



— **MYTHE 1** —

**INTERNATIONALE
METINGEN TONEN
AAN DAT ONS
ONDERWIJS
ACHTERUITGAAT**

— ROGER STANDAERT —

Al een aantal jaren doen heel wat doemberichten over de dalende kwaliteit van ons onderwijs de ronde. Ze worden gretig overgenomen door de publieke opinie, die de ‘negatieve geruchtenmolen’ nog wat sneller doet draaien. Veel van die kritiek sluit echter niet aan bij de concrete realiteit, en focust slechts op deelaspecten van het onderwijs – die op hun beurt weer samengaan met partiële opvattingen over wat het begrip ‘kwaliteit’ precies inhoudt. Een diepere analyse van feiten en percepties ontbreekt vaak.

Internationaal onderzoek naar onderwijskwaliteit heeft met dezelfde problemen te kampen. Een vergelijking van ons onderwijs met dat in het buitenland kan zinvol zijn, maar heeft ook haar beperkingen. In wat volgt, wordt eerst en vooral een grondige analyse gemaakt van het begrip ‘kwaliteit’; vervolgens worden de PISA-onderzoeken in een uitgebreide casus aan die definitie van kwaliteit getoetst.

INTERNATIONAAL VERGELIJKEN IS ZINVOL, MAAR...

De belangrijkste bedoeling van internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek is altijd geweest om te leren van het buitenland, om na te gaan hoe zij hun onderwijsproblemen oplossen. Onderwijssystemen zijn echter steeds ingebed in een geschiedenis en een culturele context, wat het onmogelijk maakt om structuren, methodes en oplossingen zomaar over te nemen. In zekere zin kunnen we dat vergelijken met orgaantransplantaties: een orgaan dat getransplanteerd wordt, moet compatibel zijn met het organisme van de patiënt, of het wordt door het lichaam afgestoten. Het is daarom lichtelijk naïef om te denken dat we buitenlandse oplossingen zomaar kunnen overnemen. Wat in het buitenland succes heeft, vraagt altijd aanpassingen om ook een meerwaarde te vormen voor ons eigen onderwijssysteem.

CONTEXT IN HET KWADRAAT

Je kunt maar vergelijken wanneer de situaties die je wilt vergelijken min of meer gelijkaardig zijn. Dat maakt de essentie van vergelijken meteen duidelijk.

De resultaten van die vergelijking variëren echter naargelang de context. Dat blijkt zelfs al uit nationaal – en dus niet eens internationaal vergelijkend – onderwijskundig onderzoek, zoals Scheerens’ synthese van de opvattingen

Je kunt maar vergelijken
wanneer de situaties die je
wilt vergelijken min of meer
gelijkaardig zijn

.....

over wat de laatste vijftig jaar precies
gezien werd als een ‘effectieve’ school.
Scheerens wijst in dat verband op de
vaak tegenstrijdige aanbevelingen;
directe instructie versus meer construc-
tivistische benaderingen, bijvoorbeeld.
Hij komt tot de constatering dat je, op
basis van de grote hoeveelheid beschik-

bare literatuur, zowel het ene als het andere kunt bewijzen. Dat bewijs moet
dan ook nog in het juiste perspectief geplaatst worden: naargelang de context
– die bovendien veelgelaagd kan zijn – is de ene benadering beter dan de
andere. Vaste recepten voor een geslaagde vergelijking zijn er dus niet.

Onderwijskundig onderzoek is evenzeer complex omdat het bestaat uit vier
niveaus, die op elkaar inspelen:

- het leren van de individuele leerling
- het lesgeven in de klas
- het meso- of schoolniveau
- het macro- of nationale niveau

Die vier niveaus kunnen los van elkaar worden bestudeerd, maar beïnvloeden
elkaar ook. Het is dus moeilijk om hun effect en waarde in te schatten.
Onderwijskunde en didactiek zijn menswetenschappen, en laten zich dus niet
zo ondubbelzinnig vatten of meten als natuurwetenschappen.

Als de focus van een onderzoek zich uitbreidt over landsgrenzen heen, wordt
het aantal contextfactoren nog veel groter. Natiestaten bezitten een eigen
culturele en historische context; plaatselijke culturen hebben hun eigen ken-
merken, die zich in de loop van de geschiedenis geleidelijk aan sterker en
sterker hebben verankerd. Onderwijs is het middel bij uitstek om kinderen
en burgers in te wijden in die eigen cultuur. Een lijst van beïnvloedende
contextfactoren kan er als volgt uitzien:

- religie, geloofsovertuigingen en mythes
- totalitaire en centralistische regimes, diverse vormen van democratische
besluitvorming (of het gebrek daaraan)
- rollenpatronen voor man en vrouw, opvattingen over seksualiteit

- opvoedingsgebruiken in het gezin
- klimaat en geografische ligging
- relatieve armoede of rijkdom en koopkracht
- individugerichte versus collectief gerichte samenlevingen
- sociale voorzieningen en belastingen
- het aantal en de aard van de aanwezige talen
- ...

Die lijst kan nog verder worden aangevuld, en voor elk kenmerk kunnen nog
allerlei varianten worden bedacht. Zo wordt meteen duidelijk dat bijvoorbeeld
China met Roemenië vergelijken, Finland met Mexico, of Vlaanderen met
om het even welk land, geen eenvoudige opdracht is.

EEN ECONOMISCHE INVALSHOEK

Vergelijkingen die als belangrijkste doel hebben om onderwijssystemen te
beoordelen en te rangschikken, zijn – naast pretentieuze – vaak het resultaat
van beperkte metingen. De media bieden die zogenaamde kwaliteitsrang-
schikkingen, die dikwijls baden in statistisch jargon, een uitgebreid forum.
Toch geven ze geen representatief beeld: vergelijken is niet beoordelen en
rangschikken, maar leren van elkaar.

Onderwijsonderzoekers willen weten hoe men in andere landen omgaat met
kinderen die thuis niet de onderwijstaal spreken, hoe men verschillen in de
klas aanpakt, hoe men leerlingen burgerzin bijbrengt, hoe men de kwali-
teit van het onderwijs interpreteert, enzovoort. Na zo’n buitenlands bezoek
keren ze echter altijd terug naar Belgische of Vlaamse bodem. Daar moeten
ze vervolgens nagaan in welke mate de recepten die ze meebrachten uit het
buitenland – al dan niet in aangepaste vorm – kunnen worden opgenomen
in ons eigen onderwijsmenu.

Leren van elkaar kreeg als visie in de jaren 70 van de vorige eeuw concurrentie
uit economische hoek. De *human capital theory* zag onderwijs, gezondheid
en andere maatschappelijke organisaties of kenmerken als menselijk kapitaal
dat de economie kan vooruithelpen. Dat leidde bijvoorbeeld tot theorieën die
onderwijs beschouwen als investering in de economische groei. Dat was de
start van een indrukwekkend aantal studies over de zogenaamde *rate of return*,
het verband tussen onderwijs en economische groei. Men ging op zoek naar
algemene wetmatigheden die objectief en wetenschappelijk controleerbaar

zijn, om die dan op basis van verzamelde gegevens over economische parameters in verband te brengen met onderwijsresultaten. De meest gebruikte parameters en indicatoren voor economische productiviteit waren – en zijn nog steeds – het gemiddelde individuele inkomen en het bruto binnenlands product.

Dergelijke studies zijn ook vandaag nog erg populair. Oorspronkelijk werden ze veel gebruikt in het kader van ontwikkelingshulp door Unesco, de Wereldbank, de Carnegie stichting, de Rockefeller stichting en United States Aid for International Development (USAID). Die studies toonden voornamelijk correlaties aan, die wel wezen op bestaande verbanden, maar te ruw waren om er ook oorzakelijke verbanden uit te distilleren. De evidente reden daarvoor was dat men de verschillende contexten niet onder controle had, zodat een bepaalde inputfactor wel goede resultaten opleverde in systeem A, maar niet in systeem B.

In sommige landen was er een verband tussen de klasgrootte en de schoolresultaten, in andere dan weer niet. Een Ghanese onderwijzer met een klas van zestig leerlingen haalde bijvoorbeeld even goede resultaten voor rekenen en lezen als een Oostenrijkse onderwijzer met twintig leerlingen. Een contextfactor die daarvoor mogelijk als verklaring kan dienen, is dat Ghanese kinderen gemotiveerder zijn, omdat onderwijs in hun ogen een springplank vormt voor sociale mobiliteit, terwijl westerse kinderen – die doorgaans welvarender zijn – daar niet echt wakker van liggen.

Op dit ogenblik vinden we dat soort studies over onderwijsoutput nog terug bij de OESO (PISA- en PIAAC-toetsen), de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, met de TIMSS- en PIRLS-toetsen) en zelfs in een vergelijkend onderzoek naar de resultaten van burgerschapsopvoeding. Ondertussen is de vergelijkende toetsbeweging ook *big business* geworden: privéconsortia beginnen er brood in te zien. Het machtige onderwijsbedrijf Pearson, bijvoorbeeld, stelde een eigen Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment op.

Het ontwerp van die toetsen is in de loop van de jaren sterk geëvolueerd. De wetenschappelijke inzichten uit de statistiek laten nu ook toe om de eenvoudige correlaties van voorheen aan te vullen met statistische correctieformules, om de verschillende contexten mee in beeld te brengen. Ook

meerniveau-onderzoek komt nu vaker voor: dat gaat dan over de impact van diverse hiërarchische lagen, zoals de klas, de school en de centrale overheid.

Maar zoals reeds eerder vermeld, én zoals verder opnieuw zal blijken: contexten zijn moeilijk in kaart te brengen en te mathematiseren, in het bijzonder als ze elkaar ook nog eens

Vergelijkende onderzoeken zijn interessant om van elkaar te leren, maar ze worden gevaarlijk en misleidend wanneer ze dienen om systemen te evalueren en te rangschikken

.....

beïnvloeden. Onderzoekresultaten moeten dus voortdurend gecorrigeerd worden, omdat ze anders te ver dreigen af te wijken van de realiteit in de klas – maar ook die statistische correctieformules zijn niet waterdicht, en garanderen geenszins een volledig objectieve interpretatie van de context(en). De conclusie is dus opnieuw dezelfde.

Dergelijke vergelijkende onderzoeken zijn wel interessant om van elkaar te leren, maar ze worden gevaarlijk en misleidend wanneer ze dienen om systemen te evalueren en te rangschikken.

In die zin is er wel een verschil tussen de TIMSS- en PIRLS-toetsen van de IEA en de PISA-toetsen van de OESO. De IEA heeft als bedoeling gegevens uit internationaal onderzoek te verschaffen, die de deelnemende landen toelaten om hun systeem en doelstellingen te verbeteren. PISA gaat een stap verder, en streeft er ook naar het onderwijsbeleid van de deelnemende landen actief te beïnvloeden.

WELKE KWALITEIT GAAN WE VERGELIJKEN?

Wie eens flink wil discussiëren, hoeft enkel de vraag te stellen wat ‘kwaliteit’ nu precies inhoudt. In de oeverloze discussie die ongetwijfeld volgt, komt wellicht ook de achteruitgang van het onderwijsniveau voorbij. Kwaliteit, en de afgeleide begrippen ‘peil’ en ‘niveau’, zijn termen die al te vaak verkeerd gebruikt worden. Zoals hierboven reeds werd gesteld, is ‘kwaliteit’ geen neutraal en vastomlijnd concept, maar is het ook gebonden aan een bepaalde cultuur of een bepaalde periode in de geschiedenis. Vooraleer we uitspraken

doen over de kwaliteit van het onderwijs, moeten we dus verduidelijken wat we daar exact onder verstaan.

KWALITEIT EN GESCHIEDENIS

In de verschillende onderwijssystemen van de wereld loopt de invulling van het begrip ‘kwaliteit’ sterk uiteen. Iedereen moet uiteraard leren lezen, rekenen en schrijven, maar daarbuiten zijn er, zelfs voor exacte vakken, heel wat verschillende interpretaties. Daarbij spelen allerhande culturele en situationele factoren een rol: de geschiedenis van een volk of een natiestaat laat een onuitwisbare voetafdruk na op wat men als kwaliteit beschouwt.

De geschiedenis van het nazisme, bijvoorbeeld, heeft in Duitsland geleid tot overgevoeligheid. Het resultaat is een dichtgetimmerd onderwijsbeleid dat zowat alles vastlegt in besluiten en omzendbrieven. Een gelijkaardig voorbeeld is de visie op onderwijs in Frankrijk, Italië, Spanje en Portugal, die is gestoeld op de waarden van de Franse Revolutie: een verregaande centralisering die ontleend is aan het napoleontische tijdperk, en een streng bewaakte *laïcité*, de idee van een neutrale lekenstaat. Een (te) grote invloed van ideologieën op het onderwijs kan immers best vermeden worden door zeer concrete richtlijnen en een gedetailleerde reglementering.

Als we verder kijken dan onze buurlanden, valt op dat de historische factor in het onderwijs ook in andere landen – en op andere continenten – zeer uitgesproken is. Dat staat in fel contrast met de situatie in het pluralistische Vlaamse onderwijs, dat een grote vrijheid en openheid geniet. Ook die ingesteldheid kan historisch verklaard worden, en is – vergeleken met vele andere onderwijssystemen – vrij uniek.

Over ‘historisch’ gesproken: in elke periode van de geschiedenis gaan wel stemmen op die beweren dat ‘het vroeger beter was’. Elke generatie vindt wel argumenten die bewijzen dat ze beter is dan de volgende. Dat was al zo in de Romeinse tijd: reeds in de eerste eeuw kloeg Petronius dat *‘nunc pueri scholis ludunt’* – de kinderen doen op school niets anders meer dan spelen.

De vraag of de onderwijskwaliteit daalt, kan dus tot verschillende antwoorden leiden, afhankelijk van hoe het begrip ‘kwaliteit’ ingevuld wordt. Die invulling is niet eenvoudig: er zijn veel belanghebbenden, waardoor het moeilijk is om een evenwicht te vinden tussen de vele verschillende visies. Bovendien

evolueren de verwachtingen van de maatschappij snel, wat maakt dat de definitie van goed onderwijs regelmatig moet herijkt worden.

TEGENSTELLINGEN

Het debat over onderwijskwaliteit kan gevat worden in een zestal tegenstellingen, die elk een continuüm vormen waarbinnen verschuivingen mogelijk zijn.

- Kwantiteit versus kwaliteit: is veel kennis belangrijker dan minder, maar grondigere kennis?
- Specialisatie versus basisvorming: moet je vroeg specialiseren, of moet je pas specialiseren na een basisdiploma, zodat specialiseren meer en meer een kwestie van levenslang leren wordt?
- Cognitieve versus brede vorming: leggen we de nadruk op cognitief leren of ook op de verwerving van waarden en attitudes?
- Vakgericht onderwijs versus totaliteitsonderwijs: werken we met vakken of met vakoverschrijdende thema’s?
- Theorie versus praktijk: moet de geleerde theorie ook toegepast worden, en in welke mate?
- Onmiddellijk versus blijvend resultaat: leren we enkel voor toetsen, of mikken we op de lange termijn?

Deze dilemma’s duiken vaak op in discussies over onderwijs, al worden ze niet steeds expliciet verwoord. Kwaliteit is dus een meervoudig begrip, dat meerdere domeinen kan beslaan; onheilsberichten over de dalende onderwijskwaliteit zijn bijgevolg – vaak onbewust – ideologisch bepaald en partieel, omdat ze niet met al die domeinen rekening houden.

PLAATS EN ZIN VAN INTERNATIONALE VERGELIJKINGEN

Als we nu – zoals aangekondigd in de titel en de inleiding van deze bijdrage – terugkeren naar internationale vergelijkende onderwijsonderzoeken, kan dat met de inzichten uit de voorgaande paragrafen als achtergrond. Het belangrijkste uitgangspunt is daarbij dat contexten in internationale vergelijkingsstudies, meer nog dan bij lokale of nationale onderzoeken, moeilijk in kaart te brengen zijn.

We kunnen veel leren uit de onderwijsvisies van andere landen, maar het is essentieel om die inzichten en praktijken vervolgens ook te vertalen naar ons eigen systeem

.....

DE MOEILIJKE VERTAALSLAG

We kunnen veel leren uit de onderwijsvisies van andere landen, maar het is essentieel om die inzichten en praktijken vervolgens ook te vertalen naar ons eigen systeem. Wat elders goed functioneert, is daarom nog niet succesvol bij ons. De in andere landen waargenomen feiten, situaties en resul-

taten accuraat vertalen vraagt een uitgebreide kennis van de cultuur van die landen, en een grondige interpretatie van de contextfactoren die er een rol spelen. De analyse van de toetsresultaten in een bepaald land kan bijvoorbeeld de volgende vragen oproepen:

- Zijn de inhouden die getoetst worden in dat land even belangrijk als bij ons? In welke mate komen die inhouden overeen met onze eindtermen?
- Voor wie zijn die inhouden bestemd?
- Hoe belangrijk vinden de ouders die resultaten?
- Wat is de voorkennis van de leerlingen?
- Hoeveel tijd wordt er aan die inhouden besteed in het lessenrooster?
- Welke impact heeft de scholingsgraad van de bevolking?
- Hoe zijn de toetsen vertaald? Onderschat men de moeilijkheid niet om toetsvragen te vertalen? Bijvoorbeeld vanuit het Engels naar andere taal-systemen, zoals de Chinese beeldtaal die andere denkprocessen vraagt.
- Is onderwijs in dat land een recht, of een voorrecht voor enkelingen?
- Hoe kwaliteitsvol is het lerarenkorps?
- Is er een degelijke onderwijsinfrastructuur, met aangepaste gebouwen en middelen?
- Wat is de status van het onderwijs? Wat is het aandeel van schaduwonderwijs¹?
- Hoeveel autonomie hebben scholen en leraren bij de bepaling van het curriculum?
- Is het onderwijs voornamelijk selectief, of emanciperend?
- Hoe inclusief is het onderwijs?
- Hoe groot is het land, en hoeveel inwoners heeft het?

1 Onder 'schaduwonderwijs' verstaan we onder meer (betalende) bijlessen, huiswerkbegeleiding en examentraining

Een dergelijke waslijst aan vragen laat zich bijzonder moeilijk beantwoorden in rankings. Dergelijke rangschikkingen van scholen zijn al betwistbaar in lokale systemen; een internationale vergelijking van onderwijssystemen, elk met hun complexe eigenheden, is dat dus zeker.

In wat volgt, worden deze beschouwingen over internationale vergelijkingen en kwaliteit geïllustreerd met een casus. De PISA-toetsen zijn een logische keuze, omdat ze aanleiding geven tot populaire rankings waarnaar te pas en te onpas wordt verwezen.

CASUS: DE PISA-RESULTATEN

Vooraf op het gebied van methodologie is er op de PISA-projecten het een en ander aan te merken. De mathematisering van menselijk gedrag is een zware opgave, die bovendien nog complexer wordt als het onderzoek meerdere landen of culturen beslaat. Ik ga daar niet verder op in, omdat de focus van deze bijdrage elders ligt; ik verwijs echter graag naar andere publicaties, die in de bibliografie terug te vinden zijn². In deze analyse gaat het eerder over de ambities, de validiteit en de contextgevoeligheid van de PISA-toetsen.

EEN AL DAN NIET VERBORGEN ECONOMISCHE AGENDA

Je moet geen vergrootglas hanteren om te merken dat PISA een uitgesproken economische agenda heeft. In feite wil PISA onderwijssystemen veranderen met universeel opgelegde besluiten die uit hun data worden afgeleid. Het kan een economische organisatie als de OESO niet kwalijk genomen worden als ze focust op economische doelen, ook niet als ze daarbij het onderwijs in het vizier neemt. De link tussen onderwijs en werkgelegenheid is immers een zeer reëel thema. Ook de plaats van financiële geletterdheid in het onderwijs, en kennis van de economische processen, zijn begrijpelijke aandachtspunten van een dergelijke organisatie.

Het gevaar van een te grote accentuering van de economische dimensie is echter duidelijk aanwezig. Competitie is een sleutelwoord, wat doet veronderstellen dat een bepaalde – wellicht neoliberal getinte – economische ideologie

2 Zie onder andere Standaert, R. (2014 en 2017).