

MAARTEN SIMONS EN JAN MASSCHELEIN

IN DE BAN VAN HET LEREN

OVER BIOPOLITIEK EN BELEID VAN LEVENSLANG LEREN

Krisis, 2009, Issue 3

www.krisis.eu

Inleiding

Het is opvallend hoe beleidsmakers op het niveau van Europa en de lidstaten levenslang leren vooropstellen als een oplossing voor de meest diverse problemen en uitdagingen. Werkloosheid bijvoorbeeld wordt gedefinieerd als het niet beschikken over (gepaste) competenties en (gepaste) training is de manier om aan werk te geraken. Bovendien schuift men levenslang leren naar voren als voorwaarde om in een snel veranderende kennissamenleving tewerkgesteld te blijven. Ook werk zoeken zelf ziet men als een activiteit waarvoor specifieke competenties vereist zijn die met gepaste trainingen geleerd kunnen worden. Maar beleidsmakers benaderen bijvoorbeeld ook burgerschap en ouderschap als iets dat vraagt om gepaste competenties. Problemen op het gebied van armoede en integratie worden geduid als het ontbreken van de juiste kennis, vaardigheden en houdingen en leren wordt daarvoor als oplossing aangedragen. In het gezondheidsbeleid wordt de nadruk gelegd op het verwerven van competenties om een gezond leven te leiden en kennis over gezondheidsrisico's en (on)gezonde levensstijlen.

In het eerste deel van *Geschiedenis van de seksualiteit* en in zijn beschrijving van het moderne seksualiteitsdispositief stelt Foucault dat het begrip seksualiteit functioneert als een 'unieke betekenaar' en tegelijkertijd als een 'universeel betekende' (Foucault 1976, 152). Dit geldt vandaag ook voor het begrip (levenslang) leren: het functioneert als een betekenaar die alle facetten van het leven en samenleven aan zich kan binden, en alles is op de één of andere manier herleidbaar tot het (levenslang) leren van mensen. Maar misschien kunnen we nog een stap verder gaan. Volgens Foucault heeft het seksualiteitsdispositief een strategisch statuut in de moderne biopolitiek, dat wil zeggen een politiek die zich inlaat met de vormgeving en de reproductie van het individuele en het collectieve lichaam. Seksualiteit verschijnt in deze biopolitieke configuratie precies als een scharnierpunt tussen het individuele en het collectieve, tussen burger en populatie en tussen lichaam en soort. Deze bijdrage wil duidelijk maken dat we vandaag de ontwikkeling zien van een leerdispositief dat een strategische functie vervult in de hedendaagse vorm van biopolitiek. Ook leren functioneert als een scharnierpunt tussen het individuele en het collectieve; levenslang leren is de voorwaarde voor een succesvol leven als individu, maar het is tegelijkertijd de garantie voor het welzijn en de welvaart van de bevolking. Deze bijdrage wil dus aangeven dat het overheidsbeleid inzake levenslang leren een vorm van biopolitiek is en dat dit beleid haar effectiviteit en omvattendheid ontleent aan de strategische werking van wat we hier zullen beschrijven als het leerdispositief. Voor tot die duiding te komen – waarbij we foucaultiaanse perspectieven en concepten als een gereedschapskist gebruiken voor een kritische lezing van het heden – is het nodig kort in te gaan op de draagwijdte van Foucaults ideeën over bestuurlijkheid en biopolitiek.

Bestuurlijkheid en biopolitiek

Typerend voor de moderne staat zoals die in de loop van de zeventiende en achttiende eeuw tot ontwikkeling kwam, is volgens Foucault het *bestuurlijke* karakter (Foucault 2004a/b). Hiermee bedoelt Foucault dat de

moderne staat ‘het besturen van mensen’ in naam van ‘vrijheid en zekerheid’ als zijn opdracht is gaan zien. Kenmerkend voor deze bestuurlijke vorm van macht is dat zij aangrijpt op het leven en de leefomstandigheden van mensen. Het ontstaan van een bestuur van mensen ziet Foucault (2004a) als een antwoord op de spanning die ontstond tussen ‘de staat’ enerzijds en ‘de economie’ anderzijds. Het politieke, meer bepaald de problematiek van de ‘staatsmacht’, werd voorheen begrepen vanuit het denkschema van de soevereiniteit. In dit schema denkt men over macht vertrekkende vanuit rechtssubjecten gelokaliseerd binnen een territorium. Aandacht gaat uit naar vragen over gehoorzaamheid, wetgeving, juridische vrijheid en overdracht van macht. Het economisch schema vertrekt vanuit het belangensubject, economische transacties en de spontane (natuurlijke) orde op basis van niet overdraagbare eigenbelangen. In een confrontatie tussen beide heterogene domeinen ontstaat in de loop van de achttiende eeuw ruimte voor een nieuwe, bestuurlijke machtsvorm. Het is in de niche tussen (staats)politiek en (politieke) economie, of tussen de *homo juridicus* en de *homo economicus*, dat een bestuur gestalte krijgt dat aangrijpt op het leven van mensen en op hun leefomstandigheden.

Dit ‘bestuur van mensen’ (we maken abstractie van nationale verschillen) impliceert de ontwikkeling van een nieuwe manier van denken over besturen (in termen van normaliteit, preventie, zekerheid, hygiëne en risico op het niveau van de populatie) en van tal van nieuwe controlerende en regulerende bestuurstechnologieën (zoals campagnes, verzekeringstechnieken, armoedebestrijding ...). De moderne, bestuurlijke staat is dus een staat die voortdurend gegevens verzamelt en centraliseert over processen en fenomenen die zich afspelen op het niveau van de populatie (bijvoorbeeld gegevens over nataliteit, criminaliteit, mortaliteit ...) en als centraal ‘rekencentrum’ diverse facetten van het leven en samenleven kan controleren en reguleren. Maar deze moderne bestuursvormen zullen ook de oudere, disciplinerende vorm van macht (in scholen, ziekenhuizen, fabrieken ...) verfijnen en tactisch inzetten om de bevolking te transformeren in genormaliseerde individuen (Foucault 2004b, 68). Het

bestuur van mensen is dus niet enkel een bestuur in naam van zekerheid, maar ‘in naam van vrijheid’. Al gaat het om een bepaalde, genormaliseerde vorm van vrijheid. Typerend voor de moderne ‘liberale’ bestuursvormen is immers de tactische alliantie die ze aangaan met de disciplinerende, individualiserende vorm van macht en hun experts (met betrekking tot onderwijs, arbeidsorganisatie, ziekte ...). Individuele vrijheid (als de gedisciplineerde vormgeving aan het eigen leven) en collectieve zekerheid (in termen van orde en optimale levensomstandigheden op het niveau van de bevolking en de burgersamenleving) verschijnen op die manier als de correlaten van een *bestuurlijke* vorm van macht (Foucault 2004b, 67).

De ontwikkeling die Foucault (1978, 656) beschrijft is dus niet die van een geleidelijke ‘verstaatsing van de samenleving’ maar van een ‘verbestuurlijking van de staat’. De moderne staat kan zijn bestaan rechtvaardigen – en in die zin ‘overleven’ – omdat hij zich profileert als een centraal kennis- en machtscentrum dat het beheer van het individuele en collectieve leven voor zijn rekening neemt. Om die reden zal Foucault (1976; 2004a) stellen dat de moderne politiek in de bestuurlijke staat van meet af aan een vorm van biopolitiek is. Deze politiek hanteert niet het schema van de soevereiniteit of het schema van de politieke economie. Het vertrekpunt voor politieke discussies en politiek ingrijpen is echter de vraag hoe vorm te geven aan het individuele en collectieve leven. En hoe kan men optimale levensomstandigheden voor de bevolking verzekeren, hoe kan men een ordelijke en productieve vormgeving van het individuele leven garanderen en hoe kan men instanties mobiliseren die dit bewerkstelligen? Dit wil niet zeggen dat voor de bestuurlijke staat de problematiek van de *homo juridicus* en *homo economicus* uit het gezichtsveld verdwijnt. In de loop van de negentiende en twintigste eeuw wordt deze problematiek gherdefinieerd en ingeschreven in een biopolitiek kader (Foucault 2004b). Het ontstaan van sociale wetgeving – zoals minimaal gewaarborgde leefomstandigheden en sociale rechten – is illustratief wat dit betreft, maar ook de vraag om bijkomende economische vrijheden in naam van de welvaart van de bevolking.

Het zou te ver leiden de ontwikkelingen op het niveau van het besturen van mensen en de biopolitiek in detail te bespreken. Met het oog op de beschrijving van het hedendaagse leerdispositief beperken we ons tot een fragmentarische duiding van het ontstaan van ‘het sociale’. Het sociale begrijpen we als een correlaat van de bestuurlijke staat vanaf het midden van de negentiende eeuw. Bovendien zullen we aangeven hoe het onderwijs functioneert als een onderdeel van de sociale bestuurstechnologie.

Het sociale en het onderwijs

Het besturen van mensen in naam van vrijheid en zekerheid krijgt vanaf het midden van de negentiende eeuw een sociale dimensie. Dit wil zeggen dat problemen omtrent individuele vrijheid en maatschappelijke orde en welvaart voortaan gedefinieerd worden als sociale problemen en een sociale bestuurstechnologie tot ontwikkeling komt om aan deze problemen het hoofd te bieden. Wat de pool van de vrijheid betreft – en wat bijvoorbeeld bij Durkheim (1981) treffend tot uitdrukking komt – gaat men er vanuit dat vrijheid en autonomie zich enkel kan voltrekken door een werking in de samenleving. De goede burger is steeds een sociale burger, dit wil zeggen iemand die vorm geeft aan vrijheid volgens de sociale normen zoals die in een samenleving heersen (Rose 1999). Experts zullen optreden ‘in naam van het sociale’ en bestrijden sociale abnormaliteit door in te werken op de sociale leefomstandigheden van mensen of door individuen te normaliseren volgens de heersende sociale normen (Foucault 1997). Maar het is ook in naam van het sociale dat een bestuurstechnologie gestalte krijgt die zekerheid op het niveau van de samenleving wil garanderen. De overheid gaat het bijvoorbeeld als haar taak zien om mensen te verzekeren tegen risico’s (op arbeidsongevallen, ziekte ...) die de individuele verantwoordelijkheid overstijgen (Ewald 1986). In naam van het verzekeren van sociale risico’s en op basis van gecentraliseerde vormen van solidariteit komt een ‘sociale staat’ tot

ontwikkeling. Conflicten (bijvoorbeeld tussen werknemers en werkgevers) en tal van problemen (bijvoorbeeld armoede en ziekte) worden gedefinieerd als sociale belangenconflicten en sociale problemen en verschijnen op die manier als aangrijpingspunt voor gerichte overheidsinterventie in naam van het sociale.

Het onderwijs zal in dit sociale bestuur van mensen een centrale rol gaan spelen. Het onderwijs functioneert als een soort apparaat of dispositief dat enerzijds jonge mensen voorbereidt op een zelfstandig leven in de samenleving en anderzijds bijdraagt tot orde en welvaart van de samenleving en bevolking als geheel (Hunter 1994). Dit betekent dat de school gaat functioneren als een scharnierpunt tussen sociale vrijheid enerzijds en sociaaleconomische zekerheid anderzijds. In deze context maken de leerplicht en de voortdurende verlenging ervan in de loop van de twintigste eeuw in tal van Europese landen deel uit van een sociale bestuurstechnologie. Maar ook via de school – en in België en Nederland aangrijpend op de gewaarborgde vrijheid van onderwijs – kan een biopolitiek gevoerd worden. Problemen rond gezondheid, hygiëne, spaarzaamheid en seksualiteit worden gedefinieerd in sociale en economische termen en op die manier de schoolpoort binnengeloodst. Medisch toezicht en schoolsparen zijn uitingen van deze biopolitiek. Indien we *bios* op een brede manier begrijpen als het leven en de levensomstandigheden van mensen dan kunnen we spreken van een vorm van ‘biopedagogiek’. De aandacht gaat uit naar de sociale ‘natuurlijke’ inbedding van onderwijs en het belang van de ‘school voor het leven’. Het vertrekpunt, zoals ook bij Durkheim (1981, 216) tot uitdrukking komt, is dat de mens slechts mens is voor zover hij in een samenleving leeft.

Precies dit sociale denkschema wordt geleidelijk aan het vertrekpunt voor het definiëren van de problematiek van onderwijsfinanciering en onderwijsongelijkheid. In naam van het sociale en de maatschappelijke betekenis van onderwijs wordt de sociale staat aangesproken als de verantwoordelijke voor kosteloos onderwijs. Dat kinderen omwille van sociale

omstandigheden niet naar school kunnen of niet de school kunnen kiezen die aansluit bij de verschillende overtuigingen die in de samenleving aanwezig zijn, is ongeoorloofd voor een bestuur in naam van het sociale. In deze lijn wordt onderwijsgelijkheid niet enkel meer gezien als een principiële aangelegenheid – een fundamenteel recht om zichzelf te ontplooiën – maar ook als een noodzakelijke voorwaarde om sociale vrijheid en sociaaleconomische zekerheid te garanderen (Hunter 1994, 111-112). Voor een overheid die bestuurt in naam van sociale zekerheid en economische welvaart vormen onderwijsongelijkheid en de dreiging die uitgaat van een bevolking die opgedeeld is in geschoolde en ongeschoolde mensen een probleem. Tegen dezelfde achtergrond ontstaat een (sociologisch) discours over de reproductie van ongelijkheid door het onderwijs en over de sociale (en economische) bepaling van ongelijke onderwijskansen. Ongelijkheid is dus niet enkel een gevaar voor de algemene welvaart en het welzijn van de bevolking, maar wordt bovendien gedefinieerd als een probleem met sociale en economische oorzaken. En het is op basis van deze duidingshorizon dat de sociale staat zich gerechtvaardigd ziet een onderwijsbeleid in naam van het sociale te voeren.

Met deze beknopte genealogie van de moderne, bestuurlijke staat en de wijze waarop een biopolitiek en onderwijspolitiek gestalte krijgen, willen we twee besluiten verbinden. Een eerste conclusie betreft het onderzoeksveld dat Foucault heeft opengelegd en dat Lazzarato (2005, 1) als volgt omschrijft:

‘De opmerkelijke nieuwheid die Foucault heeft geïntroduceerd in de geschiedenis van het kapitalisme vanaf haar ontstaan is de volgende: het probleem dat opduikt in de relatie tussen politiek en economie wordt opgelost door technieken en dispositieven die afkomstig zijn van geen van beide. Dit “buiten”, dit “andere” moet onderzocht worden. De werking, doeltreffendheid en kracht van de politiek en de economie zijn – zoals we allemaal weten vandaag – niet af te leiden van vormen van rationaliteit

die behoren tot deze logica’s, maar van een rationaliteit die eraan extern is en waar Foucault naar verwijst met de term “het besturen van mensen”.’

De wijze waarop we bestuurd worden, kan men niet afleiden van de ‘staatslogica’ (en politiek-juridische doctrines), maar ook niet van de ‘logica van het kapitaal’. De aandacht moet uitgaan naar het geheel van expertise, technologieën en dispositieven die mensen in naam van vrijheid en zekerheid besturen en die een eigen dynamiek en logica kennen. Dit leidt onmiddellijk naar de tweede conclusie en de analyse van levenslang leren in het volgende deel. Het is duidelijk dat levenslang leren een rol speelt in het functioneren van de staat en de economie vandaag. In de lijn van Foucault willen we echter aangeven dat het deze rol kan spelen omdat het een centraal bestanddeel vormt van het huidige bestuur van mensen. Het zijn de rationaliteit en technologie van dit bestuur die onderzocht moeten worden (cf. Fejes en Nicoll 2008). De volgende delen zijn hier een aanzet toe.

Levenslang leren

Vanaf het midden van de jaren 1990 staat levenslang leren hoog op de politieke agenda. In de *White Paper* van de Europese Commissie over de lerende samenleving klinkt het als volgt:

‘De plaats van het individu in relatie tot zijn medeburgers zal in toenemende mate bepaald worden door het vermogen te leren en kennis te verwerven. De relatie tot andere burgers in de context van kennis en vaardigheden zal daarom bepalend zijn. Deze relatieve positie kunnen we de “leerrelatie” noemen en deze zal in toenemende mate een dominant kenmerk worden van de structuur van onze samenlevingen’ (Europese Commissie 1995, 17).

De maatschappelijke positie van burgers wordt hier niet gedefinieerd vanuit een sociale invalshoek, maar in termen van leren. Er is niet langer sprake van een ‘sociale ladder’ – zoals in de sociale staat – maar van een differentiatie op basis van leren en de verworven kennis en vaardigheden. Het stimuleren van levenslang leren en het aanbieden van een infrastructuur voor levenslang leren is op die manier een beleidsdoelstelling in het kader van ‘levenslange inzetbaarheid’ (in functie van de flexibele arbeidsmarkt van de kenniseconomie) alsook in het kader van individuele zelfverwerkelijking. Wat men aanbeveelt, is het stimuleren van een houding van intrinsieke motivatie voor het leren zodat op een fundamentele wijze een bijdrage geleverd wordt aan de evolutie van de lerende samenleving en de (Europese) kenniseconomie (Europese Commissie 1995). Beleidsmakers schuiven met andere woorden levenslang leren naar voren om een politiek te voeren in naam van individuele vrijheid enerzijds en economische welvaart en sociaal welzijn anderzijds.

Deze dubbele doelstelling komt treffend tot uitdrukking in de mededeling van de Europese Commissie *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren*:

‘Het doel van deze ruimte is enerzijds om mensen de mogelijkheid in de hand te geven om zich vrij tussen leersettings, arbeidsplaatsen, regio’s en landen te bewegen en hen in staat te stellen om daarbij zo veel mogelijk profijt te trekken van hun kennis en competenties. Anderzijds beoogt de Europese ruimte voor levenslang leren ook in te spelen op de doelstellingen en ambities van de Europese Unie en de kandidaat–lidstaten, die naar méér welvaart, méér integratie, méér tolerantie en méér democratie streven’ (Europese Commissie 2001, 3).

Deze dubbele doelstelling is kenmerkend voor het besturen van mensen waarvan Foucault de werking omschrijft als een ‘dubbele binding van individualisering en totalisering’ en een combinatie van vrijheid-zekerheid (Foucault 1982). Maar waar ‘het sociale’ en ‘sociale normen’ voorheen de

verbindende rol spelen, lijken nu ‘het leren’ en ‘verworven competenties’ deze plaats in te nemen. Levenslang leren en meer bepaald de ‘kapitalisering van het eigen leven’ op basis van competenties is de kern van wat het vandaag betekent individu te zijn (Rose 1999). Het is op basis van het leren en het verworven menselijke kapitaal dat iemands individualiteit tot uitdrukking wordt gebracht – en dat men dus ook verschilt van andere individuen. Maar als levenslang lerende, met de geïmpliceerde oriëntatie op inzetbaarheid (*employability*), maakt het individu van meet af aan ook deel uit van een populatie. Het is het potentieel aan menselijk kapitaal van de populatie dat bepalend is voor de totale welvaart en het welzijn en dat door een gericht leer- en ontwikkelingsbeleid moet worden gemobiliseerd (Edwards 2002). Levenslang leren functioneert hier als het scharnierpunt tussen vrijheid en zekerheid; in de kennissamenleving is levenslang leren (en de verworven competenties) de voorwaarde voor individuele vrijheid terwijl het vernieuwen en accumuleren van competenties ook een sleutelrol speelt in het verzekeren van het welzijn en de welvaart van de samenleving.

Dat levenslang leren, net zoals ‘het sociale’ voorheen, niet zozeer begrepen moet worden als een ‘natuurlijke’ eigenschap van het mens-zijn en het samenleven, maar het correlaat vormt van een bestuurstechnologie in naam van het leven, lichten we in de volgende delen verder toe. Eerst gaan we dieper in op de relatie leren-vrijheid en vervolgens op de relatie leren-zekerheid.

Leren-vrijheid

De uitspraak van Durkheim dat de mens eerst mens is in een samenleving en zijn vrijheid vorm geeft in lijn met de sociale normen is een treffende articulatie van de opvatting over vrijheid in de sociale staat. We zullen aangeven dat er een verschuiving is van een sociale benadering van vrijheid en individualiteit naar een benadering in termen van leren. Of zoals Ranson (1992, 238) stelt: vandaag is de goede burger een lerende burger.

Wie of wat is de (levenslang) lerende burger en hoe ziet zijn vrijheid eruit? Om een antwoord te geven op deze vraag gaan we in op een aantal (historische) bouwstenen van het *leerdiscours* zoals dat vandaag circuleert (cf. Simons en Masschelein 2008).

De levenslang lerende is ten eerste iemand die de geleerde verworvenheden opvat als een vorm van *kapitaal* en het leerproces ziet als een *investering* in zichzelf. De theorie over menselijk kapitaal zoals die in de jaren 1960 en 1970 tot ontwikkeling is gekomen, brengt deze zienswijze treffend tot uitdrukking (Schultz 1971; Becker 1976). Kennis en vaardigheden, maar ook gezondheid, moet men benaderen als een vorm van kapitaal of als een bron van meerwaarde. De werknemer is in deze visie iemand die zijn kapitaal inbrengt met het oog op een inkomen. Door scholing en leren – als een periode van uitgesteld inkomen – investeert iemand in het menselijk kapitaal (ondersteund door de overheid) met het oog op een verdere kapitalisering van het leven. De volgende uitspraak van Schultz (1971, 28) is in meerdere opzichten sprekend: ‘Werknemers zijn kapitalisten 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.’ Deze uitspraak rekent niet enkel af met de sociale (of radicaal gesocialiseerde) zienswijze – die Schultz afschildert als folklore – maar herdefinieert ook het economische op zodanige wijze dat onderwijs en leren hiervan de kern uitmaken. Investeren in onderwijs en gezondheid (vanuit de overheid) en investeren in zichzelf door allerlei vormen van leren verschijnt nu als een voorwaarde voor individuele vrijheid en collectieve welvaart. Voor de levenslang lerende betekent vrij zijn met andere woorden een permanente investering in het menselijk kapitaal om te allen tijde waarde toe te voegen aan zichzelf.

De levenslang lerende is ten tweede iemand die zich *responsief* opstelt en het leren in *eigen beheer* neemt. De wortels van deze zienswijze liggen in de vertogen over zelfverwerkelijking, permanente educatie en constructi-

vistische visies op leren van het eind van de jaren 1960 en de jaren 1970. Permanente educatie – of *learning to be* – is een manier om tegemoet te komen aan de behoefte aan zelfverwerkelijking die in een veranderende samenleving niet voor eens en altijd bevredigd kan worden (Fauré e.a. 1972). In de lijn van nieuwe visies over leren vindt er bovendien een ont koppeling tussen leren en onderwijs plaats. Leren is een constructieproces dat zich afspeelt bij de lerende en formele educatie is slechts één van de plaatsen waar zich leerprocessen afspelen (Shuell 1988). In deze context beschrijft bijvoorbeeld Knowles (1970, 56) het ‘zelfgestuurd leren’ (van volwassenen) 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. Deze summiere schets volstaat om duidelijk te maken dat vrijheid voor de lerende burger niet enkel betekent dat hij moet investeren in zichzelf, maar dat hij deze investering ook zelf kan en moet beheren en zich in dit beheer moet richten naar de behoeften of eisen uit de omgeving.

Een derde kernmerk van de vrijheid van de lerende burger is zijn gerichtheid op *competenties* en *inzetbaarheid* en zijn behoefte aan *validering* van leerresultaten. Leerresultaten worden in toenemende mate gedefinieerd in termen van competenties: een geheel van kennis, vaardigheden en attitudes die noodzakelijk zijn voor specifieke activiteiten en prestaties in een bepaalde omgeving. De term competenties duikt eerst en vooral op in het kader van ‘competentiemanagement’ (Hamel en Prahalad 1990). Het vertrekpunt is dat het management van organisaties zich niet meer in eerste instantie moet richten op de organisatie van functies (functiemanagement) om vervolgens mensen met de juiste kwalificaties te verbinden met deze functies. Competentiemanagement gaat uit van concrete taken en prestaties – die voortdurend veranderen – om vervolgens de vereiste competenties te formuleren die nodig zijn om deze taken uit te voeren en om deze prestaties te leveren. Op deze manier kan men opti-

maal en flexibel de aanwezige competenties van werknemers ‘inzetten’ of kan men mensen ‘inzetbaar’ maken door het aanwezige potentieel via gepaste leerwegen om te zetten in de vereiste competenties. Van de kant van de lerende betekent dit dat hij niet langer in eerste instantie bekommerd moet zijn om zijn diploma of vaardigheden, maar om zijn inzetbaarheid. Competenties functioneren op die manier als het snijpunt tussen het leeraanbod en de vraag om inzetbaarheid: het zijn inzetbare leerresultaten of inzetbaar menselijk kapitaal. In deze context van vraag en aanbod ontstaat de behoefte aan transparante kwalificatie- en erkenningstructuren (zie verder: de Europese kwalificatiestructuur). Om zijn vrijheid te garanderen en zijn inzetbaarheid te bewijzen is de lerende iemand die voortdurend behoefte heeft aan een validering of formele erkenning van geaccumuleerde leerresultaten (in termen van competenties die inzetbaar zijn). Ongeacht de aard van het leerproces – formeel, informeel of non-formeel – wil de lerende burger aan de vraagzijde een erkend bewijs kunnen voorleggen over de waarde van het geaccumuleerde menselijke kapitaal. En omgekeerd wil de vraagzijde – zoals bedrijven en instellingen voor hoger onderwijs – een bewijs over de mate van inzetbaarheid van de kandidaat.

De burger die in levenslang leren de voorwaarde van zijn vrijheid ziet, is iemand die dit leren ziet als een investering in menselijk kapitaal en die deze kapitalisering van het leven in eigen beheer neemt. Het management van het leren impliceert een responsieve of flexibele houding in functie van maximale inzetbaarheid en gevalideerde competenties. Deze vorm van vrijheid heeft ook een concrete, technische dimensie. Een voorbeeld is de portfolio. Een portfolio is een soort van portefeuille waarin alle aanwezige competenties – verworven op basis van formele, niet-formele of informele leerprocessen – zichtbaar worden (Birenbaum en Dochy 1996). Aan de hand van een dergelijke portfolio kan de lerende burger zichzelf objectiveren in termen van geaccumuleerd menselijk kapitaal, heeft hij voortdurend zicht op de inzetbaarheid en kan hij op basis van een sterktezwakteanalyse (wat is mijn aanbod en wat is de vraag?) een

doelgericht en responsief investeringsbeleid voeren. Terwijl een klassiek curriculum vitae een chronologisch overzicht geeft van iemands individualiteit in een sociaal gefaseerde levensloop, geeft de portfolio een tussentijdse balans van geaccumuleerde competenties in het permanente kapitalisatieproces.

Illustratief voor dit laatste is het *Europass*-programma van de Europese Unie en de lidstaten:

‘Wil je werken, studeren of stage lopen in het buitenland? Dan is het belangrijk dat je in het buitenland duidelijk maakt wat je weet en wat je kunt. Europass is een set gratis documenten in alle Europese talen, waarmee werknemers hun vaardigheden en talenten kunnen laten zien. De basis van Europass is het Europass CV, dé Europese standaard, dat je naar wens kunt aanvullen met documenten over je taalvaardigheid, je werkervaring en je diploma’s.’

Dit instrument – dat naast de cv bestaat uit een Europass Taalpaspoort, Europass Mobiliteit, Europass Diplomasupplement en een Europass Certificaatsupplement – is een soort van elektronische portfolio op basis waarvan iedere burger de resultaten van leerprocessen kan formaliseren en valideren (en werkgevers zicht krijgen op het beschikbare aanbod). Het instrument stimuleert een permanente ‘documentatie en vermarkting’ van het eigen leven en maakt de (mate van) inzetbaarheid transparant (cf. Tuschling en Engemann 2006, 462-463). Aan de hand van instrumenten zoals deze krijgt de vrijheid van de lerende burger concreet gestalte. Het is een ‘menselijke technologie’, dit wil zeggen dat het een technologie is die concreet produceert wat het betekent mens (of vrij individu) te zijn in de huidige samenleving (Rose 1999, 52). Maar deze relatie tussen leren en vrijheid is onlosmakelijk verbonden met een strategische connectie tussen leren en zekerheid.

Leren-zekerheid

Het is verleidelijk te stellen dat leren vandaag een strategische betekenis heeft omdat de (Europese, nationale) overheden dit op de agenda hebben geplaatst. We willen echter aangeven dat er sprake is van een verdere ‘verbestuurlijking van de staat’ (Europa, Nederland, België/Vlaanderen) in naam van levenslang leren in de plaats van een ‘verstaatsing van levenslang leren’. Anders gesteld: het is in naam van levenslang leren en de individuele vrijheid en de welvaart van de bevolking dat de Europese en nationale overheden zich kunnen handhaven, hun bestaan kunnen legitimeren en hun biopolitiek kunnen uitbreiden. Een beknopte beschrijving van een aantal ontwikkelingen maakt dit duidelijk.

Liberaal vormen van bestuur in de moderne staat moeten volgens Foucault (2004a) in dubbel opzicht gezien worden als ‘economische’ vormen van bestuur. Deze bestuursvormen berekenen voortdurend de eigen bestuurs(on)kosten en zullen dus op een ‘rationele’ wijze trachten te besturen door gebruik te maken van aanwezige *resources* en lokale praktijken. Het is ook een economisch bestuur omdat ‘de economie’ – aanvankelijk begrepen als de natuurlijke vrijheidstoestand van mensen – gezien wordt als de grens van het besturen. Met de opkomst van het neoliberalisme in de tweede helft van de twintigste eeuw, zoals Foucault (2004b) dit omschrijft, blijft dit ‘economische bestuur’ van kracht maar er doen zich op (minstens) twee vlakken transformaties voor.

Vanaf het midden van de twintigste eeuw wordt de economie niet langer gezien als een natuurlijke, spontane orde en als de uitdrukking van de natuurlijke vrijheid van mensen. De vrijemarkteconomie ziet men nu als een historisch gegroeide orde of toestand en specifieke vormen van regulering zijn noodzakelijk om deze orde in stand te houden of om de vrije markt elders ingang te doen vinden. Op basis van deze zienswijze kan en moet een centrale overheid ingrijpen en controleren om de werking van de vrije markt te vrijwaren. Een economisch beleid in naam van de

‘anticoncurrentiële’ effecten van de samenleving en de ontwikkeling van een aangepast institutioneel en juridisch kader zijn met andere woorden gerechtvaardigd. Maar ook een sociaal en biopolitiek beleid – of een *Vitalpolitik* in de woorden van Rüstow – waarin men bepaalde, economisch relevante, morele en culturele waarden tracht te ‘vitaliseren’ is noodzakelijk (Gordon 1991, 42). De *laissez faire*-politiek betreffende het economische transformeert dus in een doelgericht beleid dat vrije markt, competitie en ondernemerschap – ook in het onderwijs – wil handhaven en stimuleren (Olssen e.a. 2004).

Een tweede transformatie doet zich voor in de opvatting over het economische en meer bepaald in de opvatting over economische groei. In de lijn van de *human capital*-benadering ‘ontdekt’ men de menselijke factor in de economie en de economische factor in mensen; een humanisering van de economie en een economisering van het humane. Naast klassieke vormen van kapitaal, wordt menselijk kapitaal (waaronder kennis, vaardigheden en gezondheid) een beslissende factor voor de economische groei. En bijgevolg is elk beleid gericht op het investeren in mensen (in onderwijs en gezondheid) van meet af aan een economisch beleid. Of anders gesteld: waar de sociale staat in naam van het sociale een economisch beleid voerde, is het nu gerechtvaardigd in naam van het leren (en onderwijs) een economisch beleid te voeren. Nauw hiermee verweven is de nadruk die komt te liggen op ondernemerschap of het belang om door ‘industriële mutatie’, ‘creatieve destructie’ of ‘productie revolutie’ (Schumpeter) – in een kenniseconomie voornamelijk op het vlak van kennis en technologie – economische groei tot stand te brengen. Ondernemerschap heeft echter niet enkel betrekking op het productieve gebruik van klassieke productiemiddelen en kapitaal, maar ook op de creatieve innovatie van (het eigen) menselijk kapitaal. De goede burger is een ondernemende burger of ‘ondernemer van het zelf’: iemand die de kapitalisering van het leven in eigen beheer neemt en op een innovatieve wijze investeert in zichzelf (Foucault 2004b). De implicatie is dat de economische factor in het mens-zijn en in diens vrijheidsstreven centraal

komt te staan. Zo begrijpt de *human capital*-econoom Becker (1976) alle facetten van het leven (arbeid, huwelijk, cultuur, criminaliteit, gezondheid ...) vanuit de economische calculus van het individu. Individuele vrijheid is bijgevolg vooral een zaak van economische vrijheid en de kapitalisering van het leven op basis van leren speelt hierin een sleutelrol.

Deze verwevenheid van het menselijke en het economische impliceert dat in het 'besturen van mensen' vormen van economisch beleid en *leer*beleid op elkaar inhaken. In naam van levenslang leren kan men een beleid voeren dat individuele vrijheid vooropstelt en collectieve welvaart verzekert. En problemen rond die vrijheid en zekerheid kunnen gedefinieerd worden als *leer*problemen en niet langer als sociale problemen. We gaan eerst dieper in op de pool van de individuele vrijheid.

Een illustratie van deze beleidsvisie vinden we bij Giddens (2000, 113-114) wanneer hij in zijn pleidooi voor een 'derde weg' stelt dat de 'vorming van de menselijke capaciteiten (...) zo veel mogelijk in de plaats moet komen van de postfactumherverdeling' en aangeeft: 'De nieuwe politiek definieert gelijkheid als *insluiting* en ongelijkheid als *uitsluiting*.' Het denkschema over sociale (on)gelijkheid en economische steun (bijvoorbeeld vervangingsinkomen) maakt plaats voor een schema dat ongelijkheid definieert als uitsluiting omwille van een niet of onvoldoende gekapitaliseerd leven. Sociale gelijkheid betekent 'inclusie' en zich voortdurend 'inzetbaar' maken. Vandaar dat Giddens (2000, 130) aangeeft: 'De richtlijn moet zijn dat, waar mogelijk, het investeren in menselijk kapitaal de voorkeur moet krijgen boven directe economische (financiële) steun.' Het recht op financiële steun blijft weliswaar gehandhaafd, maar herschreven volgens de logica van het 'leerbeleid': tegenover een werkloosheidsuitkering staat de plicht actief werk te zoeken en eventueel de plicht het eigen leven te herkapitaliseren en inzetbaar te maken op basis van trainingen. In naam van economische groei, sociale insluiting en de geïmpliceerde vrijheid is de overheid met andere woorden gerechtvaardigd een activeringsbeleid (*empowerment*) te voeren (Rose 1999). Uitsluiting, werkloosheid, ziekte, pro-

blemen in het gezin, gebrekkige integratie en alle andere bedreigingen van vrijheid worden op die manier niet langer of niet alleen in sociale termen geduid, maar in termen van leerproblemen. Hierdoor kan de nieuwe expertise op het gebied van leren (met betrekking tot armoede, ouderschap, burgerschap, integratie etc.) de bondgenoot worden van een bestuur van mensen in naam van vrijheid. De centrale en strategische rol van de 'sociale' wetenschappen en expertise in de sociale staat lijkt op die manier ingenomen te worden door de 'leer'wetenschappen en hun experts. Niet langer 'het sociale' maar 'leren' vormt het a priori van de hedendaagse biopolitiek. Maar het is ook in naam van het leren dat de overheid een zekerheidsbeleid voert en zichzelf een centrale rol toebedeelt.

In het licht van het tot stand brengen van een competitieve Europese kenniseconomie en de Europese ruimte voor levenslang leren is de boodschap duidelijk: '(...) mensen en hun kennis en competenties zijn de sleutel voor de toekomst van Europa' (Europese Commissie 2001, 3). Het vertrekpunt is dat de Europese populatie beschikt over een reserve aan *human resources* die gemobiliseerd moeten worden. Volgens Vandembroucke (Vlaams onderwijsminister 2004-2009) is het die reserve die uiteindelijk 'de slagkracht van de samenleving' bepaalt (Vandembroucke 2004, 14-15). Analooq aan het discours van beleidsmakers in andere lidstaten stelt men op basis van deze diagnose voor de kansen te maximaliseren om alle 'talenten te ontwikkelen tot competenties' en 'competenties om te zetten in transparante kwalificaties' (Vandembroucke 2004, 18). De nadruk ligt op de leerresultaten – de competenties – en het is in functie hiervan dat allerhande leertrajecten (zowel formeel als informeel) maximaal toegankelijk moeten zijn voor alle burgers (Ministerie van OCW 2008). De rechtvaardiging voor een biopolitiek in naam van het leren vertrekt dus vanuit de gedachte dat in Europa een massa talent of menselijk potentieel onbenut blijft, talrijke leertrajecten onvoldoende toegankelijk zijn en verworven competenties (ook buiten formele educatie) niet of onvoldoende erkend of gevalideerd worden. Wat we zien is de geboorte van een biopolitiek als 'talentenjacht'. Drie aspecten van dit

bestuur van mensen in naam van leren willen we hier kort onder de aandacht brengen: een *mobilisatie*beleid, een permanente *controle* en *monitoring* en een *afstemmings-* en *kwalificatie*beleid.

Gekoppeld aan een Europese strategie om een sterke kenniseconomie en -samenleving te ontwikkelen, worden in de verschillende lidstaten initiatieven genomen om *human resources* te mobiliseren. De *Competentie-agenda 2010*, opgesteld door de sociale partners in Vlaanderen, bevat bijvoorbeeld actiepunten die ‘letterlijk iedereen mobiliseren om competenties te ontdekken, te ontwikkelen en in te zetten’ (Vlaams Parlement 2008, 3). Het uitgangspunt is het volgende:

‘Elk talent telt. Dat was ons uitgangspunt toen we aan tafel zijn gaan zitten voor deze agenda. Vlaanderen heeft, mede dankzij het onderwijs, een ongelooflijke hoeveelheid competenties in huis, maar soms zien we dat zelf niet. (...) Er is nog steeds een pak talenten dat we niet uitspelen. Daar zou deze agenda geleidelijk aan verandering in moeten brengen’ (Vandenbroucke 2007).

Men neemt talrijke initiatieven, gaande van optimalisering van de studien- en beroepskeuze en ondernemend onderwijs tot erkenning van verworven competenties en het stimuleren van competentie-management in organisaties en bedrijven, om het menselijk kapitaal van de bevolking maximaal te benutten. Dit illustreert hoe de overheden zich gaan opwerpen als instanties die de complete activering en mobilisatie van de bevolking coördineert om op die manier de ‘slagkracht van de samenleving’ te verzekeren.

Daarnaast zien we dat de Europese en nationale overheden initiatieven nemen om voortdurend op de hoogte te blijven van de graad van mobilisatie, de reserve aan menselijk kapitaal en het aandeel benutte en onbenutte competenties. Europa verzamelt bijvoorbeeld gegevens over de deelname aan levenslang leren in de lidstaten en het aantal vroegtijdige

schoolverlaters en legt benchmarks of prestatienormen vast waarop lidstaten hun beleid kunnen afstemmen (bijvoorbeeld 12,5% van de bevolking laten deelnemen aan initiatieven op het gebied van levenslang leren) (Raad van de Europese Unie 2008). De centralisatie van dergelijke prestatiegegevens laat toe om doelgericht een mobilisatiebeleid te voeren en herbevestigt en legitimeert het bestuurlijke optreden in naam van levenslang leren. Een ander voorbeeld is het Europese referentiekader voor ‘sleutelcompetenties voor een leven lang leren’:

‘Aangezien de mondialisering de Europese Unie voor steeds nieuwe uitdagingen stelt, zal elke burger moeten beschikken over een breed scala van sleutelcompetenties om zich flexibel te kunnen aanpassen aan een snel veranderende wereld waarin alles in hoge mate met elkaar verbonden is’ (Europees Parlement/Europese Raad 2006, 13).

Deze competenties functioneren met andere woorden als het basiskapitaal waarover iedere burger moet beschikken om inzetbaar te zijn en dat verzekert dat Europa en de lidstaten competitief zijn en blijven. Het zal niet verwonderen dat ‘leercompetentie’, naast onder andere ondernemerszin, één van deze sleutelcompetenties is. Aan de hand van dit referentiekader worden talrijke initiatieven in een gemeenschappelijk kader geplaatst en kunnen overheden met kennis van zaken ontwikkelingen in competenties volgen, risico’s berekenen, scenario’s uittekenen en het leerplicht-onderwijs aanhoudend responsabiliseren jongeren te helpen bij het verwerven van deze sleutelcompetenties. Wat verschijnt is een strategisch kenniscentrum op basis waarvan men maatregelen kan treffen om de slagkracht van de Europese en nationale bevolking te verzekeren. De Europese en nationale overheden worden dus instanties die de taak van permanente controle en monitoring op zich nemen en op die manier het leven en de levensomstandigheden in beheer kunnen nemen.

Ten slotte zien we dat Europa en nationale overheden een centrale rol spelen in het ontwikkelen van een structuur om de aanbodzijde inzake

levenslang leren en de vraagzijde inzake competenties op elkaar af te stemmen. De Europese kwalificatiestructuur – gekoppeld aan de structuren in lidstaten – gaat uit van de volgende idee:

‘De Europese kwalificatiestructuur is een gemeenschappelijk referentiekader dat de kwalificatiesystemen van lidstaten met elkaar verbindt en functioneert als een vertaalinstrument om de kwalificaties gemakkelijker leesbaar te maken over de verschillende landen en systeem heen. De twee belangrijkste doelen zijn: de mobiliteit van burgers tussen landen bevorderen en levenslang leren faciliteren’ (Europese Commissie 2008, 3). Competenties worden in deze structuur gedefinieerd als leerresultaten en tegelijkertijd als de vertaling van wat de arbeidsmarkt en de maatschappij als geheel nodig hebben. Net zoals de portfolio het curriculum vitae vervangt, vormt niet langer de schoolloopbaan en de opleidingsduur of -plaats het vertrekpunt om bewijzen te classificeren. Concrete leerresultaten in termen van competenties vormen de rekeneenheden en zijn losgekoppeld van de concrete (sociale, formele) leercontext. Zoals men ook zelf vaststelt in het kader van de kwalificatiestructuur:

‘In de Europese kwalificatiestructuur wordt leerresultaat gedefinieerd als de vaststelling van wat een lerende weet, kent en kan na het voltooien van een leerproces. De Europese kwalificatiestructuur benadrukt dus eerder de resultaten van het leren en niet de input, zoals ondermeer de studieduur’ (Europese Commissie 2008, 3).

Op basis van dergelijke structuren vragen overheden van onderwijsinstellingen dat ze hun doelstellingen definiëren in termen van competenties zoals geordend volgens deze kwalificatiestructuur en ook de bedrijfs wereld kan van haar kant beroepscompetentieprofielen ontwikkelen.

Deze structuur illustreert treffend hoe de huidige verwevenheid van het sociaaleconomisch en het onderwijsbeleid een concrete technologische dimensie krijgt in naam van het levenslang leren. De overheid kan zich

opwerpen als de ‘neutrale derde instantie’ die afstemming verzekert en die garant staat dat de competenties die circuleren gevaloriseerd zijn. En op die manier kan deze structuur talrijke toepassingen krijgen: het afstemmen van procedures om elders verworven competenties te valideren, het uittekenen van opleidingen, kwalificatiebewijzen van onderwijsinstellingen vergelijkbaar maken, begeleiden van (leer)loopbanen met het oog op inzetbaarheid, stimuleren en motiveren van mensen om inzetbare competenties te verwerven. De kwalificatiestructuur is met andere woorden het scharnierpunt tussen de vrijheid van de lerende burger en de welvaart van de bevolking, en bij uitstek een strategie om het leven en de levensomstandigheden van mensen te besturen.

Besluit: het leerdispositief en de grenzen van de biopolitiek

In het voorgaande hebben we trachten duidelijk te maken hoe een specifieke verbestuurlijking van Europa (en de lidstaten) in naam van het leren vorm krijgt. Het zou verkeerd zijn dit te begrijpen als een ‘verstaatsing van levenslang leren’. De macht van Europese instanties, nationale overheden en van de huidige kenniseconomie is de resultante van concrete vormen van expertise en technologieën die het leven en de levensomstandigheden van mensen sturen. Hiervoor willen we de term ‘leerdispositief’ introduceren (cf. Simons en Masschelein 2008). Dit dispositief is een geassembleerd geheel van lokale, heterogene componenten die elk hun eigen ontstaansgeschiedenis hebben, op elkaar ingrijpen, elkaar wederzijds versterken en uiteindelijk gestalte geven aan een strategie om mensen te besturen. We hebben een aantal van deze componenten besproken: vertogen over menselijk kapitaal, zelfverwerkelijking, competentie management en permanente educatie, expertise betreffende levenslang leren en armoede, activering en burgerschap, maar ook instrumenten als de portfolio, competentie- en kwalificatieraamwerken en prestatie metingen.

De strategie van het leerdispositief bestaat erin individuele vrijheid en collectieve zekerheid tot stand te brengen, met leren en inzetbare competenties als het scharnierpunt tussen vrijheid en zekerheid. Of anders: het is het leerdispositief dat een ‘wil tot leren’ – een bereidheid tot het kapitaliseren van het leven in functie van permanente inzetbaarheid – in het leven roept. Deze ‘wil tot leren’ verschijnt vandaag als een essentiële voorwaarde voor individuele vrijheid en tegelijkertijd voor het vergroten van de spankracht van de bevolking. Het definiëren van allerhande problemen in termen van leerproblemen of problemen met betrekking tot de wil of bereidheid te leren is een wezenlijk onderdeel van de werking en van de verdere uitbreiding en consolidatie van het leerdispositief. Het dispositief is echter geen functie van ‘de staat’ of ‘de economie’ en haar strategische werking is geen vertaling van de logica van de staat of van het kapitaal. Maar omgekeerd, zoals Foucault voortdurend aangeeft, is het vanuit de niet-intentionele strategie van het leerdispositief dat ‘de macht’ en ‘de effectiviteit’ van centrale overheden en de kenniseconomie begrepen kunnen worden. De macht van de (Europese, Nederlandse, Vlaamse) overheid als ondersteuner van expertise op het gebied van leerproblemen, als mobiliserende instantie, als centraal controleorgaan en permanente monitor en als garantie voor kwalificatie en afstemming krijgt vorm als onderdeel van het leerdispositief en niet omgekeerd. Maar dit betekent niet dat de werking van het leerdispositief en de rol die de overheden vandaag voor zichzelf opeisen niet op hun machtheffingen bevestigd moeten worden. Talrijke kritische analyses zijn ondertussen in die richting ondernomen met aandacht voor bijvoorbeeld de beleidsretoriek en de instrumentalisering van levenslang leren (Edwards 2002; Field 2006; Biesta 2006). Het machtheffingseffect dat we in deze bijdrage als besluit willen aankaarten is de dubbele binding van individualisering en totalisering in naam van levenslang leren.

Het gevolg van de dubbele binding is dat veel problemen en uitdagingen gedefinieerd worden in termen van leerproblemen en dat leren en toezien op adequate inzetbaarheid verschijnen als ofwel een individueel probleem

ofwel een beleidsprobleem. Armoede of werkloosheid, maar ook het probleem rond de multiculturele samenleving, ziet men meer en meer als een individueel probleem van het verwerven van inzetbare competenties. Expertise betreffende leren – geleverd door pedagogen, opleiders en welzijnswerkers – is het middel om deze problemen op te lossen. Of men situeert de uitdagingen op het collectieve vlak, zoals problemen met betrekking tot de afstemming tussen de vraag om competenties en het aanbod, uitdagingen betreffende valorisatie, kwalificatie en optimale prestatiemeting. Dit herbevestigt het belang van beleidsinitiatieven zoals het verhogen van transparantie, verbeteren van communicatie en opvoeren van metingen en controle. Er lijkt minder en minder ruimte en rechtvaardigingsgrond om uitdagingen op een andere manier te formuleren en anders te benaderen. We lijken vandaag in vele opzichten in de ban van levenslang leren.

In de lijn van Foucault lijkt het ons geen zinvolle strategie ‘het leren’ te willen bevrijden van de macht van ‘de staat’ of ‘de economie’ en ook niet om bijvoorbeeld een onderscheid in te voeren tussen vormen van leren met een sociale, emancipatorische werking en vormen van leren met een disciplinerende werking. Dergelijke initiatieven verliezen de ironie van het leerdispositief uit het oog: het doet ons geloven dat het om onze vrijheid gaat (Foucault 1976). Met betrekking tot het seksualiteitsdispositief stelt Foucault voor om af te zien van de goedbedoelde pogingen onze seksualiteit te bevrijden, maar om ons van onze seksualiteit te bevrijden en te zoeken naar andere omgangsvormen met ons lichaam en onze relatie tot anderen. Wat nodig is, is misschien inderdaad dat we ons bevrijden van het leren, dat wil zeggen van de ondertussen vanzelfsprekende gedachte dat levenslang leren en permanente inzetbaarheid een noodzakelijke voorwaarde is voor onze vrijheid en welvaart. Ervan uitgaan dat we ons moeten bevrijden van het door ‘de staat’ en door ‘de economie’ gekoloniseerde leren doet inderdaad vergeten hoe het leerdispositief werkt. Het doet uit het oog verliezen dat onze ‘wil tot leren’ van meet af aan deel uitmaakt van wie we vandaag zijn en verwacht worden te zijn.

Wat zou het betekenen ons te bevrijden van het leren en anders om te gaan met onszelf en anderen? Hoewel een antwoord op deze vraag buiten het bestek ligt van deze bijdrage, willen we tot slot wel een mogelijke piste verkennen. We hebben herhaaldelijk gewezen op de analogie tussen ‘het sociale’ (in de sociale staat) en ‘het leren’ vandaag. Donzelot (1984) en Ewald (1986) beklemtonen dat het bestuur in naam van het sociale vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw een ‘depolitisering’ als keerzijde heeft. Uitdagingen en problemen herdefiniëren in sociale en sociaal-juridische termen ontdoet conflicten van hun potentieel revolutionaire karakter. Solidariteit en consensus komen in de plaats van strijd en (mogelijke) nederlaag. ‘Het sociale’ is met andere woorden een medium dat conflicten herdefinieert als tijdelijk tegengestelde belangen, wachtend op een nieuwe consensus. Deze zullen de bestaande orde als zodanig dus niet bevragen. Op eenzelfde wijze functioneert ‘het leren’ – en bijvoorbeeld de kwalificatiestructuur – als een medium om conflicten te definiëren als een probleem van afstemming, communicatie, erkenning of als een noodzaak aan bijkomende investering. De universiteit bijvoorbeeld mag eigen belangen hebben en een eigen finaliteit, maar het is wel volgens de kwalificatiestructuur dat ze dit moet formuleren en het is in termen van competenties dat ze met de arbeidsmarkt en samenleving moet communiceren. Maar indien we voorbij de dominante definiëring in termen van ‘het sociale’ of ‘het leren’ willen, dan moeten we wellicht proberen aan te geven wat ‘politisering’ betekent.

Zoals Rancière (1998) aangeeft was de reactie van ‘het proletariaat’ in de negentiende eeuw niet in eerste instantie een vraag om bijkomende sociale rechten en bescherming, maar een specifieke, lokale daad van verzet. Het was een articulatie en bevestiging van gelijkheid in een manifestatie van concreet onrecht. In en door hun aanklacht toonden zij zich als gelijken tegenover hen die omwille van kapitaal of afkomst meer macht claimden. Ook al werd die aanklacht onmiddellijk geherdefinieerd in sociale termen en in termen van belangen, deze daad was eerst en vooral een manifestatie van gelijkheid van dat deel van de bevolking dat

binnen de bestaande orde eigenlijk geen stem had. Een dergelijke ‘onmogelijke’ stem is volgens Rancière een politieke stem of de democratische stem van het *plebs*. Democratie verwijst hier niet naar een politiek regime of een bepaalde instelling, maar naar een steeds lokale en specifieke affirmatie van gelijkheid in de manifestatie van een concreet onrecht. Misschien is het vandaag vooral zaak om dergelijke politieke stemmen (‘ik heb geen leerbehoeften’) te zien of te laten horen – en dit niet van meet af aan te definiëren als de luie stem van mensen die niet gemotiveerd zijn om te leren, te werken of zich in te burgeren. Dergelijke stemmen articuleren eerst en vooral een publieke kwestie ook al worden ze vaak onmiddellijk geherformuleerd als leerproblemen in de goedbedoelde taal van experts en beleidsmakers. In plaats van deze mensen te zien vanuit het perspectief van individuele leerproblemen kan men hen in hun lokaal verzet zien als woordvoerders van een publieke kwestie. In de lijn van Dewey (1927, 15-16) verwijzen publieke kwesties inderdaad naar die problemen en die uitdagingen waarvoor binnen de bestaande beleidsorde en op basis van de bestaande expertise geen oplossingen zijn. Het zijn dus problemen die niemand kan claimen of opeisen en waaromheen zich daarom een publiek (van gelijken) kan vormen. Dergelijke problemen en uitdagingen roepen een publiek in het leven, en worden op die manier ‘publieke kwesties’ (Latour 2005). Zich losmaken van de ‘wil tot leren’ (‘ik heb geen leerbehoeften’) is dan van meet af aan een affirmatie van gelijkheid en tegelijkertijd een articulatie van het feit dat men als nietlerende eigenlijk zijn stem dreigt te verliezen in de huidige samenleving.

Een uitwerking van de mogelijke betekenis van politiek, democratie en het publieke langs deze lijnen is een interessante manier om de grenzen van de biopolitiek te onderzoeken. Dergelijk onderzoek zou ook moeten toelaten de dubbele betekenis van de term *bios* (en *biopolitiek*) scherper te formuleren (Esposito 2008). *Bios* verwijst immers enerzijds naar het leven van het individu en de bevolking dat door de politiek op een totale wijze in beheer wordt genomen, maar lijkt anderzijds ook te verwijzen naar de voortdurend aanwezige grondslag en nooit opgedroogde bron voor een

tegenpolitiek in lokale verzetshaarden. Het is wat Rancière omschrijft als ‘het *plebs*’ of ‘de rest’ van de bestuurde bevolking. Dit is wellicht een onderzoek voorbij Foucault, al vinden we precies bij hem – en misschien niet toevallig in een interview met Rancière – een aanzet in die richting: ‘Het plebs is uiteraard geen reële sociologische entiteit. Maar er is inderdaad altijd iets in het sociale lichaam, in klassen, groepen en individuen zelf dat in een bepaalde zin aan de machtsrelaties ontsnapt, iets wat geenszins een min of meer gehoorzame of reactieve, oorspronkelijke zaak is, maar eerder een centrifugale beweging, een omgekeerde energie, een ontlading. Er bestaat ongetwijfeld niet zoiets als “het” plebs; maar er bestaat om zo te zeggen een zeker “plebeïsche” kwaliteit (*de la plèbe*). Er bestaat plebs in lichamen, in zielen, in individuen, in het proletariaat, in de bourgeoisie, maar overal in een grote variatie van vorm en uitbreiding, van energie en onherleidbaarheid. Deze mate van plebs is niet zozeer wat zich buiten de machtsrelaties bevindt als wel hun grens; hun onderkant, hun tegenzet, dat wat op elke voorzet van de macht antwoordt met een beweging van terugtrekking en bevrijding’ (Foucault 1980, 138).

Maarten Simons is als docent verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing en het Centrum voor Wijsgerige Pedagogiek (Departement Pedagogische Wetenschappen, K.U. Leuven). Zijn onderzoek richt zich op de transformaties van het (hoger) onderwijs in de huidige (nationale, Europese) beleidscontext en naar de publiek rol van het onderwijs. Samen met Jan Masschelein publiceerde hij *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs* (2003), en redigeerde hij *Europa anno 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland (2006)* en *De schaduwzijde van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit (2008)*. Contact: Maarten.Simons@ped.kuleuven.be.

Jan Masschelein is hoogleraar wijsgerige pedagogiek aan de K.U. Leuven waar hij het Centrum voor Wijsgerige Pedagogiek leidt. Daar wordt onderzoek gedaan naar de pedagogische rol van de leerkracht, naar de publieke betekenis van opvoeding en onderwijs en de zich wijzigende ervaringen van tijd en ruimte in het tijdperk van het netwerk. Veel aandacht gaat ook naar experimentele pedagogische praktijken en naar nieuwe vormen van documentair en exploratief onderzoek. In het Nederlands verscheen, telkens in samenwerking met Maarten Simons: *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs* (2003), *Europa anno 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland* (2006) en *De schaduw van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit* (2008). En verder een vertaling van *De onwetende meester* van Jacques Rancière (2007). Contact: jan.masschelein@ped.kuleuven.be.

Literatuur

Becker, G.S. (1976) *The economic approach to human behavior*. Chicago: University of Chicago Press.

Biesta, G.J.J. (2006) ‘What’s the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning’. *European Educational Research Journal* 5, 3-4, 169-180.

Birenbaum, M. en F. Dochy (red.) (1996) *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic.

Dewey, J. (1927/1954) *The public and its problems*. New York: Holt.

Donzelot, J. (1984) *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*. Parijs: Fayard.

Durkheim, E. (1981) 'Onderwijs en staat'. In: M. Du Bois-Reymond en A. Wesselingh (red.) *School en maatschappij. Sociologen over onderwijs en opvoeding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Edwards, R. (2002) 'Mobilizing lifelong learning. Governmentality in educational practices'. *Journal of Education Policy* 17, 3, 353–365.

Esposito, R. (2008) *Bios. Biopolitics and philosophy*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Europese Commissie (1995) *Teaching and learning. Towards the learning society*. Brussel: Europese Commissie.

Europese Commissie (2008) *The European qualifications framework for lifelong learning (EQF)*. Brussel: Europese Commissie.

Europese Commissie (2001) *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren. Mededeling van de Commissie*. Brussel: Commissie van de Europese Gemeenschappen.

Europees Parlement/Europese Raad (2006) 'Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren'. *Publicatieblad van de Europese Unie*, L394/10.

Ewald, F. (1986) *L'Etat providence*. Parijs: Grasset.

Faure, E. e.a. (1972) *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Parijs: Unesco.

Fejes, A. en K. Nicoll (red.) (2008) *Foucault and lifelong learning*. Londen: RoutledgeFalmer.

Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir*. Ned. vert. (1989) *Discipline, toezicht en straf*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Foucault, M. (1976) *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. Parijs: Gallimard.

Foucault, M. (1978) 'La "gouvernementalité"'. In: D. Defert, F. Ewald en J. Lagrange (red.) *Dits et écrits III 1976-1979*. Parijs: Gallimard, 635-657.

Foucault, M. (1980) *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1982) 'Le sujet et le pouvoir'. In: D. Defert, F. Ewald en J. Lagrange (red.) *Dits et écrits IV 1980-1988*. Parijs: Gallimard, 222-243.

Foucault, M. (2004a) *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978)*. Parijs: Gallimard/Le seuil.

Foucault, M. (2004b) *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Parijs: Gallimard/Le seuil.

Foucault, M. (1997) *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France (1975-1976)*. Parijs: Gallimard/Le Seuil.

Giddens, A. (2000) *Paars. De derde weg. Over de vernieuwing van de sociaal-democratie*. Antwerpen: Houtekiet.

Gordon, C. (1991) 'Governmental rationality. An introduction'. In: G. Burchell, C. Gordon en P. Miller (red.) *The Foucault effect. Studies in governmentality*. Londen: Harvester Wheatsheaf, 1-51.

Hamel, G. en C.K. Prahalad (1990) 'The core competence of the corporation'. *Harvard Business Review* 68, 3, 79-93.

Hunter, I. (1994) *Rethinking the school. Subjectivity, bureaucracy, criticism*. St.Leonards, New South Wales: Allen en Unwin.

Knowles, M.S. (1970) *The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*. Chicago: Follett.

Latour, B. (2005) 'From realpolitik to dingpolitik or how to make things public'. In: B. Latour en P. Wiebel (red.) *Making things public. Atmospheres of democracy*. Karlsruhe en Cambridge: ZKM en MIT Press, 14-41.

Lazzarato, M. (2006) 'Biopolitics/bioeconomics. A politics of multiplicity'. *Multitudes*. Beschikbaar op: <http://multitudes.samizdat.net/Biopolitics-Bioeconomics-a>

Ministerie van OCW (2008) *Onderwijs met ambitie. Samen werken aan kwaliteit in het Voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Olssen, M., J. Codd en A.-M. O'Neill (2004) *Education policy. Globalisation, citizenship, democracy*. Londen: Sage.

Raad van de Europese Unie (2008) *Kennis, creativiteit en innovatie dankzij een leven lang leren. Ontwerp voor het gezamenlijk voortgangverslag 2008 van de Raad en de Commissie over uitvoering van het werkprogramma 'Onderwijs en opleiding 2010'*. Brussel: Raad van de Europese Unie.

Rancière, J. (1998) *Aux bords du politique*. Parijs: La fabrique.

Ranson, S. (1992) 'Towards the learning society'. *Educational Management and Administration* 20, 2, 68-79.

Rose, N. (1999) *The powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schultz, T.W. (1971) *Investment in human capital. the role of education and of research*. New York: Free Press.

Shuell, T.J. (1988) 'The role of the student in learning from instruction'. *Contemporary Educational Psychology* 13, 276-295.


Simons, M. en J. Masschelein (2008) De wil tot leren. In: J. Masschelein en M. Simons (red.) *De nachtzijde van onze welwillendheid. Studies van de educatieve actualiteit*. Leuven: Acco, 161-189.

Tuschling, A. en C. Engemann (2006) 'From education to lifelong learning. The emerging regime of learning in the European Union'. *Educational Philosophy and Theory* 38, 4, 451-469.

Vandenbroucke, F. (2004) *Onderwijs en vorming. Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota 2004-2009*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vandenbroucke, F. (2007) *De competentieagenda. Vlaamse regering en sociale partners slaan handen in elkaar voor totaalaanpak talentontwikkeling*. Persmededeling Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming. Beschikbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2007/2007p/0514-competentieagenda.html>.

Vlaams Parlement (2008) *Ontwerp van decreet betreffende de kwalificatiestructuur. Stuk 2158 (2008-2009) – Nr.1*. Brussel: Vlaams Parlement.

 De Creative Commons Licentie is van toepassing op dit artikel (Naamsvermelding-Niet-commercieel 3.0). Zie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/nl> voor meer informatie.