

## **Dubbel-bijzondere leerlingen aan het woord over hun onderwijsleeromgeving**

Een kwalitatief onderzoek naar de ideeën en ervaringen van dubbel-bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs

Naam: Nienke Cramer

Studentnummer: S2790092

Masterthesis PAMA5166

Masteropleiding Orthopedagogiek

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

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

Tweede beoordelaar: dr. S. Parlevliet

Datum: 22 mei 2023

Aantal woorden: 10216

## **Abstract**

Recently there has been an increased awareness of the existence of twice-exceptional students in the Dutch educational context. Twice-exceptional students are exceptional due to a combination of a high intellectual potential and persistent learning and/or developmental disabilities. This combination implies that the needs for supportive care and educational support for these students are complex and challenging. Currently, the Dutch education system is inadequately prepared and equipped to meet this challenge. Twice-exceptional students are often misunderstood or not identified accurately. This can lead to loss of potential and an increased risk of early school dropout. Therefore, this study focuses on the voice of twice-exceptional students. Six secondary school students were interviewed to gain insight into their ideas and experiences. The results show that the following themes strongly influence the alignment between twice-exceptional students and their teaching staff: educational career, personal characteristics, challenges, hobbies, creativity, options, desired educational content, involvement of teaching staff, desired support of teaching staff, learning processes, and physical environments. The study suggests that the potential of twice-exceptional students can be developed in an educational environment in which is strived for a balance between the stimulation of self-actualizing personal characteristics and the provision of clear explanations and instructions. Therefore, the main recommendation is to give the twice-exceptional student a voice in the process, so teaching staff can meet individual needs for supportive care and educational support within the learning environment.

*Keywords: twice-exceptional students, potential development, secondary education, educational needs*

## **Samenvatting**

De groep dubbel-bijzondere leerlingen is binnen het Nederlandse onderwijs pas zeer recent onder de aandacht gekomen. Dubbel-bijzondere leerlingen hebben enerzijds zeer hoge intellectuele capaciteiten en/of hoge leerresultaten en anderzijds leer- en/of ontwikkelingsproblemen. Dit maakt hun onderwijs- en ondersteuningsbehoefte complex. Vaak worden dubbel-bijzondere leerlingen echter niet of onvoldoende accuraat onderkend. Het gebrek aan afstemming tussen dubbel-bijzondere leerlingen en het onderwijspersoneel brengt belemmeringen met zich mee. Niet alleen wordt het potentieel van deze leerlingen onvoldoende ontwikkelt, maar ook het gevaar op uitval in het onderwijs neemt toe. Vanwege deze reden ligt de focus van dit onderzoek op de stem van dubbel-bijzondere leerlingen. De ideeën en ervaringen van zes dubbel-bijzondere leerlingen uit het voortgezet onderwijs worden in kaart gebracht aan de hand van interviews. Dit resulteerde in het inzicht dat de volgende thema's de afstemming tussen dubbel-bijzondere leerlingen en het onderwijspersoneel sterk beïnvloeden: schoolloopbaan, persoonskenmerken, uitdagingen, hobby's, creativiteit, keuzemogelijkheden, gewenste schoolinhoud, betrokkenheid onderwijspersoneel, gewenste ondersteuning onderwijspersoneel, leerproces en fysieke omgevingen. Op basis van het onderzoek wordt geconcludeerd dat het potentieel van dubbel-bijzondere leerlingen optimaal tot uiting kan komen in een onderwijsleeromgeving waarin gestreefd wordt naar een balans tussen het stimuleren van zelfactualiserende persoonskenmerken en het aanbieden van concrete uitleg en instructie. De belangrijkste aanbeveling die hieruit voortvloeit is om dubbel-bijzondere leerlingen zelf een stem te geven, zodat het onderwijspersoneel binnen een onderwijsleeromgeving tegemoet kan komen aan individuele onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.

*Sleutelwoorden: dubbel-bijzondere leerlingen, ontwikkeling potentieel, voortgezet onderwijs, onderwijs- en ondersteuningsbehoeften*

## **Inhoudsopgave**

Abstract .....	2
Samenvatting .....	3
Inleiding .....	5
<i>Leeswijzer</i> .....	8
2. Theoretisch kader .....	8
3.1 Factoren in het leerproces van een dubbel-bijzondere leerling .....	8
3.1.1 Invloed vanuit de onderwijsleeromgeving .....	8
3.1.2 Invloed van de persoonskenmerken .....	10
3. Methode.....	11
3.1 Onderzoeksontwerp .....	11
3.2 Participanten en context.....	12
3.3 Onderzoeksinstrument .....	14
3.4 Onderzoeksprocedure .....	14
3.5 Analyse .....	15
4. Resultaten .....	16
5.2 Terugkoppeling deelvragen .....	24
5. Conclusie .....	27
6. Discussie.....	27
6.2 Relatie literatuur met opgedane bevindingen .....	27
6.3 Reflectie op het onderzoek .....	28
6.4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.....	29
6.5 Aanbeveling tot vervolgonderzoek.....	29
Literatuurlijst .....	30
Bijlagen .....	33
Bijlage A.....	33

## **Inleiding**

De interesse in hoogbegaafdheid groeit. Het wordt steeds duidelijker dat hoogbegaafde leerlingen, net als andere leerlingen, óók passend onderwijs nodig hebben (Bakx, 2019). Binnen het onderwijs in Nederland is denken over hoogbegaafdheid is dan ook volop in ontwikkeling. Wanneer hoogbegaafdheid vroeger werd gezien als een statische, eenzijdige opvatting, groeit dit het laatste decennium meer en meer uit tot een dynamisch concept, met meer kenmerken dan enkel een hoge intelligentie. Mede hierdoor wordt hoogbegaafdheid zowel in de wetenschap als in de praktijk niet eenduidig gedefinieerd. Aan hoogbegaafden worden allerlei zijnskenmerken en overeenkomstige kenmerken toegeschreven zoals een sterk concentratievermogen, kritische (denk)houding, voorlijke taalontwikkeling, weetgierigheid, perfectionisme, overgevoeligheid (voor kritiek), faalangst, sterk rechtvaardigheidsgevoel, non-conformisme en sterke interesses (Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2016). Deze kenmerken maken de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van deze groep leerlingen complex.

Hoewel de bewustwording rondom de specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften voor de hoogbegaafde groep toeneemt zijn dubbel-bijzondere leerlingen pas zeer recent onder de aandacht gekomen. Alleen in de VS is dat al veel langer het geval. Dubbel-bijzondere leerlingen hebben enerzijds zeer hoge intellectuele capaciteiten en/of hoge leerresultaten en anderzijds leer- en/of ontwikkelingsproblemen (Burger-Veltmeijer, Kroesbergen, Minnaert & Hoogeveen, 2018). Het vormt een grote uitdaging om hun specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften inzichtelijk te maken om tegelijkertijd recht te doen aan hun hoogbegaafdheid én aan hun leer- en/of ontwikkelingsproblemen.

Veel hoogbegaafden én zeker de dubbel-bijzondere leerlingen vallen tussen wal en schip; zij worden niet of onvoldoende accuraat onderkend (Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2023). Misdiagnoses of gemiste diagnoses komen dan ook veel voor bij dubbel-bijzondere leerlingen. Deze ontstaan door verschillende factoren die elkaar in een vicieuze cirkel beïnvloeden. Ten eerste dragen overeenkomsten tussen kenmerken van hoogbegaafdheid en van leer- en/of ontwikkelingsstoornissen bij aan het niet adequaat onderkennen van deze leerlingen. Ten tweede is het mogelijk dat er camouflage optreedt waarbij sterke en zwakke kanten elkaar versterken, afzwakken of vervormen. Ook blijkt dat eenzijdige deskundigheid, ervaring en overtuigingen van diagnostici en andere professionals goede diagnostiek in de weg kan staan (Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2016). We weten bijvoorbeeld weinig tot niets over de groep hoogbegaafde leerlingen die geen problemen hebben of niet zijn aangemeld

voor diagnostiek of voor aparte voorzieningen voor hoogbegaafden. Alle onduidelijkheden werken misdiagnoses of gemiste classificaties in de hand (Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2016). Het potentieel van dubbel-bijzondere leerlingen wordt vaak ondergesneeuwd door frustraties die worden veroorzaakt door jarenlange misplaatsing en falende onderwijsleeromgevingen (Kaufman, 2018).

Het gebrek aan afstemming tussen dubbel-bijzondere leerlingen en hun onderwijsleeromgeving hangt samen met verschillende belemmeringen in de schoolorganisatie. Ten eerste beschikt onderwijspersoneel (leerkrachten, Ib'ers, orthopedagogen en GZ-psychologen) niet over handvatten om dubbel-bijzondere leerlingen in hun kracht te zetten (Burger-Veltmeijer et al., 2018). Zij lopen aan tegen sociale, emotionele, motivationele en cognitieve uitdagingen. Als gevolg hiervan kunnen dubbel-bijzondere leerlingen verveeld en ongemotiveerd raken. Ook kunnen zij gedragsproblematiek ontwikkelen (Kennedy, Higgins & Pierce, 2002). Om die reden neemt het gevaar op uitval in het onderwijs toe bij dubbel-bijzondere leerlingen (Minnaert, 2022). Wat daarnaast een belemmering vormt is dat de signalen van dubbel-bijzondere leerlingen niet adequaat onderkend en herkend worden (Beckmann & Minnaert, 2018). Het vraagt onderwijspersoneel om zorgvuldig te kijken naar signalen en daarmee het patroon van schoolprestaties bij dubbel-bijzondere leerlingen. Dit is een lastige opgave aangezien deze leerlingen vaak onder de maat presteren, terwijl ze bij vlagen briljant kunnen zijn. Juist bij dubbel-bijzondere leerlingen kunnen de inter- en intra-individuele verschillen in ontwikkelingsniveau zeer groot zijn. Ook zijn plotselinge achteruitgang in hun schoolprestaties, onderpresteren of demotivatie hier kenmerkende voorbeelden van (Van Viersen, Kroesbergen, Slot & De Bree, 2016). Wanneer er meer bewustwording gecreëerd wordt rondom de signalen die dubbel-bijzondere leerlingen laten zien, kan onderwijspersoneel adequater verantwoordelijkheid nemen om tot actie over te gaan wanneer zij opmerken dat een leerling achter raakt binnen een specifiek domein. Bovendien noemen Van Viersen et al. (2016) dat het doel hierbij niet zou moeten zijn om een leerling een label te geven maar om de sterke en zwakke kanten van een leerling te identificeren en deze kennis te benutten om betere ondersteuning te realiseren.

Een ander gegeven is dat in elke onderwijsleeromgeving samenwerking een doorslaggevende factor is. De samenwerking van dubbel-bijzondere leerlingen en onderwijspersoneel is een vereiste bij het opstellen en bereiken van gemeenschappelijke doelen (Kennedy, Higgins & Pierce, 2002; Minnaert, 2022). Binnen het proces van doelen stellen en bereiken beïnvloedt de betrokkenheid van het onderwijspersoneel de mate waarin samenwerking een integraal onderdeel wordt van de onderwijsleeromgeving. De

onderwijsleeromgeving stuurt hierdoor de ontwikkeling van competenties. Ook beïnvloedt de onderwijsleeromgeving op deze manier factoren als de intrinsieke motivatie, het zelfbeeld en de zelfregulatie van een leerling. Het belang van deze factoren neemt in het voorgezet onderwijs gradueel toe. Er wordt bij dubbel-bijzondere leerlingen aanspraak gemaakt op hun creatieve vermogen wat overigens moed vraagt (D'hondt & Van Rossen, 2018). Dit maakt dat de steun van het onderwijspersoneel cruciaal is bij het onderzoeken van keuzemogelijkheden en de invloeden van de onderwijsbehoeften op hun zelfbeeld (Mooij & Korte-Wilbers, 2006).

Uit bovenstaande moge duidelijk zijn dat het belangrijk is om een adequaat beeld van een dubbel-bijzondere leerling te krijgen. Dit betekent dat onderwijspersoneel dubbel-bijzondere leerlingen leert onderkennen en herkennen (Amran & Majid, 2019). Door op deze manier verbinding te creëren tussen onderwijspersoneel en dubbel-bijzondere leerlingen kan worden ingespeeld op hun specifieke onderwijsbehoeften. Zo kunnen passende strategieën ingezet worden om hun belemmeringen zoveel mogelijk te verminderen of te compenseren en tegelijkertijd hun potentieel (verder) te ontplooien. Naast dat hierdoor uitval in het onderwijs wordt tegengegaan, krijgen de dubbel-bijzondere leerlingen hierdoor de kans om hun potentieel in te kunnen zetten in de maatschappij (Minnaert, 2022).

Voorgaand Amerikaans onderzoek heeft zich voornamelijk gefocust op het identificeren en onderbouwen van interventies (Baum, Schader & Hébert, 2014). Het aantal onderzoeken waarin het perspectief van dubbel-bijzondere leerlingen zelf is onderzocht is evenwel zeer beperkt. Onderzoek waarbij dubbel-bijzondere leerlingen zelf een stem krijgen zou dan ook waardevol inzicht in hun behoeften binnen hun eigen onderwijsleeromgeving opleveren. Tot op heden is onderzoek naar dubbel-bijzondere leerlingen sowieso bijzonder schaars in Nederland. Met dit onderzoek willen we binnen het Nederlandse onderwijs de dubbel-bijzondere leerlingen zelf een stem geven door na te gaan hoe zij de afstemming met het onderwijspersoneel ervaren, welke aspecten volgens hen de samenwerking ten goede komt, of er ruimte is om hun onderwijs- en ondersteuningsbehoeften kenbaar te maken, en of er voldoende aandacht is voor het (unieke) leerproces van de dubbel-bijzondere leerling zelf. Zo kunnen eventuele ervaren belemmeringen in de samenwerking tussen dubbel-bijzondere leerlingen en onderwijspersoneel binnen hun onderwijsleeromgeving worden voorkomen c.q. vroegtijdig worden verholpen.

Om meer kennis te kunnen ontwikkelen wordt in dit onderzoek geprobeerd om de hoofdvraag *‘Welke ideeën en ervaringen hebben dubbel-bijzondere leerlingen uit het voortgezet onderwijs zelf over de afstemming met het onderwijspersoneel binnen hun onderwijsleeromgeving?’* te beantwoorden. De deelvragen die hierbij horen zijn: Welke

factoren stimuleren volgens dubbel-bijzondere leerlingen een adequate afstemming met het onderwijspersoneel? Op welke manier ervaren dubbel-bijzondere leerlingen ruimte om hun ondersteuningsbehoeften kenbaar te maken aan het onderwijspersoneel? Op welke manier is er volgens dubbel-bijzondere leerlingen aandacht voor het eigen leerproces?

### *Leeswijzer*

Deze thesis kent de volgende opbouw: in het theoretisch kader wordt ingegaan op het leerproces, de onderwijsleeromgeving en de persoonskenmerken van dubbel-bijzondere leerlingen. In hoofdstuk 3 is de methode van dit onderzoek toegelicht. Er is beschreven welke participanten hebben deelgenomen, hoe het onderzoek is uitgevoerd en hoe de gegevens zijn geanalyseerd. In hoofdstuk 4 is een uitwerking van de resultaten gegeven. Deze resultaten zijn als basis genomen voor hoofdstuk 5 waarin de conclusie wordt beschreven. Tenslotte worden in de discussie enkele kritische punten aangekaart en is te lezen welke aanbevelingen zijn opgesteld naar aanleiding van het onderzoek.

## **2. Theoretisch kader**

### **2.1 Factoren in het leerproces van een dubbel-bijzondere leerling**

Opmerkelijk is dat het potentieel bij bepaalde leerlingen, op bepaalde momenten en onder bepaalde omstandigheden op de voorgrond treedt. In voorgaande is benoemd dat hoogbegaafdheid geen vast gegeven is, maar een dynamisch construct dat bij een leerling ontplooid moet worden (Wijnekus & Pluymakes, 2016). Of dit potentieel volledig benut kan worden of niet is afhankelijk van verschillende omgevingsfactoren en persoonskenmerken (Rafatpanah, Seif, Alborzi & Khosravani, 2016). Vanuit dit perspectief kan het potentieel zich enkel optimaal ontwikkelen wanneer de onderwijsleeromgeving en de persoonskenmerken, stimulerend en ondersteunend zijn voor de ontplooiing van het individu (Beckmann & Minnaert, 2018).

#### **2.1.1 Invloed vanuit de onderwijsleeromgeving**

Voor dubbel-bijzondere leerlingen is het bij het inrichten van hun onderwijsleeromgeving van belang om verwachtingen helder te maken. Vaak hechten dubbel-bijzondere leerlingen namelijk waarde aan de betekenis die zij en anderen aan de ondersteuning geven (Baum, Schader & Hébert, 2014). Dit maakt dat objectief gedrag voor hen minder van belang is. De onderwijsleeromgeving zou een programma moeten aanbieden waardoor dubbel-bijzondere leerlingen zich veilig, gezien, gewaardeerd en geaccepteerd voelen. Dit vergroot voor hen de mogelijkheid om tot leren te komen.



De onderwijsleeromgeving moet volgens Baum, Schader en Hébert (2014) drie richtlijnen als uitgangspunt nemen. De eerste richtlijn is het doelgericht gegevens verzamelen om kennis te krijgen van de sterke punten, interesses en talenten. De op behoeften gebaseerde handelingsgerichte diagnostiek van de Sterkte en Zwakte Heuristiek vormt dan ook een meerwaarde bij individuele dubbel-bijzondere leerlingen (Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2016). Aan de hand van diagnostiek wordt een profiel gemaakt van sterke en zwakke ontwikkelingsniveaus, om zo vlot inzicht te krijgen in de competenties van leerlingen (Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2016).

Als tweede richtlijn noemen Baum, Schader en Hébert (2014) het contextueel aanpakken van belemmeringen. Het beperken van belemmeringen is mogelijk door alternatieve mogelijkheden te creëren. Daarbij komt dat het voor onderwijspersoneel van belang is dat zij de afwijkende belevings- en ervaringswereld van dichtbij leren kennen. Het gaat erom dichtbij de dubbel-bijzondere leerling mogelijkheden te creëren (D'hondt & Van Rossen, 2018). Op deze manier kan de motivatie en fascinatie van een leerling levendig gehouden worden en heeft de leerling de mogelijkheid om zijn denkwerk te uiten.

En de derde richtlijn is het beoordelen van voortgang. Het evalueren van specifieke groei in de loop van tijd is essentieel. De principes van een leergerichte aanpak, waarbij de focus ligt om individuele voortgang en inzet, sluiten hierop aan (Minnaert & Odenthal, 2018). Ook moet de onderwijsleeromgeving streven naar een sfeer transparantie, authenticiteit en empathie (D'hondt & Van Rossen, 2018). Het tonen van hermeneutisch meeleven, wat het aanvoelen en begrijpen van wat een leerling zelf aanvoelt en begrijpt inhoudt, maakt het mogelijk om doelen op te stellen die aansluiten bij de ontwikkeling van dubbel-bijzondere leerlingen.

Aansluitend komen in het onderzoek van Baum, Schader en Hébert (2014) vijf factoren naar voren die cruciaal lijken te zijn in de algehele ontwikkeling van dubbel-bijzondere leerlingen namelijk een psychologisch veilige omgeving, voldoende tijd, tolerantie van asynchroon gedrag, positieve relaties en een omgeving waarin aandacht is voor de ontwikkeling van potentieel. Deze factoren komen samen in een aanpak waarbij er zowel aandacht uitgaat naar hun potentieel als naar gebieden met een beperking (Baum, Schader & Hébert, 2014). Men denkt soms eenzijdig richting potentieel en soms eenzijdig richting probleemgebieden of stoornis (Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2016). Door echter één uitzondering te isoleren, zonder rekening te houden met de andere kan een dubbel-bijzondere leerling zijn potentieel niet optimaal ontwikkelen (Baum & Schader, 2018).

Verder moet het voor een dubbel-bijzondere leerling mogelijk zijn om

succeservaringen op te doen binnen de onderwijsleeromgeving. Een leerling leert het best wanneer iets in zijn zone van naaste ontwikkeling ligt; een punt waarbij een leerling met ondersteuning van het onderwijspersoneel of anderen een taak zelfstandig kan uitvoeren (Vygotsky, 1986). Hierdoor kan een leerling gevoelens van competentie ontwikkelen, wat een fundamenteel onderdeel vormt voor de ontwikkeling van de autonome motivatie (Minnaert & Odenthal, 2018). Leerlingen die zich competent voelen en zelfvertrouwen hebben verwachten van zichzelf dat zij succesvol zijn wanneer zij met een taak geconfronteerd worden. Bovendien schrijven deze leerlingen hun succes toe aan hun eigen inspanningen en capaciteiten. Leerlingen met leerproblemen hebben vaak leerervaringen die negatief beladen zijn omdat ze frequent het gevoel hebben gehad te falen. Het ontwikkelen van een positief zelfbeeld is voor hen van belang zodat zij zichzelf als een competente leerling gaan zien (Houtveen et al., 2003). Ook is het waarschijnlijk dat leerlingen die meer plezier en uitdaging ervaren in een creatieve en productieve manier van werken dit in hun latere volwassen leven voortzetten (Renzulli & Reis, 2017).

Perspectief is doorslaggevend: wat als een belemmering werd gezien kan in sommige omstandigheden positief worden ingezet. Persoonlijke informatie van een leerling draagt bij aan het onderzoeken van mogelijkheden die succesvol leren in de hand werken (Baum & Schader, 2018). Het inrichten van een adequate onderwijsleeromgeving voor dubbel-bijzondere leerlingen vraagt om specifieke aandacht en daarnaast voldoende flexibiliteit.

### **2.1.2 Invloed van de persoonskenmerken**

Aangaande het leerproces van dubbel-bijzondere leerlingen zijn meerdere kenmerken te benoemen. Een eerste kenmerk is een verhoogde mate van metacognitie (Beckmann & Minnaert, 2018). Leren betekent voor dubbel-bijzondere leerlingen sterk begaan zijn met de efficiëntie van de eigen leerprocessen en met het voor zichzelf evalueren en reguleren van de eigen leerprocessen (D'hondt & Van Rossen, 2018). Beckmann en Minnaert (2018) benadrukken de essentiële rol van non-cognitieve karaktereigenschappen in leren en ontwikkeling. Deze non-cognitieve karaktereigenschappen omvatten onder andere sociaal-emotionele, motivationele en copingstrategieën. Zo hebben dubbel-bijzondere leerlingen vaak sterke ideeën over hun eigen behoeften en potentieel (Yates & Boddison, 2020). Bovendien is het inzicht in wat ze hiermee zouden willen doen, ook wel omschreven als zelfactualisatie, veelal aanwezig (Rafatpanah, Seif, Alborzi & Khosravani, 2016). Wellicht zijn dubbel-bijzondere leerlingen hierdoor goed in staat in het overbrengen van deze inzichten, wat waardevol kan zijn in het samenwerkingsproces met hun onderwijsleeromgeving. Verder

hebben dubbel-bijzondere leerlingen baat bij concrete feedback. Dan krijgen de leerprocessen en oplossingsmethodes van de leerling meer reliëf door de confrontatie met andere benaderingen waardoor de leerling niet alleen het resultaat maar ook zijn eigen werkwijzen beter leert evalueren (D'hondt & Van Rossen, 2018).

Een ander kenmerk betreft het leerproces van dubbel-bijzondere leerlingen is de verhoogde mate van zelfbewustzijn. Dankzij dit kenmerk zijn deze leerlingen vaardiger in het verbeteren van hun mentale ervaringen door meer begrip van zichzelf, hun vaardigheden en niveaus van uitdagingen. Uit onderzoek van Rafatpanah, Seif, Alborzi en Khosravani (2016) komt naar voren dat zelfbewustzijn een positieve relatie heeft met openheid voor ervaringen, waardoor hun zelfactualisatie werd bevorderd. De verhoogde mate van zelfbewustzijn brengt echter ook mogelijke kwetsbaarheden met zich mee, zoals schaamte, zenuwachtigheid en twijfels. Het onderhouden van het gevoel van zelfwaardigheid vraagt daarom aandacht.

Om dezelfde reden wordt de ondersteuning van het zelfontplooiingsproces van een dubbel-bijzondere leerling als essentieel geoormerkt. Als het gaat om zelfontplooiing is de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985) is één van de belangrijkste theorieën. De theorie gaat ervan uit dat de drie psychologische basisbehoeften, competentie, autonomie en relatie, noodzakelijk zijn voor de persoonlijke ontwikkeling en het welbevinden van een individu. De onderkenning van deze basisbehoeften maakt het voor een dubbel-bijzondere leerling mogelijk om op zijn eigen wijze te kunnen leren en meer te profiteren van de onderwijsleeromgeving (Minnaert & Odenthal, 2018).

Ook helpen sociale en emotionele vaardigheden bij het vertonen van gewenst gedrag (Gravesteijn, Diekstra, De Wilde & Koren, 2004). Vaardigheden als het gedifferentieerd leren waarnemen van gebeurtenissen en gedrag, het leren herkennen, benoemen en hanteren van gevoelens en het beïnvloeden van denkprocessen zijn hierbij van belang. Positieve en negatieve gedachten in stressvolle of conflictsituaties kunnen leiden tot respectievelijk adequate en inadequate gevoelens en effectieve en ineffectieve gedragingen. Het bieden van leiding en structuur is bevorderlijk, wel dient er binnen deze structuur ruimte te zijn voor hun eigen vrijheid (D'hondt & Van Rossen, 2018; Minnaert & Odenthal, 2018). Het vraagt flexibiliteit én inzicht van het onderwijspersoneel om een adequate afstemming te vinden met de creativiteit en ideeën van dubbel-bijzondere leerlingen.

### **3. Methode**

#### **3.1 Onderzoeksontwerp**

Om de ideeën en ervaringen van dubbel-bijzondere leerlingen te kunnen onderzoeken is

kwalitatief onderzoek verricht waarbij de dubbel-bijzondere leerling zelf een stem krijgt. Het onderzoek heeft een beschrijvend karakter omdat de focus ligt op het exploreren van de ideeën en ervaringen van deze leerlingen. De behoeften van dubbel-bijzondere leerlingen betreffende de afstemming met onderwijspersoneel binnen hun onderwijsleeromgeving staan centraal. Dit sluit aan bij de uitleg die Migchelbrink (2013) geeft van kwalitatief onderzoek. Hij benoemt dat kwalitatief onderzoek draait om de interpretatie die de participant geeft aan gebeurtenissen en/of situatie. Door met de participanten in gesprek te gaan, wordt er gebruik gemaakt van het insiderperspectief. Op deze manier kunnen participanten hun verschillende visies en ervaringen omtrent het onderwerp rechtstreeks overbrengen naar de onderzoeker. Hierbij is het doel de afstand tussen de onderzoekers en de onderzochte werkelijkheid zo klein mogelijk te maken.

### **3.2 Participanten en context**

De onderzoekspopulatie omvat leerlingen van een reguliere middelbare school in Noord-Nederland. Deze middelbare school beschikt over twee klassen waarin leerlingen onderwijs volgen dat is afgestemd op leerlingen met hoogbegaafdheid of dubbel-bijzonderheid. Deze afstemming wordt gewaarborgd door verschillende aspecten, dit bleek uit persoonlijke communicatie met één van de verantwoordelijken van deze twee klassen (oktober 2022). Ten eerste ligt het aantal leerlingen in de klassen rond de vijftien. Ook hebben de klassen een vast lokaal waar de leerlingen gedurende de hele schooldag verblijven, met uitzondering van enkele praktische lessen. Dit betekent dat het onderwijspersoneel naar hun lokaal toekomt om de lessen te verzorgen. Daarnaast hebben de klassen wekelijks elf mentoruren, waarbij de leerlingen de ruimte krijgen om zelfstandig te werken. Mede door het hoge aantal mentoruren is het voor de leerlingen mogelijk om hun eigen traject te volgen. Dit houdt in dat zij op hun eigen tempo de lesmethodes doorlopen. Ook heeft de sfeer in het vaste lokaal een informeel karakter, zo is er een zitbank, een hoge tafel en verschillende soorten stoelen.

Voor dit onderzoek zijn zes dubbel-bijzondere leerlingen uit deze twee klassen geïnterviewd, waarvan vijf jongens en één meisje. De leeftijd van hen varieert tussen elf en veertien jaar. Bij alle participanten is hoogbegaafdheid vastgesteld of hier bestaan sterke vermoedens van bij het onderwijspersoneel. Ook hebben de participanten te maken met (gediagnostiseerde) leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen, zoals autisme, ADD of dyslexie. De periode dat de participanten in hun huidige klas onderwijs volgen varieert van zes maanden tot twee jaar. Deze achtergrondinformatie is terug te vinden in Tabel 1. De anonimiteit en vertrouwelijkheid zijn gewaarborgd door de participanten aan te duiden met participantencodes (Evers, 2013). Ook zijn bepaalde herleidbare gegevens, zoals namen van

organisaties en betrokkenen, niet verwerkt in het onderzoek.

Volgens de richtlijnen van de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen hebben de ouders van de participanten op voorhand een informatiebrief ontvangen en daarbij is om toestemming gevraagd voor deelname van hun kind. Ook de participanten zelf hebben toestemming gegeven voor hun deelname en de opname van het interview.

*Tabel 1. Achtergrondinformatie participanten*

Participant A	Participant A is een veertienjarige jongen. Hij is gediagnostiseerd met hoogbegaafdheid en autisme. Twee jaar geleden heeft hij de overstap van het basisonderwijs naar voortgezet onderwijs gemaakt. Sindsdien volgt hij onderwijs in zijn huidige klas.
Participant B	Participant B is een dertienjarige jongen. Bij het onderwijspersoneel bestaan sterke vermoedens van hoogbegaafdheid en hij is gediagnostiseerd met autisme. Zes maanden geleden heeft hij de overstap van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs gemaakt. Sindsdien volgt hij onderwijs in zijn huidige klas.
Participant C	Participant C is een elfjarige jongen. Hij is gediagnostiseerd met hoogbegaafdheid. Ook bestaan sterke vermoedens van ADD bij het onderwijspersoneel. Zes maanden geleden heeft hij de overstap van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs gemaakt. Sindsdien volgt hij onderwijs in zijn huidige klas.
Participant D	Participant D is een twaalfjarige jongen. Hij is gediagnosticeerd met hoogbegaafdheid en dyslexie. Zes maanden geleden heeft hij de overstap van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs gemaakt. Sindsdien volgt hij onderwijs in zijn huidige klas.
Participant E	Participant E is een dertienjarige jongen. Bij het onderwijspersoneel bestaan sterke vermoedens van hoogbegaafdheid en hij is gediagnostiseerd met autisme. Na het basisonderwijs binnen het speciaal onderwijs te hebben afgerond maakte hij de overstap naar een reguliere klas op zijn huidige middelbare school. Deze vorm van onderwijs sloot niet aan de daarom maakte hij anderhalf jaar geleden de overstap naar zijn huidige klas.

Participant F	Participant F is een dertienjarig meisje. Bij het onderwijspersoneel bestaan sterke vermoedens van hoogbegaafdheid en autisme. Na het verlaten van het basisonderwijs maakte zij overstap naar een reguliere klas op haar huidige middelbare school. Dit verliep moeizaam en daarom heeft zij anderhalf jaar geleden de overstap gemaakt naar haar huidige klas.
---------------	--

### 3.3 Onderzoeksinstrument

De ideeën en ervaringen van de onderzoeksgroep worden in kaart gebracht aan de hand van semigestructureerde interviews. Het interviewleidraad is opgesteld aan de hand van onderzoeksbevindingen zoals beschreven in de literatuur (zie Bijlage A). De opgestelde vragen houden dan ook verband met de deelvragen en daarmee tevens op de hoofdvraag. Het interview is onderverdeeld in vier delen namelijk, achtergrondinformatie, persoonskenmerken, onderwijsleeromgeving en afsluitende vragen. Deze delen bestaan uit een aantal sub-vragen. Deze dienden als houvast voor de onderzoeker. Om achter de daadwerkelijke behoeften van de participanten te komen heeft de onderzoeker zoveel mogelijk doorgevraagd. De onderzoeker kon de vragen specificeren en inzoomen op de belangrijkste gesprekspunten (Van der Donk & Van der Lanen, 2011). Ook kregen de participanten de ruimte om hun ideeën en ervaringen te uiten.

Het streven was om een informele sfeer te creëren tijdens de interviews, zodat de participanten zich vrij voelden om zich te uiten. Dit is op verschillende manieren gedaan. Ten eerste hadden de participanten en de onderzoeker al kennisgemaakt in de weken voorafgaand aan het interview, dit werd mogelijk door de observaties. Ook diende het eerste onderdeel van het interview, achtergrondinformatie, als ijsbreker voor het interview. Verder heeft de onderzoeker een luisterende, begripvolle houding getoond.

De interviews zijn met toestemming van de participanten opgenomen, zodat deze naderhand getranscribeerd kunnen worden. Dit maakt het mogelijk om terug te lezen wat er is gezegd en de data behouden blijft voor nadere (kwalitatieve) analyses (Flick, 2018).

### 3.4 Onderzoeksprocedure

Een eerste stap in de onderzoeksprocedure was de contactlegging met de contactpersoon van een regulier middelbare school in Noord-Nederland. Deze contactpersoon draagt de verantwoordelijkheid voor de klassen die zijn afgestemd op hoogbegaafdheid en dubbel-bijzonderheid. In een kennismakingsgesprek werd duidelijk wat aandachtspunten zijn in deze

klassen en waar tegenaan wordt gelopen. Na de kennismaking met de school heeft de onderzoeker een drietal keer mogen observeren in de klassen. Ook kon de onderzoeker hierdoor contact leggen met de leerlingen en het onderwijspersoneel. De onderzoeker heeft daarbij uitleg geven over het onderzoek. Aan de hand hiervan heeft de onderzoeker, in samenspraak met de mentor, zes leerlingen geselecteerd waarvan verwacht werd dat zij voldoende instaat waren hun ideeën en ervaringen betreft de afstemming met het onderwijspersoneel binnen hun onderwijsleeromgeving over te brengen. De mentor heeft vervolgens mailcontact gehad met de ouders van de leerlingen. Hierdoor werden de ouders voorzien van de informatiebrief en hebben zij toestemming gegeven voor de deelname van hun kind. De afnames van de interviews waren voortijdig gepland in samenspraak met de mentor en vonden plaats in een leeg klaslokaal op de school van de participanten. Voorafgaand aan het interview is aan de participanten gevraagd of zij mee wilden doen aan het onderzoek. Daarbij werd het doel van het onderzoek nogmaals aan de participanten uitgelegd en is het verloop van het interview toegelicht. Ook waren zij in de mogelijkheid om de onderzoeker vragen te stellen.

Na de afnames van de interviews zijn de audio-opnames direct overgezet op een harde schijf waar alleen de onderzoeker toegang tot heeft door middel van een beveiligingscode. Op deze manier werd de anonimiteit van de participanten zoveel mogelijk gewaarborgd.

### **3.5 Analyse**

Allereerst heeft de onderzoeker de audio-opnames getranscribeerd. Er is structuur aangebracht in de verkregen gegevens door middel van een thematische analyse. De onderzoeker heeft een inductieve benaderingswijze gehanteerd. Dit houdt in dat de gegevens zo open mogelijk benaderd werden en gelet is op alles wat met een verschijnsel te maken zou kunnen hebben (Migchelbrink, 2013). Het startpunt van de thematische analyse lag dan ook expliciet bij de verzamelde data.

Voor de verdere thematische analyse is een stappenplan doorlopen dat gebaseerd is op de Grounded Theory. Deze bestaat uit drie stappen: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen (Scheepers, Tobi & Boeije, 2016). Tijdens het open coderen heeft de onderzoeker alle data, met aandacht voor de perspectieven van de participanten en hun taalgebruik, bestudeerd. Op deze manier kon de onderzoeker patronen en opvallende zaken verbinden aan een thema en werden voorzien van een codenaam. Deze thema's werden elk gemankeerd met eigen een kleur. De thema's die naar voren kwamen zijn: schoolloopbaan, persoonskenmerken, uitdagingen, hobby's, creativiteit, keuzemogelijkheden, gewenste

schoolinhoud, betrokkenheid onderwijspersoneel, gewenste ondersteuning onderwijspersoneel, leerproces, fysieke omgeving. De volgende stap was het axiaal coderen. Hierbij is gelet op de verschillende deelvragen en overkoepelende thema's, ofwel axiale codes, die naar voren kwamen (Flick, 2018). Op deze manier kunnen verbanden en relaties in kaart worden gebracht en verwerkt worden tot een geheel. Ook zijn enkele codes bijgesteld en samengevoegd om de betekenis van de tekst beter te omvatten. De derde analytische stap is selectief coderen. Hierbij is gecodeerd op een hoger abstractieniveau, waarbij op zoek is gegaan naar onderlinge verbanden tussen de antwoorden en relaties. Elk thema is zo volledig mogelijk uitgewerkt en daarbij is gekeken naar eerdere theoretische inzichten. Aan de hand van deze uitwerkingen konden de resultaten geformuleerd worden.

#### **4. Resultaten**

In dit hoofdstuk staan de resultaten van de semigestructureerde interviews beschreven. Tijdens het coderingsproces kwam een aantal thema's naar voren die betrekking hebben op de drie deelvragen van het onderzoek: 'Welke factoren stimuleren volgens dubbel-bijzondere leerlingen een adequate afstemming met het onderwijspersoneel?', 'Op welke manier ervaren dubbel-bijzondere leerlingen ruimte om hun ondersteuningsbehoeften kenbaar te maken aan het onderwijspersoneel?' en 'Op welke manier is er volgens dubbel-bijzondere leerlingen aandacht voor het eigen leerproces?'. Deze thema's zijn: schoolloopbaan, persoonskenmerken, uitdagingen, hobby's, creativiteit, keuzemogelijkheden, gewenste schoolinhoud, betrokkenheid onderwijspersoneel, gewenste ondersteuning onderwijspersoneel, leerproces, fysieke omgeving. In dit hoofdstuk is een uitwerking van deze thema's te vinden. Vervolgens wordt teruggekoppeld hoe deze thema's verband houden met de drie deelvragen.

##### *Schoolloopbaan*

Om een beeld te krijgen van de schoolloopbaan van de participanten is gevraagd naar hun basisschoolervaring. Voor alle zes participanten geldt dat de rol van het onderwijspersoneel een doorslaggevende factor is op de manier waarop zij terugkijken op hun basisschoolperiode. Zij hebben echter verschillende ervaringen als het gaat om de manier waarop het onderwijspersoneel invloed uitoefende.

Vier van de zes participanten hebben hun basisschoolperiode als negatief ervaren. De voornaamste reden die zij hiervoor gaven is dat het onderwijspersoneel niet beschikte over handvatten om hun specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften te beantwoorden. Als gevolg hiervan werden Participant B en Participant E thuiszitters. Voor hen was dit een lastige



periode. Participant B was na verloop van tijd in staat om toch met enige regelmaat naar school te gaan onder begeleiding van zijn moeder. Participant E kreeg hulp van een externe hulpverleningsorganisatie en maakte de overstap naar het speciaal onderwijs, wat voor hem positief uitpakte. Participant E noemt dat het onderwijspersoneel daar over meer kennis beschikte van wat hij nodig had. Aanpassingen die hem destijds voornamelijk hebben geholpen waren een vaste plaats in de klas en daarnaast een nauwe samenwerking tussen het onderwijspersoneel en zijn ouders. Verder noemt Participant E dat er meer naar zijn mening werd geluisterd door het onderwijspersoneel. Wel zorgden wisselingen in het onderwijspersoneel ervoor dat hij niet altijd adequaat functioneerde en periodes opnieuw thuiszat.

Voor Participant D en Participant F geldt dat zij negatieve ervaringen aan hun basisschoolperiode hebben overgehouden als gevolg van pesten door leeftijdsgenoten. Participant D noemt dat hij meerdere jaren is gepest wat er naar zijn zeggen voor heeft gezorgd dat hij zich slecht kon concentreren. De mate waarin het onderwijspersoneel dit oppakte was gering. Daarnaast was het destijds bekend dat hij een specifieke onderwijsbehoefte had, maar ook hier werd geen gehoor aan gegeven. De pestervaringen die Participant F heeft moeten doorstaan zorgden er bij haar voor dat zij zich een buitenbeentje voelde en op zichzelf was. Door de manier waarop Participant F hierover praatte kon de onderzoeker opmaken dat zij zich hierin niet ondersteund voelde en haar gevoelens wegwimpelde. Zij wilde liever geen aandacht aan dit onderwerp schenken. Op dat moment verloor de onderzoeker enigszins interactie met Participant F.

In tegenstelling tot bovengenoemde vier participanten hebben Participant A en Participant C hun basisschoolperiode wel als positief ervaren. Beide noemen de invloed van het onderwijspersoneel als doorslaggevende factor. Participant A kwam op zijn eerste basisschool in contact met onderwijspersoneel dat kennis had van hoogbegaafdheid. Door middel van een diagnostisch onderzoek werd bij hem hoogbegaafdheid geconstateerd. Op het moment dat het onderwijspersoneel met kennis van hoogbegaafdheid koos om op een andere onderwijsvoorziening te onderwijzen, maakte Participant A de keuze ook over te stappen naar de desbetreffende onderwijsvoorziening. Dit zorgde ervoor dat hij aansluiting voelde binnen het geboden onderwijs. Ook voor Participant C geldt dat de betrokkenheid van het onderwijspersoneel zorgde voor een positieve ervaring.

### *Persoonskenmerken*

In elk interview is ter sprake gekomen hoe de participanten zichzelf zouden omschrijven. Alle

participanten noemen vervolgens bepaalde aspecten van hun werkhouding. Bijna alle participanten beschikken over persoonskenmerken die zelfactualisering bevordert. Participant A benadrukt wisselingen in zijn motivatie door de volgende uitspraak: *“Ik werk hard. Maar niet altijd. Wat ik daarmee bedoel is... soms doe ik ook iets anders dan werken omdat ik er dan gewoon echt even helemaal geen zin in heb. Maar als ik werk dan werk ik wel goed en hard.”* Een specifieke aanleiding voor deze wisselende motivatie geeft hij niet, wel speelt bijvoorbeeld mee hoeveel slaap hij gehad heeft. Participant B noemt dat hij goed kan focussen, maar omschrijft zichzelf ook als druk. Verder is zijn doorzettingsvermogen typerend. Wel geeft hij hierbij aan dat hij dit voornamelijk merkt buiten school om, bijvoorbeeld bij voetbal en kickboksen. Op school merkt hij dit alleen bij zichzelf op wanneer hij onder tijdsdruk staat, omdat er een grens is gesteld dat het schoolwerk af moet zijn. Participant C zegt een vlot werktempo te hebben en graag zelfstandig werkt. Participant D omschrijft zichzelf als een gezellige, sociale leerling. *“Mijn sportiviteit is kenmerkend voor mij”*: zo antwoordt hij. Participant E noemt zichzelf een rustige leerling. Daarnaast omschrijft hij zichzelf als leergierig en oplettend. Hierdoor kan hij veel informatie in zich opnemen en ook noemt hij dat hij vaardig is in het stellen van vragen. Participant F geeft aan te doen wat er van haar verwacht wordt. Ze geeft hierbij aan dat ze wel eens klaagt, maar dit vaak als grap bedoelt.

### *Uitdagingen*

De participanten hebben elk hun eigen uitdagingen. Wel lijkt er één uitdaging te zijn waar vijf participanten mee te maken hebben. Dat is de uitdaging om hun focus adequaat te kunnen inzetten. De participanten hebben verschillende ervaringen en ideeën over de mate waarin zij zich kunnen focussen. Participant A noemt bijvoorbeeld dat hij zich niet echt kan focussen op één taak. Wanneer dit echter wel lukt, merkt hij na verloop van tijd dat hij rust aan zijn hoofd nodig heeft. Op deze momenten lukt het werken niet meer en maakt hij fouten. Participant A geeft hierbij als reden dat hij te lang door werkt. Participant C noemt dat de drukte in zijn hoofd een belemmering voor hem is. Hij zegt hierover: *“Soms meestal tijdens gym.. als er dan echt heel veel mensen zijn, dan krijg ik soms hoofdpijn.”* Dit zorgt ervoor dat de mate waarin hij zich kan focussen óók voor hem een uitdaging is. Hij is snel afgeleid door geluiden en mensen om zich heen. Ook voor Participant D is focussen een uitdaging. Ongeconcentreerd werken en niet vaardig zijn in het vragen van hulp vormen voor hem een belemmering. Het maken van schoolwerk, met name zelfstandig werken, ervaart hij hierdoor als lastig. Het ontbreken van interesse is een factor wat deze uitdaging voor hem bemoeilijkt.

Participant F geeft aan dat de mate waarop ze zich kan focussen onder andere afhankelijk is van de sfeer in de ruimte. Op momenten dat zij moeite heeft om tot leren te komen ligt dat volgens haar dan ook voornamelijk aan persoonlijke redenen, bijvoorbeeld haar gemoedstoestand, en niet aan de onderwijsmethode. Op deze momenten merkt ze dat ze sneller afgeleid is. Dit heeft een negatieve invloed op haar motivatie. Net als Participant D geeft Participant F aan dat het ontbreken van interesse tevens een belemmering vormt voor haar inzet. Participant F zegt hierover: *“Dan doe ik het nog steeds maar dan gaat het veel langzamer. En dan moet ik mezelf echt pushen. Van ja doe het gewoon, ga het gewoon doen”*. Wisselingen in haar motivatie zorgen ervoor dat zij niet vaardig is in het stellen van concrete realistische doelen. Verder noemt Participant F dat ze een duidelijk verschil merkt wanneer ze in haar thuisomgeving haar schoolwerk maakt. In haar thuisomgeving is ze in staat om zich beter te focussen en daardoor vlotter door haar schoolwerk te gaan. Volgens haar komt dit doordat er minder mensen aanwezig zijn, zij een vertrouwder gevoel heeft en keuze heeft om bijvoorbeeld muziek op te zetten. Voor Participant E geldt dat sociale vaardigheden de grootste uitdaging voor hem zijn. Wel is hij zich ervan bewust dat hij in staat is om zijn sociale vaardigheden te ontwikkelen. Ondanks dat hij het lastig vindt om bijvoorbeeld een gesprek te starten merkt hij dat dit verbetert door het vaker te doen.

### *Hobby's*

De zes participanten delen één gemeenschappelijke hobby, namelijk gamen. Naast dat ze deze hobby delen, besteden ze doorgaans veel tijd aan deze ene hobby. Participant A geeft aan veel van gamen af te weten. Hij merkt dat wanneer een game geüpdatet is hij daar een enorme focus voor kan hebben. Op school houdt hij zich hier ook mee bezig, bijvoorbeeld in de pauzes. Een andere hobby van Participant A is saxofoon spelen en daarnaast heeft hij interesse in trainen. Verder is sporten een hobby die een groot deel van de participanten delen. Participant B en participant D zijn beide voetballers. Participant D geeft aan dat hij hier veel tijd aan besteedt, zo traint hij drie keer in de week en heeft hij in het weekend een wedstrijd. Participant B beoefent naast voetbal ook kickboksen. Ook Participant C beoefent een sport, namelijk judo. Participant C en Participant F benoemen dat tekenen een hobby van hen is. Verder kijkt Participant F graag tv-programma's. Twee participanten geven aan graag nieuwe kennis of vaardigheden op te doen in hun vrije tijd. Participant F doet dit door het aanleren van een nieuwe taal, namelijk Japans. En Participant E omschrijft dat hij graag bezig is met informatie opzoeken. Eén participant, Participant B, noemt graag omgang te hebben met vrienden in zijn vrije tijd.

### *Creativiteit*

Alle participanten weten antwoord te geven op de vraag wat zij onder creativiteit verstaan. Ook is er een overeenstemming in de antwoorden die de participanten geven. Alle participanten noemen dat creativiteit inhoudt dat je een eigen invulling aan iets kunt geven en daarbij eigen keuzes kunt maken. Ook benadrukken Participant C, Participant D en Participant E dat creativiteit inhoudt dat je een eigen voorstelling of eigen ideeën over iets hebt. Aanvullend noemt Participant E dat iedereen op zijn eigen manier creatief is. Verder legt Participant A uit dat hij zijn eigen ideeën en ontwerpen graag met anderen zou willen delen. Participant F omschrijft dat iedereen creativiteit op zijn eigen manier interpreteert. Zo zou ze zichzelf niet als creatief omschrijven, maar zouden anderen haar wel creatief kunnen vinden. Zonder dat Participant F het expliciet omschrijft benadrukt zij volgens de onderzoeker hiermee dat creativiteit gebaseerd is op een subjectieve ervaring.

### *Keuzemogelijkheden*

Als het gaat om keuzemogelijkheden hebben alle participanten hier hun eigen ideeën over. Ook ervaren de participanten keuzemogelijkheden op verschillende vlakken. Drie participanten, namelijk Participant A, Participant E en Participant F, zijn van mening dat de grote hoeveelheid mentoruren bijdraagt aan hun keuzevrijheid. Deze participanten antwoorden dat ze tijdens de mentoruren zelfstandig kunnen werken en hierdoor over het algemeen geen huiswerk hebben. Participant F zegt het volgende: *“De mentoruren zorgen voor vrijheid. Zo kan je zelf inplannen wanneer je wat wil maken. Hierdoor heb je na school géén huiswerk, maar mocht ik een keer achterlopen dan maak ik het thuis.”*

Over de keuzemogelijkheden die de participanten inhoudelijk ervaren over de leerstof zijn de meningen verschillend. Participant F noemt dat ze keuzemogelijkheden heeft, maar dat ze zich graag vasthoudt aan het reguliere programma. Participant A, Participant C, Participant D en Participant E noemen dat ze geen keuzemogelijkheden hebben in wat ze inhoudelijk leren. De vakken staan vast en Participant A voegt hieraan toe dat het hem wordt opgedragen. Participant A en Participant D noemen enkel keuzemogelijkheden te hebben bij bepaalde projecten. Deze kunnen naar eigen inzicht en interesse aangepast worden, maar worden vooralsnog gekaderd door bepaalde regels. Het voorbeeld dat Participant A hierbij geeft is de opdracht om een fantasiestad te maken door middel van een game, waarbij hij de game kon instellen in de Franse taal om zo Frans te leren. Participant C en Participant D voegen toe het prettig te vinden dat ze de keuze hebben in welke volgorde ze hun schoolwerk maken.

Ook noemen twee participanten dat er keuzemogelijkheden zijn in de manier waarop

zij zelfstandig werken. Voor Participant D geldt dat hij zich beter kan focussen wanneer hij naar muziek luistert, dit is een keuze die geaccepteerd wordt door het onderwijspersoneel. Daarnaast geeft Participant E aan graag gebruik te maken van de mogelijkheid om zich terug te trekken in het opvanglokaal. Deze keuze maakt hij wanneer hij ervaart dat het te druk is in het lokaal. In het opvanglokaal zijn minder prikkels en kan hij beter zelfstandig werken.

#### *Gewenste schoolinhoud*

De participanten zijn bevraagd over wat zij graag zouden willen leren op school. Zo komt naar voren dat de meeste participanten de leerstof zoveel mogelijk zouden aansluiten op hun eerder genoemde hobby's en hun verdere loopbaan. In de opinie van Participant E zijn vakken interessant wanneer hij waardevolle informatie opdoet. Als voorbeeld noemt hij Aardrijkskunde en Onderzoek & Ontwerpen. Deze vakken sluiten aan bij het beroep dat hij later zou willen uitoefenen, namelijk architect. Daarnaast vindt hij het belangrijk dat je de basisstof weet. Het zou een individuele keuze moeten zijn om verdere verdieping te vergaren. Participant B, Participant C en Participant F delen de mening van Participant E, ook zij zouden graag kennis willen opdoen die waardevol is in hun latere loopbaan. Participant B noemt hierbij ook specifieke vaardigheden, zoals doorzettingsvermogen. Verder is Participant F zich ervan bewust dat school waardevol is voor haar algemene ontwikkeling. Ze geeft aan dat je op school de mogelijkheid krijgt om sociale vaardigheden te oefenen en dat daarnaast een adequate werkhouding gestimuleerd wordt. Naast dat Participant A aangeeft dat hij Muziek, Onderzoek & Onderwerpen en Wereld & Wetenschap leuke vakken vindt zegt hij: *“Ik vind het heel belangrijk dat je leert jezelf te zijn. Maar dat je ook leert wat je nodig hebt om in de maatschappij te kunnen functioneren. Ja dat soort dingen en talen. Dat je mensen kunt aanspreken in andere talen.”* Ook Participant D zou graag zijn persoonlijke interesses ontwikkelen. Hij zou zich dan ook graag bezighouden met sporten op school. Van actief en fysiek bezig zijn krijgt hij energie en wordt hij blij.

#### *Betrokkenheid onderwijspersoneel*

Alle participanten zijn tevreden over de betrokkenheid van het onderwijspersoneel. Niet elke participant weet echter de ervaringen en ideeën betreffende de betrokkenheid van het onderwijspersoneel concreet te omschrijven. Participant C geeft aan dat hij het lastig vindt om dit te omschrijven, wel is hij van mening dat het onderwijspersoneel weet wie hij is en weet wat hij nodig heeft. Participant C benoemt vertrouwen in het onderwijspersoneel te hebben. Hij ziet dat het onderwijspersoneel rekening houdt met zijn klasgenoten, dus hij gaat er vanuit dat zij ook rekening houden met hem. Ook Participant A, Participant D, Participant E en

Participant F benoemen dat onderwijspersoneel rekening houdt met hun manier van werken en weten wat zij als leerling nodig hebben. Participant D voegt hieraan toe dat het onderwijspersoneel hem benadert en op de hoogte is van waar hij mee bezig is. Hij heeft het gevoel dat ze hem in de gaten houden. Participant E noemt dat het positief is dat het onderwijspersoneel kennis heeft van zijn achtergrond. Volgens hem zijn ze goed op de hoogte van zijn kunnen. Dit maakt dat hier adequaat op kan worden ingespeeld door het onderwijspersoneel. Een ander aspect waarover Participant A enthousiast is betreft het feit dat zijn mentor muzikleerkracht is. Samen delen zij de interesse in muziek en dit scheidt betrokkenheid. Zijn mentor denkt mee in mogelijkheden om zich te verdiepen in zijn hobby's. Zo is Participant A bijvoorbeeld geïnteresseerd in treinen en heeft zijn mentor geregeld dat hij een keer mag meekijken met een machinist. Niet elke participant heeft in deze mate baat bij betrokkenheid van het onderwijspersoneel. Ondanks dat Participant F de betrokkenheid van het onderwijspersoneel waardeert, probeert ze zoveel mogelijk haar eigen gang te gaan. Het onderwijspersoneel hoeft haar niet zozeer te motiveren, dat doet ze zelf wel.

#### *Gewenste ondersteuning onderwijspersoneel*

De behoefte aan structuur en duidelijkheid gaat voor alle zes participanten op. Over de invulling hiervan hebben de participanten verschillende ideeën. Als het gaat om de ondersteuning van het onderwijspersoneel hebben de participanten dan ook verschillende behoeften. Participant A geeft aan dat hij bij bepaalde uitdagingen iemand nodig heeft die hem stimuleert. Dit ten eerste om tot leren te komen, maar daarnaast ook bij het stellen van realistische doelen. Hij geeft hiervan een voorbeeld van een wiskundeles, waarbij de wiskundeleerkracht een realistisch doel stelde voor die les. Door dit inzicht lukte het Participant A om zijn aandacht te richten. Participant A voegt hieraan toe dat het voor hem belangrijk is dat het onderwijspersoneel het opvangt wanneer iets niet lukt en vervolgens rustig uitleg geeft. Een leerkracht moet volgens Participant A flexibel, maar ook streng zijn. Ook Participant D heeft baat bij onderwijspersoneel dat hem stimuleert, voornamelijk bij zijn uitdaging om zelfstandig te werken. Participant D vraagt eigenlijk alleen aan zijn mentor om hulp. Samen met zijn mentor maakt hij een planning. Deze planning geeft duidelijkheid en soms stress. Dit door een gevoel van tijdsnood. Aan andere leerkrachten vraagt hij bijna geen hulp. Volgens Participant D houdt een ideale leerkracht rekening met je, door je soms te helpen en soms met rust te laten. Participant B en Participant C geven beide aan baat te hebben bij een rustige, stille omgeving, maar zij zouden graag ondersteund worden in het creëren hiervan. Participant B geeft dan ook aan het lastig te vinden hier zelf bewuste keuzes

in te maken. Af en toe is het nodig dat het onderwijspersoneel zegt dat hij beter apart kan gaan zitten. Verder vindt hij het belangrijk dat hij aanwijzingen en duidelijke feedback krijgt. Hij spreekt zich hier positief over uit: *“Op de basisschool luisteren ze minder naar je. In deze klas luisteren ze wel goed naar je. En als ik iets verkeerd doe, dan kunnen ze het gewoon zeggen.”* Ook zegt hij dat het afhankelijk van de leerkracht en het onderwerp is of hij hulp vraagt. Een goede leerkracht heeft volgens hem humor, is serieus en geeft grenzen aan. Naast dat Participant C baat heeft bij een rustige, stille omgeving is voldoende tijd een factor die hem helpt om zijn uitdagingen aan te gaan. Participant C is geneigd een vlot werktempo aan te nemen. Hij is zich echter van bewust dat hij meer tijd moet nemen om te voorkomen dat hij onnodig fouten maakt. Participant E heeft in de ondersteuning voornamelijk behoefte aan bevestiging en duidelijkheid. Hij vindt het prettig om leerkrachten vragen te kunnen stellen. Hiervoor maakt hij gebruik van een online programma. Daarnaast benadrukt hij zijn sterke behoefte aan overzicht. Samen met de mentor heeft hij een computerbestand waarin al zijn huiswerk staat. Als hij een taak heeft afgerond kan hij deze afstrepen. Als verbeterpunt noemt hij dat onder leerkrachten een betere afstemming en inzet gevonden kan worden qua lesinhoud. Het merkt op dat leerkrachten soms zoekende zijn over hoe zij een les inhoudelijk invullen. Wel vindt Participant E het fijn dat leerkrachten hierin transparant zijn en leerlingen ook gevraagd worden naar hun mening. Hij zegt hierover: *“Aan de kinderen wordt natuurlijk ook gevraagd, die moeten het onderwijs volgen”*. Verder benoemt hij dat zijn ideale leerkracht met passie zijn werk doet. Participant E verwacht volledige inzet en openheid van een leerkracht. Verder waardeert hij dat elke leerkracht zijn eigen aanpak heeft. Participant F antwoordt op de vragen omtrent betrokkenheid van onderwijspersoneel dat leerkrachten vaardig moeten zijn in hun uitleg en daarnaast graag zelfstandig werkt. Verder heeft ze er baat bij dat er ruimte is voor vragen wanneer ze haar schoolwerk niet begrijpt.

### *Leerproces*

In het interview werd geen concrete vraag gewijd aan het leerproces, maar enkele participanten doen hier uitspraken over. Participant A legt uit dat zijn voortgang wordt bepaald door middel van de JIJ-toets, die je naar zijn zeggen niet goed of fout kan maken. De resultaten van JIJ-toets geven per vak weer op welk niveau een leerling functioneert. Op deze manier kan het onderwijspersoneel bepalen welk vak meer aandacht vereist of welke vakken adequaat verlopen. De JIJ-toetsen worden drie keer per schooljaar afgenomen. Participant A benadrukt dat deze toetsen inzicht geven in waar hij op dat moment staat. Ook Participant E legt uit dat de individuele benadering een positieve uitwerking op hem heeft. Ten eerste merkt

hij een duidelijke groei in zijn sociale vaardigheden. De feedback die hij krijgt is persoonlijk en gericht op zijn eigen werkniveau. Er wordt naar hem persoonlijk gekeken hoe hij zich ontwikkelt. Dit maakt dat hij zich goed op zijn plek voelt en de rust heeft om zich te ontwikkelen.

### *Fysieke omgeving*

De zes participanten leggen elk op hun eigen manier uit wat hun onderwijsomgeving voor hen betekent. Opnieuw wordt de behoefte aan structuur door hen benadrukt. Alle participanten zijn zich ervan bewust dat het vaste klaslokaal, de vaste plaats in de klas en een vaste mentor een positieve invloed op hen heeft. Participant A, Participant B, Participant C en Participant D benoemen dat het hen structuur en duidelijkheid brengt. Participant C legt uit dat het prettig is om alles bij de hand te hebben in het vaste lokaal. Ook Participant F geeft aan het prettig te vinden om in een vast lokaal lessen te volgen, dit voornamelijk omdat ze hierdoor niet hoeft te lopen. Wel zegt ze dat het nog steeds geen ruimte is waar ze zich dermate comfortabel genoeg voelt in vergelijking met bijvoorbeeld haar eigen kamer. Ze ziet de onderwijsleeromgeving vooral als ‘school’ en benoemt dat ze over andere aspecten een neutrale mening heeft. Participant A noemt verschillende faciliteiten van de onderwijsleeromgeving waar hij blij mee is. Zo spreekt hij uit dat het muzieklokaal veel mogelijkheden voor hem creëert. Ook de mogelijkheden in het vaste lokaal beschrijft hij: *“Het is niet als een normaal klaslokaal, met alleen maar stoelen. We hebben een bank, we hebben een hoge tafel. Ik zit meestal op de bank. Omdat ik het gewoon heel fijn vind om op de bank te zitten. Er is een lader daar. Het is eigenlijk gewoon een beetje mijn plekje.”* Daarnaast benoemt hij dat het volgen van een individueel traject echter ook nadelen heeft. Hij voelt zich wel eens buitengesloten in relatie tot de rest van de school. Soms heeft hij het gevoel dat hij zich moet verantwoorden op welk niveau hij onderwijs volgt en daarnaast leert hij geen andere mensen kennen buiten zijn eigen klas om. Ook de afstand die hij moet fietsen om naar school te komen ziet hij als een nadeel. Participant E noemt de mogelijkheid om in plaats van de hoofdingang van de school gebruik te maken van de achteringang. Deze mogelijkheid is er voor leerlingen die de hoofdingang te druk vinden. In het verleden heeft hij hier veel gebruik van gemaakt, nu raakt hij meer gewend aan de hoofdingang. Participant B voegt nog toe dat hij een gezellige sfeer in de onderwijsleeromgeving ervaart.

## **4.2 Terugkoppeling deelvragen**

*Welke factoren stimuleren volgens dubbel-bijzondere leerlingen een adequate afstemming met het onderwijspersoneel?* De afstemming met het onderwijspersoneel komen voornamelijk



naar voren in de thema's: schoolloopbaan, hobby's en de betrokkenheid van het onderwijspersoneel. Aan de hand van de ervaringen en ideeën die de participanten delen over hun schoolloopbaan komt naar voren dat de kennis rondom onderwijs- en ondersteuningsbehoeften een doorslaggevende factor is op het functioneren van een dubbel-bijzondere leerling. Deze kennis maakt dat het onderwijspersoneel in staat is om betrokken te zijn bij de dubbel-bijzondere leerling als individu. Vier participanten hebben ervaren dat het voor hen negatief uitpakt wanneer adequate afstemming met het onderwijspersoneel niet mogelijk was. Dit werd volgens hen veroorzaakt door gebrek aan betrokkenheid van het onderwijspersoneel op school. Voor hen resulteerde dit in onbegrip en frustraties. Voor enkele participanten werd de mogelijkheid om onderwijs te volgen ontnomen.

De reden dat het voor de participanten op dit moment wel mogelijk is om met plezier naar school te gaan en zich adequaat te kunnen ontwikkelen, heeft volgens de participanten veelal te maken met de manier waarop het onderwijspersoneel begrip toont voor zowel hun sterke als zwakke kenmerken. Meerdere participanten spreken zich dan ook positief uit over de manier waarop het onderwijspersoneel naar hen luistert en dat zij zich gezien voelen als individu. Dit schept vertrouwen. Ook kan de afstemming met het onderwijspersoneel worden vergroot wanneer het onderwijspersoneel weet in te spelen op de hobby's en daarmee de interesses van de participanten. Hierdoor is het onderwijspersoneel in staat om de (autonome) motivatie tot leren te vergroten. Deze factoren stimuleren een adequate afstemming met het onderwijspersoneel.

*Op welke manier ervaren dubbel-bijzondere leerlingen ruimte om hun ondersteuningsbehoeften kenbaar te maken aan het onderwijspersoneel?* De thema's waarbij mogelijkheden betreft ondersteuningsbehoeften naar voren komen zijn: persoonskenmerken, uitdagingen, gewenste ondersteuning onderwijspersoneel. De participanten noemen verschillende persoonskenmerken, zoals hardwerkend, leergierig, oplettend, sterk doorzettingsvermogen en sterke focus. Deze persoonskenmerken bevorderen het proces van zelfactualisering. Wel benoemen de participanten dat deze persoonskenmerken enkel tot uiting komt bij aanwezigheid van motivatie en interesse. Aan de hand hiervan is een verband te leggen tussen de meest aanwezige uitdaging die de participanten noemen, namelijk het adequaat richten van hun focus. Andere uitdagingen waardoor de participanten in meer of mindere mate worden belemmerd in hun functioneren zijn sterke prikkelgevoeligheid en beperkte sociale vaardigheden.

Ook al weten de participanten hun persoonskenmerken en uitdagingen onder woorden

te brengen, toch geven een aantal participanten aan dat zij niet over vaardigheden beschikken om zelf keuzes af te wegen en realistische doelen te stellen. De onderzoeker maakt uit de antwoorden van de participanten op dat het waarschijnlijk is dat leeftijdsfase hierin een rol heeft. Daarnaast valt indirect op te maken dat de ondersteuningsbehoeften van de participanten voornamelijk ligt in het scheppen van duidelijkheid en structuur. Verder brengen meerdere participanten onder woorden dat zij sfeergevoelig zijn en baat hebben bij een ruimte waarin hun uitdagingen zoveel mogelijk worden opgevangen door het onderwijspersoneel. De tevredenheid die de participanten ervaren rondom hun ondersteuningsbehoeften lijkt voornamelijk gecreëerd te worden door middel van het relatief hoge aantal mentoruren. Naast dat de mentoruren zorgen voor vastigheid, lijkt er gedurende de mentoruren zorgvuldig te worden gezocht naar een balans tussen zelfstandig werken en concrete uitleg. Een aantal participanten geven bijvoorbeeld aan dat hun mentor flexibel is. Op bepaalde momenten mogen de participanten hun tijd zelfstanding invullen, maar hierin weet de mentor de grenzen aan te geven. Ook heeft hij voldoende kennis van verschillende vakken om hierover vragen te beantwoorden.

*Op welke manier is er volgens dubbel-bijzondere leerlingen aandacht voor het eigen leerproces?* Er zijn meerdere thema's die een bijdrage leveren aan het antwoord op deze deelvraag, namelijk creativiteit, keuzemogelijkheden, gewenste schoolinhoud, leerproces en fysieke omgeving. Creativiteit is een begrip waar alle participanten bewuste ideeën over hebben. Het idee dat creativiteit ruimte biedt om een eigen invulling aan iets te geven heerst. In een ideale schoolsituatie zouden de meeste participanten voornamelijk willen richten op de het ontwikkelen van hun hobby's. Doorgaans besteden zij hier dan ook veel tijd aan. Dit sluit aan bij de ideeën die de participanten hebben over het ontwikkelen van vaardigheden en kennis die zij in hun verdere loopbaan kunnen toepassen.

Desalniettemin ervaren de participanten geringe keuzemogelijkheden binnen hun onderwijsvoorziening. De meeste participanten ervaren dat de leerstof inhoudelijk voor hun gekaderd is. Enkel tijdens projecten is het mogelijk om persoonlijke keuzes te maken. Toch merkt de onderzoeker op dat dit voor de participanten niet als dermate negatief ervaren wordt. Meerdere participanten ervaren individuele afstemming als het gaat om hun onderwijsbehoeften. Dit houdt voornamelijk verband met het tempo waarin een methode behandeld wordt. Het tempo wordt onder andere bepaald aan de hand van de JIJ-toetsen. Deze geven het onderwijspersoneel handvatten om het traject af te stemmen en maken het leerproces van de participanten inzichtelijk.

Een ander thema waar de participant zich in grote lijnen positief over uitspreken is de fysieke omgeving binnen hun onderwijsvoorziening. Er worden verschillende faciliteiten aangeboden. Zo wordt onder andere de informele setting in het klaslokaal, het opvanglokaal, het muzieklokaal en de achteringang van de onderwijsvoorziening als positief ervaren. Deze faciliteiten vergroten de mogelijkheid om een stimulerende, veilige werkomgeving te creëren die aansluit bij het individuele leerproces van de participanten.

## **5. Conclusie**

Door middel van dit onderzoek is een antwoord verkregen op de hoofdvraag: *‘Welke ideeën en ervaringen hebben dubbel-bijzondere leerlingen uit het voortgezet onderwijs zelf over de afstemming met het onderwijspersoneel binnen hun onderwijsleeromgeving?’* Vooropgesteld vernemen dubbel-bijzondere leerlingen graag dat het onderwijspersoneel binnen hun onderwijsleeromgeving zich inzet om te streven naar een balans tussen het stimuleren van (zelfactualiserende) persoonskenmerken en het aanbieden van concrete uitleg en instructie aangaande het onderwijsaanbod. Die balans draagt bij aan een veilige onderwijsleeromgeving waarin het potentieel van dubbel-bijzondere leerlingen optimaal tot uiting kan komen. Het schept voor dubbel-bijzondere leerlingen een mogelijkheid om zichzelf te zijn. Zij winnen vertrouwen doordat zij gezien en gehoord worden. Betrokken onderwijspersoneel heeft hierin een essentiële rol. Daarbij komt dat de behoefte aan structuur en duidelijkheid bij dubbel-bijzondere leerlingen gradueel aanwezig lijkt te zijn. De manier waarop deze behoefte tot uiting komt is per dubbel-bijzondere leerling echter verschillend. Er is dan ook geen eenduidige methode die een adequate afstemming met het onderwijspersoneel binnen hun onderwijsleeromgeving garandeert. Wel beschikken dubbel-bijzondere leerlingen over een grote mate van inzicht in hun eigen behoeften. Dit maakt dat het luisteren naar deze leerlingen erg waardevol is.

## **6. Discussie**

### **6.2 Relatie literatuur met opgedane bevindingen**

Dit onderzoek bevestigt het belang van de afstemming tussen dubbel-bijzondere leerlingen en het onderwijspersoneel in hun onderwijsleeromgeving. In de literatuur komt het belang van leren als een individueel proces naar voren, waarbij gekeken wordt naar zowel de sterke als zwakke kenmerken van een dubbel-bijzondere leerling (Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2023). De benadering van het onderwijspersoneel op een leerling heeft hier grote invloed op. Minnaert en Odenthal (2018) benadrukken dan ook de invloed van feedback op de mindset

van een leerling. Uit het onderzoek is gebleken dat de dubbel-bijzondere leerlingen veelal negatieve ervaringen hebben en zich vaak onbegrepen en ongehoord voelden in hun onderwijsverleden. Binnen het reguliere onderwijs konden zij geen aansluiting vinden, waardoor de kans op schooluitval groot was. Deze leerlingen vinden een goede relatie met onderwijspersoneel belangrijk. Zij willen gezien, gehoord en vooral serieus genomen worden (Minnaert & Odenthal, 2018). Luisteren naar de stem van dubbel-bijzondere leerlingen maakt het mogelijk om recht te doen aan hun onderwijs- en ondersteuningsbehoeften. Zo beperkt adequate afstemming tussen dubbel-bijzondere leerlingen en het onderwijspersoneel de kans op schooluitval.

### **6.3 Reflectie op het onderzoek**

Inhoudelijk en methodologisch kent het onderzoek enkele beperkingen. Ten eerste volgen de zes dubbel-bijzonder leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek een uniek traject die ontwikkeld is voor hoogbegaafde en dubbel-bijzondere leerlingen. Dit maakt dat de opgedane inzichten niet geheel te generaliseren zijn naar alle dubbel-bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ook beperkt het onderzoek zich tot de leeftijdscategorie elf tot en met veertien jaar. Hierdoor geven de uitkomsten inzicht in eventuele uitdagingen voor dubbel-bijzondere leerlingen tijdens de eerste jaren in het voortgezet onderwijs. Het is aannemelijk dat dubbel-bijzondere leerlingen in een oudere leeftijdscategorie te maken krijgen met andere uitdagingen. Door de beperkte omvang van het onderzoek is het niet mogelijk om een volledig beeld te schetsen van de gehele verloop van het voortgezet onderwijs. Verder is over het verloop van het interview te zeggen dat de onderzoeker de interviewleidraad ietwat lossier had kunnen interpreteren. De onderzoeker merkte op dat in enkele gevallen de dubbel-bijzondere leerlingen hun ideeën niet onder woorden wisten te brengen. Dit zou ermee te maken kunnen hebben dat deze leerlingen het idee hadden dat zij aan bepaalde verwachtingen moesten voldoen. Wellicht had een lossere interpretatie van de interviewleidraad bijgedragen aan een informelere, verhalende gesprekssetting gedurende het interview.

Gekeken naar de focus van het onderzoek, namelijk 'het exploreren van de ideeën en ervaringen van dubbel-bijzondere leerlingen' hebben genoemde belemmeringen geen dermate versturende invloed gehad. Het onderzoek heeft een variatie aan zorgvuldig verkregen inzichten opgeleverd. De stem van een dubbel-bijzondere leerling als individu werd vooropgesteld. Verder is aandacht uitgegaan naar een rustige en veilige setting voor het interview, de eerdere kennismaking en toelichtingen van de onderzoeker in de klas zijn hier een voorbeeld van.

#### **6.4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk**

Naar aanleiding van het onderzoek kunnen een aantal aanbevelingen worden gedaan voor de onderwijspraktijk. Ten eerste is het raadzaam om dubbel-bijzondere leerlingen zelf een stem te geven, zodat het onderwijspersoneel binnen een onderwijsleeromgeving tegemoet kan komen aan individuele onderwijs- en ondersteuningsbehoeften. Ook kunnen deze leerlingen hierdoor zelf een bijdrage leveren aan een sterkte- en zwakteprofiel of een dergelijk ondersteuningsplan. Specificatie van het onderwijs op het interessegebied van een dubbel-bijzondere leerling vergroot de affiniteit met het onderwijs. Het aanbieden van meer keuzemogelijkheden zal hier bovendien positief aan bijdragen. Daarnaast vergroot het de mogelijkheid om aansluiting met hun verdere (school)loopbaan te garanderen.

Ten tweede wordt aanbevolen om structuur als kernwaarde te zien binnen de onderwijsleeromgeving van dubbel-bijzondere leerlingen. Uit het onderzoek is gebleken dat structuur dubbel-bijzondere leerlingen duidelijkheid en rust brengt. Hier kan op verschillende manieren invulling aan worden gegeven. Dit kan bijvoorbeeld door het creëren van een vaste onderwijssetting. Hoewel het gewenst is dat deze onderwijssetting een informeel karakter heeft, hebben dubbel-bijzondere leerlingen er baat bij dat zij een vaste plaats hebben. Ook is het bevorderlijk dat er zo min mogelijk personeelwisselingen zijn. Dit vergroot de betrokkenheid en daarmee de samenwerking tussen het onderwijspersoneel en de dubbel-bijzondere leerlingen. Het onderzoek impliceert dat het voor dubbel-bijzondere leerlingen mogelijk is om onderwijs te volgen op voorwaarde dat afstemming met het onderwijspersoneel wordt gewaarborgd.

#### **6.5 Aanbeveling tot vervolgonderzoek**

Tot slot wordt aanbevolen om vervolgonderzoek uit te voeren. Het is namelijk zeer gewenst dat er meer onderzoek gedaan wordt naar de ideeën en ervaringen van dubbel-bijzondere leerlingen in het voortgezet onderwijs. Onderzoek met dubbel-bijzondere leerlingen met verschillende achtergronden en leeftijdscategorieën dragen bij aan een breder perspectief. Geef ook deze dubbel-bijzondere leerlingen een stem en wellicht brengen hun ideeën en ervaringen inzichten waarop de onderwijspraktijk kan voortbouwen. Herkenning en acceptatie van deze leerlingen kan bijdragen tot de ontwikkeling van een op inclusie en kwalitatief goed onderwijs gerichte visie binnen de onderwijspraktijk in Nederland.

## Literatuurlijst

- Amran, H. A., & Majid, R. A. (2019). Learning strategies for twice-exceptional students. *International Journal of Special Education*, 33(4), 954–976.
- Bakx, A. (2019). *Begaafde leerling zoekt leerkracht*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Baum, S., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a Different Lens. Reflecting on a Stenght-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. *Gifted child Quarterly*, 58(4), 247-331. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Noncognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Kroesbergen, E., Minnaert, A., & Hoogeveen, L. (2018). *Passend onderwijs voor dubbel-bijzondere (hoog)begaafde leerlingen: Fabels en feiten over (het voorkomen van) frustratie van talent*. Radboud University of Nijmegen.
- Burger-Veltmeijer, A., & Minnaert, A. (2023). Needs-based assessment of twice-exceptional gifted students: The S&W-Heuristic. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 10(1), 245-263. <https://doi.org/10.14738/assrj.101.13830>
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., & Minnaert, A. (2017). Sterkte- en zwaktediagnostiek bij (het vermoeden van) hoogbegaafdheid plus autisme. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme: Theorie en Praktijk*, 16(1), 48-63.
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2016). De waarde van de Sterkte en Zwakte Heuristiek in diagnostiek bij het vermoeden van hoogbegaafdheid. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 55(7-8), 160-174.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- D'hondt, C., & Van Rossen, H. (2018). *Hoogbegaafde kinderen opvoeden. Praktische gids voor de sociaal-emotionele begeleiding van hoogbegaafde kinderen en jongeren*. Antwerpen: Garant.
- Evers, J. (2013). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: Boom Lemma.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.

- Gravesteyn, C., Diekstra, R. F. W., De Wilde, E. J., & Koren, E. (2004). Effecten van 'Levensvaardigheden'. Een vaardigheidsprogramma voor adolescenten. *Kind en Adolescent*, 25(4), 169-177. <https://doi.org/10.1007/BF03060925>
- Houtveen, A. A. M., Mijs, T. J. E., Vernooy, C.G.T., Van der Grift, W.J.C., & Koekebacker, E. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen. Beschrijving en evaluatie van het project 'Beginnend lezen en omgaan met verschillen'*. Universiteit Utrecht, ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Kaufman, S. B. (2018). *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. Oxford: University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.0001>
- Kennedy, K. Y., Higgins, K., & Pierce, T. (2002). Collaborative partnerships among teachers of 151 students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School & Clinic*, 38(1), 36-49. <https://doi.org/10.1177/10534512020380010501>
- Migchelbrink, F. (2013). *Handboek praktijkgericht onderzoek. Zorg, welzijn, wonen en werken*. Amsterdam: Uitgeverij SWP Amsterdam.
- Minnaert, A. (2022). Inclusive support to safeguard the strengths of twice-exceptional students. *Madridge Journal of Behavioural and Social Sciences*, 5(1), 86-88.  
doi:10.18689/mjbss-1000115
- Minnaert, A., & Odenthal, L. (Red.) (2018). *Motivatie is een werkwoord*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Mooij, T., & Korte-Wilbers, B. (2006). *Effectieve leerarrangementen voor hoogbegaafde leerlingen: Ontwerp en ontwikkeling in scholen voor primair onderwijs*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Rafatpanah, M., Seif, D., Alborzi, S., & Khosravani, M. (2016). Prediction of self-actualization based on personality traits and self-awareness among gifted students. *Journal of Health Sciences and Surveillance System*, 4(4), 174-180.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2017). Schools are places for talent development: Promoting creative productive giftedness. In Plucker J. A., Rinn A. N., Makel M. C. (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 21-42). Prufrock Press Inc.

- Scheepers, P., Tobi, H., & Boeije, H. (Red.) (2016). *Onderzoeksmethoden*. Boom Lemma.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & De Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wijnekus, M., & Pluymakers, M. (2016). Begaafde leerlingen. In K. Verschueren, & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (pp. 359- 380). Antwerpen: Garant.
- Yates, D., & Boddison, A. (2020). *The School Handbook for Dual and Multiple Exceptionality. High Learning Potential with Special Educational Needs or Disabilities*. New York: Routledge.



## **Bijlagen**

### **Bijlage A**

#### Interviewleidraad

##### Introductie

Om dit interview te kunnen gebruiken voor mijn onderzoek wil ik het graag opnemen. Alle antwoorden worden anoniem verwerkt. Is dit akkoord?

Binnen mijn onderzoek staan de ervaringen dubbel-bijzondere leerlingen centraal. Er is steeds meer aandacht om passend onderwijs voor hen te ontwikkelen. Dit zodat elke leerling zijn/haar potentieel kan ontwikkelen en met plezier kan leren.

In dit interview wil ik het graag hebben over wat jij nodig hebt en jouw ervaringen in het onderwijs. Dit interview is bedoeld om te kijken hoe we jou en andere leerlingen kunnen helpen, zodat er meer scholen ingericht kunnen worden die aansluiten op de behoeften van dubbel-bijzondere leerlingen. Hierbij is geen goed of fout in de antwoorden die jij geeft. Het interview is opgedeeld in vier delen en zal ongeveer 45 minuten duren. (1) achtergrond, (2) jouw persoonskenmerken, (3) onderwijsomgeving en (4) afsluitende vragen.

Is dit allemaal duidelijk? Heb je nog vragen?

Vind je het goed als ik aantekeningen maak voor mezelf?

Dan gaan we nu over naar het eerste deel van het interview: achtergrondinformatie.

##### *Korte kennismaking leerling*

1. *Wat zijn jouw voor en achternaam?*
2. *Wat is je leeftijd?*
3. *Wat is je geslacht? (vrouw/man)*
4. *Waar woon je?*
5. *Kun je je thuissituatie beschrijven?*
6. *Hoe was voor jou de basisschool?*
7. *Hoe lang ga je naar je huidige school?*
8. *Hoe ziet voor jou een schoolweek eruit?*

Dan gaan we nu over naar het tweede deel van het interview: persoonskenmerken.

- Kun je jezelf als leerling omschrijven?  
- *Kun je dit in drie woorden benoemen?*

- Waar houdt je je graag mee bezig?
- Wat zijn je sterke kanten?  
- *Doorvragen naar verschillende contexten*
- Waar ben je minder goed in?  
- *Doorvragen naar verschillende contexten*
- Wat heb jij nodig om tot leren te komen?  
- *Zijn er momenten dat je hiervan moet afwijken?*
- Wat heb je nodig om vaardigheden te ontwikkelen?
- Ben je hierin zelfstandig?  
- *Wat is je bereidheid om te leren?*  
- *Leer je met plezier?*  
- *Lukt het als het bijvoorbeeld gaat om jouw boodschap overbrengen en concentratie?*
- Kun je in je eigen woorden vertellen wat jij belangrijk vindt om te leren op school?
- Op welke manier bepaal jij wat je zou willen leren?  
*Ervaar je dat je keuzemogelijkheden hebt?*
- Wat is voor jou een manier om je te uiten?
- Wat betekent creatief zijn voor jou?  
- *Zou je jezelf als creatief omschrijven?*

Dan gaan we nu over naar het derde deel van het interview: onderwijsleeromgeving.

- Kun uitleggen hoe jouw onderwijsleeromgeving (school) er op dit moment uitziet?  
- *Kun je dit in drie woorden omschrijven?*
- Hoe kijk je aan tegen een de manier waarop jij op dit moment onderwijs volgt?  
- *Wat zijn punten waar je tevreden over bent?*  
- *Wat zijn punten waar je weleens tegenaan loopt?*
- Op welke momenten vraag je hulp?  
- *Aan wie vraag je hulp?*  
- *Kun je een voorbeeld noemen?*
- Kun je de betrokkenheid van onderwijspersoneel beschrijven?  
- *Is het makkelijk om met onderwijspersoneel te praten?*  
- *Lukt het om met onderwijspersoneel te bespreken wat voor jou een handige aanpak is?*

- *Houdt onderwijspersoneel rekening jouw manier van werken?*
- *Beschrijf jouw ideale leerkracht. Waar houdt deze rekening mee?*

En tot slot, deel 4: afsluitende vragen

- Heb je nog aanvullingen op dit interview?
- Heb je nog opmerkingen naar aanleiding van dit interview?
- Kan ik je later nog eens wat vragen stellen als dat nodig is?