

Oor verbeelding en verwerking in opvoedingsbeleid

Susara J. Berkhout

Departement Opvoedingsbeleidstudie, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch, Privaatsak X1, Matieland, 7602 Suid-Afrika
sjb@sun.ac.za

On imagination and performance in education policy. I explore some of the ambiguities and contradictions in conceptualising education policy. The contradiction between imagination and performance forms the basis for thinking about the power of education policy to shape transformation. I argue that, contrary to my initial allurements to the critical power of imagination, the power of education policy to transform should be sought in allowing the multiplicity of performances to challenge our historically imbued imagination. An analysis from a post-structural perspective of the conceptualisation of policy text as an imagination of the future reveals the ambivalence of this notion. If 'our' imagination is the outcome of a temporal spatial linked identity — a collective socio-political imaginaire reproduced in our discursive practices — how can it contradict, be creative and transcend ongoing discourses? If 'our' imagination is regulated by the unarticulated rules of a dominant discourse and particular embodiments thereof, how will that enable reconstituting the future? My initial resistance to the critical power of the notion of performance as historically embedded habitual patterns of action or as homogenised global performance is, however, contradicted by my experience as comparative educationist with the myriad of alternative responses to similar global challenges. Only in our sensitivity to difference will we allow performance voice beyond the meaning determined by a 'standardised gaze', beyond the boundaries of 'our' stereotyped meaning and the powerful imaginary of the market.

Inleiding

In 'n globale konteks van dinamiese verandering waarbinne aan opvoedingsbeleid 'n prominente rol as veranderingsagent toegeskryf word, het opvoeding en beleid myns insiens in gemeen dat daar van albei verwag word om 'n ander werklikheid te verbeeld en te bewerkstellig. So verteenwoordig opvoedingsbeleid nie alleen 'n politieke toekomsbeeld van die werklikheid en samelewing nie, maar ook van die mens en die wyse waarop dié gevorm sou moes word. Die idee om beleid gelyk te stel met verbeelding as fantasie, verteenwoordigend van utopie en die deurbrekende krag wat dit op versterkte, onregverdige praktyke kan uitoefen, maak dit vir my besonder aantreklik. Verbeeldingskep die kritiese moontlikheid om ons gewoontes van hul vanselfsprekendheid te beroof.

Verwerking laat my egter ook dink aan die herhalende patrone van elke dag se handeling die verskralende en bevestigende impak wat dit kan hê. Hierdie patrone van optrede word deur Bourdieu as habitus beskou, dit wil sê die gesedimenteerde historiese verhoudinge wat in die vorm van mentale en liggaamlike skemas van waarneming, waardering en handeling deur die individu in 'n bepaalde veld opgeneem word (Bourdieu & Wacquant, 1992:19). Verwerking in beleidskonteks gaan myns insiens gewoonlik gepaard met die eise van die implementeerders van die beleid om groter duidelikheid en on dubbelsinnigheid na te streef, as gevolg waarvan beleidmakers verlei word om 'n oorweldigende hoeveelheid reëls en regulasies uit te vaardig. Desnieteenstaande word die grootste deel van die verbeelde werklikheid vertaal en in 'n verskeidenheid velde gereduseer tot die herbevestiging van die habitus.

My ervaring as vergelykende opvoedkundige van andersheid in opvoedingspraktyke stel my egter herhaaldelik bloot aan die onwaarskynlike verskeidenheid verwerklikings, representeringe en betekenis wat in besondere kontekste bestaan en ontwikkel. Terselfdertyd forseer die debatte waarin die krities kreatiewe en outonome individuele denker en fantaseerder van sy sentrale posisie ontnem word my om die kritiese krag van die idee van verbeelding te heroorweeg. My oorspronklike stelling wat moes handel oor die kritiese krag van verbeelding in die herkonstituering van 'n opvoedingswerklikheid moes ek in twyfel trek:

- Is dit moontlik dat die waarneming en ervaring van ander verwerklikings meer kritiese krag as verbeelding inhou?
- Is die menslike vermoë om te fantaseer kreatief en situasie-oorskrydend of is dit histories vasgevang?
- Is ons verbeelding vry en verantwoordelik of verslaaf aan globale bemerking van verbruikersug en normerende prestasie-indikatore?

Dit is nie die bedoeling om in hierdie artikel universeel geldige bestuursriglyne of praktyke bekend te stel nie, maar wel om die ruimte

tussen die kontradiksies en paradokse, die ambiguïteite en ambivalensie rondom verbeelding en verwerking in opvoedingsbeleid te eksploreer. Na 'n beknopte ondersoek van die teenstrydighede in idees oor opvoedingsbeleid en die grondliggende refleksie oor mag en diskoerse in die konstituering van verbeelding in beleid, die ambivalensie en ambiguïteit van verwerklikings wat nie-teenstaande die ontplooiing van staatsgesag en kragtige globale diskoerse neerslag vind in oneindige verskeidenheid, sal ek afsluit met die gedagte dat opvoeding en opvoedingsbeleid behoort te streef na sensitiwiteit en openheid in die omgaan met ander en ruimte moet laat vir meervoudigheid van betekenis ten einde werklik bevrydende hoop en verbeelding te bevorder.

Oor helderheid en teenstrydigheid: opvoedingsbeleid as verbeelding

Verbeelding is volgens my 'n verleidelike konsep, nie net as gevolg van die redes wat in my aanvangsparagraaf aangetoon is nie, maar ook omdat dit in die ontleding van performatiwiteit deur Lyotard (1984) as 'n onderskeidende en kreatiewe begrip gebruik word. Uitsonderlikheid of uitnemendheid in hoogs presterende onderwysinstellings sou, volgens sy argument binne die postmoderne konteks van performatiwiteit, gekenmerk word as sogenaamde uitgebreide reproduksie. In onderwysinstellings word uitgebreide reproduksie, in teenstelling met wat Lyotard eenvoudig as reproduksie of professionele seleksie- en reproduksie-funksies beskou, gekenmerk deur die stimulasie van verbeeldingsryke denkers ("imaginative minds"). In sy argument oor die gelykwaardige toeganklikheid tot sogenaamde perfekte informasie, aanvaar Lyotard die bestaan van gelykberegting en dat daar geen wetenskaplike geheime is nie. Indien gelyke bevoegdheid ook in die produksie van kennis aanvaar sou word, beteken dit "that in the final analysis it is imagination which allows one either to make a new move or change the rules of the game" (Lyotard, 1984).

Hierdie idee van verbeelding het egter sy oorsprong in die humanistiese ideaal van die vry en rasoneel denkende, outonome individu wat buite sy verbondenheid met ander, werklikhede vanuit sy eie verbeelding kan fantaseer. As ons die desentisering van die uitgangspunt van die kognitiewe sentrale posisie van die mens aanvaar, ontstaan die moontlikheid dat verbeelding nie uniek en vryswewend is nie. Dit is uiteindelik veranker in die onderlinge verhoudinge tussen mense en die konstituerende diskoerse en beliggaminge wat werklikheid en waarheid skep. Ook in die debatte rondom en binne die idee van opvoedingsbeleid word hierdie aannames toenemend gereflekteer.

Opvoedingsbeleid was en word steeds op grond van verskillende aannames op 'n verskeidenheid maniere gekonseptualiseer (cf. Hoy, 1994; Cibulka, 1994; Berkhout & Wielemans, 1999). Dit is egter duidelik dat die gangbare beskouing van beleid as 'n stel uitvoerende of amptelike dirigerende tekste, wat die verloop van onderwys op die

verskillende hiërargiese vlakke van die staat rig, maar een benadering verteenwoordig. In hierdie bestrede en kontroversiële domein beskou Hoy mag, gesag en die toebedeling van waardes as standhoudende konsepte (1994:186). Prominente beskouinge en kritieke word toenemend gekoppel aan die idee van beleid as teks en diskoers (diskursiewe praktyk of simboliese interaksie) en Foucault se nosie van mag (cf. Ball, 1990; 1998; Scheurich, 1994). Codd het beleid reeds in 1988 beskou as "about the exercise of political power and the language that is used to legitimize the process" (1988:235). Ranson beskryf beleid as geuite ("uttered") en/of geskrewe state met 'n "distinctive and formal purpose for organizations and governments: to codify and publicize the values which are to inform future practice and thus encapsulate prescriptions for reform" (1995:440).

Die mag waardeur beleid as teks gekonstitueer word en waardeur dit in praktyk vertaal word, kan egter nie as substantief beskou word nie. Dit is nie in 'n bepaalde ruimte gesetel nie en kan ook nie werklik beskou word as 'n rasionele, liniêre proses wat deur enersdenkende individue uitgevoer word nie. Of dit nou beskou word as "a product of compromise among ideologies, values and interests" (Cibulka, 1996: 105-107) of as simboliese interaksie (Geller & Johnston, 1990) waar globalisering en die vryemark-diskoers dominante geword het, het dit toenemend duidelik geword dat pogings om beleid te verstaan vanuit 'n stel liniêre aannames en faktor-analises, gebaseer is op 'n eensydige siening van mag. Die eng siening van mag as sou dit gesetel wees in die staat (hetsy vanuit 'n rasioneel-funksionalistiese of neo-Marxistiese perspektief), word bestry vanuit 'n verskeidenheid benaderings. Hierdie kritiese gesprek word veral ingelig deur die uitdagings wat die implementering van beleid in 'n verskeidenheid kontekste bied. Daar word gefokus op en verklarings gesoek vir 'n verskeidenheid probleme wat ondervind word wanneer gepoog word om deur middel van beleidsverandering vernuwing of herstrukturering van onderwys te bewerkstellig — die verskil tussen die sogenaamde retoriek en realiteit van beleid. Dit is egter veral die debatte wat krities kyk na die kragtige impak van globalisering en die diskoers van neo-liberalisme en die vryemark wat die moontlikheid van die staat om 'mag te ontplooi', bevraagteken (Bourdieu, 1998; Ball, 1990).

Opvoedingsbeleid word nie meer alleenlik geïnterpreteer as interaktiewe politieke magte of diskoerse in 'n verskeidenheid arenas nie. Daar word toenemend gefokus op die minder sigbare en meer implisiete dimensies van mag soos wat dit gereflekteer word in verhoudinge buite die sfeer van die staat. Benewens die meer rasionele benaderings wat mag konseptualiseer in terme van voorafgaande historiese gebeure, bestuurstyle, mikropolitiek, organisatoriese wesenstrekke en die wettige gesagstrukture van 'n bepaalde sisteem (cf. Fitz, Halpin & Power, 1994), is nosies wat met diskoers verband hou, besig om prominent te raak. Konsepte wat die kragtige werking van lokale betekenis en narratiewe probeer uitdruk, is byvoorbeeld dié van Raab (1994) wat stel dat 'filters' van spesifieke aktore of groepe die vertaling van beleid en die aksies in die politieke domein vorm, of dié van Marshall en Mitchel (1991) wat die idee van "assumptive worlds" gebruik om die handelinge van koolhoofde te verklaar. Hierdie konsepte kan gekoppel word aan die nosie van kragtige diskoerse wat beleid vorm. Beleid word dan, in plaas daarvan dat dit geïmplementeer en gereproduseer word, gesien as sou dit herskep en herhaaldelik opnuut geproduseer word in interaksie met 'n besondere konteks (Bowe & Ball, 1992:120). Of soos Scheurich (1994) redeneer, naamlik dat daar in 'n sosiaal gekonstrueerde werklikheid 'n rooster of sif van die onderliggende sosiale reëlmagthede nodig is om vorme, praktyke of 'objekte' van die sosiale lewe te onderskei en sigbaar te maak. Hierdie sosiale roetine-magthede is soos prekonseptuele brille of rame waardeur menslike aksies en kategorieë, insluitende sosiale probleme en oplossings, sosiaal gedefinieer word.

Although not necessarily visible to the social agents there is a constructed grid of fundamental social regularities that become like privileged common sense or natural or the best or just assumed (Scheurich, 1994:306).

Vir Foucault is dit diskoerse waar mag en kennis saamgesnoer word

as "practices that systematically form the objects of which they speak ... Discourses are not about objects; they do not identify objects, they constitute them and in the practice of doing so conceal their own invention" (soos aangehaal in Ball, 1990:2). Diskoerse behoort nie bedink te word as 'n serie onverbonde segmente nie,

we must not imagine a world of discourse divided between accepted discourse and excluded discourse, or between dominant discourses and dominated one; but as a multiplicity of discursive elements that can come into play in various strategies (Foucault, 1990:100).

Foucault brei hierop uit en redeneer dat wanneer ons magsverhoudinge en prosesse rekonstrueer

we must make allowance for the complex and unstable process whereby discourse can be both an instrument and an effect of power, but also a hindrance, a stumbling-block, a point of resistance and a strategic point for an opposing strategy (1990:101).

Dit impliseer dat betekenis nie iets is wat alleenlik uit taal ontstaan nie, maar dat dit

also derives from institutional practices, from power relations. Words and concepts change their meaning and their effects as they are deployed within different discourses. Discourses constrain the possibilities of thought. They order and combine words in particular ways and exclude or displace other combinations (Foucault, 1990:102).

Dit behels veel meer as praat en skryf, want dit beliggaam ook wat geag word as toepaslike en regverdigbare ("legitimate") maniere of wyses van praat en optree. Diskoerse behoort nie beskou te word in terme van binêre opposisies waar daar 'n aanvaarde en 'n onaanvaarbare diskoers of 'n dominerende en gedomineerde diskoers bestaan nie. Dit behoort gesien te word "as a multiplicity of discursive elements that can come into play in various strategies" (Foucault, 1990:100).

Ek sal dit ook graag wil interpreteer volgens Foucault se siening van mag, nie as wettige mag of iets substantief waaroor iemand beskik en wat bewustelik uitgeoefen word nie, maar as verweef in menslike verhoudinge en interaksies — waar dit in die eerste plek verstaan moet word as

[T]he multiplicity of force relations immanent in the sphere in which they operate and which constitute their own organisation; as the process which, through ceaseless struggles and confrontations, transforms, strengthens, or reverses them; as the support which these force relations find in one another, thus forming a chain or a system, or on the contrary, the disjunction and contradictions which isolate them from one another; and lastly, as the strategies in which they take effect, whose general design or institutional crystallisation is embodied in the state apparatus, in the formulation of the law, in the various social hegemonies (Foucault, 1990:92).

Verder sien Foucault moderne mag as die meer produktiewe bestuur van individue en mense deur 'bio-power' of bevolkingsbeheer. Hy problematiseer die filosofie van die bevoorregte subjek ("privileged") as die grond vir alle kennis en betekenisgewing. Dit het die implikasie dat die verligtingsidee van volwassenheid as rasionele en outonome subjek fundamenteel bevraagteken word. Die individu is histories verweef in meervoudige, diskursiewe praktyke waarin magsverhoudinge manifesteer en waardeur die subjek se betekenisgewing gevorm en beliggaam word.

Teen hierdie agtergrond wil ek redeneer dat beleidstekste interaktief vorm aanneem in 'n stryd om prominensie tussen politieke agente wat 'n verskeidenheid sieninge voorhou of propageer. Hierdie strydende sieninge is egter verbonde aan histories gevestigde sosiale denkbearde ("imaginaires"). Dit kan gesien word as gesaghebbende verbeeldinge (tekstuele voorstelle wat die wêreld op 'n bepaalde wyse interpreteer), en wat nie alleen die toekoms voorstel nie, maar wat ook prestasieroetes uiteensit waardeur verwerkliking (beliggaminge) gerealiseer behoort te word. Beleid kan egter moeilik die verbeelding van dit wat konstituerend van 'n bepaalde sosiale werklikheid/denkbeeld is, transendeer. En selfs beleid wat die verwerkliking van ander waar-

des of verbeeldings van utopieë uitbeeld, word vasgevang in die kontinuïteit of verandering wat deur die heersende waarheid en motiverende sosio-politieke verbeelding moontlik gemaak word.

Ek wil Foucault se nosie aanvaar wat mag in aksie sien, in 'n konteks van verweefde diskoerse wat stry om heerskappy. Of beleid beskou word as teks of as verwerklakte prestasie, dit word interaktief gekonstitueer deur diskoerse: die diskoers van die staat in verhouding tot die verbeelding en beliggaming van die subjekte. Die verbeelding en beliggaming van subjekte word egter toenemend gehomogeniseer deur die visualiserings en diskoerse van magtige globale media en interaktiewe tegnologieë wat die verbruikende subjek konstitueer (Baumann, 1998). Mag word nie eensydig ontplooi nie, maar word interaktief gevorm en hervorm in die meervoud van diskursiewe praktyke en partikuliere habitueringe wat verwerkliking vorm.

Hieruit wil ek aflei dat dit te betwyfel is of 'verbeelding' die bestaande of heersende diskoerse kan transendeer. Die gesaghebbende verbeelding van die toekoms wat in beleid uitgebeeld word, kon slegs aanvaar word omdat dit die begeerte van die sosiale *imaginaire* van voldoende diskoerse simboliseer om oorheersend te word. Hoe 'duideliker' beleid word en hoe minder ruimte dit vir interpretasie binne die veelvuldigheid van diskoerse bied, des te meer sal die kans tot voldoende konsolidasie om heersend (gesaghebbend) te raak, verskraal. Die teenstrydigheid spreek egter reeds, want hoe meer simbolies en hoe minder duidelik die beleid, hoe meer ver/hervormbaar word die konstituering daarvan in die veelvuldige diskursiewe praktyke van besondere kontekste. Die ontplooiing van die simboliese representasie in beleidstekes word ondermyn deur strydende lokale diskursiewe praktyke en lei meesal tot die herbevestiging van bestaande magverhoudinge en strukture.

Is dit waar die oproep van die ander, die andersheid of om verskillend te wees die moontlikheid inhou om ons versterkte begrip te skeur ("rupture") of die vanselfsprekendheid van ons betekenisgewing te deurbreek? Is dit in die blootstelling aan veelvuldige maniere waarop dieselfde idee verwerklik word (kan word), dat verandering vatbaar word? Of is dit wat mense angstig en behoudend maak om daardeur van vooraf vasgevang te word in die bepleistering en skuiling in nuttelose forte. Of vir ons as Afrikaners die bekende geslote laer wat beskerming bied teen die ander — eintlik net ons verbeelding van hulle?

Verwerkliking as gewoonte — gewoonte as oneindige verskeidenheid

Soos wat ek aan die begin van die vorige paragraaf my bekoring met die idee van verbeelding aangetoon het, sal ek hier die teenoorgestelde aandui, naamlik my vooroordeel teenoor die idee van verwerkliking se potensiaal om krities by te dra tot die demokratisering van die onderwys. Die idee van verwerkliking is volgens my in die eerste plek gekoppel aan studente en die persone wat navorsingsopdragte gee, se versoeke vir dit wat werk. Meer formeel vind dit veral neerslag in beleidsnavorsing wat oplossings moet bied of voorstelle moet maak wat effektiwiteit, effisiënsie, kwaliteit, relevansie of een of ander soortgelyke neutrale idee moet verseker. Dit sou beteken dat navorsing moet uitloop op die vind van oplossings of riglyne vir die praktyk, met weinig vrae oor die oorsprong en sin daarvan. Mynsiens is dit ten nouste gekoppel aan die logika van die tegnologie wat enersyds die rykdom van betekenis en lewensvorme reduseer tot duidelik afgegrensde kategorieë en kriteria, aksie-prosedures en protokolle wat die werklikheid manipuleerbaar maak. Navorsing wat nie bewyse oplewer van die stappe wat die gewenste resultaat sal verseker nie, word gering geskat. Andersyds word selde gewonder, of vrae gestel, oor waartoe dit veronderstel is om te werk. Nog minder word gewonder oor in belang van wie of wat dit sal werk. Die kritiese argumente of tentatiewe bevindinge wat geldige kennis in twyfel trek, word in so 'n wêreld deur praktyk-ghoeroes as waardeloos geag. In die tweede plek het wat werk volgens my verknoop geraak aan die instrumentalisme van die globale diskoers van die vryemark wat primêr geïnteresseerd is in kompeteerbaarheid en die bevordering van verbruik. Alleen kennis wat belooft

om toekomsrisiko's te verdiskonteer, kan in 'n globale, kompeterende wêreld suksesvol verhandel word. Die betekenis van praktyk of verwerkliking word daardeur verskraal tot die neutrale effektiwiteitsideaal van versterkte patrone en meetbare prestasies. Mynsiens kon verwerkliking dus nie die bron vir die kritiese interpretasie van opvoedingsbeleid wees nie.

In die konteks van die dominante, instrumentele diskoers word opvoedingsbeleid meesal gekritiseer ten opsigte van die sogenaamde uitvoerbaarheid daarvan al dan nie. Anders gestel, in terme van my sentrale argument, beteken dit dat dit nie sal kan werk nie as gevolg van hulpbrontekorte of ander leemtes, hetsy menslik, finansiële of fisies. Dit is selfs besig om in die gangbare diskoers oor opvoedingsbeleid prominent te word in die verklaring van waarom beleidsbeoelinge selde verwerklik word. Beleid word beskou as verbeelding, as fantasie in teenstelling met die realiteite, die eise van die praktyk. Dié realiteite of dié praktyk het dan gewoonlik 'n eendimensionele betekenis wat veronderstel dat almal wat daarby betrokke is, dit ken en weet wat die realiteit is. Dié wat daarvoor nadink, of wonder oor die implikasies daarvan, verstaan dit nie, omdat hulle nie genoeg ervaring of kennis het nie (tong in die kies). So word die aksiomas van my eie verstaan van die werklikheid implisiet verhef tot kriteria van die waarheid. Nieteenstaande my vrees om 'n aanhaling uit Nietzsche te dekontekstualiseer, wonder mens tog saam met hom:

Is axioms of logic adequate to reality or are they a means and measure for us to create reality, the concept 'reality', for ourselves? — To affirm the former one would, as already said, have to have a previous knowledge of being — which is certainly not the case. The proposition therefore contains no criterion of truth, but an imperative concerning that which should count as true (1967/68:279).

Sou hierdie opvatting oor die voorstelling (of representering) van werklikheid aanvaar word, verklaar dit waarom opvoedingsbeleid ont-aard in verfynde regulasies, reëls en voorskrifte. Die onderliggende aanname is gewoonlik dat hoe duideliker die beleid geformuleer is, hoe groter is die kans dat dit sal vorm aanneem ooreenkomstig die begeerte van die beleidmaker. Dit bly egter meesal by maatreëls wat die burokrasie moet gerusstel dat die begeerde realiteit deur dekrete en gereelde metings sigbaar sal word.

Die moontlikheid van kontesterende diskursiewe praktyke wat kragtig inbreuk maak op die wyse waarop opvoedingsbeleid geïnterpreteer en geïmplementeer word, verdwyn teen die agtergrond van 'n nasionale gesprek oor meetbare standaarde wat uiting moet gee aan die nasionale prestasiestand van opvoeding in vergelyking met dié van ander lande. Dink maar aan die uitgebreide gesprek oor Suid-Afrika se posisie op die internasionale rangorde van Wiskunde- en Wetenskap-prestasie van die TIMMS-studie of die jaarlikse ranglys van die matriekprestasie van die verskillende provinsies. Idees soos *total quality management* word dan aangegryp in 'n poging om die openbare verantwoording oor lokale verskille van beleidsverwerkliking en die gepaardgaande konflik daarom heen te desentraliseer na die plaaslike omgewing of die skool self. Die skoolbestuur, insluitende ouers as deel van die beheerraad en onderwysers, word self dan verantwoordelik gehou vir die mate waartoe hulle uitdrukking kan gee aan hulle 'werk'. Die desentralisasie word egter vergesel van nasionale indikatore en kriteria aan die hand waarvan die kwaliteit van die skool beskryf kan word. Hierdie subjektiverende indikatore en kriteria rig die kyk (Foucault se "the gaze") van die regulering, leiding of bestuur van die optrede van mense — nie net van die ander nie, maar veral ook van myself. In die sin beteken subjektivering nie alleen onderwerp nie, maar verwyds dit ook na die persoon as draer van reg en onreg — as beliggaaende van opvoedingsbeleid.

Die verbeelding of utopie van opvoedingsbeleid word so geleidelik gestroop van historiese betwiste, maar betekenisvolle opvoedings-aanduiders ("significations") soos vryheid, geregtigheid en solidariteit. Die veelheid en diversiteit van verwerklikings-moontlikhede van mense se grootse idees, word sodoende gekoöpteer in 'n verwetenskaplike en gestandaardiseerde verbeelding daarvan. In 'n globaliserende

wêreld word dit diensbaar gemaak aan die vraag en aanbod van die vryemark. Vir my sou verwerkliking deur verbeelding as die kreatiewe, die aan die ligbrengend van die ondenkbare, getransformeer moes word.

Maar as ons verbeelding gewoon die resultaat is van 'n tyd-ruimtelik verknoopte identiteit, 'n kollektiewe sosio-politieke *imaginaire* wat voortdurend in ons interaksie met mekaar, in ons diskursiewe praktyke, bevestig en gereproduceer word, hoe kan dit dan kreatief en diskoers-oorskrydend wees? As selfs ons verbeelding gereguleer word deur die ongeartikuleerde reëls van bepaalde dominante diskoerse en partikuliere beliggaminge daarvan, waarin setel dan die moontlikheid tot andersheid, hoop, verandering?

Miskien is dit waarin die waarde van die transkulturele vergelykende studies geleë is — ten minste vir my, wat vir die soveelste keer gekonfronteer word met die appèl van partikuliere anderse verwerklikinge van dieselfde magtige, globale opvoedingsbeleids-diskoerse. Die appèl van ander beliggaminge, ander betekenis en waarderinge wat verbasing, verwondering, afsku, angs, empatie en 'n legio ander affektiewe moontlikhede oproep; ander beliggaminge en ander verwerklikinge wat mens se verbeelding gaande maak, wat verder reik as wat vir die verknoopte verbeelding moontlik is skep in die bewuswording daarvan die moontlikheid tot verandering. Die moontlikheid tot verbeelding wat die sediment van die verlede kan oorskry; 'n moment, 'n oomblik wat egter in die magtige gangbare diskoerse gemaklik vertaal kan word tot die bekende. Nogtans is dit 'n moment waardeer versterkte gewoontes herverbeeld kan word of eenvoudig weer geregverdig sou kon word ten einde die kontinuering van bestaande verwerklikinge te bevestig.

Miskien is dit waarom die idees van ander so aanloklik vir toekomskeppers is; waarom beleidmakers graag hulle ore uitleen vir vreemdelinge wat verwerkliking verbeeldingryk en anders kan voorstel. Die blootstelling aan ander verwerklikinge wat oënskynlik 'werk', word 'n magtige diskoers wat ons beleid vorm; dit word 'n utopie wat die grense van interne kontesterende diskoerse oorskry en vir 'n oomblik, die moontlikheid van 'n ander verwerkliking ontsluit. In 'n diverse kontesterende verskeidenheid van diskoerse word dié verbeelding egter steeds weer vanuit besondere parogiale diskoerse herbeteken en verwerklik in gehabituëerde velde, waar die nalatenskap (kulturele en simboliese kapitaal) van sommige magtiger is as dié van ander. Die historiese gevormde verskeidenheid van diskursiewe praktyke en verwerklikinge en die eroderende effek daarvan word selde in opvoedingsbeleid erken. Meesal bereik die verbeelding van die beleid onderwysers en ouers nie anders as simbolies nie; dit bly 'n idee waar meeste betrokkenes selde die oorspronklike teks en debat ken wat daartoe aanleiding gegee het; waar hulle sin maak van simbole wat vanuit 'n ander diskoers kom en wat nie verband hou met die sediment van hul eie ervaring en die meesal onuitgesproke idee van wat waardevol is nie.

In 'n globale (interaktiewe, tegnologies verbinde) wêreld is daar die voortdurende konfrontasie met die ander en andersheid wat egter steeds 'n verbeelde werklikheid voorstel waarin die kragtige, meesleurende invloed van die *imagery* van die media vorm gee aan verbruikersug wat geen ruimte of oorweging laat vir die verwerkliking van gelykberegtiging nie. Wat word die kans dat die verbesonderde ek (wie se identiteit gevorm word deur 'n mallemeule van mediabeelde en parogiale belevinge) die simboliek van verandering nog interpreteer anders as in eie belang? Hoe meer ek my oorlewing of verbruikerskrag kan uitbou, hoe beter. Sou dit nie wees dat my gesedimenteerde ervaring 'n verbeelding van die toekoms skep wat geen rekening hou met sosiale belang nie? Die nasionale verbeelding ("imagery") en die verskeidenheid groepe se verbeelding is selde kongruent en dit maak dat die nasionale verbeelding vertrek en gekontesteer word en op 'n magdom verskillende wyses verwerklik word, maar meesal tot voordeel van die reeds bemagtigdes.

Is dit dan miskien sinvol om die verwerklikingsmoontlikhede te reduseer tot voorgeskryde reëls en rituele wat die kans van onderwerping ("compliance") of subjektivering vergroot? Indien die sigbare

manifestasies meetbaar word in terme van assesseringskriteria en EMIS-indikatore ("Education management information systems"), wat die kwaliteit van die verwerkliking meetbaar en vergelykbaar maak, is die kans tot subjektivering groter. Uiteindelik word die kategorieë en die uitvoeringe gemanifesteer in 'n *pastiche* van McDonaldruimtes en robotagtige optredes. Dit roep egter die vraag op of die vormende waarde nie dalk wel gesetel is in die gedissiplineerde verwerkliking van die besondere patroon nie. Dit is goed en wel om die humanistiese ideaal van rasioneel onafhanklik kiesende individue na te streef, maar verwerkliking en materialisering wys dat mense meesal gehabituëerd handel en selde aan die hande van abstrakte nosies (soos waardes) hul daaglikse besluite neem of alternatiewe bedink. Miskien is dit hoekom *criterion referenced* of *rule based* of *total quality management*, niestandaard al my kritiek daarop, dalk meer geskik is om 'n gekose verwerkliking te verseker? Miskien is die gereelde gedissiplineerde uitvoering van bepaalde vorme van handeling 'n soort inoefening wat kreatiwiteit op 'n hoër vlak moontlik maak? Miskien leer en word mense gewoon deur imitasie en herhaling? Uiteindelik beteken dit vir my dat juis verwerklikinge die moontlikheid tot kreatiewe alternatiewe toon en inspirerend vir verandering kan wees (vgl. die gebruik van "best practices"). Dit is ook bekend dat die waarneming van alternatiewe verwerklikinge selde lei tot verandering. Dit rig egter 'n appèl tot ons verbeelding en word sodoende deel van die diskursiewe praktyk wat betekenis gee aan bepaalde beliggaminge.

Onvermybaar veelsinnig

Waarom slaag opvoedingsbeleid so selde daarin om verwerklikinge te verander en benadeeldes te bemagtig? Aan die einde van hierdie betoog moet ek heel tentatief en sonder waarborg tot die gevolgtrekking kom dat beide verbeelding en verwerkliking veel meer ambivalent en veelsinnig is as wat ek sou wou erken, maar dat albei uiteindelik interaktief meewerk aan die wyse waarop ons vorm gee aan die toekoms; aan die wyse waarop opvoedingsbeleidmakers probeer om in belang van die diskoers (stem) wat hul magsbasis vorm, uitdrukking te gee. As verbeelding sy bevrydend kritiese posisie verloor omdat die vry, onafhanklike individu wat sentraal en kreatief vrye teuels aan sy verbeelding kan gee, in twyfel getrek word; die mens gedesentreer word; en sy onbepaaldheid verbondenheid word; wanneer aanvaar word dat die sediment van historiese verbintenisse grense aan sy verbeelding stel, word die transenderende krag van verbeelding bevraagteken. Die veelvuldigheid van verwerklikinge en konteks spesifieke betekenis daag ons egter uit tot die verskuiwing van die grense van ons eie betekenis. Die werklikheid, gekonstitueer vanuit die betekenis van ander, is veruimender as ons verknoopte verbeelding ooit so kon word vanuit abstrakte idees.

Ek sou graag wou stel dat verbeelding sonder 'n antwoord op die appèl van die ander steriel is en verval in die vertaling van alle verbeelding terug in die bekende idioom, in die gemak van 'n gehabituëerdheid wat die bestaande magsorde handhaaf. Ek dink dit het nodig geword om in ons opvoedingsverwerklikinge ons verbeelding te laat groei, deur ons ontvanklikheid vir die ander; die verbeelding en lewensvorme van die ander. Wanneer ons die diskoerse van ander kulture werklik hoor, word dimensies van ons eie lewe sigbaar wat reeds so vanselfsprekend en onsigbaar geword het dat dit tot die waarheid verhef word. Andersheid bring ongemak, soms bewondering en soms afsku, maar om die betekenis en die basis van ons eie oordeel te eksploreer, skep vir my die opening waardeur verbeelding sinvol toekoms kan daarstel, bevrydend kan word en bydra tot die verskuiwing van die grense van ondeurdagte verwerklikinge.

Om die appèl in die oë van die ander op te neem, die uiteindelijke uitdaging van opvoeding tot agting vir mekaar, die aarde en die ander te aanvaar, bevy ons van die statiese gefossiliseerdheid van eksklusiewe historiese patrone van kwaliteit. Dinamiese verbeelding sonder die erkenning van die stabiliserende patrone van verwerklikinge wat ons werklikheid bepaal, lei egter weer tot degenerasie. Opvoedingsbeleid wat geen ruimte laat vir werklike bemoeienis en ontdekking saam met die ander van ons eie, skep geen geleentheid vir iets anders as die kon-

tinuering van een oue vorme van verwerkliking; skep geen geleentheid vir die oorskryding van verknoopte verbeelding.

Selfs al kan my verbeelding nooit oorspronklik wees nie, altyd maar net 'n *pastiche* van reeds gerepresenteerde verwerklikinge, kan die klein verskuiwings van die grense, die verrassende nuwe kombinasies van verwerklikinge, bydra tot die deurbreek van die vanselfsprekende; kan die stem van die ander kontrapuntal word tot ons verbeelding en verwerkliking.

Summary

I explore some of the ambiguities and contradictions in conceptualising education policy. The contradiction between imagination and performance forms the basis for thinking about the power of education policy to shape transformation. I argue that, contrary to my initial allurements to the critical power of imagination, the power of education policy to transform should be sought in allowing the multiplicity of performances to challenge our historically imbued imagination.

An analysis from a post-structural perspective of the conceptualisation of policy text as an imagination of the future reveals the ambivalence of this notion. I argue that policy texts are interactively shaped in a struggle for prominence amongst political agents that espouse a variety of discourses (representing contesting social imaginaries) and can be seen as an authoritative meta-narrative or discourse (as a textual form that interprets the world in a particular way), that not only imagines the future, but also designs courses of performance aimed at changing existing embodiments. It cannot, however, transcend the social imaginary constitutive of social reality itself. And even though policy envisaging the embodiment of other values, as images of utopia, would seem to be constitutive of the continuity and change, it becomes captured in "the existing socio-political imaginaire which governs society and motivates its citizens" (Ricoeur).

I accept Foucault's notion of power in the context of 'regimes of truth' and a multiplicity of discourses. Whether policy is seen as text or whether it becomes embodied performance, it is interactively constituted by the discourses of the state in relation to the imagination and embodiment of subjects that are increasingly shaped by the visualisations and discourses of powerful global media and interactive technologies that constitute the subject (fractured multiplicity of identities not being captured by existing categories and norms of policy performance instrumentation). Power is not unilaterally deployed but interactively reshaped in a multiplicity of discursive practices and particular habituations that shape embodiment.

It follows that it is doubtful that imagination can transcend the existing discourse. If 'our' imagination is the outcome of a temporal-spatial linked identity, a collective socio-political imaginaire reproduced in our discursive practices, how can it contradict, be creative and transcend ongoing discourses? If 'our' imagination is regulated by the unarticulated rules of a dominant discourse and particular embodiments thereof, how will that enable reconstituting the future?

My initial resistance to the critical power of the notion of performance as historically embedded habitual patterns of action or as homogenised global performance is, however, contradicted by my experience as comparative educationist with the myriad of alternative responses to similar global challenges. My resistance to the creative power of performance is mired in a critical reflection on the homogenising power of universal indicators used in education management information systems (e.g. achievement rates, expenditure patterns, cost effectiveness, etc.), the McDonaldisation of schooling, and the neutrality of cost-effectiveness demands. It is, however, my experience as a comparative educationist that reminds of the complexity of 'reality', of a myriad of diversity in 'performance', of performance management that promises the possibility of powerfully constituting a particular reality, and of disciplining and constructing an envisioned future.

In returning to my initial conjecture of what would constitute power in policy driven change, I have to conclude that it is inevitably ambiguous as both imagination and performance interactively shape our lives — imagination knotted to the past loses its transcendent power and repetitive patterns capture performances' meaning. It is only in our sensitivity to the difference of the everyday experience of others will we be able to allow 'performance' a voice beyond the meaning determined by a 'standardised gaze', beyond the boundaries of 'our' stereotyped meaning and the powerful homogenising imaginary of the market.

Verwysings

- Ball SJ 1990. *Politics and policy making in education*. London: Routledge.
- Ball SJ 1998. Educational studies, policy entrepreneurship and social theory. In: Slee R & Weiner G with Tomlinson S (eds). *School-effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and improvement movements*. London: Falmer Press.
- Bauman Z 1998. *Work, consumerism and the new poor*. Buckingham: Open University Press.
- Bowe R & Ball SJ with Gold A 1992. *Reforming education and changing schools. Case studies in policy sociology*. London New York: Routledge.
- Berkhout SJ & Wielemans W 1999. Towards understanding education policy: an integrative approach. *Education Policy*, 13:402-420.
- Bourdieu P 1998. *The essence of neo-liberalism. Utopia of endless exploitation*. [Online]. Available url: <http://www.monde-diplomatique.fr/en/1998/12/08bourdieu>.
- Bourdieu P & Loïc JD Wacquant 1992. *Argumenten: voor een reflexieve maatschappijwetenschap*. Amsterdam: SUA. Vertaling Rokus Hofstede.
- Cibulka JG 1994. Policy analysis and the study of the politics of education. *Politics of Education Association Yearbook*, 105-125.
- Cibulka JG 1996. The evolution of education reform in Great Britain and the United States: implementation convergence of two macro-policy approaches. In: Chapman JD, Boyd WL, Lander R & Reynolds D (eds). *The reconstruction of education: quality, equality and control*. London: Cassell.
- Codd JA 1988. The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3:235-247.
- Fitz J, Halpin D & Power S 1994. Implementation research and education policy: practice and prospects. *British Journal of Educational Studies*, XXXII:53-69.
- Foucault M 1990. *The History of sexuality*. New York: Vintage Books Edition, Random House. Translation Robert Hurley.
- Geller HA & Johnston AP 1990. Policy as linear and nonlinear science. *Journal of Education Policy*, 5:49-65.
- Hoy WK 1994. Foundations of educational administration: traditional and emerging perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 30:178-198.
- Lyotard J-F 1984. The postmodern condition: a report on knowledge. *Theory and History of Literature, Vol 10*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Reader Hinkson.
- Marshall C & Mitchell BA 1991. The assumptive world of fledgling administrators. *Education and Urban Society*, 23:396-415.
- Nietzsche F 1967. *The will to power: a new translation by Walter Kaufmann and R.J. Hollingdale*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Raab CD 1994. Theorising the governance of education. *British Journal of Educational Studies*, XXXII:6-22.
- Ranson S 1995. Theorising education policy. *Journal of Education Policy*, 10:427-448.
- Ritzer G 1998. *The McDonaldisation thesis*. London: Sage.
- Scheurich JJ 1994. Policy archaeology: a new policy studies methodology. *Journal of Education Policy*, 9:297-316.
- Sloterdijk P 2000. *Regels voor het mensenpark: Kroniek van een debat*. Tweede druk. Amsterdam: Boom. Nederlands vertaling van oorspronklike 1999.
- Wallace M 1993. Discourse of derision: the role of the mass media within the education policy process. *Journal of Education Policy*, 8:321-337.
- Wielemans W 1991. *Voorbij het individu*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

