

ROGER STANDAERT

DE BECIFEERDE SCHOOL

MEETCULTUS EN
MEETCULTUUR

acco

De becijferde school

Meetcultus en meetcultuur

Roger Standaert

Acco Leuven / Den Haag

Eerste druk : 2014

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven, België

E-mail : uitgeverij@acco.be - Website : www.uitgeverijacco.be

Voor Nederland :

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland

E-mail : info@uitgeverijacco.nl - Website : www.uitgeverijacco.nl

Omslagontwerp: www.frisco-ontwerpbureau.be



© 2014 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

Inhoud

Woord vooraf	9
Leeshulp	11
HOOFDSTUK 1	
Het onderwijs ingebed in een technocratische maatschappij	15
Het geloof in een onbeperkte vrije markt	17
Klassiek liberalisme en neoliberalisme	17
De ommekeer	19
Bressen in het neoliberalisme	21
De onstuitbare vooruitgang van wetenschap en techniek	25
Van de bureaucratische naar de businessorganisatie	29
Hoe ziet een technocratisch onderwijssysteem eruit?	32
Ten aanzien van de inhoud van het onderwijs	32
Ten aanzien van de schoolloopbaanstructuur	34
Ten aanzien van de kwaliteitszorg en kwaliteitsbewaking	35
De technocratische school in beeld	37
Het onderwijs in Engeland vòòr de technocratische ommekeer	38
De technocratische sneeuwbal	40
Opmerkelijke standpunten van Labour	42
Meer van hetzelfde	46
Afsluiting	48
HOOFDSTUK 2	
Een andere visie	53
Knipperlichten van technocratie	54
Onderwijs in dienst van de economie	54
Vrije markt en toetsenindustrie	58
De competitieve universiteit	61
Eurocratische tendensen	63
Het kind en het badwater	65
Interactief handelen volgens Habermas	72
Het onderwijs interactief bekeken	75
Welke inhouden?	76
Welke schoolloopbanen en hoe ervoor selecteren?	77
Welke opvatting over kwaliteitsbewaking?	80
HOOFDSTUK 3	
Meten en kwaliteit	83
Wat is kwaliteit van het onderwijs?	83

Visies op kwaliteit	86
Visies evolueren	86
De bril van de verschillende wetenschappen	87
Tegenstellingen	90
Gaat de kwaliteit achteruit?	92
De kwaliteit van het macro-onderwijssysteem	96
Minimale doelen	97
Organisatievormen en ondersteuningsstructuren	99
Het meten van de kwaliteit op macroniveau	100
De kwaliteit van de school op het mesoniveau	101
Verschillen tussen scholen	102
Het meten van de kwaliteit op mesoniveau	104
De kwaliteit op het microniveau	105
Aspecten van kwaliteit op microniveau	105
Het meten van de kwaliteit op microniveau	106

HOOFDSTUK 4

Meten en evalueren	111
Ontstaan van het meetbaarheidsdenken	111
Begrippen rond het meten	118
Meten	118
Meetschalen	120
Vergelijkend of doelstellingengericht meten	122
Vergelijkend meten	122
Doelstellingengericht meten	127
Evalueren	128
Eigenheid van het evalueren	129
Formatief en summatief evalueren	130
Hoe meet je het bereiken van doelstellingen?	132
Soorten vragen voor kwantitatieve metingen	132
Kwalitatieve metingen of observatieschalen	134
Valkuilen bij het meten	137

HOOFDSTUK 5

Centrale toetsen en metingen	141
Centrale examens	142
Vragen bij centrale examens	143
Voorspellende kracht en stabiliteit	148
Leerwinstmetingen	151
Rangschikken van scholen	153
De impact van de school	153
Corrigeren voor en wegen van factoren	155
Michelingidsen	160
Vakkenfetisjisme	162

Prestatieloon	162
Besluit	163
Peilingstoetsen	164
Metten van organisatievormen	166
De effectieve schoolbeweging	167
Het onderzoek van Hattie	170
Zelfevaluerend vermogen van scholen	176
HOOFDSTUK 6	
Internationale toetsen en vergelijkingen	179
Vergelijken is nuttig	179
Het toetsenmenu	182
De organisaties	183
De toetsen	184
Een scenario van beschavingen en culturen	186
Cultuur en beschaving: afbakening van begrippen	187
Acht beschavingen	189
Globalisering en beschavingen	190
De Huntington-controverse	192
Signalen maar geen rankings	194
Beperkingen bij het vergelijken	198
Knipperlichten	202
De impact van internationale toetsen	205
Besluit	208
HOOFDSTUK 7	
Indicatoren in het onderwijs	209
Indicatoren onder diverse vormen	209
Eenvoudige indicatoren	210
Samengestelde indicatoren	211
Kwalitatieve indicatoren	212
Benchmarks	213
Proxy's	214
Indicatoren en correlatie	215
Indicatoren zijn vaak waardegebonden	221
Het kiezen van een indicator	225
Werken met indicatoren	227
De opmars van het indicatorendenken in het onderwijs	229
De grote spelers	229
De actualiteit van indicatoren	232
Effecten van indicatoren	235
Aandachtspunten bij het gebruik van indicatoren	237
Besluit	240

HOOFDSTUK 8

Terugblik	241
Waarom dit boek?	242
Een ongewenst scenario	244
Op zoek naar een alternatief	244
Welke kwaliteit meten we?	246
Cijferen versus waarderen	249
De overheid als stuurman of als loods?	252
Centrale examens	252
Rangschikken van scholen	254
Peilingsproeven	255
Meten en evalueren van organisatievormen	256
Het orakel van Delphi of een nuttig instrument?	257
Indicatoren als meetinstrument	260
 Bibliografie	 263
Dankbetuiging	275
Zaakregister	277
Personenregister	283

Woord vooraf

Onderwijs en cijfers zijn al sinds heel lang met elkaar vergroeid. Iedereen herinnert zich nog wel zijn puntenkaarten, rapporten, overhoringen en examens, telkens uitgedrukt in punten. De duidelijkheid daarvan moet niet meer bewezen worden, inbegrepen de vijftig-procentnorm, die dan vaak de magische grens vormde voor het al dan niet slagen. Het was (en is nog vaak) een communicatievorm die woorden en commentaren overbodig maken. Het onderwijs heeft ons volk leren denken in punten, cijfers en procenten wanneer het op schoolprestaties aankomt. Het was vaak een bedrieglijke eenvoud. De meest gekke (naast goede) intenties of opvattingen over wat moest gepresteerd worden, werden door het cijfer ondergesneeuwd. Cijfers spraken voor zich.

De vooruitgang in de pedagogie en didactiek, maar ook in de menswetenschappen zoals psychologie en sociologie hebben echter de eis gesteld, dat de realiteit achter de cijfers moest worden blootgelegd. Cijfers kregen geleidelijk meer de functie van een middel om leerlingen te beoordelen. Discussies over bijvoorbeeld één punt onder de vijftig procent werden zwaar bekritiseerd. Het denken in categorieën of zelfs in doelstellingen werd aangemoedigd. Nochtans bleven de cijferrapporteringen populair omdat ze overduidelijk zijn. Alleen ging het nu om een zorgvuldig proces van vooraf delibereren en afwegen, vooraleer cijfers toe te kennen. Punten waren geen doel meer op zich, maar een communicatiemiddel waarachter een realiteit van kwalitatieve beoordeling en reflectie zat. Evaluatie en het opstellen van goede overhoringen en toetsen werden een wezenlijk deel van iedere lerarenopleiding en van vele nascholingen voor leraren. De professionaliteit van leraren in het beoordelen van leerlingen en hun prestaties verhoogde zienderogen. Verantwoording van de toetsen, bespreking van de toetsen met collega's, rapportering aan de ouders, besprekingen in het lerarenteam waren uitingen van pedagogische bezorgdheid, maar ook van efficiëntie en rechtvaardigheid bij het evalueren. Essentieel was en is (in Vlaanderen althans) dat de professionals bij het beoordelen van de prestaties van hun leerlingen het laatste woord hebben.

Vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw echter kwam er meer en meer druk van de overheden om zich met het evalueren van leerlingen bezig te houden. De overheden in vrijwel alle landen van Europa gingen zelf toetsen opstellen om die in alle scholen op gelijke wijze te laten afnemen. Het beoordelen van leerlingen werd verbreed naar het beoordelen van leraren, scholen en zelfs van het systeem. Overal kwamen er externe toet-

sen tot stand en op dit ogenblik is er geen enkel land meer in de Europese Unie waar er geen externe proeven bestaan. De daarbij meest in het oog springende landen organiseren centrale examens op bepaalde leeftijden en in zes van die landen worden die resultaten ook gepubliceerd. Ten onrechte hoor je dan af en toe stellen dat Vlaanderen nog het enige land is waar er geen centrale toetsen zijn. Dat is fout, want in Vlaanderen zijn er wel externe toetsen, namelijk peilingsproeven, paralleltoetsen en ook toetsen die door de verschillende netten voor al hun scholen worden opgesteld.

De realiteit is dat de aard van de externe toetsen (ik beperk me tot Europa) onvoorstelbaar verschillend is en dat er zoveel variaties zijn, dat er nauwelijks nog zicht is op te krijgen. Er zijn zoveel variabelen die verschillen in de diverse landen, dat er absoluut geen sprake is van een uniforme manier van externe toetsen. Het resultaat is een pakhuis met systemen van externe toetsen, waar nauwelijks nog een lijn in zit. De vraag of er al dan niet centrale toetsen zijn is dus een vraag met heel veel antwoorden.

Er is echter een verontrustende tendens. Onder invloed van globaliserende en vrijemarkt-tendensen, onder meer een groeiende toetsenindustrie en een expansieve educatieve markt, komen Europese onderwijssystemen onder druk te staan. De pedagogische tradities van de meeste Europese onderwijssystemen worden aangemoedigd om het onderwijs als een hoofdzakelijk economisch goed te bekijken. Het onderwijs moet leiden tot economische groei en moet zich dus onderwerpen aan de wetten van concurrentie, competitie en persoonlijke verdienste (meritocratie). De OESO functioneert via een toetsenlawine meer en meer als een opdringerige schoonouder voor het bewaken van wat kwaliteit wordt genoemd. De bedreiging en het lobbywerk van de wereldwijde educatieve markt, inbegrepen de toetsenmarkt, wordt alsmaar sterker. Opvallend daarbij is de gewilligheid en het gebrek aan interpretatievermogen om met de in statistische supertaal voorgestelde cijfers om te gaan.

Daarom heb ik dit boek geschreven. Met dit boek wil ik het meten, toetsen, cijferen en evalueren een plaats geven in een coherente en hoofdzakelijk pedagogische visie op het onderwijs. Ik opteer voor een cultuur van cijfers en metingen tegenover een cultus van cijfers. Ik heb dit boek ook geschreven voor geïnteresseerde ouders en geïnteresseerde beleids mensen op diverse niveaus. In de loop van dit verhaal zal duidelijk worden waarom ik verontrust ben en zullen alternatieven, die beter passen bij de Europese traditie, aan bod komen.

Roger Standaert

Leeshulp

Meningsverschillen zijn een noodzakelijk beginpunt van innovatie en aanpassingen. In een democratisch bestel worden meningsverschillen gekanaliseerd in besluitvorming door verkozen instellingen. Indien men daar niet tot besluitvorming komt en de meningsverschillen hoog oplopen, ontstaat er een conflictsituatie en wordt de uiteindelijke besluitvorming het voorwerp van onderhandelingen en compromissen. In het slechtste geval wordt het conflict niet opgelost en ontstaat er polarisering. Dan gaat het niet meer om de problematiek op zich, maar om het eigen gelijk. Zo ontstaan ongemakkelijke en schadelijke patsituaties.

Het onderwijs is meermaals in zijn geschiedenis het toneel geweest van meningsverschillen, conflicten en zelfs polarisering. De twee schoolstrijden, de discussies over de leerplicht of over de structuur van het onderwijs zijn daarvan uitgesproken voorbeelden. Het is typisch voor het onderwijs in elke samenleving dat het zeer sterk waardegebonden is. Het betekent dat allerlei groeperingen en belangengroepen meningen en opvattingen hebben over de doelstellingen en de kwaliteit van het onderwijs en over wat het onderwijs zou moeten inhouden. En iedereen heeft ook zijn eigen mening over wat het onderwijs waard is, vaak alleen maar op basis van eigen ervaringen. Iedereen moet immers tot ten minste achttien jaar schoollopen. Komt daar nog bij dat het onderwijs een sleutelrol vervult voor de toekomst van iedere burger. Op basis van certificaten en diploma's wordt voor een groot stuk onze toekomst bepaald. Eender wat een minister beslist, het geeft altijd aanleiding tot discussies en verschillende meningen. Moet je huiswerk afschaffen voor kinderen in de lagere school, zoals dat bijvoorbeeld in een aantal landen het geval is? Onmiddellijk heb je volgers en tegenstanders. Moet je de leerplicht invoeren vanaf vier jaar? Moet je het beroepsonderwijs organiseren in modules? Moet je meer spraakkunst geven of meer communicatief taalgebruik? Moet je wiskunde toepassen of moet wiskunde per definitie abstract zijn? Moet je informatica als vak geven of het integreren in andere vakken? Zo kan ik nog bladzijden verder gaan, maar het is wel duidelijk dat er telkens diverse meningen zijn en dat er dan een arbitrage moet komen, die je democratisch kan verantwoorden.

Sinds het bestaan van ons onderwijssysteem is er voortdurend nagedacht en gediscussieerd over het evalueren van leerlingen, over de examens, of zoals het toen heette 'concours' of wedstrijden, over puntenkaarten, rapporten, het slagen of niet slagen ('onderwijs

met vrucht'), criteria om punten te geven, de verhouding tussen dagelijks werk en examens, het meetellen van de inzet, de manier waarop er geëxamineerd wordt enzovoort.

Naast leerlingen werden en worden ook leraren en scholen geëvalueerd. Een inspectiesysteem zorgt daarvoor en meer recent spelen ook de evaluatiegesprekken daarin een rol. Met de nieuwe inzichten komt er bovendien meer nadruk te liggen op de zelfevaluatie van leerlingen, leraren en scholen.

Ten slotte komt ook het evalueren van een onderwijssysteem in zijn geheel als aandachtspunt naar voor. Het onderwijssysteem is een complex apparaat geworden, waarin allerlei onderdelen of subsystemen een rol spelen en bovendien nog voortdurend met elkaar in wisselwerking treden.

De aanpak van al deze evaluatievormen, zowel bij de leerlingen, de leraren als het systeem, wijzigt vaak, rekening houdend met historische en culturele factoren, maar ook met sociologische, demografische en economische factoren. Daarbij is de impact van wereldwijde tendensen en internationale initiatieven nooit veraf. Allerlei initiatieven komen in dat verband op het onderwijssysteem af. De snelheid van die ontwikkelingen leidt er vaak toe dat er pragmatisch wordt omgegaan met de initiatieven, op basis van bepaalde invloedrijke personaliteiten, sterk aanwezige belangengroepen en zelfs modeverschijnselen. Daardoor ontbreekt er vaak samenhang en consistentie in het onderwijsbeleid. En dat geldt ook voor een van de sleutelelementen van het onderwijs: het meten van de kwaliteit ervan en het evalueren van zijn participanten.

Samenhang en consistentie zijn alleen maar mogelijk als een duidelijke visie aanwezig is over de plaats van het onderwijs in een samenleving en de doelen die het systeem ten voordele van die maatschappij en haar burgers wil bereiken. Dat is mijn uitgangspunt bij het schrijven van dit boek. Ik heb een mening over diverse vormen van meten en evaluatie, maar die mening komt niet zomaar uit de lucht vallen. Dit uitgangspunt bepaalt dan ook de indeling en de strekking van het boek.

Anders dan je normaliter zou verwachten, start ik niet met een visie op het onderwijs, zoals ik die aanwezig vind of prefereer in onze contreien. Daarentegen beschrijf ik in het eerste hoofdstuk als contrast, een samenleving en een onderwijs waar we best niet naar opkijken. Ik vertrek van dit contrast omdat ik vanuit mijn leeropdracht van comparatieve pedagogiek en globalisering geschrokken ben van de sterk uitdeinende evoluties van een technocratisch georiënteerd onderwijs. Wereldwijde tendensen op dat vlak komen, bijna vanzelf, op ons af zonder dat we voldoende de consequenties daarvan in het oog houden.

Het eerste hoofdstuk verwoordt in feite mijn grote ongerustheid over een maatschappijbeeld, inclusief onderwijsbeeld dat vele van de Europese tradities en ethische aannames ondergraaft. Dat wordt speciaal duidelijk in de systemen van kwaliteitsbewaking en metingen. Ik zal ook duidelijk maken hoe een dergelijk onderwijssysteem er concreet uitziet.

Zonder het technocratische onderwijs zonder meer in zijn totaliteit af te wijzen, ga ik in het tweede hoofdstuk op zoek naar de aspecten uit die visie die een realiteitswaarde hebben, los gezien van hun ethische uitwerkingen. Ik kom tot de conclusie dat een aantal van de technische elementen uit het technocratisch denken kunnen overgenomen worden, maar dan wel ingepast in een bredere, sociaal geïnspireerde visie. Die combinatie van technische elementen en sociale rechtvaardigheid en sociale interactie kunnen worden gecombineerd tot een visie, die rekening houdt met de Europese tradities, de Europese cultuur en de ethische normen voor solidariteit, zorg en persoonlijke ontwikkeling. De systemen van meten en evalueren zullen daarop worden afgetoetst.

Vooraleer de meet- en evaluatiesystemen aan bod te laten komen, moet ik eerst nog verduidelijken hoe in een technisch-sociale visie het begrip 'kwaliteit' wordt opgevat. Kwaliteit is immers geen neutraal begrip. Er is nogal wat diversiteit in opvattingen over kwaliteit. Ook daar moeten we consequent zijn vooraleer we die kwaliteit meten en evalueren. Daar gaat het in het derde hoofdstuk over.

In het vierde hoofdstuk wil ik enkele basisbegrippen over het meten en evalueren naar voor schuiven. Voor leraren en mensen uit het onderwijs zal dit hoofdstuk weinig nieuws bevatten. Maar mijn bedoeling is om het denken over meten en evalueren klaar te maken voor maatschappelijke discussie, zodat ook geïnteresseerde ouders en burgers mee het debat over meten en evalueren kunnen voeren.

De volgende hoofdstukken kunnen dan erg concreet worden. Het vijfde hoofdstuk handelt over centrale metingen, centrale examens en de impact daarvan op de scholen en leerlingen. Het zesde hoofdstuk gaat in op de groeiende tendens om internationale toetsen af te nemen, met zelfs als gevolg dat landen gerangschikt worden en dat er zelfs een vreemd geloof in dergelijke rangschikkingen ontstaat. In het zevende hoofdstuk probeer ik de zin en onzin van het gebruik van indicatoren te beschrijven. Telkens zal ik zijdelings verwijzen naar een interpretatie volgens de visie uit de drie eerste hoofdstukken.

In het laatste hoofdstuk volgt een synthese. Die heeft twee bedoelingen. Het is enerzijds een samenvatting van de hoofdstukken, die voor een lezer met weinig tijd oriënterend kan

werken voor een diepgaandere lectuur van bepaalde passages. Anderzijds geeft die synthese mij ook de mogelijkheid om concretisering en dwarsverbanden tussen de hoofdstukken te leggen.

Als besluit zal blijken dat er niets mis is met cijfers, metingen en toetsen, op uitdrukkelijke voorwaarde dat ze een positieve rol vervullen binnen het onderwijs zoals we het willen. Daaruit volgen enerzijds restricties in het geloof van de meetbaarheid van menselijk gedrag en menselijke systemen, maar anderzijds ook interessante mogelijkheden om met cijfers en metingen een technisch-interactief onderwijs te ondersteunen. Dat vraagt evenwel om een sterke dosis van interpreterend vermogen over cijfers en metingen en daar is mijns inziens nog werk aan. Op die manier lonkt het ideaalbeeld van een cultuur van meten en cijfers in plaats van een bedreigende cultus ervan.

HOOFDSTUK 1

Het onderwijs ingebed in een technocratische maatschappij

‘Het onderwijs staat niet alleen’, zo luidt de titel van een succesvol boek uit 1994 uitgegeven onder auspiciën van de Koning Boudewijnstichting. Ik gebruik graag deze compacte zegging om te benadrukken dat je een onderwijssysteem niet kunt begrijpen als je het niet ziet in de context van de samenleving waartoe het behoort. Het onderwijs als systeem moet zich voor een groot deel plooien naar de eisen die de maatschappij stelt. Dat is ook het geval voor andere systemen in de maatschappij zoals het gezondheidsbeleid, het milieubeleid, het veiligheidsbeleid, het economisch beleid, het sociale beleid, enzovoort. Van de politiek en het politieke stelsel van een land mag je verwachten dat zij het geheel coördineren. Relatief nieuw bij een dergelijke inbedding van het onderwijs zijn invloeden die komen van internationale, Europese en globaliserende strekkingen, denkwijzen en aanpakwijzen. Die mondialisering weegt hoe langer hoe meer door in de beslissingen die in de verschillende landen worden genomen.

Als je dus vragen stelt naar het soort onderwijs dat we willen, kun je niet anders dan onbewust of bewust ook vragen naar welk soort maatschappij we willen.

Nu is het onderwijs een relatief rustig subsysteem in een maatschappij. Men verwacht van het onderwijs geen revoluties, maar wel dat het de kinderen en jeugdigen voorbereidt op een zinvolle deelname aan de bestaande maatschappij. Meer nog, omdat het onderwijs er zo goed in slaagt om de samenleving niet echt uit te dagen, maakt het systeem er zich ook relatief weinig zorgen over. Hoe goed men ook onderwijs verstrekt en hoe modern men ook is in het gebruik van nieuwe methodes en ICT-toepassingen, het onderwijs wordt verondersteld geen bokkensprongen te maken en het systeem niet in moeilijkheden te brengen.

Anders gezegd, zoals we naar de maatschappij kijken, kijken we ook naar het onderwijs. En zolang we in een stabiele maatschappij leven, is er dan ook niets aan de hand. Het

onderwijs vervult dan gewetensvol de taken die de samenleving ervoor afbakt via vastgelegde leerinhouden, wetgeving, ondersteunings- en controlemechanismen.

Jammer genoeg gaat dit eerder romantische en vreedzame beeld van een stabiele samenleving niet meer op. De westerse natiestaten, dus ook Europa, worden voortdurend geconfronteerd met sterker wordende globaliserende invloeden, afkomstig uit andere culturen en andere samenlevingen. Die brengen een nieuw krachtenspel tot stand tussen de eigenheid van de vertrouwde natiestaat en de vaak opdringerige en sterke invloeden vanuit de Angelsaksische en de Aziatische wereld (voornamelijk Zuid-Oost-Azië met sterker wordende landen zoals China, India, Korea, Taiwan, Singapore, enzovoort). De kracht van die invloeden wordt meestal vertaald in hun impact op de economie, op het inkomen en de welvaart van landen en systemen. Uiteraard kan ook het subsysteem onderwijs daar niet onderuit.

We kunnen voor die invloeden niet meer op de zijlijn blijven toekijken en afwachten hoe ze verder zullen evolueren, volgens een al dan niet ingebeelde natuurlijke evolutie of groei. Daarom is het goed die krachten in kaart te brengen. Het is belangrijk erover na te denken hoe we proactief (en niet door de feiten achterna te hollen) nieuwe invloeden kunnen integreren in Europa en in het verlengde daarvan in ons onderwijssysteem.

Dit boek gaat over metingen en cijfers. Die maken een wezenlijk en zelfs erg bepalend deel uit van het ontwerpen, plannen, bijsturen en beheren van een onderwijssysteem. Als we weten wat een maatschappij wil als systeem, kunnen we daaruit ook afleiden hoe het onderwijs daarop moet inspelen. En in het verlengde daarvan komen dan ook de definities van wat we onder goed onderwijs verstaan. Als we daaruit kwaliteitsnormen distilleren, zitten we meteen bij het meten en het evalueren van die kwaliteit.

Daarmee heb ik gesteld hoe ik dit eerste hoofdstuk opvat. Ik zal in dit hoofdstuk nagaan welke de overheersende globaliserende tendensen zijn, die op ons onderwijs af komen. Ik zal proberen die tendensen op een systematische en samenhangende wijze te ordenen.

In dit eerste en inleidend hoofdstuk bekijk ik hoe een bepaalde ideologie opgang maakt op wereldvlak. Het is een ideologie die ik verder technocratisch zal noemen. Dat betekent niet per se dat de meeste Europese landen reeds in die maalstroom verkeren. Het betekent wel dat de druk om eraan toe te geven verhoogt, ook al zijn er signalen die erop wijzen dat men met die ideologie wellicht niet goed bezig is. Dat zal verder blijken.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. De basisstelling is dat enerzijds een bepaalde visie op economie en anderzijds een geloof in de onstuitbare vooruitgang van de wetenschap en techniek overheersen. Als een natuurlijk kind van die twee tendensen kunnen we de geboorte begroeten van een nieuwe vorm van een bureaucratische, alles controlerende organisatievorm. De drie tendensen samen leiden ertoe dat ik de samenleving die daaruit voortvloeit een technocratische samenleving noem. Het is een samenleving gebouwd op een technocratische ideologie van competitie, maakbaarheid en de navenante strikte controlemechanismen. Of en in welke mate bepaalde landen en systemen aan die ideologie beantwoorden, hetzij in mindere of meerdere mate, zal ik proberen te illustreren. De indeling van het hoofdstuk volgt de drie kenmerken van een technocratische samenleving. Een vierde stuk vertaalt de drie kenmerken naar het systeem onderwijs en ik sluit af met de beschrijving van een systeem dat bijna volledig aan de technocratische ideologie beantwoordt. Dat voorbeeld is nodig omdat het dient als een verduidelijking van wat ik de technocratische visie noem. Dus komen achtereenvolgens aan bod:

- het geloof in een extreme vrije markt,
- het geloof in de onstuitbare vooruitgang van de wetenschap,
- de nieuwe bedrijfsgerichte bureaucratie,
- de gevolgen voor een technocratisch gedreven onderwijs,
- een bestaand systeem van technocratisch onderwijs.

Het geloof in een onbeperkte vrije markt

Bij dit eerste kenmerk van de technocratische maatschappij is het zinvol een onderscheid te maken tussen de economische stroming die men vaak het neoliberalisme noemt en het klassieke liberalisme.

Klassiek liberalisme en neoliberalisme

De dominantie van de extreme vrije markt is voornamelijk ontstaan vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw. Er wordt in die zin vaak gesproken over een neoliberale ideologie of een darwiniaans competitief financieel denken. Het neoliberalisme is duidelijk te onderscheiden van het klassieke liberalisme dat wereldwijd dominant was voor die tijd. Ook in West-Europa is er op dit ogenblik nog geen echte dominantie van dit ongebreidelde

economische groeiparadigma. Maar, zoals ik reeds stelde, de druk op Europa vergroot. Is er nog geen dominantie of is die op de helling gezet door de economische crisis?

Het klassieke liberalisme verschilt van het neoliberalisme omdat het de economische bedrijvigheid plaatst op het niveau van de ondernemingen, die op die manier een marktwerking creëren. Daarbij zal het beste en het goedkoopste product uiteindelijk de consumenten bevalen. Het neoliberalisme gaat echter een reuzenstap verder door ook het niveau van de staat aan de vrije markt prijs te geven. Het klassieke liberalisme erkent een verschil tussen het privé ondernemen en de corrigerende tussenkomsten van de staat voor goederen, die het algemeen belang dienen. Het neoliberalisme daarentegen gelooft in de zelfregulerende kracht van de markt waaruit vanzelf een betere maatschappij zal ontstaan. Tussenkomsten van de staat worden door neoliberalen in het geheel niet gewaardeerd. Hoogstens kan de staat randvoorwaarden creëren waardoor de vrije markt haar ding kan doen. Vaak beroept het neoliberalisme zich op de beroemde uitspraak van de vader van de economie, Adam Smith (1737-1790) over de 'onzichtbare hand'. Het komt erop neer dat consumenten, die hun belang nastreven en daardoor rijker willen worden, als het ware geleid worden door een onzichtbare hand die het algemeen welzijn bevordert. In feite realiseert men een goede samenleving door met zijn allen in concurrentie te treden. De miljoenen initiatieven om te kopen en te verkopen, convergeren vanzelf in een betere maatschappij. Dat gebeurt precies door die onzichtbare hand. De neoliberale denkers kregen overigens een gemakkelijke prooi om af te schieten, met name de communistische planeconomie, die tegelijkertijd met het einde van de Koude Oorlog en de val van de Berlijnse Muur in 1989 ineens stortte.

Een sterke impuls voor het klassieke liberalisme in de economie is afkomstig van de bekende econoom John Maynard Keynes (1883-1946). Naast een vrij optimistisch beeld over de toekomst van de technologische vooruitgang en de daardoor ontstane ruimte voor creatieve ontplooiing van de mensen, gepaard met meer welvaart, wees hij ook op de onzekerheid van de markt. Naast meetbare factoren van economische vooruitgang is er ook een onbekende realiteit. In een notendop en zonder verder veel nuances, kan worden gesteld dat Keynes een politiek voorstaat waarin de zelfregulerende markt kan worden gecorrigeerd door overheidsingrepen. Mede door zijn adviesrol bij de Bretton Woods

Conferenties¹ na de Tweede Wereldoorlog heeft Keynes een grote invloed gehad op de economische politiek in de wereld, inbegrepen diverse types van een verzorgingsstaat.

Het klassieke economisch liberalisme bevat een ethische dimensie, waarbij men zoveel mogelijk welvaart wil voor iedereen. Het kapitalisme wordt niet afgeschaft, maar wel aan banden gelegd. Economische groei is minder een doel op zich dan een bijproduct dat vooral in de periode 1950-1975 herkenbaar was. Er was werkgelegenheid, daling van de ongelijkheid in inkomens, een betere sociale zekerheid en weinig inflatie. Er was ook geen bittere armoede meer (Skidelsky & Skidelsky, 2013: 264). Men kan zeggen dat de sociaal-democratie een ideologisch overwicht had en zo het klassieke liberalisme met sociale correcties ondersteunde. Rond de jaren 1975 veranderde dat.

De ommekeer

Onder meer de oliecrisis van 1973 en de afkeer voor de planeconomieën van de communistische landen zorgden voor een ommekeer. Daarnaast kreeg ook het verwerven van winst meer aandacht bij de brede lagen van de bevolking. Gewone mensen gingen sinds die tijd ook beleggen en risico's nemen. Ethische en sociale dimensies werden minder benadrukt dan bij het klassieke liberalisme. De hoge graad van individuele vrijheid heeft in de westerse wereld een nieuwe levensstijl doen ontstaan, aldus Daniël Vanhoutte. Die individualisering is stap voor stap doorgebroken in alle lagen van de bevolking. Bij het invullen van de verworven vrijheid is de mens zich bewust van zijn eindigheid: hij moet zich realiseren binnen de beperkte tijdspanne van een mensenleven. Mensen zijn daarvoor meer dan ooit bezig met hun persoonlijk geluk. Mensen gaan zich afjakkeren om via welstand meer geluk voor zichzelf te produceren. Die profileringsdrang ontwikkelt een ontzaglijke dynamiek waarin concurrentie, rivaliteit en vervreemding worden bevorderd. Via de media ontstaat een ongebreideld aanbod van modes, trends, rages en kortstondige hypes. De combinatie van individualisering, secularisering en materialisme heeft het ook mogelijk gemaakt dat de economie zich in het centrum van de samenleving heeft kunnen installeren (Vanhoutte, 2013).

¹ In juli 1944 kwamen 44 landen samen in het Amerikaanse stadje Bretton Woods om afspraken te maken over een nieuw internationaal monetair systeem met minder impact van nationale systemen en zwevende wisselkoersen. Als gevolg daarvan werden het Internationaal Monetair Fonds (IMF) en de Wereldbank opgericht.

Bekende economen als de Oostenrijker Friedrich von Hayek (1899-1992) en Milton Friedman (1912-2006) met de Chicagoschool hebben de ideologische weg gebaad voor een onbeperkt geloof in de kracht van de markt. Via hun Nobelprijzen, respectievelijk in 1974 en 1976, werd hun invloed overal duidelijk. Friedmans werk van 1962 *Capitalism and Freedom* (herdrukt in 2002, naar aanleiding van zijn negentigste verjaardag) vormt een duidelijke illustratie (Friedman, 2002). Hij stelt de markt diametraal tegenover de staat in die mate zelfs dat hij het beeld gebruikt van vrijheid tegenover systeemdwang. Voor hem kan er niet genoeg vrije markt zijn: op het vlak van medische zorg, beheer van parken, ruimtevaart, zelfs binnen het leger. En niet te vergeten ook in het onderwijs. Door aan alle gezinnen onderwijsbonnen (vouchers) te verstrekken, kunnen de ouders kiezen wie er op de markt het beste onderwijs naar hun keuze verzorgt en daaraan ook het geld besteden. Scholen worden zo omgevormd tot ondernemingen en dus tot economische goederen. Via concurrentie zullen zij groeien of achteruitgaan. In plaats van overheidsdiensten en sociale zekerheid is hij voorstander van een basisinkomen voor iedereen voor een minimale huisvesting, gezondheidszorg en vervoer. Dit gaat wel om een strikt minimaal inkomen dat steunt op een minimum aan belastingen. Indien dat minimum te hoog ligt, zijn er onvoldoende prikkels voor ondernemen en werken en worden de burgers afhankelijk en passief.

Friedman was ook invloedrijk als adviseur van president Reagan waardoor hij mee aan de bron staat van het 'Reaganism'. Ook bij premier Thatcher lag hij in de bovenste lade. Net als de zogenaamde 'Chicago boys' geloofde Friedman heilig in het verband tussen politieke vrijheid en een uitermate sterke vrije markt.

Bij deze ongebreidelde vrije markt past ook een ander concept van wat een economisch goed is.

De Harvard hoogleraar Michael Sandel heeft grondig nagedacht over de toenemende commercialisering en vermarkting van het maatschappelijk leven. De laatste drie decennia zijn marktmechanismen en marktresultaten steeds verder toegepast op domeinen van het leven, die voorheen niet onderhevig waren aan die mechanismen. De economie ging veel aspecten van het leven domineren en het kopen en verkopen werd niet meer alleen toegepast op materiële zaken, maar ook op andere levensgebieden zoals gezondheid, veiligheid, gevangeniswezen, rechtshulp, milieubeleid, voortplanting, ontspanning en ook onderwijs. Sandel noemt de greep van het marktdenken op levensgebieden die van oudsher beheerst werden door niet-commerciële normen een van de belangrijkste evoluties van de huidige tijd (Sandel, 2012: 13). Met geld kun je dus medische verzorging, politieke invloed, verblijf in een veilige buurt, voorrang bij evenementen en goede scholen kopen. Het begrip 'eco-

nomische goederen' wordt verbreed: het gaat om alles wat je maar onder één of andere vorm kunt kopen of verkopen: ideeën, kunst, muziek, je laten bevriezen voor de eeuwigheid, alles wat je maar snobistisch kunt noemen, tot zelfs je identiteit. Zelfs populariteit via sociale media kan worden gekocht. Je kunt 'friends', 'shares' en 'likes' kopen via firma's (de zogenaamde clickboerderijen) die arme drommels betalen om per uur duizend clicks in te toetsen.

Het aantrekkelijke van het kopen en verkopen is dat het geen oordeel uitspreekt over de voorkeuren en vragen die ze bevredigen. Wat je ook koopt: een nier, een adoptiekind, seks, voorrang bij medische zorg, CO₂-uitstoot, steun van een politicus via zijn verkiezingskas, een school zonder kansarme kinderen, een school met een lage leerkracht-leerling-ratio, een privé inspectiekorps voor je scholen... het is allemaal even 'waardevol'. Niets is waardevoller dan iets anders. Markten tonen geen afkeuring. De enige vraag is 'wat kost het' (Ibid.: 19). Als ik een brandstofverslindende bolide goed vind en daarvoor betaal, dan is dat een economisch goed. Het volstaat dat ik dat wil. De wagen en zijn brandstof hebben op zichzelf geen eigen waarde. Als ik een school zonder allochtone kinderen belangrijk vind en daarvoor betaal, dan is dat een economisch goed. Zo heeft de school geen waarde op zich. Een school staat los van principes van een recht op leren. Ze is een middel om mijn geld te besteden. De school en het onderwijs worden dan een quasi markt. Een quasi markt betekent dat de overheid de marktspelers betaalt om te concurreren. Financiering gebeurt op basis van het aantal leerlingen, om het even over welke school het gaat en zonder zich verder te bemoeien met inhouden, rekrutering en dergelijke.

Het verschil tussen wat je wil en wat je nodig hebt, is hier essentieel. Het zijn dus twee aparte zaken. Deze opvatting over een goed als een 'oordeel' over het belang ervan, is het utiliteitsprincipe, dat in deze economische visie centraal staat. Een goed is waardevol als het nut voor mij heeft. De goederen hebben geen waarde op zich. Economen van die strekking nemen geen standpunt in over de behoeften en wensen van de mensen. Ze nemen de mensen zoals ze zijn. Sommige manieren van leven zijn niet beter dan andere (Skidelsky, 2013: 130).

Bressen in het neoliberalisme

Het plaatje van het neoliberalisme zoals het hierboven werd geschetst zal in onze contreien misschien nogal vreemd klinken. Dergelijke technocratische systemen bestaan wel degelijk. Dicht bij huis, in Europa is dat Engeland, maar ook de Verenigde Staten beantwoorden aan die criteria. Zelfs het Chinese of Aziatische model zit er dicht op. Voor ons

westerlingen is dit neoliberaal model (nog) niet vanzelfsprekend. Dat blijkt ook uit de kritische commentaren op het extreme vrijemarktdenken, die ik nu aan bod laat komen.

Een bezinning over welke domeinen en waarden verheven blijven boven een commerciële ruilwaarde dringt zich hier op. Als een bepaald goed of domein handelswaar wordt (bijvoorbeeld medische zorg of onderwijs), wordt het onderworpen aan de processen van vraag en aanbod en aan de competitie ten voordele van de meest biedende. Morele vragen die per definitie niet van economische aard zijn, moeten echter aan bod blijven komen en mogen niet uitgehold of aangetast worden. Er moet dus beslist worden waar de markt op zijn plaats is en waar ze op afstand moet worden gehouden. Het gaat om waardeoordelen over de diepere en niet-economische waarden als gezondheid, onderwijs, gezinsleven, natuur, kunst, burgerplichten, vriendschap, solidariteit, altruïsme, vrijwilligerswerk en dergelijke. Sandel waarschuwt voor het gevaar om te evolueren naar een marktmaatschappij in plaats van een markteconomie. In een marktmaatschappij dringen de marktwaarden door tot elk aspect van het menselijk leven. Het is een maatschappij waarin sociale relaties worden gevormd naar het evenbeeld van de markt (Sandel, 2012: 16).

De economie, die op zichzelf een belangrijke wetenschap is, wordt nog alleen bedreven in termen van geld. Aan steeds meer goederen uit het niet-materiële domein worden prijskaartjes gehangen waardoor ze inwisselbaar zijn voor geld. Het monetaire speelveld wordt steeds groter. Geld moet volgens de tegenstanders van het neoliberalisme wezenlijk een ruilmiddel blijven (met de nadruk op middel). Als het een doel op zich wordt, degradeert men de ware natuur van allerlei goederen tot iets dat alleen geldwaarde heeft. En geld heeft geen controlerend einddoel. Het is neutraal en kan voor alles worden ingezet. Als het in de wereld alleen maar om geld draait, raken de mensen het gevoel voor de wezenlijke waarde van iets kwijt. Je kent de prijs van alles, maar je kent van niets de waarde. Daartegenover staat dat geld in wezen een middel is om van de goede dingen van het leven te genieten, zoals vriendschap, relaties, gezondheid, natuur, vrije tijd en dergelijke (Skidelsky, 2013: 64, 123).

Wat de groeiende individualisering en het najagen van eigen voorspoed betreft, blijft de realiteit bestaan dat we als mensen steeds in een sociale omgeving leven. De vrijheid van de ene kan de onvrijheid van de andere inhouden, zo zegt een erg bekend adagium uit de filosofie. Een individu kan niet anders dan rekening houden met de omringende groep en de daaraan verbonden cultuur. Dan zal ook vlug blijken hoe dual een dergelijke samenleving wordt bij het kopen van alle mogelijke goederen. Dertig jaar liberaal gerichte globalisering hebben minder groei verwezenlijkt dan voorheen en tegelijkertijd werden de sociale verschillen vergroot. De Nobelprijswinnaar economie Joseph Stiglitz vertelt in

zijn boek *The price of inequality* hoe in de tijd van Reagan de topbelasting verlaagd werd van 70 tot 28 procent. Op zijn beurt verlaagde Clinton de belasting op kapitaal, terwijl Bush junior de erfenisbelasting voor de allerrijksten afschafte. Daarentegen ging de btw omhoog, een belasting die vooral de lagere inkomens raakt. Daardoor dragen de rijken nu een lager percentage af van hun inkomen dan de gemiddelde Amerikaan (Stiglitz, 2012). Skidelsky stelt dat in de voorbeeldlanden voor een ongeremde vrije markt, namelijk Groot-Brittannië en de Verenigde Staten de ongelijkheid in vermogen en inkomen schrikbarend is toegenomen. In 1970 kreeg een Amerikaanse top-CEO bijna dertig keer zoveel betaald als de gemiddelde werknemer. In 2012 is dat 236 keer zoveel geworden. In Groot-Brittannië kreeg diezelfde CEO in 2000 47 keer zoveel betaald, terwijl dat in 2010 steeg tot 81 maal meer. Sinds de jaren zeventig is in de Verenigde Staten het inkomen van de rijkste vijf procent negen keer zo snel gestegen als dat van de armste vijf procent. In Groot-Brittannië is dat viermaal zoveel (Skidelsky & Skidelsky, 2013: 49). Hoe meer geld je als individu hebt, des te meer kun je armere individuen inhuren om je persoonlijk comfort te maximaliseren. Het nederige en vaak niet leuke werk koop je dan bij de mensen die het met weinig of minder moeten doen. Daarbij kun je bemoediging vinden in de klassieke slogan: 'Wat goed is voor de rijken, is per definitie ook goed voor de armen.'

Het enthousiasme voor een dergelijke uitgebreide markt eist een hoge tol. Maatschappelijke inzet, solidariteit, liefde, altruïsme, vrijwilligerswerk... worden ondergewaardeerd omdat ze omzetbaar zijn in het kopen en verkopen ervan. Daardoor verdringt het winstbejag en het eigenbelang die oorspronkelijke waarde. Het gevolg daarvan is een technocratische managementpolitiek die niet-commerciële en morele waarden aantast en omzet in cijfers en geldbedragen. Naast de ongelijke toegang tot de vermarkte aspecten worden maatschappelijke praktijken en immateriële goederen minder hoog ingeschat en gereduceerd of gedevalueerd tot handelswaar. Zorg voor de patiënt, dienstverlening van ambtenaren, rechtsbijstand, kindervens, natuur, kunst, de pedagogische relatie leerling-leerkracht en noem verder maar op, worden herleid (Sandel spreekt van 'gecorrumpoord') tot neutrale en verhandelbare producten. Marktmechanismen veranderen de instelling van mensen en verdringen dus niet-commerciële waarden. De marktwaarde van een niet-oorspronkelijk commercieel goed, bijvoorbeeld een goede school die je koopt, verdringt de oorspronkelijke waarde van het betrokken verhandelde goed. Wat vaak gezien wordt als een pedagogische omgeving met een speciale, pedagogische relatie tussen leerlingen en leraren kan dan verdrongen worden door een school met marktwaarde, die beoordeeld wordt met gestandaardiseerde toetsen. En in het uiterste geval worden leraren vergoed in de mate ze leerlingen klaarstomen voor die toetsen.

De bekende filosoof Hans Achterhuis, die gekend is voor zijn baanbrekende inzichten over utopieën, die hij beschrijft met een negental wezenlijke kenmerken (Achterhuis, 1998: tweede hoofdstuk), gaat zo ver het neoliberale gedachtegoed een utopie te noemen. Een utopie spiegelt de mensen een werkelijkheid voor van welvaart, geluk en harmonie. Dat leidt ertoe dat iedereen op jacht gaat naar het grote geld en ‘de dans rond het gouden kalf’. Nog mooier stelt hij dat de neoliberale utopie niet moet onderdoen voor de utopie van Marx en Lenin (Achterhuis, 2011: 285-294). Kijkend naar die vergelijking moet ik denken aan ruziemakende kinderen, die elkaar op de speelplaats weinig begerenswaardige benamingen toekennen, maar daar een sterke verdediging tegen opbouwen: ‘Wat je zegt, ben je zelf’.

Achterhuis staat niet alleen met zijn analyse. De filosoof Rutger Bregman schreef in zijn *Geschiedenis van de vooruitgang* dat het neoliberalisme geen vernieuwing is van het klassieke liberalisme, maar een parodie erop. Het gaat om een ‘gecorrumpeerde vorm van financieel kapitalisme’ waarbij de banken het moeten hebben van overheidssteun om te overleven. De vrije markt kan daardoor niet helemaal vrij zijn. Ze moet worden beschermd tegen ‘krijgsheren, maffiosi, monopolisten en op hol geslagen speculanten’. Want uiteindelijk zijn het dan die figuren die alleen werkelijk vrij zijn (Bregman, 2013).

De psycholoog Paul Verhaeghe vergelijkt het streven naar een onbegrensde groei binnen het neoliberale denken met de groei van kankercellen. Kankercellen groeien ook onbegrensd zodat het organisme wordt aangetast en uiteindelijk afsterft. Dit groeidenken infiltreert ons denken en doen en bepaalt op die wijze onze identiteit (Verhaeghe, 2013). Elders stelt hij dat de neoliberale meritocratie onvermijdelijk concurrentie creëert tussen individuen, waardoor solidariteit en gemeenschapsgevoel verdwijnen. De neoliberale meritocratie produceert een universeel egoïsme (Verhaeghe, 2011: 15).

De econoom Paul De Grauwe wijst bij de uitreiking van de ‘Arkprijs voor het Vrije Woord’ op het paradigma van de homo economicus. Dat paradigma stelt dat het individu er op elk ogenblik op uit is zijn eigen welvaart te maximaliseren. De markt speelt daarbij de rol van uitzuivering. Dit paradigma van vele economen bracht hen ertoe te geloven dat de financiële markten het rationele economische gedrag zouden selecteren zodat crisissen niet meer mogelijk zouden zijn. Dat bleek echter een utopie. Financiële markten tonen vormen van irrationeel gedrag zoals hoogmoed, euforie en na-ijver (De Grauwe, 2013).

Je zou verwachten dat een grondige bezinning over dit extreem marktdenken, inbegrepen de onredelijke bonuscultuur, zou ontstaan na de financiële crisis van 2008, die duidelijk aantoonde hoe desastreus een kritiekloos aanvaarden van de ongebreidelde vrije

markt afloopt. De grote reddingsoperatie van speculerende markttenoren met het geld van de belastingbetalers leken nochtans om een herdenken van dit extreme marktdenken te vragen. Erg duidelijk is een dergelijke bezinning tot zover niet aanwezig.

Intermezzo: vermarkting

In de krant Het Laatste Nieuws verscheen op 4 januari 2014 het volgende bericht:

“Studenten hebben er een nieuwe bijverdienste bij: zij kunnen sinds kort hun lesnotities, samenvattingen en zelfs examenvragen verkopen op de Vlaamse website www.graduator.be. Experts waarschuwen voor misbruik van auteursrechten en de kwaliteit van notities.

Vier jonge ondernemers hebben graduator.be gelanceerd, een website waar studenten hun notities, examenvragen of papers kunnen uploaden en verkopen voor een zelfgekozen prijs. Medestudenten kunnen de documenten na betaling downloaden. Een voorbeeldexamen sociologie van de VUB kost bijvoorbeeld 2 euro, een cursus celbiologie voor geneeskundestudenten van de KU Leuven is te verkrijgen voor 3,50 euro en een samenvatting van het vak economie wordt gesleten voor de prijs van 19 euro. Tientallen studenten zien brood in de virtuele marktplaats voor studiemateriaal.”

De onstuitbare vooruitgang van wetenschap en techniek

Hiermee kom ik bij het tweede kenmerk van een technocratische maatschappij, die evenals het eerste kenmerk van het darwiniaanse liberalisme gevolgen zal hebben op het onderwijs.

Het valt niet te ontkennen dat de 21ste eeuw in tempo van wetenschappelijke ontdekkingen, de gouden tijden van de laatste vijftig jaar van de vorige eeuw meermaals zal overtreffen. De bestseller van de Amerikaanse hoogleraar fysica Michio Kaku *Physics of the future* maakt voorspellingen op korte, middellange en lange termijn (van 2100) over de evoluties op het gebied van ICT, geneeskunde, nanotechnologie, energie, ruimtevaart en dergelijke. Ook al zijn die voorspellingen zo ingrijpend, dat we er moeilijk mee overweg kunnen, en zelfs indien ze overdreven zijn, geven ze aan dat de wetenschap en techniek het leven in de toekomst zwaar zullen beïnvloeden (Kaku, 2012). De opkomst van het sciëntisme is daarom niet toevallig. De wetenschap is bij het sciëntisme de enige bron van ware (waarde-volle) kennis. Wetenschap bepaalt wat is en wat moet zijn. Kennis moet empirisch ondersteund zijn en bij voorkeur meetbaar. Wat niet gemeten kan worden, bestaat niet in de objectieve wereld.

Van jongs af worden kinderen al geconfronteerd met cijfers op hun toetsen en rapporten. In heel wat gevallen bepalen die cijfers al vroeg hoe het met hen verder zal lopen. Cijfers en metingen hebben een grote waarde voor de toekomst van een kind. Ze zijn verleidelijk en ze maken geen compromissen.

Maar, cijfers en metingen zijn geen neutrale boodschappen. Ze verhullen vaak de werkelijkheid die erachter schuilgaat. Je kunt immers vragen stellen over 'wat' gemeten wordt en wat niet. Ook 'waarom' en niet in het minst 'hoe' gemeten wordt. Het optimisme, dat we alles kunnen becijferen en meten, is vaak bovenmaats. En dat geldt evenzeer voor het meten van de kwaliteit van scholen en zelfs van de kwaliteit van het onderwijs in een land.

In dit boek stelt de auteur indringende vragen over het omgaan met cijfers en indicatoren. Vaak worden cijfers kritiekloos naast elkaar gezet, zonder dat de achterliggende aannames zichtbaar zijn. De signalen van een opkomend technocratisch denken wijzen naar een cultus van meten en cijferen. Vanuit zijn ervaring in het vergelijken van onderwijssystemen, illustreert de auteur de uitwassen daarvan.

Tegelijkertijd schetst dit boek een alternatieve visie vanuit het pedagogisch denken over cijfers, metingen en indicatoren. Het resultaat is een samenhangende, pedagogische kijk op meten in het onderwijs. Die visie heeft zowel betrekking op het evalueren van de leerlingen, als op het evalueren van scholen en van onderwijssystemen. Dit meten moet jongeren helpen om hun talenten zo goed mogelijk te ontplooiën, terwijl overbodige mislukkingen worden vermeden. Op die wijze kan de opkomende cijfercultus plaats maken voor een cijfercultuur.

Het boek vermijdt overbodig jargon, zodat het discussiestof levert voor een breed lezerspubliek van geïnteresseerde ouders, politici en uiteraard onderwijsmensen.



ROGER STANDAERT

kende een gevarieerde loopbaan in het onderwijs. Achtereenvolgens was hij lerarenopleider, onderwijsbegeleider en de eerste directeur van de dienst die verantwoordelijk was voor de eindtermen in het onderwijs. Hij doceerde vergelijkende en internationale pedagogiek aan de Universiteit Gent. Hij publiceerde een tiental boeken en talrijke artikels in nationale en internationale tijdschriften.



9 789033 496097