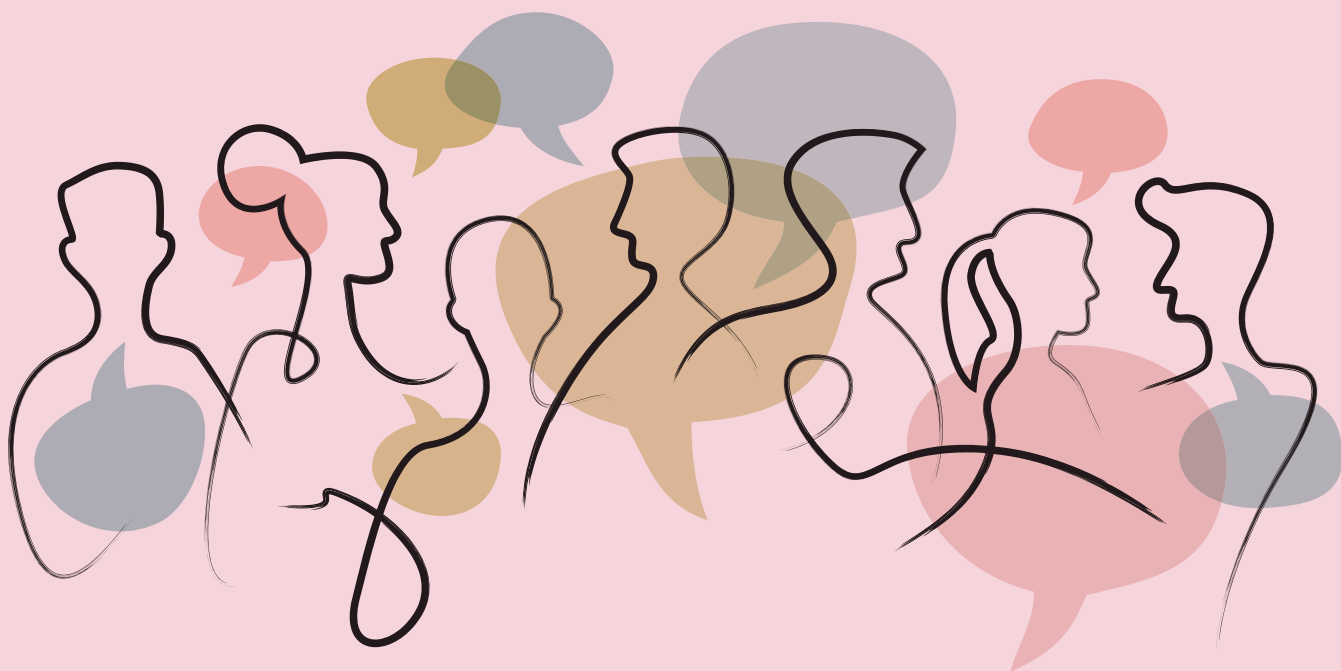


IN DE GROEP GEGOOID

Het curriculum en de kanaries in de kolenmijn

We kunnen het ons niet permitteren om het onderwijs helemaal vast te laten lopen, het kladderadatsch-model, om daarna vanuit het niets een nieuw systeem op te zetten. We zullen moeten leren van wat we hebben, door fundamentele vragen te stellen over curriculum denken en wat we kunnen leren van thuiszitters en hoogbegaafde leerlingen, niet zelden dezelfde groep. Is technocratisch of democratisch denken in onderwijs het grootste probleem? En kunnen we thuiszitters en hoogbegaafdheid niet beter als kans zien dan als probleem?

TEKST: PAUL OP HEIJ





Peter Simons

Peter Simons is organisatieadviseur voor bedrijven, non-profitorganisaties en democratische scholen. Hij staat voor gelijkwaardig organiseren en community-denken, gedeelde verantwoordelijkheid en socioocratische besluitvorming.

Er is een verschil tussen technocratisch denken en democratisch denken, ook als het over onderwijs en curriculum gaat. Technocratische denkers laten zich leiden door cijfers en wat er internationaal gevraagd wordt van onderwijs, door de Raad voor Europa, door de OESO¹, maar ook door wat de Nederlandse overheid zelf nastreeft: een zo hoog mogelijk opgeleide beroepsbevolking bijvoorbeeld. Democratischere denkers hechten meer waarde aan draagvlak, staan bijvoorbeeld kritischer tegenover een voorschrijvend collectief curriculum, omdat het altijd keuzes betreft wat er in zou moeten en onder 'gelijke kansen' wordt verstaan.² Die tweedeling aanhoudend, behoort organisatieadviseur Peter Simons bij de tweede groep. Op zijn website³ schrijft hij dat het Nederlandse onderwijs twee weeffouten bevat: het jaarklassensysteem en het voorgeschreven collectief curriculum. Geredeneerd vanuit leerlingen zijn er twee redenen waarom een individuele leerlijn een betere keuze is, meent hij. Ieder kind heeft vanuit de thuissituatie andere ervaringen en dus een ander beginniveau. En een leerling kan bij een individuele leerlijn een eigen tempo en richting volgen.⁴

DSM-labels en thuiszitters

'In het onderwijs gaat het erom dat leerlingen kennis verwerven waarbij ze ook leren waarom iets het geval is, zodat ook kritische afweging van redenen en kritische discussie mogelijk is', aldus vakdidacticus

Fred Janssen van de Universiteit Leiden.⁵ Peter Simons, betrokken bij meerdere Democratische scholen in Nederland⁶, vindt de taak van een goede school dat ze leerlingen helpt bij het vinden van hun eigen leerweg, om daarmee gelukkig te worden en een zinvolle bijdrage te leveren aan de samenleving. Janssen steekt onderwijs in via kennis, Simons via interesses van de leerling. Janssen noemt een gezamenlijk curriculum een kompas voor school en docent, Simons noemt het, redenerend vanuit leerlingen, via druk en dwang opleggen van kennen en kunnen, waardoor leerlingen niet zelf kunnen ontdekken wat zij interessant vinden en school en leren als 'stom' gaan ervaren. Simons: 'Als je kinderen persoonlijk gekozen doelen faciliteert en dat een beetje bewaakt, zullen ze vanuit intrinsieke motivatie aan de slag gaan, leren ze sneller en het blijft beter "hangen", blijkt uit onderzoek.⁷ Maar je weet dan niet welke kant ze zich op ontwikkelen, immers afhankelijk van doelen die kinderen zichzelf stellen. Je kunt als overheid het onderwijs dan minder beheersen en naar je handzetten.'

Een ander argument dat Simons gebruikt tegen collectieve doelen en 'dwang' is dat je leerlingen daarmee een verkeerde houding aanleert voor een moderne democratische samenleving, een conformistische in plaats van een kritische. Waarmee hij een brug slaat naar zijn werk, het begeleiden van bedrijven en scholen, vanuit een organisatie-model dat machtsstructuren platslaat. 'Ook daar kom ik tegen dat mensen op school getraind zijn om te doen wat er gezegd wordt, terwijl een gelijkwaardig georganiseerde organisatie het tegenovergestelde van werknemers vraagt: verantwoordelijkheid pakken, met ideeën komen, samen conflicten oplossen. School leert je te conformeren en slechts een "domme uitvoerder" te worden.'

'Je kunt als overheid het onderwijs dan minder beheersen en naar je handzetten.'

Democratische scholen

Druk en 'dwang' in onderwijs zorgen voor nog meer zijdelingse schade, schrijft Simons op zijn website. 'Verloren intrinsieke motivatie, stress, bore-out, burn-out, allerlei DSM-labels, laag zelfbeeld of juist overschatting ervan, thuiszitters etc. Als je in je ontwikkelingsjaren consequent moet doen wat anderen van je verwachten dat er gedaan moet worden, dan ontdek ("leer") je dat "jezelf wegcijferen" heel helpend gedrag is om zonder al te veel gezeur de schooltijd door te komen.' Allemaal zaken waaraan in ons onderwijs vaak voorbij gegaan wordt, mede



doordat docenten er door alledaagse drukte niet aan toekomen, want ook aan hen is dat overvolle curriculum opgelegd. Simons, vanaf dag 1 betrokken bij het opzetten van een Democratische school in Den Bosch: 'Daarbij werden dergelijke zaken niet omzeild. Zo'n school opzetten is net zo moeilijk als een bedrijf gelijkwaardig organiseren, want volwassenen zijn zo niet opgeleid en niet gewend om zo te denken. Opgebouwde overtuigingen en aangeleerd gedrag moeten eerst afgeleerd. Voor leerlingen is die gelijkwaardigheid eenvoudiger op te pakken omdat bij hen de conformistische programmering ontbreekt.'

'Voor leerlingen is die gelijkwaardigheid eenvoudiger op te pakken omdat bij hen de conformistische programmering ontbreekt.'

De meeste Democratische scholen zijn scholen van 4 tot 21 jaar, primair en secundair onderwijs door elkaar, met alleen maar persoonlijke doelen, zonder collectief curriculum dus. Maar zonder gezamenlijk curriculum en collectieve doelen zul je er als school wel voor moeten zorgen dat iedereen bekend is met de wijze van besluitvorming, zegt hij. 'Die zal dan min of meer je kompas worden om alles in goede banen te leiden. Ik denk dat sociocratie daar de beste vorm voor is, met consent denken, geen overwegende bezwaren meer, in plaats van denken in consensus, iedereen het er mee eens, of meerderheidsbesluiten. Als kinderen zelf verantwoordelijk worden gemaakt voor hun eigen persoonlijke leerweg gaat alles meer vanzelf. Je moet je daarvoor wel realiseren dat kinderen van 4 altijd al hun neus achterna zijn gegaan. Sociocratie is een zandbak waarbinnen kinderen vrij zijn, maar wel een begrensde vrijheid hebben, want je mag het voortbestaan van de school niet in gevaar brengen en uiteraard de wet niet overtreden. Jouw vrijheid moet ook die van anderen respecteren en mag anderen niet tegenwerken. Kinderen kiezen zelf wat ze willen leren in een schoolsetting waar allerlei materialen aanwezig zijn – vergelijkbaar met het idee van de "voorbereide omgeving" in montessorionderwijs.'

Sociocratische besluitvorming

Op een Democratische school kunnen kinderen er ook voor kiezen om een havo of vwo-diploma te halen, al dan niet met behulp van leraren, of deelcertificaten via staatsexamens. De meeste leerlingen doen enkel verplichte vakken voor de vervolgopleiding en behalen dus geen diploma. Simons: 'Hoewel het op het eerste gezicht individualisme lijkt te stimuleren, is het

tegendeel waar. Zo'n school is een kleinschalige gemeenschap van hooguit 150 mensen – leerlingen en leraren samen, waar overzicht en onderlinge afstemming centraal staan. Alles wat een leerling of leraar wil ondernemen, moet passen binnen het geheel. Daardoor leren kinderen er juist meer dan op reguliere scholen om rekening te houden met elkaar, zodat iedereen verder kan. Wie in zijn eentje iets wil doen waardoor al het geld opdraakt, ontnemt anderen hun kansen. In een democratische school oefenen kinderen dus dagelijks zichzelf te zijn, maar altijd binnen een gemeenschap waarin ze samen verantwoordelijkheid dragen. En precies dat ontbreekt in onze huidige maatschappij en het reguliere onderwijs, waar kinderen vooral competitie leren, maar nauwelijks iets over gezamenlijke belangen.'

In hun boek *De verweesde school*⁸ schrijven de pedagogen Jan Dirk Imelman en Jos de Mönink dat ons onderwijs onder invloed van de Angelsaksische onderwijskunde steeds minder naar het waarom vraagt, want alleen bezig met uitkomsten, steeds technocratischer wordt. Onderwijs behoort over algemene vorming te gaan, menen zij, die voorbereid op de wereld en mondigheid en weerbaarheid nastreeft. Zaken die op een Democratische school wel degelijk meegenomen worden, zegt Simons, maar minder doelbewust nagestreefd worden. Simons: 'In Democratische scholen geen jaarlagen of -klassen en alle kinderen gewoon door elkaar en aan het werk, individueel, in tweetallen of groepjes, want ze helpen elkaar ook. Functionele ruimten, je kiest zelf waar je wat wilt doen. Daarbij zijn jonger en ouder ook voortdurend in gesprek met elkaar en met aanwezige docenten. Er worden vragen gesteld, grappen gemaakt, antwoorden gegeven. Kinderen leren er dus reflecteren op wat ze aan het doen zijn terwijl ze werken aan een zelfgekozen uitdaging.'⁹

Perspectivistische lenigheid

Resten nog twee thema's. Allereerst hoe Democratische scholen omgaan met wat Fred Janssen 'het op zijn kop zetten van het curriculum' of 'eerst uitzoomen om daarna in te zoomen' noemt. Daarmee bedoelt Janssen dat in ons onderwijs gebruikelijk is kennis en vaardigheden stap voor stap op te bouwen, waardoor leerlingen pas in de examenklassen het geheel van de stof overzien. Voor veel leerlingen niet bepaald een motiverende aanpak. Liever leerstof opbouwen vanuit een eenvoudig geheel in de onderbouw naar een complexer in examenklassen, meent Janssen. Complexiteit is immers de essentie van algemene vorming. Over het tweede thema, wat Janssen 'perspectivistische lenigheid' van leerlingen noemt, zegt hij dat het allicht beter zou zijn als leraren meer vakoverstijgend leerden denken en werken. Hoe gaan Democratische scholen

om met die twee thema's, als kinderen nog niet de kennis en ervaringen hebben om te kunnen uitzoomen op leerstof en om kwesties vanuit verschillende perspectieven te kunnen benaderen?

Simons: 'Het onderwijs op Democratische scholen is er te verschillend voor om het vanuit zulke vragen aan te vliegen. Het vak geschiedenis bestaat er bijvoorbeeld niet, tenzij je er examen in wilt doen. Kennis opdelen in vakken is altijd arbitrair en maatschappelijke problemen zijn alleen maar vakoverstijgend te begrijpen en op te lossen. Op een Democratische school zijn leerlingen enkel ontdekkend aan het leren, allicht meer thematisch. Ze ontdekken veel via internet, ook op die manier maken ze hun wereld groter en ontstaan er nieuwe interesses. Totdat ze een vervolgopleiding kiezen en gericht naar staatsexamens of een havodiploma toe willen werken. Maar als leerlingen met vragen komen, helpen docenten of coaches hen uiteraard wel. Soms moet daarvoor de vraag duidelijker geformuleerd, ruimer misschien, en eventueel ook met uitzoomen. Dat gebeurt echter individueel, in gesprek, of met een paar leerlingen tegelijk. En dat geldt ook voor wisselen van perspectief: ook dat gebeurt vanuit concrete leersituaties en vragen die daarbij ontstaan, minder gestructureerd dan in een reguliere klassensituatie.'

Beter dan *teaching to the test*

Simons: 'Als de intrinsieke motivatie er maar is, kunnen kinderen zo ontzettend veel zelf. Is dat niet waardevoller dan al dat *teaching to the test* dat op reguliere scholen zo alarmerend toeneemt, tegelijk met alle stressproblemen? Het is dan ook niet gek dat er in het reguliere onderwijs zoveel uitval is. En dat er steeds meer jongeren kiezen voor een tussenjaar na de middelbare school, zegt ook iets, evenals dat bij vervolgoopleidingen in het eerste jaar al de helft van de studenten stopt.'

Agorascholen met verplichte landelijke eindtoets zijn een compromis tussen overheidsbekostiging met opgelegd curriculum en vrijheid voor persoonlijke leerdoelen, tenminste in de onderbouw. Democratische scholen willen het compromis van die landelijke eindtoets principieel niet, zegt Simons: 'Het besef is er nog niet dat de belangrijkste oorzaak van de achteruitgang van ons onderwijs juist die technocratisering van onderwijs is en dat het zoeken naar vernieuwingen binnen een opgelegde curriculumsetting resultaten allicht verder doet dalen. Het reguliere onderwijs, met alle druk en dwang die nodig zijn om resultaten op peil te houden, zal eerst nog meer moeten kraken en piepen. Begrijpelijk dat vernieuwers voorlopig nog de boeman krijgen toegespeeld. Het zoeken naar vormen van gelijkwaardig onderwijs moet nog gebeuren zonder overheidsbekostiging.'



Martin Schravessande

Pedagoog Martin Schravessande werkte als beleidsmaker op het ministerie, als organisatieadviseur, hbo-docent en vso-leraar. Dat laatste met in onderwijs vastgelopen leerlingen. Sindsdien is hij trainer, spreker en schrijver, over schooluitval.¹⁰

Na zijn zes jaren ervaring met tieners in zijn thuiszittersklas schreef hij *De thuiszitterklas*¹¹ en *De onderhuidse leraar*.¹² Thuiszitters kunnen gezien worden, zegt hij, als kanaries in de kolenmijn. Door nieuwsgierig te zijn naar waarom zij niet mee konden in het reguliere curriculum van de school, kun je makkelijker ontdekken wat daar het probleem is. Martin Schravessande: 'Ik wissel mijn advies- en trainingswerk steeds af met perioden als invaldocent om voeling te blijven houden met tieners en met school. Waar ik me zorgen over maak is dat we in onze jachtige samenleving morele opvoeding gelijk zijn gaan stellen met waardenoverdracht. Morele opvoeding is laten ervaren wat goed en fout is, echt iets anders dan een rugzakje met waarden meegeven. Het is belangrijk dat kinderen moreel mogen experimenteren met waarden, dat ze tussen zeg 14 en 17 jaar, hun grenzen mogen opzoeken om daarop te kunnen reflecteren.'

Een pedagogisch probleem

In de meeste gevallen ging het bij thuiszitters fout in de relatie met docenten of de schoolleiding, hoorde hij van zijn leerlingen, niet doordat de school onvoldoende aanpassingen had. Een van de redenen waarom hij, nadat hij stopte met die thuiszittersklas, verschillende projecten startte waarmee hij zich meer op preventie

»

wilde richten. 'Het lijkt er op dat veel leraren in het regulier denken dat zorgmedewerkers op school betaald worden om leerlingen met een probleem bij hen vandaan te houden. Ik hoor vaak dat leraren vinden dat zij "gewoon hun werk moeten kunnen doen". Alsof ze het pedagogische probleem niet zien, alsof afstemmen op verschillende leerlingen er niet bij hoort. Ze vinden dat ze aardrijkskunde- of wiskunde-leraar zijn. Ik word dan ook vooral uitgenodigd door scholen die het qua pedagogiek relatief goed doen, door jeugdhulporganisaties en door verbanden van ouders. Of door Intern begeleiders en orthopedagogen van scholenkoepels, met daarbij dus ook die van reformatiescholen.'

Precies daarom is Schraevesande geen voorstander van zorgleerlingen doorverwijzen naar een zorgteam. De interessante informatie over wat er niet lukt bij leerlingen komt uit observaties in de lespraktijk, niet uit een gesprekje van een leerling op een zorgkantoor-tje, zegt hij. 'Daarom moet de leraar er juist bij betrokken worden, maar van schoolleiders en -managers hoor ik veel dat zij vinden dat ze niet nog meer van leraren kunnen vragen. Ik probeer scholen vaak te verleiden, dat ze het versterken van pedagogische contactvaardigheden van elke leraar moeten zien als een durfinvestering, dat ze het op de langere termijn terug verdienen omdat de werkdruk omlaag gaat als ze meer aandacht besteden aan pedagogiek. Ook in lerarenvergaderingen die nu opgaan aan het bespreken van individuele leerlingen. Pedagogiek gaat echter over zaken die moeilijk te meten zijn of wetenschappelijk bewezen kunnen worden. Er zit altijd veel spanning op als je dit gesprek met scholen wilt voeren, omdat er zoveel frustratie achter schuilt gaat.'

'Het onderwijs móet wel meer ruimte maken voor pedagogiek, wil het niet overbodig worden ten opzichte van het internet.'

Kennis of kennisoverdracht

Er is bij scholen veel drempelvrees om pedagogische maatregelen te nemen die de boekhouder geen garanties bieden dat ze iets opleveren. Schraevesande: 'Ik zie een onderwijsveld dat in een angstkramp verkeert. In het landelijke onderwijsdebat gaat het voortdurend over lezen en rekenen en dat er een gebrek aan kennisoverdracht zou zijn. Wat schaars is geworden, is niet kennis, maar het vermogen om te kunnen afstemmen op leerlingen of studenten die kennis moeten verkrijgen. De kern van het leraarschap

is echt niet meer om te weten hoe bij aardrijkskunde plaattektoniek werkt, maar hoe je die kennis weet over te brengen. Natuurlijk moet je daarvoor zelf de kennis wel in huis hebben, als leraar, maar de kennis zelf is makkelijk te vinden op het internet en wordt daar beter uitgelegd dan ooit. Onderwijzen is kennis zo kunnen overdragen dat er iets in leerlingen geraakt wordt.'

Bij leraren zit de blinde vlek bij hun eigen leerproces, meent hij. Het is alsof ze onbewust menen dat ze al goed zijn in leren en dat ze daarom zelf niet meer hoeven te leren. 'Ik vind het een van de grootste problemen van ons onderwijs, dat onderwijsorganisaties daar niet bij helpen, sterker nog: dat die die houding vaak zelfs versterken, met al die praat over efficiëntie en resultaten. Ik vind dat een lerende houding voorleven een van de kerntaken van het leraarschap is.' Daarom zouden lerarenopleidingen ook meer antropologie, sociologie en filosofie moeten bieden, zegt hij, een brede geesteswetenschappelijke vorming, in plaats van slechts een verzameling vakdidactische trucjes, voordat jonge leraren met kinderen aan de slag gaan. Nu lijken lerarenopleidingen wel 'vakscholen voor onderwijstoediening', omdat je er de 'technieken' leert van het onderwijzen, zegt hij. 'Daarbij gaat men er onbewust van uit dat er een stabiel object zou zijn, de leerling, waar je die technieken op kunt toepassen. Dat is een wezenlijk andere manier van denken dan beseffen dat je het kind nog niet kent en pas geleidelijk zult leren kennen, tenminste als je de bereidheid daartoe hebt. Dat je als leraar af moet stemmen op die leerling.'

Verschilvaardige leraren

Veel onderwijs gesprekken worden platgeslagen met dat er een lerarentekort zou zijn, zegt hij. 'Maar je kunt het net zo goed omdraaien, want als jij niet de tijd neemt om waar te nemen hoe een uitleg bij leerlingen landt, wat is jouw meerwaarde als leraar dan ten opzichte van een internetfilmpje dat uitlegt? De allerbeste uitleg van plaattektoniek vindt je trouwens op internet en dat geldt ook voor kennis van andere vakken. Ik wil maar zeggen, het onderwijs móet wel meer ruimte maken voor pedagogiek, wil het niet overbodig worden ten opzichte van het internet. De pedagogische relatie is de meerwaarde.'

Hij wordt ook veel uitgenodigd door 'uitbrekers' uit het regulier onderwijs, zegt hij, alternatieve scholen, ouderverenigingen. De meeste van die initiatieven lopen echter snel stuk, ook omdat alternatieve vormen van onderwijs weer snel verworden tot te starre succesformules die weinig ruimte laten voor individuele leerlingen. 'Agora en Democratische scholen lijken "overlevers". Het belangrijkste is dat je een lerende organisatie blijft en bereid blijven elke dag weer te

leren van je leerlingen. Docenten moeten kunnen accepteren dat de ontwikkeling van kinderen grillig verloopt en moeilijk is af te dwingen. De leerling is je leraar.¹³ En het is daarom belangrijk, zegt hij, dat lerarenteams in gesprek blijven over die grondhouding van lerende leraar en mee kunnen bewegen met individuele leerlingen. Dat is belangrijker dan het schoolconcept of specialistische bijscholingen over zaken als autisme, ADHD en hoogbegaafdheid, die meestal blijven steken in wenselijkheden, onhaalbaar in de alledaagse schoolpraktijk.¹⁴ 'Als je aan de hand van concrete onderwijssituaties in gesprek blijft met collega's en leerlingen, zullen leerlingen het onderwijs allicht als plezieriger ervaren. Als zij ervaren dat leraren ook een lerende houding hebben en lerende zijn.'



Marianne Rietveld

Marianne Rietveld werkte als docente in het kleuter- en (montessori) basisonderwijs en is specialist Hoogbegaafdheid en talentontwikkeling.¹⁵ Vanuit haar praktijk De WijsWijzer begeleidt zij kinderen en volwassenen om hun hoogbegaafdheid te begrijpen en omarmen.

Het lijkt dat er steeds meer kinderen in ons onderwijs zijn die te weinig worden uitgedaagd of nauwelijks worden gemotiveerd. Meer kinderen gaan niet meer naar school, een op de vijf van hen hoogbegaafd. Om tegemoet te kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van deze kinderen zal er meer kennis van en over hoogbegaafdheid moeten komen, meent Marianne Rietveld. Liefst via reflectie op pedagogiek en vakdidactiek en niet door het 'probleem' bij de kinderen te leggen. Dit roept de vraag op of de voor HB-leerlingen aanbevolen omkering van de onderwijsroute, van open

en complexe opdrachten, waarbij een beroep gedaan wordt op het creatief oplossend denken, naar meer gerichte instructie, niet een vruchtbare aanpak kan zijn voor alle leerlingen. Immers, zoals ook vakdidacticus Fred Janssen verkondigt¹⁶, als je een les start met 'de hele taak eerst' motiveer je kinderen allicht meer om überhaupt naar school te komen.

Verantwoordelijkheid geven

Rietveld: 'Door mijn onderwijservaring snap ik de *struggle* met een klas van 30 beter. Ik doe er ook mijn voordeel mee als ik scholen begeleid in hun omgang met hoogbegaafdheid. Maar het grootste deel van mijn werk is toch de individuele begeleiding van kinderen. Al vind ik daarbij weer belangrijk dat school en ouders mee kunnen kijken in wat we in dat uurtje coaching gedaan hebben. We hebben regelmatig contact, al dan niet via zoom. Ik geef scholen via die weg ook adviezen, meestal in kleine stappen, want als stap 1 lukt, ontstaat vanzelf de honger naar meer.'

De metafoor die Rietveld vaak gebruikt om hoogbegaafdheid uit te leggen is de giraffe die met zijn lange nek 'boven het maaiveld' uitsteekt. Met zowel kwetsbare lange benen als poten waarmee hij zelfs een leeuw of tijger kan doodtrappen. En een groot empathisch hart om invoelend naar anderen en de wereld te kunnen zijn. Andere dieren kunnen niet op de hoogte van de giraffe komen, de giraffe kan wel uit dezelfde poel drinken als zij, als hij die kwetsbare benen maar spreidt. Maar als die giraffe zich te veel richt naar de andere, vaak om erbij te willen horen, niet regelmatig die benen strekt en zijn nek recht, krijgt hij vanzelf fysieke problemen. Rietveld: 'Zo kunnen ook hoogbegaafde kinderen met allerlei klachten te maken krijgen, zowel mentale als fysieke, omdat ze zich te vaak conformeerden aan anderen of zich moesten aanpassen omdat het klassikaal onderwijs dat vereiste, en ze zich vaak niet begrepen voelen.'

'Zorg dus dat je als leraar authentiek bent en laat zien wie je bent.'

Afwijken van gemiddeldes

Hoogbegaafden zijn zinzoekers, zegt Rietveld. In ons onderwijs is er vaak weinig tijd om ons af te vragen hoe betekenisvol het is wat we doen en waarom we het doen. 'De focus ligt veelal op de cognitieve talenten, maar het rijk doorvoelende innerlijk is misschien nog wel belangrijker om te kennen en herkennen als docent. Hoogbegaafden wijken af van de gemiddeldes en dat vinden we lastig in een maatschappij waarin alles gladjes moet verlopen en liefst efficiënt moet zijn.



Bij hoogbegaafden kan zich een ontwikkeling laten zien die we a-synchroon zouden kunnen noemen. De motorische ontwikkeling van de kleuter scoort keurig leeftijd gerelateerd én hij houdt zich al bezig met existentiële vraagstukken. Dat “past” niet bij elkaar. Zulke vraagstukken horen bij een oudere leeftijd en deze kleuter is pas 5. We verwachten dan dat de hele ontwikkeling sneller verloopt en vinden dat de kleuter motorisch achterblijft...wat in dit geval niet zo is.’ In dit opzicht kan HB dus lastig zijn als je niet weet dat dit een atypische ontwikkeling is, zegt ze. ‘Je ziet dat zelfs al bij kleuters, dat de een al toe is aan samen spelen, terwijl anderen nog gewoon naast elkaar aan het spelen zijn, zoals een kleuter betaamt. En dat zo’n kind, door zich dan alsmaar te conformeren, zich van zichzelf kan vervreemden, omdat het zelden doet wat het eigenlijk wil doen voor zijn ontwikkeling. We moeten voorzichtig zijn met de term a-synchroon, omdat je daarmee een oordeel velt en het probleem bij het kind legt, want je kijkt dan vanuit het perspectief van de school. De term hoogbegaafd gaat niet alleen over extra gevoeligheden, ook over extra mogelijkheden, zowel persoonlijk als voor de samenleving. Als we maar bereid zijn die mogelijkheden ook te zien.’

‘Onderpresteren’ gecompliceerd

Elk HB-kind is anders, zegt Rietveld. ‘Er zijn echter ook wel degelijk gemeenschappelijke kenmerken, die je zou kunnen indelen in enerzijds “leereigenschappen”: snel van begrip zijn, grote denk- en leerstappen maken, sterk probleemoplossend vermogen, boven gemiddeld goed geheugen, grotere woordenschat, goed verbanden kunnen leggen en divergent en analytisch kunnen denken. En anderzijds wat we iemands “zijnskant”

noemen, mijn specialisme¹⁷: persoonlijkheidskenmerken die meer dan gemiddeld, intenser of bewuster, voor komen bij HB-kinderen: een grotere gevoeligheid voor “ruis om je heen” en voor oprechtheid – zorg dus dat je als leraar authentiek bent en laat zien wie je bent; een groter rechtvaardigheidsgevoel – een onterecht verwijt van de leraar kan langer doorwerken; een groter kritische opmerkzaamheid en een grotere behoefte aan autonomie – wat niet betekent dat zo’n kind per se zijn zin wil krijgen, maar dat het gevoeliger is voor “praat met mij en niet over mij”.

‘Inderdaad die manier waarop vakdidacticus Fred Janssen dat duidelijk maakt.’

Voor beide kanten zijn ook ouders een belangrijke informatiebron, zegt ze, juist voor leraren, om te signaleren of er grote verschillen tussen het kind thuis en op school waargenomen worden. Als docenten zich kwetsbaarder, authentieker en nieuwsgieriger kunnen opstellen, door bijvoorbeeld te vragen of het klopt dat ze dachten te zien, door belangstellend te zijn naar het kind achter de cijfers, durven kinderen zich ook makkelijker open te stellen en aan te geven wat ze nodig hebben – omdat er allicht meer verbinding is ontstaan, zegt Rietveld. ‘Dat wat we vaak onderpresteren van kinderen noemen, gebeurt om persoonlijke en externe redenen. Zo kan onderpresteren ook veroorzaakt worden omdat een leerling het optreden van de docent niet authentiek en geloofwaardig vindt of zich te veel conformeerde aan klasgenoten. Onderpresteren is een ingewikkelde term, want als je omgeving niet de veiligheid biedt of niet uitdaagt, vertoon je leerlinggedrag dat vanuit het perspectief van de school al snel onderpresteren wordt genoemd. Als ze zich conformeren aan de rest vallen ze niet op en hoeven ook geen extra werk te doen, want dat volgt meestal als ze wel laten zien wat ze kunnen. Daarvoor is echter wel het juiste pedagogische klimaat nodig. En eigenaarschap van de leerling zelf. Keer ‘t inderdaad om en laat die leerling beginnen met uitdagender opgaven die hij interessanter vindt en hem uitnodigen inspanning te leveren. Dat geeft voldoening en zingeving en dan heeft hij misschien ook jouw hulp als docent nodig. En hanteer zo’n aanpak liefst bij zoveel mogelijk leerlingen.’

Meer kans dan probleem

Rietveld: ‘Hoe harder we roepen dat de resultaten achteruitgaan hoe krampachtiger we ons vastklampen aan starre structuren die onderwijsmethodes opleggen, vaak fantasieloos een vast stramien volgend. Het



omgekeerde van wat kinderen op school motiveert. Dat maakt het voor leraren ook zo lastig, om dat stramen los te laten, om het anders te doen, omdat onderwijsmethodes zo leidend zijn geworden. Het vraagt veel “sensitiviteit” en veel flexibiliteit voor diversiteit van docenten om daar voor 30 leerlingen in een klas van af te kunnen wijken. Een les anders inrichten, zonder de kern van een les uit het oog te verliezen, vergt vertrouwen in kinderen en pedagogische tact, om hen het voordeel van de twijfel te kunnen geven en verantwoordelijkheid.¹⁸

‘Liefst de schoolmethode dus wat vaker loslaten en hen aan het begin van de les de hogere orde vragen en opdrachten laten maken. Inderdaad die manier waarop

vakdidacticus Fred Janssen dat duidelijk maakt: eerst de doelstelling kenbaar maken, waarnaartoe gewerkt wordt en waarom, waarna hoogbegaafde kinderen, waarschijnlijk, automatisch op aan zullen springen, en pas daarna aan het werk met opdrachten die iets nieuws te leren hebben. Het is een vorm van top down leren, van het grote geheel naar het kleine in plaats van andersom, zoals meestal gebeurt. Dan zal hoogbegaafdheid meer een kans blijken te zijn, want die kinderen kunnen dan ook andere kinderen nog meenemen. Hoogbegaafde kinderen kunnen ons juist aanmoedigen en helpen om in ons onderwijs de diversiteit meer te leren viëren, niet alles afgestemd op gemiddeldes.’ 

1. Een recent voorbeeld in deze: Surma, Tim e.a. (2025). Kennisrijk kansrijk. Naar een onderwijscurriculum voor diepe denkers, Uitgeverij LannooCampus
2. Zie pedagoog Gert Biesta in: Van Putten, Robert en Van der Zee, Theo (2025). Onderwijs voorbij de meritocratie. Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs, Radboud University Press
3. <https://aakendonk.nl/>
4. Er bestaat een ‘uitgekleed’ toetsingskader voor scholen die zelf hun broek moeten ophouden. Dat betekent in de praktijk wel dat de start van zo’n school daardoor zwaar is, zegt Peter Simons ervaren te hebben.
5. Janssen, Fred, e.a., (2025). Onderwijs op koershouden. Een pedagogisch-didactisch kompas, Uitgeverij SWP
6. <https://www.democratischescholen.nl/>
7. Zie ook in deze ook: Vansteenkiste, Maarten en Soenens, Bart (2025). Het ABC van motivatie in ons onderwijs. Een psychologische basis voor elke leerling en leraar, Uitgeverij LannooCampus, vooral omdat de auteurs afrekenen met zwart-wit tegenstellingen als ‘opleggen’ en ‘loslaten’ en ‘extrinsieke’ en ‘intrinsieke’ motivatie.
8. Imelman, Jan Dirk en de Mönnink, Jos, (2021). De verweesde school. Kennis, geloof en onderwijs in een democratische samenleving, ISW Uitgevers
9. Zie voor het criterium ‘interesses’ in plaats van ‘prestaties’ en meervoudige groepen waarin gewerkt wordt Eddie Denessen in: Van Putten, Robert en Van der Zee, Theo (2025). Onderwijs voorbij de meritocratie. Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs, Radboud University Press
10. <https://onderwijscommunity.nl/artikelen/alarmerende-toename-van-thuiszitters/> Thuiszitters zijn kinderen die ingeschreven staan op een school, minimaal 4 weken of niet naar school gingen of niet meer gaan. Het gaat officieel om 12.000 leerlingen, 70.000 volgens onderzoek van Oudervereniging Balans in 2024.
11. Schraevande, Martin (2021). De thuiszittersklas. Op zoek naar de wil om te leren, Uitgeverij van Gennep
12. Schraevande, Martin (2023). De onderhuidse leraar. Twintig lessen van pubers, Uitgeverij van Gennep.
13. <https://nivoz.nl/nl/wat-is-pedagogische-moed>
14. Investeer in verschilvaardige leerkrachten. Realistische kijk op passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen, door Martin Schraevande, in: Talent, tijdschrift voor professionals in hoogbegaafdheid, sept. 2025
15. <https://dewijswijzer.nl/>
16. Fred Janssen e.a. (2016). Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden, Universiteiten Leiden en Groningen.
17. Marianne Rietveld ontwikkelde de ZijnsWijzers en ZijnsWijzersJunior: speelse hulpmiddelen die inzicht geven in de zijnskant van hoogbegaafdheid.
18. In Nederland bestaat de Vereniging Begaafdheidsprofiel scholen (VPS), voor zowel basis- als middelbaar onderwijs. En qua HB-scholing is er: voltijds HB-onderwijs (PO), HB-groepen in reguliere basisscholen, Plusklassen / verrijkkingsklassen, Plusklassen / verrijking binnen reguliere basisscholen.

MONTESSORI
LYCEUM
ROTTERDAM

HAVO | ATHENEUM | GYMNASIUM



Op het Montessori Lyceum Rotterdam leer je het zélf te doen. Wij vertrouwen erop dat jij het kan!

JOUW
KEUZE

WWW.RML.NL

OPENLESMIDDAG

3 december 2025
25 februari 2026

VOORLICHTINGSAVOND

24 november 2025

OPEN DAG

29 januari 2026

BEZOEK ONZE WEBSITE,
EN BEKIJK DE FILMPJES
VAN ONZE LEERLINGEN