

Look twice before you LEAP

Jeanne van den Brink (5980097)

filosofie, politiek en

maatschappij,

Angèle Jaspers (6490220)

filosofie, politiek en

maatschappij,

Vera Cup (6128394)

pedagogische

wetenschappen



Scriptie: Interdisciplinair onderzoek II – LA3V11003 – 2020-21, blok 2

5 februari 2021

LAS-begeleider: Florentine Sterk

vakreferenten: Naomi van Steenberg (ethiek)

Tjitske de Groot (pedagogische wetenschappen)

Diederick van den Ende (postkoloniale filosofie)

Voorwoord

Hierbij presenteren wij met gepaste trots ons interdisciplinaire onderzoek in het kader van de Liberal Arts and Sciences-scriptie over de effectiviteit van het Liberian Education Advancement Program (LEAP). Na een periode van intensief brainstormen over een geschikt onderwerp om onze disciplines pedagogische wetenschappen, postkoloniale filosofie en toegepaste ethiek een licht op te laten schijnen, kwamen wij uit op deze onderwijsinterventie als interessante casestudie. Vanuit onze gezamenlijke interesse in interventies gericht op ontwikkelingssamenwerking, stuitte wij op berichtgeving over dit niet onomstreden project. Bij het ontdekken van de complexiteit en uiteenlopende reacties op het project zagen wij de uitgelezen kans om met een interdisciplinaire analyse een bruikbare toevoeging te bieden aan het academische debat.

In de totstandkoming van deze scriptie zijn onze disciplinaire vakreferenten van grote steun geweest, waarvoor wij Tjitske de Groot, Diederick van den Ende en Naomi van Steenbergen zeer hartelijk danken. Daarnaast gaat onze speciale dank uit naar LAS-begeleider Florentine Sterk, die ons gedurende het gehele proces heeft ondersteund. In deze desoriënterende tijd waarin wij genoodzaakt waren de gehele scriptie in lockdown en dus op grote afstand van elkaar te schrijven, was haar aanmoediging en feedback een grote motivator om tot dit gezamenlijke eindproduct te kunnen komen.

Wij wensen u veel inspiratie en inzichten toe bij het lezen van onze LAS-scriptie Look twice before you LEAP. Hopelijk kan dit interdisciplinaire onderzoek een bijdrage leveren aan het begrip van de onderwijsinterventie LEAP en wellicht ook van onderwijsinterventies van de toekomst.

Veel leesplezier!

Jeanne van den Brink, Vera Cup en Angèle Jaspers.

Samenvatting

In Liberia loopt sinds 2016 het onderwijsproject PSL (later LEAP). Daarbij werd het management van een flink aantal publieke basisscholen overgedragen aan private onderwijsaanbieders. In reactie hierop stelt dit interdisciplinaire onderzoek de vraag in hoeverre het PSL/LEAP-project gezien kan worden als voorbeeld van een effectieve onderwijsinterventie in een ‘ontwikkelingsland. Om die vraag te beantwoorden zijn inzichten van drie (sub)disciplines geïntegreerd: pedagogische wetenschappen, postkoloniale filosofie en toegepaste ethiek. Voor de integratie is de methode van Repko en Szostak (2017) gehanteerd.

Aan de hand van afzonderlijke disciplinaire onderzoeken is een geïntegreerd begrip van het concept effectiviteit voor PSL/LEAP als onderwijsinterventie geformuleerd. Ten eerste is vanuit pedagogische wetenschappen een onderscheid gemaakt tussen twee aspecten van effectiviteit. Vervolgens is gekeken in hoeverre het PSL/LEAP-project beantwoordt aan deze aspecten. Vanuit postkoloniale filosofie is beargumenteerd dat PSL/LEAP postkoloniale machtsrelaties reproduceert door de discursieve inbedding van het project. Het concept ‘effectiviteit’ speelt een centrale rol in dit discours. Daarom stelt het hoofdstuk een alternatief, ‘gedekoloniseerd’ concept van ‘effectiviteit’ voor. Toegepaste ethiek heeft een normatieve analyse uitgevoerd van het effectiviteitsbegrip dat in PSL/LEAP wordt gehanteerd. Vervolgens stelt dit hoofdstuk een alternatief handelingskader voor om het project normatieve legitimiteit te verlenen.

De integratie van deze inzichten heeft geleid tot een model waarmee een breder begrip ‘effectiviteit’ in onderwijsinterventies wordt verkregen. Wanneer het PSL/LEAP-project aan de hand van dit model wordt geanalyseerd, volgt daaruit dat het project in de huidige vorm niet effectief genoemd zou mogen worden.

Naar aanleiding van het nieuwe discipline-overstijgende inzicht adviseert het onderzoek om door middel van incrementele verbeteringen uiteindelijk tot een structurele aanpassing van het Liberiaanse onderwijssysteem te komen. Hierbij is het vooral van belang dat op lokaal niveau en met aandacht voor de lokale context moet worden bepaald hoe het onderwijs vorm zou moeten krijgen.

Inhoudsopgave

INLEIDING	5
JEANNE VAN DEN BRINK, VERA CUP EN ANGÈLE JASPERS.....	5
<i>Literatuur</i>	10
HOOFDSTUK 1. EFFECTIEF INTERVENIËREN IN HET ONDERWIJS IN LIBERIA. IS PSL/LEAP DE OPLOSSING VOOR HET FALENDE ONDERWIJS?	12
VERA CUP, PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN	12
1.1 <i>Twee aspecten van effectiviteit</i>	14
1.2 <i>Resultaten van effectiviteitsonderzoek</i>	17
1.3 <i>Discussie</i>	18
1.4 <i>Conclusie</i>	21
<i>Literatuur</i>	23
HOOFDSTUK 2. DE (INVESTERINGS)WAARDE VAN HET LIBERIAANSE KIND: EEN NORMATIEVE ANALYSE VAN DE PAYMENT-BY-RESULTS BENADERING VAN LEAP	26
JEANNE VAN DEN BRINK, TOEGEPASTE ETHIEK	26
2.1 <i>PbR en LEAP</i>	28
2.2 <i>Capabilities-benadering</i>	31
2.3 <i>Handelingscontext van LEAP</i>	34
2.4 <i>Conclusie</i>	36
<i>Literatuur</i>	37
HOOFDSTUK 3. “TOMORROW WE WILL ALL BE GOOD PEOPLE.” LEAP ALS DISCIPLINAIRE PRAKTIJK	39
ANGÈLE JASPERS, POSTKOLONIALE FILOSOFIE	39
3.1 <i>Ontwikkeling</i>	41
3.2 <i>Neoliberalisme</i>	44
3.3 <i>Het begrip ‘effectiviteit’</i>	47
<i>Conclusie</i>	50
<i>Bibliografie</i>	52
HOOFDSTUK 4. INTEGRATIE	54
JEANNE VAN DEN BRINK, VERA CUP EN ANGÈLE JASPERS.....	54
4.1 <i>Effectiviteit: pedagogische wetenschappen en postkoloniale filosofie</i>	55
4.2 <i>Effectiviteit: toegepaste ethiek</i>	60
4.3 <i>Effectiviteit: drievoudige integratie</i>	63
HOOFDSTUK 5. CONCLUSIE & DISCUSSIE.....	67
JEANNE VAN DEN BRINK, VERA CUP EN ANGÈLE JASPERS.....	67
5.1 <i>More comprehensive understanding</i>	67
5.2 <i>Handelingsperspectief</i>	69
5.3 <i>Discussie</i>	70
<i>Literatuur Hoofdstuk 4 & Hoofdstuk 5</i>	73

Inleiding

Jeanne van den Brink, Vera Cup en Angèle Jaspers

Probleemschets

De afgelopen decennia is het aantal kinderen dat onderwijs volgt wereldwijd toegenomen (De Wereldbank, 2020-b), zo ook in Liberia (De Wereldbank, 2020-a). Toch had in 2010 nog steeds 47% van de Liberiaanse bevolking geen school gevolgd (De Wereldbank, 2020-a). Ook in bredere zin wordt Liberia gezien als een van de armste en ‘minst ontwikkelde’¹ landen ter wereld, met bijvoorbeeld een 181^e plaats van de 189 op de Human Development Index (Riep & Machacek, 2020).

Om deze cijfers te veranderen, presenteerde de Liberiaanse overheid in 2016 een voorstel tot een publiek-private samenwerking (PPS). In eerste instantie zou deze samenwerking plaatsvinden met Bridge International Academies (hierna: Bridge), een multinationale onderneming die onderwijsprogramma’s aanbiedt aan scholen in arme gebieden in Afrika en India of daar zelf scholen opricht. Het schoolsysteem van Bridge is ontworpen om tegen lage kosten een gestandaardiseerde vorm van basisonderwijs te bieden dat sterk leunt op technologiegebruik (Butty, 2016).

De PPS zou, aldus de Liberiaanse Minister van Onderwijs, het falende schoolsysteem van Liberia erbovenop moeten helpen om uiteindelijk voor alle kinderen de leeropbrengsten te verhogen. (Butty, 2016). Ondanks felle tegenstand van onder andere de lerarenvakbond, kwam het programma datzelfde jaar nog van de grond onder de naam Partnership Schools for Liberia (PSL). Na kritiek op de constructie met Bridge als enige aanbieder, werd PSL opengesteld voor verschillende concurrerende onderwijsaanbieders. Twee jaar na aanvang werden landelijk 194 scholen geleid door acht verschillende aanbieders met en zonder winstoogmerk. Daarbij bleef het onderwijs gratis en behielden docenten hun baan (Riep & Machacek, 2020). De onderwijsaanbieders ontvingen onder andere geld van de Liberiaanse regering, van private donoren, van humanitaire stichtingen en van de International Finance Corporation (IFC), een instituut van de Wereldbank (Riep & Machacek, 2020; Edwards, 2018). Daarnaast beoogde het project ‘*evidence based*’ te werken; de aanpak zou berusten op wetenschappelijk bewezen methoden en in de opzet van project werd een effectiviteitstoetsing opgenomen (Riep & Machacek, 2020).

¹ De woorden ‘ontwikkeld’, ‘ontwikkelingsland’ en ‘*developing world*’ worden tussen aanhalingstekens geplaatst om aan te duiden dat deze terminologie wordt gebezigd door de instanties en organisaties waar naar verwezen wordt, niet noodzakelijk door de auteurs van deze scriptie.

Toen in 2018 een nieuwe regering aantrad, werd PSL geherstructureerd en omgedoopt tot Liberian Education Advancement Program (LEAP). In deze herstructurering streeft men ernaar de financiering van LEAP volledig resultaatafhankelijk te maken in een zogenaamde ‘*payment-by-results*-constructie (Riep & Machacek, 2020). Hierin is de betaling aan de verschillende onderwijsaanbieders afhankelijk van het resultaat dat zij hebben geboekt, wat in het geval van LEAP wil zeggen: hoezeer de leeropbrengsten onder hun toezicht zijn gestegen. In de overgang van PSL naar LEAP blijft het project een PPS die sterk resultaatgericht is.²

In drie jaar tijd zijn verrassende resultaten geboekt. Uit de effectiviteitsanalyse van het PSL-project bleek dat vrijwel alle onderwijsaanbieders duidelijke leerresultaten hadden geboekt (Romero & Sandefur, 2019). Daarnaast bleek de mate van fysiek straffen gedaald. Tegelijkertijd was echter het uitvalcijfer gestegen.

Ondanks de overwegend positieve statistieken, bleef het project onderwerp van kritiek. De op winst gerichte opzet van een aantal van de onderwijsaanbieders leidde tot kritiek dat hun financiële belangen de onderwijskwaliteit juist in gevaar zouden brengen. Bovendien klagen leraren over een paternalistische toon in de lesvoorschriften en docenttrainingen. De wetenschappelijke evaluatie van PSL/LEAP’s effectiviteit blijkt dus niet voor alle partijen overtuigend, terwijl die dat wel beoogt te zijn. Als ‘objectieve’ toetsing van de effectiviteit van de onderwijsinterventie zou eenieder met de bevindingen kunnen/moeten instemmen. Dat dit niet gebeurt, geeft aanleiding nader onderzoek te doen naar de effectiviteit van het project, waarbij ook rekening wordt gehouden met de interpretatie van ‘effectiviteit’. Deze scriptie richt zich daarom op de volgende vraag:

In hoeverre kan het PSL/LEAP-project gezien worden als voorbeeld van een effectieve onderwijsinterventie in een ‘ontwikkelingsland’?³

Interdisciplinaire aanpak

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden wordt de interdisciplinaire onderzoeksmethode van Repko en Szostak (2017) gehanteerd. In plaats van een analyse vanuit één wetenschappelijke

² In het vervolg van deze scriptie wordt met ‘PSL/LEAP’ naar het project verwezen, tenzij er reden is specifiek naar één van de twee te verwijzen.

³ De term ‘ontwikkelingsland’ is niet onomstreden. Toch is ervoor gekozen deze term bij de aanvang van het onderzoek te hanteren omdat PSL/LEAP gepresenteerd wordt als onderwijsinterventie *in een ontwikkelingsland*. Hoewel de term niet overal letterlijk wordt genoemd, wordt het project door zowel het Ministerie van Onderwijs als de private onderwijsaanbieders, financiers en ondersteunende organisaties gepresenteerd als project dat de ‘ontwikkeling’ van een arm en ‘achtergesteld’ Liberia zal bevorderen. Deze term bij voorbaat vermijden zou daarom voorbij gaan aan de context waarin het project wordt gesitueerd en een analyse van juist deze terminologie onmogelijk maken.

discipline, worden in dit onderzoek drie (sub)disciplines ingezet die ieder een eigen analyse uitvoeren, waarna de daaruit resulterende inzichten tot een gezamenlijk antwoord worden geïntegreerd. Reden voor deze aanpak is de complexe aard van het te onderzoeken probleem. Het bepalen van de effectiviteit van onderwijsinterventies die uitgevoerd worden in het kader van ‘ontwikkeling’, is een complexe kwestie die disciplinaire grenzen overschrijdt. Onderwijs is niet slechts een praktijk tussen leraar en leerling, maar is ingebed in politieke, culturele en economische structuren en waardesystemen waar zij niet los van kan worden gezien. Terwijl meerdere disciplines inzichten aandragen over de effectiviteit van onderwijsinterventies, is geen van deze afzonderlijke disciplines in staat het probleem afdoende te duiden en verhelpen.

Zo wijst Tikly (2004), die onderwijsinterventies gericht op ‘ontwikkeling’ duidt vanuit een postkoloniaal-filosofisch perspectief, in zijn conclusie op de behoefte aan een focus op de curricula en *pedagogiek* voor het vormgeven van onderwijspraktijken in arme landen. Daarmee roept hij de pedagogische discipline op zich op een specifieke manier met de zaak te bemoeien. Daarnaast haalt Ansell (2016) in een pedagogisch wetenschappelijk boek verschillende filosofische posities aan om kritieken op onderwijs te beschrijven. Een derde voorbeeld is het onderscheid binnen de filosofische discipline tussen de ‘*global justice*’-benadering van de normatieve filosofie en de postkoloniale benadering met betrekking tot deze kwestie. Hoewel beide benaderingen zich bezighouden met het tegengaan van mondiale ongelijkheid, werken deze twee academische tradities grotendeels langs elkaar heen, stelt Kohn (2013). Zij beargumenteert dat interactie tussen de twee tradities toch mogelijk is én wenselijk zou zijn voor hetgeen waar zij beiden naar streven: het overkomen van ongelijke verhoudingen in de wereld.

Het feit dat deze afzonderlijke disciplines niet in staat zijn gebleken het probleem afdoende te duiden en verhelpen en elkaars hulp inroepen, vormt volgens Repko & Szostak (2017) reden om bovengenoemde onderzoeksvraag vanuit een interdisciplinair kader te onderzoeken. Verder vraagt ook de maatschappelijke relevantie van het probleem om een discipline-overstijgende aanpak (Repko & Szostak, 2017). Onderwijs is niet alleen belangrijk voor de leerling als individu en diens leven, maar is evenwel cruciaal om als samenleving te bestaan en democratische processen in gang te zetten die in staat zijn sociale verandering te bewerkstelligen (Biesta, 2007). Om dit probleem binnen de reikwijdte van deze scriptie te kunnen onderzoeken, richt het onderzoek zich specifiek op PSL/LEAP. Omdat deze casus zich in het heden en zeer recente verleden afspeelt en het project zich als vooruitstrevend en toekomstgericht profileert, is een kritische interdisciplinaire analyse van het PSL/LEAP-

project relevant om aan de hand van inzichten die uit de casus worden opgedaan, richting de toekomst betekenisvolle onderwijsinterventies vorm te kunnen geven, zowel voor de context van PSL/LEAP als in algemene zin.

Drie (sub)disciplines

De onderzoeksvraag wordt vanuit drie (sub)disciplines benaderd: pedagogische wetenschappen en twee filosofische subdisciplines, toegepaste ethiek en postkoloniale filosofie.

Allereerst zal de kwestie vanuit de pedagogische wetenschappen worden benaderd. PSL/LEAP intervenueert in het onderwijs van kinderen en heeft daarmee grote invloed op hun cognitieve en sociale ontwikkeling en op de kwaliteit van hun leven na het onderwijs (Bronfenbrenner, 1979; Edgerton, et al., 2012). Pedagogische wetenschappen biedt inzicht in deze processen en is daarom onmisbaar in het beantwoorden van de hoofdvraag. Werkend vanuit de gemeenschappelijke hoofdvraag wordt in dit hoofdstuk het PSL/LEAP-project vergeleken met bestaande kennis over de effectiviteit van onderwijsinterventies in ‘ontwikkelingslanden’. Zo kunnen vervolgens conclusies worden getrokken over de effectiviteit van het PSL/LEAP-project.

Toegepaste ethiek houdt zich bezig met de vraag welke morele plichten voor landen, groepen of individuen bestaan en hoe deze moeten worden ingevuld, bijvoorbeeld aangaande mondiale ongelijkheid en armoedevraagstukken (Kohn, 2013). Vanuit dit perspectief kan de normatieve positie van LEAP-actoren worden bevestigd. Waar het faciliteren van onderwijs als een vervulling van plicht tot ‘ontwikkelingssamenwerking’ wordt gepresenteerd, bestaat er in de praktijk veel kritiek op de privaat-publieke benadering van deze interventie. De financiële prikkel voor de for-profitactoren zou problematisch zijn voor de onderwijskwaliteit. Toch zien de organisatoren LEAP als effectief en wordt de PPS doorgezet, met de *payment-by-results*-benadering (Riep en Machacek, 2020). Waar deze actoren goede resultaten beloven en ook alleen hiervoor beloond worden, worden hier toch vraagtekens bij gezet. Om duidelijkheid te krijgen of en hoe deze werkwijze te verantwoorden is, wordt in het hoofdstuk van toegepaste ethiek de vraag gesteld: *In hoeverre is de payment-by-results-benadering van LEAP compatibel met normatieve legitimiteit?*

Postkoloniale filosofie richt zich op de relatie tussen kennis en macht, en bekijkt hoe in het produceren van kennis tegelijkertijd macht wordt uitgeoefend (Kohn, 2013). Omdat vanuit dit denkkader licht wordt geworpen op de manier waarop het denken en spreken over ‘ontwikkeling’ en onderwijs zich niet op een losstaand niveau afspeelt, maar reële invloed heeft (Tikly, 2004), draagt dit perspectief bij aan het beantwoorden van de gestelde hoofdvraag. Als

immers het discours rond ‘ontwikkeling’ een reële invloed heeft, dan kan die invloed ook negatief en contraproductief zijn voor het aandrijven van betekenisvolle sociale verandering en het bewegen richting een rechtvaardiger verdeling van welvaart in de wereld. Zodoende zal dit hoofdstuk ernaar streven de volgende vraag te beantwoorden: *Hoe verhoudt het PSL/LEAP-project zich tot postkoloniale machtsrelaties, gelet op de discursieve inbedding van het project?*

Methode

In drie hoofdstukken zullen deze (sub)disciplines afzonderlijk hun licht werpen op het PSL/LEAP-project als onderwijsinterventie in een ‘ontwikkelingsland’. Vervolgens wordt in een vierde hoofdstuk de methode van Repko en Szostak (2017) gebruikt om vanuit een analyse van de bestaande conflicten tussen de verschillende inzichten een *common ground* te creëren. Die *common ground* is de basis voor de *more comprehensive understanding*, waarin een geïntegreerd en discipline-overstijgend antwoord op de onderzoeksvraag wordt gegeven.

Literatuur

- Ansell, N. (2016). Education, encounters with schooling. In *Children, youth and development* (2de editie, pp. 294–346). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203829400>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Butty, J. (2016, 13 april). *Liberian Teachers Threaten Strike Over Proposed Program*. VOA News. <https://www.voanews.com/africa/liberian-teachers-threaten-strike-over-proposed-program>
- Edgerton, J. D., Roberts, L. W., & Edgerton, J. D., Roberts, L. W., & von Below, S., S. (2011). Education and quality of life. In K. C. Land, A. C. Michalos, & M. J. Sirgy (Eds.), *Handbook of social indicators and quality of life research* (pp. 265–296). Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2421-1_12
- Edwards, S. (2018, 18 april) *Concerns raised about World Bank support for private education*. Devex. Geraadpleegd 21 november 2020, van https://www.devex.com/news/concerns-raised-about-world-bank-support-for-private-education-92568?utm_source=article&utm_medium=93251&utm_campaign=textbox
- Kohn, M. (2013). Postcolonialism and global justice. *Journal of Global Ethics*, 9(2), 187–200. <https://doi.org/10.1080/17449626.2013.818459>
- Repko, A., & Szostak, R. (2017). *Interdisciplinary Research* (3^e ed.). SAGE.
- Riep, C., & Machacek, M. (2020). Interrogating the Private in Public School Outsourcing in Liberia. In A. Hogan & G. Thompson (Ed.), *Privatisation and Commercialisation in Public Education* (pp. 66-81). Routledge. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.4324/9780429330025>
- Romero, M., & Sandefur, J. (2019, december). *Beyond Short-term Learning Gains: The Impact of Outsourcing Schools in Liberia after Three Years* (Working Paper Nr. 521). Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/beyond-short-term-learning-gains-impact-outsourcing-schools-liberia-after-three-years.pdf>

Tikly, L. (2004). Education and the new imperialism. *Comparative Education*, 40(2), 173–198. <https://doi.org/10.1080/0305006042000231347>

Wereldbank. (2020-a). *Education statistics*.

<https://datatopics.worldbank.org/education/country/liberia>

Wereldbank. (2020-b). *Topic Education*. Geraadpleegd 18 november 2020, van

<https://www.worldbank.org/en/topic/education>

Hoofdstuk 1. Effectief interveniëren in het onderwijs in Liberia. Is PSL/LEAP de oplossing voor het falende onderwijs?

Vera Cup, Pedagogische Wetenschappen

Wereldwijd is er een toename in het aantal kinderen dat onderwijs volgt. (De Wereldbank, 2011). Echter, blijkt dit onderwijs niet overal van goede kwaliteit. Ondanks het volgen van meerdere jaren onderwijs blijven de leerprestaties van kinderen in lagelonenlanden onder gemiddeld (Jones, et al., 2014). Met *sustainable development goal 4 (sdg4)* van de Verenigde Naties wordt gewerkt aan toegang tot kwaliteitsonderwijs en levenslange leermogelijkheden voor iedereen in 2030 (United Nations, 2020). Kwaliteitsonderwijs wordt daarbij gedefinieerd als het stimuleren van de vaardigheden, waarden en attitudes, waarmee de leerlingen een gezond en voldaan leven kunnen leiden, geïnformeerde keuzes kunnen maken en kunnen reageren op lokale en globale uitdagingen (UNESCO, 2016).

Kwaliteitsonderwijs is een veelomvattend en lastig definieerbaar begrip doordat het formele onderwijs invloed heeft op veel verschillende aspecten van de ontwikkeling van een kind. Volgens Edgerton et al, (2012) bestaat het doel van formeel onderwijs uit vier interacterende processen, namelijk: allocatie, socialisatie, legitimatie en economische productie. Het allocatieproces betreft het in staat stellen van leerlingen tot het verwerven van kennis en vaardigheden. Het tweede proces socialisatie, duidt erop dat het formele onderwijs een plek is waar een groot aantal socialisatieprocessen plaatsvindt. De school is bijvoorbeeld een belangrijke factor in het vormgeven van de identiteit van de studenten (Ansell, 2002; Dunne, 2007). Het derde proces, legitimatie, beschrijft dat het formele onderwijs leerlingen een bewijs biedt van het gevolgde onderwijs, waarmee zij een baan kunnen krijgen. Vervolgens kunnen de leerlingen met hetgeen dat zij binnen de allocatie- en socialisatieprocessen hebben geleerd bijdragen aan de economie van de maatschappij, wat het vierde proces is binnen het doel van het formele onderwijs. Onderwijs kan pas kwalitatief zijn, wanneer het deze doelen invult met de eisen die *sdg4* stelt aan kwaliteitsonderwijs.

Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren zijn adequate interventies nodig. In Liberia wordt dit sinds 2016 gepoogd door het Liberian Education Advancement Program (LEAP; voorheen Partnership Schools for Liberia, PSL). De Liberiaanse overheid contracteerde acht verschillende organisaties om het management van Liberiaanse publieke

primaire en pre-primaire scholen over te nemen (Riep & Machacek, 2020).⁴ Onder deze onderwijsaanbieders bevonden zich nationale en internationale instanties. Toen in 2018 een nieuwe regering werd ingesteld, werd PSL omgedoopt tot het Liberian Education Advancement Program (LEAP). Het project werd uitgebreid en inmiddels worden 194 scholen geleid door de acht onderwijsaanbieders (Riep & Machacek, 2020).

De onderwijsaanbieders ontvangen een financiële bijdrage per leerling en hebben het doel om zoveel mogelijk kinderen van onderwijs te voorzien en de leerprestaties van de leerlingen te vergroten (Riep & Machacek, 2020). Hierbij gelden een aantal voorwaarden: de scholen moeten gratis blijven, de leraren moeten hun baan behouden en elk kind moet dezelfde kans hebben om toegelaten te worden tot de school. Als laatste voorwaarde geldt dat de scholen het Liberiaanse nationale curriculum moeten onderwijzen (Ministry of Education, 2011). Zij mogen dit wel aanvullen met andere vakken en niet-academische vakken, bepaalde onderwerpen prioriteit geven en schooldagen verlengen.

‘In hoeverre kan het PSL/LEAP-project gezien worden als voorbeeld van een effectieve onderwijsinterventie in een ontwikkelingsland?’ is de hoofdvraag van dit interdisciplinaire onderzoek en zal in dit disciplinaire hoofdstuk vanuit pedagogisch wetenschappelijk perspectief worden behandeld. Het is van belang om deze kwestie vanuit pedagogisch perspectief te bekijken, omdat het onderwijs en de systemen eromheen grote invloed hebben op cognitieve en sociale ontwikkeling van het kind en op de kwaliteit van diens leven na het onderwijs (Bronfenbrenner, 1979; Edgerton, et al., 2012). PSL/LEAP interenieert in het onderwijs van kinderen en heeft daarmee invloed op hun ontwikkeling. De pedagogische wetenschappen bieden inzicht in dit proces en zijn daarom onmisbaar in het beantwoorden van de hoofdvraag.

Dit hoofdstuk maakt onderscheid tussen twee aspecten van effectiviteit die geïdentificeerd kunnen worden met betrekking tot onderwijsinterventies in ontwikkelingslanden. Het eerste aspect gaat erom of de ontwikkelde interventie het juiste middel is om de gestelde doelen te bereiken. Dit zal worden begrepen in een kader van effectiviteitstoetsing van projecten in ontwikkelingslanden in het algemeen door gebruik te maken van verschillende meta-studies. Het tweede aspect betreft de mate waarin een interventie een relevant curriculum stimuleert, oftewel passend bij de behoeften van de

⁴ De onderwijsaanbieders zijn: Bridge International Academies (23 schools), BRAC (20 schools), Omega Schools (19 schools), Street Child (12 schools), More than Me (6 schools), Rising Academies (5 schools), Youth Movement for Collective Action (4 schools), and Stella Maris (4 schools) (Romero, et al., 2020). Stella Maris wordt gezien als onderdeel van het programma, maar nam nooit het management van de toegewezen scholen op zich.

omgeving en de kansen op een goede kwaliteit van leven voor de leerlingen vergroot (Tikly & Barrett, 2011). Aan de hand van het artikel van Giroux & Penna (1979) genaamd: *Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum*, en de ecologische theorie van Bronfenbrenner (1979) wordt ook het *hidden curriculum* betrokken in deze bespreking. Vervolgens zal aan de hand van de effectiviteitstoetsingen van PSL/LEAP worden gekeken in hoeverre de onderwijsinterventie aansluit bij de besproken aspecten (Romero, et al., 2020; Romero & Sandefur 2019).

1.1 Twee aspecten van effectiviteit

Aspect 1. Effectief doelen bereiken

Het eerste aspect van effectiviteit is de mate waarin de interventie, het middel, de vooraf geformuleerde doelen bereikt. Bij het ontwikkelen en evalueren van een interventie wordt waarde gehecht aan *evidence-based* werken (van Yperen, et al., 2017). *Evidence-based*, ookwel bewezen effectief, houdt in dat het effect door onderzoek is aangetoond en niet door andere factoren verklaard kan worden. Er bestaat een grote voorkeur om met bewezen effectieve interventies te werken, omdat hierdoor bij implementering al een mate van zekerheid is over de werking van de interventie. Doordat er in lagelonenlanden veelal weinig geld is om te investeren in het onderwijs wordt vaak gezocht naar interventies die voor het minste geld de beste resultaten boeken (Conn, 2017). Het hebben van bewijs van wat werkt is daarvoor zeer waardevol.

In de afgelopen jaren zijn er verschillende meta-studies uitgevoerd naar de effectiviteit van interventies in het primaire onderwijs in ontwikkelingslanden (bijv. Conn, 2017; Krishnaratne, et al., 2013; McEwan, 2015; Snilstveit, et al., 2016). Hierbij wordt veelal de vraag gesteld welke interventieaanpak leidt tot de beste uitkomsten met betrekking tot leerlingenaantal en leerprestaties. Conn (2017) vond uit een analyse van 56 artikelen dat veranderingen in instructie en/of pedagogische methodes het meest effectief waren in het verbeteren van de prestaties van leerlingen in Sub-Sahara-Afrika. De metastudie van McEwan (2015) vond positieve effecten bij verschillende aanpakken, waaronder docenttrainingen, werken met kleinere klassen en het geven van beloningen aan presterende docenten en leerlingen. Opvallend is dat beide meta-studies dezelfde soort aanpakken behandelen, maar deze een andere naam geven. Waar McEwan (2015) gebruik maakt van de noemer 'docenttrainingen', duidt Conn (2017) deze soort interventies als 'verandering in pedagogische methodes'. Beide onderzoeken vonden een significant positief effect van deze aanpak. McEwan (2015) vond echter daarnaast meerdere andere effectieve aanpakken, waar Conn (2017) deze niet vond. Krishnaratne, et al. (2013) vond, net als McEwan (2015),

meerdere aanpakken die een significant positief effect op schoolresultaten hebben. Opvallend is dat geen gevonden aanpak overeen lijkt te komen met de gevonden aanpakken door McEwan (2015).

Ander onderzoek concludeerde dat geen enkele soort interventie toepasbaar is op iedereen en altijd leidt tot een hoge kwaliteit van onderwijs (Snilstveit, et al., 2016). Weinig programma's verbeteren zowel deelname aan school, in de vorm van ingeschreven staan en daadwerkelijk de lessen volgen, als de leerprestaties. Community-based monitoren, voeding programma's op school en interventies bestaande uit meerdere componenten laten volgens deze studie in sommige contexten wel verbeteringen zien voor beide factoren.

De verschillende meta-studies samengenomen geven geen eenduidig beeld over wat werkt voor onderwijsinterventies in ontwikkelingslanden. Waar het ene onderzoek het veranderen van de pedagogische methodes ziet als effectief, ziet een ander onderzoek meer effectiviteit in het invoeren van voedingsprogramma's op scholen. Verschillen in uitkomsten kunnen mogelijk verklaard worden doordat de verschillende meta-studies andere onderzoeken betrekken in hun studie. Dit verschil in betrokken studies lijkt afhankelijk van het jaar waarin de studie is uitgevoerd. Hoe later het uitgevoerd is des te meer onderzoeken gepubliceerd zijn over het onderwerp. Een andere verklaring voor verschillen in uitkomsten is te vinden in de toewijzingsmethode naar verschillende categorieën van de onderzoeken die betrokken werden in deze metastudies. Verschillende onderzoekers plaatsen hetzelfde project onder een andere noemer, waardoor wellicht wisselende resultaten ontstaan.

Generalisatie van uitkomsten effectiviteitstoetsingen

Een aanname voor *evidence-based* werken is dat bestaande kennis over wat werkt, toegepast kan worden op een nieuwe casus om daar dezelfde effecten te kunnen zien. Deze aanname kan echter in twijfel worden getrokken, naar aanleiding van de uiteenlopende conclusies die worden getrokken door de verschillende metastudies. Het is opvallend dat de meta-analyses voor geen enkele interventieaanpak consistent een duidelijk effect vinden (Conn, 2017; Krishnaratne, et al., 2013; McEwan, 2015; Snilstveit, et al., 2016). Hierdoor is het niet aannemelijk dat er aanpakken zijn binnen interveniëren in ontwikkelingslanden die in elke situatie dezelfde effecten kan bereiken.

Een verklaring hiervoor is dat de effectiviteit van een interventie afhankelijk is van de context waarin deze wordt geïmplementeerd. Een specifieke aanpak kan in het ene land een groot effect teweeg brengen, maar in het andere land niet veel invloed hebben. Hierdoor worden vervolgens ook geen grote effectmaten gevonden. Edoardo Masset (2019) concludeerde na onderzoek naar de mogelijkheid tot het generaliseren van de resultaten van

meta-studies naar de effectiviteit van onderwijsinterventies, dat generalisatie onmogelijk is. Er zijn te veel interventiesoorten, te veel verschillen in implementaties van interventies en tussen de resultaten die verschillende studies laten zien om antwoord te kunnen geven op de vraag naar welke interventies effectief zijn in ontwikkelingslanden. Alle interventies zouden kunnen werken en er zijn meerdere mogelijke effecten van een interventie. Hij concludeert dat de werking van een interventie afhankelijk is van de context (Masset, 2019).

Het ontwikkelen van *evidence-based* interventies en het maken van *evidence-based* beleid voor het selecteren van interventies wordt dan een onmogelijke taak. Nieuwe programma's zijn naar waarschijnlijkheid effectiever wanneer het ontwerp van de interventie is gebaseerd op een analyse van de belangrijkste barrières om de onderwijssituatie te verbeteren in die specifieke context (Snilstveit, et al., 2016). Het analyseren van de situatie en de risicofactoren wordt in moderne interventieontwerp modellen genoemd als een van de eerste stappen voor het ontwikkelen van een effectieve interventie (Bartholomew et al., 2016; Lechner, et al., 2017)

Aspect 2. Stimuleren van een relevant curriculum

Het tweede aspect van effectiviteit gaat over de mate waarin de interventie en de doelen die de interventie stelt een relevant curriculum stimuleren. De relevantie van het curriculum gaat over de mate waarin de uitkomsten van het onderwijs betekenisvol zijn voor alle leerlingen, gewaardeerd worden door de community en consistent is met de nationale ontwikkelingsprioriteiten in een veranderende globale context (Tikly & Barrett, 2011). Daarnaast gaat een relevant curriculum over de mate waarin de vorm en inhoud van het onderwijs de identiteit en behoeften van verschillende groepen erkent en weerspiegelt. Het relevante curriculum lijkt opgesplitst te kunnen worden in het officiële curriculum en in het *hidden curriculum* die samen invulling geven aan de processen binnen het formele onderwijs, allocatie, socialisatie, legitimatie en economische productie (Edgerton, et al., 2012).

Het officiële curriculum gaat over de expliciete cognitieve en affectieve aspecten van het onderwijs en geeft dus aandacht aan wiskunde, taal en dergelijke (Giroux & Penna, 2012). Dit hoort bij het allocatieproces van het formele onderwijs en leidt tot invulling van het legitimatieproces en het proces van economische productie. Wat relevant is om te onderwijzen en de meest adequate manier om dit te doen, is afhankelijk van de omgeving waarin het onderwijs wordt gegeven.

Het *hidden curriculum* past met name bij het socialisatieproces van onderwijs en beïnvloedt via dit proces de andere drie processen (Edgerton, et al., 2012). Dit *hidden curriculum* ligt ingebed in onderliggende structuur van betekenis van de school en komt naar

voren in sociale relaties (Giroux & Penna, 2012). Het stelt dat kinderen en volwassenen in hun interacties onbewust en impliciet normen, waarden, overtuigingen en gedragingen die belangrijk worden geacht in een samenleving overdragen. Deze impliciete informatie komt overeen met de cultuur van de meerderheidsgroep in een samenleving (Rahman, 2013). Daarentegen sluiten ze vaak minder goed aan bij de minderheidsgroepen. Hierdoor kan een discrepantie ontstaan tussen de impliciete informatie die de kinderen op school leren en de normen, waarden, overtuigingen en gedragingen die ze van huis uit meekrijgen.

Verschillen tussen de school- en thuissituatie zijn niet bevorderlijk voor de leeransen van de leerlingen. Bronfenbrenner (1979) beschreef dat het vermogen van een kind om te leren lezen in de primaire groepen niet slechts afhankelijk is van de manier waarop wordt lesgegeven, maar ook van het bestaan en de natuur van de banden tussen school en thuis. Hierbij gaat het om direct contact tussen de twee actoren en om hoe beide het kind beïnvloeden in de manier waarop deze naar zichzelf, anderen en de wereld kijkt. Leerlingen die niet direct aansluiten bij de culturele praktijk van de school lopen zo een achterstand op in hun educatie in vergelijking met hun klasgenoten (Rahman, 2013). Daarnaast wordt ook de sociale ontwikkeling benadeeld, wanneer een leerling niet weet aan te sluiten bij de docent en schoolgenoten. Op deze wijze kunnen leerlingen uit minderheidsgroepen sociaal en academisch gemarginaliseerd worden (Rahman, 2013). Wanneer leraren of trainers bewust zijn van de impliciete boodschappen die zij overbrengen, kan deze marginalisatie ingeperkt blijven.

1.2 Resultaten van effectiviteitsonderzoek

Om de effectiviteit van PSL/LEAP te meten, schakelde de overheid van Liberia onafhankelijke onderzoekers in (Romero et al., 2020). Zij voerden een Randomized Control Trial uit naar de invloed van PSL/LEAP op de hoeveelheid leerlingen, aanwezigheid van leerlingen en de leerprestaties van deze leerlingen. Romero, et al. (2020) concludeerden dat het uitbesteden van het management van scholen veelbelovende gevolgen kan hebben, maar ook een aantal knelpunten kan veroorzaken. Over het algemeen kon PSL/LEAP gezien worden als effectieve manier om het zwakke publieke-sector management te passeren en de leerresultaten te verbeteren.

Gemiddeld nam het aantal studenten in de PSL/LEAP-scholen toe vergeleken met de scholen uit de controlegroep (Romero et al., 2020). Ook waren de kinderen in de PSL/LEAP-scholen vaker aanwezig op school bij een controle. Als laatste werd er geen bewijs gevonden voor exclusie van een bepaalde groep kinderen om toegelaten te worden tot een PSL/LEAP-school. Indicatoren voor toename in leerprestaties waren de testcores op reken- en Engelse

taaltoetsen. De testresultaten van de leerlingen op deze toetsen namen significant toe (Romero et al., 2020).

Drie jaar na de implementatie van PSL/LEAP deden de onderzoekers opnieuw verslag van de effectiviteit van het programma (Romero & Sandefur, 2019). Na de stijging van leerprestaties in het eerste jaar bleef in de volgende jaren het niveau gelijk. Daarnaast constateerden de onderzoekers drie jaar na de start dat het project fysiek straffen verminderde. Daarentegen vermeerderde de uitval van leerlingen en lukte het over het algemeen niet om seksueel misbruik te voorkomen.

In beide onderzoeken werden ook de aanpak en de resultaten van de verschillende onderwijsaanbieders met elkaar vergeleken (Romero, et al., 2020). In Figuur 1 staat een overzicht van hoe elke onderwijsaanbieder de scholen managede. Deze informatie is gebaseerd op interviews die Romero, et al., (2020) hield met docenten van de betreffende scholen. Niet voor elke school en elke managede onderwijsaanbieder werden slechts positieve resultaten gevonden. Ook verschilden de verschillende onderwijsaanbieders in de hoeveelheid geld die ze uitgaven. De aanname dat 50 US dollar per leerling genoeg zou zijn, werd door sommige onderwijsaanbieders bevestigd, terwijl anderen hogere bedragen spenderden. Het spenderen van meer geld bleek niet bij te dragen aan het verbeteren van de leerprestaties (Romero, et al., 2020).

	Stella M	YMCA	Bridge	St. Child	Omega	BRAC	MtM	Rising
Textbooks(%)	0	50	82	75	73	85	78	68
Teacher training(%)	0	60	66	57	84	61	98	97
Teacher recieved training since in 2018/2019(%)	14	3	11	7	7	3	13	13
Teacher guides (or teacher manuals)(%)	0	50	80	67	90	84	96	97
School repairs(%)	0	3	15	13	40	69	30	29
Paper(%)	0	53	71	91	79	91	89	97
Organization of community meetings(%)	0	57	43	65	42	71	63	94
Food programs(%)	0	3	3	0	2	2	13	0
Copybooks(%)	0	57	14	100	73	93	52	94
Computers, tablets, electronics(%)	0	0	80	0	85	0	37	48

Figuur 1. Overzicht van waar onderwijsaanbieders de scholen van voorzagen, gebaseerd op rapportage van docenten van de school. De weergegeven getallen zijn percentages van het aantal docenten dat beaamde dat de onderwijsaanbieder inderdaad had voorzien in het gestelde punt. Het aantal geïnterviewde docenten voor elke onderwijsaanbieder was: Stella Maris, 21; Omega, 125; YMCA, 30; BRAC, 128; Bridge, 123; Street Child, 75; Rising Academy, 31; More than Me, 46.

Noot. Aangepast overgenomen uit “Beyond short-term learning gains: The impact of outsourcing schools in Liberia after three years,” door Mauricio Romero en Justin Sandefur, 2019, (Working Paper Nr. 521), p. 8.

1.3 Discussie

Na definiëring van de twee onderscheiden aspecten van effectiviteit en een beschrijving van de resultaten van de PSL/LEAP interventie, kan gekeken worden in hoeverre de interventie voldoet aan de aspecten.

Aspect 1. Effectief doelen bereiken

Vanuit het eerste aspect van effectiviteit wordt gevraagd of PSL/LEAP het juiste middel is om de gestelde doelen te bereiken. De gestelde doelen waren het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs door meer leerlingen van onderwijs te voorzien en de leerprestaties van de leerlingen te vergroten. Na grondige analyse van metastudies lijkt het onmogelijk om conclusies te trekken over wat zou werken in Liberia op basis van wat werkte in andere situaties. Het *evidence-based* evalueren van de interventie is niet mogelijk doordat de werking van een interventie afhankelijk is van de specifieke context waarin deze wordt geïmplementeerd.

Hierdoor is het enkel mogelijk om uitspraken met betrekking tot het eerste aspect van effectiviteit te baseren op het effectiviteitsonderzoek door Romero et al. (2020). Dit onderzoek concludeert dat, ondanks een aantal ontstane knelpunten, het project op korte- en langere termijn effectief is in het bereiken van de gestelde doelen. Echter worden niet voor elke onderwijsaanbieder enkel positieve resultaten gevonden. Omdat elke onderwijsaanbieder op een andere manier te werk gaat is het lastig om uitspraken te doen over de effectiviteit van het project in zijn algemeenheid. De PSL/LEAP interventie zou gedefinieerd kunnen worden als het geven van geld en een minimaal aantal richtlijnen aan onderwijsaanbieders en hen op hun eigen manier te laten interveniëren. Wat dus specifiek de werkzame factoren zijn binnen de schoolcontext, wordt hierbij niet duidelijk.

Aspect 2. Stimuleren van een relevant curriculum

Vanuit het tweede aspect van effectiviteit wordt bevraagd of PSL/LEAP wel doelen stelt en een werkwijze heeft die een relevant curriculum stimuleren. Het onderwijs dient de juiste kennis en vaardigheden te leren om de leerlingen op te leiden voor de arbeidsmarkt. Bij het overnemen van de Liberiaanse scholen werd als eis gesteld dat de onderwijsaanbieders het nationale Liberiaanse curriculum moesten onderwijzen (Romero, et al., 2020). De onderwijsaanbieders konden dus weinig veranderen aan wat er onderwezen diende te worden. Wel stonden ze vrij in hoe zij dit deden.

Uit kritieken komt naar voren dat de werkwijze van bijvoorbeeld Omega en Bridge niet altijd aansloot bij de wensen en behoeften van de lokale bevolking (Butty, 2016). Deze twee onderwijsaanbieders leggen in hun lesmethode sterk de nadruk op technologiegebruik (Bridge International Academies, 2019). Beide aanbieders brachten computers naar hun toegewezen scholen om deze te gebruiken bij de lessen (Romero, et al., 2020). Voorafgaand aan PSL/LEAP was er al kritiek op het plan van het inbrengen van technologie in het onderwijs. De leraren dreigden te gaan staken, omdat zij het belachelijk vonden dat de

regering de leerlingen les wilden gaan geven met behulp van technologische apparatuur, terwijl maar weinig scholen toegang hebben tot elektriciteit en internet (Butty, 2016). De Liberiaanse minister van onderwijs sprak dit tegen en zei dat Liberia wel de institutionele mogelijkheden heeft voor deze onderwijsvorm. Uiteindelijk is het plan om computers te leveren aan verschillende scholen in gebieden met 2G verbinding doorgevoerd. Dit wijst op een incongruentie tussen vraag en aanbod, waarbij het aanbod niet wordt gewaardeerd door de docenten uit de community.

Bij geen van de onderwijsaanbieders binnen PSL/LEAP programma komt naar voren dat zij specifiek aandacht hebben gegeven aan de invloed die het *hidden curriculum* kan hebben op de docenten en de leerlingen. Van de acht onderwijsaanbieders die het schoolmanagement overnamen waren er twee Liberiaans. De andere onderwijsaanbieders waren internationale organisaties die voornamelijk worden gefinancierd door de westerse Wereldbank en westerse donoren. Wanneer een westerse organisatie het schoolmanagement overneemt, worden naar grote waarschijnlijkheid onbewust westerse normen, waarden, overtuigingen en gedragingen in de school gebracht. Deze zullen wel, niet of deels aansluiten bij het *hidden curriculum* wat al heerst op de school. Hierdoor ontstaat mogelijk een discrepantie tussen wat voor docenten en leerlingen bekend is en wat door het nieuwe management wordt ingevoerd.

In de communicatie, trainingen en feedbacksessies tussen de lokale docenten en de westerse organisaties kunnen onbewust impliciete normen, waarden, overtuigingen en gedragingen worden overgedragen. Docenten zullen zich hiernaar gaan voegen, waardoor zij in interacties met leerlingen impliciete informatie zullen overbrengen, die wellicht niet bekend is voor de leerling. Hier bestaat de mogelijkheid dat er discrepantie ontstaat tussen de voor docenten en leerlingen bekende normen, waarden, overtuigingen en gedragingen en de nieuwe impliciete informatie die in de schoolsituatie gebruikelijk wordt. Deze discrepantie leidt tot een minder ideale leersituatie en komt vooral voor bij leerlingen uit minderheidsgroepen die minder aansluiten bij de cultuur van de school. Liberia bestaat voor 95 procent uit 16 verschillende inheemse, etnische groepen (United Nations High Commissioner for Refugees, 2007). Er bestaat dus veel diversiteit in het land, waardoor de kans groot is dat mainstream onderwijs niet goed kan aansluiten bij elke leerling, zeker wanneer het door westerse normen, waarden, overtuigingen en gedragingen wordt beïnvloed.

Het is lastig om het *hidden curriculum* en ook het officiële curriculum te laten aansluiten bij elke individuele leerling. Dit is echter wel noodzakelijk om relevant onderwijs te kunnen bieden. Op dit moment slaagt PSL/LEAP er niet in om een curriculum te

onderwijzen waarvan de vorm en inhoud de identiteit en behoeften van verschillende groepen erkent en weerspiegelt, de uitkomsten betekenisvol zijn voor alle leerlingen, gewaardeerd worden door de community en consistent zijn met de nationale ontwikkelingsprioriteiten.

Relevante doelen op een relevante manier bereiken

De twee aspecten van effectiviteit zijn tot dusver apart van elkaar besproken. Ze zijn echter in de praktijk onlosmakend met elkaar verbonden. Zonder een relevant curriculum maakt het niet uit hoe goed de interventie zijn doelen behaald, omdat deze doelen niet goed zijn afgestemd op de omgeving en niet zullen leiden tot een goede kwaliteit van leven voor de leerlingen. Ook wanneer er wel sprake is van een relevant curriculum, maar de interventie er niet in slaagt om zijn doelen te behalen heeft de interventie weinig invloed op het verbeteren van het onderwijs en daarmee op de kansen op een goede kwaliteit van leven van de leerlingen. De definitie van een goede kwaliteit van leven is voor elk land en community weer anders. Net zoals voor de werkwijze binnen een onderwijsinterventie, lijkt het onmogelijk om een definitie te kunnen formuleren die op iedereen toepasbaar is.

Limitaties

De inzichten uit dit onderzoek zijn gebaseerd op een analyse van de beschikbare documenten. Bij de zoektocht naar literatuur werd gezocht naar zowel positieve als negatieve beoordelingen over PSL/LEAP, om te voorkomen dat er een eenzijdig beeld zou worden geschetst. Binnen dit onderzoek was het niet mogelijk om in gesprek te gaan met betrokkenen om tot de kern van het project te komen en te onderzoeken in hoeverre zij het project als effectief ervaren. Hierdoor kan de validiteit van de resultaten niet gegarandeerd worden. Nader onderzoek zou op kwalitatieve wijze meer inzicht kunnen verwerven in de specifieke praktijksituatie.

Door de beperkte omvang van dit hoofdstuk is niet het hele begrip effectiviteit onderzocht. Bovendien was er weinig ruimte voor nuanceringen en toelichtingen. De besproken inzichten in de twee aspecten van effectiviteit met betrekking tot PSL/LEAP worden wel als toereikend beschouwd om antwoord te geven op de onderzoeksvraag.

1.4 Conclusie

Concluderend kan worden gesteld dat de interventie PSL/LEAP niet volledig gezien kan worden als effectieve onderwijsinterventie in een ontwikkelingsland. De interventie behaalt zijn doelen en voldoet daarmee aan het eerste aspect van effectiviteit. Echter, zijn deze doelen en de werkwijze van de verschillende onderwijsaanbieders geen geschikte manier om de onderwijskwaliteit te verbeteren. Dit komt doordat er te weinig aandacht wordt gegeven aan de specifieke context van de individuele scholen in Liberia, waardoor er geen sprake is van een

relevant curriculum. Hierdoor worden de kansen op een goede kwaliteit van leven van de leerlingen niet adequaat vergroot. Desondanks is het goed om te blijven interveniëren. Doordat in PSL/LEAP de onderwijsaanbieders voor een groot deel zelf hun doelen en werkwijze bepalen, is het mogelijk deze af te stemmen op de specifieke schoolsituatie. Door bij het doorontwikkelen en (tussentijds) evalueren van PSL/LEAP specifiek aandacht te schenken aan de context waarin het onderwijs zal plaatsvinden, kunnen positieve en significante resultaten worden geboekt die aansluiten bij de community.

Literatuur

- Ansell, N. (2002). “of course we must be equal, but...”: Imagining gendered futures in two rural southern African secondary schools. *Geoforum*, 33(2), 179–194.
[https://doi.org/10.1016/s0016-7185\(01\)00033-1](https://doi.org/10.1016/s0016-7185(01)00033-1)
- Ansell, N. (2016). Education, encounters with schooling. In *Children, youth and development* (2de editie, pp. 294–346). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203829400>
- Bartholomew, L. K., Markham, C. M., Ruiter, R. A. C., Fernández, M. E., Kok, G., & Parcel, G. S. (2016). Overview of intervention mapping. In *Planning health promotion programs: an intervention mapping approach*. (4de editie, pp. 3–56). Jossey-Bass.
- Bridge International Academies. (2019, 19 november). *Tech*. Geraadpleegd op 4 januari 2021, van <https://www.bridgeinternationalacademies.com/what-we-do/tech/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Butty, J. (2016, 13 april). Liberian teachers threaten strike over proposed program. *Voice of America*. <https://www.voanews.com/africa/liberian-teachers-threaten-strike-over-proposed-program>
- Conn, K. M. (2017). Identifying effective education interventions in Sub-Saharan Africa: A meta-analysis of impact evaluations. *Review of Educational Research*, 87(5), 863–898. <https://doi.org/10.3102/0034654317712025>
- Dunne, M. (2007). Gender, sexuality and schooling: Everyday life in junior secondary schools in Botswana and Ghana. *International Journal of Educational Development*, 27(5), 499–511. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.009>
- Edgerton, J. D., Roberts, L. W., & Edgerton, J. D., Roberts, L. W., & von Below, S., S. (2011). Education and quality of life. In K. C. Land, A. C. Michalos, & M. J. Sirgy (Reds.), *Handbook of social indicators and quality of life research* (pp. 265–296). Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2421-1_12
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21–42.
<https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Krishnarathne, S., White, H., & Carpenter, E. (2013, september). *Quality education for all children? What works in education in developing countries*. International Initiative for Impact Evaluation. <https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/publications/working-papers/quality-education-all-children-what-works-education>

- Jones, S., Schipper, Y., Ruto, S., & Rajani, R. (2014). Can your child read and count? Measuring learning outcomes in east Africa. *Journal of African Economies*, 23(5), 643–672. <https://doi.org/10.1093/jae/eju009>
- Lechner, L., Kremers, S., Meertens, R., & Vries, H. de (2017). Determinanten van gedrag. In J. Brug, P. van Assema, & L. Lechner (Reds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering* (9de editie, pp. 83-124). Koninklijke Van Gorcum.
- Masset, E. (2019). Impossible generalisations: Meta-analyses of education interventions in international development. *RISE Annual Conference 2019*, 1–16. <https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/Masset%2011052019.pdf>
- McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries. *Review of Educational Research*, 85(3), 353–394. <https://doi.org/10.3102/0034654314553127>
- Ministry of Education, UNESCO, & European Commission Support for Education in Liberia. (2011, februari). *National curriculum for grades 1 to 6, Language arts English*. Ministry of Education. <https://www.pdfFiller.com/en/forms.htm?method=system>
- Rahman, K. (2013). Belonging and learning to belong in school: The implications of the hidden curriculum for indigenous students. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 660–672. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.728362>
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International journal of educational development*, 31(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Philips, D., Gallagher, E., Geleen, M., Jobse, H., Schmidt, T., & Jimenez, E. (2016, september). *The impact of education programmes on learning and school participation in low- and middle-income countries* (Systematic Review 7). International Initiative for Impact Evaluation. <https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/publications/systematic-review-summaries/impact-education-programmes-learning-school-participation-low-and-middle-income-countries>
- Riep, C., & Machacek, M. (2020). Interrogating the private in public school outsourcing in Liberia. In A. Hogan & G. Thompson (Reds.), *Privatisation and Commercialisation in Public Education* (pp. 66-81). London, England: Routledge. <https://www-taylorfrancis-com.proxy.library.uu.nl/books/e/9780429330025>

- Romero, M., & Sandefur, J. (2019, december). *Beyond short-term learning gains: The impact of outsourcing schools in Liberia after three years* (Working Paper Nr. 521). Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/publication/beyond-short-term-learning-gains-impact-outsourcing-schools-liberia-after-three-years#:~:text=Home%20C2%BB%20Active-,Beyond%20Short%2Dterm%20Learning%20Gains%3A%20The%20Impact%20of%20Outsourcing%20Schools,in%20Liberia%20after%20Three%20Years&text=Lookin%20g%20beyond%20learning%20gains%2C%20the,failed%20to%20reduce%20sexual%20abuse.>
- Romero, M., Sandefur, J., & Sandholtz, W. A. (2020). Outsourcing education: Experimental evidence from Liberia. *American Economic Review*, *110*(2), 364–400. <https://doi.org/10.1257/aer.20181478>
- De Wereldbank (2011). *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development; World bank education strategy*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (2016). Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- United Nations. (2020). *Goal 4. Department of Economic and Social Affairs*. Geraadpleegd op 4 januari 2021, van <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2007, 4 maart). *State of the World's Minorities 2007 - Liberia*. Refworld. <https://www.refworld.org/publisher,MRGI,ANNUALREPORT,LBR,48a97125c,0.html>
- van Yperen, T., Veerman, J. W., & Bijl, B. (2017). Naar meer effect: Resultaatgerichte ontwikkeling van interventies. In T. Van Yperen (Reds.), *Zicht op effectiviteit: Handboek voor resultaatgerichte ontwikkeling van interventies in de jeugdsector* (pp. 17–49). Lemniscaat.

Hoofdstuk 2. De (investerings)waarde van het Liberiaanse kind: een normatieve analyse van de payment-by-resultsbenadering van LEAP

Jeanne van den Brink, Toegepaste Ethiek

Gratis kwaliteitsonderwijs voor alle kinderen, het is een ideaal waar de internationale community met allerlei ontwikkelingsdoelen en manifesten naar streeft. De *Education for All* (EFA) beweging is een van de grotere declaraties, met als doelstelling dat alle kinderen vrij basisonderwijs kunnen volgen (UNESCO, 2000). Ook de Millenniumdoelen en later de *Sustainable Development Goals* benoemen onderwijs als sleutelement voor de ontwikkeling van landen en hun bevolking (VN, 2015). Hoewel steeds meer kinderen inderdaad naar school kunnen, is dit nog niet voor alle kinderen het geval. Daarnaast betekent het ook niet dat er daadwerkelijk voldoende wordt geleerd in het klaslokaal; kinderen die in de schoolbanken zitten leren regelmatig niet meer dan kinderen hierbuiten door de slechte onderwijssystemen (UNICEF, 2019). In sommige regio's is de situatie dan ook nog ver verwijderd van het EFA-doel: meer dan 85% van de kinderen in Sub-Saharaans Afrikaanse landen leren nog niet het minimum van wat wordt verwacht van schoolgaande kinderen (UNESCO, 2017).

Een zo'n land is Liberia, een republiek met een lange voorgeschiedenis van onderontwikkeld onderwijs waar de recente burgeroorlogen en de ebola-crisis het tegenovergestelde van soelaas boden (Riep en Machacek, 2020). Zelfs na de Education Reform Act van 2011 die gratis basisonderwijs verplicht stelde, stuitte men op een tekort aan onderwijsfinanciering en tegenvallende resultaten (Hook, 2017). Van alle Liberiaanse kinderen in de basisschoolleeftijd stond in 2016 maar 38% daadwerkelijk op school ingeschreven (Bridge, n.d.). In 2013 lukte het daarnaast geen enkele leerling van het voortgezet onderwijs om de toelatingstoets voor de Liberiaanse universiteit te halen- niet 1 uit 25000 geslaagden (De Sam Lazaro, 2016).

De Liberiaanse overheid koos in 2016 met het oog op het aanblijvend onderpresteren van het publieke onderwijssysteem voor een drastisch alternatief met PSL/LEAP. PSL, nu bekend als LEAP, werd in 2016 gepresenteerd als een samenwerking voor educatieve vooruitgang, waarbij zakelijke kansen worden gecreëerd voor privaat kapitaal om dit doel te kunnen bereiken. Het doel van LEAP is *“to bring free, quality education to Liberian children through a “marketplace” of government regulated high-performance school providers,”* een

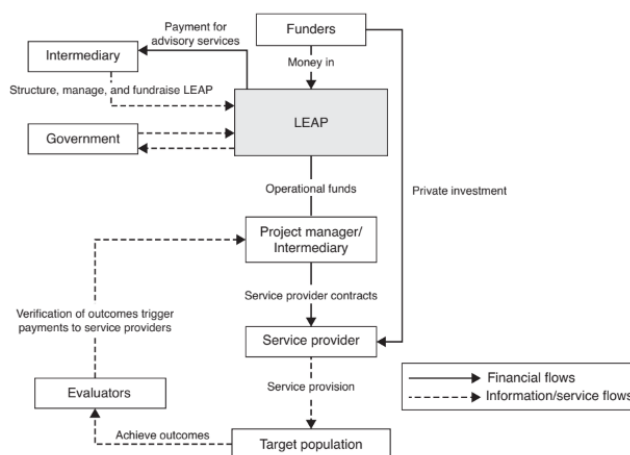
combinatie dus van gratis kwaliteitsonderwijs en de mogelijkheid een markt hiervan te maken (Social Finance, 2018, 32).

De publiek-private samenwerking (PPS) bestaat uit stakeholders uit de hele *global education industry*, die zowel for- als non-profit zijn. Zo zijn naast filantropische organisaties ketens privéscholen betrokken, die het management van overheidsscholen overnemen (Riep en Machacek, 2020).

LEAP vormt qua opzet een unieke vorm van PPS, omdat het functioneert volgens een *payment-by-results* (PbR) samenwerking tussen onderwijsaanbieders en financiers. Dit betekent dat enkel wanneer er resultaten worden geboekt in de onderwijsverbetering, de privéscholen hier iets voor terugkrijgen. Zorgen zij ervoor dat leerlingen leeropbrengsten behalen, dan ontvangen zij in ruil hiervoor een vaste financiering per leerling en contractverlengingen. Bij het verstrekken van deze contracten wordt gekeken naar de onderlinge prestatie van verschillende scholen, om zo competitie tussen de scholen te stimuleren (Riep en Machacek, 2020). Het geld dat zij ontvangen in ruil voor het schoolmanagement mogen de organisaties naar eigen inzicht gebruiken, zolang het nationale Liberiaanse curriculum maar wordt gevolgd.

De onderwijsorganisaties binnen LEAP stellen zichzelf zo verantwoordelijk voor goede resultaten; door het projectsdoel te vervullen, het gratis kwaliteitsonderwijs, behalen zij privédoelen in de vorm van financiering per leerling. Door de “vermarkting” van sociale uitdagingen kunnen met het zakelijk perspectief en investeringen mogelijk nieuwe oplossingen worden gevonden, terwijl bedrijven hier, door hun efficiënt en zakelijk inzicht, aan kunnen verdienen. De normatieve doelstelling wordt zo onderdeel van het verdienmodel, aangezien het “goed doen” een sterke positie geeft op de markt (Bishop and Green, 2008). De leeropbrengsten die uit het LEAP-project voortkomen, betekenen zo financiële opbrengsten voor de for-profitactoren.

Veel critici van LEAP claimen echter dat een dergelijke PPS niet te verantwoorden valt. De speciale rapporteur over het recht op onderwijs van de Verenigde Naties noemde het partnerschap “*devoid of any legal or moral justification*” (UNHR, 2016). De financiële



Figuur 1. De structuur van LEAP

Noot. Overgenomen uit “Interrogating the private in public school outsourcing in Liberia”, door Riep en Machacek, 2020.

prikkel voor de for-profit partijen binnen LEAP en hun noodzaak om zo efficiënt mogelijk om te gaan met financiering om te kunnen blijven verdienen, leidt noodzakelijkerwijs tot sterk gestandaardiseerd “*education in a box*”, zonder mogelijke aanpassingen op leerling of leraar (Riep en Machacek, 2020). Dat andere belangen dan die van onderwijs meewegen is een “*gross violation of the right to education*”, aldus de rapporteur (ibid.). De Liberiaanse lerarenvakbond meent dat de Liberiaanse overheid door de samenwerking wegloopt van verantwoordelijkheden om onderwijs voor alle kinderen te bieden (Wiakanty, 2020). Het PbR-principe, dat de for-profitactoren aan het project verbindt, ligt dus onder vuur vanwege de prikkel die het biedt om winst te behalen. Is deze benadering onverenigbaar met het ideaal om gratis kwaliteitsonderwijs te bieden in Liberia? Om dit te onderzoeken, wordt in dit hoofdstuk de volgende vraag gesteld:

In hoeverre is de payment-by-resultsbenadering van LEAP compatibel met normatieve legitimiteit?

Ter beantwoording van de vraag wordt allereerst gekeken hoe het PbR-principe van LEAP op dit moment functioneert. Hierbij wordt dieper ingegaan op de waardering van de “*results*” binnen LEAP. Vervolgens wordt een alternatieve waardering van onderwijs voorgesteld, waarin de kritiek wordt meegenomen. Om te kunnen bepalen hoe werkbaar dit alternatief is, wordt aan de hand van de huidige handelingscontext van LEAP gekeken wat een realistisch handelingsperspectief zou kunnen zijn. Hieruit zal een advies worden geformuleerd om de normatieve legitimiteit van het PbR-systeem te vergroten ter conclusie.

2.1 PbR en LEAP

De PbR-benadering van het LEAP-project functioneert op twee manieren: enerzijds trekt het actoren aan die zullen werken om met de beschikbare financiering leeropbrengsten te brengen, anderzijds garandeert het dat financiering enkel wordt verstrekt wanneer daadwerkelijk resultaten worden behaald. Het behalen van het projectsdoel is zo altijd een voorvereiste voordat financiële doelen worden vervuld.

Een onafhankelijke organisatie bepaalt of *results* daadwerkelijk worden behaald met behulp van Randomized Controlled Trials (RCTs). Het Center for Global Development beoordeelt hiermee de voortgang van LEAP door de ‘leeropbrengsten’ te vergelijken met eerdere prestaties en resultaten van scholen buiten LEAP (Riep en Machacek, 2020). De gemeten leeropbrengsten zijn: verhoging van kennisgraad, kosten-efficiëntie, vermindering van docentenafwezigheid, verbeterde onderwijsmethodes en verhoging van aantal ingeschreven leerlingen (IPA, 2016, p.2; Hook, 2017). Gaan deze leeropbrengsten in percentage omhoog en zijn deze beter dan op “normale” publieke scholen, dan wordt er

gesproken van behaalde resultaten (Riep en Machacek, 2020). Met name de actoren met winstbejag binnen LEAP hebben zo sterk belang bij het bevorderen van resultaten. Dit zorgt ervoor dat deze actoren niet alleen belang hebben bij hun eigen goede prestatie, maar ook die van de kinderen. Het subject waarin zij investeren bestaat niet alleen uit lesmethodes en schooluniformen, maar ook de kinderen zelf. Hier ontstaan twee zorgen.

Allereerst wordt het onderwijs op deze manier geoptimaliseerd om zich te richten op kinderen met investeringswaarde. Er is investeringswaarde in een kind wanneer wordt verwacht dat het kind resultaten zal leveren en zo leidt tot winst (Robeyns, 2006). De PbR werkt zo eigenlijk twee kanten op: een school krijgt betaald voor resultaten en investeert wanneer deze verwacht dat een kind deze resultaten zal brengen. Kinderen die meer geld en ondersteuning kosten om op hetzelfde niveau te presteren zijn het niet “waard”, aangezien LEAP de investering niet terugverdient. Zeker in situaties van onderwijsschaarste zal het onderwijs daarom minder snel beschikbaar worden gesteld voor kinderen die niet gemiddeld functioneren en niet aansluiten op reguliere onderwijsprogramma's. De angst dat kinderen die niet floreren bij een gestandaardiseerde aanpak zo buiten de boot vallen, is daarbij niet overdreven; een privéschool kreeg gedurende het project al de toestemming om onderpresterende leraren en leerlingen naar niet-LEAP-scholen te schuiven (Romero et al., 2017). Door de slechtstpresterenden weg te strepen uit de resultaten zal het inschrijvingsaantal licht dalen, maar gaan de prestatiecijfers flink omhoog, zeker in vergelijking met de scholen waar onderpresteerders naartoe worden verplaatst.

Ook leerlingen die juist goed presteren worden hiermee benadeeld; als een kleine investering al genoeg is voor hen om ‘voldoende’ te presteren, zal een extra investering om buitengewoon te ontwikkelen geen meerwaarde zijn; de resultaten zijn immers al behaald en de winst reeds binnen. Voor alle leerlingen die afwijken van de norm ontstaat zo grote ongelijkheid in ontwikkelingskansen en -niveaus. Zolang de gemiddelde prestatie van de klas voldoende is, zijn externe of interne factoren zoals gender, cultuur, validiteit en leefomstandigheden niet relevant om naar te kijken (Drèze en Sen, 2002; Robeyns, 2006). De rechtvaardigheid en verdeling van hoe de prestaties *tot stand* komen is niet duidelijk; gemiddeld goed presteren als klaslokaal houdt geen rekening met de individuele belangen en obstakels van kinderen. Dit kan grote invloed hebben op de ontwikkeling van onvoldoende ondersteunde leerlingen en op de lange termijn ongelijkheden veroorzaken. Pas wanneer

structureel onderpresteren van een bepaalde groep gemiddeldes in gevaar brengt, zal hiervoor aandacht komen.⁵

Daarnaast ontstaat mogelijk een te grote focus op de leeropbrengsten die worden gemeten in evaluatie, waardoor andere belangrijke waarden voor de ontwikkeling van kinderen ondergesneeuwd raken. Door het enkel evalueren op deze leeropbrengsten op de specifieke factoren wordt geen aandacht geschonken aan factoren die ook waardevol en relevant kunnen zijn voor het welzijn van basisschoolkinderen (Robeyns, 2006; Tikly en Barrett, 2010). De scholen mogen volgens het contract zelf het onderwijs inrichten, zolang minimaal wordt voldaan aan het Liberiaanse staatscurriculum. Hierdoor zal het niet financieel efficiënt zijn om lessen gericht op non-instrumentele doelen te faciliteren. Voor de privéscholen zijn enkel de lessen die direct bijdragen aan leerprestaties van belang. Non-instrumentele waarden zijn bijvoorbeeld dat kinderen leren samenwerken, kritisch nadenken over voorgeschreven waarden en samenleven in een tolerante maatschappij met diverse perspectieven (Sen, 2002; Robeyns, 2006). Het voorkomen van vorming van vooroordelen over klasse en gendernormen zal echter geen significante bijdrage hebben aan gestandaardiseerde wiskundetoetsen en zal daarom geen prioriteit krijgen bij curriculumvorming.

Met het smalle perspectief van deze benadering worden LEAP-actoren beoordeeld op prestatieve verantwoordelijkheid, gericht op instrumentele perspectieven van effectiviteit (Ranson, 2003), terwijl waarden als gelijke (ontwikkelings)kansen en een volledige ontwikkeling van kinderen niet worden geëvalueerd en zo mogelijk ook niet worden waargemaakt door het project. De sociale rechtvaardigheid van het onderwijs wordt niet gegarandeerd. Waarden die niet een te meten investeevoordeel hebben, kunnen zo op een laag pitje gezet worden zonder dat dit in de evaluaties terug te zien is. Om te voldoen aan contractuele termen van “results”, worden scholen ingericht om aan de contracten te voldoen, niet onderwijsidealen buiten de leeropbrengsten. Het meten van succes wordt op zichzelf een doel, in plaats van het werkelijke succes dat onderwijs kan brengen als doel. Door dit streven van de for-profitactoren reflecteert het onderwijs niet de behoeftes van de lokale bevolking voor het onderwijs dat hen vormt en ontplooit (Riep en Machacek, 2020). Vanuit deze kennis

⁵ Het gieten van *social justice* in meetbare variabelen werkt ook niet; in onderzoek naar kwaliteitsmetingen van het onderwijs in Australië aan de hand van de term “equity” wordt getracht het in gemiddelde nummers te vatten, maar hierbij gaat de werkelijke betekenis van de term door het negeren van sociale, culturele, socio-economische en historische factoren verloren, aldus Lingard et al. (2014).

is kritiek van de lerarenbond en mensenrechtenorganisaties te begrijpen, aangezien met hun perspectieven op wat onderwijs zou moeten zijn, geen rekening wordt gehouden.

Kortom, LEAP-actoren verantwoorden zichzelf door resultaten te leveren en garanderen, maar voldoen daarin maar aan een nauw beeld van resultaten. Wanneer een breder perspectief op die resultaten wordt genomen, is het maar de vraag of die wel behaald worden. De normatieve legitimiteit van de PbR-benadering verdwijnt zo ook wanneer deze resultaten niet behaald blijken, terwijl de *payment* wel door blijft gaan.

2.2 *Capabilities*-benadering

Een alternatieve benadering tot onderwijs die in het academisch debat steeds vaker wordt genoemd vanwege de grotere aandacht voor sociale rechtvaardigheid, is de *capabilities*-benadering (Tikly en Barrett, 2010; McCowan, 2011; Robeyns, 2006).⁶ Het vernieuwende van deze benadering is het verbrede perspectief op wat nuttig en waardevol is voor en door menselijk handelen (Sen, 1997; Tikly en Barrett, 2010). Hierbinnen zijn alle facetten van het menselijk leven relevant voor morele evaluatie van acties. Men stelt zich steeds de vraag: verrijkt deze actie de menselijke vrijheid om te doen en zijn wat men waardevol acht (Sen, 1997)? Een mens is in deze evaluatie dus geen middel tot een doel, maar een doel op zichzelf (Walker en Unterhalter, 2007).

Capabilities zijn mogelijkheden of vrijheden om te bereiken wat het individu als waardevol ziet (Sen, 1993). Ze representeren alle zaken en staten die een persoon kan zijn of doen. De realisatie van zo'n *capability* is een *functioning*. Voorbeelden van *capabilities* zijn bijvoorbeeld een redelijk lang leven hebben, kunnen spelen, gevoed zijn en relaties aangaan (Kleist, 2019; Robeyns en Byskov, 2020). De specifieke *functionings* kunnen sterk verschillen; zo kan de *functioning* van spelen voor de een hutten bouwen zijn en voor de ander een potje onderwaterhockey.

De *capability*-set, alle *capabilities* die een individu heeft, wordt bepaald door zowel persoonlijke omstandigheden als omgevingsfactoren zoals socio-politieke en fysieke context (Robeyns, 2006). *Capabilities* gaan dus niet alleen om een formele vrijheid, maar om de substantiële mogelijkheid voor een persoon om het, naar verlangen, daadwerkelijk te realiseren (Robeyns en Byskov, 2020). Onderwijs vergroot deze *capability*-set direct en indirect. Direct kan het bruikbare kennis, een baan en zo een welvarend leven bieden. Daarnaast kan onderwijs een instrument zijn om andere *capabilities* te bereiken

⁶ Vanwege de omvang van deze analyse is een bespreking van de mensenrechtenbenadering tot onderwijs hier weggelaten. Voor een introductie tot vergelijkingen met human capital- en *capability*-benaderingen en haar plus- en minpunten, zie bijvoorbeeld: Tikly en Barrett, 2010, McCowan, 2011 en Robeyns, 2006.

(Robeyns en Byskov, 2020; Robeyns, 2006). Voor een kind gaat bijvoorbeeld een wereld aan mogelijkheden open zodra het kan lezen.

De focus van het vergroten van *capabilities* richt zich dus niet enkel op de resultaten van een rekentoets, maar op de substantiële vrijheden en mogelijkheden die onderwijs kan bieden. Een natuurkundecijfer kan wel een indicatie geven of het mogelijk is natuurkundige te worden, maar representeert maar een klein onderdeel van de *werkelijke* capability om dit te bereiken. De keuze om te bepalen of LEAP onderwijskwaliteit brengt aan de kinderen door naar de leeropbrengsten te kijken, geeft dus een smal beeld van de werkelijkheid in vergelijking tot een *capabilities*-perspectief; het onderwijs moet veel meer bewerkstelligen om daadwerkelijk bij te dragen aan het vergroten van *capability*-sets van verschillende individuen.

Een kritische analyse van persoonlijke en omgevingsfactoren die de context vormen is belangrijk om te bepalen of *capabilities* in specifieke gevallen werkelijk bereikbaar zijn. Heeft een leerling een fysieke beperking, dan hoeft dit geen *capability*-verlies tot gevolg te hebben wanneer het schoolgebouw hierop aangepast is. Een interventie zoals rolstoelvriendelijke deuren kan zo de *capability*-set van fysiek-beperkte kinderen vergroten om gelijk te zijn met valide kinderen.

Dit reflecteert de aandacht van de *capabilities*-benadering voor de sociale rechtvaardigheid van acties. Er wordt niet enkel gekeken naar het gemiddelde van prestaties, maar naar ieders individuele *capability*-set en welke omstandigheden hen daarin beperken of ondersteunen. Zo ontstaat de mogelijkheid tot herkenning van ongelijkheid en het aanpassen van acties om kansgelijkheid te bevorderen. Niet iedereen hoeft hier dezelfde invulling aan te geven, maar hoort wel de mogelijkheden te hebben te doen wat zij wensen.

Vanuit het sociale rechtvaardigheidsperspectief benadrukt de *capabilities*-benadering daarnaast de noodzakelijke focus binnen het onderwijs op de specifieke omstandigheden van leerlingen; niet iedereen heeft dezelfde *capability*-set en dezelfde kansen om deze te vergroten. Aandacht voor de factoren die kinderen mogelijk doen afwijken van het gemiddelde is dus van groot belang voor het ontwerp van onderwijs. Als onderwijs *capabilities*-vergroterend moet zijn, zal dit voor iedere persoon op een andere manier moeten gebeuren. De sociaal ingebedde en contextafhankelijke aard van *capabilities* maakt dat goed onderwijs niet op één generaliseerbare wijze uit te voeren is, maar voor ieder individu iets anders kan betekenen (Tikly en Barrett, 2010).

De sterk gestandaardiseerde, “education in a box”-aanpak van LEAP-scholen lijkt hier recht tegenover te staan; voor afwijkingen van de norm en individuele aanpassing is geen

ruimte. De benodigde aandacht voor individuele verschillen in kansengelijkheid en de contextfactoren die hiertoe is moeilijk in te passen als het onderwijs inflexibel en gestandaardiseerd is. Het onderwijs hoeft niet compleet uniek te zijn per leerling, maar de vrijheid van het streven naar welzijn moet voor iedereen zo groot mogelijk zijn of in ieder geval voldoen aan een minimum (Kleist, 2019).

Capabilities in de onderwijspraktijk

Bij het toepassen van de capabilities-benadering op de onderwijspraktijk, rijst de vraag: welke *capabilities* moet het onderwijs precies stimuleren? Binnen het academisch debat is men echter terughoudend om hier een blauwdruk voor te geven (Tikly en Barrett, 2010; Robeyns, 2006). Er worden vraagtekens gezet bij de mogelijkheid tot generalisatie van *capabilities*. Juist vanwege de grote focus op de noodzakelijke contextualisering van *capability*-ontwikkeling, zal het in elk geval weer anders zijn welke *capabilities* de prioriteit krijgen om te stimuleren. De persoonlijke en omgevingsfactoren bepalen voor elk individu weer op andere wijze de *capability*-set die te bereiken is. Daarnaast is de context waarin men zich bevindt niet statisch maar dynamisch, waardoor mogelijkheid tot aanpassing noodzakelijk is. Per situatie en context zal dus moeten worden bepaald wat de gewaardeerde *capabilities* zijn om te stimuleren.

Om toch enige leidraad te kunnen bieden voor wat belangrijk is bij een *capabilities*-benadering in het onderwijs, formuleren Tikly en Barrett (2010) drie dimensies voor het vinden van *capabilities*:

- Inclusie

Toegang van verschillende individuen en groeperingen tot kwalitatief onderwijs en de mogelijkheid om door middel van dit onderwijs doelen te bereiken moet worden gegarandeerd. Dit betekent dat kansarme kinderen dus extra moeten worden geholpen om *capability*ontwikkeling te stimuleren.

- Relevantie

De leerdoelen en -uitkomsten moeten betekenisvol zijn voor alle leerlingen, worden gewaardeerd door hun *communities* en consistent zijn met de ontwikkelingsprioriteiten van het land. De *capabilities* die worden ontwikkeld in het onderwijs, moeten dus nuttig en betekenisvol zijn in de context waar de kinderen in leven.

- Democratie

De stemmen van de verschillende individuen en groeperingen moeten op gelijkwaardige wijze worden gehoord en meegenomen in het debat rondom onderwijskwaliteitsbepalingen.

Participatie van de lokale belanghebbenden in het bepalen welke *capabilities* betekenisvol zijn is van belang voor relevante en inclusieve onderwijswaardering.

Deze dimensies zijn algemeen genoeg om te sturen, maar geven ook de benodigde vrijheid om de contextafhankelijkheid van de *capabilities* te garanderen. In de praktijk zal publiek debat en dialoog op verschillende niveaus dus nodig zijn om het soort *capabilities* te achterhalen dat leerlingen, ouders, *communities* en overheden redelijkerwijs zouden waarderen (Tikly en Barrett, 2010).

Voor LEAP betekent dit dus dat in hun eigen context van Liberiaanse basisscholen moet worden geanalyseerd welke *capabilities* er toe doen voor de lokale bevolking. Zo kan LEAP de vergroting van de gewenste en gewaardeerde *capabilities* als sociale doelen stellen om te behalen.

Zoals gesteld zijn de evaluatiefactoren van LEAP die als resultaten worden gesteld momenteel te smal en te weinig gericht op afwijkingen van de norm. Daarnaast worden zij hierin niet beoordeeld op het daadwerkelijk vergroten van *capabilities*, maar een klein onderdeel ervan door naar de leeropbrengsten te kijken. De resultaten die moeten worden behaald door LEAP volgens de *capabilities*-benadering zijn dan ook ver verbreed van de huidige evaluatiefactoren.

2.3 Handelingscontext van LEAP

Bij het aannemen van een *capabilities*-perspectief zijn de resultaten waarop de privéscholen worden beoordeeld dus niet voldoende legitimerend om te voldoen aan het projectsdoel van gratis kwaliteitsonderwijs. Het hanteren van een *capabilities*-benadering op onderwijs is een mogelijke oplossing, door doelen te stellen met een veelomvattendere invulling van kwalitatief onderwijs. LEAP zal normatieve legitimiteit hebben als het succesvol functioneert met een volledig gerealiseerde *capabilities*-benadering, waarbij de “results” van de PbR-benadering verbreed zijn. Van dit ideaal is LEAP momenteel ver verwijderd. De *capabilities*-benadering is een vorm van ideale theorie. Het stelt hoe onderwijs er in een ideale wereld uit zou zien. We kunnen hiermee onderscheid maken tussen slechter en beter, maar kunnen niet direct een standaard van perfectie verwachten (Sen, 2009). Om de acties van LEAP te kunnen beoordelen, moeten we rekeninghouden met haar realistische handelingsmogelijkheden.

Liberia is een geen gemakkelijke handelingscontext voor perfect onderwijs; als het land de middelen had voor perfecte scholen gefocust op individuele ontplooiing, zou er nu niet zo'n onderwijscrisis en geen speciale interventie zijn. Er is geen sterk overheid en onvoldoende budget. Deze wereld is niet ideaal; we moeten realiseren dat in Liberia van

LEAP niet zomaar kan worden verwacht dat het 100% presteert. Dit project functioneert momenteel omdat het zo efficiënt mogelijk is en daardoor winstgevend. Als nu een volledige capabilities-benadering wordt geëist, zullen de privéscholen hun aanpak compleet moeten vervangen en vallen de huidige efficiënte en winstgevende programma's weg.

De gescrite aanpak is niet hiervoor niet flexibel genoeg (Riep en Machacek, 2020). Door het toepassen van ideale theorie op een non-ideaal scenario, worden de behaalde doelen en het nu imperfecte maar toch beter functionerende plaatje tenietgedaan. LEAP maakt momenteel mogelijk dat meer kinderen naar school kunnen en ook betere resultaten behalen. We zouden terug bij af zijn als we het zouden schrappen vanwege imperfecties. Imperfecte omstandigheden maken echter niet dat er geen ruimte voor verbetering mag worden verwacht. Er wordt nog steeds winst gemaakt met een verantwoording dat bepaalde doelen worden gehaald, terwijl hier ruimte voor verbetering in mogelijk is. Wanneer LEAP verder wordt uitgerold, moet dan ook worden gestreefd naar grotere normatieve legitimiteit.

Handelingsperspectief

Om ondanks imperfecte omstandigheden te verbeteren, moet de ideale theorie worden vermaakt tot praktisch, duurzaam advies op de lange termijn. Op die manier kan LEAP blijven bestaan en interventies doorzetten, maar ook de verantwoordelijkheid nemen om te blijven verbeteren waar mogelijk.

In de PbR-samenwerking zit het knelpunt in de voorstelling van wat resultaten zijn. Naargelang de afspraken in de contracten vorderen, moet meer worden verwacht van deze resultaten dan de smalle kwantitatieve termen die nu worden geëvalueerd. Om het onderwijs rechtvaardiger te maken en meer kinderen ontwikkeling te kunnen bieden, kunnen relevante, inclusieve en democratisch bepaalde *capabilities* dienen als doelstelling. Hiervoor is de lokale deliberatie van belang. LEAP kan niet zelf bepalen welke doelen relevant zijn voor Liberiaanse kinderen, maar moeten hiervoor de belanghebbenden zelf raadplegen. Zij kennen immers de context, weten wat voor hen van belang is en wat hen weerhoudt van bepaalde *capabilities*.

De vergroting en realisatie van *capabilities* van zoveel mogelijk kinderen kunnen worden gesteld als sociale targets voor LEAP ter verbreding van de te behalen resultaten. Deze targets kunnen worden geformuleerd aan de hand van de lokale deliberatie en feedback van de lokale bevolking. In het bepalen van deze doelen moet dan een afweging worden gemaakt tussen de haalbaarheid voor het project en het bereiken van het ideaalbeeld. Door realistische doelen te stellen die incrementeel groeien en tussentijdse evaluaties hiervan

realistische verwachtingen te geven, kan een iteratief proces van lokale feedback en verantwoordelijkheids groei worden gestart.

2.4 Conclusie

Waar de normatieve legitimiteit van LEAP op het eerste gezicht gerealiseerd lijkt wanneer men kijkt naar de evaluatie van behaalde resultaten, blijkt de manier waarop wordt geëvalueerd toch een struikelblok voor verantwoording. De te smalle focus op resultaten leidt tot een reductionistische kijk op onderwijs waarbij factoren buiten de context van schoolgebouwen genegeerd worden. Deze resultaatswaardering houdt onvoldoende rekening met onderwijswaardes die niet in RCT-gerichte evaluatiecijfers worden gegoten, waardoor niet kan worden gesteld dat het kwaliteitsonderwijsdoel voor alle Liberiaanse kinderen daadwerkelijk wordt behaald.

De voorgestelde *capabilities*-benadering kan een alternatief perspectief bieden op wat resultaten moeten inhouden om daadwerkelijke onderwijskwaliteit te bereiken en zo te voldoen aan de door LEAP genomen verantwoordelijkheid. Door met een *capabilities*-lens te evalueren wat de kinderen leren, kan hun kennisvergroting worden getest op relevantie, inclusie en democratie. Welke *capabilities*-vergroting van belang blijkt voor deze leerlingen kan vanwege de contextgebondenheid niet worden gesteld in dit onderzoek op afstand. De doelen zullen op lokaal niveau moeten worden bepaald; ook wat betreft concrete invulling is het hier dus niet mogelijk iets over te voorspellen. Zolang de sociale doelen realistisch en incrementeel worden gesteld, kan het onderwijsproject voortbestaan en steeds beter onderwijs bewerkstelligen. Met gedegen inzet groeit de legitimiteit van het project mee met de verantwoordelijkheid. Op deze manier kunnen de kinderen niet alleen naar school, maar leren zij daarbij ook datgene wat voor hen relevant en belangrijk is in hun ontwikkeling als individu.

Literatuur

- Bishop, M., & Green, M. (2015). Philanthrocapitalism rising. *Society*, 52(6), 541-548.
- De Sam Lazaro, F. (2016). Creating Working Schools in Liberia. *Religion & Ethics News Weekly*. Geraadpleegd 5 februari 2021 van <https://www.pbs.org/wnet/religionandethics/2016/10/07/creating-working-schools-liberia/32768/>
- Dreze, J., en Sen, A. (2002). *India: Development and participation*. Oxford University Press.
- Hook, T. (2017). *Partnership Schools for Liberia: A critical review*. 61.
- IPA (Innovations for Poverty Actions). (2016). Cabinet Briefing: Partnership Schools for Liberia (PSL) External Evaluation.
- Kleist, C. (2019). Global Ethics: Capabilities Approach. *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Geraadpleegd 5 februari 2021, van Dreze, J., & Sen, A. (2002). *India: Development and participation*. Oxford University Press.
- Lingard, B., Sellar, S., & Savage, G. C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: The effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710–730. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.919846>
- McCowan, T. (2011). Human rights, capabilities and the normative basis of ‘Education for All’. *Theory and Research in Education*, 9(3), 283–298. <https://doi.org/10.1177/1477878511419566>
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459–480. <https://doi.org/10.1080/0268093032000124848>
- Riep, C., & Machacek, M. (2020). Interrogating the private in public school outsourcing in Liberia. In A. Hogan & G. Thompson (Eds.), *Privatisation and Commercialisation in Public Education* (pp. 66-81). London, England: Routledge. <https://www-taylorfrancis-com.proxy.library.uu.nl/books/e/9780429330025>
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital, Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69–84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Robeyns, I., & Byskov, M. F. (2020). The Capability Approach. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (winter 2020). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/capability-approach/>

- Romero, M., Sandefur, J., & Sandholtz, W. A. (ter perse). Information, accountability, and public goods: Evidence from three linked field experiments in Liberia.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-being in Nussbaum and Sen (eds.), *The Quality of Life*, Oxford: Clarendon Press, pp. 30–53.
- Sen, A. (1997). Editorial: Human Capital and Human Capability. *World Development*, 25(12): 1959–1961.
- Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Social Finance. (2018). *Past, Present & Future*. https://www.socialfinance.org.uk/sites/default/files/publications/sf_10magazine_final_1_0.pdf
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- UNESCO. (2017). More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide. *UIS Fact Sheet No. 46*. Laatst geraadpleegd 24 januari 2021 via <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action)*. Geraadpleegd 5 februari 2021, van <https://en.unesco.org/gem-report/report-education-all-efa>
- UNHR (2016). *UN rights expert urges Liberia not to hand public education over to a private company*. Laatst geraadpleegd 17 januari 2021 via <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=18506>
- UNICEF. (2019). Every child learns: UNICEF education strategy 2019-2030. *NY: UNICEF*.
- Verenigde Naties (2015). *Education – United Nations Sustainable Development*. Geraadpleegd 24 januari 2021, van <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). The capability approach: Its potential for work in education. In M. Walker & E. Unterhalter (Reds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 1–18). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9780230604810_1
- Wiakanty, S. S. (2020). COEDEL Calls for an end to PSL program. *Liberian Observer*. Geraadpleegd 28 januari 2021, van <https://www.liberianobserver.com/news/coedel-calls-for-an-end-to-psl-program/>

Hoofdstuk 3. “Tomorrow we will all be good people:” LEAP als disciplinaire praktijk

Angèle Jaspers, Postkoloniale filosofie

“Education may well be, as of right, the instrument whereby every individual, in a society like our own, can gain access to any kind of discourse. But we well know that in its distribution, in what it permits and in what it prevents, it follows the well-trodden battle-lines of social conflict. Every educational system is a political means of maintaining or of modifying the appropriation of discourse, with the knowledge and the powers it carries with it.”

– Michel Foucault (1971) ‘Orders of Discourse’ p.19

Hoewel Liberia nooit een formele kolonie van een Europese grootmacht is geweest, stond het indirect weldegelijk onder westerse koloniale invloed.⁷ Het land werd rond 1820 gesticht door bevrijde Afrikaans-Amerikanen die zich als kolonisten in het land vestigden. Zij zagen het als hun taak een westerse vorm van bestuur en beschaving naar het ‘barbaarse’ gebied te brengen.⁸ De jarenlange onderwerping van de oorspronkelijke inwoners door de Afrikaans-Amerikaanse bovenklasse leidde tot gewelddadige conflicten, die in 1980 uitliepen op een burgeroorlog. Een paar jaar nadat een vredesverdrag was getekend, werd Liberia getroffen door een ebola-uitbraak. Mede door deze gebeurtenissen stond het nationale onderwijssysteem er in 2016 slecht voor.⁹ De overheid erkende de noodzaak het onderwijs te verbeteren, maar zag zichzelf door een gebrek aan geld, management en bestuurlijke kwaliteit niet in staat die verbetering te bewerkstelligen.¹⁰ Daarom besloot zij het management van 93 (later uitgebreid naar 194) basisscholen uit handen te geven aan private onderwijsaanbieders.¹¹ In wat PSL (later LEAP) ging heten, zouden die met efficiënte, apolitieke oplossingen het Liberiaanse onderwijs verbeteren.¹² Daarnaast zou de onderwijsverbetering ook de ‘ontwikkeling’ van het land als geheel moeten aanzwengelen. De onderwijsaanbieders, veelal internationaal opererende onderwijsbedrijven, profileren zich dan ook als bringers van ‘ontwikkeling’.¹³

⁷ Quaynor, “Educating youth for citizenship in post-conflict Liberia.” 16.

⁸ Liebenow in Quaynor, 16; Parkins, “Colonialism, Postcolonialism, and the Drive for Social Justice,” 1.

⁹ Butty, “Liberian Teachers Threaten Strike Over Proposed Program;” The Liberian Ministry of Education, “Educating Liberia: Getting to Best;” LEARN, “Home.” Slechts 20% van de leerlingen haalde bijvoorbeeld het eindexamen en leraren misten gedegen training.

¹⁰ Werner in Edwards, “Liberia forges ahead with education experiment despite lukewarm evaluation.”

¹¹ Riep en Machacek, “Interrogating the Private in Public School Outsourcing in Liberia,” 68.

¹² Riep en Machacek, 70-71.

¹³ Zie bijvoorbeeld Bridge: www.bridgeinternationalacademies.com, en Street Child: <https://www.street-child.co.uk/liberia>.

Vanuit de postkoloniale filosofische traditie wordt kritisch naar dergelijke ‘ontwikkelings’-praktijken gekeken. In het van buitenaf ‘ontwikkelen’ van arme, niet-westerse regio’s dreigen patronen van westerse dominantie ook in een postkoloniale context te worden bevestigd of zelfs versterkt. In dat geval dragen deze ‘ontwikkelings’-praktijken niet bij aan het tegengaan van mondiale ongelijke verhoudingen, maar juist aan het voortbestaan ervan.¹⁴ Enerzijds heeft die kritiek betrekking op de economische en politieke relaties in het ‘ontwikkelings’-project, anderzijds op het discursieve aspect van deze verhoudingen.¹⁵ Dit discursieve aspect manifesteert zich in de manier waarop over zaken als ‘ontwikkeling’ en vooruitgang gedacht en gesproken wordt. Voortbouwend op het denken van Michel Foucault ziet men binnen deze traditie het denken en spreken niet als *middel* tot machtsuitoefening, maar zelf als *vorm* van macht.¹⁶ Omdat vanuit dit denkkader licht wordt geworpen op de manier waarop het denken en spreken over ‘ontwikkeling’ en onderwijs reële impact heeft,¹⁷ draagt dit perspectief bij aan het beantwoorden van de gezamenlijke hoofdvraag. Die impact kan immers ook contraproductief zijn voor het aandrijven van betekenisvolle sociale verandering en het bewegen richting een rechtvaardiger verdeling van welvaart in de wereld. Dit hoofdstuk beoogt daarom de volgende vraag te beantwoorden:

Hoe verhoudt het PSL/LEAP-project zich tot postkoloniale machtsrelaties, gelet op de discursieve inbedding van het project?

Ten eerste wordt bekeken hoe de profilering van PSL/LEAP als ‘ontwikkelings’-project bepaalde machtsrelaties aanspreekt. Vervolgens wordt het discours waar PSL/LEAP in is ingebed specifieker geduid als *neoliberaal* ‘ontwikkelings’-discours, en gekeken hoe het project door deze inbedding patronen van westerse dominantie reproduceert. Omdat het concept ‘effectiviteit’ dient als het centrale criterium op basis waarvan PSL/LEAP wordt gelegitimeerd, wordt ten slotte apart ingegaan op dit concept. Juist in de vermeende objectiviteit van dit concept blijkt de westerse norm te schuilen, die van een effectiviteitsoordeel een postkoloniaal machtsmiddel maakt. Specifiek wordt in de bespreking van ‘effectiviteit’ de mogelijkheid onderzocht dit concept in de context van het PSL/LEAP-project te ‘dekoloniseren’.¹⁸

¹⁴ Kohn, “Postcolonialism and global justice,” 188.

¹⁵ Kohn, 190.

¹⁶ Gutting en Oksala. “Michel Foucault.”

¹⁷ Tikly, “Education and the new imperialism,” 178.

¹⁸ Uit het geschetste interpretatiekader volgt eveneens dat niet alleen het onderwerp van schrijven (PSL/LEAP), maar ook het schrijven zelf een machtspraktijk mag heten. Voor Foucault is schrijven niet het onafhankelijk

3.1 Ontwikkeling

PSL/LEAP wordt gepresenteerd als ‘interventie’ om het falende publieke onderwijssysteem van Liberia te verbeteren door dit open te stellen voor private aanbieders. Onderwijs wordt hierin begrepen als aandrijver van ‘ontwikkeling’, niet alleen van individuele leerlingen, maar ook van het land als geheel.¹⁹ Enerzijds profileren de onderwijsaanbieders zich als brengers van ‘ontwikkeling’,²⁰ anderzijds lijkt ook het Liberiaanse Ministerie van Onderwijs van mening dat het land beter onderwijs nodig heeft om tot ‘ontwikkeling’ te komen. In een promotievideo van het project wordt de transformatie in het onderwijs direct gelinkt aan de toekomst van het land als geheel. Na een schets van een door armoede, oorlog en ziekte verscheurd land, volgt het onderwijsproject als radicaal omslagpunt naar een betere toekomst: ‘That is the place of PSL: a catalyst to show the way to the future,’ zegt George Werner, de Minister van Onderwijs en architect van PSL/LEAP.²¹

Wat die ‘ontwikkeling’ precies inhoudt en hoe de toekomst er voor het land uit moet zien, wordt echter niet expliciet gemaakt, maar als algemeen bekend verondersteld. Dit gebruik van ‘ontwikkeling’ als natuurlijke categorie, als term zou refereren aan een objectief waarneembare toestand in de werkelijkheid, is door verschillende auteurs geproblematiseerd. Zich baserend op eerdere genealogische studies, toont Tikly aan dat het concept, in plaats van een natuurlijke categorie, in een geschiedenis is geconstrueerd en in relatie tot die geschiedenis begrepen moet worden.²²

Het discours rond ‘ontwikkeling’ kent een Eurocentrische oorsprong, stelt Tikly, met als basis het achttiende-eeuwse verlichtingsdenken, waarin ‘ontwikkeling’ werd gekoppeld aan

beschrijven van ‘de waarheid’. Het schrijven vormt zelf de productie van een fictie, van een bepaalde ordening die niet reeds in de dingen zelf gegeven is, maar wel reële invloed heeft, die werkelijk iets *doet* (Van Driel, *De strijd van het kleine meisje*, 68-69). Zodoende moeten we ons ervan weerhouden een nieuwe fictie als ‘de waarheid’, als ‘de ware betekenis’ die in de dingen zelf gegeven is, te presenteren. Juist de fictie *als fictie* tonen behoudt voor ons de mogelijkheid de dingen anders te denken. En dat is precies waar het volgens Foucault in de filosofie om gaat: “[T]e weten te komen in hoeverre het denken van je eigen geschiedenis het denken kan bevrijden van wat het stilzwijgend denkt en het de gelegenheid kan bieden anders te denken” (Foucault in Van Driel, *De strijd van het kleine meisje*, 68). De manier waarop dit hoofdstuk kan voldoen aan de paradoxale taak een machtspraktijk bloot te leggen in een schrijven dat zelf een machtspraktijk is, zal dus zijn door die fictieve, productieve aard van het schrijven in ogenschouw te nemen. Bovendien benadrukt bovenstaand citaat dat het problematiseren van wat als vanzelfsprekend wordt gedacht voor de filosoof geen doel op zich is, maar in dienst staat van het openen van mogelijkheden *anders te denken*. Dat zal dan ook het doel zijn van dit hoofdstuk: de fictieve, geproduceerde en productieve aard van het vanzelfsprekende denken over ontwikkelingshulp gericht op onderwijs blootleggen om de mogelijkheid te (her)scheppen anders te denken, en zo ook anders te *doen*.

¹⁹ The Liberian Ministry of Education, “Educating Liberia: Getting to Best,” Partnership Schools for Liberia, “Final Project document,” 1.

²⁰ Zie bijvoorbeeld Bridge, www.bridgeinternationalacademies.com, en Street Child, <https://www.street-child.co.uk/liberia>.

²¹ The Liberian Ministry of Education, “Educating Liberia: Getting to Best,” 3:33.

²² Tikly, “Education and the new imperialism,” 180-187.

de idealen van modernisering en vooruitgang.²³ Vanaf de jaren vijftig vond een verschuiving plaats in dit discours. Waar ‘ontwikkeling’ eerder een zaak was van het lot – je was als land of populatie nu eenmaal wel of niet van nature ‘ontwikkeld’ – verschoof de betekenis van ‘ontwikkeling’ naar iets dat voor iedere regio bereikbaar was en bovendien van buitenaf kon worden bewerkstelligd. Echter, wat ‘ontwikkeling’ daarbij inhield, viel zo goed als samen met verwestersing.²⁴ Zo kwam de dichotomie ‘ontwikkeld’-‘onderontwikkeld’ nagenoeg gelijk te staan aan die tussen westers-niet-westers en modern-primitief.

Vervolgens concludeert Tikly dat het begrippenpaar ontwikkeld-onderontwikkeld voor beide kanten een identiteit construeert die de economische en politieke verhoudingen in de wereld legitimeert en reproduceert.²⁵ Tikly doet deze bewering vanuit het denkkader van Foucault.²⁶ Voor Foucault is kennis niet een middel tot machtsuitoefening; kennis is zelf macht. Het weten zelf impliceert relaties van macht en controle, en het controleren betekent het vestigen van een bepaald weten.²⁷ Een ‘discours’ functioneert daarbij als een gedeelde begripscontext waarin kennis tot stand komt en als logisch geordend geheel verschijnt. De structuur van een discours wordt gevormd door regels, systemen en procedures die samen de ‘grond’ vormen waarop kennis kan worden geproduceerd.²⁸ In discours komen macht en kennis dus samen en oefenen hun invloed uit.²⁹ Een discours is er uiteindelijk op gericht ‘subjecten te produceren’. Door technieken van normalisering, observatie en ‘toetsing’ worden individuen ‘gedisciplineerd’: onderworpen aan een set van normen die voorschrijven hoe zij zichzelf en hun handelen moeten begrijpen, beoordelen en veranderen, wat hen tot subject maakt.³⁰ Ook het begrippenpaar ontwikkeld-onderontwikkeld functioneert volgens Tikly op die manier: het maakt groepen mensen op een specifieke manier tot subject.

Op bredere schaal is subjectivering volgens Foucault onderdeel van ‘*governmentality*’. Dit begrip duidt op de manier waarop de moderne bevolking met verschillende strategieën wordt ‘gemanaged’.³¹ Ook macht in de vorm van ‘*governmentality*’ is er volgens Foucault uiteindelijk op gericht bepaalde subjecten te produceren.³² Cruciaal is dat de technieken die

²³ Tikly, 181.

²⁴ Rist in Tikly, 181-182.

²⁵ Tikly, 180.

²⁶ Tikly, 178.

²⁷ Dubois, “The Governance of the Third World,” 7.

²⁸ Hook, *Foucault, Psychology and the Analytics of Power*, 522-523.

²⁹ DuBois, “The Governance of the Third World,” 24.

³⁰ Foucault, “The Subject and Power,” 781; Gutting en Oksala, “Michel Foucault.”

³¹ Gutting en Oksala, “Michel Foucault.”

³² Gutting en Oksala, “Michel Foucault.”

het gedrag sturen, zijn ingebed in ‘rationele ficties’³³ die hun legitimiteit verlenen. Het onderscheid tussen ontwikkeld en onderontwikkeld functioneert volgens Tikly als zo’n rationele fictie. Door rijke, bevoordeelde landen als ontwikkeld, en arme, afhankelijke landen als onderontwikkeld te identificeren, worden die ongelijke politiek-economische verhoudingen van een discursieve legitimatie voorzien.

Tikly’s argument lijkt analoog aan dat van Edward Said. In *Orientalism*, een studie naar het westerse discours over ‘het Oosten’, zet Said uiteen hoe in het vestigen van een begrippenkader waarin ‘het Oosten’ tegenover ‘het Westen’ begrepen moest worden, de eerste aan de laatste wordt onderworpen.³⁴ Het cruciale verschil met wat Said in 1978 beschrijft, is dat waar ‘de ander’ voorheen als fundamenteel en onvergelykbaar anders werd gezien, deze volgens Tikly in het ‘ontwikkelings’-discours in ‘het zelf’ van het westen wordt geïntegreerd, maar als ‘in gebreke’.³⁵ Het verschil wordt dan kwantitatief (de één voldoet beter aan hetzelfde criterium dan de ander) in plaats van kwalitatief (de twee zijn soortelijk verschillend). In het definiëren van ‘de ander’ als onderontwikkeld en dus fundamenteel *in gebreke*, bevestigt dit van oorsprong westerse discours zichzelf als ‘compleet’ en als norm die universeel nagestreefd moet worden.³⁶ Zo vormt het situeren van PSL/LEAP in de begripscontext van een ‘ontwikkelings’-project een disciplinerende praktijk die het ‘onderontwikkelde’ Liberia en de ‘ontwikkelde’ donoren als zodanig subjectiviseert. Dat die gedachte aanwezig is, wordt pijnlijk duidelijk in het genoemde promotiefilmpje, wanneer een Liberiaanse docent die nu in een PSL-school werkt over zijn beroepsgenoten zegt: “Tomorrow we will all be good people.”³⁷

Vanuit die identiteit ligt er voor Liberia vervolgens de taak zich ‘te ontwikkelen’. Dat onderwijs een speciale rol krijgt in dat project, sluit aan bij hetgeen zowel Ansell als Tikly opmerken over het hedendaagse ‘ontwikkelings’-discours. ‘Beter onderwijs’ is daarin synoniem geworden voor ‘ontwikkeling’.³⁸ Volgens Tikly vond parallel aan de verschuiving in het ‘ontwikkelings’-discours ook een verschuiving plaats in de wijze waarop de rol van onderwijs in dat discours werd begrepen.³⁹ In het vooroorlogse koloniale onderwijs was de school een belangrijk disciplinair instituut dat paste in het idee van ‘ontwikkeling’ als het bijbrengen van ‘beschaving’ naar westers model. Wat in postkoloniale tegendiscoursen bleef

³³ Als vertaling van ‘*rationalities*’.

³⁴ Kohn en Reddy, “Colonialism;” Said, *Orientalism*.

³⁵ Tikly, “Education and the new imperialism,” 181.

³⁶ Tikly, 183; DuBois, “The Governance of the Third World,” 2-3.

³⁷ The Liberian Ministry of Education. “Educating Liberia: Getting to Best,” 7:24.

³⁸ Ansell, *Children, Youth and Development*, 297; Tikly “Education and the new imperialism,” 189.

³⁹ Tikly, 188-191.

bestaan was het idee dat onderwijs nodig was om als land vooruitgang te boeken, maar nu als techniek om zich van de westerse overheersing te bevrijden. Zodoende kon onderwijshulp vervolgens in het ‘ontwikkelings’-discours worden geplaatst als praktijk die in dienst stond van de onafhankelijkheid van niet-westerse gebieden, terwijl zij ondertussen juist de mogelijkheid schiep voor het westen om ‘*government*’ over deze gebieden te hernieuwen.⁴⁰ Dit hernieuwen gebeurde door onderwijs te begrijpen als noodzakelijk onderdeel en aandrijver van ‘ontwikkeling’ in de nieuwe betekenis van een verplicht na te streven economische groei die het resultaat zou zijn van een westerse politieke en economische organisatie van de samenleving.⁴¹

3.2 Neoliberalisme

De subjectivering als ‘onderontwikkeld’ tegenover ‘ontwikkeld’ verleent het land dus niet alleen een identiteit, maar schrijft ook voor op welke manier het aan die conditie zou moeten en kunnen ontsnappen: door de samenleving een meer westerse inrichting te geven, zullen zij stijgen op de universele ontwikkelingsladder. Die universele maatstaf krijgt sinds de jaren 80 concretere invulling in de ‘Washington consensus’, een paradigma dat voorschrijft hoe landen ‘tot ontwikkeling’ gebracht moeten worden.⁴² Het neoliberale gedachtegoed, dat in de jaren daarvoor in Europa was opgekomen, legde de basis voor deze consensus.⁴³ Zo kwam het stimuleren van ‘ontwikkeling’ gelijk te staan aan het creëren van vrije markten, het privatiseren van publieke diensten en het bevorderen van export, om zo de ‘*developing world*’ in te lijven bij de mondiale kapitalistische economie.⁴⁴

Met het overdragen van het management van basisscholen aan private partijen is PSL/LEAP zo’n liberaal project. Het maakt Liberiaanse scholen onderdeel van een internationale ‘onderwijsmarkt’, waar het Liberiaanse basisonderwijs een winstbron wordt voor (buitenlandse) bedrijven.⁴⁵

Hoe de Liberiaanse overheid de privatisering van het publieke onderwijs rechtvaardigt, is door dit in te bedden in een liberaal ‘ontwikkelings’-discours. Daarin wordt de rol van onderwijs begrepen als noodzakelijke voorwaarde om als land tot ‘ontwikkeling’ te komen, door de vorming van ‘*human capital*’. “Liberia deserves an educational system it cannot afford. I don't believe Africa can forge ahead to develop its human capital by government

⁴⁰ Tikly, 188-189.

⁴¹ Tikly, 179-187.

⁴² Gore, “The Rise and Fall of the Washington Consensus,” 789-790.

⁴³ Gore, 789-790; Tikly, “Education and the new imperialism,” 179.

⁴⁴ Tikly, 178.

⁴⁵ Riep en Machacek, “Interrogating the Private in Public School Outsourcing in Liberia,” 72, 78.

schooling. We need meaningful partnerships,” verklaarde Werner.⁴⁶ Met het verhogen van ‘*human capital*’ kan vervolgens een proces van industrialisatie en kapitalistische groei worden aangezwengeld. Wat ‘goed’ onderwijs inhoudt, wordt dus bepaald door de mate waarin het in staat is de arbeidsmarkt van de benodigde arbeidskrachten te voorzien, waarbij die arbeidsmarkt op groei en competitie is gericht. Onderwijs is daarmee gereduceerd tot een technische kwestie van het juiste middel tot een vooraf bepaald doel.⁴⁷

Die ‘technische kwestie’ vraagt om een wetenschappelijk antwoord op de vraag welk middel het meest ‘effectief’ is. In die termen wordt ook PSL/LEAP begrepen. Vanaf het begin was dat niet alleen een ‘ontwikkelings’-project, maar ook een experimentele studie om de effectiviteit van de interventie te meten. Het Liberiaanse Ministerie van Onderwijs gaf de opdracht een *randomized controlled trial* (RCT)⁴⁸ uit te voeren naar PSL.⁴⁹ In die studie werd de effectiviteit bepaald op basis van de gemeten ‘leeropbrengsten’ bij PSL-scholen, in vergelijking met publiek gebleven scholen. De term ‘leeropbrengsten’ wordt in de publieke communicatie niet nader gedefinieerd. Het blijkt te gaan om de uitkomst van een ‘*learning test*’ die op de scholen is afgenomen. Wat echter de oorzaak is voor deze score – of dat de opzet van het PSL-programma is of een externe factor – is niet uit de studie op te maken, stelt Cameron, terwijl de auteurs de resultaten wel als zodanig presenteren.⁵⁰ Camerons analyse toont hoe externe factoren en foutieve aannames in de testopzet de resultaten in het voordeel van PSL-scholen hebben beïnvloed.⁵¹ De RCT die uitgevoerd werd naar PSL was nooit daadwerkelijk bedoeld om objectief onderzoek te doen naar de effectiviteit van de onderwijsinterventie, maar om een aura van wetenschappelijkheid te geven aan PSL en het project daarmee te legitimeren, stelt Cameron.⁵² Dat lijkt terecht: de aanpak van PSL/LEAP wordt door het Liberiaanse Ministerie van Onderwijs gepresenteerd als ‘*evidence-based*’, ofwel ‘bewezen effectief’, en om die reden legitiem.⁵³ Binnen het *evidence-based*-kader geldt

⁴⁶ Werner in Edwards, “Liberia forges ahead with education experiment despite lukewarm evaluation.”

⁴⁷ Riep en Machacek, 70.

⁴⁸ RCT’s zijn wetenschappelijke studies gericht op het bepalen van de effectiviteit van een interventie door in een zo ‘wetenschappelijk’ mogelijke setting kwantitatieve data te verzamelen. Door verschillende datasets op specifieke punten met elkaar te vergelijken kan een conclusie worden getrokken over de effectiviteit van een interventie (Biesta, “Why ‘What Works’ Won’t Work,” 3,7).

⁴⁹ Riep en Machacek, “Interrogating the Private in Public School Outsourcing in Liberia,” 70.

⁵⁰ Cameron, “The Sweeping Incrementalism of Partnership Schools for Liberia,” 862-864.

⁵¹ Onder deze factoren vallen bijvoorbeeld extra inkomsten voor PSL-scholen, selectie van nieuwe leraren voor PSL-scholen, langere schooluren, selectie van leerlingen en extra aandacht voor de vakken waarop de ‘leeropbrengsten’ getoetst zouden worden (Cameron, “The Sweeping Incrementalism of Partnership Schools for Liberia,” 862-864).

⁵² Cameron, “The sweeping incrementalism of Partnership Schools for Liberia,” 856, 867.

⁵³ Riep en Machacek, “Interrogating the Private in Public School Outsourcing in Liberia,” 70.

een RCT als belangrijkste bron van bewijs voor de effectiviteit van een interventie,⁵⁴ en dus staat deze studie in dienst van de profilering als ‘bewezen effectief’.

Dit sluit aan bij hetgeen Tikly beargumenteert over de rol van ‘ontwikkelingsstudies’ in het legitimeren van onderwijshulp. Dit vakgebied kwam op in de twintigste eeuw en legde zich toe op het in kaart brengen van ‘de onderontwikkelde wereld’ volgens ‘objectieve’, ‘wetenschappelijke’ richtlijnen.⁵⁵ Maar juist dit epistemologische denkkader, waarbij ‘wetenschap’ gelijk staat aan waarheid, werd door onder andere Foucault al ontmaskerd als een typisch westers, modernistisch – en dus cultureel en normatief geladen – perspectief. Wat betreft het vakgebied van de ‘ontwikkelingsstudies’, dat zich vooral baseert op economische theorieën van ontwikkeling, toont onder andere Escobar aan hoezeer dit zogenaamd ‘neutrale’ denkkader ook een *cultureel* discours is.⁵⁶ In het ‘kennen’ van ‘ontwikkelingslanden’ oefent dit vakgebied tegelijkertijd controle uit over deze populaties.

Dat voor de legitimering van PSL/LEAP als ‘interventie’ een wetenschappelijke vorm wordt gezocht, met de RCT als ultiem instrument, sluit precies aan bij deze westerse *epistème*⁵⁷: ‘wat werkt’ is wat ‘wetenschappelijk bewezen effectief’ is. Echter, in het *framen* van onderwijs als technische kwestie, wordt de ethische en politieke aard van de onderwijspraktijk buiten beschouwing geplaatst. De vraag naar wat goed onderwijs inhoudt en hoe onderwijs een rol kan spelen in het bevorderen van betekenisvolle sociale verandering, geldt hier als irrelevant, omdat het antwoord daarop reeds als vanzelfsprekend en ‘natuurlijk’ wordt aangenomen.

Deze depolitisering van de onderwijspraktijk is geen onbedoeld bijeffect, maar wordt expliciet nagestreefd in het neoliberale discours over publiek-private samenwerkingsverbanden. De private sector wordt hier ingeroepen om een zogenaamd apolitieke, praktische oplossing voor een probleem te bieden waar alle partijen mee in kunnen stemmen, omdat er geen ideologische basis aan ten grondslag zou liggen.⁵⁸ Zoals Werner dat vertolkte: “Now is not the time to be ideological”.⁵⁹ In plaats van een politieke legitimatie, die ‘partijdig’ zou zijn, wordt als basis de *wetenschappelijkheid* van de oplossing genomen. De profilering als *evidence-based* dient zo om de aanpak als ‘politiek neutraal’ te presenteren, terwijl deze dat allerminst is, zoals ook Riep en Machacek stellen: “Rather than constituting a

⁵⁴ Biesta, “Why “What Works” Won’t Work,” 3,5.

⁵⁵ Tikly, “Education and the new imperialism,” 182.

⁵⁶ Tikly, 182.

⁵⁷ *Epistème* duidt in de terminologie van Foucault op een gedeeld denksysteem waarin bepaald regels en aannames gelden voor wat telt als kennis (Gutting en Oksala, “Michel Foucault”).

⁵⁸ Riep en Machacek, “Interrogating the Private in Public School Outsourcing in Liberia,” 70-71.

⁵⁹ Werner in Cameron, *The sweeping incrementalism of Partnership Schools for Liberia*,” 861-862.

non-political and non-ideological ‘partnership’, LEAP reflects a set of political, economic and social relations that expand the processes of marketisation, privatisation and commercialisation through education, moving progressively towards the development of a ‘market civilization’ of neoliberal norms pervading the everyday lives of Liberians.”⁶⁰

Bovendien werkt het kwantificeren van de sociale werkelijkheid in statistieken als techniek om de westerse norm te naturaliseren. Zo wordt niet alleen de onderwijspraktijk, maar de gehele sociale werkelijkheid gedepolitiseerd en in een wetenschappelijk, mechanistisch bewerkbaar domein geplaatst. Daarmee wordt ook de politieke voorgeschiedenis van de huidige sociale verhoudingen buiten beschouwing geplaatst. Als de huidige ongelijke verhoudingen ‘technisch’ kunnen worden opgelost, dan wordt de relevantste reden dat die ongelijke verhoudingen bestaan het feit dat die ‘technische’ oplossing er tot op heden niet was. Zodoende haalt dit discours de noodzaak weg om de mondiale economische en politieke structuren te veranderen die aan mondiale ongelijke verdeling van welvaart ten grondslag liggen, en wordt het technisch ‘helpen’ van de achterblijvers een zaak van naastenliefde en morele goodwill, waarin de rijke westerling zich als redder kan tonen. De niet-westerse ‘ander’ dient zich in contrast daarmee op te stellen als subject dat gered moet en wil worden. Dat is precies de houding waartoe Werner zich als architect van PSL/LEAP genoodzaakt ziet, blijkt bij herlezing van zijn op pagina 44-45 geciteerde uitspraak.⁶¹

Op die manier reproduceert het neoliberale ‘ontwikkelings’-discours patronen van westerse dominantie. Door de inbedding in dit discours verhoudt PSL/LEAP zich zelf ook als reproducerende praktijk tot postkoloniale machtsrelaties. PSL/LEAP is niet alleen passief ‘resultaat’ van het beschreven discours, maar belichaamt zelf dat discours. In die belichaming is het project zelf ook actief als macht-kennis werkzaam. PSL/LEAP reproduceert de discursieve kennis die de ‘*governmentality*’ van ‘ontwikkelingsland’ Liberia en de subjectivering van haar bevolking mogelijk maakt. Zodoende kan PSL/LEAP worden begrepen als praktijk die postkoloniale machtsrelaties reproduceert.

3.3 Het begrip ‘effectiviteit’

Het begrip ‘effectiviteit’ geldt in dit verhaal als criterium op basis waarvan PSL/LEAP als ‘ontwikkelings’-project wordt gelegitimeerd.⁶² De manier waarop dit concept wordt ingezet,

⁶⁰ Riep en Machacek, “Interrogating the Private in Public School Outsourcing in Liberia,” 71.

⁶¹ “Liberia deserves an educational system it cannot afford. I don't believe Africa can forge ahead to develop its human capital by government schooling. We need meaningful partnerships.”

⁶² Dat effectiviteit als legitimering dient, blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat LEAP een financieringsmodel van ‘*payment-for-results*’ nastreeft. Daarin is de financiering die de verschillende private onderwijsaanbieders

vestigt op twee manier een westerse norm in het beoordelen van PSL/LEAP als onderwijsinterventie. Enerzijds sluit de toetsing op basis van ‘effectiviteit’ aan bij de westerse *epistème*, waarin de werking van een interventie voor waar wordt aangenomen wanneer die in wetenschappelijk onderzoek is ‘bewezen’. ‘Ontwikkeling’ en ‘goed onderwijs’ worden zo gereduceerd tot een technische kwestie van het effectiefste middel tot een vooraf gegeven doel. Anderzijds blijkt dit doel, hoewel gepresenteerd als universeel en objectief, een westers idee van ‘ontwikkeling’ en de rol van onderwijs daarin te impliceren.

Binnen het neoliberale ‘ontwikkelings’-discours toont ‘effectiviteit’ zich echter als neutraal beoordelingskader. Op die manier is de neoliberale depolitisering van ontwikkeling en onderwijs, die haar hoogtepunt vindt in het concept ‘effectiviteit’, een cruciale factor in het naturaliseren van de westerse norm en het reproduceren van postkoloniale machtsrelaties.

De vraag is nu of het mogelijk is effectiviteit in de context van PSL/LEAP anders te denken, op een manier die zich kritisch verhoudt tot de postkoloniale subjectivering. Is het mogelijk het concept ‘effectiviteit’ te ‘dekoloniseren’?⁶³

Omdat ‘effectiviteit’ in het beschreven ‘ontwikkelings’-discours wordt ingezet om ‘ontwikkeling’ en de rol van onderwijs daarin te *depolitiseren*, zou een tegendiscours ‘effectiviteit’ opnieuw moeten ‘politiseren’ om deze onderwerp van politiek in plaats van technologisch-wetenschappelijk debat te maken. Dit politiseren houdt in dat bij vragen over effectiviteit niet de uitvoering of resultaten, maar de wenselijke *doelen* van onderwijsgerichte ‘ontwikkelings’-praktijken onderwerp van debat moeten zijn.⁶⁴ Deze doelen zijn politiek en ethisch van aard en vergen in plaats van een technisch-wetenschappelijke dus een politieke en ethische onderbouwing. Daarmee wordt ook het neoliberale ‘ontwikkelings’-discours gedwongen zich te tonen als een in de eerste plaats *politiek* en *normatief* discours, waarvan de termen geen natuurlijke categorieën aanwijzen, maar geproduceerde kennisconcepten zijn. De fictie verschijnt nu *als fictie*.

Zo opent de mogelijkheid andere ficties te produceren, een nieuw discours te introduceren dat openstaat voor niet-westerse vormen van kennisproductie. Deze ‘nieuwe ficties’ kunnen

ontvangen afhankelijk van het resultaat dat zij boeken: hoe ‘effectief’ zij zijn (Riep en Machacek, “Interrogating the Private in Public School Outsourcing in Liberia,” 70).

⁶³ Als antwoord op eerdere postkoloniale kritieken van de termen waarin mondiale welvaartsverschillen worden begrepen, is voornamelijk geprobeerd de geproblematiseerde termen door nieuwe, ‘neutralere’ te vervangen. Zo werd ‘*underdeveloped*’ vervangen door ‘*developing*’ en recentelijk door ‘*low income countries*’. Wat echter niet is veranderd, is de context waarin die termen hun betekenis krijgen. Nieuwe termen worden zo in het oude, problematische discours geplaatst en blijven eenzelfde onderwerpende logica reproduceren als hun voorgangers (Tikly, “Education and the new imperialism,” 184). In plaats daarvan stelt dit hoofdstuk voor een bestaand concept – ‘effectiviteit’ – in een nieuwe betekeniscontext te plaatsten om zo een tegendiscours te creëren.

⁶⁴ DuBois, “The Governance of the Third World,” 27.

vanuit een Foucaultiaans perspectief echter nooit ‘genaturaliseerd’ worden tot ‘de objectieve waarheid’, omdat daarmee opnieuw de productieve, discursieve aard van concepten als ‘ontwikkeling’ en ‘goed onderwijs’ zou worden ontkend. Samen met de aanname dat kennisproductie reële invloed heeft, leidt dit tot de vraag *welke vorm van kennisproductie wenselijk is*, gezien de *impact* die zij heeft.

Hierin ligt een nieuwe taak voor het concept ‘effectiviteit’. In plaats van een technische vraag naar de mate waarin bepaalde ‘ontwikkelings’-praktijken in staat zijn vanzelfsprekende, in de natuur gelegen ontwikkelingsdoeleinden te bereiken, wordt effectiviteit nu een vraag naar de wenselijkheid van de impact die bepaalde onderwijsgerichte ‘ontwikkelings’-praktijken hebben, waarbij ook de vorm van kennisproductie die aan een praktijk ten grondslag ligt en door die praktijk wordt gereproduceerd als een factor met een bepaalde impact wordt gezien. Dat wil zeggen dat wat ‘effectief’ wil zijn, eerst een idee moet hebben van wat een wenselijke impact is: welke doelen zijn het waard nagestreefd te worden? Effectiviteit begint nu dus bij een politieke en ethische vraag.

Hieruit volgt een gedekoloniseerd begrip van ‘effectiviteit’ in de context van PSL/LEAP als de wenselijkheid van de impact die PSL/LEAP als onderwijsgericht ‘ontwikkelings’-project heeft, waarbij ook de vorm van kennisproductie die aan een praktijk ten grondslag ligt en door die praktijk wordt gereproduceerd als een factor met een bepaalde impact wordt gezien. Met het doorvoeren van deze definitie in de context van PSL/LEAP zouden de politieke en ethische keuzes die aan het project ten grondslag liggen expliciet en bediscussieerbaar worden.

Het verschuiven van de aandacht van universele wetmatigheden naar concrete impact, betekent ook dat het mogelijk en zelfs noodzakelijk wordt de lokale context zeggenschap te geven in oordelen over effectiviteit.⁶⁵ Alleen waar de impact van PSL/LEAP gevoeld wordt, kan over de wenselijkheid van die impact en dus over de effectiviteit van het project worden geoordeeld. Kritiek op PSL/LEAP vanuit de betrokken bevolking werd tot nu toe stelselmatig door het Ministerie genegeerd, omdat die zich beriep op internationale statistieken en universele, zogenaamd objectieve maar in feite westerse beoordelingscriteria.⁶⁶

Met de nieuwe conceptualisatie van effectiviteit zou de Liberiaanse bevolking een stem krijgen en kennis vormen die niet opnieuw vanuit westerse bron *over* het niet-westerse spreekt, maar *bottom-up* vanuit het niet-westerse zelf wordt gecreëerd. Vanuit die positie zou

⁶⁵ Biesta, “Why “What Works” Won’t Work,” 5,18; Tikly, “Education and the new imperialism,” 193.

⁶⁶ Cameron, “The Sweeping Incrementalism of Partnership Schools for Liberia,” 859-861.

de lokale bevolking zeggenschap krijgen in het vormgeven van het onderwijs waar zij bij betrokken zijn. Dat hoeft niet het einde van alle betrekkingen met het westen te betekenen, noch het einde van alle ontwikkelingssamenwerking, maar wel het einde van betrekkingen op de voorwaarden van het westen. Niet-westerse landen zouden dan zelf vorm kunnen geven aan hun relaties tot het westen, in plaats van discursief (en vaak ook economisch en politiek) gedwongen te zijn die relaties op een voor het westen voordelige manier aan te gaan .

Conclusie

Concluderend kan gezegd worden dat PSL/LEAP door de inbedding in een neoliberaal ‘ontwikkelings’-discours, postkoloniale machtsrelaties reproduceert. De samenhang van concepten als ‘ontwikkeling’, ‘*human capital*’ en ‘leeropbrengsten’, vormt een discours waarin het westerse ‘zelf’ en de niet-westerse ‘ander’ tot subject worden gemaakt. Ditmaal niet als soortelijk tegenovergesteld, maar als verschillend in de mate waarin zij aan hetzelfde criterium voldoen. Het westerse ‘Zelf’ is ‘compleet’ en vormt het model waarnaar de niet-westerse, in gebreke blijvende ‘ander’ zich moet ontwikkelen. Het ‘ontwikkelings’-discours draagt zo bij aan de verdergaande ‘*governmentality*’⁶⁷ van arme, niet-westerse regio’s die zowel Tikly als DuBois agenderen.⁶⁸ Het wordt ‘logisch’ en ‘goed’ om publieke sectoren te privatiseren, buitenlandse investeerders aan te trekken en het onderwijs vorm te geven naar het opbouwen van *human capital*, zoals bij PSL/LEAP gebeurt. Niet omdat hier vanuit de ervaren sociale werkelijkheid behoefte aan is, maar omdat het discours bepaalt dat die sociale werkelijkheid slechts op één manier begrepen moet of zelfs kán worden: als een land ‘in gebreke’ in vergelijking met de ‘complete’ westerse wereld. Hoewel dit begrip als logisch en universeel geldig wordt gepresenteerd, is ze dat allerminst. Het is een cultureel, normatief en politiek begrip, dat, zoals Tikly aantoonde, de ondergeschikte plaats die niet-westerse regio’s met een laag inkomen in economisch en politiek opzicht hebben in de geglobaliseerde wereld, discursief legitimeert.⁶⁹

Het concept ‘effectiviteit’ speelt een cruciale rol in deze legitimering. Door de privatisering van het onderwijs voor te stellen als pragmatische, apolitieke oplossing voor de situatie van Liberia, maakt het begrip ‘effectiviteit’ het mogelijk een in wezen politieke en ethische keuze voor te stellen als technische kwestie, en naturaliseert zo de westerse norm. Om een tegendiscours mogelijk te maken waarin onderwijs als een politieke en ethische

⁶⁷ DuBois spreekt ook wel van ‘*governance*’. Om continuïteit met de geïntroduceerde terminologie van Foucault te behouden, waar ook DuBois zich op beroept, gebruik ik ‘*governmentality*’.

⁶⁸ DuBois, “The Governance of the Third World,” 28; Tikly, “Education and the new imperialism,” 178-182.

⁶⁹ Tikly, “Education and the new imperialism,” 180.

kwestie wordt erkend, is geprobeerd het concept 'effectiviteit' te dekoloniseren. Zo is een alternatieve definitie van 'effectiviteit' in de context van PSL/LEAP geformuleerd.

De ruimte die daarmee is ontstaan om na te denken over de rol en inhoud van onderwijs in Liberia, zou in toekomstig onderzoek kunnen worden verkend. Idealiter zou dat onderzoek vanuit Liberiaanse perspectieven vertrekken. Ook is door het herplaatsen van onderwijs en 'ontwikkeling' in een internationale politieke context, de noodzaak ontstaan internationale afhankelijkheidsrelaties op politiek en economisch vlak in kaart te brengen. Waar in dit onderzoek is ingegaan op het discursieve aspect van deze verhoudingen, zou toekomstig onderzoek de politieke en economische verhoudingen kunnen uitdiepen. Deze aanvulling is evenwel noodzakelijk om onderwijs een betekenisvolle rol te laten spelen in sociale verandering, omdat dat soort verandering niet 'technisch' en 'pragmatisch' kan worden bewerkstelligd, maar alleen door de huidige politieke, economische en culturele structuren op een fundamenteeler niveau te veranderen.⁷⁰

⁷⁰ Tikly, "Education for sustainable development in Africa: a critique of regional agendas," 235.

Bibliografie

- Ansell, Nicola. *Children, Youth and Development*. Londen: Routledge, 2016.
- Biesta, Gert. "Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research." *Educational Theory* 57, no. 1 (2007): 1-22.
- Bridge. "Bridge Liberia." Geraadpleegd 15 december 2020.
<https://www.bridgeinternationalacademies.com/where-we-work/liberia/>.
- Bridge. "Mission." Geraadpleegd 15 december 2020.
<https://www.bridgeinternationalacademies.com/who-we-are/mission/>.
- Butty, James. "Liberian Teachers Threaten Strike Over Proposed Program." VOA News, 13 april 2016. <https://www.voanews.com/africa/liberian-teachers-threaten-strike-over-proposed-program>.
- Cameron, Ewan. "The sweeping incrementalism of Partnership Schools for Liberia." *Journal of Education Policy* 35, no.6 (2020): 856-870.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1670866>.
- DuBois, Marc. "The Governance of the Third World: A Foucauldian Perspective on Power Relations in Development." *Alternatives: Global, Local, Political* 16, no. 1 (1991): 1-30. <https://www.jstor.org/stable/40644700>.
- Edwards, Sophie. "Liberia forges ahead with education experiment despite lukewarm evaluation." Devex, 18 december 2019. <https://www.devex.com/news/liberia-forges-ahead-with-education-experiment-despite-lukewarm-evaluation-96238>.
- Foucault, Michel. "Orders of Discourse." *Social Science Information* 10, no. 7 (1971): 7-30.
<http://ssi.sagepub.com/content/10/2/7.citation>.
- . "The Subject and Power." *Critical Inquiry* 8, no.4 (1982): 777-795.
<http://www.jstor.org/stable/1343197>.
- Gore, Charles. "The Rise and Fall of the Washington Consensus as a Paradigm for Developing Countries." *World Development* 28, no. 5 (2000): 789-804.
[https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(99\)00160-6](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(99)00160-6).
- Gutting, Gary, en Johanna Oksala. "Michel Foucault." The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Laatst gewijzigd zomer 2019.
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/foucault/>.
- Hook, Derek. *Foucault, Psychology and the Analytics of Power*. Londen: Palgrave Macmillan, 2007.

- Kohn, Margaret. Postcolonialism and global justice. *Journal of Global Ethics*, 9, no. 2 (2013): 187-200. <http://dx.doi.org/10.1080/17449626.2013.818459>.
- Kohn, Margaret, en Kavita Reddy. "Colonialism." Stanford Encyclopedia of Philosophy. Laatst gewijzigd herfst 2017. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/colonialism/>.
- LEARN. "Home." Video. Geraadpleegd 18 december 2020. <https://www.liberianeducation.org/>.
- Parkins, Daniel. "Colonialism, Postcolonialism, and the Drive for Social Justice: A Historical Analysis of Identity Based Conflicts in the Republic of Liberia." Capstone Collection 3156 (2019): 1-74. <https://digitalcollections.sit.edu/capstones/3156>.
- Partnership Schools for Liberia. "Final Project document." Geraadpleegd 12 december 2020. https://static1.squarespace.com/static/5a6e0958f6576ebde0e78c18/t/5b51524703ce64a3522c8f36/1532056154559/PLS-FINAL-Project-document-15_2_17.pdf
- Quaynor, Laura. "'I do not have the means to speak:' educating youth for citizenship in post-conflict Liberia." *Journal of Peace Education* 12, no. 1 (2015): 15-36. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.931277>.
- Riep, Curtis, en Mark Machacek. "Interrogating the Private in Public School Outsourcing in Liberia." In *Privatisation and Commercialisation in Public Education*, edited by Anna Hogan en Greg Thompson, 66-81. Londen: Routledge, 2020. <https://www.taylorfrancis-com.proxy.library.uu.nl/books/e/9780429330025>.
- Said, Edward. *Orientalism*. Londen: Penguin Books, 2003.
- The Liberian Ministry of Education. "Educating Liberia: Getting to Best." Gepubliceerd 28 november 2017. Video. <https://www.youtube.com/watch?v=nmzMFcjdDKI>.
- Tikly, Leon. "Education and the new imperialism." *Comparative Education* 40, no. 2 (2004): 173-198. <https://doi.org/10.1080/0305006042000231347>.
- . "Education for sustainable development in Africa: a critique of regional agendas." *Asia Pacific Education Review* 20 (2019): 223–237. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09600-5>.
- Van Driel, Sanne. *De strijd van het kleine meisje*. Zoetermeer: Klement, 2016.

Hoofdstuk 4. Integratie

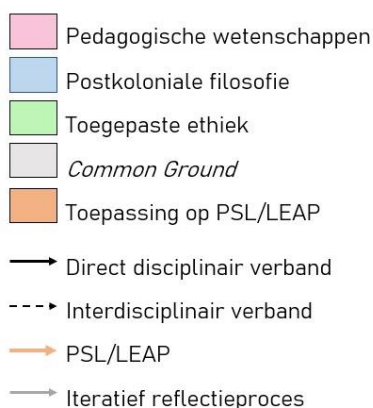
Jeanne van den Brink, Vera Cup en Angèle Jaspers

In de voorgaande hoofdstukken is vanuit pedagogische wetenschappen, postkoloniale filosofie en toegepaste ethiek afzonderlijk onderzoek gedaan ter ondersteuning van de beantwoording van de hoofdvraag: *In hoeverre kan het PSL/LEAP-project gezien worden als voorbeeld van een effectieve onderwijsinterventie in een ‘ontwikkelingsland’?*. Dit hoofdstuk heeft als doel om aan de hand van de integratiemethode van Repko en Szostak (2017) de verschillende disciplineaire conclusies te integreren.

Deze integratiemethode maakt het mogelijk om inzichten uit verschillende disciplines in relatie tot elkaar te brengen en overeenkomsten en conflicten tussen de inzichten te ontdekken. De conflicten kunnen vervolgens met integratietechnieken worden opgelost. In dit onderzoek spelen de conflicten rond het concept ‘effectiviteit’. Voor de integratie worden de technieken organisatie en herdefinitie gebruikt. Bij organisatie worden door het uitzetten van verschillende concepten en aannames de onderlinge relaties in kaart gebracht (Repko & Szostak, 2017). Herdefinitie is het opnieuw definiëren van een concept, zodat een gemeenschappelijke betekenis ontstaat (Repko & Szostak, 2017). Zo wordt een *common ground* gecreëerd voor het begrip effectiviteit. Dit gedeelde kader van aangepaste concepten en aannames dient vervolgens als basis voor een *more comprehensive understanding*, dat een interdisciplinair antwoord op de onderzoeksvraag geeft.

Ieder conflict en diens oplossing zal in de uitleg worden ondersteund door figuren. De verschillende figuren bouwen op elkaar voort en nemen elementen uit eerdere figuren over.

Figuur 1 geeft de legenda die deze figuren duidt.



Figuur 1. Legenda voor de figuren.

4.1 Effectiviteit: pedagogische wetenschappen en postkoloniale filosofie

De verschillende disciplines geven een andere invulling aan het concept ‘effectiviteit’.⁷¹

Alvorens in te gaan op de rol van ‘effectiviteit’ in het PSL/LEAP-project, is het allereerst nodig ‘effectiviteit’ op conceptueel niveau te bekijken en daarbij de visies van de drie vakgebieden in relatie tot elkaar uiteen te zetten.

Binnen pedagogische wetenschappen geldt een onderwijsinterventie als effectief wanneer deze de onderwijskwaliteit verbetert. Het disciplinaire hoofdstuk onderscheidt twee aspecten van effectiviteit in onderwijsinterventies. Het eerste aspect, ‘de mate waarin de interventie zijn doelen bereikt’, gaat over het vinden van het juiste middel voor een vooraf bepaald doel en vraagt om een wetenschappelijke ‘toetsing’ van de effectiviteit van het middel, waarbij de doelen in meetbare variabelen worden gevat, zoals in een Randomized Controlled Trial (RCT). Het tweede aspect, ‘de mate waarin het curriculum dat door de interventie wordt gestimuleerd relevant is’, is meer reflexief en normatief van aard. ‘Relevant’ duidt hier op een curriculum dat ‘past bij de lokale behoeften en de kansen op een goede kwaliteit van leven voor de leerlingen vergroot’.

In tegenstelling tot pedagogische wetenschappen wordt door postkoloniale filosofie niet bekeken of een fenomeen ‘effectief’ is, noch wat ‘effectiviteit’ is, maar wordt de vraag gesteld hoe ‘effectiviteit’ begrepen zou moeten worden. Vanuit dit uitgangspunt bekritiseert het hoofdstuk het effectiviteitsbegrip zoals dat door de ontwikkelaars, uitvoerders en evaluatoren van PSL/LEAP wordt gehanteerd. Omdat dit begrip van ‘effectiviteit’ onderdeel is van een problematisch discours rond ‘ontwikkeling’ dat een hiërarchie tussen het westerse en niet-westerse in stand houdt, reproduceert dit begrip postkoloniale machtsrelaties. Op basis van die analyse stelt het hoofdstuk een nieuw, gedekoloniseerd begrip van ‘effectiviteit’ voor. Daarin dient ‘effectiviteit’ begrepen te worden als de wenselijkheid van de impact die een onderwijsinterventie als praktijk heeft. In het beoordelen van wat ‘effectief’ en dus wenselijk is, zou volgens het hoofdstuk zeggenschap moeten zijn voor zij die de impact ondergaan.

Voor postkoloniale filosofie is het pedagogische aspect van ‘effectiviteit’ als ‘de mate waarin een middel (hier: de interventie) een vooraf bepaald doel behaalt’ problematisch. Dit komt niet doordat effectiviteit voor de postkoloniaal filosoof werkelijk iets anders ‘is’, maar omdat het concept effectiviteit zoals dat in het eerste pedagogische aspect van ‘effectiviteit’

⁷¹ In dit hoofdstuk worden soms concepten tussen aanhalingstekens geplaatst die in de disciplinaire hoofdstukken zonder aanhalingstekens werden gebruikt. Dit om aan te geven dat het een concept betreft dat niet binnen alle disciplines op die manier worden gebruikt en waarvoor dus verschillende invullingen kunnen bestaan.

wordt begrepen, een negatieve impact heeft wanneer het wordt gebruikt om onderwijsinterventies in veronderstelde ‘ontwikkelingslanden’ te beoordelen.

Aan dit conflict over het concept ‘effectiviteit’ ligt een conflict in epistemologische aannames ten grondslag. De drie niveaus waarop een conflict kan bestaan die Repko en Szostak (2017) onderscheiden – concepten, aannames of theorieën – blijken hier met elkaar verbonden. Voordat het wordt opgelost, wordt het conflict eerst verder uitgediept vanuit de epistemologische funderingen van de twee disciplines

4.1.1 Epistemologische funderingen

Repko en Szostak (2017) stellen dat epistemologische reflectie noodzakelijk is voor goed interdisciplinair onderzoek, omdat vanuit een beschouwing van de verschillende epistemologische posities oorzaken van conflicten begrepen kunnen worden. De integratie van verschillende disciplineaire inzichten vergt echter geen overeenstemming op epistemologisch vlak, maar slechts erkenning dat verschillende epistemologieën mogelijk zijn en naast elkaar kunnen worden gebruikt (Repko en Szostak, 2017). De conflicterende epistemologieën van pedagogische wetenschappen en postkoloniale filosofie hoeven dus niet te worden geïntegreerd om op een pragmatisch niveau tot een integratie te komen. Wel is een reflectie op de epistemologische posities nodig om te begrijpen waar de conflicten vandaan komen.

4.1.1.1 Pedagogische wetenschappen

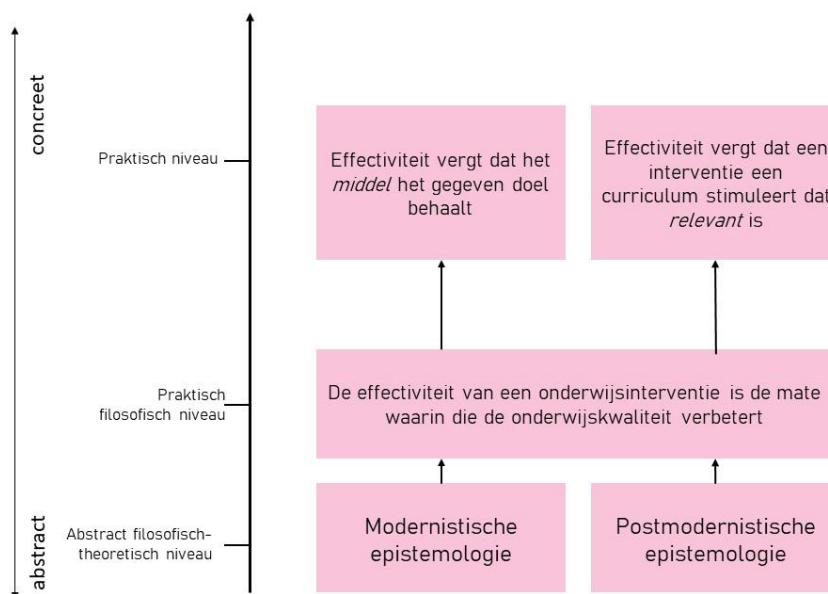
Van origine zijn de pedagogische wetenschappen een modernistische discipline. Er wordt veelal aangenomen dat er onafhankelijk van de waarnemer een werkelijkheid bestaat die door de wetenschapper in kaart gebracht kan worden. De aanname is daarom ook dat concepten zoals ‘effectiviteit’ corresponderen met een fenomeen dat onafhankelijk van de waarnemer in de werkelijkheid bestaat en door de wetenschapper gevonden of gemeten kan worden. Vervolgens kan de kennis die door wetenschappelijk onderzoek is opgedaan, in de praktijk worden toegepast. Wat telt als effectief wordt bepaald door een bepaalde disciplineaire consensus, welke is gebaseerd op epistemologische aannames die stellen welk soort bewijs geldigheid heeft om te oordelen of een interventie effectief is. Het eerste aspect van effectiviteit, past binnen die modernistische benadering.

Daarnaast klinken er binnen pedagogische wetenschappen ook postmodernistische stemmen die de modernistische aannames bekritisieren. Hierdoor is in de discipline meer erkenning gekomen voor de perspectivische aard van kennis en hoe ook wetenschappelijke inzichten op bepaalde waardeoordelen berusten. Postmoderne epistemologische invalshoeken zijn zo deel van de pedagogische discipline geworden. Vanuit die erkenning is het voor de

pedagogisch wetenschapper mogelijk het tweede aspect van ‘effectiviteit’ te onderschrijven: de mate waarin het curriculum dat een interventie stimuleert relevant is voor de leerlingen in die specifieke context.

Van één gedeelde epistemologische basis is dus geen sprake binnen de discipline. Toch worden er uitspraken gedaan die disciplinebreed worden gedeeld. Dit is mogelijk doordat er binnen de discipline vooral pragmatisch wordt gewerkt en de overeenstemming dus ook op praktisch in plaats van abstract filosofisch-theoretisch niveau gezocht wordt. Een pragmatische integratie zoals Repko en Szostak (2017) die voorstellen, lijkt dus al aanwezig binnen de pedagogische wetenschappen. Zo is het ook mogelijk dat in het pedagogische hoofdstuk twee aspecten van ‘effectiviteit’ naast elkaar bestaan, waarbij de eerste gegrond is in een modernistische en de tweede in een postmodernistische epistemologie.

Op praktisch niveau kan er dus gewerkt worden met concepten afkomstig uit verschillende epistemologische aannames. Door de epistemologische basis en de daaruit voortkomende invullingen van ‘effectiviteit’ te organiseren langs een as van abstractie – concreetheid, kan een deelorganisatie worden gemaakt van de manier waarop ‘effectiviteit’ in het pedagogische vakgebied wordt begrepen. Die organisatie is weergegeven in Figuur 2.



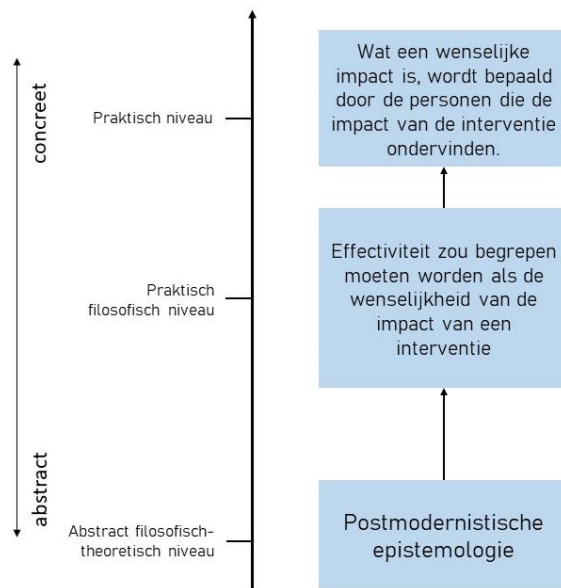
Figuur 2. Weergave van de manier waarop effectiviteit van onderwijsinterventies vanuit het pedagogische wetenschappelijke hoofdstuk wordt begrepen, georganiseerd langs een as van abstractieniveau.

4.1.1.2 Postkoloniale filosofie

De postkoloniale filosofie kent een postmodernistische epistemologie (Acheraiou, 2011). De fundamentele aanname is dat kennisconcepten niet samenvallen met een onafhankelijk van de waarnemer bestaande werkelijkheid, maar altijd perspectivisch zijn: ze komen voort uit een bepaald perspectief en sluiten andere perspectieven uit. Ook de kennis van de wetenschapper is beladen met bepaalde ontologische en epistemologische aannames en waardeoordelen die in het disciplinaire perspectief zijn ingebakken. Vanuit dit postmodernistisch epistemologisch uitgangspunt beschouwd, oefenen kennisconcepten vervolgens invloed uit in de werkelijkheid, die zowel positief als negatief uit kan pakken. Zodoende vraagt de postkoloniaal filosoof zich af hoe een concept begrepen zou moeten worden, gelet op de impact die het heeft in plaats van wat een concept in werkelijkheid 'is'. Specifiek gaat het daarbij om de impact van een concept op het ondersteunen dan wel het tegenwerken van postkoloniale machtsrelaties. De vaststelling dat het concept 'effectiviteit' zoals dat door de ontwikkelaars en uitvoerders van PSL/LEAP wordt gebruikt, postkoloniale machtsrelaties reproduceert, betekent dat de manier waarop het concept wordt begrepen een negatieve impact heeft en daarom verworpen dient te worden. Zo maakt de postkoloniale filosofie, voortvloeiend uit haar epistemologische aannames, van een conceptuele kwestie een normatieve en politieke kwestie.

Bij de bespreking van de epistemologische aannames binnen pedagogische wetenschappen, kon effectiviteit puur als concept worden bekeken, los van de huidige casus. Maar omdat voor postkoloniale filosofie een conceptuele vraag direct ook een politieke en ethische vraag inhoudt, kunnen het concept 'effectiviteit' en de rol van dit begrip in de context van PSL/LEAP niet al bij aanvang van elkaar worden gescheiden. De epistemologische discussie gaat hier hand in hand met een discussie over de casus. Uiteindelijk wordt wel de stap gemaakt naar een algemene definitie, maar om op dit concept te komen is het dus eerst nodig de casus te bekijken.

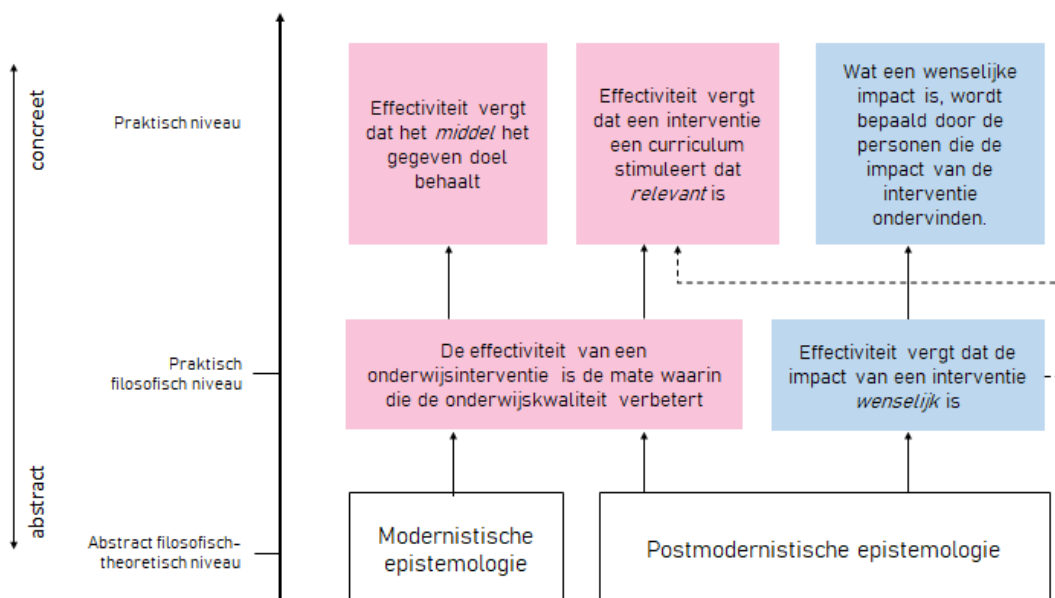
Ook voor postkoloniale filosofie zijn de inzichten en aannames over het concept 'effectiviteit' georganiseerd in verschillende lagen van abstractie (Figuur 3). In deze deelorganisatie wordt duidelijk dat de postmodernistische epistemologie op een abstract filosofisch-theoretisch niveau onderbouwing biedt voor het idee dat 'effectiviteit' begrepen zou moeten worden als de wenselijkheid van de impact van een interventie, dat zich op praktisch-filosofisch niveau afspeelt. Op een nog concreter niveau wordt de eis van een wenselijke impact praktisch ingevuld door het inzicht dat wat telt als een wenselijke impact, door de personen die de impact van de interventie ondervinden bepaald zou moeten worden.



Figuur 3. Weergave van de manier waarop effectiviteit van onderwijsinterventies vanuit het postkoloniaal-filosofische hoofdstuk wordt begrepen, georganiseerd langs een as van abstractieniveau.

4.1.2 Tweevoudige integratie

Door plaatsing op dezelfde schaal van abstractie kunnen de twee deelorganisaties nu worden samengevoegd in Figuur 4. Zo wordt zichtbaar dat het voorstel van pedagogische wetenschappen, het stimuleren van een relevant curriculum, als concretere invulling kan worden gezien van de eis van postkoloniale filosofie dat een interventie een wenselijke impact heeft. Wat telt als ‘wenselijk’ is dan onder andere dat de interventie een curriculum stimuleert dat relevant is voor de leerlingen in die specifieke context. Relevantie van het curriculum is dan een praktische invulling van de eis voor wenselijkheid. Hier kunnen beide vakgebieden vanuit hun disciplinaire perspectief mee instemmen. De *common ground* tussen pedagogische wetenschappen en postkoloniale filosofie is daarom dat ‘effectiviteit’ in de context van onderwijsinterventies vergt dat een interventie een curriculum stimuleert dat relevant is.



Figuur 4. Integratie van de effectiviteitsbegrippen van pedagogische wetenschappen en postkoloniale filosofie.

4.2 Effectiviteit: toegepaste ethiek

Nu is het zaak toegepaste ethiek bij de effectiviteitsbegrippen te betrekken. Toegepaste ethiek was geen partij in het eerdere epistemologische conflict, aangezien de inzichten rond het concept 'effectiviteit' van toegepaste ethiek niet voortkomen uit een specifieke epistemologische fundering. Hoewel toegepaste ethiek het bestaan van epistemologische vragen en posities erkent, zijn deze zelf niet het onderwerp van discussie in deze tak van de ethiek en laat het deze over aan de meta-ethiek. Toegepast-ethische vragen zijn specifiek van aard en richten zich op de praktische, directe handelingscontext (Dittmer, 2019). Epistemologische discussies zijn hier eigenlijk niet relevant; of kennis bestaat en hoe je hieraan komt doet weinig af aan de vraag hoe in een specifieke casus moet worden gehandeld. Dit soort epistemologische vraagstukken worden tussen haakjes gesteld, om op een praktisch-filosofisch niveau te kunnen redeneren. Doordat de inzichten van het toegepast-ethische hoofdstuk dus gelijk opereren op praktisch filosofisch niveau, wordt in Figuur 5 geen link gelegd met de epistemologische fundering.

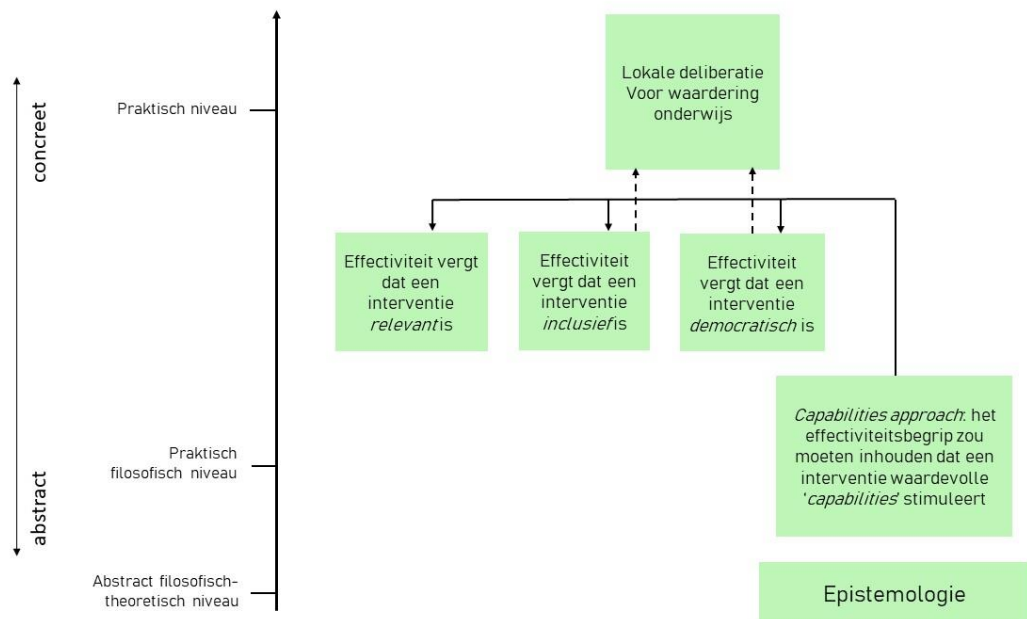
Voor de inzichten van toegepaste ethiek over het concept 'effectiviteit' geldt bovendien, net als voor postkoloniale filosofie, dat het lastig is de conceptuele kwestie van de casusspecifieke praktijksituatie te scheiden. Ook toegepaste ethiek houdt zich niet bezig met de vraag wat effectiviteit is, maar met hoe effectiviteit begrepen zou moeten worden. Het disciplinaire hoofdstuk voert daarom een normatieve evaluatie uit van het effectiviteitsbegrip

dat in de praktijk van PSL/LEAP wordt gehanteerd. Deze evaluatie vertrekt vanuit algemene theorie die op verschillende casussen kan worden toegepast.

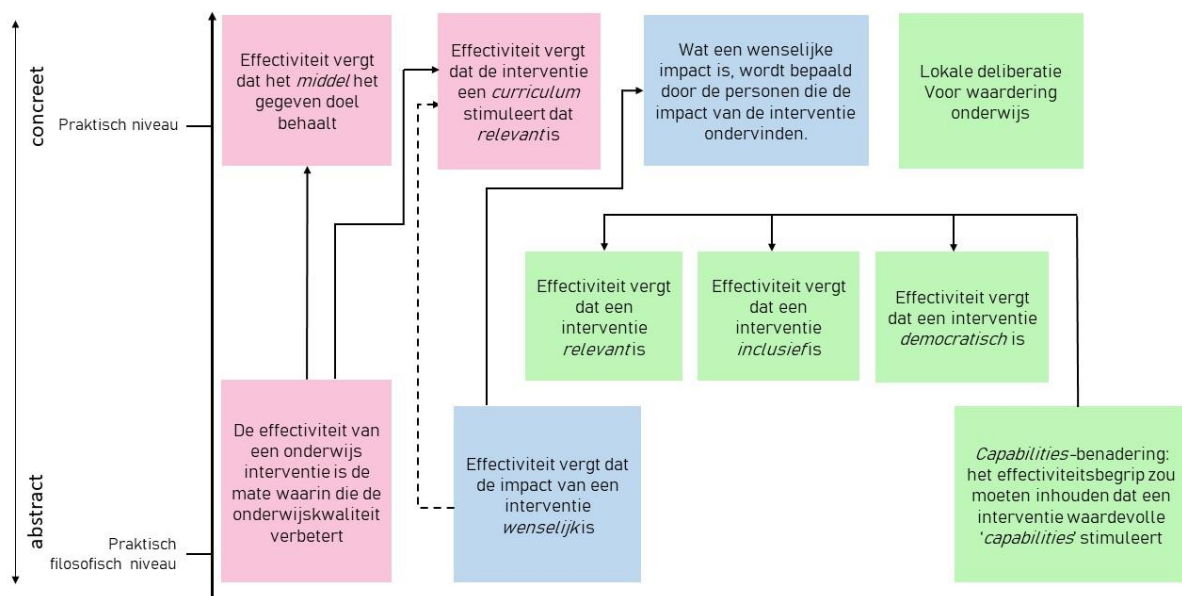
In die normatieve evaluatie wordt het effectiviteitsbegrip zoals dat door de ontwikkelaars van PSL/LEAP wordt gedeeld tegen het licht gehouden. Volgens dit begrip van effectiviteit geldt de interventie als effectief wanneer deze de leeropbrengsten verbetert, zoals wordt vastgesteld in de RCT. Dit betekent dat onderwijskwaliteit tot een opsomming van deze kwantitatieve variabelen wordt gereduceerd, terwijl dit volgens toegepaste ethiek een te smal beeld van onderwijskwaliteit vertegenwoordigt. Hiermee wordt ook de verantwoordelijkheid tot het projectdoel die PSL/LEAP-actoren nemen te smal. Om werkelijke verantwoordelijkheid te nemen voor het doel om gratis kwaliteitsonderwijs te leveren, moeten de resultaten waarnaar wordt gestreefd breder worden geïnterpreteerd.

Voor deze bredere interpretatie wordt een *capabilities*-benadering tot onderwijs aangehaald. Deze biedt een normatief kader om op een sociaal-rechtvaardige manier te bepalen of resultaten kwaliteitsonderwijs voortbrengen en zo effectief de doelen behaalt. De *capabilities*-benadering geeft echter geen blauwdruk hoe dit er dan precies uitziet. Welke *capabilities* moeten worden gestimuleerd, is zeer contextafhankelijk en persoonsgebonden. Wel kunnen drie dimensies van sociale rechtvaardigheid een leidraad bieden om te bepalen welke *capabilities* van belang zijn: relevantie, inclusie en democratie. Met lokale deliberatie en reflectie kan worden bepaald of een interventie bijdraagt aan de vervulling van *capabilities* en het onderwijs daadwerkelijk betekenisvolle resultaten behaalt. Zo geeft de toegepaste ethiek een normatieve reflectie op het effectiviteitsbegrip dat PSL/LEAP hanteert en biedt in reactie hierop een praktisch alternatief met grotere normatieve legitimiteit.

Dezelfde lagen van abstractie die de inzichten van de andere disciplines weergaven zijn in Figuur 5 opnieuw gebruikt om de inzichten van toegepaste ethiek te organiseren. Zoals besproken, vindt het onderzoek van toegepaste ethiek voornamelijk plaats op praktisch-filosofisch niveau en is de epistemologische basis hiervan losgekoppeld. De theorie van de *capabilities*-benadering wordt daarom op deze plaats van de schaal geïntroduceerd. Uit deze theoretische basis komen de drie dimensies als praktische leidraad voort, die op het concrete einde van de schaal worden ingevoegd. Het praktische invullingsadvies van lokale deliberatie schikt zich vervolgens op het meest praktische niveau van Figuur 5.



Figuur 5. Weergave van de manier waarop effectiviteit van onderwijsinterventies vanuit het toegepast-ethische hoofdstuk wordt begrepen, georganiseerd langs een as van abstractieniveau.



Figuur 6. Invoeging van de inzichten van toegepaste ethiek in de tweevoudige integratie van Figuur 4.

4.3 Effectiviteit: drievoudige integratie

Nu ook het effectiviteitsbegrip van toegepaste ethiek op een schaal van abstractie is georganiseerd, kan deze in Figuur 5 worden geschoven, waardoor Figuur 6 ontstaat.

Vervolgens kunnen de drie dimensies worden verbonden aan de inzichten van pedagogische wetenschappen en postkoloniale filosofie die al in de figuur staan. Door deze organisatie komen nieuwe overeenkomsten en conflicten aan het licht.

4.3.1 Lokale deliberatie

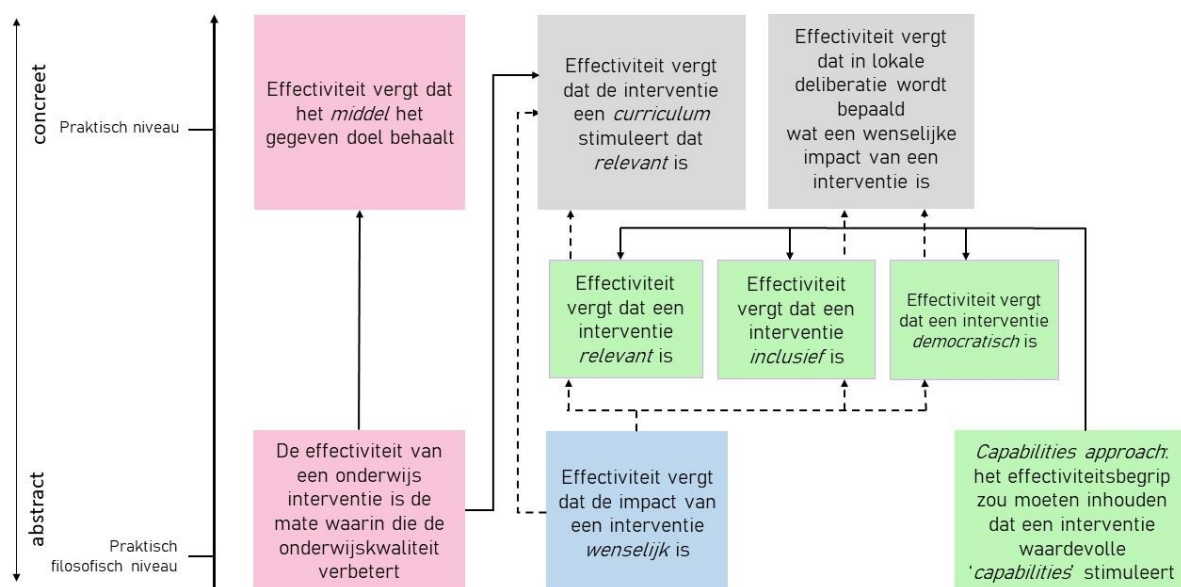
Met deze organisatie wordt duidelijk dat het inzicht vanuit postkoloniale filosofie dat de impact van een interventie wenselijk zou moeten zijn om effectief te worden verklaard, concreter kan worden ingevuld met de drie dimensies die voortkomen uit de *capabilities*-benadering van toegepaste ethiek. Hoewel postkoloniale filosofie geen *capabilities*-benadering aanneemt, kan zij wel de dimensies van effectiviteit ondersteunen. De relevantie-dimensie sluit aan bij de postkoloniaal-filosofische aanname dat sociale verandering betekenisvol moet zijn voor degenen die de effecten van die verandering ondergaan. Inclusie past eveneens bij de postkoloniaal-filosofische aanname dat een interventie niet een bepaalde groep zou mogen bevoordelen ten koste van een andere. Ook de noodzaak van een democratische basis wordt gedeeld. Zo geven de dimensies dus op een praktisch niveau zowel invulling aan de *capabilities*-benadering als aan de eis voor een wenselijke impact (zie Figuur 7).

Eerder was de democratische bepaling van wat telt als een wenselijke impact al aangeduid als praktisch invulling van de wenselijkheidseis. Deze link kan in de organisatie nu gaan lopen via het door beide disciplines gedeelde standpunt dat effectiviteit democratische beoordeling vergt. Vervolgens kan het postkoloniaal-filosofische inzicht dat ‘wat een wenselijke impact is, wordt bepaald door de personen die bij de interventie betrokken zijn’ worden verenigd met het inzicht uit toegepaste ethiek dat voor het bepalen van de waarde van onderwijs lokale deliberatie nodig is. Deze inzichten worden in een herdefinitie geïntegreerd tot het inzicht: ‘effectiviteit vergt dat in lokale deliberatie wordt bepaald wat een wenselijke impact van een interventie is.’ In figuur 7 heeft dit geïntegreerde inzicht de grijze kleur gekregen.

4.3.2 Relevantie

De pedagogische eis een relevant curriculum te stimuleren is in de tweevoudige integratie reeds geïnterpreteerd als een praktische invulling van de eis voor wenselijkheid, die postkoloniale filosofie stelt. De dimensie ‘relevantie’ die toegepaste ethiek als onderdeel van de *capabilities*-benadering introduceert, lijkt ook aan te sluiten bij de eis een relevant

curriculum te stimuleren. De twee inzichten werken echter op een ander abstractieniveau. Door de techniek organisatie toe te passen wordt duidelijk dat het willen stimuleren van een relevant curriculum een concrete, praktische, invulling is van het normatieve kader dat de relevantie dimensie van de *capabilities*-benadering biedt. Dit resulteert in het gezamenlijke inzicht dat ‘effectiviteit vergt dat de interventie een curriculum stimuleert dat relevant is’.



Figuur 7. Integratie van de inzichten van toegepaste ethiek met de eis voor een relevant curriculum en de eis voor lokale deliberatie over de doelen van een onderwijsinterventie.

Omdat dit inzicht oorspronkelijk vanuit pedagogische wetenschappen komt, is het in Figuur 6 nog in die kleur (roze) weergegeven. Nu duidelijk is dat dit inzicht vanuit postkoloniale filosofie en toegepaste ethiek kan worden ondersteund, krijgt het inzicht in Figuur 7 de gezamenlijke kleur grijs.

4.3.3 Verwerking modernistisch inzicht

In Figuur 7 staat een pedagogisch inzicht dat nog niet in de integratie is betrokken: ‘effectiviteit vergt dat het middel het gegeven doel behaalt’. Dit effectiviteitsaspect komt voort uit een modernistische epistemologie en is daarom lastig te verenigen met de inzichten die uit een postmodernistische epistemologie vertrekken.

Tot nu toe is aandacht besteed aan de doelen die een onderwijsinterventie zou moeten nastreven. Of een interventie telt als ‘effectief’, hangt immers af van de doelen waar een interventie het juiste middel toe zou moeten zijn. Dit punt ondersteunen alle drie de vakgebieden. Het nog losstaande aspect van effectiviteit stelt echter geen vraag naar wat de

doelen zouden moeten zijn (een ethische en politieke vraag), maar een technische vraag naar of het middel (de interventie) het gegeven doel bereikt.

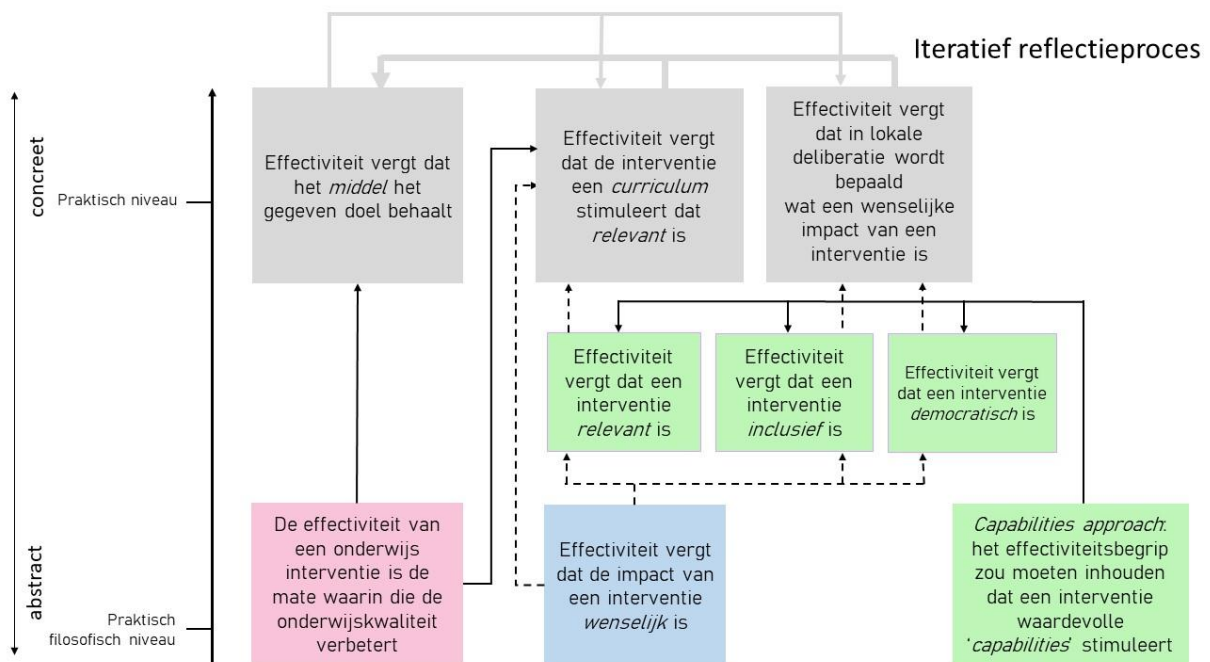
Het geïntegreerde denkkader van Figuur 7 stelt echter het bepalen van het doel van een interventie open: het doel is niet gegeven, maar moet juist nog bepaald worden. Dat moet gebeuren door in lokale deliberatie te kijken naar de dimensies relevantie, inclusie en democratie. Wanneer aan die voorwaarden is voldaan, kan het doel dat uit die deliberatie is voortgekomen worden ingevoerd in het effectiviteitsbegrip van het eerste pedagogisch-wetenschappelijke aspect, en functioneert dan als ‘gegeven doel’ waar een interventie aan getoetst kan worden. Op die manier kan de toetsing van de effectiviteit van een interventie toch in de *common ground* worden betrokken, op de voorwaarden die door de rest van het geïntegreerde denkkader zijn gesteld. Dit is gevisualiseerd in Figuur 8 als een pijl getrokken van de twee inzichten die de kern van de *common ground* vormen naar het tot nog toe losstaande inzicht.

Vanuit de filosofische hoofdstukken is echter kritiek geuit dat door een effectiviteitstoetsing het gevaar bestaat dat de toets onterecht als norm kan gaan functioneren: men moet handelen zodat de getoetste cijfers beter worden, ook wanneer de criteria niet (meer) voldoen aan de eisen van relevantie en lokale deliberatie. Om te voorkomen dat de toetsing van het middel toch weer een statisch en niet-reflexief eindstation gaat vormen, moeten de toetsingscriteria blijvend onderwerp zijn van reflectie. Het moet dus mogelijk zijn telkens opnieuw op de toetsingscriteria te reflecteren aan de hand van de normatieve tak van de *common ground*: de eisen voor een relevant curriculum en lokale deliberatie over wat een wenselijke impact is van een interventie. Daarmee vormt de *common ground* de basis voor een iteratief reflectieproces. Dit proces is weergegeven als een laatste pijl getrokken van ‘effectiviteit vergt dat het middel het gegeven doel behaalt’ naar de twee eisen (Figuur 8).

Uiteindelijk ontstaat vanuit deze stapsgewijze organisatie een gezamenlijk kader om over ‘effectiviteit’ na te denken. Dit geïntegreerde denkkader is in het grijs gevisualiseerd in Figuur 8 en vormt de *common ground* van dit onderzoek. Om dit model toe te passen in de praktijk is het nodig boven het praktische niveau nog een contextueel niveau toe te voegen. Deze contextuele laag richt zich op een specifieke casus en biedt ruimte voor invulling van wat een ‘relevant curriculum’ en ‘lokale deliberatie’ inhouden voor een specifieke interventie in deze specifieke context. Hoe die laag eruitziet, zal dus verschillen per casus.

Dit betekent ook dat deze er voor elk vermeend ‘ontwikkelingsland’ anders uit gaat zien. Door dit voortschrijdende inzicht wordt het generaliserende gedeelte van de hoofdvraag van dit onderzoek problematisch. Bovendien is de term ‘ontwikkelingsland’ vanuit

postkoloniale filosofie problematisch, omdat deze een hiërarchie tussen rijke, westerse en arme niet-westerse landen in stand houdt. Er is daarom gekozen om in de beantwoording van de onderzoeksvraag in Hoofdstuk 5 ‘in een ontwikkelingsland’ te verwijderen uit de vraag. Er wordt dus gekeken in hoeverre PSL/LEAP een voorbeeld is van een effectieve onderwijsinterventie, onafhankelijk van de positie van het land op ‘ontwikkelings’-niveau.



Figuur 8. Integratie van de al geïntegreerde normatieve, op doelen gerichte tak van het model met het pedagogisch wetenschappelijke inzicht dat ‘effectiviteit vergt dat het middel het gegeven doel behaalt. Hierbij ontstaat een cirkelbeweging die een iteratief reflectieproces aanwijst.

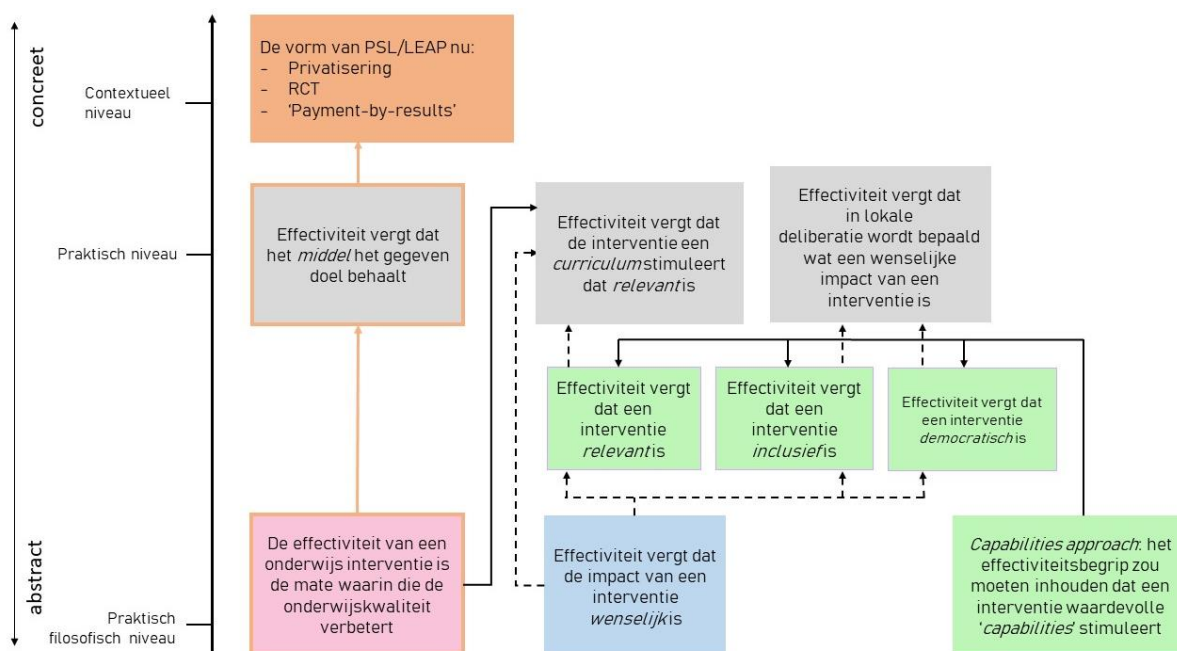
Hoofdstuk 5. Conclusie & Discussie

Jeanne van den Brink, Vera Cup en Angèle Jaspers

5.1 More comprehensive understanding

Met de *common ground* kan nu antwoord worden gegeven op de hoofdvraag: “In hoeverre kan het PSL/LEAP-project gezien worden als voorbeeld van een effectieve onderwijsinterventie in een ‘ontwikkelingsland?’”. Daarvoor wordt PSL/LEAP ingevoegd in de contextuele laag van het model.

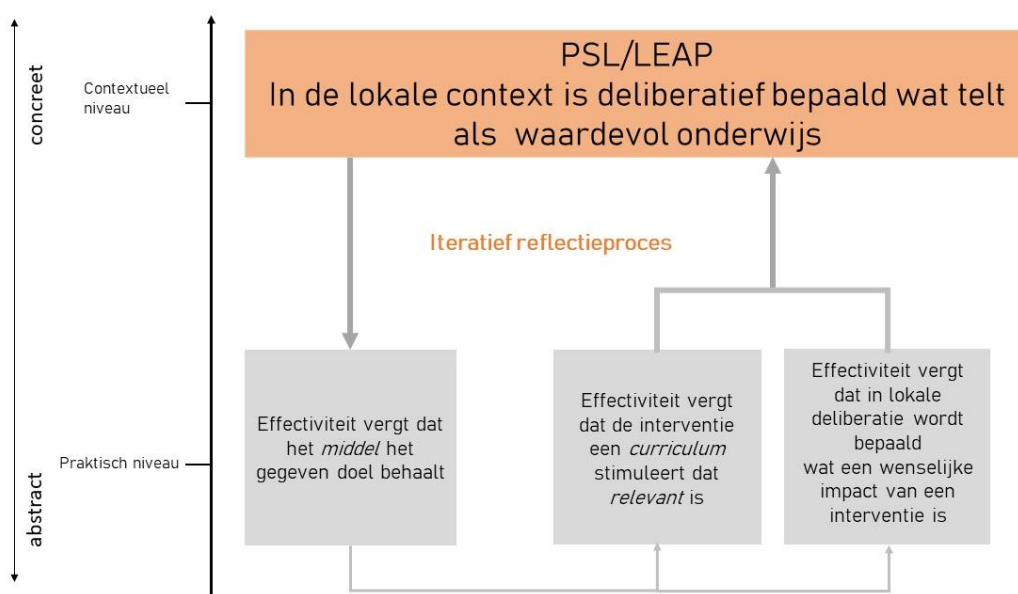
Allereerst kan vanuit deze *common ground* worden gezegd dat PSL/LEAP in de uitvoering en legitimering van het project in het model de linkerroute volgt, die in Figuur 9 met oranje pijlen is weergegeven. Zij zien de effectiviteit van PSL/LEAP als onderwijsinterventie als de mate waarin die de onderwijskwaliteit verbetert. Hoe vervolgens bepaald kan worden of PSL/LEAP de onderwijskwaliteit inderdaad verbetert, is volgens hen door de interventie te toetsen aan een vooraf gegeven doel. Deze toetsing vindt plaats door uitvoering van een RCT, waarin het doel van de interventie in kwantitatieve variabelen wordt gevat. Doordat PSL/LEAP deze route doorloopt komen de overheid en de onderwijsaanbieders tot de conclusie dat de privatisering van het publieke onderwijs, het uitvoeren van een RCT en een *payment-by-results*-model van financiering de effectiviteit van het project waarborgen.



Figuur 9. De route die met de huidige vorm van PSL/LEAP is genomen is de linkerroute in het model. Deze route loopt op contextueel niveau uit op de vormkenmerken van het huidige project.

Het model zoals dat is geformuleerd in Figuur 8, is echter niet alleen descriptief, maar ook normatief van aard. Het schrijft een bepaalde gewenste route voor naar ‘effectief’ interveniëren in onderwijs. Die route komt niet overeen met de route die de huidige vorm van PSL/LEAP neemt. Uit het model van Figuur 8 volgt, bij toepassing op PSL/LEAP, dat *het PSL/LEAP-project in zijn huidige vorm niet effectief genoemd zou mogen worden*. Descriptief gezien kan het project effectief genoemd worden, maar dat predicaat mist volgens dit onderzoek een normatieve rechtvaardiging.

De route die dit onderzoek voorstelt als de gewenste weg, begint bij het bepalen van de doelen van PSL/LEAP als onderwijsinterventie. De route vraagt dus een vertrek vanuit de inzichten dat ‘effectiviteit vergt dat de interventie een curriculum stimuleert dat relevant is’ en ‘effectiviteit vergt dat in lokale deliberatie wordt bepaald wat een wenselijke impact van een interventie is’. Vervolgens wordt in het contextuele niveau, door personen die ook tot die context behoren, bepaald wat telt als goed onderwijs en wanneer een curriculum voor die context relevant is. Die doelen kunnen dan ook niet in dit onderzoek geformuleerd worden, omdat de auteurs niet direct in de context van project staan. Wanneer de doelen van de interventie in lokale deliberatie bepaald zijn, kunnen deze doelen worden ‘ingevoerd’ als datgene waar een middel aan getoetst moet worden om te tellen als ‘effectief’. Zoals eerder beschreven volgt hierop een iteratief reflectieproces, waarbij telkens een cirkel van reflectie, deliberatie, doelbepaling en toetsing wordt doorlopen. Als het model op deze manier zou worden doorlopen, kan vanuit de *common ground* gesproken worden van een



Figuur 10. De gewenste route in het bepalen en uitvoeren van onderwijsinterventies doorloopt in een cirkelbeweging het iteratieve reflectieproces.

onderwijsinterventie die effectief mag worden genoemd in de context van dat land. Het huidige PSL/LEAP voldoet daar zoals gezegd niet aan.

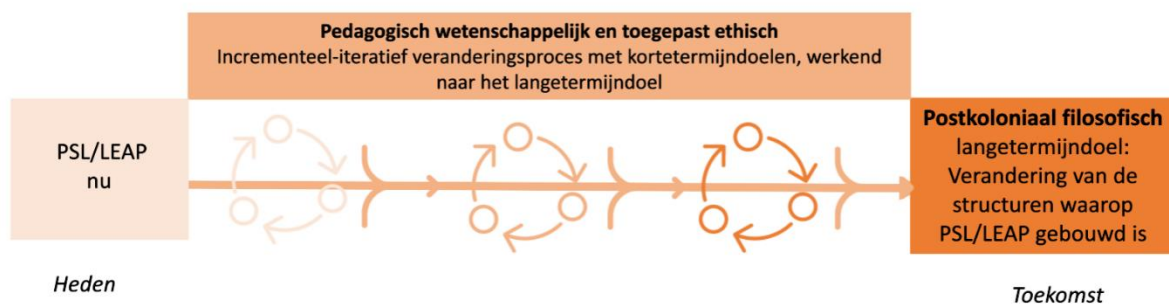
5.2 Handelingsperspectief

Concluderend zou PSL/LEAP in de huidige opzet niet effectief genoemd mogen worden. Aan de hand van het geformuleerde effectiviteitsbegrip en Figuur 10 kan een handelingsadvies geformuleerd worden voor het verbeteren van en oordelen over de interventie. In dit geval ontstaat er echter opnieuw een conflict over de vraag ‘hoe het nu zou moeten’, waarin pedagogische wetenschappen en toegepaste ethiek tegenover postkoloniale filosofie staan.

Dit conflict ontstaat door een verschil in uitgangspunt. Waar vanuit postkoloniale filosofie het discours van interveniëren in ‘ontwikkelingslanden’ als geheel wordt bekritiseerd, wordt vanuit pedagogische wetenschappen en toegepaste ethiek gekeken naar het handelen binnen dit discours. De structuren die pedagogische wetenschappen en toegepaste ethiek voor gegeven aannemen in deze situatie, worden in het postkoloniaal-filosofische hoofdstuk beschreven als datgene wat veranderd moet worden. Dit verschil komt onder andere voort uit het abstractieniveau waarop de disciplines werken. Postkoloniale filosofie maakt een directe verbinding tussen abstract-filosofische concepten en de wijze waarop die op praktisch niveau invloed uitoefenen, terwijl de andere twee disciplines zich meer richten op praktische niveaus zonder daarbij nog het abstracte niveau te hoeven betrekken. Hierdoor verschilt ook het handelingsperspectief wat de disciplines zouden adviseren. Bovendien plaatst postkoloniale filosofie het project in een context van bredere historische en geografische patronen. Dit vakgebied keert zich juist tegen een pragmatische oplossing, omdat in een pragmatische inkadering van het Liberiaanse ‘onderwijsprobleem’ de onrechtvaardige structuren buiten beeld raken waar het probleem in is ingebed. Een daadwerkelijke oplossing betekent dat deze problematische structuren afgebroken moeten worden, en daarmee ook dat PSL/LEAP in de huidige vorm geen doorgang kan vinden.

Toegepaste ethiek stelt echter dat overstappen op een ideale situatie moeilijk in de praktijk te brengen is. Een ideaalschets van de toekomst kan niet gelijk op het non-ideale scenario van Liberiaanse scholen worden toegepast. Ook pedagogische wetenschappen richten zich op wat mogelijk is binnen de bestaande handelingscontext van PSL/LEAP. Waar postkoloniale filosofie ernaar streeft de huidige structuren af te breken, werken pedagogische wetenschappen en toegepaste ethiek juist binnen deze structuren om te bewegen naar een ideale situatie. Deze twee perspectieven kunnen niet hetzelfde advies formuleren, maar met behulp van de integratietechniek transformatie kan *common ground* gecreëerd worden, waarbinnen de verschillende handelingsaanbevelingen naast elkaar kunnen bestaan.

Hiervoor is een tijdsschaal gecreëerd (zie Figuur 11). Deze tijdsschaal stelt het postkoloniale handelingsperspectief, een verandering van de structuren die aan de situatie in Liberia ten grondslag liggen, als langetermijndoel. Het pedagogisch wetenschappelijk en toegepast-ethische perspectief kijkt juist naar een kortere termijnstrategie, waar incrementele aanpassingen worden gedaan om zo, ondanks de non-ideale tussenpozen, in stappen richting het ideale scenario te werken. Het incrementele proces in de huidige handelingscontext werkt zo via een iteratief-incrementeel reflectieproces toe naar structurele veranderingen op de lange termijn.



Figuur 11. Weergave van het handelingsperspectief voor PSL/LEAP als product van de transformatief.

De tijdsschaal in zijn geheel biedt een handelingsperspectief waarin tegelijkertijd op zowel korte- als langetermijndoelen kan worden gefocust. Belangrijk daarbij is wel dat de kortetermijnprojecten niet de langetermijnveranderingen tegenwerken. Juist door beide perspectieven op één schaal te plaatsen, komt de dynamiek tussen die korte- en langetermijndoelen beter in beeld.

Het is binnen dit onderzoek niet mogelijk om concrete invulling te geven aan de kortetermijndoelen en het langetermijndoel voor een specifieke interventie. Dit komt doordat deze doelen afhankelijk zijn van de lokale deliberatie en de daaruit volgende concrete en zeer context-gebonden uitkomsten. De *more comprehensive understanding* en de tijdsschaal samen bieden een kader waarbinnen het handelingsperspectief voor PSL/LEAP geformuleerd kan worden.

5.3 Discussie

De interdisciplinaire aanpak van dit onderzoek heeft tot nieuw geïntegreerd inzicht en een actiehorizon geleid. Om hiertoe te komen, zijn wel specifieke keuzes gemaakt waar andere routes binnen het integratieproces mogelijk tot andere uitkomsten hadden geleid.

Zo is gekozen conflicten rondom het concept 'effectiviteit' op te lossen met de integratietechniek organisatie. Een alternatief hierop is de integratietechniek herdefinitie. Echter, bij een herdefinitie hadden de verschillende (sub)disciplines meer concessies moeten doen om tot een concrete invulling te komen van het concept, waardoor mogelijk toch belangrijke inzichten achterwege zouden blijven.

Ook bij de het formuleren van een handelingsperspectief is een bewuste keuze gemaakt. De verschillende inzichten op het handelingsperspectief, namelijk het werken binnen de bestaande structuren of het moeten afbreken van deze structuren, zijn nu met de transformatietechniek geïntegreerd. Een alternatief zou zijn deze inzichten niet te verenigen om de tegenovergestelde aard te benadrukken. Hiervoor zou de techniek 'distinguishing' worden toegepast om zo een schaal te vormen, met incrementele en structurele veranderingen als uitersten (Van der Lecq, 2012). Deze wijze zou de aparte disciplinaire inzichten sterker vertegenwoordigen, maar bemoeilijkt het formuleren van een werkbaar handelingsadvies.

De complexe aard van de PSL/LEAP-interventie is een indicatie dat andere disciplinaire inzichten dit begrip mogelijk nog verder uitdiepen. Culturele antropologie kan bijvoorbeeld inzicht verschaffen in de lokale context van Liberiaanse scholen en de samenhang van culturele, economische en politieke factoren in PSL/LEAP vanuit dit contextuele begrip duiden. Bestuurs- en organisatiewetenschappen kunnen de zakelijke kant van PSL/LEAP uitlichten en verbinden met diens 'effectiviteit' als onderwijsinterventie. Daarnaast kan het vakgebied internationale betrekkingen inzicht geven in de internationale afhankelijkheidsrelaties waar het project in is ingebed, zoals die tussen de Wereldbank en Liberia.

Ook is het perspectief op de casus momenteel gelimiteerd omdat alle hoofdstukken zijn geschreven vanuit het oogpunt van buitenstaanders van de beschreven onderwijspraktijk. Op grote afstand was het niet mogelijk om het dagelijkse reilen en zeilen van PSL/LEAP te concretiseren. Hierdoor kon er ook weinig concreets worden gezegd over de invulling van de theoretische kaders die uit onderzoek voortkomen, aangezien het lokale perspectief hierbij van groot belang is. Dit zorgt er mogelijk ook voor dat context-specifieke obstakels en uitdagingen voor implementatie mogelijk niet voorzien zijn.

In mogelijk vervolgonderzoek naar aanleiding van deze bevindingen is het dan ook zaak deze limitaties in onderzoeksperspectief aan te pakken. Dit kan gedaan worden door op kwalitatieve wijze te onderzoeken hoe de betrokken partijen aankijken tegen de effectiviteit van PSL/LEAP. Een andere suggestie hiervoor is om niet enkel te interpreteren en publiceren van een afstand, maar aan handelingsonderzoek te doen. Handelingsonderzoek is gericht op

het oplossen van problemen door actieve en gelijkwaardige samenwerking van onderzoekers, hulpverleners en de geholpenen (Landseer et al., 2003). Door binnen de context van LEAP-scholen en haar betrokken belanghebbende partijen handlingsonderzoek uit te voeren, hoeft niet langer van buitenaf te worden onderzocht wat de beste werkwijze is, maar kan een dichter perspectief hierop worden geboden.

Literatuur Hoofdstuk 4 & Hoofdstuk 5

Acheraïou, A. (2011). Postcolonial discourse, postmodernist ethos: Neocolonial complicities.

Questioning Hybridity, Postcolonialism and Globalization, 144–149.

https://doi.org/10.1057/9780230305243_8

Dittmer, J. (z.d.). *Applied ethics*. The Internet Encyclopedia of Philosophy. Geraadpleegd op 4 februari 2021, van <https://iep.utm.edu/ap-ethic/>

Landsheer, H., t Hart, H., De Goede, M., & van Dijk, J. A. (2003). *Praktijkgestuurd onderzoek, methoden van praktijkonderzoek*. Stenfert Kroese / Wolters Noordhof

Repko, A., & Szostak, R. (2017). *Interdisciplinary Research* (3^e ed.). SAGE.

van der Lecq, R. (2012). Why we talk: An interdisciplinary approach to the evolutionary origin of language. In A. F. Repko, W. H. Newell, & R. Szostak (Eds.), *Case studies in interdisciplinary research* (pp. 191–223). Thousand Oaks, CA: Sage.