

Gelijkheid is een vies woord geworden in het onderwijs. Net als in de samenleving viert het individualisme hoogtij: ieder kind verdient het om zich op zijn eigen wijze en tempo te ontwikkelen. Als iemand anders beweert, dan wordt hij met argwaan bekeken. Het kind centraal en onderwijs op maat staan gelijk aan goed onderwijs.

Het zijn echter holle begrippen die een groot beroep doen op de moraliteit. Ze klinken krachtig en je kan het er onmogelijk mee oneens zijn. Maar wat betekenen ze echter concreet? Als ik dit navraag aan leerkrachten dan krijg ik zelden een helder antwoord.



Goed onderwijs heeft niets te maken met het centraal stellen van het kind of met het ontwikkelen op eigen tempo. Onderzoek is hierover overduidelijk: sterk geïndividualiseerd onderwijs leidt tot grotere verschillen tussen leerlingen (Bosker, 2005). Het centraal stellen van het kind in plaats van de leerdoelen leidt tot lagere verwachtingen (Vernooy, 2009). Voor alle kinderen moeten dezelfde doelen gelden, alleen hebben sommige kinderen meer tijd nodig om deze doelen te realiseren.

Goede scholen dichten de kloof tussen sociale afkomst en het uitstroomprofiel van hun leerlingen. Dat betekent dat zij alle kinderen, ongeacht hun sociale milieu, leren rekenen en lezen.

Dit is een zeer belangrijke taak van de school, want het zijn juist deze kernvakken die bepalen welk advies voor vervolgonderwijs de leerling aan het eind van de basisschool ontvangt. Dit advies is vervolgens van grote invloed op de toekomstige baan en maatschappelijke bijdrage van de leerling. Wieberdink (2011) noemt dit het cognitief kapitaal dat op school wordt verworven.

Ik ken scholen in stadswijken met zeer hoogopgeleide ouders die minder goed presteren dan scholen in achterstandswijken met veel risicokinderen. Het bewijst dat scholen het verschil kunnen maken, dat leerkrachten grote invloed hebben op de ontwikkeling van hun leerlingen.

Zo blijkt uit onderzoek van Allington (2001), dat risicoleerlingen het bij goede leerkrachten net zo goed doen als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. De kwaliteit van de leerkracht voorspelt de leerresultaten van de kinderen.

Toch denken we in het onderwijs vaak fatalistisch: voor sommige kinderen is nu eenmaal niet meer weggelegd. Dit komt omdat we intelligentie een belangrijke rol laten spelen in ons onderwijs. Dit benadeelt in sterke mate de kansen van de risicokinderen.

Veel scholen hebben zelfontdekkend leren centraal gesteld. Vooral voor risicoleerlingen zijn deze aanpakken weinig effectief (Tunmer en Chapman, 1999). Er is geen bewijs dat het voor de gemiddelde kinderen wel effectief zou zijn.

Iederwijs-scholen die zelfontdekkend en natuurlijk leren als kern van hun onderwijs namen, zijn door de onderwijsinspectie gesloten omdat de kwaliteit ver onder de maat was. CDA-Kamerlid De Vries noemde deze scholen 'veredelde speeltuinen zonder lesaanbod en toetsen'.

Het KNAW (2009) wijst erop dat onderwijs waarin elke leerling zelfstandig zijn eigen individuele traject doorloopt, minder kansen biedt voor inhoudelijke begeleiding en dat dit de prestaties kan beïnvloeden. Ook hierin speelt de leerkracht een cruciale rol.

Zelfontdekkend leren is waarschijnlijk wel goed voor de 4% hoogbegaafde leerlingen, maar het onthoudt het overgrote deel van de kinderen hun toegang tot de leerstof.

Veel scholen hanteren mildere vormen van natuurlijk en zelfontdekkend leren. Zij laten kinderen zelfstandig werken en plannen. Onderzoek laat duidelijk zien dat de leeropbrengsten van zelfstandig werken tegenvallen en niet opwegen tegen zelfstandige verwerking na een groepsgewijze instructie door een leerkracht die boven de leerstof staat.

Het KNAW (2009) uit haar bezorgdheid ten aanzien van elke vorm van onderwijs waarin leerlingen niet-begeleid zelfstandig werken en pleit voor een grotere inhoudelijke rol voor de leraar: "Sturing door en interactie met de leraar en instructie, oefening en nabespreking zijn noodzakelijk"

"Dubbeltjes zullen nooit kwartjes worden, hun toekomst ligt al vast na de afname van de eerste kleutertoets."

Het realistisch rekenen verpakt rekenen en wiskunde in betekenisvolle contexten. Deze zijn vaak talig en gecompliceerd. Er is een grote mate van intelligentie nodig om de kale bewerking uit de onoverzichtelijke wirwar van belangrijke en onbelangrijke informatie te halen. Dit weerhoudt zwakke rekenaars ervan om voldoende te kunnen oefenen met de rekenbewerkingen: de context zit het oefenen in de weg.

Opmeer liet zich in 2005 kritisch uit over een aantal aannames die achter het realistisch rekenen schuilgaan. Hij stelt dat er te weinig aandacht is voor standaardprocedures en de interne structuur van de wiskunde. Ook heeft hij kritiek op de vele contextopgaven die veel algemene kennis en veel minder wiskundige kennis veronderstellen. Hij beweert dat hierdoor de realistische rekendidactiek in wezen discriminerend is, omdat het vooral geschikt is "de blanke middenklasse" en veel minder voor de zwakke of juist betere rekenaars.

Iedereen kan leren lezen (Onderwijsinspectie, 2006) en rekenen (PO-Raad, 2009). Toch hanteert Cito een verdeling waarbij 25% de gestelde doelen niet haalt. Dit komt omdat hun toetsen een groot beroep doen op intelligentie en algemene kennis in plaats van zuiver de te toetsen vaardigheid. Deze toetsen worden door leerkrachten vaak gebruikt om het werken met verschillende niveaugroepen te rechtvaardigen. Er zijn nu eenmaal verschillen.

Het schoolstelsel is op veel vlakken elitair en vergroot de verschillen tussen kinderen in plaats van deze weg te nemen en hen gelijke kansen te bieden, ongeacht hun beginsituatie. Een tweedeling ligt op de loer. Dubbeltjes zullen nooit kwartjes worden, hun toekomst ligt al vast na de afname van de eerste kleutertoets.

Onze eerste scholen hebben we opgericht om kinderen gelijke kansen te geven: ook arbeiderskinderen moesten leren lezen, schrijven en rekenen. Dit was dan ook de kerntaak van de school. Deze opdracht is echter uit het oog verloren en dat is vooral in het nadeel van de risicokinderen.

De afgelopen drie jaar is er een kentering zichtbaar: deze vakken worden weer centraal gesteld en de overheid stelt eisen aan het niveau en de inhoud ervan. De eerste resultaten zijn zichtbaar: geen zeer zwakke scholen meer in Amsterdam, een sterke afname van zwakke scholen in Drenthe en daarmee grotere kansen voor hen die zo afhankelijk zijn van goed onderwijs: onze kinderen.