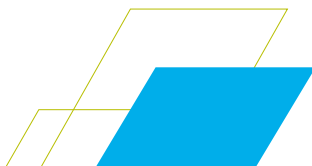




Talenten en Opbrengsten

Ontdekkingen lectoraat Educatie 2015-2019



Beste lezer,

In dit magazine presenteren wij als lectoraat Talenten en Opbrengsten de ontdekkingen van de afgelopen vier jaar.

In 2014 hebben we interviews gehouden in veel verschillende basisscholen om te weten te komen welke thema's die spelen in het basisonderwijs vooral aandacht verdienen in ons onderzoek. Die interviews staan ons nog helder voor ogen. We spraken met leerkrachten, IB'ers, directeuren en leerlingen over de vraag waarin onderzoek helpend zou kunnen zijn. Uiteindelijk leidde dit tot het thema Talenten en Opbrengsten. Aan de uitwerking van dit thema hebben wij de afgelopen jaren met veel plezier gewerkt. We hebben daarmee een stimulans gegeven aan de ontwikkeling van diverse scholen en aan de onderzoekende houding van veel studenten en we hebben veel inzichten kunnen vertalen naar het curriculum van de pabo. Onze grote dank gaat uit naar de inspirerende samenwerking met onze innovatieve partners de Academische Opleidingsscholen. Alle betrokken directeuren, masterleerkrachten, teamleden en studenten hartelijk dank!

In dit magazine willen we u op de hoogte brengen van de Ontdekkingen die we hebben gedaan en de Pedagogisch-didactische toepassingen waaraan we hebben meegewerkt. Alles om het mooie beroep van leraar basisonderwijs te ondersteunen en het leerproces van de kinderen te dienen! De verschillende basisscholen met wie we samenwerken hebben ieder een thema gekozen passend bij het hoofdthema Talenten en Opbrengsten.

De Fontein (Barneveld) / Onderzoekend leren

De Hoeksteen (Nijkerk) / Het verhaal van de lerende

De Klokbeek (Ermelo) / Samenwerkend leren

De Vlinderboom (Ede) / Manieren van leren

De Rehobothschool (Nijkerk) / Een wijze wijze van onderwijs (The Leader in Me)

De Gideonschool (Nieuwerkerk aan den IJssel) / Taalontwikkeling & effecten van taalinterventies

Meer weten over de aanleiding van dit lectoraat en de onderzoeksresultaten van de Academische Opleidingsscholen, zie www.che.nl/talentenenopbrengsten.

Lees hier meer over de publicaties van het lectoraat.

Hans Bakker, Jan Kaldewey, Gert-Jan Veerman, Derjan Havinga-Heijs

Inhoudsopgave

Doel	4
Vraagstelling	4
Ontdekkingen	4
Koppeling met identiteit	12
Rol van de leerkracht	13
Voorwaarden om talenten te ontdekken en ruimte te geven	14
Pedagogisch-didactische toepassingen	17
PCM en pedagogisch tact	18
Diversiteit	21
Leervoorkeuren	23
Leesgesprekken	25
Zelfsturing	27
Professionele identiteitsspanningen	29
Interesse?	32

Doel

Het lectoraat heeft als uitgangspunt bij de uitwerking van het Thema Talenten en Opbrengsten: recht doen aan de diversiteit aan leraren, vakken en kinderen. Toegepast op opbrengstgericht en talentgericht werken betekent dit dat beide waardering verdienen. Authenticiteit van leerkrachten is hierbij van belang. Tegelijk mag van leerkrachten verwacht worden dat ze bereid zijn de grenzen van hun repertoire te verkennen en te verleggen.

Daarnaast doen ook de onderwijsbehoeften van leerlingen ertoe. Op de dimensie opbrengstgericht-talentgericht werken zouden we onderscheid kunnen maken tussen leerlingen die floreren in een opbrengstgerichte omgeving of juist in een talentgerichte omgeving. In deze benadering zijn genuanceerde keuzes van belang in concrete onderwijsleersituaties, waarbij zowel de affiniteit en specifieke kwaliteit van leerkrachten als de specifieke situatie van leerlingen als ook de ontwikkelingen in de samenleving een rol mogen spelen.

Vraagstelling

Hoe kunnen talentgericht werken met daarbij passende werkvormen als ontdekkend leren, en opbrengstgericht werken met daarbij passende werkvormen als directe instructie, elkaar versterken en worden geïntegreerd, gericht op de ontwikkeling van een eigen identiteit van kinderen ten dienste van de samenlevingsverbanden waarin ze functioneren?

Ontdekkingen

Definitie

Naar aanleiding van de definities van de inspectie van het onderwijs (2015) en professor Adrie Visscher (2015) van De Rijksuniversiteit Groningen kiezen we voor de volgende definitie van opbrengstgericht werken:

Bij opbrengstgericht werken gaat het om het bepalen van de vorderingen van leerlingen, en het op basis daarvan formuleren van doelen en bepalen en uitvoeren van passende maatregelen met het oog op het maximaal presteren van alle leerlingen.

Voor talentgericht werken zou op grond van onze verkenning een parallelle definitie kunnen zijn:

Bij talentgericht werken gaat het om het contact leggen met leerlingen door spontane en georganiseerde interacties, en het op basis daarvan aansluiten bij de ideeën en mogelijkheden van leerlingen met het oog op het maximaal stimuleren van het leerproces van elke leerling.

Invalshoeken

De invalshoek talenten & opbrengsten is steeds geweest om het persoonsgerichte denken (in talenten) en systeemgerichte denken (in opbrengsten) niet tegen elkaar uitspelen; beide zijn nodig.

Daarnaast hebben we als invalshoek gekozen voor zowel ondersteunen als verbreden: zowel aansluiten bij talent omdat dit een voor de persoon kenmerkend specialisme is, als soms het talent even opzij zetten omdat het voor een bepaald leerdoel belemmerend kan zijn.

Wij merkten dat veel scholen met wie wij samenwerken het Opbrengstgericht werken al goed in de steigers hadden staan. De scholen hadden met name vragen op het gebied van

het versterken van het Talentgericht werken waarbij de opbrengsten gelijk bleven of zelfs zouden verhogen door die grotere nadruk op de talenten van leerlingen en leerkrachten.

Na literatuuronderzoek door de studenten op de AOS en de lectoraatsleden zijn we drie hoofdbenaderingen op het spoor gekomen:

- / Elitair perspectief
- / Diversiteitsperspectief
- / Talentmomenten

Elitair perspectief

Vanuit dit zogenaamde ‘elitaire perspectief’ gezien, is het bezitten van talent enkel voor een select groepje mensen weggelegd. Pols (2014) omschrijft talent als een bekwaamheid op kunstzinnig, intellectueel of sportief gebied. Hij spreekt over de term ‘expert performance’, de laatste fase van talentontwikkeling die bereikt kan worden door middel van uitermate veel oefening. Mensen die in staat zijn deze fase te bereiken, blinken uit in hun talent en horen bij de allerbesten. Gagné (2011) spreekt van talent als iemand behoort tot de top 10% op een bepaald gebied. Ook voor het schoolse leren geldt dat iemand getalenteerd is als diegene behoort tot de 10% in dit geval intellectueel hoogst presterenden. Zo schrijft voormalig staatssecretaris Dekker in zijn Plan van aanpak Toptalenten 2014-

2018: “Ik maak onderscheid tussen zeer goed onderwijs aan alle leerlingen, en onderwijs aan de zeer goede leerlingen, onze toptalenten. [...] Talent is het vermogen om uit te blinken in een of meer vakken of vaardigheden”. Dit wordt ook wel de exclusieve benadering genoemd (Thunnissen, 2017).

Tegenover het elitaire perspectief staat het ‘diversiteitsperspectief’, dat ervan uitgaat dat iedereen unieke talenten heeft (Bossuyt & Dries, 2008). Dit wordt ook wel de inclusieve benadering genoemd (Thunnissen, 2017).

Bronnen

- Bossuyt, T. & Dries, N. (2008). Talentmanagement en flexibele loopbaanpaden voor de werknemers van morgen. In *Licht op leren 2008: leren en ontwikkelen in een talentgerichte maatschappij*. Leuven: Lannoo.
- Dekker, S. (2014, 10 maart). *Plan van aanpak toptalenten 2014 - 2018*. Opgehaald van Rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/talent-op-school/documenten/kamerstukken/2014/03/10/plan-van-aanpak-toptalenten-2014-2018>
- Gagné, F. (2011). Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development & Excellence*, 3 (1), 3-22.
- Pols, W. (2014). Talentontwikkeling of gewoon goed onderwijs? *Pedagogiek in praktijk* 79(6), 42-45.
- Thunnissen, M. (2017). Talent, het woord met vele gezichten. *Personeelsbeleid*, 21(1), 10-11.
- Visscher, A. (2015). *Over de zin van opbrengstgericht(er) werken in het onderwijs*. Rede. Groningen: RijksUniversiteit Groningen. Betrokken van: <https://www.rug.nl/staff/a.j.visscher/oratie.pdf>

Diversiteitsperspectief

Tegenover het elitaire perspectief staat het ‘diversiteitsperspectief’, dat ervan uitgaat dat iedereen unieke talenten heeft (Bossuyt & Dries, 2008). Dit wordt ook wel de inclusieve benadering genoemd (Thunnissen, 2017).

Tjepkema (2010) kijkt vanuit dit perspectief wanneer ze spreekt over het sterke-punten-denken (een beweging binnen arbeidsorganisaties als reactie op de tekortgerichte benadering): “De sterkepuntenbenadering gaat juist uit van een diversiteitsperspectief op talent: ieder mens heeft talenten. Het gaat erom die naar boven te halen en te benutten als grondstof voor ontwikkeling en bloei in het werk” (Tjepkema, 2010, p. 275).

Ook Dewulf werkt vanuit het diversiteitsperspectief. Zijn definitie: “Talent betekent het hebben van een natuurlijke aanleg, het

hebben van een gave en/of het begaafd zijn. Het gaat over patronen in ons denken en in ons handelen die van nature sterk zijn ontwikkeld” (Dewulf, 2014, p. 23). Talent hebben betekent nog niet dat een leerkracht of leerling een context heeft gevonden waarin dat talent gaat bloeien. Dewulf hanteert het begrip ‘talent in actie’. Dat bestaat uit drie componenten: talent, context en gedrag. Wanneer iemand gedrag heeft ontwikkeld dat bij het talent past, en een context heeft gevonden waarin hij het talent kan inzetten, is er sprake van ‘talent in actie’. Een talent in actie is een talent dat optimaal benut wordt. Het is dus niet vanzelfsprekend dat, wanneer iemand een talent heeft, hij deze optimaal inzet. Sterker, veel mensen weten niet goed wat hun talenten zijn. Dat komt doordat talent datgene is, wat iemand moeiteloos doet (Dewulf, 2014). Iemand die bijvoorbeeld over het

talent beschikt om oplossingen te bedenken, kan bij het horen van een probleem razendsnel de oorzaak-gevolgrelaties benoemen en analyseren, en daardoor vlot tot de juiste oplossing komen (Dewulf, Pronk, & Beschuyt, 2012). Doordat hem dit weinig moeite kost, heeft hij niet in de gaten dat anderen zich lang kunnen stukbijten op het vinden van een dergelijke oplossing. Een talent wordt

daarom pas ontdekt in de interactie met anderen. Vaak moet iemand er door anderen op gewezen worden dat wat hij moeiteloos doet, bijzonder is. Dewulf geeft dan ook aan dat talent relationeel is, omdat het er enkel is wanneer het door anderen gezien wordt (Dewulf, 2014).

Bronnen

Dewulf, L., Pronk, E., & Beschuyt, P. (2012). *Ik kies voor mijn talent: Toolbox voor jong talent*. Tielt: LannooCampus.

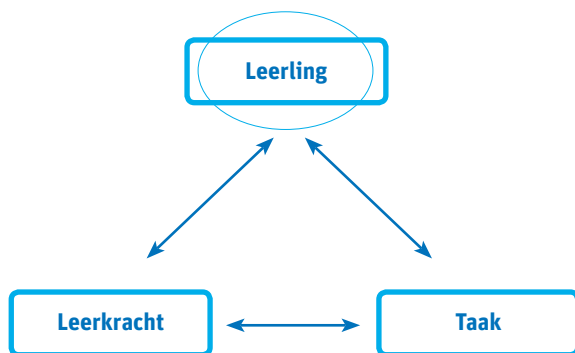
Dewulf, L. (2014). *Ik kies voor mijn talent*. Leuven, België: LannooCampus.

Tjepkema, S. (2010). Vertrouwen op talent. In G. Schuiling, H. Vermaak, H. Tours (red.), *Leren in organisaties* (pp. 271-286). Deventer: Kluwer.

Talentmomenten

Veenker, Steenbeek, Van Dijk en Van Geert schrijven over talentgerichte ontwikkeling vanuit het perspectief van wetenschap & techniek op de basisschool (Veenker e.a., 2017). Zij introduceren het begrip ‘talentmomenten’: momenten waarop leerkracht en leerling samen een optimaal niveau weten te bereiken. De nadruk ligt op de interactie tussen leerkracht en leerling. Om dit duidelijk te maken hebben zij een talentdriehoek ontwikkeld, zie hiervoor figuur 1. Het gaat om spontane leermomenten, waarbij de leerling enthousiast is, exploreert of verbanden legt, en de leerkracht dit ziet en/of ontlokt. Hierbij gaat het om het stellen van precies de juiste en genoeg vragen om leerlingen zelf tot inzicht te laten komen. Volgens Mercer (1999) kan school leerlingen de gelegenheid bieden om samen met leeftijdsgenoten

kennis tot stand te brengen en het denken te ontwikkelen. Door de gesprekken op school te verbeteren kunnen de vaardigheden in taal, denken en kennis worden vergroot (Damhuis, 2008). Daarbij is er meer ruimte voor eigen inbreng van de leerlingen. Op deze manier wordt een creatieve aanpak van problemen gestimuleerd (Damhuis e.a., 2013, Mercer, 1999, Littleton & Mercer, 2013). Mercer benadrukt hier dat het van belang is om met een gelijkwaardige partner samen te werken omdat wanneer twee leerlingen met contrasterende visies een probleem moeten oplossen, dit de ‘cognitieve herstructurering’ en het leren stimuleert. Op deze manier is het mogelijk leerlingen de ‘zone van naaste ontwikkeling’ te laten bereiken. De leerkracht of de medeleerling vestigt zo namelijk de aandacht op zaken die meer overdenking en verduidelijking nodig hebben. Piaget, een be-



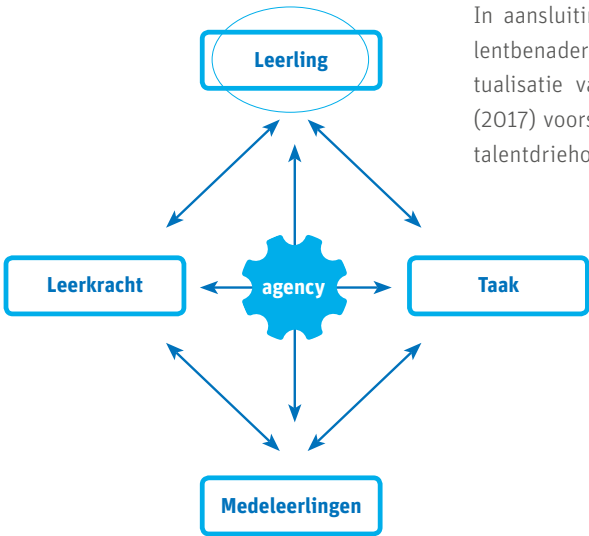
Figuur 1. Talentdriehoek

langrijke ontwikkelingspsycholoog, noemde dit het ‘socio-cognitive conflict’. Daarbij komt nog dat het uitleggen van iets aan een ander een meer expliciet, georganiseerd en abstract begrip bevordert. Verschillende onderzoeken wijzen er dus op dat interactie tussen leerlingen onderling waardevol is voor de kennisconstructie. Het is daarom ook positief dat de leerlingen regelmatig in groepjes kunnen samenwerken. Binnen de Academische Opvoedingsschool De Klokbeker in Ermelo is onderzoek verricht met oog op deze praktijk van het samenwerkend leren. Ook op De Fontein in Barneveld is veel aandacht besteed aan deze meer spontane leermomenten en het stellen van vragen om het onderzoekend leren te bevorderen. Een goede taalbeheersing is belangrijk voor schoolsucces. Daarom zijn er op De Gideonschool in Nieuwerkerk aan de IJssel onderzoeken gedaan rondom passende

interventies die de taalvaardigheid vergroten. In dit perspectief is talent geen vaststaande capaciteit, maar emergent, het ontstaat in de interactie tussen leerling, leerkracht en leerstaak. Hoewel er verschillen kunnen zijn in het gemak waarmee bij verschillende leerlingen talentontwikkeling is uit te lokken, heeft in principe iedereen talent. In die zin sluit deze benadering aan bij het diversiteitsperspectief.

Het project Talentenkracht ziet talent als iets dat in ontwikkeling is. “Talent is het potentieel van het kind om zich te ontwikkelen tot een bepaalde mate van excellentie in een bepaald domein. Het gaat dan om excellentie in vergelijking met leeftijdsgenoten of in vergelijking met jezelf op een eerder tijdstip”. In die zin sluit deze benadering aan het bij elitaire perspectief.

In aansluiting op de drie bovenstaande talentbenaderingen, willen we een reconceptualisatie van het model van Veenker e.a. (2017) voorstellen, zie hiervoor figuur 2: van talentdriehoek, naar talentcirkel.



Figuur 2. Talentcirkel

Deze talentcirkel biedt volgens ons een beter doorkijkje naar hoe ook medeleerlingen in het leerproces via interactie een belangrijke rol spelen. De motor die het leerproces aandrijft is 'agency'. Hieraan verbonden zijn concepten als autonomie, eigenaarschap, motivatie en zelfsturing. We zullen dat in het deel over pedagogisch-didactische toepassingen verder uitwerken.



Bronnen

- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs*. Utrecht: Stichting Steunfonds Marnix Academie.
- Damhuis, R., Blauw, A. d., & Brandenbarg, N. (2013). *CombiList. Een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking*. Abingdon: Routledge.
- Mercer, N. (1999). *Samen leren*. Utrecht: Sardes.
- Veenker, H., Steenbeek, H., van Dijk, M. & van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- <http://www.talentenkracht.nl/>
- <http://www.uitdagentotgesprek.nl/Professionals/Aanpak.aspx>



Koppeling met identiteit

Veel scholen schrijven in hun visie op onderwijs dat ze ieder kind zien als een kind van God met unieke talenten. En dat ze een omgeving willen creëren waarin die talenten tot ontwikkeling kunnen komen. Lucado (2014, p. 31) beschrijft het zo: “Je kunt niet alles worden wat je wilt. Maar je kunt wel alles worden wat God in jou heeft gelegd”. Onze Maker gaf mensen een taak, ‘ieder naar wat hij aankon’ (Mattheus 25:15).

In Genesis 2: 15 lezen we (BGT): “God, de Heer, had de mens dus naar de tuin van Eden gebracht. De mens moest voor de tuin zorgen en erop passen”. (NBV): “God, de Heer, bracht de mens dus in de tuin van Eden, om die te

bewerken en erover te waken”. Een bijbeltekst die hier goed bij aansluit is 1 Petrus 4: 10 (NBV): “Laat ieder van u de gave die hij van God gekregen heeft, gebruiken om de anderen daarmee te helpen, zoals het goede beheerders van Gods veelsoortige gaven betaamt”.

In die zin is het ook mooi als leerkrachten zich zien als een tuinman die een landschap creëren waarin talenten floreren en resulteren in passende opbrengsten. En als wij als pabo een omgeving creëren waarin studenten hun talenten ontdekken om zo ook de talenten van kinderen kunnen helpen ontsluiten, zie ook de lerareened.

Bronnen

Lucado, M. (2014). *Als een vis in het water*. Heerenveen: Ark Media.

Rol van de leerkracht

Leerkrachten hebben een belangrijke taak wanneer het over het erkennen van talenten gaat. Soms zijn zij de eersten die ontdekken dat kinderen ergens talent voor hebben. Door een gevarieerd onderwijsaanbod te creëren, kunnen leerkrachten een context bieden waarin leerlingen hun talent kunnen ontdekken (Pols, 2014). De leerkracht kan de persoonlijke groei van kinderen enorm stimuleren door hen een omgeving te bieden waar het kan leren. Deze juf of meester laat kinderen nadenken over wat ze doen en welke gevolgen dat heeft; deze leerkracht leert hen denken en ontwikkelt hun interesses. De leerkrachten moeten leerlingen vervolgens helpen om gedrag te ontwikkelen dat bij het talent past. Op deze manier kan een

talent uitgroeien tot een 'talent in actie'. Dat de rol van de leerkracht zo groot is, omschrijft Jolles (2012) wanneer hij over de leerkracht spreekt als de centrale kracht in de talentontwikkeling van kinderen. De motiverende rol van de leerkracht is dan ook essentieel om talenten te ontdekken en de ruimte te geven. Bekijk hieronder een filmfragment van een pabostudent over haar eigen ontwikkeling als leerkracht:



Bronnen

- Jolles, J. (2012). Talentontwikkeling; de leerkracht en het lerende kind vanuit neuropsychologisch perspectief. *Platform Pabo* 20(5), 3-5.
- Pols, W. (2014). Talentontwikkeling of gewoon goed onderwijs? *Pedagogiek in praktijk* 79(6), 42-45.

Voorwaarden om talenten te ontdekken en ruimte te geven

1. Rijke leeromgeving en ruimte voor initiatief
2. Uitgaan van mogelijkheden
3. Leerlingen zijn persoonlijk gemotiveerd en emotioneel betrokken
4. Voorkeursstrategieën om tot leren te komen
5. Leren omgaan met het onvolkomene

Rijke leeromgeving en ruimte voor initiatief

In de eerste plaats is een rijke omgeving nodig en ruimte voor initiatief. Wanneer het aanbod beperkt is en sprake is van een sterk gestructureerd aanbod, zullen bepaalde talenten niet zichtbaar worden. Hierbinnen valt ook de ruimte voor een leerling om zelf het leerproces te reguleren: keuzes te maken, doelen stellen, zelf evalueren van het leerproces (Veenker e.a. 2017).

Uitgaan van mogelijkheden

Een andere voorwaarde is niet uit te gaan van tekorten (het deficitmodel), maar van mogelijkheden (het groeimodel, vanuit de hierboven genoemde sterkepuntenbenadering). In het groeimodel wordt de oorzaak van leerproblemen niet bij het kind gelegd, maar bij de afstemming tussen het kind en de omgeving. Dit sluit aan bij de growth mindset. Volgens Dweck (2006) zijn er twee mindsets (manier waarop iemand naar eigen vaardigheden en talenten kijkt) die het meest voorkomend zijn, namelijk: de fixed mindset en de growth mindset. De fixed mindset staat er bekend om dat het vooral gaat om bewijzen. Er zijn verschillende gegevens die vast staan vanaf de geboorte. Daaronder vallen intelligentie, persoonlijkheid en karakter. Binnen de de growth mindset echter, is men in staat om te groeien door middel van ervaringen en door te leren. Iedereen doet dit op zijn eigen tempo, maar met de juiste begeleiding en overtuiging, is een ieder in staat de eigen capaciteiten te vergroten (Peeters, 2016).

Leerlingen zijn persoonlijk gemotiveerd en emotioneel betrokken

Volgens Jolles (2012) is het vanuit neurologisch perspectief ook erg belangrijk voor het leren dat de leerling persoonlijk gemotiveerd en emotioneel betrokken is. Persoonlijke motivatie is helpend voor het opslaan van nieuwe informatie in het geheugen. Ryan & Deci (2000) laten zien dat er twee vormen zijn van motivatie: intrinsiek en extrinsiek, maar dat het er vooral om gaat hoe autonoom die motivatie is en daarbij dus ook of er sprake is van een autonomie-ondersteunende context waarbij de leerkracht ruimte geeft aan initiatief en verantwoordelijkheid door de leerling (Veenker e.a. 2017). Een omgeving ook waarbij rekening wordt gehouden met de psychologische en motivationele behoeften die de leerlingen kenmerken.

Aanspreken van voorkeursstrategieën om tot leren te komen

Daarbij zijn er verschillende voorkeursstrategieën om tot leren te komen. Op die manier kan het zelfvertrouwen van leerlingen versterkt worden en daarmee ook een impuls geven voor de cognitieve prestaties (Zhang et al, 2012). De keerzijde is dat leervoorkeuren het bereiken van leerdoelen in de weg kunnen staan. En dan is het belangrijk om vanuit de leervoorkeur ook tot een verbreding van de manieren leren te komen (Kaldeway, 2005,

2016, 2017). Tegelijkertijd leidt de focus op het inzetten van talenten weer tot positieve emoties, vergelijk de steeds meer in zwang zijnde ideeën vanuit de positieve psychologie (Govindji & Linley in Terlouw, 2011).

Leren omgaan met het onvolkomene

Hans Bakker (2015, p. 28, 2018) brengt daarbij in zijn lectorale rede een waardevolle nuance aan: “Niet alles is maakbaar en perfect. Een beetje ongelukkig zijn hoort bij het leven. Talenten aanwakkeren door ruimte te creëren voor zelfontplooiing betekent ook leren omgaan met het onvolkomene, de blinde vlekken. Kwetsbaarheid is ook een talent.” Specifiek komt dit aan de orde in etnisch diverse scholen (Veerman, 2014). Weten waarin je als leerkracht of leerling kunt bijdragen is belangrijk, maar ook weten waar je niet goed in bent om dat te kunnen compenseren. Je hoeft niet overal goed in te zijn. In die zin is het waardevol om juist te leren van elkaars talenten en ze in te zetten ten dienste van de ander.

Bronnen

- Bakker, J.J. (2015). *Leer jij jouw leerlingen hun talenten kennen? ... en levert dat ook wat op?* Lectorale rede. Ede: Christelijke Hogeschool Ede. Lees [hier](#) de lectorale rede.
- Bakker, J.J., & Koster, G. (2016). Juf, je hebt geen idee, ik doe zo mijn best!, *Zone*, 15 (7), 8-12. Lees [hier](#) het artikel.
- Bakker, J.J. & Haan, D. (2018). Het kind als toetssteen van het schoolsysteem. *Zone*, 17 (1), 4-6. Lees [hier](#) het artikel.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(10), 68-78. Betrokken van https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Dweck, C. (2006). *Mindset: the new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential. Parenting, Business, School, Relationships*. New York: Ballantine Books.
- Terlouw, I. (2011) *Talententoolbox. Werken vanuit kracht in het primair onderwijs. Ontwerpgericht onderzoek naar een begeleidingsinterventie voor trainers van leerkrachten*. Master-scriptie. Betrokken van: <http://www.kessels-smit.nl/files/Talententoolbox-werken-van-uit-kracht-in-het-primair-onderwijs.pdf>
- Kaldeway, J. (2005). Leerstijlen in wisselwerking met omgevingsvereisten: een habitus-veldbenadering. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 23(4), 205-220. Lees [hier](#) het artikel.
- Kaldeway, J., De Heer, C., & Van Tilburg, A. (2016). Verschillen tussen pabostudenten in interesse, motivatie, ambitie en denkstijlen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(3), 43-54. Lees [hier](#) het artikel.
- Kaldeway (2018). Leerstijlen en Leerinhouden. *Pedagogische studiën* 94 (5), 436-440. Lees [hier](#) het artikel.
- Peeters, W. (2016). *Growth Mindset: wat is het en hoe leer je het aan?* Betrokken van <https://www.vernieuwendewijis.nl/growth-mindset-wat-waarom-en-hoe/>
- Veenker, H., Steenbeek, H., van Dijk, M. & van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Veerman, G.-J.M. (2014). Gelijke kansen in de klas. *Didactief*, 44(10), 51. Lees [hier](#) het artikel.
- Zhang, L.F., Sternberg, R.J., & Rayner, S. (Eds.). (2012). *Handbook of intellectual styles. Preferences in cognition, learning and thinking*. New York: Springer.

Pedagogisch-didactische toepassingen

Uitgaande van de voorwaarden zijn we tot een aantal uitwerkingen gekomen waarin de talentgerichte benadering wordt gezien als een waardevolle aanvulling op de opbrengstgerichte benadering. We zijn hierbij met name uitgegaan van het diversiteitsperspectief, waarbij we soms accenten hebben gelegd vanuit de andere perspectieven.



Figuur 3. Overzicht pedagogisch-didactische toepassingen

PCM en pedagogisch tact

Onder pedagogisch tact verstaan we: “Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling” (Van Manen, 2014, p. 73).

Er staan een aantal begrippen centraal bij het pedagogische tact, namelijk: bewustwording, gevoeligheid voor de leerling, handelen vanuit volle aandacht (voor de leerling), een context van veiligheid, een cultuur van (zelf) vertrouwen en vertrouwen in de ander, het innemen van een groter perspectief en het perspectief van de ander, wederzijdse responsiviteit en onvoorwaardelijke steun (Verbeek, 2014).

Om hier verder vorm aan te geven hebben we twee pedagogisch-didactische toepassingen helpen ontwikkelen: het Proces Communicatie Model (PCM) en The Leader in Me (TLIM).

Het Proces Communicatie Model is gericht op het vervullen van de psychologische behoeften. Vanuit dit model zijn, gebaseerd op het werk van de klinisch psycholoog Taibi Kahler, verklaringen te vinden bij patronen van productief gedrag (succesvolle communicatie)

en niet-productief gedrag (miscommunicatie). “PCM is vooral bedoeld als een denkmiddel om anderen te kunnen begrijpen, hen te motiveren en effectief met anderen te communiceren” (De Craene & Valcke, 2015). Er zijn zes verschillende persoonlijkheidstypes, die zichtbaar worden in het voorbeeld van een Persoonlijkheidshuis in figuur 1.

Het PCM-model kan hierbij inzicht geven in de omgeving waarin de verschillende types floreren zodat leerkrachten daar bewust van worden en keuzes in kunnen maken: door de omgeving meer aan te laten sluiten bij de persoonlijkheidstypen van de leerlingen, maar ook door hun eigen leerkrachtstijl te verruimen om tegemoet te komen aan de motivationele behoeften van de individuele leerlingen. De stelling die het PCM-model onderschrijft is dus dat flexibiliteit vanuit de leerkracht en differentiatie op de leerlingstijl zorgt voor een grotere leermotivatie en daarmee tot verbeterde communicatie, afgestemde verwachtingen, vergroting van het zelfbewustzijn en een hoger leerrendement (Hantson, Van de Velde & Desoete, 2015).

Reflectie op thema Talenten en Opbrengsten

Op de Hoeksteen in Nijkerk is verder onderzoek gedaan naar identiteits- en persoonsontwikkeling van leerkrachten en leerlingen waarbij het PCM-model is toegepast. Binnen die context is ook het model PCM een 'talent-model' waarbij het onderwijs niet afgestemd wordt op belemmeringen of speciale onderwijsbehoeften van kinderen, maar waarbij de

talenten van kinderen centraal staan.

De Rehobothschool in Nijkerk is een TLIM (The Leader in Me)-school, geïnspireerd door het gedachtegoed van Stephen Covey. De persoonsontwikkeling van de leerlingen wordt ondersteund door op kindniveau de zeven eigenschappen te integreren in het onderwijs. Zo krijgen kinderen meer grip op hun eigen talenten en nemen zij verantwoordelijkheid voor hun eigen leven om zo ook dienstbaar te kunnen zijn voor anderen.



Bekijk hier een sfeerbeeld van een conferentie over PCM voor basisscholen in Nijkerk.

Bronnen

- Antersijn, P., & Hest, A. van. (2018). Zo kun je mij bereiken? Bereik ieder kind: Praktische hand-leiding om de verschillende persoonlijkheidstypes in jouw klas betrokken te krijgen en te houden. Gieten: Booklight.
- Bakker, J.J. (2017). *De kracht van de leerkracht met het Process Communication Model. Motiveren tot leren met PCM*. Onderbouwing van de presentatie door Hans Bakker op 29-11-2017. Lees [hier](#) de samenvatting.
- Bakker, J.J. & Bos, H. (2018). Zonder relatie geen prestatie. *Zone*, 17 (2), 6,7. Lees [hier](#) het artikel.
- Bakker, J.J. & Bos, H. (2019). Werken aan persoonlijkheid. *HJK*, 2, 16-19. Lees [hier](#) het artikel.
- Collignon, G., Legrand, P., & Parr, J. (2014). *Spreek jij mijn taal*. Gieten: Booklight.
- De Craene, B. & Valcke, M. In Hantson, E., Van de Velde, M.C. & Desoete, A. (red.) (2015). *Persoonlijkheid en (de)motivatatie van kinderen en jongeren. Theorie, praktijk en onderzoek van Process Communication Model*. Gent: Academia Press Uitgeverij Lannoo.
- Havinga-Heijs, D. (2018). *Proces Communicatie Model (PCM) en SI (sensorische informatieverwerking), een waardevolle combinatie voor leerkrachten!* Ede: Christelijke Hogeschool Ede. Lees [hier](#) het artikel.
- Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen. Wanneer je niet weet wat te doen*. Driebergen: Nivoz.
- Verbeek, G. (2014, maart 19). Pedagogische tact: het 'goede doen' als zijnskwaliteit van de leraar. Opgeroepen op januari 5, 2017, van Nivoz: <http://nivoz.nl/artikelen/pedagogische-tact-hetgoede-doen-als-zijnskwaliteit-van-de-leraar/>
- Wolters, G. (2018). Reformatorisch Dagblad. *Communiceren zoals je als foetus bent gevormd*. Lees [hier](#) het artikel.
- <https://processcommunication.nl/>

Diversiteit

In opdracht van het Lectoraat Talenten en Opbrengsten en met het oog op de vernieuwing van het curriculum op de pabo is er onderzoek gedaan naar de benodigde vereisten voor startende leraren voor het toekomstig onderwijs (Mons-Van der Vlist, 2018). Hiertoe zijn interviews gehouden met schoolleiders en –bestuurders. In de bijbehorende literatuurverkenning zijn de volgende terugkerende thema's gevonden: globalisering en wereldburgerschap, de toename in diversiteit, de toenemende rol van de technologie en de nadruk op professionele ontwikkeling. Diversiteit is een belangrijk thema dat in de aankomende jaren gaat spelen voor (toekomstige) leerkrachten. Inzoomend op het thema diversiteit schrijft Mons-Van Der Vlist (2018, 14): “Toename in diversiteit kenmerkt zich door dat door globalisering meer diversiteit in de klas zal komen op zowel cultureel vlak, als op

sociaal-emotioneel en cognitief gebied. Hierdoor zullen in de klas steeds meer kinderen komen met uitdagende en unieke behoeften.” Randon cultureel-etnische diversiteit in klassen is Gert-Jan Veerman tijdens de lectoraatsperiode gepromoveerd (Veerman, 2017). Zijn onderzoek laat zien dat in etnisch diverse scholen de sociale cohesie onder druk staat. Leerlingen ervaren meer wanorde in etnisch diverse scholen (Veerman, 2014). De leerkracht neemt een centrale rol in bij het versterken van de sociale cohesie in de klas. Vervolgonderzoek naar het versterken van sociale cohesie in de klas in het kader van de Nationale Wetenschapsagenda (Veerman et al., 2019) zal nieuw licht werpen op de mogelijkheden die leerkrachten hebben om in een etnische diverse context te werken aan sociale cohesie. Te denken valt hierbij bijvoorbeeld aan het hanteren van dialogische gespreksvormen, coöperatief leren en cultureel responsief lesgeven.

Reflectie op thema Talenten en Opbrengsten

De lijn van onderzoek naar diversiteit laat zien dat verschillende eigen identiteiten van kinderen niet automatisch ten dienste staan van de groep waarin ze functioneren. Verschillen tussen kinderen kunnen het samenleven onder spanning zetten. De leerlingen hebben niet bij voorbaat positieve attitudes richting andere mensen die andere gewoontes hebben. Werkvormen waarmee spanningen gereduceerd kunnen worden lijken niet werkvormen te zijn als directe instructie, of sterk op de individuele ontplooiing georiënteerde talentontwikkelingsprogramma's van uit talentmomenten of juist een elitair perspectief. Juist werkvormen waarbij leerlingen

in dialoog de identiteit van hun medeleerlingen kunnen ontdekken, zijn veelbelovend om de spanningen in diverse klassen te kunnen reduceren. Daarnaast blijkt uit onderzoek bij een van de AOS-scholen dat samenwerkingsvormen behulpzaam zijn bij het verweven van de vaardigheden die noodzakelijk zijn om ook daadwerkelijk goed naar elkaar te luisteren bij verschillen. Hierbij sluit het diversiteitsperspectief aan. Binnen dit perspectief wordt aan alle leerlingen de ruimte geboden om hun eigen talenten te ontdekken in interactie met de ander.

Bronnen

- Veerman, G.-J.M. (2014). Gelijke kansen in de klas. *Didactief*, 44(10), 51. Lees [hier](#) het artikel.
- Veerman, G.-J.M. (2017). *Ethnic composition, school performance and classroom behavior in Western societies*. Dissertation. Amsterdam: University of Amsterdam. Lees [hier](#) de thesis.
- Veerman, G.-J.M., Wolff, R. Denessen, E.J.P.G., & Severiens, S. (2019). *Sociale cohesie in de klas*. Den Haag: Nationale Wetenschapsagenda. Lees [hier](#) het onderzoek.
- Mons-Van der Vlist, L. (2018). De vakmanschapslijn van de opleiding leraar basisonderwijs van de Christelijke Hogeschool Ede onder de loep. Ede: Christelijke Hogeschool Ede. Lees [hier](#) het artikel.
- <https://www.nwo.nl/actueel/nieuws/2017/magw/wanorde-tijdens-taallessen-op-etnisch-diverse-scholen.html>

Leervoorkeuren

Leerstijlen staan ter discussie. Er lijkt geen coherent raamwerk voor leerstijlen te zijn en wetenschappelijk bewijs ontbreekt dat matching, het aanpassen van de didactiek aan de leerstijl, leidt tot betere leerresultaten (Kaldewey e.a., 2007, 2016, 2017). Bij nadere inspectie blijkt het bestaan van leerstijlen niet zozeer onderwerp van kritiek, maar wel het aanpassen van lessen aan leerstijlen. Wat betreft de matchinghypothese blijkt het te gaan om een specifieke variant van inspelen op leerstijlen. Een alternatieve manier van inspelen op leerstijlen houdt rekening met de inhoud van de te verwerven leerstof en is gericht op verbreding van het leerrepertoire. Op die manier aansluiten bij de leervoorkeuren kan leiden tot een uitbreiding van de talenten bij leerlingen.

Reflectie op thema Talenten en Opbrengsten

Leervoorkeuren raken zowel talenten als opbrengsten. Leervoorkeuren zijn te beschouwen als talenten: wat iemand als leervoorkeur heeft (bijvoorbeeld creatief, praktisch, cognitief of beschouwend leren) is vaak ook waar iemand goed in is. Als iemands leervoorkeur past bij het leerdomein (bijvoorbeeld een creatieve voorkeursstijl in een theateropleiding, of een cognitieve voorkeursstijl in een wetenschappelijke opleiding) zal het stimuleren van de voorkeursstijl waarschijnlijk de opbrengsten positief beïnvloeden. Als daarentegen de voorkeursstijl minder aansluit bij het leerdomein (bijvoorbeeld een cognitieve voorkeursstijl in een creatieve opleiding) kan het wenselijk zijn in plaats van de voorkeursstijl te stimuleren deze te verbreden. Door die verbreding kunnen de leeropbrengsten vervolgens toenemen. Op Academische Opleidingsschool De Vinderboom in Ede is onderzoek gedaan naar verschillende manieren van leren, waarbij ook de leervoorkeuren van leerlingen zijn betrokken.

Bronnen

Kaldeway, J. (2007). Leerstijlen, dan wel denkstijlen als uitgangspunt voor vakdidactische ontwikkeling. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(1), 11-22. Lees [hier](#) het artikel.

Kaldeway, J., De Heer, C., & Van Tilburg, A. (2016). Verschillen tussen pabostudenten in interesse, motivatie, ambitie en denkstijlen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(3), 43-54. Lees [hier](#) de bundel.

Kaldeway, J. (2017). Leerstijlen en leerinhouden. *Pedagogische Studiën*, 94(5), 436-440. Lees [hier](#) het artikel.



Leesgesprekken

Leesgesprekken zijn gesprekken over lezen die een leraar (of andere gespreksleider) voert met individuele leerlingen of met (kleine) groepjes leerlingen.

De leerkracht krijgt een breder beeld door vragen te stellen aan de leerling: hoe kan lezen voor jou leuker worden zodat jij er beter in wordt?

Bij opbrengstgericht werken is het monitoren van de leerresultaten en het daarop aanpassen van het onderwijsaanbod van belang. Door de focus in het onderwijsbeleid op opbrengstgericht werken is er een sterke nadruk op toetsen komen te liggen. Met toetsen kunnen we echter niet een volledig beeld van de taalvaardigheid van leerlingen krijgen, en ook niet van de leesvaardigheid. Daarom zijn we, onder leiding van het SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), op zoek gegaan naar een werkwijze waarmee zowel leerkrachten als leerlingen een zo volledig mogelijk beeld van hun lezen kunnen krij-

gen, zodat daar een passend aanbod op kan worden afgestemd. Het voeren van leesgesprekken is dan ook een vorm van formatieve evaluatie. Formatieve evaluatie is het geven van feedback aan leerlingen met het doel het leren te ondersteunen. Het blijkt een zeer effectieve didactische strategie te zijn (Hattie, 2013). Hiermee wordt meer recht gedaan aan de bredere ontwikkeling van de kinderen.

Leerkrachten kunnen namelijk met de uit leesgesprekken verkregen informatie hun onderwijs beter afstemmen op de interesses, het niveau, de leer- en leesstrategieën, de talenten en onderwijsbehoeften van hun leerlingen.

Reflectie op thema Talenten en Opbrengsten

Leesgesprekken bieden de mogelijkheid om de talentgerichte en opbrengstgerichte benadering met elkaar te integreren. Het voeren van (lees)gesprekken kan een belangrijke manier zijn om leerlingen meer zeggenschap te geven over hun eigen leren en hen bewuster te maken van wat en hoe ze leren. In die zin

sluit het aan bij de talentgerichte benadering. Leesgesprekken stimuleren namelijk het metacognitief handelen (het denken over het denken en eigen handelen). Op deze manier kan bewijs worden verzameld om leerlingprestaties te verzamelen of te interpreteren. Vervolgstappen kunnen worden afgesproken die leiden tot betere leermotivatie of leerprestaties.



Bronnen

Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Vlissingen: Bazalt.

Prenger, J. & Havinga, D. (2016). Formatief Evalueren met leesgesprekken. *Tijdschrift Taal*, 6 (10), 35-39. Lees [hier](#) het artikel.

Prenger, J., Zaat, M. & Havinga, D. (2015). Leesgesprekken: zicht op de ontwikkeling van lezen. In Mottart, A. & Vanhooren, S. (red.), *conferentiebundel HSN-conferentie Onderwijs Nederlands (Het Schoolvak Nederlands)* (pp.23-26). Gent: Academia Press Lannoo Uitgeverij. Lees [hier](#) het boek.

<http://nederlands-leesgesprekken.slo.nl/leesgesprekken/achtergrondinformatie/bronnen>

Zelfsturing

De samenleving en het beroep van leerkracht worden steeds complexer. Meijers (2017, p. 7) schrijft:

“Het antwoord op vragen als ‘Wie ben ik?’, ‘Waarom ben ik wie ik ben?’ en ‘Wie wil ik zijn?’ is belangrijk om in staat te zijn een weg te vinden in een steeds onoverzichtelijker samenleving en op een arbeidsmarkt waar onvoorspelbaarheid de norm is”.

Daarbij wordt gevraagd naar mensen die flexibel zijn, keuzes kunnen maken en zichzelf willen laten zien (De Vries & Schuitemaker, 2018). Om ook aan de hoge werkdruk die veel leerkrachten ervaren tegemoet te komen, is leiderschap bij de leerkracht nodig. Het maken van keuzes in de veelheid aan mogelijkheden en het stimuleren van kinderen om hun eigen talenten te ontdekken maakt het beroep van leerkracht interessant, maar ook uitdagend (Lectoraat Academie Educatie, 2015). Er is binnen de CHE onderzoek gedaan

naar hoe studenten kunnen worden opgeleid om ze te leren omgaan met die veelzijdigheid in het beroep. Het vraagt een actieve leerhouding waarbij studenten steeds meer autonomie en controle krijgen over hun eigen leerproces. Studenten worden vanuit de CHE gestimuleerd om vanuit zelfsturing te leren (CHE, 2018).

Bij zelfgestuurd leren is het de student die meer verantwoordelijkheid heeft over het eigen leertraject. De student bepaalt in belangrijke mate wat nodig is om het toekomstige beroep of de vervolgloopbaan op gewenste wijze te kunnen invullen (Bolks, 2009; Voncken & Breemer, 2008).

Reflectie wordt daarbij ook wel de motor van het leerproces genoemd. Het zorgt ervoor dat studenten verder komen in hun persoonlijke ontwikkeling. Hierbij gaat het om het monitoren, controleren en evalueren van het werk in de beroepspraktijk en reflectievaardigheden om bewust te zijn van de overtuigingen, waarden, drijfveren en motieven die daarachter liggen.

Deze manier van werken vraagt om coaches die de zelfsturing en het reflecterend vermogen bij studenten weten te bevorderen. In het kader hiervan is met het lectoraat een actieonderzoek uitgevoerd, beschreven, verantwoord en gepubliceerd (Schröder-De Boer & Havinga-Heijs, 2017). Hierin wordt de veranderende rol van coaches beschreven en worden aanbevelingen gegeven om blijvend te professionaliseren.

Reflectie op thema Talenten en Opbrengsten

Binnen de opleiding tot Leraar Basisonderwijs worden studenten uitgedaagd hun talenten in te zetten in het beroep. Hierbij hoort dat zij doelen stellen die passend zijn bij hun ontwikkeling en dat zij door reflectie op de werkplek en op de CHE hun eigen leerproces kunnen sturen. De onderliggende aanname hierbij is dat op die manier studenten duurzamere opbrengsten genereren voor hun eigen leerproces als leerkracht en voor het begeleiden van kinderen in het basisonderwijs.

Bronnen

- Bolks, T. (2009). *Zelfsturing gaat niet vanzelf: Bevordering van zelfsturing met betrekking tot de stage bij studenten van de Pedagogische Academie Basisonderwijs* (Masterthesis). Heerlen: Open Universiteit.
- Christelijke Hogeschool Ede (2018). *Kwaliteit in verandering. Zelfevaluatie rapport Christelijke Hogeschool Ede Instellingstoets Kwaliteitszorg 2018*. Instellingstoets Kwaliteitszorg. Lees [hier](#) het rapport.
- De Vries, K. & Schuitemaker, J. (2018). Het individu voorop. Een stappenplan dat leidt tot zelfsturing. *Loopbaanvisie*, 9 (oktober), 35-38.
- Lectoraat Academie Educatie (2015a). *Lectoraatsplan. Deel A: Probleemstelling*. Zie www.che.nl – Onderzoek – Talenten en Opbrengsten. Lees [hier](#) het lectoraatsplan.
- Meijers, F. & Mittendorff, K. (2017). *Zelfreflectie in het hoger onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Schröder-De Boer, P. & Havinga-Heijs, D. (2017). Actieonderzoek bij een veranderproces van studieloopbaangesprekken. Een praktijkverkenning binnen het hbo. In Meijers, F. & Mittendorff, K. (red.), *Zelfreflectie in het hoger onderwijs* (p. 51-66). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Voncken, E. & Breemer, F. (2008). *Een rol van betekenis; deelnemerbetrokkenheid bij de innovatie van het primaire proces in het mbo*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.

Professionele identiteitsspanningen

In de interviews onder leerkrachten en directeurs in het basisonderwijs, die we hielden bij de totstandkoming van het lectoraat Talenten en Opbrengsten, kwam een aantal thema's naar voren die we kunnen duiden als professionele identiteitsspanningen. Voorbeelden hiervan zijn 'Tijd willen steken in het oefenen van lesgeven versus de druk ervaren om tijd te investeren in andere taken die deel zijn van de leraarstaken'. Maar ook werden vaak genoemd 'Leerlingen als gehele personen behandelen versus het gevoel ze te moeten behandelen als leerlingen met leerprestaties' en 'Balans werk en privé en werkdruk van het leraarsberoep'. Vervolgonderzoek (Bos en Bakker, 2017) onder tweedejaars pabostudenten liet zien dat 43 studenten (60.56%) de meeste urgentie ervaart op die laatst genoemde spanning rondom privé en werkdruk.

Derdejaarsstudenten van Viaa in Zwolle en de CHE is een vragenlijst voorgelegd op welke punten ze vanuit hun levensbeschouwing spanningen ervaren. Tot dan toe waren er veertien spanningen benoemd. Hierna werd er een vijftiende gesignaleerd vanuit de spanning rondom levensbeschouwelijke identiteit. Daarover hebben we vlogs gemaakt op een multiculturele school in Rotterdam. De vlogs worden ingezet in het pabocurriculum op de CHE en bij Hogeschool Viaa.

Binnen het Centre of Expertise Persoonlijk Meesterschap waarin wij als Lectoraat ook bijdroegen zijn bij alle professionele identiteitsspanningen verder passende materialen ontwikkeld. Hiermee kunnen aanstaande leraren met elkaar in dialoog gaan over de spanningen, elkaar observeren en samen interventies bedenken en ontwikkelen om hen te leren omgaan met deze spanningen.





Op deze manier kan mogelijk worden bijgedragen aan de ‘agency’ van aanstaande leraren met betrekking tot hun professionele identiteit. Onder agency wordt hier verstaan: de controle over het eigen handelen, waarvoor autonomie en eigenheid vereist is (Beijaard & Olsen, 2013, Geldens e.a. 2016, p. 37). Deze autonomie wordt ook verondersteld bij het concept zelfsturing.

De (aanstaande) leraren worden begeleid in het leren omgaan met spanningen vanuit agency met behulp van het Broaden & Build-model (Fredrickson, 2009). Dit houdt in dat er wordt voortgebouwd op positieve belevingen op de werkplek en reeds aanwezige kwaliteiten van leraren. Positiviteit verbreedt iemands blikveld (broadens) en bouwt de mogelijkheden uit (build).

Reflectie op thema Talenten en Opbrengsten

Binnen het beroep van leraar basisonderwijs bestaan spanningen, zoals we hebben gezien bij de beschrijving hierboven. Dat komt door een spanningsveld tussen twee soorten pro-

fessionaliteiten. Enerzijds de instrumentele professionaliteit die gaat over de opbrengsten, de output van het onderwijs. Daarnaast bestaat de normatief-pedagogische professionaliteit, die meer persoonlijk is gericht en gaat over de core business waarom mensen voor het onderwijs kiezen, de persoonlijke relatie met kinderen. Dit is in een notendop de spanning die veel leerkrachten benoemen binnen het thema Talenten en Opbrengsten.

Wat we in de academische opleidingsscholen gedaan hebben, is aan sluiten bij de schoolontwikkeling en deze linken aan ons hoofdthema. Derdejaars- en vierdejaarsstudenten pakten een stuk schoolontwikkeling in hun onderzoeken op waarmee ze hun onderzoeken verrichten voor hun minor of afstudeerproject (innovatie onderzoek). In onze opleiding Educatie heeft het management met het team een rode draad ontwikkeld in het kader van kritische beroepssituaties (KBS'en) die leidraad waren voor het nieuwe pabocurriculum. Als lectoraat hebben we deze KBS'en onderbouwd met de onderzoeksliteratuur.

De onderzoeken vanuit de basisscholen en de vertaling van het geleerde naar het curriculum en andersom leverde een prachtige mix op in de driehoek: onderwijs, onderzoek en werkveld. We hopen hiermee de talenten

van zowel leerkrachten, pabodocenten en -studenten, als ook basisschoolleerlingen te hebben ondersteund om daarmee duurzame leeropbrengsten te creëren.

Bronnen

Beijaard, D., Olsen, B. (2013). *The role of agency in becoming and being a teacher*. Paper presented at the ISATT conference 'Excellence of teachers? Practice, policy, research', July 1-5, 2013.

Fredrickson, B.L. (2009). *Positivity. Ontdek de kracht van positieve emoties*. Houten: Spectrum.

Geldens, J. e.a. (2016). *Omgaan met professionele identiteitsspanningen op de werkplek. Een handreiking voor begeleiders, aanstaande en beginnende leraren in de werkplekomgeving*. Amsterdam: CEPM.

Geldens, J., Groot, T., Bom, P. de, Schipper, H., & Maanen, N. van (2016). *Toolbox Professionele identiteitsspanningen*. Utrecht: CEPM.

Van Diepe, R., Geldens, J. & Wubbels, T. Spanningen in de professionele identiteit ervaren door eerstejaars aanstaande leraren en de relatie met hun leerlingen: is er een verband? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 37(1), 33-43.

<https://www.radiantlerarenopleidingen.nl/Persoonlijk-Meesterschap/Project/id/154/omgaan-met-professionele-identiteitsspanningen-vaanuit-agency-mbv-het-broaden-buildmodel>

<https://www.radiantlerarenopleidingen.nl/Persoonlijk-Meesterschap/Publicaties>

<https://identiteitsplein.nl/a/als-het-spannend-wordt...-cjmacedue600m30944849vlp9e>

De kritische beroepssituaties in het curriculum van de Lerarenopleiding Basisonderwijs, Christelijke Hogeschool Ede. Lees [hier](#) het artikel.



Interesse?

Bent u geïnspireerd door bovenstaande informatie en wilt u meer weten? Neem dan gerust contact met ons op:

Hans Bakker
Jan Kaldeway
Gert-Jan Veerman
Derjan Havinga-Heijs

jjbakker@che.nl
jkaldeway@che.nl
gjmveerman@che.nl
dhavinga@che.nl



Christelijke Hogeschool Ede
Oude Kerkweg 100
6717 JS Ede

0318-696300