

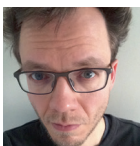
Begaafde jongeren, moeilijke gevallen?

Eerste resultaten van de TALENT-studie

DOOR JEROEN LAVRIJSEN EN KARINE VERSCHUEREN

In 't kort

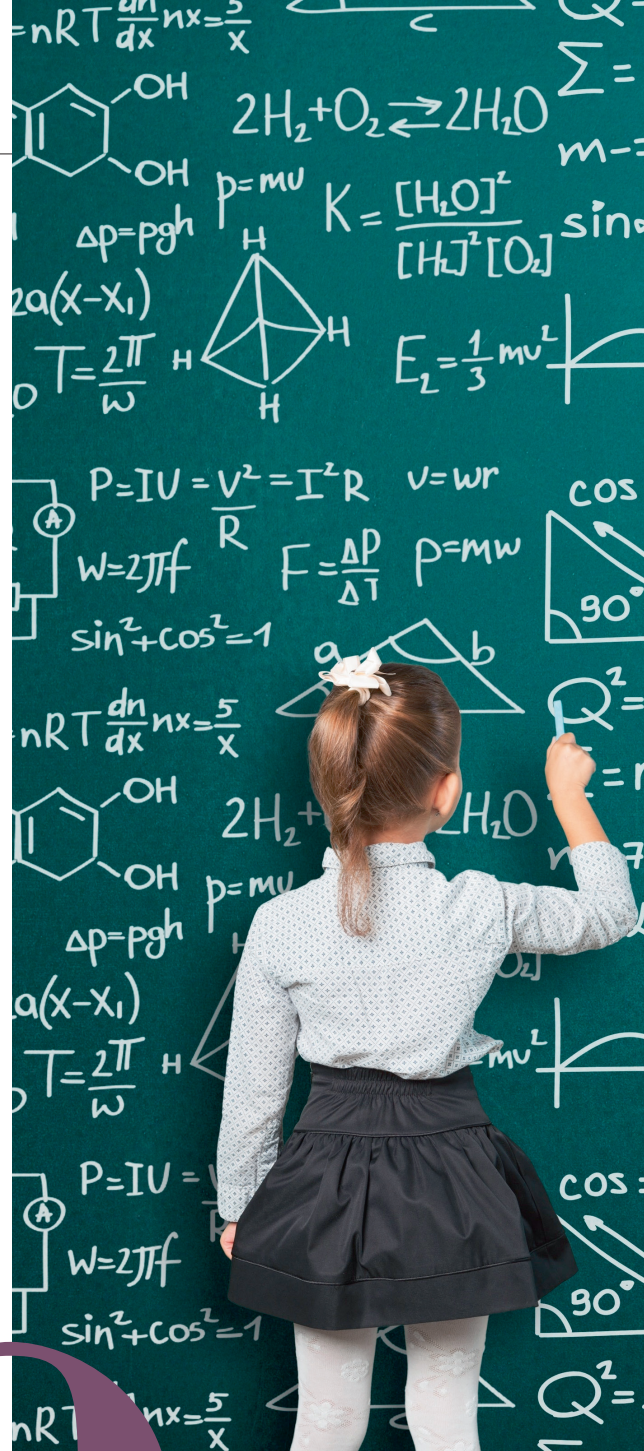
Uit de TALENT-studie, een onderzoek bij 3400 jongeren, blijkt dat cognitief begaafde leerlingen in ons onderwijs niet altijd voldoende uitgedaagd worden en daardoor soms hun motivatie verliezen. Daartegenover staat dat cognitieve begaafdheid, in weerwil van populaire veronderstellingen, geen risicofactor is voor psychische problemen of probleemgedrag. Jongeren met een formele diagnose 'hoogbegaafd' vertonen gemiddeld wel meer probleemgedrag dan andere jongeren. Deze groep is dus niet representatief voor begaafde jongeren in het algemeen.



Jeroen Lavrijsen (KU Leuven) is doctor in de Pedagogische Wetenschappen en verbonden aan de onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context van de KU Leuven. Hij werkt als onderzoekscoördinator bij project TALENT, een interuniversitair FWO-project dat als doel heeft aangepast onderwijs en begeleiding te voorzien voor kinderen en jongeren met sterke cognitieve vaardigheden.



Karine Verschueren (KU Leuven) is gewoon hoogleraar aan de onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context van de KU Leuven. Zij doet onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen en jongeren op school. Daarbij heeft zij bijzondere aandacht voor de onderwijs- en ontwikkelingsbehoeften van cognitief begaafde leerlingen. Ze is projectleider van project TALENT.



OPZET VAN DE TALENT-STUDIE

De TALENT-studie werd opgestart in het schooljaar 2017-2018 en onderzocht 3400 jongeren uit

27 scholen die dat schooljaar aan het eerste jaar secundair onderwijs begonnen (A-stroom). We volgden deze jongeren doorheen de eerste graad van het secundair onderwijs, waarbij op vier meetmomenten het academisch, motivationeel en sociaal-emotioneel functioneren in kaart werd gebracht. Naast de jongeren zelf werden ook hun ouders en leerkrachten bevraagd.

In dit artikel bespreken we bevindingen uit het eerste meetmoment (oktober-november 2017). De resultaten geven dus een beeld van het functioneren van de leerlingen bij de start van het secundair onderwijs.



TALENT

Wat is project TALENT?

De TALENT-studie is een onderdeel van een grootschalig interuniversitair project (KU Leuven, UGent, UAntwerpen) met dezelfde naam. Het overkoepelende doel van project TALENT (TAILOring Education and care to Talents of youth) is om talentontwikkeling te stimuleren en aangepast onderwijs en begeleiding te voorzien voor kinderen en jongeren met sterke cognitieve vaardigheden. Het project wordt gefinancierd vanuit het Strategisch Basisonderzoek (SBO) van het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen (FWO). TALENT staat onder leiding van prof. Karine Verschueren (KU Leuven) en de copromotoren prof. Bart Soenens (UGent), prof. Maarten Vansteenkiste (UGent), prof. Vincent Donche (UAntwerpen), prof. Elke Struyf (UAntwerpen) en prof. Bieke De Fraine (KU Leuven). Om de meerwaarde van het project voor het onderwijsveld te waarborgen, wordt nauw samengewerkt met de vier onderwijskoepels (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, GO!, POV, OVSG), de CLB-koepels en Prodia, drie lerarenopleidingen (UCLL, Artevelde Hogeschool, Karel de Grote Hogeschool) en de oudervereniging Bekina.

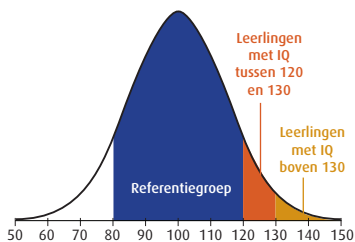
Project TALENT bestaat uit een wetenschappelijk en een valorisatielukkig:

- In het wetenschappelijk luik wordt het functioneren van cognitief begaafde jongeren bestudeerd met verschillende onderzoeksmethoden. Zo wordt de ontwikkeling van cognitief begaafde jongeren nagegaan aan de hand van longitudinale studies. Daarnaast wordt de effectiviteit onderzocht van interventies gericht op het verbeteren van hun motivatie, prestaties en welbevinden. Samen met leerkrachtenteams wordt ook een aantal concrete lespraktijken ontwikkeld en uitgetest.
- Het valorisatielukkig wil de verworven kennis vertalen naar het onderwijsveld. Dit doet TALENT door bewustwording rond het thema te stimuleren, de verspreiding van kennis te ondersteunen en samenwerking en kennisdeling tussen verschillende belanghebbenden te bevorderen. Dit gebeurt onder meer via een online platform, dat terug te vinden is op www.projecttalent.be.

WIE NOEMEN WE 'COGNITIEF BEGAAFD?'

Project TALENT focust op cognitief begaafde leerlingen. In lijn met Gagné (1) wordt dit geoperationaliseerd als die leerlingen van wie de cognitieve vermogens bij de top 10 % van de leeftijdsgroep behoren. Voor deze groep stelt zich immers de vraag of het reguliere onderwijsaanbod nog wel tegemoetkomt aan hun behoeften.

Bij aanvang van de TALENT-studie (oktober 2017) namen we bij alle deelnemende leerlingen een intelligentietest af (i.c. vier subtests uit de CoVaT-CHC). Hiermee werd gepeild naar de redeneervaardigheid van de leerlingen (fluïde intelligentie, bv. een patroon kunnen ontdekken in een reeks figuren) en naar de verbaal verworven kennis (gekrystalliseerde intelligentie, bv. uit een reeks het woord herkennen dat er niet in thuis hoort). Uit eerder onderzoek is gebleken dat de resultaten op deze test goed samen-



Figuur 1: afbakening van de referentiegroep, de groep cognitief begaafde leerlingen (IQ tussen 120 en 130) en de groep cognitief hoogbegaafde leerlingen (IQ > 130) op een IQ-curve in de TALENT-studie

hangen met een aantal belangrijke uitkomsten, zoals schoolse prestaties en onderwijsloopbanen. De score op deze test werd, op basis van een vergelijking met een representatieve normgroep, omgezet in een normaal verdeelde standaard score (IQ) met een gemiddelde van 100 en een standaardafwijking van 15. Om tot de 10 % sterkste leerlingen te behoren, moet een leerling op de intelligentietest een IQ-score van 120 of meer behalen (zie Figuur 1). Omdat er binnen deze groep mogelijk nog verschillen bestaan, besteden we in dit artikel ook afzonderlijk aandacht aan leerlingen met een IQ van 130 of meer, d.w.z. leerlingen waarvan de test scores bij de beste 2,5 % in de normgroep behoren. In dit artikel gebruiken we de term 'cognitief begaafd' als synoniem voor 'een IQ-score tussen de 120 en de 130' en 'cognitief hoogbegaafd' als synoniem voor 'een IQ-score boven de 130'. We vergelijken deze twee groepen leerlingen met een referentiegroep van gemiddeld begaafde leerlingen, namelijk die leerlingen die bij de middelste 80 % in de normgroep scoren (IQ tussen de 80 en 120).

Bij het hanteren van deze grenzen hoort een belangrijke relativiserende opmerking. Het meten van cognitieve vaardigheden gaat immers steeds gepaard met een zekere meetfout, waardoor de werkelijke cognitieve vaardigheden van een persoon wat hoger of wat lager kunnen liggen dan wat de test scores aangeven. In de praktijk heeft het dan ook weinig zin om onze afbakening (of eender welke afbakening) als een harde grens te beschouwen: de gemiddelde cognitieve vaardigheden van een leerling met een IQ van 119 zullen erg weinig verschillen

van deze van een leerling met een IQ van 120. Voor wetenschappelijk onderzoek, waarbij immers de gemiddelde uitkomsten van voldoende grote groepen leerlingen met elkaar worden vergeleken, is de gebruikte afbakening echter wel zinvol.

METINGEN EN ANALYSES

In de TALENT-studie vulden de leerlingen in de maand na de testafname voor intelligentie een vragenlijst in. Hierin werd de leerlingen gevraagd om verschillende stellingen rond hun motivationeel en sociaal-emotioneel functioneren te beoordelen met een cijfer, afhankelijk van de mate waarin ze vonden dat de stelling op hen van toepassing was (zie Tabel 1 voor een overzicht).

In dit artikel vergelijken we steeds de gemiddelde antwoorden van de cognitief begaafde leerlingen en van de cognitief hoogbegaafde leerlingen met deze van de leerlingen in de referentiegroep. We gaan daarbij dus na of de gemiddelde antwoorden van de cognitief begaafde en cognitief hoogbegaafde groep significant verschillen van deze in de referentiegroep. De antwoorden werden daarbij steeds statistisch uitgezuiverd voor de mogelijke samenhang met geslacht en met het opleidingsniveau van de ouders.

De steekproef die we in deze analyse gebruiken, is iets kleiner dan de totale TALENT-steekproef. Zo laten we jongeren met een IQ onder 80 en jongeren waarover noodzakelijke informatie ontbrak buiten beschouwing. Het aantal jongeren in de analysesteekproef bedraagt daardoor 2553. Van deze groep

Begaafdheid: een vlag die vele ladingen dekt

Binnen de begaafdheidsliteratuur bestaan uiteenlopende definities en opvattingen over wat 'begaafdheid' precies inhoudt. Ondanks de verschillen hebben de belangrijkste modellen doorgaans ook een aantal gemeenschappelijke punten:

- Hoewel het domein van de cognitieve begaafdheid het best bestudeerd is, kunnen we ook andere domeinen van begaafdheid onderscheiden (bv. artistieke of sportieve begaafdheid).
- Er moet een onderscheid worden gemaakt tussen aanleg (cognitieve vermogens of vaardigheden) en prestaties. De meeste modellen over begaafdheid zijn ontwikkelingsgericht, waarbij gesteld wordt dat sterke cognitieve vaardigheden doorheen de ontwikkeling geleidelijk kunnen worden omgezet in sterke of zelfs eminente prestaties. Het omzetten van aanleg in prestaties wordt beïnvloed door verschillende factoren, zowel in de omgeving (bv. school, gezinsomgeving) als intrapersoonlijk (bv. zelfregulatie, waarde-overtuigingen).

Ook in het Prodia-protocol m.b.t. cognitief sterk functioneren (zie het artikel p. 34 in dit nummer) wordt uitgegaan van een ontwikkelingsgerichte visie op begaafdheid. Het Prodia-protocol geeft echter aan dat in de onderwijspraktijk cognitief sterk functioneren ook kan worden afgeleid uit sterke schoolse prestaties op zich (zonder dat daarbij noodzakelijk een intelligentietest wordt afgenomen). Onderzoeksmatig is het echter interessant om te vertrekken van een meting van de cognitieve aanleg van de leerlingen, om daarna te kunnen nagaan onder welke voorwaarden deze aanleg zich vertaalt in uitstekende prestaties. In dit artikel noemen we dus jongeren 'cognitief begaafd' op basis van hun resultaten op een intelligentietest.





Shutterstock

Meting	Bereik	Schaal	Voorbeelditem
Motivatieel functioneren			
Gedragsmatige betrokkenheid	1-5	Engagement Scale uit Skinner et al., 2008	Ik werk zo hard als ik kan in de klas.
Gedragsmatige onbetrokkenheid	1-5		Ik doe niet echt mijn best op school.
Emotionele betrokkenheid	1-5		Ik vind het fijn om nieuwe dingen te leren in de klas.
Emotionele onbetrokkenheid	1-5		Wanneer ik in de klas zit, voel ik me slecht.
Flow: energie	1-5	School Engagement Inventory	Als ik 's ochtends opsta, heb ik zin om naar school te gaan.
Flow: absorptie	1-5		Als ik op school aan het werk ben, vergeet ik alles om mij heen.
Flow: toewijding	1-5		Ik ben enthousiast over mijn studies.
Intrinsieke motivatie	1-5	Academic Self-Regulation Questionnaire	Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat leren leuk is.
Geïdentificeerde motivatie	1-5		Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik leren persoonlijk heel waardevol vind.
Ervaren uitdaging	1-5	-	De lessen op deze school zijn voldoende uitdagend.
Verveling	1-5	-	Ik vind wat we op school leren saai.
Weinig stimulerend schoolwerk	1-5	Academic Amotivation Scale	Een belangrijke reden voor mij om me niet in te zetten voor school is dat mijn schoolwerk niet stimulerend is.
Probleemgedrag			
EP: gedragsproblemen	1-3	Strengths and Difficulties Questionnaire	Ik word erg boos en ben vaak driftig.
EP: hyperactiviteit	1-3		Ik ben snel afgeleid, ik vind het moeilijk om me te concentreren
IP: emotionele problemen	1-3		Ik pieker veel.
IP: problemen in relaties met leeftijdsgenoten	1-3		Andere kinderen of jongeren pesten of treiteren mij

Tabel 1: schalen voor motivatieel functioneren en probleemgedrag, ingevuld door de leerlingen (EP: externaliserend probleemgedrag, IP: internaliserend probleemgedrag).

haalden 361 jongeren een IQ-score van 120 of meer¹: hiervan zijn er 242 cognitief begaafde jongeren met een IQ tussen de 120 en 130, en 119 cognitief hoogbegaafde jongeren met een IQ boven 130.

IS ER EEN VERSCHIL IN MOTIVATIONEEL FUNCTIONEREN?

In eerste instantie gaan we na hoe cognitief begaafde jongeren zich voelen bij hun schoolwerk. Daarbij gaan we voor verschillende centrale motivationele begrippen (betrokkenheid, flow, autonome motivatie ...) na in welke mate cognitief begaafde (IQ 120-130) en cognitief hoogbegaafde leerlingen (IQ > 130) op deze maten verschillen van de referentiegroep (IQ 80-120). De resultaten staan in Tabel 2.

SCHOOLE BETROKKENHEID

Schoolse betrokkenheid gaat erom hoe hard leerlingen zich inzetten in de klas (gedragsmatige betrokkenheid) en hoe ze zich daarbij voelen (emotionele betrokkenheid).

In Tabel 2 zien we dat cognitief begaafde leerlingen minder gedragsmatige onbetrokkenheid en minder emotionele onbetrokkenheid rapporteren dan de referentiegroep. Positief nieuws dus: cognitief begaafde leerlingen geven minder dan gemiddeld aan dat ze zich niet goed inzetten of dat ze zich slecht voelen in de klas. Voor cognitief hoogbegaafde leerlingen is er geen verschil met de referentiegroep.

FLOW

Vinden leerlingen hun schoolwerk ook echt boeiend, zo boeiend dat ze er helemaal in kunnen opgaan? Dit werd gemeten met het construct flow. Dit omvat drie subschalen: (1) de mate waarin leerlingen energie halen uit hun schoolwerk (energie), (2) de mate waarin ze er zo in opgaan dat ze de rest vergeten (absorptie), en (3) de mate waarin hun schoolwerk hen begeestert (toewijding).

De resultaten in Tabel 2 laten zien dat de groep cognitief begaafde leerlingen vergelijkbare flowniveaus

¹ De aandachtige lezer zal opmerken dat deze aantallen niet precies overeenkomen met de hoger genoemde percentages. Dit komt omdat de score die nodig is om in de top 10 % te komen, bepaald is op basis van een eerder geteste representatieve normgroep. De gemiddelde IQ-score in de TALENT-steekproef (MIQ = 103) ligt iets hoger dan deze in de normgroep (MIQ = 100), mogelijk omdat er geen leerlingen uit de B-stroom of het BuSO aan het TALENT-onderzoek deelnamen.

Meting [bereik 1-5]	Referentiegroep (IQ 80-120) Aantal leerlingen = 2192	Cognitief begaafde leerlingen (IQ 120-130) Aantal leerlingen = 242	Cognitief hoogbegaafde leerlingen (IQ > 130) Aantal leerlingen = 119
Gedragsmatige betrokkenheid	3,96	4,02	3,88
Gedragsmatige onbetrokkenheid	2,00	1,79***	1,91
Emotionele betrokkenheid	3,63	3,72	3,59
Emotionele onbetrokkenheid	1,91	1,81*	1,96
Flow: energie	2,94	2,95	2,73*
Flow: absorptie	2,93	2,86	2,54***
Flow: toewijding	3,21	3,26	3,05*
Intrinsieke motivatie	2,79	2,79	2,47***
Geïdentificeerde motivatie	3,74	3,70	3,44***
Ervaren uitdaging	3,87	3,79	3,73*
Verveling	2,05	1,97	2,19
Weinig stimulerend schoolwerk	2,45	2,42	2,71**

Tabel 2: gemiddelde scores op motivationeel functioneren van 3 groepen leerlingen. Verschillen tussen cognitief begaafde resp. cognitief hoogbegaafde leerlingen en de referentiegroep zijn aangeduid met * ($p < 0,05$), ** ($p < 0,01$) en *** ($p < 0,001$).

Cognitief
hoogbegaafde
leerlingen gaan
minder op in hun
schoolwerk.

rapporteert als de referentiegroep. De groep cognitief hoogbegaafde leerlingen scoort echter telkens significant lager dan de referentiegroep. Cognitief hoogbegaafde leerlingen gaan dus minder dan de referentiegroep helemaal op in hun schoolwerk, halen er minder energie uit, en zijn er minder enthousiast over. Een eerste duidelijk knipperlicht.

AUTONOME MOTIVATIE

Met de meting van autonome motivatie zoomen we in op de drijfveren van de leerlingen: waarom studeren leerlingen? De mogelijke redenen kunnen we daarbij opdelen in twee grote groepen. Autonoom gemotiveerde leerlingen zijn leerlingen die studeren omdat ze dat zelf willen. Dit kan je afzetten tegen gecontroleerde motivatie, waarbij leerlingen vooral studeren omdat ze het gevoel hebben dat ze dat nu eenmaal moeten (door interne of externe dwang).

Uit onderzoek blijkt dat autonoom gemotiveerde leerlingen de leerstof grondiger verwerken, langer geïnteresseerd blijven en minder snel opgeven dan gecontroleerd gemotiveerde leerlingen (2). Op termijn leidt autonome motivatie dan ook tot betere prestaties en meer schools welbevinden. Doorgaans worden twee vormen van autonome motivatie onderscheiden: intrinsieke en geïdentificeerde motivatie. Wanneer leerlingen aangeven dat ze studeren omdat ze het leuk of boeiend vinden, dan noemen we hen intrinsiek gemotiveerd. Maar ook voor minder aangename schooltaken kunnen leerlingen autonoom gemotiveerd zijn, bijvoorbeeld wanneer ze hun studies belangrijk vinden en begrijpen dat

ook minder leuke taken daarbij hun nut hebben. In dat geval spreken we van geïdentificeerde motivatie.

Uit Tabel 2 blijkt opnieuw dat de niveaus van intrinsieke en geïdentificeerde motivatie bij cognitief begaafde leerlingen niet significant verschillen van de referentiegroep. Voor de cognitief hoogbegaafde leerlingen gaan er echter opnieuw knipperlichten branden. Deze leerlingen scoren immers voor beide vormen autonome motivatie significant lager dan de referentiegroep. Cognitief hoogbegaafde leerlingen verwijzen dus minder vaak dan de referentiegroep naar het plezier in het leren of het belang van de leerstof als redenen om te werken voor school.

UITDAGING EN VERVELING

Hoe komt het dat cognitief hoogbegaafde leerlingen hun schoolwerk minder leuk blijken te vinden? Een mogelijke reden is dat voor deze leerlingen de leerstof niet altijd voldoende uitdagend is. We legden de leerlingen daarom ook een aantal stellingen voor rond de door hen ervaren uitdaging en verveling.

Uit Tabel 2 blijkt dat cognitief hoogbegaafde leerlingen inderdaad vaker dan gemiddeld rapporteren dat ze de lessen op school als minder uitdagend ervaren dan gemiddeld begaafde leerlingen. Ook blijkt dat cognitief hoogbegaafde leerlingen, wanneer hen wordt gevraagd naar mogelijke redenen waarom ze wel eens de motivatie voor hun schoolwerk verliezen, vaker naar te weinig stimulerend schoolwerk verwezen dan de referentiegroep. Voor een andere reeks vragen over verveling tijdens de les was er

geen significant verschil met de referentiegroep. Voor de cognitief begaafde leerlingen met een IQ tussen de 120 en de 130 was er voor deze maten geen significant verschil met de referentiegroep.

IS ER EEN VERSCHIL IN DE MATE VAN PROBLEEMGEDRAG?

Na de analyse van de schoolse motivatie bekijken we het bredere sociaal-emotioneel functioneren van cognitief begaafde leerlingen, en meer bepaald de mate waarin bij hen probleemgedrag voorkomt. Uit eerder onderzoek is gebleken dat heel wat mensen vermoeden dat begaafde jongeren in de knoop liggen met zichzelf, het moeilijk vinden om bevredigende sociale relaties aan te gaan en daardoor soms onhandelbaar worden. Maar klopt dit beeld wel?

In de TALENT-studie werd probleemgedrag gemeten met de Strengths & Difficulties Questionnaire (SDQ). De SDQ onderscheidt twee grote types probleemgedrag, namelijk externaliserend en internaliserend. Het onderscheid tussen beide types heeft te maken met de manier waarop de jongere omgaat met stress en emoties. Bij externaliserend probleemgedrag is er weinig controle over de emoties en worden deze naar buiten gericht, wat tot conflicten leidt (bv. agressie). Bij internaliserend probleemgedrag worden deze emoties net naar binnen gericht, wat zorgt voor innerlijke onrust (bv. angst). Binnen beide types probleemgedrag worden verder telkens twee

subtypes onderscheiden: binnen het externaliserend probleemgedrag tussen gedragsproblemen en hyperactiviteit, binnen het internaliserend probleemgedrag tussen emotionele problemen en problemen in de relaties met leeftijdsgenoten. In totaal werden dus vier types probleemgedrag gemeten (zie Tabel 1).

In Tabel 3 zien we dat, over de verschillende vormen van probleemgedrag, cognitief (hoog)begaafde jongeren gelijke of zelfs lagere scores rapporteren dan de referentiegroep. De groep cognitief begaafde jongeren rapporteert significant lagere scores dan de referentiegroep voor gedragsproblemen, hyperactiviteit en problemen in de relaties met leeftijdsgenoten. Voor emotionele problemen is er geen verschil met de referentiegroep. De groep cognitief hoogbegaafde leerlingen rapporteert eveneens een significant lagere score dan de referentiegroep voor gedragsproblemen. Deze bevindingen liggen volledig in lijn met eerdere resultaten uit internationaal onderzoek (3), maar spreken de populaire veronderstelling dat begaafde jongeren meer emotionele of gedragsproblemen zouden ondervinden dus resoluut tegen. Tot slot: de hierboven besproken meting van probleemgedrag berust op de zelfrapportage van de jongere. Om daarnaast een extern perspectief te verkrijgen, werd in diezelfde periode ook bij de ouders een vragenlijst afgenomen, met de vraag om te beoordelen in welke mate er bij hun kind sprake was van probleemgedrag. De rapportage door de ouders

Cognitief (hoog)-begaafde jongeren ervaren niet meer emotionele of gedragsproblemen.

Meting [bereik 1-3]	Referentiegroep (IQ 80-120) Aantal leerlingen = 2192	Cognitief begaafde leerlingen (IQ 120-130) Aantal leerlingen = 242	Cognitief hoogbegaafde leerlingen (IQ > 130) Aantal leerlingen = 119
EP - Gedragsproblemen	1,29	1,22**	1,23*
EP- Hyperactiviteit	1,81	1,73*	1,82
IP - Emotionele problemen	1,55	1,53	1,59
IP - Problemen in relaties met leeftijdsgenoten	1,32	1,27**	1,35

Tabel 3: gemiddelde scores op probleemgedrag van drie groepen leerlingen. Verschillen tussen begaafde resp. hoogbegaafde leerlingen en de referentiegroep zijn aangeduid met * ($p < 0,05$), ** ($p < 0,01$) en *** ($p < 0,001$). EP: externaliserend probleemgedrag, IP: internaliserend probleemgedrag.

bevestigt het positieve beeld uit de rapportage door de jongeren: door de ouders van cognitief (hoog)begaaftde jongeren worden er significant lagere scores gerapporteerd voor beide subtypes externaliserend probleemgedrag, terwijl er voor de subtypes internaliserend probleemgedrag geen verschillen met de referentiegroep worden gevonden. Meer details over deze ouderbevraging zijn terug te vinden in Lavrijssen en Verschueren (4).

JONGEREN MET HET 'LABEL' HOOGBEGAAFDHEID: BUITENBEENTJES?

Waar komt dan toch het soms negatieve beeld van hoogbegaafde jongeren vandaan? Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat in Vlaanderen tot nog toe systematische gegevens over het functioneren van begaafde jongeren ontbraken. Heel wat van de gangbare kennis over begaafdheid was gebaseerd op de klinische ervaring van professionals die met begaafde jongeren werken. De vraag die men zich kan stellen, is of deze subgroep van jongeren wel representatief is voor begaafde jongeren in het algemeen.

We vroegen de ouders in onze studie of bij hun

kind ooit een onderkende diagnose (label) hoogbegaafdheid werd gesteld. Bij 77 van onze jongeren rapporteerden de ouders dat hun kind inderdaad ooit zo'n diagnose had gekregen. Tabel 4 vergelijkt de niveaus van probleemgedrag in de groep gediagnosticeerde hoogbegaafden met de niveaus in de rest van de steekproef. Deze vergelijking leert dat jongeren die ooit als hoogbegaafd werden gediagnosticeerd, wél meer probleemgedrag vertonen dan de groep jongeren zonder diagnose, met name voor hyperactiviteit, emotionele problemen en problemen in de relaties met leeftijdsgenoten. Enkel voor gedragsproblemen is er geen significant verschil.

Hoe kan je deze hogere niveaus van probleemgedrag bij jongeren die hoogbegaafd gelabeld zijn, verklaren, als cognitieve begaafdheid op zichzelf helemaal niet gerelateerd is aan probleemgedrag? Een eerste mogelijke verklaring is dat de diagnose zelf aanleiding heeft gegeven tot problemen bij de jongere, bv. omdat het label negatieve reacties uitlokte of omdat het bij de jongere de angst wekte niet aan de verwachtingen te kunnen voldoen. Een alternatieve verklaring is dat het hier gaat om een selectie-effect. In Vlaanderen wordt de diagnose hoogbegaafdheid vaak gesteld binnen een diagnostisch traject dat wordt opgestart als gevolg van een hulpvraag bij het kind, de ouders of de school. Jongeren die meer probleemgedrag vertonen, zouden dan meer kans hebben op een diagnose hoogbegaafdheid dan even begaafde jongeren die geen probleemgedrag vertoonden. Hoewel de TALENT-data niet toelaten om deze twee mogelijke verklaringen verder te onderzoeken, wijzen ze erop dat de als hoogbegaafd gelabelde groep niet representatief is voor begaafde jongeren in het algemeen.

Meting [bereik 1-3]	Zonder diagnose hoogbegaafdheid	Met diagnose hoogbegaafdheid
EP - Gedragsproblemen	1,28	1,34
EP- Hyperactiviteit	1,80	1,91*
IP - Emotionele problemen	1,54	1,70**
IP - Problemen in relaties met leeftijdsgenoten	1,31	1,48***

Tabel 3: gemiddelde scores op probleemgedrag van drie groepen leerlingen. Verschillen tussen begaafde resp. hoogbegaafde leerlingen en de referentiegroep zijn aangeduid met * ($p < 0,05$), ** ($p < 0,01$) en *** ($p < 0,001$).

EP: externaliserend probleemgedrag, IP: internaliserend probleemgedrag.



CONCLUSIES

De TALENT-studie geeft een uniek inzicht in de motivationele en sociaal-emotionele ontwikkeling van cognitief begaafde jongeren in Vlaanderen bij de start van het secundair onderwijs². Wat leren deze analyses met het oog op een gepaste begeleiding van deze leerlingen?

Hoewel cognitief begaafde leerlingen zich zeker hard inzetten voor school, duiken er enkele knipperlichten op wat betreft hun schoolse motivatie. Ons onderwijs blijkt niet altijd voldoende afgestemd op de behoeften van deze begaafde leerlingen. In het bijzonder cognitief hoogbegaafde leerlingen (IQ hoger dan 130) doen het voor verschillende motivatiematen minder goed dan gemiddeld. Zo geven deze jongeren aan dat ze minder opgaan in hun schoolwerk, dat ze er minder energie uit halen en dat ze er minder autonoom gemotiveerd voor zijn. Een lage motivatie is uiteraard geen inherent kenmerk van jongeren: deze wordt mee geschapen door de context waarin het kind opgroeit en naar school gaat. Door de omgeving voldoende af te stemmen op de onderwijs- en ontwikkelingsbehoeften van cognitief begaafde leerlingen, kunnen motivationele problemen mogelijk voorkomen worden. Een belangrijke onderzoeksvraag die we de komende jaren met project TALENT willen beantwoorden, is dan ook welke omgevingskenmerken een faciliterende, dan wel belemmerende rol spelen in de ontwikkeling van begaafde leerlingen. Uit internationaal onderzoek bleek bijvoorbeeld dat verrijgingsprogramma's, waarbij kinderen worden uitgedaagd om onderwerpen met meer diepgang te ontdekken en daarbij hun hogere denkvaardigheden te ontwikkelen, een duidelijk positief effect kunnen hebben op het schools presteren (5). Ook kinderen binnen klassen groeperen op basis van hun capaciteiten (bv. in verschillende 'sporen') of kinderen met een grote ontwikkelingsvoorsprong een jaar laten overslaan (versnellen), kan positief zijn voor de schoolse ontwikkeling van deze kinderen, zonder negatieve gevolgen voor hun sociaal-emotioneel functioneren (6).

Begaafde jongeren rapporteren niet méér probleemgedrag dan normaal begaafde jongeren. Op externaliserend probleemgedrag (bv. agressie, ongehoorzaamheid) rapporteren begaafde jongeren zelfs lagere niveaus dan gemiddeld, maar ook internaliserend probleemgedrag (bv. piekeren, angst) komt bij hen in het algemeen niet méér voor dan bij andere jongeren. Terwijl deze bevinding in lijn ligt met internationaal onderzoek (3), gaat ze resoluut in tegen bestaande denkbeelden waarin (hoog) begaafdheid als een risicofactor voor psychische problemen wordt gezien. Het negatieve stigma dat soms nog aan begaafdheid kleeft, blijkt dus onterecht. **Dat begaafdheid geen risicofactor is voor psychische problemen, kan een belangrijke boodschap zijn voor**



begaafde kinderen en hun ouders, wanneer die zich hier zorgen om zouden maken. Opgelet: we bekeken enkel gemiddelde verschillen tussen groepen leerlingen. Individuele begaafde jongeren kunnen uiteraard (al dan niet tijdelijk) probleemgedrag vertonen en hiervoor hulp behoeven, zelfs al komt dit niet vaker voor dan gemiddeld. In verder onderzoek willen we nagaan na hoe het komt dat sommige jongeren dergelijk probleemgedrag ontwikkelen, en hoe dat kan worden voorkomen.

De groep jongeren met een formele diagnose hoogbegaafdheid vertoont wel meer probleemgedrag dan gemiddeld. De subgroep van als hoogbegaafd gelabelde jongeren blijkt dus niet representatief te zijn voor begaafde jongeren in het algemeen. **Professionele ervaringen met gediagnosticeerde jongeren, hoe belangrijk ook, kunnen dus niet worden veralgemeend tot kennis over (hoog)begaafdheid in het algemeen.** Dit beklemtoont het belang van onderzoek op representatieve steekproeven, waarbij van grote groepen jongeren de intelligentie wordt gemeten. Het wijst ook op de noodzaak om in de begeleiding van en zorg voor begaafde jongeren uit te gaan van wetenschappelijk onderbouwde kennis: die kennis mee helpen verspreiden is een van de doelstellingen van project TALENT. 🌀

² De in dit artikel besproken gegevens werden verzameld in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen hoe begaafde leerlingen functioneren op andere momenten in hun schoolloopbaan (bv. in het basis- of hoger onderwijs).

REFERENTIES

- (1) Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- (2) Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.
- (3) Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279-302.
- (4) Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2019). Begaafde jongeren, moeilijke gevallen? Het belang van systematisch onderzoek naar het functioneren van cognitief sterke jongeren. Te raadplegen via <https://www.projecttalent.be/?file=1003&m=1557819954&action=file.download>.
- (5) Kim, M. (2016) A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- (6) Steenbergen-Hu, S., Makel, M., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about ability-grouping and acceleration: Findings of two second-order meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899.