

Why Knowledge Matters – E.D. Hirsch

Samenvatting door Alex Steenbreker, februari 2020, gedownload van www.alexsteenbreker.nl

Opmerking: Voor de term reading ability heb ik soms de vertaling ‘leesvaardigheid’ gebruikt. Dit woord suggereert echter dat het om een algemene vaardigheid gaat, waar Hirsch juist benadrukt dat dit niet zo is. ‘Leesbegrip’ zou een alternatief kunnen zijn.

Proloog: Tyranny of three ideas

Hirsch identificeert drie problematische ideeën die rondgaan in het onderwijs: naturalisme (het idee dat je de natuurlijke ontwikkeling van een kind moet volgen), individualisme (het idee dat kinderen verschillend zijn en dat onderwijs dus aan elk individu moet worden aangepast) en vaardigheidsontwikkeling (het idee dat algemene vaardigheden getraind moeten worden).

Daar stelt hij drie vervangende ideeën tegenover: *communality* (het idee dat onderwijs gericht moet zijn op het beheersen van de taal en conventies van de gemeenschap), voor elk kind hetzelfde curriculum, en kinderen voorzien van de kennis die aanwezig is bij succesvolle volwassenen.

Een logisch gevolg van de combinatie naturalisme en individualisme is dat het schadelijk zou kunnen zijn voor een kind om iets te weten te komen (waar het ‘nog niet aan toe is’). Maar als kind A ergens zonder schade kennis van heeft, kan het niet schadelijk zijn voor kind B om dezelfde kennis te bezitten.

Deze combinatie van naturalisme en individualisme pleit voor de waardering van een individu en dat is prijzenswaardig, maar het pleit óók voor verschillende curricula voor verschillende kinderen, wat leidt tot fragmentatie van het curriculum. Dat laatste effect wordt verdedigd met het derde idee, vaardigheidsontwikkeling, wat gezien wordt als resultaat van oefening die kan plaatsvinden met elk type informatie. Wanneer vaardigheden namelijk algemeen zijn, en niet afhankelijk van de content (bv. leesvaardigheid onafhankelijk van het thema van de tekst), doet curriculumfragmentatie er ook niet toe. Maar vaardigheden zijn niet algemeen, ze zijn domeinspecifiek, en dus gebaseerd op kennis. Daarmee valt de redenering waarmee gepleit kan worden voor een benadering vanuit naturalisme, individualisme en vaardigheidsdenken (lett. *skill centrism*).

Invalid testing of students

Leesvaardigheidstoetsen moeten worden gebaseerd op een goed gedefinieerd, kennisrijk curriculum. Zo'n toets meet namelijk, via leesbegrip, de algemene kennis en woordenschat en daarmee in hoeverre het kind in staat is om effectief aan de gemeenschap te kunnen deelnemen. Zo'n toets op zeventienjarige leeftijd is dan ook een goede voorspeller voor hun economische succes.

Scholen, docenten en kinderen worden afgerekend op de uitslagen van dit soort toetsen en daarom wordt er specifiek aan toetsvoorbereiding gedaan (teaching to the test). Sinds de No Child Left Behind act in Amerika ontwikkelde dit fenomeen zich. In de scores van dit soort toetsen is terug te zien dat jonge kinderen op leesbegrip vooruit gegaan zijn, vermoedelijk omdat er meer aandacht aan technisch lezen besteed is. Echter, oudere kinderen zijn er op achteruit gegaan, omdat er aandacht besteed werd aan een verondersteld algemene vaardigheid van redeneren, het hoofdonderwerp vinden, samenvatten, in plaats van hen te voorzien van de nodige achtergrondkennis om teksten van hoog niveau te begrijpen. Trainingen op deze vaardigheden zijn in de eerste instantie effectief, maar met een snelle verzadiging, waarna verdere training geen effect meer heeft (blz 20 & 28). Een betere manier om leesbegrip te veroorzaken is dus door een kennisrijk curriculum.

Veel van dit soort tests zijn valide en betrouwbare manieren om er achter te komen hoe een grote groep studenten gemiddeld met begrip leest. Toch schaden ze indirect het onderwijs. De manier waarop er wordt voorbereid voor de toetsen is namelijk een van algemene vaardigheden,

terwijl tekstbegrip geen algemene vaardigheid is. De reden is dat de toetsen dit zelf impliceren door steeds dezelfde typen vragen te stellen (bv. 'noteer het hoofdonderwerp'). De reden dáárvoor is dat de normen niet vastgesteld zijn met content, maar met dezelfde "algemene vaardigheden". Dit blijft in stand zolang te weinig betrokkenen zich uitspreken over het karakter van de curricula, naast de stress die de toetsen veroorzaken.

Scapegoating of teachers

Docenten krijgen de schuld als prestaties van leerlingen achterblijven bij de verwachtingen van de hervorming (No Child Left Behind act, of gelijkende hervormingen elders). Maar de kwaliteit van een docent staat of valt bij de context. Voorbeelden: de prestatie van een docent hangt af van de grote discrepantie van voorkennis tussen leerlingen, die nagenoeg afwezig is bij een coherent, specifiek kennisrijk, cumulatief curriculum. Ook hebben ze een duidelijke basis om hun lessen op te baseren, in plaats van dat ze deze zelf moeten opbouwen. Daarnaast kan goede opleiding van leraren en naslagwerken op grote schaal voor verbetering zorgen, los van de intrinsieke kwaliteit van de leraar (doceren kan je leren). Leraren worden echter wel op 'hun' prestaties afgerekend, wat het teaching to the test principe versterkt.

Preschool and the persistence of fadeout

Jonge kinderen (uit achtergestelde milieus) gaan soms naar een goed voorschools programma, waarna zij beter voorbereid aan de basisschool beginnen, gezien zij lessen krijgen die ze thuis niet zouden krijgen. De voorsprong die dit kind heeft gekregen (t.o.v. andere kinderen in dezelfde situatie maar zonder het programma) verdwijnt echter vaak in de loop van de basisschool. Dat effect wordt fadeout genoemd. Niet op alle basisscholen vindt fadeout plaats.

Er zit een vertraging in de woordenschat van een kind. In een vroege fase is er herkenning en een idee van de betekenis van een woord, in een late fase is het preciezer. Een leestest kan alleen de kennis in de late fase meten, en reflecteert dus geen verschillen of voortgang in de vroege fase. Die vroege fase woordenschat is alleen wel aanwezig en hierop moet verder gebouwd worden op de basisschool. Als dat niet gebeurt, zal het van de situatie buiten school afhangen of deze vroege fase woordenschat verdergaat in late fase. Dat is pas achteraf meetbaar, wanneer de vroege fase woordenschat ofwel late fase geworden is ofwel verloren is gegaan. Tijdens de basisschool is er dus een curriculum nodig dat aansluit op het voorschools curriculum om te voorkomen dat deze vroege fase woordenschat verloren gaat.

Woordenschat is de meest betrouwbare correlatie voor leesvaardigheid en woordenschat ontstaat het meest effectief door *systematically contextualized verbal experiences* (blz 48). Het voorzien van deze verbale ervaring is haalbaar door middel van een goed curriculum.

In Italië is een naturalistisch voorschools programma gangbaar. Daar leren kinderen vooral over hun directe omgeving, omdat kennis daarvan al aanwezig is en bovendien praktisch makkelijk bereikbaar (wanneer men nonverbaal wil laten leren). De inhoud wordt aan de kinderen overgelaten. In Frankrijk is er een *communal* voorschools programma gangbaar, dat inhoudelijk is uitgetekend. Daardoor zijn kinderen ongeacht hun achtergrond voldoende in staat om mee te doen. Deze methode helpt kinderen met alle achtergronden, maar de kinderen uit armere gezinnen het meest, en heeft meer impact naarmate er eerder is gestart. Dit geldt echter onder de voorwaarde dat dit geconsolideerd wordt door de basisschool; als een *communal* voorschools programma gevolgd wordt door een naturalistische basisschool, ontstaat fadeout.

(Overigens zou je de verslechtering van de leesscores van de zeventienjarigen, terwijl zij het als dertienjarigen juist beter deden, ook kunnen zien als fadeout, echter van een ander type.)

Dilution of the elementary curriculum

Niet alleen *teaching to the test* zorgt voor kennisarm onderwijs, ook de nadruk op vaardigheden ipv kennis. Het idee hierachter is dat verschillende kinderen met een verschillend curriculum toch dezelfde algemene vaardigheden kunnen opdoen.

Piaget wordt vaak aangehaald als het gaat over de natuurlijke ontwikkeling van een kind. Hij documenteerde drie universele en een vierde vermoedelijk culturele fase van ontwikkeling. Hij stelde vast dat de snelheid van de ontwikkeling verschilde tussen kinderen met verschillende achtergronden, wat niet verklaard kan worden door 'natuurlijke' rijping, maar wel door onderwijs in de brede zin van het woord. Er zijn geen aanwijzingen dat er zoiets bestaat als iets te vroeg leren (lett. *developmentally inappropriate*), maar wel dat het onnatuurlijk is om een kind zichzelf te laten ontwikkelen (blz 66). Daarnaast mag het idee dat woorden minder natuurlijk zijn dan beelden en sensaties geen reden vormen om minder bedeelde kinderen kennis te onthouden die andere kinderen wel meekrijgen. Transmissie (=het overbrengen van gemeenschappelijke kennis aan kinderen) is niet conformistisch en onderdrukt ook het individu niet; het is essentieel voor de ontwikkeling, voorwaarde voor een goed werkende democratie en daarnaast ook heel natuurlijk en universeel.

Content fragmentatie is het gevolg van het individualisme in de klas door zowel praktische grenzen als het idee dat een kind zelf leidend is voor de content. Daarnaast werken ideeën als leerstijlen en meervoudige intelligenties determinisme in de hand, wat voorbij gaat aan de mogelijkheden die educatie biedt. Ze zijn aantrekkelijk omdat ze de mogelijkheid lijken te bieden informatie over de IIn te verschaffen op basis waarvan gepersonaliseerd kan worden. Maar de keuze betreft wat een kind moet leren, moet gemaakt worden op basis van het curriculum, niet op basis van het kind.

Het lezen van boeken naar keuze op je eigen niveau (lett. *leveled reader bin*) is een voorbeeld. Er zijn geen aanwijzingen dat deze benadering interesse of leesvaardigheid verbetert. Het bouwt echter niet systematisch kennis op, wat wel tot betere leesvaardigheid zou leiden, en mogelijk ook tot meer interesse (blz 73). Boeken lezen voor school kan ook anders ingevuld worden, door alle kinderen hetzelfde boek te laten lezen, waarna deze gezamenlijk besproken wordt, mede om ervoor te zorgen dat zwakke lezers op hetzelfde niveau van begrip gebracht worden.

Het systeem waarbij kinderen hun boeken mogen kiezen heeft gezorgd voor moeilijkheidsgraadbepalingen die niet gebaseerd (kunnen) zijn op voorkennis, maar op zaken als zinslengte, wat echter weinig informatief is voor moeilijkheid zoals die ervaren wordt door een individuele leerling. Spreken en luisteren is bij jonge kinderen een effectieve manier van kennis en woordenschat opdoen, die leesvaardigheid verhogen, en bovendien biedt een bespreking in de klas waarbij alle leerlingen betrokken worden wel die mogelijkheid. Nadruk op aandacht voor het individu heeft dus geleid tot minder aandacht voor de leerling.

Er bestaat een afkeer van het onthouden van feiten, mede in het licht van veel kunnen opzoeken, en een aantrekkingskracht van "algemene" vaardigheden zoals kritisch denken. Het punt waar je het makkelijkst in discussie kan gaan, is de vaardigheid communicatie. Juist die kennis die onderwezen zou moeten worden, namelijk de gemeenschappelijke verbale kennis van je omgeving, is essentieel voor communicatie. Het gaat dus om geletterdheid in de brede zin van het woord. Kritisch denken, lees- en schrijfvaardigheid en probleemoplossing zijn geen aparte vaardigheden, maar domeinspecifieke: prestaties gaan hard achteruit met minder kennis van het onderwerp (blz 81). Iets opzoeken is inefficiënt en vaak te intensief voor het werkgeheugen. Daarnaast is het bijzonder gevoelig voor foute interpretatie bij gebrek aan al aanwezige achtergrondkennis; als de achtergrondkennis wel aanwezig is, faciliteert dit juist het leren van nieuwe, opgezochte informatie.

De Groot toonde aan dat schakers en leken schaakstukken die willekeurig op het bord geplaatst waren niet goed konden onthouden, terwijl de schakers de leken veruit overtroffen als het realistische plaatsingen betrof. De schakers hadden dus diepe domeinkennis (lett. *erudition*) en geen vaardigheid. Nathan Kuncel stelt dat kritisch denken bestaat uit hele specifieke

redeneringsvaardigheden en domeinspecifieke kennis. Dewey's idee dat kritisch denken een algemene vaardigheid is, rechtvaardigde curriculumfragmentatie, maar klopt niet.

Leesbegrip is gelijkelijk aan luisterbegrip en omdat het decoderen van geschreven woorden bij jonge kinderen nog moeizaam verloopt, verbetert voorlezen en bespreken bij jonge kinderen later het leesbegrip. Informatie die nodig is om een tekst te begrijpen wordt niet geleverd door de tekst zelf, maar door de kennis van de lezer over het beschrevene. Specifieke voorkennis is meer bepalend voor tekstbegrip dan algemene leesprestaties, IQ en tekstcomplexiteit, dat laatste vanwege minder beroep op het werkgeheugen (blz 89).

Persistence of achievement gaps

De verschillen tussen kinderen in betere (lett. *advantaged*) en mindere (lett. *disadvantaged*) situaties betreffende schoolprestaties kunnen sterk verminderd worden door een kennisrijk curriculum, omdat dit kinderen de gelegenheid geeft de buitenschoolse educatie die anderen wel meekrijgen in te halen. Dit geeft ideeën voor beleid die aansluiten bij de wensen van ouders. Een recente heranalyse van de data voor het Coleman Report leidde tot de conclusie dat in die context 40% van de verschillen in prestaties aan schoolfactoren te wijten kon worden. Coleman zelf merkte op dat blanke kinderen minder afhankelijk waren van de kwaliteit van de school dan zwarte kinderen. Een slechte school maakt de prestatiekloof groter doordat het arme kinderen meer kwaad doet dan het rijke kinderen kwaad doet, een goede school maakt de kloof smaller doordat het arme kinderen meer voordelen biedt dan het de rijke kinderen voordelen biedt. Het dichten van de kloof is inherent aan goed onderwijs; als de kloof groter wordt, kan er geen sprake zijn van goed onderwijs.

Er bestaat een minder grote kloof tussen jonge kinderen dan tussen oudere kinderen van verschillende komaf, daarom is vroeg beginnen (itt afwachten tot rijping plaatsgevonden heeft) cruciaal. Woordenschat kan gelijk getrokken worden door systematisch in verschillende domeinen (thema's) te worden ondergedompeld (lett. *domain immersion*). Dit leidt tot het impliciet leren van woorden, wat sneller en accurater is dan het expliciet leren van woorden. Hoewel impliciet veel tijd lijkt te kosten, lopen er vele woorden parallel; teruggerekend 15 woorden per dag, maar niet letterlijk zo.

Tribulations of the common core

De "Common Core State Standards" kunnen op verschillende manieren geïnterpreteerd worden; om te voldoen is een coherente kennisbouwende basisschoolaanpak nodig die ook in de Standards worden onderschreven. Maar omdat de content er niet in gedefinieerd is, zijn de tests en daarmee de aanpak op school gericht op vaardigheden i.p.v. kennis. Er is geen algemeen geaccepteerde literaire canon in de VS, maar wel een onzichtbare 'kenniscanon'. En hoewel de Standards geen content specificereert, kan dit in een leestest niet worden nagelaten; het gaat om een 'kennistest in vermomming'. Een eerlijke leestest zou gebaseerd moeten zijn op het kenniscurriculum, niet op een algemene vaardigheden, want die bestaan niet.

Close reading lijkt ivm verschoven aandacht en beperkt werkgeheugen het leesbegrip zelfs te ondermijnen. Het heeft pas een plaats als er al diepgaand begrip is. Woorden hebben vaak een contextafhankelijke betekenis, waardoor de betekenis van een tekst vertekend kan raken wanneer men close reading toepast. Een juiste conclusie over de betekenis van een tekst is meestal niet logisch gebaseerd op nauwkeurig gelezen woorden, maar op context die voor een deel niet in de tekst, maar in de veronderstelde voorkennis van de lezer ligt. Naast *main idea finding* en close reading wordt ook het kunnen lezen van complexe teksten gevraagd, b.v. gemeten in hogere Lexile niveaus. Maar de complexiteit/leesbaarheid van een tekst hangt af van de voorkennis; technische complexiteit (langere zinnen) doet er niet meer toe als een kind bekend is met het thema; er is geen vaardigheid voor het omgaan met complexe teksten. Dus moeten er allerlei thema's behandeld worden om voor goed leesbegrip te kunnen zorgen.

Verhaallijnen hebben een sterke ondersteunende werking om kennis over te dragen. Literatuur kan informatief zijn en in literatuur kunnen allerlei verwijzingen staan naar feiten waar men kennis van zou kunnen hebben. Zelfs allerlei imaginaire zaken (b.v. in fantasy) leunen op kennis van echte zaken. Ooit werden verhalen ingezet om o.a. mores en moreel besef aan te leren, later om de verbeelding en creativiteit te ontwikkelen. Literatuur en kennisverwerving hoeven niet los van elkaar gezien te worden; pleiten vóór kennis is dus niet pleiten tegen verbeeldingskracht, literatuur of kunst.

Amerikaans-Engels is vastgelegd door Webster, om een standaard te hebben die de lokale verschillen kon verbinden. Dit is de taal van de publieke omgeving, formeel, die nodig is om klaar te zijn voor verdere opleiding en carrière. Zonder algemene kennis bestaat geen algemene taal. Wie het niet van huis uit meekrijgt, moet het van school krijgen. Dit betekent dat de relatie tussen verschillende komaf en verschillende moedertaal doorbroken moet worden.

Het aanleren van woorden die gebruikt worden door mensen met hoger inkomen betekent dat veel (anderstalige) woorden afkomstig uit een minderheidsgroep pas worden opgenomen als ze gemeengoed geworden zijn. Dat is paradoxaal genoeg geen onderdrukking, want het alternatief, namelijk curriculumfragmentatie en afzien van het aanleren van de taal van de meerderheid, pakt slechter uit voor juist die groepen. Zelfs in een multiculturele samenleving die elke cultuur waardeert, bestaat er gedeelde kennis die aan iedereen onderwezen zou moeten worden om voor gelijke kansen te kunnen zorgen.

Educational fall of France

Frankrijk had in de jaren tachtig een van de beste schoolsystemen en prestaties van de wereld. Het curriculum was duidelijk, waardoor uitgevers precies wisten wat voor materialen zij aan konden bieden aan scholen en ouders. In 1989 werd loi Jospin aangenomen, die de invulling van onderwijs decentraliseerde. De bedoeling was dat de culturele meerderheid dan niet meer het curriculum voor de minderheden kon bepalen. Lokaal konden scholen nu zelf kiezen wat bij hun populatie kinderen paste. Docenten werden (om)geschoold om progressief les te geven: naturalistisch en individualistisch. Het algemene curriculum werd verarmd/vager geformuleerd en het doel was geen kennis, maar vaardigheden.

Deze veranderingen werden ondersteund door idealistische docenten, die al vóór de wet wel naturalistische en individualistische methoden toepasten. Dit leidde tot slechtere resultaten en zittenblijven, waar het centrale curriculum de schuld van kreeg. Een aanjager van studentenprotesten in 1968 concludeerde terecht dat klasseverschillen samenhangen met studiekeuze, waarna hij onterecht claimde dat het schoolstelsel klasse reproduceerde ipv gelijke kansen bood. Hij had naar slechts één generatie gekeken en negeerde dat de benadeelde jongeren überhaupt studeerden.

Tussen '87 en 2007 is de gemiddelde geletterdheid van Franse tienjarigen teruggelopen met een vierde van de standaard deviatie. Dit kwam niet door veranderde demografie, schoolgebouwen of leraarkwaliteit. Voor minder bedeelde kinderen was de terugloop heftiger dan voor beter bedeelde kinderen, door de kennis die kinderen buiten school opdoen. De aanpak werkte dus averechts.

Een leraar die haar bevoegdheid moest halen, Boutonnet, publiceerde in 2003 haar dagboek van haar scholing tot docent, waarin de scholingsideologie duidelijk gemaakt werd voor het algemene publiek. Een jaar later publiceerde een andere docent, Le Bris, een boek waarin hij vertelt over het schoolstelsel dat hem hinderde om zijn werk als onderwijzer te doen, waarin hij ouders waarschuwt dat zij het werk van de school thuis moeten doen, omdat het anders niet gebeurt. Een groep docenten identificeert een schoolcrisis als gevolg van het gedecentraliseerde curriculum. In 2014 publiceerde een leraar, Bellamy, een boek waarin hij de gevolgen van Bordieu's en Jospin's hervormingen analyseert. Er lijkt groeiende kritiek te zijn op de stand van zaken.

Zweden voerde in 1994 een vergelijkbare decentralisatie in. Niet vanuit de linkse politiek, maar vanuit vertrouwen in de vrije markt van de rechtse politiek. Ook daar volgde een verslechtering van

de prestaties, maar in Zweden is de bijbehorende demografie minder goed gekarakteriseerd en dus zijn conclusies minder betrouwbaar.

Educatie met verschillende content kan niet worden vergeleken, er is namelijk geen gemeenschappelijk ijkingspunt. Tenzij het over algemene vaardigheden gaat, maar die bestaan niet.

In Duitsland vond juist de andere keuze plaats: zij definieerden specifiekere curricula die tussen de provinciën beter op elkaar aansloten.

Ook Gramsci was waarschijnlijk voorstander van een vroeg gezamenlijk curriculum, al wordt dit niet altijd erkend.

Individualisme en vaardigheidsdenken heeft niets met politiek links of rechts te maken. Als gelijke kansen een prioriteit zijn, moet individualisme worden losgelaten.

Knowledge-based school

Gemeenschappelijkheid op school is de fundatie van moderne democratieën. De Core Knowledge Sequence is maar een voorbeeld van een curriculum zoals hoe het nodig is. Verschillende versies kunnen bestaan; dat biedt keuzemogelijkheden die men eist. Een dergelijk curriculum is traditioneel en kan elitair lijken, doordat het vooral de kennis van succesvolle mensen doorgeeft. Het klopt wel dat het niet als doel heeft om mensen met privilege hiervan te ontdoen. Deze kritiek leidt tot een impasse, die doorbroken kan worden door nieuwe elementen toe te voegen aan het curriculum, niet door traditioneel te vervangen voor nontraditionele kennis (blz 160).

Ondanks snelle recente veranderingen is onze taal niet drastisch aangepast, wel een beetje uitgebreid rondom technologische thema's. Daarmee lijkt er dus geen noodzaak om vroege curricula fundamenteel aan te passen. Daarnaast is hoe vaak een woord gebruikt wordt geen directe indicatie van of het belangrijk is voor het curriculum. Denk aan Roosevelt tegenover Kardashian.

Administratieve verschillen tussen scholen (charter, public, private) maken niet uit voor de effectiviteit van een goed curriculum. Een Core Knowledge school is een levendige plek, kinderen zijn geïnteresseerd in volwassen kennis en behouden individuele identiteit. Saai, eenzijdig verbaal, alleen uit het hoofd leren zijn vooroordelen.

In vroege jaren zijn de hoeveelheden kennis nog te managen. Meer kennis stelt een kind in staat meer kennis te verwerven, dus de kennisverwerving in jonge jaren hebben de grootste impact. Dit systematisch aanpakken geeft kinderen uit kennisarme milieus de kans, en is een bevredigende aanpak voor alle betrokkenen. Secundaire scholing heeft de taak deze systematische kennis te consolideren en verdiepen om fadeout te voorkomen. Klaar zijn voor hoger onderwijs hangt van de kennisverwerving in het basis- en secundair onderwijs af, het is te laat om dan pas aan systematisch bouwen van kennis te beginnen.

Voculaire biedt een goede maat voor kennis en heeft een correlatie met later inkomen. In gezinnen met hoog inkomen horen jonge kinderen veel meer woorden tegen hen gebruikt worden dan in gezinnen met lage inkomens; 30 million word gap in 4 jaar (blz 167). De kennis die kinderen opdoen moet niet vertraagd worden door hen te laten lezen, wat zij nog niet goed kunnen; luisterbegrip is bij (heel) jonge lezers namelijk (veel) beter dan leesbegrip (Sticht curve). Kennisverwerving en technisch leren lezen moeten los van elkaar gebeuren.

Zonder integratie van disciplines en het verkennen van domeinen is woordenschatverwerving afhankelijk van de minder effectieve manier van begrippen bestuderen zonder context. Deze methode is niet in staat om kinderen met minder kansen van betere voculaire te voorzien. Onderdompeling in een kennisdomein werkt het beste, ook voor vreemde talen. Alleen hele moeilijke woorden, die met achtergrondkennis niet begrijpelijk worden in een tekst, is een korte uitleg nodig.

Basisschool PS 124 in New York heeft met hun kansarme leerlingen de Core Knowledge Sequence (CKS) gevolgd met goede resultaten. Ouders deden hun best om hun kinderen op die school te houden na een overplaatsing naar een daklozenopvang elders, en docenten bleven trouwer aan de school. Het gaan gebruiken van CKS was een uitdaging die men aan bleek te durven. Zowel docenten als kinderen hielden van alle nieuwe dingen leren. Docenten vormden een sterker team

om gebruik te maken van ieders sterke punten, bv docenten met kennis van techniek kregen op dat thema de hoofdrol, waardoor niet alle docenten plotseling overal verstand van hoefden te hebben. Dit was niet lang nodig, het niveau ging omhoog en de docenten voelden dat zij hun beroep vorm konden geven. Leerlingen waren veel gemotiveerder en oud-leerlingen vertellen dat zij later konden pronken met hun brede kennis.

Gemeenschappelijke kennis en taalvaardigheid biedt vruchtbare grond voor het ontwikkelen van een sterke individuele identiteit. Een gemeenschappelijk doel, namelijk het verwerven van gemeenschappelijke kennis, zorgt daarnaast voor een goede sfeer op school.

Een (kleine letter) *core knowledge* curriculum is beter dan individualisme-naturalisme als uitgangsprincipe. PISA leesresultaten onder vijftienjarigen zijn veel beter in landen met een curriculum waarvan de specifieke inhoud bekend (gepland) is bij docenten, ouders en leerlingen. Kleine onderzoeken naar de core knowledge curriculum geven hele goede resultaten, grotere onderzoeken zijn ondanks voldoende scholen niet mogelijk gemaakt.

Er zijn zes sleuteleigenschappen van een goed core knowledge curriculumplan: getest 'in het veld'; onderwerpspecifiek; *well rounded* (aandacht aan het hele plaatje, dus ook kunst bv); coherent (er moet samenhang zijn om concepten die vakoverstijgend zijn goed over te brengen en voor voldoende blootstelling aan woorden); cumulatief; selectief (niet alles is even belangrijk/buikbaar, er moeten keuzes gemaakt worden in wat kinderen moeten leren).

Zelfs als er duidelijke aanwijzingen zijn, is het moeilijk om voor verandering te zorgen. Men wil het eigen ongelijk of dat van de meerderheid soms niet overwegen en is daarnaast bang om onbekende onderwerpen te moeten doceren. Toch is het wel mogelijk. Goed leiderschap is daarbij nodig, zodat één curriculum in het district wordt ingevoerd, zodat er samenwerking tussen scholen kan plaatsvinden en de kinderen die van school wisselen vanwege verhuizing niet in de problemen komen. Bestuurders zouden zo'n transitie in goede banen kunnen leiden door alle tests met gevolgen tijdelijk niet af te nemen en logistieke steun te bieden. Dat zorgt voor veel betere resultaten in het district.

Epiloog: Breaking free

Het algemene publiek kan bewuster worden van het onproductief zijn van algemene vaardigheden als onderwijsdoelen; ze bestaan niet. Daarmee valt de rechtvaardiging van de huidige aanpak weg. Daarnaast speelt het individualisme in op het gevoel dat het kind centraal zou moeten staan. Toch betekent individualisme meestal dat aandacht voor het ene kind ten koste gaat van de aandacht voor het andere. Multiculturalistische aanvullingen kunnen bruikbaar zijn bij het curriculum, maar het centrale doel om kinderen de benodigde basiskennis te verschaffen moet niet uit het oog verloren worden.

Men mag als uitgangspunt nemen dat beslissingen genomen moeten worden op basis van wat vastgesteld is dat het beste werkt, op meerdere onafhankelijke manieren. Wanneer de omschakeling eenmaal wordt gemaakt, leidt dit tot enthousiasme. Dit enthousiasme is aan het uitbreiden; de omschakeling naar een kennisrijke aanpak vindt steeds meer plaats.