen van onrecht. De op deze wijze begrepen wereld kan ook gezien worden als een gemeenschap, maar dan niet in de zin van iets dat we delen of gemeenschappelijk hebben. De gemeenschap die verbonden is met het in de wereld helpen en demonstreren van onrecht is een 'leven met', een zich tot elkaar verhouden en aan elkaar prijsgegeven zijn. Als mensen op deze wijze in gemeenschap leven, wordt de last of de schuld (de 'munus' in het woord 'communis') ervan zichtbaar. Het gaat om het verschuldigd zijn van een antwoord op de vraag van het samenleven, op de vraag om recht te doen. Die schuld is belastend omdat het ons in een positie van afhankelijkheid plaatst. Het hedendaags bestuurlijk regime beoogt een immunisering voor die last. De oproep om een ondernemend, autonoom zelf te zijn maakt ons immuun omdat we gescheiden van elkaar aangesproken worden en zo gewapend worden tegen de last van het samenleven. De last verdwijnt daarbij niet. Er zijn enkel geen schouders meer om ze te dragen.

In het heersende regime is studeren een productieve activiteit en de studieruimte een effectieve omgeving. Maar, zo vragen Masschelein en Simons zich af, is studie niet bij uitstek een lastige aangelegenheid? Voor hen is studeren een blootstelling aan woorden die ons iets vragen of waaraan we iets verschuldigd zijn. Studie is een blootstelling aan andersheid en brengt een passiviteit met zich mee die ons op de mogelijkheid wijst verantwoordelijkheid voor de wereld op te nemen. Als de leerling vandaag bevrijd moet worden, gaat het om een bevrijding van de ondernemende leerling ten voordele van een lastige vrijheid, die hem bloot stelt aan en in de wereld. Met een verwijzing naar het gezegde dat onderwijs de jongeren van de straat houdt, willen Masschelein en Simons jongeren 'e-duceren' wegleiden uit de immunisering, de straat op, de wereld in. Deze 'e-ducatie' houdt ook een kritiek in op de heersende autonomie-idee. In tegenstelling tot de poging pedagogische relaties in termen van een overeenkomst tussen autonome subjecten te vatten, wijzen Masschelein en Simons op de fundamentele ontwrichting van de autonomie die plaats vindt in het

gesprek, in het luisteren en in de studie. De poging om relaties volledig transparant te maken is opnieuw een poging tot immunisering voor de last van het samenleven. Voor de auteurs is de vraag cruciaal of er nog plaats is “voor een denken-met-anderen dat ook recht probeert te doen aan een gedeeld bestaan”, geen utopie maar een heterotopie, die de last van het samenleven en de schuld tegenover de wereld ernstig neemt.

Het heersende discours dat Masschelein en Simons in de eerste twee hoofdstukken van *Globale immuniteit* uiteenzetten en becommentariëren is niet alleen herkenbaar, maar roept af en toe ook verzet op. Het is heel verleidelijk om zich van het jargon te distantiëren en het enkel te beschouwen als nieuwe woorden voor oude realiteiten. Is ‘menselijk kapitaal’ niet gewoon een nieuwe benaming voor het ontwikkelen van onze talenten? Zagen onze (over)grootouders studeren ook niet als een investering voor de toekomst? Daarbij wordt gemakkelijk vergeten dat een bepaald discours ook een bepaalde wijze van zien inhoudt en ons omgaan met onszelf en anderen wel degelijk verandert. Ongetwijfeld is het derde deel van deze studie het interessantst. Er gaat een grote aantrekkingskracht uit van de hier gepresenteerde visie op een ‘wereld’ die niet maakbaar of beheerbaar is, maar waar onrecht ter sprake kan worden gebracht, waar politiek niet het uitoefenen van macht is of gereduceerd wordt tot de problematiek van staat of overheid, maar het mogelijk maakt dat het onrecht zich manifesteert.