

Een doolhof of een snoepwinkel?

**Een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van
hoogbegaafde leerlingen omtrent onderwijsaanpassingen in het
voorgezet onderwijs.**

Rosa Stikkelman, 6089682

Docent: Yatun Sastramidjaja

21 juni 2013

Inhoudsopgave

Abstract	3
1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader	6
2.1 Gelijkheid: 'gelijkwaardig' of 'hetzelfde'?	6
2.2 Diversiteit onder leerlingen en hoogbegaafdheid.....	8
2.3 Onderwijsbehoeften.....	10
2.3.1 Motivatie	10
2.3.2 Ambitie	12
2.3.3 Eigenwaarde	13
2.4 Onderwijsaanpassingen	15
3. Probleemstelling.....	18
4. Methodologie	20
4.1 Onderzoeksstrategie	20
4.2 Onderzoeksmethode en -populatie	20
4.3 Respondentenwerving	21
4.4 Data-analyse	21
5. Resultaten.....	22
5.1 Overzicht respondenten en onderwijsvormen	22
Olympus College en haar Leerlingen.....	22
Leerlingen overige scholen.....	25
Respondenten samengevat.....	27
5.2 Academische motivatie en eigenwaarde	29
Motivatie	29
Eigenwaarde	30
5.3 Sociale interacties en eigenwaarde.....	31
Ambitie en zelfontplooiing	34
6. Conclusie	37
Discussie	38
Literatuurlijst	41
Bijlagen	43
Respondenten werving	43
Interview handleiding.....	45

Abstract

Vele initiatieven worden opgezet om hoogbegaafde leerlingen onderwijs te bieden dat bij hun specifieke behoeften past, maar evaluatie naar de ervaringen van deze leerlingen mist. In dit kwalitatieve onderzoek is bekeken wat de ervaringen van hoogbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland zijn. De onderwijsaanpassingen die de respondenten hebben gehad, variëren van geen begeleiding tot een aparte afdeling binnen een reguliere school met enkel hoogbegaafde leerlingen. De analyse is uitgevoerd aan de hand van twee thema's: *academische* motivatie, eigenwaarde en ambitie, en *sociale* eigenwaarde, interacties en zelfontplooiing. Daarnaast hebben de leerlingen een algemeen oordeel gegeven over het onderwijs dat zij hebben genoten. Met deze gegevens is bekeken in hoeverre werkelijk in de behoeften van de hoogbegaafde leerlingen wordt voorzien. Gebleken is dat leerlingen onderling zeer verschillen in hun behoeften. Daarom is het goed dat er meerdere soorten onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen bestaan. Momenteel mist echter overzicht van het aanbod waardoor leerlingen moeilijk passend onderwijs kunnen vinden. Het is van belang dat meer systematisch te werk wordt gegaan bij het aanbieden van onderwijsaanpassingen.

1. Inleiding

De rijksoverheid hecht belang aan het bieden van passend onderwijs aan alle leerlingen, dan wel in regulier onderwijs, dan wel in speciaal onderwijs. Ook voor de specifieke behoeften van hoogbegaafde leerlingen komt steeds meer oog (Hulsbeek & de Boer, 2001). In Nederland is het SLO (Informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling) het centrale punt voor het verzamelen en verspreiden van informatie omtrent hoogbegaafdheid (<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/>). Overheid, ouders en scholen raken er steeds meer mee bekend dat hoogbegaafdheid niet betekent dat leerlingen probleemloos en vlot door het primair en voortgezet onderwijs komen.

Deze leerlingen hebben specifieke kenmerken die maken dat ze andere onderwijsbehoeften hebben. Wanneer niet in deze behoeften wordt voorzien, kunnen problemen ontstaan zoals onderpresteren, vervelen, perfectionisme, faalangst en sociale problemen (Hulsbeek & de Boer, 2001). Onderwijsaanpassingen kunnen deze problemen voorkomen en verhelpen (hoogbegaafdheid.slo.nl). Op de website van het SLO is informatie te vinden over hoogbegaafdheid in het algemeen, signalering en begeleiding, onderwijs, leermiddelen, projecten en links naar overige instanties en informatie. Deze informatie is zeker bruikbaar voor personen of organisaties die aan de slag willen met hoogbegaafdheid in het onderwijs.

Wat echter mist is een duidelijk overzicht van het huidige aanbod onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen. Slechts vijf scholen worden op de website genoemd, waarvan slechts één voor het voortgezet onderwijs. Dit blijkt een trend in alle informatievoorziening: vaak betreft het primair onderwijs, inzichten en het toepassen daarvan in het voortgezet onderwijs lijkt nog in de kinderschoenen te staan. Er lijken veel op zichzelf staande initiatieven te bestaan, ieder met eigen aannames, overtuigingen en praktische overwegingen.

Reeds in 2001 is dit opgemerkt in het verslag '(Hoog)begaafde leerlingen in het po en vo: Een inventarisatie van knelpunten' (Hulsbeek & de Boer, 2001). Daarin wordt het volgende gesteld: 'Er is sprake van een grote hoeveelheid variatie in de wijze van begeleiden en onderwijzen van (hoog)begaafde leerling. Deze verschillende werkwijzen zijn vaak toegespitst op de betreffende school of docent, zodat ze moeilijk over te dragen zijn aan andere scholen en docenten'. Naast de scholen en docenten die op een eigen manier onderwijsaanpassingen vormgeven, is bij het merendeel van de scholen geheel geen visie en beleid omtrent hoogbegaafdheid. Het gevolg hiervan is dat docenten niet de juiste kennis en vaardigheden in huis hebben om deze leerlingen effectief te onderwijzen.

De vraag rijst dan ook in hoeverre bestaande onderwijsvormen werkelijk aansluiten bij de behoeften van hoogbegaafde leerlingen. Evaluaties hiervan zijn enkele jaren oud. Zo is in 2004 een meta-analyse uitgevoerd van internationaal onderzoek naar de effecten van onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen (Hoogeveen et al., 2004). In 2007 is in opdracht van het OCW een meta-analyse uitgevoerd van zowel internationaal onderzoek naar de effecten van onderwijsaanpassingen, longitudinaal Nederlands onderzoek naar deze effecten en een secundaire analyse van cohortgegevens in het primair onderwijs (Mooij et al., 2007). Opvallend aan deze evaluaties is dat deze zijn uitgevoerd met een kwantitatief design. Geen overzichtsstudies zijn gevonden waarbij subjectieve ervaringen van leerlingen zelf worden mee genomen in de analyse. De volgende vraag die dit oproept is in hoeverre hoogbegaafde leerlingen zelf ervaren dat onderwijsaanpassingen aansluiten bij hun behoeften.

In dit onderzoek wordt daar een antwoord op geformuleerd. De behoeften van deze leerlingen is gezien vanuit twee thema's: *academische* motivatie, eigenwaarde en ambitie, en *sociale* eigenwaarde, interacties en zelfontplooiing. Om deze te onderzoeken zijn interviews afgenomen met hoogbegaafde leerlingen in het voorgezet onderwijs. Daarbij is een diverse steekproef genomen uit het bestaande brede aanbod onderwijsvormen voor hoogbegaafde leerlingen. Onderzocht is hoe leerlingen deze vormen van onderwijs ervaren en welke vormen van onderwijs beter aan lijken te sluiten bij de verschillende behoeften van hoogbegaafde leerlingen.

Zo zal dieper inzicht ontstaan over de effectiviteit van de verscheidene vormen van onderwijsaanpassingen. Dit inzicht kan een toevoeging bieden aan de uitkomsten van kwantitatief uitgevoerde evaluaties en kan worden ingezet om het onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen verder te verbeteren.

Dit onderzoek start met een overzicht van bruikbare inzichten uit de wetenschap om zo toe te werken naar de probleemstelling. Vervolgens wordt de gebruikte methode beschreven. In de resultaten wordt de gevonden data geanalyseerd waarna in de conclusie een antwoord wordt geformuleerd op de probleemstelling. Bijlage en literatuur volgen daarna.

2. Theoretisch kader

2.1 Gelijkheid: 'gelijkwaardig' of 'hetzelfde'?

Een ethisch vraagstuk dat vaak terugkomt in discussies over onderwijs gaat over gelijkheid (Espinoza, 2007). Er wordt veel waarde aan gehecht aan het bieden van goed onderwijs aan iedere leerling. Wat "goed" is en hoe tijd en geld verdeeld moeten worden over de gevarieerde leerling-populatie is echter minder duidelijk.

Gelijkheid in het onderwijs kan op verschillende manieren worden gezien. Een eerste mogelijkheid is gelijkheid door gelijk aanbod. Iedere leerling krijgt de zelfde lesstof, op de zelfde manier en zo is iedereen gelijk. Deze visie heeft echter geen oog voor verschillen onder leerlingen, waaronder verschillen in intelligentie. Een tweede heeft dit wel, die ziet gelijkheid als onderwijs dat voor iedere individuele leerling een zo groot mogelijke ontwikkeling te weeg brengt (Espinoza, 2007). Hulsbeek en de Boer (2001) spreken over adaptief onderwijs: 'de afstemming van het onderwijs op de aanwezige verschillen tussen leerlingen om de gestelde doelen te bereiken'. Dan blijft nog wel de vraag hoe docenten hun tijd en aandacht dienen te verdelen onder de verschillende leerlingen in een klas om een goede balans tussen hun behoeften te vinden. (Espinoza, 2007)

Deze discussie is ook terug te zien in de verschillende vormen beleid die Europese landen voeren omtrent talent in het onderwijs (Persson, 2009). Persson maakt onderscheid tussen twee vormen beleid. De eerste betreft landen die het recht om verschillend te zijn benadrukken. Daarbij ziet men het als noodzakelijk om passend onderwijs te bieden aan zowel leerlingen met leerproblemen als leerlingen met talent. Daar tegenover zet Persson landen die het recht om het zelfde te zijn benadrukken. Daarbij wordt het maken van onderscheid tussen leerlingen gezien als het creëren van een ondemocratische bevoorrechte groep die het recht van alle kinderen op ontwikkeling ondermijnt. Persson (2009) stelt dat men in Nederland het recht van alle leerlingen op passend onderwijs onderschrijft. Daarmee wordt impliciet gesteld dat ook hoogbegaafde leerlingen passend onderwijs dienen te krijgen, al wordt dit niet expliciet benoemd.

Persson (2011) stelt ook dat naast de vorm van beleid een 'ability climate' van invloed is op hoe men om gaat met talent. Dit is sociaal geconstrueerd systeem dat bepaalt hoe talenten worden gewaardeerd en dat per cultuur verschilt. Hij stelt dat landen en culturen waarde hechten aan bepaalde vaardigheden en talenten en bepaalde doelen.

De westerse samenleving zag in de context van de verlichting het nastreven van kennis eeuwen lang als een doel op zichzelf. Met de industriële revolutie is dit veranderd, de waarde van talent wordt steeds vaker uitgedrukt in een instrumentele waarde, met het oog

op economische vooruitgang. Enerzijds wordt talent gewaardeerd omdat het de belofte van economische groei dichterbij brengt. Anderzijds wordt de waardering van talent juist beperkt door de focus op economisch nut. Talent wordt gestimuleerd zolang het nut heeft voor de maatschappij, ruimte voor persoonlijke ontwikkeling of exploratie is er echter niet. Dit vormt een paradox: talent moet ontwikkelen om doelen te behalen, maar voor deze ontwikkeling krijgt het niet de ruimte voor.

Duidelijk is dat politieke en maatschappelijke processen van invloed zijn op hoe men omgaat met talent en dus hoe men onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen beschouwt. Men kan beargumenteren dat deze leerlingen recht hebben zichzelf te ontwikkelen, omdat talent gevierd moet worden. Men kan ook onderbouwen dat het talent van deze leerlingen enkel economisch nut dient, en onderwijs aanpassingen in dat kader gevormd dienen te worden.

Naast deze macroprocessen zijn ook individuele omstandigheden van leerlingen van invloed op de mogelijkheden die zij krijgen in het onderwijs. Zo heeft de sociaaleconomische status van leerlingen invloed op de identificatie van hoogbegaafdheid. McBee (2006) stelt dat veel methode zijn ontworpen om leerlingen met een lage economische status en minderheden, die traditioneel onder gerepresenteerd zijn in programma's voor hoogbegaafden, eerlijk te beoordelen. Voorbeelden zijn het evalueren aan de hand van non-verbale vaardigheden tests, het hanteren van meervoudige intelligentie, en verlagen van de ondergrens in scores voor deze groepen om in aanmerking te komen voor programma's en waardering aan de hand van *performance-based assesment*. Een factor die echter vaak over het hoofd wordt gezien, is het belang van *gate keepers*. Dit zijn de mensen die leerlingen waarvan een vermoede van hoogbegaafdheid bestaat, doorsturen om geëvalueerd te worden. Uit de analyse van McBee (2006) blijkt dat leerlingen met een lage SES en leerlingen die behoorden tot een etnische minderheid, significant minder vaak worden doorverwezen voor evaluatie en dat na evaluatie een significant kleiner percentage als hoogbegaafd wordt beschouwd.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat leerlingen met een zwakke positie in de samenleving al bij de nominatie voor evaluatie buiten de boot vallen. Dit suggereert dat vooroordelen over deze groep leerlingen de kans voor hen verkleint om toe te worden gelaten tot programma's voor hoogbegaafden. Te zien is dat zowel politieke, sociale als persoonlijke factoren kunnen bijdragen aan de manier waarop talent en hoogbegaafdheid wordt beschouwd en de manier waarop men aanpassingen in onderwijs voor deze leerlingen vormgeeft.

2.2 Diversiteit onder leerlingen en hoogbegaafdheid

Dat leerlingen onderling zeer kunnen verschillen, wordt duidelijk uit onderzoek van Mooij en Smeets (1997, aangehaald in Mooij & Fettelaar, 2010). Zij laten zien dat leerlingen van vierjarige leeftijd, in hun ontwikkelingspsychologische leeftijd zes jaar kunnen verschillen, variërend van een ontwikkelingsleeftijd van twee tot acht jaar. Docenten die deze variatie in hun klassen tegenkomen dienen hier bewust mee om te gaan. (Stein & Poole, 1997)

Met deze verschillen wordt echter slechts gedeeltelijk rekening gehouden. Onderwijs is vaak gericht op de gemiddelde leerlinge, waarbij rekening wordt gehouden met leerlingen die iets beneden het gemiddelde presteren (SLO.nl). Uiteraard is dit in principe een positieve insteek, omdat hiermee de meerderheid van de leerlingen in haar behoefte kan worden voorzien. Dit betekent echter dat onderwijs minder passend is voor bovengemiddelde leerlingen (Mooij & Fettelaar, 2010).

Dit onderzoek richt zich niet zomaar op bovengemiddelde leerlingen, maar in het bijzonder op hoogbegaafde leerlingen. Over de definitie van dit onderwerp bestaat al decennia lang discussie. Daarin speelt mee dat de populatie hoogbegaafden zeer heterogeen is, wat het onmogelijk maakt een alles omvattende theorie op te stellen.

Al in 1916 publiceerde Terman (aangehaald in Heller, 2006) over dit onderwerp, waarbij hij hoogbegaafdheid beschouwde als een IQ van boven de 135. De interesse in het fenomeen in de psychologie kwam echter pas echt opgang in de laagste decennia van de twintigste eeuw (Heller). Sindsdien zijn veel modellen ontwikkeld waarvan er hier vijf kort zullen worden beschreven.

In 1983 is Gardner's *Theory of Multiple Intelligences* ontwikkeld. Hij maakt daarin onderscheid tussen zeven soorten intelligentie: linguïstisch, logisch/wiskundig, ruimtelijk, lichamelijk/bewegelijk, muzikaal, intrapersonaal en interpersoonlijk. In dit model vat hij psychometrische, cognitieve, psychologische en neuropsychologische concepten samen.

Een tweede model is ontwikkeld door Renzulli (1986, aangehaald in Heller, 2006), het *Three Ring Model*. Hoogbegaafdheid is volgens dit model een gevolg van bovengemiddelde intelligentie, creativiteit en *task commitment*. Later is dit model door Mönks uitgebreid met de factoren familie, school en *peers*.

Gagné (2000, aangehaald in Heller, 2006) maakt in zijn model onderscheid tussen aanleg, talent (gebieden van exceptionele prestatie) en katalysatoren. Aanleg wordt met behulp van katalysatoren omgezet in talenten.

Het *Munich Typological Model of Giftedness* is ontwikkeld door Heller et al. (1986). Dit is een multidimensionaal model dat onderscheid maakt tussen zeven vormen van intelligentie, gebieden van talent en persoonlijke factoren en sociale factoren die samen als moderator dienen voor het omzetten van potentie in prestatie. Daarmee vat dit model veel van het voorgaande in een samenhangend geheel.

De *Triarchic Theory of Intellectual Giftedness* van Sternberg (1985, aangehaald in Heller, 2006) is een cognitief psychologisch model waarbij probleemoplossende processen centraal staan. Deze theorie bestaat uit drie subtheorieën. De eerste is de *componential-subtheory* waaronder factoren vallen als metacognitie, vinden van oplossingen voor problemen, manier van het verkrijgen van kennis. De tweede is de *experiential-subtheory* wat twee tegenstrijdige factoren bevat: automatisatie of routine en creatief denken. De laatste is de *contextual-subtheory* die sociaal culturele aspecten als de definitie van talent omvat.

Net als de gehele leerling-populatie zij ook hoogbegaafde leerlingen onderling zeer divers. Betts en Neihart (1988) introduceren hoogbegaafdheidsprofielen. Door sociale, emotionele, cognitieve en fysieke aspecten, die onderlig interacteren, ontstaan zes profielen die hier elk kort zullen worden. Deze profielen zullen in dit onderzoek enkel worden gebruikt als achtergrond maar niet worden ingezet voor de analyse. De groep respondenten is te klein om hier verbanden te leggen en de middelen zijn niet aanwezig om de profielen van de respondenten vast te stellen.

De succesvolle leerling presteert goed, haalt goede cijfers en vertoont geen risico gedrag. De prestaties zijn echter onder zijn eigen kunnen, er is dus sprake van relatief onderpresteren. Deze leerlingen zijn perfectionistisch en hebben veel bevestiging nodig. Omdat deze leerlingen ogenschijnlijk geen problemen hebben, zou men kunnen denken dat ze geen begeleiding nodig hebben. Het is echter belangrijk dat ze uitgedaagd worden omdat ze anders een grote kans hebben om faalangst te ontwikkelen.

De uitdagende leerling is creatief en kritisch. De prestaties die hij levert, zijn wisselvallig, hij is competitief en vraagt veel om bevestiging. Wanneer hier geen aandacht aan wordt besteed en de leerling niet wordt uitgedaagd, kan hij de aandacht gaan opeisen en storend gedrag vertonen.

De onderduikende leerlingen wil niet opvallen en ondermijnd zijn eigen ontwikkeling. Faalangst is een kenmerkend probleem en uitdagingen worden vermeden. Deze leerling is op zoek naar sociale acceptatie en vormt geen eigen doelen.

De drop-out is niet gemotiveerd voor school en zoekt uitdagingen elders. Kenmerkend is een slecht zelfbeeld en absoluut onderpresteren. Wanneer deze leerling geen

gepaste uitdaging aangereikt krijgt, bestaat de kans dat deze leerlingen geen diploma zal halen.

De dubbel gelabelde leerling kampt met gedragsproblemen of leerproblemen. Dit maakt de identificatie van hoogbegaafd onwaarschijnlijk. Dit kan storend gedrag en blijvend lage prestaties tot gevolg hebben.

De zelfstandige leerlingen kent zichzelf en zijn kwaliteiten goed. Zowel op het gebied van schoolse als sociale activiteiten kan deze leerlingen goed zijn eigen weg vinden. Begeleiding lijkt niet nodig maar het is noodzakelijk dat deze leerling wordt gefaciliteerd om zijn eigen grenzen op te zoeken.

Hoogbegaafde leerlingen blijken een eventuele voorsprong kwijt te kunnen raken wanneer er te weinig aandacht aan hun specifieke onderwijsbehoeften wordt besteed. Dit kan gebeuren door onderpresteren (relatief of absoluut), verveling, perfectionisme, faalangst en sociale problematiek (weinig aansluiting, isolatie) (Hulsbeek & de Boer, 2001). Naast een achteruitgang in schoolresultaten blijken deze leerlingen ook in hun emotionele, sociale en cognitieve ontwikkeling problemen te ondervinden en blijkt dat daarmee samenhangend hun motivatie, eigenwaarde en ambitie een deuk oplopen (Mooij & Fettelaar, 2010). Dit geeft aan dat het van belang is om in het onderwijs aanpassingen te bieden aan hoogbegaafde leerlingen om hun ontwikkelingen op de verschillende genoemde terreinen niet te laten stagneren.

2.3 Onderwijsbehoeften

Mogelijke onderwijsaanpassingen dienen op een aantal terreinen een verbetering te bieden aan hoogbegaafde leerlingen ten opzichten van de normale gang van zaken. Zoals eerder aangegeven kunnen leerlingen in het reguliere onderwijs problemen ondervinden met motivatie, eigenwaarde en ambitie. Deze drie aspecten zullen hier worden uitgewerkt en ingedeeld in drie thema's die de rode draad vormen in dit onderzoek.

2.3.1 Motivatie

Motivatie is een term die binnen twee theoretische paradigma's kan worden uitgelegd. In de jaren '70 en '80 van de vorige eeuw hebben meerdere theoretici het begrip uitgelegd als een persoonlijkheidskenmerk. Bij de beschrijving werden termen gebruikt als energie niveau, enthousiasme en volharding (Dai, Moon & Feldhusen, 1998). Aan het eind van de twintigste eeuw ontstond een verschuiving in de gebruikelijke definiëring van motivatie. Het werd

beschouwd als een construct dat wordt gevormd door zowel cognitieve als affectieve processen (Dai, Moon & Feldhusen).

Van een eigenschap werd het omgevormd naar een proces waarbij persoonlijke factoren en omgevingsfactoren elkaar wederzijds beïnvloeden. In dit sociaal-cognitieve model wordt benadrukt dat motivatie situatiespecifiek kan zijn, maar dat zelfregulerende processen als zelfperceptie kunnen bijdragen aan een meer stabiele motivatie. Dai, Moon en Feldhusen (1998) bespreken in deze context drie clusters van concepten die van belang zijn bij de motivatie van hoogbegaafde adolescenten. Factoren uit de sociale omgeving die bij al deze concepten een rol spelen zijn onder andere het systeem van waarde en normen, onderwijservaringen en sociale context. Persoonlijke factoren zijn aanleg, temperament, persoonlijkheid en eerdere prestatie.

Het eerste construct, is het zelfconcept. Een sterk geloof in eigen capaciteiten vormt een kern van motivatie voor hoogbegaafde leerlingen. Verder is dit niet een persoonlijkheidseigenschap maar een construct van interacties tussen een individu en diens omgeving. Op dit punt raken eigenwaarde en motivatie elkaar. Hier als aan het eind van de paragraaf 'onderwijsbehoeften' verder op worden in gegaan.

Ten tweede wordt de reactie op falen en slagen genoemd als een belangrijk concept. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen twee reactie. Leerlingen kunnen hun slagen en falen, of prestaties in het algemeen, zien als een gevolg van hun capaciteiten. Dit impliceert een stabiliteit in prestatie en stelt een limiet aan het verbeteren van prestaties. Bij hoogbegaafde leerlingen blijkt het voor motivatie noodzakelijk zijn om bewust te zijn van de eigen grote capaciteiten, maar het is niet voldoende.

Naast het toeschrijven van succes aan capaciteiten wordt het toeschrijven aan inzet geplaatst. Dit blijkt de motivatie van hoogbegaafde leerlingen te verhogen omdat dit impliceert dat men persoonlijke *agency* ervaart, wat betekent dat men de mogelijkheid ervaart om zelf invloed uit te oefenen op prestaties.

In deze context bespreken Mueller en Dweck (1998) over de *fixes mindset* en de *growth mindset*. Zij beschrijven daarbij hoe het loven van intelligentie maakt dat leerlingen focussen op hun eigen capaciteiten en zich niet bewust worden van hun eigen *agency*. Zij zien het proces van leren en vooruitgang niet, maar hebben enkel oog voor het behalen van een eindresultaat. In dat geval spreekt men van een *fixed mindset*. Daar tegenover staat de *growth mindset*. Wanneer leerlingen gewezen worden op hun leerproces en de stappen die zij daarin maken, zullen leerlingen zich meer bewust worden van hun eigen *agency*. Dit draagt bij aan motivatie.

Het derde aspect dat Dai, Moon en Feldhusen (1998) noemen is extrinsieke en intrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie kan de vorm hebben van onder andere relaties met ander, prestige, geld en macht. Intrinsieke motivatie blijkt de meest prominente rol te spelen bij motivatie maar dit wordt gereguleerd door de ervaren extrinsieke motivatie, zowel voor de korte als de langere termijn.

2.3.2 Ambitie

Daarmee komt men bij het domein van ambitie. Het ligt in het verlengde van motivatie, maar het gaat hierbij om motivatie om op de lange termijn een doel te behalen. Daarbij zijn algemene interesses van belang en de drang om ook buiten schoolse activiteiten dingen te ondernemen die bijdragen aan zelfontplooiing.

De omgeving van hoogbegaafde jongeren kan ondersteunend zijn maar ook drukkend. Uit onderzoek van Berlin (2009), bleek dat hoogbegaafde leerlingen druk van uit zichzelf en van uit de omgeving ervaren als een negatief aspect van het label hoogbegaafdheid. Ook de steun vanuit de overheid is niet alleen gericht op het bieden van onderwijs dat past bij onderwijsbehoefte, het is ook gericht op het verbeteren van prestaties. Dit wordt geïllustreerd door het kamerstuk 'actieplan beter presteren' (2011). Dit opent met de volgende zinnen: 'Goed voortgezet onderwijs biedt leerlingen persoonlijke aandacht, daagt ze uit en helpt ze steeds verder. Opbrengstgericht werken en een ambitieuze leercultuur zijn daarbij sleutelbegrippen'.

In dit stuk is speciale aandacht voor hoogbegaafde leerlingen. Daarover wordt gezegd: '*Meer aandacht voor excellente en hoogbegaafde leerlingen*. De prestaties van de 20% in potentie best presterende leerlingen in het vwo moeten omhoog'. Verder in het stuk staat het volgende citaat: Het is tijd om – naast aandacht voor 'het beste uit alle leerlingen halen' - ook *alles uit de beste leerlingen te halen*'. Dit laat zien dat van hoogbegaafde leerlingen meer wordt verwacht dan alleen motivatie (korte termijn), er dient een hoger doel te worden nagestreefd: het verbeteren van de prestaties op de lange termijn, of ambitie.

Uiteraard draagt de focus op het verhogen van prestaties van hoogbegaafde leerlingen ook het belang van deze leerlingen in zich, maar het betekent ook dat ze voor hoge verwachtingen staan van zichzelf, ouders en overheid. De vraag is of dit zich vertaalt in ambitie om ook aan die verwachtingen te voldoen.

In deze context is naast ambitie ook een drang tot zelfontplooiing interessant. Onderzoek van Peterson, Canady en Duncun (2012) laat zien dat hoogbegaafde leerlingen die inmiddels geslaagd zijn van het voorgezet onderwijs voornamelijk positief terug kijken op ervaringen waar ze in hebben geïnvesteerd op de gebieden: academische activiteiten,

activiteiten in vrije tijd, dienstbaarheid aan anderen, het exploreren van identiteit, het ontwikkelen van nieuwe perspectieven, zelfverzekerdheid, sociale connecties, spirituele groei, kansen en een gevoel van vervulling.

Dit laat zien dat ambitie niet de vorm hoeft te hebben van hoge academische prestaties, maar ook ontwikkelingen op allerlei persoonlijke vlakken. Mogelijk leidt dit voor hoogbegaafde leerlingen tot meer ambitie dan enkel de druk om goed te presteren.

2.3.3 Eigenwaarde

Eigenwaarde is in deze context op te splitsen in twee deelaspecten, namelijk academische eigenwaarde (Plucker & Stocking, 2010) en sociale eigenwaarde (Cochran, 2009).

Academische eigenwaarde wordt bepaald door de prestaties ten opzichten van de omgeving (andere leerlingen) en eigen prestaties (vroegere prestaties en prestaties op andere vakken).

Sociale eigenwaarde kan worden gedefinieerd als 'de perceptie die een persoon heeft van diens eigen sociale competenties omtrent sociale interactie met anderen die wordt bepaald door de beoordeling van diens eigen gedrag binnen sociale contexten' (Plucker & Stocking).

De ondersteuning van en interacties met belangrijke naasten is van groot belang voor sociale eigenwaarde.

Omtrent eigenwaarde is onderzoek gedaan naar het effect van het labelen van jongeren als hoogbegaafd. Het effect dat wordt gevonden is wisselend. Onderzoek van Kerr, Colangelo en Gaeth (1988) wijst uit dat hoogbegaafde adolescenten hun hoogbegaafdheid sterk positief ervaren op de aspecten van persoonlijke groei en academische prestaties maar sterk negatief wat betreft sociale relaties. Onderzoek van Manaster et al. (1994) voegt hier aan toe dat het negatieve effect van stereotypering door hoogbegaafde jongeren voornamelijk wordt toegeschreven aan individuen die niet dicht bij hen zelf staan, in het algemeen hun klasgenoten, en niet aan personen die dichtbij hen staan, hun ouders, leerkrachten en vrienden.

Berlin (2009) heeft ook het effect van het label hoogbegaafd op het zelfbeeld van jongeren onderzocht en trok daar een andere conclusie uit, namelijk dat de negatieve sociale effecten van het label amper worden ervaren door hoogbegaafde jongeren. Ze benadrukt daarbij het belang van diversiteit binnen de groep hoogbegaafde jongen. Haar analyse resulteert in een ranglijst van positieve en negatieve effecten van het label volgens hoogbegaafde jongeren en begaafde jongeren.

Positieve aspecten die veel genoemd worden zijn: bijzondere ervaringen, betere kansen, blootgesteld aan ander curriculum, niet verveeld/prettig om naar school te gaan, betere docenten en ouders trots/gelukkig maken

Negatieve aspecten die worden genoemd zijn: meer huiswerk, druk vanuit zelf om goed te presteren, hoge verwachtingen/druk van ouders, aannames van docent over hoogbegaafdheid, hoge verwachtingen en druk van omgeving algemeen

Het meest opvallende verschil tussen de groep hoogbegaafde en begaafde leerlingen is op sociaal gebied. Hoogbegaafde leerlingen geven aan het erg positief te vinden dat ze met het label makkelijker vrienden kunnen maken, omdat ze meer worden blootgesteld aan andere hoogbegaafden. Begaafde leerlingen geven veel minder nadruk aan het maken van nieuwe vrienden en interactie met andere begaafde leerlingen. Begaafde leerlingen geven daarbij aan dat ze het zeer positief vinden dat ze zekerder van zichzelf zijn geworden en dat ze hun ouders nu gelukkig/trots kunnen maken. Hoogbegaafde leerlingen geven aan dit maar weinig te ervaren.

Berlin (2009) concludeert dat het zware effect van stereotypering op eigenwaarde van hoogbegaafde adolescenten dat voorheen uit onderzoek bleek, door haar onderzoek niet onderbouwd wordt. Dit effect staat zeer laag op de ranglijst van negatieve aspecten.

Eerder onderzoek, van Swiatek (2001), geeft een verklaring voor deze discrepantie in onderzoek naar de negatieve effecten van het label hoogbegaafdheid op het sociale zelfbeeld van hoogbegaafde adolescenten. Zij stelt dat veel hoogbegaafde jongeren aangeven dat hun hoogbegaafdheid een complicerende factor is voor hun sociale relaties, het kan worden omschreven als een *stressor*. Adolescenten kunnen meerder strategieën toepassen om hier mee om te gaan, waarvan sommige positiever uitpakken op het zelfbeeld van de adolescent dan anderen.

Eén *coping* strategie die men toe kan passen is het negeren of het ontkennen van de invloed van de eigen hoogbegaafdheid. Swiatak (2001) stelt dat jongeren die zeggen dat hun hoogbegaafdheid geen impact heeft op hun sociale ervaringen, meer kans hebben op een lager zelfbeeld in de domeinen sociale acceptatie en vriendschappen dan jongeren die erkennen dat hoogbegaafdheid samen gaat met sociale problemen.

Dit leidt tot een paradox: mogelijk geven hoogbegaafde jongeren aan dat ze geen negatief effect op hun sociale interacties ervaren, juist omdat ze zich niet geaccepteerd voelen en minder of minder goede vriendschappen hebben. Dit maakt het lastig om de ervaringen van deze jongeren te interpreteren.

De drie hierboven beschreven thema's staan niet los van elkaar. Zo zijn motivatie en eigenwaarde sterk met elkaar verbonden. Dit wordt geïllustreerd door het fenomeen dat het *big-fish-little-pond-effect* wordt genoemd (Marsh & Parker, 1984, aangehaald in Dai, Moon & Feldhusen 1998). De eigenwaarde van leerlingen wordt onder ander beïnvloed door hun *peers*. Wanneer hoogbegaafde leerlingen zich bevinden in een gemiddelde groep, zullen zij

tot de top van de groep behoren wat betreft potentie. Wanneer leerlingen zich daarvan bewust zijn, kan hun eigenwaarde groeien. Zij zien immers dat ze beter zijn dan de meeste.

Wanneer deze leerlingen echter worden overgeplaatst naar een groep met allemaal hoogbegaafde leerlingen, wordt hun positie ten opzichte van anderen drastisch veranderd. Mogelijk zijn ze nu 'slechts' gemiddeld of zelfs beneden gemiddeld. Ook voor leerlingen die nog altijd bovengemiddeld zijn, zal de situatie veranderen. De afstand die zij tot het gemiddelde hebben, zal immers af nemen. Dai, Moon en Feldhusen (1998) stellen dat dit effect heeft op het academisch zelfconcept en daarmee motivatie.

Door de drie aspecten en hun deelaspecten opnieuw in te delen, komt men tot drie nieuwe thema's die de behoeften van hoogbegaafde leerlingen categoriseren:

- Academische motivatie en eigenwaarde
- Sociale eigenwaarde en interacties
- Ambitie en zelfontplooiing

2.4 Onderwijsaanpassingen

Er bestaan veel ideeën over hoe het toekomen aan deze drie thema's het best kan worden bewerkstelligd. Deze ideeën monden uit in verschillende vormen van aanpassingen in het onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen. Hier zal het overzicht van Hoogeveen, van Hell, Mooij en Verhoeven (2004) gegeven worden.

Ten eerste bestaat de mogelijkheid om hoogbegaafde leerlingen een verrijkingsprogramma aan te bieden binnen hun eigen klas. De leerling krijgt rijker en gevarieerder lesmateriaal geboden wat zowel inhoudelijk als methodologisch dieper en breder in gaat op de stof. Een voordeel hiervan is dat de leerlingen in hun eigen klas kunnen blijven wat betekent dat hun klasgenoten de zelfde leeftijd hebben en de leerlingen zich sociaal ontwikkelen binnen een gemiddelde groep. Nadelen zijn dat de leerlingen mogelijk minder aansluiting vinden bij de klas, de mogelijkheden om het curriculum aan te passen bekert zijn en veel herhaling niet vermeden kan worden. Daarbij is de effectiviteit zeer afhankelijk van de docent, alleen wanneer over de benodigde kennis en vaardigheden beschikt, kan dit effectief zijn.

Een tweede optie is een plusklas, wat neer komt op verrijking buiten de klas. In deze vorm volgen de leerlingen het merendeel van de tijd onderwijs in een gewone klas maar krijgen ze een aantal uur in de week verrijking aangeboden in een groep specifiek voor hoogbegaafde leerlingen. Voordelen hiervan zijn de mogelijkheid om andere hoogbegaafde leerlingen te leren kennen, mogelijkheden om het curriculum flexibel aan te passen aan individuen, de blijvende contacten binnen de reguliere groep waardoor sociale vaardigheden

nog steeds onder gemiddelde leerlingen worden ontwikkeld en gespecialiseerde leerkrachten. Nadelen zijn dat de vaardigheden die in de plusklas worden geleerd niet toepasbaar zijn in de reguliere groep, waardoor het curriculum gefragmenteerd wordt. Daarbij wordt de leerlingen fysiek uit de klas gehaald, wat tot gevolg kan hebben dat ook sociale verwijdering plaats vindt. Deze vorm van onderwijsaanpassingen is niet mee genomen in dit onderzoek, omdat deze vorm niet gevonden is.

Een derde vorm is het bieden van zomerprogramma's. Duidelijk is dat deze programma's slechts in de zomer periode plaatst vinden, waardoor ze maar kortdurend zijn. Daarbij is de integratie met het verdere onderwijs onduidelijk, daarom is deze vorm niet behandeld in dit onderzoek.

Ten vierde is het mogelijk een versnellingsprogramma aan te bieden. Hierbinnen zijn meerdere varianten mogelijk. Zo kunnen leerlingen een klas overslaan of lesstof behandelen uit hogere jaren. Een klas overslaan kan als negatief gevolg hebben dat de leerling weinig aansluiting heeft bij de klas vanwege een leeftijdsverschil. Een positief aspect kan echter zijn dat de leerling de nodige uitdaging krijgt om te blijven ontwikkelen. Een voordeel van vakken doen uit latere jaren is dat de leerling in de eigen klas aanwezig kan blijven. Hierbij is het essentieel dat docenten en de leerling duidelijke afspraken maken over wat gedaan moet worden, en wat dat voor de komende jaren betekent. Wanneer dit niet gebeurt kan een leerling gefrustreerd raken omdat het 'voor niets' heeft gewerkt.

De vijfde optie is het vormen van aparte klassen voor hoogbegaafde leerlingen binnen een reguliere school. Dit kan plaats vinden bij enkele vakken of voor het gehele curriculum. Voordelen hiervan zijn dat leerlingen zich begeven in een groep gelijken waar ze meer uitgedaagd kunnen worden. Een nadeel is dat de leerlingen volledig uit de reguliere groep worden geplaatst en ze mogelijk ook sociaal verwijderen van die groep. Daarbij kan het 'big fish, little pond' fenomeen optreden.

Een zesde aanpassing die men hoogbegaafde leerlingen kan bieden is een aparte school voor hoogbegaafde leerlingen. Voordelen hiervan zijn dat het curriculum volledig kan worden aangepast aan de onderwijsbehoeften van deze leerlingen en interactie mogelijk is met andere hoogbegaafde leerlingen. Nadelen zijn de verwijdering van de reguliere groep met de daarbij horende sociale gevolgen, het risico van elitisme, stress door de hoge verwachtingen en hoge kosten.

In de praktijk zijn deze zes vormen niet altijd goed te onderscheiden, er zijn veel initiatieven vanuit ouders en scholen om passend onderwijs te bieden waardoor ook veel combinaties van deze vormen bestaan.

Ondanks dat deze vormen van onderwijs zijn gebaseerd op wetenschappelijke inzichten, blijkt dat het deelnemen aan deze vormen van onderwijs niet altijd een vooruitgang in de schoolresultaten en ontwikkeling laten zien. Verrijking en plusklassen in het voortgezet onderwijs kunnen zelfs een averechts effect hebben. (Mooij & Fettelaar, 2010). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerlingen te laat worden geïdentificeerd waardoor er al sprake is van een dusdanig lage motivatie en onderprestatie, dat het opnieuw motiveren zeer moeizaam verloopt. Mooij en Fettelaar geven aan dat er mogelijk een zeer vergaande aanpassing in de onderwijssituatie noodzakelijk is om een positieve ommezwaai te bewerkstelligen.

Dit gegeven geeft het nut aan van een evaluatie van de verschillende typen aanpassingen in het onderwijs. Alle veranderingen hebben een bepaalde mate van investering nodig, zowel van de school als van het kind en de ouder. Het is dan ook van groot belang om na te gaan wat de effecten zijn van het bieden van de verschillende typen aanpassingen.

Verscheiden onderzoekers hebben evaluaties uitgevoerd naar de onderwijsaanpassingen. Echter zijn deze evaluaties vaak gericht op theoretisch vastgestelde indicatoren of zijn ze gericht op enkel een deel aspect van de beoogde toevoegingen voor hoogbegaafde leerlingen, bijvoorbeeld alleen academische motivatie. Er mist evaluatie naar de ervaringen van de leerlingen die de verschillende soorten onderwijs aanpassingen hebben doorgemaakt. Dit onderzoek heeft als doel het vullen van deze lacune. Daarbij is de focus worden gelegd op de ervaringen leerlingen in het voortgezet onderwijs, waar tot noch toe in Nederland weinig naar gekeken is.

3. Probleemstelling

Aanpassingen die worden gemaakt binnen het reguliere onderwijs, dus aanpassingen in de klas en plusklassen, behoeven een minder grote investering dan volledig apart onderwijs. Een voordeel hiervan is dat het mogelijk is om meer leerlingen deze aanpassingen te bieden. Mocht men bij zeer jonge leerlingen een vermoeden hebben van hoogbegaafdheid, dan kan men vrij gemakkelijk uitproberen of het bieden van ander onderwijs een positief effect behaalt bij de leerling. Dit maakt dat men er vaker vroeg bij kan zijn. Een nadeel echter is dat de aanpassingen mogelijk niet uitgebreid genoeg zijn om voor de leerlingen bij wie de hoogbegaafdheid redelijk laat ontdekt is of die extreem afwijkende behoeften hebben de benodigde verandering te bieden.

Volgens de zelfde redenering is een mogelijk nadeel van volledig afzonderlijk onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen dat grote investeringen moeten worden gemaakt om een leerling toegang te kunnen geven tot dit onderwijs. Dit maakt dat minder leerlingen de mogelijkheid krijgen om van dit onderwijs te profiteren. Anderzijds is het mogelijk dat juist de vergaande verandering precies is wat nodig is om de motivatie en ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen weer op gang te krijgen.

Voor zowel de intensieve vormen van aanpassing waarbij leerlingen uit de reguliere klas worden gehaald als de minder intensieve vormen waarbij de leerlingen binnen hun eigen klas kunnen blijven, is veel te zeggen maar er zijn ook veel vraagtekens bij te plaatsen. In dit onderzoek is na gegaan wat de leerlingen voor wie deze aanpassingen worden gemaakt zelf hebben ervaren. De hoofdvraag luidt dan ook als volgt:

In hoeverre ervaren hoogbegaafde leerlingen aansluiting bij hun onderwijsbehoefte door geboden onderwijsaanpassingen?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is naar de drie eerder behandelde thema's gevraagd. De deelvragen luiden als volgt:

- *Hoe ervaren hoogbegaafde leerlingen met verschillende onderwijsaanpassingen hun academische motivatie en eigenwaarde?*
- *Hoe ervaren hoogbegaafde leerlingen met verschillende onderwijsaanpassingen hun sociale interacties en eigenwaarde?*
- *Hoe ervaren hoogbegaafde leerlingen met verschillende onderwijsaanpassingen hun eigen ambitie en drang tot zelfontplooiing.*

Omdat in Nederland vele varianten van aanpassingen voor hoogbegaafden bestaan, is gekozen voor een diverse respondenten groep. Gekeken is of aan de hand van de antwoorden die leerlingen gaven op vragen binnen de drie thema's gecombineerd met de informatie over de vorm van onderwijs die zij hebben genoten, conclusies te trekken zijn over de effectiviteit van de verschillende onderwijsvormen. Daarmee is een advies gevormd over de verdere uitwerking en toepassing van onderwijs aanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen.

4. Methodologie

4.1 Onderzoeksstrategie

Om antwoord te kunnen geven op de vragen is gebruik gemaakt van een kwalitatieve strategie. Deze is het meest geschikt omdat gezocht is naar subjectieve ervaringen van leerlingen, waarbij een kwantitatieve strategie niet toereikend zou zijn. Een gevolg hiervan is dat de respondenten groep beperkt is in omvang. Dit onderzoek dient daarom te worden gezien als oriënterend op de ervaringen van de leerlingen in het huidige onderwijs.

4.2 Onderzoeksmethode en -populatie

De methode die is gebruikt bestaat uit diepte-interviews met hoogbegaafde leerlingen. Om hen ruimte te geven hun eigen ervaring te vertellen maar ook te garanderen dat de drie vastgestelde thema's aan bod komen, is gebruik gemaakt van een semigestructureerd diepte interview. Daarbij was de volgorde van het behandelen van de drie thema's niet van belang. De respondenten zijn vrij geweest om nieuwe thema's te introduceren. Zo is in de loop van het onderzoek gebleken dat de ervaringen met school uit het verleden van belang zijn zodat de drie thema's te plaatsen zijn in de context van de voorgaande schoolcarrière.

Gekozen is om leerlingen in het voortgezet onderwijs te interviewen, met voorkeur voor leerlingen in de bovenbouw. Ten eerste omdat deze leerlingen waarschijnlijk beter op hun eigen onderwijs ervaringen kunnen reflecteren dan jongere kinderen. Daarbij kunnen leerlingen die al ver gevorderd zijn in hun schoolloopbaan op meer ervaringen terug kijken, waardoor meer bruikbare data is gevonden dan wanneer jongere kinderen waren bevroegd. Het is mogelijk gebleken leerlingen in het voortgezet onderwijs te werven, al bleken de meeste respondenten in de onderbouw te zitten.

Er is bewust gekozen enkel de leerlingen aan het woord te laten, zonder de ouders of de school te raadplegen. Dit omdat juist de ervaringen van de leerlingen zelf de focus is van dit onderzoek. Gevreesd werd dat de jongeren hun antwoorden anders zouden formuleren wanneer ouders of docenten aanwezig waren. Bij drie interviews bleken de ouders echter graag aanwezig te zijn. Zij bleken, meer dan, verwacht, bruikbare informatie toe te kunnen voegen aan de antwoorden van hun kinderen. Voornamelijk over de basisschool periode en de problemen die daar waren ervaren, bleken zij meer te kunnen vertellen dan de respondenten zelf. Daarbij is tijdens het afnemen van de interviews telkens de vragen eerst aan de jongere voorgelegd en enkel wanneer zij geen antwoord hadden, kregen ouders de mogelijkheid hun visie te geven. Daarbij zal bij de verwerking van deze interviews expliciet

worden aangegeven wanneer er sprake is van een antwoord van de respondenten en wanneer van de ouder, dit om te garanderen dat de focus blijft op de ervaring van de jongeren.

4.3 Respondentenwerving

De werving van respondenten is gestart op een informatie- en netwerkvond van de ouderbelangen organisatie HB020. Deze organisatie maakt zich sterk voor voltijds onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen in Amsterdam. Bij deze avond bleken enkel belangenvertegenwoordigers van leerlingen uit het basisonderwijs aanwezig te zijn waardoor werving ter plaatse weinig opbracht. Via een oproep op de blog van 'HB020' zijn echter meerdere reacties gekomen. Daarbij blijkt de oproep door meerdere organisaties te zijn door gestuurd waardoor via verschillende, helaas ook onduidelijke wegen, meerdere respondenten zijn geworven.

Via een reactie op de oproep is ook toegang verworven binnen het Olympus College te Arnhem. Deze school heeft een aparte afdeling voor hoogbegaafde leerlingen in de onderbouw, genaamd 'Opus'. Drie respondenten zijn huidige leerlingen van deze afdelingen en twee zijn voormalige leerlingen die inmiddels zijn doorgestroomd naar de reguliere bovenbouw.

De interviews met de geworven respondenten zijn uitgevoerd in de periode mei en juni. In eerste instantie is gewerkt met een voorbedacht schema. Dit bleek echter slechts gedeeltelijk toereikend, daarom is het in de loop van de interviews aangepast. Dit aangepaste interview schema is te vinden in de bijlage.

4.4 Data-analyse

Voor de analyse is van iedere interview een samenvatting gemaakt waarbij sprekende citaten zijn uitgeschreven. Eerst is in de tekst gezocht naar stukken die betrekkingen hebben op de drie thema's. De stukken uit de interviews die overbleven zijn naast elkaar gelegd en daaruit bleken drie nieuwe onderdelen vaak terug te komen: basisschool leeftijd, uitleg en oordeel over onderwijsvorm en beleving van de eigen hoogbegaafdheid.

Vervolgens is voor de drie thema's en de drie toegevoegde onderdelen gezocht naar patronen en ervaringen die door meerdere leerlingen werden genoemd. Aan de hand daarvan zijn de resultaten geschreven, die nu zullen volgen.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van de uitgevoerde interviews worden beschreven. Ten eerste zal een overzicht worden gegeven van de respondenten, waarbij gebruik wordt gemaakt van pseudoniemen. Daarbij zal worden ingegaan op hun onderwijsverleden, hoe ze hebben ontdekt dat ze hoogbegaafd zijn en hoe ze dat ervaren, de vorm van het onderwijs dat zij nu krijgen en hun eigen oordeel daar over. Hierdoor ontstaat niet alleen een sprekend beeld van de respondenten, ook zal duidelijk worden welke onderwijsvormen mee zijn genomen in dit onderzoek. Belangrijk is te vermelden dat niet bekend is in hoeverre deze steekproef het gehele veld vertegenwoordigd. Een overzicht van alle vormen van onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen is niet gevonden. Dit onderzoek dient daarom te worden gezien als een oriënterend onderzoek naar de lacune in de kennis over dit onderwerp.

Na het overzicht van respondenten zal aan de hand van de drie thema's de afgenomen interviews worden geanalyseerd, om tot een antwoord op de deelvragen te komen.

5.1 Overzicht respondenten en onderwijsvormen

Olympus College en haar Leerlingen

Omdat maar liefst vijf van de twaalf respondenten hier op school zitten en de onderzoeker hier ter plaatse is geweest voor het afnemen van de interviews, zal hier eerst een introductie volgen van het Olympus college. Daarom zal per leerling niet in worden gegaan op de vorm van het onderwijs, enkel op hun oordeel daar over.

Het Olympus College biedt hoogbegaafde leerlingen in de onderbouw sinds het schooljaar 2007-2008 de mogelijkheid om op een aparte afdeling, het Opus, les te krijgen. Deze afdeling is vormgegeven naar het voorbeeld van de Roeper school in Detroit, in de Verenigde staten. Dit houdt in dat de leerlingen naast vakinhoudelijke kennis ook werken aan het leren kennen van 'hun eigen ik en de daarbij behorende eigenwaarde' (<http://www.olympuscollege.nl/>). Om toe gelaten te worden dienen de leerlingen aan te kunnen tonen dat zij een IQ van 125 of hoger hebben. Dit houdt in dat de leerlingen een erkende IQ test hebben moeten gedaan, wat een aantal honderd euro kost. Daarnaast wordt een jaarlijkse extra bijdrage van 1000 euro per leerling gevraagd omdat de kosten hoger zijn dan in regulier onderwijs. Deze (ogenschijnlijk alleen) praktische zaken maken echter wel dat ouders over zowel economisch als cultureel kapitaal dienen te beschikken alvorens hun kind naar deze afdeling te laten gaan.

De afdeling beschikt over een eigen vleugel in het gebouw met een aparte toegang, waar de leerlingen zowel les krijgen als pauze houden. De klassen zijn klein, circa 20 leerlingen, en per jaargang hebben de leerlingen toegang tot hun eigen 'homeroom'. Zo kunnen de leerlingen in een veilige en vertrouwde omgeving les krijgen, pauze houden en ontspannen.

De sfeer op de afdeling is als zeer gemoedelijk ervaren en het is opvallend rustiger dan de rest van de school. De leerlingen vermaken zich met spelletjes als 'Magic' of zijn bezig op hun eigen laptop. Uiteraard zijn de leerlingen ook gewoon puber, zo bleek het soms lastig om een gesprek te voeren met de coördinator van de afdeling omdat leerlingen tussen door steeds even iets kwamen vragen, zoals waarom hun telefoon was afgepakt en wanneer ze die weer op konden komen halen.

De leerling-populatie wijkt niet alleen af van het gemiddelde door hun IQ, ook zijn er vrij veel zeer jonge leerlingen, soms zelfs zo jong als 9 jaar. Daarnaast is ook meer spraken van psychologische en pedagogische problematiek dan op een gemiddelde groep. Zo zijn een aantal leerlingen autistisch of is er sprake van ADHD, dyslexie of achterstanden die zijn opgelopen door problemen op de basisschool. Op het laatste naam komen deze vormen van problematiek niet voor bij de respondenten. Dit op aanraden van de coördinator, omdat de leerlingen met problemen waarschijnlijk lastiger te interviewen zouden zijn. Dit maakt echter dat alle uitspraken in dit onderzoek alleen betrekking hebben op leerlingen zonder psychologische problematiek.

Na het afronden van de onderbouw stromen de leerlingen door naar de reguliere bovenbouw. Dit gebeurt met stamklassen. Dit houdt in dat de leerlingen hun kernvakken volgen met hun 'Opus klas', maar hun profielvakken gemengd worden met reguliere leerlingen. Wegens praktische overwegingen gebeurt dit alleen in de vierde klas. Daarna worden de klassen gemengd zoals dat bijvoorbeeld roostertechnisch het handigst is.

Nu zullen de leerlingen van het Olympus College kort individueel worden geïntroduceerd.

Lisa: Deze respondent is 15 jaar oud en is inmiddels doorgestroomd naar de reguliere klas van 4 VWO. Ze geeft aan dat ze het op de basisschool altijd erg gemakkelijk heeft gehad maar nooit de link heeft gelegd met hoogbegaafdheid. Ze werd op het idee gebracht dat ze dit wel zou zijn door kennismaking met het Opus. Het leek haar een erg prettige school en ze heeft daarom een test af laten nemen. Ze ervaart haar hoogbegaafdheid als het op een andere manier denken dan anderen, zo wil ze altijd weten waarom iets is en wat de achtergrond ergens van is. Lisa meent dat het onderwijs op het Opus anders is dat het zou moeten zijn. Zij zegt hier over dat de lessen sneller zouden moeten zijn en meer uitdaging

zouden moeten bieden dan het reguliere onderwijs, maar dat het tegenovergestelde het geval is. De leerlingen zijn allemaal niet gewend om hard te werken en reageren opstandig wanneer er meer van hen wordt gevraagd. Lisa stelt dat docenten daar minder gehoor aan zouden moeten geven. Ze zegt zelf wel gewend te zijn om hard te werken. Daarbij dient te worden opgemerkt dat de manier van lesgeven en begeleiding op het Opus in de loop der jaren is veranderd. Zo hoefde Lisa nooit huiswerk te maken, en is dat nu wel het geval.

Anna: Anna is 12 jaar oud en doet het eerste jaar van het gymnasium op het Opus. Ze geeft aan dat Opus haar erg fijn in de oren klonk en dat ze daarom een test af heeft laten nemen. Voornamelijk de focus op sociale begeleiding vond Anna erg prettig. Voor Opus was ze erg onzeker en kon ze soms heel negatief over zich zelf denken. Hier is ze geholpen om daar mee om te gaan en heeft ze meer vrienden gekregen. Voor Anna is hoogbegaafdheid iets waar je mee geboren wordt en wat inhoudt dat je makkelijk kan leren. 'Maar', zegt ze, 'je moet er wel wat mee doen'.

Thomas: Deze leerling is 11 jaar en doet momenteel de eerste klas van het VWO. Zijn ouders hebben al een test af laten nemen toen hij 5 of 6 was, dus hij weet zelf niet meer zo goed wat de aanleiding was. Wel heeft hij een ingewikkelde basisschool periode gehad, zo heeft hij op drie verschillende scholen gezeten. De reden voor de wisselingen was zijn eigen gedrag, hij was erg druk en kon zijn draai niet vinden: 'ik was er niet op mijn plek'. Hij geeft aan nog steeds wel wat druk te zijn maar het op Opus veel fijner te vinden, hij heeft meer vrienden en zijn schoolwerk gaat beter. Van zijn hoogbegaafdheid zegt hij niet zo veel te merken, alleen dat hij op een aparte afdeling zit.

Christine: Christine is 16 jaar en doet de 5^{de} van het VWO. Al op jonge leeftijd was bekend dat ze hoogbegaafd was maar het heeft langer geduurd voor ze een onderwijsvorm had gevonden die bij haar paste. Ze heeft eerst een jaar van het voorgezet onderwijs op de vrije school gedaan maar docenten bleken niet goed te weten hoe met haar hoogbegaafdheid om te gaan, daarom is ze naar Opus gekomen. Daar zat ze eerst in een klas met veel heel jonge kinderen, dat beviel niet, dus is ze verplaatst naar een oudere groep. Christine geeft aan dat Opus haar niet uit heeft kunnen dagen. Ze heeft zelfs geaccepteerd dat ze op school nooit uitgedaagd zal worden, ze komt eigenlijk alleen voor de contacten met haar vrienden en docenten. Ze heeft al veel nagedacht over wat hoogbegaafdheid betekent maar ze vindt het erg moeilijk er een concreet antwoord op te geven. Het is onder andere dat ze snel kan switchen tussen allerlei zaken zonder de focus kwijt te raken. Ook betekent het dat ze erg breed geïnteresseerd is maar zich ook goed op een ding kan storten.

Jeroen: Jeroen is 12 jaar en doet de 3^{de} klas van het gymnasium. Hij is geboren in Engeland en heeft lang geworsteld met een taalachterstand. Hij is op de basisschool veel gepest en

docenten wisten niet goed hoe ze met zijn hoogbegaafdheid om moesten gaan. Hij is daarom naar een Leonardo school gegaan maar daar heeft hij niets gedaan, waardoor zijn achterstand groter werd. Uit wanhoop heeft hij groep 7 en 8 over geslagen en is hij naar Opus gegaan. Al bleef het moeilijk om zijn achterstand in te halen, Opus heeft hem veel goed gedaan. De kleine klassen en persoonlijke begeleiding noemt hij als belangrijke factoren daarin.

Leerlingen overige scholen

Lotte: Lotte is 16 jaar en doet de 5^{de} klas van het VWO bij een college in Etten-Leur. Haar hoogbegaafdheid is nooit officieel vastgesteld maar ze heeft sinds een jaar begeleiding op school. Een docent op deze school zag dat Lotte zich veel verveelde en heeft het op zich genomen haar te begeleiden. Samen hebben ze geregeld dat Lotte voor drie vakken mag compacten en verrijken. Daarnaast hebben ze gesprekken over 'leren leren'. De begeleiding staat op deze school nog in de kinderschoenen maar er is wel al een goed begin gemaakt en er wordt gewerkt om het te versterken. Naast de begeleiding voor haar hoogbegaafdheid heeft ze medicatie die haar helpen concentreren. De begeleiding bevalt haar goed, ze zou alleen willen dat ze het al eerder had gehad. Hoogbegaafd zijn betekent onder andere dat Lotte graag vakoverstijgend werkt, ze wil verbanden zien en achtergronden weten, dan is de stof leuker en snapt ze het beter.

Steven: Steven is 14 jaar en doet de tweede klas van het gymnasium op een gymnasiumschool in Voorburg. Al jong was hij erg gefrustreerd omdat hij niet begrepen werd en anderen niet begreep. Op school werd er rekening gehouden met zijn hoogbegaafdheid maar door te weinig begrip daarin liep dit niet goed. Hij werd steeds buiten de klas geplaatst en daarom voelde hij zich anders en vonden anderen hem anders. Hij is toen van school gewisseld, naar een Leonardo school, dat beviel erg goed. Zijn grootste ontwikkeling daar was dat hij heeft geleerd zich zelf te durven zijn. In de brugklas heeft hij geen begeleiding gehad voor zijn hoogbegaafdheid maar hij ging zich toch vervelen. Nu heeft hij voor drie vakken aanpassingen gekregen in het werk dat hij moet doen. Hij verveelt zich nu niet meer waardoor hij erg tevreden is. Hoogbegaafdheid is voor Steven sneller leren, al betekent dat ook dat hij op de lange termijn minder onthoudt. Daarnaast is 'out of the box' denken voor hem ook belangrijk, dat heeft hij in het Leonardo onderwijs geleerd.

Olivier: Olivier is het broertje van Steven en is 12 jaar oud. Toen zijn broer werd getest is hij ook onderzocht en bleek hij ook hoogbegaafd te zijn, hij is toen meegegaan naar de Leonardo school. Kort voor de test begon Oliver zich opstandig te gedragen en was hij vaak verdrietig. Omdat zijn ouders zo snel de link legden met hoogbegaafdheid, heeft het nooit

tot problemen kunnen ontwikkelen. Inmiddels zit hij in de brugklas van een gymnasium school in Voorbrug. Hij is daar een jaar te vroeg naar toe gegaan omdat de Leonardo basisschool waar hij op zat moest sluiten wegens gebrek aan financiële middelen. Mogelijk verveelt hij zich daarom niet op school, hij heeft immers een heel jaar over geslagen. Hij krijgt nu geen begeleiding. Olivier ervaart zijn hoogbegaafdheid niet bewust, mogelijk omdat het bij hem erg vroeg bekend was.

Anton: Anton is 15 jaar en zit momenteel in de 3^{de} van het VWO op een College in Zwijndrecht. Hij is de basisschool begonnen op een Jenaplan school, waar hij te aanwezig was in de klas, hij had altijd iets te zeggen. Hij is toen gewisseld naar een openbare school waar werd gewerkt met plusklassen, daar werd hij ingedeeld met leerlingen die ook wat sneller waren. Nu doet hij tweetalig onderwijs en het technasium (gericht op technisch onderzoek). Daarnaast zit hij in de Masterclass, speciaal voor leerlingen met een IQ boven de 130. De klas is klein en alle jaargangen van de onderbouw worden gemengd. Hij vindt het erg jammer dat er veel leerlingen met autisme verwante stoornissen in de klas zitten, omdat hij zich daardoor niet op zijn plek voelt. Een voordeel van deze klas is dat de docenten beter begrijpen wat hoogbegaafdheid betekent. Voor Anton is hoogbegaafdheid voornamelijk dat hij sneller werkt, hij noemt het wel handig.

Iris: Iris is 13 jaar en volgt tweetalig VWO, waar zij momenteel in de 2^{de} klas zit. Op de basisschool verveelde ze zich erg, voornamelijk door de vele herhaling in de lessen. In groep 7 is ze gewisseld naar een Leonardo school. Het onderwijs beviel haar daar veel beter, ze is er zowel sociaal als over haar eigen kunnen zekerder van zichzelf geworden, al geeft ze wel aan te merken dat ze minder kennis heeft geleerd. Op de middelbare school krijgt ze geen begeleiding. Ze mist het Leonardo onderwijs soms wel, maar vraagt zich af of het in het voorgezet onderwijs wel haalbaar is. Hoogbegaafdheid is voor Iris voornamelijk dat ze sneller kan leren, dit kan heel handig zijn maar het is ook wel eens vervelend omdat leerlingen en docenten het niet goed begrijpen.

Paul: Paul is 12 jaar en zit in de eerste klas op een gymnasium school. Op de basisschool kwam in groep 6 een vertegenwoordiger van de 'Day a Week School' langs die een test afnam bij iedereen. Paul werd toen uitgenodigd om een dag in de week bij hen aangepast onderwijs te volgen. Op zijn huidige school krijgt hij geen begeleiding en zegt daar ook geen behoefte aan te hebben. De lessen gaan hem goed af maar hij is ook niet sneller dan de rest. Zijn hoogbegaafdheid ervaart hij voornamelijk als snel en makkelijk kunnen leren, daarnaast is hij creatief.

Julia: Julia is 17 jaar en heeft net haar examen VWO gedaan op een College in Emmen. Haar gehele basisschool periode heeft ze geen idee gehad van haar hoogbegaafdheid, maar toen

ze de maximale score voor de CITO haalde, is ze naar een VWO+ klas gegaan. Daarvoor heeft ze een toelatingstoets en een interview moeten doen. Dit zijn geen officiële IQ tests maar ze geven wel een duidelijke indicatie. In deze speciale klas werd aan de kernvakken minder uren besteed waardoor tijd vrij kwam voor extra vakken, zoals filosofie. De hele onderbouw periode heeft ze de zelfde klas gehad en de zelfde docenten. In de bovenbouw werd haar klas gemengd met reguliere groepen en kwamen er andere docenten in beeld. De VWO+ klas heeft haar veel studievastigheden geleerd maar ze geeft aan dat ze die niet heel goed vast heeft kunnen houden. Daarnaast was de werkdruk vrij hoog in de onderbouw, dat was een goede ervaring maar ze is blij dat dit nu minder is.

Respondenten samengevat

De basisschool periode blijkt voor veel respondenten een periode geweest te zijn waar bewust werd gezocht naar onderwijs dat aansloot bij hun behoeften. Sommigen waren zich toen al bewust van hun hoogbegaafdheid, anderen kwamen er later achter. Het (meerdere keren) wisselen van basisschool kwam vaak voor. De respondenten geven vaak aan zich niet begrepen te hebben gevoeld door klasgenoten of docenten.

Problemen waar de respondenten tegen aan liepen in deze periode zijn te druk gedrag vertonen, te veel aandacht vragen, geen aansluiting vinden bij de klas, gepest worden en verlegen zijn. Ook geven de leerlingen aan dat herhaling vaak maakte dat ze moeite hadden om motivatie op te brengen. Eén leerling heeft door een samenspel van factoren zelf een leerachterstand opgebouwd, die hij nog steeds zegt te ervaren.

Tegenover de problemen die veel respondenten hebben ervaren, staan echter ook verhalen van leerlingen die zonder moeite de basisschool door zijn gekomen. Zo geven meerdere jongeren aan dat ze pas op het idee kwamen van hun hoogbegaafdheid toen ze hoorden van onderwijs dat daar speciaal op gericht is, zonder zelf ooit problemen te hebben gehad.

De vormen van onderwijs die de respondenten krijgen zijn zeer divers. In tabel 1 is een overzicht gegeven van de onderwijsvormen die in dit onderzoek naar voren komen. Van belang is daar bij op te merken dat dit geen volledige representatie is van de vormen die in Nederland bestaan. Het is niet duidelijk hoeveel meer vormen er bestaan en welke dit zijn.

Uit de verhalen van de leerlingen blijkt dat vinden van passend onderwijs en begeleiding vaak een kwestie is van geluk. De respondenten hebben ouders of docenten die alert zijn op de tekenen van hoogbegaafdheid en die vervolgens weten waar ze terecht kunnen voor hulp. Ook hebben sommige respondenten passend onderwijs gevonden na

meerdere keren te zijn gewisseld van school of klas. Dit geeft aan dat begeleiding en onderwijs weinig systematisch geboden worden, men dient er zelf naar op zoek te gaan.

De meeste leerlingen geven aan hoogbegaafdheid voornamelijk te ervaren als makkelijker of sneller kunnen leren dan andere leerlingen. Dit vinden ze meestal erg fijn maar er wordt een aantal keer aangegeven dat het soms vervelend is. Zo snappen anderen het niet goed en hebben ze gemerkt dat de stof op de lange termijn vergeten wordt en motivatie vaak minder is.

Vijf leerlingen geven aan meer te ervaren van hun hoogbegaafdheid. Zo wordt 'out of the box' kunnen denken en creatief zijn gezien als een voordeel. Paul vertelt hierover dat hij heeft mee gedaan aan een project waarbij hij met een team een robot moest ontwerpen. Daarbij werd benadrukt: alles waar niet van is gezegd dat het niet mag, mag dus wel.' Ook wordt 'anders denken' genoemd, zo geven een aantal respondenten aan meer van achtergronden en context te willen weten dan hun klasgenoten.

Tabel 1. Vormen van onderwijs

	Wie?	Oordeel
Volledige afdeling (onderbouw)	Alle leerlingen Opus :	
	Lisa (inmiddels regulier)	Had meer uitdaging moeten zijn. Sociale omgeving wel fijn.
	Anna	Tevreden, voornamelijk met steun sociale ontwikkeling.
	Thomas	Tevreden
	Christine (inmiddels regulier)	Vond het niet uitdagend genoeg. Sociale omgeving wel fijn.
Aparte klas	Jeroen	Persoonlijke begeleiding bij achterstand erg fijn.
	Anton (Masterclass, verder TTO en Technasium)	Geen aansluiting bij de klas omdat te veel problemen bij leerlingen. Niet erg uitdagend.
	Julia (VWO+ in onderbouw, inmiddels regulier)	Onderbouw: tevreden, veel aandacht studievaardigheden, druk wel hoog. Bovenbouw: lagere druk is fijn, maar weinig motivatie.
Gymnasium school	Steven (+ aanpassingen 3 vakken)	Tevreden, want passend bij persoonlijke behoeften
	Olivier	Tevreden zegt begeleiding niet te missen.
	Paul	Tevreden, zegt begeleiding niet te missen.

Begeleiding in reguliere klas	Lotte (aanpassingen 3 vakken en gesprekken)	Tevreden, had alleen eerder begeleiding willen hebben.
Geen begeleiding	Iris (wel TTO)	Tevreden, maar mist Leonardo onderwijs soms wel.

5.2 Academische motivatie en eigenwaarde

Na dit overzicht van de respondenten en de vormen van onderwijs die in dit onderzoek naar voor komen, zal nu de analyse van de interviews aan de hand van de drie deelvragen volgen. Voor de eerste deelvraag worden de antwoorden van de respondenten bekeken die betrekking hebben op academische motivatie en eigenwaarde. De leerlingen hebben bijna allemaal uit zichzelf verteld over hun motivatie, daarom wordt aangenomen dat dit onderwerp voor hun een bewuste rol speelt in de ervaringen op school. Over academische eigenwaarde werd door de respondenten minder uit hen zelf verteld, maar na hier expliciet naar te vragen konden alle respondenten antwoord geven. Daarom wordt aangenomen dat dit aspect minder bewust een deel uit maakt van de ervaringen van hoogbegaafde leerlingen op school, maar dat het zeker een rol speelt.

Motivatie

De motivatie die de respondenten zeggen te ervaren, geeft een dubbel beeld. Aan de ene kant geven ze aan zich snel te vervelen waardoor ze minder hun best willen doen, wat suggereert dat ze liever uitgedaagd willen worden. Tegelijk wordt vaak genoemd dat het ook wel 'lekker makkelijk' is om snel te leren, omdat ze dan tijd over houden voor dingen die ze zelf willen doen. Wanneer ergens te veel moeite voor moet worden gedaan, haken ze al snel af. Zo noemt Lotte zichzelf extreem perfectionistisch: als ze ergens hard voor heeft gewerkt en niet hoger dan een zeven haalt, is ze niet tevreden, ze heeft er immers veel tijd in gestoken. Meteen daarna benoemt ze echter ook dat ze vaak snel stopt met dingen die veel moeite kosten, daar heeft ze geen zin in. Het lijkt dat de leerlingen graag goed willen presteren maar daar niet de nodige moeite voor willen doen.

Opvallend is ook dat veel respondenten aan geven niet meer te willen doen dan nodig is, maar wel extra vakken doen, twee talig onderwijs volgen of op een andere manier meer doen dan de minimale eisen zijn vanuit school.

Vaak geven ze zelf aan dat dit komt omdat ze nooit hun best hebben hoeven doen om goede cijfers te halen en complimenten te krijgen. Wederom Lotte geeft hier een mooie

illustratie van: 'Ik maakte nooit mijn huiswerk, nam voor de toetsen alles snel even door. Docenten hebben daar nooit op gereageerd, ik was een goede leerling, slim, want ik haalde goede resultaten, en dat was het. Dat was wel fijn maar achteraf, nu ik begeleiding krijg, heb ik wel van ja, had er maar wat dieper op in gegaan, had er maar wat meer over gezegd'. Ook Christine wijdt haar gebrek aan motivatie aan het onderwijs dat ze heeft gehad, ze zegt nooit de benodigde studievoordigheden te hebben geleerd, omdat ze nooit is uitgedaagd.

De meeste leerlingen koppelen hun mate van motivatie net als Lotte en Christine aan externe factoren. Vaak worden de docent en het niveau genoemd als essentieel om motivatie op te brengen. Ook geven meerdere respondenten aan dat het helpt als ze het nut in zien van de stof die wordt behandeld. Zo zegt Steven zich erg te storen aan de vele herhaling en de nutteloze opdrachten die hij vaak moest maken. Zo kreeg hij vroeger is de Engelse les extra opdrachten die hij zelf meteen al kon. Nu mag hij zelf een boek lezen, daar zegt hij veel meer van te leren, wat hij erg fijn vindt. Ook bij vakken waar de leerlingen actief aan de slag moeten hebben ze meer motivatie dan vakken waar alleen iets uit het hoofd geleerd moet worden.

Naast de externe factoren die worden genoemd, lijken de meeste respondenten zich echter ook bewust van hun eigen verantwoordelijkheid voor hun werkhouding. Zo geeft Paul aan dat het volledig aan zijn eigen inzet ligt of het goed blijft gaan op school als de stof moeilijker wordt.

Het beeld dat zo ontstaat over de motivatie van deze hoogbegaafde leerlingen bestaat uit meerdere paradoxen. Enerzijds vervelen ze zich snel wanneer ze niet worden uitgedaagd, maar met te veel uitdaging weten ze zich geen raad. Ook willen ze goed presteren of de besten zijn maar ze geven zelf aan vaak af te haken als er te veel moeite moet worden gedaan. De leerlingen geven aan niet te veel te willen moeten, maar doen vaak meer dan de minimale eisen. Ze geven aan het hun onderwijs kwalijk te nemen dat ze niet genoeg studievoordigheden hebben geleerd, maar zien ook hun eigen verantwoordelijkheid bij het opbrengen van motivatie.

Eigenwaarde

Hoogbegaafd zijn lijkt ook impact te hebben op de manier waarop de respondenten hun academische eigenwaarde ervaren. Ook hier is sprake van een paradox. De leerlingen geven aan bewust te zijn dat ze sneller werken, makkelijker leren en slimmer zijn. Dit draagt er aan

bij dat veel respondenten aangeven vertrouwen te hebben in hun eigen kunnen. Echter geven meerdere respondenten ook aan soms onzeker te zijn. Christine zegt bijvoorbeeld dat ze soms bang is dat ze een opdracht of bepaalde stof niet goed heeft begrepen als ze ziet hoe weinig ze doet in verhouding tot anderen. Ook geven meerdere jongeren aan dat ze zich bewust zijn dat hun huidige werkhouding en leerwijze in de toekomst niet zullen volstaan. Sommige leerlingen zijn onzeker of ze deze wel kunnen bijstellen wanneer het nodig is. Anderen geven aan te vertrouwen dat het wel goed komt wanneer er meer van hen gevraagd zal worden.

De respondenten baseren hun beeld over hun eigen kunnen zowel op eigen prestaties uit het verleden als op de prestaties van klasgenoten. Velen van hen geven aan inmiddels wel te weten dat ze goed kunnen leren. Wanneer ze een keer een slecht cijfer halen, zijn ze niet gespannen omdat ze er op vertrouwen dat ze het de volgende keer weer in kunnen halen, dat hebben ze al zo vaak gedaan. De cijfers die ze halen geven hen een goede indicatie van hun prestatie in verhouding tot de rest van de klas. Daarbij vermelden veel respondenten dat ze veel minder leren dan hun klasgenoten, dus dat hun zes eigenlijk 'knapper' is dan de zes van iemand die veel geleerd heeft. Ze zien hun eigen vermogen dus niet alleen als hun absolute prestaties, maar ook van wat ze denken beter te kunnen.

Gezamenlijk met de paradoxen geven de ervaringen betreffende de eigenwaarde weer dat de leerlingen een gemengd beeld en dubbele verwachtingen van zichzelf hebben. Ze willen de beste zijn, weten ook dat ze dat kunnen, maar doen niet altijd wat daar voor nodig is. Soms worden ze daar heel onzeker van of vinden ze school saai en te weinig uitdagend maar ook vinden ze het prettig dat ze niet hard hoeven werken. Ze baseren hun verwachtingen enerzijds op wat ze maximaal in hun mogelijkheden hebben maar anderzijds vinden ze het vaak genoeg om met maar een beetje moeite een gemiddelde score te behalen.

5.3 Sociale interacties en eigenwaarde

De tweede deelvraag betreft de sociale interacties en eigenwaarde van de respondenten. Beide aspecten kwamen in de meeste interviews door initiatief van de leerlingen zelf al boven. Daaruit wordt opgemaakt dat beide een bewust onderdeel zijn van de schoolervaring van hoogbegaafde leerlingen. Uit de interviews is gebleken dat de twee aspecten interacties en eigenwaarde in hoge mate verweven zijn. Daarom zullen ze hier gezamenlijk behandeld worden.

Ook bij de sociale behoeften van de respondenten is een paradox te zien. Enerzijds hebben de leerlingen behoefte aan een veilige haven, een groep die net zo is als zij zelf. Ze voelen zich dan begrepen en begripen op hun beurt anderen, ze kunnen zich normaal voelen. Dit betekent echter dat ze zich verwijderen of af zetten tegen 'normale anderen'. Anderzijds geven ze aan veel behoefte te hebben juist bij de 'normale anderen' aansluiting te vinden. Bij een 'normale' groep horen betekent echter vaak dat ze geen erkenning krijgen voor hun kunnen en het gevoel hebben niet volledig zichzelf te kunnen zijn.

De behoefte aan een veilige haven is goed terug te zien bij de leerlingen van het Opus, ook de twee die inmiddels zijn doorgestroomd naar de reguliere bovenbouw. Zij geven aan dat de aparte afdeling in de school het voordeel heeft dat daar een basis kon worden gelegd wat betreft sociale vaardigheden. Zo zegt Lisa: *'OPUS geeft de kans sociaal een goede basis op te bouwen, het is een veilige haven'*. Deze veilige haven wordt voornamelijk ervaren als het vinden van mensen waar de respondenten zichzelf in herkennen. Christine: *'Ik ben nu gemakkelijker in de omgang. Het heeft waarschijnlijk wel geholpen dat je eerst een basis kan leggen door met het zelfde soort mensen om te gaan en daarna het 'moeilijker' gedeelte van sociale omgang onder de knie kan krijgen'*. De respondenten van het Opus geven allen aan dat het prettig is omgeven te zijn door leerlingen die ook hoogbegaafd zijn. Daarnaast wordt genoemd dat de leraren allemaal op de hoogte zijn van hun hoogbegaafdheid en wat dat inhoudt. Samen maken die twee factoren dat de leerlingen kunnen vergeten dat ze anders zijn dan de meeste kinderen. Christine: *'Je hoeft er niet meer over na te denken, van zal ik dat antwoord een keer niet geven.'* Hier is dus nog een paradox gevonden: juist door zich bewust te plaatsen in een groep met alleen hoogbegaafde leerlingen, kunnen de respondenten vergeten dat ze hoogbegaafd zijn.

Over de periode op het Opus zeggen meerdere respondenten dat ze zekerder van zichzelf zijn geworden en zich meer bewust zijn van wat er vaak bij contact met anderen minder goed gaat. Daarbij wordt echter telkens de kanttekening geplaatst dat de respondenten zelf twijfelen of dat aan de onderwijsvorm lag (de veilige haven) of aan het feit dat ze ouder geworden zijn. Ze schrijven hun toename in sociale vaardigheden dus niet zomaar toe aan hun onderwijs, ze zien het ook als een persoonlijke ontwikkeling.

Opvallend is dat zowel Lisa en Christine, die inmiddels van het Opus zijn doorgestroomd naar de reguliere bovenbouw als Anton die komend jaar de masterclass onderbouw verlaat voor de reguliere bovenbouw, aangeven dat het goed is om na drie jaar door te stromen naar een reguliere groep. In het geval van de eerste twee geven ze aan dat ze de veilige haven van de onderbouw als zeer prettig hebben ervaren, maar dat ze er ook aan toe waren om zich in een reguliere groep sociaal verder te ontwikkelen. Daarnaast

zeiden beide leerlingen dat ze toch een keer zullen moeten wennen aan een reguliere groep, en dat je dat dan maar beter op school kunt doen, zodat je nog begeleid kan worden door bekenden. Ze zijn beide dan ook te spreken over de geleidelijke overgang naar de reguliere klas aan de hand van stamklassen (zie voor uitleg de introductie over het Olympus college).

Anton is minder positief over zijn onderbouw fase. Hij geeft aan geen aansluiting te hebben gevonden bij zijn klas omdat veel leerlingen met problemen kampen en erg jong zijn. Hij zegt blij te zijn dat hij eindelijk door kan stromen naar de klas waar zijn vrienden ook zitten en waar hij meer mensen kan leren kennen. Hij zal doorstromen naar een groep voor TTO, mogelijk zal de aansluiting daar beter gaan dan een reguliere VWO klas, omdat alle leerlingen mogelijk bovengemiddeld slim zijn.

De opmerkingen over het vinden van een groep waar ze zichzelf in herkennen zijn bij de overige respondenten wisselend. Sommigen geven aan zich prima op hun plek te voelen in een reguliere klas. Dit zijn onder andere de leerlingen op een gymnasium school. Het is aannemelijk dat zij goed aansluiting kunnen vinden omdat zij zich bevinden in een groep leerlingen die allemaal ver boven gemiddeld slim en gemotiveerd zijn, al zijn ze niet allemaal hoogbegaafd. De leerlingen die binnen een reguliere VWO klas les hebben, geven aan zich over het algemeen 'lekker' te voelen in de groep en geen problemen te hebben met het maken van vrienden. De meesten zeggen echter dat ze soms ervaren anders te zijn dan gemiddeld. Julia geeft bijvoorbeeld aan dat ze in de klas vaak oplet dat ze niet te vaak zegt dat ze school soms heel makkelijk vindt, zelfs niet bij haar eigen vriendinnen. Alleen bij haar familie hoeft ze niet na te denken over hoe ze praat over school en haar prestaties.

Maar het gemis van erkenning dat de leerlingen soms ervaren betekent voor de meesten niet dat ze het waard vinden om buiten de reguliere groep te worden geplaatst. Zo geeft Steven aan dat zijn docenten op de basisschool wel pogingen hebben gedaan om zijn onderwijs aan te passen aan zijn behoeften, maar dat dit niet goed lukte. Hij werd vaak op de gang gezet zodat hij iets anders kon doen dan de rest van de klas. Hij merkte dat hij niet alleen fysiek apart werd gezet, maar ook sociaal. Zijn klasgenoten gingen hem anders zien en hij werd gepest. Daardoor begon hij zichzelf ook als anders te ervaren. Hij is toen gewisseld naar een Leonardo school waar hij zich wel op zijn plek voelde. Verder geeft hij aan nog steeds te ervaren dat hij een beetje buiten de groep staat. Dit vindt hij echter niet heel erg, want, zo zegt hij: 'Ik kies er voor om mezelf te zijn. Dat is soms lastig maar dankzij de basisschool (Leonardo), heb ik een sterke basis kunnen leggen, dat straal ik nog steeds uit'.

Paul geeft aan geen behoefte te hebben aan een school alleen voor hoogbegaafde leerlingen. Hij vertelt dat hij niet op een school zou willen zitten waar je alleen naar toe mag

omdat je beter bent dan anderen. Dat is op zijn gymnasium school natuurlijk ook wel een beetje zo maar dat is meer 'openbaar', aldus Paul.

Een aantal leerlingen geeft aan buiten school op zoek te gaan naar een groep hoogbegaafden. Zo schrijft Julia voor de blog van 'brightlights'. Een site voor en door hoogbegaafde jongeren. Ze zegt dat ze het op school prima naar haar zin heeft maar dat ze bij de redactie van deze site toch net iets meer zichzelf durft te zijn. Ze let minder op haar woorden en wordt soms zelf een beetje 'hyper' omdat het zo leuk is. Ook Christine heeft buitenschool aansluiting gevonden bij Pharos, een belangenorganisatie voor ouders van hoogbegaafde kinderen, waar ze weekenden mee op kamp gaat. Op school vindt ze het erg leuk, maar hier hoeft ze minder na te denken over wat ze zegt en hoe ze doet.

Men kan stellen dat de respondenten behoefte hebben aan herkenning en erkenning voor hun hoogbegaafdheid, die ze voornamelijk kunnen vinden in een groep met hoogbegaafde leerlingen, of slimme leerlingen zoals bij het gymnasium of het twee talig VWO. Daarnaast geven veel respondenten ook aan behoefte te hebben om niet anders behandeld te worden dan anderen. Het is aannemelijk dat de populatie hoogbegaafden onderling zeer divers is, wat betekent dat sommigen leerlingen de voorkeur hebben voor een aparte groep hoogbegaafden en anderen voor een reguliere klas waar ze passend begeleid worden. Sommigen leerlingen hebben behoefte aan een veilige haven op school, anderen hebben die niet nodig of zoeken het elders. Duidelijk is zeker dat de sociale behoeften van hoogbegaafde leerlingen niet bestaan uit óf erkenning of aansluiting, beide zijn belangrijk.

Ambitie en zelfontplooiing

Het thema ambitie en ontplooiing kwam uit de gebruikte literatuur naar voren als een belangrijk aandachtspunt voor de behoeften van hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs. Uit de interviews kwam dit onderwerp echter niet duidelijk naar voren. Slechts een leerling, Christine, vertelde uit zich zelf dat ze meer ontwikkeling zocht buiten school en dat ze dit vindt in activiteiten variërend van een baantje in een muziek winkel tot de kampen van de eerder genoemde belangenorganisatie Pharos. Ook zei ze op reis te willen, om te leren haar eigen barrières te door breken.

De overige leerlingen spraken in impliciete termen ook over ambitie en ontplooiing maar die verhalen vielen meestal onder de eerste twee thema's. Een aantal aspecten zullen hier worden behandeld. Daarbij dient men in gedachten te houden dat de respondenten alleen in termen van ambitie of ontplooiing praatten wanneer daar expliciet naar gevraagd werd. Ook zijn hier verhalen mee genomen die ze uit zichzelf vertelden, maar niet in een context van ambitie of ontplooiing. Vaak spraken ze zelf meer over interesses of hobby's. Er

wordt dan ook aangenomen dat hoogbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs ambitie en ontplooiing niet bewust als een onderwijsbehoefte ervaren. Mogelijk wordt dit beïnvloed door de leeftijd van de leerlingen en zouden ze over een aantal jaar retrospectief wel meer belang hechten aan ambitie. Ook is het mogelijk dat scholen hier weinig bewust mee bezig zijn, waardoor leerlingen er ook niet over nadenken.

Wanneer expliciet werd gevraagd of de respondenten zichzelf als ambitieus beschouwden, reageerden voornamelijk de wat oudere respondenten direct met 'ja'. Sommigen spraken dan over een goede baan of veel geld, anderen hadden het over iets doen dat ze echt leuk vinden. Daarna volgde echter ook bij de meesten allerlei nuances. Zo waren ze 'op zich best ambitieus', maar dachten ze niet ambitieuzer dan de rest van de klas te zijn. Plannen voor de toekomst hadden er weinig en als ze die hadden ging het vaak niet verder dan een studierichting. Ook geven een aantal leerlingen aan wel ambitieuze plannen te hebben, maar daar vaak weinig mee te doen. Zo vertelt Julia dat ze vaak hele wilde plannen heeft, maar vervolgens niet de nodige stappen zet om het waar te maken. Een factor die daar invloed op heeft is het feit dat ze heel veel dingen erg leuk vindt, waardoor het moeilijk is om een ding te kiezen en daar echt voor te gaan. Verder zien ze hun ambitie vaak als een persoonlijkheidskenmerk, het onderwijs dat ze hebben, heeft daar in hun visie weinig mee te maken.

De jongere leerlingen reageerden vaker negatief op deze vraag. Ze zijn nog lang niet bezig met de toekomst, ze willen eerst hun vakkenpakket maar eens kiezen. Verder kunnen ze vaak het verschil tussen ambitie en motivatie niet goed maken. Zo reageren ze vaak met verhalen over dat ze niet zo veel huiswerk maken en dus niet ambitieus zijn. Wanneer werd gevraagd of ze veel van zichzelf verwachten, werd vaker met 'ja' gereageerd, maar benoemen wat er dan precies verwacht werd, bleek lastig.

Zelfontplooiing is niet expliciet naar gevraagd, omdat bij vragen naar ambitie het gesprek vaak al moeizaam verliep. Gekozen is om verder door te vragen naar onderwerpen waar de respondenten zelf uitgebreid op reageerden. Dit onderwerp is dus vaak geformuleerd in termen als interesses en hobby's. Hier reageerden de meeste respondenten uitgebreid op. Zo blijken veel respondenten een sportieve of creatieve activiteit te doen waar ze veel passie voor tonen. Zo is Paul fanatiek in zijn pianoles. Hij zit bij een bijzondere klas waar hij meer kansen krijgt om op te treden. Lotte speelt tafeltennis en doet er veel aan om daarin te blijven groeien. Opvallend is ook dat vier van de vijf leerlingen van het Olympus college aangeven geïnteresseerd te zijn in natuur en voornamelijk dieren. Jeroen en Thomas geven het ook erg leuk te vinden om feitjes op te zoeken. Jeroen: 'Als ik meer tijd had, had ik een encyclopedie gemaakt over alles dat ik weet van dieren'.

Ambitie en zelfontplooiing wordt door de respondenten niet genoemd als een belangrijk aspect van hun ervaringen en behoeften in het onderwijs. Alleen de oudere leerlingen kunnen enigszins antwoord geven, maar dat blijft in vrij brede termen. De jongere leerlingen weten geen raad met vragen naar hun ervaren ambitie. Een aantal opmerkingen uit de afgenomen interviews is wel in dit thema te plaatsten maar het lijkt geen aspect waar veel aandacht aan dient te worden besteed wat betreft begeleiding en onderwijs.

6. Conclusie

Aan de hand van de analyse van de interviews op de drie thema's kan een conclusie worden geformuleerd die antwoord geeft op de hoofdvraag van dit onderzoek. Daartoe zal eerst een conclusie per deelvraag worden gepresenteerd, waarna die worden geïntegreerd tot een samenhangende conclusie

Op het gebied van academische motivatie en eigenwaarde dient onderwijs in te spelen de gevonden paradoxen en zorgen dat leerlingen zich er zelf bewust van worden. Docenten dienen bijvoorbeeld alert te zijn dat een ogenschijnlijk gebrek aan motivatie ook kan betekenen dat leerlingen niet weten hoe ze moeten leren en werken of onzeker zijn. Staar niet blind op prestaties, maar focus op leervaardigheden, blijf deze in de gaten houden. Stimuleren leerlingen zichzelf blijvend uit te dagen en beloon dat. Geef uitdaging waar nodig maar doe dit altijd in overleg, te veel uitdaging is niet altijd gewenst en het motiveer alleen wanneer de leerling zelf het nut in ziet. Niet alle docenten worden als prettig ervaren, wees daar alert op bij het toekennen van een begeleider. Houdt de eigenwaarde van leerlingen in het oog, deze kan zeer instabiel zijn. Bespreek ook wat de leerlingen van zichzelf verwachten, en hoe ze denken dat te kunnen bereiken, zodat ze zich bewust worden van hun eigen leerproces en hun inzet

Op het gebied van sociale interactie en eigenwaarde zal de beste vorm begeleiding of onderwijs per leerlingen verschillen. Belangrijk is daarom dat begeleiders en hoogbegaafde jongeren op de hoogte zijn van de verschillende opties die zij hebben. Momenteel schort het daar nog aan.

Ambitie en zelfontplooiing blijken in dit onderzoek door leerlinge niet als relevant te worden ervaren en zullen daarom niet worden mee genomen in de beantwoording van de hoofdvraag.

Geconcludeerd wordt dat hoogbegaafde leerlingen veel paradoxale behoeften hebben, zowel academisch als sociaal. Daarnaast is er niet te spreken over één patroon van behoeften, persoonlijke factoren bepalen op welke behoeften een leerling de nadruk legt. Men kan dan ook niet concluderen dat bepaalde vormen van onderwijsaanpassingen en begeleiding goed aansluiten bij de behoeften van deze groep en andere niet. Het is daarom goed dat er vele varianten zijn die ieder op een andere manier begeleiding en onderwijsaanpassingen aanbieden aan hoogbegaafde leerlingen.

Daarnaast wordt geconcludeerd dat deze begeleiding en onderwijsaanpassing momenteel weinig systematisch aangeboden worden. Er zijn initiatieven die leerlingen beter in hun onderwijsbehoeften voorzien dan regulier onderwijs, maar het is voor leerlingen vaak

een kwestie van geluk wanneer daar mee in aanraking te komen. Zelfs wanneer aanpassingen worden geboden, blijkt het vaak een zoektocht te zijn om de juiste vorm te vinden die bij de individuele leerling past. Momenteel is het veld van onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen een doolhof te noemen.

Gewerkt dient te worden aan een systeem waarbij hoogbegaafde leerlingen beter worden bereikt. Daarnaast dient meer onderzoek te worden gedaan naar welke leerlingen behoefte hebben aan welke vorm van onderwijs. Wanneer daar meer duidelijkheid over is, kan men leerlingen sneller de begeleiding bieden die passend is. De gewenste situatie is een snoepwinkel, waarbij iedere leerling doelgericht naar zijn eigen smaak kan zoeken.

Men dient daarnaast niet te vergeten dat een perfectie onderwijsvorm niet bestaat. Iedere vorm heeft voordelen maar ook nadelen. Ouders, scholen en jongeren dienen daar samen een afweging in te maken. Het is daarbij wel van belang dat scholen duidelijk en eerlijk zijn in de informatie die zij geven en de verwachtingen die zij scheppen. Nu blijkt dat een deel van de leerlingen geen realistische verwachtingen had van het onderwijs dat zij zouden krijgen. Scholen dienen hier hun verantwoordelijkheid in te nemen.

Discussie

Dit onderzoek heeft bloot gelegd hoe hoogbegaafde leerlingen aanpassingen in hun onderwijs ervaren. Evaluaties naar onderwijsaanpassingen zijn vaker gedaan, maar daarbij is nooit een gesprek met de leerlingen, waarbij hen werd gevraagd welke aspecten voor hen belangrijk zijn in de beoordeling. Dit onderzoek is daarmee een verdieping op de bestaande evaluaties en legt daarbij de huidige knelpunten weer. Ook daar is eerder onderzoek naar gedaan, maar dat is inmiddels enkele jaren oud. Gebleken is dat de zelfde knelpunten worden gevonden als bij eerder onderzoek, wat suggereert dat men mogelijk wel op de hoogte is van de problemen maar niet weet hoe die op te lossen.

Een systeem om meer overzicht te verschaffen in het bestaande onderwijs aanbod kan worden vormgeven aan de hand van de indeling in zes soorten aanpassingen die Hoogeveen et al. (2004) maakten. Deze indeling kan dienen als een kader waarbinnen scholen die een vorm van begeleiding of onderwijs bieden kunnen worden geplaatst. Daarbij dient regelmatig sprake te zijn van evaluatie van het onderwijs dat geboden worden. Aangeraden wordt met docenten, ouders en leerlingen een compleet beeld te vormen van de voor en nadelen van de geboden aanpassingen.

Inzicht over de verschillen tussen soorten hoogbegaafde leerlingen bestaan al in de vorm van profielen, vormgegeven door Betts en Neihart (1988). Deze dienen te worden

uitgebreid en te worden gekoppeld aan onderwijsvormen die passend zijn voor de verschillende profielen. Wanneer scholen en zorgteams op scholen hier mee bekend zijn, worden de mogelijkheden om passend onderwijs te bieden aan hoogbegaafde leerlingen vergroot.

Een aantal opmerkingen dienen te worden geplaatst bij dit onderzoek. Ten eerste is gebruik gemaakt van een kleine groep respondenten. Dit heeft tot gevolg dat de conclusies niet generaliseerbaar zijn naar de gehele populatie hoogbegaafde jongeren. Daar tegen over staat dat de bevindingen aansluiten bij eerder onderzoek, wat de juistheid van de conclusies waarschijnlijk maakt.

Daarnaast is in loop van onderzoek de huidige stand van zaken en relevantie literatuur pas laat overzichtelijk geworden voor de onderzoeker. Daarom is de opzet van het onderzoek een aantal keer veranderd tijdens het uitvoeren ervan. Dit heeft tot gevolg gehad dat de respondenten niet gelijk verdeeld zijn over de verschillende vormen van onderwijsaanpassingen die in dit onderzoek behandeld zijn. Een vorm van onderwijs die door Hoogeveen et al. (2004) is genoemd, is zelfs helemaal niet present in dit onderzoek: plusklassen waarbij leerlingen een aantal uur in de week les krijgen in een groep speciaal voor hoogbegaafde leerlingen.

Dit betekent dat de ervaringen van leerlingen op een aparte school (de vijf respondenten van het Olympus college) waarschijnlijk zwaarder worden meegewogen dan redelijk is, gezien het aantal leerlingen dat deze vorm van aanpassingen krijgt in Nederland. De andere vormen van onderwijs zijn waarschijnlijk ondervertegenwoordigd.

Voor dit onderzoek is geen *pilot* interview uitgevoerd wat tot gevolg had dat de eerste twee interviews minder goed verliepen dan de later interviews. De onderzoeker was bij de eerste twee interviews te veel gefocust op de te behandelen onderwerpen waardoor de respondenten weinig zelf konden in brengen. Er is toen besloten het interview schema los te laten en dat heeft een positief effect gehad op het verloop van de interviews: de respondenten vertelde meer en gaven uitgebreider antwoord. Een gevolg is dat de interviews van Lotte en Iris minder informatie gaven dan de andere interviews.

Ook van belang is de aanwezigheid van ouders bij de interviews. Gekozen was om de respondenten alleen te spreken omdat expliciet gevraagd wordt daar diens eigen ervaring. Gevreesd werd dat de aanwezigheid van ouders de antwoorden van de respondenten zou kleuren. Achteraf zou het mogelijk voor de jongere respondenten wel nuttig zijn geweest om ouders aanwezig te laten zijn. Deze kinderen wisten vaak weinig meer van de periode waarin

ze achter hun hoogbegaafdheid kwamen, waardoor belangrijke informatie over de leercontext mist.

De laatste opmerking is dat het belang van overzicht van vormen van onderwijs niet alleen voor hoogbegaafde leerlingen een positief effect kan hebben. Iedere leerling heeft baat bij onderwijs dat past bij diens behoeften en waarvan duidelijk is wat men kan verwachten.

Literatuurlijst

Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31, 217-223.

Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, 32, 248-253.

Cochran, C. S. (2009). Effects of social support on the social self-concepts of gifted adolescents. *Masters Thesis*, 55

Dai, D. Y., Moon, S. M. & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33, 45-63.

Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49, 343-363.

Heller, K. A. (2006). Psychology of giftedness. *Gifted and Talented Individuals: Developmental and Educational Overview*. Jaargang en volume nummer onbekend.

Hoogeveen, L., van Hell, J., Mooij, T. & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzichten van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ITS.

Hulsbeek, M. & de Boer, G. (2001). *(Hoog)begaafde leerlingen in het po en vo: Een inventarisatie van knelpunten*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ITS.

Kamerstuk (2011). Actieplan VO beter presteren. Via <http://www.rijksoverheid.nl/>

Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245–247.

Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38, 176–178.

- McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Prufrock Journal*, 17, 103-111.
- Mooij, T. & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. V. & Verhoeven, L. (2007). Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. *Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ITS.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75, 33-52.
- Persson, S. (2009). Gifted education in Europe. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*.
- Persson, S. (2011). Ability climate: The forgotten cultural factor in promoting gifted education. ICIE Conference "Excellence in Education". Istanbul
- Peterson, J. S., Canady, K. & Duncan, N. (2012). Positive life experiences: A qualitative, cross-sectional, longitudinal study of gifted graduates. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 81-99.
- Plucker, J. A. & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional children*, 67, 535-548.
- Stein, G. & Poole, P. (1997). Meeting the interests and needs of gifted children: A strategy for teaching and learning. *Early Child Development and Care*, 130, 13-19.
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 19-39.

Bijlagen

Respondenten werving

Voor de werving van respondenten is een oproep geplaatst op de blog van HB020. Sinds die oproep is de opzet van het onderzoek veranderd naar de huidige vorm. De oproep is echter toch nuttig gebleken, zeven respondenten hebben via deze weg van dit onderzoek gehoord.

Gezocht: hoogbegaafde leerlingen middelbare school die mee willen doen aan een bachelor onderzoek.

Voor het afronden van mijn bachelor Algemene Sociale Wetenschappen ben ik momenteel bezig met mijn scriptieonderzoek. Ik ben al lange tijd zeer geïnteresseerd in hoogbegaafdheid en onderwijs dat speciaal gericht is op die doelgroep. Voor mij stond dan ook al snel vast dat dit het onderwerp van mijn onderzoek zou zijn. Na een paar weken inlezen in wetenschappelijke literatuur viel het mij op dat er al veel onderzoek bestaat naar de effectiviteit van onderwijsprogramma's voor hoogbegaafde leerlingen maar dat daarbij de subjectieve ervaringen van leerlingen maar weinig aan bod komen. Ik wil daarom door middel van interviews meer inzicht krijgen in de ervaringen van hoogbegaafde leerlingen die onderwijs hebben genoten dat speciaal aan hun behoeften, krachten en zwaktes is aangepast. Dit wil ik vergelijken met de ervaringen van hb leerlingen die regulier onderwijs hebben genoten. Daaronder versta ik onderwijs waarbij de docent en de school niet expliciet hebben stil gestaan bij eventuele bijzondere behoeften van een hb leerling ten opzichten van andere leerlingen.

Mijn originele opzet was om leerlingen in het voorgezet onderwijs te interviewen die momenteel aangepast onderwijs krijgen. Ik ben er echter achter gekomen dat hb onderwijs op de middelbare school nog niet echt van de grond is gekomen. In het primair onderwijs is men al meer bezig om structurele voorzieningen aan te bieden. Ik vermoed echter dat kinderen van zo'n jonge leeftijd niet voldoende in staat zijn om te reflecteren op hun eigen onderwijs ervaringen. Daarom zal ik die leerlingen niet kunnen gebruiken voor mijn onderzoek.

Even was ik bang dat mijn onderzoek al gesneuveld was voor het echt begon. Maar gelukkig kwam is een andere weg om tot de zelfde informatie te komen: leerlingen interviewen die nu op de middelbare school zitten en op de basisschool aanpassingen in hun onderwijs hebben gekregen. Zij zijn in staat te reflecteren op hun eigen ervaringen en kunnen daarbij aangeven hoe zij hun huidige onderwijs, zonder aanpassingen, ervaren. Zo krijg ik niet

alleen inzichten over de ervaringen van de leerlingen tijdens hun basisschool periode, maar kan ik mogelijk ook manieren vinden om de kennis die men in het basisonderwijs heeft opgedaan in te zetten voor het middelbare onderwijs.

Nu ben ik dus op zoek naar twee groepen hb leerlingen die momenteel op de middelbare school zitten:

- zij die op basisschool onderwijs hebben genoten dat was aangepast aan hun hoogbegaafdheid, en
- leerlingen die zulke aanpassingen nooit gehad hebben

Van deze aanpassingen zijn vele mogelijke varianten, deze zijn alle welkom om mee te doen aan dit onderzoek. Dus kent u leerlingen die in één van deze categorieën vallen en die mee willen doen aan dit onderzoek, neem dan contact met mij op via **rstikkelman@gmail.com**.

Met vriendelijke groet, Rosa Stikkelman

Interview handleiding

Voor het interview is een schema opgesteld dat als handvat is gebruikt tijdens het uitvoeren van de gesprekken.

Algemene vragen:

Naam

Leeftijd

School, jaargang, niveau

Basisschool periode:

Vrij te vertellen

Hoogbegaafdheid:

Hoe ben je er achter gekomen dat je hoogbegaafd bent?

Wat betekent hoogbegaafdheid voor jou?

Onderwijs:

Vorm onderwijs/begeleiding?

Waarom ben je begonnen met begeleiding/naar deze vorm onderwijs gegaan?

Hoe heb je deze begeleiding/vorm van onderwijs ervaren? → a.d.h.v deelvragen:

- Academisch: motivatie en eigenwaarde.
 - Ervaring motivatie
 - Waardoor beïnvloed?
 - Ervaren eigenwaarde
 - Waardoor beïnvloed?
- Sociaal: eigenwaarde en interacties.
 - Ervaren eigenwaarde?
 - Waardoor beïnvloed?
 - Ervaren kwaliteit interacties?
 - Waardoor beïnvloed?
- Ambitie en zelfontplooiing.
 - Ervaren ambitie?
 - Waardoor beïnvloed?
 - Ervaren drang tot zelfontplooiing? Welke interesses?
 - Waardoor beïnvloed?