

Welke factoren dragen bij aan de herkenning en stimulering van cognitief getalenteerde leerlingen



Universiteit Utrecht

Masterthesis Linda Troost

3803996

Arbeid, Zorg en Welzijn; Beleid en Interventies

Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit Utrecht

Eerste lezer: Michèle Bal

Tweede lezer: Marcel Hoogenboom

Juli 2016

Samenvatting

Recente onderzoeken tonen aan dat herkenning en stimulering belangrijk zijn bij het excelleren van cognitieve talenten. In dit onderzoek is door middel van semigestructureerde interviews onder 18 ouders van cognitieve talenten op basis- en middelbare scholen getracht te achterhalen welke factoren volgens deze ouders belangrijk zijn om herkenning en/of stimulering van het talent van hun kinderen te bevorderen.

Hieruit blijkt dat herkenning van talent op scholen voornamelijk in de kleuterklas gebeurt. Herkenning door de professionele kleuterdocent of door externe professionals wordt door docenten in latere jaren genegeerd. Hierdoor blijft stimulering achterwege, leidend tot problemen bij de kinderen. Ouders nemen een managers-rol op zich om deze problemen te verminderen/voorkomen. Zij richten zich hierbij op het ervaren welzijn van hun kind(eren) en niet op het ontwikkelen van cognitieve vermogens. Ouders ervaren een verbetering omtrent herkenning en/of stimulering indien op school één mediërende contactpersoon aanwezig is.

Op reguliere middelbare scholen is de kans op onderpresteren of downgraden groter dan op specifiek voor cognitieve talenten gericht onderwijs. Desondanks zitten kinderen lekker in hun vel, hierdoor staken ouders het streven naar stimulering. Ondanks dat ouders hun kind(eren) stimuleren een vervolgopleiding op het hoger onderwijs te volgen, strookt dit met de doelstelling van de overheid. Ouders richten zich op het ervaren welzijn van hun kind(eren), de overheid richt zich op excellentie.

Inleiding

Nederlandse cognitief getalenteerde leerlingen presteren lager dan cognitief getalenteerde leerlingen in vergelijkbare landen (Centraal Plan Bureau (CPB), 2007; Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD), 2010), zowel in het voortgezet onderwijs als in het hoger onderwijs (CPB, 2007). Nederland valt buiten de top 10 van de OECD-landen met het hoogste aandeel afgestudeerden in het hoger onderwijs (OECD, 2010).

De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) stelt echter dat Nederland wel behoefte heeft aan deze cognitieve talenten, zeker gezien de verwachte afnemende beroepsbevolking vanaf 2020 (WRR, 2013). We zullen het dan immers door de toenemende vergrijzing met minder mensen moeten doen, waarbij talent nodig is om innovatieve oplossingen te bedenken voor te verwachten sociale, economische en milieutechnische problemen (WRR, 2013). Het vinden van innovatieve oplossingen is een eigenschap die aan cognitieve talenten wordt toegewezen (Renzulli, 1978).

Om meer Nederlands toptalent te stimuleren om in het hoger onderwijs af te studeren, heeft de overheid talentstimuleringsprogramma's opgesteld (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2014). Deze stimuleringsprogramma's zijn gericht op cognitief getalenteerde leerlingen, de top 10% van de intelligentie curve (Onderwijsraad, 2005). Van hen kan worden verwacht dat zij op het hoogste niveau, het vwo, onderwijs volgen en daarna doorstromen naar het hoger onderwijs. Inmiddels heeft 77% van de vwo scholen aandacht voor talentontwikkeling in zijn beleid opgenomen (OCW, 2015). Het hebben van cognitief talent leidt echter niet automatisch tot het behalen van dit hoogste onderwijsniveau. Slechts 64% van de cognitief getalenteerde Nederlandse leerlingen volgt op het vwo onderwijs (Guldemond, Bosker, Kuyper & Van Der Werf, 2003). Dit houdt in dat 36% van hen op een lager niveau onderwijs volgt en daardoor geen toegang heeft tot de talentstimuleringsprogramma's.

Er is veel onderzoek gedaan naar factoren die een rol spelen bij het op een lager niveau onderwijs volgen (Brody & Mills, 1997; Reis & Mc Coach, 2000; Neihart, Reis, Robinson & Moon 2002; Guldemond, Bosker, Kuyper & Van Der Werf, 2003; Allen, Coenen, Kaiser & de Weert, 2007; Bees, 2009; Assouline, Foley Nicpon, Allman, Sciek & Stinson, 2011; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011; Foley Nicpon, Assouline & Colangelo, 2013; Dittrich, 2014; Wang & Neihart, 2015). Daardoor is bekend dat er twee factoren een belangrijke rol spelen: herkenning en stimulering.

Binnen het onderwijs vinden docenten het echter moeilijk om talent te herkennen en daardoor te stimuleren. Zo geven docenten aan dat zij moeite hebben met het maken van onderscheid tussen enerzijds cognitief talent en anderzijds factoren die leiden tot het op een lager niveau onderwijs volgen (Csikszentmihalyi, 1988).

Het herkennen blijkt dan ook voornamelijk door de ouders te gebeuren (Assouline, Foley Nicpon, Allman, Sciek & Stinson, 2011). Ook blijkt er een grote rol weggelegd voor ouders in de stimulering van het talent. Indien niet aan de cognitieve behoeften van het talent wordt voldaan is de kans op psychische problemen vaak groot (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Robinson, 2002). Ouders willen dit vermijden, waardoor de verantwoordelijkheid van zowel herkenning als stimulering bij de ouders ligt (Phoenix 2004, Hoffman 2010). Ouders ervaren de druk en de verantwoordelijkheid voor toekomstplanning, om toekomstig succes voor hun kind(eren) zo groot mogelijk te maken (Hoffman, 2010). Het managen van intensieve begeleiding door de ouders kan dan ook gezien worden als een poging zichzelf te beschermen tegen ongewenste toekomstige uitkomsten (Shirani, Henwood & Coltart, 2012). Juist omdat ouders zich als managers van hun kind(eren) profileren, is het belangrijk om in kaart te brengen welke factoren volgens ouders bijdragen aan de herkenning van het talent van hun kind(eren).

Vanwege deze managers-positie zal de nadruk van dit onderzoek liggen op het in kaart brengen van de ervaringen en belevingen van ouders van cognitief getalenteerde leerlingen. Deze ervaringen kunnen gebruikt worden om beleid rondom herkenning en stimulering van cognitief talent te optimaliseren. Immers, zonder herkenning is stimulering niet mogelijk. Daarnaast zijn de ervaringen van ouders rondom stimulering belangrijk om beleid rondom stimuleringsprogramma's te kunnen verbeteren. Hierdoor kan talent beter gestimuleerd worden het beste uit zichzelf te halen en op een hoger niveau te gaan presteren. Niet alleen voor de door de overheid geuite noodzaak voor de toekomst, maar juist ook om te voorkomen dat mensen voorkombare psychische problemen ontwikkelen. Aangezien er nog weinig onderzoek gedaan is naar deze ervaringen, is dit onderzoek een eerste verkenning.

Cognitief talent

Er is sprake van een hoge intelligentie wanneer het intelligentie quotiënt (IQ), gemeten met behulp van een intelligentietest, boven de 130 is (Mönks, 1985). Wanneer een hoge intelligentie gecombineerd is met creativiteit en motivatie wordt gesproken van hoogbegaafdheid (Renzulli, 1978). Met creativiteit wordt een creatieve instelling omtrent ingewikkelde vraagstukken en problemen bedoeld, om zodoende inventieve oplossingen te vinden (Renzulli, 1978; Mönks, 1985). Onder motivatie wordt het vermogen verstaan zichzelf te blijven stimuleren om taken te volbrengen (Renzulli, 1978; Mönks, 1985). Naast academische excellentie kan hoogbegaafdheid ook tot uiting komen op artistiek gebied of als leiderschapskwaliteiten (Ross, 1993). Van de totale bevolking is 2,5% hoogbegaafd (Mönks, 1985). Uitgaande van een totaal aantal leerlingen van 3.676.956 in 2013/2014

(Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) Statline, 2015), houdt dit in dat er circa 91.923 hoogbegaafde leerlingen zijn in het schooljaar 2013/2014.

In het advies van de Onderwijsraad uit 2005 wordt de groep cognitieve talenten breder getrokken naar de top 10% van de bovenkant van de leerlingen (Onderwijsraad, 2005). Dit om niet alleen hoogbegaafden maar ook diegenen die onder een IQ van 130 scoren, maar boven het gemiddelde, te stimuleren hun cognitieve talenten te ontwikkelen. Ook zij vertonen namelijk tekenen van hoogbegaafdheid en kunnen gebaat zijn bij extra ondersteuning om het beste uit zichzelf te halen (Mönks & Ypenburg, 1995). Het gaat dan om 367.695 leerlingen (10% van het totaal van 3.676.956 leerlingen in 2013/2014). Deze groep wordt 'cognitief getalenteerde leerlingen' genoemd.

Cognitief getalenteerd zijn leidt echter niet automatisch tot het behalen van het hoogste onderwijsniveau. Slechts 64% van de cognitief getalenteerde leerlingen komt op het hoogste schoolniveau, het vwo, terecht. (Guldmond et al., 2003). Dit houdt in dat 36% van de cognitieve talenten terechtkomt op een niet bij hun intelligentie passend onderwijsniveau, ook wel 'downgraden' genoemd (Dittrich, 2014). Bovendien zijn de stimuleringsprogramma's van de overheid gericht op leerlingen die al op het vwo zitten (OCW, 2015). Hierdoor hebben deze downgraders geen toegang tot deze programma's. In het schooljaar 2013/2014 ging het om circa 132.370 leerlingen (36% van 367.695 cognitief getalenteerde leerlingen).

Downgraden

Downgraden is het resultaat van onderpresteren en ontstaat wanneer de behoefte aan conformiteit aan de peergroep hoog is of wanneer de cognitieve uitdaging ontbreekt (Reis & McCoach, 2000). Daarnaast kan ook het hebben van een leerstoornis leiden tot onder het eigen cognitieve niveau presteren (Bees, 2009).

De combinatie van 'cognitief talent met leerstoornis' wordt ook wel 'twice-exceptional' (2e) genoemd (Wang & Neihart, 2015). Mogelijkheden en onmogelijkheden maskeren elkaar waardoor zowel cognitief talent als leerprobleem verborgen blijven (Foley Nicpon, Assouline & Colangelo, 2013). Door de maskeringen blijft hulp voor cognitief talent en/of leerprobleem achterwege, waardoor de leerling op een lager niveau presteert dan hij/zij cognitief gezien aan zou kunnen (Bees, 2009).

Wanneer leerlingen op een lager niveau onderwijs volgen wordt er echter niet voldaan aan hun behoefte aan kennis, met als gevolg een verhoogde kans op psychische problemen (Neihart et al., 2002). Indien ook bij cognitief getalenteerden zonder leerproblemen niet aan de cognitieve behoefte aan kennis wordt voldaan, of indien de cognitieve uitdaging ontbreekt, is er een verhoogde

kans op psychische problemen (Neihart et al., 2002). De oorzaak hiervoor ligt in het te weinig vragen van het cognitieve vermogen van de getalenteerde, ook wel ondervraging genoemd (Lahpor-Pluymakers & Span, 1994). Ten eerste slaat de verveling toe wanneer het te leren onderwerp al verworven kennis is. Ten tweede leert de leerling zich niet in te spannen of door te zetten bij moeilijkheden wanneer kennisvergarig gedurende langere tijd te gemakkelijk is. Dit leidt in veel gevallen tot faalangst; men probeert het doel niet meer te bereiken, overtuigd van het eigen falen (Lahpor-Pluymakers & Span, 1994).

Wanneer cognitief getalenteerde studenten (met of zonder leerprobleem) met ontwikkelingsgelijken in een klas geplaatst worden, vermindert niet alleen de kans op psychische problemen, maar ook het onderpresteren (Neihart et al., 2002). Dit kan verklaard worden door de 'homogeniteits-theorie' van Tubergen (2013). Deze theorie stelt dat 'mensen een voorkeur hebben voor gelijke andere mensen'. In contacten met gelijke anderen krijgt men een bevestiging van de eigen normen en waarden, wat belonend werkt. Hoe groter de ervaren gelijkensis, hoe hoger de ervaren beloning (Tubergen, 2013) en hoe lager de behoefte zich te conformeren aan een eventueel lager niveau van de groep (Reis & McCoach, 2000).

Het conformeren aan de groep kan verklaard worden aan de hand van de 'need to belong' theorie van Baumeister en Leary (1995). Deze theorie stelt dat mensen in een sociale omgeving de behoefte hebben aan regelmatige en plezierige interacties met anderen. Men streeft het vormen en handhaven van hechte, stabiele interpersoonlijke relaties na (Baumeister & Leary, 1995). In hun behoefte om bij een groep te horen, conformeren cognitieve talenten zich vaak te veel aan de peergroep (Reis & McCoach, 2000). Negatieve stereotypingen, als bijvoorbeeld boekenwurm, nerd of studiebol, dragen hieraan bij doordat cognitief getalenteerde leerlingen deze typering trachten te vermijden zodat zij niet buiten de groep vallen (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). De Nederlandse onderwijscultuur bemoeilijkt echter het vinden van een passende groep gelijkgestemden.

Onderwijscultuur

In het Nederlandse onderwijs heerst er namelijk een zogenoemde 'zesjescultuur' (Allen, Coenen, Kaiser & de Weert, 2007). Deze term verwijst naar het cijfer wat benodigd is om in Nederland een diploma te halen, te weten een zes. Slechts 3% van de Nederlandse leerlingen geeft aan meer werk te verrichten om een hoger cijfer dan een zes te behalen. Binnen Europa neemt Nederland de laatste plaats in, het Europese gemiddelde van leerlingen die streven naar een cijfer hoger dan een zes ligt op 46% (Allen et al., 2007). Tevens speelt de afwezigheid van een streng toelatingsbeleid voor vervolgoepleidingen een rol bij het halen van voldoende. Zo stelt slechts 18% van het aantal

vervolgopleidingen toelatingseisen aan behaalde cijfers, tegen een Europees gemiddelde van 66% (Allen et al., 2007). In vergelijking met Europese leerlingen lijken Nederlandse leerlingen meer resultaatgericht te leren, lagere cijfers te behalen en op een lager niveau te presteren (Allen et al., 2007). Dit versterkt het conformeren aan de heersende normen van de groep. Talenten trachten immers te vermijden dat zij door te excelleren buiten de groep vallen en negatief getypeerd worden. Daarnaast is er in het Nederlandse onderwijs relatief gezien veel aandacht voor leerlingen die onder gemiddeld presteren (CPB, 2007).

Na WOII werd in het Nederlandse onderwijs de nadruk gelegd op 'gelijke kansen voor iedereen' (Inspectie voor het Onderwijs, 2012). De focus lag hierbij op talentontwikkeling van leerlingen aan de onderkant van het cognitieve spectrum, zodat meer mensen een hoger onderwijsniveau zouden bereiken. Hierdoor kende het Nederlandse onderwijsstelsel decennialang geen structuur om talenten aan de bovenkant van het cognitieve spectrum te stimuleren om het gemiddelde niveau te overstijgen. Dit wordt ook wel het 'maaiveld' genoemd. Ook nu heerst er in Nederland nog een 'maaiveldcultuur', waarbij men als 'nerd' wordt gezien als het hoofd boven het maaiveld uitsteekt (Sociaal Economische raad, 2010; Inspectie voor het Onderwijs, 2012). Dit maaiveld beïnvloedt de aanpassing aan de groep, waardoor herkenning van talent bemoeilijkt wordt.

Herkenning

Docenten geven dan ook aan moeite te hebben met het maken van onderscheid tussen cognitief talent enerzijds en de factoren die leiden tot onderpresteren anderzijds (Csikszentmihalyi, 1988). Wanneer is een leerling namelijk cognitief getalenteerd en innovatief bezig, is er sprake van 2e, snapt de leerling de stof gewoonweg niet en worden er fouten gemaakt, vindt de leerling een zes voldoende, mist de leerling de cognitieve uitdaging of past hij/zij zich aan de peergroep aan? Ook het Nederlands onderwijsstelsel zou hier een rol in kunnen spelen. Op de basisschool hebben leerlingen immers elk jaar een nieuwe docent of twee deeltijd docenten per leerjaar. In het voortgezet onderwijs hebben leerlingen zelfs elk uur een andere docent waardoor docenten de leerlingen maar een aantal uur per week zien. Dit belemmert de herkenning van talent door docenten. Daarentegen vormen ouders een constante factor in het leven van hun kinderen.

Het herkennen van cognitief talent blijkt dan ook vooral door de ouders te gebeuren (Assouline, Foley Nicpon, Allman, Sciek & Stinson, 2011). Het is echter nog niet duidelijk wat hier de oorzaken van zijn. Een oorzaak zou kunnen zijn dat de subcultuur thuis anders is dan de cultuur op school. Wellicht liggen de normen thuis hoger, wat beter aansluit bij de behoeften van cognitief getalenteerden. Gezinnen zijn bovendien kleiner dan schoolklassen, de noodzaak om zich aan te

passen vanwege de 'need to belong' zou hierdoor lager kunnen zijn en het 'homogeniteitsprincipe' juist hoger. Hierdoor zou talent thuis eerder gesignaleerd kunnen worden.

In de praktijk worden professionals echter serieuzer genomen dan leken (Engelen, Hemerijck & Trommel, 2007). Met name ouders worden gezien als inadequaar (Lee, Macvarish & Bristow, 2010). Een verklaring hiervoor kan zijn dat docenten de overtuiging hebben dat ouders een te positieve kijk op hun kind(eren) hebben. Dit kan een probleem opleveren bij het stimuleren van cognitief talent: ouders herkennen als leek zijnde de cognitieve talenten en/of leerproblemen van hun kinderen, terwijl tegelijkertijd de professionals onderpresteren als gevolg van een aanpassingsbehoefte en/of leerproblemen niet herkennen (Karnes, Shaunessy & Bisland, 2004; Besnoy, 2006). Zonder herkenning kan stimulering echter niet plaatsvinden, terwijl stimulering nodig blijkt aangezien het hebben van talent alleen onvoldoende is om tot uiting te komen en/of op het juiste cognitieve niveau te presteren (Mönks, 1985; Guldemon et al., 2003). Hierdoor komt de verantwoordelijkheid voor zowel herkenning als stimulering bij de ouders te liggen (Phoenix 2004, Hoffman 2010).

Managen

Aangezien docenten aangeven moeite te hebben met het herkennen van het cognitieve talent vanwege downgraden, onderpresteren, leerproblemen, aanpassingsbehoeften en de onderwijscultuur, ervaren ouders de druk en verantwoordelijkheid voor toekomstplanning (Hoffman, 2010). Het op een lager niveau onderwijs volgen vergroot namelijk de kans op psychische problemen (Neihart et al., 2002). Ouders willen de kans op deze problemen verkleinen en daarnaast de kans op toekomstig succes vergroten (Shirani, Henwood & Coltart, 2012). Deze managers-rol kan gezien worden als een poging zichzelf (en hun kinderen) te beschermen tegen ongewenste toekomstige uitkomsten (Shirani et al., 2012).

Doordat de ouders van cognitief getalenteerde leerlingen de rol van managers op zich nemen om toekomstig succes van hun kind(eren) te vergroten (Shirani et al., 2012), zal de nadruk van dit onderzoek liggen op het in kaart brengen van de ervaringen en belevingen van ouders van cognitief getalenteerde leerlingen.

Onderzoeksvraag

Zoals al eerder aangegeven volgen jaarlijks circa 132.370 cognitief getalenteerde leerlingen op een lager niveau onderwijs dan waar zij vanwege hun intelligentie toe in staat zijn. Het hebben van cognitief talent alleen is onvoldoende om te excelleren, het moet gestimuleerd worden om tot uiting te komen (Mönks, 1985). Dit onderstreept het belang van talentstimulering. Diverse factoren

belemmeren echter de excellentie van cognitief talent. Zo kunnen downgraden, onderpresteren, leerproblemen, aanpassingsbehoeften en de onderwijscultuur een rol spelen waardoor herkenning bemoeilijkt wordt. Zonder herkenning is stimulering echter niet mogelijk, wat het belang van een tijdige herkenning onderstreept. Docenten geven echter aan moeite te hebben met het maken van onderscheid tussen cognitief talent enerzijds en de andere factoren anderzijds (Csikszentmihalyi, 1988). Het herkennen van cognitief talent blijkt dan ook vooral door de ouders te gebeuren (Assouline et al., 2011). Aangezien ouders eventuele toekomstige problemen met/van hun kinderen willen vermijden nemen zij vaak de rol van managers op zich (Shirani et al., 2012). Daarom zal de nadruk van dit onderzoek liggen op het in kaart brengen van de ervaringen en belevingen van ouders van cognitief getalenteerde leerlingen. Het is belangrijk om antwoord te vinden op de vraag wat ouders van cognitief getalenteerden zelf denken nodig te hebben om herkenning te bevorderen en stimulering te verbeteren.

De onderzoeksvraag luidt:

‘Welke ervaringen en belevingen van ouders dragen bij aan de herkenning en het stimuleren van cognitief getalenteerde leerlingen?’

Deelvragen zijn:

*Welke ervaringen dragen, volgens ouders, bij aan de herkenning van cognitief talent van hun kind(eren)

*Welke ervaringen dragen, volgens ouders, bij aan de stimulering van cognitief talent van hun kind(eren)

Onderzoeksmethode

De onderzoeksvragen die uit deze theoretische verkenning voortkomen passen binnen de interpretatieve-hermeneutische benadering (Boeije, 2005). Binnen deze benadering is het belangrijk dat de ervaringen van participanten begrepen (verstehen) worden. De betekenis en de interpretaties die de participanten hebben met betrekking tot het onderwerp staan hierbij voorop. Door te kiezen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode met interviews is er de mogelijkheid om een vertrouwensband op te bouwen tussen onderzoeker en participant. Deze vertrouwensband leidt ertoe dat de participant eerder geneigd is aanvullende informatie te verstrekken wanneer de onderzoeker doorvraagt op gegeven antwoorden (Boeije, 2005). Tevens is het tijdens interviews

mogelijk om dieper op de gegeven antwoorden in te gaan, waarbij het mogelijk is dat er ook latente factoren aan bod komen die nog niet in de literatuur staan.

Om deze reden is gekozen voor het houden van semi-gestructureerde interviews. De onderwerpen die uit het theoretisch kader naar voren zijn gekomen vormen de leidraad bij de interviews. Deze vormen de 'sensitizing concepts' (topics) van de interviews (Bijlage 1). Door het gebruik van sensitizing concepts staat alleen de richting van het interview vast, maar niet de precieze interviewvragen. Hierdoor is er de mogelijkheid om door te vragen op gegeven antwoorden. Bovendien is er ruimte om dieper op bepaalde onderwerpen in te gaan en kunnen participanten antwoorden verder toelichten (Boeije, 2005).

Door tijdens de interviews af en toe kort samen te vatten wat de onderzoeker denkt dat de participant vertelt, vindt terugkoppeling van informatie plaats. Participanten kunnen hierdoor de interpretatie van de onderzoeker controleren en eventueel verbeteren. Dit vergroot de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek (Boeije, 2005). De verwachting is namelijk dat wanneer gekozen wordt voor een kwantitatief onderzoek, waarbij surveys ingevuld worden, alleen de manifeste ervaringen ingevuld zullen worden. Het houden van interviews is dan een beter passende onderzoeksmethode.

Dataverzameling

Zowel via het 'Olympus College' te Arnhem als via 'Slim in Houten' zijn participanten benaderd voor deelname. Het Olympus College is een school voor voortgezet onderwijs waarbij op verschillende niveaus (dus niet alleen op vwo niveau) getracht wordt het beste uit de leerlingen naar boven te halen. Een onderdeel van het Olympus College is de afdeling Opus, een afdeling voor hoog-intelligente kinderen met een IQ van 120+. Deze afdeling vormde het startpunt voor de werving van participanten. Ook via 'Slim in Houten' zijn ouders benaderd. Slim in Houten is een groep ouders van slimme kinderen in Houten. Zij organiseren spelmiddagen zodat slimme kinderen met elkaar kunnen spelen terwijl ouders in een informatieve sfeer ervaringen kunnen delen en hun kennis vergroten. De spelmiddagen zijn gericht op kinderen in de basisschoolleeftijd.

Via de sneeuwbal methode werden aanvullende participanten gezocht. Hierbij wordt aan participanten gevraagd of zij anderen kennen die ook zouden willen participeren. Er worden namelijk veel onderzoeken uitgevoerd rond/met cognitief getalenteerde leerlingen, terwijl de onderzoeksgroep relatief gezien klein is. Hierdoor is de groep potentiële participanten mogelijk 'onderzoek-moe'. Dit beïnvloedt wellicht de bereidheid om aan dit onderzoek deel te nemen. De sneeuwbal methode is een goede manier om participanten te werven in een groep die onderzoek-moe is (Smeets, 2007). Wanneer een bekende vraagt om mee te werken aan een onderzoek kan de

bereidheid van mensen om te participeren hoger zijn. De onderzoek-moeheid van de groep potentiële participanten is een aanvullende motivatie voor de gekozen onderzoeksmethode. Een vragenlijst is namelijk gemakkelijker te negeren dan een persoonlijke vraag van een bekende.

De eerste participanten uit het netwerk van de onderzoeker zijn telefonisch (whats-app) of via de mail benaderd. Bij de aanvullende werving is specifiek gevraagd om ouders uit andere plaatsen/van andere scholen voor te dragen. Dit om een zo breed mogelijke populatie te benaderen. Ook deze participanten zijn via whats-app of via e-mail benaderd met het verzoek om deelname. Eén participant werd door een al deelnemende participant gebeld, waarna de afspraak telefonisch is gemaakt. Bij het maken van afspraken is getracht met zowel vaders als moeders af te spreken. Dit aangezien vaders en moeders wellicht andere ervaringen kunnen hebben. De interviews zijn bij de ouders thuis afgenomen zodat zij vrijuit konden spreken. De interviews duurden gemiddeld 45 minuten. In totaal zijn 18 interviews gehouden, met 14 moeders, één vader en drie paren. Er was één ouder bij van niet-Nederlandse origine. In totaal hebben zij 37 kinderen in de leeftijd van 6 – 19 jaar. Twee van hen worden niet beschouwd als cognitief getalenteerd, die zijn in de interviews buiten beschouwing gelaten. De overige 35 kinderen zijn verdeeld over 20 meisjes, waarvan drie een leerprobleem hebben, en 15 jongens, waarvan zes met een leerprobleem. Van de 35 cognitieve talenten hebben 24 kinderen door middel van een IQ test aangetoond over cognitieve vermogens te beschikken, 11 kinderen hebben geen IQ test gedaan. Van de 24 wel geteste kinderen zijn 14 eerstgeborenen en tien jongere kinderen. Bij de 11 niet geteste kinderen zijn vier eerstgeborenen en zeven jongere kinderen. Negen kinderen hebben een IQ tussen 'bovengemiddeld' – 130, 15 hebben een IQ van 130+.

Op basis van de sensitizing concepts is een topiclijst vastgesteld (Bijlage 2) die als leidraad diende bij de gehouden interviews. Aan het begin van ieder interview werd benadrukt dat gegevens anoniem en vertrouwelijk behandeld worden. Na de vooraf gegeven toestemming zijn alle interviews zijn opgenomen. Deze opnames zijn vervolgens getranscribeerd om te kunnen gebruiken voor data-analyse. Twee participanten hebben specifiek aangegeven dat de opnamen, vanwege zeer persoonlijke informatie, alleen voor de interviewer bestemd zijn. De zeer persoonlijke informatie was alleen bedoeld ter verduidelijking van de situatie en is niet opgenomen in de transcripties. Eén participant was de Nederlandse taal niet volledig machtig. Om anonimiteit te vergroten en te waarborgen is besloten de transcriptie zo Nederlands mogelijk te noteren. Na controle door de participant is toestemming verleend voor gebruik van deze transcriptie. Om ook in de weergaves van de uitspraken anonimiteit te waarborgen is aan iedere deelnemer een pseudoniem toegewezen.

Data-analyse

Data-analyse vond plaats door middel van de door Boeije (2005) genoemde 'spiral of analysis'. Na een eerste ronde van data verzameling volgde een open codering. Door middel van het toekennen van coderingen aan thema's die door de ouders genoemd zijn werd een lijst met categorieën opgesteld. Codes die buiten deze categorieën vielen zijn in eerste instantie onder een aparte noemer vermeld. Gedurende de daaropvolgende interviews bleek dat sommige van deze codes vaker in de interviews benoemd werden. Hierop is besloten deze thema's in de topiclijst van de resterende interviews op te nemen. Hierna volgde een tweede ronde van data analyse waarbij getracht werd de al gevonden categorieën / coderingen op te vullen of nog verder uit te breiden. Door middel van opeenvolgende rondes van data verzameling en analyseren werd saturatie bereikt. Hierbij werden geen nieuwe inzichten of onderwerpen meer gevonden.

Resultaten

Herkenning door ouders

Voor veel ouders uit dit onderzoek blijkt het niet direct duidelijk dat hun eerstgeboren kind cognitief getalenteerd is. Typerend is dat veel ouders in de eerste jaren wel verschillen met anderen ervaren, maar dit toewijzen aan de unieke ontwikkeling van ieder kind. Daarnaast geven veel ouders aan dat in hun ogen de ontwikkeling van hun kind(eren) normaal verloopt en dat zij denken dat juist de ontwikkeling van andere kinderen trager loopt.

Want wij dachten eerst dat het gewoon normaal was, wat ze allemaal konden. Dus ja, wij hadden helemaal niet het vermoeden dat hij hoogbegaafd was ofzo, of heel slim. Maar ik had vooral bij andere kinderen ja, wat zijn die dom ofzo. Kunnen ze dat nog niet? *Sanne*

Pas op de basisschool, waar veel andere kinderen van dezelfde leeftijd aanwezig zijn, wordt duidelijk dat de ontwikkeling van juist de andere kinderen gelijk loopt. Hierdoor komen vermoedens van een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong en/of cognitief talent van hun eigen kind. Toch ervaren veel ouders ook tegenstrijdigheden. Aan de ene kant zien zij wel dat hun kind(eren) zich vlotter ontwikkelen, terwijl zij aan de andere kant ook deficiënties op andere vlakken ervaren.

Weet je, praktisch ontwikkelt hij zich voor geen meter. Alles moeten we voor hem regelen. Daar kan ik me soms dood aan ergeren. Dan zit hij op het vwo en dan weet je nog niet hoe iets simpels moet. *José*

Door de vermoedens rondom hun eerstgeborene zijn ouders wel eerder in staat om het talent van hun jongere kinderen te herkennen. Zij herkennen de signalen bij 2^e, 3^e of 4^e kinderen vaak al voordat het naar school gaat. Dit doordat de ontwikkeling van hun jongere kinderen gelijke trekken vertoont met die van hun oudste kind.

Herkenning door basisscholen

Van één kind in dit onderzoek was al een objectief bewijs van cognitief talent aanwezig voor het naar school ging, de herkenning van de overige kinderen is onder te verdelen in drie groepen. In de eerste groep werd het talent door school herkend, in de tweede groep werd het talent niet door school herkend en in de derde groep werd het talent door sommige docenten wel, maar door andere docenten weer niet herkend.

Talent wordt door school herkend

Van de 18 eerstgeborenen in dit onderzoek werd het cognitieve talent bij slechts zes kinderen door de school herkend. Opvallend is dat de herkenning op school voornamelijk (bij vier kinderen) in de kleuterklas gebeurde. Kleuterklassen bestaan vaak uit een instroomgroep voor 4-jarigen (groep 0), een groep 1 voor de 5-jarigen en groep 2 voor de 6-jarigen. De 4-jarigen uit groep 0 tonen al interesse voor de werkjes uit groep 2, waarna de kleuterjuf dit verder onderzoekt en een vermoeden van cognitief talent aankaart. Voor de kinderen waarvan kleuterdocenten zelf inschatten dat ze bovengemiddeld intelligent zijn, vinden docenten het niet nodig om een IQ test af te nemen.

Door de ervaringen die de scholen met de eerstgeborenen hebben, verloopt het herkennen van cognitief talent van de jongere kinderen op scholen vaak soepeler. Veel ouders geven aan dat basisscholen het beleid hebben dat jongere broertjes en zusjes instromen bij de docenten die de oudsten ook hebben gehad. Deze kleuterdocenten hebben dan ook al een vermoeden van eventueel talent als deze kinderen naar school gaan. Maar liefst 11 van de 17 jongere kinderen werden op deze manier door school herkend. Docenten schatten hierbij zelf in of kinderen bovengemiddeld intelligent zijn en vinden een objectief bewijs van intelligentie vaak niet nodig. Bij twee jongere kinderen herkennen docenten in latere klassen wel dat er iets aan de hand is, maar kunnen niet plaatsen wat zij geconstateerd hebben.

Ja, op een gegeven moment moest ik op school komen en zei de juf: 'Misschien is het goed als je er eens bij komt zitten'. Du moment dat de juf haar mond opendeed zag je [naam jongste] helemaal zo [maakt een handgebaar over haar gezicht naar beneden] vertrekken. Er gebeurde helemaal niks, ze reageerde helemaal nergens meer op. Ze wist wel niet wat er aan de hand was, maar wel dat er wat aan de hand was. *Angelique*

Voor deze kinderen wilden scholen wel graag een objectief bewijs van de intelligentie zien.

Talent wordt niet door school herkend

Van 11 andere eerstgeborenen waren docenten niet in staat om in te schatten dat de kinderen bovengemiddeld intelligent zijn. Opvallend is dat leerkrachten wel in de gaten hebben dat veel van deze kinderen anders zijn, maar dat zij dit toewijzen aan leerproblemen. Negen eerstgeborenen worden dan ook door docenten in latere leerjaren doorverwezen naar psychologen, artsen of orthopedagogen.

Nou, school vertelde ons dat onze zoon spellings-zwak was en toen zijn we bij een psycholoog terecht gekomen. Die heeft hem getest en toen bleek dat hij wel een vwo/gymnasium IQ had. Maar ze hebben nooit gedacht van daar zit een slim kind. *Lisa*

Bij onderzoeken werden weinig leerproblemen maar wel de cognitieve intelligentie ontdekt. Bij slechts drie van deze negen kinderen is er sprake van 2^e.

Van de jongere kinderen werden slechts vier kinderen niet door school herkend. Ouders besluiten om na de objectieve herkenning van hun eerstgeborenen ook deze jongere kinderen te laten testen. Van hen hebben er twee 2^e.

Bij de meeste kinderen is rond de leeftijd van zeven à acht jaar het cognitieve talent herkend, hetzij door de ouders, hetzij door school, hetzij door anderen na een doorverwijzing door school. Ondanks dat zij vaak over objectieve bewijzen voor het talent beschikken, valt het veel ouders tegen dat zij soms docenten treffen die het talent niet erkennen. Dit leidde tot de vorming van de derde groep.

Talent wordt soms wel/soms niet door school herkend

Opvallend is dat herkenning door docenten per leerjaar en zelfs binnen één leerjaar per docent kan verschillen. Zo kunnen er twee parttime docenten voor de klas staan waarbij de ene wel en de

andere niet overtuigd is van het talent van het kind en als gevolg daarvan wel de stimulering per docent verschilt.

Daarnaast frustreert het veel ouders dat zij docenten treffen die adviezen die bij een objectief bewijs horen naast zich neerleggen. Ouders geven aan dat deze adviezen door professionele behandelaars aanbevolen zijn en vinden het vreemd dat individuele docenten deze adviezen negeren. Zo krijgen veel ouders te horen dat hun kind geen extra werkjes mag doen 'omdat het werk niet op tijd af is' of 'fouten bevat', ook niet wanneer het aanbevolen behandelplan van de professionele behandelaar dit wel aanbeveelt. Ouders geven aan dat ook hun kinderen moeten leren en dat gaat nou eenmaal gepaard met het maken van fouten. Daarnaast verschillen ouders en docenten van mening over wat onder 'fouten' verstaan wordt. Zo schrijven kinderen bijvoorbeeld direct het antwoord van een rekensom op in plaats van ook de tussenstappen. Docenten interpreteren dit als het maken van fouten en houden vast aan het protocol van school: wanneer kinderen niet laten zien dat zij alle tussenstappen beheersen, kan er geen sprake zijn van cognitief talent. Zo krijgen veel ouders te horen:

'Ik zie het niet. Ik zie gewoon een kind dat het zo moet doen, en die doet dat niet en die kan dat niet. Ik zie niet dat zij hoogbegaafd is'. *Sanne*

Dit frustreert veel ouders. Zij hebben het gevoel dat zij niet worden geloofd en dat hun kinderen zich continu moeten bewijzen. Toch leidt het niet-herkennen van docenten bij iedere ouder tot frustraties, zo geven een aantal ouders aan:

Er waren wel ouders bij, die pushten en gaven grote monden naar de leerkrachten. Ik begreep de haast ook niet. Ik kende die moeder wel en ik heb wel eens tegen haar gezegd: 'Meid, als je geluk hebt worden ze 80 jaar. Waarom moet het allemaal persé in die eerste vier of vijf jaar? Gun het een kans'. Van joh, laat een beetje gaan. Ik geloof niet in dwingen. *José*

Stimulering

Stimulering van cognitief talent op school gebeurt volgens de ouders uit dit onderzoek op verschillende manieren. Zo worden er klassen overgeslagen, twee leerjaren in één jaar gedaan, extra werkjes aangeboden, verdieping aangeboden en gecompect. Per school verschilt het gehanteerde beleid rondom stimulering. Wat opvalt is dat kinderen uit hetzelfde gezin vaker dezelfde toegang tot stimulering hebben. Heeft het ene kind toegang, dan de broertjes/zusjes ook. Dit lijkt erop te duiden

dat het gehanteerde beleid van scholen in belangrijke mate de toegang tot stimulering bepaalt. Zo is het mogelijk dat twee kinderen uit hetzelfde gezin geen IQ test hebben gedaan en wel stimulering krijgen. Terwijl op een andere school twee kinderen uit hetzelfde gezin wel een IQ test hebben gedaan maar geen stimulering krijgen. Voor slechts acht kinderen (vier gezinnen) werd een programma op maat gemaakt. Van deze acht kinderen was van één kind voor het naar de basisschool ging bekend dat het cognitief getalenteerd is (door middel van een test), deze ouders zijn specifiek op zoek gegaan naar een school met stimuleringsmogelijkheden.

Ouders waarvan de kinderen op school gestimuleerd worden zijn over het algemeen tevreden met de ondersteuning op de basisschool. Opvallend is dat ook zij docenten treffen die het talent niet herkennen en/of stimuleren, maar dat er één contactpersoon is die actief ondersteuning biedt. Deze contactpersoon functioneert als mediator tussen kinderen, ouders en school wanneer er problemen zijn. Bij de grote meerderheid van de participanten is stimulering echter afhankelijk van de herkenning door individuele docenten.

Veel ouders van kinderen die geen of soms wel/soms geen stimulering krijgen merken dat hun kinderen problemen ontwikkelen. Zo merken ouders dat hun kinderen gepest worden, zich thuis boos afreageren en fysieke problemen als hoofd- en buikpijn ontwikkelen. In dit onderzoek geven ouders twee strategieën aan die hun kinderen hebben om met de problemen om te gaan: ze gaan zich uit verveling opvallend gedragen of ze passen zich aan hun klasgenootjes aan om niet op te vallen.

Ze kon al lezen toen ze naar de 1e ging. Maar van de juf moest ze gewoon beginnen met 'roos'. Thuis lag er dan post van de universiteit van Amsterdam en dat las ze dan ook gewoon voor. Maar op school was ze pas bij 'roos'. Dat zei ze dan ook zelf: 'nee mam, daar ben ik nog niet'. *Annelies*

Door het aanpassen aan het niveau van school zijn docenten echter nog minder in staat om cognitief talent te herkennen, wat de toegang tot stimulering negatief beïnvloedt. Toch kan ook stimulering de problemen van de kinderen verergeren. Dit doordat de geboden begeleiding de uitzonderingspositie van hun kinderen benadrukt. Zo vertellen veel ouders dat hun kinderen zelf om extra werkjes moeten vragen, dat ze apart gezet worden of werkjes in een andere klas op moeten gaan halen. Kinderen proberen deze situatie te vermijden omdat ze niet willen opvallen of afwijken van hun klasgenootjes.

Aanpassen vindt echter niet alleen op school plaats, ouders zien hun kinderen zich ook aanpassen bij het sporten, bij familie en overige sociale contacten. Langzaam maar zeker zien ouders hierdoor de problemen verergeren.

Door al dat aanpassen krijg je vanzelf het idee dat je niet goed bent omdat je anders bent. Jij wijkt af van de anderen, dus jij bent niet goed. We zagen hem dan ook steeds meer afglijden. *Koen*

In een aantal gevallen leidt dit zelfs tot het uiten van een doodswens van de kinderen. Ouders schrikken hier enorm van en ervaren dit als zeer heftig.

Managen

Iedere moeder wil het beste voor zijn kind, dat is toch normaal? Dat wil ik dus ook. Dat plezier hebben in leren, altijd nieuwsgierig zijn, blij zijn met wat hij ontdekt en geleerd heeft, dat wil ik graag terug zien. *Monica*

Doordat veel kinderen problemen ontwikkelen en ouders merken dat hun kind in negatieve zin verandert, gaan de meeste ouders op een bepaald moment naar andere vormen van uitdaging op zoek om de problemen bij hun kind(eren) op te lossen. Zij hebben verschillende manieren om dit te bereiken. Veel ouders zien hun kinderen opbloeien wanneer zij een cognitieve uitdaging buiten school om zoeken. Kinderen treffen hier gelijkgestemden en bemerken dat er 'meer kinderen zijn zoals ik'. Doordat de kinderen buiten school gelijkgestemden vinden, merken ouders dat hun kinderen beter kunnen omgaan met de situatie op school.

Daarnaast gaan veel ouders op zoek naar een school waarbij hun kinderen wel herkend en gestimuleerd worden. In totaal stapten negen gezinnen (20 kinderen) over naar een andere school. Indien mogelijk maken de kinderen de overstap naar een speciale basisschool voor cognitieve talenten. Deze scholen zijn echter niet overal aanwezig. Daarnaast zijn deze scholen pas sinds kort opgericht en maken veel ouders melding van 'opstartproblemen' rondom de stimulering. Opvallend is dat ook de ouders die overstappen vaak één contactpersoon treffen die bij problemen actieve ondersteuning biedt. Slecht bij één gezin (twee kinderen) werd ook na de overstap geen stimulering gegeven. Bij een aantal gezinnen zijn kinderen versneld naar het voortgezet onderwijs gegaan.

Tevens zien veel ouders graag dat hun kinderen leren omgaan met het anders zijn, zodat zij in de toekomst in staat zijn om problemen het hoofd te kunnen bieden.

Dus wat zij moet leren is te leren omgaan met een stukje verveling. Als ze daar niet mee om leert gaan, maar altijd in het extreme krijgt waar ze zin in heeft, dan leert ze niet

omgaan met situaties waarin zij niet krijgt wat ze nodig heeft. Dat is wel heel essentieel. Het leven is niet altijd leuk, en spannend, of boeiend. Wen er maar aan. *Wendy*

Het leren omgaan met anders zijn doen veel ouders door te richten op niet alleen de ontwikkeling van de cognitieve kant, maar juist ook op de ontwikkeling van de niet-cognitieve kant. Deze ouders geven aan dat ze er niet altijd voor kunnen zorgen dat hun kinderen niet gepest worden of andere problemen voor hen kunnen oplossen. Ze zien graag dat hun kinderen zelf de vaardigheden ontwikkelen om met problemen om te gaan. Juist omdat bij hun kinderen alles komt 'aangewaaid' en zij niet hebben geleerd te 'leren' of door te zetten zijn dit de belangrijkste eigenschappen die ouders hun kinderen willen meegeven om toekomstige problemen het hoofd te bieden. Door de uitdaging in het niet-cognitieve te zoeken hopen ouders dat kinderen deze eigenschappen leren. Veel ouders geven overigens aan diverse vormen van stimulering naast of na elkaar te gebruiken, met name als de kinderen op de basisschool zitten. Op het voortgezet onderwijs vindt er echter een verschuiving plaats.

Voor het voortgezet onderwijs gaan ouders vaak actief op zoek naar een school waarbij begeleiding voor cognitief talent mogelijk is. Dit is onder te verdelen in twee groepen: regulier onderwijs met extra begeleiding en speciaal onderwijs voor cognitieve talenten.

Regulier voortgezet onderwijs

Talentbegeleiding op regulier onderwijs stelt in veel gevallen teleur. Van de acht cognitieve talenten die op een reguliere school onderwijs volgen zijn er zes ontevreden over de geboden hulp. Dit ondanks dat ouders en kinderen actief op zoek gaan naar een voortgezet onderwijs waarbij aandacht is voor cognitieve talenten.

Het is not-done om hoog te scoren en daar past hij zich toch bij aan. Hij haalt geen geweldige cijfers, telkens zesjes. Ik noem dat onderpresteren, hij doet niet wat nodig is om hogere cijfers te halen. *Anne*

Zo geven ouders van vijf leerlingen aan dat hun kinderen zich aanpassen aan de zesjescultuur op school. Dit heeft bij twee kinderen geleid tot downgraden; zij volgen onderwijs op de havo. De overige drie leerlingen zitten echter pas in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, deze ouders geven aan dat zij nog niet weten of hun kind(eren) ook daadwerkelijk het vwo af zullen gaan maken.

Opvallend is dat ouders aangeven dat de afwezigheid van cognitieve uitdaging op school ervoor zorgt dat de kinderen veel tijd overhouden voor interessante buitenschoolse activiteiten.

Hierdoor merken veel ouders dat hun kind lekker in zijn vel zit, wat voor hen een reden is om niet langer de toegang tot stimulering na te streven of op een andere manier hun kinderen te managen.

Speciaal voortgezet onderwijs

Ouders waarvan de kinderen naar speciaal voortgezet onderwijs voor cognitieve talenten zijn gegaan zijn beduidend positiever. Van de 13 cognitieve talenten op speciaal voortgezet onderwijs zijn slechts twee ouders minder enthousiast. Hiervan is één kind tegen zijn zin in naar deze school gegaan. Deze ouders twijfelen nog of zij de juiste keuze hebben gemaakt. Het andere kind is na een begeleiding in de onderbouw in een reguliere bovenbouw ingestroomd. Dit verloopt nog niet helemaal soepel, ouders en school zoeken nu naar een oplossing.

Ouders die wel tevreden zijn schrijven dit met name toe aan de gelijkgestemden in de klas en de door school geboden hulp bij het leren leren. Hierdoor kunnen zij meer afstand nemen tot de begeleiding van hun kind, wat voor veel ouders een opluchting is.

Het was voor ons ook fijn om even niet meer bezig te zijn met de ontwikkeling van je eigen kind, om nou eindelijk alleen maar ouders te zijn. Dat anderen een gedeelte over hadden genomen, daar waren we erg blij mee. *Koen*

Opvallend is dat van de 13 leerlingen op speciaal voortgezet onderwijs geen van de ouders melding maakt van aanpassen of een zesjescultuur. Daarnaast volgt slechts één leerling op een lager niveau (havo) onderwijs. Deze scholen zijn echter nog niet in heel Nederland beschikbaar, waardoor veel ouders geen keuze hebben om hun kind(eren) specifiek op cognitief talent gericht onderwijs te laten volgen.

Managen na het voortgezet onderwijs

Voor de toekomst zien 17 van de 18 ouders graag dat hun kinderen een studie kiezen die recht doet aan hun persoonlijkheid, waar hun kracht ligt, die aansluit bij hun kwaliteiten en waar ze gelukkig van worden.

Slim zijn wil niet zeggen dat je persé wetenschappelijk bezig moet zijn. Niet iedereen is een wetenschapper. Niet iedereen wordt daar gelukkig van. Je moet kijken waar kinderen het beste passen. En dat kan ook op het hbo zijn. [Mw. M. te H.].

Tegelijkertijd geven zij aan meer moeite te hebben als dat op MBO niveau is, dat ervaart men als 'zonde van het potentieel'. Toch kan men hier vrede mee vinden als dit hun kinderen gelukkig maakt. De keuze tussen hbo en wo laten de ouders overwegend aan de kinderen zelf over. Wel geven ouders aan dat zij beide mogelijkheden willen voorleggen aan hun kinderen zodat zij een best passende keuze kunnen maken. Slechts één ouder geeft aan dat zij liever ziet dat de kinderen naar de universiteit gaan in verband met een grotere kans op een baan.

Opvallend is dat ouders op dit punt vaak refereren aan hun eigen verleden. De meeste ouders geven aan dat zij er door hun kinderen pas achter kwamen dat ook zij over een bovengemiddelde intelligentie beschikken. Doordat zij dit niet van zichzelf wisten hebben zij echter veel psychische problemen moeten zien te overwinnen, ze zien graag dat dit hun kinderen bespaard blijft. Veel ouders geven hierbij aan dat ervaren geluk belangrijker is dan het presteren op een hoger onderwijsniveau.

Bijdragen aan herkenning en stimulering

In dit onderzoek is getracht te achterhalen welke ervaringen van ouders bijdragen aan de herkenning en stimulering van het cognitieve talent van hun kind(eren). Veel ouders focussen in eerste instantie op de teleurstelling dat dit niet automatisch goed gaat op school. Zo geven zij aan dat zij meer van scholen verwachten aangezien docenten ervoor opgeleid zijn en meer vergelijkingen met andere kinderen kunnen maken.

Ik denk dat ik dat wel op de basisschool had verwacht. Je moet dat kunnen zien, zeker als je vergelijkingsmateriaal hebt. Dat moet je bij kleuters al kunnen zien. *Annelies*

In tweede instantie geven veel ouders in dit onderzoek tips en mogelijke oplossingen, uiteenlopend van het aanpassen van het gehele schoolsysteem, de docentenopleidingen en de Nederlandse cultuur. Ouders geven daarbij aan dat vooral de strijd die zij ervaren met docenten en scholen graag opgelost willen zien. Tegelijkertijd begrijpen ouders dat docenten en scholen hierin beperkt zijn. Zo beseffen ouders dat docenten ook mensen zijn en daarnaast gebonden aan de regels van het onderwijssysteem. Opvallend is dat ouders zelf pleiten voor het hebben van in ieder geval één contactpersoon op school die kan ondersteunen en begeleiden bij de herkenning en/of stimulering van hun kind(eren).

Ik zou graag zien dat er meer eenheid komt op scholen. Dat als ik daar kom met het resultaat van de psycholoog, met een daadwerkelijk IQ getalletje dat daar naar

geluisterd wordt. Dat ouders niet telkens met alle juffen in gesprek en in onderhandeling eigenlijk hoeven te gaan. Dat wij met één iemand een korte lijn hebben die dat op school allemaal regelt. Dat zou heel prettig zijn. *Monica*

Conclusies en discussie

Ondanks wat Assouline, Foley Nicpon, Allman, Sciek en Stinson (2011) stelden, blijken de ouders in dit onderzoek niet direct in staat om het talent van hun kind(eren) te herkennen. Pas in vergelijking met een grote groep andere kinderen zijn zij in staat om de ontwikkeling van hun kind(eren) te benoemen als cognitief getalenteerd. De oorzaak hiervoor komt doordat ouders aangeven mee te gaan in de ontwikkeling van hun kind(eren). Herkenning van jongere kinderen door ouders gebeurt over het algemeen op een jongere leeftijd, dit doordat de ontwikkeling van hun jongere kind(eren) grote gelijkenis vertoont met die van hun eerstgeborene. Hierdoor kunnen ouders het talent van hun jongere kind(eren) vaak al benoemen/herkennen voor het naar school gaat.

De herkenning van het cognitieve talent op de basisschool blijkt bij eerstgeborenen erg moeilijk te zijn. Slechts zes kinderen werden door op school herkend, opvallend is dat dit voornamelijk in de kleuterklas gebeurt. Kleuterklassen bestaan vaak uit een instroomgroep voor 4-jarigen (groep 0), een groep 1 voor 5-jarigen en groep 2 voor 6-jarigen. Hierbij tonen de 4-jarigen uit groep 0 al veel interesse voor de werkjes uit groep 2 waardoor de kleuterdocent in staat is om het cognitieve talent te herkennen. Ouders vermoeden dat de oorzaak ligt in de combinatie van verschillende leeftijden in één klas, waardoor kleuterdocenten in de gelegenheid zijn de verschillen te zien met de andere kinderen. Herkenning van jongere kinderen verloopt op scholen wel beter. Wellicht ligt de oorzaak hiervoor bij het instroombeleid van scholen. Veel scholen laten namelijk de jongere kinderen instromen bij de docenten die de eerstgeborenen ook in de klas hebben gehad. Ervaringen met de eerstgeborenen beïnvloeden wellicht de vermoedens van de kleuterdocenten. Onderzoek onder kleuterdocenten moet echter uitwijzen wat de precieze oorzaken zijn.

Docenten in latere leerjaren op de basisschool blijken slechter in staat te zijn om cognitief talent te onderscheiden. Zij vermoeden eerder leerproblemen waarna zij de kinderen doorverwijzen naar professionals. Deze professionals tonen echter het cognitieve talent aan, slechts bij een aantal kinderen is er daarnaast ook sprake van een leerprobleem. Opvallend is dat ondanks de constatering van het cognitieve talent door de kleuterdocent of door de externe professional, veel docenten in latere jaren deze resultaten niet erkennen. Typend is dat dit per leerjaar en zelfs binnen één leerjaar per docent kan verschillen. Dit staat haaks op de bevindingen van Engelsens, Hemerijck en Trommel (2007), die stellen dat professionals serieuzer genomen worden dan leken. De getoonde objectieve bewijzen en adviezen zijn immers van professionals afkomstig: hetzij van een externe

professional, hetzij van een professionele kleuterdocent. Het is aan te bevelen te onderzoeken wat hier de oorzaken van zijn.

Stimulering van talent op basisscholen bestaat vaak uit een combinatie van verschillende methoden. Hierbij bepaalt het gehanteerde beleid van scholen in belangrijke mate de toegang tot stimulering. Zo is het op de ene school niet nodig een objectief bewijs te hebben om toch gestimuleerd te worden, terwijl op een andere school met objectief bewijs geen stimulering volgt. Op de meeste scholen blijkt stimulering echter af te hangen van de erkenning van het talent door individuele docenten. Toch zijn ook op scholen waarbij stimulering plaatsvindt docenten die het cognitieve talent niet erkennen. Opvallend is echter dat op deze scholen vaak één contactpersoon aanwezig is die bij problemen kinderen, ouders en school medieert. Daarnaast komt het regelmatig voor dat stimulering niet passend is en de uitzonderingspositie van de kinderen benadrukt, met name op scholen zonder contactpersoon. Opvallend is dat ouders zelf pleiten voor het instellen van één contactpersoon per basisschool, voornamelijk zodat zij niet ieder jaar opnieuw strijd hoeven te voeren omtrent eventuele erkenning en/of stimulering van het talent van hun kind(eren).

Kinderen willen vooral niet opvallen en trachten deze situatie te vermijden door zich, onder andere, aan te passen aan de klas. De niet-passende stimulering, de afwezigheid van stimulering of het aanpassen aan de klas leiden echter tot de ontwikkeling van geestelijke en lichamelijke problemen. Dit is dan ook vaak het moment waarop ouders de door Hoffman (2010) en Shirani, Henwood en Coltart (2012) genoemde managers-positie op zich nemen, dit gebeurt tijdens de basisschoolperiode.

De managers-rol van ouders is voornamelijk gericht op het ervaren welzijn van de kinderen. Ouders richten zich hierbij op het vinden van gelijkgestemden of het aanleren van eigenschappen benodigd om toekomstige problemen het hoofd te bieden. Opvallend is dat hierbij niet specifiek het cognitieve talent centraal staat, maar de focus ligt op leren leren, leren doorzetten en de ontwikkeling van niet-cognitieve kanten. Opvallend is dat de managers-positie van ouders verandert als de kinderen naar het voortgezet onderwijs gaan.

Ouders waarvan de kinderen naar een speciaal voor cognitieve talenten middelbare school gaan, zijn opgelucht dat school de managers taken van hen overneemt, deze ouders geven aan dat zij hun managers-taken er grotendeels opzitten. Typerend is dat geen van deze ouders melding maakt van een zesjescultuur en er nauwelijks sprake is van downgraden. Toegang tot deze scholen is echter alleen mogelijk indien er een objectief bewijs van cognitieve vermogens aanwezig is. Kinderen die niet op de basisschool herkend worden hebben dan ook geen toegang tot deze vorm van onderwijs. Daarnaast zijn niet in iedere omgeving speciale middelbare scholen, waardoor veel ouders geen andere keuze hebben dan hun kind naar een reguliere middelbare school te laten gaan. Talentbegeleiding op regulier middelbaar onderwijs is echter niet optimaal. De meeste ouders geven

aan dat er bij hun kinderen sprake is van aanpassen aan de zesjescultuur of downgraden. Opvallend is echter dat ouders bemerken dat hun kinderen hierdoor tijd overhouden voor buitenschoolse activiteiten. Doordat hun kinderen hierdoor lekker hun vel zitten, staken ouders hun managers-taken, al geven veel ouders aan dat het voelt als opgeven. Opvallend is dat veel ouders van downgraders geen verdere stimulering nastreven. De oorzaak hiervoor zou kunnen zijn dat ook met een havodiploma het hoger onderwijs in Nederland toegankelijk is.

De keuze voor vervolgonderwijs laat de meerderheid van de ouders aan de kinderen zelf over. Ouders zien het liefst dat hun kinderen een plek vinden die bij hun persoonlijkheid past en waar ze gelukkig van worden. Toch geven bijna alle ouders aan moeite te hebben als de kinderen een mbo-opleiding willen volgen, dat vindt men 'zonde van het potentieel'. Wat opvalt is dat de eigen ervaringen van ouders hierbij een grote rol bij spelen. Veel ouders zijn er pas via hun kinderen achter gekomen zelf ook over cognitieve vermogens te beschikken. Met name ouders die zelf een mbo-opleiding hebben gevolgd ervaren dat het ontbreken van een cognitieve uitdaging hen belemmert heeft in hun ontwikkeling. Hierdoor stimuleren ouders hun kinderen naar het hoger onderwijs te gaan. Ouders richten zich echter niet specifiek op het stimuleren van excellentie, iets wat de overheid wel nastreeft.

Hoewel dit een verkennend onderzoek was, geeft dit onderzoek interessante aanwijzingen voor wat er onder de doelgroep leeft en biedt het aanknopingspunten voor toekomstig onderzoek. Met name door de diepte-interviews zijn onderwerpen naar voren gekomen die van te voren niet verwacht waren. Zo blijken voornamelijk kleuterdocenten het cognitieve talent beter te herkennen dan docenten in latere leerjaren. Opvallend is ook dat docenten in latere leerjaren de herkenning van de kleuterdocenten en/of externe professionals niet erkennen. Deze erkenning blijkt een belangrijke rol te spelen bij het aanbieden van stimulering, behalve indien er op school één contactpersoon medeert. Tevens is het opvallend dat de managers-positie van de ouders niet altijd gericht is op het verkrijgen van cognitieve uitdagingen, maar eerder op het ervaren welzijn van de kinderen. Dit strookt echter met het voornemen van de overheid om meer talenten in het hoger onderwijs te laten excelleren: ouders zien het liefst dat hun kinderen naar het hoger onderwijs gaan, maar richten zich vooral op het ervaren welzijn in plaats van op excellentie.

Een punt van aandacht dat uit dit onderzoek naar voren komt, is dat ouders aangeven dat het reguliere onderwijs op dit moment nog niet toereikend is om cognitieve talenten te stimuleren. Dit ondanks dat de er inmiddels op 77% van de middelbare scholen een stimuleringsprogramma aangeboden wordt. Met name op reguliere middelbare scholen is er een grotere kans op downgraden, al is hoger onderwijs ook voor de downgraders uit dit onderzoek nog steeds toegankelijk. Wellicht dat aanvullend onderzoek hier oorzaken voor kan achterhalen of zich kan richten op downgraders naar het vmbo, waarvoor hoger onderwijs niet automatisch meer bereikbaar

is. Daarnaast is het interessant om aanvullend onderzoek te richten op ouders en leerlingen van niet-Nederlandse afkomst om een beter beeld te krijgen van hun positie. Tevens kan toekomstig onderzoek de ervaringen van docenten omtrent herkenning en stimulering betrekken bij het ontwikkelen van stimuleringsbeleid, voor hen is immers een grote rol weggelegd bij de stimulering. Dit om te bereiken wat de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (2013) onlangs stelde:

Het gaat in moderne, lerende economieën niet meer primair om het toepassen van in een laboratorium geproduceerde kennis. Het gaat eerder om het verbinden van expertise met behoeften in een samenleving.

Een succesvolle verbinding van enerzijds kennis omtrent de behoeften van ouders, cognitief getalenteerden en docenten en anderzijds expertise-kennis, draagt bij aan de ontwikkeling van een succesvol beleid. Zodat niet alleen voldaan wordt aan de behoefte van de regering om meer Nederlandse toptalenten te stimuleren te excelleren in het hoger onderwijs. Maar juist ook aan de behoefte van de cognitief getalenteerden om een eigen plek te vinden en daar gelukkig te zijn.

We moeten het met zijn allen doen, de hele mensheid. Iedereen heeft er zijn eigen plekje in, hoe eerder je weet in welk gedeelte je jouw plekje kunt vinden, hoe gelukkiger je kunt worden. *Koen*

Literatuur

- Allen, J., Coenen, J., Kaiser, F., & Weert, E. de. (2007). *WO-monitor 2004 en 2005. VSNU-kengetallen, Analyse en Interpretatie*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Assouline, S.G., Foley Nicpon, N., Allman, A., Sciek, B., Stinson, R.D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17.
- Baumeister, R.F., Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bees, C. (2009). The GOLD Program: A program for gifted learning disabled adolescents. *Roeper Review*, 21, 155-161.
- Besnoy, K.D. (2006). *Succesfull strategies for twice-exceptional students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Brody, L.E., Mills, C.J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282-296.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2015). *Leerlingen, deelnemers en studenten; Onderwijs in cijfers*, <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=71450ned&HD=160218-11437>, Geraadpleegd op 18 februari 2016.
- Centraal Plan Bureau (2007). *Excellence for productivity?* Den Haag: CPB.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (p. 325-339). New York, Ny: Cambridge University Press.
- Dittrich, E. (2014). Underachievement Leading to Downgrading at the Highest Level of Secondary Education in the Netherlands: a Longitudinal Case Study. *Roeper Review*, 36:2, 104-113. DOI: 10.1080/02783193.2014.884201
- Foley Nicpon, M., Assouline, S.G., Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57, 169-180.
- Guldemon, H., Bosker, R. J., Kuyper, H., & Van der Werf, M. P.C. (2003). *Hoogbegaafden in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION. DOI:10.1080/13803610701786038.
- Hoffman, D.M. (2010). Risky investments: Parenting and the production of the 'resilient child'. *Health, Risk and Society*, 12(4), 385-394.
- Inspectie voor het Onderwijs (2012). *Van latent naar talent*. Utrecht.
- Karnes, F.A., Shaunessy, E., Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21.
- Lahpor-Pluymakers, M., Span, P. (1994). Begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs. In: *Handboek voor Leerlingbegeleiding*. Alphen aan den Rijn: Samsom Tjeenk Willink.
- Lee, E., Macvarish, J., Bristow, J. (2010). Editorial: Risk, Health and Parenting Culture. *Health, Risk and Society*, 12(4), 293-300.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2014). Kamerbrief: *Plan van Aanpak toptalenten 2014-2018*. Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2015). Kamerbrief: *Voortgang Plan van Aanpak Toptalenten 2014-2018*. Den Haag.
- Mönks, F. J. (1985). Hoogbegaafden: Een situatieschets. In F. J. Mönks & P. Span (Eds.), *Hoogbegaafden in de samenleving* (pp. 17 – 32). Nijmegen, The Netherlands: Dekker & van der Vegt.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan den Rijn, The Netherlands: Samson/H.D. Tjeenk Willink.
- Nationaal Kompas Volksgezondheid (2013). *Vergrijzing: Wat zijn de belangrijkste verwachtingen voor de toekomst?* Geraadpleegd op 11 mei 2016 van <http://www.nationaalkompas.nl/bevolking/vergrijzing/toekomst>

- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., Moon, S.M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD) (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Onderwijsraad (2005). *Onderwijs in thema's*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Perkins, HW and Berkowitz, AD (1986). Perceiving the community norms of alcohol use among students: Some research implications for campus alcohol education programming. *International Journal of the Addictions*, 21:961-976.
- Phoenix, A. (2004). Neoliberalism and masculinity. Racialization and the contradictions of schooling for 11- 14 year olds. *Youth and Society*, 36(2), 227-246.
- Reis, S.M., McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students. What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Renzulli, J.S. (1978). *What makes giftedness: Reexamining a definition*. Phi Delta Kappan, 60, 180-184.
- Robinson, S.M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34, 195-204.
- Ross, P.O. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: U.S. Office of Education.
- Shirani, F., Henwood, K. and Coltart, C. (2012). Meeting the Challenges of Intensive Parenting Culture: Gender, Risk Management and the Moral Parent. *Sociology*, 46 (1), 25-40. DOI: 10.1177/0038038511416169.
- Smeets, E. (2007). *Samenwerking tussen primair onderwijs, voortgezet onderwijs, regionale expertisecentra en jeugdzorg. Onderzoek naar innovatie in vijf regio's*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Sociaal-Economische Raad. (2010). *Kenniseconomie en emotiecultuur*. Den Haag.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrel, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tubergen, F. van (2013). *Introduction to theoretical and empirical sociology*. Utrecht.
- Wang, C.W., Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review*, 37:2, 63-73. DOI: 10.1080/02783193.2015.1008660
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: University Press.

Bijlage 1: Sensitizing concepts

CONCEPT	BESCHRIJVING
Herkenning	Gebeurt vaak door de ouders, oorzaken nog onduidelijk. Mogelijke oorzaken: *Een andere subcultuur thuis *Hogere normen thuis *Kleinere groep, hierdoor lagere behoefte tot aanpassen *Kleinere groep, hierdoor hogere homogeniteit *Ouders vormen een constante factor
Toegang stimuleringsprogramma	Programma gehanteerd door scholen om cognitieve talenten te stimuleren te excelleren.
Sociale normen	Beïnvloeden percepties omtrent gedachten/gedrag van anderen. Beïnvloeden aanpassingsbehoefte aan de groep en kunnen leiden tot onderpresteren, downgraden, zesjescultuur.
Zesjescultuur	Cultuur waarbij 3% van de Nederlandse leerlingen meer werk verricht om een cijfer hoger dan een 6 te behalen.
Homogeniteit	Ervaren gelijkenis met anderen verhoogd de ervaren beloning van eigen waarden. Ervaring van homogeniteit heeft invloed op de behoefte aan conformiteit en daarmee onderpresteren of de behoefte zich aan te passen aan de groep.
Downgraden	Onder het cognitieve niveau onderwijs volgen. Leidt tot een vergrote kans op psychische problemen. Oorzaken: *Hoge conformiteitsbehoefte aan peergroep (invloed kan veranderen in een homogene groep) *Ontbreken cognitieve uitdaging *Hebben van een leerstoornis
Behoefte om bij een groep te behoren	Menselijke behoefte aan hechte, stabiele en interpersoonlijke relaties. Beïnvloedt conformeren aan de groep.
Toekomstplanning door ouders	Ouders ervaren de druk en verantwoordelijkheid voor toekomstplanning om zichzelf en hun kind(eren) te beschermen tegen ongewenste toekomstige uitkomsten als bijvoorbeeld psychische problemen.

Bijlage 2

Topiclijst

Herkenning

- Beschrijven herkenning van talent
- Rol aanpassingsbehoefte
- Beschrijving contact met school
- Rol en invloed van de docenten / school bij herkenning

Talentstimulering basisschool

- Soort en toegang tot talentstimuleringsprogramma
- Type school; schoolcultuur
- Sociale omgeving
- Downgraden/onderpresteren/2e/cognitieve uitdaging

Talentstimulering Voortgezet Onderwijs (indien van toepassing)

- Keuze voor VO
- Soort en toegang tot talentstimuleringsprogramma
- Type school; schoolcultuur
- Sociale omgeving
- Downgraden/onderpresteren/2e/cognitieve uitdaging

Toekomst

- Opleidingsniveau na de middelbare school
- Cognitief talent nodig i.v.m. toenemende vergrijzing, mening hierover
- Aanbevelingen

Checklist

- Maaveld / invloed van omgeving
- Need to belong / aanpassingsbehoefte
- Downgraden
- Onderpresteren
- 2e
- Sociale norm op school
- Sociale cultuur op school
- Zesjescultuur
- Houding / Wisseling van docenten
- Toekomstgerichtheid ouders