



Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

# **Duurzaam Levenslang Leren**

-

## **Discours & Learning Communities als Case**

Werner De Wael  
Studentennummer: 20046383  
Academiejaar: 2005-2006

Promotor: Dr. Griet Verschelden  
Copromotor: Prof. Dr. Frank Simon

Proef ingediend tot het verkrijgen  
van de titel 'master in sociaal werk'

“Could it be that all the talk about lifelong learning and educating citizens might be a way of not talking about politics and political choices?”

(vrij naar: Crowther & Martin, 2005:206)

# Voorwoord

Kiezen is altijd een beetje verliezen, hoor je wel eens zeggen. Dat geldt dus eveneens voor de keuze van het onderwerp voor je meesterproef zoals dit tegenwoordig genoemd wordt. Het onderwerp moest enerzijds aansluiten bij het sociaal werk in z'n ruimste betekenis, wat nogal wies is, en sloot anderzijds best aan bij de gekozen major wat in mijn geval 'Duurzame ontwikkeling' was. Zo had ik eind september 2005 uiteindelijk drie ideeën summier op papier neergepend. Ze waren alledrie evenwaardig en verdienden het alledrie om uitgediept te worden. Na twee gesprekken met respectievelijk mijn promotor en copromotor ging in oktober 2005 de kogel spreekwoordelijk door de kerk. Ik zou me gaan verdiepen in het thema 'levenslang leren' en meer specifiek in het discours ervan. Met zo'n thema ben je natuurlijk als student gewild en ongewild tegelijkertijd subject en onderzoeker. Toen ik in april 2004 voor het eerst de brochure 'Master in het sociaal werk' van de Universiteit Gent in mijn handen kreeg, was mijn interesse gewekt. Enkele maanden later zat ik, na vijf jaar werken, als een *school*voorbeeld van het levenslang leren opnieuw op de schoolbanken...

Nu twee jaar later heb ik het genoeg om enkele mensen in het bijzonder te bedanken. Eerst en vooral wil ik dr. Griet Verschelden, mijn promotor, bedanken voor de inhoudelijke en vormelijke ondersteuning bij dit werk. Ik vond het boeiend samenwerken en het spijt mij (en ook weer niet) dat onze afspraken altijd langer duurden dan u gepland had waardoor u zich steeds t.a.v. anderen excuseren moest. Ten tweede gaat mijn dank uit naar prof. dr. Frank Simon, mijn copromotor, op wiens bureau bestaande uit torens van boeken vol pedagogische kennis ik enkele onderhoudende gesprekken had die mijn meesterproef de uiteindelijke finaliteit gaven. Verder bedank ik mijn 'gesprekspartners' voor de inhoudelijke suggesties en mijn ouders en schoonouders voor hun steun allerhande. Een laatste woord van dank gaat uit naar, hoe kan het ook anders, mijn vrouw An die de voorbije twee jaar mijn grootste supporter was en die de laatste maanden soms misschien wel tot vervelens toe 'onderricht' werd in het thema levenslang leren' maar op gepaste momenten zei: "Werner, zoude gij ne keer niet gaan lopen, fietsen of gaan klimmen?". Bedankt allemaal!

Werner De Wael

15 mei 2006

# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	1
<b>Inhoudsopgave</b>	2
<b>Inleiding</b>	4
<b>1 Geen licht zonder spanning</b>	5
1.1 Inleiding	5
1.2 Onderzoeksvragen	5
1.3 Methode	7
1.3.1 Bronnen	8
1.3.2 Discours & begrippen	9
1.3.3 Discoursanalyse als methode	12
1.3.4 Bedenkingen	14
1.3.4.1 Subjectiviteit	14
1.3.4.2 Haalbaarheid	15
<b>2 Alle goeie dingen in het leven bestaan uit drie</b>	16
2.1 Inleiding	16
2.2 De evolutie van onze arbeidssamenleving	17
2.2.1 De prefordistische samenleving	17
2.2.2 Het Fordistische arbeidsbestel – allemaal op de draaimolen	19
2.2.3 Het postfordistische NU	22
2.3 De crisis van de verzorgingsstaat	28
2.3.1 De verzorgingsstaat na WOII	28
2.3.2 De actieve verzorgingsstaat	29
2.3.3 De actieve welvaartsstaat	32
2.4 De controlemaatschappij	34
<b>3 ERT, VBO &amp; Radio 1</b>	36
3.1 Inleiding	36
3.2 Onderwijs voor Europeanen – Op weg naar de lerende maatschappij	36
3.2.1 Inleiding	36
3.2.2 Controle en kwaliteit	37
3.2.3 Snel, sneller, snelst!	38
3.2.4 Elektrocutie	40
3.3 Groei en jobs: taboes overboord!	41
3.3.1 Inleiding	41
3.3.2 Meer, beter en minder dure arbeidskrachten	42
3.3.3 Meer markt en minder overheid	44
3.4 Hoerastemming bij Ford Genk	45

3.4.1 Inleiding	45
3.4.2. Hoera!	46
<b>4 Het levenslang lerendiscours in het bijzonder of 'de pedagogiek van Bob De Bouwer'</b>	48
4.1 Inleiding	48
4.2 Toch een beetje geschiedenis... en discours	49
4.3 Wolven & schapen	52
4.4 Flexibele tijd & leertijd	53
4.5 Education & learning	54
4.6 Kennis & informatie	56
4.7 Burgers & ondernemers	57
<b>5 Learning communities in Groot-Brittannië</b>	62
5.1 Inleiding	62
5.2 Waarover praten we?	63
5.2.1 Developing partnerships	67
5.2.2 Promoting participation	67
5.2.3 Assessing performance	68
5.3 Het discours	70
5.3.1 Vraaggestuurd werken	70
5.3.2 Vrijwillige plicht & participatie	71
5.3.3 Het individu centraal	73
<b>6 Besluit</b>	75
<b>Literatuur</b>	78

# Inleiding

Levenslang leren is een actueel thema waar iedereen, die op één of andere manier te maken heeft met educatie in de ruimste zin van het woord, de mond van vol heeft. Het lijkt er wel op dat het thema zich een stevige plaats in het politieke, publieke en academische debat verworven heeft. Is het misschien zo dat door het opentrekken van het concept levenslang leren naar levensbreed en levensdiep leren, niks meer 'niet-leren' kan of mag zijn? Al in 1926 schreven Lindeman en Dewey (in: Smith, 2001:2): "Education is life! Not merely preparation for an unknown kind of future living. The whole of life is learning, therefore education can have no endings." Anders dan een strikt gedefinieerd wiskundig begrip, kan het begrip 'levenslang leren' al naargelang de context eng of breed ingevuld worden. Daarom is het bestuderen van het discours, wat hét onderwerp van dit werk is, alvast de moeite waard.

Dit werk is opgebouwd uit zes hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk formuleer ik mijn probleemstelling en geef ik meer informatie over de gebruikte methode. Omdat niets wat is en gebeurt op deze wereld op zichzelf staat, maar steeds in relatie staat tot andere gebeurtenissen, subjecten en thema's, maak ik in hoofdstuk twee een vrij uitgebreide analyse van de context waarbinnen het levenslang lerenverhaal 'volwassen' wordt. Hoofdstuk twee is dan ook een historisch hoofdstuk over de evolutie van zowel ons arbeidsbestel als onze verzorgingsstaat; twee contexten die een bepalende invloed hebben op het levenslang lerendiscours in het bijzonder. Hoofdstuk drie is een expliciet discoursanalytische benadering van drie cases die een illustratie zijn van hoofdstuk twee maar ook, zoals u zal merken, van hoofdstuk vier en vijf. In hoofdstuk vier doe ik een poging om evoluties in het levenslang lerendiscours te onderkennen. De conferentie in Montreal van 1960, 'Learning to be' uit 1972 en het Europese Witboek over levenslang leren uit 1995 passeren alvast de revue. Vervolgens sta ik in hoofdstuk vijf uitgebreid stil bij de praktijk van de learning communities zoals deze vorm kregen en krijgen in Groot-Brittannië. Hoofdstuk zes zijn dan, zoals het hoort, de besluiten.

Naast het verwerken van heel wat literatuur, poog ik hiernaast in dit werk inzichten te toetsen uit cursussen die ik de voorbije twee gevolgd heb. Toch is het, gezien het relatief korte tijdsbestek waarin dit werk geschreven is, niet mogelijk om alle aspecten van dit thema even gedetailleerd en/of genuanceerd te behandelen. Daar ben ik mij van bewust. Ik ging voor de analyse van de learning communities niet op bezoek naar Groot-Brittannië en beperkte mij tot het bestuderen van geschreven teksten. Misschien zal daarom de al geïnformeerde lezer weinig vernieuwende elementen ontdekken of het bij momenten een zwakke argumentatie vinden? Ik weet het niet. Niettemin hoop ik dat ik elkeen die dit werk ter hand neemt en de moeite doet om het, al was het maar diagonaal, te lezen, kan 'kriebelen' met verrassende inzichten. Levenslang leren is een thema waar u nu eenmaal, gewild en/of ongewild, mee te maken krijgt en dus is het goed te weten wat hierover gezegd en wat hierover niet gezegd wordt. Hiertoe wil dit werk bijdragen.

# 1 Geen licht zonder spanning

## 1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk formuleer ik mijn probleemstelling en beschrijf ik mijn onderzoeksmethode. Ik beken meteen dat dit wel één van de moeilijkste fasen van deze opdracht was. Het concept 'levenslang leren' is rijk aan inhoud en dat verplichtte me natuurlijk omwille van tijd, kennis en ook leesbaarheid (pragmatische) keuzes te maken. Een lens op een fotoestel kan, wanneer het beeld chaotisch is, verschillende keren met de focus over en weer gaan vooraleer het beeld scherp in de zoeker staat. Een gelijkaardig proces doorliep ikzelf.

## 1.2 Onderzoeksvragen

Spanningen, paradoxen en bij uitbreiding perverse effecten zijn een dankbaar onderwerp voor sociale wetenschappers. Elk nieuw voorstel of idee genereert nieuwe spanningen of paradoxen, zo lijkt het. Vanuit cursussen de voorbije jaren denk ik spontaan aan het spanningsveld 'emancipatie versus beheersing', aan de paradox van de positionele goederen en het Matteüeffect. In het omgaan met en blootleggen van al die spanningen, paradoxen en effecten vinden wij onze 'drive' en deels onze 'legitimitéit'. Licht brandt nu eenmaal daar waar spanning aanwezig is. Spreken over 'omgaan' en 'blootleggen' is natuurlijk nog niet hetzelfde als oplossen. Want oplossen veronderstelt een eindpunt en spanningen en paradoxen impliceren net 'a never ending story'. Aan de andere kant wil dat dan ook niet zeggen dat geen enkele spanning onoplosbaar zou zijn. Dit zou leiden tot gelatenheid en rigiditeit.

Dat elke vraag nieuwe vragen oproept, illustreer ik met onderstaande 'vraagwaterval' die eveneens de rode draad doorheen dit werk vormt: Moet levenslang leren als arbeidsmarktforming gelezen worden, als persoonsforming, als gemeenschapsforming ofwel als een combinatie van alledrie? Als levenslang leren noodzakelijk zou zijn omdat kennis heel snel evolueert en toeneemt, welke kennis dient dan vergaard te worden? Kiezen we voor kwaliteit of voor kwantiteit? En wanneer we kiezen voor kwaliteit, leidt dat dan niet tot censuur (Maress & De Vries, 2002)? Is er in onze postmoderne samenleving überhaupt nog ruimte voor een 'groot' verhaal? Is levenslang leren een keuze of een plicht? En heeft iedereen evenveel keuze? Worden zij die verplicht (lees: gemotiveerd) worden om levenslang te leren niet opnieuw ingesloten in een systeem waar zij binnen de kortste keren opnieuw uitgesloten zullen worden? Wie moet hiervoor verantwoordelijkheid opnemen? We evolueren volgens sommigen (bv. Rifkin, 1995) naar een 'jobless growth economy' en toch wordt sociale integratie verengd tot arbeidsmarktintegratie ('Je bent wat je werkt'). Vreemd toch? Moeten we de begrippen 'sociale integratie' en 'arbeid' niet dringend verruimen? Levenslang leren is ook gemeenschapsforming. Is dat vandaag de dag zo? Zijn de vormingsinitiatieven die gegeven worden in

groep niet eerder gericht op het verhogen van de individuele competenties? Wat zijn de effecten voor de groep en de samenleving? En als levenslang leren ook participatie inhoudt, wie participeert dan en wie wordt (on)bewust uitgesloten? In het dominante discours valt geregeld de dure term 'duurzaamheid'. Wat verstaan we juist onder het begrip 'duurzaam' en in het bijzonder 'duurzaam levenslang leren'? Is levenslang leren i.f.v. economische groei wel verenigbaar met duurzame ontwikkeling? Onderstaande citaten uit Knack van o.a. vooraanstaande Belgische politici die bij deze vraagwaterfall geplaatst kunnen worden, tonen aan dat mijn vragen mogen, kunnen en moeten gesteld worden:

"Omdat jonge werklozen in de steden en gemeenten vaak kampen met persoonlijke en sociale problemen en vaak geen diploma hebben, moeten ze intensieve begeleiding krijgen, maar ook strak worden opgevolgd. Wie begeleiding weigert, raakt zijn uitkering kwijt." (Frank Vandenbroucke, Knack 24/08/2005)

"Moet je dan perfect Nederlandstalig zijn om struiken te snoeien? De selectieproeven zijn al lang een middel om allochtonen te elimineren. [...] Taalkennis en het diplomafetisjisme worden vaak misbruikt om bijna geen anderstaligen aan te werven." (Chris De Stoop, Knack 08/02/2006)

"Ouders die het huiswerk van hun kinderen niet begeleiden? Fout. Ouders die hun kinderen 's avonds laat op straat laten spelen? Fout. Die ouders hypothekeren de toekomstkansen van hun kinderen." (Bart Somers, Knack 01/02/2006)

Dominante discoursen bepalen niet alleen de politieke agenda, veel belangrijker is de vaststelling dat dominante discoursen eveneens de grenzen bepalen waarbinnen over maatschappelijke thema's gepraat kan worden. Alternatieven worden zelden gehoord; laat staan ten gronde bediscussieerd. De 'dictatuur van het haalbare' fruikt het brede debat. Verder in dit werk illustreer ik hoe zulks in zijn werk gaat.

Twee vragen in het bijzonder werk ik verder uit. Ten eerste, laaggeschoolde jongeren, ouderen, allochtonen... zijn een 'dankbaar' publiek voor vormingsinitiatieven die zich gewillig inschrijven in het employability discours. Met zachte dwang worden zij verplicht tot het volgen van arbeidsmarktrelevante vorming met kans (kans ? zekerheid) op werk. Toch zijn zij, wanneer het even, al is 'even' in huidige context relatief, economisch slecht gaat, de eerste afvallers. Zij worden enerzijds ingesloten in de vorming maar anderzijds uitgesloten van hoogwaardige (? maatschappelijk nuttige) arbeid. Zij mogen wel op de draaimolen maar mogen zich evenwel niet vasthouden wanneer deze in overdrive gaat, noch trekken aan de tros voor een extra rit. De administrateur-generaal van de VDAB Fons Leroy (2003:30) stelt het scherp in volgende bewoordingen: "Eén groep wordt omwille van een bepaalde inkomenssituatie met een plichtendiscours geconfronteerd. Wat is evenwel het aandeel dat anderen moeten leveren? [...] Wordt van de beurspeculant verwacht dat hij zijn 'faire' deel aan de



samenleving geeft?" Een 'leger' potentiële arbeidskrachten, 'contingent workers' genoemd, dient permanent, want de markt is onvoorspelbaar, paraat te staan en in te springen waar en wanneer nodig. Diels (1996:42) spreekt daarom over 'numerieke flexibiliteit'. Deze these leidt tot vormingsmoeheid en onzekerheid. "Want", zegt Vanmarcke (2003:203) "als opleiding en vorming ook nog een grote kans lopen alleen maar voorspelbaar onrendement op te leveren, haakt men snel af, temeer omdat dit falen in de eerste plaats aan jezelf dreigt te worden geweten."

Ten tweede probeer ik te weten te komen of het concept van 'learning communities' op bovenstaand probleem een antwoord kan bieden? Meer in het bijzonder wil ik nagaan op welke wijze men de begrippen 'learning' en 'community' in het discours invult. Kan er bijvoorbeeld in deze geatomiseerde samenleving nog überhaupt sprake zijn van 'community'? Is het woord samenleving niet voorbijgestreefd? De vraag moet dan ook gesteld worden op welk vlak (individu en/of gemeenschap) men als organisatie verandering en/of verbetering wenst te realiseren en of deze veranderingen dan wel een emancipatorische dan wel een beheersingsgerichte finaliteit hebben? Masschelein (2004:353) vat mooi samen: "The contradiction between self-realisation and self-development that society seemed to claim as its ideal and the actual social coercion and constraints that the subject encountered when it actually tried to shape its life accordingly." Propageert men autonomie en zelfontplooiing maar stuurt men aan op aanpassing en inzetbaarheid? Ik onderzoek op welke manier de Britse learning communities vorm kregen, welke objectieven ze nastreven en op welke manier ze die wensen te bereiken. Kan een learning community gezien worden, voortgaand op de retoriek er rond, als een progressieve subpolitieke praktijk? Via de methode van kritische discoursanalyse probeer ik een antwoord op deze vragen te formuleren.

### 1.3 Methode

Aan de hand van uiteenlopende artikels, boeken, internetpagina's en gesprekken; ma.w. teksten in z'n breedste vorm probeer ik een beeld te krijgen van de verschillende discoursen over levenslang leren en het discours over de learning communities in het bijzonder. Naast wetenschappelijke literatuur gebruik ik ook populaire literatuur zoals bijvoorbeeld kranten- en tijdschriftartikels of nieuwsberichten. Dit is noodzakelijk omdat een discours onder het 'grote' publiek niet verspreid wordt via online wetenschappelijke artikels maar wel via toegankelijke dagdagelijkse media. King (in: Devos, 2001:4) zegt: "No description of reality can proceed beyond the bounds of language: the conception of 'reality' is itself linguistic." Het zou dus onverstandig zijn deze populaire media niet in dit werk op te nemen. Zo lijken bijvoorbeeld vele nieuwsberichten op de radio niet neutraal (? objectief), maar zijn ze veeleer een auditieve hertaling van het dominante denken. In hoofdstuk drie, presenteer ik hiervan een voorbeeld. Ik raakte me bewust dat ook het tijdstip waarop je iets leest of hoort strategisch gekozen kan zijn. Het bijhouden van een dagboek, waarover straks iets meer, is daarom niet onbelangrijk.

De methode, hoewel ze moeilijk te omschrijven valt, die ik voor deze oefening gebruik, is deze van de kritische discoursanalyse. Een discours analyseren is eigenlijk dialectisch werken omdat je verschillende theses confronteert met verschillende antitheses. Anders dan een 'klassiek' wetenschappelijke studie evenwel is deze synthese/interpretatie niet definitief en open voor commentaar. Veel meer dan conflictoplossend is deze methode, en zeker wanneer er het geladen adjectief 'duurzaamheid' aan gekoppeld wordt, conflictcreërend in zowel theorie als praktijk. Wat kant en klaar leek, wordt opnieuw gesplitst in z'n ingrediënten. Wals en Heymann (2004:2) geven ons niettemin hoop: "Pathways towards sustainable living are unlikely to develop without friction, controversy and conflict. [...] Conflict when applied constructively, can be a driving force for reaching solutions to sustainability issues that are rooted in everyday lives of people." Eerst geef ik weer hoe ik te werk gegaan ben bij het vinden en selecteren van mijn bronnen. Daarna geef ik enkele definities van het woord 'discours' en de hieraan gekoppelde begrippen om vervolgens uitgebreider stil te staan bij de methode van kritische discoursanalyse.

### **1.3.1 Bronnen**

Een eerste bron van informatie en dus een startpunt waren twee papers die ik vorig academiejaar geschreven heb voor de vakken van respectievelijk mijn promotor en copromotor. De literatuur die voor deze papers verzameld werd, heb ik met hernieuwde aandacht herlezen. Vanuit bronnenlijsten, referenties in teksten en gesprekken ging ik vervolgens op zoek naar nieuw materiaal. Bepaalde auteurs die veel geciteerd werden, kregen bijzondere aandacht naast enkele boeken waarvan ik de indruk had dat ze in het kader van dit werk gelezen moesten worden. 'Het pomphuis van de 21<sup>ste</sup> eeuw.', 'Niet meer maar beter' of 'Changing places' zijn er enkele van. Eerlijkheid gebiedt mij te zeggen dat niet elk werk dat in mijn literatuurlijst opgenomen werd volledig gelezen is. Vaak las ik hier en daar enkele hoofdstukken waarvan ik dacht dat ze nuttig konden zijn (en meestal waren). De voorbeelden uit de populaire media komen veelal uit de Knack omdat ik hierop een abonnement heb en zijn dus deels pragmatisch. De andere populaire voorbeelden komen van op de radio of haalde ik uit kranten na het horen van een nieuwsbericht of zijn berichten die ik sporadisch doch aandachtig las wanneer ik eens in de Gentse stadsbibliotheek was. Een andere vindplaats van literatuur waren de elektronische catalogi 'Elin' en 'Web of Science'. Ik zocht zowel op auteur, trefwoord als titel. De zoekstrings die ik bijvoorbeeld intikte, waren: lifelong learning, critical education, civil society, learning community en bildung. Ook de internetzoekmachine 'Google' en 'Google Scholar' waren een handig hulpmiddel om meer informatie te vergaren over bepaalde personen en begrippen. Een ander criterium dat ik zoveel mogelijk hanteerde was de publicatiedatum van de werken omdat ik wilde vermijden dat geïnteresseerden datgene zouden lezen wat ze al verschillende jaren geleden ook eens gelezen hadden, niettegenstaande oudere werken, zoals zal blijken, nog steeds brandend actueel kunnen zijn. Verder maakte ik bij het lezen nota's in de kantlijn of in mijn notitieboekje, dat eigenlijk meer een verzameling losse papieren op datum was, dat ik van bij de start bijhield. In dit notitieboekje staan niet alleen verwijzingen naar pagina's maar eveneens eigen ideeën,

zinsconstructies en to-do-lijstjes die mij op dat ogenblik te binnen schoten. Zo'n notitieboekje verhoogt de traceerbaarheid en geeft de evolutie in het zoeken, denken en noteren over de verschillende maanden weer. De manier waarop ik in november naar dit onderwerp keek was niet dezelfde meer als deze in april. Het valt ook op dat hoe langer ik met dit thema bezig was, hoe gevoeliger ik werd voor nieuws en hoe moeilijker het werd om 'neen' te zeggen wanneer zich naar aanleiding hiervan weer eens nieuwe literatuur aanbod. Niettemin moet, al was het maar een pragmatisch standpunt en vanuit een gevoel van saturatie op een gegeven moment 'stop' gezegd worden.

Een andere bron van informatie en reflectie waren verschillende gesprekken met mijn promotor en copromotor enerzijds en geïnteresseerden anderzijds. Dit waren mensen waarvan ik, of wij wanneer het op aangeven van mijn copromotor of promotor was, dacht dat zij door hun expertise een meerwaarde aan dit werk konden geven en ook gedaan hebben. Die mensen gaven mij opmerkingen en suggesties over de verschillende hoofdstukken. Doorheen deze gesprekken slaagde ik er tevens in om nieuwe invalshoeken en eigen standpunten te ontdekken, te verscherpen en te nuanceren. Van deze gesprekken hield ik steeds de belangrijkste conclusies op papier bij, wat de verwerking achteraf vergemakkelijkte.

### **1.3.2 Discours & begrippen**

Zoveel discoursen er zijn, zoveel definities van het begrip er bestaan. Foucault (in: Mills, 2004:6) zegt hierover het volgende: "Instead of gradually reducing the rather fluctuating meaning of the word 'discourse', I believe I have in fact added to its meanings: treating it sometimes as the general domain of all statements, sometimes as an individualizable group of statements, and sometimes as a regulated practice that account for a number of statements." In de opzet van dit werk, lijkt het mij niet opportuun noch haalbaar om deze interpretatiestrijd uit te werken. Hieronder geef ik een beknopte waaier aan definities van 'discours' die u een beeld moeten geven van wat men eigenlijk allemaal onder dit begrip kan en mag verstaan.

"Discourse is language-in-action." (Blommaert, 2004:9)

"Discourse is speech or writing seen from the point of view of the beliefs, values and categories which it embodies; these beliefs etc. constitute a way of looking at the world, an organization or representation of experience – 'ideology' in the neutral non-pejorative sense. Different modes of discourse encode different representations of experience; and the source of these representations is the communicative context within the discourse is embedded." (Fowler in: Mills, 2004:5)

“Discourse is here defined as a specific ensemble of ideas, concepts and categorizations that are produced, reproduced and transformed in a particular set of practices and through which meaning is given to physical and social realities.” (Hajer, 1995:44)

“Discourse to me comprises all forms of meaningful semiotic human activity seen in connection with social, cultural and historical patterns and developments. [...] Discourse is what transforms our environment into a socially and culturally meaningful one.” (Blommaert, 2004:10-11)

“I understand ‘discourse’ ... both as a specific form of language use, and as a specific form of social interaction, interpreted as a complete communicative event in a social situation.” (Wodak in: Carpentier & Spee, 1999:2)

Een discours moet aldus gelezen worden als een discursieve praktijk die individuen helpt betekenis en vorm te geven aan een per definitie ongrijpbare werkelijkheid. Een discours is een constructie, een raamwerk dat gebonden is aan plaats, persoon en tijd. Het is m.a.w. veranderbaar en contextgebonden. Let op, dit wil niet zeggen dat alles wat op deze wereld gebeurt, geconstrueerd is. Neen, het gaat erom hoe feiten in een discours gezien, geanalyseerd, geïnterpreteerd en verteld (= representatie) worden. Een werkelijkheid creëert een discours maar een discours creëert ook een werkelijkheid. Het is een constructief en discursief gebeuren. Gee (2005:10) ziet het zo: “When we speak or write, we design what we have to say to fit the situation in which we are communicating. But, at the same time, how we speak or write creates that very situation.” Laclau en Mouffe (in: Mills, 2004,45-46) op hun beurt verwoorden het als volgt: “An earthquake or the falling of a brick is an event that certainly exists, in the sense that it occurs here and now, independently of my will. But whether their specificity as objects is constructed in terms of ‘natural phenomena’ or ‘expressions of the wrath of God’ depends upon the structuring of a discursive field.” Behoedt u dus wanneer in teksten gesproken wordt over ‘natuurlijke evolutie’ maar waar men eigenlijk bedoelt ‘culturele verandering’.

Bij het begrip ‘discours’ horen de begrippen ‘waarheid’ en ‘kennis’. Wat waar en wat kennis is, wordt niet neutraal bepaald. Waarheid en kennis worden in het discours geconstrueerd d.m.v. taal (Hall, 1997:44). Bewust en onbewust worden strategieën bedacht om ‘een’ waarheid te laten ervaren als ‘de’ waarheid. “Het zijn sociale constructies”, zegt Beck (1997:87) “die met wetenschappelijk argumentatiemateriaal strategisch in de openbaarheid worden gedefinieerd, versluierd en gedramatiseerd.” Door o.a. voldoende herhaling slaagt men erin een waarheidsregime te installeren. Foucault (in: Hall, 1997:49), die van kritische discoursanalyse z’n werk maakte zo lijkt wel, stelt het volgende: “Truth isn’t outside power. Truth is a thing of this world; it is produced only by virtue of multiple forms of constraint. And it induces regular effects of power. Each society has its regime of truth, its ‘general politics’ of truth; that is, the types of discourse which it accepts and makes function as true, the mechanisms and instances which enable one to distinguish true and false statements, the means by which each is sanctioned... the status of those who are charged with saying what counts as

true." Het begrip discours mag dan wel een academische term zijn, het 'beleven' van discours is een alledaagse sociale praktijk (bv. reclame advertenties vertolken ook een discours). Discoursen, zonder deterministisch te willen zijn, construeren en sturen het menselijke handelen. Afsluitend hierbij wil ik nog opmerken dat het klassieke adagium 'kennis is macht' aan herziening toe is. Actueel kan men, tegen de achtergrond van de netwerkmaatschappij, beter spreken over 'kennissen zijn macht' waarmee ik bedoel dat het minder belangrijk is wat je kent dan wie je kent.

Wie discours zegt, zegt macht. Macht betekent in deze context de mogelijkheid hebben om uw discours als dominant te laten gelden. Het is minder belangrijk of datgene wat gezegd wordt waar is, wel of datgene wat gezegd wordt effect heeft (Hall, 1997:49). Eerder geloofwaardigheid dan bewijsbaarheid tellen. De betekenis van macht in deze context is niet die van een strenge straf of een expliciet verbod. Eveneens is macht destructief maar veeleer productief... "it produces objects, truth games and political spaces, which determine what the individual and his/her knowledge mean." (Masschelein, 2004:358). Machtsuitoefening is bovenal het werk van een zachte hand waarbij uiteindelijk gestreefd wordt naar zelfregulering en zelfbeperking. Macht impliceert ongelijkheid en wordt in het marktdenken in relatie gebracht met het begrip schaarste. Wanneer de vraag groter is dan het aanbod, bepaalt het aanbod de spelregels en heeft het aldus macht. Ongelijkheid op zijn beurt heeft te maken met een ongelijke toegang en bezit van economisch & symbolisch kapitaal. Maar het is opnieuw niet afdoende feitelijk over een groot volume kapitaal te beschikken opdat je binnen een bepaald veld een dominante positie inneemt. Het kapitaalbezit moet aldus danig door anderen (h)erkend worden (Vanmarcke, 2003:193).

Zoals ik al schreef, bestaan er meerdere discoursen. Traditioneel spreekt men over dominante en minderheidsdiscoursen. Verschillende discoursen zijn nodig want zonder zwart heeft wit niet de minste betekenis. Wat goed is, staat oppositioneel tegenover wat fout is. Beide antagonistische partijen hebben elkaar nodig. Spreken over wie of wat erbij hoort, betekent zwijgen of spreken over wie of wat er niet bij hoort en veronderstelt het bestaan van deze laatste categorie. In deze context spreken Laclau en Mouffe (in: De Vos & Carpentier, 2001:8) over 'equivalentieketens'. Dat is een keten van gelijkgeschakelde identiteiten/groepen die tegenover een andere negatieve identiteit geplaatst worden. Hier verdienen, misschien wat off-the-record, de begrippen 'stereotype' en 'vooroordeel' onze aandacht omdat deze begrippen niet gelijk aan elkaar zijn hoewel ze meestal door elkaar gebruikt worden. Een stereotype is een aanvankelijk neutraal tot zelfs positief begrip dat vandaag een negatieve bijklank heeft. Een stereotype helpt mensen om de vele en complexe indrukken die dagelijks op ons afkomen te ordenen. Een stereotype, dat nog altijd genuanceerd en veranderbaar is, is niettemin een noodzakelijke vereenvoudiging van complexe objecten en subjecten in de werkelijkheid. Maar een stereotype is niet gelijk aan een vooroordeel al kan het er wel toe leiden. Een vooroordeel is een waardeoordeel waarbij de 'wij-groep' per definitie goed is en de 'zij-groep' slecht of minder is en waarbij de 'zij-groep' ook als minderwaardig benaderd wordt.

'Discoursstrijd' kan gezien worden als een altijddurend proces van in- en uitsluiten van betekenissen. Via permanente verdachtmaking, spot, mythevorming, taboe en regels (Edwards, 1997:10; Mills, 2004:57-58) slagen dominante discoursen erin hun positie te behouden en te versterken. Bourdieu (in: Van der Stoep, 2006:40-41) zegt dat mensen naast het verwerven van geld en/of macht, bovenal op zoek zijn naar erkenning en status. Daarom voeren mensen een permanente symbolische strijd met woorden, symbolen en voorstellingen. Ietwat cynisch maar voor bepaalde groepen in onze samenleving terecht, merkt Beck (1997:105) op: "Vandaag de dag moet je over alles nadenken, onderhandelen en verantwoording afleggen en dan nog sta je aan de rand van de afgrond." Positiever gesteld, kan men deze symbolische strijd zien als een streven naar hegemonie. "Hegemonische praktijken articuleren verschillende identiteiten en discours tot één gemeenschappelijk project." (De Vos & Carpentier, 2001:10).

### 1.3.3 Discoursanalyse als methode

"Discoursanalyse is een interdisciplinaire stroming die op het einde van de jaren '60 en in het begin van de jaren '70 is ontstaan als een kruisbestuiving tussen linguïstiek, literatuurstudie, antropologie, semiotiek, sociologie, psychologie en communicatiewetenschappen." (Van Dijk in: Carpentier & Spee, 1999:1). Het interdisciplinaire karakter, wat kan leiden tot interne incoherentie, van discoursanalyse leidde tot een veelheid aan theoretische en empirische invalshoeken welke in dit werk niet behandeld zullen worden. Het politiek discours, het economisch discours, de media, gender en onderwijs zijn populaire onderzoeksvelden binnen de kritische discoursanalyse. Hiernaast blijkt er ook discussie te bestaan over het al dan niet gebruiken van het adjectief 'kritische'. Het gaat er om of men na de loutere tekstuele analyse ook nog focust op de relatie tussen taal, macht en ideologie (Mills, 2004:119; Blommaert, 2004:28). De analyse alleen volstaat niet. Het is nodig de verworven inzichten aan te wenden in de sociale praktijk als hefboven van maatschappelijke verandering. Dat is de uitdaging waar dit werk een bijdrage toe wil zijn. Mc Laren (2001:109) denkt aan Paolo Freire wanneer hij zegt: "Only the conversion of knowledge into action can transform life." De eerste stap is m.a.w. kritisch en deconstructief terwijl de tweede stap ethisch-politiek en constructief zou moeten zijn, denk ik. Voor Negri en Hardt (2000:63) verschijnt hierna niet opnieuw één nieuwe rationaliteit maar "een nieuw scenario van verschillende rationele handelingen: een horizon van activiteiten, verzet, wensen en verlangens die de hegemoniale orde afwijzen, vluchtroutes voorstellen en alternatieve constitutieve wegen bedenken."

Een definitie van kritische discoursanalyse kan dan zijn: "The analysis of texts and conversation using linguistics, from an avowedly politically committed perspective." (Fairclough in: Mills, 2004:145).

Teksten worden in een context geplaatst. Eén tekst of uitspraak heeft weinig betekenis. Een discours staat of valt niet met één mening. Belangrijk is om teksten in hun onderlinge samenhang te lezen. Als "discourses are what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority. [...] They order and combine words in particular ways and exclude or displace other

combinations." (Ball in: Edwards, 1997:10), zijn bij analyse de principes van deconstructie (=ontmaskering) en confrontatie cruciaal. Van welke tegenstellingen en metaforen bedient het discours zich en waarom? De vraag of een bepaald discours waar of niet waar is, kan niet eenduidig beantwoord worden omdat ook kritiek per definitie standpuntelijk en dus particulier is. Verder in dit werk toon ik aan dat kritiek vandaag soms eerder functioneel dan wel uitdagend werkt t.o.v. het dominante discours.

Methodologisch moeten steeds volgende drie stappen gevolgd worden: beschrijving, interpretatie en verklaring. Stap 1 is het louter tekstueel analyseren van de tekst waarbij alleen stilgestaan wordt bij de vraag hoe iets geschreven of gezegd wordt. Dit is het beschrijven van de tekst. Interpreteren op zijn beurt (=stap 2) is een poging datgene wat geschreven staat of gezegd wordt te begrijpen vanuit het standpunt van de schrijver of de spreker zelf. De onderzoeker gaat op zoek naar de 'ideological framings' van de onderzochte. Stap 3 veronderstelt dat datgene wat onderzocht is door de onderzoeker vertaald wordt naar een verklaring die aanzet moet geven tot sociale verandering. De onderzoeker stelt m.a.w. een sociale theorie op. Hij overstijgt het heden, bestudeert het verleden en 'droomt' over de toekomst. Terecht kan men spreken over een vorm van maatschappelijk geëngageerd onderzoek... it provides the larger picture in which individual instances of communication can be placed and from which they derive meaning. It also provides grounds for transcending the limitations of lay consciousness about the ideological dimensions of discourse. Vaagheid en vooringenomenheid van de onderzoeker zijn op deze jonge maar niettemin interessante methode veel gehoorde vormen van kritiek (vrij naar: Blommaert, 2004:29-44). Maar een geringe of afwezige operationele en empirische ondersteuning in de klassieke zin, maakt de beweringen daarom niet per definitie onwaar of minderwaardig (Devos, 2001:6). Verder zijn documenten non-reactief en niet-uitgelokt. Ze presenteren zich zoals ze zijn. Gee (2005:98-113) geeft de meer linguïstische discoursanalist een checklist met 26 richtvragen. Voor dit werk vertaalde ik vrij enkele van deze vragen waarvan ik dacht dat ze wel relevant konden zijn en voegde er meteen nog 6 toe:

- Welke woorden krijgen in het discours een bijzondere aandacht?
- Binnen welke bredere context moet dit discours gelezen/gezien worden?
- Wie zijn de 'subjecten' waarover in het discours gepraat worden en welke kenmerken/rol krijgen deze toebedeeld?
- Hoe wordt in het discours gebruik gemaakt van citaten en van wie komen ze?
- Op welke manier gaat het discours om met sociale issues (bv. ras, gender, klasse...)?
- Op welke manier slaagt het discours erin een coherent geheel te vormen?
- Wie staat er achter dit discours?
- Wat wordt niet gezegd?
- Met welke bedoeling wordt iets (niet) gezegd?
- Waar botst het discours tegen haar eigen premissen?
- Waar vind ik contradicties?
- Waar vind ik oorzaak/gevolg omkeringen?

Terecht merkt Crowther (2000:481) op dat: "It's worth highlighting what is not being said. Deconstructing the dominant discourse does not mean questioning the 'truth' value of the knowledge it generates. [...] Its purpose is to make visible the limits of the dominant discourse in order to know its rules for inclusion and exclusion."

Bij wijze van illustratie en als opwarmertje geef ik u een tekstfragment uit een document van VOKA (Vlaams Economisch Verbond & Kamers van koophandel) dd. 12/12/2004: "Scholen moeten ook meer autonomie krijgen. Als je meer innovatie in het onderwijs wil, dan moet je meer ruimte laten voor creativiteit en ondernemingszin van leerkrachten en directies. [...] Ze moeten kunnen inspelen op de lokale arbeidsmarkt. [...] Er is een inspanning nodig om het onderwijs up-to-date te houden met de realiteit van het bedrijfsleven. Bedrijven kunnen scholen stimuleren om creatief en innovatief te zijn door curricula te helpen aanpassen aan de behoeften van de arbeidsmarkt." De lezer merkt vooreerst het strooien met dure woorden als creativiteit, ondernemingszin en innovatie op. De kritische discoursanalist stelt zich alvast de volgende vraag: "Wat betekent autonomie als er verder gesproken wordt over aanpassen aan de behoeften van de arbeidsmarkt?" Secundair kan men zich gaan afvragen wat de schrijver juist bedoelt met 'realiteit' of waarom men steeds weer wil gaan innoveren? Welke belangen verdedigt VOKA? En hoe stellen zij zich op in andere maatschappelijke thema's? Is er een discrepantie tussen datgene wat men zegt en datgene wat men bedoelt?

### **1.3.4 Bedenkingen**

Bij het uitschrijven van mijn probleemstelling, de zoektocht naar een theoretische onderbouw voor de gebruikte methodologie en dit werk tout-court maakte ik mij alvast twee bedenkingen die ik u omwille van de volledigheid niet wil onthouden. Hiermee onderstreep ik de relativiteit en het particuliere karakter van dit werk. Toch werkten deze knelpunten niet verlamdend maar eerder stimulerend.

#### **1.3.4.1 Subjectiviteit**

Ik start met deze bedenking die ik samenvat onder de, niet geheel correcte, noemer 'subjectiviteit'. Anders dan de methodes die gebruikt worden voor het wetenschappelijk afnemen van enquêtes en diepte-interviews of voor het wetenschappelijk observeren van mensen, is de methode van kritische discoursanalyse, omwille van haar premisse dat elke werkelijkheid per definitie subjectief is en haar niet expliciet vastgelegde regels, veel minder objectief. De methode van kritische discoursanalyse gebruikt u niet om op zoek te gaan naar *de* waarheid maar wel om op zoek te gaan naar *de* manier waarop *een* waarheid geconstrueerd wordt. Zonder dus te willen stellen dat kritische discoursanalyse geen wetenschappelijke onderzoeksmethode is, merk ik toch op dat achter elke hoek het gevaar schuilt, af te glijden naar subjectiviteit. Het heeft natuurlijk ook te maken met het feit dat kritische discoursanalyse ontstond uit een linkse progressieve stroming waarin maatschappelijk engagement centraal stond. Eén van die protagonisten Bourdieu (in: Fram, 2004:553) verwoordde het als volgt:



“When you want to escape the world as it is, you can be a musician, or a philosopher, or a mathematician. But how can you escape it as a *social worker*?” (eigen cursivering: er stond oorspronkelijk ‘sociologist’). Wanneer men niet bewust is van die subjectiviteit kan dit in deze context al snel leiden tot ongenueerde (ver)oordelingen van mensen, groepen, ideeën die zich aan de spreekwoordelijk andere kant van het continuüm situeren. Dit mag niet de bedoeling zijn. Een kritische discoursanalist is sceptisch maar constructief. Geldof (2002:82) op zijn beurt noemt dergelijke vorm van wetenschapsbeoefening een waardendragende i.p.v. een waardenvrije wetenschap.

#### 1.3.4.2 *Haalbaarheid*

Een tweede bedenking, of pijnpunt zo u wil, is de vraag in hoeverre de hier seffens geformuleerde alternatieven haalbaar kunnen zijn. Die vraag wordt hier slechts beantwoord met het woord ‘geloof’. Erin willen geloven is een eerste stap; het plan, de uitvoering, de evaluatie en de bijsturing zijn de noodzakelijk andere stappen. Omwille van tijdsgebrek en omdat het onderwerp sowieso afgebakend moest worden, blijft dit werk beperkt tot een deconstructie. Hoe klein mijn bijdrage ook mag zijn; wie dit werk gelezen heeft, stelt er zich minstens vragen bij. En dat is toch een mooi vooruitzicht, vind ik. M'n werk kan het dominante discours uitdagen en ter verantwoording roepen om zo hopelijk binnen afzienbare tijd te komen tot een nieuwe invulling van levenslang leren, arbeid of samenleving. “Want in een wereld van economische globalisering en harde dualisering is er een grote nood aan het herijken van de idee van solidariteit. Met een doorgedreven individualisering ligt er de dringende vraag om het verschil duidelijk te maken tussen atomisering en persoonlijke emancipatie.”, zo stelt Holemans (2004:2) terecht. Vernieuwen als vooruitgang veronderstelt dat tegen de stroom in geroeid moet worden. Maar als het aantal roeiers toeneemt, wordt het haalbaar.

## 2 Alle goeie dingen in het leven bestaan uit drie

### 2.1 Inleiding

“Hij stond in het leven, ongedekt, zonder technologisch comfort. Maar met de kracht van geest ontwikkelde hij een levenskunst, een weerbaarheid, die hem veraf hield van wanhoop om lijden en dood door epidemieën, rampen en hongersnood. Zijn leven werd niet verengd tot ik-gerichtheid, niet beperkt tot materie, tot ken- en bruikbaarheid. In verwondering erkende hij het als beleefbaarheid.”

(Leon Bierens)

“Volgens een bekend verhaal liet Henry Ford het productieproces in zijn fabriek door een deskundige analyseren. Wekenlang liep de onderzoeker door het bedrijf om het productieproces tegen het licht te houden. Bij zijn terugkeer rapporteerde hij dat iedereen in het bedrijf optimaal presteerde, behalve in één kamer in de hoek, daar zit een man de hele dag sigaren te roken en niets te doen. “Dat klopt,” zei

Ford, “die man ben ik.”” (Wikipedia.nl)

“De Australische telecomgigant Telstra schrapt de komende vijf jaar 12 000 banen, bijna één vierde van het personeelsbestand. Directeur-generaal Solomon Trujillo krijgt bij zijn benoeming enkele maanden geleden al de opdracht om de werking van Telstra te ‘verlichten’. De Australische overheid, meerderheidsaandeelhouder met 51,8% van het kapitaal, wil haar aandeel in de onderneming verkopen en wil daarom een zo gunstig mogelijke beurskoers.” (De Standaard, 16/11/2005)

Het levenslanglerendiscours wordt niet in het minst bepaald/beïnvloed door de evolutie, zeg maar de metamorfose van ons arbeidsbestel. We evolueerden van een prefordistisch over een fordistisch naar een postfordistisch arbeidsbestel. Tegelijk en elkaar sterk beïnvloedend, veranderde 'de passieve verzorgingsstaat' naar 'de actieve welvaartsstaat', met als tussenstop de 'activerende verzorgingsstaat'. Wie in de hangmat lag, komt nu op de trampoline te staan. Maar betekent verandering vandaag, bij voorkeur nog sneller dan gisteren, altijd verbetering? Beck (1997:10) stelt: “Er is twijfel ontstaan over de automatische koppeling tussen verdere industrialisering en technologische ontwikkeling aan de ene kant en de algemene maatschappelijke vooruitgang aan de andere kant.” Deze en andere vaststellingen, die in dit hoofdstuk behandeld zullen worden, hebben de samenleving en meer in het bijzonder de natiestaat in een (legitimiteits)crisis ‘gedompeld’ want vervolgt Beck (1997:11): “De moderne samenleving heeft door de jaren heen een verfijnd stelsel van instituties en regelingen opgebouwd voor de verdeling van welvaart en groei, maar ze schiet dramatisch tekort waar het gaat om de onbedoelde gevolgen en risico's die de industriële maatschappij voortdurend produceert maar tot nu toe te weinig zag.” Er is m.a.w. twijfel gerezen over zowel de bestuurbaarheid als de maakbaarheid van de samenleving.

Het begrijpen van deze eigenlijk korte geschiedenis en crisis vergemakkelijkt het begrijpen van de overgang van emancipatorisch naar instrumenteel levenslang leren. Zoals het in een kritische discoursanalyse en literatuurstudie past, maak ik gebruik van verschillende citaten, met gevaar van decontextualisering en een gevaar van 'te veel!'. Na deconstructie hoop ik dat datgene wat als natuurlijk en onoverkomelijk voorgesteld werd in een ander daglicht geplaatst kan worden. Zo blijkt bijvoorbeeld loonarbeid een kind van de moderniteit te zijn. Maar vandaag wordt het moderne badwater weggespoeld en blijft het ongewassen kind verweesd achter. Via deconstructie krijgt u een meer klare (≠ neutrale) blik op een (≠dé) werkelijkheid. Ik hoop de lezer te verblijden met nieuwe inzichten. Maar mocht dit minder het geval zijn, weet dan dat het voor mij alvast een verrijkende oefening was en dat contextualisering (=historische duiding) belangrijk is... geen taart zonder bodem.

Het valt op dat hoe recenter de feiten, hoe meer literatuur voor handen is en dat aldus het (voorlopig) laatste tijdvak in dit hoofdstuk ook het meest uitgebreid is. Leuk zou zijn om bijvoorbeeld binnen 500 jaar opnieuw de, misschien niet meer bestaande, bibliotheek in te duiken en op zoek te gaan naar de geschiedenis van de late 20<sup>ste</sup> en vroege 21<sup>ste</sup> eeuw. Hoogstwaarschijnlijk zullen hoofdpunten die vandaag soms wekenlang het nieuws halen, gedegradeerd zijn tot fait-divers of al helemaal niet meer vernoemd worden. Thema's als globalisering, flexibilisering, consumentisme, ecologie... zullen (hopelijk) wel terug te vinden zijn. En laat ons hierbij eveneens hopen dat binnen 500 jaar oplossingen te zien zijn die getuigen van meer lef en creativiteit dan de ersatzoplossingen van vandaag. Bij het lezen zullen gevoelens van relativiteit en continuïteit ons bekruipten. In een schoolagenda van het middelbaar las ik ooit een citaat van wie de bedenker mij ontgaan is: "De geschiedenis herhaalt zich maar ze gaat steeds meer kosten." Misschien wel de nagel op de kop?

## **2.2 De evolutie van onze arbeidssamenleving**

### **2.2.1 De prefordistische samenleving**

"Afrikaanse kinderen dienen de vogels van de pas gezaaide velden te verjagen, het vee hoeden, water en brandhout halen, maar dat is ongetwijfeld geen kinderarbeid zoals in de Aalsterse weverijen van de negentiende eeuw." (Toon Vandeveld)

In de prefordistische samenleving was dé arbeid niet zo dominant aanwezig omdat de grens tussen arbeid en vrije tijd niet zo duidelijk te trekken was. Men produceerde wat men nodig had of bij momenten iets meer. M.a.w. prioritair was het voorzien in het eigen levensonderhoud. Het blinde winstbejag dat vandaag vaak overheerst, was hen onbekend. Hamaker (1998:40) stelt hierbij: "De mensen die zich van hun arbeid afhankelijk wisten, waren niet trots op hun arbeid. Aan arbeid werd geen ereplaats toegekend temidden van de menselijke bezigheden." Er was zelden sprake van overproductie; laat staan van overconsumptie. De prefordistische (huis)arbeider was vaak landbouwer (=natuur-cultiverende arbeid), kende geen fileleed noch aandeelhoudersstress noch jobonzekerheid,

waarbij ik niet wil zeggen dat het allemaal rozengeur en maneschijn zou geweest zijn want lijfeigenschap en slavenarbeid kunnen gelden als exemplarische tegenvoorbeelden. Zo kon men toen ook al spreken over zinloze en zinvolle arbeid maar de korte afstand tussen producent en eindproduct alsook de vaak hoge graad van ambachtelijkheid maakte veel goed. Ik stel dat toen ook al levenslang geleerd werd maar dat weinigen er zich bewust van waren; laat staan dat er gesproken werd over een 'levenslang lerendiscours'. Hoogstwaarschijnlijk vond men in onze contreien, hoewel velen niet lezen konden, richtinggevende imperatieven rond arbeid in de bijbel. Hieronder leest u er bij wijze van bloemlezing drie:

“Wij horen namelijk, dat sommigen onder u zich ongeregeld gedragen door geen werk te verrichten, maar bezig te zijn met wat geen werk is. Zulke mensen bevelen wij en wij vermanen hen in de Here Jezus Christus, dat zij rustig bij hun werk blijven en hun eigen brood eten.” (Paulus, tweede brief aan de Thessalonicenzen, 3, 11-12)

“Wederom aanschouwde ik een ijdelheid onder de zon: daar is er een zonder metgezel, ook zoon of broeder heeft hij niet en er is geen einde aan al zijn zwoegen. Ook worden zijn ogen niet verzadigd van rijkdom. Voor wie tob ik mij dan af en ontzeg ik mij het goede?” (Prediker, 4, 7-8)

“Nu brengt inderdaad de godsvrucht grote winst, indien zij gepaard gaat met tevredenheid. Want wij hebben niets op de wereld medegebracht en wij kunnen er ook niets uit medenemen. Als wij echter onderhoud en onderdak hebben, dan moet ons dat genoeg zijn. [...] Want de wortel van alle kwaad is geldzucht.” (Paulus, eerste brief aan Timoteüs, 5, 6-8 & 10)

Vanuit deze religieuze visies op arbeid ontstaat het religieuze arbeidsethos (Aernoudt, 2005:18). Voor hem en in de context van dit hoofdstuk zijn Martin Luther (1483-1546) en Johannes Calvijn (1509-1564) spilfiguren. Waar aanvankelijk arbeid een middel tegen luiheid was en ondergeschikt was aan gebed, gaven beide heren arbeid nieuwere connotaties. Voor Luther was arbeid een plicht in het 'hiernumaals' dat uitzicht bood op een betere positie in het hiernamaals. Voor Calvijn was arbeid dé manier om uw talenten dienstbaar te maken voor God en diende men de gerealiseerde meerwaarde enerzijds te investeren in hulp voor de behoeftigen en anderzijds in de uitbreiding van de eigen arbeid. (Aernoudt, 2005:22-23) Aernoudt: “Deze arbeidsethos van het Protestantisme fungeerde als belangrijke hefboom bij de opkomst van het moderne kapitalisme. Luther verleende arbeid zijn positieve waarde, maar Calvijn maakte met zijn pleidooi voor de herinvestering van de door arbeid gerealiseerde winst de morele weg vrij voor een economisch stelsel dat gebaseerd is op ongebreidelde expansie en accumulatiezucht.” (zie ook: Doom, 2005:11-15) Het was niet verwonderlijk dat in deze tijden van caritas voor het eerst onderscheid gemaakt werd tussen goede en slechte armen, respectievelijk armen die wilden werken en armen die niet wilden werken.

Over een verzorgingsstaat zoals we die vandaag kennen, was nog geen sprake. Onderlinge solidariteit en caritas waren de enige voorzieningen waarbij de finaliteit van caritashulp tweeledig was. Enerzijds de disciplineren van de arme en anderzijds voorzien in het zieleheil van de hulpgever... een win-winsituatie. Verschillende denkers braken zich het hoofd over het probleem van sociale ongelijkheid doch weinigen verlieten de premissen van het (vroeg)kapitalistische samenlevingsmodel (Doom, 2005). De verlichting en de hieraan gekoppelde technologische innovaties versterkten de idee van de maakbare samenleving. Vrijheid leidt tot vooruitgang en vooruitgang tot geluk... the future is ours!

## 2.2.2 Het Fordistische arbeidsbestel – allemaal op de draaimolen

“Voor de grote meerderheid van de arbeiders in de automobiellndustrie ligt de enige betekenis van de arbeid in het loonzakje, niet in iets anders, dat met de arbeid of met het product zelf te maken heeft.

Arbeid wordt ondervonden als iets onnatuurlijks, een onaangename, zinloze en afstompemde noodzaak om het loonzakje te verkrijgen, evenzeer gespeend van waardigheid als van belangrijkheid.”

(Drucker in: Jacobs & Van Doorslaer, 2000:58)

Het Fordisme verwijst naar één van de pioniers uit de Noord-Amerikaanse automobiellndustrie nl. Henry Ford (1863-1947) uit Detroit. Ford wordt in één adem genoemd met het systeem van de lopende band al is het Fordisme natuurlijk ruimer en bestond het al langer. Schematisch kan je het Fordisme als volgt voorstellen:



(Yves Carsalade in: [http://www.thesis.net/fordisme/fordisme\\_inleiding.htm](http://www.thesis.net/fordisme/fordisme_inleiding.htm))

Ford, en in navolging velen na hem, geloofde dat massaproductie zou leiden tot lagere prijzen en dus tot meer consumptie. “Ieder z'n Ford.” was het motto. Om tot zo'n systeem van massaproductie te komen, volstond de oude 'arbeidsstructuur' niet meer. In het nieuwe systeem staan standaardisatie (“You can choose every colour you want only when the colour is black”) en fragmentering voorop. Het vroege 'contactdenken' wordt vervangen door 'contractdenken' en arbeidsdiscipline is het ordewoord want zo zegt Foucault (1975:192): “Discipline fabriceert gehoorzame, dat wil zeggen onderdanige en gedrilde lichamen. Discipline doet de krachten van het lichaam toenemen in termen van economisch nut en deze zelfde krachten afnemen in termen van politieke gehoorzaamheid.”

Waar voorheen een arbeider bij wijze van spreken verantwoordelijk was van grondstof tot eindproduct en elk product verschillend was en dit verschil gezien werd als ambachtelijkheid en exclusiviteit, verwordt de arbeider tot een radertje in een hiërarchisch georganiseerd arbeidssysteem waarbij zijn kunnen start daar waar het kunnen van diegene voor hem stoppen moet en zijn kunnen moet stoppen daar waar het kunnen van diegene na hem beginnen moet. Die fragmentering, ook wel Taylorisme genoemd naar Frederick Taylor (1856-1915), had natuurlijk gevolgen voor het welbevinden en de fierheid van de arbeider. Arbeid werd monotoon en saai. Arbeid werd vreemd omdat het denken uit de arbeid geweerd werd... l'homme machine. De film 'Modern Times' uit 1936 spreekt in die zin boekdelen. Autonome arbeid verwerd tot heteronome arbeid en Gorz (1988:80) merkt hierom op: "Pour la masse des travailleurs, l'utopie directrice n'est plus le 'pouvoir des travailleurs' mais de pouvoir ne plus fonctionner comme travailleurs; l'accent porte moins sur la libération dans le travail et davantage sur la libération du travail, avec garantie du plein revenu."

"Arbeid werd gereduceerd tot een aantal reflexmatige handelingen die men, na een relatief korte inlooperperiode, op voorgeschreven wijze leerde uit te voeren. De ambachtelijk geschoolde vakarbeiders, die een centrale positie hadden ingenomen in het 19<sup>de</sup> eeuwse productieproces en een hoge prijs vroegen voor hun gespecialiseerde arbeidskracht, verdwenen op de achtergrond. Maar met hun verdwijnen begon ook het arbeidsethos – de hoge waardering van de arbeid – aan een onuitstuitbaar erosieproces. [...] De arbeid was niet langer een medium om zijn/haar kennen en kunnen tot ontplooiing te brengen maar een instrument om een inkomen te verdienen waar het leven buiten de fabriek gestalte kon gegeven worden." (Jacobs & Van Doorslaer, 2000:58)

Positief evenwel was het geloof dat massaproductie en –consumptie zouden leiden tot volledige werkgelegenheid en hogere lonen. Die hogere lonen, en bij uitbreiding het ganse systeem van sociale zekerheid, zo redeneerde Ford, moesten het saaier werk verteerbaarder maken en leiden tot meer consumptie... twee vliegen in één klap. Dit noemt men het Fordistisch compromis. Dit illustreert dat loonarbeid een kind van de moderniteit genoemd mag worden en dat we er ook nog volledig afhankelijk van gemaakt zijn... we lijken m.a.w. definitief verdreven uit het utopische land van Cocagne (Achterhuis, 1984:63-85).

Met John Maynard Keynes (1883-1946), bekend van o.a. zijn 'General Theory of Employment, Interest and Money' uit 1936 en zijn hoofdrol bij de Bretton Woods onderhandelingen in 1944, kreeg de natiestaat een belangrijke rol toebedeeld (Deleeck, 2001:47; Doom, 2005:191). Enerzijds diende de Staat het nieuwe bestel alle kansen te geven door een stabiel klimaat te creëren en anderzijds moest de Staat nieuwe impulsen geven door zelf voldoende investeringen te doen. Keynes, verrast door de gevolgen van de revolutie in de Sovjetunie in 1917, wou de kracht van de arbeiders kanaliseren. De staat diende institutioneel overleg te organiseren tussen werknemers en werkgevers wat moest leiden tot een gecontroleerde (loon  $\uparrow$  = productiviteit  $\uparrow$ ) en gedialogeerde loonpolitiek. Dit denken vormde

aldus de basis voor de nieuwe naoorlogse verzorgingsstaat. Sociale vrede en stabiliteit werden 'bewaakt'.

“In het begin van de jaren zestig was de televisie nog een voorrecht voor een minderheid. Maar de industrialisering zette zich door. Massaproductie deed de prijzen snel dalen en de koopkracht nam toe. Om een idee te geven: tussen 1580 en 1950 steeg de koopkracht van de gemiddelde arbeider niet. Tussen 1950 en 1980 vervijfvoudigde die. [...] Voortaan kon je meer kopen dan wat je op één dag kon opeten.” (Jacobs & Van Doorslaer, 2000:61)

Let op, het Fordistisch arbeidsbestel en meer specifiek de Tayloristische component ervan heeft het controlediscours verder nieuwe zuurstof gegeven. Want elke variabele van de arbeidskracht (snelheid, vaardigheid, lichaamskracht en uithoudingsvermogen), zegt Foucault (1975:202), kan geobserveerd en dus gekarakteriseerd, beoordeeld, geregistreerd en aan de degene die verantwoordelijk is voor het toezicht gerapporteerd worden. Taylor sprak daarom over 'scientific management'. Door het ganse productieproces, ja zelf het ganse arbeiderslichaam, bij voorkeur tot in het kleinste detail te fragmenteren, was men, doordat alles meetbaar geacht werd, in staat in te grijpen op elke afzonderlijke component met de bedoeling de productiviteit verder te verhogen. Dat detaillisme is voor Foucault uiterst essentieel want net het detail vormt het fundament en zonder kennis van die fundamente is het onmogelijk een bouwwerk op te richten.

Het cijfermatig benaderen van deze componenten en deze cijfers hiërarchisch tabelleren, maakte, samen met de standaardisatie, vergelijking en concurrentie mogelijk en makkelijk. Die fragmentering maakte het ook mogelijk dat individuen onderling van plaats konden wisselen daar elke handeling minder complex werd dan voorheen. Veel later in het sociaal werk bijvoorbeeld, had deze evolutie het volgende tot gevolg: “The requirement that inputs and outputs be operationalized, measured, costed and evaluated means that the delivery of services which have previously been of a complex processual character have become fragmented and reduced tot discretely identified parts or empiricially stated technical competencies and quantifiable indicators. [...] This fragmentation of the labour process mimics Taylorization in manufacturing industry and permits complex social work tasks to be undertaken by less highly qualified practioners at lower rates of pay.” (Dominelli & Hoogveldt, 1996:52). Meten is weten. De wetenschap ontwikkelt zich steeds verder en infiltreert steeds verder in het leven van elke dag. Dit zorgt er niet alleen voor dat elke afwijking, die vaak cultureel bepaald is, ontdekt wordt en dus behandeld kan worden maar zorgt er tegelijkertijd voor dat individuen zich steeds afhankelijker van die wetenschap gaan opstellen. Dit impliceert op zijn beurt dat groepen die in staat zijn het wetenschappelijke discours te domineren of te hanteren heel wat, al is het subtiele, macht verwerven.

De verzorgingsstaat, waarover enkele alinea's hoger al sprake was, is geen werk van één man noch gerealiseerd op één dag. Een verzorgingsstaat veronderstelt, naast het vrijwaren van burgerlijke en

politieke rechten, bovenal een actieve overheidstussenkomst gericht op het verminderen van de marktafhankelijkheid (Bouverne – De Bie, 2004:37). L'état gendarme wordt l'état protecteur. Een veranderend economisch (kapitalisme & sociale ongelijkheid) en politiek (stemrecht & meerpartijstelsel) klimaat gaven voeding aan de eerste beschermingswetten, gebaseerd op het Bismarckiaans model in Duitsland. Deleeck (2001:43-51) onderscheidt 4 fases in de relatief korte geschiedenis van de verzorgingsstaat, die hij steeds welvaartsstaat noemt: het begin van het sociaal beleid (1880-1914), de basis van de welvaartsstaat in de jaren '30, de uitbouw van de welvaartsstaat (1950-1965), de crisis (1973-1985) en de heroriëntering naar de actieve welvaartsstaat (1985-nu). Van Der Lans (2005:21) heeft het korter over de opbouw, de uitbouw en de afbouw (=crisis) wat onderwerp is van het laatste deel van dit hoofdstuk. Niettemin mag de ontwikkeling van de verzorgingsstaat ondanks enkele negatieve en perverse neveneffecten gerust een sociale realisatie eerste klas genoemd worden, vind ik.

Met het instrument onderwijs konden verschillende doelen tegelijk gerealiseerd worden. Het onderwijs moraliseerde, kneedde, bewaarde, corrigeerde, compenseerde, stuurde en emancipeerde kinderen en jongeren. Pedagogisering en socialisatie van het jonge volkje aan de middenklassestandaard stonden voorop. Emancipatie, zo blijkt, werd vooral mondeling beleden en raakte zelden verder dan de veilige omgeving van het klaslokaal. Stap voor stap werd het onderwijs democratischer zonder ooit finaal in dit opzet te slagen daar te lang gedacht werd (en wordt) dat financiële drempels prevaleerden boven sociaal culturele drempels en men zelden of nooit de oorzaken van sociale ongelijkheid ten gronde in vraag stelde. Depaepe (1998:255) maakt met volgende opmerking een mooie maar spijtige overgang naar het laatste deel van dit hoofdstuk: "Behoudens standaardisering, massificatie, vervlakkings, nivellering en niveaudaling, sorteert het gedwongen en verlengd verblijf in het onderwijs ook fenomenen als schoolmoeheid, demotivatie en opstandigheid onder jongeren (*Brengt het levenslang lerenverhaal soelaas?*) en dat in een periode waarin er steeds meer geïnstitutionaliseerde opleidingen komen voor steeds kortere banen. Zijn dat soort tegenstrijdigheden de prijs die we noodgedwongen voor meer democratie en participatie moeten betalen, of onderstrepen ze nog maar eens dat de pedagogisering van de leefwereld van kind en jeugdige (*en volwassene*) paradoxaal genoeg hun autonomie eerder lijken af te zwakken dan aan te zwengelen?" (eigen cursivering)

### 2.2.3 Het postfordistische NU

"600 nieuwe banen bij Ford Genk ... tijdelijke." (Radio 1, 10/01/2006)

De postfordistische samenleving, de risicomaatschappij, de postindustriële maatschappij, de netwerkmaatschappij, de globale maatschappij, de postmoderne samenleving, de ik-maatschappij... aan begrippen met veel 'post' en definities die het tijdsgewricht van het laatste kwart van de 20<sup>ste</sup> en de vroege 21<sup>ste</sup> eeuw beschrijven, is er geen gebrek. Het is ook in dit tijdsvak dat het levenslanglerenddiscours tot z'n volle bloei komt, waarin het individu geacht wordt vrij te zijn en de



vrije marktideologie een monopolie verwerft. In tegenstelling tot gebeurtenissen als oorlogen of regeerperiodes is het afbakenen van 'economische' tijdsvakken geen eenvoudige, zoniet onmogelijke, klus. Een nieuwe periode begint niet op één jaar noch op een maand; laat staan op één dag. De geboortedatum van het postmodernisme en hiermee samenhangend de 'dood' van de moderniteit is 1945, na het zien van de catastrofale gevolgen van de atoombommen op Hiroshima en Nagasaki en de ontdekkingen van de gruweldaden van de Nazi's. De risicosamenleving kreeg een boost na de nucleaire ramp van Tsjernobyl op 26 april 1986 terwijl het almacht van de vrije markt bevestigd werd in 1989 bij de val van de Berlijnse muur op 9 november.

"The application of scientific rationality in Hiroshima and the Holocaust, nuclear tests in the Pacific and China, concerns over environmental degradation and the risks to humanity by the very progress science has brought about, have all led to doubt about sustainability of the project of modernity."  
(Edwards, 1997:4)

Als één begrip ons huidig arbeidsmarktbestel moet beschrijven dan is het wel 'flexibiliteit'. Alles en iedereen die zich vandaag in onze samenleving beweegt, dient flexibel te zijn omdat de grillen van de markt nu eenmaal onvoorspelbaar zijn. 'Just-in-time' en 'on-demand' dicteren het proces. Ook omwille van het rendement dient men flexibel te zijn, want de bedrijfstijd valt al lang niet meer samen met de individuele arbeidstijd. Flexibiliteit lijkt initieel tegengesteld te zijn aan standaardisatie en arbeidsdeling, maar is dit niet want onderlinge uitwisselbaarheid staat hoog aangeschreven. Het is er dus veeleer een gevolg van. De flexibele burger of werknemer, die actueel maar onterecht als één entiteit gedacht wordt (de hardwerkende Vlaming (zie verder)), dient mobiel te zijn in tijd en ruimte, heeft geen sociale bindingen, is prestatiegericht, jong, ervaren en concurrentiegevoelig. Een blik op de advertenties in JobAt of Vacature bevestigen deze stelling. Flexibiliteit versterkt aldus de tendens naar individualisatie (Geldof, 2004:139). Zelf denk ik dat de term atomisering beter op z'n plaats is. Er is sprake van temporele, contractuele en loonflexibiliteit. (Gorz, 1988:89; Jacobs & Van Doorslaer, 2000:140). Diels (1996:41) ziet een polarisering optreden tussen zij die in staat zijn een 'goed' antwoord op deze flexibele verwachtingen te formuleren en zichzelf als noodzakelijk zien of worden gezien (=the core group) en zij die gedoemd zijn altijd in de periferie te blijven. De perifere groep heeft meer kans om werkloos te worden wat hun kans op armoede dan weer, bijna pervers gesteld, verhoogt. In het 'Jaarboek armoede & sociale uitsluiting 2005' lees ik dat 32% van de werklozen een arm is, wars van alle discussie wat arm zijn nu net betekent en dat er ook 6% armen zijn die toch werk hebben (=the working poor) (Vranken, De Boyser & Dierckx, 2005:65-71). Als 1985 reeds 50 591 uitzendkrachten actief waren, is hun aantal in 2004 al opgelopen tot 325 827, zo lezen we op de website van Federgon, de beroepsfederatie van uitzendkantoren (zie: [www.federgon.be](http://www.federgon.be)). "Na de just-in-time fabricage waarbij op bestelling wordt geproduceerd zodat geen dure voorraden worden aangehouden, ontdekten de ondernemingen nu de just-in-time arbeider.", schrijven Martin en Schuman (1997:159). Verteld wordt ons hoe onvermijdelijk en noodzakelijk deze evolutie is, willen we concurrentieel blijven tegenover onze (nabije) handelspartners. 'Onderwijs voor Europeanen' en

'Strategie 2010' zullen in het hierna volgende hoofdstuk als exemplarische voorbeelden deze stelling illustreren. "Het wordt gemotiveerd of gelegitimeerd omdat bij niet uitvoering ervan, potentiële globalisering werkelijkheid zou worden en dus nog meer arbeid gedelokaliseerd zou worden of nieuwe investeringen niet zouden doorgaan." (Devos, 2001:12). De crisis is een natuurwet.

Op een dergelijke manier verliest betaalde arbeid haar structurerend en bindend vermogen in de samenleving daar nog moeilijk sprake kan zijn van enige structuur of gemeenschappelijkheid. Elkeen dopt z'n hoogst persoonlijke boontjes. De collectieve onderhandelingspositie en actiebereidheid daalt. Ietwat pessimistisch stelt daarom de Poolse socioloog Bauman (in: Walsh, 2002:7): "The society can no longer guarantee a collective remedy for individual concerns. The most common troubles of the individuals-by-fate are not additive. They simply do not sum up into a common cause." Deze vaststelling heeft belangrijke gevolgen voor de evolutie van de verzorgingsstaat naar de actieve welvaartsstaat en voor het denken over zoiets als community wat het onderwerp is van enkele hoofdstukken verder.

Voor diegenen die nog niet actief zijn op de arbeidsmarkt neemt de onzekerheid toe (Meijers, 1996:39). Ten eerste moet men twijfelen over de opleiding die men kiezen moet. En ten tweede weet men ook niet, eenmaal gekozen, of men met dat diploma wel een boeiende job zal vinden. Want wat vandaag nodig is, kan morgen alweer overbodig zijn. Verder vervaagt de grens tussen jongeren en volwassenen steeds meer omdat het criterium 'op de schoolbanken zitten' steeds minder leeftijdsgebonden wordt. De 'nieuwe flinkheid' verlangt van de 'flexibele medewerker' dat hij zich voortdurend her- en bijschoolt om z'n job te behouden en/of marktwaarde te verhogen. Ondernemingen krijgen zo steeds meer voor minder geld. We kunnen hen hun streven naar maximale opbrengsten natuurlijk niet kwalijk nemen. De democratisering van het onderwijs mag dan nog niet geslaagd zijn (en het is de vraag of deze onder huidige omstandigheden überhaupt zal slagen); men kan niet ontkennen dat het algemene kwalificatiepeil van onze samenleving de laatste honderd jaar sterk gestegen is. Maar toch niet voldoende zo blijkt:

"All citizens should have the chance to acquire new key competences. Innovation in school curricula is therefore needed to prepare young people for the demands of increasingly dynamic labour markets, formal education and training systems must become more open and flexible, and formal and non-formal sectors of provision must become better integrated so that they become more responsive to the needs of the learner and the labour market." (EU, 2002:8)

Wie enige afstand neemt, moet vaststellen dat er té gemakkelijk vanuit gegaan wordt dat de 'needs of the learner' dezelfde zouden zijn als de 'needs of the labour market.' Want wat als dat nu eens niet zo is? En ik heb een vermoeden dat het niet zo is, tenzij het begrip vrijheid plots een andere betekenis gekregen heeft. De aandachtige lezer merkte al op vorige pagina wat er eigenlijk bedoeld wordt. De Europese commissie schrijft hier: "It's therefore essential to ensure that the mix of learning

opportunities is responsive to the need to ensure both employability and adaptability of workers throughout their working life, thereby enhancing their capacities for occupational mobility." Met een analyse van het document 'Onderwijs voor de Europeanen' toon ik aan wat het neoliberale discours verstaat onder een meer open, flexibel en geïntegreerd onderwijs. Voor hen is het marginaliseren van de publieke sfeer een permanente opdracht ten voordele van private belangen. Alles wat ruikt naar overheid en regulering is muf, oubollig, bureaucratisch, traag, star... en het enige dynamische, alles oplossende welvaartsverhogende (? welvaartsspreidende) jonge en communicatieve alternatief is de privatisering met als enige regulering de markt. Wie flexibilisering zegt, zegt verder verandering, een ander kenmerk van ons postfordistisch arbeidsbestel. Verandering op zich hoeft niet meteen problematisch te zijn, maar wanneer verandering leidt tot onvoorspelbaarheid en onrustigheid dan kunnen zich wel problemen stellen.

"The increased rate of change in the contemporary world has an unpredictable quality to it which leaves many people confused and insecure as to their identities and futures with uncertain consequences. Time is increasingly experienced as compressed, that is, there is little time available to reflect on the direction of change as the increased rate of change outpaces us." (Edwards, 1997:24)

Verandering om verandering lijkt steeds meer mode. Het zorgt niet alleen voor verwarring en ontworteling, het geeft de nieuwe sturende klasse van managers een legitimiteit zonder weerga. Elke herstructurering wordt gevolgd door een volgende reconversie, herprofilering, herschikking of rationalisering en steeds met het argument dat het noodzakelijk is. Stilstaan zou achteruit gaan zijn. Wie het onderwijslandschap kent, herkent een gelijkaardige evolutie. Dat elke verandering begeleiding en nadien een relatieve periode van rust vraagt, wordt vergeten. Door steeds maar weer de nadruk te leggen op de noodzaak van verandering, heeft niks of niemand nog het gevoel af te zijn. Alles wat is en leeft, is voortdurend voor verandering vatbaar en dus per definitie steeds voorlopig. Voor het individu wiens levensopdracht erin bestaat een identiteit te verwerven is het een uitdagende en tegelijk moeilijke tijd. Edwards (1997:44) schrijft: "The uncertainties and anxieties of troubled identity provide the possibility of excitement and disturbing pleasure in the consumption of images that never fully satisfy, and in the constant forming and reforming of multiple identities." In het kopen van goederen en diensten probeert het individu verschillende identiteiten te verwerven.

"De nieuwe kathedralen voor de middenklasse zijn de winkelcentra met parkeerplaatsen voor duizenden auto's. En de nieuwe religie die door een groeiend aantal van deze kopers wordt beleden is het consumentisme.", zegt Hertz (2001:132). Consumentisme hoeft per definitie niet slecht te zijn. Exemplarisch zijn de principes van ethisch kopen of niet-kopen als strategieën van subpolitics (Holzer & Sorensen, 2003:87).

Door in het neoliberale discours 'evolutie' blindelings gelijk te stellen met de betekenis van 'voortgang' gaat men voorbij aan nieuwe en oude ongelijkheden. Voor mij betekent evolutie de natuurlijke gang van zaken. Sterren komen en sterren gaan. Voortgang, wat voor mij steeds meer

gelijkheid betekent, daarentegen is de resultante van menselijke activiteiten wat impliceert dat men als mens voor de stappen die men in het vooruitgangsproces zet verantwoordelijkheid dient te nemen voor bedoelde en onbedoelde effecten. Iets voorstellen als evolutie betekent dat men zich ontslaat van zijn verantwoordelijkheid om voor nare neveneffecten verantwoordelijkheid op te nemen. Ongelijkheden worden gezien als 'accidents de parcours' en onoverkomelijk want het is een natuurlijke evolutie. Wie evenwel de geschiedenis in zijn denken opneemt, onthoudt dat ongelijkheid geen natuurfenomeen is doch het gevolg is van ongelijke toegang tot bronnen en onvoldoende aandacht voor gelijke uitkomsten.

Verder leven wij tegelijkertijd in een nabije en een verre samenleving. Nieuwe technologieën en dan in het bijzonder nieuwe media waarvan het internet de bekendste is, heeft het mogelijk gemaakt om in fracties van seconden virtueel de wereld rond te reizen. Waar vroeger de met sanseveria bebloemde vensterbank het zicht op de wereld was, is dat nu de 19" LCD computermonitor. Het traditionele onderwijs verloor op die manier haar, om het in economische termen te zeggen, exclusief contract als leverancier van kennis en informatie. Maar ook het levenslang lerenpleidooi knabbelde aan dat exclusieve karakter. "The spreading epidemic of lifelong learning has meant that institutionalized education can no longer claim a monopoly over knowledge production and assessment on the grounds that it is a formally constituted field or through its role in epistemological policing." (Edwards & Usher, 2001:276). De laatste decennia kennen we een heuse 'informatieboom'. Maar de keerzijde van deze medaille is de vaststelling dat hoe meer we (schijnen te) weten hoe meer we het gevoel hebben niks te weten of toch alvast aan alles meer twijfelen. We kunnen ook niet meer alles weten en zijn steeds meer afhankelijk van anderen, wat op zich geen slecht gegeven is natuurlijk. Maar Beck (1997:24-25) betoogt dat we hierdoor onze eigen zintuigen niet meer kunnen vertrouwen; dat het privé-bezit ervan ons afgenomen werd, wat ons dwingt het dictaat van de informatie te accepteren. Hoe gaan we met die gevraagde en ongevraagde informatiestroom om? Een terechte vraag wanneer zal blijken dat informatie ons niet alleen meer auditief of visueel zal bereiken maar binnenkort ook gevoels- en reukmatig als we de futurologen en believers van de nieuwste media mogen geloven. Kiezen we dus in de nabije toekomst voor kwantiteit en/of voor kwaliteit? En als we kiezen voor kwaliteit zowel qua inhoud als qua drager, wie gaat dan bepalen wat kwaliteit is en leidt dat niet tot censuur en discriminatie? Wie vandaag niet aangesloten is op het net, mag dan al afzakken naar de bibliotheek; hij/zij blijft verstoken van (veel) informatie. Verschillende advertenties vermelden geen telefoonnummer noch adres meer maar verwijzen steevast naar hun website. Ook op onze eigen universiteit verdwijnen klassieke ad-valvasborden en wordt de informatie online verspreid. Ik kan mij niet van de indruk ontdoen dat met deze online berichtgeving nonchalanter wordt omgesprongen als ik zie hoe laat en hoe tegensprekelijk sommige berichten zijn. Kennis is verder naast, ijzererts, olie of hout een verhandelbaar product geworden dat aldus gekoesterd moet worden. Want extra kennis levert een competitief voordeel op. Het lerende individu die zich gedragen wist door de samenleving wordt het calcu-lerende individu die zich niet meer de vraag stelt of de geleerde

kennis leidt tot (een) waarheid maar meer begaan is met het feit of die kennis iets opbrengt of verkoopbaar is.

Volgens Castells (1996) leven we vandaag in een netwerksamenleving. Een netwerksamenleving bestaat uit interdependente individuen in wisselende constellaties. Onze kennissenkring bestaat in tegenstelling tot vroeger niet (alleen) meer uit mensen uit de buurt maar is fragmentarisch en bij voorkeur internationaal gespreid. De oorzaken voor deze verschuiving dienen gezocht te worden in de toegenomen mobiliteit (ieder z'n Ford) en communicatie (ieder z'n @dres). Dat toegenomen communicatiemogelijkheden niet altijd leiden tot meer 'warme' contacten blijkt uit de individualiseringsrisico's die eerder toe- dan afnemen. Met onze internationale kennissenkring en verplichtingen is het ook moeilijker geworden tijd vrij te maken voor het spontane gesprek met de naaste buur op de stoep. Grootsteden verworden tot gebieden van (soms noodzakelijke!) anonimiteit. Van theemutscultuur naar walkmanego. Off the record: het mag duidelijk zijn dat een toegenomen mobiliteit leidt tot een veel hogere druk op de draagkracht van ons milieu.

Net alleen het individu 'netwerkt', ook de onderneming wordt een netwerkonderneming met steeds minder banden met de lokale gemeenschap. De netwerkonderneming kenmerkt zich door een schijnbaar horizontale structuur met hierin vele kleine subondernemingen die elkaar bij voorkeur ook beconcurreren. De cijfers van al deze units worden op geregelde tijdstippen naast elkaar gelegd en de traagste en/of duurste gaat eruit. De netwerkonderneming mag dan al de mond vol hebben van teamwork, corporate ethics, one big family, loyaliteit, community... de individuele werknemer heeft nog steeds geen vat op de ondernemingsdoelstellingen (Diels, 1996:29). Deleuze (2006) merkt op dat bedrijven bij wijze van gezonde concurrentie voortdurend rivaliseren wat individuen tegen elkaar opzet waardoor elk individu ook in zichzelf verdeeld raakt.

In een samenleving waarin stilaan de enige zekerheid onzekerheid wordt, heeft het individu de (natuurlijke) reflex datgene wat goed is, en hopelijk blijft, krampachtig vast te houden. Warme solidariteit of altruïsme zijn naar het achterplan verwezen al werd de grootste Belg wel Pater Damiaan. Wanneer tot enkele decennia geleden ieder in z'n Ford zat, zit nu elkeen in z'n fort... en dit is geen dt-fout! Een doorbraak uit deze impasse kan gevonden worden in het concept van wedertoeëigening. Omdat wedertoeëigening opnieuw toelaat dat mensen (zelf)controle en autonomie verwerven en hen opnieuw een plaats geeft in de samenleving wat een relatie met anderen veronderstelt. "One is someone, one is a singular being only in concrete relation with other singular beings." (Masschelein, 2001:9). Maar nu eerst iets meer over de verzorgingsstaat en meer bepaald over de crisis ervan.

## 2.3 De crisis van de verzorgingsstaat

### 2.3.1 De verzorgingsstaat na WO II

De moderne economische, sociale en culturele processen leidden enerzijds tot toenemende individualisering, wat de samenhang in de samenleving enigszins aantastte en anderzijds tot (nieuwe) risico's die niet meer gedekt konden worden door de 'klassieke' solidariteit. Relaties tussen mensen kregen steeds meer een rationeel karakter (= het calculerende ik) wat een overgang betekende van gemeenschap naar gezelschap. (Tönnies, 1887 in: Geldof, 2004: 84). Ook ruimtelijk tekende zich een evolutie af van samen naar alleen. De stad ontvolkte omdat men vluchtte naar het eigenlijk nu niet meer bestaande platteland met als gevolg probleemsteden en slaapdorpen. Karrenwielen, kabouters en nepboerderijen kleuren het Vlaamse landschap... een romantische reflex? Soit, de overheid evolueerde zoals gezegd van een nachtwakersstaat naar een verzorgingsstaat. De overheid waakte d.m.v. een batterij collectieve instellingen en regels over het welzijn van haar burgers. De naoorlogse verzorgingsstaat, ruimer dan de sociale zekerheid, was eenvoudig gesteld, gebaseerd op 3 pijlers:

- De sociale vergoedingen (vervangingsinkomens en aanvullende inkomens) werden bepaald op basis van de arbeidsprestaties. (= verdienste)
- Men ging ervan uit dat alle risico's tijdelijke & objectieve risico's waren. Elkeen had ongeacht sociale klasse, woonplaats, leeftijd... evenveel kans ziek of werkloos te worden en kwam het dan toch zo ver dan was het niet voor lang. (= behoefte)
- Wie door de mazen van het net viel, had recht op een bestaansminimum. (= recht)

Deze aannames zijn sinds enige tijd aan erosie onderhevig. Deze eroderende aannames maakten/maken het de verzorgingsstaat onmogelijk haar sociaal politieke doelstelling van sociale gelijkheid te realiseren. In het discours vergeet men evenwel steeds te vermelden dat het nooit de bedoeling was dat de verzorgingsstaat hiervoor exclusief verantwoordelijk zou zijn maar steunde op economische en sociale positieve ontwikkelingen. De verzorgingsstaat staat onder druk of wordt op z'n minst bevraagd vanuit verschillende ideologische hoeken. De oplossing dient vanuit neoliberale hoek niet gezocht te worden en in een versterking van deze verzorgingsstaat maar wel in de afbouw of de vermarkting ervan. Ceysens (2005), een Vlaamse liberale politica, verwoordde het in het Vlaams parlement zo: "Innovatie is veel ruimer. Zo wil onze fractie in 2006, geheel in lijn met het regeerakkoord, werk maken van de marktwerking in de zorg. Ik ben blij met de verklaring van de CD&V-fractie om te werken aan een waarborgsysteem voor ouderenvoorzieningen. Ouderenzorg is ongetwijfeld een groeiemarkt met mogelijkheden voor diversificatie, nieuwe ontwikkelingen en internationalisering. We zullen in de loop van 2006 komen met een heus actieplan 'Marktwerking in de zorg'." Ook hier valt weer op dat begrippen als 'innovatie', 'groei' en 'internationalisering' het discours pittig kruiden. Als de markt verzadigd is, moet gezocht worden naar nieuwe niches die gevonden worden in de zorg of het onderwijs.

Deze discussies die moesten leiden naar een meer effectievere en efficiëntere en dus modernere verzorgingsstaat slaan actueel om in hun tegendeel. De verzorgingsstaat wordt afgebouwd of omgebouwd, via heilige marktprincipes, naar de actieve welvaartsstaat door meer nadruk te leggen op individuele en familiale verantwoordelijkheid (Bouverne – De Bie, 2004:50). “Het onvermogen (onwil) van het huidig economisch ontwikkelingsmodel om via arbeidsherverdeling/inkomsherverdeling de sociale ongelijkheid te voorkomen, wordt afgewenteld op de individuele verantwoordelijkheid van de slachtoffers, die zo schuldigen worden, van het systeem.”, zo stellen Jacobs & Van Doorslaer (2000:53).

Het levenslang leren krijgt in deze herijkingsperiode een strategische rol toebedeeld. Griffin (1999:437) merkt op: “Perhaps lifelong learning is little more than a relatively cheaper and more effective means of solving the kinds of social problems which the welfare state was intended to address but has failed to solve, such as poverty, exclusion, disaffection, and their social and economic effects?” Hoe deze rol ingevuld wordt, is onderwerp van de hoofdstukken ‘Het levenslang lerendiscours in het bijzonder’ en ‘De learning communities’.

### **2.3.2 De actieve verzorgingsstaat**

Het gelijktijdig voorkomen van, inflatie, werkloosheid, stakingen en herstructurering van verouderde sectoren in de vroege jaren '70 brachten de naoorlogse Keynesiaanse welvaartsstaat en het Fordistisch productiesysteem in crisis. Tegelijkertijd is er de groeiende bewustwording van een dreigende ecologische catastrofe veroorzaakt door industriële massaproductie. Dit heeft tot gevolg dat een voortdurende economische groei, als doel op zich, niet langer houdbaar werd. In deze omstandigheden vindt, om de term van Laclau en Mouffe te gebruiken, ‘dislocatie’ plaats (Carpentier & De Vos, 2001:22). Dislocatie kan men definiëren als een verstoring of een destabilisatie, door nieuwe gebeurtenissen en/of ontwikkelingen, van bestaande discursieve kaders. Er gebeurt m.a.w. iets en men heeft er geen woorden voor of de bestaande ordenende discursieve praktijk wordt aan het wankelen gebracht. Het was precies deze toenemende discursieve instabiliteit die voor het politieke proces van de gewijzigde sociale compositie nieuwe mogelijkheden opende. De these wordt uitgedaagd door een antithese wat leidt tot een synthese.

“De onophoudelijke opdeling (fragmentering & flexibilisering) van het productieproces en de voortdurende introductie van nieuwe productietechnieken resulteerde in een onafgebroken differentiatie van arbeidskrachten in termen van arbeidsduur, lonen en competenties. Dit zorgde ervoor dat de collectieve basis waarop de vakbonden hun macht baseerden stelselmatig afkalfde.” (Carpentier & De Vos, 2001:22). De mythisch homogene arbeidersklasse en bij uitbreiding de volledige werkende klasse wordt steeds heteronomer. Negt, vrij geciteerd in Bouverne – De Bie (2004:194), zegt dat de situatie van arbeiders in tegenstelling tot vroeger niet meer ondubbelzinnig

gestructureerd is op basis van materiële omstandigheden. Devos (2003:119) merkt op: "Een loonarbeider met een relatief stabiele job vormt geen groep met een langdurig werkloze. Een kaderlid vormt geen groep met zijn collega die zijn werk verliest. Maar de langdurig werkloze arbeider vormt evenmin groep met het werkloze kaderlid. Hun problematiek is analoog qua structuur van het parcours, niet qua professionele karakteristieken." Ook de fundamentele eis naar inspraak werd verlaten in het voordeel van loonsverhoging met alle gevolgen van dien:

"Het patronaat weigerde echter toegevingen te doen op dit domein: zeggenschap over de investeringen, tewerkstelling en arbeidsorganisatie... beschouwt de leidende kaste immers als haar pregoratieven waarover niet gepraat kan worden. Gedwongen door (de voor haar nadelige) machtsverhoudingen probeerde zij de gemoederen te sussen door uitzonderlijke loonsverhogingen toe te staan. Maar daarmee dreef men de duivel met Beëlzebub uit. De Loonspiraal haalde de productiviteitsstijging in, terwijl de reële lonen in de periode 1970-1975 met 44,35% stegen, nam de productiviteit slechts met 31% toe." (Meynen in: Jacobs & Van Doorslaer, 2000:67)

Het Fordistisch compromis tussen arbeid en productiviteit wat leidde tot sociale vrede, werd aangetast en deed de economie verder stagneren. Dit leidde op zijn beurt tot meer staatsinterventie. Maar de beleidsmaatregelen in deze zin vereisten een toename van de financiële middelen van de overheid, wat de belastingsdruk verhoogde en tewerkstelling en investeringen ontmoedigde. De klassieke theorieën waarop de naoorlogse verzorgingsstaat gebouwd was, boden geen antwoord meer op de crisis waarin ons land verkeerde. De jaren '90 zijn dan ook de jaren van de 'Derde weg'. Het Keynesiaans model werd hertaald naar een Schumpeteriaans, gebaseerd op het denken van de Oostenrijker Joseph Alois Schumpeter (1883-1950) en dus met aandacht voor innovatie en onderneming, postnationaal workfare model. Waar het eerste model via overheidsinterventie volledige tewerkstelling wou realiseren, wil het Schumpeteriaans model via permanente innovatie en interventie aan de aanbodzijde de structurele competitiviteit van een relatief open economie promoten. Het sociale beleid wordt in dit laatste economiemodel ondergeschikt aan de eisen van een veel grotere arbeidsmarktflexibiliteit. De sociale uitgaven en de loonkosten worden veeleer beschouwd als productiekosten dan als bijdrage voor het maatschappelijk welzijn. Waar in het vroegere model de nationale staat de regulator was en de uiteindelijke verantwoordelijkheid droeg, is het nieuwe model gericht op zelfsturing en deregulering met een herverdeling van verantwoordelijkheden naar enerzijds supra- en subnationale echelons en anderzijds naar individuen en bedrijven. Het aanhoudende pleidooi van overheidswege naar hun burgers toe om zelf in te staan voor hun latere pensioen is in deze context exemplarisch. Petrella (1997:13) zegt er het volgende over: "De beschimping van de functie en de rol van de staat is gepaard gegaan met een verlies aan vertrouwen in de politieke klasse en een geringe waardering voor (regionale, nationale en supranationale) parlementaire instellingen. In alle ontwikkelde landen zijn de leidende klassen ertoe gekomen de welvaartsstaat te beschouwen als een blok aan het been van ondernemingen en als een hinderpaal voor hun concurrentievermogen. De solidariteit waarop deze welvaartsstaat is gebaseerd, wordt niet langer gezien als het sturend principe



van maatschappijen." In het discours krijgt het eigenbelang 'ik' een veel prominentere plaats. Het wordt evenwel voorgesteld als het algemeen belang 'wij'. Wat goed is voor velen, is daarom nog niet goed voor iedereen. Solidariteit is een netelige kwestie, rijk aan retoriek, armer aan realisaties. Mertens (1997:119) zegt daarom het volgende:

"De verzorgingsstaat heeft minder geleid tot een serieuze herverdeling van inkomen en welvaart, dan wel tot het ondersteunen van de belangen van een uitbreidende middenklasse. Een verzachting van de armoede kwam er niet zozeer door herverdeling dan wel door algemene stijging van de rijkdom, het groter worden van de koek."

Voor Rosanvallon, vrij geciteerd in Bouverne – De Bie (2004:48), is de oude verzorgingsstaat onvoldoende bij machte een afdoende antwoord te bieden op nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen (zie ook: Devos, 2003:118-122). De oude verzorgingsstaat gaat te veel uit van compensatie (= schadeloosstelling) en te weinig van integratie. Het pleidooi voor integratie is een moreel pleidooi (Raes, 2002:133). Dit maakt het voeren van oppositie of toch minstens het stellen van kritische vragen moeilijk omdat niemand tegen integratie kan zijn. In het dominante discours is de weg die leidt naar integratie de weg van de activering. De invulling van het begrip 'activering' en de manier waarop dit moet gebeuren was aanvankelijk onderwerp van discussie maar is nu beslecht in het voordeel van activering in enge zin. Rosanvallon (in: Devos, 2003:121) zegt: "De insluiting via de arbeid moet de hoeksteen van elke strijd tegen uitsluiting blijven." In de actieve welvaartsstaat kan de niet-actieve maar actief zijn op de betaalde arbeidsmarkt en gebeurt het toeleiden er naartoe bij voorkeur via contract. Wordt op een dergelijke manier geen afstand gedaan van het principe van de 'rationele consument' en de 'keuzevrijheid'? De rationele consument wordt bij momenten verkeerdelijk gezien als een werkweigeraar waarbij voorbij gegaan wordt aan het feit dat deze werkweigeraar eigenlijk geen keuze had tussen verschillende jobs die hij eigenlijk graag zou doen.

De tweede aanname van de initiële verzorgingsstaat wordt eveneens in een nieuw perspectief geplaatst. Objectieve risico's blijken, middels onderzoek bevestigd, helemaal niet objectief noch tijdelijk van aard te zijn. Werkloosheid, dementie, botsgevaar, kinderloosheid, overstromingsrisico, levensverwachting zijn bijna allemaal statistisch voorspelbaar. Populaire wetenschappelijke publicaties en een stortvloed aan voorlichtingscampagnes geven het klassieke gezegde 'een gewaarschuwd man is er twee waard' een nieuwe adem. Gelijk hiermee, verwacht men dan ook een werkelijke inspanning van diegenen die dat risicogedrag vertonen. Zo moeten laaggeschoolden zich maar bijscholen. Kansen en risico's worden geïndividualiseerd en onvoorwaardelijke solidariteit kalft af. De mazen van het sociale vangnet worden groter omdat de stoffen waarvan het net geweven is duurder en kostbaarder geworden zijn, zo lijkt wel.

### 2.3.3 De actieve welvaartsstaat

De crisis leidde tot wat we vandaag kennen onder de noemer 'actieve welvaartsstaat'. Actief staat oppositioneel tegenover passief en welvaart vervangt verzorging wat duidt op het loslaten van het streven naar herverdeling ten voordele van compensatie. De gelijke kansen moeten de bittere pil van ongelijke uitkomsten verzachten. Volledige tewerkstelling wordt actueel verlaten voor volledige inzetbaarheid wat de kans op werk verhoogt. Kansen worden zekerheden, zo lijkt wel. En welvaartsstijging, enkel te bereiken met economische groei, wordt op één lijn geplaatst met welvaartsspreiding en dit terwijl we in het 'Jaarboek 2005' lezen dat het inkomen van het onderste deciel tussen 1992 en 2002 daalde en dat van het bovenste deciel verder steeg. (Vranken, De Boyser & Dierickx, 2005:45). De actieve welvaartsstaat baseert zich in belangrijke mate op het denken van de 'Derde Weg'. De Gentse politicoloog Devos (2001:20) en z'n collega's drukken het uit als volgt:

"Welke stellingen kenmerken dit Derde Weg-denken? Kras gesteld denken we in dit verband aan het nadrukkelijker – maar daarom niet kritiekloos – accepteren van de markt als het meest geschikte allocatie- en verdelingsmechanisme, de onmogelijkheid en zelfs onwenselijkheid om dit systeem ingrijpend om te buigen, de retoriek van het evenwicht tussen rechten en plichten en het bijhorend contractualisme, een zwakkere veroordeling van post-factum ongelijkheden, het naar achter schuiven van een grondige en kritische analyse van bestaande mechanismen en het benadrukken van 'ethische principes' en algemene burgerschapsplichten, de impliciete culpabilisering van sommige niet- of onvoldoende actieve categorieën, het uit de weg gaan van conflicten en strijd door in alles de consensus te zoeken en te vinden en zo weinig mogelijk (actieve) groepen (*actueel: de hardwerkende Vlaming*) voor het hoofd te stoten, het opwaarderen van pragmatisme tot filosofische leerstelling, een defaitistische houding tegenover of zelfs het onderschrijven van de 'terugtrekking van de politiek' terwijl anderzijds het 'primaat van de politiek' wordt gepropageerd... en dat alles in een (welgemeende) retoriek van solidariteit, emancipatie, vrijheid, gelijkheid..." (eigen cursivering)

Mouffe (2000) zegt over het nieuwe begrippenkader van 'de Derde Weg' het volgende: "Door zich vooral te baseren op 'de taal van exclusie/inclusie' in plaats van op 'de taal van redistributie', gaan ze iedere structurele analyse van oorzaken uit de weg. Alsof de voorwaarde voor inclusie niet tenminste een verandering van de regulering van het kapitalisme zou meebrengen die een drastische redistributie en een correctie van de diepgaande ongelijkheden die het neoliberale decennium hebben meegebracht. Aanhangers (*waaronder 'New Labour' in Groot-Brittannië (zie verder)*) van de Derde Wegsanalyse geloven dat morele agenda's voorbereiden voor het hermorealiseren van de armen en het voorbereiden van mensen op 'flexibiliteit' genoeg is om een goede inclusieve maatschappij te creëren. Gelijkheid wordt inclusie; ongelijkheid wordt exclusie." Maar welke betekenis heeft het begrip 'inclusie' als het systeem waarin men 'opgenomen' wordt een systeem is waarin men zich niet thuis voelt? Eveneens wordt er te gemakkelijk vanuit gegaan dat opgenomen zijn, hetzelfde betekent als gelijk

zijn. Dit is evenwel niet zo. Inclusie betekent in z'n meest progressieve gedaante gelijkheid en diversiteit. Twee begrippen die tegengesteld klinken maar het niet zijn. Een belangrijk instrument bij dit enge inclusiestreven is het levenslang lerenconcept omdat uitsluiting in de eerste plaats te maken heeft met 'schoolarmoede'. Armoede wordt aldus verengd tot een gebrek aan kennis en vaardigheden. Op zich kan men dit verdedigen als compensatie ook emancipatie zou inhouden. Maar dit zou veronderstellen dat de verantwoordelijkheid voor dit falen (= exclusie) zowel gelegd wordt bij de samenleving als het individu terwijl vandaag de focus enkel op het individu en z'n nabije sociale netwerk is komen te liggen. "The particular emphasis on learning obscures the idea that for many people deemed to be socially excluded the fundamental problem is poverty, not education." (Edwards, Armstrong & Miller, 2001:420). Inclusie is hertaald naar aanpassing en inzetbaarheid, terwijl elke scheikundige weet dat wanneer je twee elementen met elkaar mengt, geen enkel element meer hetzelfde zal zijn. M.a.w. inclusie betekent dat niet alleen het individu veranderen zal maar eveneens de samenleving als geheel. Maar, activering vandaag heeft zo z'n eigen (verborgen) agenda en eigen doelstellingen. Een korte opsomming van enkele van die doelstellingen:

- **Workfare:** In de Verenigde Staten onder Ronald Reagan en in Groot-Brittannië onder Margaret Thatcher (zelf een scheikundige n.v.d.r.), beroemd van haar uitspraak: "There's no such thing as society. There are individual men and women and there are families.", kwamen stemmen op dat 'workfare' maar eens de traditionele 'welfare' mocht vervangen. Het algemene principe luidt: "Wie steun trekt, moet ook iets doen." Morel (in: Devos, 2003:128) stelt: "De workfare is er niet op gericht te remediëren aan de structurele oorzaken van de armoede, maar om individuen te resocialiseren in de richting van de traditionele waarden van de Amerikaanse samenleving." Wat men moet doen, wordt verzacht omdat het taken van algemeen nut zouden zijn. Zoniet loopt men het risico zijn uitkering te verliezen. Achterliggend idee is dat mensen in een uitzichtloze situatie van generatiearmoede niet meer weten wat verantwoordelijkheid is. Die verantwoordelijkheid moet opnieuw aangeleerd worden. Maar wat is verantwoordelijkheid? De pas overleden invloedrijke econoom John Kenneth Galbraith (1908-2006) (in: Jacobs & Van Doorslaer, 2000:87) schrijft: "Voor de rijken en welgestelden wordt het nietsdoen, ook wel vrije tijd genoemd, niet zo erg gevonden. Integendeel, de maatschappij vaart wel bij een nietsdoende klasse. Zij die van hun vrije tijd genieten, worden bewonderd in plaats van beoordeeld. [...] De positie van armen is totaal anders. Voor hen zou een inkomen waarvoor niet gewerkt wordt moreel en sociaal schadelijk zijn, met name het nietsdoen dat het mogelijk maakt. Dat inkomen en dat nietsdoen zijn onvergeeflijk."
- **Rationeel-economische benadering:** Als economische groei sowieso welvaart betekent, dan betekent activering per definitie arbeidsmarktactivering. Het lijkt niet nuttig, eerder economisch irrationeel, andere alternatieven naar voren te schuiven. 'Adaptability' en 'employability' zijn de doelstellingen op korte, middellange en lange termijn. Participeren aan

de arbeidsmarkt verhoogt de sociale cohesie zo wordt gesteld. Maar Devos (2001:38) merkt op: "Nochtans mag men aannemen dat ook niet-betaalde arbeid integrerend kan werken. Daarbij kunnen we nog de bedenking maken dat wanneer men ervan uitgaat dat arbeid een maatschappelijk integrerend effect teweeg brengt, dit effect pas gemaximaliseerd kan worden wanneer deze arbeid zelf in de maatschappij is geïntegreerd."

- **Contractdenken:** Elkeen heeft rechten en plichten. Maar collectieve rechten worden in de actieve welvaartsstaat gekoppeld aan individuele plichten. Onvoorwaardelijke rechten, Devos (2003:122) spreekt over een 'duty free benadering', bestaan niet meer en hebben ten andere nooit bestaan maar zijn steeds het resultaat van maatschappelijke consensus en onderlinge afhankelijkheid. Dit veronderstelt opnieuw een gedeelde verantwoordelijkheid in de realisering ervan. Rechten en plichten dienen bij voorkeur contractmatig vastgelegd te zijn om misverstanden en discussie te vermijden. Dat een contractbespreking gelijkwaardigheid en vrije instemming vereist, wordt al te makkelijk vergeten. Een contract moet nageleefd worden en veronderstelt controle. Dit laat mij toe om als afsluiting van dit hoofdstuk nog kort even stil te staan bij de overgang van een disciplineringsmaatschappij naar een controlemaatschappij.

## 2.4 De controlemaatschappij

De interventiecapaciteit van de overheid mag dan al afgenomen zijn; dit weerhoudt mij er niet van te spreken over de controlemaatschappij. De controlemaatschappij mag als sluitstuk van de actieve welvaartsstaat in dit werk niet te ontbreken. Controle dient in deze context zowel intern als extern gezien te worden. Naast de sociale controle wint de individuele controle steeds meer aan belang. In de controlemaatschappij wordt het dominante denken verder geïnternaliseerd. De premissen, de bedoelde en onbedoelde effecten van het vrije marktdenken doordringen ons leven meer en meer. Consumentisme als vlucht, stock options, private verzekeringen, kolonisering van de publieke ruimte... zijn enkele voorbeelden. Het hieruit voortvloeiende handelen vormt meteen weer een legitimatie voor dit denken daar gesteld wordt: "There's no alternative." Externe controlemechanismen vindt men bijvoorbeeld terug in de Patriot Act van 2001 of minder vergaand in de veelheid van administratieve procedures. Voor Deleuze (2006) zijn de nieuwe controle instrumenten niet meer de stok of het geweer (hoewel?) maar wel de computer. Onze identiteit verwordt tot een profiel daar alles gecontroleerd, geëvalueerd en geclassificeerd wordt (Raes, 2002:88). Statistiek als een modern machtsdispositief zo lijkt wel. In de context van het levenslang leren bijvoorbeeld worden individuen geclassificeerd volgens de criteria vaardigheden en/of motivatie. Je ben niet 'Dirk' maar wel een 'leerling met werkpunten op het vlak van rekenvaardigheden en je verhoudt je links t.o.v. het gemiddelde.'

"De controlemaatschappij zou dus omschreven kunnen worden als een intensivering en veralgemenisering van de normaliserende apparaten van disciplineren, die intern onze algemene en

dagelijkse praktijken bezielen maar in tegenstelling tot discipline strekt deze controle verder dan de gestructureerde locaties van maatschappelijke instituties." (Negri & Hardt, 2000:40)

Wanneer disciplineren nog enige ruimte liet voor vrijheid, laat controle deze ruimte niet meer. Steeds meer raakt het individu ingekapseld in een systeem dat hem doordringt tot in z'n diepste zelf. In de controlemaatschappij spreekt men over biomacht en biopolitiek daar het naakte leven zelf onderwerp van evolutie is. Beck (1997:153): "What constitutes the political and politicizing aspect of life politics? First, inescapability, which, second, stands in contradiction to the principles of private sovereignty and, third, can no longer claim the character of natural constraints as justification." Hoe meer we denken zelf een eigen 'lifestyle' bijeen te kunnen bricoleren, hoe meer we voorwerp zijn van controle.

Controle legitimeert zich op een toestand van 'permanente uitzondering'. De actieve welvaartsstaat en het postfordistische arbeidsbestel verkeren in crisis en hierdoor dienen uitzonderlijke maatregelen genomen worden. Dat de crisis stilaan een permanent karakter heeft gekregen, wordt o.a. door het nemen van maatregelen in de categorie 'meer van hetzelfde' verzwegen. Het is aan dominante groepen gegeven te bepalen wat norm en wat uitzondering is... wie benoemt en wie wordt benoemd? Een uitzonderingstoestand legitimeert verder het gebruik van macht op een wijze die niet altijd de democratische toets doorstaat. Het moet, want we streven naar vrijheid, vooruitgang en geluk. En toch: zoveel het individu gecontroleerd wordt, zo vrij het kapitaal schijnt te bewegen. Kapitaalstromen lijken te ontsnappen aan de premissen van de actieve welvaartsstaat zoals ze hierboven uitgewerkt werden. Als bedrijven zich onttrekken aan hun maatschappelijke verantwoordelijkheid heet het dat zij zoeken naar een meer 'efficiënt en open bedrijfsklimaat'. Daarom dienen landen een belastingsarm en subsidierijk beleid te voeren. Levenslang leren is in dit denken een belangrijke strategie. Griffin (1999:431) verwoordt het als volgt: "In fact, the principle of lifelong learning, as far as the European Commission is concerned, is one of employment policies and 'continuous reskilling of the workforce', with associated tax and other incentives, the objective of this being the 'common economic health' of member states."

Ik sprak in dit hoofdstuk over de geschiedenis in drie stadia van zowel ons arbeidsbestel als onze verzorgingsstaat. Ik toonde aan dat de natuurlijk voorgestelde evolutie een menselijke constructie is en dat in het discours van de actieve welvaartsstaat bepaalde groepen eerder culpabiliseert dan wel responsabiliseert omdat voorbijgegaan wordt aan structurele oorzaken van maatschappelijke uitsluiting enerzijds en omwille van een dubbele moraal anderzijds. In het hiernavolgende hoofdstuk analyseer ik volgens de methode van de kritische discoursanalyse 2 documenten en 1 radiobERICHT die het dominante discours vertolken met in het achterhoofd die hier geschetste evolutie.

## **3 ERT, VBO & Radio 1**

### **3.1 Inleiding**

Na een beschrijving van de evoluties in onze samenleving en van ons arbeidsbestel in het bijzonder en van de crisis van de verzorgingsstaat, wil ik vooraleer ik mijn 'pijlen richt' op het levenslang lerendiscours, in dit hoofdstuk twee teksten en één radiobericht bestuderen die, naar ik vind, een mooie illustratie zijn van wat in vorige hoofdstuk geponereerd werd en wat in volgende hoofdstukken verder aangetoond zal worden. Niet zozeer het loutere illustratief aspect is belangrijk maar wel de manier waarop het vertoog in deze voorbeelden vorm krijgt. Hoewel één tekst op zich geen invloed heeft maar pas betekenis krijgt wanneer die in voldoende aantallen verspreid en hertaald wordt, poog ik niettemin met deze cases een bepaald discours bloot te leggen dat zich de voorbije decennia als 'common sense' geïnstalleerd heeft, maar daarom niet natuurlijk noch onvermijdelijk hoeft te zijn.

“Het vertoog creëert geen echte wereld, maar is wel performatief, waarmee wordt bedoeld dat het probeert het verhaal en de waarheid te doen aanvaarden, zodanig dat niemand zich nog afvraagt of het wel klopt. Het wil een 'common sense', een algemeen aanvaard wereldbeeld verspreiden dat als werkelijkheid wordt ervaren.” (Mestrum, 2005:20)

Een discours leeft en krijgt vorm in de taal. Woorden hebben macht. Want Blommaert (2001:17) citerend: “Wat gezegd wordt, moet bekeken worden doorheen hoe het gezegd wordt.”, is kritische tekstanalyse van zowel het geschreven als het gesproken woord belangrijk. Hiervoor baseer ik mij op de methodologie van kritische discoursanalyse zoals ik deze in het eerste hoofdstuk neergeschreven heb. Als eerste analyseer ik een tekst van de ERT, als tweede tekst van het VBO en als laatste een nieuwsbericht van februari 2006 over de tewerkstellingscel van Ford Genk. Naast of vanuit de analyse van het discours probeer ik, vaak onuitgesproken, processen van uitsluiting te ontdekken.

### **3.2 Onderwijs Voor Europeanen – Op weg naar de lerende maatschappij**

#### **3.2.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk analyseer ik een visietekst 'Onderwijs voor Europeanen' uit 1995. 'Onderwijs voor Europeanen' is een tekst geschreven door de ERT. De ERT, wat staat voor European Round Table of Industrialists, is gesticht in 1983 en brengt vandaag 43 vooraanstaande Europese industriëlen samen. De aanleiding voor de oprichting van de ERT is wat ze zelf noemen: 'Euroscleroris'. Euroscleroris duidt op het gebrek aan innovatie, dynamisme en competitiviteit in het starre Europa. Verder op hun website (zie: [www.ert.be](http://www.ert.be)) lezen we het volgende: “Neither a business lobby group nor a think tank, ERT has consistently sought to wake up policy makers to looming problems and to sow the seeds of

ideas for their solution. ERT's ideas and proposals have steadily acquired a reputation for first-rate analysis and intelligent argument. This has enabled ERT to become a key interlocutor in the debate on European competitiveness providing thoughtful, well researched critiques of the status quo and considered recommendations for future action. ERT has succeeded in identifying the policy priorities needed to achieve its primary strategic goal – enhanced European growth and jobs.” De core business van de ERT, zo lezen we verder, is de ontwikkeling en de implementatie van de Europese Eenheidsmarkt:

“Today, the organisation maintains a sharp vision of the Single Market structure needed to offer economies of scale and competitiveness in the global market. It continues, therefore, to argue for the elimination of the still-powerful obstacles that prevent business securing the full benefits of the Single Market. In recent years it has campaigned vigorously, for example, for a Community patent system and an end to fragmented national regulations that frustrate entrepreneurship and innovation.”

De visietekst die hier voorligt, werd geschreven door de werkgroep ‘Educatie’ onder het voorzitterschap van François Cornelis, de CEO van het toenmalige Petrofina (het huidige Total). Zoals de titel van deze tekst al laat vermoeden, gaat hij over het belang van onderwijs en levenslang leren.

### **3.2.2 Controle en kwaliteit**

“Het is mogelijk om het onderwijs verder te verbeteren zonder veel extra kosten door opvolging en controle van de kwaliteit. Dit kan wanneer onderwijs wordt gezien als een dienst die wordt verleend aan de studenten, de zakenwereld en de samenleving, veeleer dan als een aanslag op de portemonnee van de gemeenschap.” (ERT, 1995:7)

Toen onderwijs en natiestaat als twee handen op één buik lagen, had het onderwijs de opdracht het nationale curriculum over te brengen. Vandaag tanen, zoals in hoofdstuk 2 reeds beschreven, zowel de macht van de natiestaat als de macht van het onderwijs. Geen paniek evenwel; er is alweer een nieuwe opdracht voor het onderwijs, nl. opleiden tot neoliberale geletterdheid. Uit het bovenstaande blijkt alsof het onderwijs tot op vandaag geen vorm van dienstverlening was. De vraag stelt zich: “Wat was het dan wel?” Een aanslag op de portemonnee van de gemeenschap zo blijkt. Of hoe het onderwijs in een discours van spot, terroristische trekjes vertoont. Verder wordt opnieuw te gemakkelijk uitgegaan dat de belangen van studenten, samenleving en zakenwereld zondermeer complementair zouden zijn. Het neoliberale discours claimt te weten wat deze belangen zijn en suggereert verder in de tekst dat een geprivatiseerd onderwijs, want het mag niets extra kosten, het beste aan deze belangen zal tegemoet komen. Een geprivatiseerd onderwijs zal de onderwijsgelijkheid niet doen toenemen maar onderwijs met twee snelheden genereren.

Spreeken over controle en kwaliteit is kenmerkend voor het managementdiscours dat de laatste decennia van de vorige eeuw zijn opwachting maakte in de non-profitsector. In deze tekst wordt niet expliciet verwezen wie de controlerende instantie moet zijn noch wordt gewezen op het feit dat kwaliteit niet hetzelfde betekent als tevredenheid of efficiëntie. Foucault (1975:204) heeft zo zijn analyse. Hij schrijft: "En in dit samenspel van bindende rangschikkingen neemt iedere leerling een plaats in die varieert met zijn leeftijd, prestaties en gedrag. Hij wordt voortdurend verplaatst binnen deze rangordes, waarvan sommige ideëel een hiërarchie aangeven van kennis en capaciteiten, en andere deze indeling van waarden en verdiensten concreet moeten vertalen binnen de ruimte van de klas of het college. [...] Door de toewijzing van individuele plaatsen werd het mogelijk om iedereen te controleren en tegelijk aan het werk te houden." Enigszins samenvattend en tegelijkertijd ook waarschuwend, schrijft Field (1993:48): "Competency based assessment, in it's present form, threatens to become the new Fordism of the education system. The proliferation of competency specifications and the increasing precision with which competences are stated parallels the 'parcellization' of the work-force and labour process. As competences are differentiated more finely, so it becomes more and more possible to narrow the scope of initiative and field of responsibility of each individual in their work; the coherence and goals of the organization accordingly becomes less rather than more intelligible. As well as inviting bureaucratization, this process is likely to foster alienation from work rather than revive the work ethic."

### **3.2.3 Snel, sneller, snelst!**

"De wereld evolueert razendsnel. [...] Maar in de voortdurend veranderende context van vandaag kan geen enkel land in zijn eentje optornen tegen de druk van de buitenwereld. [...] De druk van de wereldhandel drijft alle Europese landen naar een kenniseconomie, gebaseerd op hooggeschoolde krachten en een hoog technologisch peil. [...] De handel in het post GATT-tijdperk heeft van de wereld één grote markt gemaakt. De industrie moest snel reageren om haar concurrentiepositie te behouden. [...] Er ontstaan ook nieuwe waarden voor hedendaagse werknemers. De evolutie van de organisatorische modellen heeft natuurlijk gevolgen voor de werknemers, van wie nu wordt verwacht dat ze flexibel en mobiel zijn, zin voor initiatief aan de dag leggen, meer verantwoordelijkheid opnemen en in teams kunnen werken." (ERT, 1995:9)

De wereld evolueert razendsnel. Dat is zo en we moeten mee. Punt. Dat de wereld op zich niet verandert maar wel de mensen en de hieruit voortkomende structuren wordt niet verteld. Debaene (2005:5) merkt op: "Al met al kunnen we in deze tijden van razendsnelle veranderingen toch één rustpunt terugvinden: het discours zelf over de snelle veranderingen blijkt zeer stabiel." De situatie is wat ze is en het symptoom wordt voorgesteld als de 'ziekte' zelf. Aanpassen is de boodschap. Een meer fundamenteel alternatief wordt niet geboden. "Een hegemonisch project is immers pas succesvol als het er ten eerste in slaagt om de eigen regels, logica en begrenzingen door een gemeenschap te laten aanvaarden als de natuurlijke regels, logica en begrenzingen en als het er ten tweede in slaagt



andere concurrerende projecten te doen vergeten.”, stellen Carpentier en Spee (1999:15). Die zogezegde natuurlijkheid en onoverkomelijkheid creëren de onmogelijkheid tot dromen daar zich op een dergelijke manier een dictatuur van het haalbare installeert. Wat nog scheppend en veranderend zal zijn, zal slechts aanvaard worden als het samenvalt met de logica's en de belangen van bestaande systemen (Petrella, 2004:22).

Waarden zijn belangrijk. Toch wil ik hierbij twee opmerkingen formuleren. Ten eerste mag een lezer veronderstellen dat diegene die iets beweert ook zelf het voorbeeld geeft. Niettemin zijn Total, Suez en Shell actief in landen waar al eens een loopje genomen wordt met mensenrechten. En net daarom heeft bijvoorbeeld Total een ethisch charter opgesteld waarin staat dat Total de principes van de 'Universele verklaring van de rechten van de mens' erkent. Maar dit engagement moet meteen genuanceerd worden wanneer we enkele regels verder lezen: "It does not intervene in the political processes of the countries in which it operates." (Total, Ethics Charter) Best wel een vreemde instelling wanneer we er deze visietekst, die wel tot doel heeft het politieke proces te beïnvloeden, bijnemen. Wat betekent dan verantwoordelijkheid? Verder in de tekst lezen we: "Het Europese onderwijs moet aandacht schenken aan wereldwijde problemen zoals milieubescherming, duurzame ontwikkeling, bevolkingsvraagstukken, veiligheid en de onderlinge afhankelijkheid die de wereldhandel met zich meebrengt." Opperuimd staat netjes. Ten tweede citeer ik Bourdieu (2002:114): "In het vertoog van de onderneming is nooit zoveel gesproken over vertrouwen, samenwerking, toewijding en ondernemerscultuur als in een tijdperk, waar men de toewijding van elke instantie verwerft door alle tijdelijke waarborgen te laten verdwijnen." In de netwerkonderneming krijgt het individu een schijnbare verantwoordelijkheid. Schijnbaar omdat, zoals ik reeds schreef, hij nooit fundamenteel kan meebeslissen over de doelstellingen van de onderneming. We onderscheiden hier opnieuw een subtiele vorm van macht en controle omdat bij bijvoorbeeld financiële werknemersparticipatie de werknemer veel minder snel geneigd zal zijn te staken en de groepsdruk tot meer presteren toeneemt (Devos,2001:49).

Hirtt (2003) ontkracht hierbij het discours dat stelt dat in de kenniseconomie iedereen hoogopgeleid moet zijn, wil hij kans maken op een job. Hij zei hierover het volgende: "But what is far less known, is the impressive numerical growth of very low skilled workforces. A study, published in the American Monthly Labour Review, about the expected job growth in the United States during the next ten years, shows that 56% of the fastest growing jobs (in absolute number, not in percent) need only a 'short-term on-the-job training': retail salespersons, cashiers, truck drivers, general office clerks, personal care and home health aides, teacher assistants, janitors, cleaners, nursing aides, receptionists, information clerks, waiters, guards, hand packers and packagers, food counters, fountain and related workers, etc. On a total of 20 million expected job creations in the US, 5 million will need a bachelor-degree or a higher level, but 9 million will need only a short or moderate-term on-the-job training. Add to this the lasting high levels of unemployment and you'll understand that we are not more in a period of general growth of the education-levels needed on the labour-market, as it was the case in

the 50's, the 60's and the beginning of the 70's. Now the labour-market is increasingly stretched, increasingly 'polarised'." Waar het dominante discours voortdurend hamert op het feit dat permanente bijscholing noodzakelijk is en voor sommigen leidt tot een opleidingspiraal met zicht op een eventuele (let op het woord 'eventuele') baan, zijn er ook stemmen die zeggen dat de aanwezige competenties vandaag op de werkvloer niet optimaal gebruikt worden. Want nog nooit in de geschiedenis was de geletterdheid zo hoog. Op een bepaalde manier wordt zo de mythe van geletterdheid (hier: functionele/economische geletterdheid) ontkracht. Uit onderzoek blijkt dat bij selectie andere elementen een veel belangrijkere rol spelen: geslacht, leeftijd, gezondheid en vooral afkomst! Maar ook delocalisatie ontkracht mee de mythe. Jacobs en Van Doorslaer (2002:47) schrijven: "Ten slotte blijkt ook uit de delocalisatie (hoe beperkt deze ook moge zijn) van bedrijven naar de andere kant van de wereld, hoe relatief de roep om hogere geletterdheid wel is. Ze zijn daarbij niet in de eerste plaats op zoek naar meer/beter geletterd personeel. Integendeel. Het toekomstig Spaans of Braziliaans personeel van bijvoorbeeld Renault is allicht heel wat lager geletterd dan hun Belgische collega's. Wat het bedrijf interesseert zijn ondermeer de nieuwe afzetmarkt in Latijns Amerika, politieke en sociale stabiliteit, goede investeringsvoorwaarden, de lage loonkost van het personeel... geletterd of niet."

### 3.2.4 Elektrocutie

"Maar als wat ze geleerd hebben niet overeenstemt met wat het bedrijfsleven vraagt van nieuwelingen en als hun kwalificaties worden afgedaan als 'onvoldoende' of 'irrelevant', dan is er iets serieus mis. [...] Het is niet de taak van de maatschappij om het leven van de mensen te gaan bepalen, wel om het individu kansen te bieden om op een volwaardige manier zijn steentje bij te dragen tot de maatschappij en uit vrije wil economisch productief te zijn. [...] Wij geloven dat lesgevers net als bedrijfsmensen de vrijheid moeten krijgen om binnen de eigen organisatie te streven naar doeltreffendheid zonder bemoeienis of ongeoorloofde druk van buitenaf. Daarbij moet de nadruk liggen op innovatie veeleer dan op de niets ontziende besparingsdrift die de overheid tegenwoordig vaak aan de dag legt." (ERT, 1995:14-15)

Elektrocutie ontstaat wanneer plus en min met elkaar in contact komen zonder dat daartussen een verbruiker zit. Bovenstaand citaat zit, naar mijn aanvoelen, vol met plussen en minnen. Een steeds weerkerend element in het neoliberale discours is het bijna 'diaboliseren' van overheidssturing en overheidsorganisatie. In dit citaat heeft men het over de niets ontziende besparingsdrift van de overheid. Maar zijn het net niet die neoliberale protagonisten die steeds weer pleiten voor de afbouw van de publieke sector? De overheid wordt bestempeld als té bureaucratisch en inefficiënt. De adjectieven waarmee een overheid toegedicht wordt, staan diametraal tegenover de efficiëntie, flexibele en innovatieve markt. "Waar iedereen het over eens lijkt te zijn, is de vaststelling dat er vanuit de privé-sector en zijn leger lobbygroepen en bevriende politici het laatste decennium een offensief zonder weergaande tegen de publieke sector werd ingezet." (Dessers, Dumolyn & Jones,

2002:43). Innovatie genereert niet alleen positieve effecten. Daarom is innovatie niet per definitie vooruitgang. Als innovatie leidt tot een verdere afstoot van arbeid... OK... maar dan moet het ganse arbeidsethos eens geïnnoveerd worden.

Er staat in dit citaat geschreven dat het niet aan de maatschappij is om het leven van de mensen te bepalen. Maar tegelijkertijd staat dan op pagina 24 geschreven dat het hoger onderwijs nauwer moet aansluiten bij de behoeften van de maatschappij. Is er sprake van een begripsverwarring of is dit taalgebruik bewust? Het lijkt wel of 'maatschappij' naadloos samenvalt met 'zakenwereld'. Dit is natuurlijk niet zo! Ook het begrip vrijheid dient in deze context met de nodige voorzichtigheid benaderd te worden. Want, het artikel mag dan wel pretenderen de vrijheid van de lesgever te willen vergroten, tegelijkertijd en met nog meer nadruk, wil de ERT de greep op het onderwijs vergroten en zo de vrijheid opnieuw beperken. Het onderwijs dient zichzelf uit te sluiten en opnieuw in te sluiten als louter arbeidsmarktkwalificerend instituut.

### **3.3 Groei en jobs: taboes overboord!**

#### **3.3.1 Inleiding**

Het Verbond van Belgische Ondernemingen is de enige interprofessionele werkgeversorganisatie die zowel kleine, middelgrote als grote ondernemingen vertegenwoordigt. Het overkoepelt zo'n 35 sectorfederaties (bv. Agoria, Confederatie Bouw, Fedichem...). Het VBO is, anders dan de ERT, een officiële gesprekspartner in het sociaal overleg; ook wel 'De groep van 10' genoemd. Zoals de naam al doet vermoeden, verdedigt het VBO de belangen van werkgevers. Sociale markteconomie, deugdelijk bestuur, duurzame ontwikkeling, ethisch ondernemen... zijn maar enkele basiswaarden waarop het VBO gestoeld is (zie: [www.vbo-feb.be](http://www.vbo-feb.be)). Een artikel in De Standaard van 12 januari 2006 getiteld 'Taboes stapsgewijs aanpakken' en een verhoogde alertheid n.a.v. dit werk was de aanleiding om hun document 'Groeï en jobs: taboes overboord' kortweg 'Strategie 2010' van naderbij te gaan bekijken. 'Strategie 2010' is het antwoord van het VBO op de uitdagingen van o.m. de vergrijzing, de globalisering, de werkloosheid... Niet geheel onverwacht en geheel in de lijn van hun opdracht is en zal de onderneming hierin de belangrijkste actor en stimulator zijn.

"Waarover gaat het? Ten gronde komt het erop aan de voorwaarden te scheppen om de ondernemingszin tot volle uiting te laten komen. De onderneming komt enkel tot ontplooiing als ze geen al te zware verplichtingen moet torsen. Ze heeft behoefte aan voldoende en kwalitatief hoogstaande arbeidskrachten. In ruil daarvoor zorgt zij voor werkgelegenheid, innovatie en welvaart, waarmee kan worden voorzien in gerechtvaardigde maatschappelijke behoeften en tegelijkertijd kan het overheidsbeslag worden afgebouwd." (VBO, 2006)

Het is niet mijn bedoeling om dit document cijfermatig te bevragen maar wel op zoek te gaan naar bepaalde bijna natuurlijk voorgestelde constructies en contradicties. Verder is het in een kritische discoursanalyse belangrijk na te gaan welke onderwerpen en/of subjecten meer of minder gewicht krijgen toebedeeld en wie of wat vnl. met positieve dan wel negatieve kenmerken wordt toegedicht.

### **3.3.2 Meer, beter opgeleide en minder dure arbeidskrachten.**

Geheel in de lijn met wat in het document van het ERT werd beweerd, is er een mismatch tussen datgene wat het onderwijs aanbiedt en datgene wat de bedrijfswereld vraagt. Het onderwijs komt van Mars terwijl de bedrijfswereld van Venus komt, zo lijkt wel (Klasse, 2005:46). Verder blijkt ook dat de loonkosten niet meer in verhouding staan tot de productiviteit en dat dit negatieve gevolgen heeft voor onze concurrentie t.a.v. naaste buurlanden.

“De kloof tussen de door hoge loonkosten vereiste productiviteit en de haalbare productiviteit van een grote groep mensen in combinatie met weinig stimulerende uitkeringssystemen, heeft ervoor gezorgd dat deze mensen niet meer aan de bak kunnen of willen komen op de (reguliere) arbeidsmarkt.”

(VBO, 2006:14)

Het lijkt er niet op dat met het begrip ‘grote groep van mensen’ de categorie van overbetaalde topmanagers bedoeld wordt wiens loon toch ook niet in verhouding staat tot hun productiviteit. Wanneer een topmanager tot 100x meer verdient dan een modale werknemer, kunnen we dan ook verwachten dat hij tot 100x productiever is? Op de website van het magazine Trends lezen we het volgende: “Kijk uw loonbriefje er maar op na: vorig jaar kreeg u een loonsverhoging van circa 3,3 %. Als uw baas in het directiecomité zit van een beursgenoteerd bedrijf, ging hij gemiddeld met 10 % meer loon naar huis. Dat wordt zelfs 15 % als we de opties meerekenen. In absolute cijfers betekent dat een gemiddeld loon van 827.834 euro zonder opties, en 959.380 euro met opties.” Niettemin moet de loonkostenhandicap weggewerkt worden. Om die loonkostenhandicap weg te werken, stelt het VBO voor langer te werken voor hetzelfde loon, de automatische indexering af te schaffen en de sociale bijdragen af te bouwen. De arbeidsvraag kan (?zal) vanuit de ondernemingen sterk worden gestimuleerd wanneer enerzijds de rigide regels inzake ontslag worden versoepeld en uitzendarbeid wordt vergemakkelijkt. Het VBO (2006:18) argumenteert deze optie als volgt: “Op die manier zouden heel wat werknemers, die om welke redenen ook (mobiliteit, kinderen, partner, hobby’s, andere activiteiten) liever in een atypisch schema werken beter aan hun trekken komen en zouden ondernemingen tegelijk sneller en wendbaarder kunnen inspelen op nieuwe marktopportunities.” Verkeerdelijk wordt gedacht dat gefragmenteerde tijd per definitie vrije tijd zou zijn. Vrije tijd is in de eerste plaats zekere tijd en autonome tijd. Geldof (2002:140) stelt: “De organisatorische deregulering en flexibilisering hebben tot nu toe nauwelijks tot een grotere tijdssouvereiniteit van de individuen geleid, maar integendeel tot grotere onzekerheid en onvoorspelbaarheid van het leven.” De economische meeropbrengsten zijn voor het bedrijfsleven terwijl de ‘tijdskosten/risico’s’ voor het

individueel zijn. Hun argumentatie fietst zich, mijn inziens, verder vast wanneer de pagina erna geleit wordt voor een inperking van het systeem van tijdskrediet tot maximum 1 jaar. De flexibele noden van de werkgever moeten tegenover de flexibele noden van de werknemer gesteld worden.

Het Generatiepact dat oudere werknemers langer aan het werk moet houden door o.a. het optrekken van de brugpensioenleeftijd en de verlenging van de vereiste loopbaanduur, kan op veel bijval rekenen in dit document. Vreemd want enkele maanden voordien (16/11/2005) las ik op pagina 22 in De Standaard dat bedrijven met het oog op het nakende generatiepact extra 'herstructureringsactiviteit' toonden om de nieuwe heffingen (ook voor de werknemer n.v.d.r.) die vanaf 2006 van kracht zouden worden, te ontlopen. Niet onbelangrijk: er wordt in de titel niet gesproken over 'ontlopen' maar over 'anticiperen'; of hoe een bepaald woord het geheel een andere betekenis kan geven. Een advocaat van een zakenkantoor zegt in dit artikel: "Ons kantoor registreert de jongste weken een fel verhoogde vraag van bedrijven naar informatie over en advies/begeleiding bij brugpensioen- en Canada dry-regelingen. [...] Slapende dossiers worden geactiveerd, met de bedoeling om op basis van de huidige, bekende voorwaarden te kunnen werken. [...] Vooral de aangekondigde financiële lasten op Canada dry-regelingen spelen een rol."

De groep die in deze context bijzondere aandacht krijgt zijn de werklozen. Werklozen moeten effectief beschikbaar zijn voor de arbeidsmarkt, bereid zijn arbeidsmarktgerichte vorming te volgen en hun uitkering moet worden beperkt in de tijd. Niet zozeer vertrouwen of empathie t.a.v. deze groep kenmerkt dit document maar veeleer wantrouwen en onbegrip. We lezen: "Het plan ter versterking van de controle op de beschikbaarheid van de werklozen vormt een eerste stap en moet in geval van onvoldoende efficiëntie drastisch versterkt worden." (VBO, 2006:19). Op pagina 40 lezen we dan weer het volgende: "Op het sociale vlak bestaan er nog heel wat regels die gekenmerkt worden door ofwel een *overdreven wantrouwen* t.o.v. het bedrijfsleven ofwel een verregerende complexiteit." Wanneer het dan op pagina 47 gaat over de fiscale fraude en zwartwerk dan zijn het niet de ondernemingen die hiervoor verantwoordelijk zijn maar opnieuw de te complexe regelgeving en de te hoge BTW-tarieven.

Een ander voorbeeld van inconsequentie vinden we terug op de pagina's 10 en 20. Op pagina 10 lezen we: "Het behalen van een certificaat 'Kennis van bedrijfsbeheer' zou moeten worden gestimuleerd, maar zou *geen verplichte voorwaarde* voor ondernemerschap mogen zijn." Op pagina 20 staat onder de rubriek 'een geschikt arbeidsaanbod' vervolgens: "Die potentiële arbeidskrachten zullen immers ook *moeten beschikken* over een adequaat geheel van kennis, vaardigheden en/of ervaring om de vacatures in te vullen." Vraagt het leiden van een onderneming dan niet de nodige kennis en vaardigheden? Dat betwijfel ik ten zeerste. Wanneer het VBO er, niet onterecht trouwens, voor pleit dat ondernemers die mislukken, moeten kunnen herkansen, lijkt het mij niet onlogisch dat, om die situatie te vermijden, een minimum aan kennis en vaardigheden gevraagd wordt. Als nieuwe vaardigheden en kennis nodig zijn, dan is het toch ook de taak van het bedrijfsleven om hierin

verantwoordelijkheid op te nemen? In De Standaard (27/03/2006:14) lezen we dat er een tekort aan lachers is maar dat leerling-lachers uit het deeltijds beroep onderwijs geen stageplaats vinden omdat bedrijven hierin niet willen investeren. In de rush naar altijd maar meer kennis en vaardigheden, die leidt tot het roltrapeffect wat in het vorige hoofdstuk uitgelegd werd, zitten alvast twee uitsluitingsmechanismen verborgen. Ten eerste bereiken personen met minder intellectuele capaciteiten sneller hun limiet. Hun grootste zorg is niet het uitbouwen van een carrière maar wel het aan de slag blijven (Driessens & Lauwers, 1998:15). Ten tweede worden functies die vroeger door lager geschoolden vervuld werden, steeds meer vervuld door hoger geschoolden. Er is zoals in het hoofdstuk hierboven aangetoond, geen tekort aan kennis maar veeleer een 'teveel' aan kennis.

### 3.3.3 Meer markt en minder overheid

"Een analyse van de omvang van de primaire overheidsuitgaven per beleidsdomein leert alvast dat België in 2003 beduidend meer uitgaf aan onderwijs, economische zaken, gezondheidszorg, cultuur, recreatie en algemene overheidsdiensten dan gemiddeld in de EU-15. Dit geeft al een eerste ruwe indicatie van waar efficiëntiewinsten zouden kunnen worden geboekt." (VBO, 2006:41)

De gerealiseerde besparingen op deze posten moeten aangewend worden voor verdere lastenverlagingen voor bedrijven. De kerntaak van de overheid lijkt steeds meer te zijn: het creëren van een bedrijfsvriendelijk klimaat met soepele regels en weinig belastingen. Besparingen in de openbare sectoren zetten hierbij de deur open voor de privatisering van het algemeen belang. Biesta (2005: 9) toont bijvoorbeeld aan hoe de terugtrekkende overheid zich in het discours van het levenslang leren argumenteert: "The key idea here is that those who benefit from lifelong learning should also pay for it and since in the learning economy the main benefits lie with companies and individuals, particularly in their role as workers or employees, there seems to be increasingly less reason for public investment in lifelong learning." Een mooie win-winsituatie, efficiënt en kwaliteitsvol, zo lijkt het wel die Hertz (2001:194) als volgt beschrijft: "Scholen zijn een belangrijk gevechtsterrein geworden voor zakenlieden die de potentiële waarde van hun sociale bijdragen willen maximaliseren. Terwijl overheden in het huidige klimaat van lage belastingen en herziene prioriteiten steeds meer onder druk komen te staan om voldoende middelen te vinden voor onderwijs, grijpen bedrijven de nieuwe zakelijke mogelijkheden gretig aan." Nu gaat het VBO niet zo ver te stellen dat het onderwijs een private aangelegenheid moet worden maar het stelt wel dat: "Onderzoek uit de sfeer van het strikt fundamenteel theoretisch onderzoek te halen en het naar industriële toepassingen te oriënteren." (VBO, 2006:57). Op een dergelijke manier lijkt het onderwijs, naar mijn aanvoelen, haar maatschappijkritische opdracht te verliezen omdat het zich meer toelegt op datgene wat onmiddellijk economisch bruikbaar is. Het VBO adviseert de overheid om meer niet-kerntaken uit te besteden. Het VBO denkt aan schoonmaak, callcenters, restaurants... Dure ambtenaren worden goedkopere werknemers in een minder beschermd privé-statuuut. Het lijkt op te vallen dat het net gaat om die

opdrachten die vervuld worden door lagergeschoolde personen die net het meeste nood hebben aan een beschermd statuut.

Meer markt en minder overheid betekent niet dat bedrijven de rol van overheden willen overnemen. De overheid blijft enerzijds haar rol als buffer spelen en zorgt anderzijds voor een regel- en belastingsarm ondernemingsklimaat. De kenmerkende herverdelingsopgave van de overheid is al helemaal geen opdracht voor het bedrijfsleven. Met onderstaand citaat wordt geïllustreerd dat het niet de taak is van het bedrijfsleven om zorg te dragen voor maatschappelijk kwetsbaardere groepen:

“Verschillende fondsen met betrekking tot de openbare dienstverplichtingen en de ‘beschermden klanten’ worden gefinancierd door de ondernemingen wat een ongeoorloofde kruissubsidie tussen ondernemingen en particulieren is.” (VBO, 2006:31)

Een kruissubsidie is een subsidie, waarvan het geld gehaald wordt van een post die meeropbrengsten genereert, die dient om een dienst/goed te subsidiëren om het zo onder kostprijs aan te bieden. Het komt erop neer dat bepaalde, in deze context levensbelangrijke, goederen en diensten onder de marktprijs aangeboden worden. Zoals in hoofdstuk 2 beschreven, is dit net één van de kenmerken van een verzorgingsstaat. Voor vrije marktadepaten is dit zondigen tegen de regels van de markt, terwijl het systeem van dienstencheques, waarop vanuit progressieve hoek ook kritiek geleverd wordt, niet ter discussie staat maar gezien wordt als een systeem om werklozen goedkoop aan het werk te krijgen en hardlopers te ondersteunen in hun drukke bezigheden.

Duurzame ontwikkeling mag dan wel een waarde zijn die het VBO onderschrijft; prioritair is ze niet. De eerste bekommernis is concurrentie en duurzame ontwikkeling wordt stevast hertaald in duurzame groei. “De meerkosten die verbonden zijn aan het op de ondersteuning van groene energievormen gericht beleid verstoren de concurrentiekracht.” (VBO, 2006:31) Verder wil het VBO een energiebelasting die ondernemingen niet hindert en redelijke maatregelen om de strijd tegen de klimaatverandering aan te binden. Met redelijk bedoelt het VBO niet ambitieus. Het VBO hekelt de te strenge Kyotonormen en vindt dat België gerust wat minder hooi op z’n vork mag nemen in deze kwestie.

## **3.4 Hoerastemming bij Ford Genk**

### **3.4.1 Inleiding**

Met onderstaand voorbeeld wil ik aantonen hoe discourses via alledaagse berichtgeving hun weg vinden naar de samenleving en hoe onkritisch deze verhalen bevestigd worden. Mits voldoende herhaling en bevestiging door ‘those who are allowed to speak’ wordt het dominante discours voor waar aangenomen eerder dan dat het echt geverifieerd wordt. In een context van verminderde

interventiecapaciteit van overheidswege, valt het op dat Pyrrusoverwinningen voorgesteld worden als een gewonnen oorlog.

Een bericht dat ik begin februari 2006 op de radio hoorde, trok mijn aandacht en wil ik hieronder even kort toelichten. Wat mij in deze reportage stoorde was de gedeelde hoerastemming van zowel de interviewer als de geïnterviewde. Dat nieuwsmedia, ook publieke, niet objectief zijn, is al langer geweten. Nieuwsmedia spelen een heel belangrijke rol in het distribueren van het dominante discours. Vaak valt dan het argument dat men dat nieuws brengt wat mensen willen krijgen. Minder vaak hoort men de bedenking dat men door dergelijke berichtgeving misschien andere mensen afstoot en net hen overhoudt die een 'gewillig' kijk- en luisterpubliek vormen?

### 3.4.2 Hoera!

Waarover gaat het hier: eind januari 2006 liep het werk van de tewerkstellingscel Ford Genk & toeleveringsbedrijven' af en werden de resultaten bekendgemaakt. Het persbericht titelt: "Tewerkstellingscel Ford Genk & toeleveringsbedrijven behaalt puik resultaat! – Oplossing voor 81% van de deelnemers." Niet het strooien met begrippen als 'integrale aanpak op maat', 'oplossing op lange termijn', 'ondersteuning' en het onvermijdelijke 'duurzaam' verdienen hier mijn aandacht, wel het cijfer 81. Wie het persbericht wat grondiger leest, kan niet anders dan de hoerastemming met de nodige korrels zout nemen. Zo lezen we dat Ford Genk 3 141 mensen ontsloeg. Hiervan gingen er 968 op brugpensioen (gedwongen of vrijwillig?) en schreven er zich 1 501 in bij deze tewerkstellingscel. Van die 1 501 ex-Fordwerknemers die zich inschreven, zijn er 1 113 (= 74,2% van 1 501) opnieuw aan het werk waarvan slechts 45% (+/- 479) met een contract van onbepaalde duur. 6,8% van de ingeschrevenen ging op pensioen of volgt een langlopende opleiding (? werk). 74,2 + 6,8 geeft 81.

Maar, wanneer ik nu eens veronderstel dat die 3 141 ontslagen werknemers allemaal een contract van onbepaalde duur hadden en ik hiertegenover het getal 479 plaats kom ik aan een percentage van 15,25%. Ook het getal, in de veronderstelling dat niet iedereen van die 3 141 ontslagen werknemers een contract van onbepaalde duur had, 1 113 mag tegenover 3 141 geplaatst worden. Dit geeft 35%. Deze verhoudingen gaan natuurlijk kort door de bocht gaan en zijn sterk ongenueanceerd omdat ze gebaseerd zijn op slechts 1 persbericht. Maar mijn bedoeling is dat het cijfer 81 met de nodige scepsis bekeken moet worden en dat die hoerastemming, ook op de radio, enigszins voorbarig was. Toch kunnen we de auteurs niet verwijten incorrecte informatie te geven. Zij spreken over een oplossing (? werk) voor 81% van de deelnemers (? ontslagen werknemers). In het document staat nog eens 81%. 81% van hen die opnieuw aan het werk gaan, werkt voor een lager loon...

Een dergelijk herstructureringsproces mag dan wel goed begeleid worden, het genereert niettemin heel wat negatieve effecten op o.a. de motivatie van de ex-werknemer, op het inkomen of op de gezinssituatie tout-court. Driessens en Lauwers (1998:60) stellen: "Terwijl de oorzaken



bovenpersoonlijk van aard zijn, manifesteren de gevolgen zich vooral op persoonlijk vlak." Wanneer het collectief kapitaal afbrokkelt, wordt de noodzaak voor een voldoende groot economisch en sociaal kapitaal groter. Maar net zoals het bij geld is, cumuleert het economisch en sociaal kapitaal makkelijker wanneer het reeds in voldoende en juiste (!) aantallen aanwezig is. Hierop sluit het laatste hoofdstuk van de 'learning communities' aan. Maar eerst werp ik een blik op het levenslang lerendiscours in het bijzonder.

## 4 Het levenslang lerendiscours in het bijzonder of 'de pedagogiek van Bob De Bouwer'

### 4.1 Inleiding

Ik wed er enkele euro's op dat wanneer dit werk ter hand genomen wordt en even doorbladerd wordt, het dit hoofdstuk is dat, al was het maar diagonaal, gelezen zal worden omdat de titel best wel grappig is. Niettegenstaande het hoge 'teasergehalte' van deze titel, bevat hij vooral een grote kern van waarheid. 'De pedagogiek van Bob de Bouwer' is een begrip van Moyaert en Pollefeyt (2004:89) en is een mooie samenvatting, zoals u zal ontdekken na het lezen van dit hoofdstuk, van de analyse van het levenslang lerendiscours in het bijzonder. Het levenslang leregebeuren vindt vandaag zijn ideaal in het maken van individuen tot perfecte Bob De Bouwers. Ze stellen geen moeilijke vragen, maar handelen, doen en bouwen... actief burgerschap en entrepreneurship.

"De belangrijkste vraag die zich in dit universum aandient, luidt: 'Bob De Bouwer, kunnen we het maken?' En het antwoord op deze vraag gaat in crescendo: 'Nou en of!' Er worden geen waarom-vragen gesteld alleen hoe-vragen en deze vragen vinden altijd een bevredigende oplossing. Er wordt nooit gevraagd: 'Bob De bouwer, willen wij dat maken? Of 'Is het een goed idee om dit te maken?'".

Maar is het leven per definitie geen levenslang lerenproces? Beloftevol en lyrisch formuleerde Basil Yeaxlee (in: Smith, 2001), één van grondleggers van het levenslang leren, het in 1929 als volgt: "Life, to be vivid, strong, and creative, demands constant reflection upon experience, so that action may be guided by wisdom, and service be the other aspect of self-expression, while work and leisure are blended in perfect exercise of 'body, mind and spirit, personality attaining completion in society". Dit citaat straalt modernisme en emancipatie uit. Verder kunnen we hieruit concluderen dat het levenslang lerenconcept positieve effecten zou/zal genereren op zowel individu als samenleving. Het is evenwel pas in de tweede helft van de 20<sup>ste</sup> eeuw dat het thema, eerst onder de term 'adult education', op de internationale agenda komt te staan.

Zonder in detail de ganse geschiedenis van het levenslang leren te willen schrijven, focus ik in het kader van dit werk op enkele belangrijke verschuivingen en interpretaties in/van het discours over levenslang leren. Omwille van de leesbaarheid maak ik gebruik van kleine hoofdstukjes. Niettemin lijkt het mij interessant toch kort even stil te staan bij enkele belangrijke momenten in de geschiedenis van het levenslang leren.

## 4.2 Toch een beetje geschiedenis... en discours

We schrijven eind augustus 1960 wanneer in het Canadese Montreal een wereldconferentie over volwasseneneducatie plaatsvindt. Niettegenstaande de 'golden sixties' nog maar net begonnen waren, straalde deze conferentie van optimisme en maakbaarheid. De mogelijkheden van volwassenenvorming leken onbeperkt. Het verwerven van professionele vaardigheden werd erkend maar de 'echte' finaliteit, zoals blijkt uit onderstaand citaat, lag elders: "Education should embrace the great ideals of mankind and should foster mutual respect between the peoples, and mutual appreciation of their cultural values; it should break down racial hatred and make for brotherly understanding among the peoples; it should militate in favour peace throughout the world." (UNESCO, 1960:2). Verder werd het gebruik van de toen voorhanden zijnde nieuwe media gepromoot, werd ons op het hart gedrukt dat volwassenenvorming geen annex mocht zijn van het klassieke nationale onderwijssysteem maar er integraal deel moest van uitmaken en dat volwassenenvorming een recht en geen plicht was. Het waarborgen van dit recht was in de eerste plaats de taak van de verschillende lidstaten. Niet het individu, maar wel de samenleving droeg aldus de grootste verantwoordelijkheid.

In 1972 verschijnt 'Learning to be', een rapport van de 'International Commission on the Development of Education' onder het voorzitterschap van de Franse Edgar Fauré. Met de notie 'continuing education' verbreedt de doelgroep tot in theorie elk individu. Elke, al dan niet bedoelde, educatieve setting wordt zo dus in het debat betrokken en voorwerp van analyse (Verschelden, 2005:345). In de 'learning society' leert men niet alleen over democratie, men leert voor democratie! Verder lezen we: "Since studies can no longer constitute a definitive 'whole', handed out to and received by a student before he embarks on adult life, whatever the level of his intellectual equipment and the age at which he does so, educational systems must be thought out afresh, in their entirety, as must our very conception of them. If all that has to be learned must be continually reinvented and renewed, then teaching becomes education and more and more learning." (Fauré in: Smith, 2001). Met de vaststelling dat al datgene wat geleerd en waarbinnen het geleerd wordt, steeds voor vernieuwing vatbaar zijn, zet Fauré ongewild de deur open voor een discours dat enerzijds het begrip vernieuwing versmalt tot economische 'skills and competences' en anderzijds het individu een ongemakkelijk gevoel geeft nooit af te zijn. Jacobs en Van Doorslaer (2000:19) schrijven: "Deze basic skillsbenadering, ingegeven vanuit een economische (neoliberale) oriëntatie, staat mijlenver af van het oorspronkelijke progressieve ideaal van 'education permanente'. De permanente vorming – het leven als leerweg van beschaving en zelfrealisatie – dreigt daardoor immers verengd te worden tot een instrument in de concurrentiestrijd om een plaats op de precare arbeidsmarkt." Niettemin noemt Biesta (2005:2) 'Learning to be', terecht denk ik, een tijdsdocument. Levenslang leren stond in het teken van solidariteit, democratie en "the complete fulfillment of man, in all the richness of his personality, the complexity of his forms of expression and his various commitments – as individual, member of a family and a community, citizen and producer, inventor of techniques and creative dreamer." (Fauré in: Biesta, 2005:2)

Met het witboek 'Teaching and learning. Towards a learning society' uit 1995 installeert het bijna louter instrumentele levenslang lerenconcept zich in het Europese discours. We lezen: "Europe must invest in education to raise the general level of skills of employees and the working population, through basic education and by fostering the acquisition of new knowledge throughout life. This intangible investment must make it possible to meet the challenge posed by developments in the labour market." (EU, 1995:28). De emancipatorische boventoon uit het internationale discours van de voorbije decennia is in dit document duidelijk gezakt naar onderen. Door vast te houden aan het concurrentieprincipe is het ideaal van gelijke uitkomsten noodzakelijkerwijs opgeheven. Gelijke uitkomsten leiden, om het in markttermen uit te drukken, tot 'prijzafspraken', 'verschraling' en 'monopolie'. Maatschappijverandering die leiden moest tot maatschappelijke gelijkheid is geen doel meer. Gelijke uitkomsten worden gelijke kansen. Maatschappelijke integratie is arbeidsmarktintegratie zonder nog langer vragen te stellen over de structurele uitsluitingsmechanismen die hierin werkzaam zijn. En wanneer gesteld wordt dat scholen veel meer moeten aansluiten bij de wensen van het bedrijfsleven en dat bedrijven veel meer invloed moeten krijgen in het onderwijsgebeuren tout-court (EU, 1995:38-40), dan lijkt het nog weinig waarschijnlijk dat deze vragen deel uitmaken van het verplichte, bij voorkeur economisch nuttige curriculum. Moyaert en Pollefeyt (2004:88) schrijven: "De alomtegenwoordigheid van het functionalistisch discours, ook onder onderwijsdeskundigen, blijkt uit de moeilijkheid om de legitimiteit te onderbouwen van particuliere vakken waarvan de functionaliteit niet onmiddellijk duidelijk is."

In een context gekenmerkt door steeds meer keuzemogelijkheden en steeds minder zekerheden en tradities, is het niet langer de samenleving c.q. de overheid die verantwoordelijk is voor het welzijn van haar burgers maar is het in de eerste en de laatste plaats het individu zelf. Vanmarcke (2003:184) stelt: "Je dreigt m.a.w. op jezelf te worden getrakteerd. En wel tweemaal. Niet alleen bepaal je autonoom wat, hoe, hoeveel, wanneer enzovoort je graag leert, ongeacht of die persoonlijke leerkeuzes ook maatschappelijk relevant zijn, en uiteindelijk positief worden afgerekend. Bovendien dreig je ook nog zelf het gelag te betalen." De betekenis van kennis schoof van een maatschappijveranderend potentieel op naar een economisch verhandelbaar goed. Aanpassing en inzetbaarheid, zonder flexibiliteit te vergeten zijn de ordewoorden voor zowel het individu als de educatieve setting waarbinnen gewerkt wordt. "These institutions remain too rigid to educate and train citizens or workers for permanent employment." (EU, 1995:24). De gelijkenissen met het document van de ERT zijn treffend.

'Een memorandum over levenslang leren' verscheen in oktober 2000; enkele maanden na de Europese Top van Lissabon. Levenslang leren heeft tot doel zowel het actief burgerschap als de inzetbaarheid te bevorderen. Maar in dezelfde alinea lezen we wat met actief burgerschap eigenlijk bedoeld wordt: 'actief werknemerschap' (EU, 2000:6). Het nieuwe discours klinkt gematigder; niet door het primaat van de economie in vraag te stellen maar wel door het discours te doorspekken met

beschouwingen over armoede, burgerschap, sociale uitsluiting... Het discours doet een 'sociaal jasje' aan. Op een bepaalde manier wordt het zelf wat pervers wanneer geschreven wordt:

“ Ook sociale vaardigheden zoals zelfvertrouwen, autonomie en bereidheid om risico's te nemen, worden steeds belangrijker omdat van mensen verwacht wordt dat ze in staat zijn veel autonomer op te treden.” (EU, 2000:12)

Sociale vaardigheden dienen niet langer om als groep de samenleving naar een hoger peil van sociale gelijkheid te tillen; sociale vaardigheden worden belangrijk als 'tools' om individuen toe te laten een autonoom en risicovol leven te leiden. Een ander document van ERT (1998:18) stelt het als volgt: “Our European cultures favour achieving greater security, stability and equality over risk-taking, creativity and innovation. Our education system is more focused on avoiding failure than on taking risks.” Deze stelling forceert een dichotomie waarin creativiteit en innovatie die leiden kan tot meer gelijkheid moeilijk worden. Wanneer er sprake is van samenwerking dan is deze samenwerking het resultaat van berekening en ondernemingschap (Masschelein & Simons, 2003:108). Zoals eerder in dit werk geschreven, is het streven naar gelijkheid verschoven naar het achterplan terwijl risicovol gedrag verder aangemoedigd wordt. De betekenis die aan het begrip 'reflexief individu' aanvankelijk gegeven wordt, lijkt veraf. Wie nog twijfelde of een dergelijk risicovol leven wel aan zich besteed is, werd enkele pagina's voordien in het Memorandum al gebiedend gewezen op de noodzaak tot permanente aanpassing in een context van permanente verandering:

“Leer-, woon- en werkpatronen evolueren snel. Dat betekent niet alleen dat elk van ons zich aan deze ontwikkelingen *moet* aanpassen, maar ook dat vaste handelwijzen *moeten* veranderen.” (EU, 2000:3)

Het memorandum stelt terecht dat de mensen zelf de belangrijkste actoren zijn. Maar Sen (2000:281) merkt op: “De literatuur over menselijk kapitaal lijkt zich te concentreren op de handelingsbekwaamheid van mensen om de productiemogelijkheden te vergroten. Daarentegen richt het perspectief van de menselijke mogelijkheden zich op het vermogen van mensen om het leven te leiden waaraan zij met reden waarde hechten, en de mogelijkheden om hun reële keuzemogelijkheden te verbeteren. [...] De voordelen van onderwijs gaan dus veel verder dan de rol van menselijk kapitaal in goederenproductie.” M.a.w. menselijk kapitaal verhoogt de economische productiviteit terwijl menselijke mogelijkheden de emancipatorische productiviteit verhogen.

Met de kernboodschap 'Leeractiviteiten naar waarde schatten' (EU, 2000:17) erkent dit memorandum het belang van niet-formele en informele leeractiviteiten maar opnieuw in het belang van 'ons' concurrentievermogen. Met de erkenning van niet-formele en informele leercontexten, wordt verder werk gemaakt van de delokalisering van educatie. Ik ontwar hier een nieuwe paradox: terwijl elke activiteit een leeractiviteit genoemd kan worden lijkt de richting waartoe deze leeractiviteiten leiden,

verengd te worden tot aanpasbaarheid en inzetbaarheid. Er is m.a.w. een evolutie naar verbreding/insluiting en tegelijkertijd verenging/uitsluiting. Het doet mij denken aan het populaire spelletje in de jeugdbeweging waar we met zoveel mogelijk mensen in zo een klein mogelijk cirkel moesten gaan staan... hilariteit alom. Niettegenstaande het belangrijk is deze leermomenten te valideren, moeten we er ons verder bewust van zijn dat wanneer deze settings aan belang toenemen er een kans bestaat dat, onder het mom van kwaliteit en efficiëntie, private aanbieders aan terrein winnen met misschien duurdere toegangsprijzen tot gevolg. Verder blijft de vraag wie valideert wat en hoe tegen welke prijs? Goed, laat ons nu eens even stil staan bij enkele thema's uit en evoluties in het levenslang lerendiscours in het bijzonder. We betreden opnieuw expliciet de hof van de kritische discoursanalyse.

### 4.3 Wolven & schapen

Wanneer gesproken wordt over democratie, burgerschap, integratie, duurzaamheid, moeten we ons bewust zijn dat deze begrippen voor verschillende mensen verschillende betekenissen kunnen hebben. Dit noemen Bourdieu en Wacquant (2000:4) 'allodoxie'. Het zijn 'ideoscapes' (Blommaert, 2001:73) waarrond een bepaald discours gewoven wordt. Biesta (2005:4) ziet dat het begrip 'levenslang leren' verschillende invullingen heeft al naargelang het doel waarvoor het dienen moet. Hij noemt het dan ook 'a composite concept'. Hij onderscheidt economische, persoonlijke en democratische doelen. Hierbij horen vervolgens de mensbeelden van homo faber, homo sapiens en homo concors. Niet zozeer de verschillende betekenissen zijn problematisch, want een labiel evenwicht is mogelijk en boeiend, maar wel de evolutie naar een dominante (=hegemonische) betekenis die overslaat in het tegendeel van de oorspronkelijke betekenis. Masschelein (2004:355) herkent een gelijkaardige evolutie in het domein van de kritische theorie, dat het levenslang leren ook zou moeten zijn, vind ik. Hij formuleert het zo: "It has been noticed that critical educational theory has become entirely superfluous insofar as its understanding of critique and its emphasis on critical, selfreflective, autonomous life has become the core of any educational theory and been declared as being the general social programme. [...] Critique even appears to be one of its most cherished institutions." Dominante spelers nemen het alternatieve discours over maar niet de vooronderstellingen noch de consequenties ervan. Soms neemt men kapitale woorden uit het andere discours over, die net omwille van hun belangrijkheid heel moeilijk specifiek te definiëren zijn, en geeft ze een nieuwe, vaak in het publiek onuitgesproken, betekenis om op die manier in de 'gratie' te vallen bij hen die met minder kennis het andere discours genegen zijn of bij hen die bij de twijfelaars horen. "De rattenvanger van Hameln fluit in de taal van de sociale bewegingen maar de deuntjes horen in een geheel andere muziek thuis", zegt Mestrum (2005:23). Het is niet altijd de rationele grond van de argumenten die bepaalt of een discours voor waar aangenomen wordt of niet. Eerder geloofwaardigheid van bewijsbaarheid telt. Even belangrijk, of zonet belangrijker, is de manier waarop deze argumenten d.m.v. taal naar voren gebracht worden.

In een domein, dat meestal mijlenver van het domein sociaal werk gesitueerd wordt, nl. oorlog worden zo'n praktijken zwaar bestraft. Wanneer een spion die in het uniform van de andere partij, om zo makkelijker in en achter de linies informatie te vergaren en sabotage te plegen, betrapt wordt, betaalt hij een zware prijs. Er bestaat m.a.w. een reëel 'gevaar' dat het alternatieve discours wel eens best functioneel zou kunnen zijn voor het dominante discours. Zolang het alternatieve discours zich beperkt tot filosofische beschouwingen en braaf mogelijke opties formuleert, hoeft men niks te vrezen want het blijft functionele retoriek. Kritiek wordt triviaal. In de 'verleuking' van de tegenbeweging schuilt het gevaar dat engagement verwordt tot entertainment. In onderstaande quote speelt Raes (2002:89) met woorden en klanken en legt daarom net de vinger op de wonde: "Politieke manifestaties worden omgevormd tot manifeesten en betoogingen."

#### **4.4 Flexibele tijd & leertijd**

Een leven lang leren vraagt in formele en niet-formele settings tijd en zekerheid. Wanneer onze arbeidsritmes steeds meer flexibel en onzeker worden, heeft dit impact op de manier waarop we met onze vrije tijd zullen omgaan. Een flexibel en gefragmenteerd arbeidsrooster, maakt plannen in de vrije tijd niet makkelijk. Devos (2003:125) spreekt dan ook terecht over 'een cultuur van voorlopigheid'. Echt vrije tijd is autonome tijd (Gorz, 1888; Diels, 1996; Geldof, 2002) en bovenal zekere tijd. Dit wil zeggen dat zulke tijd vrij ingevuld kan worden en dat binnen zulke tijd engagementen opgenomen kunnen worden die het 'hier-en-nu-denken' overstijgen. Wanneer zekerheid opnieuw deel uitmaakt van het leven dan mag men er met een aan de zekerheid grenzende waarschijnlijkheid vanuit gaan dat mensen opnieuw durven plannen en dromen omdat men gelooft dat ook (utopische) projecten op langere termijn opnieuw haalbaar zullen zijn. Werklozen hebben wel veel vrije tijd maar dit is geen autonome tijd want dit veronderstelt enerzijds de vrijheid om in die tijd te doen wat je maar wil en anderzijds de middelen om die vrijheid te financieren. Verder maakt Sen (1999:35) nog een onderscheid tussen formele vrijheid en echte onvrijheid. Een gevoel van formele vrijheid bekruipt ons, denk ik, wanneer we heimelijk verlangen naar nieuwe horizonten maar onszelf wijs maken realistisch te zijn. Formele vrijheid is de indruk vrij te zijn, zonder het evenwel te zijn. Echte onvrijheid verwijst naar gevangenschap in bijvoorbeeld schulden, armoede...

Nu alle activiteiten leeractiviteiten genoemd kunnen worden en leren een gans leven duurt, kan de vraag opgeworpen worden of er nog tijd overblijft voor niet-leeractiviteiten? Het individu dat geacht wordt verantwoordelijk te zijn voor zowel het welzijn van zichzelf als van de samenleving, komt in een moeilijk parket wanneer hij voor zichzelf de keuze maakt niet langer te willen leren en z'n tijd op een andere manier te willen besteden. Het is een illustratie van de verschuiving van externe naar interne controle; een evolutie naar 'self-constraint'. Meer hierover leest u in het volgende hoofdstuk onder de titel 'vrijwillige plicht & participatie'. Gegeven de economische noodzaak tot levenslang leren verwordt het recht op levenslang leren tot een vrijwillige plicht tot levenslang leren waarbij de 'agenda' of het curriculum, wars van alle retoriek, niet door het individu zelf bepaald wordt (Biesta, 2005:10). Er is

dus niet alleen sprake van een nieuwe tijdsordening maar eveneens van een nieuwe tijdsinvulling. Je lijkt ingesloten te worden in een alomvattende praktijk van levenslang leren, maar terzelfder tijd wordt je uitgesloten van de mogelijkheid om in vrijheid te beslissen of je eigenlijk ingesloten wilt worden... "others might want to play a different game?" stellen Edwards, Armstrong en Miller (2001:427). Deze vaststelling roept natuurlijk vragen op naar motivatie en leerbehoeften. Ironisch verwoordt Biesta (2005:10) het als volgt:

"Should the lifelong learner be motivated by the idea that if she gains the right ICT-skills, she will contribute to making Europe the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world?"

## 4.5 Education & learning

Twee andere begrippen die vandaag verkeerdelijk aan elkaar gelijkgesteld worden, zijn 'educatie' en 'leren'. Jarvis (2000:345) schrijft: "Education is social and both public and private, depending upon the provider, whereas learning is something that is individual and private. Education is designed to provide specified learning opportunities and is institutionalised." Spreken over levenslange educatie impliceert dat de verantwoordelijkheid gedeeld wordt tussen het individu enerzijds en de samenleving anderzijds. Vandaag spreken we over levenslang leren als een individuele opdracht, voorgesteld als een individuele keuze. Educatieve instellingen worden vanuit dominante discoursen, zoals geïllustreerd met de documenten van de ERT en de EU, toegedicht met vooral negatieve kenmerken... té bureaucratisch, té star en té oubollig. Discrediteren als strategie in een discursieve strijd. Daarom moet het individu het 'schoolse juk' afwerpen en veel meer zelf kunnen kiezen wat, waar en wanneer hij leert... de slogan van 'Begeleid Individueel Studeren' van de Vlaamse Gemeenschap. Het levenslang leren is daarom niet langer een collectief voorzieningssysteem, maar een individueel zoekproces (Leroy, 2002:47). Terecht wordt gesteld dat kansengroepen negatieve ervaringen hebben met klassieke onderwijssettings. Gepest worden, thuisblijven i.p.v. op schoolreis gaan, openlijke vernederingen, controle i.p.v. participatie zijn slechts enkele voorbeelden (Driessens & Lauwers, 1998:7-13). Minder fraai, lijkt mij, zijn deze vaststellingen te gebruiken als argumenten om het collectieve aanbod te discrediteren ten voordele van een meer (semi-)commercieel gestuurd aanbod alsof hiermee in één klap de processen van sociale uitsluiting opgelost zouden zijn. "Whilst learning was equated with educational in people's minds, they remembered their unpleasant experiences at school where there was no fun to learn, a barrier to further education was erected and it was one which every adult educator sought to overcome. But once learning became separated from education, then learning could become fun." (Jarvis, 2000:350)... want wat we zelf doen, doen we beter! Uit deze stelling kan geconcludeerd worden dat institutionele educatieve settings beter afgebouwd of op z'n minst hervormd worden naar de wensen van de markt. "We cannot leave all action in the hands of the public sector. The provision of education is a market opportunity and should be treated as such." stelt de ERT (1998:18). Meer concurrentie leidt tot meer vraaggestuurd werken en tot meer keuzevrijheid.



In vorige hoofdstukken zagen we eerder al dat de monopoliepositie van formele publieke onderwijsaanbieders o.i.v. de informatietechnologie en de vermarkting bevreemd, bedreigd en tanend is. De evolutie in het discours van levenslang over levensbreed naar levensdiep leren versnelt dit proces. Edwards (1997:84) schrijft: "On the one hand, the discourse of lifelong learning undermines, many of the pre-existing boundaries of the field of adult education. On the other, it is formal providers of learning opportunities who largely seek to construct adults' experiences as 'learning'. This suggests the boundaries of the field are being extended rather than being completely undermined." Er is aldus minstens een klemtoonverschuiving van 'educatie' naar 'leren'. De term 'leren' is breder inzetbaar en minder gebonden aan systematische en intentionele vormen van begeleid leren (Vandenabeele, 1999:4).

Griffin (1999: 434) gaat verder: "Learning eludes social policy because it cannot, like educational provision, be directly controlled." Vermarkte vorming kan het emancipatorische streven (=finaliteit van het sociaal beleid) laten varen daar geldelijke winst de eerste en voornaamste betrachting is. De evolutie van government naar governance, waarbij misschien niet de uitgangspunten van het sociaal beleid in vraag gesteld worden (hoewel?) maar wel de vraag wat de overheid nog langer zelf kan doen (=kerntakendebat) en wat ze beter door anderen (multi-actor) en op andere echellons (multi-level) laat doen, zet de deur open voor een verdere vermarkting van de publieke dienstverlening. Want ook de klassieke markt raakt verzadigd en is dus op zoek naar niches die gevonden worden in de markt van welzijn en geluk (Hertz, 2000; Geldof, 2002; Hirtt, 2004). Een politiek van vergaande lastenverlaging en blind rationaliseringsgeloof geven alvast een goede aanzet. Waar vroeger veel meer durf getoond werd bij het maken van sociaal beleid en politiek merken we vandaag een overgang naar veeleer pragmatisch en strategische, en dus per definitie korte termijn, keuzes. Griffin (1999:439) vervolgt: "The role of states and governments in the face of the globalism, the market and the new technologies has changed. And even though they will no doubt continue to retain national control over significant aspects of policy, nevertheless it has become apparent that their role with regard to many social and economic functions has become much more strategic and less oriented towards old-style policy making. [...] School education is a classic instance of policy formulation, and lifelong learning a classic instance of governmental strategy. Since learning as such cannot be mandated or controlled, the strategic role of governments can only be one of creating the conditions in which as many people as possible have opportunities to learn."

Problematisch wordt, na deze analyse en die van Griffin in het bijzonder, de vraag naar opvoeden tot vrijheid. De Kesel (2005) merkt hierbij op dat wij in de twintigste eeuw de mens tot vrijheid wilden opvoeden maar toen we vaststelden dat dit niet lukte we deden alsof de mens dat al was. De vrije mens werd veeleer een aanname, die gemakkelijks halve voor waar aangenomen werd, dan een consequentie of een doelstelling waarover nog eens goed discussie kon zijn. Die zogezegde vrije mens blijkt bij momenten door die aanname veel minder vrij dan hij voorheen was. De vrije mens kiest

zagezegd vrij het levenslang lerentraject dat hij volgen wil. Godot (2003:164) vult aan door te stellen dat “een klakkeloos beroep op de keuzevrijheid het zicht nogal eens ontrekt aan de gegeven maatschappelijke ongelijkheid. [...] Iedereen mag dan wel kiezen, maar niet onder zelfgekozen omstandigheden.”

## 4.6 Kennis & informatie

De postmoderne samenleving krijgt, zoals ik in het vorige hoofdstuk schreef, verschillende etiketten opgeplakt. In het kader van het levenslang lerendiscours wil ik hier aandacht besteden aan het begrip ‘kennismaatschappij’ en in het bijzonder aan de invulling van het begrip kennis. In dominante discourses wordt betoogd dat kennis vandaag razendsnel evolueert en dus veroudert. Wij zijn elke dag op achterna hollen aangewezen. Kinderen, jongeren en volwassen moeten niet meer volgepropt worden met kennis maar wel geleerd worden hoe men kennis verwerven moet en hoe die kennis praktisch aangewend moet worden; dit onder de noemer ‘leren leren’ of ‘meta-leren’. De ERT (1998:17) ziet het als volgt: “Our aim is all-round individuals with strong interpersonal skills, capable of living with uncertainty keen to search for innovative solutions to complex problems and committed to lifelong learning.” Is ‘leren leren’ wel zo nieuw en leidt dit automatisch tot meer emancipatie? Het lijkt me onmogelijk om kennis door te geven zonder tegelijkertijd door te geven hoe die kennis begrepen, verwerkt en gebruikt moet worden. Door steeds meer de nadruk te leggen op individuele keuze en vrijheid, wat zich o.a. uit in individuele leertrajecten (=onderwijs à la carte) en zelfstudie, wordt het eigen sociaal netwerk opnieuw belangrijker met als gevolg dat groepen met minder sociaal, cultureel en economisch kapitaal als eerste dreigen uitgesloten te worden (Debaene, 2005). Klassen en jaren verdwijnen en je hopt van les X naar les Y terwijl de persoon naast jou komt van les Z. Interactie wordt e-communicatie en real-life discussies worden virtueel. Emancipatie dient begrepen te worden als atomisering en de mens wordt op een dergelijke manier verengd tot consument, wat het democratisch bestel absoluut niet te goede komt.

Ook Jacobs en Van Doorslaer (2000:47) hebben zo hun bedenkingen bij de ideologische roep naar steeds hogere geletterdheid omdat zij zien dat bedrijven steeds meer delokaliseren naar landen waar het onderwijsniveau lager en de scholingsgraad heel wat minder is dan in België. Veel meer dan optimaal gebruik te maken van de aanwezige kennis wordt de aanwezige kennis onderbenut. Want hoeveel ambachtelijk werk uit het pre- en fordistisch tijdperk wordt nu ‘vergemakkelijkt’ door een eenvoudige druk op de knop? Geldof (2002:143) zegt dat de vraag naar hooggeschoolden voor relatief eenvoudige taken is toegenomen wat leidt tot verstoting van laaggeschoolden. Door een algemene stijging van het onderwijsniveau is er eveneens sprake van een roltrapeffect wat ervoor zorgt dat de sociale ongelijkheden blijven bestaan. De ‘paradox van de positionele goederen’ (Bouverne – De Bie & De Droogh, 2005:6) leert ons verder dat zij die het laatst kunnen ‘profiteren’ van sociale verworvenheden er het minste voordeel uit halen. In het land van de blinden was éénoog koning, maar nu elkeen ofwel een bril of lenzen draagt, heeft de éénoog afgedaan. Eén diploma

volstaat niet langer. En het gevaar schuilt erin dat het discours dat hiertegen een alternatief wil bieden door het erkennen van EVC's en EVK's de diplomacultuur eerder versterkt dan afzwakt (Verschelden, 2005:348). Het mag duidelijk zijn dat dit diplomastreven een serieuze investering vraagt van tijd en geld; een investering die voor sociaal zwakkeren, ook met allerlei vormen van studiefinanciering, heel zwaar tot onmogelijk is. Geletterdheid dient in deze context vooral begrepen te worden als computerkunde. Kennis moet in de eerste plaats meteen bruikbaar en inzetbaar zijn. Kennis die u in staat stelt theoretisch maatschappelijke beschouwingen te maken, moet omgeruild worden tegen nuttige en praktische vaardigheden.

Zelden wordt de vraag gesteld welke kennis verandert en wat men juist bedoelt met kennis. Debaene (2005:9) schrijft: "Het is overduidelijk dat lang niet alle kennis voortdurend wijzigt: bij mijn weten geldt de stelling van Pythagoras al enige tijd en voorlopig ziet het er ook niet naar uit dat we weer zullen denken dat de zon rond de aarde draait. Van de klassieke en moderne talen die ik in het secundair onderwijs heb geleerd, is mij ook nog niet opgevallen dat ze spectaculair zouden zijn veranderd." In het wetenschappelijk onderzoek zal het wel zo zijn dat kennis snel evolueert en vermeerdert. Maar moet elkeen zich die kennis eigen maken? In het dagelijkse leven worden we vooral geconfronteerd met een toename aan informatie waarvan de waarheidswaarde vaak van mindere betekenis is dan de strategische waarde. Kwantiteit lijkt te primeren boven kwaliteit. Een bijna overdaad aan informatie lijkt ons niet echt wijzer te maken of onze greep op de samenleving te vergroten of te verruimen.

Afsluitend hierbij maak ik mij de bedenking of dominante discourses ook niet verkeerdelijk gebruik maken van onze natuurlijke nieuwsgierigheid om hun roep naar functionele kennis aanvaardbaar te maken? Zijn wij niet vooral nieuwsgierig naar die zaken die leiden tot meer persoonlijke autonomie en niet naar die kennis die ons verknecht aan een systeem met weinig tot geen ruimte voor nieuwsgierigheid? Het systeem bepaalt rigoureuze en strak waar de grenzen liggen en waarbinnen gekleurd moet worden. Nieuwsgierigheid is net die spontane drang om buiten te lijnen te kleuren op zoek naar nieuwe vormen (lees: ideeën).

## **4.7 Burgers & ondernemers**

Leren doe je niet alleen om praktische vaardigheden en kennis te vergaren maar dient een 'hogere' en 'nobeler' doel nl. burgerschap en ondernemerschap. Het 'rationele' pleidooi voor levenslang leren, krijgt in het discours de steun van 'morele' argumenten wat van het tegenargumenteren per definitie een heikele kwestie maakt. Het nieuwe burgerschapsideaal wordt verdedigd door de overheid die vaststelt dat haar slagkracht verminderd is en tegelijkertijd vaststelt dat haar burgers de formele politiek moe zijn of er minstens sceptisch tegenover staan. Het 'entrepreneurship discours' wordt gevoerd door het bedrijfsleven want doorgedacht is de entrepreneur het toonbeeld van individuele verantwoordelijkheid en emancipatie. Beiden vinden elkaar in het begrip de actieve burger. De

beoogde inclusieve samenleving is dan ook geen samenleving van gelijken maar een samenleving waar elkeen de kwaliteiten heeft een ondernemend leven te leiden. Niet alleen binnen je carrière ben je entrepreneur, je bent entrepreneur in alles wat je doet want "life is to become a continuous economic capitalisation of the self." (Edwards, 2002:358). Je wordt m.a.w. de CEO van de nv IK. Vanuit het oogpunt van levenslang leren, is het verwerven van zelfkennis en/of zelfmanagement dé opdracht (Masschelein & Simons, 2003:98). Biesta (2005:4), bijvoorbeeld, is korter en noemt het boudweg 'learning to earning'. Dit vereist een herdenken van het huidige onderwijsbestel. De leerkracht wordt een coach en een begeleider, inhoud wordt meer vraaggestuurd ingevuld en leertrajecten verlaten het lineaire pad (Masschelein, 2001:5). Edwards en Usher (2001:279) verwoorden het als volgt: "Lifelong learning becomes integral to the discourses and practices of business. At the same time, and in response to this context, educational institutions themselves seek to commodify and manage learning by becoming more business-like, corporatist and consumer oriented." Het 'Memorandum over levenslang leren' breidt de verschillende concepten burgerschap, inzetbaarheid en levenslang leren bijna naadloos aan elkaar wanneer we lezen:

"Actief burgerschap houdt vooral verband met de vraag of – en zo ja hoe – mensen aan alle domeinen van het sociale en economische leven deelnemen, met de risico's die ze daartoe nemen en de mate waarin ze daardoor het gevoel hebben te horen bij en inspraak te hebben in de maatschappij waarin ze leven. Voor de meeste mensen is betaald werk een bron van onafhankelijkheid, zelfrespect en welzijn, en daardoor de sleutel tot een algemene levenskwaliteit. Inzetbaarheid – het vermogen om werk te vinden en te behouden – is niet alleen een centraal aspect van actief burgerschap: het is eveneens een essentiële voorwaarde om volledige werkgelegenheid te bereiken en Europa in de 'nieuwe economie' concurrerender en welvarender te maken. Een absolute voorwaarde voor zowel de inzetbaarheid als het actieve burgerschap is de beschikbaarheid van geschikte en actuele kennis om deel te nemen aan en een bijdrage te leveren tot het economische en sociale leven." (EU, 2000:6)

In deze retoriek werken niettemin belangrijke uitsluitingsmechanismen omdat zowel het adjectief 'actief' als het substantief 'burger' in belangrijke mate verengd zijn tot hun functionele betekenis voor het neoliberale marktdenken. "Active citizenship is an elitist practice." stellen van der Veen en Holford (2005:123). Verder lijken universele rechten niet meer toegekend te worden aan alle burgers maar aan de 'actieve burgers'. Naar onze geografische context vertaald, is de actieve burger de 'hardwerkende Vlaming'; nieuwspraak waar menig politicus zich sedert enkele maanden graag van bedient. De Vlaamse politicus Somers (2006:11), bijvoorbeeld, zegt in een interview in Knack: "Werklozen, in het bijzonder allochtone werklozen, nestelen zich in hun uitkering. Zoiets is de 'hardwerkende Vlaming' uiteraard een doorn in het oog." Vanuit zo'n discours is meteen duidelijk wie zich burger mag noemen en wie niet. Een dergelijk discours creëert een dichotomie tussen actieven en niet-actieven, tussen competente en niet competente en tussen Vlamingen en allochtonen. Er stelt zich nog nog belangrijk probleem dat het individuele niveau overstijgt. Enerzijds evolueren we naar een economie die steeds meer arbeid tijdelijk maakt en afstoot door delocalisatie of automatisering;

er wordt al gesproken over 'jobless growth' (Rifkin, 1995). Anderzijds verbinden we wie we zijn nog altijd heel sterk met wat we doen op de betaalde arbeidsmarkt (bijvoorbeeld: Elchardus & Smits, 2005).

De burger zelf, en bij uitbreiding z'n nabije sociale omgeving, is verantwoordelijk voor het welzijn van zichzelf en de samenleving... een moreel argument dat slaat en zalft! In deze context vraagt Raes (2002:134) zich af: "Is het rechtvaardig om de maatschappelijk zwakkeren aan te spreken op hun morele verantwoordelijkheden terwijl men van de sociaal sterkeren een amoreel winststreven eenvoudig als een gegevenheid aanvaard?" De burger staat aldus weer in het middelpunt van het politieke en publieke debat. Tot halweg de jaren 60 was de burger stil en braaf. "As long as citizens supported the nation state in times of crisis, showed respect for the law, and exercised their democratic responsibility to vote in elections, they could and should remain largely passive." (Lawy & Biesta, 2006:38). Het zou evenwel verkeerd zijn te denken dat met de burger vandaag, zoals hoger aangetoond, de emancipatorische burger bedoeld wordt waarin ruimte gelaten wordt voor diversiteit in z'n meest ruime betekenis. Mertens' analyse is als volgt:

"Als de burger terug zo vaak in het verhaal van de politici opduikt, en te permissief of calculerend wordt genoemd, dan moet dat in de feiten vaak de onmacht van de overheid en de onmacht van parlementaire politici ten aanzien van het overheidsapparaat en de maatschappelijke ontwikkelingen maskeren." (Mertens, 1997:116)

Burgerschap lijkt utilitair burgerschap en een te verwerven 'iets'; een bepaalde nastrevenswaardige status. Lawy en Biesta (2006:37) spreken over 'citizenship-as-achievement' en 'citizenship-as-practice'. Wanneer burgerschap een te bereiken status is, is er een minstens voorlopige consensus wat onder goed burgerschap verstaan kan worden. Niet-burgers leren *over* burgerschap waar weinig ruimte gelaten wordt voor afwijkende meningen. Leren over burgerschap focust meer op de wenselijke uitkomst dan op het proces doorheen het leren zelf. Een dergelijke aanpak wordt ook wel eens een blauwdrukbenadering genoemd (Vandenabeele, 1999:51). In een blauwdrukbenadering hebben we aan de ene kant, ietwat karikaturaal gesteld, de 'almachtige en alwetende' experts en aan de andere kant de nog niet tot de waarheid gekomen leken. Overtuigen, compenseren, straffen en belonen zijn de gebruikte methodes. In deze context kan men bijvoorbeeld spreken over symbolische strijd via discours, training en contractualisering. Concrete praktijken van instrumenteel levenslang leren hebben dan de opdracht de voor waar aangenomen wetenschappelijke kennis te hertalen in 'aanvaardbare' gedragswijzigingen.

Burgerschap als praktijk en het hieraan gekoppelde leren *voor* burgerschap vertrekken vanuit andere aannames. Burgerschap als praktijk maakt vooreerst geen onderscheid tussen burgers en niet-burgers, gaat conflict niet uit de weg en erkent de waarde van alledaagse sociale praktijken. Burgerschap als praktijk veronderstelt dat de grenzen waarbinnen over burgerschap gedacht kan

worden of waarbinnen het politieke en publieke debat gevoerd worden, open gebroken worden. De expert en de leek doen een poging in dialoog met elkaar te gaan. De communicatie verloopt niet langer top-down maar veeleer down-down. Educatieve settings werken veel minder probleemoplossend dan probleemformulerend (Johnston, 2005:58). Steele & Taylor (2005:98) gaan hierop verder: "It should demonstrate awareness of cultural difference accompanied by a critical understanding of one's own traditions, habits and conventions with the capacity to question the 'inevitable naturalness' of 'our own' ways." Levenslang leren voor burgerschap is dan ook veel meer meta-leren of zelfreflexief leren. Zelfreflexief (?zelfreflectief) leren is pro-actief leren wat wil zeggen dat niet alleen de wegen die leiden naar het doel in vraag gesteld worden maar ook de doelen op zich. Reflexief is bij wijze van spreken 'pre-factum' terwijl reflectief 'post-factum' is. Burgerschap als praktijk herkent en respecteert de verschillende perspectieven van burgers op burgerschap. Veel meer dan te vertrekken vanuit de nog niet verworven competenties, vertrekt men in deze benadering, die ook wel de ontwikkelingsbenadering genoemd wordt, vanuit het aanwezige potentieel en vanuit de idee dat de som veel meer is dan het geheel van de delen. Er wordt m.a.w. niemand uitgesloten om wat hij 'niet is' maar ingesloten om wat hij 'al is'. Vandenabeele (1999:55) zegt: "Een duurzaam perspectief op de samenleving kan daarom niet vanuit één regelkamer worden gestuurd maar zal steeds vanuit deze maatschappelijke meervoudigheid moeten worden opgebouwd. Deze ontwikkelingsbenadering heeft het sociaal constructionisme als epistemologische en ontologische basis. Niet een objectieve maar een sociaal geconstrueerde werkelijkheid staat hier centraal."

Vanuit de nadruk die vandaag gelegd wordt op actief burgerschap en de koppeling die gemaakt wordt met levenslang leren kan verkeerdelijk de indruk ontstaan dat een oplossing voor de fundamentele ongelijkheid gevonden kan worden in deze 'methoden'. Uitsluiting is enerzijds het gevolg van 'passief burger' zijn en anderzijds een gebrek aan vaardigheden. De complexe werkelijkheid lijkt gevat te kunnen worden in bijna mono causale verbanden. Het discours legt, zoals in dit werk al verschillende keren geïllustreerd, de grootste verantwoordelijkheid op de schouders van het individu. Edwards, Armstrong en Miller (2001:426) betogen dat een dergelijke verenging van de realiteit de fundamentele oorzaken onbesproken laat en tegelijkertijd een bijna verplicht streven naar homogeniteit, verkeerdelijk voorgesteld als sociale inclusie, inhoudt.

"Thus, while they engage with issues of diversity, they deny the play of difference in their view that all should want to be included – a moral imperative that denies opposition, deviancy, apathy and sheer bloodmindedness – and promote a logic of the need for more and more relevance to diverse groups of learners as though this is achievable and desirable."

Laten we nu in het laatste hoofdstuk onderzoeken of de analyse die ik in de vorige hoofdstukken gemaakt heb niet of wel terug te vinden in het discours van de learning communities zoals deze vorm kregen en nog steeds krijgen in Groot-Brittannië. We onderzoeken de context, de objectieven en de manier waarop men deze objectieven wenst te bereiken om uiteindelijk op zoek te gaan naar wat

onder het uitgesproken discours verborgen kan liggen. De hamvraag is dus m.a.w. of we learning communities als een subpolitieke praktijk gericht op sociale verandering mogen 'bestempelen' of als een (alweer) ander instrument binnen een bepaalde blauwdrukbenadering die meer oog heeft voor de economische- dan wel de gemeenschapsreturn. Johnston (2005:61) spreekt dan ook over 'community als policy' en 'community as politics'. Hij bedoelt hiermee dat het concept van overheidswege dan wel van 'bewonerswege' ingevuld wordt. We zullen zien...

## 5 Learning communities in Groot-Brittannië

### 5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk onderzoek ik 'literatuursgewijs' op welke manier de learning communities enerzijds een antwoord kunnen zijn op de uitdagingen die in de vorige hoofdstukken beschreven werden en anderzijds hoe het beleidsdiscours over deze learning communities gevoerd wordt. Ik koos deze case in overleg met mijn promotor enerzijds omwille van het relatief nieuwe karakter ervan, en dan zeker voor Vlaanderen, en anderzijds om mijn bevindingen uit de vorige hoofdstukken te toetsen. Ook onze interesse in dit concept was bepalend om hier rond verder te werken. Een uitprint van een studiereis in 2004 naar Birmingham die mijn promotor op haar bureau liggen had, was het startpunt voor mijn zoektocht naar literatuur. Al snel tikte ik twee artikels uit het tijdschrift voor sociaal-cultureel volwassenwerk 'Wisselwerk' uit 2004 op de kop rond learning communities in Groot-Brittannië. In één van die artikels stonden drie websites van waaruit ik mijn zoektocht naar literatuur verderzette. Beleidsinformatie vond ik op de website van de OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development (in het Nederlands OESO genoemd)) en het DfES (Department for Education and Skills). Meer dan te zoeken op 'Elin' of 'Web of Science' zocht ik voor dit hoofdstuk informatie via 'google' en 'google scholar' in het bijzonder.

Laten wij met bijzondere aandacht kijken naar wie of wat het onderwerp van gesprek is. Wat wordt gezegd en wat wordt niet gezegd? Wie is de doelgroep en wie komt niet aan bod? Laat ik eerst opmerken dat in het postmoderne nu, waarover u in dit werk al uitvoerig gelezen hebt, spreken over 'community' eigenlijk geen evidentie is. Een ongeschreven wet van concurrentie en competitie staat bijna haaks op het concept van 'community'. Het lijkt erop dat een dubbele moraal geproclameerd wordt. Moore en Brooks (2000:5) werpen ons hierom volgende vraag voor de voeten: "What is the motivation or need for individuals in communities to share experiences and suggest changing their current living condition?" Gereluck (2005:4) vervolgt: "The notion community itself is a vexing concept. The term conjures up shared norms and beliefs, a shared identity and a common humanity. It is also aligned with ideals of collaboration and cooperation, tolerance and respect. It seems appropriate to foster such altruistic visions in students, broadening their understanding of themselves and of others, so that they can learn to live together in what is perceived as an increasingly isolated and selfish society." Voor sommigen gewild en voor anderen ongewild, roept het woord 'community' verschillende connotaties op. Ik denk maar aan traditie, sociale controle, communisme, dwang, romantiek, sociaal kapitaal, groepswork, culturele actie...

In een eerste deel beschrijf ik het ontstaan en de ontwikkeling van de learning communities. Ik sta stil bij de context die telkens weer opduikt en die aanleiding gegeven heeft voor de ontwikkeling van dit concept. In dit eerste deel besteed ik aandacht aan participatie, partnership en performance omdat



deze drie begrippen gelden als sleutelbegrippen binnen het learning communityverhaal. Pas in het tweede deel zet ik mijn discoursanalytische bril op en doe, zoals ik ook in de vorige hoofdstukken geprobeerd heb, een poging een kritische analyse van het discours te maken waarbij ik mij de vragen stel zoals ik ze in hoofdstuk 1 voor mezelf geformuleerd heb. Laat ik met onderstaande quote alvast uw interesse wekken:

“Om duurzame lerende gemeenschappen op te bouwen, moesten we in de eerste plaats de burgers betrekken en hen helpen om onafhankelijke ‘leerders’ te worden.” (Sivers & Mc Nulty, 2004:18)

Vooraleer u dit hoofdstuk gaat lezen, wil ik u graag nog het volgende meegeven: learning communities zijn geen gemakkelijke broertjes; in die zin dat het omwille van hun bijna vrij invulbare karakter gaat om vrij complexe fenomenen. Met enige ironie merkt Devos (2003:123) hierbij het volgende op : “naarmate de omvang van een begrip toeneemt, de inhoud daalt.” Het gaat over leren en het gaat over communities en learning communities situeren zich in het vaak spannende veld van overheid, burger en samenleving. Daarom stelt Johnston (2005:61): “Any realistic analysis of learning in communities must also identify a clear tension and overlap between this kind of relatively autonomous and bottom-up learning within civil society and the more centralised requirements of state-sponsored, policy-led learning which is still very influential and cannot be ignored, even in community contexts.” Anders dan 1 scoutsgroep, 2 wijken of 3 klasgroepen zijn learning communities niet eenduidig af te bakenen. Learning communities vindt u, zoals hun Engelstalige naam al laat vermoeden, over de plas maar ook op het vasteland. Voor Longworth (2002:6) zijn learning communities ook niet nieuw. Alexandria, Damascus of Jeruzalem waren in de geschiedenis voorbeelden van learning communities ... er werd alleen wat minder tamtam rond gemaakt. Het verhaal kwam in een stroomversnelling wanneer in 1973 de OECD met zeven ‘pilotsteden’ (Edmonton, Göteborg, Wenen, Edinburgh, Kakegawa, Adelaide en Pittsburgh) resoluut de kaart trokken van educatie. Van dan af spraken we formeel over ‘educating cities’. Eigenlijk diende vooraf een bezoek gebracht te worden aan één of meerdere van deze communities en diende ik mij veel meer te verdiepen in de (typisch?) Britse context waarin deze learning communities vorm kregen en krijgen. Desalniettemin denk ik erin geslaagd te zijn een genuanceerd en goed onderbouwd antwoord te geven op de vragen die ik mij voor dit werk gesteld heb.

## 5.2 Waarover praten we?

Het is, hoezeer u het als lezer ook gehoopt mocht hebben, niet mogelijk om met één definitie te beschrijven wat men nu net verstaat onder het concept ‘learning community’. Enerzijds is er het begrip ‘learning’ dat, zoals uit het vorige hoofdstuk mocht blijken, heel verschillend ingevuld kan worden en anderzijds is er het begrip ‘community’ dat al naargelang de gebruikte criteria een andere betekenis kan krijgen. Longworth (2002:14) stelt: “A community is in itself a collective term. It embraces a large variety of organizations, institutions and people, all of which contribute, in smaller or

greater measure, to its existence and development." Men spreekt over learning cities, learning regio's, learning neighbourhoods... dit zijn afbakeningen op geografische basis. Verder kan men spreken over reële en virtuele communities. Virtuele communities zijn niet gebonden aan geografische noch aan leeftijds- noch aan tijdsgrenzen omdat de community zich virtueel situeert op de elektronische snelweg. De vele internetfora en chatrooms zijn hiervan voorbeelden. Al naargelang het onderwerp kunnen deze virtuele communities een meer of minder democratisch en/of openbaar karakter hebben. We maken al werkend, al sportend, al lezend, al gelovend... bewust of onbewust deel uit van verschillende communities waarbinnen zich al even bewust en onbewust (sociale) leerprocessen afspelen. Een definitie van bewuste community learning kan dan zijn:

" When all members perceive themselves as having contributed to a group outcome, and all members of the group can individually describe what the group as system knows." (Kasl & Marsick in: Falk & Harrison, 1998:613)

Omwille van het tijdsbestek waarbinnen dit werk geschreven moest worden, beperk ik mij hier tot de learning communities zoals deze vorm kregen en krijgen in Groot-Brittannië. Ze ontstonden eind jaren '80 als een antwoord op processen van sociale uitsluiting en economische verandering waarover u in vorige hoofdstukken al heel wat gelezen hebt. Anders dan in Wereldoorlog II, boden de ruige kusten en het eilandachtige karakter van Groot-Brittannië geen bescherming voor de negatieve gevolgen van de economische mondialisering. Integendeel, in het Groot-Brittannië van Margaret Thatcher in de jaren '80 werd het land het schoolvoorbeeld van neoliberal beleid. Individualisme en privatisering waren de ordewoorden van het deflatoir beleid en dit bleef zo nog het daarop volgende decennium onder de opnieuw conservatieve premier John Major. In 1997 komt, na een periode van 18 jaar oppositie, Labour o.l.v. Tony Blair opnieuw aan de macht.

Maar niet onbelangrijk voor zowel het discours over de learning communities als voor de discours-theoretici tout-court: 'Labour' werd vanaf nu 'New Labour' genoemd, waarbij 'new' het teken was dat de partij na deze oppositiekuur ideologisch herijkt was. Het ideologische kader van New Labour vormde het denken van de Derde Weg waarover u al iets las in het hoofdstuk 'Alle goeie dingen in het leven bestaan uit drie'. Het lijkt alsof Raes (2002:131) op Devos' woorden verder gaat wanneer hij stelt: "Theorieën over de derde weg bewandelen een diversiteit aan wegen: herwaardering van de 'leefwereld' tegenover het 'politieke', verhogen van de participatiegraad van de bevolking, strijden tegen sociale uitsluitingsmechanismen, het activeren van de sociale politiek en het herdefiniëren van verantwoordelijkheden. Maar in ieder denken over de derde weg speelt een positieve herwaardering van marktmechanismen bij de allocatie van goederen, diensten en zelfs arbeidsplaatsen een centrale rol." Exemplarisch voor deze ideologische herijking naar het midden toe, maar eveneens voor het denken in dit werk rond het begrip 'community', was de herformulering van de fameuze clause IV die eigenlijk dé missie en visie van de partij genoemd mag worden. Van 1917 tot in 1995 lazen we: "To secure for all the workers by hand or by brain the full fruits of their industry

and the most equitable distribution thereof that may be possible upon the basis of the *common ownership* of the means of production, distribution and exchange, and the best obtainable system of popular administration and control of each industry of service." Na twee jaar verhitte discussie en op aangeven van Tony Blair lezen we sinds 1995 het volgende: "The Labour Party is a democratic socialist party. It believes that by the strength of our *common endeavour* we achieve more than we achieve alone, so as to create for each one of us the means to realise our true potential and for all of us a *community* in which power, wealth and opportunity are in the hands of the many not the few, where the rights we enjoy reflect the duties we owe, and where we live together, freely, in a spirit of solidarity, tolerance and respect." ([http://en.wikipedia.org/wiki/Clause\\_IV](http://en.wikipedia.org/wiki/Clause_IV), 2006). Zelfs gehouden aan een typisch Brits relativeringsvermogen kunnen we niettemin stellen dat deze hertaling discoursanalytici een vette kluif biedt.

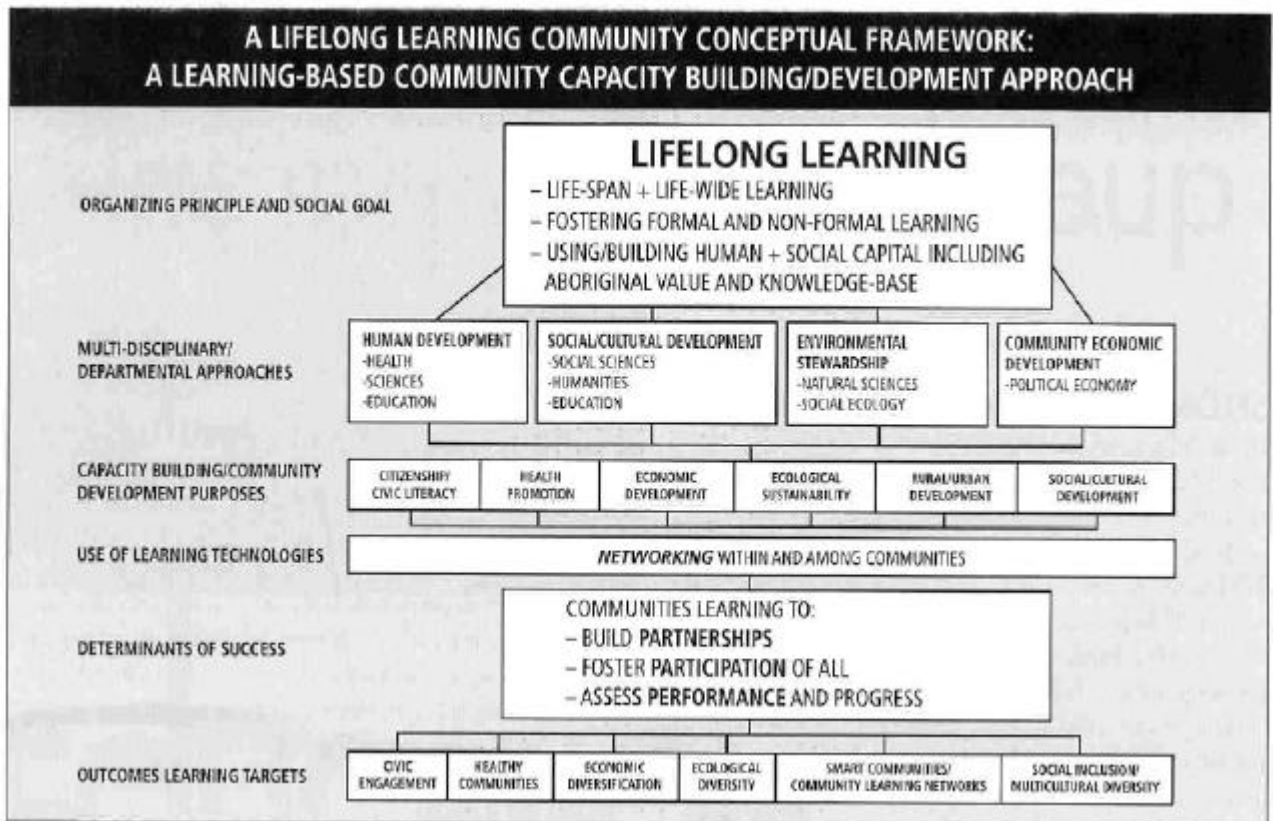
Verschillende nota's (bv. UNESCO, 1972; EU, 1995; DfEE, 1998; OECD, 2003...) en conferenties (bv. Barcelona, 1990; Bologna, 1994; Queensland, 2002; Genua, 2004...) over levenslang leren en learning communities in het bijzonder verder, tellen we op dit moment zo'n honderdtal learning communities in Engeland, Wales, Schotland, Noord Ierland en in de overzeese gebieden van de 'British Commonwealth'. Er zijn learning communities in bijvoorbeeld Birmingham, Belfast, Hull, Kent, Blackburn with Darwen, Norwich en Jersey. Meer informatie vindt u via de websites van het Learning Community Network ([www.bgfl.org/services/lcn/home.htm](http://www.bgfl.org/services/lcn/home.htm)), via NIACE wat staat voor National Institute of Adult Continuing Education ([www.niace.org.uk](http://www.niace.org.uk)) of via het DfES ([www.dfes.gov.uk](http://www.dfes.gov.uk)).

Faris (2003:1) definieert learning communities als volgt: "Neighbourhoods, villages, towns, cities and regions in which the concept of lifelong learning is explicitly used as an organizing principle and social goal as the learning resources of every one of the five sectors of the community (=civic, economic, public, education and voluntary) are mobilized to foster environmentally sustainable economic development and social inclusion." Een kijk van overheidswege op zoiets als een learning community vinden we terug in een document van het toenmalige (nu: DfES) Department for Education and Employment (1998:6): "A true learning community is one which develops by learning from its experiences and those of others. It is a place which understands itself and reflects upon that understanding... Thus the key characteristic of the learning community is the ability to develop successfully in a rapidly changing socio-economic environment. Where other cities flounder by trying to repeat past success for too long, the learning community is creative in its understanding of its own situation and wider relationships developing new solutions to new problems." Op hetzelfde elan gaat Yarnit (2000:11) verder door te stellen: "A learning community addresses the learning needs of its locality through partnership. It uses the strengths of social and institutional relationships to bring about cultural shifts in perceptions of the value of learning. Learning communities explicitly use learning as a way of promoting social cohesion, regeneration and economic development which involves all parts of the community."

We kunnen uit deze definities afleiden dat beleidsmakers heel wat verwachtingen koesteren t.a.v. het concept 'learning communities'. Het acroniem CHEERS (Faris 2003:2) vat de zes hoofdopdrachten bondig samen. Het staat voor:

- Citizenship education
- Health Promotion
- Economic development
- Environmental sustainability
- Rural/urban development
- Social/cultural development

In een learning community draait, zoals haar naam wel laat vermoeden, alles rond leren in z'n meest brede betekenis. Een citaat uit een beleidsdocument van het DfEE en het NIACE (1998:6) stelt het als volgt: "Learning needs to support and enrich the life of communities as a whole. The more people participate in formal and informal learning activities, the richer, more successful and attractive their community is likely to become." Een learning community genereert dus zowel effecten op individueel, sociaal als economisch vlak. De aanwezige kapitaalvormen (sociaal, cultureel en economisch) gaan renderen o.i.v. levenslang leren. Daarom ontwikkelen learning communities zich rond drie kerntaken die hun relatief succes op bovenstaande domeinen zullen bepalen: developing partnerships, promoting participation en assessing performance (DfEE & NIACE, 1998; Faris, 1998 & 2003; Yarnit, 2000). Ze worden kortweg de 3P's genoemd. Laat me toe, vooraleer ik deze 3P's in detail behandel, nog even een illustratie (Faris, 2003:3) te plaatsen die datgene wat hierboven geschreven is visueel samenvat:



### 5.2.1 Developing partnerships

Het begrip community veronderstelt al dat het gaat om meerdere individuen en organisaties. Als learning communities aandacht hebben voor praktijken van formeel, niet-formeel en informeel leren, is het logisch dat een breed scala van organisaties in de werking betrokken wordt. Verder nopen de gewilde en niet gewilde uitdagingen van het 'postmoderne nu' tot samenwerking. We leven dan ook in een netwerksamenleving. Geen enkele organisatie kan op zichzelf, hoe hard ze ook probeert, een afdoende oplossing bieden op de complexe vragen en ontwikkelingen van vandaag. In de praktijkgids 'Neighbourhood Learning Centres' (DfES, 2003:10) lezen we hierover het volgende: "However enthusiastic the animator is, he or she will need a small group of people around them to help realise the vision. These must be local people with a commitment to making it happen in their community." Afhankelijk van community tot community kunnen we volgende partners terugvinden: een bibliotheek, een scholengemeenschap, een stadsbestuur, een werkgeversorganisatie, een universiteit, een individueel bedrijf, een vrijwilligersorganisatie... Zoals het dan gaat bij samenwerking worden niet alleen informatie en kennis gedeeld maar ook mensen en infrastructuur. We spreken dan over 'sharing resources' en 'exchanging experiences'. In de preambule van het 'Charter Of Educating Cities' stelt men:

"The educating city is not self-contained; it has an active relationship with its environment, with the other urban centres in the nation and with cities in other countries. The goal of this relationship is to learn, exchange and share experiences and thus enrich the lives of the inhabitants." (IAEC, 2004:1)

Een partnership betekent vervolgens dat er consensus moet bestaan over het te bereiken doel en de manier waarop dit doel bereikt moet worden. Er moet verder duidelijkheid komen over wie wat doet binnen welke termijn en wie hoeveel tijd ervoor vrij kan maken. In 'Practice, Progress and Value' (DfEE, 1998:18) staat: "When a partnership has been drawn together, work must focus on the shared vision and priorities for the learning city. This will differ from, but inevitably connect with the individual mission of partners relating to the development of learning within their own organisation. The purpose of the learning city must be to add value to individual initiatives so that the whole is greater than the sum of the parts." Er bestaan voldoende teksten over hoe zo iets in zijn werk gaat; daarom lijkt het mij niet nodig om hierop verder in te gaan. Verder verwerft een learning community d.m.v. een partnership een lokaal en bovenlokaal draagvlak. Voor Yarnit (2000:82) bestaat de opdracht van het partnership erin strategische plannen te maken, meer sponsoring te genereren, marketing campagnes op te zetten en oude en nieuwe systemen van educatie samen te brengen.

### 5.2.2 Promoting participation

Een learning community mag er dan al in slagen om verschillende organisaties rond de tafel te krijgen; het is pas een learning community wanneer de lokale bevolking het aanbod smaakt. M.a.w.

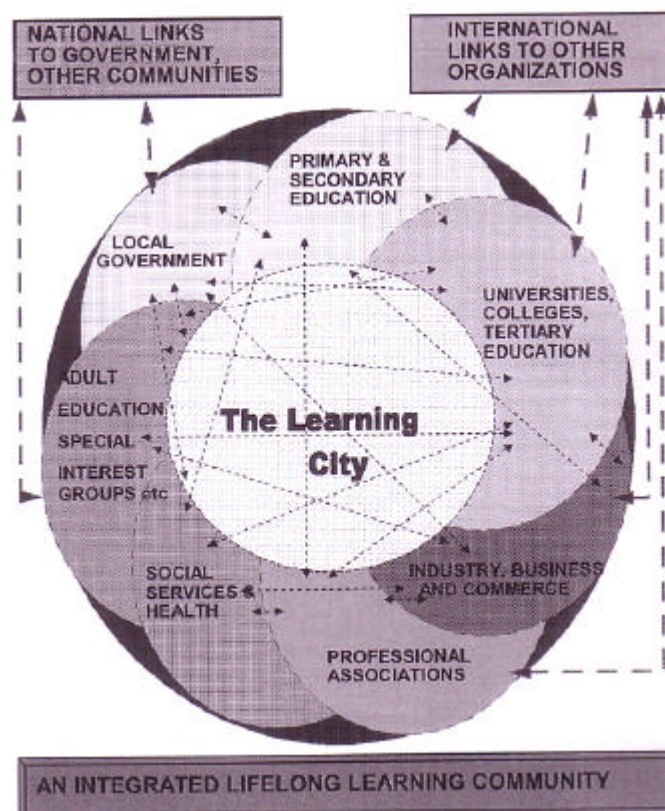
een concert voor een lege zaal kan bezwaarlijk een goed concert genoemd worden. Er is dus zoiets nodig als lokale inbedding wat minimum passieve aanvaarding en steun impliceert. Participatie creëert zoiets als 'ownership'. Met participatie wordt hier het actieve engagement van lerenden en (nog) niet-lerenden bedoeld. Participatie staat in functie van sociale insluiting en betekent het creëren van een forum waarin een diversiteit van stemmen/visies (voices) weerklank vinden. Want zo stelt Ranson (2000:3): "The challenge for the era is to establish an understanding of justice which by embracing recognition (voice) and redistribution (resources) creates an inclusive society." In het discours zijn participerende burgers de motor van wat men noemt 'urban renaissance' of 'neighbourhood renewal'. In 'Neighbourhood Renewal in Birmingham' (2005:3) lezen we hierover het volgende: "Neighbourhood renewal is not something that is 'done' to deprived communities. People should have a role in making changes and improvements to their area." Buurtvernieuwing gaat over veiligheid, leefbaarheid, arbeid, gezondheid, huisvesting, scholing en vorming (2005:16). Om hierin te slagen rekent men dus op de actieve burger en dit volgens het principe van gedeelde verantwoordelijkheid. De educatieve stad, die bestaat uit verschillende educatieve gemeenschappen, heeft daarom de opdracht inwoners principes van tolerantie, respect, democratie, verantwoordelijkheid en interesse bij te brengen (IAEC, 2004:8).

### 5.2.3 Assessing performance

"Evaluation is in and of itself perhaps the central process: if the city is to learn from its experiences, it must be committed to effective and ongoing evaluation processes; it must reflect, consider and reconsider, monitor, think and rethink." (DfEE, 1998:45)

Zoals elke onderneming of vereniging pogen learning communities resultaatgericht te werken. Resultaten zijn dus de argumenten in het verantwoordingsdebat tegenover sponsors, overheid en burgers. En toch stellen More en Brooks (2000:11) hun volgende vraag: "Would you recognise a learning community if you drove through one?" Een vraag waarop eerder neen dan ja zal geantwoord worden. Gezien de gestelde objectieven is het voor de learning communities belangrijk om op een efficiënte manier aan resultaatmeting te doen, want zo stelt Yarnit (2000:89): "You may think you're on the right path, but how can you be sure? You need a simple performance review system based on a compact set of performance indicators. Two is too few; five is probably too many. Unless you want to spend your time in a paper chase." Vooreerst moeten resultaten geboekt worden op het vlak van 'literacy' en 'numeracy' want beide basisvaardigheden vormen de opstap naar andere vaardigheden en het zijn net achtergestelde groepen die significant minder geletterd en minder rekenvaardig zijn (DfEE, 1999:26). Evaluatie, en bij voorkeur permanente evaluatie, houdt verder in dat gekeken wordt naar het eigen functioneren en dat van andere learning communities; ook wel benchmarking genoemd. Al evaluerend stellen learning communities zich de vraag in welke mate praktijken van levenslang leren een bijdrage leveren aan individuele, sociale en economische uitdagingen en problemen.

Een stad of een community die zich lerend wil noemen richt zich in principe tot elke inwoner. Het levenslang leren staat dan ook ingeschreven als een recht en het is de gedeelde verantwoordelijkheid van de lokale overheden en de burgers om dit recht te effectueren. Er bestaan natuurlijk wel learning communities met een beperktere focus. De Education Action Zones (EAZ) zijn hiervan een voorbeeld. De EAZ, waarvan er zo'n 50-tal bestaan richten zich exclusief naar leerlingen en hun ouders uit het basis en lager middelbaar onderwijs (OECD, 2000). Zij zijn ingebed in wat men noemt 'the most challenging areas'. 'Education Action Zone' intikken in Google of Yahoo en je krijgt een stevige brok informatie. Een veelheid aan doelen, een groot aantal partners en een ruim doelpubliek maken van de learning community of city en moeilijk 'grijpbaar' concept. Longworth (2000:33) doet daarom met onderstaand schema een verdienstelijke poging om op 10cm<sup>2</sup> weer te geven waarover het gaat:



We zien de learning city in het midden staan met hier rond de verschillende partners die op hun beurt ook nog eens onderling met elkaar verbonden zijn. Het zijn de partners die ofwel zorgen voor een verbinding met de andere communities en overheden ofwel een link hebben met andere nationale en of internationale organisaties. Minder fraai zijn, net gezien het complexe karakter van dit concept, de eigenlijk zinloze discussies over termen en definities. Zo zou een learning city niet bestaan uit verschillende learning communities, zo als ik het zie, maar geschoeid zijn op een totaal andere leest (DfEE, 1995; OECD, 2001). In een learning city staan ICT en competitie centraal en is de sturing top-down. Een learning community groeit veel meer van binnenuit en coöperatie is waar het om gaat.

Veel belangrijker dan een discussie over termen is een analyse van de assumpties en gebruikte argumenten in zowel het discours van de learning communities als dat van de cities, die hier gemakkelijkschalve samen genomen zullen worden.

## 5.3 Het discours

Een bijzondere aandacht in dit werk gaat naar het discours over levenslang leren en in dit hoofdstuk naar het discours over de learning communities. Net gezien het progressieve en emancipatorische taalgebruik, is alertheid geboden omdat bepaalde aannames en consequenties die hieraan voorafgaan en hieruit voortvloeien niet altijd voorwerp van analyse noch voorwerp van verandering zijn. Laten we dus eens kijken in hoeverre de retoriek die hierboven uitvoerig beschreven is dan wel waar dan wel deels onwaar of in het minst voor discussie vatbaar is. Gezien het engagement en de bril waarmee de vorige hoofdstukken geschreven zijn, is de kans groot dat bepaalde bedenkingen geformuleerd zullen worden. Ik doe een verwoede, gezien mijn gebrek aan praktijkervaring, poging om wat ik bedenken helder neer te pennen.

### 5.3.1 Vraaggestuurd werken

Kenmerkend voor het discours over de learning communities en onderwijsvernieuwing tout-court is het pleidooi om veel meer te vertrekken vanuit de behoeften van de lerende zelf. Er wordt erkend dat het voorgeschreven curriculum en/of aanbod niet aansluit bij de leefwereld van de (potentieel) lerende. De lokale inbedding van de learning community zou zich uitstekend lenen om na te gaan wat de leerbehoeften in de straat allemaal kunnen zijn. Voorzichtigheid is omwille van verschillende redenen evenwel geboden. We lezen: "For a variety of complex reasons, the education and trainingsystem is not adequately addressing the needs of socially disadvantaged adults." (DfEE, 1999:12) of "Learning systems must be learner focused so that they reflect real needs of individuals and organisations." (Yarnit, 2000:16) Ten eerste veronderstelt een dergelijk discours dat elk individu zijn/haar meest particuliere behoeften mag en zal uiten. Ten tweede mogen we ervan uitgaan dat tegenover elke behoefte een aanbod zal staan. Maar in tijden van meer vraag dan aanbod moet gestreden worden voor elke euro (hier: pond) en dienen prioriteiten c.q. 'useful skills' gesteld te worden. Mooi gezegd, spreken we dan over 'een proliferatie van behoefteclaims' (Beck, 1997:136; Bouverne – De Bie, 2002:39). Ten derde zullen beleidsmakers en verantwoordelijken van learning communities bereid moeten zijn te aanvaarden dat behoeften van lerenden niet altijd zullen stroken met de eigen vooropgestelde verwachtingen.

Zo'n vaart loopt het niet want het lijkt erop dat de behoeften van individuen al vrij goed gekend zijn of toch op z'n minst verdacht goed matchen met deze van het bedrijfsleven. Achtergestelde groepen ontbreken taal-, reken- en sociale vaardigheden en zijn net hierom achtergesteld. Het DfEE (1999:10) schrijft: "Low level of qualifications and skills do not only mean that people are more likely to be unemployed and hence poor. Low skills levels have a sapping effect on people's selfconfidence and



they also reduce individuals' capacity – and their willingness – to act improve their situation.” Fout zou zijn dit gebrek aan vaardigheden te ontkennen. Even fout is evenwel te ontkennen dat het discours rond vaardigheden en behoeftegericht werken niet eenzijdig gevoerd wordt. Het lijkt erop dat mits het verhogen van de individuele vaardigheden de complexe problematiek van sociale uitsluiting opgelost zou zijn. En wanneer men dan de juiste vaardigheden verworven heeft, moeten ze nog flexibel inzetbaar gemaakt worden op de altijd maar sneller veranderende arbeidsmarkt. Het komt er dus niet alleen op aan de juiste vaardigheden te bezitten. Het komt er ook op aan deze vaardigheden op een zodanige manier in te zetten dat je jezelf staande houdt op de immer competitieve markt. Er is leren en ook ‘meta-leren’ wat wil zeggen dat je strategieën ontwikkelt om reflexief en dus berekend je geleerde vaardigheden aan te wenden. Wat telt, is praktische kennis. Edwards (1997:116) schrijft: “Knowledge is really useful or transformative not in a universal sense but only in a provisional and pragmatic way.” Zoals de pedagogiek van Bob De Bouwer ons aantoont, vervallen we op een dergelijke manier al snel in een nuttigheidsdiscours waarover in de vorige hoofdstukken al één en ander geschreven is. Wat aangeleerd moet worden en wat dus als een leerbehoefte aanzien moet worden, moet in de eerste plaats nuttig, praktisch en niet te veraf van de leefwereld van de economie staan. Tegen een dergelijk nuttigheidsdiscours betoogt Debaene (2005): “Dat de leerkracht zaken komt te vertellen waar de leerling niet zomaar vanzelf aan toe komt, is geen geweldpleging op die leerling, maar boort juist zijn onvermoede mogelijkheden aan en verheft hem tot een niveau waar hij op eigen kracht niet of alleen met veel meer tijd, inspanning en steun van zijn sociaal netwerk toe kan komen.”

In dit pleidooi is nog een ander pervers mechanisme werkzaam. Door langs een zijde te betogen dat vertrokken moet worden van de behoefte van de lerenden zelf en door tegelijkertijd aan de andere zijde zelf in te vullen wat die behoeften dan wel moeten zijn, creëert men een rigide grens waarbinnen gedacht en gehandeld kan worden. Mits voldoende herhaling van wat de leerbehoeften zijn en tot wat nuttige vaardigheden al niet leiden kunnen, installeert men een waarheidsregime waardoor het individu eerst twijfelt aan zichzelf maar nadien begint te geloven dat dit wel de behoeften moeten zijn. Eerst wordt gezegd dat wij zeggen wat u denkt om vervolgens onuitgesproken te evolueren naar “U begint te denken zoals we het zeggen.” (Blommaert, 2001:156). Oppositie wordt gefnuikt omdat gesteld wordt dat het het individu zelf is die dit gewild heeft en wie durft de zelfbeschikking van het individu dan nog in vraag stellen?

### **5.3.2 Vrijwillige plicht & participatie**

Met het open en bijna vrijblijvende karakter die aan learning communities gegeven wordt, verbergt men eigenlijk het onderliggende plichtskarakter dat aan de grondslag ligt van veel steun waarop de learning communities kunnen rekenen. Vertrekkend vanuit de beschrijving die ik enkele hoofdstukken terug maakte van de controlemaatschappij, introduceer ik hier het begrip ‘vrijwillige plicht’ om een toestand aan te geven waarin het uitgesloten individu zich in de learning community bevindt. Het

bestrijden van sociale uitsluiting mag dan wel een nobel doel zijn, de manier waarop dit doel bereikt moet worden, lijkt alvast minder vrij te kiezen. Het is het uitgesloten individu dat via permanente '(re)skilling' voorbereid wordt op een plaats in de kenniseconomie. De analyses van processen van sociale uitsluiting zijn talrijk maar de economische vrije marktprincipes staan nooit ter discussie. Oorzaken en oplossingen worden steevast gezocht bij het ondergekwalficeerde en niet gemotiveerde individu en bij uitbreiding zijn nabije omgeving. Foucault (in: Popkewitz, 1997:307) merkt op dat: "The family becomes the instrument rather than the model: a privileged instrument for the government of the population."

Het probleem aanpakken zorgt, aldus het verhaal, voor een win-winsituatie. In de OECD Observer schrijft Larsen (1999): "By learning, individuals gain through improved wages and employment opportunities, while society benefits by having a more flexible and technologically up-to-date workforce." Off the record, wil ik uw aandacht vestigen op de invulling van het woord 'society' in dit citaat. Ik laat in het midden of het hier om een brede dan wel enge invulling gaat.

We moeten ons de vraag stellen naar de houdbaarheid van deze stelling in een periode van structurele werkloosheid en casinokapitalisme en tegelijkertijd de vraag stellen of de voorgestelde win-winsituatie wel duurzaam is. In Wisselwerk stelt Hindocha (in: Devriendt, 2004:5), de vorige voorzitter van het Learning Community Network (LCN): "Leren heeft voor de gemeenschap altijd een meerwaarde; niet alleen economisch maar ook maatschappelijk en individueel. [...] Hun toegenomen innoverend en creatief vermogen kan aangewend worden voor de aanpak van allerlei stedelijke problemen." Er lijkt enerzijds een hiërarchie te bestaan in de te realiseren doelen en anderzijds lijken oorzaken en gevolgen makkelijk verwisselbaar. Ik geef u hiervan een illustratie uit een conferentierapport van het DFEE (2000:2): "Creating the learning century is the engine for change for our economy, but it is also the great liberator for the individual and it is the thing that can bring dignity back into some of our communities." De argumentatie die gebruikt wordt om te pleiten voor permanente bij- en herscholing lijkt bij nader toezicht uit te gaan van evidenties en evoluties die noch evident zijn noch in een simpel oorzaak-gevolgschema gegoten kunnen worden. Aan de grondslag van een dergelijk denken ligt een individualiserend mensbeeld dat voorbijgaat aan de wisselwerking tussen individueel gedrag en maatschappelijke structuur (Vandenabeele, 1999:61).

Participatie is het instrument bij uitstek om de neuzen in dezelfde richting te doen wijzen. Participatie is een onvoorwaardelijk recht; het staat dan ook niet ter discussie. Non-participatie heeft dan steeds te maken met een gebrek aan voorzieningen en motivatie. De wat oubollige slagzin 'Willen is kunnen' van menige fanfare, turnclub en wielertoeristenvereniging is actueler dan ooit. Het culturele karakter van non-participatie is niet aan de orde van de dag. Meer van hetzelfde in een discours van technische rationaliteit is de oplossing. Er wordt dan gepleit voor het inzetten van moderne marketingstrategieën om burgers te overtuigen dat leren ook voor hen is. Longworth (2002:29) stelt voor om affiches te verspreiden met hierop de boodschap dat leren plezierig en een natuurlijke reflex

is. Overtuigen als strategie zondigt tegen het principe dat participatie vrijwillig dient te zijn en dat lekenkennis en -ervaring ook waardevol is. Aan de hand van Foucault's principe van 'governmentality' pogen Masschelein en Quaghebeur (2005) het participatiediscours en -praktijken te deconstrueren. Zij stellen dat een premisse van dit discours is, zoals in het discours van de learning communities, individuen te zien als mondig, vrij en zelfbewust maar steeds onaf en onvolledig. Pas uit vrije wil participierend, zal het individu die laatste onvolmaaktheden eraf vijlen. Masschelein en Quaghebeur (2005:58) schrijven: "Participation is highly recommended as a capital expenditure, as a valuable and safeguarded investment of the subject, in the development of particular skills and competencies." Participatie verwordt geruisloos van recht tot vrijwillige plicht. In het discours ligt de plicht tot participatie verborgen door vrijheid en emancipatie voor te stellen als een doel dat alleen via participatie bereikt kan worden. Zoals Blommaert hierboven geciteerd, zo gaan Masschelein en Quaghebeur (2005:61) op een Foucauldiaans elan verder: "The government of participation then operates through persuasion, not through the fear produced by threats but through the tensions generated in the discrepancy between how life is and how much better one thinks it could be." Niettegenstaande de terecht vele pleidooien voor participatie, verdient het onze aandacht bewust te zijn van de achterliggende werkzame mechanismen. In het discours lijkt participatie geen uitgangspunt daar een grote groep burgers als non-participant bestempeld wordt maar veeleer een middel tot arbeidsmarktinzetbaarheid met secundaire effecten op de buurt en het individu zelf.

### 5.3.3 Het individu centraal

Individuele behoeften, individuele plicht ... het individu staat centraal. Het discours over de learning communities lijkt niet te vertrekken van de community als community maar vanuit een verzameling van individuen. Veelzeggend is het citaat van Ranson (2000:5): "If the learning experience means something to *you* as a person, *you* will enjoy it, and take an interest in it, and continue to develop *your* skills because *you* want to improve your skills and standards of performance." Het individu wordt aangesproken als individu of als lid van de gemeenschap wanneer het gaat over z'n plicht tot actief burgerschap. Niet langer wordt de vraag gesteld naar wat de collectieve behoefte van de gemeenschap is maar wel wat de individuele leerbehoefte van de particuliere inwoner is. Edwards (1997:178) merkt op: "There's a shift from the polis, in which members of a community decide their collective-fate, to the market, in which individuals pursue self-interest as consumers." Ik spreek mij niet uit over de effecten die learning communities op buurtniveau genereren omdat ik er nog niet naartoe gegaan ben. Wel denk ik dat learning communities niet het mandaat hebben om d.m.v. culturele actie fundamentele sociale verandering te bewerkstelligen. Sociale vrede, correcter sociale orde, is een meer verkoopbaar objectief gezien learning communities voor een groot deel afhankelijk zijn van fondsen. Een geïnterviewde ambtenaar sprak over 'controlled cultural change' (in: OECD, 2000:18).

Door het individu, en meer specifiek de problematische kenmerken ervan, in het middelpunt van de analyse te plaatsen slaagt men er bewust of onbewust in om de meer structurele oorzaken van sociale ongelijkheid niet langer als onderwerp van onderzoek en verandering te nemen. Het individu is niet langer het resultaat van een complex proces van politieke keuzes maar wordt zelf gezien als de oorzaak van z'n eigen actuele situatie. Popkewitz (1997:294) wijst er verder op dat ook het 'probleemloze' individu, wat een objectief van de learning community is, eveneens een constructie is gebonden aan tijd en ruimte:

"The Platonic 'self' who was an aristocratic man of courage, musical talent and perfect body, the medieval 'self' who received divine dispensation and mystical revelation, and the modern 'self' who is constituted as abstract, scientifically reasoned, and socially identified."

Het a-politieke en a-historische karakter van het discours kan mee aan de basis liggen van de brede consensus en het draagvlak waarop learning communities kunnen rekenen. De teksten kenmerken zich dan ook door een wollige retoriek en een grote portie, mijns inziens weinig vernieuwende en weinig zeggende, nieuwspraak. Ideoscapes als kansen, inclusie, vernieuwing, noodzaak... vormen hierin de kapstokken waarop het discours gehangen wordt. Is het daarom dat Longworth (2002:5) schrijft: "The debat still lies largely in the hands of the academic educationists and politicians. The message that lifelong is lifelong, that learning is learning and that it is for everybody, has not yet reached the vast majority of people targeted as the new generation of learners."?

## 6. Besluit

Ik wil en kan niet besluiten met het u aanbieden van nieuwe kant-en-klare oplossingen. Het reconstrueren van een nieuwe horizon, wat de laatste (*kan dat?*) stap van de methode van kritische discoursanalyse is, is het aanreiken van ingrediënten waarmee de betrokkenen al naargelang smaak en voorkeuren een nieuwe werkelijkheid construeren. Ik wil besluiten met enerzijds een reflectie op de door mij geformuleerde onderzoeksvragen en anderzijds door het (opnieuw?) onder de aandacht brengen van twee attitudes waarvan ik als sociaal werker vind dat ze belangrijk zijn maar door omstandigheden nogal eens als ongemakkelijk ervaren worden omdat ze in de praktijk toepassen tijd en ruimte vragen.

Wanneer ik er nu, zo'n 70 pagina's verder en hopelijk wijzer, opnieuw mijn vraag over processen van sociale insluiting en uitsluiting bijneem, dan kan ik moeilijk anders dan deze vraag vrij pessimistisch te beantwoorden. Ten eerste, de gehanteerde retoriek van sociale insluiting en de hiervoor geformuleerde oplossingen zijn mijns inziens symptoombehandelingen. Nergens wordt het strenge arbeidsethos, het concurrentieprincipe en het groei principe in vraag gesteld. Integendeel deze principes zijn de methodes van sociale insluiting. Bezwaarlijk kan ik dit duurzaam noemen omdat we er ons moeten bewust van zijn dat de koek op een gegeven moment niet groter kan worden al was het maar omdat de aarde fysieke grenzen heeft. Duurzame economische groei lijkt dan ook een contradictie in terminis te zijn. Illustratief hierbij zijn modellen als de ecologische voetafdruk of de milieugebruiksruimte die, hoe vereenvoudigd ze de werkelijkheid ook mogen voorstellen, ons toch met de neus op de feiten drukken. De koek, hier bijvoorbeeld voorgesteld als het aantal eerlijk betaalde jobs, dikt onvoldoende aan. M.a.w. structurele werkloosheid lost u niet op met meer vorming. Castel (in: Devos, 2003:123) zegt hierover: "Het is ongetwijfeld nog optimistisch met betrekking tot de crisis te denken dat men door de kwalificaties te vermeerderen en te verbeteren zich zou kunnen wapenen tegen de onbruikbaarheid." Arbeidsherverdeling daarentegen zoals voorgesteld door o.a. Diels, Geldof, Gorz... biedt meer perspectief maar vraagt een herdenken van de onvermijdelijk gedachte werkelijkheid. Praktijken van levenslang leren kunnen hierbij, wanneer ze teruggrijpen naar hun emancipatorische ontstaansgeschiedenis, een rol spelen door bijvoorbeeld de methode van kritische discoursanalyse te hertalen naar een methode van de praktijk.

Terwijl ten tweede vrijwillig sociaal uitgesloten (Raes, 2004:134) impliciet gelden als toonbeeld van zelfbewustzijn en ondernemerschap worden onvrijwillig sociaal uitgesloten met zachte dwang verplicht hun vaardigheden bij te spijkeren terwijl er fundamenteel niks aan de positie van hun klasse op zich verandert. In het politieke en publieke debat horen wij hoe hun passiviteit de betaalbaarheid van de welvaartsstaat in het gedrang brengt terwijl aan inputzijde actueel slechts met mondjesmaat gezocht wordt naar alternatieve financiering. Het hieruit voortkomende discours van de actieve burger op de betaalde arbeidsmarkt gaat daarom voorbij aan andere invullingen van zowel het adjectief 'actief' als het substantief 'burgerschap'. Laat ik er bijvoorbeeld vanuit gaan dat zij ingesloten worden

op de arbeidsmarkt; dit wil nog niet zeggen dat zij automatisch ook sociaal en politiek ingesloten zouden zijn. Hier wordt mijns inziens wel te gemakkelijk vanuit gegaan. Het lijkt mij daarom nuttig en noodzakelijk om de publieke ruimte opnieuw te herdefiniëren; wat verruiming inhoudt. Want pas in de publieke ruimte kan de democratie getoetst worden (Holemans, 2005)! Boudweg maar terecht stelt Jarvis (2002:6):

“A public sphere from which specific groups would be eo ipso excluded was less than merely incomplete; it was not a public sphere at all.”

Maar met Laclau en Mouffe's concept van 'equivalentieketens', waarover in het begin van dit werk iets gezegd is, in het achterhoofd durf ik te stellen dat er altijd processen van in- en uitsluiting zullen blijven plaatsvinden zolang gedacht wordt in termen van wij en zij. En wanneer morele argumenten het discours versterken is het opletten geblazen, stel ik. Het is opletten omdat het heel moeilijk wordt om in een burger nog langer iemand te zien die zich op een andere manier dan op de betaalde arbeidsmarkt kan inzetten voor zijn medemens. Flexibiliteit betekent verantwoordelijkheid en aanpasbaarheid betekent solidariteit. Onbewust en ongewild schrijven learning communities zich in, door zich te legitimeren met een nuttigheidsverhaal, in het dominante discours. Wat nuttig geacht wordt, is evenwel geen voorwerp van discussie. Dit in vraag stellen zou een aantasting van het draagvlak kunnen betekenen. Learning communities worden ingezet en ondersteund omdat ze kennis als productiefactor vermeerderen. Op zich is dat geen probleem. Ik vind het wel een probleem wanneer die gegeneerde kennis niet aangewend wordt voor het bereiken van meer maatschappelijke gelijkheid, hoewel het zo voorgesteld wordt.

Een learning community heeft maatschappijveranderend potentieel maar slaagt er mijns inziens niet in dit om te zetten in maatschappelijke actie. Meer aandacht voor de publieke ruimte als 'vrijplaats' voor de democratie kan de discussie nieuw leven inblazen. Dit veronderstelt in de eerste plaats vrije toegang in de meest brede betekenis van het woord. Twee attitudes voor sociaal werkers, en in het bijzonder voor hen die actief zijn in zo'n learning community, wil ik hierbij in het voetlicht plaatsen omdat ik denk dat van hieruit, hoe miniem ook, een meer historisch en politiek discours mogelijk wordt. Een eerste attitude is alertheid. In dit partnership waarin werklozen zoeken naar maatschappelijke waardering (via arbeid?), bedrijven streven naar rendement en overheden terecht dromen van 'urban renaissance', hebben sociaal werkers de opdracht om op een constructieve manier oppositie te voeren tegen al te snel aanvaarde vooronderstellingen en een gezonde kritische afstand te bewaren tegenover het dominante discours. Dit klinkt misschien als een variatie op een al eindelijk herhaald thema; het herhalen blijkt niettemin nog steeds noodzakelijk wanneer we er bijvoorbeeld Illich op nalezen. In 1971, enkele jaren voor er sprake was van learning communities, merkte hij op:

“Even the seemingly radical critics of the school system are not willing to abandon the idea that they have an obligation to the young, especially to the poor, an obligation to process them, whether by

love or by fear, into a society which needs disciplined specialization as much from its producers as from its consumers and also their full commitment to the ideology which puts economic growth first."

(Illich, 1971:67)

Illich's vaststelling indachtig moet ons, sociaal werkers, met nog meer gedrevenheid aan het denken zetten. Een voorbeeld: zo gaat het in het learning communitydiscours af en toe over gelijkheid. Het gaat, let wel, over gelijke kansen niet over gelijke uitkomsten. Dit impliceert dat het streven naar een egalitaire maatschappij, maar met respect voor diversiteit, opgegeven wordt en dat de vraag naar herverdeling van maatschappelijke rijkdom niet langer gesteld wordt. Uit een dergelijk discours volgt verder dat elke aangeboden kans met beide handen aangegrepen moet worden en begrijpt men niet dat niet elke kans door de betrokkene als zodanig gezien wordt. Edwards et al (2001:425) waarschuwt: "There is a danger of compulsion, with the implication that not all would want to be included in what is on offer." Verkeerdelijk wordt 'kans' gelijkgesteld met 'keuze' terwijl deze twee begrippen hoegenaamd niet hetzelfde zijn. Pas wanneer aan de voorwaarden 'vrijwilligheid' en 'gevarieerdheid' voldaan is, kan men kansen als een keuze benaderen. Sociaal werkers moeten zich dus de vraag stellen of in de praktijken van learning communities deze voorwaarden vervuld zijn.

Ten tweede is er nood aan utopie. Waarom? Niettegenstaande het concept 'learning community' de vastgelopen communicatie tussen overheid enerzijds en burgers anderzijds kan herstellen door zich als een lokale subpolitieke praktijk te profileren, blijft het een concept dat prioritair ingezet wordt voor de behandeling van maatschappelijke symptomen. Een learning community legitimeert zich door te stellen dat het het leren (formeel, niet-formeel en informeel) faciliteert. Maar een learning community gaat niet verder door vragen te stellen bij de finaliteit van dat leren! Faris (2003:2) licht een tip van de sluier op wanneer hij zegt dat: "There is a recognition by leading economists that social capital (e.g. trust, networking, and shared values as expressed through strong families and communities) are the basis of increased human capital (i.e. increased education and training achievement)." Hoe progressief het discours ook mag lijken, al bij al is een learning community er in de eerste plaats om op een zachte manier uitgesloten groepen in te sluiten in een systeem dat hun aanwezigheid wel (nog) tolereert maar geen moeite doet hun inspanningen maatschappelijk te waarderen. De hamvraag luidt dus: "Leren we in de learning community om de bestaande maatschappelijke ordening te bestendigen (realistische visie) of leren we om de bestaande maatschappelijke ordening te veranderen (utopische visie)?" Een kritische discoursanalyse als deze destabiliseert de 'dictatuur van het haalbare' en moet sociaal werkers uitrusten met verbeelding om de nu gedeconstrueerde werkelijkheid anders in te vullen. Anders gezegd, alertheid doet ons eerst vragen stellen bij de vanzelfsprekendheid van deze werkelijkheid en verbeelding moet ons vervolgens toelaten die werkelijkheid anders te denken. Met Petrella's (2004:39) citaat over utopie, denk ik op een optimistische manier dit werk te mogen afronden. Over utopie zegt hij: "Het is het laten varen van de vanzelfsprekendheden, het bewust afstappen van de paden van de gehoorzaamheid, het zichzelf projecteren in een werkelijkheid die anders durft te worden gedacht."

## 7 Literatuur

Achterhuis, H. (1984). *Arbeid, een eigenaardig medicijn*. Baarn, Uitgeverij Ambo, 335 blz.

Aernoudt, R. (2005). *Arbeid: Lust of last?* Roeselare, Roularta books, 131 blz.

A.P. & H.R. (2006). *Sommigen willen niet werken*. Interview met Bart Somers. Blz. 11, Knack, jrg. 36, nr. 5.

ASCENTO (2006). 'Tewerkstellingscel Ford Genk en toeleveringsbedrijven' behaalt puik resultaat. Oplossing voor 81% van de deelnemers. Persbericht, Hasselt, 2 februari 2006, [www.t-groep.be/nl/nieuw/PB\\_FordGenk.doc](http://www.t-groep.be/nl/nieuw/PB_FordGenk.doc), 6 februari 2006.

Beck, U. (1997). *De wereld als risicomaatschappij*. Essays over de ecologische crisis en de politiek van de vooruitgang. Amsterdam, De Balie, 120 blz.

Beck, U. (1997). *The reinvention of politics. Rethinking modernity in the global social order*. Cambridge, Polity Press, 206 blz.

Beck, U., Bonss, W. & Lau, C. (2003). *The theory of reflexive modernization. Problematic, hypotheses and research*. Blz. 1-33, *Theory, Culture & Society*, vol. 20, nr. 2.

Biesta G. (2005). Review essay. *The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship*. Blz. 687-703, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, nr. 5.

Biesta, G. & Lawy, R. (2006). *Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship*. Blz 34-50, *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, nr. 1.

Birmingham strategic partnership (2005). *Neighbourhood renewal in Birmingham*. 79 blz.

Blommaert, J. (2001). *Ik stel vast. Politiek taalgebruik, politieke vernieuwing en verrechtsing*. Berchem, EPO, 187 blz.

Blommaert, J. (2004). *Discourse – A critical introduction*. Cambridge, University Press, 261 blz.

Bourdieu, P. (2002). *De zicht realiserende utopie van de onbepaalde uitbuiting. Het wezen van het neoliberalisme*. Blz. 112-119, *VMT*, jr. 36, nr. 3.

Bourdieu, P. & Wacquant, L (2002). *De nieuwe planetaire Vulgaat*. Blz. 73-77, *VMT*, jrg. 36, nr. 2.



Bouverne – De Bie, M. (2002). Levenslang en levensbreed leren. Wie heeft er behoefte aan? Blz. 33-41, Samenleving en politiek, jrg. 9, nr. 9.

Bouverne – De Bie, M. (2004). Sociale agogiek. Gent, Academia Press, 259 blz.

Bouverne – De Bie, M. & De Droogh, L. (2005). Sociaal werk en welzijnsrechten. Gent, Niet gepubliceerde cursus.

Castellani, V. (2000). The "educating city" is a dream, a project, and a long road to travel down of hope and good faith. [http://www.bcn.es/edcities/eng/eng\\_1\\_fs.htm](http://www.bcn.es/edcities/eng/eng_1_fs.htm), 6 maart 2006, 3 blz.

Carpentier, N. & Spee, S. (1999). Discoursanalyse. Cursustekst informatieverwerking UIA Dept. PSW. <http://homepages.vub.ac.be/~ncarpent/disc.html>, 24 oktober 2005, 48 blz.

Carpentier, N. & De Vos, P. (2001). De discursieve blik. De discours Theorie van Laclau en Mouffe als denkkader en instrumentarium voor sociaal wetenschappelijke analyse. Blz. 3-30, Ethiek & Maatschappij, jrg. 4, nr. 4.

Ceysens, P. (2005). in: Vlaams Parlement (2005). Handelingen. Plenaire vergadering nr. 17, Morgenvergadering, 20 december 2005, 37 blz.

Club of Rome (1979). No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. Oxford, Pergamon Press, 157 blz.

Crowther, J. (2000) Participation in adult and community education: a discourse of diminishing returns. Blz. 479-492, International Journal of Lifelong Education, vol. 19, nr. 6.

De Bruyne, P., De Wael W., Deleu T. & Van Vlaenderen, P. (2005). Tussen vrijheid en dwang. Dansen op een slappe koord. Opdracht Historische pedagogiek, niet gepubliceerd werk, 29blz.

De Kesel, M. (2005). Onderwijs en Bildung anno 2005. Onder andere over de roep om reflectie in hedendaagse onderwijskringen. Gent, niet gepubliceerd werk, 5 blz.

De Ruyter, K. (2005). Woorden en daden. De Standaard, 9 november 2005.

De Stoop, C. (2006). 't Stad is van iedereen. Allochtone werklozen in Antwerpen. Blz. 22-26, Knack, jrg. 36, nr. 6.

De Vriendt, J. (2004). Learning city Birmingham. Vlamingen leren uit een Engels voorbeeld. Blz. 4-11, Wisselwerk, jrg. 1, nr. 4.

Debaene, R. (2005). Het conservatisme van de vernieuwers. Kenniseconomie en onderwijs. Blz. 5-13, Streven, jrg. 72, nr. 1.

Deleeck, H. (2001). De architectuur van de welvaartstaat opnieuw bekeken. Leuven, Acco, 486 blz.

Deleuze, G. (1990). Naschrift bij de controlemaatschappijen. Nederlandstalige vertaling (2006), De Witte Raaf, nr. 119.

Depaepe, M. (2004). De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar. Leuven, Acco, 288 blz.

Dessers, D., Dumolyn, J. Jones, P.T. (2002). Ya Basta! Globalisering van onderop. Gent, Academia Press, 358 blz.

Devos, C., Boucké, T., De Vos, P. & Lesage, D. (2001). De stille revolutie van de globalisering en de derde weg. Bedenkingen bij de activering van de Belgische welvaartstaat. Universiteit Gent, 62 blz.

Devos, R. (2003). Uitsluiting – insluiting: de grenzen van een paradigma. In: Devos R. & Vanmarcke L. (red.) (2003). Uitsluiting-insluiting. Kanttekening bij een beleid van sociale integratie. Blz. 113-131, Leuven, Acco.

DfEE & NIACE (1998). Practice Progress and Value. Learning communities: assessing the value the add. 58 blz.

DfEE (1999). Policy action Team on skills. Final Report. 108 blz.

DfEE & LCN (2000). Setting the agenda for the learning century. Conference report. 6 blz.

DfES (2003). Neighbourhood Learning Centres. Guide for practitioners. Nottingham, DfES publications, 38 blz.

Diels, D. (1996). Ondergesneeuwde sporen. Een andere visie op arbeid en burgerschap. Leuven, Acco, 185 blz.

Dominelli, L. & Hoogveldt, A. (1996). Globalization and the technocratization of social work. Blz. 45-63, Critical Social Policy, vol. 16, nr. 47.

Doom, R. (2006). Vrijheid en gelijkheid. Universiteit Gent, cursus sociale en politieke leerstelsels, 298 blz.

Driessens, K. & Lauwers, J. (1998). Als een gekooide vogel. Processen van uitsluiting & insluiting bij arme gezinnen. Antwerpen, UIA, FWO, 248 blz.

Edwards, R. (1997). Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning society. London, Routledge, 214 blz.

Edwards, R. & Usher R. (2001). Lifelong learning: A postmodern condition of education? Blz. 273-287, *Adult Education Quarterly*, vol. 51, nr. 4.

Edwards, R., Armstrong, P. & Miller, N. (2001). Include me out: critical reading of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. Blz. 471-428, *International Journal of Lifelong Education*, vol. 20, nr. 5.

Edwards, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. Blz. 353-365, *Journal of educational policy*, vol. 17, nr. 3.

Elchardus, M. & Smits, W. (2005). De levensloop van jongvolwassenen 18-39 jaar. Jongvolwassenen over hun loopbaan, arbeidsethiek, levenslang leren en tijdskrediet. Brussel, TOR, 57 blz.

ERT (1995). Onderwijs voor Europeanen. Op weg naar de lerende maatschappij. Brussel, 36 blz.

ERT (1998). Job creation and competitiveness through innovation. Brussel, 32 blz.

Europese Commissie (1995). Teaching and learning. Towards the learning society. Brussel, 66 blz.

Europese Commissie (2000). Een memorandum over levenslang leren. Brussel, 40 blz.

Europese Commissie (2002). Commission's Action Plan for Skills and Mobility. Brussel, 37 blz.

Falk, I. & Harrison, L. (1998). Community Learning and Social Capital: "just having a little chat". Blz. 609-627, *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 50, nr. 4.

Faris, R. (1998). Learning communities: cities, towns and villages preparing for a 21<sup>st</sup> century knowledge-based economy. 14 blz.

- Faris, R. (2003). Learning Community by community: Preparing for a Knowledge-based Society. <http://members.shaw.ca/rfaris/docs/cea.pdf>, 3 mei 2006, 5 blz.
- Field, J. (1993). Competency and the pedagogy of labour. In: Thorpe, M., Edwards, R. & Hanson, A (ed.). Culture and processes of adult learning. Blz. 39-50, London/New York, Routledge.
- Foucault M. (1975). Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis. Nederlandse vertaling (2001), Groningen, Historische uitgeverij, 445 blz.
- Fram, M.S. (2004). Research for progressive change: Bourdieu and Social Work. Blz. 553-576, Social service review.
- Gee, J.P. (2005). An introduction to discourse analysis. Theory and method. London, Routledge, 215 blz.
- Geldof D. (2002). Niet meer maar beter. Over zelfbeperking in de risicomaatschappij. Leuven, Acco, 223 blz.
- Gereluk D. (2005). Communities in a Changing Educational Environment. Blz. 4-18, British Journal of Educational Studies, vol. 53, nr. 1.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and welfare reform. Blz. 431-452, International Journal of Lifelong Education, vol. 18, nr. 6.
- Godot, E.A. (2003). Hoezo pedagogisch? Amsterdam, SWP, 253 blz.
- Gorz, A. (1988). Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique. Paris, Galilée, 302 blz.
- Crowther, J. & Martin, I. (2005). Learning democracy and activating citizens: a role for universities. In: Wildemeersch, D., Stroobants, V. & Bron, M. jr. (2005). Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A Learning Outlook. Blz. 207-223, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Habermas, J. (1998). Beyond the nation state ? Peace Review, vol. 10, nr. 2.
- Hajer, M.A. (1995). The Politics of Environmental Discourse. Ecological Modernization and the Policy Process. Oxford. Clarendon Press.

Hall, S. (ed.) (1997). Representation. Cultural Representations and signifying practices. London, Sage publications, 408 blz.

Hamaker, G. (1998). De kunst van zinvol werken. Een toekomstvisie op onze arbeid. Schiedam, Scriptum, 175 blz.

Hardt, M. & Negri, A. (2000). Empire. De nieuwe wereldorde. Amsterdam, Van Genneep, 479 blz.

Hertz, N. (2001). De Stille overname. De globalisering en het einde van de democratie. Pandora, 256 blz.

Hirtt, N. (2003). The 'merchandization' of education: not only GATS. [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org), 24 oktober 2005.

Hirtt, N. (2004). Education Inc. [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org), 24 oktober 2005.

Holemans D. (2004). Manifest voor het georganiseerd meningsverschil. <http://www.yabasta.be>, 6 maart 2006, 2 blz.

Holemans D. (2005). Vloeibaar engagement, waar grote verhalen vervangen zijn door individuele zoektochten en beeldcultuur. Voordacht dd. 15 december 2005, Victoria Deluxe – Stadsuniversiteit, Gent, Vooruit.

Holzer, B. & Sorensen, M.P. (2003). Rethinking subpolitics. Beyond the 'Iron Cage' of modern Politics? Blz. 79-102, Theory, culture & Society, vol. 20, nr. 2.

IAEC (2004). Charter of educating cities. [www.bcn.es/edcities/aice/](http://www.bcn.es/edcities/aice/), 25 april 2006, 7 blz.

Illich, I.D. (1971). Deschooling Society. London, Galder & Boyars, 116 blz.

Jacobs, R. & Van Doorslaer, J. (2000). Het pomphuis van de 21<sup>ste</sup> eeuw. Educatie in de actieve welvaartstaat, Berchem, EPO, 212 blz.

Jarvis P. (2000). Globalisation, the Learning Society and Comparative Education. Blz. 343-355, Comparative education, vol. 36, nr. 3.

Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. Blz. 5-19, Compare, vol. 32, nr. 1.

Johnston, R. (2005). A framework of analysing and developing adult learning fo active citizenship. In: Wildemeersch, D., Stroobants, V. & Bron, M. jr. (2005). Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A Learning Outlook. Blz. 47-65, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Larsen, K. (1999). Learning cities: the new recipe in regional development. In: OECD Obeserver. [www.oecdobserver.org](http://www.oecdobserver.org), 19 april 2004.

Leroy, F. (2002). Lang leren(d) leven. Van employability naar enjoyability. Blz. 44-56, Overwerk Tijdschrift van het steunpunt WAV, jrg. 12 ,nr. 3.

Leroy, F. (2003). De betekenis van arbeid in de actieve welvaartstaat. Met meer minder en beter werken om goed te leven. In: Devos R. & Vanmarcke L. (red.) (2003). Uitsluiting-insluiting. Kanttekening bij een beleid van sociale integratie. Blz. 13-33. Leuven, Acco.

Lesaffer, P. (2006). Bedrijven weigeren te investeren in mensen. De Standaard, 27 maart 2006.

Longworth, N. (2000). Creating lifelong cities, towns and regions. The local and regional dimension of lifelong learning. The TELS-project, 78 blz.

Longworth, N. (2002). Learning Cities for a Learning Century: Citizens and Sectors – Stakeholders in the Lifelong Learning Community. 35 blz., <http://lifelonglearning.cqu.edu.au/2002/papers/longworth.pdf>, 26 april 2006.

Maress, N. & De Vries, G.H. (2002). Tussen toegang en kwaliteit. Legitimatie en contestatie van expertise op het internet. In: Dijstelbloem, H. & Schuyt C.J.M. (red.) De publieke dimensie van kennis. Blz. 171-249, Den Haag, Sdu Uitgevers, <http://www.wrr.nl/pdfdocumenten/V110.pdf>, 24 oktober 2005.

Martin, H.P. & Schumann, H. (1997). Globalisering. De wereld in verval, Rijswijk, Elmar, 331 blz.

Masschelein J. (1991) Zijn er nog overlevingskansen voor het 'Bildungsideal'? Pleidooi voor een vorming dien niet 'werkt' en niet 'verbetert'. Blz. 39-52, Vorming, jrg. 7, nr. 1.

Masschelein, J. (2001). The discoures of the learning society and the loss of childhood. Blz. 1-20, Journal of Philosophy of Education, vol. 35, nr. 1.

Masschelein, J. (2004) How to conceive of critical educational theory today? Blz. 351-367, Journal of Philosophy of Education, vol. 38, nr. 3.

Masschelein, J. & Simons, M. (2004). De strategie van het inclusieve onderwijsdispositief. Inclusief onderwijs voor exclusieve leerlingen? In: Devos R. & Vanmarcke L. (red.) (2003). Uitsluiting-insluiting. Kanttekening bij een beleid van sociale integratie. Blz. 89-112. Leuven, Acco.

Masschelein, J. & Quaghebeur, K. (2005). Participation for Better or For Worse? Blz. 51-65, Journal of Philosophy of Education, vol. 39, nr. 1.

Mc Laren, P. (2001). Che Guevara, Paulo Freire, and the politics of hope: reclaiming critical pedagogy. Blz. 108-131, Cultural studies <> critical methodologies, vol. 1, nr. 1.

Meulenaer, G. (2005). Wat verdient de gemiddelde topmanager. Trends, <http://www.trends.be>, 7 april 2006 .

Meijers, F. (1996). Educatie, arbeidsidentiteit en levensloop. Naar een krachtige leeromgeving. In: Van Gent, B. Opleiden en leren in organisatie. Ontwikkelingen, benaderingen, onderzoekingen. Blz. 39-49, Amsterdam/Meppel, Boom.

Mertens, J. (1997). Van restauratie tot vernieuwd burgerschap. Blz. 115-141, Oikos, jrg. 1, extra nummer.

Mestrum, F. (2005). De rattenvanger van Hameln. De Wereldbank, armoede en ontwikkeling. Berchem, EPO, 222 blz.

Mills, S. (2004). Discourse. The new critical idiom series. London, Routledge, 2de druk, 168 blz.

Moore, A. & Brooks, R. (2000). Learning communities and community development: describing the process. Blz. 1-15, International Journal of Adult and Vocational Training.

Mouffe, C. (2000). The democratic paradox. London, Verso, 192 blz.

Moyoart, M. & Pollefeyt, D. (2004). De pedagogie tussen maakbaarheid en verbeelding. Blz. 87-93, Ethische Perspectieven, jrg. 14, nr. 1.

OECD (2000). The new learning for inclusion and capability: towards community governance in the education action zones. 60 blz.

OECD (2001). Cities and Regions in The New Learning Economy. 149 blz.

OECD (2003). Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Highlights. 12 blz.

- Petrella, R. (1997) Het algemeen belang, lof van de solidariteit. Brussel, VUBpress.
- Petrella, R. (2004). Menselijk verlangen. Het recht om te dromen. Brussel, VUBpress, 207 blz.
- Popkewitz, T.S. (1997). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. Blz. 287-313, Educational Theory, vol. 47, nr. 3.
- Raes, K. (2002). Wij zelve. Kapellen, uitgeverij Pelckmans, 151 blz.
- Ranson, S. (2000). Recognising the Pedagogy of Voice in a Learning Community. Open University. [www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/](http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/), 13 april 2006, 14 blz.
- Rasking, J. (2005). Werknemers worden nomaden. Blz. 22-23, De Standaard, 15 november 2005.
- Rasking, J. (2005). Herstructureren doe je niet zomaar. Blz.22, De Standaard, 16 november 2005.
- Rifkin, J. (1995). The End of Work. The Decline of the Global Labor Force and the Down of the Post-Market Era. New York, Putnam Books, 400 blz.
- Schuller, T. & Preston, J. (2005). Skills, values and networks: evidence on the wider benefits of learning. In: Wildemeersch, D., Stroobants, V. & Bron, M. jr. (2005). Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A Learning Outlook. Blz. 139-154, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Sen, A. (2000). Vrijheid is vooruitgang. Amsterdam, Uitgeverij Contact, 365 blz.
- Sivers C. & Mc Nulty D. (2004). Engeland: lerende gemeenschappen opbouwen. Blz. 18-23, Wisselwerk, jrg. 1, nr. 2.
- Smith, M.K. (2000). The theory and rhetoric of the learning society. The encyclopedia of informal education. [www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm](http://www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm), 24 oktober 2005.
- Smith, M.K. (2001). Lifelong learning. The encyclopedia of informal education. [www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm](http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm), 24 oktober 2005.
- Socius (2004). Nota's studiereis Birmingham.



Steelte, T. & Taylor, R. (2005). Citizenship and global chaos – education, culture and revolution. In: Wildemeersch, D., Stroobants, V. & Bron, M. jr. (2005). Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A Learning Outlook. Blz. 87-104, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Thomaes, R. (2006). Taboes stapsgewijs aanpakken. Blz. 24, De Standaard, 12 januari 2006.

Total, Ethics Charter. [http://burma.total.com/en/publications/ethical\\_guidelines.pdf](http://burma.total.com/en/publications/ethical_guidelines.pdf), 7 december 2005, 1 blz.

UNESCO (1960). World conference on adult education. Final report. Paris, 8 blz.

Van Der Lans, J. (2005). Nieuwe omgangsvormen tussen staat en middenveld. Blz. 20-37, Alert, jrg. 31, nr. 3.

Vandenabeele, J. (1999). Sociale verantwoording en het debat over landbouw, milieu en natuur. Doctoraal proefschrift, KU Leuven, 215 blz.

Van der Steen, W. (2005). Van zorg naar educatie en learning communities. Blz. 6-10, Wisselwerk, jrg. 2, nr. 1.

Van der Stoep, J. (2005). Pierre Bourdieu en de politieke filosofie van het multiculturalisme. Kampen, Uitgeverij KOK, 268 blz.

Van der Veen, R. & Holford, J. (2005). A critical educational perspective on localisation, governance and citizen education. In: Wildemeersch, D., Stroobants, V. & Bron, M. jr. (2005). Active Citizenship and Multiple Identities in Europe. A Learning Outlook. Blz. 123-137, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Vandormael, B. (2006). We weten niet wat we weten. Interview met Martin Hinoul. Blz. 40-42, Knack, jrg. 36, nr. 3.

Vanmarcke L. (2003). Getrakteerd worden op jezelf. Kritiek van de vermarkting van het publieke overheidsbeleid inzake opleiding en vorming, in het spoor van Pierre Bourdieu. In: Devos R. & Vanmarcke L. (red.) (2003). Uitsluiting-insluiting. Kanttekening bij een beleid van sociale integratie. Blz. 177-225. Leuven, Acco.

VBO (2006). Groei en jobs: taboes overboord! Strategie 2010. Brussel, 68 blz.

Verleyen, M. (2005). Gelijke kansen op kwaliteit. Interview met Frank Vandenbroucke. Blz. 100-105, Knack, jrg. 35.

Verschelden G. (2005). Eenieder geboeid door levenslang leren? De plaats van sociaal-cultureel werk in het debat over levenslang leren en EVC. In: Larock Y. & Cockx F. e.a. (red.) Spoor zoeken. Handboek voor sociaal cultureel werk met volwassenen. Blz. 343-367, Gent, Academia Press.

VOKA (2004). Onderwijsvernieuwing moet en kan. [www.voka.be](http://www.voka.be), 8 november 2005.

VOKA (2004). Ondernemers op de schoolbanken. [www.voka.be](http://www.voka.be), 8 november 2005.

Vranken J., De Boyser K. & Dierckx D. (red.) (2005). Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2005. Leuven, Acco, 408 blz.

Wals, A.E.J. & Heymann, F. (2004). Learning on the edge: exploring the change potential of conflict in social learning for sustainable living. in: Wenden, A.L. (ed.) (2004) Educating for a culture of social and ecological peace. Blz. 123-145, New York, University Press.

Walsh, M. (2002). Individualization, sociology and sub-politics: implications for political theory. 13 blz.

Yarnit, M. (2000). Towns, cities and regions in the learning age. A survey of learning communities. 108 blz.