

Dialogisch onderwijs als talentherkenning

Wouter Pols (Hogeschool Rotterdam)

Het artikel doet verslag van een onderzoek dat het Kenniscentrum *Talentontwikkeling* van de Hogeschool Rotterdam in 2011-2012 deed naar dialogisch onderwijs en talentherkenning. Het beschrijft allereerst het pedagogisch kader van waaruit het onderzoek is opgezet. Vervolgens bespreekt het de opbrengsten ervan. Het onderzoek wijst uit dat leraren niet alleen de technieken van het dialogisch onderwijs binnen een bepaalde periode zich eigen kunnen maken, maar dat ze ook ermee de talenten van hun leerlingen (hier opgevat als 'kwaliteiten') kunnen herkennen. Niet elke leraar doet dat echter op hetzelfde niveau.

Inleiding

Een talent is oorspronkelijk een som geld. In de Bijbel (Matteüs 25: 14-30) staat een parabel waarvan de boodschap is dat je met je talenten moet woekeren, niet alleen in letterlijke, maar ook in figuurlijke zin. Tegenwoordig beschouwen we talenten als in het oog springende bekwaamheden, deels door aanleg verkregen, deels door oefening verworven (Sligte e.a 2009). Er zijn overigens nog al wat talentonderzoekers die vraagtekens zetten bij dat 'door aanleg verkregen' (Gladwell 2008). Talenten tonen zich in kunstzinnige, intellectuele en sportieve prestaties; die moet je dan ook ontwikkelen. Daarbij komt het op heel veel oefenen aan. Maar niet alleen. De wijze waarop de oefenende daarbij begeleid wordt is van even groot belang. Er dient een leraar te zijn met voldoende expertise, een juiste onderwijsaanpak, ruimte om fouten te maken en daarvan te leren en vooral veel gerichte feedback. K. Ander Ericsson (1996) spreekt hier over *deliberate practice*: een doelgerichte, weloverwogen vorm van oefenen. Talentontwikkeling vraagt veel oefening, maar evenzeer om uitdagend, diepgaand en doelgericht onderwijs. Dialogisch onderwijs is zo'n vorm van uitdagend, diepgaand en doelgericht onderwijs.

Van april 2011 tot april 2013 onderzocht het Kenniscentrum *Talentontwikkeling* van de Hogeschool Rotterdam of met dialogisch onderwijs talenten van kinderen herkend zouden kunnen worden. Dat deed het op twee vmbo-scholen en een basisschool in Rijnmond. Dit artikel doet verslag van het onderzoek. Het beschrijft allereerst het pedagogisch kader van waaruit het onderzoek is opgezet. Wat houdt dialogisch onderwijs nu precies in? Vervolgens beschrijft het artikel de wijze waarop het programma is uitgevoerd; en ten slotte bespreekt het de opbrengsten ervan.¹

Dialogisch onderwijs in praktijk

De term 'dialogisch onderwijs' is van de Engelse pedagoog en hoogleraar Robin Alexander.

Zijn hele onderwijs carrière is hij op zoek geweest naar onderwijs dat diepgaand is (Alexander 2008a). Onderwijs, zo vindt hij, dient cultuur over te dragen, maar wel zo dat die cultuur door de leerlingen op hun eigen wijze verwerkt kan worden. Het dient 'diepte leren' te bevorderen: een leerproces dat niet alleen diepgaand is, maar ook betekenisvol. In de jaren negentig van de vorige eeuw deed hij onderzoek naar de wijze waarop in het basisonderwijs in India, Frankrijk, Rusland, Engeland en de Verenigde Staten les wordt gegeven (Alexander 2001). Vooral in Frankrijk en Rusland trof hij 'diepte leren' aan. Dat lag volgens hem niet alleen aan de nadruk die daar op de leerstof wordt gelegd, maar ook aan de dialogische onderwijsvormen die hij er aantrof. Die bleken het 'diepte leren' te bevorderen, maar gaven daarnaast de leraar ook de kans zicht te krijgen op de bekwaamheden van hun leerlingen.

In *Culture & Pedagogy* (2001) deed Alexander verslag van zijn onderzoek. Het boek bevat vele getranscribeerde lessen. Hieronder volgt een aantal episoden uit twee ervan: een les

uit een Franse en een Engelse basisschool. Beide lessen zijn taallessen; de kinderen hebben dezelfde leeftijd (9-11 jaar).

Een taalles in Frankrijk

De kinderen hebben vragen beantwoord over een enkele passages uit *Tartarin de Tarascon*. Dat boek is een in Frankrijk veel gelezen avonturenroman van Alphonse Daudet.

Een leerling leest een van de vragen voor: Hoe kreeg Tartarin zijn wapens en planten? En waarvoor dienden de boeken?

Leraar: Kunnen we daar een sluitend antwoord op geven?

Leerlingen: Nee.

Leraar: Nee, we zijn er niet zeker van. We weten het niet. Als we lezen 'Hoe kreeg Tartarin zijn wapens en planten?' Hoe kunnen we dat dan weten?

Leerlingen: We weten het niet.

Leraar: We weten het niet. We kunnen alleen gissen. Wat zou het kunnen zijn?

Leerlingen (steken hun hand op, geven spontaan antwoord): Hij zou ze gekocht kunnen hebben.

Leraar: Hij zou ze gekocht kunnen hebben. Iets anders?

Leerlingen (geven spontaan antwoord): Hij zou op reis geweest kunnen zijn.

Leraar: Ja zeker, hij zou op reis geweest kunnen zijn en ze mee hebben genomen. Waar zouden de boeken dan voor nodig zijn geweest?

Leerling G: Om te weten wat voor soorten exotische planten er groeien, ... exotische dingen...

Leraar (Andere leerlingen beginnen antwoorden te geven als G. niet verder gaat. Sommige leerlingen steken hun hand op.)

Sst, H (naam leerling)?

Leerling H: Om indruk te maken op zijn bezoekers.

Leraar: Om indruk te maken op bezoekers.

Leerling I: Om indruk op mensen te maken.

Leraar: Om indruk op mensen te maken. Waar zouden de boeken dan voor zijn als hij niet op reis was geweest? Als hij de planten niet mee zou hebben genomen, als hij ze gekocht zou hebben...

Leerling I: Om mensen te laten denken dat hij gaat jagen?

Leraar: Ja, en die planten en bomen dan?

Leerling I: Dat hij ...

Leerling J (geeft spontaan antwoord): Als hij niet op reis was geweest, vertellen de boeken hem hoe dat zou zijn geweest.

Leraar: Ja.

Leerling H (geeft spontaan antwoord): Als hij ze gekocht zou hebben, zou hij niet weten waar hij ze zou hebben kunnen vinden; daarover leest hij in het boek. Als er bezoekers zijn die hem vragen waar hij iets gekocht had, zou hij niet weten wat hij moest zeggen. Als een bezoeker hem zou vragen waar hij bijvoorbeeld (kijkt in het boek) de ape.. apebrood...

Leraar: Apebroodboom.

Leerling H: Die kocht hij in, in Afrika. Als hij, als Tartarin het antwoord niet zou weten en hij zou zeggen dat hij hem in Amerika had gekocht, zou de bezoeker weten dat hij geen wereldreiziger zou zijn.

Leraar: Ja. Hij mag geen fouten maken als hij een antwoord geeft. Hij kan niet ...

Leerlingen: Van alles...

Leraar: Van alles beweren.

(Alexander 2001, p. 462-463).

Een taalles in Engeland

De kinderen krijgen de opdracht hun kamer te beschrijven. Als opstart praat de leerkracht met de klas over wat ze in hun kamer doen.

Leraar: Wat doe je als je in je kamer bent? Of slaap je er alleen?

Leerling B: Ik ga meestal naar boven om te lezen.

Leraar: Je gaat naar boven om te lezen. Waarom ga je naar boven om te lezen?

Leerling B: Het is rustiger dan beneden, omdat mijn zus daar meestal klarinet speelt.

Leraar: Je zus speelt klarinet. C (leerling)?

Leerling C: Ik lees en luister er naar muziek en ik maak er mijn huiswerk; ik slaap er en doe er nog meer dingen.

Leraar: OK. Wie mag er binnenkomen? Of kan iedereen bij jullie thuis gewoon binnenlopen?

Leerling C: Eh, mijn broer mag er echt niet in...

Leraar: Oh, Waarom niet?

Leerling C: Mijn moeder mag erin, maar alleen als mijn kamer netjes is.

(...)

De kinderen krijgen nu de opdracht een stukje te schrijven over hun kamer: de eerste alinea (A) moet gaan over hoe kamer eruit ziet.

Als de kinderen aan het werk zijn loopt de leerkracht langs de tafels van de kinderen. Ze bekijkt hun werk.

(...)

Leraar: Wat staat hier?

Leerling A: Spiegel.

Leraar: Eh?
 Leering A: Er zit een rand van wit plastic omheen.
 Leraar: S-P-IE-G-E-L?
 Leerling A: Ja.
 Leraar: Goed zo. (Wil naar een ander tafeltje lopen.)
 Leerling A: Is deze alinea goed?
 Leraar (blijft staan): Ik denk niet dat dit echt alinea A is. (Wijst met haar pen.)
 Leerling A: Hier?
 Leraar: Ja, misschien. (Gaaf er dichterbij staan om het beter te zien.) Sorry hoor, echt goed is het niet; het lijkt erop. Heb je de muren beschreven? De spullen die er staan, het bedovertrek?
 Leerling A: Dat wil ik niet, ik ..
 Leraar: Het bedovertrek? Wat voor kleur is die?
 Leerling A: Ja, dat is goed. Maar ik heb geen zin om op te schrijven ... (Pauzeert om een woord te zoeken, doet of hij met zijn hand langs een muur gaat.)
 Leraar: Wat?
 Leerling A: Het behang, ik vind het behang kinderachtig.
 Leraar: Je zou, je wil, in andere woorden, je wilt het veranderen...
 Leerling A: Mm.
 Leraar: In iets meer tienerachtigs.
 Leerling A: Mm.
 Leraar: OK, het is goed zo. (Gaaf naar een ander tafeltje.)
 (Alexander 2001, p. 474-475)

Het onderwijsconcept 'dialogisch onderwijs'

Het verschil tussen beide lessen springt direct in het oog. De Franse les gaat over een boek; letterlijk en figuurlijk komt het uit een andere wereld. (Het boek is uit 1872.) De Engelse les gaat over de eigen kamer. Maar wat nog meer opvalt is dat de Franse leraar de kinderen een probleem voorlegt; samen met hen probeert hij - in dialoog met hen - dat probleem op te lossen. De Engelse leraar legt in het geheel geen probleem voor. Ze verwacht van de kinderen slechts een beschrijving. Het gaat haar niet zo zeer om het activeren van een denkproces, maar om de correcte beschrijving van een (gedetailleerde) waarneming. Achter de lessen gaan verschillende pedagogieken schuil: de Franse les zou je ontwikkelingsgericht kunnen noemen, de Engelse is veel meer kindvolgend.

Alexanders voorkeur gaat uit naar de ontwikkelingsgerichte pedagogiek zoals hij die in Frankrijk en Rusland is tegengekomen. Hij typeert die als 'continentaal'. Ze bouwt voort op een Europese pedagogische traditie die al in de zeventiende eeuw bij Comenius begonnen is. Bij die ontwikkelingsgerichte pedagogiek ligt de nadruk niet alleen op cultuuroverdracht (en daarmee op leerstof), maar ook op de dialoog tussen de leraar en zijn leerlingen. De koninklijke weg om leerlingen de leerstof eigen te laten maken is niet het schoolwerk, maar het onderwijsleergesprek, de dialoog dus. 'Het gesprek', zo zegt Alexander, 'is zonder enige twijfel het ware fundament van het leren' (Alexander 2008b, p. 9).

Voortbouwend op wat Alexander in Frankrijk en Rusland zag, heeft hij het concept 'dialogisch onderwijs' nader uitgewerkt (2006; 2008a, 2008b). Het stellen van open vragen, het doorspelen ervan, het daarbij voortbouwen op de gegeven antwoorden, het samenvatten en het trekken van conclusies zijn daar heel belangrijk bij. Maar het geven van denktijd, het checken of iedereen elkaar begrepen heeft, het herformuleren van een antwoord, het meedenken en het daarbij op weg helpen zijn net zo belangrijk. Maar het meest belangrijk is de aandacht van de leraar, zijn oprechte belangstelling voor wat de leerlingen te berde brengen.

Alexander typeert dialogisch onderwijs als een (1) gezamenlijke onderneming (2) (doel)gericht op (3) het opbouwen van kennis waarbij men (4) over en weer op elkaar reageert en tegelijkertijd (5) elkaar ondersteunt (Alexander 2008b, p. 38). Dat zien we tijdens de Franse les gebeuren: onder leiding van hun leraar zoeken de leerlingen met elkaar doelgericht een oplossing voor een probleem; daarbij reageren ze op elkaar en ondersteunen elkaar en - wat het belangrijkste is - ze bouwen daarbij met elkaar kennis op. Om dat opbouwen van kennis gaat het. Leren is hier niet zo zeer het beschrijven van waarnemingen (zoals in de

Engelse les), maar het met elkaar construeren van kennis. Daarbij is de taal cruciaal, met name de door de taal 'gedragen' concepten. Alexander schrijft: 'De taal is niet alleen de uiting van het denken, maar het structureert het ook, en het spreken geeft vorm aan de hogere mentale processen die nodig zijn voor het leren dat in de school plaats vindt' (2008a, p. 92).

Het verschil tussen het onderwijs in de VS en Engeland en dat in Frankrijk en Rusland heeft volgens Alexander met het gebruik van de taal. In de eerste twee landen wordt de taal niet bewust als denkgereedschap gebruikt, in de laatste twee gebeurt dat wel. Dat verklaart voor Alexander ook het verschil tussen de opstellen van Amerikaanse en Engelse kinderen en die van de Franse en Russische. De laatste waren niet alleen veel beter opgebouwd, maar bevatten ook veel complexere zinnen. In de VS en Engeland worden kinderen veel minder tot denken aangezet dan in Frankrijk en Rusland. Het gevolg ervan is dat 'diepte leren' in de eerste twee landen minder voorkomt dan in de laatste twee. Dat blijkt onder meer uit de door de kinderen gemaakte opstellen. In Frankrijk en Rusland bleken die niet alleen in een uitgebreidere code geschreven te zijn, maar ook diepgaander dan in de VS en in Engeland (vgl. Alexander 2001, pp. 563-570).

Alexander benadrukt nog iets anders. Dialogisch onderwijs versterkt de klassengemeenschap. Het pedagogisch klimaat wordt er beter door. Hij beschouwt het als een vorm van burgerschapsvorming. Tegelijkertijd kan binnen dialogisch onderwijs elk kind tot zijn recht komen. Elk kind kan er op zijn eigen wijze 'verschijnen'; in het gesprek wordt immers 'hoorbaar' en 'zichtbaar' wat de leerling niet alleen met de leerstof, maar ook in zijn algemeenheid doet of gedaan heeft. Dialogisch onderwijs stelt de leraar kortom in staat de talenten van zijn leerlingen te herkennen.

Dialogisch onderwijs in de praktijk

Tot voor kort is er in ons land geen ervaring opgedaan met dialogisch onderwijs zoals dat door Alexander ontwikkeld is. Door het onderzoek naar talentherkenning door dialogisch onderwijs van het kenniscentrum *Talentontwikkeling* is daar verandering in gekomen. Het onderzoek vond in het schooljaar 2011-2012 op twee vmbo-scholen en een basisschool plaats. Aanvankelijk was de onderzoeksvraag: 'Welke elementen van *dialogic teaching* kunnen het pedagogisch handelingsrepertoire van leraren versterken zodat zij de talenten van leerlingen (h)erkennen?' In de loop van het onderzoek is de vraag veranderd in: 'Kunnen leraren met behulp van elementen (in casu: de technieken) van dialogisch onderwijs de talenten van hun leerlingen herkennen, een zo ja hoe doen ze dat?' Die vraag impliceert nog een andere: of leraren die technieken binnen een bepaalde periode zich eigen kunnen maken, en zo ja hoe ze dat dan doen. Om de vragen te beantwoorden is op elk van de drie scholen een onderzoeker aangesteld. De onderzoekers hebben een jaar lang een aantal leraren (in twee scholen drie en in een school vier) gevolgd bij het geven van dialogisch onderwijs. De leraren kregen eerst een training in het geven van dialogisch onderwijs. Vervolgens observeerden de onderzoekers met behulp van een zogenoemde 'Kijkwijzer' de lessen van deze leraren. De observaties werden daarna met hen besproken. Elke drie maanden kwam de groep leraren in de school bijeen. Ze lieten aan elkaar zien hoe ze dialogisch onderwijs gaven en bespraken hun ervaringen ermee. Per school vonden meerdere van zulke besprekingen plaats. Daarnaast vonden er verschillende bijeenkomsten plaats waar de leraren van de drie scholen elkaar ontmoeten.

Bij het onderzoek speelde de Kijkwijzer een belangrijke rol. Deze bestaat uit een viertal categorieën, geoperationaliseerd in een aantal observatiepunten. Het betreft hier: 1. richtinggevende idealen, 2. ordelijk en veilig leerklimaat, 3. niveaus van dialogisch onderwijs, en 4. het herkennen van talenten. Bij de operationalisering van de categorieën 2 en 3 is gebruikt gemaakt van empirisch getoetste theorieën (voor 'veilig en ordelijk leerklimaat' zie: Enthoven 2006; 2007, voor 'niveaus van dialogisch onderwijs' zie: Alexander 2006; 2008b);

bij de categorieën 1 en 4 is dat niet het geval (voor 'richtinggevende idealen' zie: De Ruyter 2007; voor 'oog voor talenten' zie: Slighte e.a. 2009). Met behulp van de Kijkwijzer is door de onderzoekers de ontwikkeling per docent in kaart gebracht. Het betreft hier gekwantificeerde gegevens. Daarnaast hebben de onderzoekers verslagen gemaakt van de lessen die ze hebben geobserveerd en de gesprekken die ze naar aanleiding ervan met de leraren hebben gevoerd. Om te weten te komen hoe de ervaringen met dialogisch onderwijs in de school door het management van de school zijn waargenomen, zijn er ten slotte - overigens door andere onderzoekers - met leden van het managementteam interviews gehouden. Al met al een waaier aan onderzoeksgegevens met behulp waarvan antwoord kan worden gegeven op de twee gestelde vragen.

Op de vraag of docenten de technieken van het dialogisch onderwijs zich eigen kunnen maken, kan met een volmondig 'ja' worden geantwoord, met daarbij de aantekening: onder de voorwaarden waaronder dat in de drie scholen is gebeurd. Onder die voorwaarden bleken alle leraren de technieken van het dialogisch onderwijs in praktijk te kunnen brengen. Weliswaar deden ze dat niet allemaal in hetzelfde tempo, ook behaalden ze niet allemaal hetzelfde niveau en vertoonde de ontwikkeling - vooral aan het begin - een nogal wisselvallig patroon. Enkele leraren moesten eerst aan een veilig en ordelijk leerklimaat werken, pas daarna konden ze dialogisch onderwijs gaan geven. Een veilig en ordelijk leerklimaat bleek een essentiële voorwaarde te zijn om dialogisch onderwijs in praktijk te kunnen brengen.

De meeste leraren kwamen in de loop van het jaar via instructie (het eerste niveau van dialogisch onderwijs) gaandeweg toe aan meer complexere niveaus van dialogisch onderwijs: de discussie en de probleemgerichte dialoog. Bij die laatste niveaus komt het - nog meer dan bij de instructie - aan op de technieken van het dialogisch onderwijs (doorvragen, vragen doorspelen, samenvatten, met elkaar verbinden van naar voren gebrachte ideeën, vasthouden van de lijn in het betoog, trekken van conclusies). In veel gevallen bleven de discussie en de probleemgerichte dialoog beperkt tot bepaalde episoden binnen de les. Het lukte de leraren niet die complexere vormen van dialogisch onderwijs de gehele les vol te houden. Het verbinden van de verschillende episoden uit de les en daarmee het vasthouden van een lijn binnen de dialoog - en daarmee ook: het samen met de leerlingen opbouwen van kennis - was voor de meeste leraren (nog) te moeilijk. Wat elke leraar door het toepassen van de technieken van het dialogisch onderwijs wél steeds beter lukte was het in praktijk brengen van richtinggevende idealen als 'elk leerling tot zijn recht laten komen' en 'elk kind laten leren'. Bij het tempo waarin en het niveau waarop de leraren dialogisch onderwijs in praktijk brachten, speelde onderwijservaring een belangrijke rol, de vertrouwdheid van de leraar met zijn leerlingen, maar ook de aard van de lessen. Een geschiedenis-, biologie- of begrijpend-lezenles leent zich meer voor een discussie of probleemgerichte dialoog dan een les Engels. In een van de vmbo-scholen werden naast de vaklessen ook zogenoemde 'droomuren' gegeven. In die uren praat de leraren met groepjes leerlingen over hun toekomstverwachtingen. Daar bleken op den duur de technieken van het dialogisch onderwijs ook goed te kunnen worden toegepast.

Nu de vraag of de leraren met behulp van de technieken van het dialogisch onderwijs de talenten van hun leerlingen kunnen herkennen. Talent bleek bij de leraren allerlei associaties op te roepen. De vraag die regelmatig terugkwam was: Wat is eigenlijk talent? Gaandeweg zijn de leraren in de drie scholen de talenten van leerlingen op gaan vatten als kwaliteiten. Kwaliteit betekent letterlijk 'hoedanigheid'. En dat zijn de leraren steeds meer onder talent gaan verstaan: het 'hoe' van hun leerlingen, of anders gezegd: de wijze waarop hun leerlingen tijdens een les 'te voorschijn komen'. Door het in praktijk brengen van dialogisch onderwijs bleken de leerlingen - veel meer dan in de gewone lessen - elk op hun eigen wijze te voorschijn te kunnen komen. En daardoor kregen de leraren niet alleen veel beter zicht op wat de leerlingen met de leerstof doen, hoe ze er zogezegd mee werken, maar

ook op de kwaliteiten die daarbij te voorschijn komen. Die kwaliteiten bleken in veel gevallen bekwaamheden in te houden: bekwaamheden die nog verder ontwikkeld zouden kunnen worden. Sommige leerlingen lieten bijvoorbeeld zien dat ze uitstekend konden analyseren, standpunten van anderen konden verwoorden en creatieve oplossingen konden aandragen. Maar ook organisatietalenten kwamen te voorschijn; een leerling bleek over uitstekende regiekwaliteiten te beschikken.

En zo bleek inderdaad dat dialogisch onderwijs leraren in staat stelt de talenten van hun leerlingen (door hen opgevat als kwaliteiten) beter dan anders te herkennen.

Een pedagogische approach

In maart 2012 bezocht Robin Alexander de Hogeschool Rotterdam. In de ochtend was hij op een van de vmbo-scholen en volgde er een tweetal lessen. Hij was onder de indruk van de sfeer en de wijze waarop leraren en leerlingen er met elkaar omgingen. Veel meer dan in Engeland trof hij er een bijna vanzelfsprekende basis voor dialogisch onderwijs aan. In de middag was er een kleine conferentie waar de scholen hun ervaringen presenteerden. In die conferentie benadrukte Alexander dat het bij het onderwijs altijd gaat om de leraar, de leerling en de leerstof. Een leraar dient niet alleen een pedagoog, maar ook een (school)vakman of -vrouw te zijn. De dialoog is het middel bij uitstek om de leerstof te doordenken. Dat zal, zo benadrukte hij, elke leraar afhankelijk van de context en de leerlingpopulatie op zijn eigen wijze moeten doen. Dialogisch onderwijs is niet zo maar een techniek, maar een pedagogiek: een theorie van en voor de praktijk die elke leraar op zijn eigen wijze in praktijk zal moeten brengen. Waar het bij dialogisch onderwijs om gaat is een pedagogische houding. Dialogisch onderwijs, zo zei Alexander, is allereerst een pedagogische *approach*.

Het onderzoek heeft Alexanders uitspraken bevestigd. Dialogisch onderwijs is geen simpele techniek; het vraagt een pedagogische houding die bestaat uit aandacht voor de leerling, uit oprechte belangstelling voor wat hij inbrengt, maar ook aandacht voor de leerstof en de wijze waarop de leerling deze via het gesprek met zijn leraar en medeleerlingen eigen maakt. Via dialogisch onderwijs slaat de leraar bruggen: een brug tussen de leerstof en de leerling, maar tegelijkertijd ook een brug tussen hem en de leerlingen en de leerlingen onderling. En via dat slaan van bruggen kan elke leerling op zijn eigen wijze verschijnen. Als dat gebeurt kunnen talenten van leerlingen 'te voor schijn komen'.

Literatuur:

- Alexander, R. (2001). *Culture & Pedagogy*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.
- Alexander, R. (2006). *Education as dialogue. Moral and pedagogical choices for a runaway world*. Hong Kong/York: The Hong Kong Institute of Education/Dialogos.
- Alexander, R. (2008a). *Essays on Pedagogy*. London/New York: Routledge.
- Alexander, R. (2008b/2004). *Towards Dialogic Teaching*. York: Dialogos.
- Enthoven, M. (2006). *Leren veren: De Schoolcontext als Veerkracht Versterker*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht.
- Enthoven, M. (2007). *The Ability to Bounce Beyond: The Contribution of the School Environment of the Resilience of Dutch Adolescents from Low SES Backgrounds*. Pretoria: The University of Pretoria (academisch proefschrift). Te downloaden via: upetd.upza/thesis/available/etd.09192007-121410/unrestricted/00front.pdf.
- Ericsson, K.A. (red.) (1996). *The Road to Excellence. The Acquisition of Expert performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. New York/London: Psychology Press.
- Gladwell, M (2008). *Uitblinkers. Waarom sommige mensen succes hebben en andere niet*. Amsterdam/Antwerpen: Contact (oorspronkelijk Amerikaans).

Pols, W., Broek, H. van den, Leertveld, A. & Schelven, D. van (2013). *Het talent (h)erkend. Onderzoeksrapporten*. Rotterdam: Kenniscentrum Talentontwikkeling, Hogeschool Rotterdam.

Ruyter, D. de (2007). Mijn juf is de *allerbeste* van de wereld. Over professionele idealen van leraren. In Kole, J. & Ruyter, D. de (red.). *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit*. Assen Van Gorcum.

Sligte, H, Bulterman-Bos, J. & Huizinga, J. (2009). *Maatwerk Voor Latente Talenten? Uitblinken op alle niveaus*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Wouter Pols is werkzaam bij het Kenniscentrum *Talentontwikkeling* van de Hogeschool Rotterdam. E-mail: w.pols@hr.nl.

i

Dit artikel is een gedeeltelijk bewerkte versie van de inleiding op het onderzoeksrapport van *Het talent (h)erkend* (Pols, Van den Broek, Leertveld & Van Schelven 2013).