

[concept, Vakwerk, publicatie: december 2016]

Bespreking van E. D. Hirsch, Jr., 2016, *Why knowledge matters. Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.

Ben Wilbrink

Dit is makkelijk het meest bijzondere boek over onderwijs dat ik de laatste jaren in handen heb gekregen. Het boek waarvan ik vond dat ik het de komende jaren zelf had moeten schrijven, het maakt een hoop tijd vrij die ik overigens in lijn met werk van Hirsch (en vele anderen) zal besteden. Het boek bevat voor mij de ene verrassing na de andere, ik heb er veel van opgestoken. Waar zit hem dat in? Laat ik eerst wat achtergrond schetsen zoals Hirsch deze waarschijnlijk ook ziet, zoals uit zijn boek is af te leiden. Het is een publiek geheim dat het onderwijsveld gevoelig is voor boodschappen van goeroes, als het even kan uit vreemde contreien afkomstig: Michael Fullan (vaak in Nederland uitgenodigd), Sugata Mitra (*a hole in the wall*), Sir Ken Robinson (creativiteits-goeroe) en Andreas Schleicher (PISA-constructivisme, overgenomen van het Freudenthal-Instituut). Een persoonlijke observatie: het zinkende gevoel aanwezig te zijn wanneer een zaal onderwijsleiders deze Sugata Mitra een staande ovatie geeft voor een betoog van evidente onzin. Goeroes als Fullan en Robinson, maar ook Schleicher, zijn hedendaagse volgers van John Dewey, romantici die geloof hechten aan Rousseau, liever dan te rade te gaan bij hedendaagse psychologische inzichten. En het Westerse onderwijsveld volgt dit gedachtegoed. Dat is het springende punt. Daar gaat het boek van Hirsch over. Is het erg, dan? Ja, want het onderwijsveld laat zich leiden door denkbeelden die haaks staan op wat we uit wetenschappelijk onderzoek weten over kennisverwerving en -benutting. Als ideologie en wetenschap zouden sporen, zou er niets aan de hand zijn, maar dat is hier helaas niet het geval.

De trend van de laatste halve eeuw in dit onderwijsveld is geweest om psychologen en hun empirisch-wetenschappelijke

methoden te weren. Bekend Nederlands casus is natuurlijk het rekenonderwijs. Hans Freudenthal zette zich in zijn boeken heftig af tegen zelden met name genoemde psychologen, en is met progressivistisch gedachtegoed aan de slag gegaan om van deugdelijk rekenonderwijs raadseltjes-rekenen (Vincent Icke) te maken. Dat laatste was uiteraard niet zijn bedoeling—hij wilde basisscholieren wiskundig leren denken—maar het is er wel van gekomen. In het algemeen heeft deze afwijking van de psychologie tot gevolg gehad dat ook de harde empirische psychologie zich nauwelijks meer direct met het onderwijs bemoeide, noch door er onderzoek te doen, noch door er advies te geven. Dat was begin vorige eeuw wel anders: Edward Thorndike was een psychologisch onderzoeker met enorme impact op het Amerikaanse onderwijs; een tijdgenoot van Dewey dus. Vandaag de dag zijn er incidenteel wel klokkeluidersacties, van onder andere Herbert A. Simon, Lynne Reder & John R. Anderson; Paul A. Kirschner, Richard E. Clark & John Sweller; en Daniel Willingham. Let op: er is dus nauwelijks of geen wetenschappelijk onderzoek beschikbaar over de (on)deugdelijkheid van op progressivistische leest geschoeid onderwijs. Voor voorstanders van progressivistisch onderwijs—de meeste politici vallen als een blok voor deze romantiek—is dat ontbreken van tegenbewijs een prettige omstandigheid. Voor kinderen uit intellectueel minder bevoorrechte milieus is het een regelrechte ramp: hun onderwijskansen dalen. Alleen op indirecte wijze valt over de (on)deugdelijkheid van geïndividualiseerd en op vaardigheden in plaats van op kennis gericht onderwijs het nodige te zeggen, zoals genoemde psychologen hebben gedaan. We weten nu dat probleemoplossen, creativiteit en kritisch denken geen generieke vaardigheden zijn, maar domein-specifieke vaardigheden die alleen via kennisverwerving bereikbaar zijn. Iedereen die anders beweert, zoals voorstanders van ‘vaardigheden van de 21e eeuw’, verkoopt larienkoek (*snake oil*, zoals ze in de VS zeggen). Een levensdoel van Hirsch is nu om dat inzicht over te brengen aan een breder publiek. Hij is op hoge leeftijd die uitdaging nog een keer aangegaan nadat hij

kennis had genomen van wat het onderwijs in Frankrijk is overkomen. Jazeker, Frankrijk.

Het boek begint met een korte behandeling van wat er in Frankrijk van het ene op het andere moment gebeurde, in 1989, met de Wet van Jospin: deze wet maakte een einde aan het strak centraal geregisseerde Franse onderwijs. Het werd ingeruild voor gefragmenteerd onderwijs in Amerikaanse stijl: individualiserend en gericht op generieke vaardigheden, geheel volgens ideeën die John Dewey in 1910 vastlegde in *How to think*, de titel zegt het al. Frankrijk is dus een natuurlijk experiment, en de spannende vraag is wat die hervorming heeft opgeleverd? Straks meer daarover.

De volgende verrassing is de beschrijving die Hirsch geeft van Dewey's progressivisme. Dewey begreep goed dat de natuurlijke neigingen van het kind volgen—individualiseren dus—zou leiden tot onderwijs waarin het kennisaanbod chaotisch en gefragmenteerd zou raken, en dat zoiets alleen acceptabel zou zijn wanneer het onderwijs sterke generieke vaardigheden zou opleveren. Aha, vaardigheden van de twintigste eeuw! Twintigste, 20! Daar komt de gekkigheid van 21e-eeuwse vaardigheden dus vandaan! Probleemoplossen, creativiteit, leren leren, de bekende riedel.

Nadrukkelijk is de vooronderstelling van Dewey dat het verwerven van kennis minder belangrijk is dan het verwerven van die generieke vaardigheden, en dat bij het verwerven van die generieke vaardigheden het minder van belang is welke kennis daar specifiek voor wordt benut. Voor iedere leerling kan dat verschillend zijn, en voor iedere leerling kan het kennisaanbod zelf ook versnipperd zijn. Herken hierin belangrijke trekken van het huidige Westerse onderwijs. In Nederland hebben we dan nog een zekere basis in een gemeenschappelijk curriculum, maar in Angelsaksische landen is dat veel minder het geval. Laat ik daar meteen op inhaken: wanneer het onderwijs geen gemeenschappelijk leerplan kent, een communaal curriculum noemt Hirsch het ook wel, komen er geen gegevens beschikbaar over de effectiviteit van specifieke curricula. In de VS frustrereert dat het

onderwijsonderzoek naar de vooral naoorlogse verschuiving naar progressivistisch onderwijs. Dat het met die verschuiving niet goed is gegaan, werd in de zeventiger jaren overduidelijk, en resulteerde in de alarmerende publicatie *A nation at risk*. Zonder de vinger te kunnen leggen op mogelijke oorzaken, levert het luiden van alarmklokken alleen maar stress op: er is na die publicatie vooral averechts ingegepen in het Amerikaanse onderwijs, later vooral over de boeg van toetsen en accountability van alles en iedereen (Bush: *No child left behind*; Obama: *Race to the top*). Het geval Frankrijk is dan totaal anders: de inhoud van het onderwijs van voor de Wet-Jospin is exact bekend, zodat verschillen in resultaten voor en na 1989 beter aan curriculumverschillen zijn toe te schrijven dan ooit in de VS het geval was. En ja hoor: het is nu iedereen duidelijk dat geïndividualiseerd onderwijs een onderwijsramp heeft opgeleverd. Ook zijn de voorbeeldige gelijke kansen in het Franse onderwijs verkeerd in hun tegendeel. Alle leerlingen hebben te lijden, sommige leerlingen meer dan andere.

Ik noemde de gekkigheid van onderwijs op generieke vaardigheden (van de 21e eeuw): uit de psychologie weten we nu dat dergelijke generieke vaardigheden niet bestaan, Hirsch verwijst er op veel plaatsen in zijn boek naar (o.a. publicaties van Dan Willingham, en het noodzakelijke *Peak, Secrets from the new science of expertise* van Anders Ericsson en Robert Pool). In het bijzonder geldt dat ook voor leesstrategieën.

Oké, zo gaat het maar door met het ene belangrijke thema na het andere, van hoofdstuk naar hoofdstuk, met helder aangegeven dwarsverbanden die mij niet allemaal bekend waren. Bourdieu speelt er ook een rol in. Ongelijkheid, *gap closing*. Veel informatie over toestanden in het taalonderwijs, waarvan ik veel minder weet dan over rekenonderwijs. Hirsch meent dat het in het wiskundeonderwijs minder beroerd is gesteld dan in het taalonderwijs, en dat is dan een van de weinige punten waar hij niet goed geïnformeerd blijkt. Het zij hem vergeven. Doorheen het hele boek richt hij zich op taalonderwijs, laat wiskundeonderwijs buiten beschouwing,

maar ik ben van mening dat vrijwel alles wat hij in kritische zin over taalonderwijs te berde brengt, zijn parallel heeft in wiskundeonderwijs. Dat neemt niet weg dat taal een *conditio sine qua non* is voor het kunnen benutten van onderwijs, wat voor wiskunde in mindere mate geldt.

Hirsch werkt de thematiek voor taalbeheersing indrukwekkend uit. Geen wonder, het is zijn vak, maar hij maakt er veel meer van door verbindingen te leggen met referentieniveaus, toetsen en toetsgekte, en wat de psychologie heeft te zeggen over leesvaardigheid. Dat is een domeinspecifieke vaardigheid, zou je kunnen zeggen: wat je uit een tekst opmaakt hangt sterker af van achtergrondkennis die voorwaardelijk is voor het begrijpen, dan van strategisch kunnen lezen, of van intellectuele capaciteiten. Probeer bijvoorbeeld eens het Franse *Rapport Bourdieu-Gros* te lezen <http://www.sauv.net/bourdugros.htm> Mij lukt dat eigenlijk niet, en dat moet eenzelfde soort ervaring zijn als die van de functioneel analfabeet die een politieke discussie op TV probeert te begrijpen. Als het onderwijs de leerlingen niet toerust met de kennis, het vocabulaire, nodig om het dagelijks nieuws te kunnen volgen en lezen, dan faalt het onderwijs. En ook hier geldt: de leerlingen die het eerst het slachtoffer worden van ondeugdelijk onderwijs zijn juist degenen die het het hardst nodig hebben omdat zij van huis uit die wereldkennis en zijn vocabulaire niet echt meekrijgen.

Het Nederlandse onderwijsveld is het vernieuwen moe. Zo zijn Arjen Lubach en zijn redactie beter dan het overgrote deel van de leraren op de hoogte van wat er in het vat zit van Platform Onderwijs 2032. Het is leuk, nuttig en noodzakelijk om de draak te steken met de drakerige plannen van staatssecretaris Sander Dekker en zijn platform, maar veel beter is het om te weten of die plannen deugdelijk kunnen zijn. Het is nog knap lastig om daar achter te komen: het eindadvies is een brei van vrij-zwevende ideetjes zonder behoorlijke bronvermelding. Kijk, daar brengt het nieuwe boek van Hirsch verandering in. Hij laat in doordringende analyses

zien hoe en waarom het verschrikkelijk fout is gegaan met het onderwijs in de Verenigde Staten, Frankrijk en Zweden. Daar hebben hervormingen plaats gevonden op basis van hetzelfde gedachtegoed als te vinden in het Eindadvies-Schnabel.

‘Verschrikkelijk fout’: in plaats van de kloof tussen kinderen uit meer en minder bevoorrechte kringen te verkleinen, zoals nog gebeurde in het onderwijs voordat de hervormingen zich deden voelen, wordt die kloof in geïndividualiseerd en op generieke vaardigheden gericht onderwijs alleen maar groter. Hirsch is daarmee ook relevant voor de actuele discussie over ongelijke kansen, want hij laat zien dat de grootste klappen vallen door individualiseren en benadrukken van generieke vaardigheden ten koste van verwerven van kennis. Dan is de discussie in Nederlandse media over eindtoetsen en schooladviezen niet meer dan gezeur en gezanik.

Hirsch heeft zelf een indrukwekkende proloog op zijn boek geschreven, en die is vrij online beschikbaar. Ho ho, alleen de tekst ervan, niet het rijke notenapparaat. Ik heb daarom een blog <http://goo.gl/GTJgkq> geschreven met links naar de literatuur waarnaar hij in zijn proloog verwijst (de meeste bronnen blijken online beschikbaar, en zijn de moeite waard om ze binnen te halen). Dat geldt overigens voor het hele boek: Hirsch spreekt zich stevig uit en geeft zijn bronnen voor deze stevigheid. Veel van deze bronnen zijn mij bekend, en ze zijn ter zake, dat kan ik verzekeren. Hirsch delegeert veel informatie naar zijn notenapparaat, en naar de literatuur waarnaar hij verwijst. Wie met deze achtergronden minder bekend is heeft nog een hele kluit aan het lezen van dit boek, ook al omdat meerdere op zich al lastige thematieken sterk met elkaar verweven zijn. Dat laatste is juist een bijzondere kracht van de analyse van Hirsch, en hij helpt de lezer door de nodige herhaling in zijn tekst. Langzaam wordt steeds duidelijker hoe ingrijpend schijnbaar eenvoudige zaken zijn voor wat leerlingen aan het eind van hun onderwijsloopbaan in hun plunjezak hebben.

Kantelpunt in de kwaliteit van onderwijs en in het boek van Hirsch is het psychologische gegeven dat generieke vaardigheden niet bestaan, dus ook niet kunnen worden onderwezen, geoefend en getoetst, ook al gaat ongeveer het hele Westerse onderwijsveld ervan uit dat zoiets wel kan. De kleren van de keizer, kent u dat verhaal?

“The study that started the whole field thinking about the domain specificity of thinking skills was Dutch chess master and psychologist Adriaan de Groot’s chess experiment in the 1940s. (. . .) De Groot concluded that these experts did not possess a skill but rather what he called *erudition*—deep domain knowledge.

By now, an overwhelming body of evidence has generalized the de Groot finding that thinking skills depend on domain knowledge, and are not readily transferred from one domain to another.”

[p. 84; het gaat om het proefschrift van A. D. de Groot *Het denken van den schaker* dat integraal op dbnl.nl online staat. Amsterdam University Press biedt de veel latere Engelse vertaling *Thought and choice in chess* gratis online aan. Dit boek was zo belangrijk voor de cognitieve psychologie, dat Herbert Simon er in de vijftiger jaren Nederlands voor leerde om het te kunnen lezen.]

Voor een vak als Nederlands is het vinden van de hoofdgedachte in een gegeven tekst, *main-idea-finding*, zo’n generieke vaardigheid die niet bestaat. Proberen die vaardigheid te onderwijzen, respectievelijk te oefenen, levert dan vooral verspilling van tijd, energie en levensvreugde op. Hirsch maakt er in de eerste hoofdstukken werk van, onder andere door te laten zien dat Amerikaanse *standards* (referentieniveaus) voor Engels vooral inhoudsloze formuleringen bevatten. Inderdaad: *find the main idea* in tal van varianten. Toetsontwikkelaars moeten daar dan mee aan de slag, en raad eens wat: die maken dus ook toetsen waar juist niet wordt getoetst op wat inhoudelijk is onderwezen, want dat kunnen ze niet weten, maar op de veronderstelde

generieke vaardigheid. Als psycholoog weet je dan wel dat er in feite wordt getest op verschillen in intellectuele capaciteiten, maar dan wel op een bijzonder onverantwoorde manier. We kennen in eigen land het fenomeen in de vorm van eindexamens Nederlands, zo onvoorspelbaar/onbetrouwbaar als de pest. En van de nationale ramp die rekentoets heet. Prachtig dat Hirsch het fenomeen glashelder benoemt en neerzet.

Hirsch ziet als de belangrijkste taak van het onderwijs leerlingen vertrouwd te maken met de gemeenschappelijke kennis zoals die in het maatschappelijk leven aan de orde van de dag is: een rijke woordenschat, waartoe ook kennis van personen, plaatsen, gebeurtenissen behoren. Dat moet een gemeenschappelijke woordenschat zijn. Daar past een curriculum bij dat wel overwogen en sterk gestructureerd is doorheen de jaren. Frankrijk had zo'n curriculum, dat al begon in de voorschool, en dat aantoonbaar in staat was om kloven tussen meer en minder bedeelde kinderen te verkleinen. In geïndividualiseerd onderwijs gaat die weloverwogen structuur overboord, met als gevolg een gebrekkige verdere opbouw van de woordenschat. En daar hebben vooral kinderen uit minder bevoorrechte omstandigheden onder te lijden. Ongelijke kansen. In Frankrijk is dat nu, overduidelijk uit empirisch onderzoek, aan de orde sinds de Wet-Jospin van 1989.

Dewey voorzag wel dat individualiseren ten koste zou gaan van kennisverwerving, maar dat zou volgens hem geen probleem hoeven zijn wanneer het onderwijs vol zou inzetten op het ontwikkelen van generieke vaardigheden: leren denken, 20e-eeuwse vaardigheden. Dewey had nog niet de kennis dat dergelijke generieke vaardigheden niet bestaan (hoewel Edward Thorndike toen al had laten zien dat je van de studie van Latijn niet beter leerde denken, wat de doodsstek werd voor Latijn in Amerikaanse curricula). Omdat die generieke vaardigheden niet bestaan, is geïndividualiseerd onderwijs gedoemd ondeugdelijk te zijn: je leert er wel iets, maar niet voldoende om in de samenleving behoorlijk mee te kunnen.

Ik heb een tipje van de sluier opgelicht, de rijke analyse van Hirsch leent zich nauwelijks voor een inhoudelijke bespreking in 2500 woorden. De Franse onderwijsramp—kennisnemen daarvan was belangrijkste motief van Hirsch voor het schrijven van dit boek—heb ik alleen maar kunnen aanstippen. Pierre Bourdieu was daarin een belangrijke speler, zeg maar de ‘Schnabel’ van Frankrijk. Op een moment dat links zijn parlementaire overmacht wilde benutten door een hervorming van het onderwijs af te dwingen, bereidde hij er weg voor met een advies langs de lijnen van het progressivisme: individualiseren van het onderwijs, nadruk op generieke vaardigheden. Progressivisme in het onderwijs is overigens niet iets van ‘links’: bijvoorbeeld in Zweden was het juist politiek ‘rechts’ dat die ommezwaai maakte. De socioloog Bourdieu, strijder voor gelijke onderwijskansen, bereidde zo de weg naar een hervorming die een eind zou maken aan het Franse onderwijs dat juist internationaal uitblonk in het bieden van gelijke kansen: die kansen verkeerden in hun tegendeel. Afijn, lees daarover vooral hoofdstuk 7 in dit onvolprezen boek.