

Wijs op weg

**'De kracht in jezelf' van Jan Kuipers (2010)
vertaald naar hoogbegaafde onderpresterende jongeren in
het voortgezet onderwijs**

Auteur: Sabine Sypré
Begeleiding: Marieke van der Zee, Sven Mathijssen
Datum: 22 september 2015

Scriptie voor de opleiding 'Specialist in Gifted Education' (ECHA)

CBO Radboud Universiteit Nijmegen

Samenvatting

Het werkboek *De kracht in jezelf* van Jan Kuipers (2010) is een programma om onderpresterende kinderen van 8 tot 12 jaar er weer bovenop te helpen zodat ze opnieuw gemotiveerd geraken. Het doel van het programma is de kinderen opnieuw plezier te laten hebben in school en ze er ook iets te leren. Voor onderpresterende jongeren uit het voortgezet onderwijs bleek echter geen dergelijk programma voorhanden te zijn. In de praktijk van Hoogbloeiër werd een programma ontwikkeld dat gebaseerd is op het werkboek van Jan Kuipers maar dat volledig vertaald werd naar jongeren. Elk onderdeel van *De kracht in jezelf* werd onder de loep genomen, er werd bekeken of het wel passend was voor jongeren en of er niet iets ontbrak in de begeleiding aan jongeren.

In de inleiding van deze scriptie wordt eerst nagegaan vanuit welk theoretisch hoogbegaafdheidsmodel Jan Kuipers heeft gewerkt voor het opstellen van zijn programma. Ook het omgebouwde programma *Wijs op weg* voor jongeren vertrekt vanuit hetzelfde model. Er wordt een overzicht gegeven van de verschillende onderdelen van het programma waarbij verduidelijkt wordt waarom een onderdeel uit het oorspronkelijke programma dan wel of niet weerhouden werd in het jongerenprogramma en welke ontbrekende onderdelen die belangrijk waren voor de jongeren eraan werden toegevoegd. Vervolgens wordt het programma geëvalueerd aan de hand van enquêtes waarbij onderzocht werd wat de ervaringen zijn van zowel ouders als jongeren die het traject hebben gevolgd. Er is nagegaan of de mate van onderpresteren na het volgen van het traject is verminderd en of er een verschil te merken was in de attitude van de jongeren. Verder werd aan de jongeren en hun ouders ook gevraagd om aanvullende suggesties te geven voor het verbeteren van het programma in de toekomst. Op basis van de resultaten worden ook een aantal aanbevelingen gedaan.

Summary

The workbook *De Kracht in jezelf* [The Power in yourself] by Jan Kuipers (2010) is a program to help children from 8 to 12 years who are underachieving to feel well and get motivated again. The goal of the program is to re-let the children have fun in school and to make them learn something. For underachieving young people from secondary schools, however, there appeared to be no such program available. In the practice of Hoogbloeiër a program that is based on the workbook by Jan Kuipers but fully translated to adolescents, was developed. Each part of *De Kracht in jezelf* was examined, whether it was appropriate for teenagers and whether anything was lacking in the guidance to adolescents.

In the introduction of this thesis first is determined from which theoretical model of giftedness Jan Kuipers has worked for the development of his program. The converted program *Wijs op weg* [Wise on your way] for youngsters starts from the same model. An overview is given of the various components of the program, which clarifies why a component is kept or not in the program for adolescents and why some missing parts that were important to the young people were added to it. Then, the program is evaluated using questionnaires in which the experiences of both parents and young people who participated were investigated. The study examined whether the degree of underperformance after following the program was reduced, and if there was to notice a difference in the attitudes of the youngsters. The participants were also asked to provide additional suggestions for improving the program in the future. A number of recommendations are made on the basis of the results.

Voorwoord

Graag wil ik u mijn afstudeerscriptie presenteren voor het afronden van de ECHA-opleiding Specialist in Gifted Education aan de Radboud Universiteit in Nijmegen die ik in september 2010 ben gestart. U ziet dat we ondertussen bijna vijf jaar verder zijn. Het schrijven van deze scriptie heeft heel wat voeten in de aarde gehad. Toch kan ik u verzekeren dat de opleiding, hoewel niet geheel afgerond, in mijn eigen praktijk Hoogbloeier al heel goed van pas is gekomen. Mijn praktijk nam in die jaren een hoge vlucht en is ondertussen uitgebreid met een aantal medewerkers waardoor er, naast mijn eigen werk als begeleider van onderpresterende kinderen/jongeren en adviseur aan scholen/ouders, ook heel wat tijd kruipt in het delegeren, het opstarten van de vennootschap, allerlei administratie en besprekingen voor onze zaak Hoogbloeier cvba. Hierdoor is het afwerken van deze scriptie steeds op een tweede plaats gezet.

Graag wil ik iedereen bedanken die dit onderzoek mogelijk hebben gemaakt:

- Dank aan de jongeren voor hun intense medewerking en vooral dank aan hun ouders die mij het vertrouwen hebben gegeven om een zelfsamengesteld programma aan hun zonen en dochter te mogen aanbieden.
- Dank aan mijn eigen kinderen voor het uitproberen van diverse denk- en kaartspellen en het plezier dat we er samen aan beleefd hebben.
- Dank aan Iris om me een studiootje aan zee aan te bieden zodat ik mij in volledige afzondering kon concentreren op het schrijven van de eerste teksten.
- En vooral dank aan mijn man die mij in dit hele avontuur dat hoogbegaafdheid heet mij continu steunt ('Tuurlijk kan je dat!') en mij uitdaagt om steeds verder te gaan ('Ga ervoor!'). Zonder jouw onvoorwaardelijke steun zou ik nooit geraakt zijn waar ik nu ben! Jij hebt me het belang van mindset al veel langer doen inzien nog voor het kind een naam had.

Hoewel deze scriptie nu is afgerond, is daarmee voor mij het thema helemaal niet afgesloten. Het onderwerp onderpresteren van hoogbegaafden heeft al een aantal jaar mijn belangstelling in mijn praktijk. Ook in de toekomst zal ik blijven nadenken over dit thema en materiaal ontwikkelen om deze kinderen en jongeren steeds beter te kunnen gaan begeleiden zodat ook zij hun talenten niet verloren laten gaan in onze maatschappij!

Sabine Sypré,
september 2015

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Summary	2
Voorwoord	3
Inhoudsopgave	4
1. Inleiding	5
1.1. Probleemstelling	5
1.2. Theoretische kadering	5
1.3. Belangrijke uitgangspunten van het programma De kracht in jezelf	9
Verantwoordelijk voor eigen leerproces.	9
Vertrouwen als basis.....	11
1.4. Inzicht in jezelf én je omgeving tegelijkertijd?	11
1.5. Vriendschapsverwachtingen	12
1.6. Mindset, hét ontbrekende onderdeel	13
1.7. Inzicht in het systeem van onderpresteren	14
1.8. Rationeel Emotieve Therapie	15
1.9. Leervaardigheden	16
1.10. Studiekeuze- en loopbaanbegeleiding	16
2. Methode	18
2.1. Participanten	18
2.2. Instrumenten	18
1. Programma.....	18
2. Enquête.....	18
Enquête ouders.....	19
Enquête jongeren.....	19
2.3. Procedure	20
3. Resultaten	20
3.1. Enquête ouders	20
3.2. Enquête jongeren	22
4. Conclusies	24
5. Discussie	25
6. Referentielijst	30
Bijlagen	33
Bijlage A: Kenmerken onderpresteren	33
Bijlage B: Overzicht van onderdelen en materialen in het programma voor jongeren..	35
Bijlage C: Enquête ouders	36
Bijlage D: Enquête jongeren	39

1. Inleiding

1.1. Probleemstelling

'*Jij hebt geluk*', horen ouders vaak als ze vertellen dat hun kinderen hoogbegaafd zijn, '*die leren makkelijk*'. Niets is echter minder waar. Tegenwoordig wordt hoogbegaafdheid nog vaak als een luxeprobleem gezien bij mensen die over weinig tot geen (wetenschappelijke) kennis hierover beschikken. Die kinderen komen er wel, is de mythe die er heerst. Nochtans zijn er aanzienlijk veel hoogbegaafde kinderen en jongeren die er niet vanzelf komen (Bruyn, 2011; Kuipers, 2009; Perry, 2008; Rimm, 2008; Van Mameren-Schoehuizen, Groensmit & Jansen, 2008; Whitley, 2001). Door een inadequaat onderwijsaanbod en een verkeerde (of helemaal geen) begeleiding worden deze kinderen onvoldoende uitgedaagd. Als gevolg hiervan ontwikkelen ze een aantal vaardigheden onvoldoende, wat kan leiden tot onderpresteren. Deze kinderen kunnen zich totaal gedemotiveerd voelen, zich niet goed in hun vel voelen, zich ongelukkig voelen, zich eenzaam voelen. Zij vervelen zich en gaan ofwel rebelleren waardoor ze minder aansluiting vinden met klasgenoten of ze gaan zich juist extreem aanpassen aan de groep waardoor ze zichzelf verliezen en een totaal vertekend zelfbeeld krijgen (Dennert, 1984).

1.2. Theoretische kadering

Voor het begrip onderpresteren circuleren veel verschillende omschrijvingen. Presteren onder het verwachte niveau is hierbij een zeer ruime interpretatie van het begrip onderpresteren. Bruyn vernauwt deze definitie door er een aantal elementen aan toe te voegen. Onderpresteren is een chronisch en pervasief werkhoudingsprobleem dat geen gevolg is van een externe oorzaak zoals een aandoening, beperking of stoornis, waarbij er gepresteerd wordt onder het gemeten potentiële niveau (Bruyn, 2011). Het wordt chronisch genoemd wanneer de kenmerken altijd of gedurende langere tijd aanwezig zijn. Pervasief betekent dat het tot uiting komt op meer dan één levensgebied, dus niet alleen zichtbaar is in school, maar ook thuis of in buitenschoolse activiteiten. Het potentiële niveau kan gemeten worden door middel van een intelligentietest. Wanneer een kind een IQ-score haalt van meer dan 130 - of twee deviaties boven het gemiddelde - kan men spreken van een hoogbegaafd potentieel niveau. Wanneer een kind een stoornis of beperking heeft, is het niveau dat het kind haalt een logisch gevolg van de stoornis of beperking en kan men derhalve niet spreken van onderpresteren.

Volgens de Onderwijsraad (2007) is er bij 10-18% van alle leerlingen sprake van onderpresteren. Onderpresteren zou voorkomen bij 15-40% van alle hoogbegaafden (Perry, 2008). Duidelijk is dat 30 procent van kinderen met een IQ van 130 en 60 procent van de kinderen met een IQ van 160 onderpresteren (Kuipers, 2009).

Ook in de USA rapporteert de National Commission on Excellence in Education (1983) dat de helft van de begaafde leerlingen niet presteert volgens hun geteste capaciteiten. Uit dropout-onderzoeken blijkt dat tussen de 10 en 20% van diegenen die zijn diploma secundair niet haalt hoogbegaafd (getest) blijken te zijn (Lajoie & Shore, 1981; Nyquist, 1973; Whitmore, 1980). Seeley (1993) zegt dat tussen de 15 en 40% van de leerlingen een risico vormen voor onderpresteren. Van de top 5% van de laatstejaarsstudenten haalt 40% zijn diploma niet (DeLeon, 1989).

In de literatuur worden verschillende kenmerken van onderpresteren opgesomd. Kieboom (2012), Whitley (2001) en Rimm (2008) geven een groot aantal, maar eerder abstracte theoretische kenmerken van onderpresterende hoogbegaafde kinderen (zie bijlage A). Een gebrek aan zelfverantwoordelijkheid of zelfcontrole, een tekort aan inzicht en zelfkennis of onbewust manipulatief zijn, komt dan wel

veelvuldig voor bij onderpresterende kinderen en jongeren, maar is niet concreet genoeg om de mate van onderpresteren te kunnen bepalen. Pluymakers en Span (2000) verdelen het gedrag van onderpresterende hoogbegaafde kinderen wel onder in concrete positieve en negatieve kenmerken (zie bijlage A). Slechte cijfers op school, huiswerk dat niet of slecht gemaakt is of nieuwe activiteiten die worden gemeden, zijn kenmerken die beter waar te nemen zijn en dus een mogelijkheid bieden om onderpresteren te signaleren. Deze lijst vormt de basis van de signaleringslijst voor onderpresteren uit het *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid* (Drent & Van Gerven, 2004). Belangrijk is het verschil tussen positieve en negatieve kenmerken in de lijst: worden bij een kind in de klas alleen negatieve kenmerken opgemerkt, dan is er vaak wel wat aan de hand, maar is dit mogelijk niet het gevolg van hoogbegaafdheid (Pluymakers & Span, 2000). De positieve kenmerken zijn kenmerken van hoogbegaafdheid die ook voorkomen bij hoogbegaafde kinderen die wel op niveau presteren. Omdat het moeilijk is om bij onderpresterende leerlingen nog hoogbegaafd gedrag op te merken in de klas, worden deze positieve kenmerken meegenomen in de signaleringslijst om deze leerling te kunnen signaleren als hoogbegaafd. In het onderzoek echter, zijn de positieve kenmerken niet weerhouden omdat alle jongeren die aangemeld waren reeds hoogbegaafd gediagnosticeerd waren.

Ook hoogbegaafdheid is een begrip dat vele ladingen dekt. Resing en Drenth (2007) schrijven dat "wel eens wat cynisch [wordt] beweerd dat er net zoveel theorieën over intelligentie bestaan als wetenschappelijk onderzoekers die zich ermee bezig houden." (p. 11). Hetzelfde geldt voor theoretische modellen over hoogbegaafdheid. Wat men precies onder hoogbegaafdheid verstaat blijkt sterk afhankelijk te zijn van het intelligentiemodel dat men gebruikt.

Sommige hoogbegaafdheidsmodellen (Sternberg, 2002; Gardner, 2002) verklaren echter niet waarom sommige hoogbegaafde kinderen het niet goed doen op school, waarom zij gaan onderpresteren. Deze kinderen halen lagere schoolprestaties dan op grond van hun intellectuele capaciteiten mag verwacht worden. Een hoge intelligentie is wel een goede voorspeller voor toekomstige schoolprestaties (Resing & Drenth, 2007), maar er zijn tal van andere factoren die bepalen of een hoogbegaafd kind uiteindelijk succes behaalt op school. Deze factoren kunnen teruggevonden worden in een aantal andere hoogbegaafdheidsmodellen die kunnen verklaren waarom een hoogbegaafd kind gaat onderpresteren.

Een eerste model dat een poging doet tot het verklaren van onderpresteren bij hoogbegaafden is het drie-componenten-model van Renzulli (2003) waarin naast hoge intellectuele capaciteiten nog twee andere volgens hem essentiële voorwaarden zijn opgenomen namelijk creativiteit en volharding/taakgerichtheid. Terwijl de eerste component, intelligentie, als relatief stabiel kan beschouwd worden, zijn de twee andere componenten relatief afhankelijk van de taak, de persoonlijke interesse hierin en de motivatie. Net daar ontbreekt het kinderen die aan het onderpresteren zijn.

Terman, die aanvankelijk het IQ steeds het belangrijkste vond, was de eerste die erop wees dat de sociale omgeving invloed kan uitoefenen op de ontwikkeling van hoogbegaafdheid (in Mönks & Span, 1984). Hoogbegaafdheid ontwikkelt zich niet geïsoleerd. Voor een goede ontwikkeling heeft het kind een begrijpende en ondersteunende sociale omgeving nodig. In het Meerfactorenmodel van Mönks (1984) wordt de sociale omgeving opgenomen en gespecificeerd als gezin, school en peergroup. Wanneer het gezin de hoogbegaafdheid niet herkent en erkent of het zelfs eerder als bedreigend aanvoelt en gaat onderdrukken, kan het kind gaan onderpresteren. Daarnaast kan ook de school demotiverend werken als die niet inspeelt op de specifieke onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen. Vervolgens kan ook het wel of niet aanwezig zijn van peers - ontwikkelingsgelijken - de ontwikkeling van hoogbegaafdheid ingrijpend beïnvloeden. Enkel een goed samenspel tussen deze

drie factoren kan ervoor zorgen dat onderpresteren wordt voorkomen, maar is nog meer noodzakelijk om onderpresteergedrag om te keren.

Het voor deze scriptie meest interessante model is het Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) van Gagné (2000, 2003) omdat het Model van Talentontwikkeling in het werkboek *De kracht in jezelf* van Kuipers (2010) hierop is gebaseerd. Dit model integreert bovenstaande componenten uit de modellen van Renzulli en Mönks, maar voegt er nog een aantal bijkomende elementen aan toe die van belang kunnen zijn om de oorzaken van onderpresteren te kunnen duiden. Gagné beschrijft de kern van het talentontwikkelingsproces als een transformatie van buitengewone natuurlijke capaciteiten (of gaves) in vaardigheden van hoog niveau (of talenten) van een bepaald beroepsdomein door een lang proces van leren en oefenen. Dit leerproces gebeurt door enerzijds een rijpingsproces, wat een erfelijke factor is, en anderzijds het leren zelf dat kan onderverdeeld worden in informeel leren (wat vanzelf gaat) en formeel leren (wat moeite kost). Op dit leerproces kunnen drie soorten van katalysatoren ingrijpen, zowel op positieve als op negatieve wijze: intrapersonlijke, omgevings- en toevalsfactoren. Als intrapersonlijke factoren benoemt Gagné fysische eigenschappen zoals gezondheid of fysieke beperkingen maar ook enkele psychologische eigenschappen. Het zijn vooral deze laatste eigenschappen die de oorzaken van onderpresteren kunnen verklaren. Motivatie, zowel extrinsiek als intrinsiek, zorgt ervoor dat het hoogbegaafde kind zin heeft om taken aan te vatten. Hierbij moet de taak in balans zijn met zijn behoeften, interesses en waarden. Voldoet de taak hier niet aan, dan zal het kind minder interesse vertonen in de taak en zich hiervoor minder inspannen. Een andere eigenschap is wilskracht, wat zich kan uiten in inspanning leveren, doorzettingsvermogen, zelfbeheersing of regelmatige follow-up. Wanneer een kind deze zaken minder goed ontwikkeld heeft, dan heeft het minder wilskracht waardoor het kan gaan onderpresteren. Een volgende belangrijke eigenschap dat belang heeft bij het verklaren van onderpresteren is zelfregulatie, waarvan concentratievermogen, werkgewoontes, initiatief nemen en plannen enkele voorbeelden zijn. Ook hier geldt weer dat een kind die deze vaardigheden niet onder de knie heeft, het moeilijk heeft in zijn leerproces en bijgevolg kan gaan onderpresteren. Ook persoonlijkheid, de laatste psychologische karakteristiek die Gagné noemt, kan het leerproces enorm beïnvloeden. Een bepaald temperament, karaktereigenschappen, welbevinden, zelfbeeld of aanpassingsvermogen zijn eigenschappen die bepalen of je leerproces positief verloopt of niet.

Ongeveer gelijktijdig met Gagné heeft ook Heller hoogbegaafdheid gedefinieerd en in een model vervat wat het Multifactorenmodel (Ziegler & Heller, 2000) wordt genoemd. Dit model is net als het model van Gagné (2000, 2003) een samenvoeging van het triadisch model van Renzulli (2003) en het Meerfactorenmodel van Mönks (1984), maar Heller voegt er nog de ideeën van Meervoudige Intelligentie van Gardner (2002) aan toe. De begaafdheidsfactoren (cfr. gaves bij Gagné) uiten zich op acht prestatiegebieden (cfr. talenten bij Gagné) die overeenkomen met de intelligenties die Gardner benoemt. Voor deze scriptie is het minder van belang om de theorieën van Gardner uiteen te zetten, maar wel dat Heller in zijn definitie van hoogbegaafdheid stelt dat hoogbegaafden door hun aanleg en een stimulerende omgeving gemakkelijker tot uitzonderlijke prestaties kunnen komen dan gemiddeld begaafde mensen. Hoogbegaafden die, nochtans begiftigd met een hoog potentieel, geen uitzonderlijke prestaties leveren worden in deze visie onderpresteerders genoemd (Drent & Van Gerven, 2009).

Jan Kuipers (2010) heeft Gagné's DMGT (2000, 2003) en het Multifactorenmodel van Heller en Ziegler (2000) bewerkt tot zijn Model van Talentontwikkeling (MTO). De weg naar succes begint met de aanleg van het kind om goed te leren. Hoogbegaafdheid is niet zomaar 'slim' zijn, want dat schept de verwachting dat je alles al kent en weet, maar gaat eerder over 'snel leren', sneller dan andere

kinderen. Toch is dit geen voldoende voorwaarde om tot hoge prestaties te komen. Zowel persoonlijkheidsfactoren, omgevingsfactoren als het leerproces zelf ('Wijze van leren') van het kind zijn factoren die invloed hebben op het succes van dit kind. De intrapersonlijke katalysator van Gagné is in dit model vertaald naar kinderen door een aantal vaardigheden te benoemen die je nodig hebt om je leerproces tot een goed einde te brengen. Dit geheel van vaardigheden noemt Kuipers 'De kracht in jezelf'. De omgevingskatalysator is vertaald naar die factoren die zich kunnen voordoen in de omgeving van een hoogbegaafd kind. Deze factoren kunnen zowel een positieve als een negatieve invloed hebben op zijn leerproces. Deze factoren noemt Kuipers 'De kracht van je omgeving'. Het programma *De Kracht in jezelf* (Kuipers, 2010), bedoeld om onderpresterende kinderen uit het basisonderwijs (leeftijd van 7 tot 12 jaar) terug gemotiveerd te krijgen, is opgebouwd rond dit Model Van Talentontwikkeling.

In de praktijk van Hoogbloei, een adviesbureau voor hoogbegaafdheid in Gent (Vlaanderen), werden reeds geruime tijd jonge hoogbegaafde kinderen begeleid met het programma *De kracht in jezelf* (2010). Ondanks het feit dat er ook heel wat hoogbegaafde jongeren onderpresteren, bestond er nog geen methode om tieners te begeleiden. Het programma *De kracht in jezelf* van Kuipers is daarentegen niet geschikt voor jongeren uit het voortgezet onderwijs. Sabine Sypré ontwikkelde daarom een programma, deels gebaseerd op *De kracht in jezelf*, dat ondertussen al een drietal jaar wordt toegepast in de praktijk van Hoogbloei. In dit onderzoek wordt vooreerst beschreven waarom en hoe het programma van Kuipers is aangepast naar hoogbegaafde jongeren van het voortgezet onderwijs. Bijlage B geeft een overzicht van de verschillende onderdelen en materialen die zijn gebruikt in zowel het programma *De kracht in jezelf* als in het vertaalde programma *Wijs op weg*. Hierin wordt verduidelijkt welke onderdelen zijn behouden, zijn gewijzigd of zijn toegevoegd.

Het onderzoek evalueert verder het vertaalde programma naar de effectiviteit ervan. Dit is vooral van belang om het programma in de toekomst verder te kunnen verbeteren en te verspreiden bij professionelen in het veld, zodat meer onderpresterende jongeren terug gemotiveerd kunnen worden dankzij een daadwerkelijk werkend programma. De verwachte conclusie van het onderzoek is dat het programma effectief werkt voor jongeren van het voortgezet onderwijs, maar kan dit ook aangetoond worden? Gaan de jongeren na het volgen van het traject effectief minder onderpresteren en waaraan kan dat worden gemeten? Vertonen ze na het volgen ervan een ander gedrag of nemen ze een andere attitude aan? Op deze vragen tracht dit onderzoek een antwoord te geven.

1.3. Belangrijke uitgangspunten van het programma De kracht in jezelf

Zoals eerder vermeld is het programma van Jan Kuipers opgebouwd rond zijn Model van Talentontwikkeling (MTO). Dit model legt uit aan kinderen waarom ze niet meteen tot hoge prestaties komen. Het ontbreekt deze kinderen soms aan *De kracht in jezelf*. Daarnaast is er soms een probleem in *De kracht in je omgeving* (zie Figuur 1).

Het programma leert de kinderen inzicht te krijgen in zichzelf, hun hoogbegaafdheid, hun omgeving en hoe ze ermee omgaan, hun manier van leren, hun onderpresteergedrag en hun overtuigingen. Dit wordt in het werkboek van Jan Kuipers uitgewerkt in vier hoofdstukken. Het werkboek is zowel bedoeld voor kinderen die al aan het onderpresteren zijn, als voor kinderen die risico lopen om te onderpresteren.

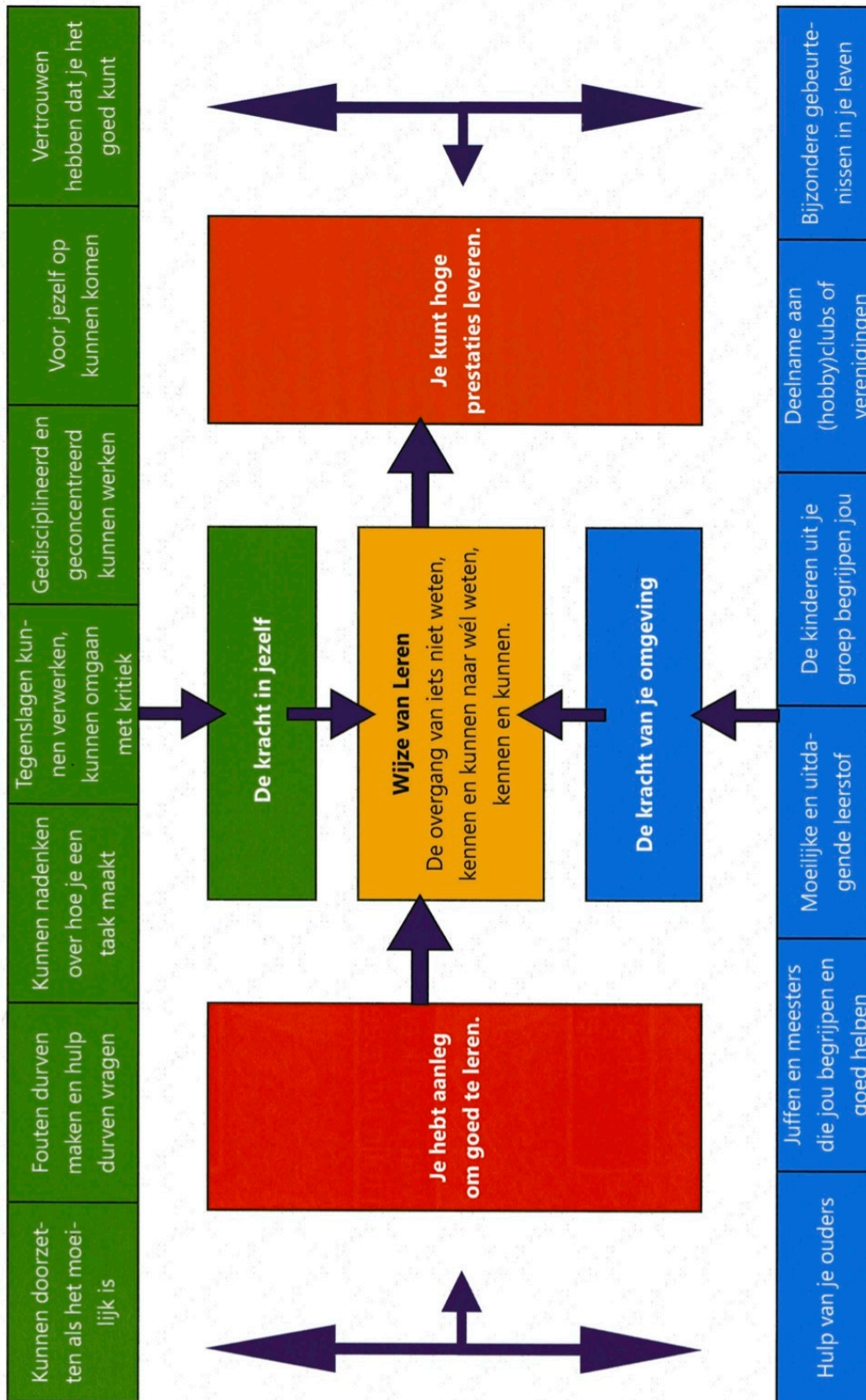
Het programma *De kracht in jezelf* van Jan Kuipers (2010) is bij uitstek geschikt voor onderpresterende, hoogbegaafde kinderen in de leeftijd van zeven tot ongeveer twaalf jaar. Voor jongeren uit het voortgezet onderwijs is dit programma niet geschikt. Daarvoor is het werkboekje waarin de kinderen werken veel te kinderlijk opgesteld. Het werkboek dat bij het programma hoort nodigt jonge kinderen heel erg uit door de leuke lay-out, met opdrachten omkaderd door kleurrijke puzzelstukjes. De taal waarin de opdrachten zijn beschreven is ook meer van toepassing op jongere kinderen en zal door hoogbegaafde jongeren eerder als te eenvoudig worden ervaren.

Verantwoordelijk voor eigen leerproces.

Een belangrijk uitgangspunt van het programma is een sterk vertrouwen in de autonomie van de leerling (Van Mameren-Schoehuizen, Groensmit, & Jansen, 2010). Hoewel in het programma van Kuipers er nergens expliciet naar verwezen wordt is er een sterke link te bemerken met de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (1985). Hun theorie gaat uit van de natuurlijke, aangeboren neiging van mensen om bezig te gaan met dingen die ze interessant vinden en om uit te zoeken naar verbinenissen tussen zichzelf en de wereld. Onder die gerichtheid op groei en die natuurlijke ontwikkeling ligt een fundament van drie psychologische basisbehoeften: een natuurlijke behoefte aan autonomie, relatie en competentie. Als aan die basisbehoeften voldaan is, dan is er een positieve levens- en leerhouding te bemerken (Bors & Stevens, 2010). Deze drie componenten worden in het nieuw samengestelde programma meegenomen in diverse onderdelen.

Hét uitgangspunt van het werkboek is dat het kind verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces, dat het expert is als het gaat om het vinden van oplossingen. Hulpverleners versterken alleen de kracht van het kind door oplossingsgericht te gaan werken. Het ontwikkelen van vaardigheden en het verhelpen van onderpresteren ligt vooral in 'de kracht in jezelf', vandaar de titel van het programma (Kuipers, 2010). Deze oplossingsgerichte manier van werken wordt ook doorgetrokken in de vertaling naar jongeren. In elk onderdeel van het programma worden de oplossingen zelf gezocht door de jongere waarbij de begeleider enkel coacht en geenszins zelf oplossingen gaat aanreiken. In deze manier van werken hecht men eraan dat adviezen gedragen en gemandateerd zijn en de problemen niet door een deskundige zijn gediagnosticeerd en op basis daarvan advies verstrekt (Van Gerven, 2009). Dit betekent dat zelf gevonden oplossingen meer gedragen worden door de jongere waardoor ze eerder zullen worden uitgevoerd dan wanneer ze van bovenaf zijn opgelegd. Hierbij fungeert de begeleider enkel als katalysator. De essentie van het groeien naar volwassenheid is verantwoordelijkheid leren nemen voor het eigen denkproces, het eigen handelen, maar ook voor zijn eigen welzijn.

Model van Talentontwikkeling (MTO)



Figuur 1. Model van Talentontwikkeling (MTO) (Kuipers, 2010).

Ontdekken en ontwikkelen van in aanleg aanwezige kwaliteiten in brede zin en deze leren gebruiken zijn daarbij van essentieel belang (Freeman, 2001).

Daarnaast hebben hoogbegaafde leerlingen behoefte aan een hoge mate van autonomie (Drent & van Gerven, 2009) wat ook te vinden is in de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 1985). Welbevinden, motivatie, inzet, zin in leren komt pas terug als er aan de behoefte van autonomie voldaan is. Het is dus van belang om deze autonomie via oplossingsgericht werken terug te geven aan de hoogbegaafde onderpresteerder om het onderpresteergedrag te kunnen omkeren .

Vertrouwen als basis.

De tweede basisbehoefte die genoemd wordt door Ryan en Deci (1985) is relatie, ook omschreven als betrokkenheid. Dit gaat om het vertrouwen tussen de begeleider en het kind enerzijds en vertrouwen in het kind zelf anderzijds. Het vertrouwen tussen begeleider en het kind wordt in *De kracht in jezelf* (Kuipers, 2010) bewerkstelligd door het kind in het begin van het traject veel te laten tekenen terwijl er over koetjes en kalfjes wordt gepraat. Zo moeten de kinderen een voorblad maken voor hun boekje, een zelfportret tekenen en een stripverhaal maken van hun leven. Deze manier van werken is uiteraard minder geschikt voor tieners omdat zij dit eerder te speels of kinderachtig zullen vinden. Daarom is bij het jongerentraject gekozen voor een zelfkennisgesprek met ontlokkers uit het boek *Zie je me wel?* (Van Mameren-Schoehuizen et al., 2010). Ontlokkers zijn open vragen die de jongere doen nadenken over zijn eigen situatie, en dan vooral de schoolsituatie. Het zelfkennisgesprek is nog niet meteen zo confronterend dat de jongere er al na het eerste gesprek de brui aan geeft, maar nodigt net uit om de begeleider te gaan vertrouwen en over zaken te kunnen praten zonder zich meteen aangevallen of veroordeeld te voelen. Dit eerste gesprek dient dan ook enerzijds om vertrouwen te winnen bij de hoogbegaafde tiener en de relatie met de begeleider te versterken en anderzijds als begin van reflectie.

1.4. Inzicht in jezelf én je omgeving tegelijkertijd?

In het werkboekje *De kracht in jezelf* (Kuipers, 2010) worden twee volledige hoofdstukken gereserveerd om de kinderen inzicht te geven in zichzelf en hun omgeving. Ze tekenen zichzelf, hun korte leven, hoe ze met anderen omgaan waarbij ze worden uitgenodigd zichzelf te laten zien. Zo worden ze ook bevraagd naar hun interesses, hun karaktereigenschappen en wordt er samen gezocht naar hun kwaliteiten via het *Kinderkwaliteitenspel* (Evers, Loman, & Soepboer, 2004). In dit spel worden enkel en alleen positieve eigenschappen benaderd. Kinderen worden op die manier bewust gemaakt van hun eigen kwaliteiten wat bijdraagt aan een positief zelfbeeld. Door deze kinderen positief te gaan benaderen, kunnen ze een positieve kijk op zichzelf ontwikkelen. Door je eigen kwaliteiten te benoemen word je ook bevestigd in wie je bent en wat je de moeite waard maakt. Maar de aandacht vestigen op je kwaliteiten leidt niet alleen tot meer zelfinzicht, maar ook tot inzicht in je omgeving. Als je oog krijgt voor de kwaliteiten van anderen, ga je de ander makkelijker accepteren en erkennen, wat dan weer leidt tot betere sociale vaardigheden. Kinderen die een positief zelfbeeld hebben zijn daardoor ook beter in staat om relaties met andere personen op te bouwen en te onderhouden (Evers et al., 2004).

Omdat het *Kinderkwaliteitenspel* echt wel te eenvoudig is werd gezocht naar een alternatieve methode voor het jongerentraject. Een heel mooi instrument om zowel inzicht in jezelf als inzicht in je omgeving te verkrijgen is de *Kernkwadrantenmethode* (Ofman, 2009). Deze methode geeft je inzicht in jezelf en in anderen via vier kwadranten: kernkwaliteiten - valkuilen - uitdagingen - allergieën. Ook hier wordt opnieuw de verantwoordelijkheid om te veranderen bij de jongere zelf gelegd, niet bij de begeleider. Door je bewust te worden van je persoonlijkheid word je verantwoordelijk gemaakt voor je

eigen ontwikkeling (Ofman, 2007). Je gaat beter begrijpen waarom je een bepaald gedrag vertoont. Ook ga je minder oordelen over anderen en meer relativiseren. Hoe meer iemand zichzelf ontdekt, hoe beter hij anderen gaat begrijpen en duidelijk wordt wat nodig is om zelf te ontwikkelen en te groeien. Het doel van de *Kernkwadrantenmethode* is dat de jongeren een aantal kwaliteiten waar ze zich vooraf niet echt bewust van waren en een aantal valkuilen waarvoor ze moeten opletten als ze in stresssituaties verkeren, gaan ontdekken. Een logische volgende stap is dan ook te gaan werken met je uitdagingen om een balans te vinden in je leven. Niet zomaar goede voornemens maken, maar echt overgaan tot actie. Niet zomaar proberen, maar doen, want proberen houdt steeds een mogelijk excuus voor falen in. De verantwoordelijkheid om keuzes te maken ligt nu wel bij de jongere zelf. Belangrijk is dat deze jongeren het verschil zien tussen een kwaliteit of valkuil 'zijn' (ik ben nauwkeurig/ik ben een sloddervos) en een kwaliteit of valkuil 'hebben' (ik heb nauwkeurigheid als kwaliteit/ik heb slordigheid als valkuil). Hier ligt een relatie met mindset (Dweck, 2011). Ook een vaste mindset stelt 'zijn' als kernwoord. 'Ik ben nu eenmaal zo!', is wat iemand met een statische mindset van zichzelf zegt. Het woord 'zijn' houdt in dat iemand niet kan veranderen. Het woord 'hebben' houdt eerder een acceptatie in zonder oordeel. Op die manier kan makkelijker een groeimindset ontwikkeld worden.

1.5. *Vriendschapsverwachtingen*

Hoogbegaafde kinderen hebben de fasen van vriendschap sneller doorlopen dan het gemiddeld begaafde kind (Van Overschelde, 1988) en bevinden zich al op jonge leeftijd in het stadium van intimiteit volgens de Theory of Mind (Van Gerven, 2009). Hierdoor hebben ze te hoge verwachtingen van vriendschap (zoals trouw, aanvaarding, echtheid en intimiteit) t.o.v. hun leeftijdsgenoten waardoor ze moeilijkheden ervaren in het vinden van vrienden (Van Overschelde, 2011). Ze stellen heel hoge eisen aan vriendschappen waardoor het bijzonder moeilijk is om iemand te vinden die aan al deze eisen voldoet. Zo komt het nogal eens voor dat hoogbegaafde kinderen daardoor sociaal geïsoleerd geraken (D'hondt & Van Rossen, 2009).

In het programma van Kuipers (2010) wordt bij het inzicht verwerven in de omgeving daarom speciale aandacht gegeven aan het peilen naar de vriendschapsverwachtingen van het hoogbegaafde kind. De 'Toeverraag', zoals de opdracht in het werkboek heet, wordt regelmatig op afkeuring onthaald, zelfs bij jongere kinderen. Het kinderlijke van deze vraag is al helemaal niet gepast voor tieners. Nochtans is dit iets wat zeer zeker ook in het traject voor jongeren aan bod moet komen, niet in het minst omdat hoogbegaafde jongeren, dus ook de onderpresterende, ook hogere verwachtingen hebben van hun vriendschappen. Daarnaast wordt in het voortgezet onderwijs de groepsdruk hoger, waarbij aanpassing en relaties met leeftijds- en lotgenoten van extra groot belang wordt. Hoogbegaafde jongeren zouden ervoor kiezen hun talenten te verbergen en lagere prestaties te leveren alleen maar om bij de groep te horen (Webb, Meckstroth, & Tolan, 2005). Ze passen zich aan en gaan tijdelijke relaties aan die misschien minder geschikt zijn. Het is belangrijk dat zij leren wat de consequenties zijn van het onderhouden van dergelijke relaties (Webb et al., 2005) want dit tast hun zelfbeeld aan. Ze moeten leren om zichzelf te kunnen blijven en zichzelf niet steeds te verliezen.

Een manier om naar deze vriendschapsverwachtingen te peilen werd gevonden in het *Waardenspel* (Siebers, 2003). Door op zoek te gaan naar deze belangrijkste waarden van vriendschap kan de tiener zijn keuzes en handelen beter afstemmen op wat hij/zij echt wilt. Het is een tool om gedrag te evalueren en bij te sturen. Uit ervaring met het programma blijkt dat waarden die veelvuldig voorkomen bij hoogbegaafde jongeren loyaliteit, vertrouwen, betrouwbaarheid, eerlijkheid, rechtvaardigheid, authenticiteit en begrip zijn. Niet elke mogelijke vriend kan hieraan voldoen. Inzicht

geven in de waarden die horen bij hun vriendschapsverwachtingen is dan ook heel belangrijk om te functioneren onder leeftijdsgenoten en vrienden te maken. Je eigen waarden met anderen bespreken, bevordert wederzijds begrip. Alleen dan kan je keuzes maken qua vriendschappen en de ene persoon al wat dichter laten komen of net afstand houden van iemand die niet meteen aan jouw waarden voldoet. Alleen zo besef je dat je een vriend die aan al jouw waarden voldoet, af en toe moet loslaten omdat er anders gevaar dreigt dat je die gaat verstikken.

1.6. *Mindset, hét ontbrekende onderdeel*

Een kind dat al vroeg gelabeld wordt als hoogbegaafd ontwikkelt gemakkelijk een statisch zicht op intelligentie. Waarschijnlijk krijgt het kind behoorlijk veel boodschappen die dit vaststaand zicht continu bevestigen. Heel dikwijls wordt het geprezen om zijn snelle en vlotte antwoorden, om de weinige moeite die hij heeft moeten doen om toch een behoorlijk resultaat neer te zetten, om het feit dat hij weinig fouten maakte, om iets wat hij al kan en anderen nog niet. Vooral wanneer deze leerlingen onderwijs hebben genoten dat niet aangepast was aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafden zullen deze kinderen het steeds te makkelijk hebben gehad waardoor ze nog meer worden geprezen om dingen die ze al kunnen. Tegen de vroege adolescentie kan een vaststaand zicht op intelligentie al een feit zijn. Ook is tegen die tijd het hoogbegaafd-zijn zowat het centraal gegeven van de identiteit van het kind geworden waardoor het beschermen van het zelfconcept van hoogbegaafdheid verder wordt gestimuleerd (Mc Nabb, 2003).

De overgang naar de middelbare school is voor veel tieners een grote uitdaging. De leerstof wordt moeilijker, er wordt op een andere manier beoordeeld of er zijn niet één maar vele docenten. Bijkomend wordt de druk van de peergroep groter om zich te conformeren. In een onderzoek van Dweck lieten alleen de leerlingen met de statische mindset een achteruitgang zien. Hun cijfers gingen achteruit, ze voelden zich dom en legden de schuld buiten zichzelf. Zij deden helemaal niet meer hun best zoals de leerlingen met een groeimindset, maar gingen juist minder moeite doen zodat ze een excuus hadden wanneer ze opnieuw slechte cijfers haalden (Blackwell, Dweck, & Trzesniewski, 2003).

Zelfs als de school wél een uitdagend curriculum geeft én ouders en leraren academisch excelleren aanmoedigen én er zelfs geen serieuze emotionele problemen aanwezig zijn, dan nog zijn er een groot aantal hoogbegaafde leerlingen die één of meer van de volgende academische problemen vertonen: lage inspanning, vermijden van uitdaging, onredelijke lage of onredelijke hoge verwachtingen opleggen aan zichzelf, lage volhardendheid bij moeilijke taken of gebrek aan plezier in leren (Mc Nabb, 2003). Deze kenmerken komen opvallend overeen met het maladaptief prestatiegedrag van een statische mindset.

In het werkboek *De kracht in jezelf* wordt op een rationele manier uitgelegd hoe het systeem van onderpresteren in gang is gezet tijdens de lagere school. Dit inzicht in het systeem is een noodzakelijke stap in het omkeren van onderpresteren. Deze cognitieve therapie leert kinderen hun gedrag te begrijpen en te relativiseren. Het leert ze naar de feiten te kijken en de oorzaken te vinden van de probleemsituatie. Op die manier helpt het hen een realistischer en optimistischer oordeel te vormen. Het onderdeel *Mindset* echter wordt in het werkboek *De kracht in jezelf* geheel niet aangeboden. Maar volgens Dweck (2011) wordt enkel met het aanbieden van de cognitieve therapie de wortel van het onderpresteren niet aangepakt. Het bevrijdt hen niet van de statische mindset en bijhorende wereld vol oordelen. Hun denkkader wordt door deze cognitieve therapie niet gewijzigd van zichzelf bewijzen, bevestiging zoeken, het vertrouwde opzoeken en angst hebben om te falen naar zichzelf uitdagen,

zelfontplooiing, het nieuwe opzoeken en durven falen. Hieronder ligt namelijk nog een basisveronderstelling dat deze jongeren zichzelf voortdurend doet beoordelen: het idee dat karaktereigenschappen vastliggen. Het is dus sterk aan te raden om 'inzicht verkrijgen in mindset' onderdeel te maken van een programma voor jongeren.

Wat ook veel voorkomt bij veel onderpresterende leerlingen is dat hen, omwille van hun slechte werken studiehouding en onvoldoende beheerste leervaardigheden, een cursus leren-leren wordt aangeboden. Maar je focussen op studievoordigheden zonder een mindset-component hierin mee te nemen is niet effectief. Het is moeilijk om academisch gedrag en doorzettingsvermogen te wijzigen zonder zich te richten op academische mindsets en effectieve leerstrategieën (Farrington & Roderick, 2012). Het maakt niet uit hoeveel cursussen studievoordigheden of hoeveel extra bijlessen je geeft, de slechte motivatie en het gebrek aan inspanning worden er niet mee omgekeerd. Ze worden alleen maar meer en meer afhankelijk van de begeleider of leerkracht (Whitley, 2001).

Alleen al bekend zijn met het fenomeen vaste en groei mindset kan een grote verandering teweegbrengen in de manier waarop mensen over zichzelf en hun leven denken (Dweck, 2011). Dweck heeft hiervoor een workshop ontwikkeld waarin ze de op groei gerichte mindset aanleert en bekijkt hoe ze die kunnen toepassen op hun schoolwerk. Daarnaast wordt uitgelegd hoe de hersenen nieuwe verbindingen vormen en groeien wanneer mensen nieuwe dingen aanleren en oefenen. Dan pas worden leervaardigheden aangeleerd met toepassing op hun studie en huiswerk. Een controlegroep die enkel deze studievoordigheden werd aangeleerd presteerden aanzienlijk minder dan de leerlingen die ook de mindsetworkshop hadden gevolgd (Blackwell et al., 2003).

Om het onderpresteren bij de wortel aan te pakken is het dus noodzakelijk vooraf een mindsettraining aan te bieden vooraleer overgegaan wordt op cognitieve therapie en aanleren van studievoordigheden. Er is gekozen om de onderdelen van de workshop van Dweck, *Brainology*© (2002), in deze fase te implementeren in het programma voor jongeren. Het aanleren van leervaardigheden dat normaal deel uitmaakt van deze *Brainology*©-workshop wordt nog niet meteen na deze mindsettraining aangeboden, maar pas nadat het cognitieve gedeelte over onderpresteren - het centrale deel van *de Kracht in jezelf* - is gegeven. Pas wanneer inzicht in mindset en onderpresteren verworven is, kunnen ontbrekende of onvoldoende ontwikkelde studievoordigheden worden aangepakt.

1.7. Inzicht in het systeem van onderpresteren

Zoals eerder vermeld is het inzicht in het systeem van onderpresteren een noodzakelijke stap in het omkeren van onderpresteergedrag. Dit onderdeel van *De kracht in jezelf* diende dan ook absoluut behouden te blijven in het programma voor jongeren. Het gros van dit hoofdstuk uit het werkboekje van Kuipers (2010) kon nagenoeg ongewijzigd worden overgenomen voor jongeren. Ook jongeren moeten eerst uitleg krijgen over wat leren (en dit betekent niet studeren!) juist is: dat hoogbegaafden veelal op een informele manier leren, m.a.w. dat ze niet geleerd hebben op een formele manier te leren omdat het steeds te makkelijk was.

Ook het inzicht in de metacognitieve vaardigheden (bovenbalk *De kracht in jezelf*) in het MTO van Kuipers (2010) en hoe deze zich niet ontwikkelen wanneer je enkel informeel leert, kan op dezelfde manier worden overgenomen. Deze vaardigheden vormen de mentale veerkracht van het hoogbegaafde kind of de tiener. Maar vele van hen hebben deze veerkracht onvoldoende ontwikkeld als gevolg van een te makkelijk leeraanbod. Zij hebben deze vaardigheden nooit nodig gehad om goede prestaties te leveren. Andere kinderen leerden dit aan van jongs af aan omdat voor hen de

leerstof net moeilijk genoeg was, zich in hun zone van de naaste ontwikkeling bevond. De jongeren moeten dus doorhebben dat wanneer de leerstof te makkelijk is, alles vanzelf gaat en je alleen maar informeel leert; dat je pas formeel gaat leren als de leerstof moeilijk is en je dan pas deze metacognitieve vaardigheden leert; dat je dus zelf op zoek moet gaan naar moeilijke leerstof - of naar uitdagingen buiten school - zodat je deze vaardigheden leert ontwikkelen.

Het ontdekken van deze vaardigheden gebeurt in *De kracht in jezelf* met een denkspel. In het Vooruitwerkclub van het CBO Nijmegen worden spellen gebruikt om de angst om te falen weg te nemen. De meeste kinderen houden van spelletjes en vinden het uitdagend en niet bedreigend. Spelletjes maken het op een leuke manier mogelijk om kinderen hun grenzen te laten opzoeken (Gommans & Peters, 2006).

Voor de jongeren wordt het spel *Nikitin 4: Bouwstenen* (Nikitin & Nikitin, 2006) toegepast. Door de eenvoud in het begin gebruikt de tiener een strategie die doorgaans goed werkt bij makkelijke opdrachten nl. trial and error. Maar enkele opdrachten later ondervindt de tiener heel wat frustratie omdat deze strategie niet meer lijkt te werken. Op dat ogenblik is het nodig om van strategie te veranderen én gebruik te maken van de metacognitieve vaardigheden in de bovenbalk van het MTO. De jongere leert nu dat dit frustratiemoment helemaal niet eng is, maar gewoon nodig is om te beseffen dat het nu moeilijker wordt en dat het tijd wordt om te veranderen van strategie. De problemen die kinderen hebben om nieuwe strategieën aan te leren en de transfer van het gebruik van deze strategieën naar andere contexten zijn volgens Saldaña (2004) gerelateerd met metacognitie.

Pas wanneer de jongere door heeft dat hij bij het frustratiemoment moet wijzigen van strategie, kan de transfer naar school gemaakt worden, iets wat bij deze adolescenten zelfs heel wat beter lukt dan bij jongere kinderen, simpelweg omdat jonge kinderen het nog niet nodig hebben gehad om hun strategie in school te gaan aanpassen. De hoogbegaafde jongere daarentegen heeft ondertussen al ondervonden dat het in school niet meer zo makkelijk gaat, dat zijn punten tegenvallen en dat het niet meer lukt op de manier zoals hij het altijd heeft aangepakt. De herkenbaarheid van de schoolse strategieën zorgt ervoor dat het bij de jongere goed doordringt. Wellicht heeft hij in het basisonderwijs voldoende gehad aan gewoon luisteren in de klas om zijn toetsen naar behoren te maken. Heel misschien is daar in de laatste groep van het basisonderwijs een volgende strategie aan toegevoegd nl. thuis de leerstof eens lezen daags voor de toets. Ook dit was voldoende om behoorlijke resultaten te halen. Omdat deze jongeren niet gewoon zijn om hun strategie aan te passen als het moeilijker wordt - want dat werd het nooit - zijn ze deze laatste strategie blijven gebruiken in het voortgezet onderwijs. Wanneer dit niet meer lukt, lopen ze voor het eerst met hun neus tegen de muur. Nu komt het erop aan de klik te maken en te beseffen dat ze opnieuw op zoek moeten gaan naar een nieuwe strategie. Nu moeten ze een aantal andere studievaardigheden gaan uitproberen en bekijken welke efficiënt werken. Opnieuw wordt opgemerkt dat deze studievaardigheden bij andere kinderen al eerder in hun schoolcarrière zijn ontwikkeld omdat voor hen de leerstof op school moeilijk genoeg was, in tegenstelling tot deze hoogbegaafde jongeren. Scholen dienen deze jongeren dan ook krediet te geven in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs zodat zij de tijd krijgen om te experimenteren met een aantal leervaardigheden (Kieboom, 2012).

1.8. *Rationeel Emotieve Therapie*

Vaste overtuigingen, een laag zelfbeeld en irrationele gedachten over onderwijs kunnen de aanpak van studievaardigheden in de weg staan. Daarom wordt vooraleer de leervaardigheden worden aangepakt, eerst nog een tussenstap gemaakt via *Rationeel Emotieve Therapie* (RET) uit de cognitieve

psychologie. Ook dit onderdeel wordt integraal overgenomen uit het werkboekje van *De kracht in jezelf*, al werden de voorbeelden aangepast aan de leeftijd van de tieners. Het doel van RET in *De kracht in jezelf* komt erop neer het kind - en dus ook de jongere in het aangepaste programma - letterlijk tot andere gedachten te brengen (Kuipers, 2010). Dit gebeurt met behulp van het G-denken: wat *gebeurde* er, wat waren je *gedachten* en *gevoelens* daarbij, welk *gedrag* vertoonde je en wat was het *gevolg*? De jongere komt tot het besef dat hij dan misschien geen of weinig invloed heeft op gebeurtenissen, maar wel op de gedachten die hij over deze gebeurtenissen heeft. Als de jongere greep krijgt op zijn gedachten, dan krijgt hij ook greep op zijn gevoelens, zijn gedrag, de gevolgen en het uiteindelijke resultaat ervan. Zij dienen zich daarom bewust te worden van het verschil tussen 'niet-helpende gedachten' en 'helpende gedachten', ook wel 'verzwakkende' en 'versterkende' gedachten genoemd om de link met de bovenbalk uit het MTO te maken.

Het *RET-spel* (Onderwijs Maak Je Samen, 2012) leert de tieners vervolgens helpende van niet-helpende gedachten te onderscheiden, een voorwaarde om de volgende stap te leren: het omzetten van verzwakkende in versterkende gedachten.

1.9. Leervaardigheden

Pas na het inzicht in mindset, het inzicht in het systeem van onderpresteren en het veranderen van vaste overtuigingen kan de jongere aan de slag met het ontdekken van ontbrekende leervaardigheden en het verwerven ervan. In *De kracht in jezelf* (Kuipers, 2010) worden geen specifieke leervaardigheden aangepakt, wellicht omdat dit, vooral bij hoogbegaafde leerlingen, nog niet echt toegepast wordt in het primair onderwijs. Ondertussen heeft de jongere echter ervaren dat hij deze leervaardigheden niet echt ontwikkeld heeft, net omdat hij het nooit nodig heeft gehad.

Het *Leervaardighedenspel* (De Maaré, Neijenhuijs, Doelman, & Jochems, 2010) is ontworpen om er in korte tijd achter te komen welke leervaardigheden wel goed ontwikkeld zijn bij een leerling en welke leervaardigheden versterkt zouden moeten worden. Als vervolg daarop worden een aantal mogelijkheden aangegeven om deze leervaardigheden te trainen. Via een SMART¹-plan moet de jongere zelf zoeken naar manieren om die ene leervaardigheid te versterken. Hierbij is opnieuw uitgegaan van de autonomie van de leerling om zelfverantwoordelijkheid aan te leren. Ook de derde component van de zelfdeterminatietheorie wordt hier aangesproken wanneer de jongeren zich na het implementeren van het SMART-plan zich competentier gaan voelen wat betreft hun leervaardigheden.

1.10. Studiekeuze- en loopbaanbegeleiding

Een ontbrekend ingrediënt in de ontwikkeling van de meeste hoogbegaafden is loopbaanbegeleiding (Kerr, 1991). Ideaal zou zijn als dergelijke begeleiding in het curriculum van het voortgezet onderwijs wordt ingebed. Dit gebeurt wel degelijk, vooral in de laatste jaren van het voortgezet onderwijs, maar het probleem is dat deze studiekeuzebegeleiding meestal geen rekening houdt met specifieke aspecten eigen aan hoogbegaafdheid. Hoogbegaafde leerlingen hebben volgens Kerr niet alleen speciale behoeften op gebied van loopbaanontwikkeling, maar hebben ook andere voorkeuren voor materialen en methoden. Hun studie- en latere jobkeuze moet naast het ontdekken van talenten, interesses en competenties worden gebaseerd op de ontdekking van een passie of een doel in plaats van het zoeken naar een baan. Ook de materialen en methodes moeten met name voldoende intellectueel uitdagend zijn. Deze leerlingen aanleren hoe ze zichzelf moeten verkopen door het opmaken van een goed curriculum vitae of door het verwerven van sollicitatievaardigheden heeft voor deze leerlingen geen

¹ Een SMART-plan is een plan waarin doelstellingen vastgelegd worden die Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdsgebonden zijn.

zin als het daarbij blijft. Loopbaanontwikkeling moet worden gezien als een zoektocht naar een reële betekenis en naar het zin geven aan het leven. Dit geldt niet alleen voor elke hoogbegaafd individu, maar nog meer voor onderpresterende hoogbegaafde jongeren. Een begeleiding van onderpresterende jongeren die gericht is op het ontwikkelen van een doel en zingeving kan bepaald effectief zijn, voornamelijk wanneer ze tekenen vertonen van existentiële depressie, gekenmerkt door aliënatie en een gevoel van zinloosheid (Kerr, 1991). Het traject dat Kerr voorstelt voor studiekeuze- en loopbaanbegeleiding is dan ook een onderdeel van haar begeleiding aan onderpresterende studenten. Als de jongere zijn acties en beslissingen begint af te stemmen op zijn grootste waarden, zal hij zich meer betrokken voelen met zijn uiteindelijke doel en onderneemt hij makkelijker tussenstappen om deze doelstelling te behalen.

Aangezien *De kracht in jezelf* van Kuipers zich richt tot kinderen van 8 tot maximum 12 jaar oud, wordt een studiekeuze- en loopbaanbegeleiding uiteraard niet aangeboden wegens nog weinig relevant voor deze leeftijd. Voor jongeren in het voortgezet onderwijs echter is dit net hét moment om dit te integreren in een begeleidingsmodule. Een dergelijke begeleiding kan resulteren in een grotere inzet voor een specifiek carrièredoel. De module is gebaseerd op het 'Guidance Laboratory' van Kerr (2005) en is een verzameling van op onderzoek gebaseerde interventies ontworpen om loopbaan-gerelateerde problemen te voorkomen (Kerr & GhristPriebe, 1988). Zowel het zoeken naar interesses, waarden als de toekomstfantasie dienden te worden geïntegreerd in het programma voor jongeren, al was nog niet meteen duidelijk in welke vorm of methode dat kon gebeuren aangezien Kerr hiervoor enkel Amerikaanse enquêtes gebruikt.

Bij de zoektocht naar een geschikte methode kwam net op het gepaste moment de *Talenten toolbox junior* uit (Dewulf, Beschuyt, & Pronk, 2012). Deze box, gebaseerd op het boek *Ik kies voor mijn talent* (Dewulf, 2012) is de basis voor een waarderend talenteninterview waarin je je talenten in kaart brengt. Pas als je je bewust wordt van je talenten, maar ook van je toekomstdromen, krijg je inzicht in hoe je vanuit dat talent in de richting van je toekomst kunt werken. Op die manier vormen talenten een intrinsieke motivatie als je jezelf toelaat om te dromen van je toekomst, initiatieven neemt om je talent te ontwikkelen en de ruimte krijgt om zelf te kiezen - autonomie! - hoe je dat zult doen (Dewulf et al., 2012). Wanneer studenten de kans krijgen hun talenten te identificeren, blijken ze significant betere resultaten te hebben op het einde van hun opleiding (Harter, 1998); een effect dat nog kan versterkt worden wanneer ze begeleid worden in het laten groeien van hun talent (Hodges, 2002).

De *Talenten toolbox junior* is in het bijzonder interessant om te gebruiken allereerst omwille van het feit dat de talenten die omschreven zijn, onafhankelijk zijn van domeinen of interesses. De talenten in deze box overstijgen loutere activiteiten waar iemand goed in is. Een talent zoals hier omschreven kan toegepast worden in diverse domeinen en in verschillende activiteiten. Het is iets wat bovenliggend is, onafhankelijk van enerzijds een domein en anderzijds een persoonlijke interesse.

Daarnaast wordt er in deze box ook een duidelijk onderscheid gemaakt tussen competenties (iets waar je goed in bent, misschien na veel oefenen) en talenten (iets wat vanzelf gaat én waar je ook voldoening en energie uit haalt). Hoogbegaafde jongeren, en dan vooral diegenen die multipotentieel zijn, hebben dikwijls het vermogen om een groot aantal competenties te verwerven op een hoog niveau. Maar dit zijn niet steeds hun talenten. Voor deze jongeren is het moeilijker om een studiekeuze te maken op basis van wat zij het beste kunnen. Om tot een goede studiekeuze te komen, is het aan te raden dat een jongere geen keuze maakt op basis van wat hij het beste kan, maar op basis van wat hij het liefste doet. Doen waar je goed in bent en het inzetten van je talent leidt tot positieve

emoties en het gevoel van subjectief welbevinden of geluk en levert je heel veel mentale energie op (Dewulf, 2012).

Het onderdeel dat meestal ontbreekt in een klassieke studiekeuzebegeleiding en specifiek geënt is op hoogbegaafde jongeren is het zoeken naar de waarden die belangrijk zijn in hun latere droomjob. Om hiernaar op zoek te gaan, wordt opnieuw het *Waardenspel* gebruikt van Siebers (2003) maar nu met de volgende vraag in gedachten: 'Wat is voor mij nu belangrijk in mijn latere droomjob?'. Uit ervaring met het programma blijkt dat waarden als status, luxe en macht zelden voorkomen in deze hiërarchie. Veeleer staan bij deze hoogbegaafde jongeren waarden als uitdaging, voldoening, autonomie, originaliteit, creativiteit of efficiëntie voorop; zij het niet noodzakelijk in dezelfde volgorde.

Interesses en vaardigheden worden in kaart gebracht door een aantal online-testen van websites die studie- of beroepskeuzetesten hebben ontwikkeld. De toekomstfantasie van Kerr blijft ook behouden waarbij de jongere een dag in zijn leven over tien jaar beschrijft. Achteraf wordt besproken of hij al zijn talenten, interesses, vaardigheden en waarden hierin heeft kunnen integreren. Zodra de jongere hiervan een overzicht heeft verkregen kan een zoektocht gebeuren naar een geschikte opleiding.

2. Methode

2.1. *Participanten*

Het aantal personen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen zijn veertien ouderparen en tien jongeren uit het voortgezet onderwijs waarvan acht jongens en twee meisjes in de leeftijd van elf tot en met vijftien jaar. Het eerste jaar voortgezet onderwijs was best vertegenwoordigd (vier jongeren), gevolgd door tweede en derde jaar (elk drie jongeren) en daarna vierde jaar (twee jongeren). De laatste twee jaar voortgezet onderwijs waren minst vertegenwoordigd met slechts één jongere per jaar. Alle jongeren waren hoogbegaafd, gediagnosticeerd door een intelligentietest waarbij een totale IQ-score van meer dan 130 werd behaald. Het initiatief voor het aanmelden bij de coach kwam in alle gevallen vanuit de ouders. Slechts drie ouders gaven aan dat hun zoon of dochter meteen open stond voor een traject, waarvan twee jongeren ook zelf een bewuste hulpvraag stelden.

2.2. *Instrumenten*

1. *Programma*

Voor het onderzoek werd gebruik gemaakt van het vertaalde programma naar jongeren *Wijs op weg* zoals in de inleiding is beschreven.

Vooraleer het programma van Kuipers werd vertaald naar jongeren uit het voortgezet onderwijs, werd nagegaan welke thema's behouden dienden te blijven en waarom dit zo belangrijk is. Er werd ook bekeken welke aspecten eraan toegevoegd dienden te worden en waarom dit dan nodig zou blijken. Voor elk aspect is er gezocht naar een geschikte, wetenschappelijk onderbouwde methode of (spel)materiaal om het traject aangenaam te maken voor de jongere zelf en het hanteerbaar te maken voor de coach die hen begeleidt. Het doel van het volgen van het programma was afhankelijk van de initiële probleemvraag: bij emotionele problemen was het doel zich weer beter in zijn vel te voelen; bij academische problemen om weer betere schoolresultaten te behalen; of beide.

2. *Enquête*

Aan de hand van enquêtes werd vervolgens onderzocht wat de ervaringen zijn van zowel ouders als jongeren die het traject hebben gevolgd. Er is via de negatieve kenmerken van de signaleringslijst van Drent en Van Gerven (2004) nagegaan of de mate van onderpresteren na het volgen van het traject is verminderd en of er een verschil te merken was in de attitude van de jongeren. De samenstelling van de vragen werd gebaseerd op zowel theorie uit literatuur als uit praktijkervaringen van het gebruik van het programma. Ook werden vragen en opmerkingen van ouders die gesteld werden tijdens de het lopen van het traject, gebruikt bij het samenstellen van de enquêtes.

Om het programma te evalueren werd in dit onderzoek gebruik gemaakt van twee verschillende enquêtes:

- één enquête voor de ouders van de hoogbegaafde jongeren die deelgenomen hebben aan het omgebouwde programma voor jongeren (zie bijlage C);
- één enquête voor de hoogbegaafde jongeren die deelgenomen hebben aan het omgebouwde programma voor jongeren (zie bijlage D);

Enquête ouders

Vragen 1, 2 en 3 zijn open vragen waarin gepeild wordt naar de gemoedstoestand van de jongere voor het starten van het traject, zoals de ouders het zich nog kunnen herinneren. De periode van de bevraging gebeurde immers na de interventie.

Vervolgens werd in vraag 4 de signaleringslijst van het *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid* (Drent & Van Gerven, 2004) gebruikt, waarvan alleen de negatieve kenmerken werden overgenomen. Omdat de positieve kenmerken op de lijst vooral dienen om in klassituaties onderpresteerders te kunnen signaleren die nog niet ontdekt zijn als hoogbegaafd, werden ze hier niet geselecteerd omdat alle jongeren die aangemeld werden al hoogbegaafd gediagnosticeerd waren/zijn. Er werd gevraagd om in de lijst de kenmerken aan te kruisen van het gedrag dat de jongere vertoonde bij aanmelding van het traject.

Vragen 5, 6 en 7 peilen naar gedragsveranderingen tijdens en na het doorlopen van het traject.

Hierna werd in vraag 8 opnieuw de signaleringslijst gebruikt waarbij het gedrag van de jongere aangekruist diende te worden na afsluiting van het traject.

Vragen 9, 10 en 11 zijn vragen over het bereiken van de doelstellingen van het programma namelijk het opnieuw met plezier naar school gaan, sterker in zijn schoenen staan en verbetering van schoolresultaten.

De resterende vragen 12 tot en met 17 gaan over het enthousiasme van de jongere tijdens het volgen van het programma en over de feedback die de ouders kunnen geven over het programma.

Enquête jongeren

Vragen 1 tot en met 4 zijn open vragen waarin gepeild wordt naar nieuwe inzichten die de jongere heeft verkregen door het volgen van het programma. Dit gaat zowel om inzicht in zichzelf, inzicht in zijn omgeving als inzicht in hoogbegaafdheid en manier van denken en leren.

Vragen 5 tot en met 7 bespreken van elk onderdeel van het programma of het boeiend was of niet, of er iets uit te leren viel en hoe moeilijk dit onderdeel was.

Vragen 8 tot en met 10 zijn open vragen die nog eens extra peilen naar welk onderdeel het interessants was, minst aangenaam was, meest uit geleerd en meest geholpen heeft.

De twee laatste vragen 11 en 12 vragen naar de feedback die de jongeren kunnen geven over het programma.

2.3. Procedure

Vanaf halfweg 2012 meldden zich ouders aan bij het hoogbegaafdheidsadviesbureau omdat zij problemen ondervonden bij hun tiener. Alle jongeren waren reeds hoogbegaafd gediagnosticeerd of er was een vermoeden van hoogbegaafdheid voordat ze aangemeld werden bij het adviesbureau. De problemen die de ouders ondervonden, konden zich zowel op emotioneel vlak (zich niet goed in zijn vel voelen), als op schools vlak (slechte schoolresultaten) voordoen. Er werd aan deze jongeren voorgesteld om een traject van ongeveer twintig wekelijkse sessies van één uur met het nieuwe programma te volgen. Aan de jongeren die tussen halfweg 2012 en begin 2014 werden aangemeld bij het adviesbureau en er het traject met het nieuwe programma hebben gevolgd en aan hun ouders, werd gevraagd om deel te nemen aan de enquête. Voorwaarde voor deelname was dat ze in het voortgezet onderwijs zaten en dat de hoogbegaafdheid effectief gediagnosticeerd was via een IQ-test (TIQ>130). Begin 2014 werd een enquête afgenomen bij zowel ouders als jongeren zelf waarbij vragen werden gesteld naar de veranderingen die er al dan niet zijn opgetreden in het gedrag van de jongeren als naar feedback over het programma zodat dit in de toekomst kon verbeterd worden. Er is niet gevraagd om voorafgaand aan het volgen van het traject een enquête in te vullen omdat het traject reeds twee jaar liep bij aanvang van dit onderzoek. De periode van bevraging gebeurde na de interventie en varieerde van enkele weken na het afronden van het traject tot anderhalf jaar later. Bij twee van de deelnemende jongeren liep het traject nog toen gevraagd werd de enquête in te vullen.

3. Resultaten

3.1. Enquête ouders²

Ouders noemden hun kind vooral schoolmoe (zeven) en dat het zich slecht in zijn vel voelde (drie). Daarnaast kwamen ook termen als ontredderd en verward (twee), onzeker of zonder zelfvertrouwen (twee), zich dom voelend (één) of ongeïnteresseerd (twee) naar voren.

Het dalen van de punten werd bij elf van de veertien ouders als kenmerk van onderpresteren genoemd. De drie ouders die meldden dat de punten nog voldoende hoog waren hadden het eerder over een attitudeprobleem waarbij men vooral een gebrek aan inzet, motivatie, lusteloosheid, vermoeidheid of ongelukkigheid opmerkte.

Veranderingen tijdens het traject werden reeds opgemerkt bij elf van de veertien ouders. De belangrijkste verandering die de ouders (negen) hierbij opmerkten is op emotioneel vlak. De ouders die dit preciseerden zeiden dat hun zoon of dochter iets meer zelfvertrouwen krijgt (vier), zich begrepen en gewaardeerd voelt (twee) of wat meer relativeert (één). Van deze ouders gaven er zes aan dat het effect van het traject op emotioneel vlak nadien nog steeds doorspeelt.

Op schools vlak gaven zes ouders aan dat er nauwelijks verandering werd gezien tijdens het doorlopen van het traject. Slechts één ouder gaf aan dat de schoolse resultaten meteen na het afronden van het traject verbeterden. Enkele weken of maanden, afhankelijk van het tijdstip van het afronden van het traject en het invullen van de enquête, is er volgens acht van de veertien ouders nog steeds weinig tot geen verbetering te merken.

De resultaten (aantal antwoorden in percentages) van de signaleringslijst met kenmerken van onderpresteren voor en na het volgen van het traject worden weergegeven in Tabel 1.

² De aantallen tussen haakjes verwijzen naar het aantal gevallen waarop dit antwoord van toepassing was.

In de vraag of het kind opnieuw met plezier naar school gaat, zijn er twee uitersten in de antwoorden, van terug graag naar school gaan (zes) - soms enkel voor de vrienden - naar compleet nog geen zin hebben in school (zeven). Eén ouder wist het niet.

Op de vraag of de ouders de indruk hebben dat hun zoon of dochter weer uitdagingen aangaat en sterker in zijn schoenen staat, gaven acht ouders aan dat hun zoon of dochter weer iets sterker in zijn/haar schoenen staat. Uitdagingen aangaan werd nauwelijks vermeld, hiervan zeiden slechts twee ouders dat ze voor een uitdaging gaan.

Van de veertien ouderparen vertelden er tien dat hun zoon of dochter behoorlijk enthousiast was over het volgen van het programma. Hiervan vermeldden drie ouders dat hun zoon of dochter aanvankelijk wat weerstand vertoonde, maar dat dit na een eerste sessie doorbroken werd. De andere vier ouders gaven aan dat hun zoon of dochter niet echt graag kwam. Van die laatste waren er twee die het programma voortijdig afgebroken hebben.

Alle ouders vonden dat ze vooraf voldoende werden ingelicht over het programma. Wat de begeleiding tijdens het traject betreft, worden wisselende antwoorden gegeven, van wel goed begeleid tijdens of na het traject (tien), naar veel te weinig feedback (vier). Er werd dan ook aangeraden om meer feedbackmomenten in te plannen zowel tussentijds als nadien (drie), naast ook meer werken vanuit concrete studievaardigheden met materiaal van school zelf (twee).

Alle ouders met uitzondering van één ouderpaar raadden dit traject aan aan andere hoogbegaafde jongeren.

Tabel 1. *Lijst met kenmerken van onderpresterende kinderen waarbij het kind dit kenmerk vertoonde op het moment dat hij/zij werd aangemeld vergeleken met de periode na het afronden van het traject bij de coach.*

Omschrijving	Voor			Na		
	Zelden	Soms	Vaak	Zelden	Soms	Vaak
Lijkt lui, niet te volgen, maar heeft bij navraag heel wat inzichten verworven	7%	21%	71%	15%	31%	54%
Het schriftelijk werk is ondermaats	21%	14%	64%	33%	25%	42%
Behaalt lage uitslagen op toetsen	14%	7%	79%	33%	8%	58%
Wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn	36%	29%	36%	31%	31%	38%
Verzet zich tegen autoriteit	21%	50%	29%	46%	31%	23%
Vermijdt nieuwe leeractiviteiten uit angst om te mislukken	21%	29%	50%	31%	38%	31%
Kan zich moeilijk concentreren op een opgelegde taak met weinig uitdaging	14%	29%	57%	15%	31%	54%
Is perfectionistisch ingesteld, wat zich uit in een onrealistisch verwachtingsbeeld	36%	29%	36%	46%	31%	23%
Motiverende gesprekken of acties van leerkrachten krijgen veel weerstand	14%	21%	64%	45%	27%	27%
Staat afwijzend of onverschillig tegenover de school	0%	20%	80%	21%	43%	36%
Vertoont geen enkel initiatief, vroegere interesses lijken verdwenen te zijn	7%	21%	71%	38%	38%	23%
Presteert op school voor taal- en wiskundevakken redelijk tot slecht (soms alleen onder het eigen niveau)	15%	8%	77%	27%	9%	64%
Neemt geen verantwoordelijkheid voor zijn eigen daden of wijt mislukken aan anderen	14%	14%	71%	38%	31%	31%
Kiest doelen te hoog zodat falen hieraan geweten kan worden	47%	27%	27%	54%	23%	23%
Is vaak ontevreden over zijn eigen prestatie	29%	43%	29%	46%	38%	15%
Is snel afgeleid en impulsief	0%	29%	71%	0%	54%	46%
Is minder populair bij leeftijdgenoten	36%	36%	29%	42%	25%	33%
Heeft zijn dagelijks werk en huiswerk niet af of slecht gemaakt	14%	29%	57%	27%	27%	45%
Heeft minderwaardigheidsgevoelens, kan wantrouwend of onverschillig zijn	13%	27%	60%	46%	31%	23%
Heeft een hekel aan automatiseren	14%	21%	64%	15%	31%	54%
Doet niet graag mee aan groepsactiviteiten, heeft het gevoel dat niemand hem mag	21%	50%	29%	46%	31%	23%

3.2. Enquête jongeren

Van de tien jongeren die de enquête hebben ingevuld vonden er negen dat ze effectief meer inzicht hebben gekregen in zichzelf. Het voornaamste inzicht dat bij vijf van hen is bijgebleven was dat een verandering van mindset nodig is om te kunnen groeien. Daarnaast gaven ze [de](#) volgende antwoorden: inzicht in vriendschappen (twee), werking brein (één), ruimtelijk inzicht (één) en MTO (één).

Van de tien jongeren hadden er zes meer inzicht gekregen in hun omgeving en hoe ze met anderen omgaan. Specifieker gaat het om begrip voor het ongeloof van anderen over hun hoogbegaafdheid

(één), wat belangrijk is bij vriendschappen (drie), leren omgaan met kritiek van anderen (één) en anderen tijd geven (één).

Wat inzicht in hun denken, leren en hoogbegaafdheid zelf betrof, waren er heel verscheiden antwoorden waar geen echte lijn in te ontdekken valt. Twee personen gaven aan dat ze nu door hebben dat hoogbegaafdheid niet noodzakelijk samengaat met hoge punten en dat je ook hard moet werken als je hoogbegaafd bent, twee anderen spraken opnieuw over de noodzaak van een groeimindset.

Op de vraag of ze momenteel nog weten wat de Kracht in jezelf van het MTO inhoudt, antwoordden acht van de tien jongeren positief, de twee anderen waren het vergeten.

Op de open vraag welk onderdeel deze jongeren het meest interessant aan het traject vonden, kwamen heel diverse antwoorden: Mindset (vier), inzicht vriendschap met Waardenspel (drie), zelfinzicht verbeteren (twee), inzicht hoogbegaafdheid (twee), bouwstenen (twee), studiekeuzebepaling (één), MTO (één). Op de open vraag welk onderdeel deze jongeren het minst interessant aan het traject vonden, werden er ook diverse antwoorden gegeven: geen enkel onderdeel (drie), RET (drie), talentonderzoek (één), Kernkwadrantenspel (één), zelfinzicht (één). Een overzicht van welk onderdeel vervelend, gewoon of boeiend was wordt weergegeven in Tabel 2.

Het antwoord op de open vraag van welk onderdeel deze jongeren het meest hebben geleerd was heel divers: Mindset (drie), inzicht in hoogbegaafdheid (twee), vriendschap met Waardenspel (twee), Kracht in mezelf/MTO (twee), studiekeuzebepaling (twee), Leervaardighedenspel (twee). Een overzicht van welk onderdeel de jongeren iets geleerd hebben wordt weergegeven in Tabel 3.

Qua feedback gaven deze jongeren aan dat er weinig verandering nodig is aan het programma. Eén jongere vond het wat veel herhaling, een ander vond het wat moeilijk. Een overzicht van welk onderdeel makkelijk of moeilijk was wordt weergegeven in Tabel 4.

Alle jongeren die de enquête hebben ingevuld zouden dit traject aanraden aan anderen, ook die ene tiener die slechts een aantal onderdelen van het traject heeft gevolgd.

Tabel 2. *Antwoorden of de onderdelen van het boekje vervelend, gewoon of boeiend waren.*

Omschrijving	Vervelend	Gewoon	Boeiend
Zelfkennisgesprek met gespreksontlokkers	0%	100%	0%
Zelfinzicht verbeteren met Kernkwadrantenspel	9%	36%	55%
Inzicht in vriendschap met Waardenspel	0%	20%	80%
Inzicht in hoogbegaafdheid en intelligentie via Mindset	0%	30%	70%
Inzicht in je eigen leerproces met De kracht in jezelf	10%	50%	40%
Denkspel Nikitin Bouwstenen	0%	13%	88%
Inzicht in je overtuigingen met RET	0%	78%	22%
Nadenken over leren met Stappenplan	0%	67%	33%
Verbeteren van je leervaardigheden met Leervaardighedenspel	14%	57%	29%
Werkwijze om goed te leren met Actief Leer-methode	0%	100%	0%
Talentonderzoek met Kies je Talent-toolbox	13%	0%	88%
Studiekeuzebepaling met oa. Waardenspel	0%	13%	88%

Tabel 3. *Antwoorden of de jongeren iets geleerd hebben uit de verschillende onderdelen van het programma.*

Omschrijving	Niets aan gehad	Beetje geleerd	Veel van geleerd
Zelfkennisgesprek met gespreksontlokkers	11%	56%	33%
Zelfinzicht verbeteren met Kernkwadrantenspel	0%	60%	40%
Inzicht in vriendschap met Waardenspel	0%	60%	40%
Inzicht in hoogbegaafdheid en intelligentie via Mindset	0%	20%	80%
Inzicht in je eigen leerproces met De kracht in jezelf	0%	60%	40%
Denkspel Nikitin Bouwstenen	13%	50%	38%
Inzicht in je overtuigingen met RET	0%	88%	13%
Nadenken over leren met Stappenplan	33%	33%	33%
Verbeteren van je leervaardigheden met Leervaardighedenspel	13%	25%	63%
Werkwijze om goed te leren met Actief Leer-methode	50%	17%	33%
Talentonderzoek met Kies je Talent-toolbox	14%	71%	14%
Studiekeuzebepaling met oa. Waardenspel	0%	38%	63%

Tabel 4. *Antwoorden welke onderdelen van het programma ze makkelijker, dan wel moeilijker vonden.*

Omschrijving	Moeilijk	Makkelijk
Zelfkennisgesprek met gespreksontlokkers	78%	22%
Zelfinzicht verbeteren met Kernkwadrantenspel	40%	60%
Inzicht in vriendschap met Waardenspel	20%	80%
Inzicht in hoogbegaafdheid en intelligentie via Mindset	55%	45%
Inzicht in je eigen leerproces met De kracht in jezelf	56%	44%
Denkspel Nikitin Bouwstenen	33%	67%
Inzicht in je overtuigingen met RET	67%	33%
Nadenken over leren met Stappenplan	22%	78%
Verbeteren van je leervaardigheden met Leervaardighedenspel	38%	63%
Werkwijze om goed te leren met Actief Leer-methode	50%	50%
Talentonderzoek met Kies je Talent-toolbox	71%	29%
Studiekeuzebepaling met o.a. Waardenspel	50%	50%

4. Conclusies

Uit de antwoorden van zowel ouders als jongeren werden enkele algemene tendensen gedistilleerd. Soms waren de antwoorden te uiteenlopend, soms was er wel een gelijkaardige trend in te vinden. Opvallend was dat ouders reeds verandering zagen optreden tijdens het doorlopen van het traject, zij het niet op schools vlak, maar wel op emotioneel vlak. De jongeren hadden volgens hen weer meer

zelfvertrouwen, waren minder ongelukkig en voelden zich meer begrepen. De schoolse resultaten bleven tijdens het volgen van het traject echter nog steeds ondermaats.

Bij Tabel 1 (de lijst van kenmerken van onderpresterende kinderen voor en na afronden van het traject) kan worden opgemerkt dat voor deelname aan het programma de percentages hoger zijn in de kolom 'Vaak'. Deze kenmerken werden dus vaker opgemerkt bij de ouders. Deze percentages zijn na het aflopen van het traject in de kolom 'Vaak' aanzienlijk gedaald. De kenmerken van onderpresteren werden minder vaak tot zelden opgemerkt enkele maanden na het afronden van het programma. Dit betekent dat de negatieve kenmerken van onderpresteren na het traject toch iets minder vaak lijken voor te komen, ook de kenmerken die typerend zijn voor academisch onderpresteren. Hoewel dit zich nog niet uitte tijdens het volgen van het traject, blijkt de mate van academisch onderpresteren toch te zijn verminderd enkele weken of maanden na het volgen van het traject (afhankelijk van wanneer het traject is afgelopen respectievelijk wanneer de enquête werd ingevuld). Uitzondering op deze vaststelling zijn de kenmerken 'Wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn' en 'Is minder populair bij leeftijdgenoten'. Uit de antwoorden kan niet worden opgemaakt waarom juist deze twee kenmerken hiervan afwijken.

Uit de antwoorden van de jongerenenquête komt het onderdeel 'mindset' het meest terug in een aantal open vragen, vooral bij de vraag welk onderdeel ze het interessant vonden. Dit is ook terug te vinden in de antwoorden waar ze het meest van geleerd hebben (Tabel 3). Blijkbaar is het voornaamste inzicht dat zij hebben verkregen gedurende het traject toch wel het feit dat ze van mindset dienen te veranderen indien ze weer willen presteren op schools vlak en misschien ook verder in hun leven.

5. Discussie

Dit onderzoek evalueerde de effectiviteit van het vertaalde programma. De resultaten tonen aan dat de jongeren al tijdens het traject een verbetering op emotioneel vlak vertoonden, wat ruime tijd na het afsluiten van het traject ook waar te nemen was op academisch vlak. De verwachting dat het programma effectief zou gaan werken voor jongeren van het voortgezet onderwijs werd ingelost, maar hieronder zal verder worden ingegaan op enkele belangrijke parameters die meegespeeld hebben in de resultaten van dit onderzoek.

Bij het programma van Kuipers is het doel de kinderen weer met plezier naar school te laten gaan en ervoor te zorgen dat zij daar ook iets leren. Ook voor jongeren kan dit min of meer dezelfde doelstelling zijn, hoewel dit moeilijker lijkt te realiseren, doordat deze jongeren al een veel langere periode van onderpresteren hebben doorgemaakt. Bij een groot aantal jongeren die aangemeld waren, is dit onderpresteergedrag reeds begonnen in de lagere school, waarbij het zelfs een paar keer voorkwam dat de hoogbegaafdheid van de jongere als gevolg van dit vroege onderpresteren pas heel laat ontdekt is. Het is dan ook heel moeilijk om het oorspronkelijke doel van het programma van Kuipers volledig te halen. Een afgezwakte doelstelling, met name zich weer beter in zijn vel voelen, is bij een aantal van deze jongeren dan ook de eerste en soms zelfs enige doelstelling van het vertaalde programma. Wat het programma verder tracht te bereiken is de leerling in zichzelf te laten geloven en te laten ontdekken dat school ook een plek kan zijn waar je uitgedaagd wordt te doen wat je werkelijk wilt bereiken.

Aangezien dit vertaalde programma slechts een drietal jaar wordt gebruikt en enkel in één adviesbureau, is enerzijds het aantal mogelijke participanten aan dit onderzoek klein te noemen en is anderzijds de tijdsduur van het onderzoek te beperkt. Op basis van deze kleine groep en korte tijdspanne zijn er een aantal aspecten aan de procedure van het onderzoek die kunnen verbeterd

worden. Er konden in dit onderzoek voorafgaand aan het begeleidingstraject geen enquêtes worden afgenomen die vergeleken zouden kunnen worden met enquêtes meteen na het volgen van het traject en nog eens enkele maanden tot jaren na het volgen van het traject. Daarom werd gekozen voor een eerder beschrijvend onderzoek via zowel open vragen als meting via een signaleringslijst waarin gepeild werd naar de ervaring van zowel ouders als de jongeren zelf die het traject hebben gevolgd. Bij de enquêtes aan ouders en jongeren die nu zijn afgenomen na de interventie kan er echter al sprake zijn van een gekleurd beeld op het gedrag van de jongere.

Daarenboven is het tijdstip van de afname van de enquête voor alle participanten verschillend: dit varieerde van enkele weken tot enkele maanden na het afsluiten van het traject. Dit verklaart ook waarom er bij een groot aantal van de deelnemers op schools vlak nog steeds weinig tot geen verbetering te merken was. Om te voorkomen dat antwoorden gekleurd zijn en om enige verbetering op zowel academisch als emotioneel vlak objectiever te kunnen meten, wordt voorgesteld om een vergelijkend, kwantitatief vervolgonderzoek uit te voeren met enquêtes die op vaste tijdstippen worden afgenomen: net vóór het starten van het programma, een identieke enquête meteen na het aflopen van het traject en nog eens bv. zes maanden of zelfs een aantal jaar na het beëindigen van het programma. Door vooraf de signaleringslijst van Drent en Van Gerven (2004) af te nemen kan een meer objectief beeld worden verkregen van het gedrag dat op dat moment is waar te nemen. Door dit eveneens op een vast tijdstip na de interventie, zowel meteen na als enkele maanden later, te bevragen, kan er ook een duidelijker verschil worden waargenomen — vooropgesteld dat er een verschil te bemerken is. De effectiviteit van het programma kan zo objectiever worden beoordeeld.

Aan het onderzoek namen veertien ouderparen deel en slechts tien jongeren. Er waren immers vier jongeren die de enquêtes niet ingevuld hebben omwille van diverse redenen. Hun ouders hebben wel de ouderenquête ingevuld. Van deze vier was er één tiener die voortijdig heeft afgehaakt. Dit kan enigszins een vervorming geven van de resultaten van het onderzoek. Daarnaast was er één participant die slechts een aantal onderdelen van het traject heeft gevolgd. Deze tiener was na een aantal onderdelen reeds voldoende gemotiveerd en heeft daarom het programma niet meer verder gevolgd. Ook dit kan vertekende resultaten geven. Bij een eventueel vervolgonderzoek is het dan ook aan te raden enkel die jongeren te laten deelnemen die het volledige traject hebben afgelegd.

De jongeren en hun ouders die nu aan het onderzoek deelnamen, waren heel divers, ondanks het feit dat alle jongeren hoogbegaafd waren en onderpresteerden. Ten eerste was de hulpvraag die de ouders stelden heel verschillend. Enerzijds wilden ouders hulp op gebied van academische presteren, omdat sommige jongeren minder presteerden dan wat de ouders verwachtten en andere absoluut onderpresteerden in een aantal of zelfs alle vakken. Anderzijds was er ook een grote verscheidenheid in emotioneel welbevinden te bemerken bij de jongeren, gaande van een matig tot extreem negatief zelfbeeld met zelfs zelfmoordgedachten. Alle jongeren kregen door het adviesbureau hetzelfde programma aangeboden. Vervolgens kregen sommige ouders, naast de interventie met het programma, ook bijkomend individueel advies, kwamen sommigen een informatieavond over onderpresteren of mindset bijwonen of werd er samengewerkt met de school van de jongere. Er zijn dus veel verschillen te merken bij de jongeren waaronder de graad van onderpresteren, de graad van hoogbegaafdheid, de bereidheid om aan zichzelf te werken en de hulp van school. Maar ook bij de ouders was er veel verschil in bereidheid om bij te leren en de juiste begeleiding te willen geven aan hun zoon of dochter, maar ook in verwachtingen naar effectiviteit van het programma op korte en lange termijn. Er kan dan ook afgevraagd worden in hoeverre de effectiviteit van het programma afhangt van de medewerking

van ouders, leerkrachten en de jongere? Een aanpak waarin de ouders en school op een consistente manier eveneens begeleid worden zou wellicht best in het programma geïntegreerd worden.

Het is dan ook interessant om in de enquêtes die vooraf worden afgenomen een aantal bijkomende onderzoeken mee te nemen. Een eerste punt dat onderzocht dient te worden is de mate van onderpresteren van de jongere. Er wordt immers ervaren dat het programma meer of net minder effectief lijkt te zijn afhankelijk van de graad van onderpresteren. Hiervan zijn in dit onderzoek echter geen metingen gebeurd, wat onderdeel kan zijn van een vervolgonderzoek. De vraag stelt zich dan wel hoe zo'n meting dient te gebeuren om het zo objectief mogelijk vast te stellen? Wellicht volstaat de signaleringslijst van Drent en Van Gerven (2004) dan niet meer en dienen ook andere signaleringsprotocollen voor onderpresteren, schoolrapporten, feedback van ouders en leerkrachten en observeringsgesprekken met de jongere te worden meegenomen.

Daarnaast wordt best de hoogte van de hoogbegaafdheid meegenomen in het vervolgonderzoek. Het programma *De Kracht in jezelf* (Kuipers, 2010) wordt nu aanbevolen aan zowel hoogbegaafde kinderen met een IQ van 130 of hoger, als aan begaafde kinderen met een score tussen 120 en 130. Kan het nieuw samengestelde programma voor jongeren *Wijs op weg* ook worden aangeboden aan deze laatste groep of is dit uitsluitend voor hoogbegaafde jongeren met een IQ hoger dan 130 bruikbaar? Zijn de verschillende onderdelen toepasbaar voor jongeren die niet hoogbegaafd zijn? Uiteindelijk zijn alle gebruikte materialen in eerste instantie niet ontworpen voor hoogbegaafde personen in het bijzonder, met uitzondering van het onderdeel *De Kracht in jezelf* zelf. Het vermoeden rijst dat het programma dan ook aan andere jongeren, die niet hoogbegaafd zijn, kan worden aangeboden en ook voor deze doelgroep een meerwaarde kan betekenen om zichzelf te leren kennen, om te leren durven en falen of om een juiste studierichting te gaan kiezen, zelfs al is er geen sprake van onderpresteren. Alleen is het hier moeilijk om een meting te gaan uitvoeren van de meerwaarde die vermoed kan worden. Naast de bruikbaarheid van het programma afhankelijk van de hoogte van de begaafdheid, kan ook de effectiviteit van het programma afhangen van de graad van begaafdheid. De vraag stelt zich of de graad van hoogbegaafdheid aanleiding kan geven tot een betere of mindere effectiviteit van het programma wat, opnieuw, niet gemeten is en in een vervolgonderzoek kan worden meegenomen. Dit zou kunnen worden gemeten door een genormeerde IQ-test toe te voegen aan de onderzoeksvragen en de resultaten hiervan mee te nemen als extra variabelen. Hierbij moet wel rekening gehouden worden met het feit dat het hebben van een hoge intelligentie alleen een wel erg enge definitie van hoogbegaafdheid is, zoals in de inleiding is verduidelijkt.

Op basis van enerzijds de ervaringen van de coach van dit programma en anderzijds de feedback van ouders en jongeren via de enquêtes kunnen reeds een aantal aanbevelingen gegeven worden.

Eerst en vooral wordt er van de ouders verwacht dat ze vertrouwen hebben in hun kind. Veel ouders komen tijdens het programma op een punt dat ze willen opgeven voordat het kind de echte inzichten en veranderingen heeft bereikt. Ouders twijfelen soms omdat de veranderingen niet snel genoeg komen. In de beginfase - en soms ook nog een hele poos na het beëindigen van het programma - zijn er ook nog steeds geen goede resultaten op school te zien, waardoor ouders het moeilijk krijgen om nog te geloven in het programma. De beslissing om toch vol te houden, maakt echter het verschil. Het is van groot belang dat de ouders hun hoop in de capaciteiten van hun kind behouden - al is het maar een mosterdzaadje - om bergen te kunnen verzetten en veranderingen teweeg te brengen (Whitley, 2001).

Opvallend is ook dat heel wat ouders het dalen van de punten als voornaamste kenmerk van onderpresteren noemden. Slechts enkele ouders hadden het eerder over een attitudeprobleem nl. gebrek aan inzet, motivatie, lusteloosheid, vermoeidheid of ongelukkigheid. Dit kan betekenen dat de meeste ouders het opnieuw verhogen van de schoolresultaten als een belangrijke verwachting van het programma ervaren, terwijl dit voor de jongeren niet altijd het belangrijkste doel is. Deze discrepantie tussen verwachtingen en doelen blijkt ook uit de antwoorden van de ouders van de jongeren die voortijdig afgehaakt hebben. Eén jongere had meteen door wat het doel en de intentie was van het programma. Het was te confronterend voor hem toen het duidelijk werd dat hij zelf zou moeten werken aan zijn gedrag. Een ander wou slechts een paar sessies doen en was afwachtend naar het resultaat. Het kan zijn dat deze jongeren zich gemanipuleerd voelden omdat de verwachtingen en doelen niet gelijk waren. Het is dus van belang om de verwachtingen van de ouders én de jongeren wat betreft het programma en de doelen die door het programma bereikt kunnen worden vooraf juist af te stemmen op elkaar.

Daarnaast dienen de te behalen doelen die met dit programma bereikt kunnen worden, bijgesteld te worden afhankelijk van de graad van onderpresteren van deze jongeren. De indruk lijkt dat het programma beter werkt bij jongeren die in mindere mate onderpresteren, zowel op schools als op emotioneel vlak, en dat het doel om terug met plezier naar school te gaan én betere schoolresultaten te behalen prima wordt bereikt! Bij jongeren die weliswaar onderpresteren op schools vlak, maar daarnaast nog voldoende goed in hun vel zitten lijkt dit programma voldoende inzicht te brengen om de schoolse resultaten terug omhoog te krijgen. Bij jongeren die in een (wat) grotere mate onderpresteren is het wellicht nodig om de te behalen doelen van dit programma enigszins bij te stellen. Voor hen is het belangrijker dat ze eenvoudigweg de klik maken zodat ze dit schooljaar goed doorkomen. Ze dienen eerst en vooral te beseffen dat inspanningen nodig zijn, dat frustratiemomenten helemaal niet erg zijn, dat het tijd wordt om andere strategieën te gaan gebruiken en te gaan experimenteren met deze strategieën. Dit is voor deze jongeren al ruim voldoende. Ernstig onderpresteren is niet gemakkelijk te begeleiden en kan immers niet worden opgelost met alleen maar een ander onderwijsaanbod. Er zal in samenhang met leerling en ouders moeten worden gezocht naar een goede vorm van ondersteuning (Kuipers, 2009). Daarbovenop lukt de begeleiding van begaafde (onder)presterende leerlingen alleen met steun van de schoolleiding (Van Mameren-Schoehuizen et al., 2010). Maar het helpt enorm als de school op de hoogte is van het systeem van onderpresteren bij deze jongere en hem zo tijd geeft om de vaardigheden van *De Kracht in jezelf* te leren ontwikkelen.

Bij ernstig onderpresteren, waarbij een depressie soms achter de hoek komt kijken, moet het doel op schools vlak soms zelfs helemaal losgelaten worden en is het van belang dat de jongere allereerst weer goed in zijn vel komt te zitten. Veelal is een samenwerking met een psycholoog of psychiater hierbij vereist.

De ouders van de hoogbegaafde jongeren vragen meer feedback tijdens het traject. Het is aan te bevelen om halverwege het traject reeds een eerste evaluatiegesprek te houden en dit nog eens te herhalen op het einde van het traject. De ouders waren vooraf wel voldoende ingelicht, maar vonden dat er iets meer communicatie mag komen tijdens het traject zelf. Tussentijdse evaluatiegesprekken kunnen enerzijds helpen om doelen bij te stellen afhankelijk van de graad van onderpresteren en anderzijds om meer vertrouwen te verkrijgen in hun zoon of dochter zodat die de verantwoordelijkheid over hun eigen leerproces ten volle kunnen nemen.

Door het gebruiken van het *Leervaardighedenspel* zijn er een aantal bevindingen die aanzetten tot het zoeken naar een andere manier om deze leervaardigheden aan te leren. Een eerste probleem dat

optreedt bij het spel is dat er heel veel kaartjes met leervaardigheden zijn (zesenzestig in totaal) die totaal ongeordend door elkaar worden aangeboden. Deze kaartjes worden allemaal tegelijk op tafel gelegd waaruit de jongere vijf reeds verworven vaardigheden moet kiezen en daarna drie vaardigheden die nog niet beheerst zijn. Meermaals echter blijkt de jongere bij dit laatste een gemakkelijksoplossing te verkiezen namelijk die vaardigheden uit te kiezen die weliswaar iets minder goed verlopen, maar ook weer niet té; of net die leervaardigheden die onmogelijk aan te pakken lijken. Om niet te hoeven falen, leggen ze ook hier ofwel hun lat veel te laag, ofwel veel te hoog. Een tweede probleem dat zich stelt, maar nu bij het gebruik van het SMART-plan, is dat het voor de jongere helemaal niet gemakkelijk is om zelf op zoek naar oplossingen te gaan. 'Als ik het zelf moet zoeken, dan had ik het toch al eerder gevonden en geprobeerd?', is de gedachte die dikwijls speelt. Om de jongere hierin te begeleiden, worden daarom voor de betreffende leervaardigheid diverse oplossingen voorgesteld via het boek *Leren.Hoe?Zo!* van Opgenhaffen en Allegaert (2011). Dit boek helpt jongeren op een leuke manier op weg in het leerproces door heel wat inzichten, vaardigheden en concrete tips aan te bieden. Bij het boek hoort een interactieve online-leeromgeving waarop extra informatie, animaties, oefeningen, testen en nuttige weblinks staan.

De tijd die momenteel besteed wordt aan deze leervaardigheidstraining in het programma voor jongeren is eerder aan de korte kant. De methode via het SMART-plan wordt wel aangeboden, maar er is geen opvolging van. Het verdient aanbeveling om het begeleidingstraject uit te breiden met een meer actievare en langere begeleiding in de ontwikkeling van deze vaardigheden, dit na afwerking van het huidige programma. Ook *Brainology*© (Dweck, 2002) besteedt hier meer aandacht aan en trekt er meer tijd voor uit. Hier wordt vooraf een overzicht gegeven van verschillende studietips die opgelijst zijn in verschillende categorieën (aandacht/concentratie, organisatie/timemanagement, leren/geheugen, emotie/motivatie, presteren op toetsen). Daarna wordt een uitdaging vooropgesteld, bv. een toets over twee weken, waarbij per categorie twee zelfgekozen studietips moeten worden ingeoeft. Dit lijkt een interessantere benadering dan het *Leervaardighedenspel* voor jongeren die niet meteen zelf aan oplossingen denken of er steeds de eenvoudigste leervaardigheidskaartjes uithalen.

Het *Waardenspel* van Siebers (2003) bevat heel veel kaartjes met een mooi overzicht van mogelijke waarden. De veelheid ervan helpt om te nuanceren en leidt tot meer diepgang. Echter, vele waarden hebben helemaal niets te maken met het zoeken naar vriendschapsverwachtingen of met het zoeken naar een droomjob. Een beperktere selectie van het aantal waarden zou handiger zijn. Daarnaast is niet steeds hetgeen de jongere onder een bepaalde waarde verstaat hetzelfde als wat de begeleider hiermee in gedachten had. Daarom is het nodig om door te vragen en de jongere goed te laten omschrijven wat hij onder die waarde verstaat. De begeleider mag dus geenszins oordelen of zelf gaan invullen, maar dient voldoende verdiepende vragen te stellen.

6. Referentielijst

- Assink, A. (2011). *De paradox van het onderpresterende hoogbegaafde kind. Een probleem op meerdere dimensies*. Unpublished master's thesis, Saxion Next Deventer, Toegepaste psychologie, Deventer.
- Blackwell, L.S., Dweck, C.S., & Trzesniewski, K. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246-263.
- Bors, G., & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bruyn, S. (2011). *Onderpresteren op de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- Colangelo, N., & Davis, G.A. (Eds.), (2003). *Handbook of gifted education*. Boston, USA: Pearson Education Inc.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DeLeon, P.H. (1989). *Why we must attend to minority gifted: A national perspective*. Presented at the Johnson Foundation Wingspread Conference. Racine, Wisconsin.
- de Maaré, J., Neijenhuijs, L., Doelman, W., & Jochems, T. (2010). *Leervaardighedenspel*. Leiden: Bureau Talent.
- Dennert, H.G. (1984). Hoogbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs. In F.J. Mönks and P. Span (Eds.), (1984). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- Dewulf, L., Beschuyt, P., & Pronk, E. (2012). *Ik kies voor mijn talent. Toolbox voor jong talent*. Leuven: LannooCampus.
- Dewulf, L. (2012). *Ik kies voor mijn talent*. Leuven: Lannoo Campus, Schiedam: Scriptum Uitgeverij.
- D'hondt, C., & Van Rossen, H. (2009). *Hoogbegaafde kinderen opvoeden. Praktische gids voor de sociaal-emotionele begeleiding van hoogbegaafde kinderen en jongeren*. Antwerpen: Garant.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. In M.R. Rosenzweig and L.W. Porter, (Eds.), (1990). *Annual Review of Psychology, 41*, 417-440. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Drent, S., & van Gerven, E. (2004). *Digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid*. Utrecht: Lemma.
- Drent, S., & van Gerven, E. (2009). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Dweck, C.S. (2002). *Brainology*©. Walnut, USA: Mindset Works Inc.
- Dweck, C.S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Evers, M., Loman, E., & Soepboer, W. (2004). *Kinderkwaliteitenspel*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Farrington, C.A., & Roderick, M. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: CCSR.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David Fulton Publishers.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex coreography of talent development through DMGT-based analysis. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg and R.F. Subotnik (Eds.), (2000). *International handbook of giftedness and talent* (pp.67-79). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo and G.A. Davis (Eds.), (2003). *Handbook of gifted education* (pp.60-74). Boston, USA: Pearson Education Inc.
- Gardner, H. (2002). *Soorten Intelligentie - Meervoudige intelligenties voor de 21ste eeuw*. Amsterdam: Nieuwezijds.

- Gommans, E.H.J., & Peters, W.A.M. (2006). *Teaching underachieving gifted children metacognitive strategies*. Unpublished master's thesis, Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Harter, J.K. (1998). *Gage Park High School research study*. Gallup Technical Report.
- Hodges, T. (2002). *An experimental study of strengths investment and changes in state hope*. Technical Report.
- Kerr, B., & Ghrist-Priebe, S. (1988). Intervention for multipotentiality. *Journal of Counseling and Development*, 66(8), 366-370.
- Kerr, B. (1991). *A Handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, USA: American Association for Counseling and Development.
- Kerr, B. (2005). The Cleos Project. In *Counseling laboratory for the exploration of optimal*. Retrieved September 23, 2013, from <http://cleos.drupal.ku.edu>.
- Kieboom, T. (2012). *'Jij kan beter' Als je kind een onderpresteerder is*. Antwerpen: Witsand Uitgevers.
- Kuipers, J. (2009). Onderpresteren. In E. van Gerven (Ed.), *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Kuipers, J. (2010). *De kracht in jezelf. Hulpprogramma voor leren leren en onderpresteren*. Drachten: Uitgeverij Eduforce.
- Lajoie, S.P., & Shore, B.M. (1981). Three myths? The over-representation of the gifted among dropouts, delinquents and suicides. *Gifted Child Quarterly*, 25, 138-141.
- Mc Nabb, T. (2003). Motivational issues: Potential to performance. In N. Colangelo and G.A. Davis (Eds.), (2003). *Handbook of gifted education* (pp.417-423). Boston, USA: Pearson Education Inc.
- Mönks, F.J., & Span, P. (Eds.), (1984). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nikitin, B., & Nikitin, L. (2006). *Nikitin 4: Bouwstenen*. Essen: Logo-verlag.
- Nyquist, E. (1973). *The gifted: The invisibly handicapped, or there is no heavier burden than a great potential*. Paper presented at the National Conference on the Gifted, Albany, New York.
- Ofman, D. (2007). *Hé..., ik daar?! Ontdek en ontwikkel je persoonlijke kernkwaliteiten met het kernkwadrant*. Utrecht: Uitgeverij Servire.
- Ofman, D. (2009). *Kernkwadrantenspel. Een unieke en inspirerende manier om jezelf en andere te leren kennen*. Utrecht: Uitgeverij Servire.
- Onderwijs Maak je Samen (2012). *RET-kwartet*. Helmond: Uitgeverij OMJS.
- Onderwijsraad (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Artoos.
- Opgenhaffen, T., & Allegaert, S. (2011). *Leren. Hoe? Zo!*. Tiel: Lannoo Campus.
- Perry, S. L. (2008). Gifted underachievement and its dynamic etiology. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, 1, 106-116.
- Pluymakers, M., & Span, P. (1999). Onderpresteren. In J.M.C. Nelissen and P. Span (2000). *Begaafde kinderen op de basisschool. Suggesties voor didactisch handelen*. Baarn: Bekadidact.
- Renzulli, J.S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo and G.A. Davis (Eds.), (2003). *Handbook of gifted education* (pp.75-87). Boston, USA: Pearson Education Inc.
- Resing, W., & Drenth, P. (2007). *Intelligentie. Weten en meten*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Rimm, S. (2008). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it. A six-step program for parents and teachers*. Scotssdale: Great Potential Press.

- Saldaña, D. (2004). Dynamic master mind: Interactive use of a game for testing metacognition. *School Psychology International*, 25(4), 422-438.
- Seeley, K.R. (1993). Gifted students at risk. In L.K. Silverman (Ed.), (1993). *Counseling the Gifted and Talented*. Denver CO: Love Publishing.
- Siebers, H. (2003). *Het Waardenspel*. Kaatsheuvel: Hein Siebers Training & Coaching.
- Sternberg, R.J. (2002). *Succesvolle intelligentie. Hoe praktische en creatieve intelligentie succes bepalen*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Van Gerven, E. (Ed.). (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Van Mameren-Schoehuizen, I., Groensmit, M., & Jansen, I. (2010). *Zie je me wel? Motiveren van begaafde leerlingen in het VWO*. Leuven: Acco.
- Van Overschelde, W. (1988). Vriendschappen en vriendschapsverwachtingen bij begaafde kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 139-150.
- Van Overschelde, W. (2011). Vriendschapsverwachtingen. *Slim zijn, facetten van hoogbegaafdheid*, 57-68.
- Webb, J.T., Meckstroth, E.A., & Tolan, S.S. (2005). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen. Een praktische gids voor ouders en andere opvoeders*. Assen: Van Gorcum.
- Whitley, M.D. (2001). *Bright minds, poor grades. Understanding and motivating your underachieving child*. New York, USA: A Perigee Book, Penguin Group.
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ziegler, A., & Heller, K.A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg and R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 3-21). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Bijlagen

Bijlage A: Kenmerken onderpresteren

Kieboom (2012):

Slim, maar niet in de klas
Geen greintje doorzettingsvermogen
Sabotereren van het eigen succes
Steeds weer vluchten
Niets is interessant
Met een slakkengangetje
Weinig zelfdiscipline
Gebrek aan zelfverantwoordelijkheid
Een gebrek aan zelfcontrole
Een tekort aan inzicht en zelfkennis

Whitley (2001):

Zijn slim, ze zijn niet gewend om moeite te doen om succesvol te zijn
Hebben geen doorzettingsvermogen, zelfs wanneer ze het goed willen doen
Onderpresteren is een chronisch probleem dat niet vanzelf weer weggaat
Onderpresteren gebeurt meestal in meer dan een levensgebied
Hebben moeite met normaal werk
Hebben geen zelfdiscipline
Nemen geen verantwoordelijkheid voor hun gedrag
Offeren niets op voor de toekomst
Zijn afhankelijk in hun werk
Hebben angst voor persoonlijke verantwoordelijkheid
Verzinnen smoesjes die hen onverantwoordelijk laten
Liegen tegen zichzelf en anderen
Hebben geen zelfcontrole
Hebben geen inzicht en zelfkennis

Rimm (2008):

Zijn niet goed georganiseerd
Treuzelen
Vergeten huiswerk, verliezen taken, misplaatsen boeken
Dagdromen, luisteren niet, kijken uit het raam of praten teveel tegen andere kinderen
Hebben slechte studievaardigheden of zelfs geen
Zijn onbewust manipulatief

Pluymakers en Span (2000):

Positieve kenmerken:

Het kind begrijpt en onthoudt moeilijke informatie wel wanneer het geïnteresseerd is
Het leest veel in zijn vrije tijd
Er is een groot verschil tussen mondelinge beurten en schriftelijke overhoringen: mondeling beurten zijn veel beter
Het kind kent veel feiten, heeft een grote algemene ontwikkeling
Bij individueel onderwijs-op-maat komt de leerling wel goed uit de verf
Het kind is creatief met een levendige verbeelding
Thuis ontwikkelt het op eigen initiatief allerlei activiteiten, het heeft een brede belangstelling en vindt het leuk dingen te onderzoeken
Het is gevoelig (empathisch)
Negatieve kenmerken:
Slechte cijfers op school, onvoldoendes bij een of meer hoofdvakken
Huiswerk is niet af of slecht gemaakt
Het kind is altijd ontevreden over zijn eigen prestatie
Het heeft een hekel aan inprenten
Nieuwe activiteiten worden vermeden (om mislukking te voorkomen)
Het kind heeft minderwaardigheidsgevoelens en is wantrouwend en/of onverschillig
Het doet niet graag mee aan groepsactiviteiten, het heeft het gevoel dat niemand hem mag
Het kind is vaak minder populair bij leeftijdsgenoten, het heeft weinig of geen vriendjes, het zoekt vriendjes onder gelijkgestemden
Doelen worden of te hoog gekozen (zodat falen hieraan geweten kan worden) of te laag (om mislukking te voorkomen)
Het kind is snel afgeleid en impulsief
Het staat onverschillig of afwijzend tegenover de school
Het wil niet geholpen worden, het verzet zich tegen autoriteit, het wil zelfstandig zijn
Het voelt zich hulpeloos en neemt geen verantwoordelijkheid voor de eigen daden

Bijlage B: Overzicht van onderdelen en materialen in het programma voor jongeren

Onderdelen De kracht in jezelf	Onderdelen Wijs op weg	Materialen Wijs op weg
De kracht in jezelf (Kuipers, 2010) - Hfdst 1	Zelfkennisgesprek - Zie je (me) wel?	Gespreksontlokkers (Van Mameren-Schoehuizen, Groensmit, & Jansen, 2010)
Kinderkwaliteitspel	Verbeteren van je zelfinzicht	Kernkwadrantenmethode (Offman, 2009)
De kracht in jezelf (Kuipers, 2010) - Hfdst 2	Inzicht in vriendschappen/relaties	Waardenspel (Siebers, 2003)
De kracht in jezelf (Kuipers, 2010) - Hfdst 1	Inzicht in hoogbegaafdheid en intelligentie	Mindset - Brainology® (Dweck, 2002)
De kracht in jezelf (Kuipers, 2010) - Hfdst 3 Nikitin 4: Bouwstenen (Nikitin, & Nikitin, 2006)	Inzicht in je eigen leerproces	De kracht in jezelf (Kuipers, 2010) - Hfdst 3 Nikitin 4: Bouwstenen (Nikitin, & Nikitin, 2006)
De kracht in jezelf (Kuipers, 2010) - 4.1-4.7	Inzicht in je overtuigingen, herkaderen	De kracht in jezelf (Kuipers, 2010) - 4.1-4.7 RET-kwartet (Onderwijs maak je samen, 2012)
De kracht in jezelf (Kuipers, 2010) - 4.8-4.9	Nadenken over leren	De kracht in jezelf (Kuipers, 2010) - 4.8-4.9
NVT	Verbeteren van je leervaardigheden	Leervaardighedenspel (De Maaré, Neijenhuijs, Doelman, & Jochems, 2010)
NVT	Talentonderzoek	Talententoolbox (Dewulf, Beschuyt, & Pronk, 2012)
NVT	Studiekeuzebepaling	Waardenspel (Siebers, 2003)

Bijlage C: Enquête ouders

1. Wat was de reden van aanmelding bij de coach? Was jouw kind vragende partij of kwam het initiatief van jullie, ouders?
2. Beschrijf de gemoedstoestand van jouw tiener voor hij/zij aan dit traject begon.
3. Waaraan merkte je volgens jou dat je kind aan het onderpresteren was?
4. Hieronder vind je een lijst met kenmerken van onderpresterende kinderen. Duid aan met een kruisje (een x) of je kind dit kenmerk vertoonde **op het moment dat je hem/haar aanmeldde** bij de coach.

Omschrijving	Zelden	Soms	Vaak
Doet niet graag mee aan groepsactiviteiten, heeft het gevoel dat niemand hem mag			
Heeft een hekel aan automatiseren			
Heeft minderwaardigheidsgevoelens, kan wantrouwend of onverschillig zijn			
Heeft zijn dagelijks werk en huiswerk niet af of slecht gemaakt			
Is minder populair bij leeftijdgenoten			
Is snel afgeleid en impulsief			
Is vaak ontevreden over zijn eigen prestatie			
Kiest doelen te hoog zodat falen hieraan geweten kan worden			
Neemt geen verantwoordelijkheid voor zijn eigen daden of wijt mislukken aan anderen			
Presteert op school voor taal- en wiskundevakken redelijk tot slecht (soms alleen onder het eigen niveau)			
Vertoont geen enkel initiatief, vroegere interesses lijken verdwenen te zijn			
Staat afwijzend of onverschillig tegenover de school			
Motiverende gesprekken of acties van leerkrachten krijgen veel weerstand			
Is perfectionistisch ingesteld, wat zich uit in een onrealistisch verwachtingsbeeld			
Kan zich moeilijk concentreren op een opgelegde taak met weinig uitdaging			
Vermijdt nieuwe leeractiviteiten uit angst om te mislukken			
Verzet zich tegen autoriteit			
Wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn			
Behaalt lage uitslagen op toetsen			
Het schriftelijk werk is ondermaats			
Lijkt lui, niet te volgen, maar heeft bij navraag heel wat inzichten verworven			

5. Zag je verandering **tijdens het doorlopen van dit traject**? Op emotioneel vlak, op sociaal vlak, op schools vlak?

6. Wanneer begon je verandering te merken? Was dit reeds tijdens het traject, er vlak na of nog later (bv. aantal maand)?
7. Welke veranderingen zag je **na het doorlopen van het traject**?
8. Hieronder vind je opnieuw de lijst met kenmerken van onderpresterende kinderen. Duid aan of je kind dit kenmerk vertoont **op dit moment**.

Omschrijving	Zelden	Soms	Vaak
Doet niet graag mee aan groepsactiviteiten, heeft het gevoel dat niemand hem mag			
Heeft een hekel aan automatiseren			
Heeft minderwaardigheidsgevoelens, kan wantrouwend of onverschillig zijn			
Heeft zijn dagelijks werk en huiswerk niet af of slecht gemaakt			
Is minder populair bij leeftijdgenoten			
Is snel afgeleid en impulsief			
Is vaak ontevreden over zijn eigen prestatie			
Kiest doelen te hoog zodat falen hieraan geweten kan worden			
Neemt geen verantwoordelijkheid voor zijn eigen daden of wijt mislukken aan anderen			
Presteert op school voor taal- en wiskundevakken redelijk tot slecht (soms alleen onder het eigen niveau)			
Vertoont geen enkel initiatief, vroegere interesses lijken verdwenen te zijn			
Staat afwijzend of onverschillig tegenover de school			
Motiverende gesprekken of acties van leerkrachten krijgen veel weerstand			
Is perfectionistisch ingesteld, wat zich uit in een onrealistisch verwachtingsbeeld			
Kan zich moeilijk concentreren op een opgelegde taak met weinig uitdaging			
Vermijdt nieuwe leeractiviteiten uit angst om te mislukken			
Verzet zich tegen autoriteit			
Wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn			
Behaalt lage uitslagen op toetsen			
Het schriftelijk werk is ondermaats			
Lijkt lui, niet te volgen, maar heeft bij navraag heel wat inzichten verworven			

9. Gaat jouw kind weer met plezier naar school?
10. Heb je de indruk dat hij/zij uitdagingen aangaat en sterker in zijn schoenen staat?
11. Zag je verbetering in schoolresultaten na het doorlopen van het traject?
12. Had jouw kind zin om dit programma te volgen bij een coach? Was er weerstand of enthousiasme vooraf? En tijdens het traject?

13. Werd het programma voortijdig afgebroken? Zo ja, waarom?
14. Kreeg je vooraf voldoende toelichting over het programma van de coach?
15. Werd je als ouder voldoende begeleid door de coach tijdens het traject?
16. Welke feedback geef jij zelf over dit programma? Wat kan eraan verbeterd worden?
17. Zou je dit traject aanraden aan andere ouders/kinderen?

Bijlage D: Enquête jongeren

1. Heb jij via dit traject meer inzicht gekregen in jezelf? Wat was het beste inzicht dat je is bijgebleven?
2. Heb je ook meer inzicht gekregen in je omgeving en omgang met anderen? En welk inzicht heb je dan specifiek verkregen?
3. Welk inzicht heb je verkregen in je manier van denken? In je manier van leren? In hoogbegaafdheid zelf?
4. Je hebt veel geleerd over dat Model van Talentontwikkeling, de kaart met bovenaan De kracht in jezelf en onderaan De kracht van je omgeving. Weet jij nu nog wat de Kracht in jezelf is? En denk je daar ook aan als je het lastig hebt?

Blader nog eens je boekje door en bekijk per onderdeel wat je ervan vond en of het jou iets heeft opgeleverd:

5. Zet bij elk onderdeel een kruisje (een x) of je het vervelend, gewoon of boeiend vond:

Omschrijving	Vervelend	Gewoon	Boeiend
Zelfkennisgesprek met gespreksontlokkers			
Zelfinzicht verbeteren met Kernkwadrantenspel			
Inzicht in vriendschap met Waardenspel			
Inzicht in hoogbegaafdheid en intelligentie via Mindset			
Inzicht in je eigen leerproces met De kracht in jezelf			
Denkspel Nikitin Bouwstenen			
Inzicht in je overtuigingen met RET			
Nadenken over leren met Stappenplan			
Verbeteren van je leervaardigheden met Leervaardighedenspel			
Werkwijze om goed te leren met Actief Leer-methode			
Talentonderzoek met Kies je Talent-toolbox			
Studiekeuzebepaling met oa. Waardenspel			

6. Zet bij elk onderdeel een kruisje of je er niets hebt aan gehad, er een beetje hebt van geleerd of er juist heel veel hebt van geleerd:

Omschrijving	Niets aan gehad	Beetje geleerd	Veel van geleerd
Zelfkennisgesprek met gespreksontlokkers			
Zelfinzicht verbeteren met Kernkwadrantenspel			
Inzicht in vriendschap met Waardenspel			
Inzicht in hoogbegaafdheid en intelligentie via Mindset			
Inzicht in je eigen leerproces met De kracht in jezelf			
Denkspel Nikitin Bouwstenen			
Inzicht in je overtuigingen met RET			
Nadenken over leren met Stappenplan			
Verbeteren van je leervaardigheden met Leervaardighedenspel			

Werkwijze om goed te leren met Actief Leer-methode			
Talentonderzoek met Kies je Talent-toolbox			
Studiekeuzebepaling met oa. Waardenspel			

7. Zet bij elk onderdeel een kruisje of je dit onderdeel moeilijk vond of juist makkelijk:

Omschrijving	Moeilijk	Makkelijk
Zelfkennisgesprek met gespreksontlokkers		
Zelfinzicht verbeteren met Kernkwadrantenspel		
Inzicht in vriendschap met Waardenspel		
Inzicht in hoogbegaafdheid en intelligentie via Mindset		
Inzicht in je eigen leerproces met De kracht in jezelf		
Denkspel Nikitin Bouwstenen		
Inzicht in je overtuigingen met RET		
Nadenken over leren met Stappenplan		
Verbeteren van je leervaardigheden met Leervaardighedenspel		
Werkwijze om goed te leren met Actief Leer-methode		
Talentonderzoek met Kies je Talent-toolbox		
Studiekeuzebepaling met oa. Waardenspel		

8. Welk onderdeel vond je zelf het meest interessant aan het traject De kracht in jezelf?
9. Welk onderdeel vond je het minst aangenaam?
10. Waar heb je het meest uit geleerd?
11. Wat heeft jou het meest geholpen?
12. Welke feedback geef jij zelf over dit programma? Wat kan eraan verbeterd worden?
13. Zou je dit traject aanraden aan andere jongeren?