

De cognitieve switch in het licht van talentdiversiteit

Jan Kaldeway & Jacquelen Bulterman-Bos, Christelijke Hogeschool Ede

Samenvatting

In het onderwijs lijkt sprake te zijn van een 'cognitieve switch': hernieuwde aandacht voor een goede beheersing van taal- en rekenvaardigheden en meer algemeen voor inhoud en kennis. Deze trend roept zowel instemmende reacties op, bijvoorbeeld bij critici van het 'nieuwe leren', als afwijzende reacties, bijvoorbeeld vanuit de kunst- en cultuursector. De eersten maken zich sterk voor de basisvaardigheden, voor de vakinhouden en voor het herstel van de positie van de vakbekwame docent, de critici vragen aandacht voor creatief denken en voor de zogenaamde '21st century skills'.

Is ook een positie mogelijk waarin beide reacties worden gehonoreerd? Een onderwijsvisie waarin 'recht doen aan verschillen' voorop staat, vormt mogelijk een manier om niet in eenzijdigheden te vervallen. Wel lijkt elke benadering die is gericht op talentdiversiteit te maken te hebben met een maatschappelijk vooroordeel, namelijk de hoge status van wetenschappelijke ten opzichte van bijvoorbeeld praktische, filosofische of musische vorming. Wat betekent 'recht doen aan verschillen' voor de onderwijspraktijk in het primair en secundair onderwijs? En wat zijn de consequenties voor de inrichting van de lerarenopleidingen als deze model zouden willen staan voor het recht doen aan talentdiversiteit?

Cognitieve switch

Een vraag waar we op dit moment als lerarenopleidingen en scholen voor primair en secundair onderwijs voor staan is, hoe we ons vanuit onze idealen voor de ontwikkeling en vorming van kinderen willen verhouden tot de maatschappelijke beweging om prioriteit toe te kennen aan de schoolvakken taal en rekenen en aan het niveau van het onderwijs ('de lat hoog leggen'). Wat betekent deze beweging voor kinderen die kwaliteiten hebben op het creatieve, filosofische of praktische domein, maar minder op het cognitieve domein zoals dat, bijvoorbeeld, getoetst wordt in de CITO-toets aan het einde van het basisonderwijs? En wat zijn de consequenties voor de visie op en vormgeving van de lerarenopleiding, waar we onder studenten en docenten

eveneens een grote variëteit aantreffen aan ook andere dan cognitieve kwaliteiten? Kunnen we inderdaad spreken van een 'cognitieve switch'? Onder cognitief verstaan we de kenniskant, het begripsmatige,

Competenties Stichting <i>Beroepskwaliteit Leraren (SBL), 2006:</i> 1. Interpersoonlijk 2. Pedagogisch 3. Vakinhoudelijk & didactisch 4. Organisatorisch 5. Samenwerken met collega's 6. Samenwerken met schoolomgeving 7. Reflectie en ontwikkeling	Voorstel Onderwijscoöperatie, 2012: <i>Kern van het beroep:</i> 1. Vakinhoudelijk bekwaam 2. Vakdidactisch bekwaam 3. Pedagogisch bekwaam <i>Inhoud van het beroep:</i> - Dagelijks werk - Middellange termijn - Werkcontext
--	--

Figuur 1. SBL-competenties (2006) en Voorstel Bekwaamheidseisen (2012).

analytische, logische weten en denken dat bijvoorbeeld nodig is voor reken- en wiskunde-operaties, maar ook voor grammatica en spelling, voor argumenteren en voor wetenschappelijk onderzoek.

Illustratief zijn in de eerste plaats de nieuwe bekwaamheidseisen die door de Onderwijscoöperatie worden voorgesteld ter vervanging van de zogenaamde SBL-competenties, in 2006 door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren vastgesteld (Onderwijscoöperatie, 2012a). In Figuur 1 zijn de SBL-competenties naast de nieuwe, overigens nog niet definitief vastgestelde bekwaamheidseisen gezet. In de huidige SBL-competenties staat de vakinhoudelijke competentie, gecombineerd met de didactische competentie, op de derde plaats, ná de interpersoonlijke en pedagogische competenties.

De Onderwijscoöperatie maakt voor de nieuwe bekwaamheidseisen onderscheid tussen de kern van het beroep en de inhoud van het beroep, en zet de vakinhoudelijke bekwaamheid bovenaan. In de verantwoording bij de herijking is dit als volgt geformuleerd: *'De kern van het beroep ligt bij vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch vakmanschap; daar draait alles om'* (Onderwijscoöperatie, 2012b, p.8). Nadruk op vakinhoudelijke bekwaamheid is overigens niet identiek met een 'cognitieve switch': die bekwaamheid kan bijvoorbeeld ook het creatieve domein betreffen of bewegingsonderwijs. Wel staat in de uitwerking van de vakinhoudelijke bekwaamheid voor het primair onderwijs als nieuwe specifieke bekwaamheidseis: *'Hij heeft een grondige beheersing van de basisvakken taal en rekenen'* (Onderwijscoöperatie, 2012a, p.4). Taal en rekenen krijgen een speciale positie toebedeeld ten opzichte van de wereldoriëntatievakken en het creatieve domein. Samenvattend lijkt de teneur van de nieuwe bekwaamheidseisen: de leerkracht moet in de eerste plaats goed op de hoogte zijn van de vakinhouden ('boven de stof staan'), in de tweede plaats goed kunnen uitleggen, in de derde plaats zorgen voor een goed pedagogisch klimaat. Daarnaast blijven interpersoonlijke, organisatorische, samenwerkings-, reflectie- en ontwikkelingsvaardigheden van belang, maar deze horen niet tot de kern van het beroep.

De indeling van de Onderwijscoöperatie sluit aan bij de klassieke terminologie in de literatuur over leerkrachtprofessionalisering. Shulman (1987) onderscheidde *content knowledge*, *pedagogical content knowledge* en *general pedagogical knowledge*, later doorgaans weergegeven als *Subject Matter Knowledge* (SMK), *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) en *Pedagogical Knowledge* (PK). Van Driel, Verloop en Vos (1998) laten zien dat bij verschillende auteurs de omschrijving van *pedagogical content knowledge* varieert, maar dat er algemene overeenstemming is over de aard van PCK: deze gaat over specifieke onderwerpen en onderscheidt zich daarmee van algemene pedagogische, onderwijskundige en leerpsychologische kennis, en PCK gaat over het *onderwijzen* van specifieke onderwerpen en onderscheidt zich daarmee van de vakkennis zelf.

In de visie van Shulman is onderwijzen in essentie een 'geleerd beroep' en is de leerkracht lid van een geleerde (*scholarly*) gemeenschap. Onderwijzen start dan ook bij inzicht in het vakonderwerp (*comprehension*), gevolgd door het geschikt maken van de inhoud voor het onderwijs (*transformation*), instructie, evaluatie en reflectie (Shulman, 1987, pp.14 e.v.). Ook bij Shulman lijkt de vakinhoud voorop te staan, gevolgd door de vakdidactiek en de pedagogiek.

Verdere onderbouwing van de veronderstelling dat we met een cognitieve switch te maken hebben, is te vinden in de discussie tussen de Minister van Onderwijs en de Onderwijsraad naar aanleiding van het *Actieplan primair onderwijs 'Basis voor presteren'* van de Minister van mei 2011 (OCW, 2011a). De Onderwijsraad reageerde in juni 2011 op het plan met het advies *Een stevige basis voor iedere leerling* (Onderwijsraad, 2011). De Minister reageerde nog in dezelfde maand op

dit advies in een brief aan de Tweede Kamer (OCW, 2011b). In het actieplan stelt de Minister samenvattend: *'Dit actieplan legt, net als in de afgelopen periode, de focus op opbrengstgericht werken en het verhogen van de taal- en rekenprestaties'* (p.1). De middelen die de Minister daartoe wil inzetten zijn een verplichte eindtoets en een verplicht leerlingvolgsysteem vanaf het schooljaar 2012-2013, en vanaf 2014-2015 het meten van de leerwinst en toegevoegde waarde van scholen.

De Onderwijsraad reageert enigszins bezorgd: *'Het primair onderwijs heeft als opdracht te zorgen voor een brede ontwikkeling van leerlingen, op zowel cognitief-intellectueel als sociaal-emotioneel vlak. (...) Een te grote focus op een te kleine selectie van leerresultaten kan leiden tot 'verschraling' van het onderwijs'* (pp.19,23). En: *'Een te smalle focus op taal en rekenen geeft het onjuiste signaal af dat slechts een deel van het onderwijs telt'* (p.26). De Minister honoreert in haar antwoordbrief deze kanttekeningen: *'Het is van belang te benadrukken dat het actieplan niet tot doel heeft om onderwijstijd die wordt besteed aan basisvaardigheden voor taal en rekenen, uit te breiden ten koste van andere vakken. Het doel is juist om onderwijstijd effectiever in te zetten door een opbrengstgerichte manier van werken'* (p.3).

Dat taal en rekenen toch wel een speciale positie innemen blijkt in de discussie over de 'excellentie school'. De Onderwijsraad stelt: *'Een manier om bij de beoordeling van scholen recht te doen aan de brede taakstelling van het primair onderwijs, is scholen de gelegenheid te geven zelf extra punten aan te dragen die niet in het toezichtkader staan. (...) Een school kan zich bijvoorbeeld willen profileren met een goed zorgaanbod, extra aandacht voor cultuur of sport, uitgebreid vreemdetalenonderwijs of een veilig sociaal klimaat'* (pp.26-27). De Minister voelt hier wel voor, maar met een duidelijke prioriteitsvolgorde, later nog eens nadrukkelijk verwoord in het bestuursakkoord primair onderwijs 2012-2015 (OCW&PO-Raad, 2012): *'Scholen die excellent presteren, zijn scholen die excelleren op taal en rekenen én op aspecten van deze brede vorming'* (p.5).

Als we de beleidsstukken overzien, dan lijkt de typering 'cognitieve switch' gerechtvaardigd: in het primaire onderwijs en in het verlengde daarvan op de pabo's krijgen taal en rekenen een hoge prioriteit, en op de lerarenopleidingen gaat in de voorstellen de beheersing van vakinhouden vóór vakdidactiek en pedagogiek.

Is ook een verklaring mogelijk van deze verschuiving? Binnen een decennium lijkt het onderwijsklimaat drastisch veranderd, maar waaraan moeten we dit toeschrijven? Ongetwijfeld is sprake van een ingewikkeld samenspel tussen culturele, politieke en economische factoren en het is aan onderwijshistorici dit samenspel te ontwarren. Op het niveau van de opleiding voor leerkrachten in het basisonderwijs hebben de accenten steeds gependeld tussen inhoudelijke, pedagogische en praktische vorming (Van Essen, 2006).

In de motivatie voor de veranderingen speelt in elk geval de concurrentiepositie van Nederland een belangrijke rol. In een manifest van de PO-raad, de sectororganisatie voor het primair onderwijs, wordt aangesloten bij de ambitie van de Tweede Kamer om Nederland tot de top 5 van de kenniseconomieën ter wereld te laten behoren (PO-raad, 2010). In de bijlage van dit manifest vinden we de intussen bekende zorgwekkende internationale ranglijsten: qua leesvaardigheid van 9- en 10-jarigen is Nederland gezakt van de 2^e naar de 9^e plaats, qua rekenvaardigheid van de 5^e naar de 9^e plaats, qua natuurkennis van de 10^e naar de 17^e plaats. Hoewel deze uitkomsten kunnen worden gerelativeerd (zie bijvoorbeeld Scheerens e.a., 2012) wijzen ze niet op een positieve ontwikkeling.

In hoeverre vinden de hier geschetste accenten ook hun weg naar de onderwijspraktijk? Worden de in beleidsdocumenten beschreven intenties (het 'formele curriculum', Van den Akker, 2003) ook geïmplementeerd en leiden ze ook daadwerkelijk tot een verschuiving in leer-

uitkomsten? Wat de implementatie betreft: deze is op veel opleidingen, van primair onderwijs tot de lerarenopleidingen, in volle gang. Verbiest (2012) geeft een overzicht van maatregelen: invoering van referentieniveaus voor taal en rekenen, landelijke toetsing, stringenter inspectie-toezicht, sneller sluiten van zeer zwakke scholen. Op de lerarenopleidingen leidt invoering van de kennisbases voor de verschillende vakken met daaraan verbonden landelijke toetsingen tot herziening van de curricula. Of deze maatregelen het gewenste effect gaan sorteren kan uiteraard pas op de langere termijn worden vastgesteld. In onderzoek naar eerder doorgevoerde vergelijkbare maatregelen in onder andere de Verenigde Staten, op basis van de *No Child Left Behind Act*, wordt gewezen op problematische neveneffecten (Verbiest, 2012): verarming van het curriculum omdat toetsing van een beperkt aantal onderdelen ertoe leidt dat andere onderdelen als minder belangrijk worden gezien; bevorderen van het strategisch leren beantwoorden van meerkeuzevragen, in plaats van het ontwikkelen van diepgaande kennis en kritisch denken.

Reacties op de cognitieve switch

Op de huidige cognitieve switch treffen we zowel instemmende als afwijzende reacties aan. Wat betreft de sterkere focus op de basisvaardigheden en op meer aandacht voor vakinhouden is het niet alleen de overheid die hierop aanstuurt; ook veel leerkrachten en ouders staan er positief tegenover (zie bijvoorbeeld Turkenburg, 2011).

Maar er is ook een sterk afwijzende tegenstroom. Deze maakt zich zorgen over 'verschraling', de 'afrekencultuur' en 'teaching to the test', termen die we onder andere in het geciteerde rapport van de Onderwijsraad tegenkomen. De geluiden van de tegenstroom worden in een breed perspectief verwoord door de filosofe Martha Nussbaum. Zij houdt in *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft* (Nussbaum, 2011) een hartstochtelijk pleidooi voor de geesteswetenschappen, in het bijzonder de kunst- en cultuurvakken. Voor de samenleving zijn deze disciplines van groot belang, omdat ze bijdragen aan vaardigheden die nodig zijn voor verbinding en onderling begrip: in staat zijn om kritisch te denken, om plaatselijke loyaliteiten te overstijgen en wereldproblemen als wereldburger te benaderen en om je op fantasievolle wijze in te leven in de omstandigheden van een ander persoon. Het gaat erom dat 'burgers met vele verschillende religieuze en niet-religieuze overtuigingen op redelijke wijze met elkaar van mening kunnen verschillen' (a.w., p.25). Ook in de VS signaleert Nussbaum het toememende 'lesgeven voor de toets' (p.186). In haar onderwijsopvatting sluit ze aan bij denkers en pedagogen als Rousseau, Pestalozzi, Fröbel en Dewey. Het gaat om het ontwikkelen van actieve en onderzoekende kinderen, uitgaande van een 'natuurlijke kritische aanleg'. Kinderen moeten worden aangemoedigd zich actief op te stellen, zelf hun omgeving te verkennen en zelf vragen te stellen in plaats van alleen maar passief te luisteren. Ieder kind verdient respect en ieder kind zou een onderzoeker moeten zijn.

Een heel ander geluid, meer passend bij de 'cognitieve switch', horen we bij de Britse socioloog Frank Furedi in *De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren* (Furedi, 2011). Hij constateert in het huidige onderwijs een degradatie van de docent tot de rol van begeleider of helper die voortvloeit uit een 'obsessie voor het nieuwe' (a.w. p.54). De westerse samenleving is 'bezeten door verandering' (p.72). Furedi ziet onderwijs als cultuuroverdracht van de ene generatie naar de volgende: 'Alle belangrijke oude vraagstukken worden via het onderwijs van de nieuwe generatie opnieuw aan de jongeren voorgelegd, wat leidt tot een dialoog die de conver-

satie van de mensheid voortstuwt' (p.70). Furedi pleit in navolging van Hannah Arendt dan ook expliciet voor een 'conservatieve instelling' in het onderwijs.

Ten onrechte hebben volgens Furedi onderwijskundigen voorkeur voor de term 'leren' boven 'onderwijzen'. In plaats van om de inhoud van kennis gaat het de onderwijskundigen voornamelijk om 'leren hoe je kennis moet toepassen in nieuwe situaties' (p.57). Furedi ziet voor het reguliere onderwijs juist een belangrijke taak in het formele leren, het opdoen van context-onafhankelijke, theoretische kennis, die moet worden onderscheiden van praktische kennis die mensen verkrijgen door de ervaringen uit het dagelijks leven (pp.78-79). Leren van ervaring is essentieel voor de persoonlijke ontwikkeling, maar het is geen onderwijs (p.184).

De basisvaardigheden nemen bij Furedi een belangrijke plaats in: 'In een tijd waarin het veel scholen niet lukt om kinderen te leren lezen en schrijven, is een negatieve houding tegenover onderwijs in zulke basale vakken ongepast' (p.213). Met name Dewey moet het bij hem ontgelden, wegens diens nadruk op het ervaringsgerichte leren, maar ook omdat Dewey in 1898 pogingen veroordeelde om zes- en zevenjarigen te leren lezen. Nadruk op leren lezen zou volgens Dewey zorgen voor 'overmatige nerveuze druk' (p.219). Bij Furedi zien we dus een in een aantal opzichten aan Nussbaum tegengestelde reactie, hoewel er ook overeenkomsten zijn, bijvoorbeeld in de kritiek op de 'economisering' van de samenleving.

In Figuur 2 zijn de twee onderwijskundige reacties (instemmend en afwijzend) op de cognitieve switch weergegeven onder de noemers opbrengstgericht werken (vergelijk Bakx e.a., 2012) en ontplooiingsgericht werken.

De eerste zes aspecten van deze figuur hebben met name betrekking op de doelen van het onderwijs, de laatste zes op de vormgeving. De Munnik en Vreugdenhil (2007, pp.179-180) spreken op vergelijkbare wijze over onderwijs met een accent op aangeboden leerstof (program-magericht onderwijs) en onderwijs met een accent op zelf gevonden leerstof (ontwikkelings- en ervaringsgericht onderwijs). In de didactiek gaat het om de verschillen tussen directe instructie en ontdekkend leren (zie voor een uitvoerige discussie Sweller e.a., 2007). De Vijlder (2002) spreekt over Modus-1 en Modus-2 leren, een interessante parallel met Modus-1 en Modus-2 onderzoek. Smits (2012) ontwikkelde op basis van dit onderscheid een vragenlijst die hij voorlegde aan onderwijskundigen in het hoger onderwijs.

De termen in de twee kolommen geven weer wat in de pedagogiek bekend staat als *antinomieën*: onophefbare tegenstellingen, de twee zijden van de medaille (zie bijv. Meijer, 1992, pp.11-15).

Het omgaan met dergelijke tegenstellingen is een aparte pedagogische kunst. De socioloog, publicist en *Quaker* Parker Palmer spreekt over paradoxen en ziet ze als onvermijdelijke spanningen die het lesgeven met zich meebrengt (Palmer, 2005, p.76). Deze spanningen moeten 'geleefd worden': anders gaan ze ondergronds en vermeederen ze zich daar.

Scholen of individuele leerkrachten kunnen zichzelf positioneren op beide benaderingen, of men kan zichzelf door anderen laten positioneren op basis van waarnemingen. De aanname onder de rangschikking in de beide kolommen is dat de voorkeuren in de betreffende kolom gemiddeld genomen vaker samen zullen voorkomen: een neiging om in de richting van één van beide polen te bewegen. De 'cognitieve switch' vormt hiervan een voorbeeld, en ook in beide besproken publicaties vinden we de neiging één zijde van de medaille te overbelichten. Bij individuele scholen of leerkrachten zullen uiteraard de beide reacties niet in zuivere vorm voorkomen. Er zal altijd in meerdere of mindere mate ook sprake zijn van de 'tegenpool' en van combinaties van accenten uit beide kolommen.

Aspect	Opbrengstgericht werken	Ontplooingsgericht werken
Doel	De nadruk ligt op de eisen vanuit de vervolgopleiding/de maatschappij.	De nadruk ligt op de ontwikkeling van de talenten van de leerlingen.
Focus	De nadruk ligt op de basisvaardigheden, met name taal en rekenen.	Er wordt een brede ontwikkeling nagestreefd met veel aandacht voor mens & wereld en het creatieve domein.
Motivatie	Het onderwijs is vooral gericht op de motivatie om een goede prestatie te leveren (lat hoog gelegd).	Het onderwijs is vooral gericht op de intrinsieke motivatie en het plezier in het leren.
Type denken	Het onderwijs is met name gericht op het analytische en conceptuele denken.	Het onderwijs is met name gericht op het creatieve en beeldende denken.
Metacognitie	Het onderwijs is vooral gericht op het verwerven van bestaande kennis en vaardigheden.	Het onderwijs is met name gericht op het ontwikkelen van breder toepasbare leer- en denkstrategieën.
Relevantie	Het onderwijs is vooral gericht op inzicht, goed kunnen uitleggen, beredeneren en vergelijken.	Het onderwijs is erop gericht dat leerlingen de stof direct weten toe te passen in de praktijk.
Didactiek	Directe instructie (heldere doelen, duidelijke uitleg, gerichte feedback) neemt een belangrijke plaats in.	Ontdekkend leren (uitgaand van eigen ervaringen) neemt een belangrijke plaats in.
Toetsing	Gestandaardiseerde toetsen nemen een belangrijke plaats in.	Er is met name aandacht voor de individuele ontwikkeling, bijvoorbeeld zichtbaar gemaakt met een portfolio.
Differentiatie	Er wordt met name gedifferentieerd naar zwakke, gemiddelde en beter presterende leerlingen.	In het onderwijs wordt de aanpak mede aangepast aan de verschillende intelligenties van kinderen.
Autonomie	Met name het algemeen te bereiken basisniveau is leidend.	Er is veel aandacht voor eigen keuzes van leerlingen, die bij hen passen.
Vakinhoud	Het onderwijs wordt vooral vanuit de afzonderlijke vakken gegeven.	Het onderwijs wordt vooral vanuit thema's en projecten ingericht, waaraan de vakinhouden worden gekoppeld.
Leefwereld	Er is vooral aandacht voor het interessante van de leerstof zelf, het leren kennen van andere werelden.	Er is veel aandacht voor aansluiting bij wat leerlingen uit eigen ervaring weten en kunnen.

Figuur 2. De 'cognitieve switch' en de tegenpool.

Talentediversiteit

De kolommen van Figuur 2 kunnen gemakkelijk leiden tot verhitte discussies en wederzijdse karikaturen. Het aantrekkelijke daarvan kan overigens zijn dat ten minste voor een eenduidige onderwijsvisie wordt gekozen. Scholen kunnen ook kiezen voor een compromis, met bijvoorbeeld een benadering volgens opbrengstgericht werken voor de vakken taal en rekenen, en een benadering volgens ontdekkend leren voor de vakken uit het domein mens en wereld. De insteek die wij kiezen is die van complementaire kwaliteiten. Wanneer scholen of een samenleving meer neigen naar de kwaliteiten van de linkerkolom van Figuur 2, bestaat het risico dat deze kwaliteiten als beter gaan gelden dan die van de rechterkolom. Zowel leerkrachten als leerlingen die meer affiniteit hebben met de kwaliteiten van de rechterkolom, kunnen daarvan nadeel ondervinden. Het omgekeerde geldt uiteraard voor scholen die juist affiniteit hebben met de rechterkolomkwaliteiten.

Voor de actuele cognitieve switch betekent dit dat de vraag gesteld kan worden wat deze verschuiving betekent voor leerkrachten en leerlingen die kwaliteiten hebben op bijvoorbeeld het creatieve domein, maar minder op het cognitieve domein.

Voor het denken in termen van talentdiversiteit en complementaire kwaliteiten vormt een tekst uit het Nieuwe Testament, in een retorische stijl, mede de achtergrond (Nieuwe Bijbelvertaling, 1 Korintiërs 12):

“Immers, een lichaam bestaat niet uit één deel, maar uit vele. Als de voet zou zeggen: ‘Ik ben geen hand, dus ik hoor niet bij het lichaam,’ hoort hij er dan werkelijk niet bij? En als het oor zou zeggen: ‘Ik ben geen oog, dus ik hoor niet bij het lichaam,’ hoort het er dan werkelijk niet bij? Als het hele lichaam oog zou zijn, waarmee zou het dan kunnen horen? Als het hele lichaam oor zou zijn, waarmee zou het dan kunnen ruiken? Waarna volgt: Het oog kan niet tegen de hand zeggen: ‘Ik heb je niet nodig,’ en het hoofd kan dat evenmin tegen de voeten zeggen. Integendeel, juist die delen van het lichaam die het zwakst lijken zijn het meest noodzakelijk.”

Deze tekst, die weliswaar voor een specifieke situatie is geschreven, vormt de inspiratie voor een pedagogisch-didactische benadering waarin ernaar gezocht wordt leerkrachten en leerlingen recht te doen. Hoe kunnen we ieder laten ervaren dat kwaliteiten gezien en gewaardeerd worden en bijdragen aan de klasse-, school- of studiegemeenschap?

De waardering voor talentdiversiteit, het respecteren van verschillende kwaliteiten, vormt ook één van de thema's van Elliot Eisner, de *eminence grise* van de Amerikaanse onderwijspsychologie. Hij signaleert een hardnekkig maatschappelijk vooroordeel: *“Can someone who, as they say, works with his or her hands ever be regarded as highly as someone who works with his or her head? (...) The American public believes that the study of physics is of greater intellectual value than skilled performance on the violin or on the dance floor”* (Eisner, 2004, pp.37-38).

Eisner raakt hier een principiële punt: hoe waarderen we de verschillende maatschappelijke disciplines, hoe plaatsen we kunstenaars, wetenschappers, vakmensen en filosofen, en hoe vertalen we dit in het onderwijs? Gaan we uit van een hiërarchie van kwaliteiten of zien we de verschillende beroepen en manieren van denken die daarmee gepaard gaan als gelijkwaardig en complementair (voor de samenhang tussen disciplines en denkstijlen, zie Kaldeway, 2007)?

Wat is uw hoogst genoten opleiding?

- geen opleiding
- basisonderwijs
- lbo (bv. lts, leao)
- vmbo, mavo (mulo)
- havo/vwo (hbs, mulo-b, lyceum)
- mbo (bv. mts, meao)
- hbo (bv. hts, heao)
- wetenschappelijk onderwijs (universiteit)

Figuur 3. Hiërarchie van opleidingen.

De vanzelfsprekendheid van het hiërarchische denken vinden we bijvoorbeeld terug in de standaardvraag naar de hoogst genoten opleiding in veel enquêtes (zie Figuur 3).

In eigen land vinden we een meer nevenschikende visie op bekwaamheden bijvoorbeeld verwoord door de econoom Herman Wijffels: *“Wie individualiteit kiest als vertrekpunt, zal direct ook moeten onderkennen dat intelligentie een zeer pluriform iets is en dat we moeten leren omgaan met het fenomeen van meervoudige intelligentie. De meeste van de methoden die in het verleden ontwikkeld zijn, zoeken intelligentie in het hoofd. (...) [Maar] ook op andere plekken in het menselijk organisme is intelligentie aan te treffen: er zijn bijvoor-*

beeld mensen die buitengewoon intelligent zijn met hun handen, hun voeten, of hun kwaliteiten op nog andere manieren tot uiting kunnen brengen. (...) Meervoudige, pluriforme leerwegen zijn dan ook een belangrijk oriëntatiepunt” (Wijffels, 2009, pp.23-24).

In de opvattingen van Eisner en Wijffels zien we beduchtheid voor eenzijdige waardering van het ‘hoofd-denken’. Het omgekeerde treffen we mogelijk aan in bijvoorbeeld het competentiegericht onderwijs: in hoeverre is daar ruimte (geweest) voor het meer cognitieve, abstracte denken?

Betekenis voor de praktijk

De vraag die we naar aanleiding van de ‘cognitieve switch’ onder andere kunnen stellen is of deze met name aansluit bij een bepaald type denken en leren. In termen van meervoudige intelligenties gaat het dan om bijvoorbeeld de logisch-mathematische en verbaal-linguïstische intelligenties, in termen van denkstijlen om bijvoorbeeld begripsdenken als specifieke vorm van denken (voor een kritische beschouwing over de termen begrips- en beelddenken: zie Van Woerden, & Wiers, 2000). Als we recht willen doen aan verschillen tussen leerlingen en studenten gaat het om het honoreren van elkaar aanvullende denkstijlen. Voor leerkrachten en scholen die sterke affiniteit hebben met de ‘cognitieve switch’-kolom van figuur 2 betekent dit een extra oog voor leerlingen die sterk zijn in andere typen denken dan het begripsdenken en het zoeken van manieren om ook die vormen van denken recht te doen. Voor leerkrachten en scholen die meer affiniteit hebben met de ‘alternatieve’ kolom van figuur 2 zou het juist een extra oog betekenen voor leerlingen die sterk zijn in begripsdenken. Deze manier van kijken sluit overigens aan bij de nieuwe door de Onderwijscoöperatie voorgestelde bekwaamheidseisen, waar bij de uitwerking van de vakinhoudelijke bekwaamheid als voorstel onder andere staat: *“De leraar weet dat zijn leerlingen de leerstof op verschillende manieren kunnen opvatten, interpreteren en leren. Hij kan zijn onderwijs daarop afstemmen.”* Wat zou dit nu meer concreet betekenen voor de praktijk van het (basis)onderwijs?

In de vorm van stellingen volgen enkele suggesties:

(1) Er is wat voor te zeggen dat op dit moment veel aandacht uitgaat naar basisvaardigheden, niveau, cognitie en begripsdenken.

In de voorgaande jaren is mogelijk relatief veel aandacht uitgegaan naar praktijk, toepasbaarheid, creativiteit, zelfregulatie en zelfontdekkend leren. We ontdekten nu tekorten in precisie, kennis van zaken, taalniveau en logisch denken en het is wellicht de moeite waard daar weer meer energie in te steken. Het is te eenvoudig om te beweren dat het niveau omlaag gegaan is en weer omhoog moet. Het is ook te verdedigen dat bepaalde kwaliteiten, bijvoorbeeld die van het beeld- en praktijkdenken, de afgelopen tijd meer aandacht hebben gekregen. Bij die kwaliteiten zouden we mogelijk een niveauverhoging kunnen constateren. Kijken we bijvoorbeeld naar het rekenniveau, dan blijken bepaalde rekenkwaliteiten zoals schattend rekenen vooruit te zijn gegaan, andere zoals koopmansrekenen achteruit.

(2) Bij vergrote aandacht voor cognitie en het taal- en rekenniveau is het van belang oog te houden voor bijvoorbeeld praktische, creatieve en filosofische kwaliteiten.

Begripsdenken is één vorm van denken naast bijvoorbeeld praktijk-, beeld- en systeemdenken. In een periode waarin het begripsdenken weer meer op de voorgrond lijkt te komen, is het van belang niet in een nieuwe eenzijdigheid te vervallen en te bewaken dat andere kwaliteiten niet

gaan gelden als van een lagere orde. Voor iedereen, maar in versterkte mate voor basisschoolkinderen is het gevoel van competentie van groot belang. Ook de bijvoorbeeld praktische, creatieve en filosofische kwaliteiten van kinderen mogen herkend en gewaardeerd worden. Bijvoorbeeld Rondhuis (2005) toonde aan dat filosofisch talent iets anders is dan cognitief talent.

(3) Onderwijs afstemmen op verschillen in manieren van opvatten, interpreteren en leren betekent niet dat leerlingen altijd volgens hun voorkeursmanier moeten leren.

In toepassingen van de Meervoudige-Intelligenties-theorie bestaat de neiging ernaar te streven dat leerlingen leren volgens hun voorkeursintelligentie. Vertaald in denkstijlen zouden beelddenkers het beste leren door visualisatie, begripsdenkers door concepten en redeneren, praktijkdenkers door toepassing en systeembenkers door reflecteren. In bepaalde situaties zal dat zeker gelden. Sommige leerlingen die een muziekinstrument leren bespelen hebben maar één blik nodig op het goede voorbeeld en weten dan wat ze moeten doen. Anderen moeten eerst snappen hoe het zit en kunnen het dan in praktijk brengen. In een aantal onderwijsleersituaties lijken verschillende wegen naar hetzelfde Rome te kunnen leiden.

Toch kan het ook wenselijk zijn kinderen te trainen in een andere dan hun voorkeursintelligentie. In de eerste plaats vragen bepaalde vaardigheden een bepaald type denken, bijvoorbeeld het spannend kunnen vertellen van een verhaal, of het nauwkeurig opstellen van een bibliografie. In het eerste geval is een extreme begripsdenker mogelijk in het nadeel, in het tweede geval een extreme beeldenkenner.

In de tweede plaats kunnen we ook hierbij ernaar streven eenzijdigheid te voorkomen. Leerlingen die in één manier van denken excelleren, kunnen we hierin stimuleren; tegelijk kunnen we ze helpen andere manieren van denken te ontwikkelen, alleen al om ook daar de waarde van te ondervinden.

(4) Inspelen op verschillen betekent voor scholen en leerkrachten dat deze zich hun voorkeur voor opbrengstgericht of ontwikkelingsgericht onderwijs moeten realiseren.

Het is van belang dat scholen en (aanstaande) leerkrachten weten hoe ze zich verhouden tot de twee schematisch gepresenteerde vormen van onderwijs: ligt de affiniteit eerder bij de ene of de andere benadering, of wisselt dit per onderwijssituatie en hoe dan precies? Leerkrachten kunnen dit besef inzetten bij het inspelen op verschillen tussen kinderen, door zich aan te passen, of zich bewust niet aan te passen, of bijvoorbeeld andere leerkrachten met andere kwaliteiten bij hun onderwijs te betrekken: *“In de interactie tussen de leraar en de leerling spelen de persoonlijkheid en de beroepshouding van de leraar een belangrijke rol. Het is daarom essentieel dat de leraar beschikt over zelfkennis en in staat is tot kritische reflectie op zichzelf in het professionele handelen.”* (Onderwijscoöperatie, 2012a, p.12).

(5) Keuze voor recht doen aan verschillen heeft ook consequenties voor de lerarenopleiding zelf.

Het voorgaande punt houdt in dat verkenning van de eigen voorkeuren in termen van de cognitieve switch en de reactie daarop binnen de lerarenopleiding een thema zou moeten zijn. Daarnaast geldt ook voor de lerarenopleiding zelf dat een plaatsbepaling binnen de actuele ontwikkelingen nodig is. Bijvoorbeeld op de pabo's speelt de invoering van de kennisbases, landelijke eindtoetsen voor de domeinen taal, rekenen en mens & wereld, en het expliciteren van leerdoelen in gedetailleerd uitgewerkte toetsmatrijzen. De vraag is hoe ook op de lerarenopleidingen deze linkerkolomkwaliteiten van Figuur 2 zich gaan verhouden tot de rechterkolomkwaliteiten, en hoe talentdiversiteit daarbij een rol kan spelen. Het voorgestelde onderwijs, waarbij de complementariteit van talenten centraal staat, is op de pabo's direct van toepassing

als het gaat om de diversiteit van mbo-, havo- en vwo-instroom. In plaats van te veronderstellen dat een hoger cognitief niveau vanzelf zal leiden tot een hogere leerkrachtkwaliteit zou het een uitdaging kunnen zijn duidelijk te maken hoe bijvoorbeeld pedagogisch-didactische en onderzoeksmatige kwaliteiten van studenten elkaar kunnen versterken. Als studenten dit op de opleiding ervaren zal het hen motiveren ook bij leerlingen de kwaliteiten te benoemen, te versterken en te verbreden.

Referenties

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds), *Curriculum landscapes and trends*, pp.1-10. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bakx, A. Ros, A., & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Coutinho.
- Driel, J.H. van, Verloop, N., & Vos, W. de (1998). Developing science teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of research in science teaching*, 35 (6), 673-695.
- Eisner, E.W. (2004). Multiple Intelligences: its tensions and possibilities. *Teacher College Record*, 106 (1), 31-39.
- Essen, M. van (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: SUN.
- Furedi, F. (2011). *De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Kaldeway, J. (2007). Leerstijlen, dan wel denkstijlen als uitgangspunt voor vakdidactische ontwikkeling. *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (1), 11-22.
- Meijer, W. (1992). *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*. Nijkerk: Intro.
- Munnik, C. de, & Vreugdenhil, K. (2007). *Kennis over onderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- OCW (2011a). *Actieplan 'Basis voor presteren'. Naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen*. Gevonden op 26-9-2012 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-po-basis-voor-presteren.html>
- OCW (2011b). *Brief van de minister van onderwijs, cultuur en wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, kamerstuk 31293-107*. Gevonden op 26-9-2012 via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31293-107.html>
- OCW & PO-raad (2012). *Bestuursakkoord primair onderwijs. Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering*. Gevonden op 26-9-2012 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2012/01/17/bestuursakkoord-primair-onderwijs-2012-2015.html>
- Onderwijscoöperatie (2012a). *Herijking. Het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen*. Gevonden op 26-9-2012 via http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/OC_WTK_doc_Herijking_120426.pdf
- Onderwijscoöperatie (2012b). *Verantwoording herijking*. Gevonden op 26-9-2012 via http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/OC_WTK_doc_verantwoording_herijking_120426.pdf
- Onderwijsraad (2011). *Een stevige basis voor iedere leerling*. Gevonden op 26-9-2012 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/06/22/een-stevige-basis-voor-iedere-leerling.html>
- Palmer, P. J. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- PO-raad (2010). *In tien jaar naar de top*. Gevonden op 26-9-2012 via www.poraad.nl/files/manifest_in_tien_jaar_naar_de_top_0.pdf

- Rondhuis T. (2005). *Philosophical talent. Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse*. Dissertatie. Universiteit Utrecht.
- Scheerens, J., Ravens, J. van, & Luyten, H. (2012). Kwaliteitsindicatoren van het Nederlandse basis- en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 89, 71-87.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Smits, J. (2012). *Modus-1 of modus-2? Een studie naar de relatie tussen opvattingen over kennisproductie en opvattingen over onderwijs en leren bij onderwijskundigen werkzaam in het hoger onderwijs*. Masterscriptie Onderwijskunde. Universiteit van Amsterdam.
- Sweller, J., Kirschner, P.A., & Clark, R.E. (2007). Why minimally guided instruction techniques do not work: a reply to commentaries. *Educational Psychologist*, 42 (2), 115-121.
- Turkenburg, M. (2011). *De basis meester. Onderwijskwaliteit en basisvaardigheden*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Verbiest, E. (2012). Varkens worden niet zwaarder door ze te wegen. *BasisschoolManagement*, 26 (3), 12-18.
- Vijlder, F.J. de (2002). Leren organiseren. In *Schoolagenda 2010. Deel 2 – Essays*, pp.175-229. AWT-Achtergrondstudies 26b.
- Wijffels, H. (2009). We hebben iedere flinter talent nodig. In L.Stevens & G.Bos (Red.). *Behoud van talent*, pp.15-25. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.
- Woerden, N. van, & Wiers, R. (2000). Beelddenken kritisch bekeken. *De Psycholoog*, 35 (9), 371-375.

