

Zenitdialoog VLOR (5 juni 2019): Effectiviteit van onderwijs
Discussiebijdrage Elias Hemelsoet: Onderzoekers en wetenschappers als
tandem voor onderwijskwaliteit

Coördinator Studie- en Ontwikkelingsdienst, OVSG¹

0. Inleiding

Vooreerst wil ik mijn appreciatie uitdrukken voor de bijdrage van Jan Van Damme en in ruimere zin onderzoekers die via hun onderzoek willen bijdragen tot concrete veranderingen in de praktijk. De gedeelde bezorgdheid om kwaliteitsvol onderwijs te realiseren is wat ons met elkaar verbindt en een uitgangspunt moet vormen voor gesprek en een sterker uitgebouwde samenwerking en wisselwerking tussen onderzoek en praktijk.

Dank ook aan de VLOR om een dergelijk gesprek te organiseren. Vandaag wil ik stil staan bij een viertal zaken:

- Enkele inhoudelijke elementen uit de presentatie van Jan Van Damme vandaag, meer specifiek zijn analyse van de PIRLS onderzoeken;
- De zinvolheid van vergelijkingen tussen netten en koepels;
- Een breder perspectief op de rol van onderzoek voor de begeleidings- en onderwijspraktijk en enkele reflecties bij mogelijke stappen die we kunnen zetten in de richting van een versterkte kwaliteit van onderwijs;
- Een slotbeschouwing over de stem van onderzoekers in het publieke debat.

1. Concrete reactie op de analyse van Jan Van Damme over PIRLS

De PIRLS onderzoeken m.b.t. begrijpend lezen zijn niet nieuw, hierover is al veel debat gevoerd. Het is belangrijk om voldoende aandacht te hebben voor de duidelijke signaalfunctie die hier van uit gaat: deze resultaten brengen inderdaad bezorgdheden met zich mee wat de prestaties voor begrijpend lezen betreft.

De hamvraag is nu: wat kunnen we hier mee en hoe gaan we hier mee verder? Hoe kunnen we deze signalen juist begrijpen? De ruwe resultaten zeggen ons

¹ Deze toelichting betreft (zoals gevraagd door de VLOR) een bijdrage ten persoonlijke titel en vertegenwoordigt dus niet de standpunten van OVSG als organisatie.

maar weinig ('er is een achteruitgang'). Dat is ook niet zo verwonderlijk; PIRLS onderzoek *meet* immers wel, maar *verklaart* niet (!). Het is van belang om in secundaire analyses verder te onderzoeken wat onderliggende oorzaken zijn. De vaststelling van 'achteruitgang' is een onvoldoende basis om concreet mee aan de slag te gaan (wat allerlei discussies ook mogen suggereren).

Secundaire analyses gaan in op de vraag: wat zijn verklarende factoren voor de resultaten? We kunnen dan een tweedeling maken tussen oorzaken van inhoudelijke aard (beïnvloedende factoren) en van methodologische aard (verschilverklaringen door testformat):

- Inhoudelijk: Wat kan verklaard worden door verschillen in leerlingenpopulatie, en wat door de aanpak in de klas, de methode,...? We stellen bijvoorbeeld vast dat vermindering van de onderwijstijd geen verklaring biedt, ervaring leerkrachten wel heel belangrijk is, invulling van nascholing eveneens (ook al blijft dan nog vrij onduidelijk wat er precies te gebeuren staat of hoe dit komt),...
- Testformat: In hoeverre zorgen de testen voor een bias (wat meten internationale proeven in vergelijking tot de doelstellingen die we in Vlaanderen binnen ons onderwijs vooropstellen, namelijk onze eindtermen)? Is er een invloed van het meetmoment (recent onderzoek uit de onderzoeksgroep van Jan Van Damme dat PIRLS 'hertest' heeft in het 6^{de} leerjaar bevestigt bijvoorbeeld een groot verschil en leerversnelling van het 4^{de} naar 6^{de} leerjaar)? Gaat het om een even brede en diepgaande benadering van begrijpend lezen? Worden dezelfde tekstsoorten aangeboden?
-> cf. *VLOR-advies over PIRLS-onderzoeken*²: *meet PIRLS wel wat we centraal stellen in de Vlaamse eindtermen?*

Tegen die achtergrond komt een veel belangrijkere, normatieve vraag bovendrijven: moeten we onze eindtermen aanpassen aan de normering van deze internationale toetsen of moeten we een eigen koers varen en weten dat dit implicaties kan hebben voor de resultaten? Het gaat in het eerste geval niet om 'teaching to the test' maar veel verdergaand en meer problematisch om 'goalsetting to the test'. De voorgenoemde vraag lijkt alvast te ontbreken in het huidige debat.

² Zie <https://www.vlor.be/adviezen/advies-over-begrijpend-lezen-pirls-2016>

2. De zinvolheid van vergelijkingen tussen de netten en koepels

Ik koester weinig sympathie voor vergelijkingen tussen netten of koepels, en die opvatting komt heel uitdrukkelijk níet voort uit een defensieve basishouding of een gebrek aan openheid of zelfkritisch vermogen bij de koepels en begeleidingsdiensten. Wél liggen daaraan twee andere redenen ten grondslag:

- Het gaat niet om een inhoudelijk beïnvloedende factor (transparantie is op zich geen probleem, maar veel relevanter is om vanuit onderzoek niet op de 'vlag' te focussen maar op onderliggende, inhoudelijk beïnvloedende factoren: wat is de impact van leerplannen, gehanteerde handboeken en methoden, elementen uit de begeleidingspraktijk, etc.).
- Dergelijke vergelijkingen zijn weinig constructief in het ruimere debat over onderwijskwaliteit en hebben een polariserende werking. Ze wekken de indruk dat het ene net of de ene koepel beter is dan een andere, terwijl uit onderzoek net blijkt dat het verschil op het vlak van onderwijskwaliteit op de eerste plaats op schoolniveau wordt gemaakt.

3. Breder perspectief op de rol van onderzoek voor de begeleidings- en onderwijspraktijk en stappen die we kunnen zetten richting meer onderwijskwaliteit

Het belang om evidence based of beter gezegd evidence informed te kunnen werken, wordt breed onderschreven: in het veld, bij de koepels en PBD's, door wetenschappers, door politici. Dit kan een uitgangspunt vormen dat ons over verschillende overtuigingen en belangen heen met elkaar verbindt. Hoe kan de samenwerking onderzoek-praktijk tegen die achtergrond concreet versterkt worden? Ik geef enkele aanbevelingen mee voor onderzoekers, de overheid en de onderwijsverstrekkers:

- **Onderwijsonderzoekers** die normatieve uitspraken doen over de praktijk, dienen zich te engageren met de praktijk waaraan hun onderzoek dienstbaar is. Het creëren van functionele overlegfora; het ontwikkelingsgericht eerder dan verantwoordingsgericht naar buiten brengen van onderzoek; en uitdrukkelijke aandacht voor wat onderzoek ons leert maar evengoed wat het níet zegt, zijn daartoe belangrijke hefbomen.
- **De overheid** dient haar rol om een kader voor praktijkgericht onderzoek te ontwikkelen en het faciliteren van samenwerking sterker op te nemen.

Vooralsnog ontbreekt het grotendeels aan een dergelijk kader (naast de bestaande kaders voor fundamenteel en beleidsgericht onderzoek). Dit is een noodzakelijke stap als de overheid haar engagement om evidence informed te faciliteren, wil waarmaken.

-> cf. *VLOR-advies over praktijkgericht onderzoek en VLOR-advies evaluatie SONO*³.

- **De onderwijsverstrekkers** hebben een belangrijke rol om vanuit de pedagogische begeleiding het beleidsvoerend vermogen van scholen te versterken en de interne kwaliteitszorg te ondersteunen door hen aan de slag te laten gaan met resultaten van onderzoek en hen te stimuleren om zelf een onderzoekende houding aan te nemen.
- **Gezamenlijk** dragen we de verantwoordelijkheid om discussies op de juiste plaats te voeren. Openbaarheid van onderzoeksbevindingen is belangrijk, evenals ontsluiting van bevindingen naar een breder publiek. Tegelijk stellen we vast dat de pers geen forum is dat zich leent tot genuanceerd inhoudelijk debat of waar plaats is voor methodologische vragen en gezamenlijke, open verkenning. Het creëren van andere fora én een andere basishouding in de media van alle betrokkenen, is een belangrijk engagement om de onderwijskwaliteit niet te bedreigen, maar er net toe bij te dragen.

-> cf. *aanbeveling VLOR-advies PIRLS: zorgvuldig communiceren*⁴

Het uitgangspunt van debatten blijft een gedeeld engagement voor kwaliteitsvol onderwijs. Tegelijk moeten we ons daarbij bewust zijn van onze uiteenlopende vooronderstellingen; ‘effectiviteit’, ‘kwaliteit’ en andere concepten krijgen vaak een andere invulling of betekenis. Net daarom is het zo belangrijk om die telkens te expliciteren, iets dat we ook proberen waar te maken met de op til staande *VLOR-publicatie over visies op onderwijs*⁵ waarin wetenschappers worden uitgedaagd om hun eigen vooronderstellingen te expliciteren.

In ieder geval moeten we ons hoeden voor vormen van reductionisme, o.a. door een te enge focus op internationaal vergelijkende onderzoeken zoals PISA, TIMMS of PIRLS. Dergelijke onderzoeken maken slechts een beperkt deel uit van het ruimere veld aan onderzoeken naar leerresultaten en -effecten. Ook dat deelgebied vormt weer een specifiek segment van het onderwijsonderzoek dat

³ Zie <https://www.vlor.be/adviezen/advies-over-praktijkgericht-onderwijsonderzoek-bouwstenen-voor-een-stimulerend-beleid> en <https://www.vlor.be/adviezen/steunpunt-beleidsgericht-onderwijsonderzoek-meerwaarde-en-verwachtingen-voor-de-toekomst>

⁴ Zie <https://www.vlor.be/adviezen/advies-over-begrijpend-lezen-pirls-2016>

⁵ Zie <https://www.vlor.be/publicaties/andere/spots-op-onderwijs>

eveneens betrekking heeft op andere inhouden en zich over verschillende vakgebieden uitstrekt. Een bredere blik op onderwijs dat verschillende finaliteiten heeft naast leerprestaties (en het inzicht dat het niet gaat om een of/of maar om een en/en verhaal) is noodzakelijk om onderwijskwaliteit in de breedte waar te maken.

Effectiviteit een plaats geven binnen een ruimere invulling van kwaliteit is cruciaal om geen onrecht te doen aan de complexiteit van onderwijs. Een stevige basis om dat gesprek in de breedte te voeren vormt het rOK-kader dat we gezamenlijk ontwikkelden met tal van stakeholders. Dit referentiekader zou sterker dan vandaag het geval is een referentiepunt moeten vormen in discussies over onderwijskwaliteit en is potentieel een belangrijke hefboom om reductionisme te bestrijden. -> cf. *VLOR advies over onderwijskwaliteit*⁶

4. Slotreflectie: de stem van de wetenschap in het publiek debat

Tot slot is het in het kader van een evidence informed aanpak belangrijk dat er een duidelijk onderscheid bestaat tussen bevindingen die voortkomen uit onderzoek enerzijds, en opiniërende persoonlijke opvattingen anderzijds. Een belangrijke vraag is dan ook hoe onderzoekers zich positioneren in onderwijsdiscussies. Hun aanwezigheid in het publiek debat is zonder meer gewenst: vanuit hun expertise kunnen ze een cruciale bijdrage leveren en discussies informeren en verdiepen. Tegelijk stellen we vast dat sommigen onder hen zich uitspreken over zeer uiteenlopende onderwijs- en opvoedingsthema's. Dat roept toch enkele vragen op, en enige terughoudendheid lijkt daar op zijn plaats: bijdragen in de media die geen betrekking hebben op eigen onderzoeksexpertise neigen al snel naar oneigenlijk gebruik van de autoriteit die gepaard gaat met een wetenschappelijke status. Dat is glad ijs, en voorzichtigheid lijkt hier geboden. De deelname van onderzoekers aan het maatschappelijk debat is van groot belang en van grote waarde, maar focust zich best op evidentie, beperkt zich tot het eigen expertisedomein en is nuancerend eerder dan polariserend van aard.

Beleidsaanbevelingen of 'eindtermen' voor de overheid kunnen in die zin een plaats hebben, maar eerder als uitgangspunt voor verdere discussie (in die zin zijn sommige stellingen prikkelend of interessant). Geenszins hebben ze het statuut van bevindingen van wetenschappelijk onderzoek. Het onderscheid

⁶ Zie <https://www.vlor.be/adviezen/onderwijskwaliteit-breed-perspectief>

tussen empirische bevindingen (inzichten uit wetenschappelijk onderzoek) en normatieve keuzes (beleidsaanbevelingen en politieke beslissingen) is daarbij belangrijk: de laatste volgen nooit vanzelfsprekend uit de eerste, maar veronderstellen een pedagogisch en politiek debat.

Onderzoek kan uitwijzen hoe de leerresultaten voor een specifieke operationalisering van begripvend lezen evolueren doorheen de tijd of nagaan hoe de verloning van leerkrachten zich verhoudt in internationaal perspectief. Maar stellingen als 'de overheid dient de extra kosten voor ene master in het basisonderwijs te betalen' of een pleidooi voor de wenselijkheid van een academische bachelor om leerkrachten op te leiden, zijn misschien wel verdedigbare of goed onderbouwde meningen, het betreft geenszins wetenschappelijke bevindingen. Als wetenschappers in die zin niet zoals de schoenmaker bij hun eigen leest blijven, lopen ze het risico om de geloofwaardigheid van de wetenschappelijke gemeenschap aan te tasten, eerder dan die te versterken.

Als dergelijke stellingen bovendien weinig genuanceerd of zonder de nodige argumenten worden gebracht, kunnen ze ronduit verontwaardigend zijn. Beschuldigingen aan het adres van de koepels die niet zouden weten of ze bijdragen tot de ontwikkeling van jongeren, dragen op geen enkele manier bij tot meer onderwijskwaliteit. Ze getuigen niet van een ontwikkelingsgerichte maar wel van een verantwoordende benadering en zorgen in die zin eerder voor een polarisering dan een cultuur van samenwerking en wederzijdse bevruchting. In onze zoektocht naar een positief samenspel tussen onderzoek en het praktijkveld en een versterkte samenwerking tussen beide, willen we dat in ieder geval vermijden, en laten we dat soort stellingen mijns inziens dan ook beter achterwege om een open gesprek vanuit een gedeelde onderzoekende basishouding mogelijk te maken.

Als iedereen zijn verantwoordelijkheid opneemt en een sterker kader wordt gecreëerd zowel inhoudelijk (cf. rOK) als organisatorisch (cf. nood aan een overheidskader voor praktijkgericht onderzoek), zijn er in ieder geval veel groeikansen om nóg beter werk te maken van effectief en vooral kwaliteitsvol onderwijs.