

De wil tot feedback

MAARTEN SIMONS & JAN MASSCHELEIN

'Hoe was ik?'

Inleiding

Iedereen wil feedback: de leerling en student over hun leerprocessen; de leerkracht over zijn of haar lesgeven; de school over prestaties en leerwinst; de Vlaamse onderwijsoverheid over het onderwijssysteem en over het onderwijsbeleid; de Europese Unie over de prestaties van de kenniseconomie. Met deze wil tot feedback lijkt vandaag ook een zekere dwingende vanzelfsprekendheid gepaard te gaan: zonder feedback is het onmogelijk te weten waar men staat en te bepalen wat men moet doen. Feedback over je doen en laten is iets dat je moet willen. Het is een wil die, zoals Bröckling het in zijn kritische analyse verwoordt, samengebald is in vragen zoals: 'hoe was ik?' en 'waar sta ik in vergelijking met anderen?' (Bröckling, 2006). Vandaag wordt je gevraagd ervoor te zorgen dat er altijd een dergelijke feedback is. Als leerling, student, leerkracht, schoolleider, beleidsmaker zorg je dat je over feedback over je functioneren beschikt. Wat we vandaag dus vaststellen is een 'wil tot feedback' of een vrijwillige onderwerping aan de sturende hand van de 'terugkoppeling'.

Deze wil en onderwerping, en onze ervaring van voortdurend behoefte te hebben aan feedback, willen we in deze tekst beschrijven. Het uitgangspunt is dat het opduiken van deze wil tot feedback samenhangt met een bepaalde wijze van kijken naar onszelf, anderen en de wereld. Concreet zullen we ons in deze beschrijving richten naar het onderwijs en meer bepaald naar de wijze waarop beleidsmakers (op het niveau van Europa, Vlaanderen) feedback nodig hebben. De insteek van deze ontologie van het heden is met andere woorden de Europese en Vlaamse beleidscontext, dit wil zeggen de wijze waarop feedback daar een rol speelt. We zijn echter van mening dat deze specifieke focus op het Europese en Vlaamse beleid ons ook iets meer algemeen kan zeggen over de huidige behoefte aan feedback bij leerkrachten en leerlingen, en dat dit ook toelaat duidelijk te maken wat er

met deze wil tot feedback op het spel staat. Maar eerst zullen we dus uitgebreid ingaan op de wijze waarop Europa en Vlaanderen feedback willen over prestaties van onderwijssystemen.

Hoe presteert het Vlaamse onderwijs?

In vele landen speelt informatie uit de welbekende PISA- en TIMMS-studies een belangrijke rol. Vlaanderen is wat dat betreft geen uitzondering. De ondertitel van de beleidsnota (2004-2009) van de minister van onderwijs Frank Vandenbroucke is in dit opzicht ook erg duidelijk: *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen* (Vandenbroucke, 2004). Expliciet verwijzend naar de goede resultaten van internationale, vergelijkende studies stelt dit document dat het de taak van het onderwijsbeleid is om de hoge onderwijskwaliteit te 'consolideren en stimuleren', maar ook om de zwakkere prestaties op het vlak van 'gelijke kansen' aan te pakken. Met betrekking tot dit laatste, en zich baserend op PISA-studies, benadrukt het beleidsdocument de sterke invloed van socio-economische status op de prestaties van Vlaamse leerlingen in vergelijking met het gemiddelde in andere OESO-landen. Deze internationale, vergelijkende informatie functioneert dus als een middel om domeinen voor beleidsinterventies te identificeren en te rechtvaardigen. Anders nog: beleidsmakers zien het als hun taak om de onderwijskwaliteit te bewaken en te verbeteren, waarbij kwaliteit geïdentificeerd wordt als 'internationale prestaties' (Vandenbroucke, 2005b). Naast de door de OESO gegenereerde informatie, speelt informatie op het niveau van de Europese Unie een soortgelijke rol.

In de Europese context wordt onderwijsbeleid (nog steeds) geacht de verantwoordelijkheid te zijn van de lidstaten (conform het zogenaamde subsidiariteitsprincipe). De rol van de EU is derhalve beperkt tot de ontwikkeling van onderwijskwaliteit door het aanmoedigen van samenwerking tussen lidstaten en, indien noodzakelijk, door het ondersteunen en aanvullen van hetgeen de lidstaten zelf doen (Verdrag van Maastricht, 1992). Ondertussen is echter duidelijk geworden dat onder het mom van 'onderwijskwaliteit' Europa op een specifieke en subtiele manier invloed heeft op nationale onderwijssystemen (Dale & Robertson, 2002, 5; Murphy, 2003). Illustratief is de *Open Coördinatie Methode (Open Method of Coordination [OMC])* in het kader van de Lissabon-strategie (Lisbon European Council, 2000; Radealli, 2003). Met de Lissabon-strategie stelt de EU zich tot doel om tegen 2010 de meest competitieve kenniseconomie en -samenleving ter wereld te worden. De zogenaamde OMC is een beleidsmethode om in samspraak met en tussen de lidstaten operationele doelen vast te leggen

voor verschillende beleidsdomeinen (bv. onderwijs, onderzoek, levenslang leren, etc.) zodat elke lidstaat een duidelijk streefdoel heeft in functie van het bereiken van de algemene Lissabon-doelstellingen. In de lijn hiervan heeft men alle Lissabon-initiatieven rondom onderwijs en training gebundeld in het programma *Onderwijs en training 2010*: een strategisch programma dat lidstaten moet ondersteunen in de ontwikkeling van een beleid inzake onderwijs en training dat bijdraagt tot de Lissabon-doelstelling om van Europa de meest competitieve kenniseconomie en -samenleving ter wereld te maken. Concreet formuleert men Europese *benchmarks* of 'referentieniveaus van Europese gemiddelde prestaties' (Lisbon European Council, 2000, § 37). Deze streefdoelen zijn weliswaar niet afdwingbaar. Toch verwacht men dat deze *benchmarks* gebruikt worden door lidstaten om hun onderwijsbeleid te oriënteren (Council, 2003, 4; 2005).

Net als de PISA-studies, spelen ook die *benchmarks* een rol in de Vlaamse context (Leterme, 2005). Een voorbeeld is de *benchmark* die men geformuleerd heeft met betrekking tot het aantal vroegtijdige schoolverlaters: 'Tegen 2010 moet een EU-gemiddelde van niet meer dan 10% vroegtijdige schoolverlaters bereikt worden.' (Council, 2003, 4) Deze *benchmark* wordt ook in de Vlaamse context gebruikt om de sterkte en zwakte van het Vlaamse onderwijssysteem te identificeren en om beleidsmaatregelen te formuleren (Vanderpoorten, 2003; Vandenbroucke, 2004, 14). Een ander voorbeeld is de *benchmark* op het gebied van levenslang leren. Een deelname van 12,5% van het actieve deel van de bevolking aan levenslang leren wordt Europees vooropgesteld tegen 2010 (Council, 2003, 5) en dit streefcijfer hanteert ook de Vlaamse overheid om de huidige 'prestaties' te meten en om maatregelen te nemen (Vandenbroucke, 2004, 14).

Net zoals het gebruik van internationale studies, toont de OMC dat Vlaanderen op een welbepaalde wijze haar beleidstaken en beleidsdomeinen begint te begrijpen. Vlaamse beleidstaken en -domeinen hebben van meet af aan een Europese, comparatieve dimensie. Meer nog, de houding van de Vlaamse overheid maakt duidelijk dat een Europees kader voor onderwijskwaliteit niet enkel welkom is, maar ook gezien wordt als een noodzaak. Vandenbroucke beklemtoont bijvoorbeeld: 'Een informatierijke omgeving (...) is zonder meer essentieel voor het Vlaams onderwijsbeleid. (...) Beschikt het centrale beleidsniveau over voldoende gegevens, indicatoren en benchmarks om de centrale beleidsvoering vorm te geven en het lokale beleid op te volgen?' (Vandenbroucke, 2005b; 2006a). De minister zal in deze context argumenteren dat Vlaanderen vooruitgang heeft geboekt in wat hij de 'professionalisering van het onderwijsbeleid' op basis van 'internationale stimuli' noemt, maar dat bijkomende data en meer feedback onmisbaar zijn.

In wat volgt willen we meer zicht krijgen op het type beleid en het type van overheid dat op deze manier feedback nodig heeft. Anders nog: hoe moet men naar het onderwijs in een land en naar zichzelf als overheid kijken opdat die behoefte aan feedback opduikt? Maar vooraleer in te gaan op deze vraag – namelijk hoe lidstaten gevraagd worden naar zichzelf te kijken – willen we eerst dieper ingaan op de wijze waarop Europa zichzelf verstaat. Dit zal de huidige behoefte aan feedback helpen verduidelijken.

Hoe presteren we als Europa en in Europa?

Zoals eerder aangehaald, ziet de EU het als haar taak om lidstaten te ondersteunen in de ontwikkeling van onderwijskwaliteit. Maar de EU begrenst ook haar beleidsdaden door te onderstrepen dat ze in deze materie de verantwoordelijkheid en competentie van de lidstaten respecteert. In dit opzicht beschrijft de EU haar rol als 'katalysator' in het tot stand brengen van een 'effectief kader om alle beschikbare bronnen te mobiliseren in de overgang naar een op kennis gebaseerde economie' (Lisbon European Council, 2000, §41). In het kader van de Lissabon-strategie is deze rol een 'economische' rol op minstens drie verschillende manieren. Het is ten eerste een economische rol omdat er in economische termen gereflecteerd wordt over de praktijk van het beleid voeren zelf: beleidsinterventies worden 'geëconomiseerd' door het in rekenschap brengen of het gebruikmaken van bestaande, nationale praktijken inzake beleid (zo wordt het in zekere zin economischer geacht om aan de lokale beleidsniveaus beleidsverantwoordelijkheden te geven). Het is een economische rol omdat, ten tweede, het beleid in economische termen kijkt naar de domeinen: het kijkt ernaar als economische *resources* die een bepaalde vorm van management nodig hebben om inzetbaar te zijn voor de strategische doelen. En omdat deze strategische doelen zelf in sterke mate economisch van aard zijn (namelijk het tot stand brengen van een sterke kenniseconomie) is er, ten derde, ook op dit niveau sprake van een economisch beleid.

Deze rol van 'katalysator' of deze 'faciliterende' rol komt erg duidelijk tot uitdrukking in de OMC, en meer bepaald in de wijze waarop lidstaten (en alle andere partners zoals experts, private en publieke instellingen) gevraagd worden zichzelf te gedragen en in de wijze waarop de Europese Commissie zichzelf gaat begrijpen. Lidstaten worden opgeroepen zichzelf te zien als rekenende instanties in een berekenbare, competitieve ruimte (Haahr, 2004, 219). Op basis van *benchmarks*, performantie-indicatoren en goede praktijken worden lidstaten gevraagd andere lidstaten te zien als concurrenten, en worden lidstaten ook opgeroepen om de eigen prestatie (bv.

van het onderwijssysteem) te verbeteren en ervoor te ijveren om bij de Europese toppresteerders te horen. Hieraan gerelateerd, krijgt ook de Europese Commissie een nieuwe identiteit: '(...) een institutie die in staat is om op een legitieme wijze en met de nodige autoriteit lidstaten punten te geven, en daarmee ook onmiddellijk aangeeft welke lidstaten meer deugen dan andere' (Haahr, 2004, 223). In het licht van de OMC moet de commissie haar rol dus begrijpen als een *managende* rol, en gaat ze het *managen van informatie* (het verzamelen, presenteren en verspreiden van informatie over prestaties) moeten zien als een hoofdtaak.

Wat dit duidelijk maakt is dat we de Europese eenmaking vandaag niet zozeer moeten begrijpen als een soort van 'etatisering van Europa' (alsof Europa een soort supranationale staat wordt, naar het model van de nationale staat), maar in termen van een 'verbestuurlijking van Europa' (Masselein & Simons, 2003; Haahr & Walters, 2005). Het is immers door het verschijnen van deze management-*rationaliteit* of management-*mentaliteit* en door procedures zoals de OMC dat Europa in staat is haar rol (en die van de lidstaten en andere instanties) op begrip te brengen en vooral ook om haar rol te legitimeren (als zijnde noodzakelijk). Wat dus stilaan tot stand komt, is een 'Europese bestuurskunst' die de Europese Unie, en haar instellingen en experts, definieert als centrale *coördinatie*-instanties, dit wil zeggen instanties die het als hun taak moeten zien de lidstaten te *managen* en hen op te roepen alle *resources* te mobiliseren in functie van Europese, strategische doelen (Barry, 1994). Dat het permanent laten circuleren van feedback hiervoor een belangrijke rol speelt, werken we hieronder verder uit.

De titel van de beleidsnota – *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen* – geeft duidelijk weer dat de vergelijking van Vlaanderen met de andere lidstaten/OESO-landen, en dus een *ranking*, het vertrekpunt vormt. Wat deze titel en het Vlaamse onderwijsbeleid bevestigen, is dat alle onderwijssystemen commensurabel zijn, vergeleken en gemeten kunnen worden op eenzelfde schaal en met betrekking tot de output (of performantie). In deze context van 'performativiteit', zo heeft Lyotard een aantal decennia geleden gesteld, worden de criteria van efficiëntie en effectiviteit van cruciaal belang (Lyotard, 1979). 'Goed onderwijs' wordt gekaderd als efficiënt en effectief presteren met betrekking tot specifieke indicatoren (zoals prestaties op het vlak van wiskunde, leesvaardigheden, vroegtijdige schoolverlaters, ...) en wordt berekend op basis van Europese/globale gemiddelde prestaties (Commission of the European Communities, 2004, 2005, 2006). Een *bepaald* soort van informatie wordt dus onontbeerlijk zodra men zich bevindt in een berekenbare ruimte van efficiëntie en effectiviteit. Het gaat om informatie over de eigen prestaties (of performantie) in relatie tot een

specifieke norm of gemiddelde. Dit type van informatie wordt (in de cybernetica) omschreven als feedback. Feedback heeft de functie om de werking (en prestaties) van een systeem te controleren door de resultaten van de prestaties uit het verleden terug in te voeren in het systeem (Wiener in van Peursen et al., 1968, 57; Mckenzie, 2001, 70). De Europese 'rijke informatieomgeving' is met andere woorden een feedbackruimte. Of omgekeerd, als rekenende en berekenende instanties geplaatst binnen deze omgeving, beginnen lidstaten (zoals België/Vlaanderen) feedback te ervaren als onontbeerlijk. En dit laatste ervaren ze op twee gerelateerde niveaus zoals het Vlaamse onderwijsbeleid illustreert.

Vergelijkende informatie evalueert enerzijds de prestaties van het voorbije en recente Vlaamse onderwijsbeleid en kan in die zin gebruikt worden om het beleid te heroriënteren en de beleidsprestaties te optimaliseren. Op die manier zien we bijvoorbeeld dat de feedbackinformatie die gegenereerd wordt door de Europese OMC en door internationale *assessment* studies, wordt verwelkomd in Vlaanderen om 'het eigen onderwijsbeleid beter te begrijpen'. Dit laatste wordt dan gezien als een soort van stimulus voor de 'professionalisering van onderwijsbeleid' (Vandenbroucke, 2005b, 25). Het is van belang te onderlijnen dat de professionalisering van beleid een erg specifieke betekenis en focus heeft. Onderwijsbeleid wordt gekaderd als een *performance* in een internationale, competitieve omgeving waardoor men het proces van 'competitieve zelfverbetering' ziet als onmisbaar voor effectief en efficiënt onderwijsbeleid (Haahr, 2004, 223). Binnen deze competitieve ruimte rechtvaardigt en versterkt de feedbackinformatie over nationale onderwijssystemen anderzijds de rol van de overheid in termen van *performance management*. 'Gelijke onderwijskansen' wordt bijvoorbeeld gebruikt als een indicator van de prestatie/*performance* van het onderwijssysteem, en informatie over deze indicator evalueert of *resources* op een optimale wijze gemobiliseerd worden. In die zin wordt het Vlaamse onderwijsbeleid een soort van 'op prestaties gericht beleid' in een internationale/Europese, competitieve omgeving (Vandenbroucke, 2006a). Feedback wordt op dit niveau als noodzakelijk ervaren om het beheer van processen van competitieve zelfverbetering van het onderwijssysteem te oriënteren. De dringende behoefte aan bijkomende performantie-indicatoren en aan een informatierijke omgeving, zoals beleidsmakers vandaag steeds opnieuw herhalen, kan gezien worden als een logische uitkomst van deze *management*-houding.

Op basis van het voorgaande kunnen we stellen dat zodra men 'goed gedrag' gaat zien als 'optimale prestatie' of 'optimale performantie' – en dit zowel wat het beleid als het onderwijssysteem betreft – feedback verschijnt als iets waaraan voortdurend behoefte is. Anders gesteld: zodra men hetgeen men doet ziet in termen van prestaties in een competitieve omgeving, dan

feedback nodig om hetgeen men doet te oriënteren en te sturen. Als we 'besturen' in de lijn van Foucault opvatten als het *sturen van zelfsturingen*, dan kunnen we zeggen dat het sturen van zelfsturingen vandaag de vorm aanneemt van *feedback over presteren*. En tegen de achtergrond van deze behoefte aan feedback is de verzameling en verspreiding van feedbackinformatie een krachtig machtsmechanisme.

Hoe moeten we ons als Vlaamse overheid gedragen?

De behoefte aan feedback is de behoefte van een rekenende instantie (zoals de Vlaamse overheid) die nood heeft aan oriëntatie in een competitieve omgeving. Het is interessant om op dit punt dieper in te gaan op de wijze waarop een dergelijke instantie zich hoort te gedragen. Ook hier gebruiken we als voorbeeld de positionering van de Vlaamse overheid in een Europese context. Drie deugden kunnen hier onderscheiden worden: a) de bereidheid te leren van vergelijking, b) het willen *benchmarken*, en c) de bereidheid een proactieve houding aan te nemen.

a) De bereidheid om te leren duikt op in het kader van de voortdurende noodzaak zichzelf (als beleid, als onderwijssysteem) te verbeteren: 'Indien de kennissamenleving realiteit wil worden, is het nodig dat alle actoren in het onderwijs bereid moeten zijn te leren; en wederzijds leren, zoals dat impliciet deel uitmaakt van de OMC, is een manier om de kwaliteit van diensten die aan de burgers aangeboden worden, te verbeteren' (Council, 2001, 16; Council, 2002, 5). Het is van belang hier opnieuw te onderlijnen dat de 'bereidheid tot leren' van meet af aan deel uitmaakt van een competitieve omgeving waarin leerdoelen afgeleid worden van de best presterende beleidsvormen en onderwijssystemen. Waar het om gaat is 'leren op basis van vergelijking' en in functie van de optimale organisatie van input, proces en output of in functie van de optimale mobilisatie van middelen. De behoefte aan feedback en de behoefte aan leren versterken mekaar op die manier. De recente beleidsverklaring van Vandenbroucke – die behoefte heeft aan feedback, zoals we eerder hebben aangegeven – gebruikt in deze context de term 'beleidsnabootsing' of een uitdrukking als 'leren van anderen om vooruitgang te boeken bij het bereiken van de eigen doelstellingen, leren uit de successen van anderen, maar ook uit hun mislukkingen' (Vandenbroucke, 2004, 25). Kortom, de Vlaamse overheid omschrijft haar taken en domeinen inzake onderwijs niet enkel in termen van management, maar bekijkt leren bovendien als een noodzakelijke economische kracht die aangewend moet worden om de prestaties te heroriënteren en te optimaliseren.

Leren heeft hier weliswaar een specifieke betekenis: leren wordt gezien als een oplossing voor het probleem van verandering in een competitieve omgeving. Dit laatste wil zeggen dat leren een oplossing is voor de nood aan wat men vandaag innovatie noemt. Anders gesteld: zichzelf (als beleidsmaker, expert, ...) (zie bijdrage over leren in deze bundel) ervaren als presterend in een competitieve omgeving betekent dat men verandering door leren en op basis van feedback moet zien als een proces dat men in handen moet nemen en waarvoor men verantwoordelijkheid moet opnemen. Permanente verandering door leren is met andere woorden iets dat gereguleerd, gestuurd of gemanaged moet worden, willen de Europese lidstaten optimaal presteren. Leren wordt dus geacht een deugd te zijn van elke lidstaat. En in functie van de prestatie van Europa als geheel (en in vergelijking met de VS en Japan) is het zelfs een plicht: lidstaten die niet (willen) leren op basis van feedback, hypothekeren de Europese doelstellingen. Vandaar dat we kunnen stellen dat het project van Europese integratie een specifieke invulling krijgt. Zich goed of voorbeeldig gedragen in Europa is iets dat geleerd kan worden, en veronderstelt meer bepaald een 'wil tot leren'.

b) Deze combinatie van de 'wil tot feedback' en de 'wil tot leren' helpt begrijpen waarom er vandaag zoveel aandacht is voor *benchmarks* en voorbeelden van goede praktijken. Tijdens de tweede helft van de twintigste eeuw ontwikkelt *benchmarking* zich van een specifieke bedrijfstechneek (een vergelijkende, statistische activiteit), een managementtheorie (competitieve benchmarking) tot een cruciale component in het proces van beleidsontwikkeling en -implementatie (Arrowsmith et al., 2004, 315; Larner & Le Heron, 2004, 215). De Vlaamse minister-president brengt deze beleidsrelevantie van *benchmarking* erg goed tot uitdrukking: 'Onze Vlaamse welvaart is in het jaar 2006 meer dan ooit relatief in ruimtelijk opzicht: we zijn een goed functionerende, open economie in een meer en meer geglobaliseerde wereld met open grenzen. Daarom kan de Belgische horizon niet onze benchmark zijn. Onze meest belangrijke handelspartners en concurrenten hebben radicale hervormingen doorgevoerd (...). We deden het slecht in te veel internationale classificaties' (Leterme, 2006). Het uitgangspunt is dus een ruimtelijk begrip van Vlaanderen en zijn economie (Vlaanderen in een globale omgeving) en een vergelijkbaarheid op het vlak van (economische) prestaties. De volgende vraag brengt deze houding treffend tot uiting: 'Waar bevinden we ons in vergelijking met anderen?' (Larner & Le Heron, 2004, 227).

Typisch aan deze ruimtelijke positionering is dat voorbeeldig gedrag (inzaake economie bijvoorbeeld) niet langer gezien wordt als het handelen in overeenstemming met algemene principes of normen (zoals de historische missie van een land). Waar het om gaat is het mobiliseren van de middelen in func-

tie van optimale prestaties in vergelijking met de prestaties van anderen. Het is voor deze ruimtelijke positionering (*global positioning*) dat specifieke *targets* of *benchmarks* nodig zijn. Deze *benchmarks* leggen een steeds tijdelijk niveau van optimaal presteren vast. Illustratief zijn de vijf *benchmarks* (of *reference levels of European average performance*) met betrekking tot onderwijs en training in het kader van de Lissabon-strategie. Er wordt op basis van *benchmarks*, en statistische gegevens over performantie-indicatoren, een tabel opgesteld met de 'beste presteerders in de vijf benchmark gebieden' en er wordt informatie verspreid over de voortgang van elke lidstaat om het 'leren van de beste presteerders' te stimuleren (Commission of the European Communities, 2005, 19-20). In deze context functioneren *benchmarks* en vergelijkende informatie als een specifiek type van feedback en als een stimulus voor een specifieke vorm van leren. Wat 'teruggekoppeld' wordt in *benchmarking*, en hetgeen ook gebruikt wordt door de Vlaamse overheid, is informatie over het presteren in vergelijking met de (gemiddelde) prestaties van concurrenten en met betrekking tot specifieke performantie-indicatoren. Benchmarking functioneert hier dus als een rekenende en berekende praktijk van vergelijken die de behoefte aan feedback bevredigt (Larner & Le Heron, 2004, 218). En tegelijkertijd versterkt *benchmarking* de opvatting dat leren een basiscomponent is in het proces van competitieve zelfverbetering: 'Er rekening mee houdend dat een aantal EU-lidstaten al wereldprestaties leveren in een aantal gebieden, waar er voor andere nog grote uitdagingen zijn, kan men stellen dat het uitwisselen van informatie over de beste beleidspraktijken op een Europees niveau nog een echte toegevoegde waarde heeft' (Commission of the European Communities, 2006, 9). Wat men dus moet leren is eerst en vooral weten waarom sommigen beter presteren dan anderen; waarom en hoe sommige lidstaten er beter in slagen om de beschikbare *resources* efficiënt en effectief te mobiliseren. In de lijn hiervan is het vanuit de optiek van *benchmarking* (en het hieraan gekoppelde leerproces) dat de aandacht uitgaat naar zogenaamde goede praktijken of voorbeelden van de beste presteerders, en dat men wil weten wat de 'toegevoegde waarde' kan verklaren. Zich ruimtelijk positioneren in een competitieve omgeving impliceert dus dat de 'wil tot feedback' en de 'wil tot leren' concreet de vorm aannemen van een behoefte aan *benchmarking* en aan voorbeelden van goede praktijken. Of anders nog: in de huidige competitieve omgeving is *benchmarking* een deugd.

c) We kunnen zeggen dat globale positionering en wederzijds leren op basis van benchmarking nog twee samenhangende deugden in het leven roept: *co-opetitie* en *proactiviteit*. In de (Europese) feedbackruimte gaat het om de prestaties van de afzonderlijke lidstaten, maar tegelijkertijd wordt van die lidstaten een soort van samenwerking verwacht. Anders nog, lidstaten wer-

ken samen met elkaar om hun eigen competitieve omgeving te creëren: ze zien mekaar als partners in het formuleren van gezamenlijke doelen, ze bieden zelf informatie aan om gemiddelde prestaties te berekenen, ze bieden informatie aan om beste prestaties te begrijpen (als goede praktijken) en ze fungeren als *peer reviewers* voor elkaar. Deze samenwerking is dus nodig om voortdurend feedback ter beschikking te hebben en het proces van competitieve zelfverbetering gaande te houden. De combinatie van coöperatie en competities functioneert hier als een procedure van 'co-opetitie' (Branderburger & Nalebuff, 1996). Vandaag moet men dus bereid zijn samen te werken met concurrenten om een competitieve omgeving in het leven te roepen waar allen beter van worden (en de één nog meer dan de ander). Deze co-opetitieve houding is op een meer algemeen niveau bovendien gerelateerd aan een verschuiving in de politieke basishouding van overheden.

In de welvaartsstaat kan het klassieke onderscheid tussen 'conservatief' en 'progressief' gebruikt worden om politieke houdingen en beleidslijnen te classificeren. Beide labels impliceren een soort van 'temporeel' of 'historisch' begrip van de samenleving en de overheid; de classificatie in termen van conservatie en progressie heeft een duidelijke temporele dimensie. Vandaag de dag is er echter vooral sprake van een 'ruimtelijke' houding: 'waar bevinden we ons ten aanzien van anderen?' (Larner & Le Heron, 2004, 227). Deze ruimtelijke positionering lijkt aan de basis te liggen van een nieuw continuüm van politieke basishoudingen. Niet langer conservatief-progressief, maar reactief-proactief of defensief-offensief lijkt het continuüm te worden om de huidige houdingen en beleidslijnen te classificeren. Ten aanzien van een (competitieve) omgeving is men reactief/defensief of proactief/offensief. De Vlaamse onderwijsbeleidsverklaring benadrukt bijvoorbeeld het belang van een 'proactieve houding van Vlaanderen' en van een 'Europese en internationale strategie' waarin de steun van Europa gebruikt wordt om geschikte performantie-indicatoren te ontwikkelen en te verzamelen (Vandenbroucke, 2004, 24-25). Deze proactieve stellingname is duidelijk ook een politieke boodschap naar zij die een soort van reactieve of zelfs een defensieve positie innemen ten aanzien van de Europese eenwording en de globalisering in het algemeen. Maar zij die deze reactieve stellingname innemen, en bijvoorbeeld prioriteit willen geven aan de lokale omgeving/regio, gaan evenzeer uit van een ruimtelijke positionering. Hun positie is eerder reactief/defensief dan conservatief.

Hoe presteert onze school?

In het voorgaande zijn we vertrokken van de positie van de Vlaamse overheid in de Europese context om de 'wil tot feedback' te beschrijven. In wat

volgt willen we, eerder beknopt, aangeven dat deze behoefte aan feedback, en de hiermee verbonden deugden, ook opduiken op andere niveaus; ook scholen, leerkrachten en leerlingen willen feedback.

In de beleidsnota, en ook in tal van toespraken, zal minister Vandenbroucke benadrukken dat een informatierijke omgeving niet alleen noodzakelijk is voor het Vlaamse onderwijssysteem als geheel, maar ook voor de afzonderlijke scholen: 'We willen de scholen een spiegel aanbieden op basis waarvan ze hun prestaties kunnen benchmarken ten aanzien van de prestaties van scholen die hetzelfde pedagogische en studentenprofiel hebben' (Vandenbroucke, 2005b). Scholen moeten dus beschikken over objectieve gegevens om hun eigen prestaties te leren kennen, en vooral om met kennis van zaken hun prestaties te verbeteren. Wat nodig is, zo stelt men, is scholen een spiegel voorhouden waardoor er voortdurend feedbackstromen zijn en een voortdurend optimaliseringsproces gewaarborgd is. Een concreet beleidsinstrument kan deze nieuwe positionering van scholen verduidelijken: *periodieke peilingsproeven* (en schoolfeedback).

Aan de hand van (landelijke) periodieke peilingsproeven probeert de overheid zicht te krijgen op de (gemiddelde) prestaties van het Vlaamse onderwijssysteem. De resultaten van deze proeven fungeren dus allereerst als feedback voor de overheid en voor het gevoerde onderwijsbeleid (met betrekking tot het bereiken van de eindtermen). In het kader van de informatierijke omgeving voor scholen wil men de resultaten van dergelijke landelijke proeven (alsook de aan scholen ter beschikking gestelde paralleltoetsen) gebruiken om feedback te verstrekken aan afzonderlijke scholen. Het is interessant om Vandenbroucke hierover uitvoerig aan het woord te laten: 'Ik wil de peilingen in de toekomst echter ook gebruiken om de scholen leerkansen te bieden. Scholen zijn de eerste verantwoordelijken voor de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitszorg begint dan ook bij de school: zij moet zelf voortdurend de kwaliteit van haar onderwijs evalueren en bijsturen. 85% van de scholen uit de steekproef van deze peiling reageerde onmiddellijk positief op de vraag om deel te nemen. Dit is een bijzonder hoog aantal. Het illustreert mijns inziens dat scholen graag willen weten waar ze staan. Dat verheugt mij omdat het aangeeft dat scholen hun beleidsruimte willen benutten en werk willen maken van hun zelfevaluatieproces. Maar het illustreert ook dat scholen nood hebben aan een informatierijke omgeving. Als vertrekpunt voor hun zelfevaluatie, maar ook om hun beleidsvoerend vermogen te versterken, hebben scholen meer informatie nodig over de factoren die verschillen in prestaties verklaren tussen leerlingen en scholen. (...) Scholen zijn niet alleen vragende partij voor meer feedback over hun resultaten. Ze willen ook valide en betrouwbare toetsen die op grote schaal genormeerd zijn en waarmee ze zichzelf kunnen positioneren' (Vandenbroucke, 2006b).

Op een analoge wijze als lidstaten in de Europese context, wordt duidelijk dat scholen in de Vlaamse context geacht worden zich voortdurend te vergelijken met gemiddelde scores (van andere scholen) om op die manier het proces van competitieve zelfoptimalisering gaande te houden. De minister onderlijnt bovendien dat de meeste scholen die behoefte aan feedback al hebben, en scholen zich ruimtelijk positioneren ten aanzien van andere scholen: ze willen weten waar ze staan. De minister brengt hiermee ook de deugden van de goede school tot uitdrukking: willen leren op basis van feedback, willen samenwerken om een ruimte te kunnen creëren waardoor men de eigen positie leert kennen, een proactieve houding willen aannemen om zelf de eigen beleidsruimte te kunnen benutten. Bovendien wordt hier ook duidelijk welke rol de Vlaamse overheid zichzelf begint toe te bedelen. De overheid begint het als haar taak te zien om een rekenende ruimte van efficiëntie en effectiviteit in het leven te roepen op basis waarvan scholen hun functioneren inzichtelijk kunnen maken in termen van output en toegevoegde waarde (of leerwinst) en ze het (competitieve) project van zelfverbetering kunnen aanvangen. De overheid ziet het dus als één van haar taken (of liever, plichten) om feedbackinformatie te verzamelen en te verspreiden.

We gaan kort in op de beoogde informatierijke omgeving of feedbackruimte om te verduidelijken wat er hier op het spel staat: zelfkennis op basis van vergelijking, constructie van een nieuwe realiteit, permanente optimalisering.

a) In de informatierijke omgeving vraagt de deugdelijke school zich af: 'waar staat onze school in vergelijking met andere scholen?', 'hoe presteert onze school in vergelijking met de prestaties van andere scholen?' Waar behoefte aan is, is informatie over de prestatie/performantie van een school en meer bepaald de prestatie in vergelijking met een specifieke norm of een gemiddelde (en dus in vergelijking met de prestatie van andere (soortgelijke) scholen). De feedback of informatiespiegel die men voorhoudt, is met andere woorden erg specifiek: in de spiegel en door de feedback leert de school haar positie kennen ten opzichte van andere scholen. Of omgekeerd: het is nog enkel in verhouding tot andere scholen dat een school zichzelf leert kennen. Net zoals het in vergelijking tot andere Europese lidstaten is dat een lidstaat zichzelf leert kennen.

b) Het is van belang om opnieuw te onderlijnen dat dergelijke vergelijkende feedback ook voortdurend de vergelijkbaarheid van scholen herbevestigt. Wat door het verstrekken van informatie wordt bevestigd, is dat er een schaal is waarop alles vergeleken kan worden in termen van prestatie/performantie – en dat het dus allemaal om hetzelfde gaat. Net zoals op het ni-

veau van Europa is het ook van belang aan te stippen dat doorheen dergelijke feedback (en peilingsproeven) 'beleidsobjecten' geconstrueerd worden. Het aantal vroegtijdige schoolverlaters – een vaak gehanteerde indicator voor de systeempersoonlijkheid – wordt bijvoorbeeld een aangrijpingspunt voor het beleid. Het gebruik van indicatoren en cijfers roept met andere woorden actief een realiteit in het leven waarop het schoolbeleid wordt verwacht te reageren (Rose, 1999, 197). Of nog anders gesteld: wat in onderzoek en testen (slechts) indicatoren zijn, verschijnt voor het beleid (en voor schoolleiders, ouders, inspectie) als zijnde de onderwijsrealiteit. Bijgevolg: voor het beleid, voor de school en voor ouders gaat het in het onderwijs vanaf nu *de facto* om (bijvoorbeeld) gemiddelde testcores, om leerwinst en om welbevinden.

c) Feedback of informatie over de prestaties heeft als doel om de werking van een school eindelijk te optimaliseren. Het is immers van belang erop te wijzen dat zowel het domein als het criterium voor deze optimalisering steeds in beweging is. Het kan gaan om input-indicatoren (bv. instroom), proces-indicatoren (bv. zittenblijvers) of output-indicatoren (leerwinst). En het criterium is steeds de norm die op basis van vergelijking tot stand komt – net zoals dat het geval is met de vergelijking van Europese lidstaten. Wat we hier willen onderlijnen is dat de optimalisering, of liever innovatie, per definitie eindelijk is. Wat maakt dat ook de informatiestroom of feedbackstroom eindelijk moet zijn. En bijgevolg wordt gebrek aan informatie gezien als iets dat de optimaliseringscyclus doorbreekt. Bij gebrek aan informatie zijn de huidige competitieve scholen letterlijk en figuurlijk verloren of gedesoriënteerd. Het is in deze context dat scholen ook best zelf en actief aan co-optitie en benchmarking doen: zich steeds afvragen wie de concurrenten zijn, samenwerken met concurrenten om bruikbare informatie te bekomen en uitzoeken wat ze van de concurrent kunnen leren om beter te presteren.

Hoe presteer ik als leerkracht, als leerling?

Ten slotte is het van belang om aan te stippen dat de 'wil tot feedback' ook speelt bij leerkrachten en leerlingen. Of liever, vandaag is de goede leerkracht en leerling iemand die voortdurend feedback wil over zijn of haar presteren. De achtergrond is ook hier dat lesgeven en leren vandaag plaatsvindt in een berekende en berekenbare ruimte: het zijn prestatiegerichte activiteiten met een duidelijk omgeschreven output (bv. competenties) (Olsen et al., 2004, 189). Lesgeven, en de professionaliteit van de leerkracht,

wordt in een dergelijke ruimte een zaak van efficiënt en effectief handelen in functie van duidelijk vastgestelde doelen. Talrijke procedures en technieken stimuleren deze manier van kijken en werken: het hanteren van standaards en beroepsprofielen, het gebruik van functiebeschrijvingen en (zelf)evaluaties, auditprocedures, vormen van *performance management*, studentenevaluaties. Naar analogie van lidstaten in Europa en van scholen in de Vlaamse informatierijke omgeving, roepen deze procedures en technieken leerkrachten op om op een berekende en rekenende wijze met zichzelf (en anderen) om te gaan, en vooral ook om hetgeen ze doen te zien in termen van prestatie/performance. Het is hier dat ook bij de leerkracht de 'wil tot feedback' opduikt: 'waar sta ik als leerkracht?', 'hoe presteer ik in vergelijking met anderen of ten opzichte van het gemiddelde?', 'hoe is mijn tijdsbesteding of efficiëntie in verhouding tot andere leerkrachten?', 'hoe verhoudt mijn score op de studentenevaluatie zich ten aanzien van de score van mijn collega's?' Voor dergelijke leerkrachten betekent professionalisering het eindeloos proces van optimalisering, en zijn flexibiliteit en de bereidheid tot voortdurende verandering de basisdeugden. Feedback over prestaties is voor deze leerkrachten de manier om zich te oriënteren, *en zonder feedback voelen deze leerkrachten zich verloren*.

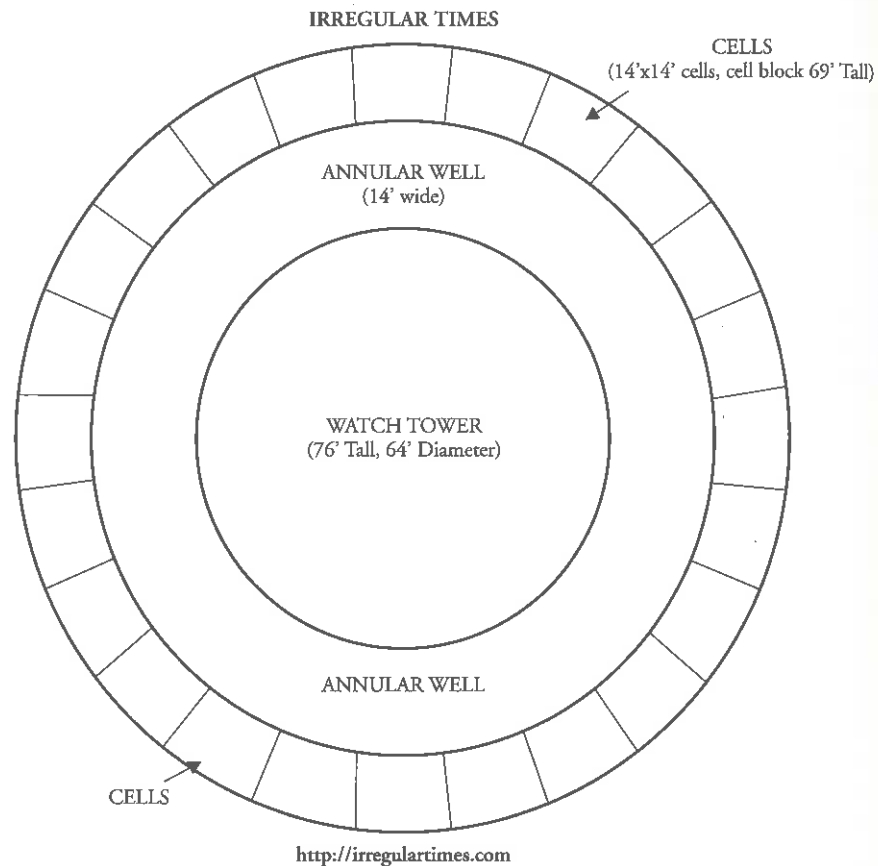
Dit geldt bovendien ook voor de huidige leerling en student. Of liever, in de huidige leeromgevingen wordt ervan uitgegaan dat de leerling of student voortdurend feedback nodig heeft. Niet enkel het eindexamen (of *summatief assessment*) geeft dergelijke feedback, vooral ook systemen van *formatief assessment*. Dergelijke vormen van *assessment* geven de student en leerling voortdurend aan welke de sterke en zwakke punten zijn van hun functioneren en hoe ze presteren, en zijn in die zin een permanente stimulus om te blijven leren. Ook de student en leerling gaan dus deel uitmaken van een omgeving waarin zij als rekenende en berekende instantie optimaal moeten presteren, het leerproces voortdurend moet oriënteren en hiervoor dus steeds feedbackinformatie nodig hebben. Voor de huidige leerling en student wordt feedback in zekere zin een noodzakelijke voorwaarde om überhaupt te kunnen leren (net zoals dat het geval is voor lidstaten in Europa, voor scholen in de Vlaamse context en leerkrachten in een competitieve school). Meer nog, het is door die feedback dat de leerling ook leert leren; dat de leerling gaat 'leren' dat het altijd anders (beter, sneller, aangepaster, ...) kan en dat feedback over prestaties noodzakelijk is om niet verloren te lopen in de huidige samenleving.

De donkere zijde van onze wil tot feedback

De 'wil tot feedback' is ondertussen vanzelfsprekend. Dat we (als overheid, school, leerkracht, leerling) feedback willen en nodig hebben, is iets dat vandaag nauwelijks bijkomende uitleg nodig heeft. De bedoeling van dit laatste deel is nagaan of deze wil tot feedback wel zo vanzelfsprekend moet zijn: is feedback, en de huidige bestuurscontext waarin die is opgedoken, zo vanzelfsprekend? Vandaar dat we dieper in willen gaan op de zogenaamde donkere zijde van onze wil tot feedback. Met donkere zijde bedoelen we hier de consequenties op het vlak van macht en controle die niet onmiddellijk zichtbaar zijn (vaak omdat ze zo vanzelfsprekend zijn), maar die volgens ons toch enige aandacht verdienen. De donkere zijde aan het licht brengen, heeft dan ook vooral te maken met het verschuiven van de aandacht – aandachtig worden voor iets dat vaak te dichtbij staat om zichtbaar te zijn. Laten we opnieuw de titel van de beleidsnota *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen* als insteek gebruiken om aandachtig te worden voor de donkere zijde.

De beschrijving van de huidige situatie in termen van kampioenschap getuigt volgens ons niet in eerste instantie van een rijke beeldspraak, maar van een juiste inschatting van de gewijzigde situatie. De term 'kampioenschap' drukt treffend uit dat we vandaag het Vlaamse onderwijssysteem leren kennen in termen van prestaties of output-indicatoren en dat meer bepaald in vergelijking met andere systemen. Niet alleen de OESO in haar PISA- en TIMMS-rapporten, ook Europa, de Vlaamse overheid en competitieve scholen helpen een dergelijk kampioenschap in het leven roepen. Het kan gaan om een kampioenschap op basis van expliciete rangordeningen, maar vaak wordt er natuurlijk geen expliciete rangordening opgesteld en berekent men gemiddelden met betrekking tot bepaalde indicatoren (bv. testscore met betrekking tot bepaalde eindtermen). Maar ook hier blijft de rangordening en het kampioenschap spelen; het is in vergelijking tot de gemiddelde score van andere instellingen dat de eigen prestatie duidelijk wordt.

Wat hier tot stand gebracht wordt, is – niet figuurlijk, maar letterlijk – een arena, strijdperk of spektakel waar alle lidstaten (of scholen, leerkrachten, leerlingen) naar kijken om zichzelf te leren kennen. Het is een strijdtoneel waar de 'beste presteerders' een voorbeeld worden voor de minder goede presteerders en waar het verlangen opgewekt wordt om zelf ook ooit kampioen te worden (of geen verliezer te zijn). Met Mathiessen kunnen we dit mechanisme waar velen in een positie geplaatst worden om enkelen te observeren, en zich tegenover die enkelen te profileren en te leren kennen, een *synopticon* noemen (Mathiessen, 1997).



De gladiatorengevechten in de oudheid en het spektakel van publieke straffen in de middeleeuwen hebben bijvoorbeeld een synoptische structuur; de massa observeert er iemand of enkelen, is gefocust op één punt en het is door deze focus dat de massa zichzelf kan controleren en richten of oriënteren (ten aanzien van een gemeenschappelijke horizon). Volgens Mathiessen hebben ook de huidige massamedia een dergelijke synoptische structuur; deze media zorgen er voor dat velen (de massa) kijken naar enkelen (de VIP's, de sterren, de reporters, de idolen, ...), en dat deze enkelingen gemeenschappelijke (ijk)punten worden in de leefwereld van velen. Simpel gezegd: de televisie maakt bijvoorbeeld dat veel individuen minstens delen dat ze hetzelfde programma, dezelfde persoon gezien hebben. Dit in tegenstelling tot systemen waar enkele (toezichters) velen observeren, zoals in de moderne gevangenis. De gevangenis werkt niet als een synopticon, maar een *panopticon* (Foucault, 1972/1989).

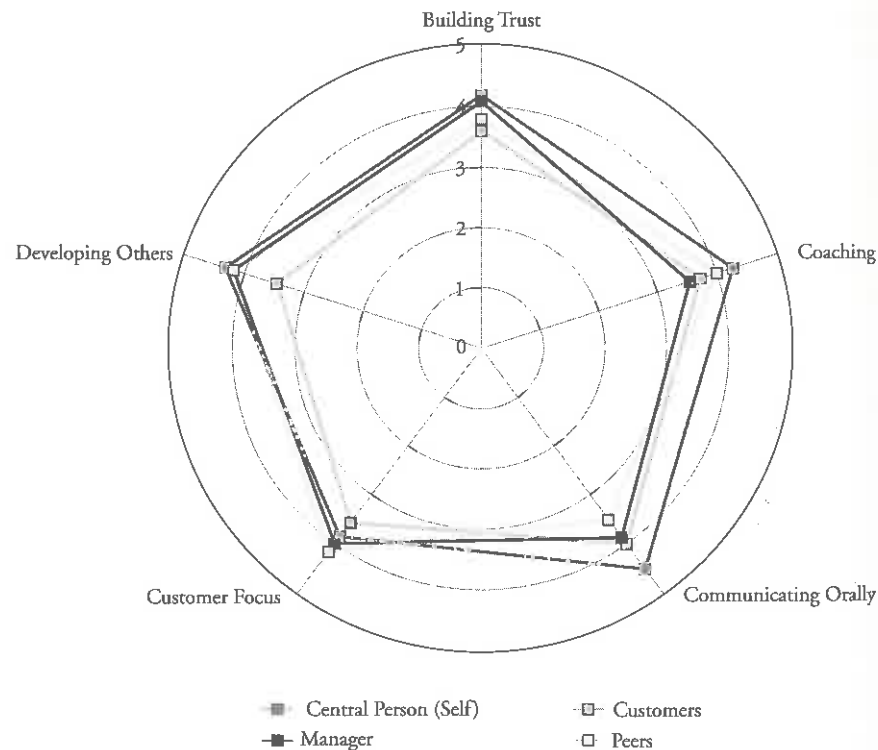
Typerend voor een dergelijk panopticon (zie bovenstaande figuur) is dat de toezichters niet voortdurend aanwezig moeten zijn, maar dat men voortdurend het gevoel moet hebben dat er toezicht is. Onze stelling is dat tot voor kort veel procedures in het onderwijs een panoptische structuur hadden, maar dat stilaan het synopticon karakteristiek is en dat de 'wil tot feedback' dit concreet illustreert.

Het voorbeeld bij uitstek van een synoptische procedure is de klassieke onderwijsinspectie; een relatief kleine groep van mensen (inspecteurs) houdt toezicht op een grote groep (leerkrachten, scholen), of probeert minstens het gevoel te wekken dat er voortdurend controle is. In deze panoptische structuur is het voldoende dat inspecteurs nu en dan leerkrachten/scholen inspecteren. Regelmatige inspectie, op vaste tijdstippen, is niet nodig. Integendeel, om het gevoel op te wekken dat er voortdurend controle kan komen, is regelmaat uit den boze. In een dergelijke panoptische structuur werkt men vervolgens *met welomschreven en stabiele normen of procedures* – precies opdat leerkrachten en scholen in afwezigheid van inspecteurs zichzelf zouden kunnen controleren.

Kenmerkend voor de huidige bestuurscontext met haar 'wil tot feedback' is de synoptische structuur: een permanente zichtbaarheid in functie van permanente controle en verandering. De informatierijke omgeving waarin voortdurend feedback circuleert, is een omgeving waarin permanent een onderwijssysteem (of school, leerkracht, leerling) zichzelf kan 'spiegelen' vanuit de voortdurende bekommernis om een *winner* te zijn, minstens geen *loser* te zijn, of om gewoon de 'meest performante' van Europa/het land/de school te zijn. Anders gezegd: wat in Finland kan – gelijke kansen en goed scoren op het gebied van wiskunde – moet hier ook kunnen. Een bepaalde

lidstaat (zoals Finland) of een bepaalde leerkracht (zoals 'de leerkracht van het jaar') staat in het middelpunt van de arena als 'beste presteerder' en wordt op die manier een voorbeeld voor andere lidstaten of leerkrachten. In deze synoptische structuur zijn indicatoren en normen *relatief*. Wat richtinggevend is, is de positie ten opzichte van andere landen/scholen/leerkrachten – in een rangorde, of ten aanzien van een gemiddelde. En aangezien het er om gaat te stijgen in de rangorde of kampioen te worden, zijn de indicatoren en normen van belang, en is er de permanente nood aan up-to-date gegevens en een permanente feedbackstroom. Hier is een panoptische structuur, zoals de inspectie, overbodig omdat een dergelijke structuur niet voorziet in een continue stroom van vergelijkende data.

Het paradigma van de huidige synoptische controle is volgens ons de techniek van de *360° feedback*. Het is een paradigma, niet in de betekenis dat de techniek overal toegepast wordt, maar omdat het volgens ons uitvergroot welke controle- en machtsmechanismen vandaag werkzaam zijn.



Deze techniek impliceert dat iemand (een personeelslid, leerling, ...) vanuit verschillende hoeken (dit wil zeggen in de 360° rondom de persoon, en over alle facetten van het presteren) feedback krijgt: van collega's, van klanten, van managers, van vrienden, etc. De gemeten afstand tussen de manier waarop de persoon zichzelf evalueert en de evaluatie door anderen, genereert werkpunten (sterktes en zwaktes) en is dus een stimulus voor het continue proces van zelfverbetering.

In 360° feedback plaatst iemand zich dus in een arena en vraagt hij of zij om voortdurend feedback te krijgen en om zichzelf op die manier te oriënteren. Men creëert dus voortdurend zelf een informatierijke omgeving door alles en iedereen in de omgeving – van vrienden tot managers – te zien als een potentiële bron van feedback. Men creëert een toestand waarin men altijd en overal weet waar men staat of hoe men presteert, en men toont dus ook steeds de bereidheid om te veranderen of te leren op basis van feedback. Nog anders gesteld: men onderwerpt zich vrijwillig aan de beoordelende blik van anderen en bouwt op die manier een systeem van permanente 'sociale controle', of liever 'omgevingscontrole', uit.

Bij deze synoptische structuur willen we vier kanttekeningen plaatsen die de nachtzijde onder de aandacht brengen: (a) het dictaat van de zichtbaarheid/vergelijkbaarheid, (b) het dictaat van de verandering/het leren, (c) de organisatie van ongelijkheid en (d) de verschooning van de samenleving.

a) De huidige (zelf)controle werkt enkel bij gratie van een permanente zichtbaarheid en een permanente stroom van feedbackinformatie. Wat geïmpliceerd is, is niet enkel dat alles zichtbaar is, maar dat alles vergelijkbaar is. De boodschap is even eenvoudig als verrijkend: 'je mag er in al je naïviteit gerust van uitgaan dat wat je doet (als school, leerkracht, leerling) uniek is, maar leg je erbij neer dat wat je doet een output heeft, die vergelijkbaar is met die van anderen en het is die vergelijking die bepaalt wat de waarde is van wat je doet.' Als onderwijssysteem, school of leerkracht moet je er dus steeds van uitgaan dat je voortdurend in een strijdpositie zit. Deze positionering laat eigenlijk geen keuze: ofwel aanvaardt een land/school/leerkracht dat er vergelijking mogelijk is, ofwel plaatst men zich buiten de informatiestroom, in een 'informatiarme' omgeving, en speelt men niet meer mee. De drijfveer is zien en gezien worden. Er is dus nog iets dat erger is dan een *loser* zijn: helemaal niet gezien worden, onopgemerkt blijven.

b) Dit dictaat van de zichtbaarheid/vergelijkbaarheid hangt nauw samen met het dictaat van de verandering. De boodschap van de permanente stroom van feedbackinformatie is: 'blijf nooit stil staan, zoek je concurrenten, leer van je concurrenten en wordt kampioen'. Het gaat hier om het dictaat van de permanente verbetering en vernieuwing door permanente

vergelijking. Dit dictaat houdt in dat je altijd bereid moet zijn tot verandering (omdat verbetering altijd mogelijk is) en nooit berust in wat verworven is. De drijfveer wordt angst voor een lage *ranking*, angst voor een verkeerde perceptie en een negatieve beoordeling in de synoptische omgeving, angst voor stilstand.

c) Het mechanisme van feedback op presteren wordt ironisch wanneer het gaat om prestaties inzake onderwijsgelijkheid – ‘morgen ook kampioen in gelijke kansen’. Het uitgangspunt is immers dat het Vlaamse onderwijssysteem onderaan de ladder staat wat onderwijsgelijkheid betreft. We willen hier beklemtonen dat dit uitgangspunt leidt tot een wel erg specifieke visie op en omgang met onderwijsgelijkheid. Alle onderwijsinstellingen (en de actoren daarbinnen) worden geïndividualiseerd (en dus van elkaar geïsoleerd) en in een rangorde geplaatst (en dit ten opzichte van een gemiddelde). Ze worden als individuele school (of individuele leerkracht) aangesproken en in een voortdurende concurrentiepositie geplaatst, dit wil zeggen in een markt of op een strijdtoneel gepositioneerd. Van belang is dat dit net van vergelijking (gebaseerd op *rankings*) niet enkel concurrentie organiseert, maar precies ook op een actieve manier uitsluiting produceert. Vergelijkingen brengen nauwgezet ongelijkheden (tussen scholen, onderwijssystemen, leerlingen) in kaart; ze maken de ongelijkheden zichtbaar voor de overheid, voor de scholen zelf en voor de ouders die een school met optimale kansen willen kiezen. Aangezien er in een dergelijke markt altijd minder performante, minder kwaliteitsvolle instellingen en actoren zijn, of nog, aangezien elke *ranking* of meting een onderkant in het leven roept, wordt de ongelijkheid steeds herbevestigd. Meer nog, er zullen ouders zijn die weten dat ze hun kind sturen naar een school die inzake gelijke kansen laag scoort aangezien ze niet (meer) in een school die hoger scoort, terecht kunnen. Samengevat: de informatierijke omgevingen en de behoefte aan feedback over prestaties in kansengelijkheid roepen actief ongelijkheden en uitsluiting in het leven – ondanks de goede bedoeling om gelijke kansen te willen realiseren.

d) Samenhangend met deze actieve uitvergroting en organisatie van ongelijkheid, zien we ook een soort van ‘verschoolsing van de samenleving’ (precies op een ogenblik dat het onderwijs eindelijk wat minder schools wil worden). Scholen hebben een lange traditie op het vlak van testen, cijfers, vergelijkingen en gemiddelden en het verstrekken van feedback aan leerlingen in functie van leren en presteren. Scholen houden zich klassiek ook steeds voor geen ongelijkheid te dulden, tenzij het gaat om verschillende prestaties die te wijten zijn aan intelligentie/talent en inspanning/leren. De enige gerechtvaardigde ongelijkheid op school (bijvoorbeeld tussen leerlin-

gen) is klassiek gezien ongelijkheid in prestaties die te wijten is aan verschil in intelligentie/talent en inspanning/leren. In toetsen (examens/overhoringen) vond men steeds opnieuw een bevestiging van deze ongelijkheid in prestaties. Meer nog, een toets waarop iedereen geslaagd is (of evenveel scoort), wordt meestal bestempeld als een slechte toets omdat men ervan uitgaat dat er verschillen zijn inzake intelligentie/inspanning/leren. Intelligentie zou normaal verdeeld zijn, hetgeen eerst en vooral betekent dat er een ongelijkheid inzake intelligentie is of beter, zou zijn.

Onderzoek heeft ondertussen veelvuldig uitgewezen dat ondanks deze vooropgestelde schoolse objectiviteit, andere aspecten (bijvoorbeeld de sociaal-economische status) beoordeeld worden in de toetsen. De school reproduceert ongelijkheid ondanks de vooropgestelde objectiviteit. Dit werd reeds in de jaren zestig van de vorige eeuw vastgesteld, en decennia van hervorming later is er nog steeds weinig veranderd (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). In dit opzicht is het frapperend dat een overheid deze schoolse mentaliteit van vergelijken, meten en prestaties overneemt en precies ten dienste stelt van het bestrijden van ongelijkheid. Maar misschien is dit helemaal niet zo verrassend. Zoals Rancière aangeeft, wordt de huidige samenleving zelf meer en meer als een school georganiseerd: enkel nog positietoewijzing op basis van prestaties (Rancière, 2007). De boodschap vandaag is: presteer! Wees performant! De schoolse logica van meten en vergelijken van prestaties lijkt de kern geworden te zijn van het maatschappelijk weefsel. Bijgevolg: wie anders dan klassieke schoolmeesters moeten aan het hoofd staan van een schoolse samenleving. En vooral: in de huidige samenleving zijn we allemaal ‘lerenden’ die nood hebben aan feedback. Feedback is op die manier letterlijk datgene wat zin en richting geeft aan het leven; feedback als zingeving voor de hedendaagse mens.