



rijksuniversiteit
groningen

De stem van dubbel bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Een beschrijvend onderzoek naar de onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen.

De stem van dubbel bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Een beschrijvend onderzoek naar de onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen.

Naam: Nina Witaszyk

Studentnummer: S2703785

Eerste beoordelaar: prof. dr. A.E.M.G. Minnaert

Tweede beoordelaar: dr. S. Parlevliet

Datum: 31 januari 2023

Plaats: Groningen

Aantal woorden: 10396

Samenvatting

Onderwijs is meer gericht op inclusie, dit geldt ook voor dubbel bijzondere leerlingen: dit zijn hoogbegaafde leerlingen met een leer- en/of ontwikkelingsprobleem, deze leerlingen brengen verschillende uitdagingen met zich mee. Dubbel bijzondere leerlingen worden vaak niet herkend en erkend. Er is sprake van frustratie vanwege onderpresteren, te hoge verwachtingen en sociaal en emotionele problematiek. Deze frustratie kan leiden tot aversie tegen school en kan zelfs uitmonden in thuiszitten. Dit terwijl dubbel bijzondere leerlingen talentvol zijn. Hun talenten worden vaak niet gezien en zij krijgen niet de ondersteuning die zij nodig hebben voor hun uitdagingen. De volgende hoofdvraag is hierom opgesteld:

Wat zijn de onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs? Om inzicht te verschaffen in de beleving en onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen is een kwalitatief onderzoek verricht middels interviews bij acht leerlingen tussen de 11 en 13 jaar, op een middelbare school in Noord Nederland welke een voorziening heeft voor hoogbegaafde leerlingen. Uit de thematische analyse van de interviewgegevens kwamen de thema's naar voren: gebruik van individuele talenten en interesses, projectmatig en creatief werken, kennis van hoogbegaafdheid en ervaren frustratie. Een beperking van het onderzoek is dat de resultaten niet generaliseerbaar zijn naar alle dubbel bijzondere leerlingen. De conclusie van het onderzoek is dat er meer ruimte mag zijn voor individuele talenten, interesses, projectmatig werken en creativiteit. Tegelijkertijd liet het onderzoek grote individuele verschillen optekenen tussen en binnen deze leerlingen. De belangrijkste aanbeveling is daarom dat leerkrachten moeten luisteren naar de stem van elke unieke dubbel-bijzondere leerling om tegemoet te kunnen komen aan ieders onderwijsbehoefte.

Trefwoorden: dubbel bijzondere leerlingen, voortgezet onderwijs, onderwijsbehoeften, stem van leerlingen, talent ontwikkeling

Abstract

Education is aiming more and more at inclusion and this is equally, valid for twice-exceptional students who are blessed with a gift and a learning and/or developmental disorder. This brings several challenges to the fore. Twice exceptional students are often not recognized and acknowledged. Due to underperformance and social and emotional challenges, they often face feelings of frustration. Those feelings of frustration may lead to school aversion and school withdrawal. This while twice exceptional students are talented. Their talents are often not recognized and do not receive the support they need for their challenges. The following main and sub-questions have been formulated for this: Main question: What are the educational needs of twice exceptional students in secondary education? To gain insight into the perception and educational needs of twice exceptional students, qualitative research was conducted through interviews with eight students between the ages of 11 and 13, at a secondary school in the north of the Netherlands that has a facility for gifted students. Thematic analysis of the interview data unfolded four themes: the use of individual talents and interests, project-based and creative work, knowledge of giftedness, and experienced frustration. The shortcomings of the study are that the results cannot be generalized to all twice exceptional students. The study concludes that there should be more space for individual talents, interests, project-based work, and creativity. However, huge inter- and intra-individual differences in twice-exceptional students were encountered. Therefore the main recommendation is that teachers should listen to the voice of each unique student.

Keywords: Twice exceptional students', high education, educational needs, voice of student, talent development.

Titel onderzoek: *'De stem van dubbel bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs'*.

Probleemstelling

Inclusief onderwijs voor dubbel bijzondere leerlingen.

Hedendaagse onderwijs is meer en meer gericht op inclusie, zo zijn in 1994 de 'Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education' opgesteld door de UNESCO (UNESCO, 1994). In Nederland is in 2014 de wet passend onderwijs ingevoerd. Scholen in Nederland hebben daardoor een zorgplicht. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften houdt dit in dat zij recht hebben op zo passend mogelijk onderwijs op hun eigen school binnen een eigen klas. Het doel is zoveel mogelijk leerlingen passend onderwijs te bieden. Voor scholen betekent dit dat zij zorg moeten geven aan nieuwe groepen leerlingen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2021). Eén van deze groepen zijn dubbel bijzondere leerlingen of in de Amerikaanse of Engelstalige literatuur twice-exceptionals. Dit is een groep leerlingen die enerzijds over (zeer) hoge cognitieve capaciteiten beschikt en anderzijds (kenmerken van) leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen heeft, zoals ADHD, dyslexie of autisme (Burger-Veltmeijer et al., 2018).

Uitdagende behoeften dubbel bijzondere leerlingen.

Behoeften van deze leerlingen zijn een uitdaging voor het onderwijspersoneel (leerkrachten, Ib'ers en orthopedagogen) omdat deze leerlingen een discrepantie laten zien in hun vermogens; enerzijds een hoge intelligentie, specifieke talenten, grote creativiteit en een abstract denkvermogen en anderzijds hulpvragen op het gebied van bijvoorbeeld lezen, studievaardigheden en sociaal of emotionele vaardigheden (Amran & Majid, 2019). Onderwijspersoneel moet enerzijds tegemoetkomen aan behoeften aan uitdaging in de leerstof en anderzijds ondersteuning bieden. Dit brengt specifieke onderwijsbehoeften met zich mee welke niet altijd onderkend en herkend worden (Burger-Veltmeijer et al., 2018). Oorzaken zijn dat ten eerste blijkt dat er een tekort is aan degelijk empirische kennis en onderzoek betreft passende diagnostiek en identificatie van dubbel bijzondere leerlingen. Er is bij orthopedagogen en (school)psychologen weinig (diagnostische) expertise op het gebied van dubbel bijzondere leerlingen. Ten tweede zijn er veel gedragsdeskundigen die deskundig zijn op bepaalde deelgebieden zoals autisme, dyslexie of hoogbegaafdheid. Dit kan voor versmalling van het blikveld zorgen waardoor hoogbegaafdheid en/of zwaktes niet worden herkend. Ten derde zien deskundigen vooral kenmerken van hun eigen deelgebieden en

missen daardoor signalen van andere deelgebieden. Professionals hebben de neiging om te denken in etiketten. Een handelingsgerichte hulpvraag kan daarom uitmonden in een classificatie, bijvoorbeeld ADHD of ASS. Begaafdheid kan gemaskeerd worden door beperkingen of beperkingen worden gemaskeerd door begaafdheid. Ten vierde wordt deze groep leerlingen vaak als gemiddeld gezien. Het gevolg is dat deze groep geen uitdaging krijgt op cognitief vlak en geen ondersteuning krijgen bij hun uitdagingen. Hierdoor wordt hun potentieel niet erkend en ontplooid en blijven hun beperkingen een struikelblok. Ten vijfde: Als een dubbel bijzondere leerling niet naar verwachting presteert, of de dubbele bijzonderheid niet wordt herkend of erkend, wordt er vaak ingezet op de gedragsproblemen of achterblijvende schoolprestaties. Er wordt niet gekeken of hoogbegaafdheid een onderdeel kan zijn van de problemen of prestaties. Ten zesde kunnen leerlingen die dubbel bijzonder zijn onopgemerkt blijven omdat zij niet altijd het typisch gedrag vertonen voor leerlingen die in het algemeen doorverwezen worden (Burger-Veltmeijer, 2020). Ten slotte blijkt het nog moeilijker te zijn om dubbel bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs te herkennen omdat zij ieder uur les krijgen van een andere docent.

Dubbel bijzondere leerlingen en frustratie

Frustratie vanwege hoge verwachtingen en onderpresteren.

Uit het literatuuronderzoek komt duidelijk naar voren dat dubbel bijzondere leerlingen zich gefrustreerd kunnen voelen. Dit heeft diverse oorzaken; zo benoemt Strop (2003) dat de verwachtingen uit de omgeving hoog kunnen zijn terwijl een dubbel bijzondere leerling wellicht begaafd is op één of twee gebieden. Uit onderzoek van Coleman (2001) blijkt ook dat ze het gevoel hebben hun potentieel niet waar te kunnen maken. Volgens onderzoek van Cross et al., (1993) hebben dubbel bijzondere leerlingen het gevoel dat zij niet kunnen voldoen aan de hoge verwachtingen van leerkrachten en leeftijdsgenoten. Leerlingen kunnen frustratie ervaren omdat zij te maken hebben met hogere verwachtingen uit hun omgeving en gelabeld zijn als (hoog) begaafd (Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2016). Beckmann en Minnaert (2018) benoemen dat dubbel bijzondere leerlingen met een leerstoornis zich gefrustreerd voelen omdat er een kloof is tussen hun hoge potentieel en lage academische prestaties. Uit onderzoek van Vespi en Yewchuk (1992) blijkt dat er regelmatig discrepanties gezien worden tussen de cognitieve capaciteiten en didactische prestaties en dat leerlingen niet de passende begeleiding en/of leerstof krijgen die aansluit bij de cognitieve capaciteiten. Uit onderzoek van Troost (2016) blijkt dat dubbel bijzondere leerlingen binnen het voortgezet onderwijs opvallen vanwege hun beperking in plaats van hun talenten en dat

talentontwikkeling er tekortschiet. Dubbel bijzondere leerlingen lopen een vergroot risico om onder te presteren in traditionele schoolomgevingen (Lovecky, 2004). Uit onderzoek van Amran en Majid (2019) blijkt dat dubbel bijzondere leerlingen hun talenten niet voldoende kunnen ontplooiën. Ook het bewust zijn van het 'anders' zijn kan frustratie opleveren (Vespi & Yewchuk, 1992).

Sociale en emotionele problemen door frustratie.

Uit het literatuur onderzoek komt naar voren dat deze gevoelens van frustratie en het niet naar verwachting kunnen presteren in een hoge mate bijdragen aan gevoelens van falen, sociaal isolement en emotionele kwetsbaarheid (Neihart, 2008). Zo verklaarde Dole (2000) dat dubbel bijzondere leerlingen sociale emotionele problemen ervaren, zoals een slecht zelfbeeld, emotionele labiliteit, gevoelens van angst en zelfkritiek. Barber en Mueller (2011) noemen lage zelfredzaamheid, meer internaliserende en externaliserende woede en depressie. Deze gevoelens en emoties kunnen leiden tot sociale problemen, zoals het niet kunnen vinden van een peer groep, het gevoel hebben niet te passen tussen andere leerlingen en leeftijdsgenoten, en een slechte relatie met leerkrachten hebben (Nielsen, 2002). Het blijkt dat dubbel bijzondere leerlingen het moeilijk vinden aansluiting te vinden bij leerlingen met begaafdheid vanwege hun beperking en geen aansluiting vinden bij leerlingen met een beperking vanwege hun begaafdheid (Baldwin et al., 2015). Hoogbegaafde leerlingen laten vaak discrepantie zien tussen hun cognitieve vermogens en hun sociaal en emotionele ontwikkeling. Bij dubbel bijzondere leerlingen lijkt dit nog meer het geval te zijn (Reis & Renzulli, 2004). Dubbel bijzondere leerlingen lopen achter in hun ontwikkeling op bepaalde gebieden terwijl zij voor lopen op andere gebieden: deze discrepantie maakt het vinden van een passende aansluiting complex (Baum et al., 2014).

Frustratie leidt tot thuiszitten.

Al deze gevoelens van frustratie kunnen leiden tot verstorend gedrag in de klas en algehele aversie tegen school (Baum, 1994). Dit kan gezien worden als verlies omdat positieve emoties tegenover school leiden tot goede academische prestaties (Lipnevich & Roberts, 2012). Aversie tegen school kan op de langere termijn leiden tot het thuiszitten van dubbel bijzondere-leerlingen. Uit onderzoek van Koenderink en Van Dijk (2015) blijkt dat zo'n 2 à 3 procent van de thuiszittende leerlingen Nederland te maken heeft met hoogbegaafdheid. Er zijn geen percentages bekend van dubbel bijzondere leerlingen die thuiszitten omdat onderkenning van dubbel bijzondere leerlingen in Nederland nog niet op punt van agenda staat (Beckmann & Minnaert, 2018). Dubbel bijzonderheid leidt tot diverse problematiek en

kan uiteindelijk tot thuiszitten leiden. Dit kan gezien worden als een maatschappelijk verlies omdat hoogbegaafde leerlingen talentvol zijn.

Ideeën over hoogbegaafdheid

Er bestaan verschillende ideeën over wat hoogbegaafdheid is zoals een hoog IQ (van 130 en meer) en uitmuntende academische prestaties (Marx & Kok, 2021). Echter zijn de laatste decennia ook andere ideeën ontstaan over begaafdheid, zoals het meervoudige intelligentie-model van (Gardner, 1983). Renzulli (1977) gaat uit van een combinatie van uitzonderlijke mogelijkheden, creativiteit en taakbereidheid. Sternberg (1985) beschrijft intelligentie als een combinatie van analytisch vermogen, creativiteit en praktische vaardigheden. Kortom intelligentie wordt meer beschouwd als een dynamisch begrip dat niet enkel vasthoudt aan een IQ-score.

Talenten van hoogbegaafden

Alhoewel talenten van hoogbegaafden sterk uiteenlopen, identificeerde Kokot et al.(2011) een aantal algemene factoren waaraan hoogbegaafde leerlingen te herkennen zijn. Zo kunnen ze zich lang concentreren en leren zij snel nieuwe zaken. Eveneens zijn het kritische denkers en kunnen ze goed intellectuele problemen oplossen. Ook creativiteit en een uitstekend geheugen zijn kenmerken van hoogbegaafdheid. Door Beckmann en Minnaert (2018) worden daarnaast ook zelfbewustheid, doorzettingsvermogen en een hoog potentieel genoemd. Hoogbegaafden zijn talentvol, maar om de talenten van dubbel bijzondere leerlingen te benutten zijn een aantal zaken van belang waarop in de volgende paragrafen ingegaan wordt.

Onderkennen van behoeften dubbel bijzondere leerlingen

De eerste stap in het voorzien van behoeften van dubbel bijzondere leerlingen is het onderkennen van de dubbelbijzonderheid (Burger-Veltmeijer, 2016). Een sterke en zwakte (S&Z) heuristiek kan gebruikt worden om uitdagingen en talenten goed in kaart te brengen. S&Z heuristiek gaat uit van het denken in profielen in plaats van classificaties en geeft inzicht in de soms tegenstrijdige behoeften. Baum en Owen (2004) pleiten ook voor het doelgericht verzamelen van sterke en zwakke punten evenals talenten en interesses van de leerling. Verschillende bronnen pleiten voor nadruk op het talent van de leerling in plaats van de beperking (Baum & Owen, 2004; Baum, Schader, & Hébert, 2014¹; Hallowell, 2005; McCoach et al., 2001; Neihart, 2008; Nielsen, 2002,). Volgens King (2005) verhoogt eerst aandacht besteden aan de talenten van dubbel bijzondere leerlingen in plaats van de

beperking de kans op succes. Als er minder nadruk gelegd wordt op beperkingen van dubbel bijzondere leerlingen zijn zij meer bereid moeilijkheden te overwinnen en worden zij creatiever en productiever. Onderzoek van Reis et al. (1997) laat zien dat uitblinken in hobby's en sport het zelfvertrouwen en de schoolse productiviteit verhoogt van dubbel bijzondere leerlingen.

Specifieke begeleiding en support dubbel bijzondere leerlingen.

Bij 'op kracht gebaseerde strategieën' ligt de nadruk op sterke punten van leerlingen. Uit onderzoek van (Hiemstra & van Yperen, 2015) blijkt dat 'op kracht gebaseerde' strategieën intrinsieke motivatie, gevoel voor competentie en inspanningsintenties verhogen terwijl 'tekort gebaseerde strategieën' waarbij de focus ligt op de beperking van de student kunnen zorgen voor een gevoel van incompetentie. 'op kracht gebaseerde strategieën' gaan uit van het idee dat alle leerlingen over sterke punten beschikken en dat zij deze kunnen ontwikkelen binnen de juiste omgeving. Er bestaan twee 'op kracht gebaseerde' modellen voor dubbel bijzondere leerlingen: 'het meervoudig perspectief model' van Baum et al., (2014) en "het oplossingsgerichte teammodel" van Baldwin et al., (2015). Beide modellen gaan uit van samenwerking tussen verschillende betrokken partijen. Ook zijn beide modellen gericht op de sterke punten, interesses en talenten van leerlingen. Er wordt van uitgegaan dat er niet een vaste reeks interventies zijn die voor elke dubbel bijzondere leerling passend zijn. Daarnaast wordt gekeken welke ondersteuning leerlingen nodig hebben op het gebied van emotieregulatie, sociale vaardigheden, studievoordigheden of lezen en schrijven. Elke leerling krijgt een uniek palet aan interventies. Volgens Pfeiffer en Foley-Nicpon (2018) is het echter niet bewezen dat op kracht gebaseerde modellen het meest passend zijn voor dubbel bijzondere leerlingen. Onderbelichte zwaktes kunnen zorgen voor niet passende ondersteuning van uitdagingen. Volgens Wasserman (2013) is het van belang een balans te vinden tussen het aandacht geven van uitdagingen en zwaktes. Alhoewel de literatuur niet eenduidig spreekt over het verdelen van talent stimuleren en aandacht voor uitdagingen, kunnen er wel een aantal factoren uit gefilterd worden welke helpend zijn voor dubbel bijzondere leerlingen.

Optimale leeromgeving dubbel bijzondere leerlingen.

Behoeften van dubbel bijzondere leerlingen zijn over het algemeen dynamisch en specifiek voor de leerling. Leerlingen waarderen het als zij leervaardigheden en materialen aangereikt krijgen zoals het aanleren van studievoordigheden en tijdsmanagement (Wang & Neihart, 2015). Leerlingen profiteren van hun talenten als lessen zijn aangepast op hun manier van

leren, zoals herformulering van leerstof, en als leerstof op meerdere manieren is aangeboden (Winebrenner, 2003). Afhankelijk van de talenten, uitdagingen en interesses van dubbel bijzondere leerlingen hebben ze meer of juist minder tijd nodig voor bepaalde taken. Er kan verdieping en verrijking geboden worden in de leerstof (Nielsen, 2002). Daarnaast is het van belang dat leerstof voldoende uitdaging biedt en een beroep doet op creativiteit, probleem oplossend en abstract denkvermogen (Baum & Owen, 2004). Uit studie van Nielsen (2002) blijkt dat dubbel bijzondere leerlingen het belangrijk vinden om autonomie te hebben over wat ze leren, welke manieren zij leren en binnen welk tempo. Daarnaast willen ze als volwassen leerling behandeld worden. Verschillende onderzoeken wijzen uit dat hoogbegaafde leerlingen graag werken met complexe ideeën waarbij onderlinge verbanden gelegd moeten worden (Baum & Owen, 2004). Uit onderzoek van Abramo (2015) komt naar voren dat zelfregulerende strategieën waarbij de leerling autonomie heeft en zelf doelen stelt, plannen maakt en controle heeft over de vaardigheden en kennis verwerft helpend zijn. Hoogbegaafden werken graag aan leerprojecten en producten (Yssel et al., 2010) Tegelijk moet er van bovenaf structuur worden aangeboden. Voor veel dubbel bijzondere leerlingen is organisatie een uitdaging, om hun goed te faciliteren is structuur nodig. Het aanleren van organisatorische vaardigheden is ook van belang (Baldwin et al., 2015). Kennedy et al. (2002) beamen dit ook, voor het maken van lange termijn projecten is het van belang dat een leerling planmatig kan werken. Leerkrachten helpen door het maken van tijdsplanningen en het stellen van korte termijndoelen om kans op succes te optimaliseren. Als dubbel bijzondere leerlingen uitgedaagd worden op meerdere gebieden vergroot dit hun gevoel van betrokkenheid en krijgen ze een realistischere kijk op hun uitdagingen en op hun academische mogelijkheden (Wang & Neihart, 2015). Volgens de studie van Schultz (2012) moeten aanpassingen voor dubbel bijzondere leerlingen normaal gevonden worden binnen de klassenomgeving zodat het stigma verminderd wordt. Onderzoek van Josephson et al., (2018) bevestigt dat positieve feedback het gevoel van competentie, leerinspanningen en zelfefficiëntie verhoogt. Daarnaast moet een klas een veilige en verzorgende omgeving zijn welke ondersteunend zijn voor hun potentieel en ontwikkeling. Leerkrachten dienen kalm en voorspelbaar te zijn, daarnaast individuele talenten en verschillen te benadrukken (Reis & Renzulli, 2004). Belangrijk is dat dubbel bijzondere leerlingen hun sterke en zwakke punten herkennen en begrijpen zodat zij individuele verschillen waarderen, op deze manier kunnen zij zelfvertrouwen en zelfacceptatie opbouwen (Hua et al., 2012). Volgens Neumeister et al., (2013) zouden leerkrachten leerlingen moeten aanmoedigen, zodat zij meer in zichzelf gaan geloven en hun beperkingen leren te overwinnen.

Belang van luisteren naar de stem van dubbel bijzondere leerlingen.

Uit bovenstaande blijkt dat uit Amerikaanse en Engelstalige literatuur een aantal modellen en interventies bestaan welke helpend zijn voor dubbel bijzondere leerlingen. Helaas is er weinig Nederlandstalige literatuur over dubbel bijzondere leerlingen (Burger-Veltmeijer et al., 2018). Het blijkt dat diagnostici afgaan op hun eigen ervaringen en bronnen gebruiken op niet wetenschappelijke manieren. Dit leidt tot verkeerde beeldvormingen en niet-handelingsbekwame adviezen voor onderwijspersoneel, ouders en beleidsmedewerkers. Dubbel bijzondere leerlingen lijken vaak tussen wal en schip te vallen. Scholen voor speciaal onderwijs kunnen geen onderwijs bieden passend bij de cognitieve vermogens van deze leerlingen terwijl reguliere scholen binnen het samenwerkingsverband niet de zorg kunnen bieden die deze leerlingen broodnodig hebben. Daarnaast bestaat er weinig kennis en onderzoek over de ervaringen en behoeften van de dubbel bijzondere leerling zelf. Volgens Assouline et al. (2010, p. 102) zijn dubbel bijzondere leerlingen de meest achtergestelde ter wereld. Uit onderzoek van Mitra (2004) blijkt dat luisteren naar de stem van leerlingen een zinvolle bijdrage kan leveren om aan hun ontwikkelingsbehoeften te voldoen. Juist omdat dubbel bijzondere leerlingen academisch onderpresteren in traditionele schoolomgevingen terwijl leren en intellectuele uitdagingen juist hun drijfveren zijn, is het extra belangrijk om naar hun stem te luisteren (Schultz, 2012).

Doel en vraagstelling:

Uit voorgaande blijkt dat alle leerlingen recht hebben op passend onderwijs. Scholen moeten hierdoor zorg bieden aan nieuwe groepen leerlingen zoals de dubbel bijzondere leerling. Tegelijk zijn deze leerlingen een uitdaging voor onderwijspersoneel en ervaren dubbel bijzondere leerlingen meer gevoelens van frustratie, sociale problemen, lagere schoolse prestaties dan op basis van intelligentie verwacht kan worden en is er een verhoogde kans op thuiszitten. Talent op voortgezet onderwijs bij dubbel bijzondere leerlingen wordt niet herkend en talentontwikkeling blijft achter. Uit Amerikaanse literatuur blijkt dat het van belang is sterke en zwakke kanten van dubbel bijzondere leerlingen in kaart te brengen. Daarnaast hebben dubbel bijzondere leerlingen behoefte aan: zelfregulerende strategieën, meer of minder tijd voor bepaalde taken, uitdagingen, remedial teaching, coaching, het aanleren van studievaardigheden, positieve feedback en een veilige omgeving in de klas. Helaas is er op dit moment weinig Nederlandstalige wetenschappelijke literatuur op dit gebied wat leidt tot verkeerde beeldvormingen over deze groep in de (onderwijs)praktijk. Er bestaat ook weinig kennis over de eigen ervaringen en behoeften van dubbel bijzondere leerlingen in

Nederland, dit terwijl luisteren naar de stem van leerlingen een zinvolle bijdrage kan leveren aan hun ontwikkelings- en onderwijsbehoeften. Om die reden is het doel van dit onderzoek de behoeften van dubbel bijzondere leerlingen in kaart te brengen.

De volgende hoofd- en deelvragen zijn hiervoor opgesteld:

Hoofdvraag:

- Wat zijn de onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs?

Deelvragen:

- Welke factoren verminderen gevoelens van frustratie van dubbel bijzondere leerlingen, volgens dubbel bijzondere leerlingen?

- Welke factoren zorgen ervoor dat dubbel bijzondere leerlingen hun talenten optimaal kunnen benutten, volgens dubbel bijzondere leerlingen?

Deze thesis is als volgt opgebouwd: in het voorgaande is de theoretische en empirische achtergrond van dubbel bijzondere leerlingen uiteengezet. In de onderzoeksdoelstellingen is beschreven waarom het van belang is dat de onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen in kaart worden gebracht. In hoofdstuk 2 wordt de methode beschreven met aandacht voor zowel de participanten aan het onderzoek de procedure, technieken en analyse. Binnen hoofdstuk 3 worden de resultaten van het onderzoek naar de onderwijsbehoeften van de dubbel bijzondere leerlingen uitgebreid beschreven met enkele quotes ter ondersteuning. In het laatste hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. Tenslotte wordt een kritische blik geworpen op het gehele onderzoek en worden er aanbevelingen gedaan voor de praktijk.

Onderzoeksmethoden

Onderzoeksdesign

Om inzicht te verschaffen in de beleving en onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen is een interpretatief kwalitatief onderzoek verricht middels één op één interviews. Om recht te doen aan de stem van de dubbel bijzondere leerlingen is gekozen voor kwalitatief onderzoek dat zich richt op de interpretatie, de beleving en de betekenis zoals door deze doelgroep in eigen woorden weergegeven (Flick, 2019). De onderzoeker kijkt hierdoor als het ware door de bril van de participanten (Boeije & Harm, 2016).

Participanten

Bij acht zorgvuldig geselecteerde leerlingen (zie procedure) is een semigestructureerd interview afgenomen. Deze leerlingen hadden een leeftijd variërend van 11 tot en met 13 jaar. Drie meisjes en vijf jongens hebben deelgenomen aan het onderzoek. Omdat alle leerlingen jonger waren dan 16 hebben alle ouders toestemming moeten geven voor de interviews. Alle ouders hebben dit gedaan via emailcontact. Ook alle leerlingen hebben dit vlak voor het interview gedaan. Er is ook nadrukkelijk gevraagd of de interviews opgenomen mochten worden. Bij alle participanten is hoogbegaafdheid vastgesteld door een orthopedagoog of psycholoog. Tot slot hebben de respondenten te maken met extra uitdagingen op het gebied van leren of gedrag anderzijds zoals: ADHD, dyslexie of autisme.

Tabel 1: leeftijd en geslacht

	11	12	13
man	2	1	2
vrouw	0	1	2

Procedure

Er is contact gelegd met een contactpersoon, op een middelbare school in Noord-Nederland welke voorzieningen heeft voor hoogbegaafde leerlingen genaamd Traject op Maat (TOM). Veel leerlingen op deze voorzieningen hebben te maken met dubbel bijzonderheid. De onderzoeker heeft eerst kennisgemaakt op de school. Er is gekeken in de klassen van TOM; de onderzoeker heeft zich voorgesteld aan de docenten en leerlingen en uitleg gegeven over het onderzoek. Er zijn bij de kennismaking uitgebreid vragen gesteld over waar leerlingen en leerkrachten tegenaan lopen en hoe de school TOM vormgeeft. Daarna heeft de onderzoeker drie keer in de klassen geobserveerd en gesproken met leerlingen en hun docenten. Voor het interview waren negen leerlingen geselecteerd door de mentor van de leerlingen. De mentor heeft via email ouders op de hoogte gesteld van het onderzoek en toestemming gevraagd. Eén moeder gaf hierbij aan te geven dat ze liever niet wilde dat haar zoon meedeed aan het interview. De andere ouders hebben hierbij wel toestemming gegeven. Hierdoor is het totaal aantal respondenten uitgekomen op acht.

Van tevoren zijn de respondenten geïnformeerd over de aard, doelstelling, en manier van gegevens verzamelen van het onderzoek middels een informed consent (Roose, 2017). Er is vlak voor het interview aan de leerlingen gevraagd of zij mee wilden doen en of de interviews opgenomen mochten worden. De interviews zijn opgenomen met een mobiele telefoon, die beveiligd is met een code die alleen de onderzoeker kent. Direct na het transcriberen zijn alle interviews van de telefoon verwijderd. De privacy van de respondenten is daarmee gewaarborgd volgens de richtlijnen van de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen. De interviews vonden plaats op de school van de leerlingen tijdens de mentoruren in een lokaal waarop op dat moment geen lessen werden gegeven.

Context

Het onderzoek is gehouden op een reguliere middelbare school in Noord Nederland. Het betreft een school welke onderwijs voorziet op havo, vwo en gymnasium niveau. De school heeft een speciale HB-voorziening welke bestaat uit twee speciale klassen genaamd Traject Op Maat (TOM). Bij alle leerlingen is sprake van hoogbegaafdheid, bij een groot gedeelte is sprake van dubbel bijzonderheid. Deze klassen hebben een andere vorm dan de reguliere klassen. Elke klas bestaat uit ongeveer veertien leerlingen in de leeftijd van 11 tot 13 jaar. De klassen hebben een eigen lokaal waar de leerlingen in principe de hele schooldag verblijven

(met uitzondering van vakken zoals gymnastiek, muziek en de pauzes). De leerkrachten komen naar de lokalen toe. De leerkrachten beginnen de lessen gezamenlijk met bijvoorbeeld een kort filmpje, een puzzel of quiz. Daarna gaan de leerlingen individueel aan de slag met hun op maat gemaakte programma voor het vak, de leerkracht loopt rond om vragen van de leerlingen te beantwoorden en de leerlingen van feedback te voorzien. De lessen worden gezamenlijk afgesloten. De klassen hebben elf mentor uren per week, in deze uren hebben leerlingen de ruimte om individueel aan de slag te gaan met opgegeven stof en opdrachten. De omgang tussen leerlingen en leerkrachten kan beschouwd worden als meer informeel dan binnen een reguliere klas. De leerkrachten en met name de mentoren besteden aandacht aan een prettige omgang en fijne sfeer in de groep.

Onderzoekstechniek

Voor het afnemen van de interviews werd een semigestructureerde techniek gebruikt. Binnen deze techniek hebben respondenten meer ruimte om hun subjectieve visie te uiten, dan in een gestructureerd interview (Flick, 2019). De structuur is voldoende flexibel, de onderzoeker stelt vragen en behandelt thema's welke vooraf zijn opgesteld, maar vraagt vooral door op wat de leerlingen vertellen (zie bijlage 1). Als opening is gevraagd hoe de leerling het op school en in de klas ervaart. Deze open vraag stelt de leerling direct in staat om zijn algemene gevoelens en gedachten jegens school te delen met de onderzoeker. De thema's zijn opgesteld aan de hand van de literatuur. Hierin kwam naar voren dat dubbel bijzondere leerlingen zich gefrustreerd voelen en dat dubbel bijzondere leerlingen onvoldoende ruimte hebben om hun talenten te ontplooiën. Er is daarom expliciet doorgevraagd naar de gevoelens van frustratie en de ruimte voor talenten. Daarnaast is gevraagd naar hoe de leerlingen de stof en de leerkrachten ervaren. Tenslotte is expliciet gevraagd naar de verbeterpunten op school en welke punten de onderzoeker verder mee moet nemen in het onderzoek. Om achter de daadwerkelijke behoeften van de leerlingen te komen is doorgevraagd op de antwoorden die de leerlingen gaven volgens het 'Ijsberg model' van McClelland (1961). Daardoor was elk interview anders om op deze manier inzicht te verschaffen in de unieke ervaringen en kennis van elke leerling. De toon was vriendelijk en mild tijdens de interviews, zodat elke leerling de vrijheid en ruimte had om zijn of haar verhaal te vertellen (Rubin & Rubin, 2012).

Analyse

Na afloop zijn de interviews letterlijk getranscribeerd, zodat teruggelezen kon worden wat er precies is gezegd. De volgende stap was het coderen van de interviews aan de hand van ‘spiral of analysis’ (Boeije & Harm, 2016) Dit is gebeurd in de volgende stappen: de eerste stap is het open coderen waarbij de tekst wordt gelezen en gekeken wordt of er stukken tekst zijn die de onderzoeksvragen beantwoorden. Elk onderwerp of thema die in de tekst naar voren komt kreeg een eigen kleur (door middel van arceren) met bijpassende codenaam. Er kwamen zeven thema’s naar voren; algemeen welbevinden, aanbod van het werk, sociale factoren, gebruik van individuele talenten en interesses, projectmatig werken, leerkracht factoren en kennis over hoogbegaafdheid. Per thema is gekeken welke onderwijsbehoeften er werden genoemd. De volgende stap is het axiaal coderen, waarbij de stukken tekst met dezelfde of vergelijkbare codes werden samengevat. Sommige codes zijn veranderd omdat deze beter de boodschap van de tekst omvatten en dit overzichtelijker was. De laatste fase was het selectief coderen. Hierbij stond het leggen van verbanden tussen de antwoorden en relaties centraal, zodat hieruit de resultaten gefilterd konden worden. Elk thema heeft een eigen stuk tekst waarin de onderwijsbehoeften zo objectief mogelijk beschreven worden en waar nodig met citaten van de participanten ondersteund.

Tabel 2: voorbeeld coderingsproces

Citaat	Open coderen	Axiaal coderen	Thema
<i>”Ze kunnen het leuker maken door iets te kiezen dat een persoon ook echt interessant vind. Bijvoorbeeld ik zou dan iets in een game kunnen doen en een ander persoon kan dan bijvoorbeeld iets tekenen”.</i>	Leuker maken doormiddel van aansluiten op persoonlijke interesses.	Beter aansluiten op individuele interesses. Zodat talenten beter benut kunnen worden en leerling gemotiveerd wordt.	Gebruik van individuele talenten en interesses.

Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten beschreven die zijn voortgekomen uit het onderzoek. De resultaten zijn beschreven aan de hand van de volgende thema's: Algemeen welbevinden op school, aangeboden leerstof, sociale factoren, gebruik van individuele talenten en interesses, projectmatig en creatief werken, kennis van hoogbegaafdheid en ervaren frustratie.

Algemeen welbevinden op school

Aan alle leerlingen is gevraagd hoe zij het vinden op hun school en binnen hun eigen klas. De meeste leerlingen beantwoordden deze vraag positief: *'Nou heel fijn, want toen ik vorig jaar opzoek ging naar een middelbare school zocht ik specifiek naar een school die goed was in HB. Maar dit was de school waar ik mij gewoon het beste bij voelde en goed. Pas later hoorden we dat er hier een HB-klas kwam'*. Een andere leerling benoemt: *'Ik vind het gewoon heel erg fijn ze hebben gewoon iets dat bij mij past. Vooral de fijne en gezellige sfeer wordt benoemt door de leerlingen: 'Ik vind het gewoon de sfeer fijn'*. Een andere leerling benoemt: *'Ik vind het leuk gezellig op zich, Ik heb volgens mij wel een fijne klas'* Er zijn ook leerlingen die de hulp van leerkracht benoemden: *'Ik vind het gewoon de sfeer fijn hier, fijne leerkrachten'*. Niet alle leerlingen zijn positief: *'Het is beter dan vorig jaar'* later in het interview benoemt ze: *'Het is hier saai en stom'*.

Aangeboden leerstof

Omdat uit de literatuur blijkt dat dubbel bijzondere leerlingen niet de passende leerstof krijgen die aansluit bij hun cognitieve vermogens (Vespi & Yewchuk, 1992) is aan de leerlingen gevraagd hoe zij het niveau van het werk ervaren. In principe zijn de leerlingen hier positief over. Leerlingen geven aan dat het werk bij ze past: *'Je kunt hier op je eigen niveau eigen tempo werken je maakt gewoon je eigen opdrachten dat geeft gewoon uitdaging'*. Een andere leerling antwoordde op de vraag wat hij van de aangeboden leerstof vindt: *'Het past wel goed en het past ook wel bij mij en de lessen wisselen wel goed af en ik heb wel genoeg huiswerk te doen, niet te veel en niet te weinig'*. De leerlingen geven aan dat ze het werken niet te makkelijk vinden maar ook niet te moeilijk. Een leerling benoemt: *'Ik vind het hier gewoon niet te makkelijk, maar ook niet te moeilijk eigenlijk precies goed'*. Een leerling geeft aan dat het werk over het algemeen op niveau is, als dit niet zo is krijgt hij ruimte om snel naar zijn niveau te werken: *'De meeste vakken vind ik wel op niveau behalve bij wiskunde daar zit ik bijna in klas twee (leerling zit zelf in klas 1) Dat is wel te makkelijk. Ik probeer nu veel met wiskunde te doen zodat ik snel op mijn niveau ben'*. Een van de leerlingen vertelde uitgebreid over de 'jij toetsen'; een toets welke laat zien op welk niveau een leerling zit met een bepaald

vak. Deze toetsen worden gegeven aan het begin, in het midden en aan het einde van een schooljaar. Zo krijgen de leerlingen inzicht in wat zij nog moeten kunnen voor een bepaald vak en de leerstof wordt hierop aangepast. De leerling vertelde: *‘Normaal in elke eerste klas moet je dit, dit en dit klaar hebben op een specifieke datum maar hier krijg je jij toetsen, zoals dat heet. Die toets kun je niet goed of fout maken maar die toets laat zien op welk niveau jij zit met dit vak. Als je dan onder het average niveau zit van bijvoorbeeld wiskunde dan moet je meer doen voor wiskunde, maar als je boven het average niveau zit van bijvoorbeeld aardrijkskunde dan hoef je weinig voor aardrijkskunde te doen (...)Daardoor zit je met alle vakken goed op je niveau’*. Hij vertelde ook dat de toets motiveert om harder aan een vak te werken: *‘Je krijgt dus een lijn met zoveel ben je gestegen, want dan kun je zien hey zoveel ben ik verbeterd en dat heb ik nog best wel goed gedaan ook of ik ben niet verbeterd en dat heb ik niet goed gedaan(...) en dan moet ik heel hard aan de bak’*. Een andere leerling vertelt dat hij tevreden is over de manier waarop de vakken worden aangeboden: *‘De manier waarop de vak worden aangeboden dat vind ik wel goed. Vaak zijn de vragen open dan zijn er een soort van meerdere antwoorden goed. Mensen kunnen er anders op antwoorden dat vind ik fijn’*.

Sociale factoren.

Uit de literatuur blijkt dat dubbel bijzondere leerlingen het moeilijk vinden om aansluiting te vinden bij leeftijdsgenoten (Baldwin et al., 2015). Volgens Baum et al. (2014) is aansluiting vinden bij leeftijdsgenoten complex voor dubbel bijzondere leerlingen. Hierom is aan de leerlingen gevraagd hoe zij het sociale aspect op school ervaren. Leerlingen zijn over het algemeen tevreden hierover. De meeste leerlingen vertellen dat zij vrienden hebben in hun klas en sommigen spreken ook buiten de klas met elkaar af. Een leerling benoemt: *‘Ik vind onze klas wel gezellig, laatst heb ik bij een meisje gelogeed. We gaan samen met dezelfde bus of fietsen samen terug’*. Leerlingen geven aan dat ze makkelijk vrienden maken op school. Een leerling vertelt: *‘Het is wel leuk ik maak snel vrienden, Ik vind de klas op zich wel aardig dus ze kunnen mijn vrienden op zich wel zijn, ik ga wel veel met ze om’*. Een andere leerling benoemt: *‘Ik vind het hier leuk en gezellig, vooral de kinderen. Ik ben veel aan het kletsen, terwijl ik eigenlijk aan het werk moet’*. Slechts een leerling benoemt dat ze niet echt contact heeft met kinderen in de klas en de behoefte ook niet heeft. Op de vraag hoe het contact is met klasgenoten antwoordt ze: *‘Niet goed’*. Op de vraag wat ze er anders in wil zegt ze: *‘Dat hoeft niet’*.

Gebruik van individuele talenten en interesses.

Uit het literatuuronderzoek is gekomen dat het belangrijk is voor dubbel bijzondere leerlingen dat er wordt ingespeeld om hun talenten en interesses (Baum & Owen, 2004; Baum, Schader, & Hébert, 2014²; Hallowell, 2005; McCoach et al., 2001; Neihart, 2008; Nielsen, 2002.). Er is daarom gevraagd aan de leerlingen wat hun interesses zijn en hoe ze denken deze nog beter te kunnen ontwikkelen. Meerdere leerlingen benoemden dat de stof interessanter mag worden en dat deze meer mag aansluiten op hun interesses. Zo benoemt een van de leerlingen: *‘Ik vind het interessant om te leren, maar dan wel op een andere manier’*. Een andere leerling vertelt dat de lessen meer prikkelend mogen zijn: *‘Als de lessen wat meer opwindend waren dan spreken ze wat meer aan wat meer aan. Onderzoeker: ‘Waardoor merk je dat de motivatie bij klasgenoten of jou wat minder is? ‘Nou dat we niet ergens zin in hebben of gewoon iets anders gaan doen’*. Onderzoeker: *‘Hoe zouden de leerkrachten het opwindender kunnen maken?’* Leerling: *‘Nou wat meer actie erin en wel wat moeilijk’* Leerlingen benoemden vakken saai en niet interessant te vinden: *‘Ik vind het hier saai van de meeste vakken vind ik saai maar wiskunde heb ik vooral geen zin om het te maken, dat vind ik gewoon niet interessant’*. Een andere leerling benoemt *‘Ik vind de vakken stom en saai behalve gym, alles waarvoor je moet leren vind ik stom’*. Een andere leerling benoemt: *‘Soms dan moet ik hele irritante werkstukken maken bijvoorbeeld een krantenbericht of geschiedenisrapport dat vind ik best wel saai, dat mogen ze wel meer interessanter maken’*. Een aantal leerlingen benoemden dat ze wel graag willen leren, maar dat er onvoldoende ruimte is voor hun eigen interesses. Een leerling geeft antwoord op de vraag of er voldoende ruimte is voor zijn talenten: *‘Ik heb niet echt het gevoel dat er ruimte is voor mijn talenten, maar ik kan er wel mee leven’*. Eén van de leerlingen benoemt graag programmeren te willen leren: *‘Ik wil later wel javascript leren dat is een soort programmering, daar is niet echt ruimte voor’*. Een van de leerlingen benoemt graag iets in een game te willen leren: *‘Ze kunnen het leuker maken door iets te kiezen dat een persoon ook echt interessant vind. Bijvoorbeeld ik zou dan iets in een game kunnen doen en een ander persoon kan dan bijvoorbeeld iets tekenen’*. Meerdere leerlingen benoemden dat ze sport leuk vinden en hier ook goed in zijn. Een van de leerlingen beantwoordt de vraag wat zijn talent is: *‘Volleybal daar ben ik goed in en vind ik ook leuk’*. Op de vraag hoe er meer ruimte voor zijn talent kan zijn zegt hij: *‘Nou bijvoorbeeld als er een groep die aan volleybal doet waar ik aan mee kan doen, maar volgens mij is dat er nog niet echt. Onderzoeker: dus je zou meer ruimte willen hebben voor sport’*. Leerling: *‘Uh ja’*

Een andere leerling beantwoordt de vraag waar hij graag meer ruimte voor wil hebben: *‘Nou heel veel sporten eigenlijk’*. Later in hetzelfde interview beantwoordt hij de vraag hoe zijn droomschool eruitziet: *‘Nou met een heel groot basketveld. Met basketbal daar kun je gewoon je energie kwijt en ben je gewoon geconcentreerd bezig’*. Een leerling benoemt helemaal niet van leren te houden, maar wel graag economie wil leren omdat je hier iets mee kan. Dit is een vak dat op dit moment nog niet wordt aangeboden. Tegelijk wil ze liever ook geen ruimte voor haar eigen interesses want de verplichte vakken blijven verplicht. Leerling: *‘Ik hou niet van leren, ik vind het helemaal niks alleen economie maar dat krijgen we nog niet. Daar kun je tenminste ook wat mee. Alles waarvoor je moet leren dat vind ik stom, Nederlands dat vind ik ook wel leuk. Dan kun je gewoon luisteren en je snapt het’*. Dezelfde leerling zegt wel veel andere zaken interessant te vinden. Op de vraag wat ze wel interessant zegt ze: *‘Alles behalve school; dieren, knutselen, sporten, film kijken*. Op de vraag of ze ruimte wil voor deze interesses antwoordt ze ontkennend: *‘Nee, want school blijft school en ik zal altijd van die stomme wiskunde spelletjes moeten doen. Maar dat heeft geen zin want dan gaat het langzamer’*. Een andere leerling benoemt dat ze gewoon accepteert dat er school is en dat ze het doet om later werk te krijgen. Ze benoemt wel mee te willen werken aan het interview, maar het nut er niet van inzag omdat ze geen mening heeft: *‘Kijk ik zal je uitleggen waarom ik er niet echt een mening over heb. Want ik heb gewoon geaccepteerd dat ik dit moet leren om later werk te krijgen. Dus ik vind er maar wat van het maakt niet uit ik moet het gewoon doen. Nu is dat het gewoon, ik leer de dingen en dat is het’*. Toen de onderzoeker uitleg gaf over het onderzoek; dat het echt gaat om wat dubbel bijzondere leerlingen willen leren, gaf ze als antwoord: *‘Wat ik liever op school zou willen doen? Het maakt toch niet uit? Je hebt gewoon een leerplicht. Je moet gewoon dingen leren. Ik kan wel allemaal dingen doen die ik leuk vind, het is wel allemaal leuk, maar als ik dan minder weet dan de volwassenen en voor het werk dat ik later wil doen dan is het niet handig. Dan heb ik eigenlijk gewoon mijn tijd verspild’*. Tegelijk geeft ze aan dat ze veel leert dat ze niet hoeft te weten. Op de vraag wat ze van de vakken vindt antwoordt ze: *‘Bij geschiedenis en aardrijkskunde leer je kennis die ik niet echt hoeft te weten en Frans vind ik ook echt niet leuk en Nederlands gaat steeds slechter omdat ik steeds meer Engels weet. Gym en sporten vind ik niet leuk gaat ook echt niet gebeuren. Duits ja ik wil dat wel leren. Dus wat hebben we dan nog over? Niks. Ja verder ik heb er niet echt een mening over gewoon, het is gewoon common knowledge’*.

Projectmatig en creatief werken.

Uit de literatuur komt dat hoogbegaafde leerlingen graag met projecten werken (Yssel et al., 2010). Er is in eerste instantie niet expliciet gevraagd of de leerlingen graag meer met projecten willen werken. In het doorvragen komt duidelijk naar voren dat verschillende leerlingen graag met projecten werken en het leuk vinden creatief te werken. De leerlingen vinden dit een fijnere manier dan gewone schoolopdrachten. Een van de leerlingen benoemt op de vraag hoe hij het vindt op school: *‘Ik vind het eigenlijk best wel saai op school, op mijn vorige school daar hadden we wel meer projecten, dat was leuk’*. Er worden meerdere ideeën en voorbeelden aangedragen door de leerlingen, een leerling benoemt: *‘Bij aardrijkskunde moesten we bijvoorbeeld een filmpje maken en dan hebben we buiten een filmpje gemaakt over de hittegolf dat soort dingen vind ik wel leuk, dan doe je wel gewoon onderzoek dan doe je dat op een andere manier dan gewoon antwoorden typen’*. Onderzoeker: *‘Zou je dat bij meer vakken willen?’* Leerling: *‘Ja dat zou ik wel willen behalve bij wiskunde’*. Een leerling antwoordt op de vraag of hij voorbeelden kan bedenken voor projecten: *‘Nou dit hadden we ook op mijn vorige school, maar waar je niet echt het idee hebt dat je les krijgt maar wel heel veel leert gewoon iets bouwen met lego of bijvoorbeeld een robot ontwerpen. Of wij hadden dat bij een leraar dat je een apparaat moest uit elkaar halen en daarna weer in elkaar dan heb je niet echt het gevoel dat je wat leert maar je leert wel wat dat vind ik wat opwindender*. Een andere leerling antwoordt op dezelfde vraag: *‘Bij geschiedenis zou je bijvoorbeeld een project kunnen hebben van bouw een Romeinse stad’*. Een leerling antwoordt op de vraag wat leerkrachten kunnen doen om het werk minder saai te maken: *‘Misschien opdracht te bedenken die ik ook echt interessant vind. Bijvoorbeeld bij Frans hebben we een eigen stad moeten maken een paar jongens doen het via een game. Dan kun je dat zelf gaan maken. Ik zou graag willen dat je meer vakken mag ontwerpen’*. Leerlingen vertellen ook over het vak Onderzoek en Ontwerp (“O en O”). Vijf van de acht leerlingen benoemden “O en O” als hun favoriete vak: *‘We zijn met O en O nu met een racebaan bezig met Formule 1 je moet dan helemaal opzoeken hoe dat werkt en wat de regels daarvan zijn en dat gaan tekenen dat vind ik wel interessant. Dan kun je gewoon wat maken. Ik zou daar graag meer aandacht voor willen’*. Een andere leerling vertelt over hetzelfde vak: *‘O en O vind ik ook heel erg leuk we maken nu een maquette van een honden trainingsbaan’*. Leerlingen vinden het interessanter om zelf zaken uit te zoeken, dan dat de leerkracht alleen maar uitleg geeft. Een van de leerlingen antwoordt op de vraag hoe hij graag de lessen wil

zien: *Ze moeten de lessen er wat meer opwindend maken door bijvoorbeeld projecten te maken en niet zo verschrikkelijk veel uitleggen. Een beetje en dan gewoon aan het werk. Want vorig jaar met de O en O hadden we heel veel uitleg maar niet ergens aan beginnen. Niet alle leerlingen vinden het leuk om zaken te ontwerpen en creatief te zijn. Een leerling: 'O en O dat vind ik echt helemaal niks'. Onderzoeker: 'Je zegt O en O vind ik niet zo'n leuk vak ik hoor van veel leerlingen dat ze dat wel een leuk vak vinden'. Leerling: 'Ja klopt veel kinderen vinden dat leuk, ja nou wat je allemaal moet doen is bijvoorbeeld dingen onderzoeken en creëren bijvoorbeeld handvaardigheid en creativiteit dat is niet echt mijn ding'.*

Kennis van hoogbegaafdheid.

Uit de literatuur komt naar voren dat er te weinig naar de stem van dubbel bijzondere leerlingen wordt geluisterd Schultz (2012). Er is daarom aan de leerlingen gevraagd wat leerkrachten moeten weten over leerlingen zoals zij. Verschillende leerlingen benoemden dat zij anders denken dan leerlingen die niet hoogbegaafd zijn en dat zij het prettig vinden als er kennis is over hoogbegaafdheid. Op de vraag wat leerkrachten moeten weten over dubbel bijzondere leerlingen kwamen de volgende antwoorden: *'Dat wij ook anders denken en wij ook sneller kunnen leren, maar als het wel leuk is en als het interessant is. Maar als we het geen zak aan vinden dan vinden we het heel moeilijk om bezig te gaan'*. Leerlingen voelen zich hier niet altijd goed begrepen. Een leerling vertelt: *'Er zijn leerkrachten, ik noem geen namen die niet helemaal begrijpen wat wij doen. Niet alleen op deze school maar ook op andere scholen. Als in die niet begrijpen wat hoogbegaafd is, inhoud enzo. Want ik vind eigenlijk als ze met ons gaan werken dat ze een beetje moeten begrijpen hoe werkt ons hoofden en dat is een beetje anders dan anderen'*. 'Onderzoeker: dus je zou graag willen dat er meer kennis is over hoogbegaafdheid?' *'Jazeker, dat ze dan weten van het zit zo en zo en zo moet ik ze behandelen'*. Op de vraag hoe het dan werkt in hun hoofden antwoordt de leerling als volgt: *'Veel mensen denken alleen maar dat wij alleen maar heel slim zijn, maar hoogbegaafden willen dingen anders oplossen en die willen dingen gewoon goed aanpakken, en als ze ergens inzitten dan komen ze er ook niet meer uit'*.

Leerkracht factoren

Er is tijdens de interviews aan de leerlingen gevraagd wat zij van de leerkrachten vinden en op welke manier zij geholpen worden. Een aantal leerlingen geven hierbij aan het fijn te vinden om zelf zaken uit te zoeken en graag minder uitleg te willen. Op de vraag wat

verbeterpunten zijn voor leerkrachten antwoordt een leerling: *‘Minder uitleggen, want het gaat gewoon langzaam en mijn concentratieboog is niet zo goed’*. Op de vraag of ze liever zelf dingen uitzoekt, antwoordt ze bevestigend: *‘Ja liever wel’*. Een andere leerling geeft antwoord op de vraag hoe leerkrachten nog beter kunnen helpen: *‘Het klinkt misschien gek maar ze helpen mij door niet zoveel te helpen’*. Onderzoeker; *‘Dus je doet graag dingen zelf?’* *‘Ja klopt’*. Een aantal keren werd benoemt dat leerlingen het belangrijk vinden dat leerkrachten duidelijk zijn, zij zich aan de afspraken houden en dat regels van tevoren bekend zijn: *‘Ik vind het belangrijk dat de regels van tevoren duidelijk zijn ja’*. *Over het algemeen vind ik dat de docenten wel duidelijk zijn’*. Een van de leerlingen benoemt: *‘Ik vind het beter dan vorig jaar, want de leerkrachten houden zich nu wel aan de afspraken’*. Een andere leerling benoemt het prettig te vinden om voorbereid te zijn op het afsluiten van een les: *‘Dan is het van ja we gaan opruimen, maar dan denk ik nee ik ben nog niet klaar! Snap je? En dat vind ik lastig, in plaats van dat je dan vijf minuten van tevoren zegt jongens we gaan over vijf minuten afsluiten. Dan heb ik vijf minuten om af te sluiten waar ik mee bezig was. Als ik ergens mee bezig ben dan let ik niet op de tijd. Als ze dat van tevoren zeggen is het voor mij overzichtelijk.* Een andere leerling benoemt: *‘Laatst met gym was ik met een groepje een soort fort aan het bouwen en toen hoorden we pas aan einde dat het helemaal niet mocht. Daar raakte ik wel even gefrustreerd van maar het is niet dat het mij dan de hele les bezighoudt ofzo’*. Leerlingen zijn tevreden over de hulp die zij krijgen. De onderzoeker vroeg een leerling hoe de leerkrachten helpen: *‘Heel goed als ik een vraag heb dan kunnen ze die meestal wel beantwoorden. Ik had laatst een soort breuk maar dan een min getal en daar snapte ik helemaal niks van. Toen kwam ‘naam wiskunde docent’ die kon mij wel goed helpen en dat vond ik best wel fijn’*. Een van de leerlingen benoemt de feedback van leerkrachten prettig te vinden: *‘We krijgen wel feedback van leraren, van hey je zou je wat harder kunnen werken of hey zou je wat stiller kunnen zijn in de lessen, of je doet het goed’*. Over het algemeen vinden leerlingen dat leerkrachten voldoende behulpzaam zijn. De vraag wat leerkrachten goed doen beantwoordt een leerling als volgt: *‘Je kan wel goed werken ze geven je ook hulp als dat nodig is, docenten ook’*. Onderzoeker: *‘Hoe helpen ze jou?’* Leerling: *‘Als je een vraag hebt dan zijn ze gewoon snel bij je en dan helpen ze je’*. Een andere leerling geeft antwoord op de vraag hoe ze de leerkrachten vindt: *Ja, ik vind het prima.* Onderzoeker: *‘Heb je ook verbeterpunten?’* leerling: *‘Nee, eigenlijk niet’*.

Ervaren frustratie

Uit de literatuur komen verschillende oorzaken naar voren van frustratie, zoals niet kunnen voldoen aan hoge verwachtingen en bewust zijn van het anders zijn. Omdat dubbel bijzondere leerlingen vaak frustratie ervaren is aan de leerlingen gevraagd of zij deze ook ervaren. Er kunnen uit de interviews verschillende punten van frustratie gefilterd worden. Een van de leerlingen benoemt gefrustreerd te zijn over de Noordhof website: *‘Nou die Noordhof websites die werken niet, die zijn gewoon compleet bagger, het zijn gewoon irritante websites die nooit werken. Zegt ie je moet het moet Chrome doen. Hoe bedoel je?! Ik zit in Chrome. (...) Wat ik ook vaag vond is dat we moesten een keer afsluiten, en toen sloot ik af en drukte op opslaan. Kom ik later terug. Progressie weg! Was het niet goed opgeslagen’* Een andere leerling benoemt snel afgeleid te zijn, door andere leerlingen: *‘Ik wil mijn werk wel snel af hebben, maar ik wordt snel afgeleid. Dat is gewoon iets dat vaak gebeurt op school. Ik doe dan wel een koptelefoon op maar dat werkt niet echt’* Door een andere leerling werd benoemt het vervelend te vinden dat als hij aan het kletsen is met andere leerlingen altijd op zijn kop te krijgen: *Ik heb gewoon het gevoel dat ze de pik op mij hebben en altijd mij moeten hebben. Dan ben ik bijvoorbeeld aan het kletsen en dan moet ik altijd ergens anders gaan zitten, in plaats van dat leerling x of x ergens anders moet gaan zitten, moet ik altijd ergens anders zitten.* De onderzoeker vertelde dat ze in de klas had gezien dat er sinds kort een beloningskaart is, ze vraagt hierom wat de leerling daarvan vindt: *‘Dat vind ik wel leuk alleen ik denk alleen niet dat ik ooit een beloning ga krijgen maar... Ik vind het wel leuk dat hij(mentor) dat zo doet’*. Onderzoeker: *‘Waarom zou je nooit een beloning krijgen denk je?’* Leerling: *‘Omdat ik vaak niet goed bezig ben in de les en daarom vaak zijn we dan met z'n allen niet goed bezig maar dan kunnen de anderen ondertussen wel intussen goed werken en ik dan niet’*. Onderzoeker: *‘Dus je wil het eigenlijk wel, maar het lukt dan niet om je te focussen?’* Leerling: *‘De anderen zijn dan ook gewoon aan het praten maar het lukt hun dan wel om iets te doen, maar mij niet’*. Onderzoeker: *Hoe zou het je wel kunnen lukken om iets te doen?* Leerling: *‘Nou niet meer bij hen zitten maar dat gaat een beetje moeilijk’*. Onderzoeker: *Waarom is dat moeilijk? Zou je graag een ander plekje in de klas willen?* Leerling: *‘Ja, maar eigenlijk ook niet, want ik vind het daar wel gezellig’*.

Conclusie en Discussie

Het doel van de studie was om te luisteren naar de stem van de dubbel bijzonder leerling, om zo hun onderwijsbehoeften in kaart te kunnen brengen. Middels twee deelvragen namelijk; ---

-Welke factoren verminderen gevoelens van frustratie van dubbel bijzondere, volgens dubbel bijzondere leerlingen?

-Welke factoren zorgen ervoor dat dubbel bijzondere leerlingen hun talenten optimaal kunnen benutten, volgens dubbel bijzondere leerlingen?

Is getracht deze onderwijsbehoeften in kaart te brengen. Per deelvraag wordt de conclusie beschreven. Belangrijk gegeven is dat de antwoorden van de leerlingen contrasten bevatten en de leerlingen ook niet consciëntieus zijn in hun eigen antwoorden. Veel leerlingen gaven bijvoorbeeld aan creativiteit leuk te vinden, een andere leerling gaf juist aan dit helemaal niet leuk te vinden.

Welke factoren verminderen gevoelens van frustratie van dubbel bijzondere, volgens dubbel bijzondere leerlingen? Binnen de literatuur wordt een beeld geschetst van de gefrustreerde dubbel bijzondere leerling. Er worden binnen de literatuur verschillende oorzaken benoemt voor de frustratie van dubbel bijzondere leerlingen. De eerste daarvan is dat er een discrepantie bestaat tussen zwakke prestaties en hoge cognitieve vermogens en dat leerlingen niet de passende ondersteuning krijgen (Vespi & Yewchuk, 1992). Dit is niet het beeld dat de leerlingen in de TOM-klassen schetsen. De leerlingen geven aan dat de stof goed bij hun niveau past en dat de opdrachten niet te moeilijk of te makkelijk zijn. Dit komt omdat leerlingen twee of drie keer per jaar een jij-toets krijgen waarop het niveau van alle vakken gemeten wordt. De aangeboden stof wordt hierop aangepast. Vanwege dit arrangement krijgen leerlingen per vak de stof die passend is bij hun didactische prestaties. Als eerste antwoord op de eerste deelvraag kan daarom de conclusie worden getrokken dat aangepaste leerstof per leerling en per vak frustratie doet verminderen.

Een andere oorzaak van frustratie welke uit de literatuur naar voren komt, is dat leerlingen het moeilijk vinden om aansluiting te vinden bij leeftijdsgenoten (Baldwin et al., 2015; Nielsen, 2002; Reis & Renzulli, 2004). Dit is niet het beeld dat overeenkomt met de interviewgegevens. De meeste geïnterviewde leerlingen benoemden dat ze een fijne klas hebben, vrienden hebben en ook afspreken buiten school. Dit is wellicht te verklaren omdat de leerlingen in een klas zitten met gelijkgestemden, uit de literatuur komt namelijk dat dubbel bijzondere leerlingen het moeilijk vinden om aansluiting te vinden bij kinderen die alleen hoogbegaafd zijn vanwege hun uitdagingen en ook geen aansluiting vinden bij

leerlingen met uitdagingen vanwege hun begaafdheid (Baldwin et al., 2015). Anderzijds zijn leerlingen niet allemaal eenduidig. Eén van de leerlingen geeft aan dat ze niet echt contact heeft met andere leerlingen en ook geen veranderingen wenst. Als tweede antwoord op de eerste deelvraag kan daarom de conclusie worden getrokken dat over het algemeen leerlingen in contact brengen met gelijkgestemden sociale problematiek voorkomt of vermindert. Er werd vooral benoemt dat de leerlingen niet alleen sneller denken, maar vooral ‘anders’ denken: zij houden ervan om problemen op te lossen en zich ergens in vast te bijten en ze houden er niet van om gestopt te worden als zij midden in een proces zitten. Ze vinden het prettig als leerkrachten zich aan de afspraken houden, behulpzaam zijn en ze voorbereiden als ze ergens mee moeten stoppen. Dit komt overeen met Reis en Renzulli (2004) die stellen dat leerkrachten kalm en voorspelbaar dienen te zijn. Als laatste antwoord op de eerste deelvraag kan dus gesteld worden dat frustratie vermindert als leerkrachten zich verdiepen in de manier van denken van de leerlingen en zij consequent en voorspelbaar zijn in hun afspraken.

Welke factoren zorgen ervoor dat dubbel bijzondere leerlingen hun talenten optimaal kunnen benutten, volgens dubbel bijzondere leerlingen? In de literatuur benoemden Baum en Owen (2004) het verzamelen van individuele talenten en interesses, als belangrijk punt voor het optimaal benutten van talenten. Volgens King (2005) verhoogt eerst aandacht besteden aan de talenten van dubbel bijzondere leerlingen in plaats van de beperking de kans op succes. Als er minder nadruk gelegd wordt op beperkingen van dubbel bijzondere leerlingen zijn zij meer bereid moeilijkheden te overwinnen en worden zij creatiever en productiever. Uit de resultaten komt naar voren dat er meer ruimte mag zijn voor het inzetten van talenten. Door de leerlingen wordt benoemt dat zij het gevoel hebben dat hier onvoldoende ruimte voor is. Leerlingen vinden over het algemeen dat de lessen interessanter, prikkelender en minder saai mogen zijn en meer moeten aansluiten op hun eigen interesses. Ze geven aan goed en hard te kunnen werken, mits de opdrachten interessant zijn. Leerlingen benoemden vaak sport leuk te vinden en hier ook goed in te zijn. Zij zouden het prettig vinden om meer tijd en ruimte te hebben voor sport. Ook de literatuur geeft aan dat uitblinken in sport de productiviteit en zelfvertrouwen van dubbel bijzondere leerlingen verhoogt (Reis, et al., 1997). Een aantal keren werd door de leerlingen benoemt dat zij graag zaken zelf uitzoeken en liever minder uitleg willen. Deze behoefte aan autonomie komt ook duidelijk naar voren binnen het literatuur onderzoek (Abramo, 2015;Nielsen, 2002). Er werd benoemt dat leerlingen liever zelf zaken uitzoeken omdat uitleg vaak tijd kost en de concentratieboog niet hoog is. Het eerste antwoord op de tweede deelvraag is daarom dat er meer ruimte mag zijn voor

individuele talenten, interesses, autonomie en dat de lessen prikkelender en minder saai mogen zijn. Lessen zijn voor leerlingen over het algemeen minder saai als er beroep gedaan wordt op hun creativiteit en wat moeilijker en uitdagender zijn. In het literatuuronderzoek komt naar voren dat hoogbegaafden graag werken aan leerprojecten en producten (Yssel et al., 2010). Ook in de interviews kwam dit duidelijk naar voren. Zij gaven aan creatieve en projectmatige opdrachten interessant te vinden. Voorbeelden die genoemd werden waren het ontwerpen van een stad, filmpjes maken over de hittegolf en een formule 1 baan bouwen. Het vak onderzoek en ontwerp (een vak dat werkt met projecten en creatief is) werd vaak als favoriet vak benoemt. Ze vinden dit leuk, prikkelend en er wordt beroep gedaan op hun creatieve vermogens, ze houden er hierbij niet van om veel uitleg te krijgen maar zoeken liever zelf zaken uit. Het tweede antwoord op de vraag hoe talenten van dubbel bijzondere leerlingen benut kunnen worden is dan ook om meer projectmatig te werken binnen meer vakken. Leerlingen hierbij vrijheid en autonomie te bieden om zelf zaken uit te zoeken in plaats van veel uitleg te krijgen.

Wat zijn de onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs?

Er kunnen een aantal specifieke kenmerken gefilterd worden uit de literatuur en uit de interview resultaten om de hoofdvraag te beantwoorden. Zo vinden leerlingen het prettig om autonomie en ruimte te hebben voor hun interesses, talenten en creativiteit. Zij waarderen het om hulp te krijgen van leerkrachten en tegelijk ruimte te hebben om zelf zaken uit te zoeken en niet te veel uitleg. Zij vinden het fijn als leerkrachten duidelijk zijn over afspraken. Ook benoemden zij het belangrijk te vinden dat leerkrachten op de hoogte zijn van hun andere manier van denken en dat de sfeer in de klas fijn en gezellig is. Echter leerlingen zijn niet eenduidig over hun onderwijsbehoeften. Elke leerling benoemt andere behoeften en interesses te hebben, zo vinden de meeste leerlingen Onderzoek en Ontwerp interessant maar niet alle leerlingen. Er kan dan ook niet gesproken worden over 'De' onderwijsbehoeften.

Beperkingen van het onderzoek

Binnen dit onderzoek is gekeken naar de ervaringen van acht leerlingen van een school die een voorziening heeft speciaal voor hoogbegaafde leerlingen. Deze voorziening is uniek, de onderzoeksresultaten zijn daarom niet volledig te generaliseren naar alle dubbel bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs. De leeftijd van geïnterviewde leerlingen is 11 tot 13 jaar. Doorgaans volgen leerlingen met goede cognitieve vermogens (havo en vwo leerlingen) tot hun 17 a 18^{de} levensjaar het voortgezet onderwijs. De ervaringen in deze leeftijdscategorie kunnen anders zijn. Binnen de voorziening kwamen negen leerlingen in aanmerking voor een

interview. Hiervan hebben acht ouders toestemming gegeven. Vanwege de tijdsplanning is gekozen om niet uit te wijken naar andere voorzieningen voor dubbel bijzondere leerlingen. In het ideale geval worden zoveel respondenten geïnterviewd tot er geen nieuwe informatie boven tafel komt en er saturatie optreedt. Meningën vergelijken van dubbel bijzondere leerlingen die ergens anders onderwijs volgen of thuis zitten had een andere blik op de onderzoeksgegevens kunnen werpen en interessante congruente of divergente bevindingen op kunnen leveren.

De interviews zijn gehouden in lege lokalen. Een keer kwam een docent het lokaal binnen om de les voor te bereiden. Hierdoor waren zowel de onderzoeker als de geïnterviewde leerling kort afgeleid waardoor er wellicht informatie niet aan de oppervlakte is komen drijven. Daarnaast waren er bij twee opnames kort geluiden van buitenaf te horen. Door deze ruis is korte tijd niet goed te horen wat de geïnterviewde vertelde, hierdoor is een klein deel van de informatie verloren gegaan.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Tijdens de interviews kwamen vooral de typische HB aspecten aan bod (bijvoorbeeld de behoefte aan autonomie en projectmatig werken) en minder de kenmerken welke typisch zijn voor autisme spectrum stoornis, ADHD of leerstoornissen. In slechts twee interviews kwamen voorspelbaarheid van regels en afsluiten van de les naar voren, een typerend kenmerk van een autismespectrumstoornis. In een vervolgonderzoek kan er meer ingegaan worden op de aspecten van deze uitdagingen. Het gaat hier wel om kwetsbare kanten van de leerlingen, hierom is het nodig om van tevoren een goede band op te bouwen met de leerlingen alvorens de interviews plaatsvinden. Een langer tijdsbestek is daarom aan te bevelen.

In dit onderzoek zijn de onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen van één school in kaart gebracht. Zoals al eerder genoemd zijn de onderzoeksgegevens niet te generaliseren naar alle dubbel bijzondere leerlingen in Nederland. In vervolgonderzoek kunnen ook de onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen die regulier onderwijs of speciaal onderwijs volgen worden onderzocht. Ook valt er nog veel winst te behalen in onderzoek naar dubbel bijzondere leerlingen die thuis zitten, de vroegtijdige schoolverlaters. In vervolg onderzoek kunnen ook de visies van leerkrachten, ouders en andere betrokkenen in kaart worden gebracht.

Luister naar de stem van elke dubbel bijzondere leerling.

Al eerder is benoemd dat er contrasten zijn tussen de leerlingen, maar ook binnen hetzelfde interview waren de antwoorden niet contentieus. Zo benoemde een van de leerlingen de informatie die ze leert later nodig te hebben om vervolgens de vakken bij langs ging en benoemde de meeste vakken niet echt nodig te hebben.

De belangrijkste aanbeveling die daarom uit het onderzoek gedaan kan worden is om te luisteren naar de unieke stem van elke leerling. Elke leerling heeft zijn of haar eigen unieke behoeften, talenten en interesses. Er kan aanbevolen worden om leerlingen meer ruimte en vrijheid te bieden binnen de vakken en om per vak te kijken of er een project aangekoppeld kan worden, waarin de leerling autonomie krijgt om zelf te ontwerpen en uit te zoeken, zodat er gebruik gemaakt kan worden van creativiteit. Maar om de werkelijke de talenten en interesses optimaal te benutten en de behoeften van de leerlingen te vervullen is het van belang dat elke leerkracht daadwerkelijk luistert en vraagt naar de stem van de iedere dubbel bijzondere leerling, deze serieus neemt en binnen de mogelijkheden van school kijkt wat hij/zij voor de leerlingen kan betekenen. Elke dag opnieuw.

Bijlage 1

Thema's/leidraad interview

Hoe vind je het op deze school en in je klas?

Aangeboden leerstof

Ervaar je frustratie?

Hoe kan deze frustratie verminderd worden

Moeilijk/makkelijk past bij je interesses

Hoe wordt je geholpen?

Wat vind je leuk om te doen?

Wat zijn je talenten?

Hoe kun je deze ontwikkelen op school?

Verbeterpunten van de leerkrachten?

Welke punten zijn goed op je school?

Welke punten moeten nog beter worden?

Literatuurlijst

- Abramo, J. M. (2015). Gifted Students with Disabilities: “Twice Exceptionality” in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 101(4), 62-69.
- Amran, H. A., & Majid, R. A. (2019). Learning strategies for twice-exceptional students *International Journal of Special Education*, 33(4), 954–976
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and Psychosocial Characteristics of Gifted Students With Written Language Disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102–115.
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214.
- Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015). Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225.
- Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*, 33(2), 109-120
- Baum, S. M. (1994). Meeting the needs of gifted/learning disabled students: How far have we come? *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6-22.
- Baum, S. M. & Owen, S. V. (2004). *To be Gifted & Learning Disabled: Strategies for Helping Bright Students with Learning & Attention Difficulties*. Amsterdam University Press
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 504.
- Boeije, H. & Harm. (2016). *Onderzoeksmethoden* (9de editie). Boom Lemma..
- Burger-Veltmeijer, A. E. J. (2020). Onderkenning en diagnostiek bij hoogbegaafde en of/dubbel bijzondere leerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 5, 49–57.
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Kroesbergen, E. H., Minnaert, A., & Hoogeveen, L. (2018). Passend onderwijs voor dubbel-bijzondere (hoog)begaafde leerlingen: Fabels en feiten over (het voorkomen van) frustratie van talent. Nijmegen/Groningen: Radboud University of Nijmegen.

- Burger-Veltmeijer, A. E. J. & Minnaert, A. E. M. G. (2016, juli). De waarde van de sterkte en zwakte heuristiek in diagnostiek bij het vermoeden van hoogbegaafdheid. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 5–7(55), 160–174.
- Coleman, M. R. (2001). Surviving or thriving? 21 gifted boys with learning disabilities share their school stories. *Gifted Child Today*, 24(3), 56-63.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The school-based social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16, 37–40.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23(2), 91-96.
- Flick, U. (2019). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligent*. New York: Basic Books.
- Hallowell, E. M. (2005). Overloaded circuits: Why smart people underperform. *Harvard Business Review*, 83(1), 54-62.
- Hiemstra, D., & Van Yperen, N. W. (2015). The effects of strength-based versus deficit-based self-regulated learning strategies on students' effort intentions. *Motivation and Emotion*, 39(5), 656-668.
- Hua, O. L., Shore, B. M., & Makarova, E. (2012). Inquiry-based instruction with community of practice for gifted – ADHD college students. *Gifted Education International*, 30(1), 78–86. <https://doi.org/10.1177/0261429412447709>.
- Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), n2.
- Kennedy, K. Y., Higgins, K., & Pierce, T. (2002). Collaborative partnerships among teachers of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 38(1), 36-49.
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-21.
- Koenderink, T., & Van Dijk, A. (2015). *Hoge kansen lage cijfers: Begeleiding van hoogbegaafde uitvallers en thuiszitters in de toekomst*.
- Kokot, S.J.D. Krüger & E. Swart (2011). Addressing Giftedness In E Landsberg, (eds). *Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective* (2nd ed). Pretoria: Van Schaik Publishers
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging

- research and applications in a variety of international contexts. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 173-177
- Lovecky, D. V. (2004). *Different Minds: Gifted Children with AD/HD, Asperger Syndrome, and And Other Learning Deficits*. Macmillan Publishers.
- Marx, P., Kok, M.Wd. Koester hoogbegaafden door ze op tijd te ontdekken. *Huisarts Wet* **64**, 54–56 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12445-021-1077-3>
- McClelland, D. C., & Mac Clelland, D. C. (1961). *Achieving society* (Vol. 92051). Simon and Schuster.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 22 december). *Doelen passend onderwijs*. Passend onderwijs | Rijksoverheid.nl.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development?. *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice-exceptional children. In S.I Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness In children: Psychoeducational Theory, Research, and best Practices* (pp. 115–138). New York, NY: Springer.
- Neumeister, K. S., Yssel, N., & Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263-274.
- Nielsen, M. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93–111
- Pfeiffer, S. I., & Foley-Nicpon, M. (2018). Knowns and unknowns about students with disabilities who also happen to be intellectually gifted. *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*, 104-119.
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). *Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–129.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233.
- Roose, H. (2017). *Methodologie van de sociale wetenschappen. Een inleiding. 2nd, rev. ed.*

Amsterdam University Press.

- Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (2012). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. 3rd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Schultz, S. M. (2012). Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 119-133.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.
- Strop, J. (2003). The affective side: Programming beyond the label. *Understanding Our Gifted*. 15(2). 27-29.
- Troost, L. (2016). *Welke factoren dragen bij aan de herkenning en stimulering van cognitief getalenteerde leerlingen* (Master's thesis).
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco
- Vespi, L. & Yewchuk, C. (1992). *A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children*. *Journal for the Education of the Gifted*. 16(1). 55-72.
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73
- Wasserman, L. H. (2013). The twice-exceptional young learner. In *Early Childhood and Neuroscience-Links to Development and Learning* (pp. 141-156). Springer, Dordrecht.
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131-137.
- Yssel, N., Prater, M., & Smith, D. (2010). How can such kid not get it? Finding the right fit for twice-exceptional students in our schools. *Gifted Child Today*, 33(1), 54-61.

