ROGIER
OVERSTEEGEN



2026
PRAKTIJKONDERZOEK MONTESSORI EN (HOOG)BEGAAFDHEID

MONTESSORI
LYCEUM
AMSTERDAM

LEERGANG
MONTESSORI
MEESTERSCHAP

Inhoud

Voorwoord ... 3
Samenvatting ... 5
1 Aanleiding en probleemstelling ... 6
1.1 Het Montessori Lyceum Amsterdam ... 6
1.2 Probleemverkenning ... 9
1.3 Doelstellingen ... 12
2 Het theoretisch kader ... 13
2.1 Inleidend ... 13
2.2 Montessori en anderen over intelligentie ... 14
2.3 Hoogbegaafdheid ... 18
2.4 Een paar kernpunten uit Montessori's visie: ... 24
2.5 De profielen van begaafden en getalenteerden ... 27
2.6 De verbinding ... 32
3 Conclusie literatuurstudie ... 34
4 Onderzoeksmethodiek en interventie gericht op handelen. ... 36
4.1 De methode. ... 37
4.2 De uitkomsten van de vragenlijst ... 39
4.3 De koppeling tussen de profielen en de behoeftes ... 42
4.4 Analyse van de resultaten van het praktisch onderzoek ... 47
5 Conclusie en aanbevelingen ... 48
5.1 Conclusies naar aanleiding van het onderzoek ... 48
5.2 Conclusies naar aanleiding van de profielen ... 49
5.3 Aanbevelingen voor de school en de leerkrachten ... 51
5.4 Aanbevelingen aan de schoolleiding ... 53
Obstakels: ... 56
Overzicht ... 58
5.5 Mijn rol als ambassadeur voor Montessori en (hoog)begaafdheid ... 60
5.6 Ten slotte ... 61
Literatuurlijst: ... 62
Bijlagen: ... 64
Bijlage 1: Betts and Neihart: profiles of the gifted and talented (2010) ... 64
Bijlage 2: Verklarende woordenlijst ... 65
Bijlage 3 Vragenlijst: ... 66
Bijlage 4: excel van de uitkomsten vragenlijst: ... 69
Bijlage 5 de antwoorden op de open vragen van de bovenbouw. ... 70
Bijlage 6: Projectgroep Curriculum MLA ... 77
Bijlage 7 Signaleringskaart Snelle denkers ... 78

Voorwoord

Komende augustus ben ik veertig jaar werkzaam in het onderwijs, waarvan negenendertig jaar op het Montessori Lyceum Amsterdam.

Toen ik overwoog om aan de Leergang Montessori Meesterschap deel te nemen, voelde dat aanvankelijk wat vreemd. Als de leergang bedoeld is voor montessoridocenten die zich verder willen verdiepen in het gedachtegoed van Maria Montessori, was ik daar misschien wel wat laat mee. Bovendien vroeg ik mij af wat de Montessori Scholengemeenschap Amsterdam nog aan mijn deelname zou hebben als ik mij straks Montessori Meester mag noemen en enkele jaren later met pensioen ga.

Daarom schreef ik eerst een brief aan de coaches van de leergang met de vraag of het niet wat raar was om op 62-jarige leeftijd nog aan zo'n traject te beginnen. Gelukkig ontving ik een hartelijke reactie van Koen: *'Nee, dat vinden we niet raar. Dat vinden we eigenlijk vrij geweldig en moedigen we van harte aan.'* Ook mijn schoolleiding reageerde heel positief, waardoor ik mij met vertrouwen kon aanmelden.

Inmiddels ben ik juist degene die collega's aanraadt om deze leergang te volgen. Ik heb het traject als bijzonder inspirerend en verrijkend ervaren. Dat is wel een rode draad in mijn loopbaan op het MLA: steeds opnieuw nieuwe uitdagingen aangaan, nieuwe kennis opdoen en samen met collega's onderzoeken en ontwikkelen. Eigenlijk is dat ook de reden dat ik mijn werk zo lang leuk ben blijven vinden, want het heeft het werk voor mij altijd 'levend' gehouden: nieuwe wegen vinden, nieuwe dingen creëren, dat is mijn voeding!

Het praktijkonderzoek dat hierna volgt, vormde het grootste en meest uitdagende onderdeel van de leergang. Het was een voorrecht om onderzoek te mogen doen naar een onderwerp dat zo nauw verbonden is met mijn dagelijkse praktijk. Als docent wiskunde en begeleider van de talenturen voor (hoog)begaafde leerlingen heb ik mij vaak verwonderd over deze bijzondere leerlingen. Tegelijkertijd heb ik regelmatig ervaren hoeveel er nog te leren valt over wat hen kenmerkt en wat zij nodig hebben om optimaal te functioneren.

Dit onderzoek heeft mijn inzicht in (hoog)begaafdheid vergroot en mijn enthousiasme versterkt voor de mogelijkheden die het montessorionderwijs deze leerlingen kan bieden. Ik heb het onderzoek met veel plezier uitgevoerd en kijk met grote voldoening terug op het hele traject.

En daarmee is de leergang alweer bijna afgerond.

Graag wil ik mijn dank uitspreken aan de coaches Koen Schaap, Roger Dijk, Safrien van de Leemkolk en Baile van der Plas voor de inspirerende bijeenkomsten en fijne begeleiding.

Ook mijn medestudenten Ineke Bosman, Robin Koelewijn, Danette Kempers en Dulcita Dors waren voor mij een bron van inspiratie en collegialiteit.

Ten slotte ben ik mijn schoolleiders Wendelien Hoedemaker en Loes Hoogeveen dankbaar voor het vertrouwen dat zij mij hebben gegeven. Zij lieten mij voelen dat het onderzoek ertoe doet en dat de vragen die ik onderzocht van betekenis zijn voor onze school.

1 juni 2026

Samenvatting

Op het Montessori Lyceum Amsterdam is er sinds 2021 veel aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen. Het uitgangspunt daarbij is dat iedere leerling onderwijs krijgt dat aansluit bij zijn of haar behoeften, dus ook leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Hoewel er veel literatuur beschikbaar is over zowel (hoog)begaafdheid als montessorionderwijs, is er relatief weinig geschreven over de specifieke mogelijkheden die de montessoriaanpak biedt voor (hoog)begaafde leerlingen. Dit onderzoek richt zich daarom op de raakvlakken tussen deze twee onderwerpen.

Al snel blijkt echter dat het problematisch is om in algemene termen te spreken over (hoog)begaafde leerlingen en hun onderwijsbehoeften. De verschillen binnen deze groep zijn namelijk groot. Daarom is het zinvol om onderscheid te maken tussen verschillende typen begaafde leerlingen. Hiervoor wordt gebruikgemaakt van de *Profielen van Begaafden en Getalenteerden* van Betts en Neihart. Deze profielen beschrijven niet alleen verschillende verschijningsvormen van begaafdheid, maar geven ook inzicht in de specifieke onderwijsbehoeften die daarbij horen.

Naast een theoretische verkenning van (hoog)begaafdheid en montessorionderwijs bevat dit onderzoek een praktijkonderzoek onder een groep (hoog)begaafde leerlingen. Met behulp van een vragenlijst is onderzocht hoe deze leerlingen hun onderwijs ervaren en welke behoeften zij daarbij hebben. De resultaten van dit onderzoek, in combinatie met het theoretisch kader, bieden aanknopingspunten voor de verdere ontwikkeling van het onderwijsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen op het Montessori Lyceum Amsterdam.

Het doel van dit onderzoek is om op basis van zowel theorie als praktijk te komen tot concrete, haalbare aanbevelingen voor de schoolleiding van het MLA, zodat het onderwijsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen verder kan worden versterkt.

1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Het Montessori Lyceum Amsterdam

Het Montessori Lyceum Amsterdam (MLA) is de oudste school voor voortgezet onderwijs gestoeld op de ideeën van Maria Montessori. De school is gegroeid tot één van de grootste middelbare scholen van Amsterdam en verzorgt onderwijs aan alle niveaus van mavo tot en met gymnasium. Het MLA is sinds 2012 cultuurprofielschool en heeft sinds 2021 een commissie die zich bezighoudt met het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Deze commissie bestaat uit een lid van de schoolleiding, een zorgcoördinator en meerdere docenten uit onder- en bovenbouw.

Sinds 1987 werk ik als wiskunde docent op het MLA; sinds 2008 is daar de functie van cultuurcoördinator bij gekomen. Bij de commissie voor aanbod aan hoogbegaafde leerlingen was ik vanaf het begin betrokken. Ik heb het altijd zeer inspirerend gevonden om de mogelijkheden van montessorionderwijs aan te wenden om veel ‘ruimte voor verschil’ (Oversteegen, 2025) te bieden. Leerlingen zijn verschillend en er is geen ‘one size that fits all’. We zullen dus altijd moeten blijven zoeken naar de mogelijkheden binnen onze school om verschillende leerlingen met verschillende leerbehoeften en verschillende intelligentie te begeleiden.

Het MLA bevindt zich op de drempel van grote veranderingen: in 2025 is Pax-Montessori als afsplitsing van het MLA een zelfstandige school geworden en het MLA heeft het na de sloop van de helft van onze gebouwen jarenlang volgehouden in tijdelijke locaties. In 2027 zal er als het goed is een prachtig nieuw gebouw staan, ingericht op montessorionderwijs. De school heeft gebruik gemaakt van het momentum door een aantal grote veranderingen uit te werken voor het schooljaar 2027/2028. Er zal gewerkt worden met een nieuw dagritme en de lestabel wordt momenteel tegen het licht gehouden en gewijzigd waar de schoolleiding dat wenselijk acht. Eén van de doelstellingen van de schoolleiding bij het ontwerpen van een nieuw dagritme en lestabel is om meer recht te doen aan het montessoriaans lesgeven en om meer keuzevrijheid voor de leerlingen te creëren.

Uit ervaring weet ik dat voor (hoog)begaafde leerlingen keuzevrijheid een belangrijk thema is, zoals ook in het vervolg van mijn betoog zal blijken.

Zoals elke school heeft het MLA een wettelijke verplichting om speciaal aanbod te maken voor hoogbegaafde leerlingen (Wiersma, 2022). Toch moeten we bij nadere beschouwing concluderen dat we nog niet tevreden achterover kunnen leunen: er is op het MLA wel

degelijk aandacht voor de problematiek van (hoog)begaafdheid gekomen, maar kunnen we meer doen op het gebied van differentiatie en individuele leerroutes? En in het bijzonder: welke aanknopingspunten kunnen we vinden in de montessoritheorie?

De aanpak van het MLA met talent-uren en extra begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen werkt in de onderbouw beter dan in de bovenbouw. De docent die de coördinatie voor de bovenbouw de afgelopen jaren voor zijn rekening nam, klaagt over gebrek aan draagvlak, kennis en interesse in (hoog)begaafde leerlingen.

De MSA-missie luidt: ‘Wij, medewerkers van de Montessorischolen in Amsterdam, zijn gedreven om jonge, opgroeiende mensen te steunen in hun ontwikkeling tot autonome, zelfbewuste burgers. Burgers die de kunst van het samenleven verstaan, met name in een grootstedelijke context als Amsterdam. Daarom is het zo belangrijk dat leerlingen ontdekken wie ze zijn (ken jezelf), wie de anderen zijn (ken de ander) hoe ze zich verhouden tot de wereld (ken de wereld) en tot de toekomst (verken de toekomst). De vorming van je mens-zijn staat daarin centraal. Daarbij willen we hen begeleiden in de ontwikkeling tot kritische denkers en doeners die zelfbewust keuzes maken en creatief en verbindend zijn. Vanuit die missie bereiden wij onze leerlingen voor op de uitdagingen waarvoor zij gesteld worden en creëren wij meerwaarde voor de maatschappij. Het voortgezet onderwijs in Amsterdam en omgeving is hun domein.’(Montessori Lyceum Amsterdam, 2023) Ook al geldt deze missie voor al onze leerlingen, voor de leerlingen met een hoge begaafdheid betekent dit veel: het ontdekken van hun eigen capaciteiten en de taak van de school om hen te begeleiden in hun ontwikkeling tot kritische denkers en doeners is voor deze groep leerlingen extra belangrijk zoals ik later in dit onderzoek zal toelichten.

De speerpunten voor de pedagogische en didactische aanpak die door het MLA verwoord worden zijn voor het vervolg van mijn betoog van groot belang:

- Vergroten van het zicht op leerlingen
- Verzorgen van een actueel onderwijsaanbod
- Zorgen voor passende begeleiding. (Montessori Lyceum Amsterdam, 2023)

In dit onderzoek zal ik beschrijven hoe het MLA gebruik kan maken van de nieuwe inzichten over het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen en hoe daarbij het gedachtengoed van Maria Montessori helpend kan zijn. Ik zal de betreffende leerlingen zelf bevragen over hun wensen en waarin zij vinden dat de school vandaag de dag te kort schiet. Ik zal eindigen met een aantal concrete aanbevelingen aan de schoolleiding en daar ik verschillende leden van deze schoolleiding vanaf het begin betrokken heb bij mijn onderzoeksvragen weet ik dat zij er graag werk van zullen maken om mijn adviezen- waar mogelijk- in te passen in de nieuwe richting die wij als school kiezen. En zo hoop ik

dat we in de toekomst een school zullen zijn die ook voor (hoog)begaafde leerlingen een veilig en prettig schoolklimaat biedt, waarin zij zich optimaal kunnen ontwikkelen.

Want op het MLA is momenteel anno 2026 nog onvoldoende aandacht voor differentiatie en te weinig kennis over (hoog)begaafdheid aanwezig bij docenten om leerlingen op de juiste manier in te schatten en als gevolg daarvan op de juist manier te begeleiden.

Hier en daar zullen begrippen voorkomen die voor onze school of voor de beschreven problematiek een bijzonder betekenis hebben; daarom heb ik in bijlage 2 een verklarende woordenlijst toegevoegd.

1.2 Probleemverkenning

Veel (hoog)begaafde leerlingen hebben op een school extra aandacht nodig; omdat zij vaak anders met school en de lesstof omgaan dan de gemiddelde leerling is het nodig om op zoek te gaan naar de beste manier om deze leerlingen te begeleiden. Het lastige is echter dat er geen algemene beschrijving mogelijk is van de (hoog)begaafde leerling en dus ook niet van de behoeftes die deze leerlingen op een school hebben. De overeenkomst tussen verschillende (hoog)begaafde leerlingen is dat zij een hoge intelligentie hebben, maar als we vervolgens geen IQ-testen doen om deze intelligentie te meten, zal onze signalering van (hoog)begaafdheid afhangen van observatie. De nadruk in mijn onderzoek zal daarom ook niet liggen bij het diagnosticeren van hoogbegaafdheid, maar ik zal eerder de vraag stellen: ‘als deze leerling iets anders nodig heeft dan het standaard aanbod, hoe kunnen we hem/haar dan het beste helpen?’(zie hoofdstuk 5)

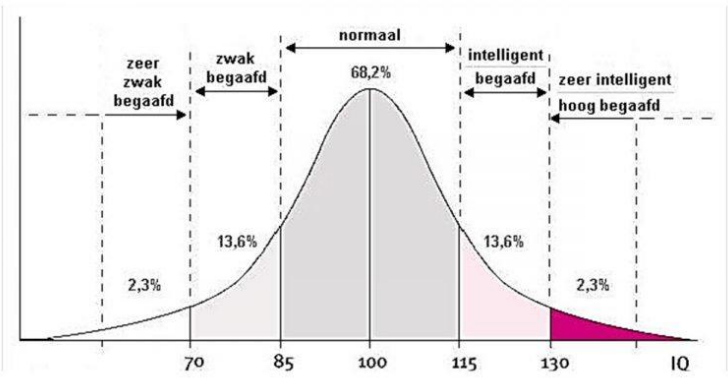
In mijn zoektocht in de geschriften van Maria Montessori heb ik niets gevonden over hoogbegaafde kinderen. Dat is niet zo vreemd aangezien de aandacht voor de problematiek van hoogbegaafde kinderen pas in de jaren 80 van de vorige eeuw opkwam, lang na de tijd waarin Montessori actief was. Zij heeft zich wel uitgelaten over het onderwerp intelligentie en daar zal ik mij dan ook in mijn theoretisch kader in verdiepen.

Daarbij zal het duidelijk worden uit mijn beschrijving van een aantal aspecten van de aanpak van Montessori zoals benoemd in paragraaf 2.4 dat Montessori juist veel oog had voor verschillen tussen kinderen en daarom ‘differentiatie’ en ‘ruimte voor verschil (in leertempo en interesses)’ een centrale plaats in haar pedagogiek innam.

Wat mij ertoe gebracht heeft om toch onze aanpak voor hoogbegaafde leerlingen te koppelen aan de theorie van Montessori is het volgende: bij het bestuderen van de nieuwste inzichten over onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen worden telkens bepaalde uitgangspunten verwoord, waarbij aspecten van keuzevrijheid, autonomie, eigen tempo, gevoelige perioden, relatie met de docent en vertrouwen steeds een rol spelen. Het valt op – zoals ik in hoofdstuk 2 zal aantonen - dat juist dit de belangrijkste aandachtspunten van Montessori zijn en meerdere onderzoeken voor mij (Oostindië, 2023, Verheul, 2021, Metis Montessori Lyceum, 2021) hebben benadrukt dat de aanpak van Montessori wel eens een sleutelpositie in zou kunnen nemen in onze kijk op de problematiek van hoogbegaafdheid.

De term hoogbegaafde leerlingen zal eerst onderzocht moeten worden, want in de vakliteratuur wordt aan hoogbegaafdheid een IQ gekoppeld - IQ-score van 130 of meer- (van Gerven, Zonneveld, Oosterveen, Dekkers, den Boer, 2025, p. 9), maar in mijn onderzoek zal ik mij niet wagen aan het meten van het IQ van onze leerlingen. Een officiële IQ-test is duur en tijdrovend- slechts een enkele ouder zal het de moeite waard vinden om zijn/haar kind zo te laten testen. Bij het invullen van de vragenlijsten blijkt ook slechts 30% van de leerlingen

zo'n officiële IQ-test gedaan te hebben (zie bijlage 4). We kunnen dus niet op een eenvoudige wijze de leerlingen selecteren waarmee we een onderzoek naar een versteviging van ons onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen zullen uitvoeren.



En dit is een vrij algemeen probleem in het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, zoals ook in het 'Basisboek voor (hoog)begaafdheid in het PO en VO' beschreven wordt (van Gerven et al, 2025):

'Binnen het onderwijs (PO en VO) wordt vaak gevraagd hoe (hoog)begaafdheid gesignaleerd kan worden. Traditioneel wordt signalering ingezet om kinderen te identificeren, maar deze benadering heeft beperkingen. Werken met kenmerken biedt houvast, maar kent ook risico's, zoals on- bewuste aannames, reïficatie en uitsluiting. Kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn bovendien afhankelijk van visie en context, en intelligentie alleen voorspelt schoolresultaten slechts deels. Signaleringsinstrumenten zijn vaak onvoldoende betrouwbaar en gevoelig voor subjectiviteit en culturele bias. Het is belangrijk om kenmerken te vertalen naar educatieve behoeften, en de juiste vragen te stellen: welke kenmerken beïnvloeden het functioneren, en hoe kunnen we daar als school op aansluiten? Educatieve behoeften moeten in kaart worden gebracht via observaties, gesprekken en analyse van de leeromgeving, met aandacht voor de zone van naaste ontwikkeling, en met alle educatieve partners. Kansrijk onderwijs biedt alle leerlingen ruimte om zich optimaal te ontwikkelen door vertrouwen en structuur te bieden, en diversiteit te benutten.'

Ik zal mij in mijn onderzoek richten op onze leerlingen en me daarbij vooral richten op de leerlingen die bij ons talent-uren (zie bijlage 2) bezoeken- van klas 1 tot en met 6. Dit zijn de leerlingen die ons, de docenten, mentoren en de zorgcoördinatoren van onze school opgevallen zijn als bijzonder begaafd. Wij hebben hier als school nu redelijk ontwikkelde signalerings-mechanismen voor ontwikkeld. Mentoren, vakdocenten, schoolleiders en zorgcoördinatoren zien op verslagvergaderingen dat leerlingen iets anders dan het normale aanbod nodig hebben, soms in leerstof, soms in begeleiding. Tegelijkertijd is juist het feit dat er een groot verschil in kennis over (hoog)begaafdheid is bij verschillende docenten, mentoren en zorgmedewerkers één van de aandachtspunten op het MLA. Het zou mooi zijn

als alle docenten en zorgmedewerkers weten waar zij op moeten letten en wat mogelijkheden zijn om leerlingen te helpen, maar zover zijn we nog niet. Uit het Basisboek (hoog)begaafdheid voor PO en VO (van Gerven et al, 2025) blijkt dat het goed mogelijk is om herkennings- en selectiemechanismen te ontwikkelen en onder docenten te verspreiden, waarmee we van een meer intuïtieve aanpak naar een meer systematische benadering zouden bewegen. Dit vraagt echter wel scholing van docenten en zorgmedewerkers.

In paragraaf 2.5 zal ik beschrijven op welke verschillende manieren (hoog)begaafdheid zich kan manifesteren en daar wordt direct duidelijk hoe lastig het is om een eenduidig herkennings- en selectiemechanisme te ontwikkelen: waar de ene leerling geweldig scoort op schoolgebied zal een ander juist op onbegrijpelijke wijze zwakke resultaten behalen, doet de één zijn/haar uiterste best, zal de ander vaak onderpresteren, waar de één zeer aanwezig is in de klas, zul je de ander nauwelijks opmerken. Ook hier wordt weer duidelijk : er is geen ‘one size that fits all’.

Als leerlingen door ons geselecteerd zijn omdat er een vermoeden van (hoog)begaafdheid is, dan worden zij aangemeld bij de docenten van de talentklassen (of andere ondersteuningsmogelijkheden zoals de ‘woonkamer’-zie H4 en bijlage 2), die vervolgens met betreffende leerlingen in gesprek gaan om te onderzoeken wat zij nodig hebben. Niet alle leerlingen waarvan wij vermoeden dat ze (hoog)begaafd zijn bezoeken dan ook de talent-uren. Voor sommige leerlingen voelt dit als ‘extra’ terwijl ze vinden dat ze hun tijd op school anders moeten gebruiken. Zij hebben dan ook de vrijheid om wel of niet te komen. Daarom heb ik ook leerlingen die niet naar talent-uren komen, maar wel bij ons opgevallen zijn als bijzonder slim of eenzijdig begaafd in mijn onderzoek opgenomen.

Deze leerlingen vulden een vragenlijst in, waarbij de vragen zodanig gesteld zijn dat ze mij inzicht gaven in de plaatsing van de leerlingen binnen de profielen van begaafdheid (zie paragraaf 2.5) om hen vervolgens te vragen hoe zij graag door de school geholpen willen worden en wat in het verleden bij hun ‘werkte’. Als deze wensen overeenkomen met de adviezen die Betts en Neihart geven voor onderwijs aan begaafde leerlingen hebben we een krachtig gereedschap om als school onze aanpak mee te verbeteren (Betts en Neihart, 2010). Zoals eerder gezegd: dit zijn veelal adviezen die één op één te koppelen zijn aan Montessori- aanpak. Het zou dus goed mogelijk moeten zijn om deze in onze school te implementeren.

1.3 Doelstellingen

Begaafde leerlingen hebben we in alle soorten en maten. Het is ook niet zo dat we deze leerlingen eruit kunnen pikken en daar een standaard aanpak aan kunnen koppelen: wat werkt voor de één, werkt niet voor de ander. Toch is het wél de moeite waard om iets meer te zeggen over de verschillende 'soorten' begaafde leerlingen die we het meest tegenkomen. Hiertoe hebben Betts en Neihart in 1988 hun 'Profiles of the gifted and the talented' gepubliceerd. Tot de dag van vandaag zijn deze profielen een zinvolle onderverdeling gebleken. Dit is niet omdat we zo graag leerlingen in hokjes willen stoppen, maar omdat Betts en Neihart bij de beschrijving van hun profielen ook beschreven hebben welke aanpak bij verschillende leerlingen het beste werkt (zie hun bijgestelde versie van 2010, bijlage 1). Zij hebben per profiel beschreven wat voor bijzondere aanpak bij de verschillende leerlingen door een school gekozen zou kunnen worden. En hier komt de koppeling met Montessori-theorie: vrijwel alle aspecten van de aanpak die door Betts en Neihart besproken worden, zijn terug te voeren tot Montessori-principes, zoals ik laat zien in mijn theoretisch kader (hoofdstuk 2).

Het ligt daarom erg voor de hand om bij het bestuderen van de mogelijkheden en wensen van onze begaafde leerlingen eerst maar eens te kijken of zij in de profielen van Betts en Neihart passen, om vervolgens te kijken of de door hen beschreven aanpak ook door de leerlingen als een wenselijke aanpak gezien wordt.

Zo is het mijn bedoeling om door gestructureerd onderzoek te doen naar de aard van onze (hoog)begaafde leerlingen een beter beeld te krijgen van de behoeften van deze leerlingen en een beter inzicht te krijgen in de redenen dat zij soms vastlopen op school. Zo zou mijn onderzoek bij kunnen dragen aan plannen om vanaf 2027-2028 onze (hoog)begaafde leerlingen beter te begeleiden. Het is daarbij een mooi gegeven dat Ineke Bosman, die ook de Leergang Montessori Meesterschap volgt en zich op het Metis Montessori Lyceum met dezelfde doelgroep bezighoudt zich ten doel stelt om beter te beschrijven hoe docenten ondersteund kunnen worden bij de begeleiding van begaafde leerlingen.

Het doel van mijn onderzoek is dus om aan de hand van literatuuronderzoek en de uitkomsten van een enquête onder leerlingen tot een beter inzicht te komen in het verband tussen de principes van Maria Montessori en de heersende gedachten over de aanpak voor (hoog)begaafde leerlingen. Vervolgens onderzoek ik de gebreken die onze aanpak van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vertoont.

Wanneer beter duidelijk is wat deze leerlingen nodig hebben en wat wij hier als school in kunnen bieden, zal het onderzoek leiden tot concrete aanbevelingen aan de schoolleiding waarmee we ons aanbod kunnen versterken.

2 Het theoretisch kader

2.1 Inleidend

In mijn onderzoek zal ik mij richten op de hoofdvraag: wat hebben (hoog)begaafde leerlingen nodig- anders dan andere leerlingen? En de vervolgvraag: wat kan het Montessorigedachtengoed daarin bijdragen? In dit theoretisch kader zal ik dat in stappen bekijken. Eerst zal ik onderzoeken wat Maria Montessori en andere psychologen en onderwijskundigen hebben gezegd over intelligentie (2.2). Vervolgens zal ik hoogbegaafdheid onder de loep nemen en beschrijven wat er door wetenschappers gezegd wordt over hoogbegaafde kinderen en wat zij nodig hebben (2.3). Montessori heeft dan wel zelf geen uitspraken gedaan over onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, maar in paragraaf 2.4 zal ik laten zien dat een aantal van de kernpunten van de Montessori aanpak overeenkomen met de aanbevelingen die gedaan worden voor onderwijs aan (hoog)begaafden en aantonen dat Montessorionderwijs inherent geschikt is voor (hoog)begaafden. Daarna zal ik de profielen van hoogbegaafdheid van Betts en Neihart beschrijven en laten zien wat de verschillende soorten leerlingen nodig hebben (paragraaf 2.5). In de volgende paragraaf zal ik onderzoeken wat de verschillende vormen van hoogbegaafdheid vragen van een school en hoeveel aspecten hiervan overeenkomen met de theorie van Montessori. Samenvattend zal ik in paragraaf 2.6 beschrijven hoe we aan verschillende aspecten van de theorie van Montessori een krachtig middel hebben om (hoog)begaafde leerlingen als school verder te helpen. Essentieel daarbij is wel wat leerlingen zelf aangeven nodig te hebben. In hoofdstuk 4 zal ik het praktisch onderzoek beschrijven dat ik onder leerlingen gedaan heb en onderzoeken in hoeverre de uitkomsten daarvan overeenkomen met de theorie van hoofdstuk 2.

De structuur van mijn onderzoek en de plaats van het theoretisch kader en het praktisch onderzoek daarin wordt schematisch weergegeven op pagina 35.

2.2 Montessori en anderen over intelligentie

"The child has a mind able to absorb knowledge. He has the power to teach himself."
(Montessori 2007, p5)

Voordat we ons buigen over de vraag wat (hoog)begaafdheid is, is het nodig om 'intelligentie' onder de loep te nemen. Dat is natuurlijk geen kleinigheid: over het onderwerp 'intelligentie' is een bibliotheek volgeschreven. Er is dus een focus nodig: ik zal me in mijn onderzoek naar intelligentie vooral richten op aspecten die voor het vervolg van het verhaal over (hoog)begaafde kinderen en Montessori van belang zijn. In deze paragraaf zal ik laten zien dat de overtuiging van Montessori dat intelligentie geen statisch begrip is, maar dynamisch, breed gedragen wordt en dat hierin de omgeving een grote rol speelt. Het kind wil leren en onder de juiste omstandigheden, in de juiste voorbereide omgeving met de juiste begeleiding kan het tot volle ontwikkeling komen. De leerling moet daarin een zekere mate van vrijheid ervaren en speelt een actieve rol en zal zo tot zijn/haar volle potentie komen.

Na onderzoeken in de boeken en lezingen van Montessori heb ik niets gevonden over (hoog)begaafde kinderen, een term die in de tijd waarin zij actief was nog maar nauwelijks gebruikt werd. Wel kende zij het werk van Alfred Binet, de psycholoog die de eerste intelligentietesten ontwikkelde (Montessori 2020, p.98), maar ik heb geen teksten gevonden waarin zij aangeeft geïnteresseerd te zijn in het afnemen van intelligentietesten- wel aanwijzingen dat zij hierop tegen was: '*Binnen de Montessori-pedagogiek staat niet het toetsen, maar het observeren centraal.'*(Association Montessori Internationale, 2026)

Het is in dit kader natuurlijk wel interessant om te vermelden dat Montessori haar methode ontwikkeld heeft na haar ervaring bij het werken met kinderen met een beperking. Je zou kunnen zeggen dat zij zich in eerste instantie juist richtte op de kinderen waarvan de samenleving ervan uitging dat ze niet zouden kunnen leren omdat ze niet intelligent zouden zijn. Montessori bewees het tegendeel.

Over intelligentie heeft Montessori wel geschreven.

'The urge towards growth lies within the child himself – his intelligence and character will grow whatever we may do, but we can help or hinder the growth'. (Montessori 2017, p.69)

Intelligentie wordt niet als rigide maat gezien (zoals een testscore), maar als dynamisch zoals Lillard het beschrijft: het verschil tussen de kijk op intelligentie als een 'fixed quantity' en het meer dynamische model van de 'incremental theorists' (Lillard 2017, p 192). Dit verschil sluit direct aan op de het nature- nurture onderscheid. In de woorden van Montessori: "We then found that individual activity is the one factor that stimulates and produces development." (Montessori 2007, p.7) Zo worden de capaciteiten van kinderen verder ontwikkeld door ervaringen.

Intelligentie kan in de ogen van Montessori dus niet worden aangeleerd, maar wel gestimuleerd en komt vrij wanneer het gevoed wordt door een nauwkeurig gevormde omgeving, waarin het kind kan ontdekken, problemen kan oplossen en zelf kan ontwikkelen.

Hoe goed een dergelijke 'voorbereide omgeving' zijn werk kan doen beschrijft zij helder:

> **"**It is to correspond to these needs [for independence] that we prepared an environment proportionate to the size and intelligence of the children, where they could work and achieve independence." (Montessori 1970, p.34)

En dat levert blije kinderen op:

> "We observe that a child occupied with matters that awaken his interest seems to blossom, to expand, evincing undreamed of character traits; his abilities give him great satisfaction, and he smiles with a sweet and joyous smile." (Montessori 1970, p.96)

Kinderen die een leven lang leren door eigen activiteit:

> **"**We then found that individual activity is the one factor that stimulates and produces development, and that this is not more true for the little ones of preschool age than it is for the junior, middle, and upper school children." (Montessori 2007, p.7)

Terwijl het tegenovergestelde, een kind waarvan de autonomie ontnomen is veel narigheid oplevert:

> **"**The schoolchild, being continually discouraged and scolded, ends by acquiring that mixture of distrust of his own powers and of fear which is called shyness, and which later, in the grown man, takes the form of discouragement and submissiveness, of incapacity to put up the slightest moral resistance."(Montessori 1970, p.118)

Natuurlijk vraagt het van de docent een speciale houding om zo de leerling in haar eigen kracht te laten komen:

> **"**The first step an intending Montessori teacher must take is to prepare herself. For one thing, she must keep her imagination alive; for while, in the traditional schools, the teacher sees the immediate behaviour of her pupils, knowing that she must look after them and what she has to teach, the Montessori teacher is constantly looking for a child who is not yet there." (Montessori 2007, p.252)

En de docent creëert de voorbereide omgeving, niet in volledige vrijheid, maar in 'vrijheid in gebondenheid':

> **“**… the first thing his education demands is the provision of an environment in which he can develop the powers given him by nature. This does not mean just to amuse him and let him do what he likes. But it does mean that we have to adjust our minds to doing a work of collaboration with nature, to being obedient to one of her laws, the law which decrees that development comes from environmental experience.” (Montessori 2007, p.89)

Sinds het begin van de eenentwintigste eeuw wordt intelligentie omschreven als *een samenspel van verstandelijke vermogens, processen en vaardigheden* op het gebied van de drie cognitieve domeinen:

Proces: Bij processen gaat het om de verwerking en bewerking van informatie, bijvoorbeeld de wijze van omgaan met (nieuwe) informatie, flexibiliteit in denken, het vermogen problemen op te lossen en abstract te redeneren. Dit is deels *aangeboren* ofwel *aanleg*.

Inhoud: Inhoud verwijst naar het soort informatie dat wordt verwerkt – bijvoorbeeld visuele en auditieve informatie – en verbale vermogens.

Capaciteit: Bij capaciteit gaat het om de hoeveelheid informatie die kan worden verwerkt en de snelheid waarmee de informatieverwerking plaatsvindt. (van Gerven et al. 2025, p.47)

Jelle Jolles laat in zijn boek ‘het Tienerbrein’(2023) zien dat je intelligentie niet erft: ‘het ligt niet vast in je DNA. Het lichaam wordt opgebouwd op grond van codes (DNA), het bouwplan, maar daarmee bepaalt ons lichaam alleen de randvoorwaarden waarbinnen het zich ontwikkelen kan…. De omgeving bepaalt hoe een individu zich ontwikkelt binnen die randvoorwaarden. Dat verklaart ook waarom de omgeving- vooral leraren en ouders zo belangrijk zijn voor de ontwikkeling van een adolescent.’

Ook Howard Gardner betoogt dat een IQ-score weinig zegt over de mogelijkheden van een mens om zich te ontwikkelen: ‘Moreover, the intelligence test reveals little about an individual’s potential for further growth. Two individuals can receive the same IQ score, yet one may turn out to be capable of a tremendous spurt in intellectual attainment while another may be displaying the very height of his intellectual powers. To put it in the terms of the Soviet psychologist Lev Vygotsky, intelligence tests fail to yield any indication of an individual’s “zone of potential development.” (Gardner 1985, p.18)

Piagets theorie benadrukt dat onderwijs moet aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind, waarbij leren een actieve ontdekkingsreis is in plaats van passieve kennisoverdracht. Samen met Montessori is hij daarmee te rekenen tot de ‘constructivisten’, omdat zij kinderen zien als actieve kenniszoekers, in plaats van lege vaten waar kennis in gegoten wordt (Lillard, 2017, p. 10).

Ken Robinson in zijn Ted-talk met de titel ‘How to escape education’s Death-valley?’ beschrijft de rol van het onderwijs prachtig zonder Montessori ook maar te noemen:

> “Education is about learning- when there is no learning going on there is no education. The role of the teacher is to facilitate learning, that’s all.” (Ken Robinson, 2014)

Robinson hanteert drie basisprincipes waarop onderwijs gestoeld zou moeten zijn:

1. Ieder kind is verschillend
2. Ieder kind is nieuwsgierig en wil leren
3. Ieder kind is creatief

Ook voor het vervolg van dit onderzoek zijn deze drie basisprincipes een mooie leidraad, omdat zij volledig passen bij het meerfactorenmodel voor hoogbegaafdheid van Renzulli en Mönks (zie paragraaf 2.3) en veel overlap vertonen met de theorie van Montessori.

Montessori heeft hiervoor een mooie term ontwikkeld: “the absorbent mind’:

> **“**Growth and psychic development are therefore guided by: the absorbent mind, the nebulae and the sensitive periods with their respective mechanisms. It is these that are hereditary and characteristic of the human species. But the promise they hold can only be fulfilled through the experience of free activity conducted on the environment.” (Montessori, 2007, p. 78)

2.3 Hoogbegaafdheid



Aangezien we in dit onderzoek niet ‘de diagnose van (hoog)begaafdheid’ centraal stellen, maar ons vooral richten op de vraag welke onderwijsbehoeften leerlingen met de kenmerken van (hoog)begaafdheid hebben, is het zinvol om op zoek te gaan naar een bron die helder en systematisch beschrijft wat verschillende (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben. In het zeer uitgebreide boek ‘Het basisboek voor (hoog)begaafdheid in PO en VO’ van Eleonoor van Gerven en anderen (2025) heb ik een dergelijke systematische aanpak gevonden en daarom zal in het vervolg van mijn onderzoek dit boek een grote rol spelen.

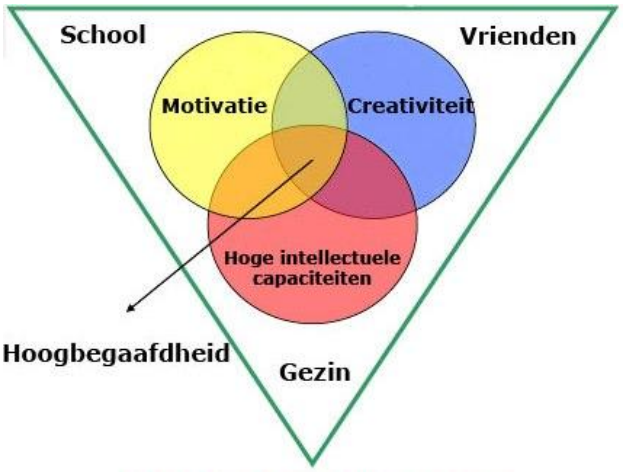
Omdat we bij het beschrijven van (hoog)begaafdheid niet meer uit kunnen gaan van een simpel gegeven als een IQ-score (zie paragraaf 1.1), zullen we de term op een andere wijze moeten definiëren. De definitie: ‘hoogbegaafden hebben een meer dan gemiddelde intelligentie’ geeft natuurlijk nog zeer weinig houvast. Hoe lastig het geven van een definitie is blijkt uit het ‘Het basisboek voor (hoog)begaafdheid in PO en VO’ (van Gerven et al, 2025). Uiteindelijk wordt ook in dit boek gekozen voor een omschrijving van aspecten en verschijningsvormen van (hoog)begaafdheid en deze weg zullen wij ook kiezen in dit onderzoek.

Allereerst bekijken we de evolutie van visies op hoogbegaafdheid, van nature- en nurture-modellen naar een dynamische interactie tussen individu en omgeving (mastery-model). Hoogbegaafdheid wordt niet enkel bepaald door intelligentie, maar ook door persoonlijkheidseigenschappen zoals doorzettingsvermogen en motivatie. Ondanks optimale kansen ontwikkelen niet alle kinderen hun potentieel volledig, mede door hindernissen als dissynchroniciteit (ongelijke ontwikkeling van cognitieve, emotionele en motorische vaardigheden) en perfectionisme. (van Rossen en D’hondt 2021).

Over het algemeen is er vandaag de dag overeenstemming in onderwijs en wetenschap dat er bij (hoog)begaafdheid sprake is van een combinatie van verschillende factoren. In Nederland wordt onder andere het Meerfactorenmodel van Renzulli en Mönks (1985) gebruikt om de werking tussen die combinatie van factoren op een eenvoudige manier uit te leggen.1 In dit Meerfactorenmodel gaat het om drie factoren:

1. hoge intellectuele capaciteiten
2. een groot creërend denkvermogen
3. een hoge (leer)motivatie.

Deze kenmerken komen (al dan niet) tot bloei onder invloed van de omgeving van de school, de vriendenkring en het gezin.



MEERFACTOREN MODEL HOOGBEGAAFDHEID
RENZULLI/MÖNKS

De hersenen van hoogbegaafden vertonen grotere plasticiteit, waardoor zij sneller verbanden leggen en kennis integreren. Gevoelige periodes (Montessori) spelen een cruciale rol: fasen waarin kinderen extra ontvankelijk zijn voor specifieke leerprocessen, zoals wetenschap of taal.

Ontwikkelingen in het denken over (hoog)begaafdheid laten een theoretische verschuiving zien van ‘het zoeken naar de (hoog)begaafde leerling’, naar ‘het zoeken naar begaafdheid in de vorm van talent dat ontwikkeld moet worden’, naar ‘het zoeken naar een betere kans op afstemming tussen leerling- kenmerken en onderwijsaanbod’ . Die ontwikkeling sluit aan bij een meer algemeen onderwijskundige beweging in het verschuiven van het denken in algemene termen van wat de meeste kinderen nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen naar meer specifieke termen van wat individuele leerlingen daarvoor nodig hebben. De vraag ‘Wat heeft deze leerling, met deze kenmerken, deze ouders, in deze groep nodig om zich te kunnen ontwikkelen?’ laat die trend naar individuele afstemming heel duidelijk zien. (van Gerven et al 2025). Het lijkt erop dat deze ontwikkeling direct aansluit bij de ideeën van pedagogen als Montessori en Parkhurst, maar het is opvallend dat in het Basisboek voor (hoog)begaafdheid nauwelijks aandacht besteed wordt aan deze onderwijsvernieuwers.

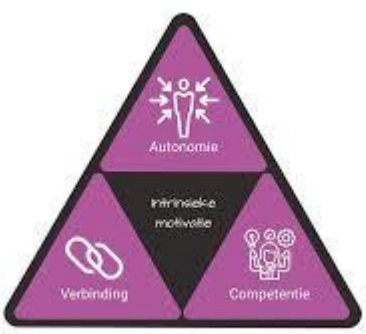
Deze ontwikkeling in het kijken naar hoogbegaafdheid is helder omschreven door Eleonoor van Gerven:

> “Een veel gestelde vraag binnen zowel het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs is: op welke kenmerken kunnen we letten om hoogbegaafde kinderen te

signaleren? Signalering gaat dan vooraf aan een passend aanbod en passende begeleiding: we identificeren eerst die leerlingen van wie we denken dat ze begaafd zijn en bieden ze vervolgens een uitdagend aanbod. Signalering lijkt dan als doel te hebben om vast te stellen dat een kind wel of geen kenmerken van (hoog)begaafdheid laat zien, en daarmee al dan niet hoogbegaafd is. Dit komt voort uit de behoefte het goede voor de leerling te doen en is gebaseerd op het medisch-model-denken: het precies verklaren van een probleem en op grond daarvan het kunnen labelen van een probleem, voordat er tot handelen overgegaan kan worden. Ik wil pleiten voor het vertalen van kenmerken naar behoeften en kansen. Signaleren betekent dan: ontwikkelkansen creëren, zodat educatieve behoeften zichtbaar kunnen worden en je ze leert te begrijpen in de context. Op die manier kun je meer recht doen aan de constante interactie tussen kind en omgeving, en aan die kinderen die nog niet laten zien wat ze mogelijk wel nodig hebben. Van belang daarbij is om leerlingen zelf te vragen wat ze nodig hebben- iets dat vaak vergeten wordt, terwijl begaafde leerlingen bij uitstek in staat zijn aan te geven wat wel- en wat niet goed gaat. (van Gerven et al, 2025)

Kortom: als we kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar weten te maken door het bieden van kansrijk onderwijs, kunnen we vervolgens ons onderwijsaanbod opnieuw bijstellen indien nodig. We komen daarmee tegemoet aan de kenmerken en de behoeften van het kind op dat moment in die situatie, maar ook aan de (on)mogelijkheden binnen een onderwijssetting.

Deci en Ryan lieten met hun ‘zelfdeterminatietheorie’ zien hoe autonome motivatie hoger wordt wanneer drie psychologische basisbehoeften worden vervuld: het gevoel van relatie, autonomie en competentie:



Door rekening te houden met relevante verschillen (differentiatie) voelen leerlingen zich gekend, voelen ze zich bekwaam en kan je leerlingen verantwoordlijkheden geven (Lillard 2017, p.101). Dit geldt voor alle leerlingen, maar kan extra belangrijk zijn bij de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen.

Het lijkt me goed om hier te benadrukken waarom het zo hard nodig is om goed onderwijsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen te ontwikkelen. Bij oppervlakkige beschouwing lijkt hoogbegaafdheid een luxeprobleem: het zijn toch heel slimme leerlingen, dus waar is het probleem? Het is echter bekend dat veel leerlingen zich vaak vervelen op school omdat zij de schoolvakken eerder begrijpen dan hun klasgenoten. Onze methodes zijn gericht op de gemiddeld intelligente leerling, met voldoende oefenstof voor alle leerlingen. Voor slimme leerlingen is er echter veel minder oefening nodig: zij snappen het al snel en ervaren de oefening daarna als tijdsverspilling. Dit kan grote gevolgen hebben voor hun plezier in school en hun motivatie om te werken. Daarnaast kan het voor (hoog)begaafde leerlingen lastig zijn dat hun sociaal/emotionele ontwikkeling niet gelijk opgaat met hun intellectuele ontwikkeling.

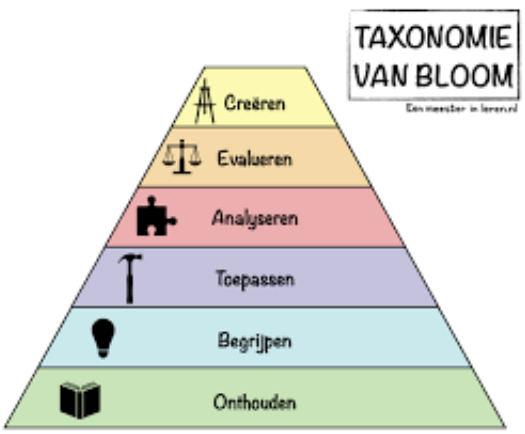
Hoge intelligentie betekent ook niet dat een leerling het goed doet op school: om verschillende redenen kan het juist erg moeizaam gaan en juist dan kan de leerling gefrustreerd raken: moeite met executieve vaardigheden of planning kunnen maken dat een leerling zwaar onder zijn/haar niveau presteert. Juist deze leerlingen hebben veel ondersteuning nodig. In het vervolg van dit hoofdstuk zal ik proberen in kaart te brengen hoe zich bij verschillende (hoog)begaafde leerlingen verschillende problemen voordoen.

Tessa Kieboom beschrijft in haar boek ‘Meer dan intelligent’ de gevoelsaspecten van (hoog)begaafdheid. Zij noemt dit het ‘Zijnsluik’, waarbij kritische houding van veel (hoog)begaafden naar zichzelf (hoge zelfreflectie) en hun omgeving (rechtvaardigheidsgevoel) opvallen.



De taxonomie van Bloom kan ons inzicht geven in de problemen die (hoog)begaafden bij kennisverwerking ervaren (van Gerven et al. 2025 p 176). De taxonomie maakt onderscheid tussen lagere-orde en hogere-orde denkvaardigheden. Hoogbegaafden beheersen de lagere niveaus vaak zeer snel, waardoor zij in de reguliere lesmethode snel verveeld raken.

In onderstaand schema zie je de verschillende denkniveaus (SLO 2026) en dit schema kan ook een licht schijnen op manier waarop (hoog)begaafden kennis verwerven. Daarbij kan men zien waar (hoog)begaafde leerlingen vaak problemen ervaren:



Denkniveau	Wat de leerling doet	Relevantie voor hoogbegaafden
Creëren	Iets nieuws ontwerpen of samenstellen.	Gebruik van sterke creativiteit en unieke oplossingen.
Evalueren	Een beargumenteerd oordeel vellen over informatie.	Sluit aan bij het grote rechtvaardigheidsgevoel en kritische instelling.
Analyseren	Informatie ontleden en verbanden leggen.	Ideaal voor kinderen die snel schakelen en patronen zien.
Toepassen	Geleerde kennis in een nieuwe situatie gebruiken.	Overgangsniveau; vaak nog nodig als basis voor analyse.
Begrijpen	Uitleggen wat informatie betekent in eigen woorden.	Vaak te eenvoudig als einddoel voor hoogbegaafden.
Onthouden	Feiten en basisbegrippen reproduceren.	Kan problematisch zijn door moeite met zinloos automatiseren.

En zo heb ik in deze paragraaf een poging gedaan om meer grip te krijgen op de term (hoog)begaafdheid. Een definitie blijkt moeilijk te geven (los van de definitie waarin IQ

maatgevend is) en daarom hebben we verschillende aspecten en manieren van kijken naar (hoog)begaafdheid beschreven. Het feit dat (hoog)begaafdheid zoveel verschillende verschijningsvormen heeft en de onderlinge verschillen tussen (hoog)begaafden zo groot zijn, maakt het wenselijk om deze verschillen onder de loep te nemen en te kijken naar de meest voorkomende ‘profielen van (hoog)begaafdheid.’ In paragraaf 2.5 zal ik daarom de profielen van Betts en Neihart beschrijven; deze profielen geven ons meer houvast in ons onderzoek naar de (hoog)begaafde leerling.

2.4 Een paar kernpunten uit Montessori's visie die relevant zijn voor (hoog)begaafden:

1. Het unieke tempo van elk kind

Montessori benadrukte dat elk kind een eigen ontwikkelingsritme heeft. Ze stelde dat sommige kinderen sneller door de ontwikkelingsfasen gaan en dat onderwijs hen niet mag afremmen : 'The new education does not consist in merely providing means for the development of individual actions, but also in giving a child the freedom of disposing of these actions himself'.'(Montessori 1967,p. 96). Dit sluit sterk aan bij het idee van versnellen of compacten (Zie verklarende woordenlijst, bijlage 2) in het onderwijs voor (hoog)begaafden.

2. Vrijheid in gebondenheid

(Hoog)begaafde kinderen hebben vaak een sterke intrinsieke motivatie en willen diepgaande kennis opdoen (Gottfried &Gottfried. 1996). Montessori's aanpak van *vrijheid in keuze van werk* binnen een zorgvuldig voorbereide omgeving biedt hiervoor ruimte: 'The objects in our system are, instead, a help to the child himself. He chooses what he wants for his own use, and works with it according to his own needs, tendencies, and special interests. In this way the objects become a means of growth.' (Montessori 1967, p. 150). La Faille en Stoovelaar geven aan dat dit niet een totale vrijheid is, 'maar vrijheid met de helpende hand van de opvoeder zodat de kinderen zelf tot zelfregulatie komen; dit vraagt van de leraar geduld en het stellen van grenzen.'(La Faille en Stoovelaar 2020)

3. Gevoelige perioden & intense belangstelling

Montessori beschreef *gevoelige perioden* waarin een kind bijzonder ontvankelijk is voor bepaalde leerervaringen. In het voortgezet onderwijs hebben wij te maken met de periode van de 'organisator' (12 tot 15 jaar) en die van de 'betrokkene' (15 tot 18 jaar) (La Faille en Stoovelaar 2020). Bij (hoog)begaafde kinderen kunnen deze perioden zich sneller of intenser voordoen, waardoor ze grote leerstappen kunnen maken in korte tijd. Naast de gewone gevoeligheden voor spreken, lopen, lezen, zien wij dat er vaak fases zijn waarin extra gevoeligheden voor bepaalde terreinen van wetenschappen (natuurwetenschappen, biologie, mensenkennis, techniek, talen) optreden (Depondt, 2020).Natuurlijk gaan deze intellectuele ontwikkelingsfasen niet vanzelfsprekend gelijk op met hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarom is het altijd nodig om deze leerlingen goed in de gaten te houden en in gesprek te blijven over hun welbevinden op school. (van Rossen en d'Hondt 2021)

4. Het belang van zingeving en morele ontwikkeling

Montessori legde de nadruk op het ontwikkelen van het hele kind: intellectueel, sociaal én moreel.'Education as today conceived is something separated both from biological and social life. All those who enter the educational world tend to be cut off from society…'(Montessori 1967 p. 10).

Lillard zegt hierover: 'One of the most crucial and large differences between Montessori and conventional schooling is the realm of meaning. If conventional education represents a factory for transforming the behaviorist child into a knowledgeable citizen who can pick the right answers on standardized multiple-choice tests, Montessori is more of a secular monastery for the encouragement of the realization of each person's full potential as a connected, aware, intelligent being'.(Lillard, 2017, p 251). Ook al geeft Lillard hier een wel erg zwart-wit beeld van conventioneel onderwijs, het verschil – in haar ogen- met montessorionderwijs moge duidelijk zijn.

Voor (hoog)begaafde kinderen, die vaak een sterk rechtvaardigheidsgevoel en diepere levensvragen hebben, sluit dit goed aan. Zie hier voor ook het 'Zijnsluik' van Kieboom (Kieboom, 2017).

5. Geen competitie, maar zelfontplooiing

Montessori waarschuwde voor competitie en vergelijken. In plaats daarvan gaat het om persoonlijke groei en het volgen van de innerlijke drijfveren van het kind: 'And I was astonished when I learned that a child who is permitted to educate himself really gives up these lower instincts. I then urged the teachers to cease handing out the ordinary prizes and punishments, which were no longer suited to our children, and to confine themselves to directing them gently in their work.' (Montessori 1967, p. 61). Dit kan voor (hoog)begaafde kinderen belangrijk zijn, omdat zij in traditioneel onderwijs vaak druk ervaren om te presteren of juist om zich aan te passen.

6. Vertrouwen

Niets van bovenstaande kan functioneren zonder het vertrouwen van de docent in de leerling en zijn eigen wil tot leren. 'The teacher, when she begins work in our schools, must have a kind of faith that the child will reveal himself through work.' (Montessori 2007, p. 252). Het is bekend dat (hoog)begaafde leerlingen dit vertrouwen ook enorm hard nodig hebben. Bij alle verschillende profielen van (hoog)begaafden wordt de vertrouwensrelatie met docenten als voorwaarde genoemd.

7. Voorbereide omgeving

In paragraaf 2.2 staat beschreven hoe het creëren van een goede voorbereide omgeving voor Montessori van essentieel belang is: ‘When we speak of “environment” we include the sum total of objects which a child can freely choose and use as he pleases, that is to say, according to his needs and tendencies. A teacher simply assists him at the beginning to get his bearings among so many different things and teaches him the precise use of each of them, that is to say, she introduces him to the ordered and active life of the environment. But then she leaves him free in the choice and execution of his work’ (Montessori 2020, p.65). In ons aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen moet deze voorbereide omgeving ook een belangrijke rol spelen: in de talent-klassen mogen leerlingen doen wat zij willen- binnen bepaalde grenzen. We proberen daarom een breed scala aan mogelijkheden aan te bieden: er zijn computers, schaakborden, materialen om creatief bezig te zijn en vooral: een fijn lokaal met slechts een maximum van 16 leerlingen zodat alle leerlingen de ruimte en aandacht krijgen die ze nodig hebben.

8. Observatie en erkenning

Dat brengt me bij mijn laatste punt, minder concreet, maar volgens mij heel belangrijk: observatie. ‘From his scientific training, a teacher should acquire not only an ability but also an interest in observing natural phenomena. In our system he should be much more passive then active, and his passivity should be compounded of an anxious scientific curiosity and a respect for the phenomena which he wishes to observe. It is imperative that a teacher understand and appreciate his position as an observer.’ (Montessori, 1967, p.51). Uit de literatuur, maar ook uit mijn persoonlijke ervaring is het voor leerlingen met een bijzondere begaafdheid van groot belang dat zij ‘gezien’ worden. Herkenning en erkenning voor hun kwaliteiten en problemen is voor alle leerlingen belangrijk, maar voor deze groep essentieel. Dat is een direct gevolg van de gevoeligheid zoals deze in het ‘Zijnsluik’ in paragraaf 2.3 beschreven staat, maar ook direct waarneembaar wanneer men met deze groep werkt: contact met docenten en aandacht voor hun speciale positie werkt als voeding. Mariëtte van Hazendonk, hoogbegaafdheidsexpert van MindMe zegt hierover: ‘ (Hoog)begaafde kinderen, en vaak ook hun ouders, kunnen zich niet gezien, gehoord en begrepen voelen binnen het reguliere onderwijssysteem. Daarnaast ligt een gebrek aan uitdaging, aansluiting en een passende manier van kennisoverdracht op de loer. Dit alles kan leiden tot gevoelens van eenzaamheid, depressie, schooltrauma, verveling, frustratie, onderpresteren of zelfs schoolverzuim en uitval.’ (van Gerven et al. 2025 p. 45)

2.5 De profielen van begaafden en getalenteerden

In paragraaf 2.3 hebben we gezien dat (hoog)begaafdheid veel verschillende aspecten en verschijningsvormen kent. Het blijkt lastig om het over (hoog)begaafde leerlingen in het algemeen te hebben als we willen onderzoeken wat deze leerlingen van een/onze school nodig hebben. Er is geen ‘one size fits all’ en geen wondermiddel waarmee alle leerlingen goed geholpen worden. Dit vraagt om een nuancering, om nader onderzoek naar de verschillende soorten begaafdheid die we tegen komen en dan blijkt dat – ook al zijn er zoveel verschillen- er ook veel overeenkomsten tussen de (hoog)begaafde leerlingen te vinden zijn. Dat vraagt dus om een beschrijving van deze overeenkomsten en legitimeert een indeling in verschillende ‘profielen’. Bij deze verschillende profielen horen verschillende ondersteuningsbehoeften en het is dus zinvol om deze nader te onderzoeken en erbij te vermelden wat het van ons als school vraagt om deze verschillende leerlingen te helpen. In paragraaf 2.6 laat ik zien hoezeer de Montessori-principes ons bij het onderzoek naar deze ondersteuningsbehoeften van dienst kunnen zijn.

George Betts en Maureen Neihart hebben in 1988 na uitvoerig onderzoek van (hoog)begaafde kinderen en adolescenten zes profielen beschreven. in 2010 hebben zij deze profielen opnieuw beschreven, maar nu uitgebreider (bijlage 1): zij benoemen daarbij in alle gevallen wat de behoeften van deze leerlingen zijn, hoe ze te herkennen zijn, wat de beste ondersteuning van uit thuis is en wat de beste ondersteuning voor school is. Het is natuurlijk het laatste waar ik mij vooral op zal richten in mijn onderzoek (SLO, 2024).

De profielen zijn genoemd:

1. **Zelfsturend autonoom**
2. **Uitdagend creatief**
3. **Aangepast succesvol**
4. **Onderduikend**
5. **Risico-leerling (Dropouts)**
6. **Dubbel-bijzonder**

Ik zal een korte beschrijving geven van de verschillende profielen (SLO, 2024):

1 **Zelfsturend autonoom** De zelfsturende autonome leerling weet wat hij/zij kan en laat dit ook zien. Deze leerling heeft een goed zelfinzicht en goede sociale vaardigheden. Daarnaast werkt deze leerling zelfstandig, ontwikkelt eigen doelen, is ondernemend, komt op voor eigen opvattingen en is bereid tot het nemen van risico's. Hoewel dit de ideale leerling lijkt, blijft het belangrijk ook deze autonome leerling te ondersteunen; de autonome leerling wekt misschien de indruk het allemaal

zelf wel te kunnen, toch zal de omgeving, ouders en school, ook in deze leerling moeten blijven investeren. Dit betekent vooral ruimte geven, stimuleren, de blik verruimen, de relatie verdiepen, feedback geven, en niet tegenhouden. Kortom faciliteren in mogelijkheden die leiden tot onbegrensd leren en extra verdieping aanbieden; zoveel mogelijk eigen tempo van leren toestaan; versnellen, compacten.

2 **Uitdagend creatief** De uitdagende creatieve leerling is creatief en komt met bijzondere oplossingen of invalshoeken. Hij neemt scherp waar en ziet uitzonderingen (ook op regels). Hij staat kritisch tegenover beweringen en neemt niet zomaar iets aan (ook niet van de leerkracht). Deze leerling komt op voor eigen opvattingen en is eerlijk en (te) direct. In zijn werkwijzen en gedrag is hij inconsistent, waardoor hij wisselende resultaten haalt. Hij is competitief ingesteld en kan grote stemmingswisselingen laten zien. Deze leerling heeft behoefte aan erkenning van zijn sterke kanten, wil graag gezien worden, met name voor zijn creativiteit.
Wanneer deze leerling onvoldoende uitgedaagd wordt, zal hij geneigd zijn de leerkracht bezig te houden, bijvoorbeeld door clownesk gedrag. Wanneer dit clowneske of opstandige gedrag serieus genomen wordt, kan de leerling leren zijn creativiteit positief in te zetten en gewaardeerd worden voor zijn creativiteit. De begeleiding van de uitdagende leerling richt zich op het ontwikkelen van zijn sterke, creatieve kanten. Verveling moet ingeruild worden voor uitdagende leeractiviteiten waarbij de leerling zelf keuzes kan maken. Daarnaast zal de leerling moeten leren hoe meer rekening te houden met de ander; anderzijds zal aan de leerling ruimte gegeven moeten worden. Hij is zeer gebaat bij het positief ondersteunen van eigen doelen en keuzes. Laat vrije denkwijze toe en accepteer non-conformiteit.

3 **Aangepast succesvol** De aangepaste, succesvolle leerling levert goede prestaties, maar presteert niet naar eigen vermogen. Er is daarom sprake van relatief onderpresteren. Deze leerling is perfectionistisch ingesteld en wil graag "succesvol" blijven. Hierdoor worden risico's vermeden en kan deze leerling zich afhankelijk opstellen van volwassenen, bijvoorbeeld door (onnodig) bevestiging te zoeken van de leerkracht om zeker te weten dat iets "goed" is en om te voorkomen dat er fouten gemaakt worden. Deze leerling is erg gevoelig voor en gericht op het voldoen aan verwachtingen van anderen.
Als deze leerling niet gestimuleerd wordt om te gaan met uitdagingen boven het beheersingsniveau (de zone van naaste ontwikkeling), bestaat het risico op het ontwikkelen van faalangst en onderduikend gedrag. De leerling is perfectionistisch ingesteld en wil het graag goed doen. Het perfectionisme wordt gevoed door het behalen van goede prestaties. Dit staat onbevangen groei en het (durven) ‘leren van fouten’ in de weg.

Omdat bij de aangepaste, succesvolle leerling het onderpresteren niet als een ontwikkelpunt wordt ervaren door de omgeving, en de leerling geneigd is niet meer te doen dan gevraagd, wordt deze leerling vaak over het hoofd gezien. Begeleiding is juist nodig om de leerling uit de comfortzone te halen. Deze leerling moet kunnen versnellen en compacten en moet tijd krijgen om zelf leerstof te bepalen en interesses te volgen.

4 **Onderduikend** De onderduikende leerling doet alles om niet op te vallen en ondermijnt hiermee het belang van de ontwikkeling van zijn of haar begaafdheid. De leerling vermijdt uitdagingen, is erg onzeker en faalangstig. In de perceptie van deze leerling is het halen van hoge prestaties en tegelijkertijd sociaal geaccepteerd worden onverenigbaar. De onderduikende leerling is zoekend naar sociale acceptatie en wisselt in vriendschappen, maar heeft moeite om hierin echt zijn plek te vinden, weet niet goed wat hij/zij zelf eigenlijk zou willen en streeft dan ook vrijwel geen eigen doelen na. Deze leerling past zich te veel aan en kan mede hierdoor psychosomatische klachten ontwikkelen (hoofdpijn, buikpijn). De onderduikende leerling wil niet opvallen, wil geen uitzonderingspositie, wil geen ander werk doen dan andere leerlingen, maar hij wil juist bij de groep horen. Die sociale acceptatie staat zo voorop dat het ten koste gaat van de eigen ontwikkeling zowel als persoon als qua mogelijkheden. Deze leerling heeft aanmoediging en activering nodig die gericht is op autonomie en anders mogen zijn.

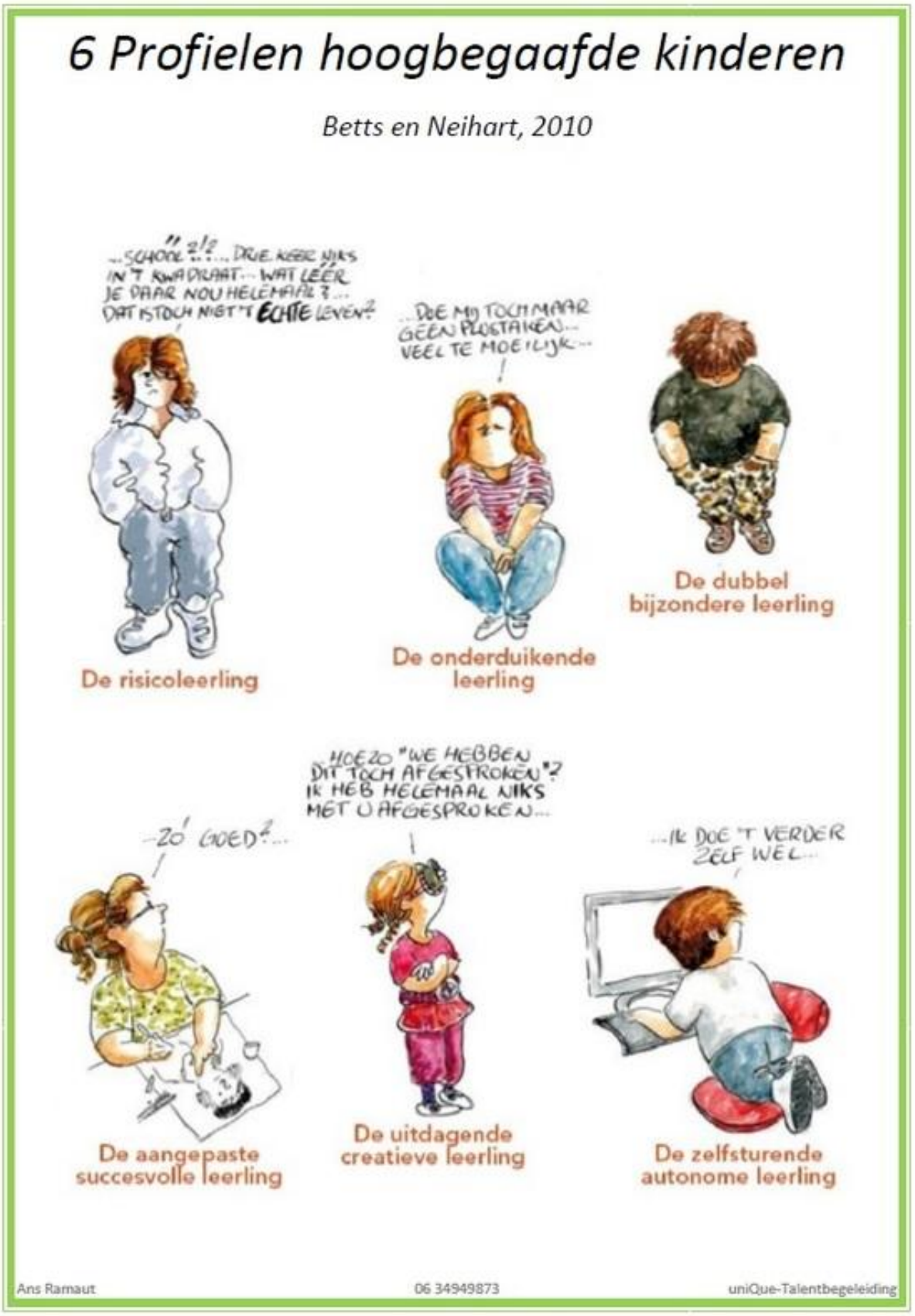
Omdat deze leerling zelf geen nieuwe, op groei gerichte activiteiten en ervaringen zal opzoeken, moet de omgeving hem hierin voorgaan. Hij zal moeten ervaren dat groei goed voelt en dat je kunt laten zien wat je kan en wie je bent, zonder daarop te worden aangekeken, maar juist gewaardeerd. Het is belangrijk om in dit proces de eigenheid van de leerling niet uit het oog te verliezen, hem eigen keuzes te laten maken en het niet 'over te nemen'. Een veilige leeromgeving is voor deze leerling van belang; leerling voelt zich thuis bij discussies over sociale onderwerpen.

5 **Risicoleerling (drop-out)** De risicoleerling is creatief en over het algemeen erg gevoelig. Deze leerling loopt risico om als *drop-out* niet meer deel te kunnen/willen nemen aan het (reguliere) onderwijs. Hij is niet gemotiveerd voor schoolse taken en zoekt buitenschoolse uitdaging om zijn interesses te volgen. Deze leerling geeft blijk van een negatief zelfbeeld: isoleert of verwaarloost zichzelf, verstoort situaties, bekritiseert zichzelf en anderen, voelt zich snel aangevallen of afgewezen.

De drop-out is een absolute onderpresteerder (presteert gemiddeld of minder) en heeft baat bij alternatieve leerervaringen. Deze leerling is op school slechts nog fysiek aanwezig, maar voelt en toont zich niet echt betrokken, of neemt zelfs onregelmatig deel aan het onderwijs. Er is een risico dat deze leerling uiteindelijk (zonder diploma) het onderwijs verlaat. Deze leerling wordt in de schoolse situatie gekenmerkt door negatief gedrag: hij verzet zich tegen alles wat met school te maken heeft en uit dit als zodanig. Vaak vertaalt dit negatieve gedrag zich naar de thuissituatie en uit zich in oppositioneel en onverantwoord gedrag. De positieve kenmerken van begaafdheid laten zich steeds minder zien, zowel voor de leerling zelf als voor de omgeving. Alleen hobby's (zoals muziek en computer) genereren nog positieve energie en maken talenten zichtbaar.

6 **Dubbel bijzonder** Deze "dubbel bijzondere" leerling laat naast kenmerken van begaafdheid ook kenmerken van leer- en/of gedragsproblemen zien. Wanneer de gesignaleerde problemen op de voorgrond staan, worden begaafdheidskenmerken vaak onvoldoende (h)erkend. Andersom kan het ook zijn dat een eventueel leerprobleem niet onderkend wordt door sterke compensatiemogelijkheden als gevolg van de (hoog)begaafdheid. Deze leerling werkt inconsistent, presteert gemiddeld of minder, verstoort en is chaotisch.
Hoewel een leer- of gedragsstoornis oorzaak kan zijn van gesignaleerde problemen, kan ook een gebrek aan (h)erkenning van de mogelijkheden van deze (hoog)begaafde leerling de oorzaak zijn van afwijkend gedrag of tegenvallende prestaties. Er bestaat dan een risico dat deze leerling onjuist gelabeld wordt en hiermee inadequaat ondersteund wordt in de ontwikkeling van zijn talenten. Hoe dan ook voelt de leerling zich door die dubbele bijzonderheid vaak gefrustreerd, 'dom' en niet begrepen, hetgeen zich kan uiten in problematisch gedrag. Wanneer de kwaliteiten wel gezien worden en bekrachtigd worden, dan blijft compensatie voor de belemmerende factoren nodig. De leerling zal moeten gaan (blijven) geloven in zijn mogelijkheden. In de praktijk betekent dat vaak heel hard werken. Deze leerlingen worden vaak onderschat en niet herkend. In het meest gunstige geval vallen zij op door patronen van enerzijds steeds minder presteren en anderzijds juist talenten laten zien. Wanneer er een vermoeden bestaat dat het een dubbel bijzondere leerling is, dan is vaak alsnog een breed onderzoek nodig waarbij vooral gekeken wordt naar de manier waarop hun kwaliteiten de ontwikkeling kunnen versterken. (H)erkenning vindt vaak plaats door leraren en andere volwassenen die ervaring hebben met onderpresteren en/ of leer- gedragsproblemen in combinatie met hoge intelligentie (de zorgcoördinatoren en leerlingbegeleiders zullen hier altijd een rol bij spelen). De rol van het onderwijs is dan ook om deze leerling daar waar hij sterk in is te

stimuleren en daar toe te staan om te versnellen en compacten en de gezamenlijke vraag moet zijn: wat is er nodig om deze leerling hier te laten slagen?



2.6 De verbinding

Wanneer we de relevante Montessori-kenmerken (paragraaf 2.3) naast bovenstaande profielen van (hoog)begaafden (paragraaf 2.4) leggen zijn de raakpunten overduidelijk. In onderstaand schema heb ik de profielen van Betts en Neihart gekoppeld aan de verschillende aspecten van de Montessori-aanpak met daarbij de positieve effecten die voor betreffende leerlingen op zouden kunnen treden als we hen montessoriaans laten werken. Het 'Basisboek (hoog)begaafdheid voor PO en VO (van Gerven et al , 2025) wordt hierbij gebruikt als leidraad voor handelen en daarom worden in dit schema ook de hoofdstukken uit dit boek genoemd die bepaalde acties van de leerkracht beschrijven.

Observatie (Betts en Neihart)		Handelingsactie (van Gerven hoofdstukken tussen haken) (van Gerven et al, 2025)		Ondersteunend principe (Montessori)
Hoogbegaafd-heidskenmerk	Profiel	Actie leerkracht	Effect	Principe
Wil eigen keuzes maken, zelfstandig leren, intrinsiek gemotiveerd	Zelfsturend autonoom, Uitdagend creatief	Differentiëren (H11) Compacten (H11)	Behoudt motivatie, stimuleert eigen leerroute, creatieve probleemoplossing	Zelfstandig leren (autonomie)
Snel leren, behoefte aan verdieping, frustratie bij herhaling	Zelfsturend autonoom, Aangepast succesvol, Risicoleerling/ drop-out,	Differentiëren (H11) Minimale instructie (H11)	Voorkomt onderpresteren, biedt uitdaging op passend niveau	Eigen tempo en differentiatie
Conceptueel en praktisch denken, experimenteren	Zelfsturend aiutonoom, Uitdagend creatief/ Aangepast succesvol	Creativiteit stimuleren (H12) Wijs en rijk onderwijs (H13) Brainstormen (H12)	Stimuleert creativiteit, exploratie, toepassen van kennis	Actief en ervaringsgericht leren
Leert vanuit nieuwsgierigheid en passie, verdiept zich in eigen interesses	Zelfsturend autonoom, Uitdagend creatief, Risicoleerling	Verrijken aanbod (H12) Inzichtelijk maken belang taak (H13)	Verbetert betrokkenheid, levenslange leerhouding	Focus op interesse & intrinsieke motivatie
Gemotiveerd door inhoud, niet cijfers; vermindert perfectionisme	Zelfsturend autonoom, Uitdagend creatief	Formatief handelen en toetsen (H11)	Vermindert faalangst en sociale vergelijking, stimuleert zelfgestuurd leren	Weinig nadruk op externe beloningen, geen competitie maar zelfontplooiing
Kan bepaalde keuzes maken, maar heeft struktuur nodig	Aangepast succesvol, Onderduikend	Executieve vaardigheden trainen (H 13)	Geeft duidelijkheid, struktuur.	Vrijheid in gebondenheid
Voor HB-ers is de vertrouwensband met docenten van groot belang.	Alle	Veel met leerling praten en benadrukken wat goed gaat.	Vergroot zelfvertrouwen en bevordert inzet	Vertrouwen

Het is van groot belang dat we tijdig en zorgvuldig atypisch en aangepast gedrag bij (hoog)begaafde leerlingen herkennen. De innerlijke strijd die deze leerlingen vaak ervaren tussen zichzelf blijven en erbij willen horen, is niet alleen een persoonlijk dilemma, maar ook een uitdaging voor het onderwijssysteem en de hulpverlening. Het 'sociaal wenselijke masker' dat leerlingen opzetten, vraagt van professionals om goed te kijken en te zoeken

naar de werkelijke behoeften achter het getoonde gedrag. Het is dan ook van groot belang dat scholen en instellingen kennis hebben van de verschijningsvormen van hoogbegaafdheid in al zijn verscheidenheid. Het is essentieel dat alle betrokkenen, docenten en zorgcoördinatoren beschikken over inzicht in de verschillende uitingsvormen van begaafdheid, onterechte aannames en stereotypering. Alleen zo ontstaat een klimaat waarin elk kind de ruimte krijgt om zich authentiek te ontwikkelen en waar passend onderwijs en begeleiding voor alle leerlingen mogelijk wordt gemaakt. En hierin moet samenwerking en afstemming zijn tussen de verschillende docenten om samen in te kunnen spelen op de educatieve behoeften die door de identificatie van kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar worden.

3 Conclusie literatuurstudie

In voorgaande literatuurstudie is beschreven hoe de didactische en pedagogische principes van Maria Montessori goed passen bij het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. De nadruk op autonomie, vrijheid in gebondenheid, de voorbereide omgeving, gevoelige perioden, eigen tempo en vertrouwen is steeds in de literatuur over hoogbegaafden terug te vinden- begrippen die rechtstreeks uit het gedachtengoed van Montessori lijken te zijn overgenomen. Ik hoop in het voorgaande voldoende aangetoond te hebben dat een verbetering van ons aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen prima te vinden is door onze montessoriaanse principes beter toe te passen.. In hoofdstuk 5 zal ik deze mogelijkheden en kansen verder uitwerken.

We zagen dat we hierbij uitgaan van een dynamisch intelligentie-concept: intelligentie is iets dat zich kan ontwikkelen en tot volle wasdom komen door een goed aansluitende omgeving: ‘De omgeving bepaalt hoe een individu zich ontwikkelt binnen die randvoorwaarden. Dat verklaart ook waarom de omgeving- vooral leraren en ouders zo belangrijk zijn voor de ontwikkeling van een adolescent.’ (Jolles 2023, p. 26). Ook hier weer zien we de link met de door Montessori beschreven ‘voorbereide omgeving’. (Montessori 2020, p.65).

De profielen van Betts en Neihart zijn daarbij helpend; niet om leerlingen in hokjes te plaatsen, maar omdat zij een helder beeld geven van de verscheidenheid van begaafde leerlingen en daarbij goed aangeven welke aanpak bij welke soort leerling past. Die aanpak lijkt prima te vinden binnen ons onderwijssysteem, als we maar de juiste accenten leggen en leerlingen de leeromgeving bieden waar zij zich optimaal in ontwikkelen.

En tenslotte is de teneur in de recente literatuur over (hoog)begaafdheid duidelijk: vraag het de leerlingen zelf! Laat leerlingen zelf aangeven wat zij nodig hebben- zij kunnen dat prima. Ook dat is goed in te passen in de theorie van Montessori: het kind kan goed zelf bepalen hoe en wanneer hij het best kan leren:

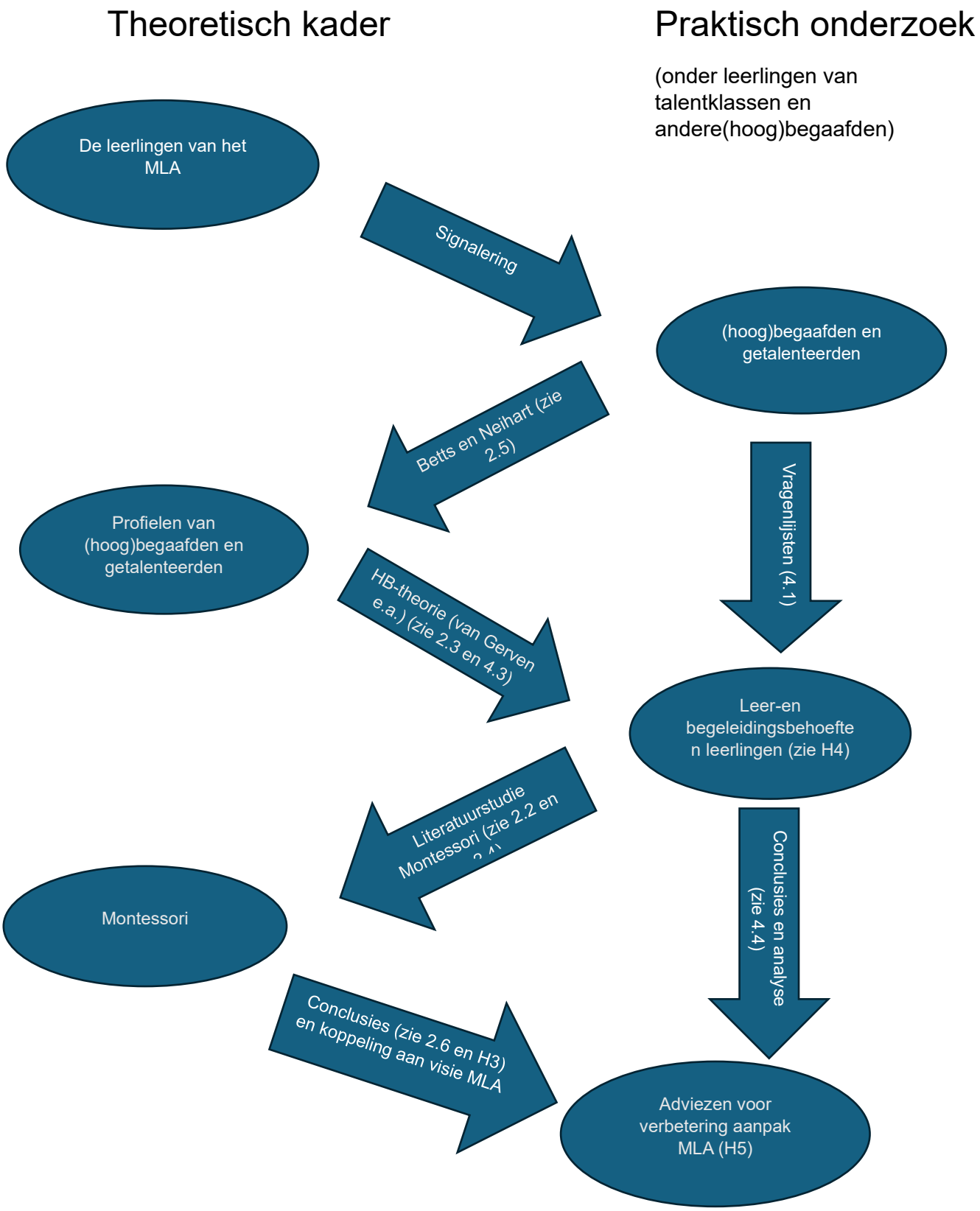
> “..whenever possible, the child has a tendency to render himself independent of the help of others, especially of the adult. Then, in acquiring this independence, he seeks for the personal effort. This means that he learns to function by himself. If he cannot acquire this independence he does not exist as an individual – for the characteristic of an individual is one who can function by himself.” (Montessori 2020, p 21)

En zo geeft de literatuurstudie de richting van dit onderzoek aan: eerst moeten we de leerlingen bevragen, daar onze conclusies uit trekken en daarna zullen we verwoorden wat de school kan doen om beter aan de behoeften van onze leerlingen te voldoen. De profielen van Betts en Neihart zullen hierbij functioneren als een manier om structuur aan te brengen:

uit de vragenlijst (bijlage 2) zal bij alle leerlingen een globaal beeld ontstaan: welk profiel past het best bij hen?

4 Onderzoeksmethodiek en interventie gericht op handelen.

Hieronder zal ik schematisch inzichtelijk maken hoe de verschillende onderdelen van het theoretisch kader in verband staan met het praktisch onderzoek (interventie).



4.1 De methode.

De vragenlijst in bijlage 1 is uitgezet bij leerlingen uit klas 1 t/m 6 van het MLA. Ik heb hiervoor in eerste instantie de leerlingen gevraagd die de talentklassen bezoeken of die daarvoor geschikt zijn bevonden door docenten, mentoren of zorgcoördinatoren. We hebben op het MLA de afgelopen jaren een ontwikkeling doorgemaakt op het gebied van observeren van leerlingen en we zijn beter toegerust met middelen om te herkennen dat een leerling tot de groep (hoog)begaafden behoort. Dit gebeurt vaak in verslagvergaderingen en gesprekken met zorgcoördinatoren. Naast de talent-uren bestaat er ook -vooral voor bovenbouw leerlingen- een ‘woonkamer’; dit is een plek waar leerlingen onder begeleiding van een leerlingbegeleider kan werken, uitrusten of praten. Wanneer door docenten, mentoren of zorgcoördinatoren gemeend wordt dat een leerling ‘iets extra’s’ nodig heeft komt hij/zij naar de talenturen of de ‘woonkamer’; daar wordt verder gekeken wat er nodig is.

De vragenlijst is niet bedoeld om te signaleren of een leerling (hoog)begaafd is of niet. Ik ben er bij de keuze van mijn doelgroep vanuit gegaan dat we door bovengenoemde signalering een aardig beeld hebben van de leerlingen waarvoor iets extra’s nodig is omdat zij bijzonder intelligent zijn. De vragenlijst is wel bedoeld om een beeld te krijgen of deze leerlingen binnen één of meer van de profielen van Betts en Neihart passen en of de door hun geformuleerde ondersteuningsbehoeften passen bij dat profiel, niet om de theorie van Betts en Neihart te testen, maar omdat deze informatie ons kan helpen met behulp van het Basisboek hoogbegaafdheid PO en VO (van Gerven at al, 2025) en de theorie van Montessori onze aanpak op het MLA te verbeteren.

Mochten wij in de toekomst een vragenlijst willen gebruiken om te kijken of een leerling (waarschijnlijk) (hoog)begaafd is, dan bestaan daar reeds mooie vragenlijsten voor zoals de ‘signaleringskaart snelle denkers’.(bijlage 7)

De vragenlijst is voorgelegd aan zo’n 30 leerlingen uit de onderbouw en evenveel uit de bovenbouw. De leerlingen uit de onderbouw vulden de vragenlijst in in mijn bijzijn om eventuele vragen te kunnen beantwoorden als begrippen voor hen te moeilijk zijn. De leerlingen uit de bovenbouw hebben hem per mail toegestuurd gekregen. Dat was nodig omdat het organisatorisch onmogelijk was om de leerlingen direct te benaderen in een tijd waarin een groot aantal bezig was met examens en dus al weinig op school was. Dat laatste is overigens wel jammer: door leerlingen te vragen een enquête in te vullen op een eigen moment heeft dat al invloed op de soort respondenten. De leerlingen die mijn vragenlijst

direct invulden en terugstuurden waren zonder uitzondering sterke, ‘brave’ leerlingen, waarvan je dus al kunt voorspellen dat ze meer in de profielen ‘zelfsturend autonoom’ en ‘aangepast succesvol’ passen, terwijl de ‘risico-’ en ‘onderduikende’ leerlingen niet snel op zo’n verzoek ingaan. Het was dus lastig om leerlingen van deze profielen zover te krijgen om de lijst in te vullen, maar door mijn verzoeken te herhalen heb ik toch een redelijke hoeveelheid variatie in mijn respondenten gekregen.

De vragenlijst is ontstaan vanuit het literatuur onderzoek. Ik heb de vragen opgesteld en voorgelegd aan een aantal betrokken en deskundige collega’s: Ineke Bosman (als coördinator hoogbegaafdheid op het Metis), Foekje Verhulsdonk (als coördinator hoogbegaafdheid op het Pax) en Fabiola Veerman (als zorgcoördinator op het MLA en Pax). Hun feedback heeft geleid tot de vragenlijst zoals hij in bijlage 1 staat.

We onderzoeken eerst of er een duidelijk beeld ontstaat van de profielen van hoogbegaafdheid bij deze respondenten. De multiplechoicetest vragen 1 tot en met 6 corresponderen met de 6 profielen. Vraag 7 is bedoeld om een beeld te krijgen van de stress die een leerling ervaart en/of hoeveel zorgen een leerling zich maakt- een belangrijk gegeven omdat het aangeeft in hoeverre hij/zij problemen ervaart op een schooldag. Uit de open vragen krijgen we een beeld van de behoeften van de leerlingen; het zal interessant zijn om te bezien of deze behoeften overeenkomen met de door Betts en Neihart beschreven leerbehoeften. Ik hoop zo tot een duidelijk beeld te komen van wat voor soort aanpassingen van ons aanbod nodig zijn voor welke soort leerlingen.

De volgende stap is dan om aan de hand van het ‘Basisboek (hoog)begaafden PO en VO‘ (van Gerven 2025) een aantal concrete handelingsvoorstellen te doen.

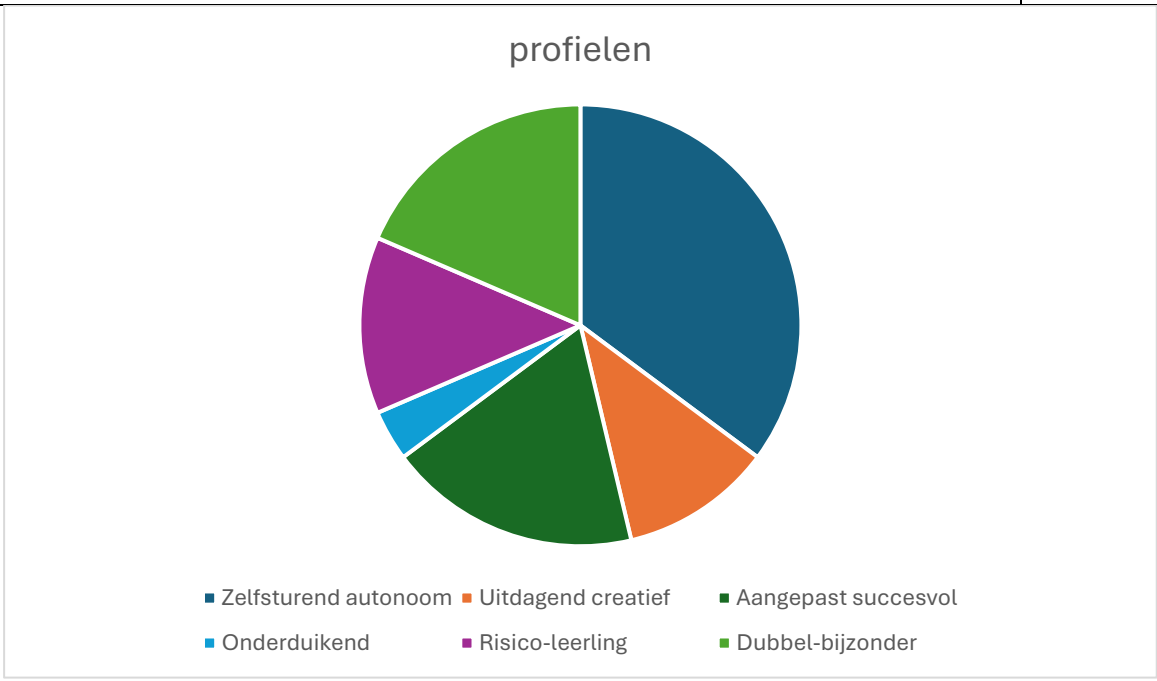
4.2 De uitkomsten van de vragenlijst

Uiteindelijk heb ik van 22 leerlingen uit de onderbouw en 12 leerlingen uit de bovenbouw een ingevulde vragenlijst ontvangen.

Bij de vragen 1 t/m 6 staat telkens een totaalscore tussen 4 en 20. Wanneer deze score 18 of hoger is heeft een leerling in deze categorie dus twee vragen maximaal beantwoord en één of twee iets minder. Dan kunnen we zeggen dat een leerling binnen bijbehorend profiel past- voor meerdere leerlingen zijn er meer dan één profiel passend en in sommige gevallen is er geen vraag met 18 of meer punten; in dat geval koos ik de vraag met de meeste punten.

Dit levert het volgende beeld op:

Profiel	Aantal leerlingen
Zelfsturend autonoom	20
Uitdagend creatief	6
Aangepast succesvol	10
Onderduikend	2
Risico-leerling	7
Dubbel-bijzonder	10



Het totaal aantal respondenten is dus kleiner dan het totaal aantal leerlingen in de tabel hierboven omdat sommige leerlingen in meerdere profielen passen.

Vraag 7: 8 leerlingen (25%) geeft aan zich vaak zorgen te maken.

Open vragen:

Vraag 1: 4 leerlingen (12.5 %) geven aan ***dyslectisch*** te zijn

3 leerlingen (9.4%) hebben ***autisme***

2 leerlingen (6.25%) hebben ***ADHD***

(deze leerlingen komen per definitie in het profiel dubbel bijzonder.)

Vraag 2: 11 leerlingen (34,4%) hebben wel eens een ***officiële IQ-test*** gedaan; voor zover ze de scores nog weten is deze in bijna alle gevallen bovengemiddeld.

Vraag 3: ***Wat zou jou helpen om school beter te doen op het gebied van het maken van een planning en deze nakomen en hoe zou je de organisatie van je werk kunnen verbeteren?***

10 leerlingen (31.3%) noemen plannen: realistische planning maken, plannen met vakdocent, zelf normplanner maken.

4 leerlingen (12.5%) - allen uit de bovenbouw- noemen deadlines: heldere deadlines, waar docenten zich aan houden.

Eén leerling noemt kortere uren. Eén noemt verlengde schooldag.

Vraag 4: ***Wat zou jou helpen om school beter te doen op het gebied van de schoolvakken?***

(Denk aan: meer overslaan, sneller door het boek heengaan, minder toetsen maken of nog iets anders…)

Samengevat komen de antwoorden neer op:
Minder toetsen/ ander soort toetsen: 4 (12.5%)
Compacten: 20 (62,5%)
Creatieve opdrachten: 2 (6.25%)
Minder klassikaal: 1 (3.1%)
Muziek luisteren: 1 (3.1%)
Meer toepassing/ meer diepgang: 3 (9.4%)

Vraag 5: ***Heb jij het gevoel dat je veel vertrouwen van docenten krijgt? (vertrouwen in hoe je het aanpakt, vertrouwen in je capaciteiten).***

21 leerlingen (65.6%) : ja
9 (28.1%): nee
2 (6.25%): soms

Vraag 6: ***Wat zou jou helpen om school leuker te gaan vinden?***

Creatieve opdrachten: 6 (18.75%)

Contextrijke opdrachten/meer diepgang: 2 (6.25%)

Geen huiswerk: 3 (9.4%)

Minder klassikaal: 1 (3.1%)

Kortere uren: 3 (9.4%)

Leukere lesstof: 3 (9.4%)

Compacten: 4 (12.5%)

Zelfstandig werken/ meer keuze: 3 (9.4%)

Projecten: 4 (12.5%)

Meer kunstvakken: 1 (3.1%)

Minder druk: 2 (6.25%)

Buitenschoolse activiteiten: 2 (6.25%)

Vraag 7: ***Is er iets in je schoolloopbaan tot nu toe dat echt goed voor je werkte- iets buiten het gewone aanbod? (denk aan projecten, talenturen, speciale afspraken met docenten, huiskamer, versnelde routes….)***

Talent-uren: 10 (31.25%)

Woonkamer: 4 (12.5%)

Huiskamer (huiswerkklas voor onderbouw): 3 (9.4%)

Buitenschoolse activiteiten: 4 (12.5%)

Gesprekken met docenten: 3 (9.4%)

Vraag 8: ***Heb je nog een advies aan de school naast de dingen die je hierboven op hebt geschreven?***

Zeer uiteenlopende adviezen:

Docenten moeten zelf beter plannen, meer diepgang, meer aandacht voor ‘niet-probleemleerlingen’, iedereen leert anders, meer diversiteit.

4.3 De koppeling tussen de profielen en de behoeftes

In paragraaf 4.2 heb ik de leerlingen ingedeeld in de profielen van Betts en Neihart. Nu ben ik benieuwd naar de antwoorden van onze leerlingen op de vragen die gaan over wat zij van school vragen/nodig hebben per profiel. Dit levert het volgende op:

1 Zelfsturend autonoom:

Hoewel dit de ideale leerling lijkt, blijft het belangrijk ook deze autonome leerling te ondersteunen; de autonome leerling wekt misschien de indruk het allemaal zelf wel te kunnen, toch zal de omgeving, ouders en school, ook in deze leerling moeten blijven investeren. Dit betekent vooral ruimte geven, stimuleren, de blik verruimen, de relatie verdiepen, feedback geven, en niet tegenhouden. Kortom faciliteren in mogelijkheden die leiden tot onbegrensd leren. Extra verdieping aanbieden; zoveel mogelijk eigen tempo van leren toestaan; versnellen, compacten.(SLO 2024)

Het was te verwachten dat veel leerlingen tot deze groep behoren; dit zijn leerlingen die snel door mentoren doorverwezen worden naar talent-uren omdat ze het bij het normale schoolwerk erg goed doen; daarbij zijn het ook leerlingen die graag naar buiten treden met hun goede resultaten en dus ook mee willen doen aan een onderzoek zoals het mijne. En inderdaad: op basis van de antwoorden op de vragenlijst zouden 62.5% van de respondenten tot dit profiel horen.

De betreffende leerlingen vragen om:

Compacten, minder huiswerk, talent-uren, meer keuze, meer creativiteit, meer diepgang, gesprekken met docenten, minder toetsen.

Dit past dus volledig bij de hierboven beschreven aanbevelingen voor scholen zoals ze door SLO opgesteld zijn naar aanleiding van de aangepaste profielen van Betts en Neihart (2010). We zouden dus deze zelfstandige, sterke leerling veel ruimte moeten geven om zelf te bepalen welke oefening nodig is om de leerstof te beheersen (compacten) en welke vorm van toetsing nodig is om te laten zien dat hij/zij de stof beheerst. Deze leerling zou gebaat zijn bij meer diepgang en de mogelijkheid om sneller door de stof te gaan. In talent-uren en andere keuzemomenten zou de leerling ruimte moeten krijgen om eigen projecten te ontwikkelen en zo een ‘personal curriculum’ (Betts en Neihart , 2010) te creëren. Deze leerlingen vinden het fijn om met docenten te praten over wat hen bezighoudt, maar hebben niet veel begeleiding nodig in de planning van hun werk.

Voorbeeld uit de praktijk: A is een heel sterke leerling in klas 2 gymnasium. Hij haalt alle schoolvakken met groot gemak en valt overal op door de snelheid, maar ook door de diepgang van zijn werk. A volgt bij meerdere vakken de snelle route en houdt tijd over. A besteedt veel tijd aan programmeren en ontwerpt tijdens talent-uren een eigen spel. A heeft weinig begeleiding van zijn mentor nodig, maar komt bij veel docenten altijd even een praatje maken, vaak met heel filosofische gedachten.

2 Uitdagend creatief:

De begeleiding van de uitdagende leerling richt zich op het ontwikkelen van zijn sterke, creatieve kanten. Verveling moet ingeruild worden voor uitdagende leeractiviteiten waarbij de leerling zelf keuzes kan maken. Daarnaast zal de leerling moeten leren hoe meer rekening te houden met de ander; anderzijds zal aan de leerling ruimte gegeven moeten worden. Hij is zeer gebaat bij het positief ondersteunen van eigen doelen en keuzes.

Slechts 18.75% van de respondenten past binnen dit profiel op basis van hun antwoorden. Dat is verrassend, want vanuit mijn ervaring als docent (en cultuurcoördinator) kom ik veel van dit soort leerlingen tegen; ik zou zelfs durven beweren dat dit een typische MLA-leerling is, goed gebekt en creatief, maar niet altijd bereid om braaf te doen wat school van hen vraagt.

De betreffende leerlingen vragen om:

Talent-uren, compacten, minder saaie lessen, buitenschoolse activiteiten, creatievere opdrachten.

Dit past volledig bij de beschrijving door het SLO van dit profiel (paragraaf 2.5). We moeten deze leerlingen ruimte geven om op een eigen manier de school te doorlopen, maar ook de grenzen aangeven. Zij hebben wel hulp nodig bij het structureren en plannen van hun werk, maar zullen daar ook eigen methodes voor hanteren. Het is van belang dat we de creatieve kanten van deze leerlingen erkennen en waarderen; de mogelijkheid om in kunstvakken examen te doen is hierbij belangrijk en noodzakelijk.

Voorbeeld uit de praktijk: B doet een aantal vakken snel en goed, maar kan zich er niet toe zetten om voor de talen boekjes te lezen (‘stom!’) en laat voor veel vakken nooit schriftelijk werk zien. Daardoor zien zijn verslagen er niet altijd goed uit. Bij drama valt B op- daarvoor leest B wel alles wat hij moet weten en is heel aanwezig en sterk. B speelt een grote rol in de schoolmusical en daar gaat zoveel tijd in zitten dat zijn overgang onder druk staat.

3 Aangepast succesvol:

Omdat bij de aangepaste, succesvolle leerling het onderpresteren niet als een ontwikkelpunt wordt ervaren door de omgeving, en de leerling geneigd is niet meer te doen dan gevraagd, wordt deze leerling vaak over het hoofd gezien. Begeleiding is juist nodig om de leerling uit de comfortzone te halen.

Zo’n 31.25% van de respondenten past in dit profiel. Dit zijn dus leerlingen die erg hun best doen, maar gehinderd worden door faalangst en de angst om op te vallen. Het is niet

onverwacht dat dit voornamelijk meisjes zijn; een verschil binnen de profielen tussen jongens en meisjes vraagt om meer onderzoek en het voert te ver om binnen dit onderzoek uitspraken over te doen.

De betreffende leerlingen vragen om:

Zelf plannen, compacten, talent-uren, duidelijkheid, meer vertrouwen in eigen aanpak, woonkamer, meer vrijheid, meer kunstvakken.

Zoals in paragraaf 2.5 beschreven staat zullen deze leerlingen vaak ‘onder de radar’ blijven en niet zo opvallen als (hoog)begaafd. Als we hen echter goed begeleiden en hun kwaliteiten erkennen zullen zij heel goed presteren. Door hun meer vrijheid en autonomie in hun leerproces te geven zullen zij zichzelf en de docenten kunnen verrassen- want ze kunnen veel.

Voorbeeld uit de praktijk: C is een stil en onopvallend meisje. Ze heeft altijd mooie verslagen, ook al haalt ze soms voor toetsen heel matige resultaten. C schrijft tijdens talent-uren (en daar buiten) verhalen waaruit haar grote taalgevoel en filosofische inslag blijkt. C vindt het fijn om met docenten te praten, maar zal niet snel zelf op hen afstappen.

4 Onderduikend:

Omdat deze leerling zelf geen nieuwe, op groei gerichte activiteiten en ervaringen zal opzoeken, moet de omgeving hem hierin voorgaan. Hij zal moeten ervaren dat groei goed voelt en dat je kunt laten zien wat je kan en wie je bent, zonder daarop te worden aangekeken, maar juist gewaardeerd. Het is belangrijk om in dit proces de eigenheid van de leerling niet uit het oog te verliezen, hem eigen keuzes te laten maken en het niet 'over te nemen'.

Op basis van de vragenlijsten zou slechts 6.25% van de respondenten tot dit profiel gerekend kunnen worden, maar dat zegt niet veel. Het is passend bij dit profiel dat leerlingen zich niet laten zien en dus ook niet naar (bijzondere) talent-uren zullen komen. Net als bij het voorgaande profiel blijven de onderduikende leerlingen onder de radar en zullen ze vaak niet als (hoog)begaafd herkend worden. De betreffende leerlingen vragen om: Compacten, leukere lessstof, minder druk, aandacht voor niet-probleemleerling, helpen met plannen, minder deadlines, andere manier van kijken naar deadlines, gesprekken met docenten.

Ook deze wensen van de leerlingen passen goed bij de beschrijving van het profiel. Ik denk dat het heel belangrijk is deze leerlingen goed te begeleiden als mentor en te laten merken dat je hun capaciteiten ziet en waardeert. De vraag om ‘aandacht voor niet-

probleemleerlingen’ vind ik daarom een heel mooie aanvulling; deze leerling voelt zich niet gezien en zou meer contact willen.

Voorbeeld uit de praktijk: leerling D scoort altijd gemiddeld en valt niet op. Zij haalt alles precies goed genoeg, maar nooit extra sterk. In gesprekken met docenten valt op dat zij eigenlijk alles heel goed gesnapt heeft, maar niets extra doet om voor een goede beoordeling te gaan. Het is voor D belangrijk wat klasgenoten van haar denken. D blijkt prachtig piano te spelen, maar heeft dat op school nooit laten horen.

5 Risicoleerling, drop-out

De drop-out is een absolute onderpresteerder (presteert gemiddeld of minder) en heeft baat bij alternatieve leerervaringen. Deze leerling is op school slechts nog fysiek aanwezig, maar voelt en toont zich niet echt betrokken, of neemt zelfs onregelmatig deel aan het onderwijs. Er is een risico dat deze leerling uiteindelijk (zonder diploma) het onderwijs verlaat. Deze leerling wordt in de schoolse situatie gekenmerkt door negatief gedrag: hij verzet zich tegen alles wat met school te maken heeft en uit dit als zodanig. Vaak vertaalt dit negatieve gedrag zich naar de thuissituatie en uit zich in oppositioneel en onverantwoord gedrag. Ook kan het gebeuren dat hij zichzelf verwaarloost. De positieve kenmerken van begaafdheid laten zich steeds minder zien, zowel voor de leerling zelf als voor de omgeving. Alleen hobby's (zoals muziek en computer) genereren nog positieve energie en maken talenten zichtbaar.

Ook al hebben meerdere leerlingen bij vraag 5 een hoge score, toch denk ik dat slechts een enkele leerling tot deze categorie behoort. Ik vrees dat de andere ‘risico-leerlingen’ geen enquete invullen. De leerlingen met een hoge score bij vraag 5 vragen om:

Huiskamer, compacten, geen huiswerk, hulp, eigen traject op basis van interesses, gesprekken met docenten.

Eigenlijk is deze leerling ons grootste probleem: hij/zij loopt het risico helemaal uit te vallen en het lukt deze leerling in het geheel niet om binnen ons schoolsysteem te functioneren. Het is dan altijd de vraag of het op een andere school wel zou lukken. Er zit bij deze leerlingen ook een grote tegenstelling in behoefte: hij/zij wil met rust gelaten worden, geen huiswerk krijgen, op een eigen manier plannen, alleen de onderwerpen doen waar hij/zij zich voor interesseert, maar tegelijkertijd hebben deze leerlingen hulp, structuur en discipline nodig. Bij de risico-leerling zal altijd interne en vaak externe hulp ingeschakeld worden, want er is altijd meer aan de hand dan alleen lage schoolresultaten. Er moet contact met ouders opgenomen worden en overleg plaats vinden met team en zorg. Vervolgens kunnen we blij zijn als het ons lukt een dergelijke leerling met succes de school door te krijgen.

Voorbeeld uit de praktijk: Leerling E is moeilijk te sturen, wordt vaak de klas uitgezet en heeft veel conflicten met docenten. Tijdens vergaderingen verzuchten meerdere collega's 'maar hij is zo slim'…maar E laat nooit werk zien en levert bij toetsen een leeg blaadje in. E kwam binnen met een vwo advies en zit nu in 3 mavo, waar men hoopt hem tenminste een mavodiploma te kunnen laten halen. E heeft in geen van de schoolvakken interesse, maar is wel een fanatieke hiphop-kenner.

6 Dubbel bijzonder:

Deze leerlingen worden vaak onderschat en niet herkend. In het meest gunstige geval vallen zij op door patronen van enerzijds steeds minder presteren en anderzijds juist talenten laten zien. Wanneer er een vermoeden bestaat dat het een dubbel bijzondere leerling is, dan is vaak alsnog een breed onderzoek nodig waarbij vooral gekeken wordt naar de manier waarop hun kwaliteiten de ontwikkeling kunnen versterken. (H)erkenning vindt vaak plaats door leraren en andere volwassenen die ervaring hebben met onderpresteren en/ of leer-gedragsproblemen in combinatie met hoge intelligentie (de zorgcoördinatoren en leerlingbegeleiders zullen hier altijd een rol bij spelen).

Ook al hebben niet veel leerlingen bij vraag 6 een hoge score, ik heb de leerlingen die aangeven ADHD, dyslexie of ASS te hebben tot deze groep gerekend. Zo behoort wel 31.25% van de respondenten tot dit profiel. De betreffend leerlingen vragen om:

Talent-uren, hulp, heldere uitleg, compacten, plannen, creatieve opdrachten, woonkamer, buitenschoolse activiteiten, meer eigen traject volgen, gesprekken met docenten.

Ook deze leerlingen zijn voor ons als docententeam een uitdaging: door hun leer- of gedragsprobleem behalen ze niet de resultaten die je zou verwachten bij hun intelligentie. Dit levert bij de leerling vaak frustratie op, want ze kunnen zoveel meer dan er uitkomt. We moeten deze leerlingen goed begeleiden en in de gaten houden; dit moet altijd in samenspraak met ouders en zorg. Het is heel goed om deze leerlingen juist op de gebieden waar ze veel talent hebben verlichting in het programma te geven zodat zij zich meer kunnen focussen op wat hun moeite kost.

Praktijkvoorbeeld: F is zwaar dyslectisch. Hij heeft daardoor veel moeite met de talen (vooral Engels), maar ook met nauwkeurig lezen bij geschiedenis, aardrijkskunde en biologie. Er is daardoor grote twijfel over de vwo-capaciteiten bij F. Meerder docenten denken dat hij op de havo beter af is. De docenten van de exacte vakken zijn het daar niet mee eens: F is hun beste leerling. Met veel ondersteuning en de faciliteiten die bij dyslexie geboden worden lukt het F een vwo-diploma te halen met mooie cijfers.

4.4 Analyse van de resultaten van het praktisch onderzoek

Al bij al kunnen we concluderen dat de uitkomsten die uit ons onderzoek bij leerlingen gedaan is op de meeste punten overeenkomen met de uitkomsten die je op basis van het theoretisch kader zou verwachten, zoals ik in paragraaf 4.3 heb laten zien.

Het valt mij ook op dat in de open vragen onze leerlingen zich goede montessorianen tonen: vrijwel alle opmerkingen en wensen aan de school passen keurig binnen het gedachtengoed van Montessori (zie bijlage 5). De leerlingen verwoorden eigenlijk steeds de kernpunten van Montessori zoals ze in 2.4 verwoord zijn; ook hier sluiten theorie en praktijk naadloos op elkaar aan.

We herkennen leerlingen uit alle zes profielen van Betts en Neihart en we zien dat de behoeftes die zij formuleren overeen komen met de ‘needs’ en ‘school support’ in de matrix van Betts en Neihart (bijlage 1).

Schematisch:

Profiel	Belangrijkste behoefte
Zelfsturend autonoom	Compacten, autonomie, verdieping
Uitdagend creatief	Creativiteit, vrijheid/compacten , buiten-school leren
Aangepast succesvol	Vertrouwen en autonomie
Onderduikend	Erkenning, begeleiding en contact
Risicoleerling	Structuur, motivatie en grenzen
Dubbel bijzonder	Maatwerk en intensieve begeleiding

De meerderheid van de leerlingen die meededen aan het onderzoek zijn goed functionerende leerlingen die het meest in de profielen zelfsturend autonoom, aangepast succesvol of uitdagend creatief passen; dat komt voor een deel door de manier waarop leerlingen benaderd zijn en voor een deel omdat de leerlingen van de talent-klassen voor het grootste deel bestaan uit leerlingen die goede resultaten behalen voor de gewone schoolvakken.

Om de leerlingen van de overige profielen goed te helpen is meer nodig want juist dat zijn de leerlingen die veel ondersteuning vanuit school nodig hebben. Ik voorzie dat een vervolg op dit onderzoek zich speciaal op hen zou richten.

5 Conclusie en aanbevelingen

5.1 Conclusies naar aanleiding van het onderzoek

Met dit onderzoek heb ik laten zien dat het zinvol is om naar het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen te kijken met onze Montessori principes als uitgangspunt. Ook al heb ik van Montessori zelf geen uitspraken gevonden over (hoog)begaafdheid, toch leveren haar inzichten over onderwijs en intelligentie ons veel aanknopingspunten op dit gebied. Veel van Montessori's uitgangspunten sluiten naadloos aan bij de heersende wetenschappelijke inzichten over (hoog)begaafdheid en ook de resultaten van het praktisch onderzoek wijzen in de richting van de principes van Montessori.

Als we de uitkomsten van het praktisch onderzoek en het theoretisch kader naast elkaar leggen ontstaat een beeld van de mogelijkheden en concrete invullingen van een Montessoriaanpak voor (hoog)begaafde leerlingen. Zoals eerder beschreven zijn er grote verschillen tussen onze (hoog)begaafde leerlingen en zijn de verbeteringen in aanpak voor deze leerlingen ook verschillend. Het onderverdelen van leerlingen in de verschillende profielen (van Betts en Neihart) brengt enige structuur in deze verschillen. Eerst zal ik daarom in paragraaf 5.2 de bijzondere bevindingen bekijken, met daarbij bij elk profiel de vraag 'wat is er nodig?' Daarna zal ik in 5.3 mijn aanbevelingen aan de leerkrachten en de school als geheel beschrijven. Deze zal beschrijven naar aanleiding van de kernpunten van Montessori's visie zoals ze in paragraaf 3.5 geschetst zijn. In paragraaf 5.4 zal ik een aantal concrete aanbevelingen voor de schoolleiding formuleren. In paragraaf 5.5 zal ik mijn rol als Ambassadeur voor Montessori en (hoog)begaafdheid beschrijven.

5.2 Conclusies naar aanleiding van de profielen

Als er iets duidelijk is geworden uit deze resultaten dan is het wel het belang van goede observatie van onze leerlingen; er is zoveel verschil tussen de verschillende (hoog)begaafde leerlingen en wat zij nodig hebben om goed te functioneren op onze school, dat het goed zou zijn als er brede bekendheid is met de verschillende aspecten en verschijningsvormen van (hoog)begaafdheid. Docenten, zorgcoördinatoren en schoolleiders zouden allemaal de zelfde tekenen moeten kunnen herkennen en interpreteren. Wat voor de ene leerling de sleutel naar succes zou kunnen zijn, zou voor de ander kunnen maken dat hij op school ontspoort. Voor het overige moeten we goed naar de individuele leerlingen kijken om te besluiten wat hen zal helpen.

Vergelijking van de aanbevelingen van Betts en Neihart voor de verschillende profielen (zie bijlage 1) met de wensen die uit de vragenlijsten van leerlingen zijn gekomen, levert een paar aandachtspunten op die voor leerlingen uit alle profielen genoemd worden en een aantal zaken die specifiek bij een bepaald profiel horen. We hebben deze in hoofdstuk 4 onderzocht en geanalyseerd en komen dan tot de volgende samenvatting:

Algemeen: Eigenlijk kun je uit de resultaten in H4 zien dat alleen over ‘compacten’ leerlingen uit verschillende profielen het eens zijn en dat is niet verrassend: in alle analyses van (hoog)begaafde leerlingen wordt beschreven hoe eindeloze herhaling en oefening deze leerlingen tegenstaat en demotiveert (zie paragraaf 2.3). Daarnaast worden initiatieven als de talent-uren en de woonkamer ook in alle profielen genoemd.

Veel verschil is er in de noodzaak van begeleiding door mentoren en zorg: leerlingen die passen binnen de profielen **‘**zelfsturend autonoom’, ‘uitdagend creatief’ en ‘aangepast succesvol’ passen zullen veel minder hulp en begeleiding nodig hebben dan leerlingen die binnen het profiel ‘onderduikend’, ‘risico’ of ‘dubbel-bijzonder’ passen.

De wensen die de leerlingen per profiel aangeven zijn samengevat:

1 Zelfsturend autonoom:

Dit zijn de sterke leerlingen waarvan we weten dat ze heel slim zijn in de volle breedte van de schoolvakken. Deze leerlingen zouden graag minder en anders toetsen, meer controle over hun eigen leerproces en meer vertrouwen van docenten dat zij dit aankunnen. Meerdere leerlingen geven aan dat het aanbod creatiever en diepgaander zou kunnen. Verveling ligt bij deze leerlingen op de loer.

2 Uitdagend creatief:

Deze leerlingen zouden graag meer buiten de school werken, meer creatieve opdrachten krijgen en vooral minder ‘saai’ aanbod. Je zou deze leerlingen kunnen zien als echte ‘MLA-

ers’: slim, goed gebekt en creatief. Het is van groot belang dat deze leerlingen de ruimte krijgen zich ook op kunstgebied te kunnen uiten.

3 Aangepast succesvol:

Het is belangrijk om deze leerlingen veel autonomie te geven in planning en in wat ze wanneer doen. Zij moeten daarbij het vertrouwen van docenten voelen.

4 Onderduikend:

Deze leerlingen willen graag de hulp van docenten bij planning; ze willen ervaren dat ze ‘gezien’ worden en anders mogen zijn. Ze willen graag met docenten praten, ook over de leerstof.

5 Risicoleerling, drop-out

Er moet veel gepraat worden met deze leerlingen; ze hebben hulp nodig met plannen, met structuur, maar ook met het vinden van motivatie- want deze is vaak minimaal. Geef deze leerlingen wel bewegingsruimte, maar ook duidelijke grenzen.

6 Dubbel bijzonder:

Omdat dit leerlingen zijn waar meerdere dingen ‘aan de hand zijn’ is het extra belangrijk om deze leerlingen goed te begeleiden. Hulp bij plannen en heldere uitleg zijn gewenst- de leerlingen geven aan graag met docenten te praten over wat wel en wat niet goed gaat-, maar ook de mogelijkheid om een eigen traject te volgen: ondersteunen waar deze leerling sterk in is en helpen waar hij/zij extra hulp nodig heeft. Hier zal de zorg altijd een rol in spelen.

5.3 Aanbevelingen voor de school en de leerkrachten

Ik zou om stap voor stap een beeld te schetsen van mogelijke verbeterpunten in onze aanpak voor (hoog)begaafden weer uit willen gaan van de kernpunten uit Montessori's visie zoals ze in paragraaf 3.5 geschetst zijn, maar nu wil ik daar concrete actie bij verwoorden zoals deze op onze school uitgevoerd zou kunnen worden- deze actie is mede bepaald door de uitkomsten van de leerlingen-vragenlijst:

Het unieke tempo van elk kind:

Laat leerlingen zoveel mogelijk bij de vakken compacten, versnellen, differentiëren. Dit vraagt een actie van de vakdocenten. Zo betekent het veel voor lengte van klassikale instructies. Leerlingen moeten voldoende tijd en ruimte hebben om voor zichzelf door te werken. **Methodes en maaklijsten moeten aangepast worden (tijd voor inruimen!)**

Vrijheid in gebondenheid:

Geef leerlingen in talent-uren de mogelijkheid om aan een onderwerp naar keuze te werken, maar begeleid hen wel in het proces. Laat hen **doelen** voor zichzelf stellen en een gewenst eindproduct.

Gevoelige perioden & intense belangstelling:

Ook hier spelen de talent-uren een belangrijke rol: erken en waardeer de behoefte van leerlingen om andere dingen te leren dan de schoolvakken. **Geef leerlingen de ruimte die zich willen verdiepen,** ook binnen de schoolvakken. Het zou erg mooi zijn als we ook meer met leerlingen de school uit kunnen en buiten de school nieuwe onderwerpen kunnen onderzoeken

Het belang van zingeving en morele ontwikkeling

De leerlingen die bij ons de talent-klassen en de woonkamer bezoeken zijn veelal dezelfde leerlingen die actief zijn in de schoolkrant, leerlingenraad, GSA-groep en de kunstcommissie. Het is van belang dat we deze leerlingen hier **ruimte** voor **bieden** en hun activiteiten toejuichen.

Geen competitie, maar zelfontplooiing

De discussie over het belang van(klassikale) toetsing in op het MLA al vele jaren in volle hevigheid gaande. Het voert te ver om hierin nu een standpunt te verwoorden, maar voor (hoog)begaafde leerlingen is er wel een aanbeveling: **laat deze leerlingen zoveel mogelijk op een eigen, alternatieve manier tonen dat ze de materie beheersen**.

Vertrouwen

Onze (hoog)begaafde leerlingen hebben het hard nodig dat ze voelen dat ze **gezien worden** en dat er **vertrouwen** is in hun capaciteiten, ook al zullen ze om verscheidene redenen niet altijd optimaal presteren in de schoolvakken. Het is in het bijzonder belangrijk dat een mentor dit vertrouwen geeft en vanuit dit vertrouwen de leerlingen helpt met het plannen van hun werk.

Voorbereide omgeving

Zoals ik reeds eerder heb beschreven is een voorbereide omgeving bij woonkamer en talent-uren van belang (computers, spelletjes, materiaal om creatief werk mee te maken), maar die voorbereide omgeving is ook een aspect van differentiatie. Als leerlingen op hun eigen manier en tempo de schoolvakken doorlopen moet daar wel het **juiste materiaal** voor voorhanden zijn en moet de docent de leerlingen veel tijd geven om zelf daaraan te werken.

Observatie en erkenning

De vakdocenten, de mentoren en de zorgcoördinatoren moeten goed weten waar ze op moeten letten om te herkennen of een leerling (hoog)begaafd is. Het is daarvoor noodzakelijk om **verder te kijken dan schoolresultaten**. Ik hoop dat ik in H3 voldoende duidelijk heb gemaakt dat begaafdheid zich ook op andere manieren manifesteert. Daarna is het van belang om met de leerlingen in gesprek te gaan: wat hebben ze nodig? waar lopen ze tegenaan? Dit gesprek wordt zowel door de mentor als door de begeleiders van talent-uren en woonkamer gevoerd.

Het zou ideaal zijn als er een coördinator of coach is die overzicht houdt en leraren ondersteunt bij differentiatie. Dit vergt veel overleg en een cultuur waarin vakoverstijgend naar leerlingen gekeken wordt. Voor Ineke Bosman voor de Leergang Montessori Meesterschap is scholing van docenten op het gebied van (hoog)begaafdheid al jaren een aandachtspunt. (Samen met Ineke Bosman zit ik in een leernetwerk hoogbegaafdheid MSA, waarin we al twee jaar regelmatig bijeenkomen). En zo komen we vanzelf op het vlak van adviseren van de schoolleiding.

5.4 Aanbevelingen aan de schoolleiding

Aan aanbevelingen geen gebrek bij het lezen van het ‘Basisboek (hoog)begaafdheid PO en VO’(2025). Eigenlijk kan het boek gelezen worden als één (350 pagina’s tellende) handleiding voor verbetering met hoofdstukken getiteld:

1 Concepten van begaafdheid
2 Het zien van educatieve behoeften
3 Inspelen op educatieve behoeften
4 Haalbaar organiseren
5 Monitoren van ontwikkeling

Toch moeten we met deze aanbevelingen behoedzaam omgaan: het is niet mogelijk om dit handboek door veel collega’s te laten lezen, maar bovendien gaan de aanbevelingen en voorstellen te ver om allemaal door te voeren. In dit onderzoek heb ik een poging gedaan om de onderdelen die voor onze school het meest van belang zijn uit te lichten en te gebruiken.

Allereerst halen we de MSA-missie erbij (korte versie):

‘Wij, medewerkers van de Montessorischolen in Amsterdam, zijn gedreven om jonge, opgroeiende mensen te steunen in hun ontwikkeling tot autonome, zelfbewuste burgers.’

En de in de inleiding genoemde speerpunten voor de pedagogische en didactische aanpak van het MLA:

- Vergroten van het zicht op leerlingen
- Verzorgen van een actueel onderwijsaanbod
- Zorgen voor passende begeleiding. (Montessori Lyceum Amsterdam 2023)

Op precies deze punten wil ik ook mijn aanbevelingen baseren:

1 Vergroten van het zicht op leerlingen

We zullen moeten zorgen dat er meer expertise in de school aanwezig is om (hoog)begaafde leerlingen te herkennen. Het is daarvoor van belang dat de bekendheid met de verschillende verschijningsvormen van (hoog)begaafdheid bij docenten vergroot wordt. Scholing door experts is daarbij essentieel. Bekendheid met de profielen van Betts en Neihart is daarbij mooi, maar niet essentieel. De schoolleiding zal actief op zoek moeten naar een manier om het docentencorps te scholen in de problematiek van (hoog)begaafdheid.

In het Basisboek (hoog)begaafden PO en VO (van Gerven 2025) wordt dat als volgt beschreven: ‘Wat scholen nodig hebben voor deze visie: om effectief te werken vanuit een interactionele visie op (hoog)begaafdheid is het relevant dat leraren specifieke competenties

ontwikkelen. Leraren moeten de kans krijgen zich professioneel te ontwikkelen om verschillende vormen van (hoog)begaafdheid te kunnen herkennen, diverse identificatiemethoden te kunnen gebruiken en gedifferentieerd onderwijs te kunnen bieden dat verschillende soorten intelligentie aanspreekt.'

De kerngroep HB die zich met (hoog)begaafdheid bezig houdt moet duidelijker (dan nu) in de school aanwezig zijn. De groep moet heldere doelen verwoorden en deze met het team communiceren. Het zou goed zijn als de kennis over deze problematiek zich als een olievlek uitbreidt. Het delen van kennis met die van andere Montessori-scholen voor VO is hierbij van groot belang. Het is in dit kader fijn dat de wens om onze kerngroep HB te versterken op meerdere plekken in de school gevoeld is en we voor 2026-2027 reeds met een flinke uitbreiding van de groep gaan werken. Er zullen zowel in onder- als in bovenbouw twee docenten zijn die aan de talentklassen les geven, maar daar naast zijn er meerder docenten bezig zich in (hoog) begaafdheid te verdiepen.

Een belangrijke bron van informatie is ook in dit onderzoek weer gebleken bij de leerlingen zelf te liggen: zij kunnen zelf heel goed verwoorden wat ze nodig hebben om goed te functioneren en wat zij missen in de huidige school. Het is dan ook één van mijn aanbevelingen om onze leerlingen steeds te betrekken bij nieuwe plannen; de kerngroep HB zal dan ook regelmatig met leerlingen uit de talentklassen om de tafel moeten gaan om hun ideeën op te halen.

2 Verzorgen van een actueel onderwijsaanbod

Bij het bestuderen van de antwoorden van onze leerlingen op de vragenlijst valt op hoeveel leerlingen vragen om meer te mogen 'compacten' en 'versnellen'; kort gezegd komt dit neer op 'meer differentiatie in ons aanbod'. We moeten hier echt werk van maken, want als Montessorischool zijn wij dit aan onze leerlingen verplicht.

Ik kan mij voorstellen dat in de secties op één of meer studiedagen gekeken wordt hoe we beter kunnen differentiëren en hiermee meer in de geest van Montessori kunnen werken. Dit is voor alle leerlingen van belang, maar in het bijzonder voor de groep (hoog)begaafde leerlingen. De kerngroep HB zal dus steeds onderwerpen als 'differentiëren', 'anders toetsen', en 'compacten' op de agenda moeten zetten. Daarbij zal de hulp van experts op dit gebied ingeroepen moeten worden.

Ook hier geeft het 'Basisboek (hoog)begaafden PO en VO' (van Gerven, 2025) een aantal concrete aanknopingspunten:

Om de kerndoelen te halen bieden leraren vaak een combinatie van convergente differentiatie en divergente differentiatie. Bij *convergente differentiatie* is er voor alle

leerlingen een gezamenlijk basis- aanbod. Dat aanbod is gericht op gemeenschappelijke doelen waarbinnen gedifferentieerd wordt in instructie, leertijd en werkvormen. Bij *divergente differentiatie* sluiten leraren zoveel mogelijk aan bij individuele behoeften, capaciteiten en interesses van hun leerlingen. Daardoor kunnen doelen en niveau van het aanbod per leerling verschillen. Onderzoek laat zien dat vooral cognitief begaafde leerlingen kunnen profiteren van divergente differentiatie. (van Gerven 2025 p.147)

En verder:

‘Differentiatie is een essentieel onderdeel van goed onderwijs. Het doet echter wel een groot beroep op het klassenmanagement van een leraar. Differentiatie veronderstelt vier dingen: .
1. Leerlingen moeten zelfstandig kunnen werken.

2. Leerlingen moeten binnen de grenzen van wat ze aankunnen ook over een zekere mate van zelfsturing beschikken.

3. Leerlingen moeten gemotiveerd zijn om aan de slag te gaan.

4. Er is een gedeelde verantwoordelijkheid tussen leraar en leerling met betrekking tot de taken die uitgevoerd moeten worden.’ (van Gerven, 2025, p.218)

Natuurlijk zijn voor een montessorischool bovenstaande vier punten een uitgangspunt voor alle leerlingen!

Een ander dagritme en een nieuwe lessentabel zouden hierbij mogelijkheden kunnen bieden, waar we nu in ons onderwijs aanbod nog te weinig ruimte ervaren. Een concreet voorbeeld hiervoor: het nieuwe dagritme is zo opgebouwd dat er in de middagen meer keuzetijd ontstaat, tijd waarin projecten plaats kunnen vinden, vaker buiten de muren van de school geleerd zal worden en meer differentiatie mogelijk zal zijn. Voor (hoog)begaafde leerlingen zou dat kunnen betekenen: veel meer ruimte om vakken op een hoger niveau te volgen, om projecten te doen die niet binnen het curriculum vallen en begeleiding te krijgen voor onderdelen waar zij juist meer ondersteuning nodig hebben. Deze mogelijkheden vragen om meer onderzoek;

Vanuit de schoolleiding moet onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen meer prioriteit krijgen. Als zij de principes van Montessori goed toepassen zullen leerlingen vanzelf meer ruimte krijgen om zich op een eigen tempo en niveau te ontwikkelen; er zal meer ruimte voor verschil zijn. Die ruimte is ook fysiek: de voorbereide omgeving zal in elke ontwikkeling in het nieuwe gebouw maatgevend moeten zijn. Ik denk daarbij aan werkplekken, waar leerlingen ongestoord aan het werk kunnen, aan lokalen waarin verschillende werkvormen mogelijk zijn, aan voldoende mogelijkheden voor de leerlingen om met werk buiten het curriculum aan de slag te gaan (computers, spelletjes, maakplaatsen en kunstlokalen waar leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen).

In het ‘Basisboek (hoog)begaafdheid PO en VO (van Gerven, 2025) vinden wij de volgende aanbeveling- geheel in lijn met het Montessori gedachtengoed:

‘Het is belangrijk dat scholen de randvoorwaarden creëren om vanuit interactie tussen leerinhoud en leeromgeving de diversiteit aan ontwikkelingspotentieel onder leerlingen tot uiting te laten komen. Denk aan flexibele leeromgevingen waar verschillende vormen van (hoog)begaafdheid kunnen floreren – van rustige studiegebieden tot hands-on werkplaatsen, van collaboratieve projectruimtes tot individuele reflectieplaatsen. Mooie praktijkvoorbeelden daarvan zijn bijvoorbeeld een ‘makerspace’ met 3D-printers en technische materialen voor praktisch begaafde leerlingen, terwijl er tegelijkertijd stille studieruimtes beschikbaar zijn voor leerlingen die analytische taken beter in rust kunnen uitvoeren.’

3 Zorgen voor passende begeleiding.

Vanuit de zorg, het mentoraat en de schoolleiding zullen onze (hoog)begaafde leerlingen goed geholpen moeten worden. Ook hier geldt weer: kennis over (hoog)begaafdheid is een vereiste, kennis over de profielen van (hoog)begaafdheid aan te bevelen. Het is namelijk zeer verschillend wat deze leerlingen aan begeleiding nodig hebben (zie de antwoorden op de open vragen in bijlage 5).

Van Gerven (2025) zegt hierover: ‘In deze context wordt ook duidelijk wat het belang is van de organisatie van diverse samenwerkings- structuren. Er moeten formele en informele structuren zijn voor samenwerking tussen leraren, zorg- professionals, ouders en leerlingen. Daarbij zijn mentorschap en coaching krachtige systemen voor individuele begeleiding die leerlingen helpen om hun specifieke talenten te ontwikkelen en in te zetten voor transformationele doeleinden.’

Obstakels:

Zoals ik in hoofdstuk 1 reeds schreef, werkt de aanpak van het MLA met talent-uren en extra begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen beter in de onderbouw dan in de bovenbouw. De docent die de coördinatie voor de bovenbouw de afgelopen jaren voor zijn rekening nam, klaagt over gebrek aan draagvlak, kennis en interesse in (hoog)begaafde leerlingen. Dit verschijnsel staat niet op zich, maar is een onderdeel van een veel groter probleem op het MLA: naar mate het eindexamen in zicht komt neemt de vrijheid die aan leerlingen gegeven wordt en de aandacht voor hun eigen werkwijze af- je zou kunnen zeggen: hoe verder je komt op het MLA, hoe minder montessoriaans je kunt werken. Dat is een ontwikkeling waar in de volle breedte van de school over gepraat moet worden en het is één van de conclusies van de commissie ‘Montessori curriculum’ die van 2022 t/m 2024 ons onderwijs onder de

loep heeft genomen (zie bijlage 6). Een ontwikkeling die voor alle leerlingen effect heeft, maar voor bovenstaande aanbevelingen grote gevolgen heeft.

Overzicht:

in onderstaand schema staan de geplande acties t.a.v. verbetering aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen. Het zal opvallen dat er vaak het jaar 2026-2027 in staat. Dat is niet vreemd in het licht van de wens van de schoolleiding van het MLA om dit jaar te gebruiken als ‘ontwikkeljaar’. De nieuwe lestabel ligt dan voor inclusief een nieuw dagritme. Tevens wordt dan de laatste hand gelegd aan de nieuwbouw (A en C)en worden de lokalen in de oudbouw (B en D) aangepast aan de behoeften voor ons onderwijs. Daarin zullen de behoeften van onze (hoog)begaafde leerlingen meegenomen worden.

Wat?	**Wie?**	**Hoe?**	**Wanneer?**
Vergroten van de kennis van HB bij docenten en zorg	Kerngroep HB en externe experts	Studiedagen, hand-out, coaching	2026-2027
Versteviging van kerngroep HB	Gespecialiseerde docenten en zorgcoördinator	Delen van kennis in de school en scholing	2025-2027 (reeds in proces)
Schoolleiding ‘online’	ondergetekende	Presentatie SL	Start 2026-2027
Heldere opzet talentklassen; onderbouw en bovenbouw op één lijn	ondergetekende	Briefing en coaching nieuwe begeleiders	Juni 2026 en 2026-2027
Meer differentiatie bij de vakken	Hele team	Studiedag onder begeleiding van experts.	2026-2027
Onderzoek naar mogelijkheden binnen nieuwe dagrooster	Kerngroep HB met schoolleiding	Overleg	2026-2027
Onderzoek naar mogelijkheden ‘voorbereide omgeving’	Kerngroep HB en schoolleiding	Overleg en slimme inrichting nieuwe lokalen	2026-2027
Inventariseren begeleiding (hoog)begaafde leerlingen	Zorg, mentoren, schoolleiding, HB-kernteam	Bijeenkomst met zorg	2024-2027 (reeds in proces)
Koppeling van onze aanpak met andere scholen	Ondergetekende, MSA brede HB-kerngroep	Schoolbezoeken, overleg	(reeds in proces)

Aangezien het de visie van het MLA is om een school te zijn waarin ‘we alle leerlingen willen begeleiden in de ontwikkeling tot kritische denkers en doeners die zelfbewust keuzes maken en creatief en verbindend zijn’, passen onze aanbevelingen geheel binnen deze visie. (Montessori Lyceum Asterdam, 2023)

5.5 Mijn rol als ambassadeur voor Montessori en (hoog)begaafdheid

Als Montessori-ambassadeur (en ambassadeur voor (hoog)begaafdenonderwijs) zie ik voor mij zelf een mooie taak de komende jaren: ik zal telkens zorgen dat de in dit onderzoek beschreven problematiek op de agenda komt en blijft.

Ik zie de volgende taken voor mijzelf in de komende jaren:

- Coördinatie van de kerngroep HB; deze groep bestaande uit een schoolleider, een zorgmedewerker, twee docenten onderbouw en twee docenten bovenbouw is voor volgend jaar gevormd en zal een duidelijke taakomschrijving krijgen. Allereerst zal ik zorgen dat in deze groep zelf de noodzakelijke expertise aanwezig is- daartoe zal ik twee nieuwe collega's wegwijs maken in de problematiek en de doelstellingen van de talent-klassen. Dit onderzoek zal daar een rol in spelen.
- Er is reeds een afspraak gemaakt om in de schoolleiding mijn onderzoek te presenteren- bij alle schoolleiders constateer ik dat zij de urgentie erkennen. Samen met de schoolleiding zal ik kijken hoe de aanbevelingen die ik in dit onderzoek doe in het nieuwe beleid van 2027-2028 geïmplementeerd kunnen worden. Concreet zal dat betekenen dat we de mogelijkheden van een uitbreiding en versteviging van de talent-uren in het nieuwe dagritme zullen onderzoeken.
- Ik zal scholing van docenten initiëren, mede door mijn contact met Ineke Bosman, die hier ervaring mee heeft op het Metis Montessori Lyceum zie ik hier veel mogelijkheden.
- Voor docenten zal er een studiedag komen over differentiatie; ook daar zal ik een voortrekkersrol in spelen.
- Het leernetwerk hoogbegaafdheid voor MSA , waar Ineke Bosman ook deel van uitmaakt, speelt een rol in het delen van ervaringen en informatie en is hierin de afgelopen jaren reeds waardevol gebleken. Daarbij zal ik de komende jaren ook buiten de grenzen van Amsterdam gaat kijken naar de aanpak van (hoog)begaafdenonderwijs op andere scholen.
- Als Montessori-ambassadeur vat ik mijn taak breder op: ik zorg dat in verschillende geledingen aandacht voor het Montessori gedachtengoed levend blijft. Zo heb ik mij in het afgelopen jaar reeds beziggehouden met een ouderavond over Montessori, het benadrukken van de montessoriprincipes binnen de sectie wiskunde en veel gesprekken over Montessori binnen de deelschool.

5.6 Ten slotte

In hoofdstuk 1 heb ik mijn doel als volgt geformuleerd:

Het doel van mijn onderzoek is om aan de hand van literatuuronderzoek en de uitkomsten van een enquête onder leerlingen tot een beter inzicht te komen in het verband tussen de principes van Maria Montessori en de heersende gedachten over de aanpak voor (hoog)begaafde leerlingen. Vervolgens onderzoek ik de gebreken die onze aanpak van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vertoont.

Wanneer beter duidelijk is wat deze leerlingen nodig hebben en wat wij hier als school in kunnen bieden, zal het onderzoek leiden tot concrete aanbevelingen aan de schoolleiding waarmee we ons aanbod kunnen versterken.

Dit doel is bereikt: het is uit het literatuuronderzoek gebleken hoezeer de principes van Montessori aansluiten bij de door experts beschreven aanpak voor (hoog)begaafde leerlingen en het praktijkonderzoek sluit daar mooi bij aan: de behoeften die door leerlingen geformuleerd worden zijn grotendeels gelijk aan de behoeften die je uit de literatuur zou verwachten. De aanbevelingen die ik in dit hoofdstuk heb verwoord zijn dan ook concreet en haalbaar.

Het MLA is op de goede weg.

Met de ontwikkeling van de talent-klassen en het verstevigen van de Kerngroep HB, met het inzetten op meer Montessori-principes in ons onderwijs vanaf 2027, met het creëren van meer ‘ruimte voor verschil’, met het inzetten op meer expertise op het gebied van (hoog)begaafdheid. Ik hoop met dit onderzoek en mijn aanbevelingen daarin een duwtje in de goede richting gegeven te hebben en dan zullen we altijd maar werken aan: ‘jonge, opgroeiende mensen te steunen in hun ontwikkeling tot autonome, zelfbewuste burgers.’

En natuurlijk geef ik het laatste woord aan Maria Montessori:

‘The new education does not consist in merely providing means for the development of individual actions, but also in giving a child the freedom of disposing of these actions himself. ‘(Montessori 1967, p 96)

Literatuurlijst:

- Association Montessori Internationale (geraadpleegd juni 2026): *Observation and intervention*. https://montessori-ami.org/
- Betts G. en Neihart M. (1988) *Profiles of the gifted and talented .* Researchgate (geraadpleegd mei 2026)
- Betts G. en Neihart M. (2010) *Revised profiles of the gifted and talented.* van: https://www.qagtc.org.au/sites/www.qagtc.org.au (geraadpleegd mei 2026)
- Depondt, L. (2020). *Gevoelige periodes en hoogbegaafdheid (1).* Wij-leren. https://wij-leren.nl/hoogbegaafdheid-gevoelige-periodes-ontwikkeling.php (geraadpleegd juni 2026)
- Gardner H. (1985) *Frames of mind.* Basic Books
- Van Gerven E., Zonneveld R., Oosterveen N., Dekkers A. ,& den Boer Y. (2025) *Basisboek hoogbegaafdheid PO en VO*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). *A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence*. Gifted Child Quarterly.
- Jolles J. (2023) *Het Tienerbrein*. Amsterdam University press.
- Kieboom T. (2017) *Meer dan intelligent*. Lannoo.
- Metis Montessori Lyceum. (2021) *Beleidsplan talentontwikkeling*. Metis Montessori Lyceum.
- Montessori Lyceum Amsterdam (2023) *Schoolplan 2023-2027*. MLA
- Montessori, M. (2020) *Door het kind naar een nieuwe wereld*. The Montessori-Pierson Publishing Company
- Montessori, M. (2020) Citizen of the world. Montessori-Pierson Publishing House
- Montessori, M. (2007) *The absorbent mind*. Wilder Publications.
- Montessori, M. (1967)*The discovery of the child* Ballantine Books.
- Montessori M. (2017) *Montessori speaks to parents.* The Montessori-Pierson Publishing Company
- Oostindië M. (2023) *Montessori als missing link.* de Radboud Universiteit Nijmegen
- Oversteegen R. (2025) *Ruimte voor verschil.* Studiecentrum MSA.
- Robinson K. (2014) Tedtalk: *How to escape education's death valley.* van: https://www.youtube.com/results?search_query=ken+robinson+how+to+escape+education%27s+death+valley (geraadpleegd mei 2026)
- Van Rossen H. en D'hondt C. (2021) *Gevoelige periodes en hoogbegaafdheid* . online: https://wij-leren.nl/hoogbegaafdheid-gevoelige-periodes-ontwikkeling.php(geraadpleegd mei 2026)

- Rubenstein M. (2001) *Voortgezet Montessori-onderwijs in zicht*. Nederlandse Montessori Vereniging.
- Rubenstein M.(2008) *Karakteristieken van scholen voor voortgezet Montessori-onderwijs*. Garant uitgevers.
- SLO. (2024) *De profielen van leerlingen*, *Betts en Neihart* : https://www.slo.nl/thema/meer/begaafde-leerling/profielen (geraadpleegd mei 2026)
- SLO. *Taxonomie van Bloom*. van https://www.slo.nl/thema/meer/hogere-denkvaardigheden/taxonomie-bloom/ (geraadpleegd mei 2026)
- Stoll Lillard A. (2017)*The science behind the genius*. Oxford University press.
- Verheul E. (2021) *Montessori-onderwijs, het walhalla voor hoogbegaafde kinderen.* Interview Talent, Koninklijke van Gorcum.
- Wiersma D. (2022) *Uitwerking plan van aanpak hoogbegaafdheid.* Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.

Bijlagen:

Bijlage 1: Betts and Neihart: profiles of the gifted and talented (2010)



Neihart&Betts_PROFILES-BEST-REVISED-MA

Neihart&Betts_PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf

Bijlage 2: Verklarende woordenlijst

- **Talent-klas**: sinds 2023 werkt het MLA met talent-klassen in zowel onder- als boven-bouw. Leerlingen komen één of meer uur naar deze ‘werktijd’ en mogen daar in overleg met de begeleider hun tijd besteden aan een zelf gekozen activiteit. Dat kan het leren van een taal zijn of programmeren of iets creatiefs doen- schilderen, schrijven- maar een leerling mag ook aan schoolvakken werken als dat een keer beter uitkomt.
- **Woonkamer:** ingericht vanuit de zorg en vooral voor bovenbouw-leerlingen. Een rustige plek in de school, waar een plek is om iets samen te doen, een plek om rustig te werken en een plek om een gesprek te voeren met de aanwezige leerlingbegeleiders.
- **Huiskamer**: huiswerkklas voor de onderbouw; hier kunnen leerlingen komen werken na schooltijd onder begeleiding van een docent- het is in de huiskamer meestal stil.
- **Compacten**: veel gebruikte term voor (hoog)begaafde leerlingen: een leerling die mag compacten mag meer opgaven overslaan, hoeft niet alle oefenstof te doen en komt met minder oefening tot voldoende begrip van de stof.
- **Versnellen**: vaak in combinatie met compacten: de leerling gaat sneller door de stof heen en kan daarmee eerder hoofdstukken afronden. In een enkel geval kan een leerling zelfs een jaar overslaan.
- **ADHD**: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; In het Nederlands betekent dit letterlijk aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit. Het is een neurobiologische ontwikkelingsstoornis die gekenmerkt wordt door concentratieproblemen, impulsiviteit en/of hyperactief gedrag. Tegenwoordig wordt vaak de H van hyperactivity weggelaten, omdat het veelal gaat om leerlingen met verschillende vormen van concentratieproblemen.
- **ASS:** Een autismespectrumstoornis is een aangeboren ontwikkelingsstoornis waarbij informatie in de hersenen anders wordt verwerkt. Kenmerkend zijn problemen met sociale communicatie, interactie en flexibiliteit, vaak gepaard met specifieke interesses en een behoefte aan structuur. ASS is een spectrum, wat betekent dat de uiting per persoon sterk verschilt.
- **GSA** staat voor Gender and Sexuality Alliance. Dit is een groep die scholieren kunnen oprichten om te laten zien dat zij vinden dat iedereen op hun school de vrijheid heeft te kunnen zijn wie ze zijn zonder zich daarvoor te hoeven schamen of te verantwoorden.

Bijlage 3 Vragenlijst:

Instructie: Lees elke stelling en vink aan in hoeverre deze op jou van toepassing is (1 = helemaal niet, 5 = helemaal wel). Tel aan het einde de scores per profiel op.

1.

Stelling	1	2	3	4	5
Ik werk graag zelfstandig aan projecten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kies graag zelf wat ik interessant vind om te leren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik raak gemotiveerd door dingen die ik zelf ontdek of bedenk.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik plan mijn werk liever zelf dan dat iemand anders dat doet.	☐	☐	☐	☐	☐

Totaalscore: _____

2.

Stelling	1	2	3	4	5
Ik bedenk vaak nieuwe oplossingen of ideeën.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik stel vragen die de regels of opdrachten uitdagen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het leuk om dingen voor school op mijn eigen manier te doen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik voel me soms sneller verveeld met standaardopdrachten.	☐	☐	☐	☐	☐

Totaalscore :_____

3.

Stelling	1	2	3	4	5
Ik haal goede cijfers of resultaten op school.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik doe mijn werk netjes en het is op tijd af.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik volg graag de instructies van de leerkracht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik voel me vaak gemotiveerd om te presteren en goed te doen.	☐	☐	☐	☐	☐

Totaalscore: _____

4.

Stelling	1	2	3	4	5
Ik doe soms alsof ik minder goed kan dan ik eigenlijk kan.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik pas me aan om erbij te horen of niet op te vallen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik laat mijn talenten niet altijd zien op school.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik werk op school liever in stilte of op mijn eigen manier.	☐	☐	☐	☐	☐

Totaalscore :_____

5.

Stelling	1	2	3	4	5
Ik vind school soms saai of frustrerend.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik raak vaak ongemotiveerd bij schoolwerk.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb moeite om mijn werk af te maken of bij te houden.	☐	☐	☐	☐	☐
Soms voel ik me niet op mijn plek in de klas.	☐	☐	☐	☐	☐

Totaalscore:_____

6.

Stelling	1	2	3	4	5
Ik kan dingen goed begrijpen, maar heb soms moeite met planning of concentratie.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb talenten in sommige vakken, maar vind andere vakken juist lastig.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb het idee dat ik anders denk dan mijn klasgenoten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb ondersteuning nodig om mijn talenten volledig te benutten.	☐	☐	☐	☐	☐

Totaalscore: _____

7.

Stelling	1	2	3	4	5
Ik ben snel geïrriteerd en ongeduldig.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik maak me vaak zorgen	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan me volledig verliezen in datgene waarmee ik bezig ben.	☐	☐	☐	☐	☐
Mijn hoofd draait overuren, terwijl ik van de buitenkant rustig lijk.	☐	☐	☐	☐	☐

Totaalscore: _____

Open vragen:

1. Is bij jou ADHD, ASS of dyslexie geconstateerd?

2. Heb je wel eens een IQ-test gedaan? Zo ja, wanneer en wat was de uitslag ?

3. Wat zou jou helpen om school beter te doen op het gebied van het maken van een planning en deze nakomen en hoe zou je de organisatie van je werk kunnen verbeteren?

4. Wat zou jou helpen om school beter te doen op het gebied van de schoolvakken?
   (Denk aan: meer overslaan, sneller door het boek heengaan, minder toetsen maken of nog iets anders…)

5. Heb jij het gevoel dat je veel vertrouwen van docenten krijgt? (vertrouwen in hoe je het aanpakt, vertrouwen in je capaciteiten).

6. Wat zou jou helpen om school leuker te gaan vinden?

7. Is er iets in je schoolloopbaan tot nu toe dat echt goed voor je werkte- iets buiten het gewone aanbod? (denk aan projecten, talenturen, speciale afspraken met docenten, huiskamer, versnelde routes….)

8. Heb je nog een advies aan de school naast de dingen die je hierboven op hebt geschreven?

Bijlage 4: excel van de uitkomsten vragenlijst:

Uitkomsten vragenlijst onderzoek Rogier Oversteegen.xlsx

Bijlage 5 de antwoorden op de open vragen van de bovenbouw.

3. Wat zou jou helpen om school beter te doen op het gebied van het maken van een planning en deze nakomen en hoe zou je de organisatie van je werk kunnen verbeteren?

N: Ik vind dat de school en leraren vaak een slechte en last minute planning hebben waardoor ik het gevoel krijg dat ze beiden vrij onbetrouwbaar zijn en dat ik en de rest van de leerlingen op onszelf moeten vertrouwen. Ik denk dat de school een stuk beter zou zijn en beter in staat is om leerlingen te helpen als ze eerst hun eigen planning wat beter op orde zou krijgen. Als de docenten dit ook zouden doen zou het makkelijker zijn om vragen te stellen en ook weten dat het antwoord die je krijgt ook klopt.

E: Ik heb het gevoel alsof ik hier al relatief goed in ben worden door zelf dingen uit te proberen. Misschien zou het me kunnen helpen om te merken welke leermomenten echt iets opleveren en welke alleen nuttig voelen maar dat niet per se zijn, zodat ik mijn tijd effectiever gebruik.

D: Het zou mij helpen als school één plek heeft (misschien op magister of ergens anders) waar duidelijk voor elk vak een soort tijdlijn staat van wanneer wat is/wat af moet zijn. Ook vind ik het fijn als er iemand op school is bij wie je misschien één keer in de aantal weken/maanden naartoe kan gaan (dus een vast moment) om een goede planning op te stellen. (zo iemand als Tom bv).

F: ik heb weinig ondersteuning hierbij nodig. Voor veel andere mensen die deze test niet invullen is ondersteuning echter wel nodig; gewoon deadlines voor huiswerk zou al helpen, die de leraar ook controleert.

O: Mijn planning- en organisatievaardigheden vond ik eigenlijk wel goed, zonder dat ik daar veel hulp van de school nodig voor heb gehad.

M: Ik snap iets vaak snel en dan wil ik snel door en ga afraffelen en fouten maken; ik maak voor planning een normplanner.

L: Meer deadlines handhaven. Je komt er eigenlijk altijd mee weg als je over de deadline heen gaat.

S: Ik denk sowieso dat het ergens ligt aan hoe betrokken ik bij het schoolwerk ben. Als ik een overzicht heb van wat er gedaan moet worden en dat dan gestructureerd plan dan lijkt het altijd best prima te gaan. Ik vindt het dan wel altijd fijn dat als het om een specifiek vak

gaat om het te laten nachecken bij de docent van dat vak of anders samen de planning te maken

C: Dat ze helpen met een vaste idee bedenken en een strikte planning het er mee komen om het te kunnen afmaken afmaken
S: De planning niet te ambitieus maken, zodat ik niet te gestrest of ongemotiveerd raak.
K: Het maken van een planning is voor mij geen probleem. En in principe kan ik me daaraan houden als het echt moet. Ik maak alleen maar planningen aan het einde van het blok.

4. Wat zou jou helpen om school beter te doen op het gebied van de schoolvakken?

(Denk aan: meer overslaan, sneller door het boek heengaan, minder toetsen maken of nog iets anders…)

N: Minder toetsen maken zou mij helpen maar daarbij opdrachten of praktisch werk waar je de stof moet toepassen. Daar leer ik veel beter van.

E: Ik had in eerdere leerjaren (4e en 5e klas voornamelijk) graag meer vrijheid gehad, zoals dat nu in de zesde het geval is, om het werk te maken dat echt nuttig is voor mij. Ik heb veel tijd besteed aan overbodig werk waar ik me had kunnen focussen op stof die ik moeilijk(er) vind. Dit sluit redelijk aan bij mijn tweede punt: ik had het fijn gevonden als ik mijn lessen nuttiger kon besteden. In de klas is het vaak onrustig en soms vond ik dat prima, maar daardoor heb ik heel veel tijd verloren die ik aan werk had kunnen besteden, zodat ik thuis minder had hoeven doen. Ik heb echter geen concrete reden om ergens anders te zitten, bijvoorbeeld in de woonkamer (toch snap ik dat plekken als deze erg onrustig zouden worden als iedereen er zomaar heen kon).

D: Als mensen vakken makkelijk vinden, zou het fijn zijn als je daar niet alle opdrachten van hoeft te maken maar alleen een deel om dat vak af te kunnen tekenen.

F: Interessantere stof. Bij de bèta-vakken veel meer leukere practica, en meer inspraak in wat ik leer. Maar dit is voor iedereen belangrijk, niet alleen voor de mensen die deze test maken. Bij bio had ik graag meer ecologie gedaan, bij natuurkunde meer over quantummechanica, et cetera. En dit dan ook echt toepassen in practica.

O: Bij vreemde talen: meer overslaan (voor mij zit er te veel herhaling in). Bij bètavakken: meer zelf mogen kiezen over welke toetsen je maakt of welke cijfers je mee laat tellen. Dan gaat het maken van toetsen meer draaien om wat je zelf van je eigen vaardigheden wilt weten.

M: meer diepgang, meer moeilijke opdrachten ipv dom leerwerk. Regelmatig een minitoetsje om te kijken of je de stof beheerst.

L: Meer stof overslaan, vaak worden thema's eindeloos herhaald

S: Ik ben meestal helemaal niet gemotiveerd voor het maken van de vragen stap voor stap omdat ik ze vaak net wat te makkelijk vindt(hoewel ik dan later wel vaak moeite heb met mijn vragen goed opschrijven op SEs). Ik vindt dan ook vaak het frustrerend dat ik 'iets moet weten voor een toets' dus ik denk dat ik meer gemotiveerd zou zijn als ik de stof zou kunnen behandelen als echt iets waar ik mij in kan verdiepen zonder dat per se voor school te moeten doen omdat ik wel echt een nieuwsgierig persoon ben maar het zo wel een beetje zonde vindt dat ik dat niet altijd kan uiten

C: In de begin van het jaar alles even kort te herhalen met stof zodat er weer opheldering krijgt

S: Meer overslaan
K: Huiswerk maken

5. Heb jij het gevoel dat je veel vertrouwen van docenten krijgt? (vertrouwen in hoe je het aanpakt, vertrouwen in je capaciteiten).

N: Ik krijg vaak het gevoel dat docenten niet weten hoe ik ervoor sta en wat ik wel of niet moeilijk vindt. Er zijn erg weinig keren geweest in de bovenbouw dat ik door een docent gevraagd werd hoe ze mij persoonlijk nog konden helpen qua stof of uitleg of iets dergelijks. Ik heb ook een docent gehad die mij bang maakte dat ik bleef zitten terwijl ik makkelijk over ging. Ik heb niet vaak het gevoel van vertrouwen gekregen vanuit docenten maar ik krijg ook niet het gevoel dat ze erg hun best doen om hun leerlingen te leren kennen.

E: Vergeleken met andere leerlingen denk ik dat ik relatief veel vertrouwen van docenten krijg. Toch heb ik ook docenten gehad die niet heel open waren voor overleg over verschillende aanpakken, ze waren erg standvastig in hun eigen methode. Soms heb ik wel het gevoel gehad dat ik meer vertrouwen verdiende in mijn aanpak of ideeën.

D: Ja, ik krijg veel vertrouwen maar dat leidt er ook toe dat je eigenlijk nooit een gesprek krijgt met een docent over plannen of stress bv. Dat soort gesprekken zijn sowieso fijn, ook als het goed gaat. In dat geval krijg je dan iets te veel vertrouwen misschien.

F: Nee. Of juist op negatieve wijze. Ik heb niet het gevoel dat mijn goede cijfers en houding in de klas lof vergaart van de leraren, maar als ik een zes haal voor een toets is de leraar meteen teleurgesteld.

O: Meestal wel. Bij sommige docenten heeft het wel wat tijd gekost. Ik heb het idee dat de voorwaarde voor dat vertrouwen boven gemiddeld hoge cijfers is en dat een leerling die zessen haalt dat vertrouwen echt niet makkelijk krijgt.

M : ja

L: ja

S: Ik heb niet het idee dat docenten zich veel zorgen maken of ik het kan of zal halen ondanks dat ik daar zelf wel veel over pieker maar dat komt meer door dat ik vaak doordenk en als ik wat concreter reflecteer dan weet ik wel dat ik het kan.

C : ja

S: ja

K: Ik denk dat heel veel docenten een vermoeden hebben dat het nu nog gaat maar dat ik in de toekomst problemen ga krijgen

6. Wat zou jou helpen om school leuker te gaan vinden?

N: Meer interactief lesgeven met voorbeelden. Ik merk aan mijzelf en andere leerlingen dat tijdens de les er steeds op dezelfde monotone manier uitleg gegeven wordt waardoor er na een tijdje veel mensen niet meer opletten en het stof zelf leren.

E: Ik ben best wel gemotiveerd en hou erg van leren, dus hoe school nu is werkt prima voor mij. Ik heb niet echt specifieke dingen die het leuker zouden maken.

D: Opties tot alternatieve, meer creatieve opdrachten om aan een vak te werken. Zeker als je het vak makkelijk vindt. Ook is de optie tot een eigen project om aan te werken met begeleiding leuk.

F: Beter bèta-onderwijs (!), meer verdieping, beter gebouw… vooral verdiepend onderwijs bij de beta-faculteit zou fijn zijn.
En meer, goed georganiseerde buitenschoolse activiteiten. Dingen als de Climax, de leerlingenraad, Montevideo, etc zijn allemaal heel leuk, maar met erg weinig begeleiding waardoor alles doodbloedt. Dit komt ook door de ongemotiveerde leerlingenpopulatie, maar meer begeleiding en ‘reclame’ voor dit soort zaken zou erg motiveren, en zou meer uitdaging en verbreding bieden voor ‘hoogbegaafde’ leerlingen.

O: Voor mij voegen de creatieve dingen veel toe. Projectweek, schoolmusicals, tekenen in mijn vakkenpakket. Dat wisselt het zware ritme van een schooljaar af met leuke dingen waar ik soms ook even mijn ei kwijt kan (zoals mijn tekendocent dat zegt).

M: meer diepgang, minder dezelfde opdrachten, minder nadruk op aftekenen.

L: Ander soort opdrachten, meer naar buiten en minder regels over wat voor werk je afkrijgt.

S: Ik legde het ook kort uit bij vraag 4 maar ik heb altijd vaak liever abstracte discussies met docenten over de onderwerpen in plaats van dat ik alle vragen stap voor stap moet invullen en ik vind dat op intellectueel gebied ook helemaal niet stimulerend. Ik denk dat veel docenten er wat over kunnen zeggen dat ik creatieve vragen stel en dieper ga maar niet goed presenteer op de manier hoe school het meet.

C: Meer loze onderwerpen zelf verder kunnen onderzoeken en meer creatief opdrachten

S: Minder deadlines, meer vrijheid in planning, meer variatie in de lessen en meer variatie in huiswerk.
K: Ik vind school niet stom ik vind huiswerk maken saai.

7. Is er iets in je schoolloopbaan tot nu toe dat echt goed voor je werkte- iets buiten het gewone aanbod? (denk aan projecten, talenturen, speciale afspraken met docenten, huiskamer, versnelde routes….)

N: Het project dat ik eind derde met Lucy en Vera gemaakt hebt, de maquette van de mediatheek. We waren tijdens dat project erg veel bezig met wiskunde en het oplossen van problemen, ik vond het erg leerzaam en erg leuk om te doen.

E: De middelbare school is voor mij best goed verlopen, ik heb hierbij niet per se extra hulpmiddelen nodig gehad. Hier en daar heb ik wel afspraken kunnen maken met docenten over het maken van iets minder leerstof die de stress/druk soms hebben verlaagd.

D: Ik heb een aantal gesprekken gehad met Tom Analbers van de woonkamer. Ik had stress voor de examens en heb hem gemaild. Hij heeft mij heel goed geholpen met stress en de druk die ik op mezelf leg. Ook de sneltrein wiskunde in de 3de was heel fijn.

F: Niet echt. Ik vond de regeling met wiskunde en geschiedenis in de onderbouw wel leuk bedacht; maar voor wiskunde had ik graag verdiepende stof gehad, en voor geschiedenis graag wat begeleiding en een daadwerkelijke opdracht en uitleg ipv ‘lees dit boek over China’.

O: De Woonkamer als werk- en pauzeplek heeft mij de afgelopen twee jaar heel veel geholpen. Zelf vind ik de omgeving op school niet altijd even fijn, maar in de Woonkamer kan ik ongestoord mijn werk maken en dat is heel erg fijn.

M: Debatclub, talenturen. Toe ik op reis was maakte ik afspraken met docenten, hoefde ik minder af te tekenen zodat ik mijn energie kon stoppen in het snappen van de stof, ondanks het missen van de lessen- dat beviel me erg.

L: Alleen de verbreding in de onderbouw. In de bovenbouw wordt er eigenlijk nauwelijks iets aangeboden buiten dingen die iedereen doet.

S: De huiskamer heeft mij heel erg geholpen. Ik heb het ook altijd fijn gevonden om gesprekken met docenten te hebben over de onderwerpen in de stof of over mij als ik weer te veel aan het piekeren was

C: Talenturen en extra naar de tekenlokalen binnen te kunnen

S: De woonkamer en speciale afspraken met docenten helpen mij heel erg.
K: Verkort rooster, dan kom je naar school voor uitleg en dan ben je ook nog eens vroeg thuis. Als ik na een lange dag thuiskom en ik moet nig huiswerk maken dan stel ik dat altijd uit en vaak doe ik het niet eens, terwijl ik bij verkort rooster thuiskom het werk maak wat ik moet maken als ik iets moet maken en dan ben ik ook nog eens optijd klaar om mijn eigen dingen te gaan doen.

8. Heb je nog een advies aan de school naast de dingen die je hierboven op hebt geschreven?

N: Ik denk dat ik vooral de planning van de school en docenten belangrijk vind omdat ik zelf merk dat ik de antwoorden op de vragen die ik stel niet volledig vertrouw van de docenten en school. Dit komt vooral doordat er erg vaak dingen uiteindelijk niet kloppen of dat ik van verschillende docenten verschillende dingen hoor.

E: Ik denk dat het belangrijk is om voor elke leerling een uitdaging te kunnen vinden, juist als de gewone stof soms te makkelijk is. Zo blijft school interessant, maar leren (hoog)begaafde leerlingen ook hoe het is om iets moeilijk te vinden en daarmee om te gaan. Voor perfectionistische mensen, waaronder ik val, kan het namelijk moeilijk zijn om om te gaan met fouten maken, helemaal als voorheen alles wél lukte en er ook een verwachting bestaat van anderen dat je goed presteert.

D: Initiatieven als de woonkamer werken goed, dus meer van zulke dingen om (al dan niet hoogbegaafde) leerlingen te helpen zijn top. Ook denk ik dat het goed is als er projecten zijn waarmee een docent of begeleider naar de leerling toekomt ipv dat de leerling er zelf naar moet vragen.

F: Meer uitjes, meer practica, meer toegepaste stof, meer motivatie om je werk goed te doen, meer verdieping…

O: nee

M: teveel focus op aftekenen Ipv leerlingen goed dingen leren op een manier die past bij het kind. Als iets niet afgetekend is, maar het is duidelijk dat de leerling het snapt en kan toepassen, moet je niet veel tijd moeten steken in het inleveren en aftekenen. In plaats daarvan gewoon meer leren.

L: Laat niet elke leerling dezelfde opdracht doen. Iedereen leert op een andere manier

C: Voor mensen die alles serieus nemen later na dat er met de klas een deadline heeft gekregen dan later vertellen dat het niet erg is als je er overheen gaat of dingen minder groot in de hoofd laten maken.

S: De afgelopen tijd is de woonkamer erg druk geworden. Het wordt dan moeilijker om te ontprikkelen, wanneer dat nodig is. Misschien een extra stilteruimte?
Doordat ik gymnasium doe heb ik minder de mogelijkheid gehad om een kunstvak te volgen of mee te doen aan culturele activiteiten. Dat vind ik wel jammer en zou daarom aanbevelen om daar verandering in te brengen.

K: Het lijkt mij fijner als ik niet hoef af te tekenen, omdat ik dan minder overschrijf. Want nu als ik al het maakwerk moet maken dan moet ik ook opdrachten doen die ik bijvoorbeeld makkelijk vind of die gewoon niet nodig zijn, waardoor ik ga overschrijven. Als ik niet zou hoeven af te tekenen dan zou ik minder opdrachten maken, alleen een paar moeilijkere opdrachten om te leren. Ik begrijp dat dat niet zomaar kan maar dat zou voor mij een stuk beter werken denk ik.

Bijlage 6: Projectgroep Curriculum MLA

22-23 projectgroep
23-24 projectgroep

Bijlage 7 Signaleringskaart Snelle denkers

Signaleringskaart Snelle denkers.pdf