

Opbrengstgericht of talentgericht werken?

Een onderzoek naar onderwijsvisies

Jan Kaldeway, Christine de Heer & Jacquélien Bulterman-Bos; Christelijke Hogeschool Ede

Samenvatting

Zoals veel opleidingen is ook de pabo van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE-Pabo) een proces ingegaan van bezinning op de onderwijsvisie: waar staan we voor en hoe willen we dat bereiken? Ter ondersteuning van dit proces is een onderzoek gestart naar onderwijsvisies. In een eerder gepubliceerd literatuuronderzoek kwamen we tot de omschrijving van twee actuele onderwijsvisies: in de ene visie staat opbrengstgericht werken voorop, in de andere visie ontplooiingsgericht werken. In het hier gepresenteerde vervolgonderzoek zochten we voor deze indeling empirische ondersteuning. Docenten van de CHE-pabo vulden een 'vragenlijst onderwijsvisies' in.

De resultaten bevestigen de indeling op een aantal aspecten. Ook geven de resultaten aanleiding de term ontplooiingsgericht te vervangen door talentgericht. Opvallend is het verschil tussen de verschillende vakteams in hun oriëntatie op opbrengstgericht of talentgericht werken.

Daarnaast werd een kleinschalig kwalitatief onderzoek gedaan naar de invulling van het begrip talent. Talent wordt met name in verband gebracht met keuzes maken die passen bij het eigen talent, het ontwikkelen van talenten op een bepaald terrein, aandacht voor brede (meer dan cognitieve) ontwikkeling, inspelen op verschillende manieren van leren en gerichtheid op flow en plezier in leren. Ook wijzen veel respondenten op het belang van een balans tussen opbrengstgericht en talentgericht werken.

Op basis van de resultaten wordt gepleit voor contextueel onderwijs: onderwijs waarin plaats is voor de dynamiek van het talent van de leerkracht, de onderwijsbehoefte van de leerling en de vragen vanuit de samenleving.

Probleemstelling

In een eerdere publicatie is verslag gedaan van een literatuuronderzoek naar onderwijsvisies (Kaldeway & Bulterman-Bos, 2013). De aanleiding voor dit literatuuronderzoek was de toenevende aandacht in het onderwijsveld voor 'opbrengstgericht onderwijs'. Deze aandacht noopte de CHE-pabo tot een stellingname: wat vinden we van deze beweging richting opbrengstgericht werken en in hoeverre is deze onderwijsvisie te verenigen met de voor de christelijke onderwijs-traditie kenmerkende aandacht voor vorming, brede ontwikkeling en het stimuleren van talent (Kennedy, 2012)?

Voor het literatuuronderzoek werd nagegaan welke onderwijsvisies terug te vinden waren in beleidsstukken van het ministerie (OCW), de Onderwijscoöperatie, de Onderwijsraad en de PO(Primair Onderwijs)-raad. Voor een bredere achtergrond werd ook het werk van enkele toonaangevende onderwijsfilosofen geanalyseerd, met name van Martha Nussbaum (2011) en Frank Furedi (2011).

Op basis van deze literatuurstudie werden twee dominante visies geïdentificeerd. Aan de ene kant een visie waarin opbrengstgericht werken voorop staat, met een focus op basisvaardigheden en op de rol van de leerkracht als vakinhoudelijke en vakdidactische deskundige. Deze visie vinden we overigens niet alleen bij de overheid: ook ouders, leerkrachten en theoretici (zoals Furedi, 2011) ondersteunen de benadering. Aan de andere kant een visie die wordt gekenmerkt door zorgen om 'verschraling', de 'afrekencultuur' en 'teaching to the test', en met aandacht

voor het eigen ontwikkelings- en onderzoekspotentieel van leerlingen en voor het creatieve domein. Deze visie wordt sterk naar voren gebracht door Nussbaum (2011), maar is ook terug te vinden bij bijvoorbeeld de Onderwijsraad en in nuances die het ministerie aanbrengt. Het beeld is dus niet zwart-wit, alsof de overheid alleen gericht zou zijn op opbrengstgericht werken, en het werkveld op een brede ontwikkeling en op de persoonlijke ontplooiing van leerlingen. De twee onderwijsvisies werden op basis van de verwerkte literatuur preciezer omschreven aan de hand van twaalf aspecten (zie figuur 1).

Aspect	Opbrengstgericht werken	Ontplooiingsgericht werken
<i>Doel</i>	De nadruk ligt op de eisen vanuit de vervolgopleiding/de maatschappij.	De nadruk ligt op de ontwikkeling van de talenten van de leerlingen.
<i>Focus</i>	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.
<i>Motivatie</i>	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.
<i>Type denken</i>	Het onderwijs is met name gericht op het analytische en conceptuele denken.	Het onderwijs is met name gericht op het creatieve en beeldende denken.
<i>Metacognitie</i>	Het onderwijs is vooral gericht op het verwerven van bestaande kennis en vaardigheden.	Het onderwijs is met name gericht op het ontwikkelen van bredere toepasbare leer- en denkstrategieën.
<i>Relevantie</i>	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.
<i>Didactiek</i>	Directe instructie (heldere doelen, duidelijke uitleg, gerichte feedback) neemt een belangrijke plaats in.	Ontdekkend leren (uitgaand van eigen ervaringen) neemt een belangrijke plaats in.
<i>Toetsing</i>	Gestandaardiseerde toetsen nemen een belangrijke plaats in.	Er is met name aandacht voor de individuele ontwikkeling, bijvoorbeeld zichtbaar gemaakt met een portfolio.
<i>Differentiatie</i>	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.
<i>Autonomie</i>	Met name het algemeen te bereiken basisniveau is leidend.	Er is veel aandacht voor eigen keuzes van leerlingen, die bij hen passen.
<i>Vakinhoud</i>	Het onderwijs wordt vooral vanuit de afzonderlijke vakken gegeven.	Het onderwijs wordt vooral vanuit thema's en projecten ingericht, waaraan de vakinhouden worden gekoppeld.
<i>Leefwereld</i>	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 1. *Opbrengstgericht en ontplooiingsgericht werken.*

Met de indeling van figuur 1 wordt gesuggereerd dat de verschillende kwaliteiten van opbrengstgericht werken onderling samenhangen, en hetzelfde geldt voor de verschillende kwaliteiten van ontplooiingsgericht werken. Als iemand de nadruk legt op de eisen vanuit de vervolgopleiding of de maatschappij, verwachten we ook nadruk op de basisvaardigheden, de lat hoog leggen, voorkeur voor directe instructie en gestandaardiseerde toetsing enz. En als iemand nadruk legt op talentontwikkeling, verwachten we ook een voorkeur voor brede ontwikkeling, plezier in leren, ontdekkend leren en portfolietoetsing. De veronderstelling over deze samenhang hebben we getoetst door een vragenlijst te ontwerpen op basis van de indeling van figuur 1, en deze voor te leggen aan de docenten van de

CHE-pabo. Daarnaast wilden we de resultaten van het vragenlijstonderzoek gebruiken om een scherper beeld te krijgen van het profiel van de CHE-pabo. Deze informatie zou vervolgens kunnen worden gebruikt in het proces van visievorming en beleidsontwikkeling waarmee de pabo op dit moment bezig is. In dat kader waren we ook geïnteresseerd in de visie van de pabodocenten op talentontwikkeling, een begrip dat in de beleidsdiscussies regelmatig naar voren kwam. Hierover hebben we een open vraag gesteld.

Onze onderzoeksvragen waren:

- (1) In hoeverre kunnen de veronderstelde samenhangen in figuur 1 empirisch worden bevestigd? De indeling van figuur 1 vormt in zekere zin 'theorie', de vraag is in hoeverre deze samenhangen ook in de praktijk ervaren worden.
- (2) Welk profiel vertoont de CHE-pabo in de oriëntatie op opbrengstgericht of ontplooiingsgericht werken? Zijn er in dit opzicht verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten, tussen jongere en oudere docenten of tussen de verschillende vakteams?
- (3) Wat verstaan de docenten van de CHE-pabo onder talentontwikkeling?

Opbrengst- en ontplooiingsgericht werken: gescheiden werelden of een kwestie van accenten?

Methodie

Voor de vragenlijst werden de omschrijvingen van figuur 1 omgezet in stellingen. De resulterende 24 stellingen werden bij wijze van proef aan enkele personen in twee formats aangeboden: als afzonderlijke stellingen met een vijfpuntsschaal (met als uitersten 'niet mee eens' en 'geheel mee eens'), en als paren, waarbij telkens de opbrengstgerichte en ontplooiingsgerichte variant van één aspect tegenover elkaar geplaatst werden en op een vijfpuntsschaal de eigen positie kon worden aangegeven.

Het eerste format bleek te weinig onderscheidend. Wanneer bijvoorbeeld de stellingen *'In het onderwijs is het van belang dat lerenden aan algemene eisen vanuit de samenleving leren voldoen'* en *'In het onderwijs is het van belang de eigen talenten van de lerenden ruimte te geven'* (aspect doel) afzonderlijk worden aangeboden blijken respondenten beide stellingen positief tot zeer positief te beantwoorden. Wanneer de stellingen als paar worden aangeboden wegen de respondenten de stellingen ten opzichte van elkaar af en wordt de keuze meer gevarieerd. Om deze reden is gekozen voor het tweede format.

De vragenlijst werd voorgelegd aan 60 medewerkers van de CHE-pabo. Dit betrof docenten van alle vakteams en het onderwijskundeteam, en de leden van het transferteam (gericht op nascholing en externe opdrachten) en het managementteam.

De samenhang waar in vraag 1 op gedoeld wordt, werd nagegaan door de berekening van Cronbach's alpha. Door de paarsgewijze aanbieding werd niet de samenhang binnen de afzonderlijke kolommen nagegaan; elk item omvat immers uitspraken uit beide kolommen die gelden als extreme posities van één aspect.

Aan de vragenlijst werd één open vraag toegevoegd:

'Kun je omschrijven wat voor jou 'aandacht voor talent' voor onze pabo-opleiding en in het basisonderwijs zou inhouden?'

Resultaten

Na twee herinneringen was de respons op de vragenlijst 90% (54 medewerkers), zodat op basis van de resultaten een representatief beeld kon worden geschetst.

Onderzoeksvraag 1:

In hoeverre kunnen de veronderstelde samenhangen in figuur 1 empirisch worden bevestigd?

De betrouwbaarheid van de vragenlijst werd zoals aangegeven nagegaan met Cronbach's alpha. Items met een item-totaalcorrelatie van $<.3$ werden verwijderd. Dit betrof de aspecten *vakinhoud*, *type denken*, *relevantie*, *metacognitie* en *leefwereld*. Deze bleken onvoldoende onderscheidend voor de visies.

Voor de overige aspecten kon een redelijke Cronbach's alpha worden vastgesteld van $.69$. Deze zeven resulterende aspecten met de bijbehorende stellingen zijn weergegeven in figuur 2. De samenhang tussen de verschillende aspecten van figuur 1 kon dus worden bevestigd voor zeven van de twaalf aspecten, met de hiervoor aangegeven kanttekening dat de stellingen per aspect steeds paarsgewijs werden aangeboden. Met deze zeven aspecten kan een redelijk betrouwbaar beeld worden geschetst van een meer opbrengstgerichte of meer ontplooiingsgerichte oriëntatie.

Onderzoeksvraag 2:

Welk profiel vertoont de CHE-pabo in de oriëntatie op opbrengstgericht of ontplooiingsgericht werken? Zijn er in dit opzicht verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten, tussen jongere en oudere docenten of tussen de verschillende vakteams?

Aspect	Opbrengstgericht werken	Ontplooiingsgericht werken
<i>Doel</i>	In het onderwijs is het van belang dat lerenden aan algemene eisen vanuit de samenleving leren voldoen.	In het onderwijs is het van belang de eigen talenten van de lerenden ruimte te geven.
<i>Focus</i>	Het onderwijs moet in elk geval zorg dragen voor beheersing van de basisvaardigheden in geletterdheid (taal) en gecijferdheid (rekenen/wiskunde).	Het onderwijs moet evenredig aandacht hebben voor de communicatieve, praktische, creatieve en cognitieve ontwikkeling.
<i>Motivatie</i>	Onderwijs moet lerenden stimuleren een zo hoog mogelijk niveau te bereiken.	Onderwijs moet erop gericht zijn dat lerenden plezier in leren ontwikkelen.
<i>Didactiek</i>	In het onderwijs is het van belang scherp te hebben wat lerenden zich precies aan kennis, inzicht en vaardigheden eigen moeten maken.	In het onderwijs is het van belang in te spelen op de eigen motivatie van lerenden om op hun eigen moment iets te leren.
<i>Toetsing</i>	Het is van belang dat lerenden met regelmatig door toetsing worden geïnformeerd over het niveau van hun prestaties in de verschillende leergebieden.	Het is van belang dat lerenden van zichzelf in de verschillende leergebieden sterke en zwakke punten leren ontdekken.
<i>Differentiatie</i>	In het onderwijs kun je het beste werken met beproefde vakmethodieken die lerenden naar het leerdoel brengen.	Het is belangrijk bij het aanbieden van de leerstof rekening te houden met de specifieke verschillende manieren waarop lerenden het beste leren.
<i>Autonomie</i>	Het is van belang dat lerenden voor alle verschillende (onderdelen van) vakken een bepaald basisniveau bereiken.	Het is van belang dat lerenden bij het leren voor (onderdelen van) vakken ruimte krijgen voor bij hen passende keuzes en eigen accenten.

Figuur 2. Resulterende items; item-totaalcorrelatie $>.3$; Cronbach's alpha = $.69$.

	M	SD	Gemiddelde omgerekend in procenten	
Totaal (54)	3,2	.6	44%	56%
Mens & Wereld (5)	3,6	.4	36%	64%
Creatief & Beweging (5)	3,5	.7	38%	62%
Onderwijskunde (12)	3,4	.4	39%	61%
Taal (12)	3,4	.7	39%	61%
Rekenen (7)	3,1	.4	48%	52%
Transferteam (5)	2,9	1.0	54%	46%
Managementteam (6)	2,9	.4	54%	46%

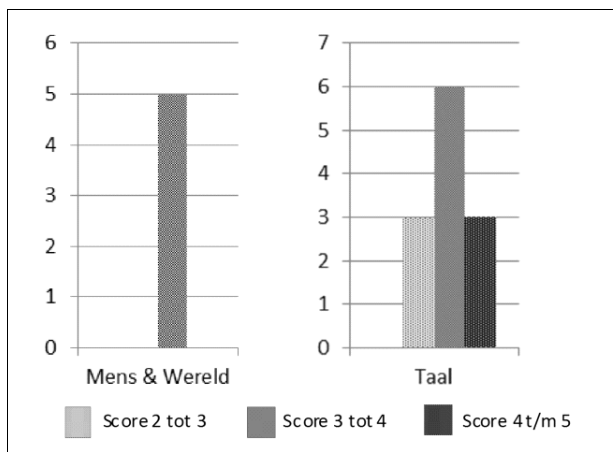
Opbrengstgericht werken
 Ontplooiingsgericht werken

Figuur 3. Vragenlijstscores totaal en per team.

In sommige teams is sprake van vrij sterke homogeniteit, in andere teams zijn er grotere verschillen.

Op basis van de zeven items werd per respondent een score berekend van minimaal 1 en maximaal 5. Een score 1 staat daarbij voor maximaal opbrengstgericht, een score 5 voor maximaal ontplooiingsgericht. Tussen jongere en oudere docenten, en tussen mannelijke en vrouwelijke docenten werden geen significante verschillen gevonden in de oriëntatie op opbrengstgerichte of ontplooiingsgericht werken. Wel bleken opvallende verschillen te bestaan tussen de verschillende teams. In figuur 3 zijn de scores voor de onderzoeksgroep en voor de verschillende teams weergegeven. De score op de 5-puntsschaal is tevens omgerekend naar het percentage opbrengstgerichte, dan wel ontplooiingsgerichte oriëntatie. Het godsdienstteam, bestaande uit twee respondenten, is niet in het overzicht opgenomen. Het verschil tussen de uitersten (team Mens & Wereld en Managementteam) is significant (*independent-samples t test*; $p < .05$).

Opvallend is het verschil in spreiding tussen de teams. In sommige teams is sprake van vrij sterke homogeniteit, in andere teams zijn er grotere verschillen. In figuur 4 zijn de verschillen tussen het team Mens & Wereld en het team Taal in een histogram weergegeven: het verschil in homogeniteit wordt hiermee direct zichtbaar.



Figuur 4. Verschil in homogeniteit tussen teams: aantal respondenten per scoregebied.

Onderzoeksvraag 3:

Wat verstaan de docenten van de CHE-pabo onder talentontwikkeling?

De antwoorden op de aan de vragenlijst toegevoegde open vraag ('Kun je omschrijven wat voor jou 'aandacht voor talent' voor onze pabo-opleiding en in het basisonderwijs zou inhouden?') werden met behulp van labeling geanalyseerd.

Op basis van de literatuur werd in eerste instantie uitgegaan van zes mogelijke invullingen van de betekenis van talent (sensitizing concepts). Deze zijn weergegeven in figuur 5.

Betekenis talent	Omschrijving
<i>Uniciteit</i>	Elke student of leerling heeft recht op respect
<i>Bijzondere bekwaamheden</i>	Specifieke talenten zoals voor muziek, sport, schaken
<i>Kernkwaliteiten</i>	Persoonlijke karakteristieke eigenschappen of deugden
<i>Meerdere intelligenties</i>	Aandacht voor brede ontwikkeling: cognitief, creatief, sociaal, praktisch
<i>Leerstijlen</i>	Verschillende manieren van leren
<i>Hoog- of meerbegaafdheid</i>	Aandacht voor uitdaging in bijvoorbeeld plusklassen of honours programma's

Figuur 5. Betekenissen van talent (sensitizing concepts).

De aandacht voor de **uniciteit** van elke leerling wordt bijvoorbeeld door Nussbaum verwoord (Nussbaum, 2011, p.21): *“Democratie is gegrondvest op respect en betrokkenheid, en die zijn op hun beurt weer gegrondvest op het feit dat we in staat zijn andere mensen als mensen te beschouwen, en niet eenvoudigweg als objecten. Nussbaum verzet zich tegen een instrumentele benadering van mensen en gebruikt daarvoor het woord ‘ziel’, zonder deze een religieuze lading te willen geven: “Wat ik [met het woord ziel] wil benadrukken, is (...) het denkvermogen en de verbeeldingskracht die ons tot mens maken, en onze relaties met mensen tot rijke menselijke relaties in plaats van relaties waarbij we elkaar alleen maar gebruiken en manipuleren” (ibidem).*

Talent in de betekenis van een **bijzondere bekwaamheid** op een bepaald terrein komen we bijvoorbeeld tegen in de oratie van hoogleraar onderwijspsychologie Remy Rikers. Deze laat zich overigens vooral kritisch uit over het begrip talent: *“Hoewel men kan argumenteren dat er ruimte is voor talent bij het leveren van topprestaties, is het onwaarschijnlijk dat talent een rol speelt bij de meeste activiteiten in onze maatschappij”* (Rikers, 2010, p.15). Om een hoog niveau te bereiken is vooral veel inspanning nodig en hiervoor verwijst Rikers naar de *10-Year Rule* van Chase & Simon: om de top in een bepaald domein te bereiken moet je bereid zijn iedere dag urenlang te oefenen voor een periode van ten minste tien jaar.

De betekenis van het herkennen en erkennen van **kernkwaliteiten** (zoals vriendelijkheid, humor, enthousiasme, bedachtzaamheid) bij basisschoolleerlingen werd onderzocht door Ruit & Korthagen (2012). Zij baseren zich op de zogenaamde positieve psychologie: *“Onderzoekers uit de positieve psychologie vragen aandacht voor datgene waaraan volgens hen tot nu toe te weinig aandacht is besteed (...), namelijk de kracht van mensen door het gebruiken van persoonlijke kwaliteiten”* (Ruit & Korthagen, 2012, 491).

Aandacht voor **meerdere intelligenties** in het kader van talentontwikkeling is gebaseerd op het werk van met name Gardner. Op veel scholen wordt met deze invalshoek geëxperimenteerd. In Aerden (2010) wordt van een dergelijk experiment verslag gedaan: *“De acht intelligenties van Gardner geven je acht invalshoeken, acht brillen om concreet op zoek te gaan naar talenten van kinderen.”* (Aerden, 2010, p.102).

Ook **leerstijlen** kunnen een invalshoek vormen om rekening te houden met de talenten van leerlingen. Er zijn enkele bekende indelingen, zoals die van Vermunt en van Kolb, maar er zijn nauwelijks verslagen van succesvolle interventies op basis van verschillen in leerstijl. Een poging is te vinden in Kaldeway (2005): studenten Rechtsgeleerdheid bleken met een aangepaste leerstijl tot een bovengemiddeld tentamenresultaat te kunnen komen.

Aandacht voor de talentontwikkeling van **hoog- en meerbegaafden** treffen we onder andere aan in *Excellentie in ontwikkeling. Hoe bestuurders werk maken van cognitief talent* (Hogeboom, 2012). Hoewel het accent in dit rapport ligt op ‘cognitieve uitblinkers’ (IQ vanaf 130), wordt in navolging van Renzulli en Mönks benadrukt dat hoogbegaafdheid breder moet worden opgevat:

“(Hoog)begaafde leerlingen beschikken niet alleen over een bovengemiddelde intelligentie, maar ook over een grote creativiteit en veel motivatie” (Hogeboom, 2012, p.35).

Hoe definieer je talent?

De labels van figuur 5 werden gebruikt voor een eerste analyse van de omschrijvingen door de docenten. Per respondent konden meerdere labels worden toegekend. Na deze eerste analyse werden de labels in een iteratief proces aangepast en uitgebreid.

De in figuur 5 weergegeven labels konden alle worden teruggevonden, met uitzondering van het label kernkwaliteiten (eigenschappen als humor, vriendelijkheid of enthousiasme). De omschrijving van deze labels werd aangepast aan de manier waarop de respondenten hun reactie gaven, namelijk *opvattingen* over wat in het onderwijs belangrijk is als het gaat om talentontwikkeling.

Een aantal reacties van de respondenten kon niet worden ondergebracht onder de labels van figuur 5. Voor deze reacties werden nieuwe labels toegevoegd, zodat alle uitspraken in verband met talent konden worden gelabeld.

De resulterende labels, die voor de definitieve analyse werden gebruikt, zijn weergegeven in figuur 6. Ook is aangegeven hoe vaak de verschillende labels werden toegekend. Bij de toekenning van de labels hebben de eerste twee auteurs overlegd tot consensus was bereikt.

De reacties van de respondenten kwamen overeen met een aantal van de in figuur 2 weergegeven aspecten van ontplooiingsgericht werken:

Als het gaat om eigen keuzes (aspect **autonomie**) vinden we bijvoorbeeld de opmerking:

“Aansluiten bij talenten betekent voor mij ook dat er binnen het onderwijsprogramma en de randvoorwaarden mogelijkheden zijn voor eigen invullingen, niet de geplaveide weg is leidend maar de leermotivatie.”

De brede ontwikkeling (aspect **focus**) wordt als volgt onder woorden gebracht: *“Aandacht voor diversiteit. Er is meer dan alleen cognitief talent.”* *‘Het onderwijsaanbod dient ingericht te worden naar een mensbeeld tot ‘heel de mens’.”* *“Aandacht voor de verschillende intelligenties (MI) van lerenden.”*

Aandacht voor leerstijlen (aspect **differentiatie**) wordt verwoord als: *“Recht doen aan het feit dat mensen op verschillende manieren leren.”* *‘Samen op zoek gaan naar die leerstijl die aansluit bij de talenten van de leerling om zo toch ook die kennis te ontwikkelen die niet vanzelf gaat.’*

Label	Omschrijving	Freq. (N=54)
<i>Balans met wat de maatschappij vraagt</i>	De opvatting dat naast talentontwikkeling het ook nodig is algemene basisvaardigheden te ontwikkelen of aan maatschappelijke eisen tegemoet te komen.	24
<i>Eigen keuzes maken</i>	De opvatting dat het van belang is dat mensen en kinderen keuzes kunnen maken die bij hun talenten passen.	21
<i>Bijzondere bekwaamheden</i>	De opvatting dat we mensen en kinderen moeten stimuleren om hun specifieke talent verder te ontwikkelen.	13
<i>Meerdere intelligenties</i>	De opvatting dat we oog moeten hebben voor allerlei verschillende talenten: sociaal, creatief, praktisch, communicatief, cognitief enz.	11
<i>Leerstijlen</i>	De opvatting dat we in het onderwijs moeten inspelen op de verschillende manieren van leren.	9
<i>Flow/plezier in leren</i>	De opvatting dat recht doen aan talent ertoe bijdraagt dat mensen en kinderen hun taken meer vanzelf op een hoog niveau kunnen vervullen.	9
<i>Uniciteit</i>	De opvatting dat elk mens en elk kind een unieke persoon is en daarin erkend en gerespecteerd dient te worden.	8
<i>Talent not otherwise specified</i>	De opvatting dat rekening moet worden gehouden met ieders talent (zonder dat talent nader wordt omschreven).	8
<i>Samenwerking/complementariteit</i>	De opvatting dat in teams uiteenlopende talenten elkaar kunnen versterken.	4
<i>Creatief denken</i>	De opvatting dat talentontwikkeling inhoudt dat met name creatief denken wordt gestimuleerd.	3
<i>Ontdekkend/onderzoekend leren</i>	De opvatting dat ontdekkend en onderzoekend leren bijdraagt aan talenten ontdekken en ontwikkelen.	2
<i>Hoog-/meerbegaafdheid</i>	De opvatting dat het wenselijk is speciale aandacht te besteden aan het talent van hoog- en meerbegaafde kinderen.	1

Figuur 6. Definitieve labels en frequenties.

De aandacht voor flow/plezier in leren (aspect **motivatie**) vinden we in de volgende opmerkingen terug: *“Uitgaan van de aanwezige talenten is de motor die de ontwikkeling op gang houdt en energie levert.”* En *“Aandacht voor talent bij de student betekent dat deze talenten eerst al ontdekt en erkend moeten worden. Daarna kan de student bewust dit talent gebruiken om in de opleiding verder tot bloei te komen.”*

Opvallend is verder het grote aantal respondenten dat wijst op het belang van een balans (aspect **doel**) tussen opbrengstgericht en ontplooiingsgericht werken. Dit wordt onder andere als volgt onder geformuleerd: *“Tegelijkertijd is het ook belangrijk aan gestelde voorwaarden te voldoen enerzijds omdat dit mensen uitdaagt uit hun 'comfort-zone' te stappen en anderzijds om een mate van bekwaamheid aan te tonen.”* En: *“[Het gaat erom] studenten vooral [te] leren om te gaan met een praktijk die vraagt om aandacht voor talent, maar tegelijkertijd door de huidige (sociaal-emotionele en cognitieve) druk in het basisonderwijs al veel moeite heeft om bij de meeste vakken drie niveaus aan te bieden.”*

Conclusie en discussie

Op basis van de antwoorden op de vragenlijst mogen we als het gaat om onderwijsvisie concluderen dat we een onderscheid kunnen maken tussen een meer opbrengstgerichte en een meer

ontplooiingsgerichte oriëntatie. In de opbrengstgerichte visie ligt het accent op de algemene eisen vanuit de samenleving, basisvaardigheden, de lat hoog leggen en een uniforme aanpak. In de ontplooiingsgerichte visie ligt meer accent op de individuele ontwikkeling, een breed aanbod, plezier in leren en ruimte voor eigen keuzes. We vinden deze tweedeling bevestigd in de vragenlijstcores en de toelichting van de respondenten op hun visie op talentontwikkeling.

Complementaire benaderingen

Het onderscheid is niet nieuw; het gaat eerder om een al veel langer bestaand onderscheid in een nieuw jasje. Theodor Litt (1927) beschreef onder de titel *Führen oder wachsen lassen* twee vergelijkbare oriëntaties op opvoeding en onderwijs: de wens om leiding te geven én om tot bloei te laten komen. De leerpsycholoog Van Parreren gebruikte de termen sturende en banende instructie (Parreren, 1988, pp.100-101). Sturende instructie geeft meer garantie voor het bereiken van leerresultaten, kost minder tijd en leidt tot meer geordende kennis. Banende instructie laat meer ruimte voor een eigen stijl en inbreng van werken bij het kind, en kan een creatieve aanpak van problemen stimuleren.

De Amerikaanse bio-ethicus William May tenslotte, plaatst de twee oriëntaties in een breed pedagogisch kader van vormende en accepterende liefde (May, 2002). In zijn woorden bevestigt accepterende liefde het zijn van het kind, terwijl vormende liefde diens welzijn zoekt. Ouderschap vraagt accepterende liefde: thuis is waar ze je onvoorwaardelijk hebben te verwelkomen. Maar ouderschap vraagt ook vormende liefde: ouders hebben de excellentie van hun kind te bevorderen.

In al deze benaderingen komt het complementaire karakter van de twee oriëntaties naar voren: opbrengstgerichtheid en ontplooiingsgerichtheid zijn te beschouwen als de polen van één dimensie. De vraag is of visies op onderwijs ook nog door andere dimensies kunnen worden gekarakteriseerd en welke dat dan zouden kunnen zijn. Interessant is bijvoorbeeld het onderscheid van De Vijlder (2002) tussen modus 1 leren en modus 2 leren. Modus 2 leren is leren in de context van directe toepassing, dwars door de klassieke leerstofgebieden, heterogeen en idiosyncratisch in methoden en organisatie, verweven met andere activiteiten en gericht op impact in de samenleving. Dit in tegenstelling tot Modus 1 leren, dat is gericht op vastgestelde leerinhouden en leerstofgebieden, homogeen en voorspelbaar is in methoden en organisatie, een striktere scheiding kent tussen leren en samenleving en is gericht op vakmatige standaarden. Modus 2 leren lijkt zowel elementen van 'ontplooiingsgerichtheid' als elementen van 'toepassingsgerichtheid' te omvatten. Mogelijk zou de dimensie concreet (toepassingsgericht) leren versus abstract (conceptueel) leren een aanvulling kunnen zijn op de dimensie opbrengstgericht versus ontplooiingsgericht leren, en zouden onderwijsvisies op basis van deze twee dimensies kunnen worden gekarakteriseerd.

Talentgericht in plaats van ontplooiingsgericht

Bij de beantwoording van onderzoeksvraag 2 kwam naar voren dat er een nauwe relatie bestaat tussen de opvattingen over de betekenis van aandacht voor talent en de verschillende aspecten van ontplooiingsgericht werken. Dit zou een reden kunnen zijn om liever te spreken van talentgericht werken, in plaats van ontplooiingsgericht werken.

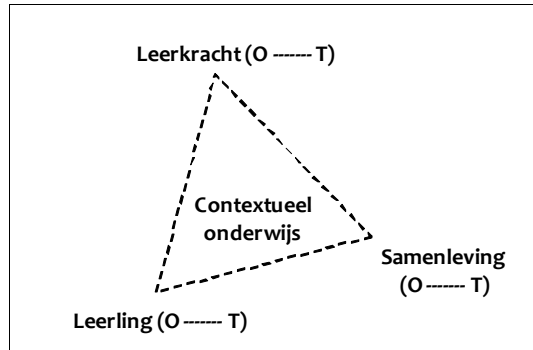
Hiermee sluiten we ook aan bij de huidige populariteit van het denken in termen van talentontwikkeling. De complementariteit van opbrengstgericht en talentgericht werken is dan op te vatten als een eigentijdse vertaling van de hiervoor besproken complementaire benaderin-

gen. Hierna gebruiken we dan ook de term talentgericht in plaats van ontplooiingsgericht. Overigens is het goed denkbaar dat de relatie tussen de opvattingen over talentontwikkeling en de vragen over ontplooiingsgericht werken mede ontstaan is doordat de respondenten de open vraag direct na het invullen van de vragenlijst beantwoordden.

Contextueel onderwijs

Wat kunnen we nu met het onderscheid tussen opbrengstgericht en talentgericht werken? Het kan verhelderend zijn te weten waar je affiniteit als opleiding, als team of als individuele onderwijsgevende ligt, maar wat moet je daar vervolgens mee in de onderwijspraktijk?

In figuur 7 stellen we een model voor van contextueel onderwijs, waarbij we uitgaan van een wisselwerking tussen de oriëntaties op de dimensie opbrengstgericht (O) en talentgericht (T) werken van de leerkracht, de leerling en de samenleving.



Figuur 7. Contextueel onderwijs.

Daarbij gaat het om drie vragen (in willekeurige volgorde; er is geen top of basis in de driehoek): wat is het talent van de leerkracht, wat is de onderwijsbehoefte van de leerling en wat vraagt de samenleving?

Als het gaat om het talent van de leerkracht is te denken aan de uitspraak van Palmer Parker: *“We geven les in wie we zijn”* (Parker, 2005, p.12), wat hij als volgt uitwerkt: ‘We verheerlijken de methode die in de mode is en mensen die anders lesgeven worden gedevalueerd en gemeten volgens normen die de hunne niet zijn. (...) We moeten een benadering vinden die recht doet aan de diversiteit aan leraren en vakken. Een benadering die lesgeven reduceert tot een bepaalde methode doet dat niet’ (idem, p.19). Toegepast op het hier besproken onderscheid zouden we kunnen zeggen: leerkrachten die affiniteit hebben met - en sterk zijn in opbrengstgericht werken zouden hiervoor de ruimte moeten krijgen, evenals leerkrachten die sterk zijn in talentgericht werken. Als opbrengstgericht werken in de mode is, bestaat het risico dat talentgericht werken wordt weggezet als idealisme, en in een omgeving die vooral gericht is op talentgericht werken, kan opbrengstgericht werken gemakkelijk worden afgedaan als ‘teaching to the test’. Opbrengstgericht werken en talentgericht werken kunnen beide evenwichtig worden ingezet en verdienen beide waardering. 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. Er kan sprake zijn van een match of van een mismatch tussen wat een leerkracht in dit opzicht te bieden heeft en wat een leerling nodig heeft. Een mismatch hoeft overigens geen probleem te zijn en kan zelfs productief zijn als de leerkracht en eventueel ook de leerling zich het verschil in oriëntatie realiseren.

Ook spelen de vragen vanuit de samenleving een rol. Op dit moment wordt veel nadruk gelegd op de basisvaardigheden, mede op basis van de ranglijsten uit internationaal vergelijkend onderzoek. Maar er wordt ook gewezen op 21st century skills, waar juist creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen en samenwerken deel van uitmaken. In dit kader is het onderzoek van Hilde Steenbergen naar de verschillen tussen vrije en reguliere scholen interessant (Steenbergen, 2009). Zij concludeert dat leerlingen in het voortgezet onderwijs op vrije scholen gemiddeld een reken- en taalachterstand vertonen, maar tegelijk een positievere houding ten opzichte van leren laten zien dan leerlingen van reguliere scholen: ze scoren hoger als het gaat om academisch zelfbeeld, het gebruik van leerstrategieën, de prestatiemotivatie en de relatie met de leerkrachten. Het lijkt te gaan om communicerende vaten: meer aandacht voor opbrengsten kan ten koste gaan van 'zin in leren', en omgekeerd.

**Meer
aandacht voor
opbrengsten kan
ten koste gaan van
'zin in leren', en
omgekeerd.**

Vervolgonderzoek

Toegepast op de eigen opleiding van de CHE-pabo is de vraag hoe de opleiding zich wil verhouden tot de dimensie opbrengstgericht – talentgericht werken.

Uitgaande van figuur 7 is op te merken:

(1) Tussen pabodocenten bestaan verschillen in affiniteit met opbrengstgericht of talentgericht werken (vergelijk de figuren 3 & 4). De vraag is in hoeverre het mogelijk is deze verschillen te honoreren: krijgen docenten de ruimte hun affiniteit voldoende vorm te geven in het onderwijs dat ze verzorgen? Of voelen ze zich door de opleidingscultuur en/of door externe druk in een richting gedrongen die minder past bij hun visie op onderwijs?

Voor de *vormgeving van de opleiding* betekent dit: *Kan personeelsbeleid eraan bijdragen dat docenten sterker ervaren dat hun talenten optimaal benut worden?*

(2) Zouden tussen studenten verschillen bestaan in behoefte aan een meer opbrengstgerichte of een meer talentgerichte manier van werken vanuit de opleiding? In hoeverre hebben zij behoefte aan training in basisvaardigheden, heldere doelen en een systematische manier om die te bereiken, stimulans om een zo hoog mogelijk niveau te bereiken, of juist aan erkenning van eigen talenten, ruimte voor eigen keuzes, aandacht voor de eigen leerstijl en inzicht in het eigen leerproces? In hoeverre worden deze mogelijk uiteenlopende behoeften in de opleiding gehonoreerd?

Voor de *vormgeving van de opleiding* betekent dit: *Kan onderwijsbeleid eraan bijdragen dat studenten sterker ervaren dat met hun onderwijsbehoeften rekening wordt gehouden?*

(3) In hoeverre slaagt de opleiding erin voldoende kwaliteit te leveren en waarin bestaat die kwaliteit? Hoe staat het met de theoretische (vakinhoudelijke en onderzoeksmatige) en praktische (didactische en pedagogische) opbrengsten, en dat niet alleen op taal- en rekengebied maar ook ook in de andere vakgebieden? En is ook 'zin in leren' gecreëerd: interesse in en enthousiasme voor leer- en onderwijsprocessen, motivatie zich hier verder in te ontwikkelen en bekwaamheid in problemen oplossen en divergent denken?

Voor de *vormgeving van de opleiding* betekent dit: *Kan inhoudelijke kwaliteitszorg eraan bijdragen dat een breed, gebalanceerd, en actueel aanbod op niveau wordt gerealiseerd?*

Beyond 'beyond standardization'

In de Verenigde Staten en in Engeland heeft zich naar aanleiding van het vigerende onderwijsbeleid een tegencultuur ontwikkeld die zich verzet tegen de 'obsessie om scholen als bedrijf te laten opereren' (Ravitch, 2010, p.33), de 'obsessie met testcores' (Hargreaves & Shirley, 2008, p.136) en de 'obsessieve interesse in de internationale overzichten van onderwijsresultaten' (Alexander, 2011, p.267). Deze auteurs reageren op het Bush-programma *No Child Left Behind* dat in 2002 in werking trad, en het Blair-programma (de *National Literacy Strategy* en de *National Numeracy Strategy*) vanaf 1997. Hoewel intussen in beide landen regeringswisselingen hebben plaatsgevonden, wordt het beleid onverminderd voortgezet. Obama bijvoorbeeld lanceerde in 2009 *Race to the Top* (R2T), waarbij veel verwacht wordt van het evalueren van individuele leerkrachten op basis van de leerlingcores (Ravitch, 2011, p.50). Robin Alexander wijst op de 'macho-militaristische retoriek' die het standaardiseringsdiscours bepaalt: *task forces*, stapsgewijze veranderingen, uitrollen van innovatie, omhoog brengen van standaarden, *zero tolerance*, *best practice*, scholen van wereldklasse, *back to the basics*, enz. (Alexander, 2011, p.275). Hargreaves en Shirley (2008) geven hun bijdrage de hoopvolle titel 'Voorbij standaardisering' en Ravitch wijst erop dat het in plaats van om stijgende scores op gestandaardiseerde testen zou moeten gaan om creativiteit, innovatief denken en verbeeldingskracht (Ravitch, 2011, p.50).

In onze visie-ontwikkeling pleiten we voor een andere reactie. Eenvoudig gezegd: met opbrengstgericht werken is op zichzelf niets mis, evenmin als met talentgericht werken. Natuurlijk gaat het niet alleen om taal en rekenen en testcores, maar om een brede ontwikkeling en zin in leren, en moeten we bewaken dat we niet in een bepaalde richting doorschieten. Van belang zijn genuanceerde keuzes 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.

Referenties

- Aerden, I. (Red.) (2010). *Talenten ontwikkelen in de basisschool*. Leuven: CEGO publishers.
- Alexander, R. (2011). Evidence, rhetoric and collateral damage: the problematic pursuit of 'world class' standards. *Cambridge Journal of Education*, 41 (3), 265-286.
- Furedi, F. (2011). *De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2008). Beyond standardization: powerful new principles for improvement. *Phi Delta Kappan*, 90 (2), 135-143.
- Hogeboom, B. (2012). *Excellentie in ontwikkeling. Hoe bestuurders werk maken van cognitief talent*. Amersfoort: CPS.
- Kaldeway, J. (2005). Leerstijlen in wisselwerking met omgevingsvereisten: een habitus-veldbenadering. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 23 (4), 205-220.
- Kaldeway, J., & Bulterman-Bos, J. (2013). De cognitieve switch in het licht van talentdiversiteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34 (1), 55-65.
- Kennedy, J. (2012). *Christelijk onderwijs als 'creatieve minderheid'*. Gevonden op 3-4-2013 via <http://www.besturenraad.nl/content/prof-james-kennedy-christelijk-onderwijs-als-creatieve-minderheid>
- Litt, T. (1927). *Führen oder wachsen lassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig: Teubner.
- May, W.F. (2002). *Council discussion of "The Birth-Mark"*. Gevonden op 3-4-2013 via <http://bioethics.georgetown.edu/pcbe/transcripts/jan02/jansession2intro.html>

- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkelen onderwijs*. Acco: Amersfoort.
- Parker, Palmer J. (2005, oorspr.1998). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Ravitch, D. (2010). Stop the madness. *Education Review*, 23 (1), 27-34.
- Ravitch, D. (2011). American schools in crisis. *Saturday Evening post*, 283 (5), 48-51.
- Rikers, R. (2010). *Talent bestaat niet!* Uitwerking van de rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar onderwijs- psychologie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam op 27 februari 2009. Gevonden op 3-4-2013 via <http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=.LEERSTOEL&n=82903>.
- Ruit, P., & Korthagen, F. (2012). Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 491-505.
- Steenbergen, H. (2009). *Vrije en reguliere scholen vergeleken. Een onderzoek naar de effectiviteit van Vrije scholen en reguliere scholen voor voortgezet onderwijs*. Dissertatie. Groningen: GION.
- Vijlder, F.J. de (2002). Leren organiseren. In *Schoolagenda 2010. Deel 2 – Essays*, pp.175-229. AWT-Achtergrondstudies 26b.

