



Daarom zit ik als dubbel bijzondere leerling thuis.

Een meervoudige casestudie naar hoe niet-cognitieve kenmerken een rol spelen bij het thuis komen zitten van dubbel bijzondere leerlingen en hoe het onderwijs volgens deze leerlingen het thuiszitten had kunnen voorkomen.

Naam:	Elske Wiersma
Studentnummer:	S4914589
Track:	Master Orthopedagogiek, Faculteit GMW, Rijksuniversiteit Groningen
Eerste begeleider:	prof. dr. A.E.M.G. Minnaert
Tweede beoordelaar:	dr. S. Parlevliet
Datum:	15 juni 2023
Aantal woorden:	9931

Samenvatting

Volgens belangengroepen zijn er ruim 15.000 leerlingen die (deels) thuiszitten. De oorzaak is complex. Het blijkt dat zowel omgevingsfactoren als de kenmerken van de leerlingen op elkaar inspelen. Het onderwijs, de zorg en de wetenschap benadrukken de urgentie in de zoektocht naar de complexe oorzaak achter thuiszitters. Het is van belang om de hele context, inclusief de leerling zelf, in kaart te brengen. Een deel van de leerlingen die thuiszitten zijn dubbel bijzondere leerlingen, die naast dat ze hoogbegaafd zijn ook een leer- of ontwikkelingsprobleem hebben.

Om de stem van de dubbel bijzondere leerlingen een prominentere plek te geven binnen wetenschappelijk onderzoek is aan vijf dubbel bijzondere leerlingen gevraagd in hoeverre motivatie, interesse en creatief denken van invloed is geweest op het thuis komen zitten. En wat volgens hen de onderwijsomgeving had kunnen doen aan begeleiding ten aanzien van motivatie, interesse en creatief denken zodat het thuis komen zitten had kunnen voorkomen. Deze informatie kan worden gebruikt in de preventie van thuis komen zitten en in de begeleiding van dubbel bijzondere leerlingen binnen de onderwijsomgeving.

Uit dit meervoudige casestudie onderzoek blijkt dat de leerlingen bevestigen dat voor hen het thuis komen zitten een complex geheel is en dat zowel motivatie, interesse als creatief denken een belangrijke schakel is geweest is dat proces. Niet alle leerlingen konden of wilden deelnemen aan dit onderzoek om reden dat hierover praten al een brug te ver was. Volgens de dubbel bijzondere leerlingen is begeleiding in een onderwijsomgeving gericht op autonomie, competentie en relatie cruciaal om zich op persoonlijk gebied te kunnen ontwikkelen en een zinvol leven te kunnen leiden. Aangezien deze leerlingen blijkbaar in grote mate afhankelijk zijn van hun onderwijsomgeving wordt inclusief onderwijs ter discussie gesteld.

Trefwoorden: thuiszitten, dubbel bijzondere leerlingen, stem van leerlingen, niet-cognitieve kenmerken, motivatie, interesse, creatief denken, onderwijsomgeving, begeleiding, voorkomen thuiszitten, inclusief onderwijs.

Abstract

According to interest groups there are more than 15.000 students who are (partly) dropped out of school. The cause is complex. It appears that both environmental factors and the characteristics of the student interact. Education, healthcare, and science emphasize the urgency in the search for the complex cause of dropouts. It is important to map out the entire context, including the student himself. Some of the students who are at home are twice-exceptional students, who, in addition to being gifted, also have a learning or developmental problem.

To give the voice of the twice-exceptional students a more prominent place in scientific research, in this study, five twice-exceptional students were asked to what extent motivation, interest and creative thinking influenced dropping out of school. And what they think the educational environment could have done to provide guidance regarding motivation, interest, and creative thinking so that dropping out of school could have been prevented. This information can be used to prevent dropping out of school and to guide twice-exceptional students within the educational environment.

This multiple case study research shows that the students confirm that for them dropping out of school is complex and that motivation, interest and creative thinking have been a key issue in that process. Not all students were able or willing to participate in this study, since talking about this was already a bridge too far. According to the twice-exceptional students, guidance in an educational environment focusing on autonomy, competence and relationship is crucial for personal development and for leading a meaningful life. Since these pupils are apparently highly dependent on their educational environment, inclusive education is being discussed upon.

Keywords: drop out of school, twice-exceptional students, voice of students, non-cognitive characteristics, motivation, interest, creative thinking, educational environment, guidance, prevent drop out of school, inclusive education

Inhoudsopgave

1. Inleiding	4
2. Methode	10
3. Resultaten.....	14
4. Conclusie en discussie	22
Literatuurlijst.....	28
Bijlagen	33
Bijlage A Toelichting niet-cognitieve kenmerken	33
Bijlage B Interview vragen	34
Bijlage C Codeboom.....	36
Bijlage D Schema analyse overige resultaten.....	37

1. Inleiding

Thuiszitters

Het volgen van onderwijs zorgt ervoor dat een leerling zich kan ontplooien en ontwikkelen wat een positief effect heeft op de emotionele ontwikkeling en op het welbevinden van een leerling (Traag, 2012). In Nederland is het onderwijssysteem zo ingericht dat leerlingen tussen 5 en 16 jaar via de leerplichtwet verplicht zijn om onderwijs op school te volgen. Geoorloofd schoolverzuim biedt leerlingen die bijvoorbeeld chronisch ziek zijn de uitzondering om thuis of in het ziekenhuis onderwijs te krijgen (Rijksoverheid, z.d.). De Wet Passend Onderwijs moet ervoor zorgen dat alle leerlingen naar een school kunnen gaan die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Ondanks deze wet lukt het sommige leerlingen niet om naar school te gaan (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021a). De reden hiervoor is heel divers en ook de duur van de afwezigheid kan per leerling verschillen. Als een leerling gedurende een langere tijd niet naar school gaat, spreekt men in de praktijk en vanuit het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW) van een thuiszitter (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). De scholen en de onderwijsinspectie houden het verzuim van leerlingen bij. Na vijf jaar stijging van het aantal thuiszitters is er in het schooljaar 2021-2022 een daling te zien (Nederlands Jeugdinstituut, 2022) en Minister Wiersma heeft een wetsvoorstel ingediend om dit aantal terug te dringen naar nul (Ministerie van Algemene Zaken, 2022). Van de leerlingen die thuiszitten proberen sommige leerlingen met kleine stappen en vaak met behulp van de zorg te functioneren binnen een onderwijsomgeving. Er zijn genoeg initiatieven. De overheid probeert dit soort onderwijsplekken te stimuleren waar leerlingen hun vertrouwen kunnen terugwinnen en een plek krijgen waar ze kunnen leren (Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, z.d.). Maar volgens belangengroep en brancheverenigingen geven de officiële cijfers geen volledige indruk van het aantal thuiszitters. Naar schatting zijn het volgens belangengroepen geen 3000 leerlingen maar ruim 15.000 leerlingen (Boomsma, 2020). Dat is een zeer substantieel verschil. Daarnaast werpt Castenmiller (2021) een kritische blik op het jaarlijkse rapport van de onderwijsinspectie over de staat van het onderwijs. Ze noemt dat in het 208 pagina's tellende rapport van de onderwijsinspectie er maar vier keer wordt gesproken over thuiszitters.

Ook de uitvoerige belangstelling vanuit de media voor thuiszitters geeft aan dat de groep thuiszitters wellicht groter is dan gedacht. Leerlingen, ouders en andere betrokkenen uiten via tv-programma's, kranten en podcasts om hun zorgen en vragen zo aandacht voor

deze groep leerlingen. In verscheidene tv-programma's en documentaires krijgen leerlingen de gelegenheid om hun stem te laten horen over wat hen is overkomen wat heeft geleid tot het thuis komen zitten. Dat zijn vaak schrijnende verhalen. Daarom benadrukken het onderwijs, de zorg en de wetenschap de urgentie in de zoektocht naar de oorzaak waarom deze leerlingen onderwijs zouden moeten volgen maar niet krijgen. Want als de oorzaak helder is kan er passende begeleiding worden geboden zodat deze leerlingen zich kunnen ontwikkelen en ontplooien. Zo zijn er zorg- en onderwijsprofessionals die met publicaties hun ervaring en visie delen over leerlingen die thuiszitten, zoals het boek *De achterkant van het onderwijs* (Velsink & Philips, 2021). Het is geschreven door twee docenten uit het Voortgezet Onderwijs met de nodige ervaring rondom thuiszitters. In dat boek komen zowel leerlingen, ouders, professionals en de onderwijsinspectie aan het woord. Ze hebben getracht met behulp van interviews van verschillende betrokkenen helder te krijgen wat werkt en wat niet werkt. Ook het Nederlands Jeugdinstituut geeft met de publicatie *Dit ben ik de thuiszitters* het woord (Van der Ree & De Boer, 2018). Het boek bevat tien verhalen van leerlingen die thuiszitten waarin naar voren komt waarom deze leerlingen thuiszitten en wat volgens hen zal helpen weer terug te kunnen keren naar een onderwijsomgeving.

Diverse groep

Al deze persoonlijke verhalen laten zien hoe divers de groep leerlingen is die thuiszit. Dat blijkt ook uit wetenschappelijk onderzoek. Verschillende wetenschappelijke literatuur laat zien dat de reden waarom een leerling thuis komt te zitten complex is en niet is te herleiden tot één oorzaak (Binsbergen et al., 2019). Ledoux en Waslander (2020) noemen dat omgevingsfactoren zoals de thuissituatie en de afstemming van het onderwijs en de zorg een rol spelen. Ook kenmerken en problemen van de leerling zelf zijn van groot belang. Al deze factoren spelen op elkaar in en zorgen voor een complex geheel. Om die reden kan niet eenzijdig de focus gelegd worden op bijvoorbeeld alleen maar de leerling. Zo kan een drukke klas met veel licht ervoor zorgen dat een leerling die deze prikkels intens verwerkt, zoals bij leerlingen met ASS, overprikkeld raakt (Castenmiller, 2021). Het is dus van belang om de hele context, inclusief de leerling zelf, in kaart te brengen. Het onderwijs kan hier van de zorg leren. Want binnen de zorg wordt veelal gebruikt gemaakt van handelingsgerichte diagnostiek waarbij wordt gekeken naar alle contextfactoren om zo te analyseren wat goed gaat en wat beter kan (Pameijer & Van Beukering, 2015). Op deze wijze kunnen de factoren binnen de onderwijsomgeving, zoals volle klassen en kennis van de leerkracht, worden beschreven. Daarbij worden de kenmerken van een leerling omschreven zoals intense prikkelverwerking,

dyslexie of hoogbegaafdheid. Logischerwijs is deze manier van kijken naar wat een leerling nodig heeft om zich te kunnen ontwikkelen voor iedere leerling van belang (Busato, 2019).

Een kenmerk van een leerling kan dus hoogbegaafdheid zijn. En hoewel harde cijfers ontbreken blijkt een groot deel van de thuiszitters hoogbegaafd te zijn (Castenmiller, 2021). Dat blijkt ook uit diverse krantenartikelen, documentaires en tv-programma's. Bij hoogbegaafde leerlingen hebben omgevingsfactoren en kenmerken van de leerling eveneens invloed op elkaar. Als de onderwijsomgeving kan aansluiten op zowel de cognitieve en sociaal-emotionele behoeften van de leerling is de leerling in staat zich te ontplooiën en te ontwikkelen. Maar als de onderwijsomgeving onvoldoende kennis en capaciteiten heeft om bij deze behoeften aan te sluiten, kunnen bij een hoogbegaafde leerling verschillende problemen ontstaan zoals onderpresteren, verminderen van motivatie, kenmerken van depressie of gedragsproblemen door frustraties (De Heer, 2019). Dit gedrag heeft vanzelfsprekend effect op de omgeving van de leerling wat kan leiden tot meer focus op die problemen in plaats van op de behoeften vanuit de leerling zijn hoogbegaafdheid. De leerling wordt niet gezien. En uit onderzoek blijkt dat als de onderwijsomgeving de leerling keer op keer zowel cognitief als emotioneel niet voorziet in zijn onderwijs- en/of ondersteuningsbehoefte(n), er schooltrauma kan ontstaan (Horeweg & Hoogerheide, 2019). Van trauma is bekend dat het wordt veroorzaakt door een schokkende gebeurtenis. Echter schooltrauma kan ontstaan door een opeenstapeling van kleinere gebeurtenissen zoals niet worden begrepen, anderen niet begrijpen of het krijgen van negatieve feedback (Frumau, 2022). Het effect van een schooltrauma op een leerling is onder andere zichtbaar in slaapproblemen, vermijdend gedrag, leerproblemen en prikkelbaarheid. Deskundigen bevestigen dat een groot aantal thuiszitters een schooltrauma hebben ontwikkeld (Horeweg & Hoogerheide, 2019).

Dubbel bijzondere leerlingen

Een groep hoogbegaafde leerlingen die door hun omgeving niet adequaat genoeg wordt gezien is de groep dubbel bijzondere leerlingen. Het blijkt dat een deel van de thuiszitters dubbel bijzonder is (Castenmiller, 2021). Dubbel bijzondere leerlingen hebben naast dat ze hoogbegaafd zijn ook een leer- of ontwikkelingsprobleem (Burger-Veltmeijer et al., 2018). Uit onderzoek blijkt dat deze leerlingen lastig te identificeren zijn omdat er onderling verschillen in kenmerken zijn maar ook dat er bij de leerling zelf grote verschillen zitten ten aanzien van die aspecten (Burger-Veltmeijer et al., 2018). Deze leerlingen kenmerken zich namelijk met specifieke leerling kenmerken zoals hoge intellectuele kwaliteiten, hoge mate

van creatief en kritisch denken, sterk rechtvaardigheidsgevoel, gevoeligheid en behoefte aan autonomie, maar hebben ook te maken met zwak ontwikkelde aspecten als verminderde zelfbeheersing, laag zelfbeeld, leesproblemen, intense prikkelverwerking of concentratieproblemen (Amran & Majid, 2019; Kieboom & Venderickx, 2017). Daarbij kunnen de verschillende aspecten elkaar beïnvloeden. Het blijkt dat bijvoorbeeld een leerling met hoge intelligentiecapaciteiten een hoge benoemsnelheid heeft die een eventuele dyslexie kan maskeren (Van Viersen et al., 2016).

Aangezien het blijkt dat de reden waarom leerlingen thuis komen te zitten complex is en verschillende omgevingsfactoren en leerling kenmerken invloed hebben op elkaar is het aannemelijk dat dat nog meer geldt voor dubbel bijzondere leerlingen. Want veel dubbel bijzondere leerlingen ondervinden veel hinder van de disbalans in hun ontwikkeling. Die disbalans kan leiden tot sociaal emotionele- en gedragsproblemen waar de omgeving vervolgens op ageert in plaats van te onderzoeken wat de oorzaak is van het gedrag (Burger-Veltmeijer et al., 2018). Het blijkt dat dubbel bijzondere leerlingen lastig te identificeren zijn en hun sterke en zwakke kenmerken elkaar beïnvloeden en maskeren. Door de complexiteit van de leerling kenmerken die elkaar beïnvloeden is de onderwijsbehoefte summier zichtbaar. Daarnaast hebben Burger-Veltmeijer et al. (2018) geconcludeerd dat in tegenstelling tot de Verenigde Staten van Amerika, de expertise over deze groep van dubbel bijzondere leerlingen in Nederland nog in de kinderschoenen staat, maar is de aandacht groeiende, mede door de schrijnende problematiek van de aantallen thuiszitters. Dat maakt dat de omgeving weinig te verwijten valt in het bieden van een passende begeleiding omdat er nog te weinig kennis is over de ondersteuningsbehoefte van deze leerlingen. De conclusie lijkt dat de dubbel bijzondere leerling onvoldoende wordt herkend en gezien. Zoals eerder vermeld kan het langdurig niet worden gezien door de omgeving leiden tot schooltrauma en tot thuis komen zitten (Horeweg & Hoogerheide, 2019).

Niet-cognitieve kenmerken

Burger-Veltmeijer et al. (2018) benadrukken daarom dat meer onderzoek nodig is naar de niet-cognitieve kenmerken van dubbel bijzondere leerlingen zodat deze leerlingen beter kunnen worden begeleid om zo de kans op schooltrauma en uitval op school te voorkomen. Want het blijkt dat succes op school niet alleen gerelateerd is aan de cognitieve capaciteiten van een leerling maar mede door de niet-cognitieve kenmerken van een leerling (Farrington et al., 2012). Niet-cognitieve kenmerken omvatten een uitgebreid spectrum aan persoonlijke kenmerken die een leerling illustreren (Lee & Stankov, 2018). Te denken valt aan motivatie,

zelfeffectiviteit, toewijding, veerkracht, creativiteit, emotieregulatie, creativiteit, studievaardigheden en interesse (Beckmann & Minnaert, 2018; Burger-Veltmeijer & Minnaert, 2023; Lee & Shute, 2010; Prodia, 2019).

Uit onderzoek blijkt dat slechts een deel van de niet-cognitieve kenmerken gerelateerd is aan academische prestaties, waaronder houding, angst, zelfvertrouwen, betrokkenheid, plezier, interesse, motivatie, zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit. (Lee & Shute, 2010). Deze kenmerken zijn niet direct te meten maar vaak onderliggend bij geobserveerd gedrag. Het blijkt dat leerkrachten bij leerlingen gedrag als lui interpreteren maar dat daar gebrek aan interesse of laag gevoel van bekwaamheid onderliggend kan zijn (Farrington et al., 2012; Minnaert, 2022b). Door in gesprek te gaan met een leerling kan worden achterhaald wat er schuilgaat achter dat gedrag.

Motivatie is een kenmerk dat geregeld terugkomt in de literatuur die zich richt op niet-cognitieve kenmerken. Voor hoogbegaafde leerlingen is met name het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie van belang (Clinkenbeard, 2012). Want bij hoogbegaafde leerlingen bestaat er een risico dat extrinsieke, gecontroleerde motivatie belangrijker wordt omdat ze beloond worden voor taken waar ze vrij weinig moeite voor hoeven te doen (McNabb, 2003; Minnaert & Odenthal, 2018). Met als gevolg dat autonome motivatie, het nut en plezier in leren fors afneemt en de kans bestaat op onderpresteren toeneemt.

Zowel uit literatuur als via thuiszitters zelf komt duidelijk naar voren dat interesse voor iets hebben onderdeel is van hun persoonlijke kenmerken (Baum & Owen, 2004; Houkema, 2020; Van der Ree & De Boer, 2018). Het blijkt dat er verder onderzoek nodig is naar interesses bij hoogbegaafde leerlingen in een onderwijsomgeving en vooral naar de mate waarin de interesses gestimuleerd worden en hoe de interesses bij de leerlingen verdwijnen (Prodia, 2019). Hoewel het aannemelijk is dat motivatie het gevolg is van voldoende interesse blijkt uit onderzoek dat motivatie niet alleen wordt aangestuurd door interesse (Korpershoek et al., 2018). Ook zelfvertrouwen spreekt een grote rol. Dit is ook een bevinding vanuit eigen werkervaring. Ondanks dat een taak zo lijkt aan te sluiten bij een leerling zijn interesse, kan een leerling toch uitspreken niet gemotiveerd te zijn om eraan te beginnen. Na een gesprek blijkt dan dat door weinig zelfvertrouwen in eigen competenties en bang zijn voor het worden beoordeeld door zijn omgeving de motivatie dusdanig laag is om de taak te maken. Ook Baum, Schader en Hébert (2014) benoemen dat bij dubbel bijzondere leerlingen het gevoel bekwaam genoeg te zijn van invloed is op de mate van motivatie. Voor deze leerlingen zou

het goed zijn een omgeving te creëren waarin ze zonder een gevoel van prestatiedrang exploratief hun interesses kunnen gebruiken.

In een onderzoek naar dubbel bijzondere leerlingen met leerproblemen wordt gevonden dat dubbel bijzondere leerlingen hun werk creatief benaderen en ze gebruik maken van creatief probleemoplossend vermogen (Beckmann & Minnaert, 2018). Daarnaast is het voor hoogbegaafde leerlingen van belang dat leerstof voldoende uitdaging biedt en een beroep doet op creativiteit, probleemoplossend- en abstract denkvermogen (Baum, Schader & Hébert, 2014). Het blijkt dat hoogbegaafde leerling die beschikken over een mate van creatief denken vaak onvoldoende worden begrepen door hun omgeving. Om creatief te kunnen denken en zich te kunnen uiten is het daarom van belang dat de onderwijsomgeving veilige en tolerante begeleiding biedt (Houkema, 2008).

De vraag in hoeverre motivatie, interesse en creatief denkvermogen uiteindelijk geleid heeft tot het thuiszitten dienen we echter te bevragen bij de dubbel bijzondere leerlingen die (deels) thuiszitten om recht te doen aan hun positieve en negatieve ervaringen en uitval beter te kunnen voorkomen. Aandacht zal daarbij uitgaan naar de ervaring van de leerling zelf en naar zijn perceptie van de onderwijsleeromgeving.

Doel onderzoek

Doel van dit onderzoek is het verzamelen van ervaringen van dubbel bijzondere leerlingen over de tijd dat ze nog op school zaten. De nadruk ligt op de niet-cognitieve kenmerken om zo de kennis over deze kenmerken te vergroten met het oog op preventie en begeleiding. Uit onderzoek blijkt immers dat kennis over de perspectieven van mensen kan bijdragen aan (een meer optimale) begeleiding op maat (Mitra, 2004; Van Binsbergen et al., 2019).

Onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag

In hoeverre spelen, volgens dubbel bijzondere leerlingen die (deels) thuis zitten, hun niet-cognitieve kenmerken en de begeleiding daarbij van de onderwijsomgeving een rol bij het thuis komen zitten?

Deelvragen:

- In hoeverre spelen, volgens dubbel bijzondere leerlingen, hun motivatie, interesse en creatief denken een rol bij het thuis komen zitten?
- Op welke wijze had, volgens dubbel bijzondere leerlingen, de onderwijsomgeving kunnen

aansluiten bij hun motivatie, interesse en creatief denken om zo het thuis komen zitten te voorkomen?

Leeswijzer

Deze thesis is als volgt opgebouwd: in het voorgaande is de relevantie, actualiteit en theoretische achtergrond rondom thuiszitters, dubbel bijzondere leerlingen en niet-cognitieve kenmerken uiteengezet. Vervolgens wordt de gebruikte methode om recht te doen aan de ervaringen van dubbel bijzondere leerlingen beschreven, met aandacht voor zowel de leerlingen, de procedure, gebruikte techniek en analyse. Daarna worden de resultaten besproken en wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. Tenslotte volgt de discussie waarin enkele kritische punten ten aanzien van het onderzoek worden genoemd en volgen er aanbevelingen voor de praktijk.

2. Methode

Onderzoeksdesign

Dit kwalitatieve onderzoek bij (deels) thuiszittende jongeren richt zich op het verzamelen van ervaringen via een retrospectief interview (Baarda & van der Hulst, 2017; Flick, 2019). Dit zal gebeuren door het afnemen van semigestructureerde interviews met open vragen. De vragen over niet-cognitieve kenmerken zullen worden afgeleid uit literatuur rondom hoogbegaafdheid en dubbel bijzondere leerlingen. Op basis van literatuur en eigen werkervaring is bij dit onderzoek gekozen voor motivatie, interesse en creatief denken.

Hoewel motivatie en interesse elkaar sterk beïnvloeden, spelen bij beide kenmerken ook andere factoren een rol. Bij motivatie speelt onder andere competentiebeleving een cruciale rol in het al dan niet starten aan een opdracht (Deci & Ryan, 2000). Als er daarboven ruimte is voor iemand zijn interesse leidt dat onder andere tot een grotere mate van zelfregulatie (Harackiewicz et al., 2016). Er wordt daarom uitgebreidere informatie verzameld door zowel naar motivatie als interesse te bevragen. In de meeste modellen van hoogbegaafdheid wordt creatief denken als een essentieel onderdeel benoemd (Kieboom & Venderickx, 2017; Mönks & Ypenburg, 1995; Renzulli, 2005). Het blijkt dat creatief hoogbegaafde leerlingen op een totaal andere manier denken waardoor ze vaak door hun omgeving niet worden begrepen. Als deze leerlingen door hun onderwijsomgeving de ruimte krijgen, empathie, respect en autonomie ervaren zijn ze in staat zich beter te ontwikkelen

(Reijgwart, z.d.). Daarom is het van belang de leerlingen te bevragen hoe zij de begeleiding van de onderwijsomgeving hebben ervaren en wat volgen hen passend zou zijn.

De interviewleidraad zal flexibel zijn zodat er ook voldoende ruimte is voor de leerling om zijn ervaringen te delen (Flick, 2019). Tijdens het interview zal waar nodig extra informatie worden gegeven over de niet-cognitieve kenmerken motivatie, interesse en creatief denken. Deze informatie zal vooraf in een document worden samengesteld zodat iedere leerling dezelfde uitleg krijgt (bijlage A). De interviews zullen worden opgenomen en getranscribeerd. De vragen van het interview zijn in bijlage B toegevoegd. Mochten de leerling en de tijd het toelaten zijn er extra vragen.

De fragmenten zullen door open coderen worden gekoppeld aan codes om zo de onderzoeksvraag te beantwoorden. Naar verwachting hebben de leerlingen die meewerken aan het onderzoek een trauma opgelopen op school. Daarom is het van belang dat de onderzoeker de leerling traumasensitief benadert (Binsbergen et al., 2019). Veiligheid en vertrouwen spelen daarbij een grote rol (Wassink - de Stigter et al., 2022).

Respondenten

Het doel is om vijf leerlingen toe zoeken die mee willen doen aan het onderzoek. Dit wordt gedaan door gebruik te maken van het netwerk van de onderzoeker. Dit netwerk bestaat uit Voortgezet Onderwijs scholen in Groningen, een Samenwerkingsverband in Friesland, een Rebound in Groningen en een onderwijsvoorziening voor dubbel bijzondere leerlingen in Groningen. Er is gekozen om leerlingen te zoeken in de leeftijd tussen 13 en 18 jaar. Leerlingen in deze leeftijdsgroep hebben reeds een langere schoolperiode gehad waardoor er waarschijnlijk meer ervaringen in een onderwijsomgeving zullen zijn. Bij leerlingen tot 16 jaar wordt eerst toestemming van ouders gevraagd. Er is via email aan de contactpersonen in het netwerk gevraagd of zij leerlingen kennen die passen bij de doelgroep van dit onderzoek. Vervolgens hebben de contactpersonen de leerlingen en de ouders benaderd met de vraag of ze mee willen werken aan het onderzoek. Twee leerlingen waren bereid om mee te werken aan het onderzoek. De andere leerlingen die benaderd waren gaven aan dat het te spannend en onveilig voor hen was om hun verhaal te delen met een vreemde. Ze vertelden dat ze wel hun ervaringen wilden delen zodat anderen in de toekomst er wat aan zouden hebben maar het niet durven. Uit deze reactie blijkt dat de groep dubbel bijzondere leerlingen een kwetsbare groep is. Voor hen speelt emotionele veiligheid een grote rol wat past bij publicaties rondom trauma (Frumau, 2022). Deze emotionele veiligheid lijkt een voorwaarde voor deze groep om

ervaringen te kunnen delen. Het blijkt dat een leerkracht een rol speelt bij het vergroten van emotionele veiligheid (Koomen & Hoekstra, 2003).

Om de groep respondenten te vergroten is daarom gekozen om dubbel bijzondere leerlingen te benaderen die de onderzoeker kent vanuit de eigen onderwijsomgeving. Er is via email contact gelegd met ouders en leerlingen die passen bij de doelgroep van dit onderzoek en gevraagd of ze mee wilden werken. Naar aanleiding van deze zoekprocedure zijn er drie leerlingen bereid om mee te willen werken aan dit onderzoek. Naast de eerdergenoemde twee leerlingen zijn er totaal vijf leerlingen die mee willen werken aan dit onderzoek.

De vijf leerlingen hebben een leeftijd variërend tussen 13 en 16 jaar, vier jongens en één meisje. Alle vijf leerlingen zijn hoogbegaafd en hebben kenmerken of diagnose ASS, ADHD of dyslexie. Eén van de leerlingen zit volledig thuis, één leerling heeft gedurende anderhalf jaar volledig thuisgezeten en gaat sinds een half jaar enkele dagen naar school. De andere drie zitten deels thuis en gaan deels naar school. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een kleine groep respondenten. De meerwaarde van deze kleinschalige, meervoudige casestudie onderzoeksbenadering is om idiosyncratisch te begrijpen wat bij ieder van deze leerlingen speelt en wat hun ervaringen kleurt. Daarenboven kunnen deze gegevens worden gebruikt in een vergelijkbaar vervolgonderzoek met meer respondenten zodat de overdraagbaarheid van de bevindingen kan worden vergroot en replicatie mogelijk is. Echter moet worden benadrukt dat de groep dubbel bijzondere leerlingen een heterogene groep is en onderling substantieel kunnen verschillen in leerlingkenmerken en onderwijsbehoeften (Burger-Veltmeijer et al., 2018).

Procedure

Om aan te sluiten bij de richtlijnen van de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen is gebruik gemaakt van de volgende procedure. Via informed consent zijn de ouders en leerlingen geïnformeerd over de inhoud, het doel, de werkwijze, eventuele gevolgen voor de leerling en gebruik van gegevens van het onderzoek. De ouders en leerlingen hebben allen toestemming gegeven om deel te nemen aan het interview en met het opnemen van de interviews.

De interviews zijn opgenomen bij de leerlingen thuis. De interviews zijn opgenomen met de laptop van de onderzoeker. Het wachtwoord van de laptop is alleen bekend bij de onderzoeker. Na de opname is het interview getranscribeerd en zijn de opnames verwijderd van de laptop om zo de privacy van de leerlingen te garanderen. Tijdens de interviews waren één of beide ouders op de achtergrond aanwezig. Om te waarborgen dat de ervaring van de

leerling zelf centraal staat is aan de ouders gevraagd zich niet te mengen tijdens het interview.

Er is gekozen om bij het begin van het interview te vragen hoe de leerling zich op dit moment voelt en hoe het nu gaat. Zo kan de leerling zijn eerste gevoelens en gedachten uiten. De onderzoeker vertelt de leerling dat het interview op elk moment kan worden gestopt en dat er later verder kan worden gegaan. De onderzoeker vertelt hoeveel vragen er zijn en tijdens het interview houdt de onderzoeker de leerling op de hoogte hoeveel vragen er zijn geweest en hoeveel vragen er nog volgen. Bij 1 leerling is na acht minuten het interview gestopt. Deze leerling begon te huilen en ze gaf aan dat ze graag wilde stoppen. Omdat dit een leerling is die de onderzoeker kent is naderhand bij de leerling en ouders nagevraagd of de klachten door het interview zijn verergerd. Dat was niet het geval, de leerling gaf aan het wel prettig te hebben gevonden om iets te kunnen vertellen.

Analyse

Alle interviews zijn letterlijk getranscribeerd zodat uitspraken kunnen worden gebruikt om de resultaten kracht bij te zetten. De transcripties zijn gecodeerd aan de hand van de ‘spiral of analysis’ (Boeije & Bleijenbergh, 2019). Elke transcriptie is overgezet in een Excel bestand. Het interview is vervolgens gearceerd met vier kleuren. Namelijk de interviewdelen met de niet-cognitieve kenmerkenmotivatie, interesse en creatief denken. Een waardevolle bijvangst van dit onderzoek is dat de leerlingen tijdens de interviews openhartig hebben gesproken over wie ze zijn, wat ze belangrijk vinden en hoe ze tegen de wereld aankijken. Om recht te doen aan deze diverse groep is gekozen om deze uitspraken een plek te geven binnen dit onderzoek. Ze zijn niet ondersteunend bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag maar kunnen leiden naar meer informatie over dubbel bijzondere leerlingen en welke ondersteuningsbehoefte ze volgens hen nodig hebben. Deze interviewdelen zijn met een vierde kleur gearceerd.

Per kleur zijn door open coderen uit de uitspraken van de leerlingen onderdelen gehaald die de onderzoeksvragen kunnen beantwoorden en krijgen deze onderdelen een bijpassende codenaam. Vervolgens worden deze codes samengevoegd en zijn er verbanden tussen de codes gelegd. Deze codes zijn tot slot in een codeboom (bijlage C) gezet waardoor bij elk interview dezelfde codes worden gebruikt. In tabel 1 is een voorbeeld te zien zodat duidelijk wordt hoe het coderingsproces is verlopen.

Tabel 1 Coderingsproces

Citaat	Open coderen	Selectief coderen
<i>Ja, ik denk dat ik heel vaak in die groep mensen behoort die een andere, niet per se betere of efficiëntere manieren, problemen oplossen.</i>	Denkt dat hij bij de groep mensen hoort die problemen anders oplossen, hoeft niet perse beter of efficiënter te zijn.	Kenmerken leerling creatief denken

De interviewdelen die niet over de niet-cognitieve kenmerken gaan worden in de resultaten meegenomen door middel van een separate thematische analyse (bijlage D).

3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek beschreven. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is per niet-cognitief kenmerk met behulp van de codeboom beschreven wat motivatie, interesse en creatief denken voor de dubbel bijzondere leerlingen inhoudt en wat de onderwijsomgeving had kunnen betekenen in het voorkomen van het thuiszitten bij deze leerlingen. Tot slot worden de resultaten bevindingen die naast motivatie, interesse en creatief denken door de dubbel bijzondere leerlingen zijn genoemd.

Motivatie

Aan alle leerlingen is de vraag gesteld wat motivatie volgens hen betekent. Alle vijf de leerlingen omschrijven het op hun eigen wijze, maar overkoepelend valt te lezen dat motivatie volgens de leerlingen gaat over een persoonlijk belang. Een leerling omschrijft dat op de volgende wijze: *“Of ik ergens blij van word, denk ik. Of ik voel of iets nuttig is voor mezelf. Het klinkt een beetje egoïstisch, maar ik denk dat we allemaal zo zijn.”*. Een leerling benoemt dat een gevolg van die motivatie voor hem betekent dat hij trots is op zichzelf. Een gevolg van die motivatie kan zijn dat je trots kunt zijn om jezelf en dat is ook wat een leerling benoemt. Twee leerlingen noemen dat op het moment dat je gemotiveerd bent je ergens moeite voor doet. Een van die twee leerling benoemt dat zo: *“Ja dan zeg maar dat het al wel wat moeilijker gaat, zo dat er een soort van barrière zit.”*. Vier leerlingen geven aan dat voor

hen een hoog cijfer geen motivatie is maar dat een cijfer ervoor kan zorgen dat je overgaat, dat vinden ze wel belangrijk. De andere leerling geeft aan dat cijfers voor hem niks betekenen: *“Het betekent voor mij niks, het laat zien hoe goed je geheugen werkt, daarna heb je het ook niet meer nodig”*.

Alle leerlingen geven aan dat ze weinig tot geen motivatie hebben voor school. Een leerling geeft aan dat hij voor sommige onderdelen op school gemotiveerd is omdat hij het gevoel heeft dat hij er iets uithaalt: *“Dat zijn niet de vakken, maar gewoon, ik zit op school in de pauzes, altijd in de kelder muziek te maken.”*

Vanaf dit punt kunnen de gegevens van de vijfde leerling niet meer worden meegenomen omdat dat interview is gestopt zoals in de methode is aangegeven.

Op de vraag of de leerlingen ook een verandering hebben gemerkt aan hun motivatie in de tijd dat ze op school zaten geeft één leerling aan dat hij geen verandering heeft ervaren maar dat hij het gewoon niet meer aan kon. De andere drie benoemen dat hun motivatie langzaam is afgenomen. Elk benoemt een andere reden: inzien dat iets met iets minder inzet je ook overgaat, de verwachtingen dat de middelbare school anders zou zijn viel tegen (*“Van hé, ik ga nu weer wat doen, nieuwe school. Een hoger niveau. Ja, maar nee, het was fucking saai.”*) en te veel gamen. Ook noemen twee leerlingen dat door de tweede lockdown ze geen contact meer had met anderen waardoor hun motivatie afnam.

De volgende vraag die aan de leerlingen is gesteld is in hoeverre motivatie voor hen een rol heeft gespeeld in het thuis komen zitten. Eén leerling noemt dat het geen rol heeft gespeeld, maar dat hij het gewoon niet aan kon. De andere drie leerlingen noemen allen dat het een onderdeel is geweest en dat het een complex geheel is. Een leerling beschrijft het als volgt: *“Het was een linkje in de schakel, ik zie het meer als een opvolging van redenen, oorzaken.”*

Om erachter te komen wat een onderwijsomgeving kan betekenen in de begeleiding rondom motivatie worden door de leerlingen verschillende kenmerken genoemd. Eén leerling vindt het moeilijk om te benoemen wat een docent doet waarom zijn motivatie soms toeneemt. Hij voelt zich op zijn gemak bij die docent maar wat diegene doet noemt hij een mysterie. Een andere leerling noemt dat hij meer gemotiveerder wordt door docenten met dezelfde humor, als hij interessante gesprekken kan voeren na de les en als er gemeenschappelijke interesses en kenmerken zijn: *“We hebben heel veel gemeenschappelijke interesse. En hij is ook een soort van sociaal awkward, net als ik (lacht)”*. De andere leerling benoemt dat als een docent rustig is, veel heeft beleefd en daarover verteld en dat de leerling het op zijn eigen manier, tempo en op zijn tijd mag doen zijn motivatie kan toenemen. Tot slot

benoemt een leerling dat hij het fijn vindt als een docent aardig en energiek is maar een docent niet persé ervoor kan zorgen dat zijn motivatie toeneemt: *“Als ik heel eerlijk ben, (lacht) zou ik zeggen nee, want terwijl ik nog gewoon normaal op school zat, waren docenten een ander soort mens. Er was meer een soort van barrière. Het was geen medemens maar een docent, een ander soort. Het is niet iemand die je persoonlijk kent.”*

Tot slot noemt een leerling wat en vooral waarom volgens hem een onderwijsomgeving zou kunnen creëren waardoor zijn motivatie zou kunnen toenemen: *“Ik zou wel wat meer vrijheid en eigen verantwoordelijkheid willen krijgen. Ik ben nog steeds niet echt als norm nee. De middenmoot is niet mijn ding. Kijk, je hebt hier een middenmoot. Dan heb je daar de mensen daarbuiten, dan heb je hier ik. (Tekent met zijn vingers op tafel een cirkel middenmoot, daarnaast een cirkel mensen erbuiten en weer daarnaast een cirkel ik). Ik sta buiten de buiten groep. Dus ja.”*

Interesse

Om te achterhalen in welke mate interesse en passende begeleiding van de onderwijsomgeving een rol speelt bij het thuiskomen zitten van dubbel bijzondere leerlingen is gestart met de vraag wat hun interesses zijn en wat dat voor hen inhoudt. De interesses van de leerlingen zijn divers: computers, creativiteit, muziek, gamen, informatieve video's kijken, koken, lego, podcasts luisteren, schaken, sporten. Wat overeenkomt is dat ze allemaal noemen dat ze het doen omdat ze er plezier in hebben. Twee noemen dat het voor hen ontspannend werkt. Twee andere leerlingen noemen dat ze het leuk vinden om iets nieuws te leren. Een andere leerling deelt de volgende gedachte: *“Ik luister heel veel muziek. Het is een soort van als ik geen muziek luister is het een soort als een film zonder muziek. En dan klinkt het leeg, ik heb een soort van soundtrack nodig voor mijn leven, anders dan past het niet.”*

De volgende vraag die aan de leerlingen wordt gesteld is of ze geïnteresseerd zijn in de dingen op school. Twee leerlingen geven aan dat ze niet geïnteresseerd zijn in de dingen op school. Eén leerling benoemt dat hij voor de helft is geïnteresseerd in de dingen op school: *“Er is half interesse voor de vakken op school, want kennis is de interesse.”* Eén leerling geeft aan dat hij voornamelijk geïnteresseerd is door een vak waar hij zijn interesses rondom computers kwijt kan. Binnen dat vak was een wedstrijd hacken welke de leerlingen hebben gewonnen en met dat geld mogen ze nu een eigen game maken. Ook noemt hij dat de muziekkelder een plek is waar hij zijn interesse muziek kan ontplooien.

Op de vraag of de leerlingen zouden willen dat school ruimte biedt voor hun interesses noemen drie leerlingen dat school dat niet hoeft te doen: *“Haha dat lijkt me geen goed idee,*

dat leidt me te veel af denk ik.”. Twee van die drie leerlingen noemen beide dat school is voor leren en thuis is thuis, een plek voor rust.

Toch kunnen drie leerlingen op de vraag in hoeverre school zou kunnen aansluiten bij hun interesses een aantal kenmerken noemen. Eén leerling noemt dat er meer muzieklessen zouden moeten worden gegeven. Dat is niet alleen goed voor hem maar voor alle leerlingen: *“Gewoon les en ook gewoon als je een gemotiveerde klas hebt is het best leuk, dit verbindt ook.”*. Een andere leerling doet ook een suggestie waar ook andere leerlingen wat aan kunnen hebben: *“Ja, ze zouden voorbeeld, ze zouden de lessen wat meer kunnen doen alsof je echt wat moet doen. Verzin een leuk verhaal omheen, zorg dat we het nodig hebben. Je moet gewoon ervoor zorgen dat het echt nuttig is.”*. Hij noemt hierna het volgende: *“Het is sowieso beter wanneer meer mensen aansluiting hebben bij school.”*. De derde leerling zegt dat de lessen vooral doelessen moeten worden. Tot slot noemt een leerling dat hij merkt dat school wel haar best doet om aan te sluiten bij de behoeften van de leerling. Ze mogen namelijk zelf een muziekavond organiseren: *“En school is ook best wel flexibel in dat we dat zelf kunnen organiseren. Anders zouden we niet in staat zijn dat te doen, zonder dat school ons de ruimte geeft. Maar het is vooral fijn dat school er niet altijd bovenop hoeft te zitten, dus ze laten ons gewoon onze gang gaan. En het laat wel vertrouwen zien. En als we hulp nodig hebben dan zijn ze er.”*.

De volgende vraag die aan de leerlingen is gesteld is in hoeverre interesse een rol heeft gespeeld in het thuis komen zitten. Net als bij motivatie noemt dezelfde leerling hier weer dat het geen rol heeft gespeeld, maar dat hij het gewoon niet meer aan kon. Een andere leerling vertelt dat het deels een rol heeft gespeeld: *“Ik was op school bezig met een project waar ik wel interesse in had, maar het was heel veel werk. En, dat kon op zich wel op zichzelf, alleen daarnaast moest ik nog heel veel dingen doen waar ik geen interesse voor had. En, die kostte heel veel energie. En ik had geen ruimte meer over om daarnaast te doen wat ik zelf wou. En dan word ik heel moe.”*. De andere leerling geeft aan dat het een mix is van alles en omdat er weinig ruimte op school was voor zijn interesses het mogelijk een reden kan zijn. De laatste leerling zegt dat hij geen idee heeft of het een rol heeft gespeeld.

Tot slot is de vraag gesteld wat de onderwijsomgeving hadden kunnen betekenen ten opzichte van de begeleiding. Eén leerling geeft aan dat een docent geen verschil maakt in zijn mate van interesse. Een andere leerling noemt dat hij het fijn vindt als een leerkracht oprecht geïnteresseerd is en dat je vrijheid en ruimte krijgt voor je interesses. Een andere leerling vindt dat lastig om te benoemen en vraagt zich af of het realistisch is: *“Het zal wel natuurlijk wel beter zijn ja, het zou leuk zijn dat maar als je gaat kijken of het realistisch is lijkt me dat*

moeilijk te doen. Nou om voor een docent voor mij het alleen moet doen is het mogelijk. Maar er zijn inmiddels meer dan 1000 leerlingen en dat lijkt me heel moeilijk toe.”. De vierde leerling zegt dat hij het moeilijk vindt om deze vraag te beantwoorden.

Creatief denken

Hier volgen de resultaten van de vragen rondom het laatste niet-cognitieve kenmerk in dit onderzoek, namelijk creatief denken. Aan alle leerlingen is gevraagd of ze kunnen omschrijven wat creatief denken inhoudt in het algemeen en hoe het er bij hen uitziet. Eén leerling noemt het “think outside the box”. Hij benoemt dat hij het moeilijk vindt om te omschrijven hoe dat er bij hem uitziet. Twee leerlingen omschrijven het als volgt: *“Ik denk, creatief denken is, je gedachte op een andere manier dan de meest voor de hand liggende manier op zoek te laten gaan naar een oplossing. Je hebt gewoon een probleem en je hebt meerdere manieren om tot een oplossing te komen.”*, *“Creatief denken is denk niet wit denk niet zwart, denk op een andere manier.”*. Eén van deze leerlingen is in staat om op een uitgebreide manier te omschrijven hoe dat er bij hem uitziet: *“Ik vind het wel fijn om gewoon op zoek te gaan naar een minder voor de hand liggende manier. Ik denk dat ik met muziek heel veel bezig ben met op andere manieren naar een oplossing te zoeken. Dat je er een beetje er kwaliteit mee op doet. Het is ook inspirerend soms ook, voor anderen en voor jezelf ook. Maar ook op school of in situaties is het gewoon juist ook leerzaam om op een andere manier te zoeken naar de oplossing.”*. De andere leerling vertelt dat het voor hem betekent dat hij op een andere manier denkt en: *“als er geen probleem is hoef je niet creatief te denken.”*. De vierde leerling zegt dat hij het lastig vindt om het te omschrijven: *“nou, moet ik zeggen dat ik de term creatief denken denk ik ook een beetje lastig is, iedereen denkt op zijn eigen manier natuurlijk dus.”*.

Vervolgens is de vraag gesteld of er ruimte is op school voor hun creatief denken. Eén leerling zegt dat hij bij het vak Design die ruimte krijgt. Hij zegt dat hij het fijn vindt om daar dingen te maken, maar dat niet meer doet omdat dat vak geen huiswerk heeft en hij alleen maar huiswerk maakt en niet naar de lessen gaat. Hij zegt dat hij het groots vindt dat er op zijn school ruimte is voor creatief denken en zegt dat dat op andere scholen niet gebeurt. Een andere leerling zegt dat er bij sommige vakken ruimte is zoals bij het vak waarbij de leerlingen aan een hackwedstrijd meededen. De derde leerling zegt dat er op school geen ruimte is voor creatief denken. Als voorbeeld noemt hij het vak wiskunde: *“Dat is probleem wat ik heb mijn wiskunde, ze willen, ik ben heel goed in wiskunde maar het probleem is steeds één van, je moet het op deze manier dit probleem oplossen. Maar er zijn ook meer manieren,*

maar die mag je niet gebruiken.”. Hij benadrukt dat een school de noodzaak moet creëren om creatief te denken. De vierde leerling heeft schijnbaar moeite met het onderdeel creatief denken. Tijdens deze vragen loopt hij regelmatig weg om bijvoorbeeld de kat op te halen. Het lukt hem niet om antwoord te geven op deze vraag.

De volgende vraag die wordt gesteld gaat over de rol die creatief denken volgens de leerling heeft gehad bij het thuis komen zitten. Net als bij de vorige twee kenmerken noemt dezelfde leerling ook hier dat creatief denken geen rol heeft gespeeld, hij kon het gewoon niet meer aan. Een andere leerling zegt dat het één van de redenen kan zijn geweest, hij benoemt het als een neerwaartse spiraal, het een leidt tot het andere. De derde leerling zegt ook dat het allemaal met elkaar te maken heeft, hij noemt het een groot geheel. Hij zegt wel het volgende over school: *“School zorgde ervoor dat ik me niet meer creatief wilde uiten.”*.

De vierde leerling die hierboven werd benoemd kan ook deze vraag niet beantwoorden. Op de vraag of we het onderdeel creatief denken moeten afsluiten zegt hij: *“Ja dat lijkt me goed.”*.

De laatste vraag over creatief denken gaat over de begeleiding die een onderwijsomgeving zou kunnen bieden. Eén leerling zegt dat hij geen docent kent die outside the box denkt en niet weet wat hem zou helpen: *“Het is een mysterie.”* Een andere leerling zegt dat het zou helpen als een docent meer verantwoordelijkheid en ruimte biedt zodat de leerlingen zelf oplossingen zoeken: *“Ik denk dat het grootste verschil is dat die docenten niet iets van leerlingen vraagt. Die docenten die geven hun probleem en die laten leerlingen zelf een oplossing zoeken. In plaats van dat ze leerlingen gewoon zeggen hoe ze iets moeten doen.”*. Hij zegt ook dat hij ziet dat dat soort docenten populair zijn onder de leerlingen. De derde leerling benoemt niet specifiek wat een docent zou moeten doen maar omschrijft het als volgt: *“Want dat is het probleem, de meeste mensen zijn neurotypisch. En dat is het leuke aan niet NT zijn, de meeste mensen zien dat een kwaal, maar het is geen kwaal. Het is een eigenlijk een geschenk, want je denkt op een andere manier, een manier die niet de norm is. Dat is een voordeel. Want ik kijk op een andere manier naar problemen dan mijn vrienden. En al mijn docenten zijn als ik het goed heb NT, die kijken dus niet op een andere manier.”*.

Overig

Alle leerlingen hebben tijdens de interviews dingen verteld die waardevolle informatie bevatten over hun manier van denken, hun beschermende en risicofactoren, gedachten over wie ze zelf zijn, hun mensbeeld en hoe ze denken over het onderwijs.

In tabel 2 zijn de verschillende beschermende en risicofactoren zichtbaar gemaakt. Per onderdeel is aangegeven bij hoeveel leerlingen dit is genoemd.

Tabel 2 Beschermende en risicofactoren

Beschermende factoren	Aantal keer genoemd	Risicofactoren	Aantal keer genoemd
Aparte voorziening bij school	2	Geluid	1
Heeft hulp moeder nodig	1	Last van auditieve prikkels	1
Maakt huiswerk ipv lessen volgen	2	Luidruchtige lessen	1
Vakantie	2	Niet slapen door druk hoofd	1
Slaapt beter door combi medicatie en muziek luisteren	1	Niet slapen zonder medicatie	1
Vrienden hebben	2	Reageert fysiek af	1

De overige delen van de resultaten van dit onderdeel zijn onderverdeeld in twee thema's, leerlingkenmerken en onderwijsomgeving.

Leerlingkenmerken

De leerlingen delen hun gedachten over de manier waarop ze denken. Drie leerlingen geven aan dat te veel en te diep nadenken over dingen niet altijd lukt. Eén leerling zegt dat nadenken soms te veel is voor zijn hoofd want het hoofd is al druk genoeg vanwege de hoogbegaafdheid. Twee leerlingen vertellen dat ze echt anders denken dan anderen en zichzelf buiten de middenmoot zien. *“Het is leuk voor de middenmoot maar ik val buiten de middenmoot en dan nog weer daarbuiten.”*. Een leerling zegt daarover dat het duidelijk is dat er een verschil is tussen mensen, mensen denken op een andere manier. Dat verschil in mensen ziet een andere leerling bij zijn vrienden: *“Mijn vrienden zijn een mix zijn van alles, daarom vind ik ze ook zo interessant. Zij kunnen mij steeds waarderen omdat ze begrijpen: nee hij is niet gemiddeld. En dat ben ik ook niet”*.

Eén leerling vertelt het volgende over zijn welbevinden: *“Ik ben nog steeds niet echt beter. Ik ben nooit echt beter geweest misschien, maar dus ik was er eigenlijk nog niet klaar voor, dus*

was de eerste twee weken even wennen er daarna werd het steeds lastiger. Dus toen een beetje naar de vakantie toegeleefd, ik red het steeds net naar de vakantie toe.”.

De leerlingen vertellen over wat voor hen een fijne omgeving is. Drie leerlingen geven aan dat als ze worden begrepen door iemand hen dat een fijn gevoel geeft.

Een andere leerling vertelt dat hij manieren moet uitvinden om te ontdekken wat werkt voor hem. Deze leerling geeft aan dat hij wel wat meer vrijheid en verantwoordelijk zou willen krijgen van zijn onderwijsomgeving. Een andere leerling zegt het volgende over zijn omgeving: *“Ik vind het leuk als je wat kan vertellen, want als je iets kan vertellen dan kan ik ervan uitgaan dat je op een andere manier naar de wereld kijkt”.*

Tot slot zijn er nog drie leerlingen die iets vertellen over een zinvol leven delen. Eén leerling vertelt dat schaken handig is om een beetje te kunnen, hij zegt dat het mensen verandert in hoe ze denken, vindt het leven ook schaken eigenlijk. Een andere leerling zegt over het leven het volgende: *“Zinvol leven is voor mij gewoon een leven waarin ik iets kan doen, want mezelf blij maakt en daarbij ook nog anderen kan blij maken. En op het moment is dat voor mij muziek. Dat is gewoon het enige waarbij ik het gevoel heb dat het zin heeft als ik het doe. En ik denk dat het ultieme doel is, als ik daar mensen in kan meenemen.”.*

De derde leerling geeft aan dat hij denkt dat een kind zeer waarschijnlijk weet hoe het zelf moet beslissen.

Onderwijsomgeving

Een leerling zegt dat hij niet past in een schoolomgeving en een andere leerling zegt iets vergelijkbaars: *“Het was al vrij snel duidelijk was dat school niet een goed systeem is voor mij.”.*

Alle vier de leerlingen kijken op de volgende manier naar school. Een leerling zegt dat school is om als samenleving intelligente mensen op te leiden, gaat om toekomst van een land niet om mensen zelf, vindt dat niemand daar iets om geeft. Een andere leerling merkt dat school duwt en trekt op een manier dat het niet opvalt, zodat je het wat minder merkt. Hij zegt ook dat hij merkt dat school is ingericht als gemiddeld systeem en dat hij geen gemiddelde is. De derde leerling zegt dat het zou goed zijn als meer leerlingen leren hoe ze moeten leren. En de vierde leerling zegt het volgende: *“Nou, je krijgt een papiertje en dat papiertje zorgt ervoor dat je dan geld krijgt, zodat je kan leven. Je krijgt een papiertje doordat je kan overleven. Niet leven, want als je leeft, heb je plezier, kan je doen wat je wilt, als je overleeft dan heb je genoeg om rond te komen en niet te sterven.”.*

De leerlingen delen tijdens het interview algemene gedachten over thuiszitten. Een leerling zegt dat iedereen de vraag moet stellen waarom leerlingen thuis zitten. Dan wordt de schuld niet allen op school geschoven, het kan ook liggen aan de leerlingen. Hij zegt dat school zeer waarschijnlijk de oorzaak is maar het staat niet alleen. Een andere leerling geeft als tip om te luisteren naar leerling uit de hogere klassen, die hebben volgens hem wat meer ervaring en feedback. Hij zegt dat als hij nu terugkijkt dingen wat anders zou hebben gedaan bijvoorbeeld meer met vrienden samen huiswerk maken. De derde leerling zegt dat school wil dat je teruggaat naar school terwijl hij niet past in dat systeem. De derde leerling zegt dat leren nog steeds leuk is maar niet als je het op school doet.

De leerlingen delen ook nog meer gedachten over onderwijs. Een leerling vindt dat je huiswerk ook thuis kan doen in plaats van in de klas wat soms gebeurt. Een andere leerling vindt dat YouTube filmpjes ook goede uitleg kan geven. De derde leerling vindt dat er op school niet veel aandacht gaat naar persoonlijke ontwikkeling.

De leerlingen delen tot slot ook nog hun gedachten over hoe de onderwijsomgeving hen zou kunnen begeleiden. Een leerling zegt dat het goed voor hem is als de onderwijsomgeving gespecialiseerd is in hoogbegaafdheid. En dat er goede hulp moet komen voor alle kinderen tot 18 jaar. Een andere leerling zegt dat de onderwijsomgeving veiligheid moet bieden en moet luisteren naar de manier van denken van leerlingen. En dat er meer begeleiding moet komen voor iedereen. De derde leerling zegt dat er geen lol is in school en de vierde leerling zegt dat hij genoeg jaren school heeft gehad om te weten dat school niet heel erg gezond is.

Alles overziend geven deze leerlingen aan dat ze goed lijken in te zien wat een passende onderwijsomgeving zouden moeten bieden omdat ze met hun kritische en eerlijke houding weten wie ze zijn. Ze willen een onderwijsomgeving die veiligheid kan bieden en die luistert en hen begrijpt.

4. Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek is het verzamelen van ervaringen van dubbel bijzondere leerlingen over de tijd dat ze nog op school zaten. De nadruk ligt op de niet-cognitieve kenmerken motivatie, interesse en creatief denken om zo de kennis over deze kenmerken te vergroten met het oog op preventie en begeleiding. Dat is gedaan met behulp van de volgende onderzoeksvraag,

In hoeverre spelen, volgens dubbel bijzondere leerlingen die (deels) thuis zitten, hun niet-

cognitieve kenmerken en de begeleiding daarbij van de onderwijsomgeving een rol bij het thuis komen zitten?

en deelvragen:

- *In hoeverre spelen, volgens dubbel bijzondere leerlingen, hun motivatie, interesse en creatief denken een rol bij het thuis komen zitten?*
- *Op welke wijze had, volgens dubbel bijzondere leerlingen, de onderwijsomgeving kunnen aansluiten bij hun motivatie, interesse en creatief denken om zo het thuis komen zitten te voorkomen?*

Binsbergen et al. (2019) en Ledoux en Waslander (2020) benadrukken dat de reden waarom leerlingen thuis komen zitten een complex geheel is en dat is ook wat de leerlingen in dit onderzoek benoemen. Ze geven aan dat niet specifiek motivatie, interesse of creatief denken de reden is dat ze thuis zijn komen zitten maar dat het een complex geheel is waarin zowel persoonlijke kenmerken als omgevingsfactoren een rol spelen en dat het één leidde tot het andere, als een neerwaartse spiraal. Een leerling benadrukt dat niet alleen de onderwijsomgeving ertoe kan leiden dat een leerling thuis zit, maar dat de eigenschappen van een leerling zelf ook een bijdrage kunnen leveren aan het thuis komen zitten.

Zowel de leerlingen zelf als Minnaert en Odenthal (2018) noemen dat autonome motivatie te maken heeft met het plezier beleven en zelf het nut ervan inzien. Dit plezier bereiken ze niet uit hoge cijfers halen, wat maakt dat bij hen niet de focus ligt op gecontroleerde, extrinsieke motivatie. De hoge cijfers zijn voor hen functioneel en leiden tot een autonome motivatie om over te kunnen gaan. De leerlingen hun motivatie is gedurende de tijd dat ze op school zaten afgenomen. Een van de redenen is volgens hen Corona. Dit was te verwachten aangezien de onderwijsinspectie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021b) dezelfde bevindingen heeft na een onderzoek over de gevolgen van de Coronacrisis. Binnen de cirkel van invloed is het effect van Corona iets waar een onderwijsomgeving in eerste instantie weinig aan kan doen. Echter de stijging van thuiszitters dateert al van voor Corona (Binsbergen et al., 2019; “Aantal langdurig thuiszittende leerlingen weer omhoog”, 2020). Wellicht heeft Corona een negatieve boost gegeven aan wat de leerlingen vertellen over de behoefte aan persoonlijke ontwikkeling, dat ze buiten de middenmoot vallen en dus onvoldoende worden gezien.

Volgens Frumau (2022) kan het langdurig niet worden gezien voor een leerling leiden tot schooltrauma met onder andere slaapproblemen en prikkelbaarheid als gevolg. Dit gedrag wordt benoemd bij de leerlingen wat aannemelijk maakt dat ook deze groep gebukt kan gaan

onder een schooltrauma. De leerlingen geven aan dat school niet altijd goed in staat is of ruimte biedt om aan te sluiten bij hun motivatie, interesses en creatief denken. Ze geven aan dat het ook niet altijd hoeft. Maar dat ze zien ook dat niet alle docenten deze vaardigheden bezitten en vragen zich af in hoeverre het haalbaar is om het onderwijs zo aan te passen aan hun manier van denken, waarvan ze zelf aangeven dat die manier van denken significant afwijkt van de andere leerlingen op school. Een leerling omschrijft zijn manier van denken als een geschenk. Ook Minnaert (2022a) benadrukt deze gave bij dubbel bijzondere leerlingen maar beklemtoont ook dat het ondanks de groeiende focus op inclusief onderwijs het een uitdaging blijft voor de onderwijsomgeving om tegemoet te komen aan de sterke punten van dubbel bijzondere leerlingen als aan hun uitdagingen. De ervaring vanuit de eigen werkomgeving laat eveneens zien dat de onderwijsomgeving niet altijd kan omgaan met de manier van anders denken. Regelmatig wordt gezien dat een docent zich ergert aan deze leerlingen omdat ze een andere strategie toepassen of met ideeën komen die de docenten niet begrijpen. De docenten zullen deze leerlingen doormiddel van mentaliseren ‘in mind’ moeten nemen (Hutsebaut & Nijssens, 2021). Want als de docent dat doet zal er volgens Hutsebaut en Nijssens contact worden gemaakt met de binnenkant van de leerling, zal er vertrouwen ontstaan en kan een leerling van die docent leren. Dat is ook wat leerlingen zeggen. Als er volgens hen wel ruimte wordt gegeven levert dat gelijk vertrouwen op. Ook Houkema (2008) benadrukt dit positieve gevolg. Recent literatuuronderzoek over dubbel bijzondere leerlingen laat zien dat het op maat begeleiden van deze leerlingen hen leert omgaan met hun frustraties en negatieve gevoelens over school zodat het thuis komen zitten kan worden voorkomen (Minnaert, 2022a).

Alle leerlingen die mee hebben gewerkt aan dit onderzoek laten de kenmerken zien die zo passend zijn bij dubbel bijzondere leerlingen, zoals creatief en kritisch denken, gevoeligheid, behoefte aan autonomie, verminderde zelfbeheersing en intense prikkelverwerking (Amran & Majid, 2019; Kieboom & Venderickx, 2017). Deze kenmerken hebben duidelijke een wisselwerking met de omgeving. Bij elk van deze leerlingen komt dat op een andere manier tot uiting, maar ze benadrukken dat de begeleiding zich meer moet richten op autonomie zodat thuiszitten kan worden voorkomen. En als we overkoepelend de uitspraken van de leerlingen bekijken komen naast autonomie vaak de woorden vrijheid, ruimte, vertrouwen en verantwoordelijkheid terug. Deze begrippen zijn te herleiden naar de zelfdeterminatietheorie waarin drie psychologische basisbehoeften competentie, autonomie en relatie centraal staan (Ryan & Deci, 2018). Het blijkt dat als de onderwijsomgeving onvoldoende ondersteuning biedt aan deze basisbehoeften een leerling zich gefrustreerd kan

voelen wat kan leiden tot thuis komen zitten (Minnaert & Oldenthal, 2018). Minnaert en Oldenthal (2018) benadrukken dat als een onderwijsomgeving zich richt op de ondersteuning van deze drie basisbehoeften dat kan leiden tot voldoende (autonome) motivatie. Daarbij geeft een leerling in dit onderzoek aan dat verantwoordelijkheid bij hem ertoe leidt dat hij meer ruimte ervaart om creatief te kunnen denken. Alle leerlingen floreren in een omgeving waarin ze het gevoel ervaren van autonomie, competentie en relatie (Minnaert & Oldenthal, 2018) en dit benadrukt een leerling doordat hij ziet dat de docenten die verantwoordelijkheid en ruimte bieden de populaire docenten zijn onder de leerlingen.

Buiten de interviewvragen over de niet-cognitieve kenmerken voelden de leerlingen zich vrij genoeg om hun gedachten te delen over zichzelf en hoe zij naar de onderwijsomgeving kijken. Vooral bij deze gedachten is te merken dat hoe anders ze zijn en denken, maar ook hoe je bij allemaal iets diepers vindt. Drie leerlingen delen dat het voor hen duidelijk is dat ze buiten de middenmoot vallen en dat prima vinden. Voor hen is het belangrijk dat ze begrepen worden en zich veilig voelen. Dit valt wederom binnen de drie psychologische basisbehoeften (Ryan & Deci, 2018). Ook wordt duidelijk dat ze dieper nadenken over zichzelf en de wereld om hen heen. Hoogbegaafde leerlingen hebben vaak een kritische houding naar zichzelf maar ook richting hun omgeving (Kieboom & Venderickx, 2017). Dit is bij de leerlingen zichtbaar in hoe ze hun mening uiten over de onderwijsomgeving, maar ook hoe ze denken over de invulling van een zinvol leven.

Reflectie onderzoek

Het doel van dit onderzoek was om de stem van dubbel bijzondere leerlingen een plek te geven. Het doel was om vijf dubbel bijzondere respondenten voor dit onderzoek te vinden. Na een flinke zoektocht is dat gelukt. Echter het zijn de leerlingen geworden die mee durfden te doen, met andere woorden de leerlingen die wel hun verhaal wilden doen. Leerlingen die hun verhaal niet bij een vreemd iemand durfden te doen, hebben niet deelgenomen aan dit onderzoek. Terwijl het aannemelijk is dat ook zij een kritische blik hebben op wat een onderwijsomgeving voor ze kan betekenen zodat het thuis zitten kan worden voorkomen. Een deelnemer wou haar verhaal wel doen, maar heeft snel moeten afhaken omdat het interview haar te veel werd. Er had daarom eerder kunnen worden gestart met het zoeken van leerlingen. Dan had kunnen worden geïnvesteerd in het creëren van een band die veilig genoeg zou kunnen zijn voor deze leerlingen om hun ervaringen te kunnen en willen delen.

Onder de respondenten was één meisje, waardoor de stem van deze specifiek groep in dit onderzoek onvoldoende plek heeft kunnen krijgen. En hoewel er weinig onderzoek is

gedaan naar hoogbegaafde meisjes is bekend dat ze zich eerder aanpassen aan hun omgeving waardoor ze in feite ver af komen te staan van hun eigen identiteit en zodoende ziet de omgeving gedurende langere tijd niet hun ondersteuningsbehoeften niet. Dus naast dat de hoogbegaafdheid het leer- of ontwikkelingsprobleem kan maskeren en visa versa, komt er nog een factor bij die hun behoeften kan maskeren. Bij dubbel bijzondere meisjes blijkt ook dat de kenmerken van autisme anders tot uiting komen dan bij meisjes met autisme zonder hoogbegaafdheid (Van den Brande, 2018).

Aanbevelingen

Op basis van de zelfdeterminatietheorie en de vele empirische bevindingen op basis van deze theorie geldt dat voor alle leeftijdsgroepen de drie psychologische basisbehoeften van belang zijn, namelijk de behoefte aan competentie, autonomie en relatie (Ryan & Deci, 2018). De leerlingen in dit onderzoek geven dat ook duidelijk aan. Op dezelfde wijze hebben de actoren in de onderwijsomgeving deze basisbehoeften nodig. Een aanbeveling die de basis van iedereen zijn behoeften betreft zal zijn om binnen de onderwijsomgeving zelf meer aandacht te vragen voor deze drie behoeften. Dus allereerst bij de docenten en de begeleiding zelf. Als zij weten wat deze kenmerken inhouden en wat het betekent voor henzelf dan zullen ze dat vanzelfsprekend gaan toepassen in de begeleiding van hun leerlingen.

Omdat er nog te weinig onderzoek is naar hoogbegaafde meisje en naar dubbel bijzondere meisjes zou het goed zijn om een vergelijkbaar onderzoek als deze uit te voeren bij alleen maar meisjes. Om de stem van de dubbel bijzondere leerlingen die niet kunnen maar wel willen praten is het goed dat een vergelijkbaar onderzoek af te nemen als voor deze leerlingen de omgeving veilig genoeg is om hun ervaringen te kunnen delen.

Dubbel bijzondere leerlingen hebben door hun manier van uiten direct een effect op hun omgeving. Die omgeving agendeert niet op de oorzaak van dat gedrag maar op het gedrag wat ze zien en zelf ervaren. Het zou goed zijn voor deze leerlingen, maar eigenlijk voor alle leerlingen, dat de onderwijsomgeving leert te mentaliseren (Hutsebaut & Nijssen, 2021) op het moment dat een leerling bepaald gedrag laat zien. Op die wijze wordt een leerling ‘in mind’ genomen. De onderwijsomgeving vraagt zich daarmee af wat of welke emotie onderliggend is aan het gedrag van de leerling, wat zou de leerling willen en vooral ook wat zal de leerling zelf voelen. Vervolgens wordt aan de leerling duidelijk gemaakt dat er geprobeerd wordt om de leerling te begrijpen. En dat is precies wat de leerlingen in dit onderzoek ook aangeven, ze willen begrepen worden.

En tot slot kunnen we van de leerlingen die meewerkten aan dit onderzoek leren om tevreden te zijn met jezelf. Zij vinden hun manier van denken een geschenk en zien in hoe anders ze denken en vinden dat prima. De vraag die aan de onderwijsomgeving moet worden gesteld is waarom, ondanks de ontwikkeling binnen het Nederlandse onderwijssysteem richting een meer inclusiever onderwijs, de sterke kanten van de dubbel bijzondere leerlingen niet centraal worden gesteld en waarom deze leerlingen niet worden gewaardeerd en erkend in hun zijn. Want uit onderzoek blijkt dat zodra de onderwijsomgeving op maat begeleiding biedt aan dubbel bijzondere leerlingen, ze minder eenzaamheid en frustraties ervaren en kan thuiszitten worden voorkomen (Minnaert, 2022a). En zoals de leerlingen in dit onderzoek aangeven kan het gevoel van autonomie, competentie en relatie al voldoende zijn om genoeg gemotiveerd te blijven en voldoende ruimte te ervaren voor hun interesse en hun creatief denken. Zo gaan de talenten van dubbel bijzondere leerlingen niet verloren, is er ruimte voor hun persoonlijke ontwikkeling en voor het hebben van een zinvol leven.

Persoonlijke reflectie

Als laatste volgt hier een stuk over de persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker. Een soortgelijk onderzoek had ik nog nooit uitgevoerd. Maar doordat ik al jaren werk met hoogbegaafde leerlingen keek ik erg uit naar de interviews. Ik merkte dat bij elk interview ik steeds beter de vragen als het ware los kon laten en nog meer in gesprek kon gaan met de leerling. Ik merk nu in mijn werk als leerkracht dat ik wat vaker dit soort vragen stel aan de leerlingen. Wat werkt volgens hen in een passende onderwijsomgeving, welke begeleiding spreekt hen aan. Gedurende de 24 jaar dat ik voor de klas sta heb ik mezelf vooral ontwikkeld en gezien als iemand die praktisch werkt. Maar tijdens het schrijven van deze thesis en het uitvoeren van het bijbehorende onderzoek als de afronding van de Master Orthopedagogiek ben ik langzaam geschoven van onbewust bekwaam naar bijna bewust bekwaam. Mede dankzij mijn begeleider Alexander Minnaert. Ik kan met recht zeggen dat ik trots ben op mezelf en dat ik wellicht met dit relevante en erg noodzakelijke onderwerp verder wil gaan.

Literatuurlijst

- Aantal langdurig thuiszittende leerlingen weer omhoog, nu bijna 5000. (2020, 30 januari). *NOS Nieuws*. Geraadpleegd op 9 juni 2023, van <https://nos.nl>
- Amran, H. A., & Majid, R. A. (2019). Learning strategies for twice-exceptional students *International Journal of Special Education*, 33(4), 954–976
- Baarda, D. B., & Van Der Hulst, M. (2017). *Basisboek Interviewen: handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Noordhoff Uitgevers bv.
- Baum, S., Schader, R., & Hébert, T. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58, 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Boeije, H. & Bleijenbergh, I. L. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Boom uitgevers Amsterdam.
- Boomsma, S. (2020). *Thuiszitters tellen. Een ander perspectief voor thuiszitters*. Geraadpleegd op 15 januari 2023, van <https://balansdigitaal.nl>
- 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., 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*. Radboud University of Nijmegen.
- Busato, V. (2019, 11 december). Weg met het label hoogbegaafdheid! *Eoswetenschap*. Geraadpleegd op 26 maart 2023, van <https://www.eoswetenschap.eu/psycherein/weg-met-het-label-hoogbegaafdheid>
- Castenmiller, K. (2021). *De staat van de thuiszitters*. Geraadpleegd op 11 januari 2023, van <https://onderwijsaffaire.nl>
- Clinkenbeard, P.R., (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49 (7), 622-630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>

- De Heer, W. (2019). *Onderwijs aan zeer makkelijk lerenden of hoogbegaafden: een overzicht van de wetenschappelijke kennis*. Uitgeverij Eburon.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Flick, U. (2019). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review*. Geraadpleegd op 11 april 2023, van <https://eric.ed.gov>
- Frumau, M. (2022). *Hoogbegaafdheid: emotionele ontwikkeling bij kinderen en (jong)volwassenen: toolbox voor de praktijk*. Bon Stafleu van Loghum.
- Harackiewicz, J.M., Smith, J.L., & Priniski, S.J. (2016). Interest Matters. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3, 220 - 227.
- Houkema, D. (2008). *Hoogbegaafdheid In-Zicht. Inzicht in (hoog)begaafdheid vanuit een verklarend perspectief*. Theoretische achtergronden bij ECHA Scriptie ‘Selectiecriteria voor verrijkkingsklassen?’. Geraadpleegd op 8 mei 2023, van <http://www.hoogbegaafdheid-in-zicht.nl>
- Houkema, D. (2020). *Wat kunnen we leren van mensen met kenmerken van begaafdheid die (tijdelijk) uitvallen in een reguliere (onderwijs)setting?* Geraadpleegd op 17 april 2023, van <https://talentstimuleren.nl>
- Horeweg, A. & Hoogerheide, N. (2019). Schooltrauma: wat is het en hoe ga je ermee om? *LBBO Beter Begeleiden*, 9, 12-16.
- Kieboom, T., & Venderickx, K. (2017). *Meer dan intelligent: De vele gezichten van hoogbegaafdheid bij jongeren en volwassenen*. Lannoo
- Hutsebaut, J., & Nijssens, L. (2021). *De kracht van mentaliseren*. Boom Lemma.
- Koomen, H. M., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93(3), 1319–1334. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3f.1319>
- Korpershoek, H., Hesseling, A., Venema, F., Verduyn, N., & Talens, R. (2018). Nieuwsgierigheid in kaart gebracht: Validatiestudie van de Epistemic Curiosity Scale in de Nederlandse onderwijscontext. *Pedagogische Studien*, 95(1), 19-33.
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport Mei 2020. *Tilburg University| Nijmegen: KBA Nijmegen* (Nr. 1047). Kohnstamm Instituut.

- <https://kohnstamminstituut.nl/rapport/evaluatie-passend-onderwijs-eindrapport-mei-2020/>
- Lee, J. H., & Shute, V. J. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K–12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185–202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>
- Lee, J., & Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009>
- Mönks, F. & I. Ypenburg (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Samson H.D.Tjeenk Willink.
- McNabb, T. (2003) Motivational Issues: Potential to Performance. In: N. Colangelo & G. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (3rd Ed., pp. 417-423), Boston: Pearson Education.
- Ministerie van Algemene Zaken. (2022, 20 juli). *Extra aanpak om aantal thuiszitters te verminderen*. Nieuwsbericht | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2022/07/15/extra-aanpak-om-aantal-thuiszitters-te-verminderen>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2017, 8 maart). *Definitie verzuimers*. Samenwerkingsverbanden passend onderwijs | Inspectie van het onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021a, 12 oktober). *Gevolgen van 16 maanden corona voor het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 4 juni 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021b, 22 december). *Doelen passend onderwijs*. Passend onderwijs | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. (z.d.). *Initiatieven voor onderwijszoekers en thuiszitters*. Onderwijs en zorg | Regelhulp - Ministerie van VWS. Geraadpleegd op 23 maart 2023, van <https://www.regelhulp.nl>
- Minnaert, A. (2022a). Inclusive support to safeguard the strengths of twice-exceptional students. *Madridge Journal of Behavioural and Social Sciences*, 5(1), 86-88. [1000115]. <https://doi.org/10.18689/mjbss-1000115>

- Minnaert, A. (2022b, 2 September). *Inclusive support in favor of twice-exceptional students*. Keynote lecture at the 18th International Conference of the European Council for High Ability (ECHA), World Forum, Den Haag.
- Minnaert, A., & Odenthal, L.E. (2018). *Motivatie is een werkwoord*. CPS.
- 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.
- Nederlands Jeugdinstituut. (2022). *Cijfers over schoolverzuim*.
<https://www.nji.nl/cijfers/schoolverzuim#aantal-langdurig-thuiszitters>
- Pameijer, N., & Van Beukering, J. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Acco.
- Reijgwart, I. (z.d.). *12 leerbehoeften van creatief begaafden* [blog]. Geraadpleegd op 19 mei 2023, van <https://wikkunnenmeer.nl>
- Renzulli, J.S., (2005). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279): University Press Cambridge England.
- Rijksoverheid (z.d.). *Leerplicht*. Onderwerpen. Geraadpleegd op 8 mei 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl>
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Traag, T. (2012). *Voortijdig schoolverlaten in Nederland: een multidisciplinair onderzoek naar risico- en beschermende factoren die voortijdig schoolverlaten verklaren*. [Proefschrift, Universiteit Maastricht].
 Maastricht]. CBS. <https://doi.org/10.26481/dis.20121213tt>
- Van Binsbergen, M., Pronk, S., Van Schooten, E., Heurter, A. & Van Beek, F. (2019). *Niet thuisgeven. Schooluitval vanuit het perspectief van thuiszitters*. Kohnstamm Instituut.
- Van den Brande, A. (2018, 11 december). *Hoogbegaafde meisjes met autisme*. Geraadpleegd op 7 juni 2023, van <https://www.hetlampje.be>
- Van der Ree, Y., & De Boer, S. (2018). *Dit ben ik. Portretten van thuiszitters*. Geraadpleegd op 18 januari 2023, van <https://www.nji.nl>
- 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, 189–199.
<https://doi.org/10.1177/0022219414538517>
- Velsink, M., & Philips, M. (2021). *De achterkant van het onderwijs*. Uitgeverij SWP.

Wassink - de Stigter, R., Kooijmans, R., Asselman, M. W., Offerman, E. C. P., Nelen, W., & Helmond, P. (2022). Facilitators and Barriers in the Implementation of Trauma-Informed Approaches in Schools: A Scoping Review. *School Mental Health, 14*(3), 470–484. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09496-w>

Bijlagen

Bijlage A Toelichting niet-cognitieve kenmerken

Motivatie

Motivatie betekent vooral dat je vanuit jezelf, automatisch begint aan iets.

Dat kan komen omdat jezelf geïnteresseerd bent in iets, of iets ziet wat je graag wilt begrijpen of leren. Ook kun je gemotiveerd zijn omdat je weet dat je een hoog cijfer krijgt of een beloning en dat je daarom iets gaat doen.

Interesse

Interesse is iets waarvan je bijna niet kunt omschrijven waarom je dat leuk vindt. Je voelt en wilt er meer van weten. Waar een interesse door ontstaat, kan verschillen. Voor veel mensen ontstaat een interesse wanneer ze merken dat ze ergens goed in zijn en omdat je er meer over wilt leren.

Wanneer we geïnteresseerd zijn in wat we doen hebben we meer aandacht voor wat we doen, spannen we ons meer in en voelen we ons beter.

Creatief denken

Creatief denken gaat vooral over dat je veel verschillende ideeën kan bedenken en problemen kunt oplossen. Je gedachten kunnen afdwalen. Je kunt nieuwe combinaties bedenken en vindt dat ook leuk. Bijvoorbeeld: bedenk een woord met deze twee kenmerken, wit en fris (mentos, sneeuwuil, witte was, melk sneeuw).

Je bedenkt dingen maar het lukt niet altijd dat precies zo te maken. Je associeert vaak, je denkt er verder over na. Je denkt dat alles kan. Je bent nieuwsgierig naar hoe iets werkt of waarom iets is zoals het is. Je bent nieuwsgierig naar dingen, misschien is dat wel veranderd. Je denkt in beelden, dus als iemand iets vertelt maak jij daar een afbeelding van in je hoofd.

Je kunt jezelf dingen aanleren, autodidact noemen we dat.

Je kiest graag een ander pad, je merkt soms dat anderen dat geen goed idee vinden of jou niet begrijpen. Ik zal je een situatie vertellen waarin jij jezelf misschien wel in herkent. Tijdens de les Wiskunde wordt een strategie uitgelegd waarmee je een som of opdracht moet uitrekenen. Jij hebt een hele andere manier die ook tot een goed antwoord leidt. Maar die manier wordt niet gewaardeerd of goed gevonden door jouw docent.

Bijlage B Interview vragen

Motivatie

- Ken je het begrip motivatie?
- Wat betekent motivatie voor jou?
- Kun je omschrijven hoe motivatie voor jou een rol speelde toen je nog naar school ging?
- Is die motivatie veranderd in de tijd dat je naar school ging?
- Was er een docent op school die kon aansluiten bij jouw motivatie?
- Wat deed of zei die docent waardoor jouw motivatie toenam?
- Kun je een situatie benoemen waardoor jouw motivatie afnam?
- Wat had school of de docenten kunnen doen waardoor jouw motivatie kon groeien?
- Stel dat motivatie onderdeel is geweest van het thuis komen zitten, kun je een cijfer tussen 1 en 10 geven in hoeverre de afnemende motivatie reden is geweest van thuis komen zitten.

Interesse

- Wat zijn jouw interesses?
- Wat betekent interesse voor jou?
- Kun je omschrijven hoe interesse voor jou een rol speelde toen je nog naar school ging?
- Was er op school ruimte voor jouw interesses?
- Was er een docent op school die luisterde en aandacht schonk aan jouw interesses?
- Wat deed of zei die docent waardoor je het gevoel had dat er ruimte was voor interesses?
- Kun je een situatie benoemen waardoor je het gevoel had dat er geen ruimte was voor jouw interesses?
- Wat had school of de docenten kunnen doen waardoor er meer ruimte was voor jouw interesses?
- Stel dat geen aandacht voor jouw interesses onderdeel is geweest van het thuis komen zitten, kun een cijfer tussen 1 en 10 geven in hoeverre geen aandacht voor jouw interesses reden is geweest van thuis komen zitten?

Creatief denken

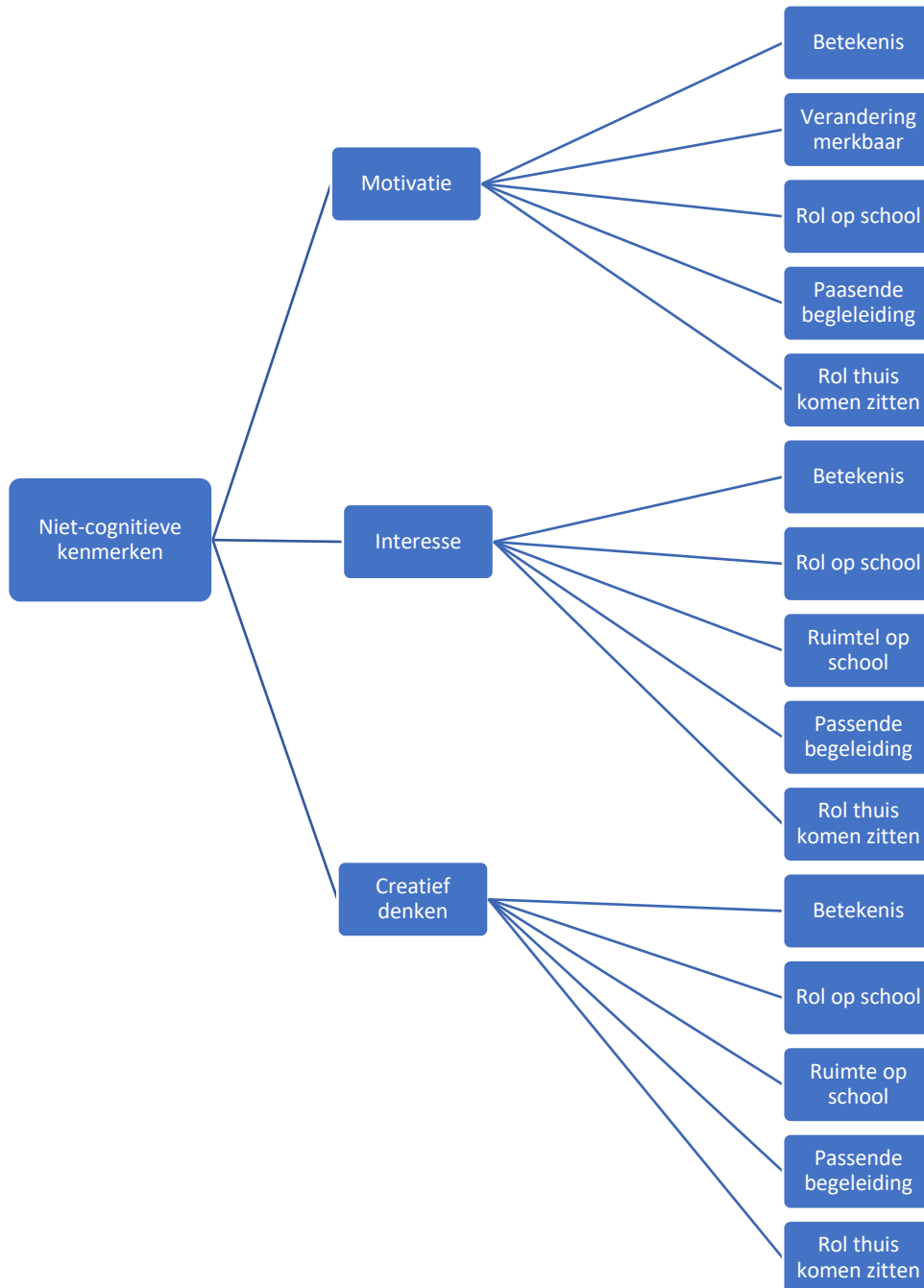
- Wat denk je wat het begrip creatief denken betekent?
- Kun je omschrijven hoe creatief denken er bij jou uitziet?
- Ben je weleens iemand tegengekomen die creatief denkt?

- Hoe voelt het als je iemand tegenkomt die op diezelfde manier denkt als jij?
- Was er op jouw school ruimte voor jouw creatief denken?
- Was er een docent op school die luisterde en aandacht schonk aan jouw creatief denken?
- Wat deed of zei die docent waardoor je het gevoel had dat er ruimte was voor jouw creatief denken?
- Kun je een situatie benoemen waardoor je het gevoel had dat je niet meer jouw creatief denken wilde uiten?
- Wat had school of de docenten kunnen doen waardoor er meer ruimte was voor jouw creatief denken?
- Stel dat geen aandacht voor jouw creatief denken onderdeel is geweest van het thuis komen zitten, kun je een cijfer tussen 1 en 10 geven in hoeverre geen aandacht voor jouw creatief denken reden is geweest van thuis komen zitten?

Extra vragen

- Zit je nu in een situatie waarin er meer aandacht en ruimte is jouw motivatie, creatief denken en interesse?
- Kun je benoemen hoe dat komt?
- Stel je mocht het onderwijs veranderen, wat zou jij als eerste veranderen?
- Wat is voor jou belangrijk om een zinvol leven te leiden?
- In hoeverre kan een school jou daarbij helpen?
- Stel jij was de school die jou had kunnen begeleiden, wat zou jij als school doen/zeggen/organiseren/regelen?
- Stel jij bent 10 jaar verder en het gaat goed met jou. Hoe ziet jouw leven er dan uit? Wat is er in de tussentijd gebeurd waardoor het goed met je gaat?

Bijlage C Codeboom



Bijlage D Schema analyse overige resultaten

Leerling	Onderwijs
Kenmerken	Begeleiding
Mensbeeld	Beleving
Welbevinden	Gedachten
	Gedachten thuiszitten
	Mening
	Voorkeur kenmerken