

De theoretische onderbouwing van het eindproduct

Bij interesse in het eindproduct stuur een email naar thebelovedgifted@outlook.com.

Studenten met kenmerken van hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs.



Datum

9-6-2023

Naam van student

Marjorein van Houten

Groep

RITHA 22-01

Naam van begeleider

Cécile de Bruin

Inhoudsopgave

Inleiding	3
Hoogbegaafdheid	3
Maatschappelijke/ praktische relevantie, de toegevoegde waarde	4
Literatuurverkenning.....	6
Hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs.....	6
Studenten met kenmerken van hoogbegaafdheid	8
Referenties	12
Bijlage 1: User personae, gebaseerd op 'profiles of students with giftedness and talent' (Abeysekara, 2014).....	16
Bijlage 2: Kenniskaart omgaan met hoogbegaafde studenten	19

Inleiding

Hoogbegaafdheid

De studie naar hoogbegaafdheid is in de loop van de tijd geëvolueerd, wat heeft geleid tot de ontwikkeling van verschillende modellen en theorieën die proberen hoogbegaafden te begrijpen en te identificeren. Er is echter geen internationale consensus over hoogbegaafdheid. In eerste instantie lag de focus veelal op hoge intelligentie en het meten daarvan. Hoogbegaafdheid is meer dan een hoge intelligentie (Kieboom & Venderickx, 2017). Vanaf de jaren 70 van de vorige eeuw kwamen er meer multidimensionale modellen bij, waarbij aspecten zoals motivatie en creativiteit ook benoemd werden. Het triadisch model van Renzulli (1985) bijvoorbeeld bestaat uit drie interactieve clusters: bovengemiddeld vermogen, taakbetrokkenheid en creativiteit. Mönks en Mason (2000) hebben dit model verder ontwikkeld tot een multifactorenmodel, waarin taakbetrokkenheid wordt vervangen door motivatie en waarbij omgevingsfactoren zoals school, vrienden en gezin worden toegevoegd. In een vruchtbaar samenspel tussen persoonlijkheidskenmerken en sociale omgevingen wordt verondersteld dat hoogbegaafdheid zich ontwikkelt. Het is tevens van belang dat de persoon voldoende sociale competenties kan verwerven (Mönks & Mason, 2000). Het differentiatie-model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (2010) gaat uit van het feit dat ieder individu aangeboren, specifieke natuurlijke vermogens bezit. Deze vermogens vormen het startpunt en kunnen door middel van (in)formeel leren en oefenen worden omgezet in systematisch ontwikkelde vaardigheden. Het model van Gagné biedt inzicht in de onderscheidende vermogens en vaardigheden die betrokken zijn bij talentontwikkeling. In het model van Gagné (2010) ligt de nadruk op drie katalysatoren, namelijk het intrapersonlijke, de omgeving en toeval. Deze katalysatoren spelen een cruciale rol bij het ontwikkelingsproces waarbij natuurlijke vermogens zich ontwikkelen tot systematisch ontwikkelde vaardigheden, oftewel talent. De katalysatoren hebben invloed op dit proces en kunnen de ontwikkeling bevorderen of belemmeren. De intrapersonlijke katalysator omvat eigenschappen zoals fysieke kenmerken, motivatie en persoonlijkheid, die een directe impact hebben op de ontwikkeling van talent. Aan de andere kant vertegenwoordigt de omgevingskatalysator het milieu of de omgeving waarin een individu zich bevindt. Deze omgeving bestaat uit belangrijke personen, voorzieningen en belangrijke gebeurtenissen die van invloed zijn op het ontwikkelingsproces. Het begrijpen van deze katalysatoren en hun impact op talentontwikkeling kan van belang zijn bij het bieden van passende ondersteuning aan hoogbegaafde individuen. Door rekening te houden met zowel de intrapersonlijke als omgevingsfactoren kunnen onderwijsinstellingen en beleidsmakers effectieve programma's en strategieën ontwikkelen om de ontwikkeling van talent te bevorderen. In conclusie, benadrukken zowel het triadisch model van Renzulli, het multifactorenmodel van Mönks en Mason als het differentiatie-model van Gagné de rol van intrapersonlijke en omgevingsfactoren bij de ontwikkeling van hoogbegaafdheid en talent. Door inzicht te krijgen in deze factoren en hun onderlinge interactie, kan er een omgeving gecreëerd worden die de ontwikkeling van talent optimaal ondersteunt.

Aangezien er geen eenduidige wetenschappelijke definitie is van hoogbegaafdheid werkt de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) met een consensus en/of aanvulling vanuit meerdere modellen. Sterk potentieel, intrinsieke motivatie, creatief vermogen, zijnskenmerken, intensiteit/hoog zelfbewustzijn zijn kenmerken die zouden kunnen duiden op (hoog)begaafdheid. Daarnaast is volgens het SLO (hoog)begaafd: domein specifiek, meer-dimensioneel en dynamisch. Vanuit hoger onderwijs instellingen wordt veelal gewerkt met de volgende definitie over hoogbegaafdheid: 'Een hoogbegaafde is een snelle

en slimme denker die complexe zaken aan kan. Autonom, nieuwsgierig en gedreven van aard. Een sensitief en emotioneel mens, intens levend. Hij of zij scheidt plezier in creëren' (Kooijman- Van Tiel, 2008). Deze elementen staan beschreven in het Delphi model, dat is ontwikkeld in 2007 door twintig Nederlandse experts op het gebied van hoogbegaafdheid. Het Delphi model geeft de verwijten en negatieve uitingen die een hoogbegaafde vaak heeft gehoord in prettige termen verwoordt; het model benadrukt de positieve kant van hoogbegaafdheid. Het kan voor hoogbegaafden 'als balsem op de – vaak al oude – wonde' ervaren worden (Kooijman- Van Tiel, 2008, p.71). Het accent bij dit model ligt op de persoonlijke beleving van de hoogbegaafde. Het is een existentieel model, waarbij de innerlijke facetten, maar ook de wisselwerkingen met de samenleving benadrukt worden. Tevens is dit model vanuit hoogbegaafde volwassenen ontwikkeld, en gericht op hoogbegaafde volwassenen. Een beperking van dit model is dat het geen wetenschappelijk model is, echter op grond van de herkende praktijk tot stand is gekomen.

Maatschappelijke/ praktische relevantie, de toegevoegde waarde

De onderzoeker werkt als projectleider hoogbegaafdheid en als hogeschooldocent op NHL Stenden Hogeschool. De termen 'studentwelzijn' en 'studentsucces' zijn veelal te vinden in beleidsdocumenten, studiegidsen en websites in het hoger onderwijs, ook bij de hogeschool waar de onderzoeker werkzaam is. De onderzoeker merkte op dat studenten met kenmerken van hoogbegaafdheid andere behoeftes hebben op het gebied van welzijn en studiesucces. Enerzijds hebben ze behoefte aan extra uitdaging, die verder ging dan wat de studie kan bieden. Anderzijds voelen ze zich vaak anders en blijkt hun executieve functies vaak niet goed ontwikkeld te zijn. De onderzoeker vindt het intrigerend om te ontdekken wat deze studenten nodig hebben om (beter) in hun eigen kracht te kunnen staan; dit betekent dat ze vooral exploreren wie zij zijn en wat ze zelf nodig hebben om sterker te staan. Hierdoor wordt het welzijn van de studenten vergroot en daarmee ook het studiesucces. De gaven zijn kostbare natuurlijke hulpbronnen die onze aandacht, zorg en koestering verdienen aldus Pfeiffer (2013).

De maatschappij verwacht vaak dat studenten met hoogbegaafde kenmerken moeiteloos de overgang naar het hoger onderwijs maken en slagen zonder extra ondersteuning (Blaas, 2014; Gómez-Arízaga & Conejeros-Solar 2013; Ritchotte et al. 2014).

Minister van Engelshoven (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) heeft in 2020 tijdens Kamervragen aangegeven dat er geen overzicht is van het aantal hoogbegaafde studenten die wel of geen passend aanbod ontvangen. Daarnaast stelt zij dat hoogbegaafdheid vaak om extra begeleiding vraagt. Zij geeft aan dat zowel de Vereniging Hogescholen (VH) als de Vereniging van Universiteiten (VSNU) op de hoogte zijn van de specifieke aandacht en aanpak die (hoog)begaafde studenten nodig hebben. Minister van Engelshoven benadrukt dat elke student de kans moet krijgen om zich te ontwikkelen. In het hoger onderwijs dient rekening gehouden te worden met de speciale omstandigheden van elke student, waarbij hoogbegaafdheid gezien kan worden als zo'n bijzondere omstandigheid waarvoor passende voorzieningen getroffen moeten worden.

Het probleem met betrekking tot hoogbegaafdheid en onderwijs in Nederland wordt deels erkend door een in 2023 aangenomen motie. Hierin wordt vermeld dat een derde van de 15.000 thuiszittende kinderen hoogbegaafd is en dat er geen passend onderwijsaanbod voor hen beschikbaar is. Hoogbegaafde kinderen groeien op tot hoogbegaafde adolescenten, aangezien hoogbegaafdheid niet verdwijnt naarmate kinderen ouder worden (Fiedler, 2012; Jacobsen, 1999; Rinn & Bishop, 2015;

Shareef, 2015). Dit suggereert dat dezelfde behoeften en uitdagingen die gelden voor hoogbegaafde kinderen ook nog steeds aanwezig kunnen zijn bij hoogbegaafde adolescenten (Vreys et al., 2016). Het impliceert dat theoretische kaders en benaderingen die gericht zijn op het voorzien in deze behoeften en uitdagingen, die van toepassing zijn op kinderen, ook relevant kunnen zijn voor adolescenten.

De drempel van een IQ van 130 (wat overeenkomt met 2,28% van de bevolking) is de meest gebruikte statistische definitie van hoogbegaafdheid (Vaivre-Douret, 2011). De Stichting Landelijk Netwerk Hoogbegaafd in het Hoger Onderwijs heeft een schatting gemaakt dat 10% van de studenten hoogbegaafd zou kunnen zijn, maar dit is niet onderzocht. Deze schatting is gebaseerd op de ervaring van decanen en docenten in het hoger onderwijs die studenten met kenmerken van hoogbegaafdheid opmerken en begeleiden. Dit komt overeen met het gemiddelde percentage van 10% van leerlingen met kenmerken die kunnen wijzen op (hoog)begaafdheid (SLO, geen datum). Hoogleraar begaafdheid Bakx suggereert dat verondersteld kan worden dat 10% van de leerlingen passend onderwijs nodig heeft op basis van kenmerken van hoogbegaafdheid (www.fontys.nl). NHL Stenden Hogeschool telt ongeveer 20.000 studenten. Op basis van bovenstaande schattingen kunnen tussen de 456 (2,28%) en 2000 (10%) van de studenten kenmerken van hoogbegaafdheid hebben. Mendaglio (2013) suggereert dat waarschijnlijk de meerderheid van de universiteitsstudenten hoogbegaafd is, ongeacht of ze geïdentificeerd zijn. Wetenschappelijk onderzoek ontbreekt met betrekking tot specifieke cijfers, hoogstwaarschijnlijk vanwege een beperkte hoeveelheid onderzoek naar hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs in het algemeen (Fiedler, 2013; Van Horssen-Sollie, 2016). Het is noodzakelijk om verder onderzoek te doen om te bepalen hoe groot deze groep is, welke uitdagingen zij tegenkomen en hoe zij het beste kunnen worden ondersteund (Keijsers, 2018).

David (2021a) stelt dat het begeleiden van hoogbegaafden van groot belang is voor de toekomst van de samenleving. Het is essentieel om hoogbegaafden te begeleiden op een pad dat hen in staat stelt hun talenten te ontwikkelen en te benutten (David, 2021a). In 2005 onderzochten Mönks en Pfluger hoogbegaafd onderwijs in 21 Europese landen waaronder Nederland. Zij gaven aan het realiseren van voorzieningen voor hoogbegaafde studenten in Nederland is begonnen met particuliere initiatieven en inspanningen binnen de Radboud Universiteit Nijmegen en de Universiteit in Utrecht. Hoewel er op dat moment nog geen expliciet wettelijk kader bestaat dat de rechten van hoogbegaafde studenten en hun speciale behoeften vastlegt, is er sinds 2002 wel erkenning voor hoogbegaafde studenten, als een groep studenten met speciale behoeften gekomen. Echter is gebleken bij navraag bij de Stichting Landelijk Netwerk Hoogbegaafd in het Hoger Onderwijs dat er geen specifiek materiaal ontwikkeld is in Nederland om hoogbegaafde studenten te trainen en te coachen, opdat hun welzijn vergroot wordt en ze hun studie met succes kunnen behalen.

Literatuurverkenning

Hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs

Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar hoogbegaafdheid in latere leeftijdsfasen dan primair of voortgezet onderwijs (Fiedler, 2013; Van Horssen-Sollie, 2016). Hoogbegaafde volwassenen zijn een relatief ononderzochte groep in de onderzoeksliteratuur (Rinn & Bishop, 2015).

Ballast (2013) omschrijft de beperkte longitudinale studies. Ogenschijnlijk tonen de meeste studies aan dat hoogbegaafden die gedurende hun jeugd zijn gevolgd vaak universitaire diploma's behalen, succesvolle carrières hebben en gemiddeld genomen meer carrière succes bereiken dan hun leeftijdsgenoten. Desondanks blijkt uit verder onderzoek dat veel hoogbegaafden teleurgesteld zijn over hun prestaties en de mate waarin zij hun potentieel hebben kunnen benutten. Ze hebben te maken gehad met teleurstelling, depressie, conflicterende carrièrekeuzes en ervaren identiteitsproblemen in hun leven.

Volgens Rinn & Plucker (2004) is er voldoende bewijs dat hoogbegaafde studenten belangrijke intellectuele en sociale behoeften hebben die verschillen van die van studenten met een gemiddeld niveau. Echter, op hogescholen en universiteiten is er weinig bewijs dat aan deze behoeften wordt voldaan. Mogelijk geloven opvoeders en onderzoekers dat het hoger onderwijs hoogbegaafde studenten de academische uitdagingen biedt die ze altijd hebben gewenst, waardoor zij deze uitdagingen op eigen kracht moeten kunnen bereiken. In een systematische review en literatuuranalyse over hoogbegaafdheid, uitgevoerd door Rinn en Bishop (2015), wordt benadrukt dat er beperkt onderzoek is gedaan naar hoogbegaafde studenten. Verder onderzoek zou kunnen helpen om inzicht te krijgen in de behoeften van hoogbegaafden, om hun eigen gedrag beter te begrijpen en om hun volledige potentieel te bereiken. Dat er nauwelijks wetenschappelijke literatuur specifiek over hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs is, wordt ook erkend door Mendaglio (2013) en Rijnberg (2018). Het hoger onderwijs is een poort naar werkgelegenheid en dit geeft een bijdrage aan de productieve groei van de samenleving. Abeysekera (2014) benadrukt het belang om hoogbegaafde studenten te identificeren en te koesteren om een productieve samenleving op te bouwen.

Dit onderzoek onthult het verhaal van hoe hoogbegaafde kinderen hun hoogbegaafdheid naar volwassenheid dragen. De resultaten laten zien dat er mogelijk meer nadruk moet worden gelegd op het helpen van hoogbegaafden om hun verhoogde niveau van zelfbewustzijn te begrijpen. De resultaten kunnen ook dienen als aanmoediging voor hoogbegaafde volwassenen om hun zelfbewustzijn te gebruiken om hun begrip om te zetten in actie.

Diepstraten et al. (2021) beschrijven dat in het Nederlands hoger onderwijs vier onderzoeken plaats hebben gevonden voor de doelgroep studenten met kenmerken van hoogbegaafdheid. Tabel 1 toont de belangrijkste uitkomsten en aanbevelingen van deze vier onderzoeken.

Tabel 1

Overzicht onderzoeken over hoogbegaafde studenten in het Nederlands hoger onderwijs

Auteur	Soort onderzoek	Belangrijkste uitkomst en aanbevelingen:
Ballast, I. (2013).	Expert Interviews	Hoogbegaafde kinderen moeten beter voorbereid zijn op hun volwassenheid

		Aanbevelingen: geef inzicht in hoogbegaafdheid, inzicht en motivatie door kerntalenten en les in communicatie en communicatieproblemen
Obbink, L. & Van den Berg, G. (2017).	Expert Interview en focus groep	De kenmerken en behoeften van hoogbegaafde jongvolwassen in de leeftijd van 18-26 jaar Aanbevelingen: vergroot kennis over hoogbegaafdheid bij docenten en studenten, bevorder de zelfacceptatie en sociale aansluiting van de studenten, daag studenten uit tot excelleren
Rijnberg, M. (2018).	Literatuurstudie, extrapolatie resultaten PO en VO naar HBO	Hoogbegaafde studenten hebben andere leerbehoeften dan de meeste studenten Aanbevelingen voor inzetten op signalering en begeleiding en aanpassen onderwijs op basis van leerbehoeftes
Damen, A. (2018).	Literatuurstudie, vragenlijst, interview met studenten, focusgroep en werkgroep	De opleidingsbehoeften liggen voornamelijk in het cluster prestatiemotivatie Aanbeveling: Scholing aan het docententeam waarbij wetenschappelijke kennis over hoogbegaafdheid verspreid wordt, waar misvattingen hieromtrent kunnen worden bestreden en waar training in het signaleren aangeboden wordt

Vanuit het vooronderzoek van Diepstraten et al. (2021) met betrekking tot bovenstaande onderzoeken zijn de overeenkomsten/ behoeften van de student met hoogbegaafde kenmerken gegroepeerd in vijf clusters, genaamd zin(geving), sociaal functioneren, zelf inzicht en jezelf zijn, inhoud van het onderwijs en soort sturing en begeleiding. Daarna hebben zij zelf verdere onderzoeken gedaan.

De belangrijkste conclusies van de onderzoeken van Diepstraten et al. (2021) zijn door hen samengevat in een kenniskaart, te vinden in bijlage 2. De kenniskaart is een weergave waarbij wordt benoemd dat wát de student ervaart in het hoger onderwijs niet hetgeen is dat de student zou wensen; hetgeen waarbij de student zou kunnen floreren. Dit geldt op vijf vlakken. Het eerste gaat over dat de student zichzelf wil zijn, maar anders is en dat de student zich ook steeds anders voelt. De student zou graag anders mogen zijn. Het tweede gaat over de inhoud van het onderwijs. Dat is gericht op competentie, op zijn best interessant en nuttig voor de praktijk. De student met hoogbegaafde kenmerken zoekt onderwijs dat is gericht op competentie, diep en complex, breed associatief en snel schakelen. Sturing en vorm is het derde vlak. Hierbij is autonomie erg belangrijk, maar wat de student ervaart als alles meezit, is hulp bij planning en aanpak voor toetsing. Wat de student graag wil is ruimte en vertrouwen, geen kaders en eisen, maar op eigen manier kunnen doen. Bij het vierde vlak is de sociale omgang ook erg belangrijk volgens de student. De relatie is in het beste geval samen aan hetzelfde product werken en gezelligheid. De student zou graag willen werken met gelijkgestemden, waarbij de student niet hoeft te denken hoe iets gezegd behoort te worden. Hierbij is dezelfde manier van denken en humor belangrijk en dat de student nog iets van de ander kan leren. Het laatste vlak gaat over leren. De student met hoogbegaafde kenmerken ervaart vooral dat het gaat over extrinsieke motivatie; over zinnig leren, leren voor de toets en het diploma en goed worden in je beroep. Intrinsieke motivatie is echter gewenst, waarbij interesse, nieuwsgierig, in de flow zijn en jezelf ontwikkelen aanwezig behoren te zijn.

Het onderzoek van Keijsers (2018) was niet meegenomen in het onderzoek van Diepstraten et al. (2021). In het onderzoek, vindt een semigestructureerd interview plaats met twaalf deelnemers. Aan het einde van het interview worden de deelnemers geconfronteerd met een lijst van factoren die mogelijk een rol spelen bij de uitdagingen die zij ervaren op het gebied van studeren of student zijn in combinatie met

hoogbegaafdheid. Ondanks dat het een relatief klein onderzoek is, biedt het wel indicaties omtrent de uitdagingen waarmee studenten met hoogbegaafde kenmerken geconfronteerd kunnen worden. De erkenning van uitdagingen gerelateerd aan hoogbegaafdheid blijft achterwege binnen de universiteit, voornamelijk vanwege een gebrek aan bekendheid hieromtrent. Studentbegeleiders, docenten en bestuurders schieten tekort in het adequaat herkennen en erkennen van studenten met kenmerken van hoogbegaafdheid, waardoor de aangeboden oplossingen binnen de universiteit lijken te falen. Hoogbegaafde studenten ervaren een grotere behoefte aan verdieping en uitdaging dan wat de universiteit hen biedt. Bovendien verlangen zij naar meer vrijheid in de wijze waarop zij de benodigde kennis vergaren. De helft van de studenten geeft aan behoefte te hebben aan begeleiding bij het ontwikkelen van studievaardigheden, zoals leren studeren. Ook geeft de helft aan dat zij sterk belemmerd worden door overmatig complex denken en neigen zij tot het volgen van zijsporen. Daarnaast ondervindt de helft moeilijkheden bij samenwerken. Vijf studenten melden specifieke problemen met hun concentratievermogen. Bovendien ervaren studenten obstakels bij de overgang naar het hoger onderwijs en de transitie naar het functioneren in de maatschappij. Voor beide overgangen is passende begeleiding gewenst, zoals het aanleren van studievaardigheden en zelfregulatie. Daarnaast geven de studenten aan dat ze zelfkennis en kennis over hoogbegaafdheid nodig hebben om hun welzijn en studiesucces te bevorderen.

Van den Muijsenberg (2020) heeft in België, een programma voor studieondersteuning gecreëerd voor hoogbegaafde jongeren aan de universiteit. Ze concludeert dat studieondersteuning daadwerkelijk kan helpen om de uitdagingen en belemmeringen die deze jongeren ervaren aan te pakken. Het is belangrijk dat de coaches passende kennis bezitten. Tevens raadt ze aan om een homogene groep te creëren met gelijkgestemden om de eenzaamheid af te laten nemen. Daar waar Van den Muijsenberg (2020) aangeeft dat coaches passende kennis moeten bezitten, voegt David (2021b) toe dat het wenselijk is dat de coach beschikt over emotionele intensiteit, snel denkvermogen, flexibiliteit, hoge gevoeligheid en een hoge intelligentie. Vanuit de onderwijsparadigma's zijn er ook vijf domeinen belangrijk in het opleiden, traïnen van hoogbegaafden namelijk inzicht in opvattingen over hoogbegaafdheid, onderwijsbehoeften zien, begrijpen, en erop kunnen inspelen en ook de reacties op interventies kunnen beoordelen (Van Gerven, 2021).

Studenten met kenmerken van hoogbegaafdheid

In de literatuur zijn er verschillende indelingen te vinden met betrekking tot de profielen van hoogbegaafden (Abeysekara, 2014; Betts & Neihart, 1988; Reis & McCoach, 2000). De indeling van Akeysekara (2014) is een vertaling van de profielen van Betts en Neihart (1988) en Baum et al. (2001) naar studentenprofielen. Er zijn zes verschillende profielen beschreven, namelijk: de conventionele en onafhankelijke, de conventionele en afhankelijke, de divergent begaafde en/of getalenteerde, de stiekem/onbewust begaafde en/of getalenteerde, de alternatief begaafde en/of getalenteerde en hulpeloos begaafde en/of getalenteerde. Deze zes profielen zijn omgezet in user personae, die te vinden zijn bijlage 1. In deze profielen zijn de verschillende gedragingen en behoeftes te vinden.

Pfeiffer (2013) benadrukt dat identificeren van hoogbegaafdheid bij studenten geen gemakkelijke zaak is. Bij inschrijving van een student in het hoger onderwijs wordt niet gevraagd naar diagnostische attesten, waardoor het identificeren van een student met hoogbegaafde kenmerken complex is (Van den Muijsenberg, 2020). Van der Ven (2022) is coach in hoogbegaafdheid bij adolescenten en volwassenen

sinds 2007. Volgens haar is in de groep van studenten met hoogbegaafde kenmerken veel diversiteit: een deel is bewust hoogbegaafd of onbewust hoogbegaafd, een deel heeft wel passend onderwijs gehad en een deel niet, een deel heeft wel problemen en een deel niet. Waarschijnlijk is een groot deel van de studenten met kenmerken van hoogbegaafdheid, zich niet bewust dat ze kenmerken van hoogbegaafdheid hebben, geeft Van der Ven (2022) aan vanuit haar praktijkervaring. Ze benoemt dat deze personen bij een hulpverlener terecht kunnen komen met klachten als faalangst, vermijding of uitstelgedrag. De verwerving van kennis omtrent hoogbegaafdheid en de implicaties ervan versterkt het individu en bevordert zelfbewustzijn. Het bieden van praktische richtlijnen voor handelen is wenselijk, aangezien dit een gevoel van verlichting en ruimte kan creëren, waardoor klachten kunnen afnemen en zelfs kunnen verdwijnen. Bovendien zijn er hoogbegaafde individuen die geen hinder ondervinden van hun hoogbegaafdheid en daarom ook niet de vraag stellen of ze hoogbegaafd zijn. Deze personen kennen over het algemeen een zeer succesvol verloop in hun schoolperiode en carrière en zijn niet op zoek naar verklaringen voor hun situatie. In het onderzoek van Shareef (2015) laten de resultaten zien dat er mogelijk meer nadruk moet worden gelegd op het helpen van hoogbegaafden om hun verhoogde niveau van zelfbewustzijn te begrijpen en te kunnen omzetten in actie.

Het ontdekken van hoogbegaafdheid op volwassen leeftijd kan levens veranderend zijn wanneer de hoogbegaafde zijn authentieke onbelemmerde identiteit vindt (Jacobsen, 1999). Het onderzoek van Favier-Townsend (2015) naar percepties van oorzaken en langetermijneffecten van academische onderprestaties bij volwassenen met een hoog IQ sluit hierop aan. Vele individuen rapporteren persoonlijke problematiek, waaronder identiteitsverwarring, sociale isolatie, een negatief zelfbeeld, faalangst en psychische aandoeningen zoals depressie. De ontdekking van hun hoog IQ fungeert als een scharnierpunt in hun levens en oefent een aanzienlijk positieve invloed uit op hun gevoel van eigenwaarde, zij het niet noodzakelijkerwijs op andere aspecten van hun leven. Van de 158 respondenten die de initiële vragenlijst hebben ingevuld, heeft 64 personen (40,1%) verklaard dat zij hun academische onderprestaties op school hebben weten te keren door op een later tijdstip in hun volwassen leven kwalificaties voor hoger onderwijs te behalen. In het onderzoek van Van Horsen-Sollie (2016) wordt identificatie gezien als groot belang om te ontwikkelen op het vlak van zelfkennis en zelfbegrip, wat weer leidt tot verhoging van het psychologische welzijn. In dit onderzoek wordt weergegeven dat het nog niet duidelijk is waarom sommige mensen na identificatie een succesvolle zelfacceptatie en identificatieproces doorlopen en sommige mensen de slachtofferrol en een passief-agressieve houding aannemen, oftewel negativistisch gedrag aannemen. Na een systematisch review en analyse van de literatuur met betrekking tot hoogbegaafde volwassenen, concluderen Rinn en Bishop (2015) dat niet alle hoogbegaafde volwassenen streven naar eminentie met hun gaven. Bovendien hebben niet alle hoogbegaafde volwassenen altijd de mogelijkheid om dit te doen. Ze stellen dat hoogbegaafdheid, net als tijdens de kindertijd, nog steeds gebaseerd is op potentieel. Het is echter essentieel dat men de gelegenheid krijgt om dit potentieel te ontplooiën.

In het artikel van Hornsey en Jetten (2004) worden de theorieën uitgelegd die onder het concept zitten van 'de behoefte om erbij te horen' en 'de noodzaak om anders te zijn'. Ze leggen uit dat het gaat om een evenwicht, een balans te vinden tussen 'de behoefte om opgenomen te worden in sociale groepen' en 'de behoefte om anders en onderscheidend te zijn' (Hornsey & Jetten, 2004, p.248). Dit fenomeen wordt door Coleman en Sanders (1993) beschreven dat waarschijnlijk hoogbegaafde adolescenten twee primaire sociale behoeften hebben. Allereerst om een identiteit te ontwikkelen als een persoon die

begaafd en getalenteerd is en daarnaast om normale sociale interactie met anderen te willen hebben. Dit suggereert dat, aangezien hoogbegaafde studenten meer afwijken van het gemiddelde, het lastiger voor hen is, om hun unieke zelf te kunnen zijn en zich moeilijker verbonden kunnen voelen met andere studenten. Obbink en Van den Berg (2017) bevestigen dat het belangrijk is om dit evenwicht te vinden en adviseren om zelfacceptatie te bevorderen en sociale aansluiting van de studenten. De behoeften omschreven door Coleman en Sanders (1993) passen bij de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) waarbij de psychologische behoeften 'relatie, competentie en autonomie' naar voren komen. De drive en intrinsieke motivatietheorie van Pink (2010) passen ook bij deze behoeften, waarbij overlappend met de zelfdeterminatie theorie tevens 'autonomie en meesterschap' wordt genoemd en 'zingeving' als component toegevoegd.

Kerr (1988) geeft aan dat hoogbegaafde jongeren vaak worstelen met tegenstrijdige gevoelens over hoogbegaafdheid. Ze willen hun unieke vaardigheden erkennen en waarderen, maar ze maken zich ook zorgen over het sociale stigma dat dergelijke vaardigheden kunnen aanwakken. Kerr (1988) adviseert aan opvoeders, counselors en psychologen om deze worsteling te herkennen en actie te gaan ondernemen, zodat deze hoogbegaafde jongeren in het reine kunnen komen met hun hoogbegaafdheid en daardoor hun hoogbegaafdheid kunnen omarmen. In het onderzoek van Stalnacke en Smedler (2011) hebben 302 leden van de Zweedse Mensa Society een vragenlijst ingevuld. Uit dit onderzoek, onder volwassen hoogbegaafden, is gebleken dat het opgroeien en het begrijpen van het sociale spel uitdagender is, en meer tijd kost, vanwege hun andere cognitieve functioneren. Daarnaast gaven de meeste deelnemers aan, dat, hoewel anders zijn geen probleem meer was, het proces naar acceptatie pijnlijk was geweest. De deelnemers hebben een gebrek aan steun en begrip ervaren, tijdens het opgroeien als hoogbegaafde in hun omgeving en op school. Naast dit gemis kwamen ook de voldoening en de voordelen van het hoogbegaafd zijn ter sprake. In tegenstelling, toont het onderzoek van Verschueren et al. (2019) aan dat hoogbegaafde leerlingen beter geaccepteerd worden dan gemiddeld begaafde leerlingen, volgens docenten en collega's. Echter, de leerlingen zelf gaven geen positieve zelfperceptie van acceptatie aan. Hoogbegaafde leerlingen voelen zich echter wel meer erkend en geaccepteerd in klassen waarin het gemiddelde vaardigheidsniveau hoger is. In het verlengde hiervan onderzoeken Pollet en Schnell (2017) of hoogbegaafden erin slagen om een zinvol en gelukkig leven te leven in hun volwassen jaren. Ze hebben gekeken naar de verschillen tussen drie groepen. De eerste groep 'High Achievers' had buitengewoon veel succes op school en universiteit. De tweede groep waren de 'Intellectually gifted', leden van de IQ-vereniging Mensa. De derde groep was een controlegroep: een steekproef van willekeurige inwoners uit Oostenrijk, die niet waren bestempeld als 'intellectually gifted' noch als 'high achievers'. 'High Achievers' lieten een mate van zinvolheid en subjectief welzijn zien die vergelijkbaar was met die van de controlegroep. De 'Intellectually gifted' rapporteerden echter significant lagere waarden in beide facetten van welzijn. Onder de 'Intellectually gifted' is generativiteit de sterkste voorspeller van zinvol leven. Generativiteit is de betrokkenheid voor het grotere goed en komende generaties; 'dat de persoon dingen doet of creëert die waardevol zijn, ook na diens dood' (Schnell, 2011, p. 671). Bij 'High Achievers' staat in een zinvol leven, betekenisvol werk, het meest centraal. Wat subjectief welzijn betreft werd zelfcompassie vastgesteld als de sterkste voorspeller voor de 'Intellectually gifted', terwijl ontwikkeling de belangrijkste voorspeller was voor de 'High Achievers'. Hieruit is op te maken dat werken aan facetten van het welzijn bij de student met hoogbegaafde kenmerken wenselijk, maar ook verschillend kan zijn per persoon.

Het onderzoek van Manni (2013) sluit aan op Stalnacke en Smedler (2011), Kerr (1988) en Pollet en Schnell (2017), waarbij bij het exploratief onderzoek van Manni (2013) de nadruk ligt op de social coping strategieën van hoogbegaafde volwassenen. Dit onderzoek vond plaats aan de hand van de social coping scales van Swiatek (1998). De social coping strategieën die hieruit voortkwamen waren: verbergen van hoogbegaafdheid, ontkennen van negatieve invloed van hoogbegaafdheid op acceptatie door leeftijdsgenoten, humor gebruiken, conformerend gedrag vertonen en ontkennen van hoogbegaafdheid. Vanuit dit onderzoek wordt ook duidelijk het belang van erkennen en omarmen van hoogbegaafdheid benadrukt en de indirecte invloed op het welzijn.

Uit onderzoek van Blaas (2014) blijkt dat er een sterke correlatie bestaat tussen sociaal-emotioneel welzijn en schoolresultaten. Het is duidelijk dat sociaal-emotioneel welzijn een directe invloed heeft op schoolresultaten. Verder onderzoek toont ook aan dat er een wederkerig effect is tussen deze twee variabelen. Er is vastgesteld dat er een wederkerig effect bestaat tussen academisch zelfbeeld en onderpresteren, maar het is onbekend of zelfregulering en eigenwaarde dezelfde relatie hebben. Er is echter wel verder onderzoek nodig om de wederzijdse relatie tussen sociaal-emotioneel welzijn en schoolprestaties van hoogbegaafde leerlingen vast te stellen. Deze kennis kan worden toegepast om effectievere programma's te ontwikkelen die de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen beter ondersteunen.

Landis en Reschly (2013) benoemen dat hoogbegaafde studenten die dreigen uit te vallen vaak over het hoofd worden gezien, omdat docenten zich kunnen laten misleiden door de eerdere prestaties van deze studenten en de mogelijkheid van falen over het hoofd zien. Daarnaast leiden sterke redeneervaardigheden ertoe dat de student goede cijfers behaalt, ondanks het vertonen van onderpresterend gedrag en het ontbreken van de noodzaak om te studeren. Er worden verschillende opties genoemd met betrekking tot onderwijsaanpassingen die dienen als interventies voor voortijdige uitval. Een ander belangrijk onderdeel van empirisch ondersteunde drop-outinterventies is de aanwezigheid van een bezorgde volwassene, zoals een mentor, die begeleiding en hulp biedt. Studenten brengen regelmatig tijd door met een mentor die hen begeleidt bij het behalen van onderwijs- en loopbaandoelen en ondersteuning biedt bij het afronden van hun school.

In een onderzoek uitgevoerd door Hu et al. (2020) wordt gekeken naar passende interventies voor hoogbegaafde onderpresteerders. Uit dit onderzoek blijkt dat hoogbegaafde onderpresteerders die interventies ontvangen significant beter scoren dan hun vergelijkingsgenoten op psychosociale uitkomsten, waaronder zelfeffectiviteit, doelwaardering, percepties van de omgeving, zelfregulatie/motivatie en psychosociaal functioneren. Over het algemeen profiteren hoogbegaafde onderpresteerders aanzienlijk van de interventies, aangezien ze een verhoogde motivatie om te leren ervaren, een verbeterde zelfregulatie ontwikkelen en een meer betekenisvolle schoolervaring hebben.

Referenties

- Abeyssekera, I. (2014). Giftedness and talent in university education: A review of issues and perspectives. *Gifted and Talented International*, 29(1-2), 137-146.
- Armstrong, Desson, St, J., & Watt. (2019). The d.r.e.a.m. program: developing resilience through emotions, attitudes, & meaning (gifted edition) - a second wave positive psychology approach. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 307–332. <https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1559798>
- Ballast, I. (2013). *‘Daar redden wij het niet mee!’ Ervaringen van hoogbegaafde volwassenen met levens- en loopbaanvragen en hoe het onderwijs hoogbegaafde kinderen beter kan voorbereiden op hun volwassenheid* (unpublished dissertation). Radboud Universiteit Nijmegen.
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: an approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477–90.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 243-255.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). Ruler: a theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622–630.
- Coleman, L. J., & Sanders, M. D. (1993). Understanding the Needs of Gifted Students: Social Needs, Social Choices and Masking One's Giftedness. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(1), 22-25.
- Coplan, J., MD. (2010). *Making Sense of Autistic Spectrum Disorders: Create the Brightest Future for Your Child with the Best Treatment Options*. Bantam.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 30–39. <https://doi.org/10.1177/0162353214521492>
- Damen, A. (2018). *De opleidingsbehoeften van hoogbegaafde pabo studenten: hoe kan de pabo daaraan tegemoetkomen* (unpublished dissertation). Fontys Tilburg.
- David, H. (2018). Problems and Challenges of the Gifted Adolescent: School-Related Problems of the Gifted Adolescent. *Online Submission*, 2(2), 113-131.
- David, H. (2021a). Main issues in counselling gifted children and youths. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(2), 73-85.
- David, H. (2021b). The conditions for establishing a therapeutic alliance between the counselor and the gifted client. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(1), 23-32.
- Day, A., Howells, K., Mohr, P., Schall, E., & Gerace, A. (2008). The development of CBT programmes for anger: The role of interventions to promote perspective-taking skills. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(3), 299-312.
- Diepstraten, I., Bodewes, D., Weterings-Helmons, A., Bakx, A. (2021). *Hoogbegaafde studenten laten floreren in het hoger onderwijs Fontys TEC-project, deelstudie 1 van 3 Hoe ervaren hoogbegaafde studenten het onderwijs en wat zouden ze graag zien?* Fontys Tilburg, Geraadpleegd op 3 oktober 2022 van <https://fontys.nl/Nieuws/Deelonderzoek-1-Hoogbegaafde-studenten-laten-floreren.htm>
- Favier-Townsend, A. M. M. (2015). *Perceptions of Causes and Long Term Effects of Academic Underachievement in High IQ Adults*.

- 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. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>
- Gómez-Arízaga María P, & Conejeros-Solar, M. L. (2013). Am I that talented? the experiences of gifted individuals from diverse educational backgrounds at the postsecondary level. *High Ability Studies*, 24(2), 135–151. <https://doi.org/10.1080/13598139.2013.838898>
- Hornsey, M. J., & Jetten, J. (2004). The individual within the group: balancing the need to belong with the need to be different. *Personality and Social Psychology Review : An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 8(3), 248–64.
- Horssen-Sollie, J. van (2016). *Levensloopontwikkelingen in het zelfbeeld van hoogbegaafden : een kwalitatief onderzoek*. Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen. Geraadpleegd op 5 oktober 2022, van <https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2016/05/Levensloopontwikkelingen-in-het-zelfbeeld-van-hoogbegaafden.pdf>
- Jacobsen, M.-E. (1999). Arousing the sleeping giant: giftedness in adult psychotherapy. *Roepers Review*, 22(1), 36–41.
- Kallenberg, A. J., Grijsparde, L. van der, & Horzen, C.J. van (2006). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs* (Vierde druk). Boom uitgevers.
- Keijsers, S. (2018). *Hoogbegaafd op de universiteit: de vergeten leeftijd (unpublished dissertation)*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Kerr, B. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245–47.
- Kieboom, T., & Venderickx, K. (2017). *Meer dan intelligent : de vele gezichten van hoogbegaafdheid bij jongeren en volwassenen*. Lannoo.
- Kooijman-van Thiel, M., & Symposium Hoogbegaafd. Dat zie je zó! (2007 : Amsterdam). (2008). *Hoogbegaafd. dat zie je zó! : verslag van een onderzoek naar en een symposium over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden*. OYA Productions.
- Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220-249.
- Luiken, K. (2023, 16 februari). 'Eindelijk erkenning voor hoogbegaafde kinderen'. Bron.Fontys.nl . Geraadpleegd op 15 mei 2023, van <https://bron.fontys.nl/eindelijk-erkenning-voor-hoogbegaafde-kinderen/>
- Manni, M. (2013). *Social coping-strategieën bij hoogbegaafde volwassenen (unpublished dissertation)*. Tilburg University.
- Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/0261429412440646>
- Mönks F.J, Pflüger Robin, Radboud Universiteit Nijmegen, & Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutschland). (2005). *Gifted education in 21 european countries: inventory and perspective*. Radboud University Nijmegen.
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 141-155). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Muijsenberg, E van den (2020). *Hoogbegaafde jongeren aan de universiteit: ontwikkeling van een aanbod voor studie-ondersteuning (unpublished dissertation)*. KU Leuven
- Obbink, L., Berg, van den, G., Pluijgers, E., & Emmaüs, C. en C. H. E. (2017). *Hoogbegaafdheid bij jongvolwassen studenten (unpublished dissertation)*. Christelijke Hogeschool Ede
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., & Keefer, K. V. (2017). Giftedness and academic success in college and university: why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183–194.

- Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 29(1), 86–97. <https://doi.org/10.1177/0261429412440653>
- Piechowski, M. M. (1999). *Overexcitabilities*. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 2, pp. 325–334). San Diego, CA: Academic Press.
- Pink, D. H. (2010). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Canongate Books.
- Pollet, E., & Schnell, T. (2017). Brilliant: but what for? meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *Journal of Happiness Studies : An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 18(5), 1459–1484. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9783-4>
- Probst, B., & Piechowski, M. (2012). *Overexcitabilities and temperament*. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (pp. 443-460). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli J. (1985). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity. In Sternberg R., Davidson J. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press.
- Riaz, Z., Salman Shahzad, R. A., & Khanam, S. J. (2013). Psychological adjustment among intellectually gifted secondary school children. *Pakistan Journal of Psychology*, 44(2).
- Rijnberg, M. (2018). *Een wereld te winnen: hoogbegaafden in het hbo laten leren*. (unpublished dissertation). Radboud Universiteit Nijmegen
- Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted adults: a systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213–235.
- Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates. *Gifted child quarterly*, 48(1), 54-67.
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement-orientation model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183-198.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68
- Schnell, T. (2011). Individual differences in meaning-making: considering the variety of sources of meaning, their density and diversity. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 667–673. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.006>
- Shareef, N. J. (2015). *An examination of the relationship between self-concept and organizational fit in gifted adults and the moderating effects of social support and work tenure : a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in organization development* (dissertation).
- SLO (z.d.) *De begaafde leerling*. SLO. Geraadpleegd op 8 oktober 2022, van <https://www.slo.nl/thema/meer/begaafde-leerling/definitie/>
- Stalnacke, J., & Smedler, A.-C. (2011). Psychosocial experiences and adjustment among adult swedes with superior general mental ability. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(6), 900–916.
- Standaert, R., Troch, F., & Peeters, I. (2006). *Leren en Onderwijzen: Inleiding Tot de Algemene Didactiek*.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.
- Swiatek, M. A. (1998). Helping gifted adolescents cope with social stigma. *Gifted Child Today Magazine*, 21(1), 42–46.
- Sword, L. (2005). *Emotional intensity in gifted children*. Geraadpleegd op 5 januari 2023, van <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/emotional-intensity-in-gifted-children/>
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2020). Kamervragen (Aanhangsel): *Antwoord op vragen van de leden Rudmer Heerema en Wiersma over het bericht 'Studies niet toegerust op hoogbegaafd talent'* (Nr.

- 2020Z00013). Tweede Kamer der Staten-Generaal. Geraadpleegd op 15 mei 2023, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/ah-tk-20192020-1834>
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2023). Motie van de leden Van Meenen en Paul over onderzoek naar het aanmerken van voltijdhoogbegaafdenonderwijs als speciaal onderwijs (Nr. 459). Tweede Kamer der Staten-Generaal. Geraadpleegd op 15 mei 2023, van <file:///C:/Users/e6012/Downloads/Motie%20van%20de%20leden%20Van%20Meenen%20en%20Paul%20over%20onderzoek%20naar%20het%20aanmerken%20van%20voltijdhoogbegaafdenonderwijs%20als%20speciaal%20onderwijs.pdf>
 - Van der Ven, R. (2022, 14 oktober). "Het belang van het thema hoogbegaafdheid" (keynote). Studiedag stichting HB-HO, Rotterdam.
 - Van Gerven, E. (2021). Educational paradigm shifts and the effects on educating gifted students in the Netherlands and Flanders. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(2), 171–200. <https://doi.org/10.1177/01623532211001452>
 - Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*.
 - Verschueren, K., Lavrijsen, J., Weyns, T., Ramos, A., & De Fraine, B. (2019). Social acceptance of high-ability youth: Multiple perspectives and contextual influences. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 168, 27-46.
 - Vuyk, M. A., Krieshok, T. S., & Kerr, B. A. (2016). Openness to experience rather than overexcitabilities: Call it like it is. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 192-211.
 - Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243-257.
 - Wolfgang, C., & Snyderman, D. (2022). An analysis of the impact of school closings on gifted services: Recommendations for meeting gifted students' needs in a post-COVID-19 world. *Gifted Education International*, 38(1), 53-73.
 - Zakreski, M. J. (2018). When emotional intensity and cognitive rigidity collide: what can counselors and teachers do? *Gifted Child Today*, 41(4), 208–216. <https://doi.org/10.1177/1076217518786984>
 - Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.

Bijlage 1: User personae, gebaseerd op 'profiles of students with giftedness and talent' (Abeysekera, 2014)



Oliver

Leeftijd: 20
Studie: Leisure & Events Management

TYPE VAN HOOGBEGAAFDHEID OF TALENT

- Alternatief begaafd en/of getalenteerd

LEERGEDRAG

- Hij weet dat hij begaafd is in leren buiten het curriculum

FRUSTRATIES/NADELEN

- Niet geïnteresseerd in het leren van het curriculum
- Niet erkend voor de talenten en begaafdheid buiten het curriculum

RESULTAAT ZONDER ONDERSTEUNEND MECHANISME

- Presteert onder op de hogeschool en kan later in het leven wellicht goed presteren

Gebaseerd op 'profiles of students with giftedness and talent' (Abeysekera, 2014)



Emma

Leeftijd: 26
Studie: Hospitality Management

TYPE VAN HOOGBEGAAFDHEID OF TALENT

- Stiekem/onbewust begaafd en/of getalenteerd

LEERGEDRAG

- Ze weet dat ze begaafd is in het leren binnen het curriculum, maar bespeelt het systeem niet in haar voordeel.

FRUSTRATIES/NADELEN

- Geeft toe en schikt zich door de druk van niet-gelijkgestemde leeftijdsgenoten.
- Heeft een negatief zelfbeeld

RESULTAAT ZONDER ONDERSTEUNEND MECHANISME

- Presteert onder op de hogeschool en later in het leven

Gebaseerd op 'profiles of students with giftedness and talent' (Abeysekera, 2014)



Noah

Leeftijd: 19
Studie: Creative Business

TYPE VAN HOOGBEGAAFDHEID OF TALENT

- Divergent begaafd en/of getalenteerd

LEERGEDRAG

- Zeer creatief

FRUSTRATIES/NADELEN

- Weet het systeem niet goed te bespelen in zijn voordeel, of is er niet in geïnteresseerd
- Veroorzaakt interpersoonlijke conflicten
- Negatief zelfbeeld

RESULTAAT ZONDER ONDERSTEUNEND MECHANISME

- Presteert onder op de hogeschool en later in het leven

Gebaseerd op 'profiles of students with giftedness and talent' (Abeyssekera, 2014)



Olivia

Leeftijd 20:
Studie: Communication & Multimedia Design

TYPE VAN HOOGBEGAAFDHEID OF TALENT

- Conventioneel en afhankelijk

LEERGEDRAG

- Kent het systeem en laat het in zijn voordeel werken
- Aangepast en sociaal aanvaardbaar gedrag

FRUSTRATIES/NADELEN

- Zoekt naar manieren om het goed te doen met de minste inspanning
- Niet geïnteresseerd in het creëren van nieuwe mogelijkheden voor haarzelf
- Niet goed aangepast aan veranderende uitdagingen in het leven

RESULTAAT ZONDER ONDERSTEUNEND MECHANISME

- Presteert ondermaats op latere leeftijd

Gebaseerd op 'profiles of students with giftedness and talent' (Abeyssekera, 2014)



Liam

Leeftijd: 24
Studie: Business administration

TYPE VAN HOOGBEGAAFDHEID OF TALENT

- Conventioneel en onafhankelijk

LEERGEDRAG

- Kent en laat het systeem goed in zijn voordeel werken
- Creëert nieuwe kansen
- Aangepast en sociaal aanvaardbaar gedrag

FRUSTRATIES/NADELEN

- Nihil

RESULTAAT ZONDER ONDERSTEUNEND MECHANISME

- Presteert goed, nu en later in het leven

Gebaseerd op 'profiles of students with giftedness and talent' (Abeysekera, 2014)



Amelia

Leeftijd: 25
Studie: International Business

TYPE VAN HOOGBEGAAFDHEID OF TALENT

- Hulpeloos begaafd en/of getalenteerd

LEERGEDRAG

- Ze weet niet zeker of helemaal niet dat ze begaafd is in leren binnen het curriculum, dit komt omdat het systeem op de één of andere manier indoctrineert

FRUSTRATIES/NADELEN

- Kan haar capaciteiten niet uiten op de conventionele manieren die het curriculum biedt

RESULTAAT ZONDER ONDERSTEUNEND MECHANISME

- Presteert onder op de hogeschool en later in het leven

Gebaseerd op 'profiles of students with giftedness and talent' (Abeysekera, 2014)

Bijlage 2: Kenniskaart omgaan met hoogbegaafde studenten

