

Kwaliteitszorg in het onderwijs: de 'wil tot kwaliteit' in een gewijzigd veld van bestuurlijkheid

Maarten Simons

Quality-assurance and education: the 'will to quality' in a changed governmental strategy

'The assurance of quality' seems to be an imperative dominating both scientific and political discourses on education. For the content of the notion 'quality' depends on the voices of different actors within education, it is argued how 'quality' and 'quality-assurance' have a strategic dimension. To develop this argument we offer an elaboration of Foucaults analysis of governmentality and biopolitics. We point out how our actual thinking about the teacher and school as positioned in an environment, and about 'quality' in general, is linked up with transformations in governmental strategies.

Trefwoorden: kwaliteitszorg, onderwijs, bestuur

Inleiding

'Zorgen voor kwaliteit' lijkt haast een imperatief die het actuele onderwijsland- schap in sterke mate in een greep houdt. Niet alleen in een beleidsmatige optiek, maar ook in het kader van onderzoek schittert kwaliteit als een uitdagend refe- rentiepunt. Wat kwaliteit precies inhoudt, zo stelt men veelvuldig, is afhankelijk van de verschillende relevante actoren in de onderwijswereld: van leerkachten, leerlingen en ouders over politici/inspectie en bedrijven tot wetenschappers. Het zou, met andere woorden, gaan om een 'leeg begrip' dat vanuit de stemmen van deze actoren om het even welke invulling kan krijgen. In die zin zou het in deze zorg gaan om een eigentijdse vormgeving aan de bekommernis om goed onder- wijs – de voortzetting van een ethisch engagement dat al zo oud is als het onder- wijs zelf. Het is echter zo dat deze aandacht voor kwaliteitszorg duidelijke wortels heeft in de (Integrale Kwaliteitszorg uit de) bedrijfswereld, en daarom door criti- ci vaak ter discussie wordt gesteld. Het onderwijs, en vooral de finaliteit van een onderwijsinstelling, zo stelt men dan, is niet duidelijk te vatten in een instru- mentele en economische terminologie (klanten, producten, marktgerichtheid). Deze tekst wil eveneens een kritische stem laten horen, maar omdat we van

Maarten Simons is als onderzoeker verbonden aan het Centrum voor Fundamentele Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven. Correspondentieadres: Dekenstraat 2, B-3000 Leuven

mening zijn dat het wijzen op die zogenaamde storende samenhang slechts ten dele de problematiek belicht, zal een andere vraag worden verkend.

Wat ons hier interesseert is de eigenaardige aantrekkingskracht die uitgaat van het begrip 'kwaliteit' en de verschillende afgeleiden die we hier samenvatten onder de noemer 'kwaliteitszorg'. In plaats van het kritisch analyseren van het begrip zelf – en de verschillende invullingen of indicatoren – is het volgens ons zinvol om eerst deze aantrekkingskracht te duiden. In die zin zullen we niet aanvechten dat de inhoudelijke invulling van kwaliteit afhankelijk is van verschillende actoren, maar aantonen dat de wijze waarop die invulling tot stand komt precies welbepaalde actoren vereist. Een voortdurende bekommernis om (invullingen voor) kwaliteit veronderstelt met andere woorden een specifieke verhouding tot zichzelf, anderen en de wereld. Met dit laatste bedoelen we dat systemen van kwaliteitszorg niet zonder meer worden opgelegd aan de mens, maar dat zij voor hun concrete werking een bepaalde vorm van subjectiviteit in het leven roepen.

De stelling die we hier zullen uitwerken en verdedigen, kan dan als volgt worden samengevat: het begrip kwaliteit is niet neutraal (hoewel het inderdaad 'leeg' is), maar er gaat een specifieke politieke dimensie achter schuil wat maakt dat we moeten spreken van een uitermate strategisch begrip. Dit strategisch karakter willen we aannemelijk maken tegen de achtergrond van transformaties in bestuursrelaties. Vanuit deze invalshoek krijgt dan de 'aantrekkingskracht tot' en het 'lege karakter van het begrip kwaliteit' een duiding. Wat het eerste betreft zullen we spreken van de 'wil tot kwaliteit' (een bepaalde subjectvorm) als effect én instrument van een gewijzigd veld van bestuurlijkheid dat het leven en overleven centraal plaatst. Wat de inhoud betreft zullen we stellen dat wat kwaliteitsvol is betrekking heeft op wat functioneel is voor dit leven en overleven. In die zin mag de actuele bekommernis om kwaliteit niet worden losgekoppeld van andere transformaties in het onderwijs, en is en blijft een kritische reflectie noodzakelijk.

In wat volgt verkennen we eerst een (politiek, wetenschappelijk) weten waarin (al dan niet expliciet) de zorg om kwaliteit centraal staat. We beperken ons tot twee 'figuren' die veelvuldig in dit weten ter sprake worden gebracht: de professionele leerkracht en de school als organisatie. De nadruk zal hier liggen op de wijze waarop men over de leerkracht en de school spreekt (hoe zij worden geobjectiveerd of als objecten voor een weten verschijnen), om zicht te krijgen op de wijze waarop deze figuren in dit weten worden geproblematiseerd.¹ Het gaat om de relatie leerkracht-omgeving en school-omgeving, en vooral een 'mentaliteit' om aan de hand van vermogens en vaardigheden voortdurend vorm te geven aan die relatie tot de omgeving. In een volgend deel zullen we aantonen hoe dit weten en deze 'mentaliteit' wezenlijk deel uitmaken van bestuursrelaties. We doen hier voor een beroep op Foucault en de begrippen 'bestuurlijkheid' en 'biomacht' om aan te geven hoe het biopolitiek veld van bestuurlijkheid er vandaag de dag uitziet. Dit laat toe aan te geven welke strategie zich actualiseert in het kwaliteitsdispositief, en dus de politieke dimensie in het begrip kwaliteit ter sprake te brengen. Een laatste deel behandelt het statuut en de gerichtheid van de 'wil tot kwaliteit', de rol die voorstellingen over 'de kwaliteit van het onderwijs' hier spelen en vooral al welke transformatie het onderwijs ondergaat in de kwaliteitszorg.

De professionele ontwikkeling en het leren van de school als probleem

Onder zorg voor kwaliteit verstaan we de uiteenlopende technieken, instrumenten en procedures, en samenhangende vormen van weten, die vanaf het begin

van de jaren negentig in de Vlaamse context hun intrede hebben gedaan. We denken meer concreet aan de vernieuwde inspectie en pedagogische begeleiding (van een controlerende gerichtheid op de leerkracht naar een bewakende ingesteldheid ten aanzien van de school in onderwijskundig en organisatorisch opzicht in zogenaamde doorlichtingen), en in het licht hiervan het formuleren van minimum-doelen waaraan de scholen dienen te voldoen (de zogenaamde eindtermen en ontwikkelingsdoelen, als een geheel van vaardigheden, kennis en houdingen). Verder gaat het om de professionalisering van de nascholing, het opstellen van beroepsprofielen en basiscompetenties (o.a. voor leerkrachten, en als leidraad voor de leerkrachtenopleiding) en de aandacht voor management, zelf-evaluatie en functioneringsgesprekken. Wat ons interesseert is echter niet de concrete ontwikkeling en implementatie hiervan, maar de wijze waarop in deze zorg over 'de leerkracht' en 'de school' wordt gesproken en gedacht. In die zin zijn we van mening dat dit 'weten' zich binnen andere (nationale) bestuurscontexten, en met name in Nederland, op een analoge wijze aan de orde stelt.

De leerkracht als professional

Een vertrekpunt om het spreken over de leerkracht te verkennen zijn de beroepsprofielen en basiscompetenties zoals die in Vlaanderen werden geformuleerd. Het zijn de 'eisen' van het onderwijs en de samenleving die zich gekristalliseerd hebben in een omlijdend geheel van vaardigheden, benodigde kennis en ondersteunende attitudes. Als ordenende clusters spreekt men van verantwoordelijkheden, onderverdeeld naar drie niveaus: 'verantwoordelijkheid ten aanzien van de leraar', 'ten aanzien van de school/onderwijsgemeenschap' en 'ten aanzien van de maatschappij' (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999, p. 4). Hoewel deze objectivering betrekking heeft op 'de leerkracht', staat toch voornamelijk zijn/haar individualiteit centraal; het gaat immers om een niveau waarnaar elke leraar afzonderlijk kan groeien. Dit brengt men tot uitdrukking in de 'verruimde professionaliteitsopvatting' die aan de basis ligt van deze profielen: 'Hierbij is een leraar kritisch, reflecteert over zijn beroep(suitoefening) en is in staat gefundeerde en verantwoorde beslissingen te nemen. Deze professionaliteit is naast verruimend ook blijvend, omdat ze gericht is op het maximaal ontwikkelen van de zelfsturingscapaciteiten van de leraar' (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999, p. 1). Met andere woorden: het leven van de leerkracht wordt gedacht als een voortdurende ontwikkeling, en wat geobjectiveerd wordt zijn de formele capaciteiten die een cruciale rol spelen in dit proces. Ook in bepaalde onderzoeken wordt het functioneren van de leerkracht aan de orde gesteld als een 'voortgaande professionele ontwikkeling', een groei die plaatsvindt in een particuliere context, met een specifiek klimaat. 'Dit [voortgaande professionele ontwikkeling, M.S.] vraagt niet alleen de bereidheid om het eigen handelen en de eigen opvattingen ter discussie te stellen, maar ook vaardigheden om dat met succes (dat wil zeggen: gericht op verdere groei) te kunnen doen' (Verloop, 1995, p. 137). Belangrijk zijn de aspecten die een rol spelen in, en vaardigheden die geschikt zijn voor, een verdere groei. De reden om steeds opnieuw de nadruk te leggen op de 'voortdurende' ontwikkeling hangt samen met het denken over de leerkracht als gepositioneerd in een veranderende omgeving, of liever, een omgeving met veranderende verwachtingen. De professionele leerkracht is dan iemand met de bereidheid en vaardigheden om op een bewuste wijze om te gaan met 'stimuli' (vragen, verwachtingen, problemen) in zijn/haar omgeving - 'to manage expectations' (Burke, 1987, p. 185).

De school als organisatie

In het kader van de zorg voor kwaliteit staat ook de figuur van de school in het middelpunt van de belangstelling. Vanuit een beleidsperspectief is het volgende illustratief: 'De beleidslijn van autonomie en responsabilisering houdt echter eveneens in dat de onderwijsorganisatie zelf de eerste verantwoordelijkheid moet dragen' (Van den Bossche, 1998-1999, p. 63). Het overheidsbeleid wil met andere woorden de autonomie van de lokale scholen stimuleren door het vergroten van de beleidsruimte. De interne en externe kwaliteitszorg wordt geacht hier een belangrijke rol te spelen: het moet vorm en inhoud geven aan deze ruimte. Voor de inspectie (school-doorlichting) en de pedagogische begeleiding (school-ondersteuning) vormt de figuur van de lokale school het punt waarop activiteiten en instrumenten zijn afgestemd. Daarnaast, in het kader van de interne kwaliteitszorg, kunnen instrumenten zoals de zelf-evaluatie geplaatst worden: '(...) een strategisch instrument (...) om scholen in staat te stellen meer eigen accenten te leggen in het schoolbeleid en aldus een lokaal gekleurde vorm te geven aan de beleidsruimte van scholen. (...) Het instrument dat we willen voorstellen om het beleidsvoerend vermogen van scholen te optimaliseren, is een instrument voor zelf-evaluatie van scholen' (Van Petegem, 1997, p. 95). De context voor het aanwenden van dit instrument, en in het verlengde hiervan de nadruk op het beleidsvoerend vermogen van een school, wordt door deze auteur als volgt geduid: 'Scholen zijn voortdurend aan verandering onderhevig. Deze veranderingen zijn te wijten aan factoren te situeren binnen en/of buiten de school (bijvoorbeeld in de beleidscontext). Scholen ontwikkelen zich min of meer bewust in een bepaalde richting. Om het proces van schoolontwikkeling meer bewust en expliciet te maken is het in kaart brengen van het eigen functioneren een zinvolle strategie' (ibid, p. 97). Het is met andere woorden de lokale school die gedacht wordt als draaischijf van verandering en hiervoor de geschikte vermogens dient te ontwikkelen of te optimaliseren. De lokale school is met andere woorden een organisatie in voortdurende ontwikkeling, gepositioneerd in een veranderende omgeving. Dit komt tot uiting in de recente aandacht voor de lerende of organische school: 'An organic school is an institution that takes the needs of students, parents and teachers seriously. It is a school that has a conscious and consequent relationship to the environment; it has an organizational culture and management that is open to innovation and change' (Dalin, 1993, p. 147). Voor deze 'bewuste en consequente relatie' is er naast het ontwikkelen van vaardigheden, zoals een sterk innovatief of lerend vermogen, een bereidheid nodig om een voortdurende ontwikkeling of kwaliteitszorg in praktijk te brengen: de bereidheid om in relatie tot de omgeving het eigen functioneren te objectiveren en te beoordelen.

De leerkracht en de school in een veranderende omgeving

In voorgaande beschrijvingen, in hun algemeenheid, springt onmiddellijk het onderscheid in het oog tussen enerzijds het objectiveren van vaardigheden of vermogens (zelfsturingscapaciteiten, beleidsvoerend vermogen) die een voortdurende ontwikkeling (als professional, als lerende organisatie) moeten mogelijk maken, en anderzijds het steevast wijzen op de gesitueerdheid van de particuliere leerkracht en de school in een veranderende omgeving. Het gaat, met andere woorden, om een weten waarin de leerkracht/school wordt gepositioneerd in een

veranderende omgeving, en wordt gedacht over de bereidheid om te zorgen voor kwaliteit zonder externe controle en dwang. Dit impliceert dat eerst wanneer de particuliere leerkracht en school bereid zijn deze vaardigheden 'aan te wenden' (of te leren) en dus het gesitueerde functioneren te belichten, een voortdurende ontwikkeling in een omgeving met veranderende verwachtingen mogelijk is. In de zorg voor kwaliteit, zo stelt men uitdrukkelijk, gaat het om een voortdurende bekommernis en dit is in de eerste plaats een kwestie van bereidheid en niet zozeer van controle.

Cuyvers, verwijzend naar Juran (één van de pioniers van de Integrale Kwaliteitszorg), benadrukt dan ook: 'Kwaliteit is altijd het resultaat van samenwerking tussen mensen én van de motivatie om kwaliteit te willen realiseren. Zonder die samenwerking en die motivatie blijft de zorg voor kwaliteit tot een controle. Kwaliteit is veel meer dan een techniek, het is een mentaliteit' (Cuyvers, 1989, p. 58). Hiermee willen we geenszins aantonen in welke mate het kwaliteitsdenken over het onderwijs een eenvoudige vertaling is van de Integrale Kwaliteitszorg uit de bedrijfswereld, maar de aandacht vestigen op de specifieke relatie tot zichzelf, anderen en de wereld (de subjectvorm) die onlosmakelijk verbonden is met de zorg voor kwaliteit. Voor een voortgaande professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling dient eveneens die 'mentaliteit' aanwezig te zijn. Bovendien staat uitdrukkelijk op de voorgrond dat met het ontbreken van deze 'mentaliteit' deze zorg kan onttaarden in een zuivere controle-techniek. Ook in het kader van de professionele ontwikkeling en het organiseren van de school staat de particulariteit, autonomie en zelfsturing op de voorgrond. Zelfs in het formuleren van basiscompetenties en eindtermen en het organiseren van functioneringsgesprekken en schooldoorlichtingen - toch bij uitstek daden vanuit een bewakend of controlerend perspectief - blijft de nadruk liggen op het minimum-karakter en de ondersteunende functie. Dit perspectief komt duidelijk naar voren in het volgende: 'Kwaliteit en kwaliteitszorg zijn geen opgelegde voorwaarden, maar moeten in het onderwijsproces intrinsiek aanwezige krachten worden in elke vezel van dat onderwijs' (Van den Bossche, 1998-1999, p. 16). De vraag is natuurlijk wat onder noties zoals 'intrinsiek aanwezige krachten' en 'mentaliteit' moet worden verstaan?

Het kwaliteitsdispositief in een gewijzigd veld van bestuurlijkheid

In wat volgt zullen we niet zozeer 'de waarheid' van deze vertogen over kwaliteit, ontwikkeling en vernieuwing in vraag stellen, of ze zonder meer ontmaskeren als retorisch, onderdrukkend of ideologisch. Het vertrekpunt van de analyse is niet het niveau van politieke ideologieën, de spanningsrelatie tussen macht en recht/vrijheid en de (bewuste) introductie van een marktgerichtheid.² De analyse situeert zich weliswaar op het niveau van bestuursvormen, maar richt zich vooral op hoe deze samenhangen met een bepaald weten omtrent de leerkracht en de school, en hoe hierbinnen een bepaald type individualiteit en subjectiviteit dient aanwezig te zijn. We zijn immers van mening dat de wijze waarop we over de leerkracht en de school spreken, en ook de wijze waarop we ons tot onszelf verhouden een ontstaanssamenhang vertoont met specifieke machtsrelaties. Dit laatste betekent precies niet dat deze machtsuitoefening in een spanningsrelatie staat tot 'het weten' of 'het individu', maar deze eerst in een onderlinge relatie gestalte krijgen. De vraag is dan welke bestuursconfiguratie samenhangt met het denken over 'de leerkracht en de school in een omgeving', en haar aangrijpingspunt zoekt in een 'mentaliteit' of 'intrinsiek aanwezige krachten'.

Het uitgangspunt om een antwoord te zoeken op deze vraag is het werk van Foucault en, meer specifiek, zijn opvattingen omtrent bestuursvormen. Met bestuursvormen doelt hij op de problematiek van (politieke) regelgeving waarin expliciet wordt gereflecteerd over de legitimiteit, het doel of de ambitie van het sturen van iemands gedrag en handelen. De notie 'gouvernementalité', die we vertalen met 'bestuurlijkheid', moeten we hier situeren (Foucault, 1995, p. 28). Het is een neologisme waarin twee begrippen zijn samengevoegd: 'gouvernement' en 'mentalité'. Het gaat enerzijds om een weten waarin in termen van besturen over de werkelijkheid wordt gedacht, en anderzijds een 'technologie' als een geheel van concrete tactieken, procedures en instrumenten waarmee gedragingen gestuurd worden. Een veld van bestuurlijkheid bestaat dus uit het samengaan van vormen van weten en concrete machtsrelaties. Naast deze samenhang tussen macht en weten, komt er in dit veld van bestuurlijkheid ook een bepaald type van individualiteit en subjectiviteit tot stand. De wijze waarop mensen bestuurd worden, hangt immers samen met de wijze waarop we onszelf 'besturen' en constitueren tot subject van onze gedragingen.³ Dit betekent dat wanneer we spreken van een veld van bestuurlijkheid het gaat om een historische configuratie van macht-weten-subjectiviteit. In de volgende delen zullen we nu in algemene lijnen trachten aan te geven in welk veld van bestuurlijkheid het weten over de leerkracht en de school (de relatie leerkracht/school-omgeving) gestalte krijgt, en welke individualiteit en subjectiviteit hier werkzaam zijn.

Om enkele eigenschappen van het actuele veld te beschrijven doen we eerst een beroep op Foucaults analyse van de moderne bestuursconfiguratie. We tonen aan dat de biopolitiek hier centraal staat, wat wil zeggen dat het verzekeren en bevorderen van het individuele en collectieve leven de horizon vormt voor een bestuurstechnologie en vormen van weten. Tegen deze achtergrond belichten we vervolgens transformaties in het veld van bestuurlijkheid en illustreren dit kort naar het domein van het onderwijs. Vervolgens tonen we aan hoe het weten over de leerkracht en de school en onze ervaring van kwaliteit (ter sprake gebracht in het voorgaande) deel uitmaakt van het actuele veld van bestuurlijkheid. We tonen, met andere woorden, aan dat in deze bestuursruimte een soort van 'kwaliteitsdispositief' gestalte krijgt, en het begrip 'kwaliteit' een strategische functie heeft. In een volgend deel gaan we in op de 'wil tot kwaliteit' (als vorm van subjectiviteit die in dit dispositief een rol speelt) en wat dit betekent voor het onderwijs.

De moderne bestuurlijke ruimte: het welzijn van het individu en de populatie

Het model voor de moderne bestuursvormen die aangrijpen op het 'individu' - en waarvoor het territorium van secundair belang is - situeert Foucault in het begin van onze jaartelling. Het gaat om de pastorale macht in gesloten gemeenschappen die zich in een gesecculariseerde vorm heeft verspreid over het hele maatschappelijk bestel in de moderne staat (Foucault, 1979, 1981). Aan de hand van het beeld van de herder en zijn kudde geeft Foucault de specificiteit van deze machtsuitoefening weer. Zoals de herder waakt over ieder schaap afzonderlijk, en op grond hiervan zijn kudde kan hoeden, zo heeft de pastorale actor zicht op het 'innerlijk' functioneren van elk van zijn onderdanen om de gemeenschap te 'besturen'. Door het aanwenden van technieken zoals de 'bekentenis' en het 'gewetensonderzoek' leert ieder individu zichzelf op een bepaalde wijze objectiveren (er komt een bepaalde opvatting over en verhouding tot de 'ziel' tot stand),

kennis over zichzelf en gedragspatronen ontwikkelen om - zelfs los van een directe en centrale bestuursinstantie - te leven in een gemeenschap van 'analoog' functionerende individuen. Het zal duidelijk zijn dat de 'ziel' (of de relatie tot het zelf, de subjectvorm) waarop die bestuursvormen aangrijpen geen oorspronkelijke of natuurlijke grootheden zijn. Eerst in concrete 'technieken van het zelf', zoals het gewetensonderzoek of de bekentenis, komt die subjectiviteit tot stand (Foucault, 1981, p. 213). Kortom, bepaalde machtsrelaties, vormen van weten en relatie tot het zelf zijn sterk vervlochten en constitueren op die manier een bestuurbare totaliteit van onderscheiden individuen.

In de moderne politieke ruimte (en de natie-staat) zal deze pastorale bestuursconfiguratie een belangrijke rol spelen. Ook hier is niet in eerste instantie het territorium en het verdedigen ervan cruciaal, maar het besturen van een massa.⁴ Met deze massa verwijst Foucault naar de populatie, voor moderne bestuursvormen de referent bij uitstek. Belangrijk is hier dat deze populatie niet samenvalt met zoiets als 'het volk' of 'de onderdanen', maar opgevat wordt als (een groep) van individuen met bepaalde karakteristieken, noden of behoeften. Zoals Foucault opmerkt: 'Cela [la population] ne veut pas dire simplement un groupe humain nombreux, mais des êtres vivants traversés, commandés, régis par des processus, des lois biologiques. Une population a un taux de natalité, une population a une courbe d'âge, une pyramide d'âge, a une morbidité, a un état de santé, une population peut périr ou peut, au contraire, se développer' (Foucault, 1981, p. 193) In de moderne bestuursconfiguratie gaat de aandacht met andere woorden uit naar een (kenbare) populatie en de leden van die populatie met hun eigen (objectievebare en bestuurbare) individualiteit. Dit betekent dan ook dat noties zoals 'populatie' en 'individu' van meet af aan politieke begrippen zijn. Zij vormen het nieuwe correlaat van een bestuurlijk denken over de werkelijkheid. Het zal duidelijk zijn dat het doel van deze bestuursrelaties niet meer is gelegen in het leiden van mensen naar hun 'verlossing' in het hiernamaals (zoals in de oorspronkelijke pastorale macht), maar naar een soort van 'verlossing' die plaats vindt in deze wereld en gedurende het hele leven: 'Un certain nombre d'objectifs 'terrestres' viennent remplacer les visées religieuses de la pastorale traditionnelle (...)' (Foucault, 1982, p. 230). Met betrekking tot de strategie waarin dit moderne denken over de werkelijkheid in termen van individu en populatie gestalte krijgt, spreekt Foucault van de biopolitiek en een woekerende biomacht: machtsrelaties die aangrijpen op het 'leven'.

De wortels van de biomacht moeten worden gesitueerd in de zeventiende eeuw, waar zich een belangrijke transformatie in de machtsuitoefening heeft voorgedaan: '(...) au vieux droit de *faire mourir* ou de *laisser vivre* s'est substitué un pouvoir de *faire vivre* ou de *rejeter dans la mort*' (Foucault, 1976, p. 181). Het oude recht over de dood verwijst naar de soevereine macht van de wet. Deze soevereine macht manifesteert zich in de beslissing over leven en dood, of in het kader van gruwelijke en tegelijkertijd berekende lijfstraffen. Macht wordt zichtbaar en versterkt zich in het doden of vernietigen van degene die de soevereiniteit aantast, en 'laten leven' is de keerzijde van deze macht. Met de transformatie van de soeverein en de wet naar het maatschappelijk 'lichaam' (de populatie en het individu) doet zich precies op dit vlak een omkering voor: de machtsuitoefening grijpt in positieve zin aan op het leven, doet leven en laat sterven. Datgene waarop de macht betrekking heeft, 'het leven', wordt in een regime van zichtbaarheid geplaatst, terwijl de machtsuitoefening zelf naar de achtergrond verdwijnt. Precies deze omwenteling, weliswaar in de vorm van een geleidelijke verschuiving, ligt

aan de basis van wat Foucault de biomacht noemt: een regime van macht en weten dat zich ontwikkelt langs de twee polen van het 'leven', het individuele en collectieve lichaam. De eerste pool wordt gevormd door een machtsuitoefening die zich richt op het lichaam ('le corps comme machine') en kan worden gekarakteriseerd als disciplinaire macht - een 'anatomy-politique du corps humain' (Foucault, 1976, p. 183). De tweede pool betreft het centraal plaatsen van het lichaam van de soort ('le corps-espèce') en bestaat uit het controleren en reguleren van de populatie via een biopolitiek (Foucault, 1976, p. 183). Belangrijk voor ons is dat het individuele en collectieve 'leven' niet enkel objecten vormen voor de moderne bestuursvormen, maar tegelijkertijd als aangrijpingspunt fungeren voor nieuwe vormen van weten en subjectiviteit. We gaan hier dieper op in.

In samenhang met concrete bestuurstechnieken om het welzijn van de populatie en elk individu afzonderlijk te verzekeren ('les dispositifs de sécurité'), ontwikkelt zich een weten rondom beide polen (Foucault, 1978, p. 654). Wat de populatie betreft kunnen we denken aan de statistiek, demografie, een politieke economie en sociale wetenschappen. Wat het individu betreft, en met name de gedetineerde, de geestesziekte en het kind, kunnen we verwijzen naar de menswetenschappen. Het gevolg hiervan is dat in deze biopolitieke bestuursconfiguratie bepaalde wetenschappen van meet af aan verbonden zijn met een technische expertise (verg. Dreyfus & Rabinow, 1984, p. 280). Het aangrijpingspunt, en uiteindelijk de referenten, voor deze kennis zijn datgene wat bijvoorbeeld een voortschrijdende disciplinerende in de weg staat, anomalieën waarvoor geen eenvoudige politieke oplossingen voorhanden zijn. Vanuit deze invalshoek wordt ook duidelijk hoe in de moderne ruimte van bestuurlijkheid opvoeding (het gezin) en onderwijs als 'problematiseringshaarden' kunnen verschijnen. Dit wil zeggen dat deze domeinen kunnen opgevat worden als strategische 'instrumenten' om het welzijn van de populatie en het individu te verzekeren, bewaken en optimaliseren (verg. Hunter, 1996; Popkewitz, 1998). Wanneer dit gebeurt, en het onderwijs bijvoorbeeld geproblematiseerd wordt tegen de achtergrond van het welzijn van de populatie en het individu en dus in biopolitieke termen, dan worden onderwijsaangelegenheden binnengebracht in een technische matrix. Kennis over het individuele en collectieve leven heeft dan van meet af aan een technische waarde en maakt het mogelijk corrigerend en optimaliserend op te treden.

Belangrijk is bovendien dat het (individuele en collectieve) leven niet enkel het object is waar een bestuurstechnologie en vormen van weten zich naar richten. Als keerzijde vormt dit leven ook het aangrijpingspunt om typisch moderne rechten op te eisen: 'Le "droit" à la vie, au corps, à la santé, au bonheur, à la satisfaction des besoins, le "droit", par-delà toute les oppressions ou "aliénations", à retrouver ce qu'on est et tout ce qu'on peut être, ce "droit" si incompréhensible pour le système juridique classique ...' (Foucault, 1976, p. 191). Anders gesteld: het welzijn van het leven is enerzijds het object van politieke bestuursvormen en anderzijds het vertrekpunt voor 'subjecten' om vrijheden en rechten op te eisen. Dit laatste toont dan ook aan dat de moderne bestuursconfiguratie en het wetenschappelijk apparaat dat hiermee samenhangt niet opgelegd wordt aan 'de mens'. Het maakt precies mogelijk dat mensen zichzelf op een bepaalde wijze kunnen 'besturen'. In de moderne bestuursconfiguratie komt, met andere woorden, een bepaalde relatie tot het zelf tot stand, een relatie die in het teken staat van 'levensbehoeften' (in een brede betekenis van het woord).

Met Foucault kunnen we besluiten dat de kern van de moderne bestuursconfiguratie bestaat uit het beter, sneller of omvattender verzorgen van het leven: een

beter uitgewerkte disciplineren en regulering en in het verlengde hiervan een verdere individualisering en totalisering. Het welzijn van het leven is op die manier de achtergrond waartegenover bestuursvormen, technische ingrepen en kennis hun betekenis verkrijgen. Kortom, het leven, en begrippen als 'welzijn', 'overleven' en 'levensbehoeften' vormen in toenemende mate de horizon waarbinnen het doen en laten van de moderne mens betekenis krijgt. Bovendien, als een soort van keerzijde, is het duidelijk dat die horizon (en de biopolitiek) zelf niet meer in vraag kan worden gesteld. Vragen naar de betekenis of de relevantie van bijvoorbeeld de relatie tussen het uitbouwen van het onderwijs en het welzijn van het individu/de populatie hebben hier geen plaats. Discussies omtrent hervorming en optimalisering betreffen het beter verzorgen van het leven en maken in die zin deel uit van de biomacht. Het in vraag stellen van de biomacht en biopolitiek zelf is niet mogelijk. Anders gesteld: wie is er nu tegen kennis en technieken ter optimalisering van het leven?

Onderwijs in een gewijzigd veld van bestuurlijkheid

Deze verkennende beschrijving van de begrippen 'gouvernementaliteit' en 'biopolitiek' laat toe aan te geven welke wijzigingen zich voltrokken hebben op het vlak van de bestuurlijkheid, alsook welke mechanismen werkzaam blijven. Om de actuele transformatie in politieke bestuursvormen uit de doeken te doen zullen we kort stilstaan bij drie gerelateerde gebieden: de relatie tussen expertise en bestuursvormen (audit, doorlichting), de bestuursruimte waarin instellingen gepositioneerd zijn (ondernemende gemeenschappen in een omgeving) en tenslotte het subject waarop de bestuursvormen betrekking hebben (ondernemende subjecten) (verg. Rose, 1996, p. 53 e.v.). Langs deze drie assen kunnen we, met andere woorden, de nieuwe ruimte beschrijven die correleert met actuele bestuursrelaties, en aangeven welk weten hiermee samenhangt. Dit zal duidelijk maken hoe de referenten voor het weten in de kwaliteitszorg, met name de relatie leerkracht/school-omgeving, samenhangen met een wijziging in de bestuursrelaties. De horizon, zo tonen we aan in een volgend deel, blijft echter het welzijn van het leven.

In de moderne samenleving kunnen de menswetenschappen en de sociale wetenschappen een substantiële bijdrage leveren aan het voeren van een politiek beleid. Zij geven aan op welke wijze de leden van een populatie gedisciplineerd en de populatie zelf gereguleerd kan worden. Dergelijke kennis verschaft inzicht over de samenleving en een grond om zich in bestuurlijke zin af te vragen of en welke aspecten van deze samenleving gereguleerd en genormaliseerd moeten/kunnen worden. Vanuit een bestuursoptiek verschijnt de samenleving, met andere woorden, als een domein dat al dan niet (met kennis van zaken) regulering behoeft. Rose spreekt van de opkomst van de zogenaamde 'grijze' wetenschappen, zoals marketing en management, die eerder in formele zin een bijdrage leveren aan (politieke) bestuursvormen en de regelgeving. Dit actualiseert zich in krachtige technieken: de audit, contracten, rapportage van zelf-evaluaties, meta-evaluatie, systemen van kwaliteitszorg en gemeenschappelijke kwaliteitsindicatoren. In Vlaanderen speelt op die manier de audit, onder de naam van schooldoorlichtingen, een belangrijke rol (Dienst voor Onderwijsontwikkeling, 1997). Het doorlichtingsinstrument functioneert hier als een 'brandpunt' tussen de overheid/samenleving en het onderwijs, dit wil zeggen een voertuig tussen 'onderwerpingswijzen' en 'kennis-schema's' (verg. Foucault, 1976, p. 99). Met

'kennis-schema's' bedoelen we hier de wijze waarop iets zichtbaar wordt, met name in welk licht (de 'kwaliteitsindicatoren') de overheid/inspectie/samenleving de onderwijsinstelling kan zien. Voor het basis- en secundair onderwijs springen dan onmiddellijk de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het oog: een nauwgezette en transparante vertaling in termen van vaardigheden, kennis en houdingen van wat de samenleving van de scholen verwacht. Opgenomen als kennis-schema in bijvoorbeeld het instrument van de schooldoorlichting, genereren zij echter ook een bepaalde onderwerpingswijze. Of, zoals Rose opmerkt, '(...) the entities to be audited are transformed; they have to be "made auditable", producing a new grid of visibilities for the conduct of organisations and those inhabit them' (Rose, 1996, p. 55). Het betreft hier echter geen adaptatie. De school gaat zich immers zelf ontwikkelen tot een lerende organisatie met duidelijke doelstellingen over het wenselijk functioneren, waarin naast de minimale eindtermen ook andere aspecten aan bod moeten komen. Aan de hand van informatie uit deze doorlichtingen (afzonderlijke school), en eventueel ook periodieke peilingsonderzoeken (onderwijs) kan enerzijds toezicht worden uitgeoefend en kan anderzijds de school als lerende organisatie gerichte stappen tot kwaliteitsverbetering 'ondernemen'. Informatie uit de doorlichting, zo stelt men, fungeert immers als een prikkel om verder vorm te geven aan de interne kwaliteitszorg, eventueel met ondersteuning van (externe) pedagogische begeleiding (Michielsens, 1993-1994). We kunnen stellen dat het hier gaat om pastorale processen van 'individualisering' (lokale school) en 'totalisering' (het onderwijs), waarin een uitgebalanceerde bestuurstechnologie kennis (doorlichting, peilingsonderzoek) genereert die een voortdurende zorg voor kwaliteit mogelijk maakt.

Een tweede verandering voltrekt zich in de relatie tussen individu en samenleving. Het is niet meer 'de samenleving' die vanuit een bestuursperspectief centraal staat, maar de relatie tussen het verantwoordelijk, ondernemend individu en een zelfsturende gemeenschap. Waar moderne bestuursvormen zich richten naar 'de samenleving', daar vormt momenteel een veelheid van gemeenschappen, organisaties en ondernemingen het referentiepunt. In het verlengde hiervan gaat het niet meer zozeer om 'het onderwijs', maar om een totaliteit van ondernemende scholen die worden aangesproken op de competentie zichzelf te besturen. Om dit te controleren en te optimaliseren zijn natuurlijk instrumenten voorhanden zoals doorlichtingen en zelf-evaluaties. Belangrijk is hier dat de voorstelling van een terugtrekkende centrale overheid en het overlaten van bijvoorbeeld onderwijsinstellingen aan de logica van de vrije markt tekort schiet om deze transformaties te begrijpen. De instellingen bevinden zich in een gewijzigde ruimte van bestuurlijkheid, maar gaan zichzelf ook op een andere wijze besturen. De lerende school staat in relatie tot een omgeving waarin verwachtingen gesteld worden, vanuit de 'ondernemende samenleving' in termen van minimale doelstellingen, maar ook vanuit leerlingen en ouders (uit de directe omgeving). De organisatie van de school krijgt in deze verhouding een bepaalde gestalte, onlosmakelijk verbonden met kwaliteitszorg. Het volgende maakt dit duidelijk: 'De interne evaluatie door de school gebeurt in functie van die doelen [eindtermen, M.S.]. De school moet dus nagaan of ze inderdaad realiseert wat ze beoogt. Daar heeft ze niet enkel zelf baat bij, het is even belangrijk voor haar *klanten*, namelijk de leerlingen en hun ouders' (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999, p. 32). De optimalisering van de organisatie van de school staat dus ook in relatie tot andere verwachtingen uit de, externe en interne, omgeving: de vragen van de ouders, vragen van andere onderwijsinstellingen, behoeften van de leerlingen.

Ook deze behoeften kunnen zich eerst in alle duidelijkheid aan de orde stellen in lokale 'brandpunten' (participatie-procedures, leerlingenvolgsystemen), waarin 'kennis-schema's' en 'onderwerpingswijzen' op elkaar ingrijpen. Dit wil met andere woorden zeggen dat een bepaald type van leerkracht, ouder of leerling deze bestuursrelaties in werking stelt.

In relatie tot dit laatste moeten we tenslotte stellen dat het individu in deze bestuursvormen op een nieuwe wijze verschijnt, of liever: er is een transformatie in de relatie tot zichzelf, anderen en de wereld, een nieuw type van individualisering en subjectivering. Bestuursvormen grijpen aan op individuen voor zover zij ondernemend zijn en in die onderneming keuzen maken om zelf hun leven te optimaliseren. Het gaat om een ondernemende relatie tot het zelf waarin de 'keuze' het dragend principe is (verg. Marshall, 1995). Ook in deze nieuwe configuratie van bestuurlijkheid is er sprake van autonomie, maar autonomie voor zover het gaat om het maken van een eigen keuze: voor bruikbare informatie en expertise, voor participatie in gemeenschappen die aansluiten bij de eigen noden, behoeften of idealen, voor diensten in de mate dat die een bijdrage leveren aan de vormgeving van het eigen leven. Deze 'actieve' en 'geresponsabiliseerde' subjectiviteit is ook de motor van de voortgaande professionele ontwikkeling van de leerkracht in de organische school. De bestuursruimte van deze school maakt deze individuele ontwikkeling mogelijk en koppelt deze bovendien aan een ontwikkeling van de school zelf. In de praktijken van de zelf-evaluatie en het functioneringsgesprek verschijnt de leerkracht als een individu - met een aantal competenties en opvattingen - en tegelijkertijd als deel van een collectiviteit, met name het 'menselijk potentieel' van de onderneming (verg. Ball, 1990). De bestuursrelaties tussen leerkracht en school vertonen met andere woorden opnieuw een pastorale dynamiek van individualisering en totalisering. Dit impliceert dat de kennisproductie over zichzelf en tegenover anderen ten dienste staat van het optimaliseren van de werking van de school en zichzelf. Bovendien kan een onderwijsinstelling vanuit die kennis, in de vorm van nascholing, de expertise kiezen die het functioneren optimaliseert. Zoals gesteld worden ook bijvoorbeeld ouders aangesproken op een dergelijke ondernemende relatie tot het zelf: zij moeten willen participeren en kiezen voor een geschikte onderwijsinstelling. En het zijn tenslotte kinderen en leerlingen die deze vaardigheden moeten ontwikkelen. Deze subjectiviteit is dan niet een soort van 'oorspronkelijke' of 'natuurlijke' autonomie van de mens, maar krijgt eerst vorm in een veld van bestuurlijkheid waarin bepaalde technieken, procedures en instrumenten werkzaam zijn.

In het voorgaande hebben we in grote lijnen aangegeven hoe in het actuele veld van bestuurlijkheid technieken, procedures en instrumenten aangrijpen op een ondernemende relatie tot het zelf (ondernemende individuen waarvoor de keuze centraal staat), en op grond hiervan individuen (leerkrachten) en instellingen (scholen) bestuurd kunnen worden en zichzelf kunnen besturen. Vertrekend vanuit Foucault hanteert Rose de notie 'advanced liberalism' om deze configuratie te beschrijven: ' "Advanced liberal" strategies can be observed in national contexts from Finland to Australia, advocated by political regimes from left and right, and in relation to problem domains from crime control to health. They seek techniques of government that create a distance between the decisions of formal political institutions and other social actors, conceive of these actors in new ways as subjects of responsibility, autonomy and choice, and seek to act upon them through shaping and utilizing their freedom' (Rose, 1996, p. 53-54).

Het zijn technieken en machtsrelaties die feitelijk werkzaam zijn op de meest uiteenlopende plaatsen in de samenleving, zoals bijvoorbeeld in de lerende school, en zelfs onder verschillende politieke ideologieën (verg. Marshall & Peters, 1990). We zijn nu van mening dat deze wijzigingen in het veld van bestuurlijkheid nog steeds plaatsvinden binnen de biopolitiek en het leven en overleven als horizon aanwezig blijft. Meer specifiek zullen we aantonen hoe het actuele weten over de leerkracht en de school precies betekenis krijgt vanuit een biopolitieke strategie, en op welke wijze onze ervaring van kwaliteit hierin een plaats heeft.

Naar een strategie van het kwaliteitsdispositief

Om in het actuele veld van bestuurlijkheid het statuut en de strategische dimensie van de zorg voor kwaliteit te duiden, komen we terug op het actuele weten omtrent de school en de leerkracht - met speciale aandacht voor de biopolitieke dimensies. Veelvuldig wordt de notie 'overleven' gehanteerd in het spreken omtrent de lerende school: 'Lerende organisaties zijn nodig om voortdurende aanpassingen aan veranderde omgevingseisen te kunnen realiseren. Gebrek aan lerend vermogen is een bedreiging voor de overlevingskansen van organisaties in een marktomgeving' (Ax, 1995, p. 105). Het is de relatie school-omgeving die zich hier als probleem aan de orde stelt en bovenal hoe de omgeving van de school eisen stelt die zonder een adequate reactie het overleven van de organisatie hypothekeren. Eerst in deze ruimte, die zichtbaar wordt vanuit het perspectief van de bestuurlijkheid, kunnen vaardigheden en vermogens worden geproblematiseerd die 'levens'-noodzakelijk zijn voor een ondernemende school. Het gaat hier, met andere woorden, om een probleem dat in het kader van de bestuurlijkheid opduikt, maar dat wordt vertaald in termen van kwaliteitszorg. Het doel van deze zorg is echter niet een blinde dynamiek van actie en reactie op gang te brengen, maar expliciet te reflecteren over de wijze waarop een onderwijsinstelling zich tot de omgeving (vragen van de samenleving, behoeften van de leerling en de verwachtingen van ouders) kan of moet verhouden. De volgende uitspraak van Fullan, waarin hij expliciet refereert naar de chaos- en evolutietheorie, verwoordt treffend deze bekommernis: 'If we try to exercise control (too much structure) over our environment, or if those outside try to control us, we will fail. If we try to ignore structure (too little) we will get destroyed' (Fullan, 1999, p. 60). In deze ruimte voor kwaliteitszorg verschijnt de school dan als een organisatie en ontwikkelt zich een weten over deze organisatie: een bewegende onderneming met een lerend vermogen, die in een veranderende omgeving moet kunnen overleven. Belangrijk is hier dat dit weten omtrent de school vorm krijgt vanuit datgene wat haar functioneren kan aantasten (eisen uit de omgeving), maar desalniettemin coëxisteert met dit functioneren. We kunnen dan stellen dat in het weten omtrent het lerend vermogen de school een 'ziel' krijgt. Maar aangezien zich hierin een biopolitieke strategie actualiseert, of liever, de referent van dit weten zich aan de orde stelt in een specifieke bestuursconfiguratie die aangrijpt op het 'leven' en 'overleven', is deze kennis onlosmakelijk verbonden met een technische matrix (verg. Dreyfus & Rabinow, 1984, p. 280). De uiteindelijke kennis kan en moet immers antwoorden geven op wat in de werking van de 'ziel' van de onderneming een voortdurende ontwikkeling in de weg staat.

Ook in het spreken over de professionaliteit van de leerkracht manifesteert zich deze strategie van de biomacht. De referenten voor het weten, zoals zelfstuuringscapaciteiten, veronderstellen ook hier de relatie individu-omgeving en hoe

deze omgevingsinvloeden voortdurend uitdagingen stellen aan de leerkracht. Ook hier is een voortdurende verandering of ontwikkeling de regel, wat in de volgende uitspraak (en met name het woordgebruik) duidelijk wordt gearticuleerd: 'the organic, evolutionary nature of the processes of human and organizational change' (Fullan, 1999, p. 14). Het problematiseren van de professionaliteit in termen van leerkracht-omgeving, en de bijhorende referenten, openen onmiddellijk een perspectief om kennis over de (ziel van de) leerkracht in een technische matrix te plaatsen. Een matrix die toelaat om defensiestrategieën tegenover een voortdurende omgang met de omgeving (en dus een voortdurende ontwikkeling) op te sporen en te remediëren.

Het weten omtrent 'het leven van de school en de leerkracht in een omgeving' maakt, anders gezegd, deel uit van een bestuurlijk denken. Onze stelling is, met andere woorden, dat achter het koppelteken tussen school/leerkracht-omgeving precies de notie 'kwaliteit' schuilgaat en dat het om die reden een strategisch begrip is. De verschillende technieken, instrumenten en procedures van de zorg voor kwaliteit kunnen worden gesitueerd in de geproblematiseerde ruimte tussen leerkracht/school en hun omgeving. Het is een biopolitieke ruimte waarin de zorg voor 'gezonde' relaties tussen leerkracht/school en de omgeving voortdurend aan de orde is en het (over-)leven van de school/leerkracht kan worden verzekerd. En zoals Masschelein stelt omtrent deze logica van het 'leven': 'life is a cyclical event (a process), and it has no other aim than its own preservation' (Masschelein, 1998, p. 373). De lege, maar strategische ruimte van de kwaliteit, maakt het dus mogelijk om de verschillende ondernemende actoren uit het onderwijslandschap tegenover elkaar te plaatsen en een steeds verdere ontwikkeling of instandhouding van het leven te garanderen. Het kunnen en moeten spreken van kwaliteiten is dus onlosmakelijk verbonden met deze gewijzigde ruimte van bestuurlijkheid, waarin de relatie leerkracht/school-omgeving en het verzekeren van het leven centraal staat. Anders gesteld: eerst wanneer de (ver-)houding van leerkrachten en instellingen ten opzichte van de omgeving wordt geproblematiseerd, stelt zich een voortdurende vraag naar de kwaliteit van scholen en leerkrachten, alsook de voortdurende bereidheid om hier zorg voor te dragen.

Met de notie van bestuurlijkheid en biopolitiek hebben we echter niet een onderliggende rationaliteit geëxpliciteerd die stilaan het hele onderwijsveld binnendringt. We zijn met Foucault van mening dat het eerder gaat om een veelheid van bestuursrelaties, kennischema's, vertogen en technieken die elk een lange voorgeschiedenis hebben. Ze veronderstellen en versterken elkaar, krijgen op grond van die samenhang een tactische productiviteit en constitueren uiteindelijk een strategisch complex dat gericht is op het verzekeren, optimaliseren en beschermen van het 'leven' (verg. Foucault, 1976, p. 96). Met de notie 'kwaliteitsdispositief' zouden we dan kunnen verwijzen naar dit netwerk van vertogen en technieken waarin de nieuwe bestuursstrategieën zich actualiseren, een weten over de relatie leerkracht/school-omgeving gestalte krijgt en over kwaliteit kan en moet worden gedacht. Precies dit laatste is het cruciale aspect in het dispositief, met name de uitdrukkelijke bereidheid of wil voor kwaliteit te zorgen.

De 'wil tot kwaliteit' en veranderingen in het onderwijs

Met de beschrijving van het veld van bestuurlijkheid waarin het begrip kwaliteit een strategische rol speelt, wordt duidelijk dat het niet zonder meer gaat om het opleggen van regels en voorschriften of het reguleren van gedragingen en han-

delingen. Dat men veelvuldig beklemtoont dat kwaliteitszorg op gespannen voet staat met expliciete controle en overheidsdruk en het daarentegen gaat om een 'mentaliteit' of 'intrinsiek aanwezige krachten', wekt dan weinig verwondering. Hiertegenover staat echter, en wat zich vaak aan het gezichtsveld onttrekt, dat bestuursvormen meer en meer aangrijpen op de individualiteit zelf: 'Government increasingly impinges upon individuals in their very individuality, in their practical relationships to themselves in the conduct of their lives; it *concerns them at the heart of themselves by making its rationality the condition of their active freedom*' (Burchell, 1996, p. 30). Deze relatie tot het zelf hebben we omschreven als een ondernemende relatie, met het (kunnen en moeten) kiezen vanuit de eigen behoeften en noden als een kenmerkend element. Het is deze vrijheid waarop de kwaliteitszorg aangrijpt; de bereidheid of mentaliteit om in relatie tot de omgeving het wenselijke voor te stellen en het feitelijke te evalueren, om zo 'gezonde' relaties te kunnen genereren. Anders gesteld, de instrumenten en procedures voor kwaliteitszorg functioneren slechts voorzover de leerkracht of de school bereid is om 'kwalitatief goed onderwijs' voorstelbaar te maken en tegen deze achtergrond voortdurend de eigen kwaliteiten te evalueren. Precies deze mentaliteit of relatie tot het zelf willen we benoemen als de 'wil tot kwaliteit'; het is de motor van de professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, maar ook van (participerende) ouders en (behoefte) leerlingen. De 'wil tot kwaliteit' gaat dan niet vooraf aan de verschillende technieken en biopolitieke bestuursvormen; het is een effect van het kwaliteitsdispositief en tegelijkertijd een instrument om de relatie leerkracht/school en omgeving voortdurend te optimaliseren.

In de kwaliteitszorg en met de 'wil tot kwaliteit' heeft de bekommernis om goed onderwijs ongetwijfeld een bepaalde vorm gekregen, maar ook een bepaalde inhoud. Het gaat hier niet enkel, hoewel dit vaak zo wordt voorgesteld, om een geheel van neutrale instrumenten die voor de leerkracht en de school een bevrijdende rol spelen omdat ze voor eens en altijd een duidelijk perspectief op 'kwalitatief goed onderwijs' kunnen openen. De nieuwe ruimte van bestuurlijkheid maakt niet enkel de zorg voor kwaliteit mogelijk, maar transformeert ook zelf het onderwijs, de actoren in de onderwijswereld en vooral wat we (nog) onder goed onderwijs kunnen/moeten verstaan. Dit laatste, zo kunnen we met Hart stellen, vormt een cruciaal element in deze zorg, met name: '(...) it can only work with standards which are fixed in advance' (Hart, 1997, p. 300).⁵ De betrokkenen dienen, met andere woorden, bereid te zijn om op voorhand doelstellingen te formuleren en aan te geven wat kwalitatief goed onderwijs is. Voorzover de relaties tussen de verschillende actoren in het onderwijs in het teken staan van deze kwaliteitszorg moet op voorhand vaststaan wat leerlingen en de samenleving van de leerkracht mogen verwachten en wat de samenleving van de school kan verwachten.

De kwaliteitszorg maakt het dus mogelijk om het doel van het onderwijs, of liever de verwachte uitkomst van onderwijsleerprocessen, vast te leggen. Zo drukken de eindtermen in Vlaanderen, op te vatten als een minimale invulling van kwaliteit, uit wat vanuit de samenleving minimaal van een school mag verwacht worden. Volgens het perspectief van de biomacht, dit wil zeggen machtsrelaties die gericht zijn op het verzekeren, instandhouden en bewaken van het leven, zijn individuen vereist die kunnen (over-)leven in een veranderende omgeving. Wanneer Rose opmerkt dat 'life has become a skilled performance', dan kunnen we eraan toevoegen dat voor het onderwijs het leren van die vaardigheden een cruciale opdracht is (Rose, 1990, p. 238). Waardevol voor het volwassen individu ten

opzichte van zijn omgeving zijn bijvoorbeeld goed ontwikkelde sociale vaardigheden, een sterk probleemoplossend vermogen en het (voortdurend) kunnen leren; de (formele) vaardigheden om te overleven in een 'lerende samenleving' (verg. Masschelein, in druk). Onderwijs is dan een voorbereiding op het kunnen leven (of overleven) in deze omgeving en het begrip 'kwaliteit' is de lege maar strategische plaats om het 'levens'-noodzakelijke ter sprake te brengen.

Samenvattend besluit

In het kader van zorg voor onderwijskwaliteit wordt vaak gewezen op het gevaar om modellen uit het bedrijfsleven (Integrale Kwaliteitszorg, productiviteit, klantgerichtheid) zonder meer over te plaatsen naar de onderwijswereld. Dat de aard en finaliteit van een onderwijsinstelling op cruciale punten verschilt van die van een bedrijf wordt hier veelvuldig als argument ingeroepen. Waar we hier echter op hebben gewezen is dat de zorg voor kwaliteit in samenhang moeten worden gezien met bestuursrelaties die aangrijpen op een bepaalde relatie tot het zelf, of liever 'mentaliteit'. In het gewijzigde veld van bestuurlijkheid speelt de 'wil tot kwaliteit' met andere woorden een belangrijke rol, en het is deze 'wil' die met de toenemende aandacht voor kwaliteit zijn intrede doet in het onderwijs (en dit misschien al langer heeft gedaan in de bedrijfswereld). We hebben aangetoond dat deze 'wil tot kwaliteit' en het weten omtrent de voortdurende ontwikkeling van de leerkracht en de school in het kwaliteitsdispositief, een effect én instrument is van een strategisch complex dat streeft naar een aangepaste of 'gezonde' relatie tussen individu/instelling en de omgeving. In die zin is het volgens ons niet voldoende om te wijzen op de 'kwalijske' beweging van het naar elkaar toegroeien van 'bedrijf' en 'school', maar de (aard van) bestuursrelaties waarin beide instanties gepositioneerd zijn zichtbaar te maken en ter sprake te brengen. Hierbij willen we twee belangrijke kanttekeningen plaatsen: enerzijds dat de actuele zorg voor kwaliteit terroristische gevolgen kan hebben, maar anderszijds dat in het verlengde hiervan mogelijkheden zich opnieuw aan de orde kunnen stellen.

Het totalitaire karakter van een overkoepelende biopolitiek weerspiegelt zich ongetwijfeld in het stellen van de vraag, of liever het kunnen geven van het antwoord, 'wie is er nu tegen een optimalisering van het leven?'. Het is echter duidelijk dat het leven van de biomacht tot stand komt in een eerder recente ruimte van machtsrelaties en vormen van weten, en in die zin een politiek begrip is. Ook de vraag, of het antwoord, 'wie is er nu tegen kwaliteitsverbetering of kwaliteitszorg?' heeft al een zekere kracht om bepaalde praktijken en vertogen niet meer in vraag te stellen. Hierin komt volgens ons de totalitaire dynamiek van het kwaliteitsdispositief en van de bestuurskunsten in naam van de kwaliteit tot uiting. Dit wil zeggen, de politieke dimensie van het begrip kwaliteit en haar strategisch karakter. In het eerste deel van *Histoire de la sexualité* benoemt Foucault het moderne begrip 'seksualiteit' als een 'unieke betekenaar' en tegelijkertijd als een 'universele betekende' (Foucault, 1976, p. 152). Moeten we niet stellen dat dit momenteel ook opgaat voor de notie 'kwaliteit', dit wil zeggen dat alles in het onderwijs betrekking heeft op kwaliteit en dat vanuit het licht van de zorg voor kwaliteit alles in het onderwijs aan bod komt? Dit zou enerzijds impliceren dat binnen de kwaliteitszorg 'alles' mogelijk, of liever 'zeg- en zichtbaar' is (verg. Deleuze, 1986). Maar anderzijds ook dat het begrip 'kwaliteit' en de bestuursrelaties waarvoor het onmisbaar is van dien aard zijn dat ze een aantrekkingskracht uitoefenen die elke kritische stellingname opschort. In naam van kwaliteit is dan

ook mogelijk om over het bestaansrecht van de leerkracht of de school te beslissen. Anders gesteld, in naam van de kwaliteit, en de relatie leerkracht/school-omgeving staat het overleven voortdurend op het spel. Dit betekent dat wie zich helemaal niet met kwaliteit inlaat onmiddellijk buiten spel staat. De strategie van het kwaliteitsdispositief kunnen we misschien om die reden als een vorm van terreur opvatten en bijgevolg stellen dat de notie kwaliteit niet enkel een strategische maar ook een terroristische functie heeft. In naam van kwaliteit kan het bestaansrecht immers voortdurend ter discussie komen te staan.

Aangezien kwaliteitszorg onlosmakelijk verbonden is met bestuursrelaties die het leven en overleven aan de orde stellen, wordt hier ook de ruimte opengemaakt om de vorm van het leven terug op de voorgrond te stellen. Ook hier kunnen we Foucault opnieuw volgen wanneer hij stelt: 'Il nous faut promouvoir de nouvelles formes de subjectivité en refusant le type d'individualité qu'on nous a imposé pendant plusieurs siècles' (Foucault, 1982, p. 232). Dit wil zeggen, de 'wil tot kwaliteit' terzijde leggen die in het kwaliteitsdispositief wordt opgelegd en deze mogelijkheid aangrijpen om andere relaties tot onszelf en anderen tot stand te laten komen. Dit laatste als een mogelijke uitweg uit een zorg voor kwaliteit die terroristische vormen aanneemt en het vertrekpunt voor een anders-denken over de plaats van de leerkracht en de school in de samenleving.⁶

Noten

1. De noties 'weten' en 'problematiseren' zijn technische begrippen en worden meer specifiek ontleend aan Foucault (verg. Foucault, 1984a, p. 597; 1984b, p. 670; Schwartz, 1998). Zonder hier in detail op in te gaan, verwijzen we met deze noties naar een weten over de werkelijkheid en een bepaalde problematiserende houding ten opzichte van die werkelijkheid. In die zin verwijzen deze noties niet naar een activiteit van een (enkelvoudig) subject, maar naar een historische orde waarbinnen subjecten ge-positioneerd zijn en zo iets ter sprake kunnen brengen. Zoals duidelijk zal worden willen we niet de 'waarheid' of de 'juistheid' van dit weten en deze problematiseringsvormen behandelen, maar aangeven hoe deze ordening (een weten over de leerkracht en de school) samenhangt met bestuursrelaties.
2. Over deze problematiek: Wielemans, 1996-1997. We kunnen ook verwijzen naar publicaties in de Angelsaksische wereld waarin een pleidooi gehouden wordt voor een neo-liberale dynamiek in de onderwijswereld en de positieve invloed van marktmechanismen: Tooley, 1995, 1998. Voor een kritische analyse, zie onder andere Jonathan, 1990, 1995; Marginson, 1997; Winch, 1996.
3. Foucault brengt de samenhang tussen (zichzelf) besturen en bestuurd worden (of tussen vrijheid en macht) op begrip in de formule 'conduire des conduites', en stelt hier: 'La conduite est à la fois l'acte de 'mener' les autres (selon des mécanismes de coercition plus ou moins strict) et la manière de se comporter dans un champ plus ou moins de possibilités' (Foucault, 1982, p. 237).
4. De moderne politieke ruimte, waarin de pastorale technologie een belangrijke rol zal spelen, benoemt Foucault als een 'État de gouvernement', 'qui n'est plus essentielle défini par sa territorialité, par la surface occupé, mais par une masse' (Foucault, 1978, p. 656).
5. Deze auteur geeft een interessante kritische analyse van kwaliteitszorg, die we hier echter niet verder uitwerken. De nadruk ligt voor ons eerder op de wijze waarop deze 'standards' worden ingevuld.
6. Deze laatste paragraaf is eerder verkennend en moet het aangrijpingspunt vormen voor verder onderzoek. Het gaat meer specifiek om het in vraag stellen van het actuele belang van het 'willen van kwaliteit' in het onderwijs en de bestuursconfiguratie waarvan dit deel uit-

maakt. Dit laatste betekent de vraag stellen naar een bestuursperspectief waarin de strategische begrippen 'kwaliteit' en 'leven' niet onmiddellijk het 'individu' linken aan een 'totaliteit'.

Literatuur

- Ax, J. (1995). Onderwijsderegulering en schoolorganisatie. In A.M.L. van Wieringen (red.), *Autonomievergroting en deregulering in het onderwijs* (pp. 95-113). Onderwijskundig lexicon, Deel Centrale Onderwijsthema's. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Ball, S. (1990). Management as moral technology. A Ludidite analyses. In S. Ball (ed.), *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (pp. 153-166). London: Routledge.
- Bossche, L. van den (1998-1999). Kwaliteitszorg moet onrust zaaïen over de audit van universiteiten. *T.O.R.B.*, 1, 63-64.
- Burchell, G. (1996). Liberal government and techniques of the self. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (eds.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, neoliberalism and rationalities of government* (pp. 19-36). London: UCL Press.
- Burke, P. (1987). *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*. London: The Falmer Press.
- Cuyvers, G. (1989). Een integrale zorg voor kwaliteit. *Impuls*, 19 (2), 57-63.
- Dalin, P. (1993). *Changing the Culture of the school*. London: Cassell.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Dienst voor Onderwijsontwikkeling (1997). *Profiel, praktijk en perspectief*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1984). *Michel Foucault: un parcours philosophique au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1978). La 'gouvernementalité'. In D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (Eds.), *Dits et écrits III 1976-1979* (pp. 635-657). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1979). La politique de la santé au XVIIIe siècle. In D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (Eds.), *Dits et écrits III 1976-1979* (pp. 725-742). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1981). 'Omnes et singulatim': vers une critique de la raison politique. In D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (Eds.), *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 134-161). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1982). Le sujet et le pouvoir. In D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (Eds.), *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 222-243). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1984a). Polémique, politique et problématisations. In D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (Eds.), *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 591-598). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1984b). Le souci de la vérité. In D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (Eds.), *Dits et écrits IV 1980-1988* (pp. 668-678). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1995). *Breekbare vrijheid: de politieke ethiek van de zorg voor zichzelf* (R. van den Boorn, P. Thomassen & A. Vincenot, Vert.). Amsterdam: De Balie.
- Fullan, M. (1999). *Changing Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Hart, W. A. (1997). The Qualitymongers. *Journal of Philosophy of Education*, 31, 295-308.
- Hunter, I. (1996). Assembling the school. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Eds.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, neoliberalism and rationalities of government* (pp. 143-166). London: UCL Press.
- Jonathan, R. (1990). State education service or prisoner's dilemma : the 'hidden hand' as source of education policy. *British Journal of Educational Studies*, 38, 116-132.
- Jonathan, R. (1995). Liberal Philosophy of Education: a paradigm under strain. *Journal of Philosophy of Education*, 29, 93-107.
- Marginson, S. (1997). *Markets in Education*. St Leonard NSW : Allen & Unwin.

- Marshall, J. & Peters, M. (1990). The insertion of 'New Right' thinking into education: an example from New Zealand. *Journal of education policy*, 5, 143-157.
- Marshall, J. (1995). Foucault and Neo-Liberalism: bio-power and busno-power. In A. Neiman (Ed.), *Proceedings of The Philosophy of Education Society* (pp. 320-329). Illinois: Philosophy of Education Society.
- Masschelein, J. (1998). World and Life or education and the Question of Meaning (of Life). *Interchange*, 29, 371-384.
- Masschelein, J. (in druk). De democratische look van Herodes. Over leren leren als kindermoord.
- Michielsens, P. (1993-1994). De groei van een kwaliteitscultuur. Vragen over school en overheid, ervaringen met schooldoorlichtingen, uitdagingen voor kwaliteitszorg op school. *T.O.R.B.*, 3, 180-190.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1999). *Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren. Decretale tekst en memorie van toelichting*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Popkewitz, T.S. (1998). *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York : Teachers College Press.
- Petegem, P. van (1997). Stimulansen voor het optimaliseren van het beleidsvoerend vermogen van scholen, met zelfevaluatie als strategie. *Impuls*, 28 (2), 95-106.
- Rose, N. (1990). *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Rose, N. (1996). Governing 'advanced' liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Eds.), *Foucault and the Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 37-64). London: UCL Press.
- Schwartz, M. (1998). Critical reproblematicization. Foucault and the task of modern philosophy. *Radical Philosophy*, 19-29.
- Tooley, J. (1995). Markets or democracy for education ? A reply to Stewart Ranson. *British Journal of Educational Studies*, 43, 21-34.
- Tooley, J. (1998). The 'Neo-liberal' Critique of State Intervention in Education : A Reply to Winch. *Journal of Philosophy of Education*, 32, 267-281.
- Verloop, N. (1995). De leraar. In J. Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 109-150). Leuven: Wolters.
- Wielemans, W. (1996-1997). Onderwijsbeleid tussen sociaal-democratie en neoliberalisme. *TORB*, 5, 347-354.
- Winch, C. (1996). Quality and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 30, 1-52.