



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE
Antwerpen1 - erkenning P206727

de democratische school

een zelfde
kwaliteitsschool
voor alle
leerlingen

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°70, juni 2017 • 3 euro

OPROEP VOOR EEN
DEMOCRATISCHE
SCHOOL

ONDERWIJSNETTEN, INSCHRIJVINGSBELEID,
ONDERWIJSVORMEN FINANCIERING:
DE MECHANISMEN VAN DE SCHOOLSE ONGELIJKHEID

DOSSIER

3

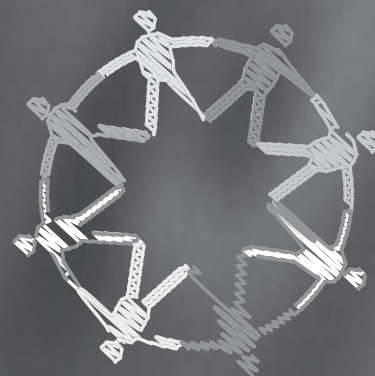
PEDAGOGISCH: Kunsteducatie: Wat is het? Wat zou het kunnen zijn?

19

OVDS-APED

24

INHOUD





Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel
tel.: +32 (0)2 735 21 29
e-mail:
ovds@democratischeschool.org
web:
www.democratischeschool.org

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een Democratische School (Ovds).

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, Tino Delabie, Peter De Koning, Jeroen Permentier.

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

Gewoon abonnement: 12 euro

Abonnement + lidmaatschap:

15 euro

(volgens uw financiële middelen).

Betalingswijze

storten op rekening nr.

BE42 0000 5722 5754

van Ovds

of met gekruiste chèque in EUR

op het adres van Ovds

Artikels

De artikels of de voorstellen van artikels moeten per e-mail worden opgestuurd, bij voorkeur in RTF formaat of MS-Word (Mac of Pc) of Claris Works. De redactie houdt zich het recht voor de artikels in te korten, kleine correcties aan te brengen en de (tussen) titels te wijzigen.

Recht op Kopiëren

De gepubliceerde teksten mogen op om het even welke wijze vrij worden verspreid en vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron te vermelden en aan te geven hoe de lezer Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail vermelden).

Gelieve ons een exemplaar op te sturen van elke publicatie die artikels van De democratische school overneemt.





DOSIER

ONDERWIJSNETTEN, INSCHRIJVINGSBELEID, ONDERWIJSVORMEN FINANCIERING: DE MECHANISMEN VAN DE SCHOOLSE ONGELIJKHEID

Auteur:

Nico Hirtt

• • • • •
Maatstaf voor de rechtvaardigheid van onderwijssystemen

• • • • •
Rechtvaardigheid schaadt de gemiddelde scores niet

• • • • •
Sociale segregatie

• • • • •
Sociale mix en rechtvaardigheid gaan samen

• • • • •
De segregatie doet de gemiddelde resultaten dalen

• • • • •
Enkele factoren van segregatie

• • • • •
De onderwijsmarkt schaadt de rechtvaardigheid

• • • • •
Een lange «gemeenschappelijke stam» is bevoordeligd
voor de rechtvaardigheid

• • • • •
Het gecombineerd effect van de structuren die segregatie
genereren

• • • • •
Minder ongelijkheid als het lager onderwijs beter wordt
gefinancierd

• • • • •
De bewezen efficiëntie van het programma van OVDS

• • • • •
Sociale ongelijkheid en immigratie zijn
geen excuus



In sommige Europese landen zijn de schoolse resultaten zeer sterk afhankelijk van de sociale afkomst van de leerlingen. In andere landen is die samenhang veel minder aanwezig. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het PISA-onderzoek. Hoe kan je de verschillen tussen onderwijssystemen verklaren? Een statistische analyse van de studiedienst van Ovds op basis van de gegevens van PISA 2015 toont aan dat de belangrijkste verklaring ligt in de structurele kenmerken van de onderwijssystemen. De studie duidt alle mechanismen aan die sociale segregatie veroorzaken: de vrijheid van de ouders om een school te kiezen, de polarisering tussen concurrerende netten, de vrijheid van de schoolleiding om leerlingen te rekruteren, de vroegtijdige opsplitsing van de leerlingen in onderwijsvormen. Het niveau van de financiering van het (basis)onderwijs blijkt ook een belangrijke factor te zijn.

*Voetnoot : De volledige studie is beschikbaar op de website van OVDS
<http://www.democratischeshoort.org>*



Maatstaf voor de rechtvaardigheid van onderwijssystemen

1



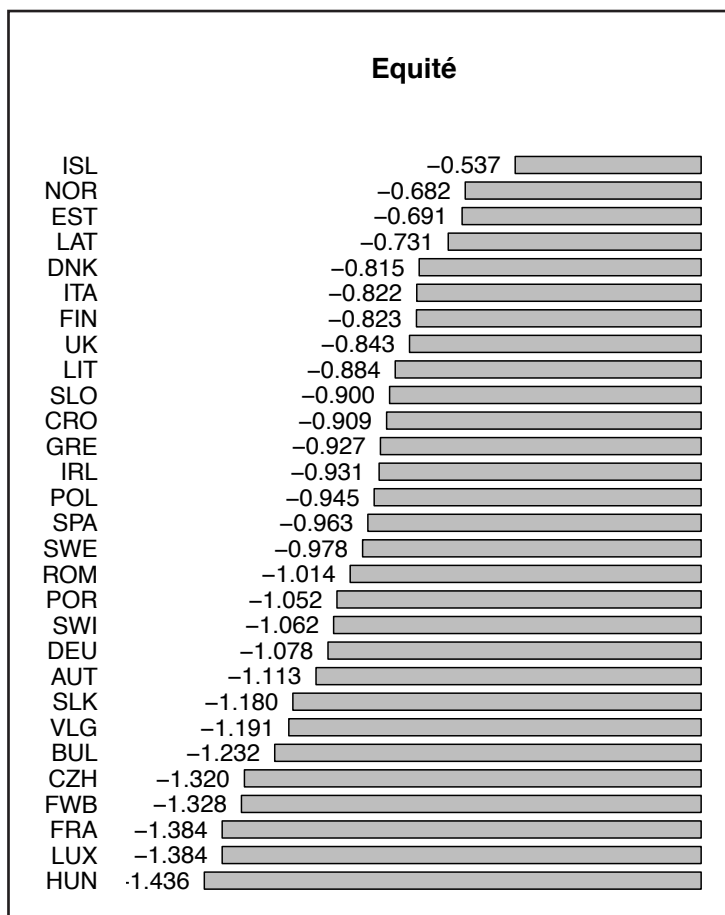
Er bestaan meerdere methodes om te meten of een onderwijssysteem meer of minder “sociaal rechtvaardig” is. Met “rechtvaardigheid” (in het Frans spreekt men van “équité”) bedoelen we dat de resultaten van de leerlingen statistisch onafhankelijk zijn van hun sociale afkomst. Een “rechtvaardig” onderwijssysteem betekent dan niet dat er geen verschillen zijn tussen de leerlingen maar wel dat die verschillen niet verbonden zijn met hun sociale afkomst.

Een mogelijke methode is het verschil berekenen van de gemiddelde scores van de “arme” en de “rijke” leerlingen (bijvoorbeeld de leerlingen van het eerste en het vierde sociaaleconomisch kwartiel). Een andere methode is de PISA-scores te vergelijken met de sociale afkomst van de leerlingen met behulp van de statistische techniek van de “lineaire regressie”. We meten dan met hoeveel punten de gemiddelde PISA-score stijgt als de sociaaleconomische index met een eenheid stijgt. Hoe groter de bekomen coëfficiënt is, des te ongelijker (onrechtvaardiger) is het onderwijssysteem. Diezelfde lineaire regressie kan ook gebruikt worden om te meten hoeveel procent van de verschillen in de scores tussen de leerlingen kan verklaard worden door hun sociale afkomst: dit is de statistische determinatiecoëfficiënt (symbool R^2).

Wij hebben in deze studie de drie methoden gebruikt om telkens een grootte te berekenen en om op basis van de drie grootte een gecombineerde “index van (sociale) rechtvaardigheid” (in het Frans: indice d’équité) te berekenen. De berekeningen slaan op de scores van PISA 2015 voor zowel leesvaardigheid als wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid.

De waarden van deze “index van rechtvaardigheid” zijn altijd negatief. Een waarde nul zou betekenen dat er geen enkel verband bestaat tussen de sociale afkomst van de leerlingen en hun PISA-scores. Van de bestudeerde Europese landen hebben IJsland (-0,54) en Noorwegen (-0,68) de hoogste index (de waarde ligt het dichtst bij nul). De kleinste index van rechtvaardigheid vinden we in Hongarije (-1,44). Frankrijk (-1,38). De Federatie Wallonië Brussel (-1,33) en Vlaanderen (-1,19) bekleden de derde, vierde en zevende slechtste plaats in deze rangschikking.

Grafiek 1 — Index van rechtvaardigheid van de Europese onderwijssystemen

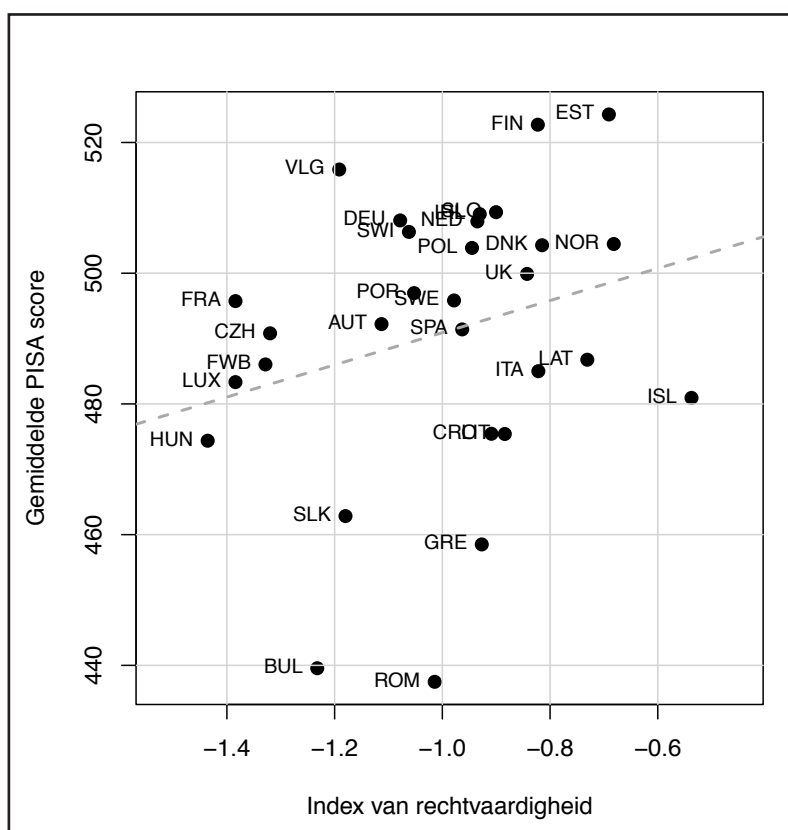




Men beweert soms dat de onderwijssystemen die meer rechtvaardigheid (in de betekenis die we hier gebruiken: de resultaten van de leerlingen zijn minder afhankelijk van hun sociale afkomst) kennen, minder goed scoren voor de gemiddelde prestaties. Wij hebben deze hypothese onderzocht door onze index van rechtvaardigheid voor elk land te vergelijken met de gemiddelde score (in leesvaardigheid, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid) bij PISA.

Het resultaat van deze vergelijking is duidelijk: waar de stelling van de “neerwaartse nivellering” een negatieve correlatie tussen deze twee variabelen zou inhouden, stellen we een beperkte maar duidelijke positieve correlatie vast, zoals blijkt uit de stijgende regressielijn in de grafiek. We kunnen dus, zonder reeds een oordeel te willen vellen over een onderliggend oorzakelijk verband, stellen dat rechtvaardigheid en goede gemiddelde scores elkaar niet uitsluiten, maar eerder samen gaan.

Grafiek 2 – Een positief verband tussen rechtvaardigheid en gemiddelde resultaten





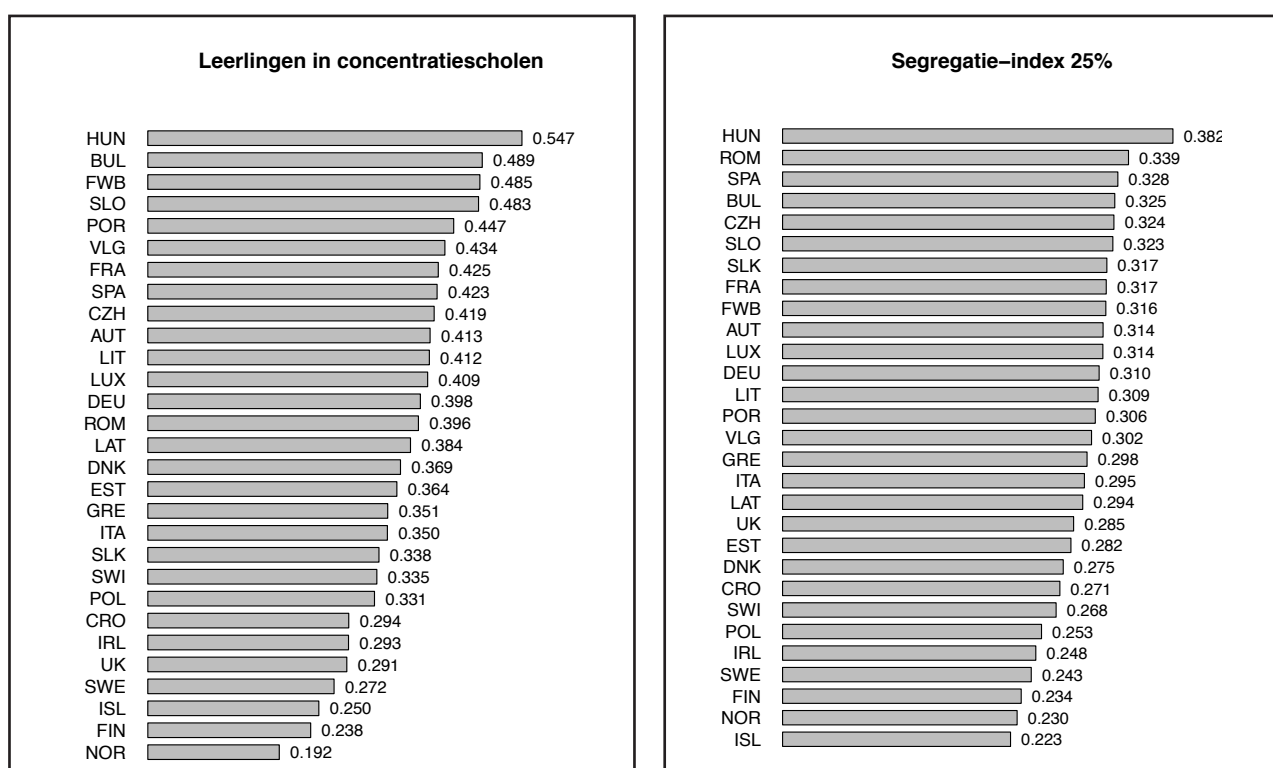
Er bestaan meerdere methodes om de graad van sociale segregatie van een onderwijssysteem te meten. We stellen er twee voor.

Een eerste methode bestaat erin het numeriek belang van de scholen met een sterke sociale segregatie rechtstreeks te meten. We nemen de scholen waarvan de sociaaleconomische index meer dan een halve standaardafwijking afwijkt van de sociaaleconomische index van het land (onderwijssysteem). Het percentage leerlingen dat in deze “concentratiescholen” zit, is een goede maatstaf voor de sociale segregatie. We stellen vast dat ons Vlaams (VLG) en Franstalig (FWB) onderwijs en Frankrijk (FRA) zich in het koppeloton bevinden van de meest gesegregeerde onderwijssystemen.

We kunnen ook een segregatie-index berekenen volgens de definitie van Stephen Gorard: het percentage leerlingen van een gegeven categorie dat van school zou moeten veranderen om een uniforme verdeling over alle scholen te bekomen. Wij hebben deze berekening gedaan voor de leerlingen die behoren tot het armste en het rijkste sociaaleconomisch kwartiel (25 procent armste en 25 procent rijkste leerlingen). Deze index is iets minder ongunstig voor België en Frankrijk, maar de kloof met de Scandinavische landen blijft belangrijk.

Deze twee indexen weerspiegelen dus zowel de segregatie van de minst begunstigde leerlingen in arme concentratiescholen als de omgekeerde segregatie in rijke concentratiescholen.

Grafiek 3 – Twee maatstaven voor de sociale segregatie





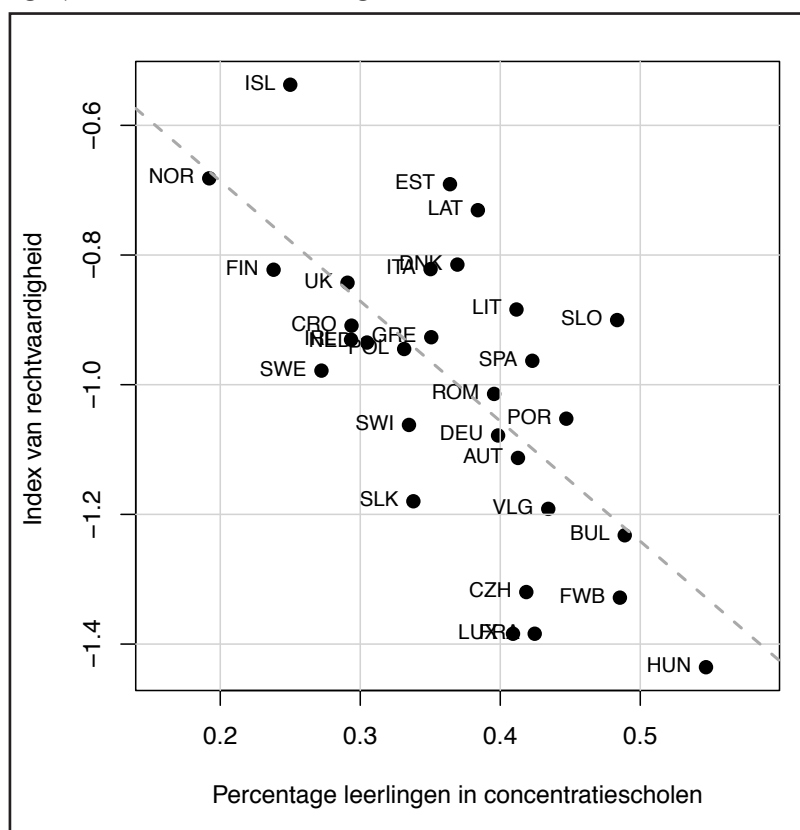
In de wetenschappelijke literatuur zijn er veel bewijzen van de stelling dat de onderwijssystemen met de grootste sociale segregatie ook de meest onrechtvaardige zijn. Onze studie bevestigt deze stelling ook. Om het even volgens welke methode we de sociale segregatie tussen de scholen meten, we stellen een sterke negatieve correlatie vast met de index van rechtvaardigheid (die we hoger hebben gedefinieerd).

Zo vindt men bijvoorbeeld een determinatiecoëfficiënt $R^2 = 46,2\%$ voor de correlatie tussen het percentage leerlingen in concentratiescholen en de index van rechtvaardigheid.

Kan je uit deze cijfers afleiden dat de verschillen tussen de Europese landen betreffende rechtvaardigheid voor 46% worden “verklaard” door verschillen inzake sociale segregatie? Of anders gezegd: dat een sterke sociale mix in het algemeen een grotere gelijkheid van de resultaten garandeert? Die conclusie is voorbarig.

Je kan immers ook een omgekeerde causaliteit vermoeden. In de onderwijssystemen waar de scores van de leerlingen minder afhangen van de sociale afkomst, zouden de ouders van de sociaal begunstigde leerlingen minder de tendens kunnen vertonen op zoek te gaan naar een school waar “soort bij soort zit”. En de meest geëerde scholen zijn er misschien minder geneigd om een vorm van sociale selectie aan de ingang toe te passen. Je zou ook kunnen veronderstellen dat externe, sociale of culturele kenmerken beide fenomenen, de onrechtvaardigheid in de resultaten en de sociale segregatie, verklaren.

Grafiek 4 – Negatief verband tussen sociale segregatie en rechtvaardigheid





In de grafieken bij deze studie zal men merken dat Nederland vaak een atypische positie inneemt. Het Nederlandse onderwijssysteem kent een zeer vrije schoolmarkt en vroegtijdige studiekeuze. Toch blijken de resultaten van de Nederlandse leerlingen in PISA 2015 niet meer dan gemiddeld samen te hangen met hun sociale afkomst. Zouden onze noorderburen het miraculeus recept gevonden hebben voor een onderwijs dat vrijheid, meritocratie en rechtvaardigheid combineert?

Bij nader toezien blijken de Nederlandse PISA-resultaten onvoldoende betrouwbaar. Bij het internationaal PISA-onderzoek worden in elk land een representatief staal van scholen geselecteerd om deel te nemen aan de testen. Meestal zijn de officiële scholen verplicht deel te nemen. In sommige landen, zoals Nederland, laat men de scholen een grote vrijheid om al dan niet deel te nemen. Als een school weigert mee te doen aan de PISA-testen, wordt ze vervangen door een andere school. Daardoor wordt het staal minder representatief en ontstaat er mogelijk een scheeftrekking in het onderzoek. Je kan vermoeden dat vooral de scholen die in moeilijke omstandigheden werken afhaken.

De verantwoordelijken voor het PISA-onderzoek vinden dat minstens 85% van de initieel geselecteerde scholen moeten deelnemen opdat de steekproef representatief zou zijn. Tussen 85% en 65% wordt de representativiteit “aanvaardbaar” genoemd. De meeste Europese landen halen een deelnamegraad van meer dan 85% of zelfs bijna 100%. Twee landen zitten op de rand: het Verenigd Koninkrijk (84%) en België (83%). Italië zit met 74% in de categorie “aanvaardbaar”. Nederland, met zijn zeer liberaal onderwijskarakter, zit onder de tolerantiedrempel: van de 201 initieel geselecteerde scholen hebben er 125 toegestemd om deel te nemen, dus slechts 63%.

Strikt genomen kunnen de Nederlandse PISA-resultaten niet als “aanvaardbaar” worden beschouwd. Om te vermijden dat men ons zou beschuldigen van manipulatie van de gegevens, hebben we Nederland echter niet weggelaten uit onze statistische studie. We zullen soms twee resultaten vermelden, met en zonder Nederland.



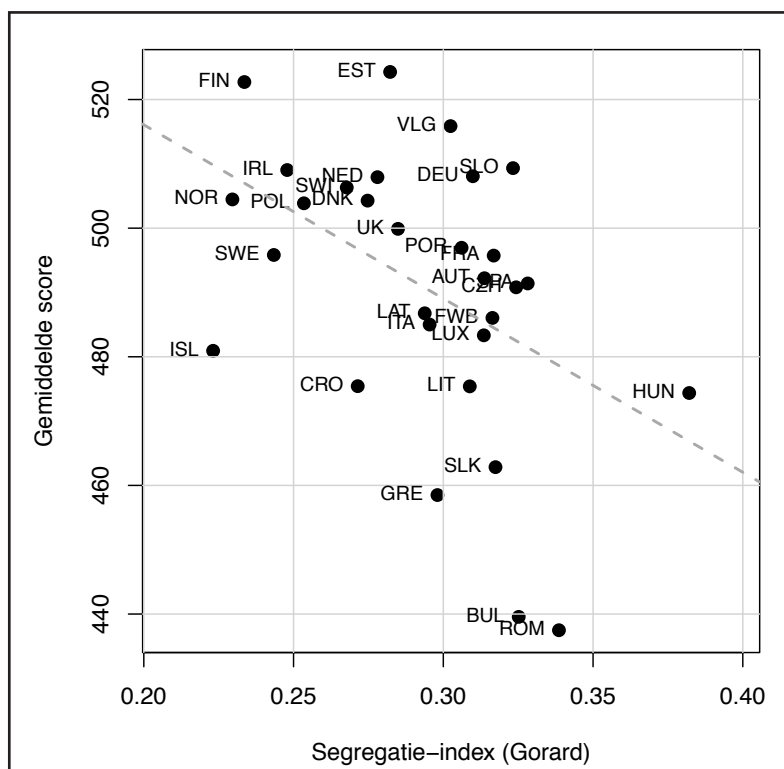
De segregatie doet
de gemiddelde
resultaten dalen

5



We onderzoeken de hypothese of een grotere sociale mix gepaard zou gaan met een daling van de gemiddelde resultaten. We stellen precies het omgekeerde vast. De sociale segregatie, om het even met welke methode men ze meet, is systematisch negatief gecorreleerd met de scores in het PISA-onderzoek. Als we de segregatie-index van Gorard vergelijken met het gemiddelde van de drie scores (leesvaardigheid, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid), vinden we een negatieve lineaire correlatie ($R^2 = 20,9\%$). Dat betekent dat méér segregatie in het algemeen gepaard gaat met zwakkere gemiddelde scores.

Maar misschien is een grotere sociale segregatie bevorderlijk voor de gemiddelde scores van de leerlingen uit de sociaal meest begunstigde gezinnen? Ook deze hypothese lijkt niet te kloppen. Als we enkel de leerlingen van het hoogste sociaaleconomisch kwartiel (de 25 procent rijkste leerlingen) beschouwen, verkrijgen we, naargelang de gebruikte methode, een correlatie die negatief is of bijna nul. Als de sociale segregatie leerlingen uit de hogere sociale groepen een relatief voordeel geeft ten opzichte van leerlingen uit de lagere sociale groepen, biedt ze hen integendeel geen enkel voordeel en zelfs eerder een licht nadeel in absolute termen inzake leerprestaties.



Grafiek 5 – *Negatief verband tussen sociale segregatie en gemiddelde prestaties*



We hadden het al over de moeilijkheid om de onderliggende oorzakelijke verbanden te bepalen van de correlatie tussen segregatie en onrechtvaardigheid. Leidt de sociale segregatie tot onrechtvaardigheid? Of is het omgekeerd? Of is er een verband in de twee richtingen?

Om dit dilemma op te lossen, zullen we een pragmatische aanpak hanteren. We zullen eerst een aantal structurele kenmerken van de onderwijssystemen identificeren die rechtstreeks voortvloeien uit politieke keuzes en die sociale segregatie kunnen veroorzaken. Daarna zullen we onderzoeken of deze kenmerken al dan niet gecorreleerd zijn met de graad van rechtvaardigheid van het onderwijssysteem. Indien het antwoord “ja” is, hebben we nog altijd geen zekerheid dat sociale segregatie onrechtvaardigheid produceert maar hebben we minstens aangetoond dat een onderwijsbeleid dat de sociale mix bevordert eveneens de sociale rechtvaardigheid van het onderwijssysteem verhoogt.

Wij willen het effect meten van twee grote categorieën van kenmerken. Kenmerken verbonden met een vrije onderwijsmarkt (de keuzevrijheid van de ouders, de concurrentie tussen de onderwijsnetten, de vrijheid van de scholen om leerlingen te rekruteren) en kenmerken die een hiërarchische oriëntatie genereren.

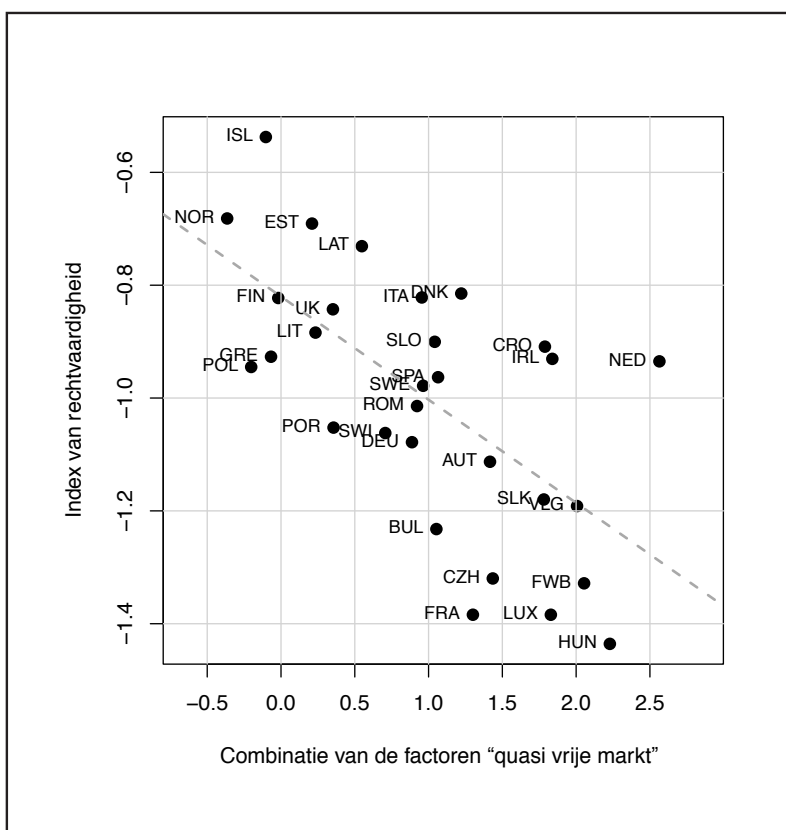
Variabelen die kenmerkend zijn voor de organisatie van een quasi vrije schoolmarkt	
Keuzevrijheid van de ouders	Deze index hebben we samengesteld op basis van gegevens van Eurydice betreffende het inschrijvingsbeleid in het openbaar lager onderwijs. Voor het privaatrechterlijk onderwijs wordt deze index verondersteld 1 te zijn (volledige vrijheid). De index is dan een gemiddelde van deze twee waarden, gewogen volgens het relatief aandeel van het openbaar en privaatrechterlijk onderwijs in het land.
Polarisatie in openbare en privaatrechterlijke onderwijsnetten	Deze index evalueert in welke mate de onderwijssystemen zijn verdeeld in concurrerende openbare en privaatrechterlijke netten. Als het aandeel van beide netten ongeveer 50% is, zal de index hoog liggen. In de landen waar de meeste leerlingen in een zelfde (openbaar of vrij) net school lopen, ligt de index dicht bij nul.
Vrijheid van rekrutering van de leerlingen door de scholen	Deze index meet of de scholen vrij zijn om hun leerlingen te selecteren op basis van vroegere schoolresultaten (hoge index) of eerder verplicht zijn voorrang te geven aan leerlingen uit een bepaalde zone (lagere index). De gegevens komen uit de antwoorden van de schooldirecteurs in het luik “scholen” van het PISA-onderzoek.
Variabelen die kenmerkend zijn voor de opsplitsing in hiërarchische onderwijsvormen	
Graad van opsplitsing	Het percentage leerlingen, op de leeftijd van 15 jaar, dat niet in de “belangrijkste” onderwijsvorm zit (meestal het algemeen vormende onderwijs). In Vlaanderen zit 45% van de 15-jarige leerlingen in het aso. De index bedraagt er dus 0,55.
Aantal jaren opsplitsing	Deze index is gelijk aan het aantal jaren dat de leerlingen reeds zijn opgesplitst in verschillende onderwijsvormen vóór de leeftijd van 15.



We beschikken nu over de hulpmiddelen die toelaten om de impact van de factoren van segregatie – enerzijds de quasi vrije markt en anderzijds de opsplitsing in onderwijsvormen – op de rechtvaardigheid van de onderwijssystemen te meten.

We beginnen met de drie variabelen die kenmerkend zijn voor de quasi vrije onderwijsmarkt. Een berekening van de lineaire regressie toont dat deze drie variabelen (keuzevrijheid van de ouders, polarisatie tussen onderwijsnetten, vrijheid van rekrutering voor de scholen) minstens 34% van de verschillen inzake rechtvaardigheid tussen de Europese onderwijssystemen verklaren. Als we geen rekening houden met Nederland, omdat hun staal van deelnemende scholen aan het PISA-onderzoek niet representatief was, stijgt het aandeel van de variantie inzake rechtvaardigheid dat wordt verklaard door de vrije schoolmarkt tot 45,1%.

De coëfficiënten die door de lineaire regressie worden bekomen laten ons toe de drie indexen van de quasi vrije schoolmarkt te combineren. We zien dan in de grafiek (rechts onderaan) dat het Vlaams (VLG) en het Franstalig (FWB) onderwijs tot de onderwijssystemen behoren met de hoogste index van de vrije schoolmarkt. De positie van Frankrijk (FRA), helemaal onderaan, kan verrassend lijken als men weet dat er een relatief dwingend inschrijvingsbeleid (met de “carte scolaire”) bestaat. Maar dit land kent ook een sterke polarisatie tussen het openbaar en het privaatrechterlijk onderwijs en de vrijheid van de schoolhoofden om leerlingen al dan niet toe te laten in de private scholen is er groot.



Grafiek 6 – Combinatie van de factoren quasi vrije markt en rechtvaardigheid

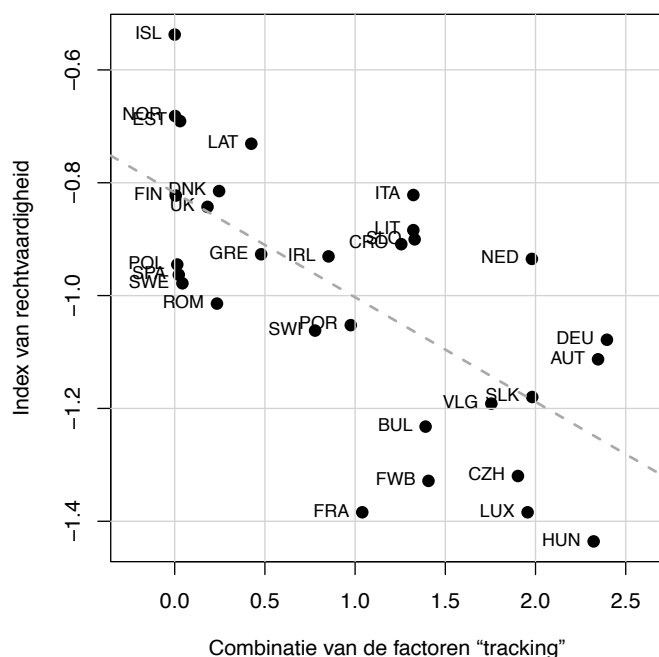


Een lange
"gemeenschappelijke
stam" is bevorderlijk
voor de
rechtvaardigheid

8

We maken nu dezelfde oefening voor de variabelen die kenmerkend zijn voor "tracking": de min of meer vroegtijdige opsplitsing van de leerlingen in hiërarchische onderwijsvormen en de graad van opsplitsing. We stellen vast dat de combinatie van de twee variabelen toelaat toe om minstens 41% van de variantie tussen de Europese onderwijssystemen inzake rechtvaardigheid te verklaren. Als we Nederland niet meetellen, komen we aan 46%.

Een langdurige gemeenschappelijke stam is dus statistisch verbonden met een grotere gelijkheid van de resultaten volgens sociale afkomst.



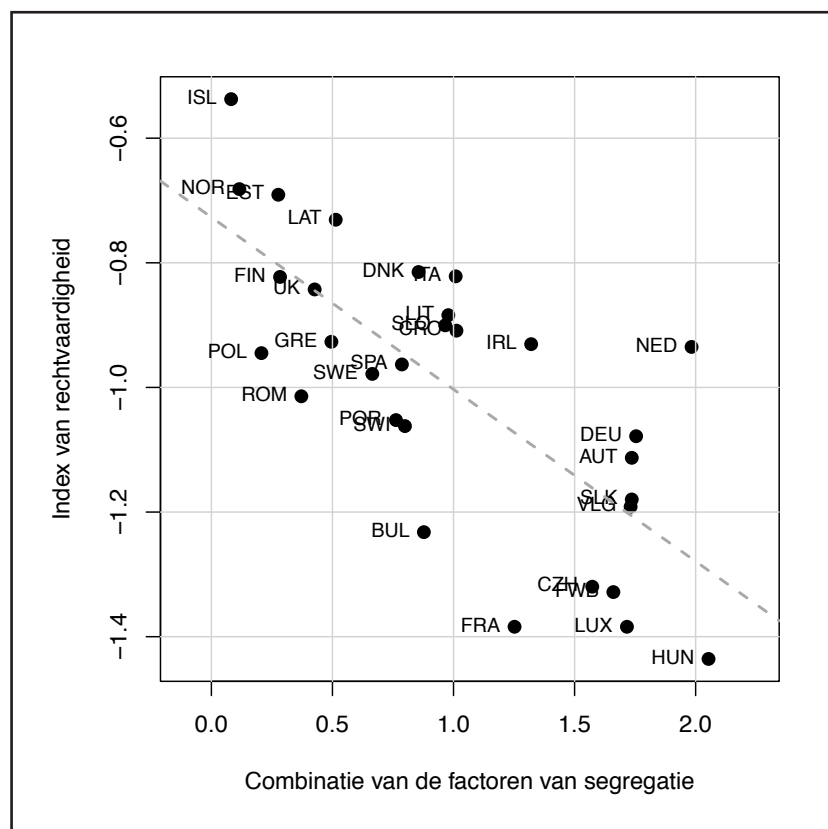
Grafiek 7 – Combinatie van de factoren tracking en rechtvaardigheid



Het gecombineerd
effect van de
structuren die
segregatie genereren

9

34% à 45% voor de quasi vrije markt, 41% à 46% voor de “tracking” (opsplitsing in onderwijsvormen) ... Betekent dit dat door al deze variabelen, dus alle kenmerken die segregatie genereren, te combineren, meer dan 80% van de rechtvaardigheid in de onderwijssystemen kan verklaard worden? Neen! Men mag de R^2 (determinatiecoëfficiënten) niet gewoon optellen want de variabelen van de quasi vrije schoolmarkt en van de tracking zijn niet onafhankelijk van elkaar: de landen waar de leerlingen later worden opgesplitst in onderwijsvormen, zijn vaak ook diegene die minder vrijheid voor de schoolmarkt toelaten.



In werkelijkheid laat de combinatie van de vijf structurele variabelen toe om 44% à 55% (met of zonder Nederland) van de variantie inzake rechtvaardigheid te verklaren. Dat is een hoog percentage. Het betekent dat men onmogelijk de sociale ongelijkheid in het onderwijs kan verminderen zonder tegelijkertijd de twee belangrijke mechanismen aan te pakken die er voor verantwoordelijk zijn: de vrije schoolmarkt en de vroegtijdige selectie/oriëntatie van de leerlingen.

Grafiek 8 – Negatief verband tussen de factoren van segregatie en de rechtvaardigheid



Minder ongelijkheid
als het lager
onderwijs beter wordt
gefinancierd

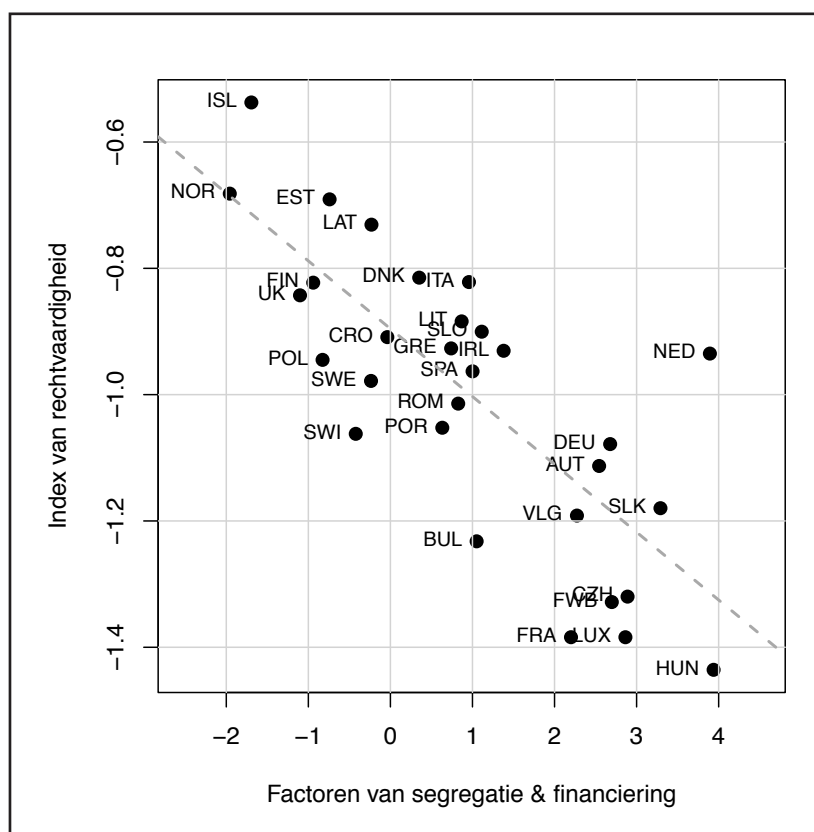
10

Sommigen beweren dat het niveau van financiering van het onderwijs geen zeer belangrijke factor zou zijn. Om deze stelling te onderzoeken hebben we een index van de financiering opgesteld, gebaseerd op het verband tussen de onderwijsuitgaven per leerling (in het lager en het lager secundair onderwijs) en het BBP (bruto binnenlands product) per inwoner van het betreffende land. Deze index meet dus de financiering in verhouding tot de rijkdom van het land.

In de grafiek zien we dat het Franstalig onderwijs (FWB) en Frankrijk zich in de Europese middenmoot bevinden en dat het Vlaams onderwijs (VLG) iets beter gefinancierd is. Zwitserland, Ierland en de Scandinavische landen behoren tot de meest genereuze landen.

Deze index van financiering verklaart ongeveer 7% van de variatie inzake rechtvaardigheid ($R^2 = 6,77\%$). Er is uiteraard een positieve correlatie: een betere financiering komt overeen met meer rechtvaardigheid. Als we deze variabele toevoegen aan ons vorig model, komen we tot een resultaat waarbij alle variabelen samen 49,5% (+5,8 %), of zelfs 65,1% als men Nederland niet meetelt (+10 %), van de verschillen inzake rechtvaardigheid tussen de Europese onderwijssystemen kunnen verklaren. In de grafiek zijn de landen rechts diegene met de meest uitgesproken segregerende structuren en met de meest bescheiden financiering.

Grafiek 9 . Segregatie + onderfinanciering = ongelijkheid





De bewezen efficiëntie
van het programma
van Ovds

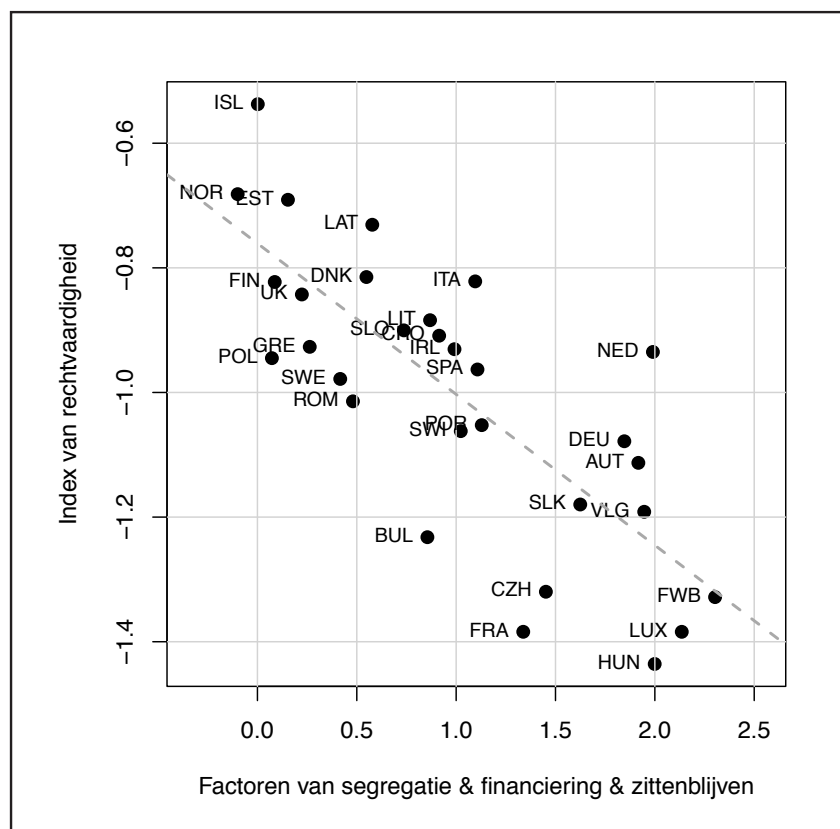
11



Wanneer we ook nog de graad van zittenblijven toevoegen aan ons statistisch model, bedraagt het aandeel van de variantie inzake rechtvaardigheid die verklaard wordt door alle vernoemde kenmerken (segregatie, financiering, zittenblijven) 52,8% (met Nederland) à 66,7% (zonder Nederland).

Door de combinatie van de factoren van segregatie en de variabelen “financiering” en “zittenblijven” kunnen we een index “onderwijssysteem” samenstellen die in de grafiek wordt uitgezet volgens de horizontale as.

De landen rechts in de grafiek combineren de kenmerken van een zeer liberale schoolmarkt met een zwakke financiering en het veelvuldig zittenblijven. De landen bovenaan links in de grafiek kennen geen grote vrije schoolmarkt, maken weinig gebruik van zittenblijven en besteden meer financiële middelen aan hun onderwijs. Het zijn de landen waarvan de onderwijsstructuren eerder overeen komen met wat onze organisatie Ovds voorstelt voor een democratische school. Enkel Nederland schijnt te ontsnappen aan de algemene tendens van deze grafiek, maar de PISA-gegevens van dit land nopen tot voorzichtigheid.



Grafiek 10 — Verband tussen de rechtvaardigheid en de kenmerken van het onderwijssysteem



Het is natuurlijk mogelijk dat externe factoren ook een invloed hebben op de graad van rechtvaardigheid van het onderwijs. Je kan bijvoorbeeld vermoeden dat landen met grote ongelijkheden inzake inkomens of vermogen ook een grotere sociale kloof in de schoolse resultaten zullen kennen. Je zou ook de hypothese kunnen opperen dat de aanwezigheid van veel migrantenleerlingen een invloed uitoefent op de rechtvaardigheid van het onderwijssysteem, bijvoorbeeld wegens de schoolse “handicap” betreffende de moedertaal.

Als variabele om de ongelijkheid van de inkomens te meten, gebruiken we de verhouding tussen het laagste inkomen van de 20% rijkste en het hoogste inkomen van de 20% armste gezinnen. Als variabele voor de immigratie gebruiken we het percentage 15-jarige leerlingen, afkomstig uit de immigratie.

Tegen alle verwachtingen in verhoogt de toevoeging van deze twee variabelen aan ons model niets (alle landen) of bijna niets (zonder Nederland) aan het verklarend vermogen (aangepaste R^2) ervan. Landen zoals België en Frankrijk, die tot de meest onrechtvaardige behoren voor hun onderwijssysteem, kunnen dus hun grotere inkomensongelijkheid of hun groter aantal migranten, in vergelijking met de Scandinavische landen, niet inroepen om hun weinig benijdenswaardige plaats in het klassement van de rechtvaardigheid te verklaren.



We hebben aangetoond dat de verschillen tussen de Europese onderwijssystemen inzake rechtvaardigheid voor 53% à 67% (naargelang je de betwistbare resultaten van Nederland al dan niet meetelt) worden verklaard door interne structurele kenmerken van het onderwijssysteem: de graad van keuzevrijheid van de ouders, het bestaan van concurrerende netten, de vrijheid van de scholen om hun leerlingen te selecteren, de al dan niet vroegtijdige en diepgaande opsplitsing in onderwijsvormen (tracking), het financieringsniveau en het gebruik van zittenblijven. Van al deze factoren hebben de structuren die segregatie genereren (quasi vrije onderwijsmarkt en tracking) de grootste impact (49% à 65%). De onderstaande grafiek (zonder Nederland) herneemt dit nogmaals duidelijk

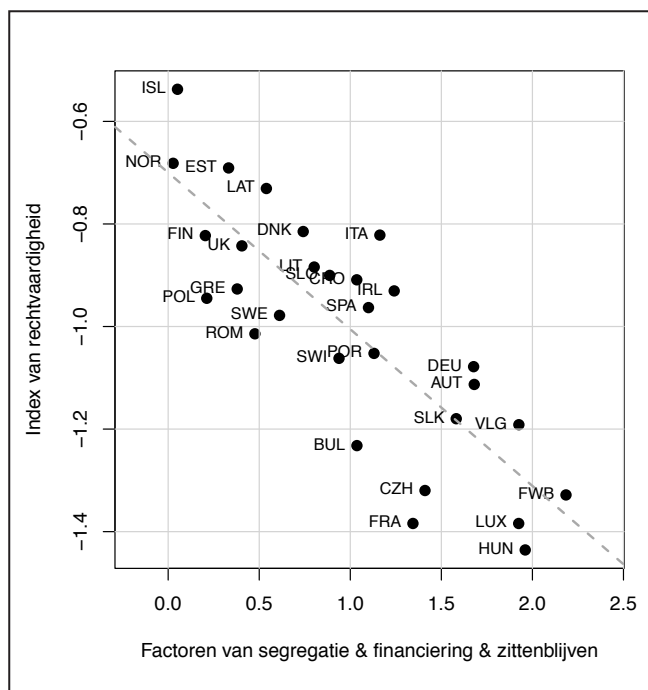
Deze resultaten bevestigen een centrale stelling van Ovds (Oproep voor een democratische school) -Aped (Appel pour une école démocratique): men kan onmogelijk de rechtvaardigheid in ons onderwijssysteem gevoelig verbeteren zonder tegelijkertijd de twee grote structurele mechanismen aan te pakken die de segregatie en de onrechtvaardigheid produceren, de quasi vrije schoolmarkt (vrije schoolkeuze, netten, ...) en de hiërarchische selectie volgens onderwijsvormen.

Grafiek 11-Verband tussen de rechtvaardigheid en de kenmerken van het onderwijssysteem (zonder Nederland)

In ons Franstalig onderwijs belooft het Pacte d'excellence een grote onderwijshervorming. In zijn huidige versie raakt het Pacte d'excellence echter noch aan de netten, noch aan het inschrijvingsbeleid. Het Pacte voorziet weliswaar een gemeenschappelijke stam tot 15 jaar, maar de leerlingen (of hun ouders) moeten op 12 jaar kiezen voor een school die voorbereidt op aso of op een kwalificatierichting. In de feiten zal de vroegtijdige selectie dus grotendeels blijven bestaan. In het Vlaams onderwijs is de hervorming van het secundair onderwijs grotendeels op een non-hervorming uitgedraaid. Als er aan het inschrijvingsbeleid wordt gesleuteld, zou het met de huidige coalitie kunnen uitdraaien op minder regularisering en meer sociale segregatie.

Met de resultaten van onze studie in de hand, roepen we alle onderwijsactoren op om te ijveren voor een hervorming met onder andere:

- De fusie van de netten in één openbaar net met een ruime autonomie voor de scholen
- Een inschrijvingsbeleid gebaseerd op het principe dat de ouders een plaats voor hun kinderen wordt aangeboden in een sociaal gemengde en gemakkelijk bereikbare school, vanaf het begin van de gemeenschappelijke stam
- Een centrale inschrijvingsprocedure om elke rechtstreekse of onrechtstreekse druk van de schoolhoofden om hun leerlingen te "selecteren", te vermijden
- Autonome middenschoolen (lager secundair onderwijs), zonder onderwijsvormen en geografisch gescheiden van het hoger secundair onderwijs
- Een belangrijke verhoging van de omkadering in het basisonderwijs met hoogstens 15 leerlingen per klas in de beginjaren





KUNSTEDUCATIE: WAT IS HET? WAT ZOU HET KUNNEN ZIJN?

AUTEUR: HANS SCHMIDT

Hoe implementeren we kunsteducatie in alle lagen en richtingen binnen ons onderwijs? Ik gebruik het woord kunsteducatie (over de verschillende termen: cultuur-educatie, esthetische vorming, artistieke vorming, kunstige vorming of muzische vorming is veel discussie) omdat we die kunnen toepassen op alle niveaus binnen het onderwijs. We spreken in het basisonderwijs (en voordien in de kinderopvang) van muzische vorming en later breiden we die term uit naar de algemenere term kunsteducatie.

Ik wil beschrijven wat voor mij waardevolle muzische vorming betekent, wat het beleid vraagt, welke kansen er zijn. Daarbij geef ik ook een persoonlijke visie op 'kunsteducatie' in het secundair onderwijs.



Muzische vorming in het basisonderwijs

Om echt te begrijpen wat het wezen van de muzische vorming is vertrekken we vanuit een wondermooie uitspraak van Loris Malaguzzi (stichter van de Reggio Emiliasholen) die de verarmende robotisering van ons onderwijssysteem als volgt omschreef: *"Kijk naar de kinderen op de speelplaats, bekijk ze in hun klasje, bekijk ze in de huiskring ... ze spreken honderd verschillende talen: ze lachen, zingen, huppelen, krabben, aaien, zoemen, dartelen, krassen met een steen op de muur, zitten ingedoken in een hoekje, maken beelden met blaadjes ... maar altijd, ja altijd 'vertellen' ze ons iets en dat iets is zo belangrijk. Zij hebben honderden communicatiemiddelen. Waarom, ach waarom leren we op school 99 van die 100 talen af om enkel Italiaans over te houden?"*

Eigenlijk heeft Malaguzzi het over het amputeren van zoveel voelsprietten en talen van onze kinderen en jongeren en daardoor het beperken van de ontwikkeling van heel veel potentieel dat in hen aanwezig is.

Het is een aanklacht tegen een eenzijdige, koele, puur cognitieve benadering van het begrip 'leren'.





Ontwikkelen van de muzische meertaligheid

De essentie van de muzische vorming in ons basisonderwijs is: kinderen doen ervaren dat je met beelden, klanken, dramatische expressie, beweging en media aan anderen op een heel eigen manier kan vertellen hoe jij de werkelijkheid om je heen ervaart en interpreteert.

Het is een initiatie in de muzische talen (communicatievormen), geen drill van creatieve technieken. Het is een laten openbloeien van muzische meertaligheid, een op weg zetten naar het verstaan van en vertellen met honderden beeld-klank-bewegings-drama en mediatalen.

Dat deze muzische talen zintuiglijker en directer zijn, mensen rechtstreeks aanspreken en ons op een andere manier aanspreken dan met woorden en zinnen, de vorm waarmee volwassenen het meest werken. Bij jonge kinderen veelvuldig van muzische talen gebruik maken helpt hen de werkelijkheid te ervaren en zich uit te drukken. Wat ze op die manier ervaren hebben is een veel steviger basis voor het verwerven van 'taal op zich'. Kinderen ervaren in muzische vorming dat je met muzische talen zaken kan vertellen die niet onder woorden te brengen zijn. Misschien moeten we hier le Petit Prince van Antoine de Saint Exupéry laten spreken: *"L'important est invisible pour les yeux. On ne voit bien qu'avec le coeur"*.

In de eindtermen basisonderwijs spreekt men van 5 muzische domeinen: beeld, muziek, bewegen, drama en media (in het katholiek onderwijs spreken ze ook over muzisch taalgebruik). Het is van belang dat al deze domeinen evenwichtig aan bod komen omdat ze elk op zich voor een andere beleving zorgen en allen samen een bredere en meer gelaagde impressie en expressie van de werkelijkheid mogelijk maken.

Altijd iets vertellen

In een activiteit muzische vorming krijgen de kinderen de kans werkelijk iets te vertellen met het communicatiemiddel dat hen wordt aangereikt of dat ze zelf gekozen hebben.

De muze die binnenin het kind leeft en haar eigen verhaal heeft, moet haar verhaal kunnen vertellen.

Daarom hebben we het in de muzische vorming over sprekende lijnen, sprekende vormen, sprekende kleuren, sprekende klanken, sprekende mimiek, sprekende bewegingen, sprekende foto's, sprekende beeldritmes ...

Zo komen we tot drie hoofddoelen voor muzische vorming:

- Het kind leert zichzelf beter kennen, begrijpen en aanvaarden.
- Het kind leert de anderen beter kennen, begrijpen en aanvaarden.
- Het kind leert de hem omringende wereld beter kennen, begrijpen en aanvaarden.

In deze doelen ligt ook wat we al omschreven: dat je op een andere, bredere en vaak rijkere manier de dingen benadert en uitdrukt dan enkel met taal.

Beschouwen

Daarnaast leren we in de muzische vorming de kinderen intens 'beschouwen'. Beschouwen wordt omschreven als: kijken en luisteren naar dans, drama, muziek, beeld en media; daarover in jezelf of met anderen reflecteren. Daarover van gedachten wisselen en op die manier ervaren hoe anderen met muzische talen communiceren en op die manier ook zelf deze talen beter leren verstaan.

De kinderen beschouwen zo hun eigen werk en geven er hun mening over. Ze beschouwen het werk van elkaar en leren daarover heel gepast hun mening geven en ze beschouwen het werk van zovele kunstenaars overal ter wereld, door de eeuwen heen. Van Lascaux tot Borremans, van Afroritmies over Beethoven tot Stromae.

Je leert op die manier de kinderen echt kijken, luisteren ... niet zomaar zien en horen. Kinderen leren dat heel gefocust en bewust doen en je geeft hen de kans dat te laten bezinken en er dan een eigen, doordachte en doorleefde mening over geven.

Het spreekt vanzelf dat deze diverse kunsttalen beschouwen de manier is om vele van deze talen te leren verstaan maar ook deels om ze te leren spreken. In onze moedertaalverwerving komt eerst het luisteren en dan het spreken ... Hoewel dit niet helemaal opgaat voor de kunsttalen, omdat je experimenteel kan werken, kan een kind toch ontzettend veel opsteken van wat het aan kunstcreaties ziet en hoort.

Het beschouwen opent echter ook de poort naar de verwondering. En daar staat geen leeftijd op. Wie van ons laat de mond niet open vallen bij het zien van een Rembrandt, een lied van Schubert, een dans van Anne Teresa De Keersmaeker. Wie dat intens beschouwt voelt een kinderlijke verwondering en dat is een bron van innerlijke vreugde.

We streven in de activiteiten 'muzische vorming' dus heel bewust naar een evenwicht tussen creëren en



beschouwen. Er dient dus evenveel aandacht te gaan naar het 'beschouwen' als het zelf naar buiten brengen van je eigen ideeën, gevoelens, impressies wat we 'creëren' noemen.

Het is een gegeven dat in de praktijk het beschouwen stiefmoederlijk wordt behandeld, en dat er een idee leeft bij de onderwijzers dat beschouwen niet echt een muzische activiteit is. Men daarvan overtuigen werkt bevrijdend en is voor de kinderen een grote verrijking.

De eigenheid van elk kind

In ware muzische vorming ligt het basisaccent op de 'eigenheid van het kind'. Het woord schoonheid wordt anders ingevuld: 'authenticiteit, waarachtigheid, echtheid' is in de muzische vorming de interpretatie van schoonheid.

We huiveren in de muzische vorming van het vergelijken van kinderen met elkaar en we gaan uit van de overtuiging dat elk kind vanuit zijn verwondering met zijn grote of beperkte mogelijkheden ons iets heel belangrijks en waardevols te vertellen heeft en dat vooral de eerlijkheid waarmee er verteld wordt 'ware schoonheid' is.

Eigenlijk is elk kunstig werkje dat een kind maakt een zelfportret, en een gedreven en betrokken juf herkent op slag het werk van het kind omdat ze in dat werk het eigene van het kind zelf afgebeeld ziet. We moeten er in ieder geval over waken de impressie die het kind opdoet niet te verengen of te manipuleren en dat het in zijn expressie niet geprogrammeerd wordt opdat het zou weergeven wat anderen verwachten. Het kind bepaalt wat wij zullen zien. Wij dienen niet te bepalen wat het ons zal laten zien.

Ook in het beschouwen en het verwoorden van hoe het kind een kunstwerk ervaart focussen we op de eigenheid van het kind. Het kind mag een eigen mening hebben en het ervaart dat meningen verschillen omdat mensen allemaal op een eigen manier de werkelijkheid interpreteren. Dat die veelheid van interpretaties een meerwaarde is, dat die bonte wemeling van interpretaties en expressievormen een regenboog aan kleuren is voor onze wereld zullen de kinderen stapvoets maar heel spontaan ontdekken. We begrijpen dat we op die manier eveneens een groot respect voor en een begrip van het multiculturele laten ontkiemen.

Ontdekken in plaats van drill – een weg naar diepe verwondering

Kinderen ontdekken in muzische vorming alle expressiemogelijkheden door te exploreren, te experimenteren en op een eigen creatieve manier tot vorm te komen. Ze doen dat niet door eenzijdig na te bootsen of doorgedreven getraind te worden in bepaalde technieken. Het proces van eigen impressie naar eigen expressie is bijzonder waardevol en de vrijheid die daarin geboden wordt en vooral ook de delicate manier waarop dat proces wordt begeleid zal garant staan voor de echtheid, de authenticiteit en de waarachtigheid waarmee het kind zich uitdrukt.

Deze manier van procesmatig werken resulteert ook in wat misschien wel één van de allerbelangrijkste elementen van de kunsteducatie (en dus ook de muzische vorming) is: De Verwondering. Het zelf steeds weer opnieuw ontdekken van zoveel mogelijkheden verwondert het kind. Alleen nabootsen wat voorgerekauwd is of uitvoeren wat opgelegd is resulteert misschien in een mooi resultaat, maar brengt op geen enkel moment een "aha-erlebnis" teweeg. Nochtans is die beleving misschien het meest waardevolle in het muzische. Het maakt van de kinderen spontane scheppers wat totaal iets anders is dan gespecialiseerde kunstvakmensen.





De leraar als begeleider

De klastitularis is in de muzische vorming een begeleider, een coach, geen docent of leraar. Hij is degene die de eigenheid van elk kind 200 procent respecteert en het de nodige middelen (ruimte, tijd, motivatie, impressie, materiaal, raad ...) aanreikt om tot expressie te komen. Hij begeleidt en biedt hulp op vraag van het kind en doet dit altijd onderhandelend, nooit bepalend. Hij bewerkt en bemest de muzische voedingsbodem waarin elke bloem die een kind is in zijn/haar eigenheid kan openbloeien maar hij bepaalt nooit welke bloem het zal worden.



Kunsteducatie in het secundair onderwijs ?

Constatatie

Wat de kunsteducatie in het secundair onderwijs betreft stel ik helaas vast dat men de waardevolle principes van de muzische vorming verlaat en zich in het eerste en tweede jaar beperkt tot een uurtje muziek en een uurtje plastische opvoeding en dit in docerende, belerende vorm. Er is geen plaats voor bewegings- (dansante) opvoeding, voor drama en ook niet voor creëren met media.

In de latere jaren valt vaak ook muziek en beeld weg en blijft enkel esthetica over, tenzij je voor het kunstsecundair onderwijs (kso) kiest. In sommige technische en beroepsrichtingen is nog plaats voor muziek en beeld, maar krijgen dans, drama en echt creëren met media weinig of geen kans. Ik betreur dit gegeven sterk en stel telkens opnieuw dezelfde vragen: kan er een ware reden zijn waarom je op je 12de niet meer mag uitdrukken in beelden, in klanken, in dans, in drama of met media? Kan er een reden zijn waarom je plots niet meer mag zien en horen hoe anderen zich met die talen uitdrukken, hoe kunstenaars deze talen als hun eigen taal hanteren, meer nog, enkel met deze talen iets wezenlijks zeggen? Kan er een ernstige reden zijn waarom het creëren met en het beschouwen van de 5 muzische talen en het verder inzetten op het zich in volle eigenheid en authenticiteit multi-zintuiglijk uitdrukken op die leeftijd niet meer belangrijk zou zijn ?

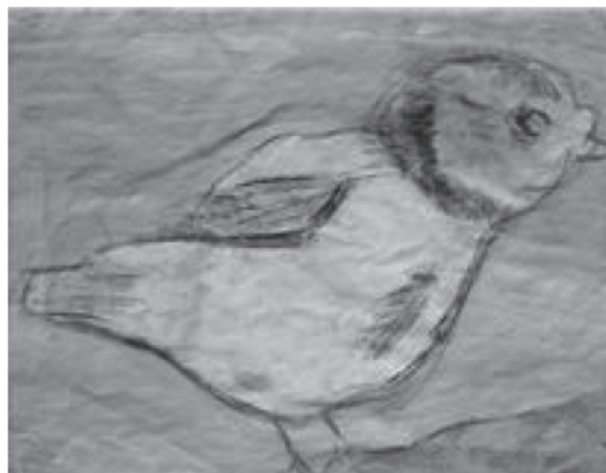
Bewaar de muzische vorming doorheen alle jaren

De 5 domeinen van de muzische opvoeding moeten een plaats krijgen in alle secundaire scholen, van

het eerste tot het zesde jaar. En ook daar dient het 'beschouwen' naast het 'zelf creëren' een even grote plaats te krijgen en dient de eigenheid van de jongere gewaarborgd te blijven.

We kunnen allen maar hopen dat de domeinen in die brede eerste graad waar men nu echt wel werk wil van maken, blijvend aan bod komen en dat er in het weekrooster heel wat tijd voorzien wordt voor deze domeinen. We kunnen ook hier enkel hopen dat het op de basisprincipes van het ware muzische gebaseerd is en er niet gestreefd wordt naar specialisatie en drill van bepaalde technieken. Het 'mogen', 'kunnen' en vooral 'durven' tot eigen expressie komen is ook op deze leeftijd nog het belangrijkste. Dit kan enkel door vanuit de jongeren zelf te vertrekken en niet top down belerend de muzische vakken te doceren.

In de latere jaren pleit ik ervoor dat jongeren nog steeds de kans krijgen zichzelf in één, als het kan in meerdere en liefst van al in elk van de 5 domeinen uit te drukken. Met andere woorden ik ben voorstander van het invoeren van kunstprojecten waarbinnen de jongeren van de laatste twee graden secundair zelf nog in alle domeinen gaan creëren. Waarom zouden ze op die leeftijd niet meer dansen of zich niet meer dramatisch of met moderne media, beelden en muziek uitdrukken?



Groter accent op beschouwen en osmose met de humane wetenschappen

Dat het beschouwen van kunst in het secundair onderwijs steeds dieper en dieper dient te gebeuren spreekt vanzelf. Daaraan gekoppeld vind ik dat kunstgeschiedenis in alle richtingen aan bod dient te komen. Dat men in alle richtingen over kunst moet nadenken en filosoferen en vooral ook dat men in alle richtingen jongeren inzicht moet geven in het grote sociologische belang van kunst in onze samenleving.



Daarnaast vind ik dat men op een heel eenvoudige manier aan deze jongeren duidelijk kan maken hoe belangrijk kunst is voor hun eigen emotioneel welzijn en psychologisch evenwicht.

In de cultuureducatie in het secundair onderwijs moeten muzisch creëren, muzisch beschouwen, psychologie, filosofie, sociologie en inzicht in diverse kunstvormen overal ter wereld en in alle tijdperken van de geschiedenis hand in hand gaan. Humane wetenschappen en kunst moeten in de algemene cultuureducatie als broer en zus aangeboden worden, of als geliefden om het poëtisch te zeggen.

Dit kan binnen boeiende overkoepelende projecten waar ook de leerkrachten taal, wiskunde, wetenschappen kunnen bij aansluiten. Er is geen onderwerp denkbaar waarbij 'kunsteducatie' niet in het project kan geïntegreerd worden en een grote meerwaarde bieden.

Slotbedenking

In het basisonderwijs zijn de 5 leergebieden: taal – wiskunde – werkelijkheidsonderricht- lichamelijke opvoeding en muzische opvoeding duidelijk omschreven als evenwaardig. En wie nadenkt beseft dat dat

ook zo is omdat dat voor elke mens goed is. Dat nu juist muzische vorming – kunsteducatie zo stiefmoderlijk behandeld wordt in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs uiteindelijk carrément uit de boot valt ergert me omdat ik weet dat daar geen enkele reden voor is maar vooral omdat ik weet dat het een grove verarming is van ons algemeen onderwijs en voor elke jongeren een pijnlijke amputatie van het uitdrukkingsvermogen, een verstikken van de intense beleving van de werkelijkheid, het doden van alle verwondering en mysterie en een creëren van oppervlakkigheid in hun zoektocht naar schoonheid en waarheid.

Wie van jonge mensen warme humane volwassenen wil maken die bouwen aan een warme maatschappij die aan alle de kans biedt zichzelf te zijn en in waarheid en schoonheid diep gelukkig te worden moet de negatieve tendens van het louter meritocratische en bancaire in ons schoolsysteem durven countereven door bijzondere kansen te geven aan de humane wetenschappen (psychologie, filosofie, sociologie) en ook en vooral aan intense doorleefde kunsteducatie. Wie dat niet doet robotiseert onze kinderen en jongeren en dat wekt bij mij een diepe verontwaardiging op waarvan ik hoop dat ze niet verdwijnt ... tot ... wie weet ?



1 juli 2017: Vormingsdag in Brussel

Meer dan ooit is er nood aan een progressieve stem in het onderwijsdebat. We proberen die stem te voorzien van de juiste argumenten tijdens onze vormingsdag van 1 juli. Ovds vernieuwt zijn programma en ook jij kan meewerken. Deze vormingsdag is open voor alle leden van Ovds. Ben je nog geen lid, dan kan je dat ter plaatse worden.

Onze vormingsdag vindt plaats in
De Markten, Oude Graanmarkt 5 in Brussel,
op zaterdag 1 juli van 10 tot 15 uur.

Bevestig je komst via
ovds@democratischeshoel.org.

Zaterdag 18 november Zes uren voor de democratische school

Op zaterdag 18 november zullen de 6 uren van de democratische school plaatsvinden. Het Nederlandstalige programma omvat een aantal workshops in de ochtend (vanaf 10 uur; in verband met o.a. onderwijs en migratie, inschrijvingsbeleid en duaal leren). 's Middags is er mogelijkheid tot lunchen. In de namiddag is er een politiek debat met onderwijsspecialisten van verschillende politieke partijen. Einduur is 16 uur. De 6 uren gaan door in de school St. Julien Parnasse in Oudergem (Brussel).

Voor het programma en de inschrijvingen verwijzen we naar onze website