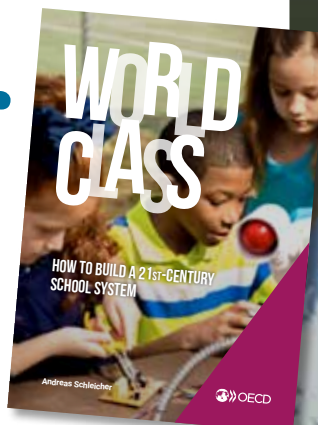


World Class Mythes over onderwijs ontkracht



Andreas Schleicher, directeur van het directorate of Education and Skills¹, bracht onlangs een boek² uit, gebaseerd op zijn jarenlange ervaringen in het (internationale) onderwijs. Op 10 oktober 2018 presenteerde hij de resultaten op een lezing in Brussel. Hoewel we als COV het overdreven belang aan gestandaardiseerde testen kritisch bekijken, leveren ze ook een schat aan data op. En net zoals Schleicher zijn we ervan overtuigd dat de sleutel voor goed onderwijs ligt bij de professionaliteit van de leraar.

We leven in onzekere tijden, en dat maakt de taak van het onderwijs er niet makkelijker op. De school moet de leerling in feite voorbereiden op jobs die nu nog niet bestaan, en op maatschappelijke uitdagingen die we ons nog niet kunnen voorstellen. De digitalisering is nog maar net begonnen, en gaat de wereld en de arbeidsmarkt zoals we die kennen grondig veranderen. Dit biedt opportuniteiten, maar er zijn ook risico's aan verbonden. De eisen die aan onderwijs gesteld worden, veranderen dan ook. Leerlingen moeten in staat zijn om op die veranderingen in te kunnen spelen, en te leven en werken in een maatschappij die vele gezichten kent. Kennis blijft belangrijk, maar lesgeven moet meer zijn dan het doorgeven van statische kennis. Creatief en kritisch leren denken zijn ook belangrijk, aldus Schleicher, en hiervoor is een meer individuele aanpak nodig. Tegelijk blijft kennis een basiswaarde om überhaupt kritisch of creatief te kunnen denken. Lesgeven moet een beroep zijn met een hoog niveau aan professionele autonomie binnen een cultuur van samenwerking. De overheid moet hierbij een actieve rol spelen, maar steeds in samenwerking met de leraren zelf. Om

aan de nieuwe uitdagingen het hoofd te bieden, kan het interessant zijn om na te gaan hoe andere landen met die uitdagingen omgaan. Doordat de OESO, via PISA, beschikt over een enorme voorraad aan data, kan Schleicher een aantal mythes ontkrachten en gemeenschappelijke kenmerken ontwaren. We mogen hierbij wel niet uit het oog verliezen dat gestandaardiseerde testen niet alles zeggen, en slechts een partiële kijk op onderwijs bieden. Ze zijn niet het enige of ultieme instrument om onderwijsbeleid op af te stemmen, maar leveren wel bruikbare info op over wat "werkt" en wat niet. Zoals Schleicher zelf ook opmerkt, is het opstellen van een betrouwbare test niet evident. Bovendien hebben beleidsmakers de neiging om de resultaten erg selectief te gebruiken, en alleen die dingen over te nemen die in hun kraam passen.

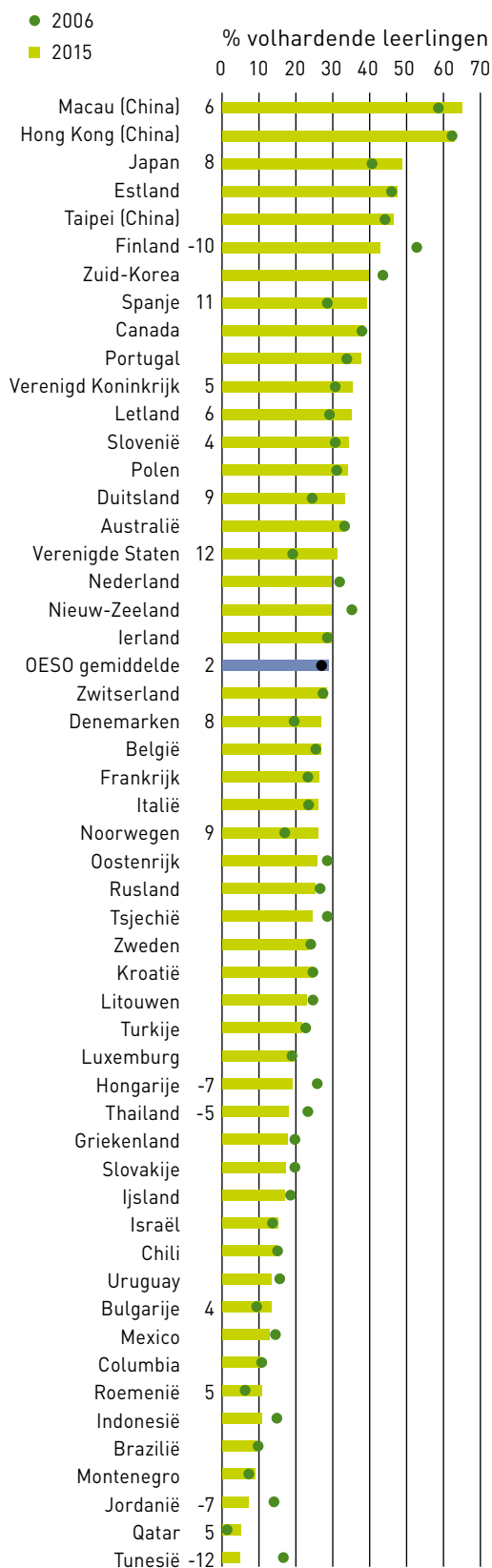
Onderwijsmythes ontmaskeren

Over de hele wereld doen kinderen uit geprivilegieerde sociale milieus het gemiddeld beter op school dan kinderen uit achtergestelde milieus. Dat mag echter geen excuus zijn voor fatalisme. Ook kinderen met minder

sociaal of intellectueel kapitaal kunnen het goed doen op school. In Vlaanderen, waar de school de sociale ongelijkheid - ondanks allerlei beleidsinitiatieven - maar moeilijk kan doorbreken, loont het zeker de moeite om na te gaan wat landen die veel betere cijfers kunnen voorleggen - zoals Japan, Estland of Finland - doen om dit te bereiken. Iedereen - zowel leraren als beleidsmakers - moet willen geloven in elk kind (figuur 1). Een andere, hiermee samenhangende hardnekkige mythe is dat meer immigratie het niveau van het onderwijs naar beneden haalt. Ook dit kan niet hard gemaakt worden, al zijn er wel grote verschillen tussen migranten onderling. Ook hier zijn er grote verschillen tussen landen, ook bij immigranten met hetzelfde herkomstland. Het ontvangende land, en hoe het omgaat met immigranten in het onderwijs, heeft veel meer invloed op de prestaties van leerlingen met een immigratieachtergrond dan het land van oorsprong.

De cijfers tonen ook aan dat meer geld in onderwijs niet automatisch tot beter onderwijs leidt. De Verenigde Staten besteden veel meer geld aan onderwijs (per leerling) dan bijvoorbeeld Estland of Korea, maar toch

Figuur 1. Sociaaleconomisch minderbedeelde leerlingen kunnen toch tot de best presterende leerlingen behoren.



Een leerling wordt als volhardend beschouwd als hij of zij in het laagste kwart zit van de PISA-index voor sociale, economische en culturele status maar qua prestaties bij het hoogste kwart onder alle landen, rekening houdend met sociaaleconomische status.

Bron: OESO, PISA 2015 database, tabel I.6.7.

scoren studenten uit die laatste twee landen gemiddeld veel beter op bijvoorbeeld PISA. Dat wil niet zeggen dat er bespaard moet worden, wel dat geld goed besteed moet worden. Zo is het bijvoorbeeld beter om extra middelen te investeren in de opleiding en professionalisering van leraren in plaats van allerlei technologische gadgets of heel dure schoolgebouwen. Ook voor de tijd die leerlingen aan schoolwerk besteden, geldt dat kwaliteit beter is dan kwantiteit. Een andere hardnekkige mythe, die ook in Vlaanderen vaak wordt aangehaald, is het voorselecteren van leerlingen op basis van hun (verwachte) kunnen. Het snel selecteren van leerlingen in groepen komt al te vaak neer op het indelen van leerlingen volgens sociale klasse, en bestendigt de ongelijkheid. Dat wil niet zeggen dat er geen verschillen zijn tussen leerlingen, of dat de lat lager gelegd moet worden zodat iedereen er onderdoor kan, integendeel. De spreekwoordelijke lat moet net omhoog, in de eerste plaats voor kinderen die nu al te snel intellectueel worden afgeschreven. Er moet meer geloof zijn in de capaciteiten van alle leerlingen. Professionele leerkrachten, die eventuele problemen snel kunnen identificeren, zijn het best gepositioneerd om dit te realiseren. Uit onderzoek blijkt dat Oost-Aziatische studenten meer in zichzelf geloven, en ze behalen globaal betere resultaten dan hun tegenhangers in het Westen, die veel sneller uitgeselecteerd worden. Zo'n selectiesysteem, zoals het bekende watervalsysteem in Vlaanderen/België, werkt demotiverend voor leerlingen, waardoor er veel talent verloren gaat. Zo'n systeem vraagt sterk leiderschap van zowel de school als de overheid. Maar als het goed wordt doorgevoerd dan gaan de zwakkere leerlingen erop vooruit zonder dat de "elite" het minder doet. Integendeel, internationale voorbeelden tonen dat de top zo niet alleen breder wordt maar er zelf ook op vooruit gaat.

Wat maakt het verschil voor een goede school?

Er is geen magische formule voor goed onderwijs. Maar de basis voor

goed onderwijs is in se vrij simpel: onderwijs moet een prioriteit zijn voor beleidsmakers, niet alleen in woorden maar ook in daden, en er moet worden ingezet op kwalitatieve, professionele leraren. Dat kan je nagaan aan de hand van een paar simpele criteria, zoals de status van leraren, hoeveel leraren betaald worden in vergelijking met andere landen. De cijfers van de OESO tonen duidelijk aan dat in landen waar leraren zich sterk gewaardeerd voelen, zoals Finland of Japan, leerlingen ook beter presteren dan in landen waar leraren het gevoel hebben een lage status te hebben, zoals Frankrijk. Zoals Schleicher terecht stelt, kan de kwaliteit van onderwijs nooit beter zijn dan de kwaliteit van de leraren. Goede leraren aantrekken en opleiden is dan ook één van de grootste uitdagingen voor het huidige onderwijs. In landen met een sterk onderwijssysteem - zoals Finland of Singapore - is de opleiding bijna altijd erg selectief, en staat het beroep zelf maatschappelijk goed aangeschreven. Een sterke instroom in de lerarenopleiding betekent een sterke uitstroom. Inzetten op een intellectueel uitdagende opleiding, waarbij ook voldoende ruimte is voor de klaspraktijk, zou een prioriteit moeten zijn. Maar minstens even belangrijk is zorgen dat het beroep zelf ook voldoende uitdagingen blijft bieden, in de vorm van nascholing. Echte professionalisering stopt niet bij het einde van de opleiding, maar loopt door tijdens de loopbaan. Dit kan allerlei vormen aannemen, en verder gaan dan klassieke bijscholingscursussen. In Finland worden leraren gestimuleerd om met hun ervaringen bij te dragen aan wetenschappelijk onderzoek, in Oost-Aziatische landen worden ervaren of erg getalenteerde leraren deels vrijgesteld van hun lesopdracht om hun collega's via workshops concrete tips & tricks bij te brengen, of om startende leerkrachten te begeleiden. Leraren die samenwerken met collega's voelen zich niet alleen beter in hun vel, maar hebben ook het gevoel dat ze beter lesgeven (figuur 2).

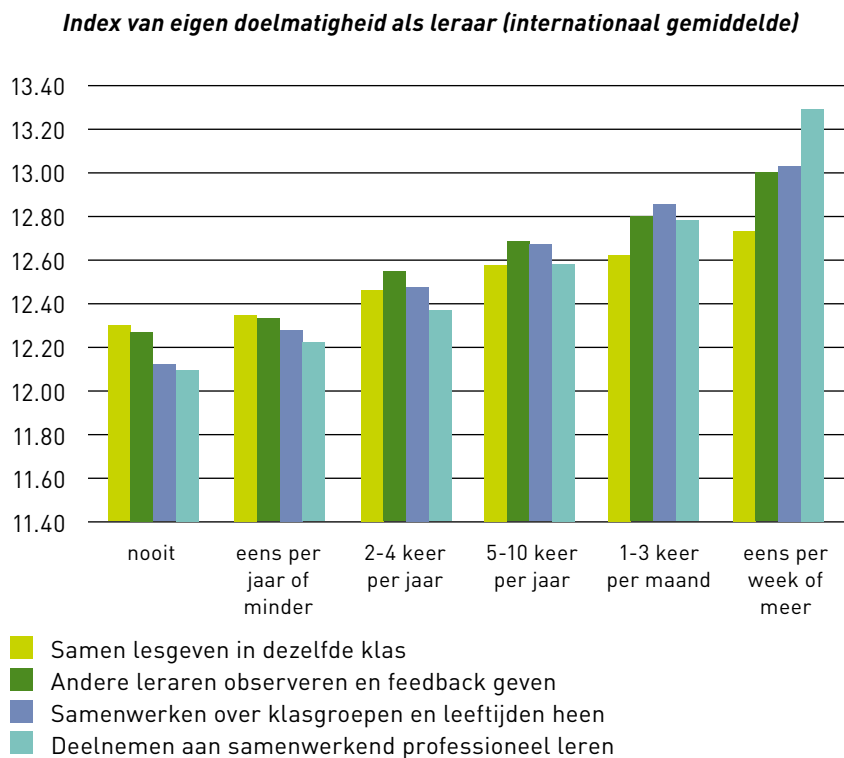
Werkcondities zijn leercondities

Het aantrekken en opleiden van gekwalificeerde en gemotiveerde lera-

ren hangt samen met hen zien als onafhankelijke en verantwoordelijke professionals. Dat is een typisch kenmerk van elk goed scorend onderwijssysteem, maar het kan op vele manieren bereikt worden. Sommige landen die veel autonomie geven aan leraren scoren beduidend beter dan andere. De context is van groot belang: een goed voorbereide leerkracht kan die autonomie omzetten in goed leraarschap, maar wie hier niet op wordt voorbereid raakt al snel de weg kwijt. Samenwerking tussen leraren onderling is daarbij van essentieel belang. Als de internationale vergelijkingen één ding duidelijk maken, dan is het wel dat een te sterke top down benadering en al de bureaucratie die daarbij komt kijken nefast is voor de professionaliteit van de leraar, en dus ook voor de kwaliteit van het onderwijs. Zoals we met het COV al meermaals benadrukt hebben: werkcondities zijn leercondities. Schleicher pleit er voor om van administratieve verantwoordelijkheid (gebaseerd op anonieme data) op te schuiven naar professionele verantwoordelijkheid, waarbij leraren in de eerste plaats verantwoording afleggen aan hun medeleraren en het schoolhoofd. En die verantwoordelijkheid is niet terug te brengen op de score van leerlingen op gestandaardiseerde testen. Zoals Schleicher – wiens organisatie in de eerste plaats gekend is van de gestandaardiseerde testen die ze uitvoert – zegt, beperkt dit het perspectief. Een holistische benadering, waarbij leraren actief betrokken worden als professionals, leidt tot veel betere resultaten dan administratieve verantwoordelijkheid, wat vooral leidt tot meer bureau-

De kwaliteit van onderwijs kan nooit beter zijn dan de kwaliteit van de leraren. Goede leraren aantrekken en opleiden is dan ook één van de grootste uitdagingen.

Figuur 2. Zich doeltreffend voelen als leraar is gelinkt aan het samenwerken met collega's.



Doelmatigheid van de leraar naar intensiteit van de professionele samenwerking. Hoe meer leraren zich engageren voor verschillende types van samenwerking, hoe hoger ze hun doeltreffendheid inschatten.

Bron: OESO, TALIS 2013 database, tabel 7.10

cratie. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat de OESO, door de nadruk die ze legt op testen en het belang daarvan voor het onderwijs, die bureaucratie en administratieve verantwoordelijkheid soms eerder in de hand dan tegen lijkt te werken. Duidelijke standaarden – zoals eindtermen – kunnen scholen ook helpen, omdat het zo voor iedereen duidelijk is wat gekend moet zijn. Anderzijds moet je hier ook mee oppassen, zeker in combinatie met gestandaardiseerde testen. Zo'n standaarden moeten in overeenstemming gebracht worden met het curriculum, anders

is het risico op gekende problemen als *teaching to the test* (alleen leren wat op de test gevraagd wordt) en het overladen van het curriculum erg reëel. Vooral dat laatste is problematisch, omdat het belet dat leer-

lingen ook in de diepte leren. Daar is dan geen tijd voor. Uit internationale cijfers blijkt dat een vorm van educatieve standaarden positief is, maar dat die niet overdreven gedetailleerd moeten zijn. Dan staan ze niet alleen de vrijheid en autonomie van scholen en leraren in de weg, maar riskeren ze ook ver verwijderd te zijn van de maatschappelijke werkelijkheid. Leraren en scholen functioneren ook beter wanneer ze zelf (deels) kunnen bepalen hoe ze die standaarden willen halen.

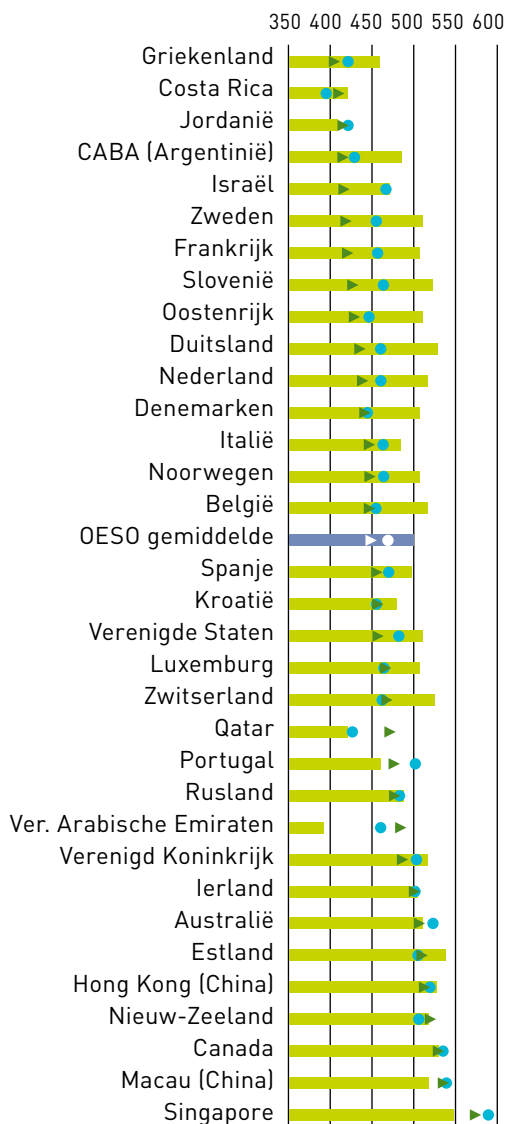
Onderwijs en (on)gelijkheid

Een terugkerende klacht over het Vlaamse onderwijs is dat het ongelijkheid niet oplost, maar reproduceert. Dit is een wereldwijd probleem. Leerlingen met een sociaal-economisch voordeel doen het overal beter dan kinderen die in armoede opgroeien. Maar in sommige landen, zoals Singapore of Estland, slaagt het onderwijs er in om die verschillen te minderen in plaats van simpelweg te reproduceren of zelfs te verergeren.

Figuur 3. Leerlingen met een migratieachtergrond kunnen even goed presteren als autochtone leerlingen.

Gemiddelde score op wetenschap

- Autochtone leerlingen
- Eerste generatie leerlingen van buitenlandse herkomst
- Tweede generatie leerlingen van buitenlandse herkomst



Alleen landen waar het percentage leerlingen van buitenlandse herkomst hoger is dan 6,25% worden getoond.

Bron: OESO, PISA 2015 database, tabel 1.7.4a

Die landen tellen veel meer “arme” kinderen die desondanks toch bij de beste leerlingen behoren. In alle landen zijn er scholen waar ook kinderen die uit een kansarm milieu komen toch goed scoren. Eén van de belangrijkste factoren die de resultaten van leerlingen beïnvloeden is de brede sociaaleconomische achtergrond van de school. Wanneer scholen gesegregeerd zijn door sociale klassen, scoren de minst geprivilegieerden altijd slechter dan wanneer dit niet het geval is. Een bijkomend probleem is dat in de meeste landen (ook in België) scholen met leerlingen uit begoede milieus meer middelen krijgen dan scholen met vooral (of uitsluitend) leerlingen uit de lagere sociale klassen. Soms is dit een rechtstreeks gevolg van het beleid, zoals in de VS, maar meestal is het een onbedoeld neveneffect door sociale stratificatie van scholen (zoals in België en Duitsland). Vlaanderen is een goed voorbeeld van zowel de voor- als nadelen van een beleid dat uitgaat van vrije schoolkeuze: reële keuze tussen verschillende pedagogische programma's en een hoge kwaliteit door competitie tussen scholen, maar ook een vrij sterke sociaaleconomische segregatie en een sterk verband tussen sociale afkomst en leerprestaties. Dat zie je duidelijk in grote steden als Brussel en Antwerpen, waar scholen met een hoog aantal leerlingen vanuit (kans)arme milieus, vaak met een migratieachtergrond, beduidend slechter scoren dan meer landelijke scholen met vooral middenklasse-leerlingen. Nochtans tonen de cijfers van de OESO aan dat migranten en leerlingen uit arme sociale klassen het niet noodzakelijk slechter doen (figuur 3). Specifieke maatregelen zoals sterk inzetten op taalverwerving en sterke leerkrachten inzetten in scholen met veel immigranten, helpen, maar de beste maatregel is vermijden dat concentratiescholen ontstaan.

Onderwijshervorming: wat en hoe

Onderwijs hervormen is geen gemakkelijke opgave. Dit heeft te maken met het belang van onderwijs, maar ook doordat iedereen zich erbij betrokken kan voelen, zij het als (ex)-leerling, leraar, ouder of zelfs als belastingbetaler. Er zijn veel subgroepen en die hebben niet altijd gelijklopende belangen. Om onderwijshervormingen succesvol te laten doorgaan, is het dan ook belangrijk om de belangrijkste partners – leraren en scholen – rechtstreeks bij die hervormingen te betrekken. Een van boven uit opgelegde hervorming die geen breed draagvlak heeft bij de basis is tot mislukken gedoemd. Door de professionaliteit van leraren te versterken en van hun expertise gebruik te maken maak je hen tot partners. Een overheid moet de dialoog aangaan met vakbonden, en dit moet ruimer gaan dan alleen maar loon- en werkcondities. De cijfers van de OESO tonen duidelijk aan dat sterk onderwijs en sterke vakbonden perfect samengaan. Meer zelfs, de landen die het sterkst scoren hebben bijna allemaal sterke onderwijsvakbonden. Wanneer je leraren toelaat zich te professionaliseren en onderwijs moderniseert, krijg je ook vakbonden die mee denken over onderwijs op inhoudelijk vlak, die innovatief willen zijn. Het is in het belang van de overheid – en vooral van het onderwijs – om leraren en vakbonden te behandelen als evenwaardige gesprekspartners, in plaats van hen te zien als tegenstanders.

Grote uitdagingen

Het onderwijs staat voor grote uitdagingen in de 21ste eeuw. Digitalisering biedt enorm veel kansen, maar kan ook erg disruptief zijn. Het onderwijs moet hierop inspelen, maar technologie kan de leraar niet vervangen. De maatschappij verwacht – terecht – veel van leraren. Om aan die verwachtingen te kunnen voldoen, moet het beroep terug aan de leraar gegeven worden. Zoals Schleicher stelt is niet technologie de kern van onderwijs, maar eigenaarschap (ownership). Alleen door de leraar te willen zien als een autonome professional, die in onderlinge verantwoordelijkheid beslissingen neemt en mee in het beleid betrokken wordt, kan aan de uitdagingen voldaan worden. ■

1. Directoraat van onderwijs en competenties, het onderdeel van de OESO dat instaat voor de PISA-testen. De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) is een samenwerkingsverband van 36 landen om sociaal en economisch beleid te bespreken, te bestuderen en te coördineren. PISA (Programme for International Student Assessment) is een grootchalig internationaal vergelijkend onderzoek naar de kennis en vaardigheid op het gebied van taal wiskunde, en natuurwetenschappen.
2. “World Class. How to build a 21st century school system”, OESO.