

## Cijfers als harde bewijzen voor kwaliteit: objectieve waarheid?

Paul Verhaeghe

Reflecties over meetcultuur en meetcultus naar aanleiding van de boekpresentatie van *De becijferde school* van Roger Standaert in het stadhuis van Leuven op 20 augustus 2014.

Elk tijdperk kent een aantal typische uitdrukkingen die vaak ook in een bepaalde taal gebracht worden. Bij ons was dat vroeger het Frans, vandaag is dat verschoven naar het Engels, en de uitdrukkingen zijn duidelijk neoliberal economisch: accountability, transparancy, best practices, efficiency, enzovoort. Het onderwijs en de school ontsnappen niet aan die trends, integendeel. Ons onderwijs moet zichzelf verantwoorden, moet het bewijs leveren dat het zowel effectief als efficiënt functioneert. De laatste dertig jaar wordt daar voortdurend aan getwijfeld, vandaar ook de steeds terugkerende verplichting tot aanpassing, vernieuwing, verandering. Bij elke regeringswissel is het bang uitkijken naar wat er nu weer uit de bus zal komen.

Zowel de eis tot verantwoording als de drift tot verandering zijn voor mij illustraties van een fundamenteel wantrouwen; fundamenteel omdat ik dat als een symptoom van onze tijd beschouw. Dat wordt nog versterkt door een derde hedendaagse afwijking, die haaks staat op de eis tot aanpassing en verandering, met name de regeldrift. Ik zal daar straks nog op terugkeren. Toegepast op de school betekent dat wantrouwen dat wij geen vertrouwen meer hebben in onze leerkrachten, en bijgevolg geen vertrouwen hebben in onze eigen opleidingen en in de diploma's die wij uitreiken. Elke school moet een hard bewijs leveren voor haar kwaliteit, en dat kan vandaag alleen maar via het voorleggen van cij-

fers. Dat geldt ook voor ziekenhuizen, voor de spoorwegen, voor politiezones, voor de RVA, dus waarom zou het onderwijs daaraan ontsnappen? Daarbij koestert 'men' – ik weet eigenlijk niet wie die 'men' is – de illusie dat die cijfers een objectieve waarheid zullen blootleggen, op grond waarvan het niet alleen onmiddellijk duidelijk wordt welke richting we uit moeten, maar ook zelfs welke beslissingen we moeten nemen. We hoeven niet meer na te denken, de cijfers spreken voor zich.

Mijn ervaring na pakweg dertig jaar becijferde school, becijferde ziekenhuizen, becijferde geestelijke gezondheidszorg is een bevestiging van het eerste deel van mijn vorige zin: we denken inderdaad niet meer na, terwijl dat nochtans heel hard nodig is. Daarom ben ik ontzettend blij met het boek van Roger Standaert omdat hij ons uitnodigt om opnieuw te denken, om opnieuw onze hersenen aan het werk te zetten in combinatie met ons gevoel. Dat we daarbij gebruik moeten maken van cijfermateriaal, is zonder twijfel juist. Maar dat is iets helemaal anders dan het slaafs navolgen van statistieken.

Van bij de aanvang neemt collega Standaert een duidelijke stelling in: het is zinloos onderzoek te doen over onderwijs als men niet op voorhand een bredere visie expliciteert over wat onze maatschappij van het onderwijs verwacht. En waarbij wij, als verant-

woordelijke burgers, ons uitdrukkelijk de vraag moeten stellen of die huidige verwachting wel wenselijk is.

Vandaag is deze bredere visie heel eng en in het boek luidt de samenvatting daarvan als volgt: “een globaliserende tendens waarbinnen een technocratische visie op de samenleving centraal staat”. Die technocratische visie bestaat in wezen uit twee componenten, aldus Standaert. Enerzijds is er het alomtegenwoordige economische neoliberalisme: “We kennen de prijs van alles, maar we kennen van niets nog de waarde” (p. 22). Anderzijds is er de enorme vooruitgang van de wetenschap: “Wetenschap bepaalt wat is en wat moet zijn” (p. 25). Aansluitend bij die twee componenten moeten we ook vaststellen dat de huidige organisatievorm ‘alles controlerend’ van aard is en vooral getuigt van een analytisch en contextarm denken.

Ik wil even op die drie zaken ingaan. Het eerste betreft het neoliberalisme als dominant discours. Zoals gezegd, kan dat heel eenvoudig samengevat worden. Onderwijs mag maar één doel hebben en dat is het afleveren van mensen die onmiddellijk het beroepsleven kunnen binnenstappen. Bij voorkeur moeten die afgestudeerden ook braaf en niet kritisch zijn, maar dat zegt men er niet bij. Alle vakken die niet rechtstreeks voorbereiden op het beroepsleven, zijn verloren tijd; alle opleidingen uit de klassieke humaniora en geesteswetenschappen moeten we zo snel mogelijk afschaffen of minstens onaantrekkelijk maken door verhoogde inschrijvingsgelden. Dat laatste brengt ons bij een ander belangrijk liberaal idee, met name dat onderwijs niet veel geld mag kosten aan de overheid, integendeel. Een school moet gerund worden zoals een onderneming en dus liefst winst maken of toch minstens zelf zorgen voor sponsoring. Bovendien moeten scholen, zoals ondernemingen op de vrije markt, onderling in competitie treden om allerlei certificaten van ‘excellence’ te behalen, en om liefst zo veel mogelijk leerlingen af te leveren die met glans burgerlijk ingenieur worden. Of minstens economist, die hebben ondertussen ook met glans hun maatschappelijke nut bewezen.

De effecten van dit Angelsaksische model worden stilletjesaan duidelijk en het zijn die effecten die wij, als verantwoorde burgers, moeten afwegen aan die brede visie over het onderwijs en de bedoeling daarvan. Willen wij dat wel? Ik som een beperkt aantal van die aspecten op; in het boek staan er nog meer:

- dalend belang van algemene vorming en kennis;
- groter belang van competenties, niet langer gebonden aan ‘leerinhouden’;
- centrale toetsen, zodat scholen zagezegd vergeleken kunnen worden;
- vakken die niet getoetst worden via ‘centrale toetsen’, krijgen minder aandacht;
- vakken die bijdragen tot economische vooruitgang, krijgen voorrang;
- leraren vluchten weg uit kansarme buurten en dito scholen;
- leerlingenrekrutering tendeert naar het zoeken naar de ‘betere leerlingen’.

Ondertussen klaagt zo ongeveer iedereen die in het onderwijs staat, over het dalende niveau van de leerlingen – wat dan door bepaalde instanties staalhard ontkend wordt, met cijfers in de hand, meteen het mooiste bewijs dat veel van die cijfers niet betrouwbaar zijn. De verklaring voor die daling moeten we heus niet zo ver zoeken; dit is het niveau dat we met dergelijke accenten bereiken. En dan heb ik het nog niet over het effect op de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen binnen een dergelijk systeem, dat mensen opdeelt in winnaars tegenover losers.

Het tweede aspect waar Roger Standaert op wijst, is het belang van de wetenschap vandaag, binnen dat technocratische model. Als hoogleraar kan ik dat natuurlijk alleen maar toejuichen, maar samen met de auteur moet ik daar een heel sterke ‘MAAR’ aan toevoegen. Wetenschap kan zonder twijfel heel objectief zijn in de onderzoeksmethoden die ze toepast, maar wetenschap is nooit objectief wat de opzet en de achterliggende bedoelingen betreft van om het even welk onderzoek. Daarin moet men op voorhand keuzes maken en die zijn steeds waardebeladen en bijgevolg voor discussie vatbaar. Bo-

vendien is er heel veel slechte wetenschap en in toenemende mate vandaag ook vervalste wetenschap. Die opmerkingen worden evenwel netjes verborgen door het gebruik van geavanceerde statistiek. Als de cijfers op tafel komen, durft ongeveer niemand nog de vraag te stellen naar de onderzoeksopzet of naar de gebruikte methoden, uit schrik om dom over te komen. Een kritische discussie wordt daardoor nagenoeg onmogelijk en binnen de kortste keren wijzen alle neuzen in dezelfde richting. Het eigenaardige is dat er daar nochtans heel veel mensen ongelukkig mee zijn, maar ja, we hadden geen andere keuze, luidt het dan, de cijfers zijn wat ze zijn.

Wat zelden of nooit in vraag gesteld wordt, is de achterliggende opzet van het onderzoek: wat heeft men onderzocht, waarom heeft men die bepaalde keuzes gemaakt en, vooral, wat heeft men niet onderzocht? Ik druk het even heel eenvoudig uit: voor buitenstaanders is wetenschap het toveren van een konijn uit een hoge hoed. Wat die buitenstaanders niet beseffen, is dat wij, als wetenschappers, zowel de hoed als het konijn op voorhand zelf uitgetekend hebben. Voor alle duidelijkheid: daar is niets mis mee, op voorwaarde dat we dat heel goed beseffen en heel openlijk formuleren. Dit is een al-

gemeen gegeven: de manier waarop we een probleem definiëren, waarop we een vraag stellen, bepaalt meteen het soort oplossing dat uit de bus komt en maakt andere oplossingen onmogelijk. Vandaar nogmaals het enorme belang van een explicitering over de manier waarop we onderwijs willen kaderen binnen de huidige maatschappij.

Onmiddellijk daarbij aansluitend, moet iedereen rond een beslissingstafel ook de vraag stellen hoe die cijfers tot stand gekomen zijn, welke methoden daarbij gebruikt werden. Ik zal daar geen doekjes rond winden: het merendeel van het onderzoek in de menswetenschappen hoort in de prullenmand op grond van grove methodologische tekortkomingen. Standaert wijst onder andere op de frequente verwarring tussen correlaties en causale redeneringen. Ik wil nog een stap verder gaan. Onderwijs behoort tot de menswetenschappen en het is nog maar de vraag of we in de menswetenschappen echt kunnen meten zoals dat bij de natuurwetenschappen het geval is.

Wanneer kunnen we echt meten? Als er aan twee voorwaarden voldaan wordt. Ten eerste, we moeten een objectieve maateenheid hebben, bijvoorbeeld: centimeters voor lengte, kilo's voor gewicht. Bij die voor-



beelden bestaat er geen enkele twijfel. Als we maateenheden moeten zoeken voor het onderwijs, dan vinden we nooit dergelijke eenheden. Ten tweede, we moeten kunnen werken met discrete eenheden binnen een intervallschaal. Dat betekent dat het verschil tussen 7 meter en 5 meter overal hetzelfde is en bovendien exact overeenkomt met het verschil tussen 18 meter en 20 meter. In de onderwijssector, of ruimer in de volledige sociale sector, zijn die twee voorwaarden nooit voldaan. We hebben zelden of nooit een objectieve maat en het gaat nagenoeg altijd over ordinale metingen, zoals bijvoorbeeld gebaseerd op Likertschalen ('Duid aan wat er volgens u het best past, op een schaal van 1 tot 5'). Het verschil tussen 4 en 5 is niet exact hetzelfde als tussen 1 en 2; bovendien is het helemaal niet zeker dat, als ik een 3 geef, dit hetzelfde betekent als iemand anders die een 3 geeft. Dat zijn geen objectieve maateenheden, dat zijn geen discrete cijfers, maar ze worden toch op die manier verwerkt. Statistisch is dat compleet fout en het wordt helemaal bedenkelijk als we zien dat er op dergelijk cijfermateriaal nog verdere bewerkingen uitgevoerd worden. Elke statisticus zal zeggen dat dit regelrechte onzin is. Maar het is wel onder andere op grond van dergelijke bewerkingen dat een beleid uitgestippeld wordt.

Dat is meteen het belangrijkste pijnpunt waar Roger Standaert op hamert. Zijn boek ontstond vooral vanuit een verbazing en verontrusting omtrent de manier waarop wij omgaan met dat cijfermateriaal, de povere kritische ingesteldheid, het eenzijdige gebruik in combinatie met opgeklopte mediahypes. Cijfers en resultaten die altijd slechts een deeltje van de werkelijkheid weergeven, maar waarvan het gebruik vervolgens heel sterk die werkelijkheid gaat bepalen zodat het onderzoek op die manier achteraf schijnbaar gelijk krijgt. We moeten ten volle beseffen dat meten geen passieve registratie is, maar wel een actieve sturing van het gedrag en ruimer van een organisatie. Dat hoeft niet per definitie negatief te zijn, op voorwaarde dat men dat bewust doet en dat men een beleid daartoe niet beperkt. Het bewust doen betekent andermaal dat we moeten vertrek-

ken bij een heel duidelijke visie op onderwijs, en die kan niet anders dan waardebeladen zijn. Dat betekent, wat mij betreft, dat er verschillende visies naast elkaar kunnen en mogen bestaan, in plaats van de illusie van een eenheidsmodel. Het niet beperken van het beleid tot cijfers betekent dat we rekening moeten houden met alles wat niet cijfermatig uit te drukken valt, en dat we daar een ander onderzoek en een andere sturing aan koppelen. Dat gaat dan over zogenaamd kwalitatief onderzoek en de gegevens die daaruit komen, zijn vaak meer bruikbaar dan zogenaamde objectieve cijfers die geen echte cijfers zijn en bovendien ook niet objectief zijn.

Ik wil bij wijze van besluit terugkeren naar een derde denklijn in het boek. De eerste betrof het technocratische en neoliberale, de tweede het wetenschappelijk-cijfermatige. Die twee kaderen binnen een derde, met name de overal aanwezige regeldrift en controledwang. In mijn inleiding verwees ik al naar het veralgemeende wantrouwen van onze tijd. Cijfers en, ruimer, wetenschappelijk onderzoek zouden een antwoord moeten zijn op dat wantrouwen. 'Zouden moeten', maar dat is niet het geval, integendeel. Ik heb de indruk dat de wetenschap hoe langer hoe meer haar gezag aan het verliezen is. Als je de kranten volgt, dan zie je een duidelijk patroon. Vandaag staat er een artikel in van professor X die uitlegt waarom we allemaal dit of dat moeten doen. En de dag nadien staat er een artikel van professor Y die dat weerlegt. De volgende week lezen we nog een ander artikel over bedrog in het laboratorium, enzovoort.

Dit alles kadert binnen wat ik ondertussen als het belangrijkste probleem van onze tijd beschouw, met name de verdwijning van de klassieke patriarchale autoriteit. Het onderwijs was daar een integraal onderdeel van en functioneerde daardoor op een vanzelfsprekende manier, net zoals religie en politiek. In veel gevallen vergeleed het patriarchale zelfs naar het paternalistische. Vandaag is dat definitief voorbij. Binnen het onderwijs is dat natuurlijk erg duidelijk, met de alomtegenwoordige problemen op het vlak van

tucht en discipline in het klaslokaal, maar het gaat veel verder dan dat. Onderwijs moet zich op een andere manier autoriseren dan voorheen, overigens samen met het politieke en het religieuze bestel. Nogal wat conservatieve groeperingen proberen terug te keren naar de verondersteld goede oude tijd van toen, maar ik ben er om meerdere redenen van overtuigd dat dit niet zal lukken. De regeldrift en controledwang zijn stuiptrekkingen van dat vorige tijdperk, waarmee men nog macht probeert uit te oefenen, maar het wordt hoe langer hoe duidelijker dat dit niet werkt, integendeel.

In plaats van hierover angstig te zijn, kunnen we dit veel beter als een hoopvolle evolutie beschouwen. Dat is de uitdaging waar wij nu

voor staan. Gedurende eeuwen is autoriteit synoniem geweest van patriarchale autoriteit, met als gevolg dat wij heel veel moeite moeten doen om te kunnen denken over andere vormen van autoriteit. En dat zal heel hard nodig zijn, zowel op politiek vlak als binnen het onderwijs. Roger Standaert voelt die noodzaak ook, waar hij verwijst naar Habermas en naar de noodzaak om interactief en participatief te handelen bij de centrale besluitvorming. Ik ben ervan overtuigd dat zijn boek daartoe een bijdrage zal leveren wat het onderwijs betreft.

Paul Verhaeghe

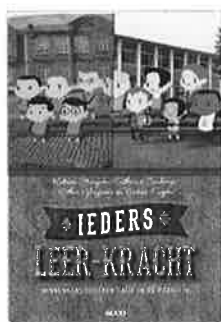
Hoogleraar klinische psychologie en psychoanalyse

UGent

Paul.Verhaeghe@UGent.be

## IEDERS LEER-KRACHT. BINNENKLASDIFFERENTIATIE IN DE PRAKTIJK

Katrien Struyven, Catherine Coubergs, Esther Gheysens, Nadine Engels



*Ieders leerkracht* is een praktijkgerichte gids die concrete handvatten biedt om binnenklasdifferentiatie in te zetten in de klas. Deze didactische werkvorm geeft maximale leerkansen aan elke leerling, want leerlingen durven nogal wat van elkaar te verschillen.

Dit boek is een bron van inspiratie voor lerarenopleiders én toekomstige leraren, voor beginnende én meer ervaren leerkrachten, voor begeleiders, leidinggevend en ondersteuners van pedagogisch-didactische processen op school. De implementatie van differentiatie stelt hen allen voor verschillende uitdagingen. Die uitdagingen pakt *Ieders leerkracht* op een heldere manier aan.

Reële beschrijvingen en voorbeelden uit de klaspraktijk in lager en middelbaar onderwijs maken het differentiëren levensecht. Het leerkrachtmodel binnenklasdifferentiatie vormt de rode draad. De hoofdstukken kunnen onafhankelijk van elkaar gelezen en geraadpleegd worden. Zo laat het boek ook differentiatie toe bij zijn lezers.

**KATRIEN STRUYVEN** is docent aan de Vrije Universiteit Brussel, vakgroep Educatiewetenschappen. Haar onderwijs en onderzoek focussen op pedagogisch-didactische leerprocessen bij leerlingen en studenten in diverse onderwijssettings.

**CATHERINE COUBERGS** is als doctoraatsstudent verbonden aan de vakgroep Educatiewetenschappen. Haar onderzoek betreft binnenklasdifferentiatie.

**ESTHER GHEYSSENS** is coördinator van het Brussels Expertisenetwerk Onderwijs, verbonden aan de Universitaire Associatie Brussel.

**NADINE ENGELS** is verbonden aan de Vakgroep Educatiewetenschappen en het Interfacultair Departement Lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit Brussel. Haar onderzoek spitst zich toe op professionele ontwikkeling bij leraren.

ISBN 978 94 629 2178 8 // 168 blz. // € 27,00

Koop dit boek online op [www.uitgeverijacco.be](http://www.uitgeverijacco.be) of in de boekhandel.

Voor België: Uitgeverij Acco  
E-mail: [bestelling@acco.be](mailto:bestelling@acco.be)

**acco**  
MAAKT KENNIS MET U

Voor Nederland: Acco Nederland  
E-mail: [info@uitgeverijacco.nl](mailto:info@uitgeverijacco.nl)