

EEN BELEVINGSONDERZOEK BIJ STUDENTEN MET HET LABEL HOOGBEGAAFDHEID IN HET HOGER ONDERWIJS

Aantal woorden: 19266

Maj Van Hee

Studentennummer: 01907430

Promotor: Prof. dr. Elisabeth De Schauwer

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Klinische Orthopedagogiek & Disability Studies.

Academiejaar: 2022 – 2023

Abstract

Universiteit Gent

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Afstudeerrichting Klinische Orthopedagogiek & Disability Studies

Academiejaar 2021-2022

Een belevingsonderzoek bij studenten met het label hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs

Niet alle hoogbegaafde studenten behalen het succes dat van hen wordt verwacht in het hoger onderwijs, integendeel. Ze botsen op specifiek aan hoogbegaafdheid geconnoteerde moeilijkheden en barrières. Ze lopen vertraging op of stoppen volledig met hun studies. Het verloren potentieel van deze individuen is niet alleen een verlies voor de samenleving maar ook voor zichzelf. Desondanks is hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs als thema een hiaat in onderzoek en praktijk. In het Vlaamse hoger onderwijs is er weinig tot geen ondersteuningsbeleid voor deze studenten.

Deze masterproef is een belevingsonderzoek naar de ondersteuningsnoden van studenten met het label hoogbegaafdheid. Wij stellen ons de vraag hoe deze groep het Vlaamse hoger onderwijs beleeft, wat zij zien als protectieve factoren en tekorten, om vervolgens aanbevelingen te doen vanuit hun perspectief in functie van een ondersteuningsbeleid in het hoger onderwijs. Er werden bij twaalf participanten semigestructureerde interviews afgenomen, waarin de beleving rond het hoger onderwijs en het label hoogbegaafdheid werd bevraagd.

De participanten ervaren in de eerste plaats een enorme maatschappelijke druk en een heleboel verwachtingen die verbonden zijn aan het label hoogbegaafdheid. Een meer neutrale en geïnformeerde manier van kijken naar hoogbegaafdheid is aangewezen. Het invoeren van een bijzonder statuut kan zorgen voor zowel een structurele alsook een culturele verandering omtrent de ondersteuning van hoogbegaafdheid en kan het taboe en de terughoudendheid rond *disclosure* tegengaan. Een grondige studie(keuze)begeleiding is aan de orde waarbij het verschil in waardeoordeel tussen universiteit en hogeschool verlaten wordt. Tenslotte wordt de beleving van hoogbegaafde studenten gepreoccupeerd door een gevoel van eenzaamheid en is de rol van *peer support* voor deze studenten zeer groot en veelzijdig.

Toelichting van aanpak en inbreng van de onderzoeker

Deze masterproef begon met een persoonlijke interesse voor en nieuwsgierigheid naar hoogbegaafdheid van de onderzoeker. Het originele opzet was om het onderwerp hoogbegaafdheid en vooral de moeilijkheden die daarmee gepaard gaan te onderzoeken en de mensen met het label de ondersteuning te bieden waar en wanneer dit nodig is.

Met een uitgebreide literatuurstudie en door in gesprek te gaan met organisaties en mensen gespecialiseerd in hoogbegaafdheid zoals professor Kieboom, verbonden aan het expertisecentrum Exentra, en Hoogbloei, werd het hoe langer hoe meer duidelijk dat hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs een hiaat bleek te zijn in zowel onderzoek als praktijk.

In samenwerking met promotor prof. dr. Elisabeth De Schauwer en dankzij haar expertise kwam de focus op inclusief onderwijs te liggen en drong volgende vraag zich op: op welke manier kunnen we hoogbegaafde studenten ondersteuning bieden in het hoger onderwijs. De onderzoeksvragen pijlen naar de beleving en ondersteuningsnoden van deze studenten en staan in functie van wat we hieruit kunnen leren voor een ondersteuningsbeleid in het hoger onderwijs.

De onderzoeker verzamelde via het persoonlijke en uitgebreide netwerk een groep van twaalf participanten, hoogbegaafde studenten. Bij ieder van de participanten werd zowel een eerste verkennend gesprek gedaan als een semigestructureerd interview, aan de hand van een interviewleidraad (zie bijlage 1). Deze interviews werden omwille van de maatregelen rond Covid-19 voornamelijk online afgenomen. Ieder van de participanten ondertekende een informed consent (bijlage 2).

De verwerking en analyse gebeurde door de onderzoeker zelf, met een actieve betrokkenheid van prof. dr. Elisabeth De Schauwer.

Voorwoord

Met een ongelooflijke voldoening presenteer ik mijn masterproef als couronnement van mijn opleiding klinische orthopedagogiek en disability studies. Hiermee sluit ik dit fijne hoofdstuk af en sta ik met veel gedrevenheid klaar voor het volgende. Ik laat dit echter niet zomaar aan mij voorbij gaan zonder enkele personen te bedanken die me hebben bijgestaan bij het schrijven van deze masterproef.

Op de eerste plaats wil ik mijn promotor prof. dr. Elisabeth De Schauwer enorm bedanken om mij tot dit punt te krijgen. Dankuwel voor niet alleen uw onmisbare inhoudelijke feedback en expertise maar ook voor de woorden van moed wanneer ik het bos door bomen even niet meer zag en dankuwel voor uw constante nabijheid en aanwezigheid tijdens dit proces.

Als tweede wil ik in bijzonder mijn zus Free bedanken, waar het in feite allemaal mee begon, zelf een hoogbegaafde student die dit onderwerp als geen ander begreep. Dankjewel voor de inspiratie, de vele babbels, en het klankbord dat je me bood voor mijn soms onsamenhangende analyses. Dankjewel.

Verder geef ik een welverdiende *shout-out* aan mijn vrienden en familie die mijn gebabbel, geratel, geleuter, gezeur, geroep en gehuil, rond deze masterproef voor een lange tijd hebben opgevangen.

Aan degene die hier niet genoeg van kregen en het hebben aangedurfd mijn masterproef na te lezen, een welgemeende extra dankjewel.

Tenslotte wil ik de participanten van dit onderzoek ontzettend bedanken voor hun deelname. Dank jullie wel voor jullie openheid, jullie kwetsbaarheid, jullie interessante inzichten en uiteraard jullie kritische blik. Dank jullie wel om deze masterproef te maken tot wat ze nu is.

Maj

Inhoudsopgave

Abstract	2
Toelichting van aanpak en inbreng van de onderzoeker.....	3
Voorwoord.....	4
Inleiding.....	8
Hoofdstuk 1: Literatuurstudie	9
1.1. Hoogbegaafdheid	9
1.1.1. Een definitie	9
1.1.2. Hoogbegaafdheid comorbiditeit en misdiagnose.....	11
1.2. Hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs	13
1.2.1. Hoogbegaafdheid en executief (dis)functioneren	13
1.2.2. Perfectionisme en faalangst.....	14
1.2.3. Motivatie	15
1.2.4. Academisch zelfconcept en hoogbegaafdheid.....	15
1.2.5. Sociaal-emotionele moeilijkheden en eenzaamheid bij hoogbegaafde studenten.....	16
1.3. Hoogbegaafdheid en hoger onderwijs: ondersteunende maatregelen	17
1.3.1. De kangoeroeklas in het hoger onderwijs.....	17
1.3.2. De hoogbegaafde student ondersteunen, coachen en mentoren.....	18
1.3.3. Versnellen naar het hoger onderwijs	18
1.3.4. Sensibilisering en kennis als voorwaarde voor alle ondersteuning	19
1.3.5. Redelijke aanpassing en bijzonder statuut	20
1.4. Probleemstelling en onderzoeksvragen	22
Hoofdstuk 2: Methodologie	24
2.1. Een kwalitatief belevingsonderzoek.....	24
2.2. Participanten.....	24
2.2.1. Verzameling.....	24
2.2.2. Voorstelling	25
2.3. Dataverzameling	28
2.4. Data-analyse	28
Hoofdstuk 3: Resultaten en analyse.....	30

3.1.	Conceptualisering van hoogbegaafdheid.....	30
3.1.1.	Hoogbegaafdheid: een definitie van ervaringsdeskundigen als andere manier van denken	30
3.1.2.	Interactie met de maatschappij: hoogbegaafdheid als luxelabel?	30
3.1.3.	Hoogbegaafdheid en de verbondenheid met het academisch leren	31
3.1.4.	De betekenis van het label hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs.....	31
3.1.5.	Kritische blik op (de relevantie van) het label.....	32
3.1.6.	Ambivalente beleving van het label: Label als <i>badge of honour</i> of label als last..	33
3.1.7.	Samengaan van hoogbegaafdheid, ADHD en ASS.....	34
3.2.	Hoger onderwijs een nieuwe stap: Hoogbegaafdheid en studiekeuze	35
3.3.	Welke hindernissen ervaren de studenten met hoogbegaafdheid?	38
3.3.1.	Executief functioneren.....	39
3.3.2.	Faalangst en perfectionisme	39
3.3.3.	Eenzaamheid.....	40
3.3.4.	Gebrek aan maturiteit - intrinsieke motivatie	41
3.3.5.	Fragiel academisch zelfconcept en academische vermoeidheid	42
3.4.	Ondersteuning voor studenten met een label hoogbegaafdheid	43
3.4.1.	Te koppig voor hulp?.....	43
3.4.2.	Gebrek aan <i>know-how</i> rond hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs	43
3.4.3.	Uitdaging bieden	44
3.4.4.	Contact met andere studenten die gelijkgestemd zijn - Peersupport	45
3.4.5.	School is niet alles.....	46
3.4.6.	Aandacht voor oriëntatie en een oriëntatieperiode.....	47
Hoofdstuk 4:	Discussie.....	50
4.1.	De complexe beleving van studenten met het label hoogbegaafdheid.....	50
4.2.	Het samengaan met de labels ASS en ADHD	52
4.3.	Valkuilen in hoger onderwijs	52
4.4.	Hoger onderwijs biedt kansen	54
Hoofdstuk 5:	Aanbevelingen vanuit het perspectief van de hoogbegaafde studenten	57
5.1.	Praktijk.....	57
5.2.	Onderzoek	59
Bibliografie	60

Bijlagen.....	68
Interview leidraad.....	68
Informed consent.....	71

Inleiding

Veertig procent van alle studenten in België lopen vertraging op in het hoger onderwijs. Wat opvallend is, is dat dit cijfer in tegenstelling tot wat men zou verwachten niet lager is bij hoogbegaafde studenten (Ramos et al., 2019). Deze studenten behalen niet altijd het succes dat van hen wordt verwacht in het hoger onderwijs, integendeel.

De ondersteuning in het lager en secundair onderwijs die sowieso als schaars is voor hoogbegaafde individuen, stopt bijna volledig wanneer men de stap zet naar het hoger onderwijs. De moeilijkheden van hoogbegaafde studenten stoppen niet na het zesde middelbaar, voor sommigen beginnen ze zelfs pas. Deze studenten lopen vertraging op, of stoppen volledig met hun studies (Abeysekera, 2014; Conejeros-Solar & Gómez-Arízaga, 2015; Mendaglio, 2012; Sauder, 2015). Dit is een potentieel dat verloren gaat, niet alleen voor de maatschappij maar ook voor het hoogbegaafd individu zelf (Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2011). Het lijkt erop dat hoogbegaafde studenten meer dan enkel een intellectueel talent nodig hebben om de drempels en barrières van het hoger onderwijs te trotseren (Whitaker et al., 2013).

Desondanks is hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs een hiaat in zowel onderzoek als praktijk (Abeysekera, 2014; Blaas, 2014; Favier-Townsend, 2015; Fraser-Seeto et al., 2013; Robinson, 1997; Sauder, 2015; van den Muijsenberg, 2020). Wanneer we kijken naar het Vlaamse hoger onderwijs zien we weinig tot geen kader voor hoogbegaafde studenten. Deze masterproef speelt in op dit hiaat en wil achterhalen wat de beleving en ondersteuningsnoden van studenten met het label hoogbegaafdheid zijn, en wat we daaruit kunnen leren voor een ondersteuningsbeleid in het Vlaamse hoger onderwijs.

Deze masterproef is opgedeeld in vier hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk is de literatuurstudie waar hoogbegaafdheid wordt gesitueerd als een complex en multidimensionaal begrip. Vervolgens worden de moeilijkheden en drempels uniek aan hoogbegaafde studenten beschreven. Daarna volgt een internationale review van ondersteunende maatregelen in het hoger onderwijs met een bijzondere aandacht voor het bijzonder statuut in het Vlaamse hoger onderwijs. De literatuurstudie wordt afgesloten met de probleemstelling en de onderzoeksvragen. Hoofdstuk twee bedraagt de methodologie en het opzet van het onderzoek. Het derde hoofdstuk geeft de resultaten weer van de interviews met studenten die hoogbegaafd zijn. Hoofdstuk vier, het laatste hoofdstuk bedraagt de discussie en conclusies, in dit onderdeel worden de resultaten besproken en worden aanbevelingen gemaakt voor praktijk en verder onderzoek.

Hoofdstuk 1: Literatuurstudie

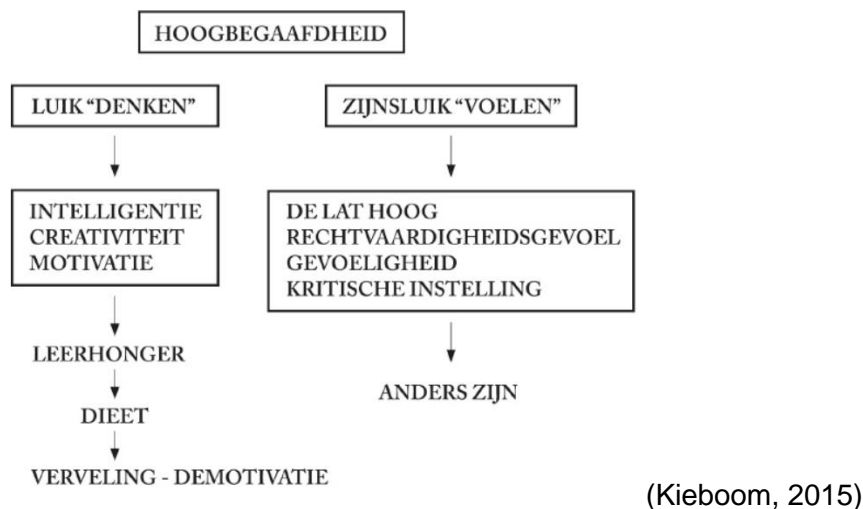
1.1. Hoogbegaafdheid

1.1.1. Een definitie

We benaderen hoogbegaafdheid vanuit een multidimensionaal perspectief en we kijken verder dan enkel de intelligentiecoëfficiënt van meer dan 130 waar men vaak als eerste aan denkt bij het horen van de term “hoogbegaafdheid”. Het zou een fout zijn om de definitie van hoogbegaafdheid te reduceren tot enkel het cognitieve functioneren van een persoon (Kieboom, 2015; Siho, 2020).

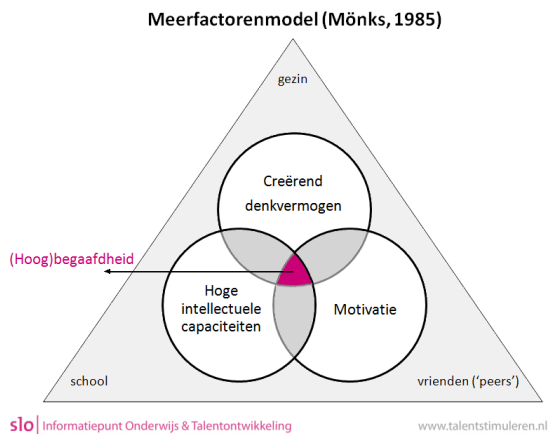
Hoogbegaafdheid is geen DSM-diagnose. Wanneer we spreken over hoogbegaafdheid dan spreken we niet van een aandoening of een stoornis, het gaat over een “andere manier van denken” (Webb et al., 2016; Kieboom, 2015).

Kieboom (2015) geeft een beschrijving voor hoogbegaafdheid aan de hand van twee luiken, een luik “denken” en een zijnsluik “voelen”. Deze luiken functioneren niet onafhankelijk van elkaar, ze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. De link tussen de twee is een versterkt bewustzijnsniveau bij hoogbegaafde individuen.



Luik “denken”: *Hoogbegaafdheid is dynamisch en multidimensioneel*

Het was Renzulli die in 1986 met zijn drie ringen model het unidimensionale perspectief op hoogbegaafdheid deed omslaan naar een multidimensionale kijk. Om van hoogbegaafdheid te spreken, is er zowel intellectueel vermogen, creativiteit als taak volharding nodig (Renzulli, 2005). Hoogbegaafdheid is iets dat gecoacht kan worden, iets wat kan groeien (Kieboom & Vendrickx, 2017).



Dit model haalt in de eerste plaats intelligentie aan. Dit lijkt vanzelfsprekend als we het hebben over hoogbegaafdheid, maar ook binnen het facet intelligentie, is er een multidimensionale kijk. Intelligentieonderzoek is door de jaren heen veel genuanceerder geworden, zo zijn er ook verschillende vormen van intelligentie (Gardner, 2011).

Daarnaast is er motivatie. Een factor die in onderzoek rond hoogbegaafdheid lang over het hoofd werd gezien. Motivatie wordt omschreven als de drive die je nodig hebt om je ergens voor in te zetten, te leren, te werken en te presteren. Deze factor maakt het verschil tussen kunnen en doen (Hoogeveen, 2016).

Ten slotte hebben we creativiteit, een creërend denkvermogen. Dit gaat niet per se over artistieke creativiteit. Dit creërend denkvermogen houdt in dat men automatisch aan de slag gaat met nieuwe informatie, ze verwerkt en koppelt met voorkennis. Op die manier is men in staat tot het komen van nieuwe concepten, ideeën en theorieën (Runco & Abdullah, 2014). Ze stellen vragen die niemand anders stelt en formuleren opmerkingen waar niemand anders op komt.

Mönks vulde het model van Renzulli aan met omgevingsfactoren: het gezin, school, vrienden en *peers*. Hoogbegaafdheid is dus geen vaststaand en onveranderlijk gegeven (Mönks & Ypenburg, 2011). Mönks en Gagné zijn voortrekkers in het onderzoek over hoogbegaafdheid. Zij zeggen dat hoogbegaafdheid kan groeien, het moet ondersteund en gecoacht worden, met andere woorden: een goede omgeving is een voorwaarde voor hoogbegaafdheid (Kieboom & Venderickx, 2017). Hoogeveen et al. (2004) zien een goede schoolomgeving als een katalysator voor het tot uiting komen van de bekwaamheden van een hoogbegaafd individu.

Het zijnsluik “voelen”

Het is in het zijnsluik voelen waar Kieboom (2015) duidelijk maakt hoe hoogbegaafde individuen in elkaar zitten en op een andere manier functioneren. Dit zijnsluik bestaat uit vier kenmerken die eigen zijn aan de ervaring van iemand met hoogbegaafdheid.

1. Als eerste leggen ze de lat hoog voor zichzelf. Het is een vorm van perfectionisme, de neiging om een hoge norm voor zichzelf op te leggen.
2. Een tweede aspect van het zijnsluik is een sterk ontwikkeld rechtvaardigheidsgevoel. Hoogbegaafde personen zullen vaak sterk gevestigd zijn op regels. Beloften mogen niet zomaar verbroken worden. Ze hebben een serieuze allergie voor hypocrisie.
3. Dan hebben we de gevoelige kant van hoogbegaafdheid. Die kan zich tonen op verschillende manieren. Hoogbegaafde individuen zijn vaak ongerust en hebben vaak veel en grote angsten. Ze zijn ook extra gevoelig in sociale omgang.
4. Ten slotte hebben hoogbegaafde individuen een enorme kritische instelling. Kieboom beschrijft dit als een speciale scanner die alles en iedereen grondig doorlicht. Ze zijn sterk gevoelig voor de authenticiteit van mensen rondom hen (Kieboom, 2015).

1.1.2. Hoogbegaafdheid comorbiditeit en misdiagnose

Wanneer men diagnosticeert, doet men dit meestal op basis van het gedrag. Er is een terugkerende problematiek bij het diagnosticeren van hoogbegaafdheid. Een diagnosticus moet echt al weten wat hoogbegaafdheid is en wat daarbij komt kijken vooraleer men aan het directe observeerbare gedrag voorbij gaat (Kieboom, 2015; Webb et al., 2016). We zien het ook in de omgekeerde richting. Soms gebeurt het dat alle problemen die iemand ervaart omwille van een stoornis of een problematiek steeds worden toegewezen aan hoogbegaafdheid zonder verder te kijken naar een achterliggende problematiek (Van Gerven, 2009).

In het boek van Webb et al. (2016) bespreken de auteurs de meest voorkomende misdiagnoses met hoogbegaafdheid. Voor dit onderzoek worden de meest relevante besproken.

ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder). Er zijn zaken als onoplettendheid die herkenbaar zijn bij hoogbegaafdheid, niet omdat ze ADHD hebben, maar omdat ze zich vaak vervelen of het nut van een opdracht niet zien. Een hoogbegaafd individu denkt sneller, en kan vlot verbanden en linken leggen. Ze springen van de hak op de tak, wat dan weer lijkt op hyperactiviteit (Mullet & Rinn, 2015; Webb et al. 2016).

Stemmingsstoornissen. Onder het zijnsluik van hoogbegaafdheid zagen we dat heftige gevoelens niet ongewoon zijn. Alles wordt in het hoofd van een hoogbegaafd individu uitvergroot, zowel de positieve als de negatieve emoties. (Kieboom, 2015; Missett, 2013; Webb et al. 2016).

Angst- en slaapproblemen. Individuen met label hoogbegaafdheid maken zich veel meer zorgen dan de gemiddelde mens en ook deze worden uitvergroot. Daarnaast zien we dat faalangst niet ongewoon is door de vaak onmogelijk hoge norm die ze zichzelf opleggen (Kieboom, 2015; Webb et al. 2016).

ASS (Autisme spectrum stoornis) is een veel terugkerende verwarring. Kieboom (2015) beschrijft hoe het rechtvaardigheidsgevoel van een hoogbegaafd individu kan leiden tot een rigiditeit die eigen is aan ASS. In de literatuur spreekt men over een grijze zone tussen hoogbegaafdheid en ASS (Kieboom, 2015; Van Gerven, 2009; Gelbar et al., 2021). Het verhoogde bewustzijn van individuen met hoogbegaafdheid maakt dat ze meer detaillistisch georiënteerd zijn, net zoals bij mensen met ASS (Van Gerven, 2009).

Dit is lang geen volledige lijst, maar het toont wel de problematiek aan in het onderscheiden van diagnoses als hoogbegaafdheid, ADHD, ASS en anderen. Misdiagnoses gebeuren op regelmatige basis. Dit wil echter niet zeggen dat een dubbeldiagnose is uitgesloten.

In de literatuur staat beschreven hoe hoogbegaafdheid een protectieve factor kan zijn bij een dubbele diagnose. Zo zien we in de studie van Reis et al. (2000) hoe studenten met een leerstoornis kunnen compenseren met hun hoge cognitieve capaciteiten. Ook voor ASS is hoogbegaafdheid een protectieve factor voor een beter academisch presteren (Cain et al., 2019). Mensen met een dubbele diagnose ASS en hoogbegaafdheid kunnen meer en makkelijker maskeren en compenseren (Van Gerven, 2009). Ook bij internaliserende stoornissen zoals depressie, is hoogbegaafdheid een beschermende factor (Mueller, 2009). In het algemeen is er een correlatie tussen veerkracht en hoogbegaafdheid: ze delen kenmerken als nieuwsgierigheid, zelfeffectiviteit, probleemoplossende vaardigheden en gevoel voor humor (Neihart & Pfeiffer, 2015).

Neihart & Pfeiffer (2015) presenteren anderzijds enkele risicofactoren gebonden aan hoogbegaafdheid zoals perfectionisme, gevoeligheid en sociale isolatie. Kieboom en Venderickx (2017) geven dit de term "embodio's". Dit is een term voor een welbepaalde persoonsgebonden barrière die hoogbegaafde mensen 'blessuregevoelig' maakt en hun kansen op succes kan hypothekeren. Wanneer deze embodio's onopgelost zijn en hier niet op

wordt gewerkt, dan kan dit zware blessures opleveren en zal dit zich in sommige gevallen vertalen in angst, depressie en andere moeilijkheden.

1.2. Hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs

Onderzoek over hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs is relatief ondergerepresenteerd in de literatuur in vergelijking met onderzoek over hoogbegaafdheid in het lager en secundair onderwijs (Abeysekera, 2014; Blaas, 2014; Favier-Townsend, 2015; Fraser-Seeto et al., 2013; Robinson, 1997; Sauder, 2015; van den Muijsenberg, 2020). Dit is niet abnormaal aangezien men het hierover eens is in hoogbegaafdheidsonderzoek: hoe vroeger men ingrijpt, hoe beter de prognose voor het hoogbegaafde individu (Kieboom & Venderickx, 2017; Reis & McCoach, 2000; Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2011).

Toch blijken de uitdagingen voor hoogbegaafde studenten niet te stoppen na het zesde middelbaar, integendeel (Abeysekera, 2014; Conejeros-Solar & Gómez-Arízaga, 2015; Mendaglio, 2012; Sauder, 2015). Veertig procent van alle studenten in België lopen vertraging op in het hoger onderwijs. Wat opvallend is, is dat dit cijfer niet lager is bij hoogbegaafde studenten (Ramos et al., 2019). Hetzelfde geldt voor de kans op drop-out (Blaas, 2014). Dit academisch onderpresteren is in tegenstelling van wat er wordt verwacht van intellectueel getalenteerde individuen (Reis & McCoach, 2000). In de literatuur zijn verschillende oorzaken beschreven van deze academische moeilijkheden die specifiek zijn aan hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs.

1.2.1. Hoogbegaafdheid en executief (dis)functioneren

Executieve functies, een begrip afkomstig uit de neuropsychologie, verwijst naar de hogere cognitieve processen, metacognitieve processen, die men nodig heeft om activiteiten te plannen en te sturen. Voorbeelden van executieve functies beschreven door Dawson & Gare (2012) zijn: taakinitiatie en doorzettingsvermogen, werkgeheugen, volgehouden aandacht, het monitoren van de prestaties, onderdrukking van impulsen en doelgericht doorzettingsvermogen. Met andere woorden, het zijn de vaardigheden die naast intelligentie een belangrijke rol spelen bij leerprocessen (Whitaker et al., 2013).

Executief functioneren staat los van intelligentie, dus er kan niet van uitgegaan worden dat mensen met een hoog IQ ook een hoog executief functioneren hebben (Ardila, 2000). Meer nog, het verband tussen een onderontwikkeld executief functioneren en hoogbegaafdheid is niet onbekend in de literatuur (Arffa, 2007; Buijsen-Duran, 2013; Kieboom & Venderickx, 2017; Koenderink, 2016).

Kieboom & Venderickx (2017) halen de “lege toolbox” aan. Deze beschrijven de auteurs als een doos waarin hulpmiddelen zitten die je nodig hebt en die je helpen met dingen te

realiseren, enkele voorbeelden zijn: plannen, structureren, samenvatten, visualiseren, to-do lijstjes, schematiseren, studiemethodes, vergadertechnieken, verkooptechnieken, presenteren, systemen installeren, time management, organiseren en zo voort. Bij individuen met hoogbegaafdheid kan deze toolbox leeg zijn, omdat ze deze zaken nooit hebben (moeten) leren.

Koenderink (2016) spreekt over de onderontwikkeling van het reptielenbrein bij hoogbegaafde individuen. Door hun intellectueel talent slaan sommige individuen stappen over in hun ontwikkeling, waardoor ze bepaalde vaardigheden niet (moeten) leren op de momenten wanneer dit doorgaans wordt aangeleerd. In plaats van zaken zoals kruipen, lopen en fietsen te leren aan de hand van trial en error, zullen hoogbegaafde kinderen observeren, goed nadenken en bijgevolg imiteren. Dit resulteert dan bijvoorbeeld in onder andere een gebrekkig doorzettingsvermogen.

Het tekort aan vaardigheden en executieve functies komt regelmatig terug, in het bijzonder in de context van het hoger onderwijs. Door de gebrekkige uitdaging voor hoogbegaafde kinderen doorheen hun schoolloopbaan hebben ze belangrijke skills niet aangeleerd, waardoor ze botsen op de nieuwe, uitgebreidere materialen die ze krijgen in de hogeschool of universiteit (Favier-Townsend, 2015). Concreet kan dit gaan over zaken als timemanagement en organisatie vooral in de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs (Conejeros-Solar & Gómez-Arízaga, 2015; Gómez-Arízaga & Conejeros-Solar, 2013). Sauder (2015) haalt zaken aan als het verwerken en begrijpen van grote delen informatie, zelfdiscipline, studievaardigheden en het steken van tijd en moeite in zaken.

1.2.2. Perfectionisme en faalangst

Perfectionisme omschreven volgens Fletcher & Speirs Neumeister (2012) is het rigide vasthouden aan (onmogelijk) hoge standaarden en het hechten van een irrationeel belang aan het bereiken van deze standaarden. Er is een neiging tot het overgeneraliseren van mislukkingen. Hoewel er verschillende definities zijn van perfectionisme in verschillende gradaties (Orange, 1997), is het zo dat perfectionisme wel degelijk een impact heeft op studenten en de motivatie tot presteren (Fletcher & Speirs Neumeister, 2012; Neumeister, 2004). Perfectionisme is een psychologische factor die ofwel de gezonde aanpassing van hoogbegaafde studenten kan versterken of net kan verstoren (Grugan et al., 2021; Neihart & Yeo, 2018). Hoogbegaafde individuen zijn kwetsbaar voor een negatieve vorm van perfectionisme door hun eigen hoge standaarden, maar ook door druk en hoge verwachtingen van ouders, leerkrachten en *peers* (Orange, 1997).

De keerzijde van perfectionisme is faalangst (Conroy et al., 2007; Kieboom, 2015; van Overbeek, 2001). Kieboom (2015) beschreef hoe het eigen is aan hoogbegaafde individuen dat ze de lat hoog leggen voor zichzelf. Ze beschrijft dit als een vorm van perfectionisme die tot faalangst kan leiden wanneer ze de eigen hoge normen niet bereiken. Faalangst komt voornamelijk voor in situaties waarin er wordt verwacht te presteren. Daarnaast is het zo dat door de cognitieve capaciteiten van hoogbegaafde individuen ze niet zijn voorbereid op hoe ze moeten omgaan met falen, zeker op latere leeftijd (Neumeister, 2004; Subotnik & Arnold, 1994). Faalangst gaat gepaard met onzekerheid, spanning, de verwachting van falen en de angst om te mislukken of om vragen te stellen (van Overbeek, 2001). Er zijn veel expliciete en impliciete verwachtingen naar kinderen en jongeren met het label hoogbegaafdheid. Deze verwachtingen kunnen leiden tot onderpresteren of zelfs zelfsabotage (Silverman, 1998; Silverman, 2012; Snyder et al., 2014).

1.2.3. Motivatie

In de literatuur is er een vastgestelde significante link tussen motivatie, leren en academisch presteren (Amrai et al., 2011; Gopalan et al., 2017). Een gebrek aan motivatie zou één van de belangrijkste redenen zijn waarom hoogbegaafde studenten onderpresteren (Baslanti & McCoach, 2006; Clinkenbeard, 2012; Favier-Townsend, 2015; Fletcher & Speirs Neumeister, 2012). In de context van educatie beschrijft Amrai et al. (2011) motivatie als een driedimensionaal concept bestaande uit het geloof het vermogen te hebben voor het uitvoeren van een specifieke taak, de redenen en doelen van het individu voor het uitvoeren van een taak en de emotionele investering met betrekking tot de taak.

Het is zo dat hoogbegaafde individuen hoger scoren op intrinsieke motivatie en zich er dus veel meer door laten leiden. Wanneer een taak of onderwerp te gemakkelijk is of dit niet aansluit bij persoonlijke interesses, gaan studenten met het label hoogbegaafdheid sneller afhaken (Clinkenbeard, 2012; Favier-Townsend, 2015). Een nood aan autonomie en zelfbepaling is essentieel bij het leren voor hoogbegaafde studenten (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020). Het is belangrijk dat de student echt gaat doen wat hun interesseert zowel binnen als buiten onderwijs (Emerick, 1992).

1.2.4. Academisch zelfconcept en hoogbegaafdheid

Het academisch zelfconcept verwijst naar de kennis en de perceptie van een student over zichzelf in situaties die gericht zijn op academische prestaties (Ferla et al., 2009; Wigfield & Karpathian, 1991). Academisch zelfconcept en zelfvertrouwen zijn gelinkt aan het succes of falen van studenten (Conejeros-Solar & Gómez-Arízaga, 2015; Gómez-Arízaga & Conejeros-Solar, 2013; Wouters et al., 2011). Een positief zelfconcept blijkt de drijvende kracht voor grote prestaties en het benutten van intellectueel potentieel (Van Boxtel & Mönks, 1992).

In de literatuur is er een vastgesteld positief verband tussen hoogbegaafdheid en een hoog academisch zelfconcept (McCoach & Siegle, 2003; Hoge & Renzulli, 1993), maar dit geldt niet voor alle hoogbegaafde studenten. Er is een significant verschil in academisch zelfconcept tussen hoog- en onderpresterende hoogbegaafde studenten, de onderpresterende studenten hadden een significant lager academisch zelfconcept. Uit onderzoek blijkt dat het academisch zelfconcept van hoogbegaafde studenten daalt na faalervaringen of wanneer ze niet meer “de slimste van de groep zijn” (Marsh et al., 1995; Plucker & Stocking, 2001).

Dit lage zelfconcept gaat gepaard met faalangst, een externe locus van controle waarbij prestaties, en faalervaringen steeds worden toegewezen aan externe bronnen, een laag welzijn op school en een lage motivatie (Van Boxtel & Mönks, 1992). Hoewel het oorzakelijk verband tussen een laag academisch zelfconcept en onderpresteren niet volledig helder is, is het wel duidelijk een belangrijke factor die meespeelt in de moeilijkheden van hoogbegaafde studenten.

1.2.5. Sociaal-emotionele moeilijkheden en eenzaamheid bij hoogbegaafde studenten

Hoewel hoogbegaafdheid een protectieve factor kan zijn voor psychologische problemen (Eklund et al., 2015), lopen hoogbegaafde individuen soms net meer risico op psychologische problemen, dit vooral als adolescent of volwassene (Neihart & Yeo, 2018; Silverman, 2012; Parker et al., 2016; Pfeiffer & Stocking, 2000; Plucker & Levy, 2001; Wellisch & Brown, 2012).

Daarnaast is er een link tussen eenzaamheid en sociaal emotionele problemen bij hoogbegaafde studenten (Kaiser & Berndt, 1985; Blaas, 2014; Ogurlu et al., 2018). Het is zeker niet zo dat alle hoogbegaafde studenten geen gevoel van belonging hebben (Godor & Szymanski, 2017), wel is het zo dat eenzaamheid een belangrijke factor is in het welzijn van deze studenten (Ogurlu et al., 2018). Blaas (2014) beschrijft hoe negatieve stigma's en uitsluiting van peers kunnen resulteren in eenzaamheid bij hoogbegaafde studenten wat op zijn beurt weer leidt tot sociaal emotionele moeilijkheden (Woodward & Kalyan-Masih, 1990). Het is ook zo dat hoogbegaafde studenten zich sneller geïsoleerd voelen, omdat ze zich minder kunnen relateren aan hun leeftijdsgenoten. Kaiser & Berndt (1985) beschrijven factoren als onrealistische hoge verwachtingen of het geloof dat hun succes komt door onvoorspelbare en externe factoren als predictoren voor eenzaamheid bij hoogbegaafde studenten. Zij karakteriseren eenzaamheid als een gefrustreerde afhankelijkheid van de nood aan erkenning, aliënering en een perceptie van een tekort aan liefde, begrip en sociale steun. In een studie van Parker et al. (2016) bespreken ze de link tussen academisch succes en emotionele intelligentie. Studenten met een hogere emotionele

intelligentie waren meer geneigd om hun school af te maken en waren meer voorbereid op sociale en emotionele uitdagingen.

Blaas (2014) beschrijft het verband tussen sociaal emotionele moeilijkheden en het onderpresteren bij hoogbegaafde studenten. Zo beschreven we hierboven hoe hoogbegaafde studenten kunnen kampen met problemen als een laag zelfbeeld, perfectionisme en faalangst, en weinig motivatie. Blaas stelt hierbij wel de vraag of de sociaal emotionele moeilijkheden een oorzaak of een gevolg zijn van het onderpresteren.

1.3. Hoogbegaafdheid en hoger onderwijs: ondersteunende maatregelen

Ondersteuning van hoogbegaafde studenten in het Vlaamse onderwijs, is ondanks de toenemende aandacht nog steeds niet evident en wordt amper onderzocht. Wanneer dit wel wordt gedaan, worden de focus en middelen vooral gevestigd op het lager en het secundair onderwijs (Wolfensberger, 2015). Een nieuw ondersteuningsdecreet dat van start gaat in september 2023, vestigt voor het eerst een bijzondere aandacht op cognitief sterke leerlingen in het lager en secundair onderwijs (Onderwijs Vlaanderen, 2023).

Als we kijken naar hoger onderwijs dan lijkt het wel dat hoogbegaafde studenten geen hulp en ondersteuning meer nodig hebben, er wordt van hen verwacht dat ze zonder probleem de overgang naar het hoger onderwijs maken (Blaas, 2014). Het tegendeel is hierboven reeds uitgebreid aangetoond. Het onderzoek, de programma's en de kansen voor hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs zijn gelimiteerd (Rinn & Plucker, 2004; van den Muijsenberg, 2020). In de internationale literatuur worden er enkele maatregelen besproken, onderzocht en uitgetoend die ondersteuning bieden aan hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs.

1.3.1. De kangoeroeklas in het hoger onderwijs

De populairste en meest besproken maatregel is een speciale klas voor hoogbegaafde studenten (Reis & McCoach, 2000). In Amerikaanse universiteiten onder andere zien we dit in de vorm van *honors programs*. De studenten worden geselecteerd op basis van hun resultaten, centrale toetsing, essays en/of interviews. Dergelijke programma's houden zaken in als kleine klassen, meer academische uitdaging en nauwer contact met lesgevers en onderzoekers. Ze geven hoogbegaafde studenten de kans tot mentee - of mentorschap en intellectuele extracurriculaire activiteiten (Hébert & McBee, 2007; Reis & McCoach, 2000). Hébert & McBee (2007) beschrijven in hun onderzoek de impact van deze zogenaamde *honors programs*. Uit hun onderzoek blijkt voornamelijk dat deze programma's een gevoel van belonging bieden na een jeugd waar ze zich vaak "anders" en geïsoleerd voelden. In onderzoek wordt dan ook aangegeven hoe het contact met ontwikkelingsgelijken zeer bevorderlijk kan zijn voor hoogbegaafde individuen (Blaas, 2014; Kieboom en Vendrickx,

2017). Vervolgens bleek dat deze programma's de intellectuele uitdaging bieden die hoogbegaafde studenten nodig hebben.

Dergelijke *honors programs* zijn de laatste tien jaar ook in beperkte mate aan het opduiken in het Vlaamse hoger onderwijs, met de UGent in 2013 als koploper (Universiteit Gent, 2023; Wolfensberger, 2015). Deze programma's worden ingevuld door studenten de mogelijkheid te geven om een extra pakket op te nemen naast hun studies.

Een beperking van deze maatregel is dat de selectie van deze studenten gebeurt op basis van punten en prestaties. Dit maakt dat deze programma's minder toegankelijk zijn voor onderpresterende hoogbegaafde studenten, studenten die niet willen disclosen dat ze hoogbegaafd zijn, of de studenten die niet om kunnen met de druk en verwachtingen die komen kijken bij het deelnemen aan zulke programma's.

1.3.2. De hoogbegaafde student ondersteunen, coachen en mentoren

Reis en McCoach (2000) beschrijven naast de speciale klas, ook een interventie gericht op counseling van hoogbegaafde studenten. Deze maatregel is meer gericht op persoonlijke groei en minder op de academische component. Colangelo & Peterson (2005) beschrijven in hun paper hoe deze initiatieven bevorderend kunnen zijn voor de zelfontdekking, en de communicatie van inter- en intrapersonlijke problemen. Dit soort initiatieven, specifiek voor het hoger onderwijs, zijn minder courant beschreven in de literatuur. De maatregelen gericht op persoonlijke groei zijn vaker ingebouwd in *honors programs*, ook al zijn deze meer gericht op de academische component (Friedlander & Watkins, 1984; Hébert & McBee, 2007; Reis & McCoach, 2000). Mentorschap is een aanpak die heel effectief blijkt te zijn in het ondersteunen van hoogbegaafde studenten volgens Siegle (2005) en Nash (2011).

Initiatieven als deze zijn schaars of zelfs onbestaande in het Vlaamse hoger onderwijs. In 2020 voerde men voor het eerst een ondersteuningstraject uit voor hoogbegaafde studenten aan de KU Leuven in de masterproef van van den Muijsenberg (2020). Dit ondersteuningstraject werkte onder andere rond thema's als studievaardigheden, faalangst, perfectionisme, zelfconcept, timemanagement, doorzettingsvermogen en motivatie. De thema's werden behandeld in groep, één op één met een coach en met behulp van een online chatgroep.

1.3.3. Versnellen naar het hoger onderwijs

Ondanks het uitgebreide onderzoek naar versnellen of grade skipping van hoogbegaafde studenten, is dit een vrij onderbenutte strategie. Hoewel het zijn valkuilen en kritieken kent zoals de tijdelijke werking die Kieboom (2015) beschrijft, of bezorgdheden rond de socio-emotionele ontwikkeling, is het een strategie die kan helpen hoogbegaafde studenten de

uitdaging te bieden die ze nodig hebben (Boazman & Sayler, 2011; Dai & Steenbergen-Hu, 2015; Janos et al., 1989; Neihart, 2007, Noble et al., 1993; Olszewski-Kubilius, 1995; Schuur et al., 2020; Siegle et al., 2013; Swiatek, 1993).

Olszewski-Kubilius (1995) haalt aan hoe de meeste studenten na versnelling hoge resultaten blijven behalen, zich goed kunnen aanpassen in het sociale leven en ze makkelijk vrienden maken. Daarnaast benutten ze de extra tijd door gebruik te maken van de academische kansen die hen worden aangeboden. In een follow up studie van Noble et al. (1993) wordt een groep studenten bevraagd over hun beslissing om te versnellen in het hoger onderwijs. De meeste respondenten waren tevreden en hadden hogere academische aspiraties dan de controlegroep. De studie van Gross (2006) en Boazman & Sayler (2011) biedt gelijkaardige resultaten. De meta-analyse van Gross & van Vliet (2005) claimt dat de brede literatuur de vroege toelating in het hoger onderwijs ondersteunt. Wel halen ze in hun analyse aan dat er enkele voorwaarden verbonden zijn aan een succesvolle versnelling van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs. Zij bespreken zaken als een aangepaste en aanwezige ondersteuning op maat van hoogbegaafdheid waarbij ze onder andere de studievastigheden ondersteunen en het sociaal contact met andere studenten faciliteren. Dai & Steenbergen-Hu (2015) halen een aangepast academisch programma en gepaste ondersteuning op maat van hoogbegaafdheid aan. Studieondersteuning is hierbij belangrijk gezien dat de studenten met zwakke executieve functies als concentratie, hoofdzaak en bijzaak onderscheiden, informatie verwerken, een risico lopen bij vroege toelating (Schumacher et al., 1995). Hoop & Janson (1993) beschreven dat het voordelig kan zijn om in een groep te versnellen om sociale isolatie tegen te gaan.

Kansen tot versnelling zijn minder toegankelijk voor onderpresterende hoogbegaafde studenten (Olszewski-Kubilius, 1995). Neihart (2007) maakt een duidelijke onderscheid tussen studenten die geselecteerd zijn op basis van academische, sociale en emotionele volwassenheid, deze halen voordeel uit het versnellen, en studenten die arbitrair gekozen zijn op basis van IQ, prestatie of sociale volwassenheid, bij wie versnellen een negatieve impact kan hebben.

1.3.4. Sensibilisering en kennis als voorwaarde voor alle ondersteuning

Om ondersteuning voor hoogbegaafde studenten te kunnen realiseren, moet er algemene kennis zijn over wat het label wil zeggen en wat dit met zich meebrengt. Het is belangrijk dat het hoger onderwijs inzet op sensibilisering en (h)erkenning van hoogbegaafde studenten. Dit blijft een van de belangrijkste hoekstenen in de ondersteuning rond hoogbegaafdheid (Fraser-Seeto et al., 2013; Peterson & Morris, 2010; Reis & McCoach, 2000), zeker wanneer instituten

en lesgevers niet voorbereid zijn en over onvoldoende kennis beschikken (Al Makhalid, 2021; Carlson et al., 2017; Rinn & Plucker, 2004; Peterson & Morris, 2010).

Hoewel in Vlaanderen hierop wordt ingezet in het basisonderwijs en het secundair onderwijs, is dit bijna onbestaande in het hoger onderwijs. Het SIHO (2020) (Steunpunt Voor Inclusief Onderwijs), maakte een infofiche op rond hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs. Concrete initiatieven zijn echter niet terug te vinden in Vlaamse hogescholen en universiteiten.

1.3.5. Redelijke aanpassing en bijzonder statuut

Studenten met een bijzondere ondersteuningsnood kunnen in het hoger onderwijs beroep doen op een bijzonder statuut en de bijhorende redelijke aanpassingen.

“Een redelijke aanpassing is een maatregel die het effect neutraliseert van de onaangepaste (school)omgeving waarmee een persoon met een handicap te maken krijgt. Ze zijn altijd afgestemd op specifieke individuele ondersteuningsbehoefte van een leerling met een handicap.” (Unia, 2016)

Maatregelen als versnellen en aangepaste studieprogramma's zijn in feite ook redelijke aanpassingen voor hoogbegaafde studenten. Bovendien verschillen de drempels van een individu met ASS of ADHD niet eens zo veel van de drempels die hoogbegaafde studenten ervaren. Maatregelen, voor dergelijke functiebeperking, kunnen aanpassingen aan de school of klasomgeving zijn, een ruimte die voor minder drukte of afleiding zorgt of aanpassingen aan wat een leerkracht in de les doet en hoe men de studenten opvolgt (Unia, 2016). Dit zijn aanpassingen die voor hoogbegaafde individuen eveneens een meerwaarde kunnen zijn.

In het hoger onderwijs wordt het recht op redelijke aanpassing geoperationaliseerd via het bijzonder statuut. Een student kan een bijzonder statuut aanvragen bij een onderwijsinstelling en hiermee kan hij faciliteiten aanvragen. Er bestaan bijzondere statuten voor een functiebeperking, een erkende topsport, een professionele kunstbeoefening, het hebben van een mandaat, uitzonderlijke sociale of individuele omstandigheden, student ondernemerschap en anderstaligheid (Universiteit Gent, 2022; KU Leuven, 2022; Arteveldehogeschool, 2022).

In het Vlaamse hoger onderwijs staat hoogbegaafdheid niet in de lijst van een functiebeperking. Hoogbegaafdheid is immers geen handicap volgens de beschrijving in het verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap: “Iedere langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke handicap die een persoon in wisselwerking met diverse drempels kan beletten volledig, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de maatschappij.” Hoogbegaafdheid is evenmin een functiebeperking zoals beschreven in de codex hoger onderwijs, die overeen komt met de

definitie van handicap uit het verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap (Unia, 2016).

Toch hebben studenten met hoogbegaafdheid wel degelijk een ondersteuningsnood die met faciliteiten kan gelenigd worden. We merken hierbij op dat er op dit moment reeds bijzondere statuten bestaan naast dat voor de functiebeperking. Zo worden er onder andere bijzondere statuten toegekend op basis van een erkende topsport en in dit kader is het heel interessant hoe hoogbegaafdheid of intellectueel talent door Kieboom en Vendrickx (2017) wordt vergeleken met een uitzonderlijk sporttalent.

Het aanvragen van een bijzonder statuut gaat onvermijdelijk gepaard met een vorm van *disclosure* en bijgevolg een vorm van *labeling* wat negatieve implicaties kan hebben op een individu (Klotz, 2004). In de studie van Cnockaert et al. (2010) naar de beleving van studenten met een functiebeperking, kwam naar voren hoe een bijzonder statuut gepaard kan gaan met negatieve attitudes of zelfs stigma. Daarnaast wordt er ook aangehaald in deze studie dat de studenten zelf verantwoordelijk gesteld worden voor het aanvragen en het bekomen van hun statuut en de faciliteiten die daarbij komen kijken.

Ondanks deze bezwaren kan een structurele aanpassing waarbij hoogbegaafde studenten een bijzonder statuut toegekend krijgen, zorgen voor meer kennis en expertise. Dit kan zorgen voor een culturele verandering rond attitudes over hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs wat op zijn beurt kan leiden tot meer begrip en normalisering, waardoor de drempel tot *disclosure* niet zo groot meer is (Cnockaert et al., 2010).

1.4. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Men verwacht van hoogbegaafde studenten dat ze probleemloos de transitie van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs maken. Ze hebben hiervoor immers alle intellectuele capaciteiten. Het is echter door factoren die uniek zijn voor de hoogbegaafde student, zijnde executief disfunctioneren, faalangst, perfectionisme, een gebrek aan motivatie, een laag academisch zelfconcept en sociaal- emotionele moeilijkheden, dat dit geen evidentie blijkt. (Abeysekera, 2014; Conejeros-Solar & Gómez-Arízaga, 2015; Mendaglio, 2012; Sauder, 2015). Veertig procent van alle studenten in het hoger onderwijs loopt vertraging op, in tegenstelling tot de verwachting is dit niet lager bij hoogbegaafde studenten (Ramos et al., 2019). Dit is een jammere zaak en een enorm groot verlies voor de persoon zelf, maar ook voor de maatschappij (Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2011). Het individuele én het maatschappelijke potentieel van onze hoogbegaafde studenten blijft in grote mate verloren gaan als er niet ernstig wordt nagedacht over ondersteuning voor deze groep, ook in het hoger onderwijs.

Literatuur over hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs is veel beperkter in vergelijking met hun tegenhangers in de lagere en secundaire school. In het Vlaamse hoger onderwijs is een bijzondere aandacht voor hoogbegaafdheid schaars tot onbestaand. Hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs worden werkelijk aan hun lot overgelaten. We kunnen spreken van een hiaat in de literatuur, het beleid en in de praktijk (Abeysekera, 2014; Blaas, 2014; Favier-Townsend, 2015; Fraser-Seeto et al., 2013; Robinson, 1997; Sauder, 2015; van den Muijsenberg, 2020). Het weinige onderzoek over de ondersteuning van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs is bovendien gefocust op zogenaamde hoogpresterende hoogbegaafde studenten, omdat deze vaak makkelijker te identificeren zijn op basis van punten, centrale toetsing en prestatie. Ondersteuning van en onderzoek naar onderpresterende hoogbegaafde studenten vormt zo mogelijk een nog groter hiaat.

Student zijn met het label hoogbegaafdheid brengt intellectuele capaciteiten met zich mee maar ook voor hen bovenmatig veel uitdaging. Niet alle hoogbegaafde studenten behalen het succes dat van hen verwacht wordt. Het label hoogbegaafdheid gaat gepaard met een unieke ervaring/beleving voor het individu, die in de literatuur tot op heden nog weinig in kaart is gebracht.

Dit brengt ons bij de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe beleeft en ervaart de hoogbegaafde student het Vlaamse hoger onderwijs en hoe interageert dit met de beleving rond hun label?

- Wat zijn de succes- en protectieve factoren van hoogbegaafde studenten in het Vlaamse hoger onderwijs en wat kunnen we daaruit leren voor een ondersteuningsbeleid in het hoger onderwijs?
- Wat zijn de tekorten en de noden die hoogbegaafde studenten ervaren binnen het hoger onderwijs en wat kunnen we daaruit leren voor een ondersteuningsbeleid in het hoger onderwijs?

Hoofdstuk 2: Methodologie

2.1. Een kwalitatief belevingsonderzoek

Deze masterproef is een kwalitatief onderzoek dat peilt naar de beleving en ervaring van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs. Om een perspectief, een beleving en een ervaring van een participant vast te stellen is een kwalitatief onderzoek de meest adequate onderzoeksmethode (Van Hove, 2014). Het is een onderzoeksmethode die gekarakteriseerd wordt door een open manier van het verzamelen van data. De participanten worden zoveel mogelijk benaderd in hun eigen leefwereld (Baarda et al., 2021; Van IJzendoorn, 1986). Belevingsonderzoek is een kwalitatieve onderzoeksmethodologie gericht op zingevingsprocessen en de ervaringen van een bepaalde groep, in relatie met hun omgeving, het hoger onderwijs in dit geval. De onderzoeker vertrekt niet vanuit vooropgestelde en nauwe denkkaders met bijbehorende theorieën, vooroordelen en verwachtingen. In plaats daarvan laat de onderzoeker zich leiden met een open blik en houding door de participanten van het onderzoek. Het gaat over een momentopname van hoe een bepaalde groep naar hun huidige realiteit kijkt in interactie met het doel van het onderzoek en wat zij willen zien veranderen aan hun situatie (Van Gils & Willekens, 2010; van Helsdingen & Lawley, 2012).

2.2. Participanten

2.2.1. Verzameling

De participanten werden in eerste instantie gezocht via een bericht dat op de sociale media van de onderzoeker verspreid werd. Vijf van de twaalf participanten hebben de onderzoeker direct gecontacteerd. Twee van de participanten werden aangeleverd door een coach gespecialiseerd in hoogbegaafdheid. De andere vijf participanten werden sneeuwbalgewijs verzameld via de eerdere participanten. Deze studie heeft een steekproef van twaalf deelnemers.

De participanten hadden voorafgaand aan het interview een kort gesprek met de onderzoeker waarbij er een eerste kennismaking was en een korte uitleg over het opzet van het onderzoek.

De inclusiecriteria voor deze participanten waren in de eerste plaats individuen die op een bepaald punt in hun leven de diagnose hoogbegaafdheid hebben gekregen. In de tweede plaats gaat het over studenten die studeren in het Vlaamse hoger onderwijs, zijnde universiteit of hogeschool. Drie van de twaalf participanten waren recentelijk afgestudeerd en waren reeds aan het werk tijdens de afname van de interviews.

2.2.2. Voorstelling

De groep participanten bestaat uit vijf vrouwen en zeven mannen. Vijf van de twaalf participanten hebben een dubbele diagnose. Slechts één van de twaalf participanten maakte op een bepaald moment tijdens de studieloopbaan gebruik van een bijzonder statuut voor ADHD. Drie participanten startten aan het hoger onderwijs een jaar jonger door een eerdere versnelling. Eén van de participanten startte een jaar ouder door een dubbeling in het middelbaar. De jongste deelnemers zijn 21, de oudste is 29. In wat volgt staat een korte voorstelling van iedere participant met een alias. Hierin staat een beschrijving van hun studieloopbaan en de diagnose(s) die ze kregen.

Bram (25 jaar)

Bram heeft de diagnose hoogbegaafdheid.

Hij startte een jaar jonger dan zijn medestudenten door een eerdere versnelling aan het hoger onderwijs.

Bram begon aan de universiteit met biomedische wetenschappen (3j). Tijdens zijn tweede bachelor besloot hij echter om rechten (1j) te studeren. Vervolgens vatte hij de opleiding toegepaste gezondheidswetenschappen (0,5j) aan om na een half jaar te gaan werken tot hij in het nieuwe academiejaar politieke wetenschappen kon aanvatten(1j). Na dat jaar schreef hij zich tenslotte aan de hogeschool in voor sport- en cultuurmanagement. Op het moment van het interview zat Bram in zijn tweede bachelor van deze opleiding.

Daan (21 jaar)

Daan heeft de diagnose hoogbegaafdheid.

Daan begon eerst met een educatieve bachelor voor leerkracht muziek (1j). Na een jaar vatte hij in het secundair onderwijs een zevende jaar musical aan (1j). Nadat hij slaagde in dit jaar deed hij ingangsexamen en begon hij de bachelor musical aan het conservatorium. Op het moment van het interview zat hij in zijn eerste jaar van deze opleiding..

Eva (26 jaar)

Eva heeft de diagnose hoogbegaafdheid en ADHD.

Eva dubbelde een jaar in het secundair onderwijs en startte een jaar ouder dan haar klasgenoten in het hoger onderwijs.

Eva begon haar opleiding met een educatieve bachelor fysica/biologie (1j). Na een jaar veranderde ze naar leerkracht fysica/wiskunde (3j) en behaalde ze haar professionele bachelor. Via een schakeljaar studeerde ze klinische orthopedagogie aan de universiteit (3j). Op het moment van het interview zat ze in haar tweede en laatste masterjaar van deze opleiding.

Eva maakte tijdens haar opleiding aan de hogeschool gebruik van faciliteiten in het kader van een bijzonder statuut wegens ADHD.

Jolan (28 jaar)

Jolan heeft de diagnose hoogbegaafdheid.

Hij startte een jaar jonger aan het hoger onderwijs dan zijn medestudenten door een eerdere versnelling.

Jolan behaalde zijn master industrieel ingenieur (5j). In het vijfde jaar, terwijl hij zijn masterproef afrondde begon hij aan een schakeljaar voor burgerlijk ingenieur, maar maakte dit niet af (1j). Het jaar erna begon hij een master artificiële intelligentie (1j), maakte dit ook niet af en stopte zijn studieloopbaan. Momenteel werkt Jolan deeltijds als freelancer en deeltijds als docent.

Linde (29 jaar)

Linde heeft de diagnose hoogbegaafdheid, ASS en posttraumatische stressstoornis. Linde startte aan de universiteit met politieke wetenschappen (0,5j) en in het tweede semester van dat jaar stapte ze over naar de opleiding psychologie (0,5j). Vervolgens studeerde ze sociaal werk aan de hogeschool (2j) om na twee jaar terug te keren naar de universiteit voor talen (0,5j). Vervolgens werkte ze drie jaar lang in een callcenter en in de horeca (3j). Toen besloot ze om toch weer een nieuwe studie aan te vatten in HBO5 verpleegkunde (3j). Deze opleiding heeft ze succesvol afgerond. Op het moment van het interview studeerde ze via bijscholing Chinese geneeskunde.

Lotte (21 jaar)

Lotte heeft de diagnose hoogbegaafdheid.

Lotte startte aan de universiteit met bio-ingenieurswetenschappen (2,5j). Toen ze aan haar tweede bachelor begon, maakte ze de beslissing om haar opleiding stop te zetten. Ze vatte in het tweede semester een educatieve bachelor leerkracht wiskunde/fysica aan de hogeschool aan. Op het moment van het interview zat ze in haar eerste jaar van deze opleiding.

Lucas (22 jaar)

Lucas heeft de diagnose hoogbegaafdheid.

Lucas startte aan de hogeschool met een bachelor bedrijfsmanagement (3j). Daarna schakelde Lucas naar handelswetenschappen aan de universiteit (2j). Op het moment van het interview zat hij in het laatste jaar van deze opleiding.

Maxime (24 jaar)

Maxime heeft de diagnose hoogbegaafdheid.

Maxime begon zijn studieloopbaan aan de universiteit met rechten (1j) en stapten na een jaar over naar burgerlijk ingenieur (1j). Na een succesvol ingangsexamen begon Maxime aan geneeskunde (1j). Na een jaar ging hij in een bank werken (1j) om tenslotte een professionele bachelor vastgoed aan de hogeschool aan te vatten. Op het moment van het interview zat hij in zijn tweede bachelor van deze opleiding.

Sophie (26 jaar)

Sophie heeft de diagnose hoogbegaafdheid.

Sophie startte door een eerdere versnelling een jaar jonger dan haar medestudenten aan het hoger onderwijs.

Sophie deed na haar secundair onderwijs ingangsexamen voor tandheelkunde (5j). Deze studie rondde ze succesvol af. In haar derde en vierde jaar van deze opleiding nam ze telkens zeventig studiepunten op om de vakken in te halen van het eerste en tweede jaar. Daarna specialiseerde ze zich in orthodontie (4j). Op moment van het interview zat Sophie in haar laatste jaar van deze opleiding.

Tess (22 jaar)

Tess heeft de diagnose hoogbegaafdheid en sinds kort ook de diagnose ASS.

Tess begon haar traject aan de universiteit met de opleiding politieke wetenschappen (3j). Na haar tweede bachelor besloot ze om met succes ingangsexamen te doen aan het conservatorium voor de bachelor musical. Op het moment van het interview zat ze in haar eerste jaar musical.

Tom (24 jaar)

Tom heeft de diagnose Hoogbegaafdheid en ADHD.

Tom begon aan de universiteit met lichamelijke opvoeding en bewegingswetenschappen (1j) en stapte na een jaar over naar een educatieve bachelor in wiskunde en L.O (1j). Na een laatste poging in een IT-opleiding (1j) is hij gestopt met zijn studies. Nu werkt Tom als bediende verkoper in een supermarkt.

Wouter (28 jaar)

Wouter heeft de diagnose hoogbegaafdheid en ADHD.

Wouter deed eerst een zevende jaar stuur- en beveiligingstechnieken (1j) en veranderd hij naar energietechnologie aan de hogeschool (2j). Na zijn tweede bachelor begon hij aan de bachelor sociaal werk (3,5j). Deze heeft hij succesvol afgerond. Op moment van het interview werkte hij als huurbegeleider in een sociaal verhuurkantoor.

2.3. Dataverzameling

Voor dit onderzoek wordt er gewerkt met een **kwalitatief semigestructureerd interview**. Dit type interview is gericht op het aanmoedigen van open antwoorden waarbij de geïnterviewde kan uitwijden op hun antwoord. Een kwalitatief interview is geen gestandaardiseerde of gestructureerde vorm van bevraging. Het biedt de onderzoeker flexibiliteit in het bevragen van de complexiteit van de beleving, de ervaring en de perceptie van de participanten. Door de flexibele aard van de interviewleidraad kan de onderzoeker vlot inspelen op nieuwe thema's en kunnen veranderingen gemaakt worden wanneer dit nodig is. Het kwalitatief interview staat toe dat de interviewfase en de analyse fase door elkaar kunnen lopen en dat de onderzoeker diens analyse reeds kan aftoetsen tijdens de interviews (Van Hove, 2014). De lijst van topics die gebruikt zijn voor het kwalitatief interview ziet er als volgt uit:

- De betekenisgeving van “student zijn”
- De betekenisgeving van het label hoogbegaafdheid
- De overgang van het secundair - naar het hoger onderwijs
- De studiekeuze(s)
- De ervaring van het afgelegde traject in het hoger onderwijs: de successen en de uitdagingen
- De ervaren ondersteuning, de ervaren tekorten in het hoger onderwijs
- *Disclosure* van het label hoogbegaafdheid
- Sociale connecties in het hoger onderwijs
- Houding ten opzichte van contact met ontwikkelingsgelijken
- De impact van COVID-19 op het studentenleven

De interviewleidraad is terug te vinden in bijlage 1.

De interviews werden bij het grootste deel van participanten online afgenomen via teams, vanwege praktische overwegingen en de Covid-maatregelen. Deze interviews werden opgenomen. Bij één van de participanten werd dit interview bij hem thuis georganiseerd, waar het werd opgenomen met een dictafoon. De opnames van de interviews werden allemaal getranscribeerd. De participanten ondertekenden allemaal een informed consent (Zie bijlage 2).

2.4. Data-analyse

Voor de analyse van de interviews werd gebruik gemaakt van de thematische analyse van Braun en Clarke (2006). Het is een methode die de onderzoeker helpt bij het analyseren, identificeren en het rapporteren van thema's binnen de data. Het is een methode die de kwalitatieve dataset organiseert en beschrijft. Aangezien we de beleving en ervaring van

studenten met hoogbegaafdheid bevragen, is thematische analyse de aangewezen methode. Niet alleen omdat dit een toegankelijker methode van analyse is, maar ook omdat het een methode is die niet enkel op zoek gaat naar thema's over verschillende datasets, maar ook naar thema's binnen één dataset of één interview (Braun & Clarke, 2006).

In een eerste fase maakte de onderzoeker zich eigen met de data door de interviews af te nemen en hierbij telkens grondige notities te nemen. Deze werden vervolgens verzameld en geordend onder de topics van de interviewleidraad. Door dit op systematische wijze te doen, kwamen er al snel en steeds meer gemeenschappelijke thema's naar voren, die de onderzoeker in de volgende interviews meteen kon bevragen.

Tijdens het transcriptieproces nam de onderzoeker opnieuw uitgebreid notitie en bracht al eerste annotaties aan. Interessante uitspraken werden aangeduid en de notities werden aangevuld en geherstructureerd aan de hand van nieuwe thema's die uit de data kwamen. Wanneer het transcriptieproces beëindigd was, nam de onderzoeker herhaaldelijk de transcripties door en werden deze uitvoerig geannoteerd en gecodeerd. De onderzoeker ging op zoek naar patronen en terugkerende gedachten bij de verschillende interviews. Door dit proces van meermaals herstructureren kwamen de thema's meer en meer los van de structuur van de topiclijst. Er ontstonden telkens nieuwe titels waardoor er andere konden geschrapt worden. Daarna ging de onderzoeker op zoek naar hoe verschillende codes konden gegroepeerd worden om zo tot overkoepelende thema's te komen. In deze fase werd er gebruikt gemaakt van brainstormsessies met anderen, *mindmapping* en tabellen om tot een thematische kaart te komen en zo te zien hoe de verschillende thema's in interactie gingen met elkaar.

Zo bekwamen we de drie grote thema's: hoogbegaafd is meer dan slim, het hoger onderwijs als nieuwe start: de studiekeuze en hoger onderwijs: de ondersteuningsnoden.

Bij de laatste stap werden de thema's uitgeschreven in een analyse. Hiervoor werd een laatste keer door de transcripties gegaan. Bij het beschrijven en definiëren van de verschillende thema's werden de meest passende en sterk(st)e uitspraken uit de transcripties geselecteerd om deze thema's bij te staan in de analyse.

Dit proces had geen strikte chronologie, maar deze fasen vloeiden in elkaar over en er werd door de onderzoeker in al deze fasen heen en weer gegaan.

Hoofdstuk 3: Resultaten en analyse

3.1. Conceptualisering van hoogbegaafdheid

Om de ervaringen van studenten met het label hoogbegaafdheid te vatten is het belangrijk om in kaart te brengen hoe de complexiteit van het label wordt beleefd. Hoogbegaafdheid wordt heel breed bekeken door de participanten, zowel in hoe ze het voor zichzelf definiëren als in de manier waarop ze er betekenis aan geven.

3.1.1. Hoogbegaafdheid: een definitie van ervaringsdeskundigen als andere manier van denken

Bijna unaniem benoemen de participanten hoogbegaafdheid als een andere manier van denken, waarbij er regelmatig benadrukt wordt dat het niet gaat over 'beter' of 'slechter', maar vooral over 'anders'.

Maar dat betekent daarvoor niet perse dat ik superslim ben of zo, want er zijn heel veel dagelijkse dingen, die mij niet interesseren en dan weet ik dingen niet die ik eigenlijk zou moeten weten. Dus die conceptie dat hoogbegaafdheid een beetje hetzelfde is als slim zijn, dat is niet echt denk ik. "...” En een ander aspect is ook, als je hoogbegaafd bent, denkt ge op een andere manier, ge denkt soms deels sneller, ge denkt soms met veel minder tussenstappen. (Eva)

Die andere manier van denken blijkt voor de participanten veel te omvatten. In de eerste plaats halen ze een snelheid van denken aan. Ze leggen sneller verbanden, ze komen sneller tot een bepaalde uitkomst, ze redeneren sneller. Het gaat ook over een veelheid van denken, een verhoogd bewustzijn. Zij denken na over dingen die bij anderen nog niet zijn opgekomen. Een bijzonder oog voor detail ook, blijkt uit de interviews: ze zien snel de (kleine) anomalieën die anderen over het hoofd zien. Dit maakt dat deze individuen dikwijls en makkelijk *outside the box* denken. Veel van de participanten geven aan dat ze veel interesses hebben en makkelijk(er) bijleren wanneer ze in iets werkelijk geïnteresseerd zijn.

3.1.2. Interactie met de maatschappij: hoogbegaafdheid als luxelabel?

Voor de participanten is het onmogelijk om hun conceptualisering van hoogbegaafdheid los te koppelen van de maatschappelijke perceptie van het label. De participanten zijn zich sterk bewust van de mythes en misconcepties rond en van hoogbegaafdheid en intelligentie in het algemeen. Slim zijn in de maatschappij wordt gezien als een absolute deugd, een streefdoel en gift. Sommige participanten geven aan dat het idee dat slimme mensen superieur zijn soms binnen sluipt in de perceptie van hoogbegaafdheid en dat dit soms al op jonge leeftijd geïnternaliseerd wordt.

Ja dat is zo van, ge kunt té dom zijn, maar ge kunt niet té slim zijn. Want slim zijn is enkel goed, omdat slim een positief adjectief is. (Tess)

Bij mij thuis "...", was zo slim zijn het streefdoel. Ge wilt zo slim mogelijk zijn en als ge niet dit doet of dat doet, zijt ge niet slim. Dus dat is echt iets waar ik heb moeten uitgroeien, zo van mensen in BSO zijn niet olijdom. (Eva)

De participanten hebben de ervaring dat hun label wordt gepercipieerd als een luxeprobleem, wat in hun dagelijkse realiteit niet altijd op die manier aanvoelt.

3.1.3. Hoogbegaafdheid en de verbondenheid met het academisch leren

De participanten omschrijven een verbondenheid van het label met een schoolse of een academische context. Sommige van de participanten definiëren of *disclosen* hun label niet aan de hand van het woord 'hoogbegaafdheid', maar in functie van de schoolse context. Ze zeggen bijvoorbeeld dat ze een jaar hebben overgeslagen en daarmee zouden de ontvangers van die boodschap genoeg weten. Deze verbondenheid is zo nauw dat men het gevoel heeft het label hoogbegaafdheid enkel te kunnen "verdienen" na neergezette academische prestaties.

Ik denk dan eerst, dat klinkt heel stom hé, maar ik denk dat ik dan eerst in een universitaire richting zou moeten zitten waar ik goede punten haal en waar ik richting diploma zit, voordat ik weer het gevoel heb, dat ik het verdien om het te hebben. (Lotte)

De participanten die reeds aan het werk zijn vertellen hoe het label hoogbegaafdheid minder relevant is geworden sinds ze losgekomen zijn van puntenlijsten en academische prestaties.

Hoogbegaafdheid is echter voor de studenten veel meer dan enkel academisch slim of *booksmart*. Hoogbegaafdheid en academisch presteren kan overlappen, maar dit is verre van altijd het geval. Voor de participanten zijn er verschillende vormen van intelligentie die thuishoren onder de paraplu van hoogbegaafdheid, maar dit wordt vaak over het hoofd gezien.

Dat kunnen ook echt strevers zijn die permanent achter hun boeken zitten. Ja, dan hebt ge echt een totaal andere groep. Dat wil dan niet zeggen dat als ge hoogbegaafd zijt, dat ge ook in die groep zit. (Lucas)

3.1.4. De betekenis van het label hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs

Het label krijgt door de nieuwe omgeving en ervaringen een nieuwe betekenis in het hoger onderwijs. Een groot aandeel van de participanten geeft aan dat ze op verschillende manieren "loskomen" van het label hoogbegaafdheid. Ze laten hen niet meer definiëren door het label maar gaan zelf het label definiëren en nemen een actievere rol in de beleving van hun label.

Er is geen officieel platform tot *disclosure* voor hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs. Ze beginnen op deze manier niet meteen aan hun studies met een sticker op hun voorhoofd. Het hoger onderwijs biedt een zekere anonimiteit en studenten worden minder op individueel niveau benaderd. Lesgevers en medestudenten zijn niet op de hoogte van het label en benaderen het individu dan ook niet op basis van het label. Dit kan in het secundair onderwijs wel nog het geval zijn, zowel in de positieve of negatieve zin. Het *disclosen* van het label wordt in het secundair onderwijs vaak bepleit door ouders, in het hoger onderwijs gebeurt dit op eigen voorwaarden.

Tijdens mijn studententijd was dat iets dat ge meer achter u laat. In het middelbaar weten leerkrachten dat wel veel vaker. “...” Op de unief gaan ze je minder persoonlijk kennen en gaan ze ook geen persoonlijk uitspraken doen over u. Dus dan vond ik dat eigenlijk wel fijner dat niemand dat wist. (Sophie)

Verder is het zo dat er in het hoger onderwijs meer spreiding is van leeftijden. Men studeert samen met medestudenten die soms een stuk ouder of een stuk jonger zijn. Het individuele ontwikkelingsniveau doet er minder toe en deze verschillen worden kleiner naarmate men ouder wordt. De studenten die een jaar jonger zijn door versnelling, vallen steeds minder op, dit in tegenstelling tot het lager en het secundair onderwijs waar deze verschillen (zelfs fysiek) zichtbaarder zijn.

Omdat je in het middelbaar echt wel zo in die leeftijdscategorieën zit. In het hoger zit je ineens in een veel grotere spreiding in leeftijd. Er zitten zowel jongeren als ook ouderen die bijvoorbeeld opnieuw zijn begonnen, of iets anders zijn gaan doen en er zitten in één keer 24-jarigen bij u. Waardoor dat dat veel minder hard opvalt en daar veel minder hard wordt gekeken naar dat leeftijdsverschil. (Lucas)

Ten slotte staat de studententijd toe dat men met veel meer zaken tegelijkertijd bezig is en studenten zich in meer groepen en sociale ruimtes begeven. Alles is meer verspreid en er is minder focus op het academische alleen. Capaciteiten en talenten worden breder gezien en zijn meer verdeeld en niet meer voornamelijk gericht zijn op enkel schoolse vaardigheden.

3.1.5. Kritische blik op (de relevantie van) het label

De studenten kijken kritisch naar labels in het algemeen en naar hun eigen label van hoogbegaafdheid in het bijzonder. Dit is duidelijk door de verschillende, niet altijd positief bejegende benamingen die het label ‘hoogbegaafdheid’ krijgt van de participanten: “plakker”, “sticker”, “stempel”, “dat woord” en “dat ding”. Het label lijkt iets dat voor hen op hun hoofd wordt gekleefd waardoor zij zelf gereduceerd worden tot een passieve actor die de diagnose

ondergaat. Het label mag en kan echter niet het volledige verhaal vertellen van wie de persoon is.

Maar dat is iets waar dat ik zo weinig mogelijk probeer mijn identiteit of mijn acties of alles wat ik doe en denk en hoe ik ben, ga aan plakken. (Daan)

De diagnose voor hoogbegaafdheid die vaak wordt gereduceerd tot het IQ wordt door een groot deel van de participanten gezien als een arbitraire beslissing. Hoogbegaafdheid is geen vaststaand gegeven. Ze zien dit meer als een spectrum of een graduele as. Het is geen ja-nee verhaal, waardoor het label en zeker het bijhorende IQ niet centraal staan in hun conceptualisering van hoogbegaafdheid.

Want dat is wel de typische vraag die je krijgt: en weet je dan wat je IQ is? Dus dan denk ik: ja misschien als ik het op een andere dag had gedaan, had ik iets anders gekregen. (Sophie)

Het krijgen van de diagnose hoogbegaafdheid biedt een kader en een verklaring. Het geeft inzicht in het eigen functioneren. Het kan een opluchting betekenen en biedt een uitleg over vragen die men zich al een lange tijd stelde. De participanten geven echter aan hoe de diagnose in de (onderwijs)realiteit weinig impact heeft gehad. Ze ervaren onvoldoende kennis en *know-how* over hoogbegaafdheid om er werkelijk mee aan de slag te kunnen gaan. Ze krijgen het label, maar daar blijft het vaak bij. Sommigen van de participanten hechten bijgevolg zelf weinig of geen belang aan het label en hetgeen wat dit met zich meebrengt.

Ik heb er nooit echt op gefocust. "...” Ik ben daar nooit mee bezig geweest. (Wouter)

Dit gebrek aan relevantie is hinderlijk, als studenten in hun onderwijstraject beperkingen ervaren door hun hoogbegaafdheid. Daarbij botsen ze op een taboe, ze leren snel dat ze niet té luid moeten roepen dat ze hoogbegaafd zijn omdat ze anders arrogant zouden kunnen overkomen.

“Ja dat klopt ik ben hoogbegaafd”, dat dat dan weer enorm arrogant overkomt. En dat is dan een stempel, die je echt niet wil. (Tom)

3.1.6. Ambivalente beleving van het label: Label als *badge of honour* of label als last

Hoogbegaafdheid heeft een complexe multidimensionale betekenis voor de participanten. Hun beleving rond het label is even of al dan niet meer complex. Het label heeft voor de verschillende participanten een andere rol of betekenis, maar kan ook bij één persoon een verschillende rol of betekenis krijgen. De beleving van het label hoogbegaafdheid is heel ambivalent.

De participanten erkennen het potentieel van hun intellectueel talent en erkennen hoe het label hen enkele voordelen heeft opgeleverd en hoe het maakt dat sommige zaken voor hen makkelijker verliepen. Participanten ervaren regelmatig positieve feedback op hun intellectueel vermogen en kunnen. Het hebben van het label hoogbegaafdheid werd door sommige participanten, maar vooral door hun omgeving ervaren als het hebben van een “*badge of honour*”, of een “diploma”. Het hebben van het label hoogbegaafdheid is iets om trots op te zijn. Aan dat “diploma” zijn er een heleboel (hoge) verwachtingen verbonden. Soms kunnen dergelijke verwachtingen een drijfveer zijn voor de participanten, iets om naartoe te streven, ze hebben het gevoel dat ze iets kunnen bewijzen. Die verwachtingen hebben op onze participanten echter vaker een averechts effect. Sommige van de participanten blokkeren hier helemaal op. Soms zodanig dat ze zich een *imposter* voelen in hun eigen diagnose wanneer ze niet het gevoel hebben te kunnen opleven naar deze verwachtingen. Ze vinden dat ze hun label niet (meer) verdienen. Het relativeren en minimaliseren van het label is hiervoor een copingmechanisme. Ze relativeren en minimaliseren niet alleen het label maar ze doen dit ook bij neergezette prestatie om zo toekomstige (hoge) verwachtingen de kop in te drukken.

Dat is iets dat ik dan erna moet relativeren en dan moet ik echt zeggen van, ja maar dat betekent eigenlijk niets hoor, dat is gewoon dat ik anders denk of dat ik sneller verwerk, of dat ik, ja ik weet niet. Maar het is wel altijd direct met erbij te zeggen van, het is niet dat ik slim ben. Ik geef dan ook al een aantal voorbeelden van waarom dat ik eigenlijk een dommerik ben. (Eva)

Het label hoogbegaafdheid maakt bij sommige respondenten echt een deel uit van hun identiteit. Ze hechten veel belang aan slim zijn of zich slim presenteren. Het heeft dan een grote impact wanneer men niet (meer) kan opleven naar de verwachtingen die bij de identiteit horen.

Vroeger wou ik dat ook, omdat ik dacht van, ik ben slim en ik wil dat, ik wil slim zijn, en ik wil dat aan andere mensen laten zien dat ik slim ben. Maar nu wanneer ik mij niet meer zo slim voel, wil ik dat niet meer. Ik ben daar gelijk wat bang voor geworden omdat dat met een bepaalde verwachting komt. En ik voel me dan zo wat een imposter denk ik. (Lotte)

3.1.7. Samengaan van hoogbegaafdheid, ADHD en ASS.

Vijf van de twaalf participanten hebben een dubbele diagnose, met voornamelijk ADHD en ASS. De studenten bespreken in de interviews de interactie tussen deze labels. Ze geven aan hoe de dubbeldiagnose met hoogbegaafdheid voor verwarring kan zorgen. Er is overlap in kenmerken met ADHD en ASS en het is niet altijd gemakkelijk is om te weten over welk label

het nu werkelijk gaat. De ondersteuningsnoden of de moeilijkheden tussen de participanten met een dubbele diagnose in vergelijking met de participanten die alleen het label hoogbegaafdheid hebben, blijken niet zo heel verschillend.

De participanten bespreken hoe hoogbegaafdheid zelfs in de weg kan staan van een andere diagnose. Er is soms een tunnelvisie waarbij alle problemen en moeilijkheden die men ervaart telkens kadert binnen de diagnose hoogbegaafdheid, zonder verder te kijken naar een achterliggende problematiek of een andere diagnose.

Het verschil in impact van deze labels wordt vooral ervaren in hoe er wordt omgegaan met ADHD en ASS in vergelijking met hoogbegaafdheid. Hoogbegaafdheid heeft een positieve maatschappelijke perceptie, dit is minder of helemaal niet zo voor de labels ADHD of ASS. Toch ervaren deze individuen dat het *disclosen* van de labels ASS of ADHD makkelijker gaat dan bij het label hoogbegaafdheid. Er hangen minder hoge verwachtingen vast aan deze labels en er zijn meer ondersteunende kaders en maatregelen in functie van ondersteuning.

ADHD, dat stond wel centraal in mijn leven. "...” Dat was wel een label dat speelde, dat is ook hetgeen wat dat werd gebruikt op school om te zeggen dat ik niet goed was academisch. Dat was ja, eentje dat wel naar de voorgrond werd geschoven, om een goede reden ook. Ja dat is compleet iets anders dan het hoogbegaafdheid zijn. (Wouter)

Zo iemand met ADHD, oei we weten misschien niet hoe we ermee moeten omgaan, maar we weten dat we ermee moeten omgaan. Maar bij hoogbegaafdheid, ja, er was geen kader voor, er was niet eens een idee over dat daar iets mee gedaan moest worden. (Tess)

3.2. Hoger onderwijs een nieuwe stap: Hoogbegaafdheid en studiekeuze

De eerste overweging bij de stap naar het hoger onderwijs is het maken van de studiekeuze. Hoewel dit een vrije keuze hoort te zijn, blijkt het label hoogbegaafdheid hier wel een impact op te hebben. Bij sommige studenten is deze invloed al wat groter dan bij andere. Het lijkt erop dat de invloed op de studiekeuze evenredig is aan de grootte van de gestelde verwachtingen.

In eerste instantie wordt de stap naar het hoger onderwijs benaderd met een vanzelfsprekendheid. Het is een logische volgende stap, een stap waarvan de participanten altijd al wisten dat die ging komen. Deze evidentie is gebaseerd op hun intellectueel potentieel dat ze zeker en vast zouden moeten benutten. Bij het label hoogbegaafdheid hoort de inherente verwachting om verder te gaan studeren. Het grootste aandeel van de participanten komt uit een ASO-richting die traditioneel gericht is op verder studeren.

Individueen met het label hoogbegaafdheid hebben vervolgens heel veel en breed uiteenlopende interesses. Deze zijn door de student zelf soms niet altijd makkelijk te capteren of te navigeren. Het maken van een studiekeuze kan dus moeilijk zijn en de verdere studieloopbaan bemoeilijken. Focussen op (inhouden van) één opleiding blijkt voor sommige van de participanten niet gemakkelijk te zijn.

Ik heb getwijfeld om rechten te doen, kine heb ik ook gedacht, psychologie zat er ook bij. Ja die dingen, eventueel zelfs osteopathie, maar daarvoor moet ge sowieso eerst kine doen. Ja. Ik heb ook gedacht, van ge hebt in Brussel zo een richting dat meer zo voor taal en zo wat meer op toerisme gericht is, dat heb ik ook gedacht om te doen.
(Linde)

De overweging tussen universiteit en hogeschool is een aspect dat bij bijna alle participanten terugkeert wanneer het gaat over een studiekeuze. De participanten ervaren een waardeoordeel rond de “prestigieuze universiteit” en de hogeschool “als het kleine broertje”. Participanten spreken van een vanzelfsprekendheid om voor universiteit te kiezen en liefst gaan ze voor de moeilijkste opleidingen met het meeste status zoals geneeskunde, rechten, burgerlijk ingenieur, bio-ingenieur, biomedische wetenschappen... Hogescholen worden niet eens meegenomen in het initiële keuzeprocess.

Van kleins af aan was het: kleuterschool, lagere school, middelbare school, universiteit. Gelijk hogeschool, wist ik eigenlijk amper dat dat bestond in mijn wereld. Het was universiteit en dat ging ook universiteit worden. Dat was van ah ja, Tess is slim, die gaat universiteit doen. Hoogbegaafdheid? Ze gaat zeker universiteit doen. Begot dat die hogeschool gaat doen. Dus dat was een verwachting van buitenaf dat ik dan enorm heb geïnternaliseerd. (Tess)

Dus als ik opgroeide waren dat zo wat, ge merkt het ook in mijn keuze van studierichtingen, de grote opleidingen waar iedereen het altijd over had. Dat waren zowat automatische, in mijn hoofd. Maar dat was er ook aan gelinkt: ik ben hoogbegaafd, dus ik moet een van die moeilijke opleidingen volgen. En dat waren er drie dat in mijn kop zaten dat mij interesseerde. (Maxime)

Het blijft echter niet bij de eerste studiekeuze. Negen van de twaalf participanten maakten hun eerst gekozen opleiding niet af en heroriënteerden één of meerdere keren naar andere opleidingen. Voor sommigen is dit een positieve keuze zoals voor een participant die is toegelaten in het conservatorium. Een andere participant beëindigt zijn eerder technische opleiding nadat hij meer interesse bleek te hebben voor de schaarsere menswetenschappelijke vakken en verandert naar sociaal werk. Voor de andere studenten en

eigenlijk het merendeel, is dit echter omdat een opleiding te moeilijk is of ze te veel tekorten hebben of ze kunnen zich niet houden aan de bindende voorwaarden. Het heroriënteren op deze manier wordt niet ervaren als positief. Deze tweede studie"keuze" blijkt soms een veel moeilijkere beslissing te zijn dan de eerste studiekeuze.

De trajecten van participanten kunnen opgedeeld worden in vier categorieën. De eerste categorie gaat over studenten die enkel een universitaire opleiding hebben gedaan of doen en deze ook succesvol hebben afgerond. Dit gaat maar op voor één participant.

Een tweede categorie zijn studenten die één of meerdere opleidingen deden/doen aan (enkel) de hogeschool. Dit betreft twee participanten. Beiden zijn veranderd van opleiding.

De derde categorie is die met de participanten die op een bepaald punt de beslissing maakten om van de universiteit over te stappen naar de hogeschool. Dit betreft zes van de twaalf participanten. Door het waardeoordeel en de verwachtingen die er zijn rond hoogbegaafdheid en de universiteit voelt dit voor velen onder hen aan als een faalervaring. De verwachting en het beeld dat men heeft bij zichzelf als student aan de universiteit, blijkt een notie te zijn die moeilijk los te laten valt. Anderzijds, is deze stap naar het hoger onderwijs voor sommige participanten net die gebeurtenis die de cyclus van van faalgevoelens en teleurstelling stopt.

En uiteindelijk, ja dat is een vicieuze cirkel waar dat je in geraakt. En ik heb dan met naar de hogeschool te gaan die doorbroken. Gewoon puur qua gevoel, is dat een heel goede keuze geweest. (Bram)

De vierde en laatste categorie zijn de participanten die hun studieloopbaan starten aan de hogeschool en vervolgens schakelen naar een universitaire opleiding. Dit betreft drie van de twaalf participanten. Deze studenten leggen een succesvol studietraject af met weinig of geen vertraging. Binnen dit traject ervaart men de hogeschool als een waardevolle en nodige tussenstap.

Zeker als ik dat nu vergelijk met de universiteit waar het niveau wel veel hoger ligt dan in de hogeschool, ten opzichte van het verschil tussen hogeschool en middelbaar. Dus op zich is dat wel goed geweest dat het niveauverschil niet té groot geweest is tussen middelbaar en hogeschool. Anders was het misschien helemaal mislukt geweest. (Lucas)

Volgens een deel van de participanten worden laatstejaarsstudenten in het middelbaar onvoldoende geïnformeerd over de verschillen tussen de hogeschool en de universiteit. Het onderscheid is meer significant dan alleen de "hogeschool is makkelijk en de universiteit is moeilijk". Omdat zoveel van de participanten zowel aan de hogeschool als aan de universiteit hebben gestudeerd, kunnen ze deze vergelijking uit ervaring maken. De participanten halen

volgende zaken aan als significante verschillen die kunnen meespelen in de overweging tussen beide onderwijsinstellingen:

In de eerste plaats is de hogeschool meer gericht op praktijk en meer gericht naar de beroepscontext, de hogeschool wordt door de participanten als tastbaarder ervaren. De universiteit daarentegen heeft een academisch doel voor ogen, het is minder concreet en meer gericht op theorie, de leerstof is complexer en minder toepassingsgericht. De hoeveelheid leerstof is ook een belangrijk onderscheid, de hogeschool werkt in kleinere blokken en met beperkte cursussen, terwijl de universiteit werkt met grote kennisvolumes. Er is vervolgens een verschil in evaluatie: op de hogeschool gaat men meer te werk met formatieve evaluatie met tussentijdse deadlines en individuele feedback, aan de universiteit werkt men met twee examenperiodes en een tweede zittijd. Daarnaast is er aan hogescholen een minimaal verplichtend kader en wordt er van studenten meer en tussentijds verwacht om verantwoording af te leggen, terwijl de vrijheid van de universiteit de verantwoordelijkheid vooral bij de student zelf legt. Docenten op de hogeschool staan dicht bij hun studenten en staan ook dicht bij de praktijk, hierbij is er meer ruimte voor interactie, terwijl lesgevers aan de universiteit een grotere afstand houden van de studenten met beperkte interactie en directe feedback. Tenslotte is het contrast tussen de kleine klassen aan de hogeschool en de grote aula's aan de universiteit een belangrijke factor in het leerproces, maar ook op gebied van sociale contacten en relaties. Over het algemeen voelt de hogeschool intiemer aan en gaat men persoonlijker aan de slag met de studenten, terwijl de universiteit groots aanvoelt waarbij studenten zich snel een nummer voelen.

3.3. Welke hindernissen ervaren de studenten met hoogbegaafdheid?

*Ik heb dan aan veel mensen beschreven alsof ge gewoon in het koude water werd geduwd. Dat was echt, ge werd de dieperik ingesmeten en ge waart aan het verdrinken.
(Tess)*

Het hoger onderwijs biedt na het secundair een nieuwe start, maar tegelijkertijd wordt het hoger onderwijs door verschillende participanten onafhankelijk van elkaar vergeleken met "koud water" of "diep water". Het hoger onderwijs is vaak een eerste grote botsing, een eerste faalervaring, een eerste drempel waar hoogbegaafde studenten voor de eerste keer niet (gemakkelijk) over geraken. Het is een eerste keer botsen op hun eigen limieten en op de limieten van hun hoogbegaafdheid. Hun intellectueel vermogen is niet het enige wat ze nodig hebben om een succesvol traject in het hoger onderwijs af te leggen. De participanten bespreken wat voor hen de grootste uitdagingen waren.

3.3.1. Executief functioneren

Bijna alle participanten botsen in het hoger onderwijs op het feit dat ze bepaalde vaardigheden niet hebben aangeleerd omwille van hun hoogbegaafdheid.

Maar dat heeft ook als gevolg gehad dat in de groeifase als kind, dat ik bepaalde competenties niet heb opgebouwd, omdat ik ze toen niet nodig had. En dan de keer dat ik ze nodig had, heb ik ze niet kunnen opbouwen, omdat ik op dat moment niet in de fase van mijn leven was, dat mensen u ondersteunen voor die competenties op te bouwen. Want je hebt die normaal al, van tien jaar ervoor. (Tom)

Hoogbegaafde studenten hebben nooit leren studeren, ze hebben nooit grote hoeveelheden leren verwerken, hoofdzaak en bijzaak onderscheiden van elkaar, samenvattingen maken, werken met planningen en zich hier aanhouden, zelfdiscipline, doorzettingsvermogen om iets in te studeren, om iets in te oefenen. Wanneer ze in het hoger onderwijs achter geraken merken ze dat dit niet meer zo gemakkelijk in te halen valt. Dit zijn allemaal metacognitieve vaardigheden die deze participanten niet geleerd hebben. De strategieën die ze tot nu toe gebruikten om deze beperking te omzeilen zijn niet meer effectief in het hoger onderwijs, ze hebben meer nodig dan alleen hun intellectuele vermogen.

De uitdagingen rond het beperkte executieve functioneren bevinden zich niet enkel op academisch vlak, maar hoogbegaafde studenten worstelen hier ook mee buiten de onderwijscontext zoals onder andere het kotleven, zelfzorg, weg zijn van huis, timemanagement, combineren van verschillende activiteiten en verplichtingen, navigeren in een nieuwe omgeving, nieuwe routines, een niet altijd consequent lessenrooster...

Sommige participanten leren deze vaardigheden gaandeweg en vinden hun draai, maar voor andere participanten blijft dit moeilijk als er niet voldoende ondersteuning is en leerkansen zijn die hierop inzetten.

3.3.2. Faalangst en perfectionisme

Het gaat niet alleen over studiecompetenties. Faalangst en perfectionisme zijn grote struikelblokken voor hoogbegaafde studenten in het algemeen en zeker in het hoger onderwijs. De studenten hebben onvoldoende leren omgaan met faalervaringen en imperfectie. Ze ervaren zowel een interne als externe verwachting dat ze met succes moeten presteren.

Omgaan met tegenslagen was het moeilijkste. Omdat ik dat niet gewoon was. (Bram)

En als je toegeeft dat je vast zit, dan heb je zelf al gefaald. Daar zit dan zo een ingebakken faalangst van jongs af aan, van je doet iets goed, of je doet het niet, ah shit, het lukt niet om het goed te doen, dan is er maar een andere optie meer. (Tom)

Perfectionisme en faalangst kunnen in de weg staan van studenten om te presteren. Dit kan leiden tot extreem uitstelgedrag. Soms maken ze hun taak gewoon helemaal niet en zelfs als ze dit wel doen, dienen ze hem desondanks te laat of helemaal niet in. Ze beginnen te laat met studeren of beginnen helemaal niet, wanneer ze wel studeren, gebeurt het soms dat ze toch niet opdagen op het examen. Ze beslissen op voorhand dat ze het niet goed zullen doen of dat het niet perfect zal zijn, zo staan ze zichzelf in de weg en leidt dit zelfs tot het stopzetten van hun studie.

Waar aan de ene kant hoger onderwijs perfectionisme en faalangst in de hand werkt en kan versterken, lijkt aan de andere kant hoger onderwijs een kans te zijn om dit te leren hanteren, relativeren en beheersen.

Omdat daarvoor was het, ik doe het oftewel perfect van de eerste keer, of ik doe het niet. "...” Dus ge leert niet, ge evolueert niet, ge wordt niet beter in iets. Ge zijt gewoon, oftewel toevallig goed in iets van de eerste keer of ge doet het niet. En dus nu ben ik iets aan het doen, waar dat ik wel talent voor heb, maar waar dat hard werk pays off, en ik werk ook hard en ik word ook beter en dat is heel satisfying. En ik denk dat niet-hoogbegaafde mensen dat misschien al van in het middelbaar meemaken, van oh, ik werk hard, en het wordt beter. En ik denk dat hoogbegaafden dat veel minder in hun leven meemaken. En nu heb ik dat eindelijk dat ik voor iets kan werken en daar ook effectief beter in word. "...” Ik ben nu eindelijk aan het leren, aan het evolueren, aan het beter worden. (Tess)

3.3.3. Eenzaamheid

Eenzaamheid is een thema dat bij de meeste participanten op verschillende manieren een prominente plaats krijgt.

Ja ik denk dat die eenzaamheid dat gewoon echt het ding is. Je voelt je daar heel alleen in. En je gaat er dan maar vanuit dat dat allemaal normaal is, of dat je daar niets aan kunt doen. Ik ken ook niemand die dat dezelfde problemen heeft gehad. (Maxime)

Vooreerst blijkt het hoger onderwijs op zichzelf al een eenzame ervaring te zijn. Alleen op kot gaan, voor de eerste keer weg van huis, weg van de vertrouwde omgeving, ...zorgt sowieso al voor een eenzaam gevoel. Opnieuw moeten beginnen en nieuwe vrienden maken verloopt niet altijd even vlot. Ook de grootsheid en de anonimiteit in het hoger onderwijs kan een eenzaam gevoel teweeg brengen. De invloed van COVID-19 kan bovendien niet over het hoofd gezien worden. De afstand met lesgevers en medestudenten was nog groter en les volgen verliep via een computerscherm. Dit heeft een grote invloed gehad, vooral bij beginnende studenten die in deze periode vertraging opliepen.

Ten tweede geven de participanten aan hoe hoogbegaafdheid op zich een eenzame en unieke ervaring is. Ze voelen zich “anders” dan anderen. Het vinden van een gelijkgestemde, iemand waarmee ze zich kunnen identificeren, waar ze naar kunnen opkijken is niet altijd gemakkelijk. Daarnaast voelen ze zich door de complexe aard van het label niet altijd begrepen in hun ervaringen, als ze dit al vertellen aan mensen.

Tenslotte is er een gevoel van eenzaamheid bij de hoogbegaafde studenten die vertraging opliepen in het hoger onderwijs of geen modeltraject lopen. Het gaat gepaard met verlies van vrienden die wel naar een volgend jaar kunnen. Dit gaat ook samen met schaamte waardoor ze er niet altijd kunnen of willen over praten. Ze voelen zich als hoogbegaafde student die vertraging oploopt heel alleen in het hoger onderwijs.

3.3.4. Gebrek aan maturiteit - intrinsieke motivatie

Een gebrek aan maturiteit is een hinderende factor die steeds terugkomt bij het merendeel van de participanten in het begin van hun traject in het hoger onderwijs.

In het algemeen botste het grootste deel van de participanten op het feit dat ze zich onvoorbereid voelden op het hoger onderwijs. Ze hadden tijd nodig om te wennen aan de nieuwe omgeving, een nieuwe routine, nieuwe mensen... De participanten gaven aan niet volledig klaar te zijn voor de vrijheid en verantwoordelijkheid die gepaard gaan met het hoger onderwijs.

En ik was daar ook niet klaar voor. Ik ben mentaal wel wat jonger. “...” Ik heb meer tijd nodig om tot bepaalde conclusies te komen, zeker op die leeftijden, ik was daar niet mee bezig. (Wouter)

De ervaring rond hoger onderwijs begint als iets wat “moet”, iets wat gewoon de volgende stap is, iets dat evident is. Respondenten beschrijven hoe dit evolueert naar iets wat ze “echt willen”, waarbij ze serieus aan hun toekomst gaan denken. Deze maturiteit gaat vaak gepaard met een herevaluatie van hun prioriteiten. Ze gaan in het hoger onderwijs vaak voor de eerste keer aan zelfreflectie doen en gaan nadenken over wat voor hen werkelijk belangrijk is. Dit kan gepaard gaan met het loslaten van een droom of een beeld dat ze initieel van zichzelf hadden. Voor sommigen groeit deze maturiteit geleidelijk, anderen beschrijven dit als een “klik” of een “knop” die ze moeten omdraaien na een, voor hen, significante ervaring.

En dan had ik echt zoiets van ja shit, want als je wilt specialiseren, wat ik nu aan het doen ben. Dat is met een selectieprocedure, dus het is niet dat je dat zomaar kunt. “...” En al mijn vrienden, die gaan een jaar verder zitten dan ik. Want ik ga een jaar achter geraken. “...”. En dan heb ik echt gewoon alles omgegooid. (Sophie)

3.3.5. Fragiel academisch zelfconcept en academische vermoeidheid

Een faalervaring heeft een grote impact op een individu. Het is een pijnlijke ervaring. Dit blijkt nog moeilijker te hanteren voor studenten met het label hoogbegaafdheid. Faalervaringen hebben een serieuze impact op het academisch zelfconcept van de participanten en hun motivatie.

Omdat je juist met die hoogbegaafdheid altijd academisch een stap voor hebt gehad op de rest. En op dat moment voel je dan, dat je niet één stap achter zit, maar 100 meter, 200 meter achter. En dat is dan zeer onaangenaam om de dingen waar je altijd trots op was, dat je goed kon, of beter kon dan anderen, om die plots niet te kunnen, of niet eens in de buurt te komen van wat dat de rest kan. En dan merk ik wel dat ik daar wel, persoonlijk zeer ongelukkig van werd. En dat dan ja, echt voelt als, ik faal hier, in hetgeen dat voor mij de logische stap is na het middelbaar. En dan op die manier is dat dan, allé zeker omdat ik geen studies heb afgemaakt, even een periode geweest, dat je denkt van ja, ik had hier ABC, ik ben niet tot D geraakt, en daar ben ik gewoon, eraf gevallen, en al de rest kan dat en ik niet. (Tom)

Hoogbegaafde studenten beginnen aan het hoger onderwijs met een hoog academisch zelfconcept. Tot dan toe gingen de meeste zaken gemakkelijk en snel. Ze hadden goede punten en kregen positieve feedback. Een faalervaring in het hoger onderwijs is voor hen vaak voor de eerste keer ervaren dat iets niet lukt. Dit falen kan zich uiten in één of meerdere tekorten, herexamens, vertraging, bindende voorwaarden en heroriënteren. Het academisch zelfconcept krijgt een zware deuk.

De veerkracht rond het academisch zelfconcept wordt geholpen door onder andere de ervaren zwaarte van de faalervaring, de mate van schaamte die er aan vasthangt, het aanwezige thuisnetwerk en de steun die daar wordt ervaren, het netwerk van medestudenten, de onderwijsvorm (hogeschool versus universiteit) en de “verzachtende omstandigheden”, bijvoorbeeld. is de reden van falen te wijten aan interne of aan externe factoren, zoals ziekte of corona?

Voor sommige van de participanten was het jaar na jaar, zelfs semester na semester veranderen van opleiding, opnieuw proberen, opnieuw beginnen. Ze incasseerden telkens opnieuw teleurstelling, in zichzelf en ten aanzien van anderen. Dit kan leiden tot academische vermoeidheid. Hun traject duurt te lang, hun motivatie is op, ze zijn moe, ze geven er niet meer om, ze geloven niet meer in zichzelf, ze zijn “verlamd”. De kleinste tegenslag komt heel zwaar binnen.

Gewenning is fout. Want elke keer was wel anders. "...” Maar emotioneel, dat verdooft gewoon een beetje. Het Engelse woord numb schoot me te binnen. Ja dat is iets, zo dat blijven stoppen en eigenlijk nooit iets... Niemand wilt toegeven aan zichzelf dat ze opgeven. (Maxime)

3.4. Ondersteuning voor studenten met een label hoogbegaafdheid

3.4.1. Te koppig voor hulp?

Dus voor mij betekent hoogbegaafdheid vooral, die heeft geen hulp nodig, want die kan dat wel. (Maxime)

Ook al is het duidelijk is dat er een ondersteuningsnood is voor studenten met het label hoogbegaafdheid, blijkt het toch niet vanzelfsprekend om hier naar te vragen of hiervoor te pleiten. Wanneer er gevraagd wordt naar een reden voor deze hindernis, geven veel van de respondenten aan dat ze “te koppig” zijn. Het blijkt feitelijk wel complexer dan enkel koppigheid. De participanten halen de belangrijkste drempels aan:

In de eerste plaats wordt er aan hoogbegaafde studenten sowieso al niet snel spontaan hulp geboden. Hun problemen worden immers niet gezien als problemen. Ze hebben de perceptie dat hun vraag naar hulp wordt beantwoord met verwachtingen of met misnoegdheid over hun “arrogantie”.

Bijkomend hebben ze zelf nooit geleerd om hulp te vragen. Wanneer iets moeilijk loopt, is de eerste reflex dat het -zoals gewoonlijk- wel zal lukken, ze relativiseren en zeggen dat de ervaren nood toch niet groot genoeg is om ondersteuning nodig te hebben. Het is als hoogbegaafde student ook confronterend om hulp te vragen. Sommige studenten zien het vragen van hulp ronduit als een vorm van falen en zijn trots wanneer ze dit juist niet nodig hebben gehad. Tenslotte willen ze hun label niet als “excuus” gebruiken, en niet al hun moeilijkheden aan hun label gaan toeschrijven.

Een bijzonder statuut voor studenten die hoogbegaafd zijn bestaat niet en het lijkt ook niet iets waar de participanten op wachten. Dit vraagt immers *disclosure* en dit is zoals eerder vermeld een grote drempel. Daarnaast is er slechts één van de participanten die gebruik maakte van een bijzonder statuut, namelijk. omwille van ADHD.

3.4.2. Gebrek aan *know-how* rond hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs

De participanten ervaren in het hoger onderwijs gebrek aan sensibilisering en *know-how* rond hoogbegaafdheid. De bestaande ondersteunende basismaatregelen die aanwezig zijn in het hoger onderwijs worden door de participanten niet altijd als helpend ervaren. Zo worden sessies leren-leren of plannen aangehaald die in eerste jaren worden aangeboden. Dit zijn

voor de participanten eerder oppervlakkige maatregelen die niet de achterliggende uitdagingen aanpakken. Ze geven aan precies te weten hoe ze samenvattingen of planningen moeten maken. De moeilijkheid zit hem in het werkelijk doen en opvolgen van deze zaken. Deze eenmalige sessies zijn onvoldoende om deze studenten metacognitieve functies bij te brengen.

Soms zijn er zelfs ondersteunende maatregelen zoals oefensessies die hoogbegaafde studenten eerder lijken tegen te werken.

Ik had liefst eigenlijk persoonlijk dat een prof als die wiskunde, bijvoorbeeld een oefenzitting, oefeningen geeft, dat die gewoon achteraf de uitgewerkte oplossing geeft. Voilà dan ben ik blij en dan kan ik daar mee gewoon aan de slag tijdens mijn examen terwijl ik aan het leren ben. Maar sommige proffen vinden neen, ge moet naar de oefenzitting komen, als ge daar zijt, maakt ge de oefeningen en dan moet ge ze van het bord overschrijven als ge ze wilt hebben. (Jolan)

3.4.3. Uitdaging bieden

Studenten met het label hoogbegaafdheid worden graag uitgedaagd en willen wel degelijk hun potentieel benutten. Dit wil echter niet zeggen: méér werk of extreem moeilijke zaken aanbieden.

Het uitdagende in iets waar ik eigenlijk goed in was, want wiskunde was gewoon uitdagend, ik ben geen wiskundeknobbel, dat was voor mij gewoon moeilijk, dat was voor mij een uitdaging en dat was kut. Terwijl bij politieke wetenschappen werd ik uitgedaagd en werd ik echt tot in het verste geduwd in iets waar ik goed in was bijvoorbeeld papers schrijven, argumenteren, onderwerpen waar ik heel geïnteresseerd in ben. (Tess)

Het gaat meer over kansen aanbieden die mogelijkheden geven tot verbreding enerzijds. De studenten hebben veel en uiteenlopende interesses. Mogelijkheden tot proeven van andere opleidingen en praktijkcontexten op een laagdrempelige manier is een vraag van enkele participanten. Dit kan voorkomen dat studenten te snel willen veranderen van opleiding omdat ze interesse verliezen.

Anderzijds gaat het over mogelijkheden tot verdieping. De participanten drukken de nood uit om intensiever aan de slag gaan met de leerstof. Eén enkele examenperiode is hier niet opportuun voor. Door studenten doorheen het jaar via papers, presentaties, praktijk, stage, bijles geven, groepswerken, projecten, mentorschap en zo voort de kans tot prestatie te bieden, vervullen studenten hun honger naar meer. Zo vergroot de kans dat ze werkelijk aan de slag gaan met de leerstof doorheen het jaar en niet enkel de dag voor het examen. Zelfs in

de opleidingen waarbij de uitdaging, de verbreding en verdieping schaarser is kan dit ook op klasniveau worden gefaciliteerd. Het gebruik van extra media, het gebruik van diverse werkvormen en enige flexibiliteit van de lesgever kunnen middelen zijn om de studenten geboeid te houden.

Soms wel heel veel herhaling. "...” Als ik mij echt verveel dan val ik in slaap. "...” Soms vraagt ge u dingen af over de les, maar als ge dan te diep op iets in gaat dan is het misschien verwarrend of zo voor andere mensen. "...” Ik had in de les toestemming gekregen om mijn gsm te mogen gebruiken om zelf dingen op te zoeken, omdat ik anders soms te veel vragen stel. Maar bon, dat was wel handig dat ik dat gewoon op mijn eigen kon doen. Als ik dan interessante info had, dan mocht ik die op het einde van de les meedelen. (Linde)

3.4.4. Contact met andere studenten die gelijkgestemd zijn - Peersupport

De nood naar contact met ontwikkelingsgelijken werd tijdens de interviews afgetoetst bij de participanten. Hieruit blijkt dat deze nood veel breder is dan enkel contact met andere hoogbegaafde studenten. Vandaar dat we in dit thema kiezen voor de term contact met gelijkgestemden. Het gaat bijvoorbeeld over het kunnen delen van een zelfde of een gelijkaardige ervaring; zo zijn er participanten die elkaar vinden door de gedeelde ervaring van een zeer intense opleiding. Anderen vinden elkaar door het hebben van een bepaald label, hetzij hoogbegaafdheid, hetzij iets anders als ADHD of seksuele geaardheid. Ook gaat het over het hebben van dezelfde prioriteiten, zoals het behalen van een diploma, plezier maken en ervaringen opdoen. Het gaat over meer dan enkel elkaar begrijpen op intellectueel niveau, ook het hebben van dezelfde overtuigingen, passies, interesses en hobby's spelen hierbij allemaal een rol.

Ik heb eindelijk een klas. Ik word verplicht om met mensen om te gaan. En mensen waren altijd van ah je gaat je mensen tegenkomen, intelligente mensen op de unief die ook geïnteresseerd zijn in discussiëren en sociale rechtvaardigheid en politiek en zo. Nee, die ben ik niet tegengekomen. Nu in de musical, dat zijn zo een verschillende mensen, maar dat zijn mijn mensen. (Tess)

Want mijn vriendinnen van het middelbaar die dan ook in Leuven zaten, die hadden echt zoiets van, jij gaat nooit mee, of nooit mee feesten. Ja dat gaat gewoon niet, want ik haal mijn dag gewoon niet in. Die pre klinieken en die patiënten dat is gewoon allemaal verplicht en daar kan je niet staan met een katerkop. Dus dan zijn die vriendinnen van tandheelkunde mega ondersteunend omdat die weten waar dat je inzit. (Sophie)

Het vinden van gelijkgestemden is waar het hoger onderwijs in zekere zin voor bekend staat, het wordt bijna ervaren als een belofte. Voor hoogbegaafde individuen waarbij eenzaamheid een groot deel van hun beleving mee vormt, biedt dit een houvast op verschillende manieren. De participanten halen aan hoe ze de nood hebben om zich met iemand te kunnen identificeren of hoe ze iemand nodig hebben om naar op te kijken, een soort mentor figuur. Contact met gelijkgestemden biedt kansen voor het uitwisselen van strategieën, tips en tricks om te navigeren door het hoger onderwijs. Mensen, medestudenten, vrienden waar ze gewoon ongegeneerd zichzelf kunnen zijn, waarbij ze hun redeneringen niet moeten uitleggen.

Want je bent dat niet gewend. Alé in het lager zitten wel slimme mensen in je klas, maar niemand die denkt of redeneert gelijk jij. En dan kom je in het middelbaar en dan zit er daar iemand anders die toevallig ook die manier van denken heeft. “...” En dat is dan enorm geruststellend, van ik ben hier niet de enige weirdo die zo peist. Het zijn er zo nog. En ook weer voetjes op de grond. Ik ben hier niet de enige speciale zo, het zijn er zo nog. “...” Dat moet daarvoor niet hoogbegaafd zijn, maar mensen die ook academisch en anders, in mijn ogen heel intelligent waren. Omdat je dan u minder apart voelt, als jij een keer iets slim zegt, want zij zeggen ook allemaal zoveel slimme dingen. (Tom)

Manieren van hoe *peer support* kan gefaciliteerd worden, halen de participanten zelf aan. Van een samenkomst of *support group* zoals dit gebeurt voor andere functiebeperkingen, is het grootste deel van de participanten geen grote fan. Hoewel ze geïntrigeerd zouden zijn, is de drempel tot *disclosure* te groot. Een mogelijke manier om de focus van het label weg te halen is door te werken rond een bepaald thema of activiteit. Dit wordt dan weer door andere participanten gezien als “extra huiswerk”. Een soort meter-en peterschap waarbij studenten uit oudere jaren een mentorrol opnemen voor die van de eerste jaren blijkt voor één van de participanten een concept te zijn dat werkt en ondersteunend is.

3.4.5. School is niet alles

Lessen, studeren en examens is maar één kant van het studentenleven voor de participanten. De extra-curriculaire activiteiten die horen bij het studentenleven worden evenveel of zelfs meer aangehaald door de participanten wanneer hen wordt gevraagd wat student zijn betekent. Dit gaat over zaken als de studentenraad, studentenverenigingen, het organiseren van activiteiten, vakantiewerk, stage, uitgaan, hobby's als scouts, voetbal, ballet, toneel, muziek,...

Naast de opleiding zelf zijn ook deze activiteiten een mooie leerschool voor nieuwe vaardigheden. Sommige participanten geven aan meer geleerd te hebben van hun tijd in de

studentenraad dan van hun opleiding. Ze leerden zaken als assertiviteit, organisatie, financiën, sociale vaardigheden en samenwerken.

Ik heb daar wel veel van bijgeleerd, maar door niet voornamelijk, niet door de hogeschool, mijn laatste jaren. Maar daar door dingen die ik daar nog buiten bij heb gedaan, zoals bijvoorbeeld de studentenraad. Maar ook van vakantie werk, “...” en Dat is ook wel belangrijker voor als ervaring om mee te nemen. Omdat, ik zeg het, als ge in de hogeschool zit, dat ge redelijk wat vrije tijd of alé ja wat vrije uren hebt doorheen de week, wat u toelaat om nog andere dingen te doen. (Jolan)

Student zijn wil dus zeggen dat men ook loskomt van de academische context. Dit is extra waardevol voor studenten met een label dat zo nauw verbonden is aan schoolse en academische prestaties. De studenten laten meer van zichzelf zien en halen erkenning en voldoening uit iets anders dan academisch presteren. Successen en positieve herinneringen worden meer aan deze activiteiten toegeschreven dan aan hun eigenlijke studies.

Ik zit dan ook sinds dit jaar in de studentenraad. Dat is mij gevraagd vanuit de docenten, om dat te doen voor onze klas. En ik vind dat heel leuk, “...” En ook appreciatie terug te krijgen vanuit de docentengroep, vanuit de klasgroep voor hetgeen wat dat je doet. (Bram)

Het biedt hoogbegaafde studenten de kans om hun identiteit te verruimen naar meer dan enkel academisch presteren. Het kan een houvast of een vangnet zijn wanneer het academisch niet altijd vlot gaat. In het kader van academisch zelfconcept en academische vermoeidheid, blijkt een leven naast de studies een heel belangrijke en bevorderende factor te zijn en een serieuze risicofactor wanneer dit niet het geval is. Deze gedachte werd in de periode van covid-19, wanneer er heel veel van de extra-curriculaire activiteiten wegvielen en veel studenten enkel bezig konden zijn met hun studies ook bewaarheid. Dit is voor enkele van de participanten één van de moeilijkste zaken tijdens deze periode. Aan de andere kant heeft deze periode dan weer kansen geboden om nieuwe dingen op te nemen waar ze voordien geen ruimte voor hadden.

Dus vooral dat, die grote pakken studeren. En het feit dat ik daar eigenlijk gewoon heel ongelukkig van word, van alleen dat te kunnen doen, en ja. “Linde”

3.4.6. Aandacht voor oriëntatie en een oriëntatieperiode

Het koude, diepe water van het hoger onderwijs maakt dat veel studenten zich hier onvoorbereid op voelen. De studenten geven aan dat ze een aanpassingsperiode nodig hadden om zich te oriënteren in het hoger onderwijs. Bij sommige studenten duurt deze periode slechts enkele maanden, voor anderen kan dit gaan over jaren. Het is de tijd die ze

nodig hebben om zich aan te passen aan een nieuwe omgeving en een nieuwe manier van werken. Het vraagt ook tijd om de vaardigheden aan te leren of bij te schaven die ze nodig hebben voor het doorlopen van hun studieloopbaan. Daarnaast gebruikt men deze oriëntatieperiode om de veelheid van aan interesses te ordenen en erachter te komen wat men echt wil en kan.

Maar naarmate dat ik dan meer heb gestudeerd en uiteindelijk na dat jaar ben gaan werken en dan terug ben gaan studeren, is ondertussen student zijn iets meer gefocust op het bijleren, en iets doen waar dat je hoopt iets uit blijvend bij te kunnen houden. (Maxime)

Sommige studenten zoeken dit uit tijdens een regulier traject, anderen en de meeste van de participanten blijken meer tijd nodig te hebben. Dit kan zich uiten in een herexamen, een jaar opnieuw doen, heroriënteren naar een andere richting, een stage of een praktijkcontext, een periode stoppen met studeren, een periode gaan werken en een vakantiejob. Zelfs de lockdown diende voor sommige studenten als een oriëntatieperiode, waarbij ze even konden stilstaan bij wat ze werkelijk willen doen.

Enkele studenten ervaren dit aanvankelijk niet altijd als positief. Een aangepast traject, een lichter traject, een jaar opnieuw doen, worden niet geframed als een oriëntatieperiode maar worden -door zichzelf en mogelijks door anderen- eerder gezien als een faalervaring. Hoogbegaafde studenten lopen gebukt onder de bijna onmogelijke verwachting dat ze het al van de eerste keer allemaal moeten weten en kunnen. Een aangepast traject is echter meer een regel dan een uitzondering, en dit blijkt voor sommige studenten achteraf bekeken wel degelijk een positieve ervaring.

Sowieso op mijn jaar opnieuw doen. Dat was eigenlijk heel positief voor mij. Ik had tijd om dingen te leren. "...” Want ja door die slechte punten te krijgen, krijgt ge eigenlijk de klap in uw gezicht, ga ge het verder doen? Want als ge nu niet door zijt op uw jaar opnieuw doen, dan moogt ge niet verder doen met deze studierichting. Dus of wel kiest ge nu al iets anders. Ofwel herpakt ge u. Dus bewust die keuze moeten maken, van laatste optie, nu herpakken of het is iets anders. En ik wist niet wat ik anders zou doen, dus dat herpakken, en dan die tijd te krijgen om dat goed te doen, was heel rewarding, het was leuk om goede punten te krijgen, het was leuk om geen herexamens te hebben, dat was voor mij heel positief. (Tess)

Maar ja ik heb unief gestopt veel vroeger dan het semester was afgerond, dus ik had wel een paar maanden om gewoon wat te ademen, wat wel leuk was. En dan mijn eerste semester hogeschool was ook maar achttien studiepunten omdat in februari was

gestart, en er ging een nieuw curriculum komen. “...” Dus ik heb dat echt heel hard opgebouwd omdat ik terug, ja mijn zelfvertrouwen, maar dingen moest terug vinden, mijn, ja gewoon heel mijn relatie met school was anders. Mijn kijk op school was anders. (Lotte)

Hoofdstuk 4: Discussie

Deze masterproef zoekt een antwoord op hoe studenten met het label hoogbegaafdheid het hoger onderwijs beleven. Daarbij wordt op zoek gegaan naar protectieve factoren en tekorten die ze ervaren tijdens hun studieloopbaan. Hieruit maken we aanbevelingen vanuit het perspectief van de student met het label hoogbegaafdheid in functie van een ondersteuningsbeleid binnen het hoger onderwijs.

4.1. De complexe beleving van studenten met het label hoogbegaafdheid

Met een oog op het ondersteuningsbeleid voor hoogbegaafde studenten, is het van belang dat de complexiteit die deze groep ervaart rond hun label in kaart wordt gebracht. Hoogbegaafdheid is een complex en gelaagd begrip waarbij een eenduidige definitie niet bestaat. Waar men het wel over eens is, is dat hoogbegaafdheid over veel meer gaat dan enkel dat “magische cijfer” van een IQ van 130. Deze gedachte wordt ook versterkt door de participanten die telkens aanhalen dat hoogbegaafdheid veel meer is voor hen dan enkel “slim”. Ze reduceren hun label niet tot hun intellectueel vermogen, voor hen gaat het over een andere manier van denken. Het gaat over een veelheid en een snelheid van denken, ze zien verbanden en linken die anderen niet zien, ze leren heel snel wanneer ze geïnteresseerd zijn.

Deze brede kijk op hoogbegaafdheid wordt echter volgens de hoogbegaafde studenten nog niet gevolgd in de maatschappelijke perceptie. Er zijn heel wat mythes misconcepties en karikaturiseringen omtrent het label. Hoogbegaafdheid wordt in de samenleving niet gezien in al zijn complexiteit, maar als een “gift”, of een “luxelabel”. Hoewel de participanten wel degelijk het potentieel inzien van hun hoge intellect, wil dit niet zeggen dat het dragen van het label een “luxe” is, voor sommigen is dit zelfs het tegendeel.

In kader van een ondersteuningsbeleid wil dit zeggen dat er niet enkel mag toegespitst worden op het bereiken van academische prestaties. Er moet ook en zelfs meer rekening gehouden worden met de socio-emotionele hulpvragen van deze studenten. Hiervoor moet deze groep eerst en vooral zichtbaar zijn en dit blijkt geen evidentie. Hoogbegaafde studenten met uitzonderlijke resultaten en prestaties zijn makkelijker te detecteren, maar zij die niet presteren volgens de vooropgestelde verwachtingen, de zogenaamde “onderpresterende hoogbegaafde studenten”, blijven veelal onder de radar. Ook de hoogbegaafde studenten die hoge prestaties behalen, kampen met problemen als faalangst, perfectionisme en eenzaamheid. Het punt is dat bij de tweede groep van hoogbegaafde studenten, deze hulpvragen niet als zodanig worden gezien en zelfs worden benaderd in termen van “luiheid”, “koppigheid” of “doelloos”.

In het hoger onderwijs verwacht men dat studenten met een speciale ondersteuningsnood zelf de stap naar hulpbronnen zetten. Deze stap gaat onvermijdelijk gepaard met *disclosure*. Voor

alle labels vormt *disclosure* een drempel en voor het label hoogbegaafdheid is dit niet anders. Het is sowieso niet gemakkelijk om hulp te vragen, zeker in de overgangperiode naar volwassenheid waar “op eigen benen staan” als heel belangrijk wordt ervaren. Voor een hoogbegaafd individu dat nooit heeft moeten leren om hulp vragen, is dit allerm minst evident. De interactie van het label hoogbegaafdheid met het student-zijn brengt dikwijls veel druk teweeg.

Hoogbegaafde studenten ervaren hoe een hulpvraag in het kader van hoogbegaafdheid zelden wordt beantwoord met empathie en ondersteuning, maar eerder met verwachtingen. Het verwachtingspatroon en de gebruikte taal rond hoogbegaafdheid kan schadelijk zijn wanneer een hoogbegaafd individu niet het gevoel heeft op te leven naar zijn label. In sommige gevallen kan dit aanvoelen als een titel of een status die “verdiend” moet worden met excellente academische prestaties. Sommigen voelen zich een *imposter* in het hebben van het label hoogbegaafdheid, omdat ze de opgelegde verwachtingen niet kunnen waarmaken.

Wat de zichtbaarheid van hoogbegaafdheid nog moeilijker maakt is dat de participanten een zeker taboe ervaren rond hun label. Hoogbegaafde kinderen leren al snel dat het *disclosen* van hun label kan gepaard gaan met negatieve reacties. Ze ervaren dat de omgeving, zijnde bijvoorbeeld leerkrachten en klasgenoten, dit een vorm van arrogantie kunnen vinden, wat kan leiden tot uitsluiting. Ze leren het label voor zichzelf te houden. Dit brengt een zeer complexe ervaring teweeg waarbij ze enerzijds een druk voelen door de hoge verwachtingen en anderzijds een gebrek aan adequate respons wanneer ze hun gevoelens ten gevolge van deze druk uiten.

Deze complexiteit wordt niet bevorderd door de ervaren irrelevantie van het label hoogbegaafdheid. De participanten vertonen in de eerste plaats een kritische en zelfs wantrouwige blik ten opzichte van hoogbegaafdheid en labels in het algemeen. Ze zien hun diagnose als een arbitraire beslissing en ze willen niet dat het hun doen en laten bepaalt. In de tweede plaats ervaren ze in het hoger onderwijs een gebrek aan kennis en *know-how* over hoogbegaafdheid, dit sluit aan op het hiaat in de literatuur. Dit zorgt ervoor dat men niet omgaat met hoogbegaafdheid met dezelfde zwaarte als bij andere labels. Een bijzonder statuut voor hoogbegaafdheid kan niet worden aangevraagd. De participanten ervaren zelden redelijke aanpassingen of zelfs begrip bij het disclosen van hun label. De onvoldoende kennis en *know-how* over hoogbegaafde studenten, samen met het taboe en de verwachtingen maken dat de studenten actief hun label uit de weg gaan en het gaan relativeren en minimaliseren.

4.2. Het samengaan met de labels ASS en ADHD

Vijf van de twaalf participanten hebben een dubbele diagnose met ADHD of ASS. Een dubbele diagnose blijkt echter bij deze participanten niet een predictor te zijn voor een moeilijker traject. Het feit dat hoogbegaafdheid vaak samengaat met andere labels als ADHD en ASS is dan ook geen uitzondering. Dit wordt ondersteund door de literatuur. Wat blijkt is dat de participanten met een dubbeldiagnose botsen op gelijkaardige uitdagingen en gelijkaardige ondersteuningsnoden hebben als de participanten met alleen de diagnose hoogbegaafdheid.

Hoogbegaafdheid wordt in de literatuur beschreven als een beschermende factor bij een dubbele diagnose. Dit wordt echter niet altijd zo ervaren door de participanten. Soms staat hoogbegaafdheid zelfs in de weg van andere diagnoses. Het zorgt voor een soort tunnelvisie waarbij alle problemen, en uitdagingen die zich voordoen worden toegeschreven aan hoogbegaafdheid.

De participanten vergelijken de beleving van het label hoogbegaafdheid met de andere labels, dit biedt een mooi contrast waardoor bepaalde aspecten van de beleving rond hoogbegaafdheid meer uitgesproken naar voren komen. Aan de diagnoses ASS en ADHD zijn amper verwachtingen gekoppeld, integendeel. Het feit dat deze studenten met ASS en ADHD hoog zouden presteren is niet door hun label, maar ondanks hun label. Ze ervaren meer en sneller begrip en ondersteuning of minstens de intentie daartoe. Deze labels zijn minder verbonden aan de academische context, dit is bij hoogbegaafdheid wel het geval. Ondanks het stigma dat rond deze labels bestaat, ervaren ze een minder groot taboe in het discosen ervan.

4.3. Valkuilen in hoger onderwijs

De uitdagingen en valkuilen in het hoger onderwijs worden door alle participanten op een of andere manier op een punt in hun traject ervaren. Negen van de twaalf participanten, veranderen één of meerdere keren van opleiding en/of lopen vertraging op tijdens hun traject.

Enkele valkuilen presenteren zich alvorens de student start aan het hoger onderwijs. De studiekeuze is namelijk een significante factor in het verdere traject. Hoogbegaafde individuen hebben veel en uiteenlopende interesses, maar het is voor hen niet gemakkelijk om deze te vertalen naar een keuze voor één opleiding. Daarnaast brengt het label hoogbegaafdheid een grote academische druk met zich mee. Verder studeren is voor sommigen niet alleen een vanzelfsprekendheid maar gaat bovendien ook gepaard met een onontkomelijke verplichting om te kiezen voor die opleidingen waar veel status aan verbonden is. Wat blijkt is dat de stap naar hoger onderwijs en zeker naar dergelijke universitaire opleidingen voor sommige studenten te groot is.

Eén van de belangrijkste en meest voorkomende struikelblokken waar zo goed als alle participanten op één of andere manier op botsen, is een beperkt executief functioneren. Door hun hoogbegaafdheid hebben ze bepaalde metacognitieve vaardigheden niet moeten leren. Ze ontwikkelen hier doorheen het lager en secundair onderwijs copingmechanismen voor. In het hoger onderwijs echter, waar de hoeveelheden en de eisen een stuk hoger liggen, werken deze copingmechanismen niet meer. Ze botsen dan op zaken zoals gebrek aan studievaardigheden, timemanagement, uitstelgedrag, planvaardigheden, en zo voort. Dit geldt niet enkel op vlak van hun studie, maar ook op andere vlakken zoals alleen op kot gaan, opruimen, eten, zelfdiscipline en zo voort.

In de literatuur wordt gesteld dat hoogbegaafde studenten een sterk academisch zelfconcept hebben, ze komen uit het lager en secundair onderwijs waar ze veelal uitzonderlijke resultaten behaalden zonder al te veel moeite en ze kregen daarbovenop veel positieve feedback. Echter, wat deze masterproef aantoont, is dat dit zelfconcept fragiel is. De hoge verwachtingen zijn sterk geïnternaliseerd, ze houden zichzelf aan hoge standaarden. Ze zijn heel perfectionistisch en hebben niet leren omgaan met faalervaringen. Een faalervaring kan voor een hoogbegaafd individu als een veel grotere klap op het zelfconcept ervaren worden dan bij andere studenten.

Hoogbegaafde studenten ervaren dat het hoger onderwijs niet altijd op hun maat is gemaakt. Sommigen van hen hebben niet het gevoel dat ze voldoende worden uitgedaagd. Ze houden zichzelf tegen in het stellen van verdiepende vragen om andere studenten niet te storen of in de war te brengen of om geen “strever” te zijn. Anderen halen aan hoe brede basisondersteuning zoals oefensessies hen soms tegenwerken: ze worden verplicht om deel te nemen aan zaken die ze perfect zelfstandig en sneller kunnen afwerken dan andere studenten.

Verder worden eerste jaren van het hoger onderwijs voor hoogbegaafde studenten gekleurd door een gebrek aan maturiteit. Dit bedoelen we ruimer dan enkel maturiteit in leeftijd. Hoewel dit hier mee te maken kan hebben, is het zo dat een eerdere versnelling van de participanten geen predictor is voor een moeilijker traject. Maturiteit binnen deze context slaat vooral op prioriteiten en intrinsieke motivatie. De participanten blijken naarmate ze ouder worden meer te weten wat ze willen, ze lijken meer gefocust in hun veelheid aan interesses. Ze herbekijken hun prioriteiten en bekijken waar ze werkelijk naar toe willen. Deze maturiteit gaat vaak samen met een vorm van (her)oriëntatie voor de participanten. Dit kan in de vorm zijn van een extra jaar, een stageperiode, een jaar gaan werken, een periode van herexamens... Het geeft deze studenten extra tijd om aan de slag te gaan met hun vaardigheden en prioriteiten. Dergelijke teleurstelling en het telkens opnieuw moeten heroriënteren kan beleefd worden als falen en

tegelijk ook een soort afscheid betekenen van een toekomst voor zichzelf die men voor ogen had. Het ondersteunen van deze studenten is geen evidentie. Het is sowieso al een uitdaging om ondersteuning en hulp te bieden aan hoogbegaafde studenten. Het probleem dat studenten steeds opnieuw heroriënteren van richting tot richting, jaar na jaar, of zelfs semester na semester, verspreidt zich over verschillende opleidingen en/of over verschillende scholen. Dit maakt de opvolging en ondersteuning van deze studenten extra moeilijk.

Tenslotte blijft de beleving van hoogbegaafde studenten gepreoccupeerd door het thema eenzaamheid. De eenzaamheid die beschreven wordt in de literatuur als zich anders voelen, anders zijn en anders denken, wordt ook ervaren door de participanten. Het is vooral druk en het zijn van een hoogbegaafde student die niet presteert volgens de maatschappelijke verwachtingen, waar veel van de participanten zich enorm eenzaam in voelen en weinig tot geen bondgenootschap in vinden. De rol en de vraag naar *peer support* is enorm aanwezig bij deze participanten. Men is op zoek naar “gelijkgestemden”, personen waarmee ze zich kunnen identificeren, op meerdere vlakken dan alleen hoogbegaafdheid. Ze zijn op zoek naar rolmodellen, personen die gelijkaardige ervaringen hebben doorstaan, waarmee ze kunnen uitwisselen. Hoewel dergelijk *peer support met* een vorm van *disclosure*, die niet evident is voor hoogbegaafde studenten, gepaard gaat, blijkt dit wel in verschillende vormen en voor verschillende doeleinden zeer belangrijk.

4.4. Hoger onderwijs biedt kansen

Naast de uitdagingen die het hoger onderwijs voorlegt aan hoogbegaafde studenten blijkt het hoger onderwijs aan de andere kant ook mooie kansen te bieden.

Het hoger onderwijs biedt een plek voor hoogbegaafde studenten om te studeren en bezig te zijn met thema's die hen werkelijk intrinsiek interesseren. De (keuze)vrijheid staat toe dat men zelf de studie kiest waar men zich kan verdiepen in zelfgekozen onderwerpen, vakken en vaardigheden. Het biedt daarbij een intrinsieke uitdaging die hoogbegaafde studenten veelal hebben gemist tijdens hun studieloopbaan. Zo kan het hoger onderwijs een leerschool zijn voor deze studenten. Het is reeds uitgebreid aangekaart hoe deze groep een gebrekkig executief functioneren kan hebben. Het hoger onderwijs biedt hen de uitdaging en de leersituaties waarbij ze mits voldoende omkadering en ondersteuning deze vaardigheden kunnen aanleren. De omkadering en ondersteuning die de participanten zelf als helpend benoemen, zijn tussentijdse evaluaties, meer taken en deadlines doorheen het jaar, met andere woorden een meer formatieve vorm van evaluatie. Dit vraagt meer (individuele) opvolging met de daarbij behorende feedback en ondersteuning. Dit spoort niet met de slechts twee of drie traditionele examenperiodes op een jaar. Deze intensievere vorm van

ondersteuning is voor hoogbegaafde studenten waardevoller dan de eenmalige sessies studeren of plannen. Ze ervaren en leren deze vaardigheden beter zelf op een gecontroleerde manier dan via een *top-down methodiek*. Deze manier van werken staat de studenten toe om meer en actiever bezig te zijn met hun leerstof en vermijdt situaties waarbij men pas de dag voor het examen voor het eerst een boek open doet. Deze manier van werken biedt bijgevolg kansen om te werken aan perfectionisme en faalangst. Ze leren omgaan met faalervaringen in kleinere compartimenten die niet meteen een volledig jaar tekort als gevolg hebben. Daarnaast leren de studenten werken met (aanvaarden van) feedback en leren ze omgaan met imperfectie en met het feit dat niet alles van de eerste keer juist kan zijn. Er is marge tot verbetering, ze leren het concept van “oefenen” en “beter worden”, zaken die ze nooit eerder hebben kunnen leren. De uitdaging die hoger onderwijs biedt kan deze studenten helpen bij het aanleren van doorzettingsvermogen en zelfdiscipline. Opnieuw met de stipulatie dat dergelijke processen een nabijheid, interesse en betrokkenheid vragen van lesgevers, mentorfiguren en medestudenten.

Het is jammer hoe deze leerschool en uitdaging er voor sommige studenten pas komt in het hoger onderwijs. Er moet bekeken worden op welke manier het secundair onderwijs deze studenten beter kan voorbereiden op de uitdagingen van het hoger onderwijs. Er moet ook in het secundair onderwijs een ondersteuningsbeleid ontwikkeld worden dat ook deze studenten beter voorbereidt op de uitdagingen van het hoger onderwijs. Het zal interessant zijn of het decreet leersteun dat van start gaat in september 2023, waar men voor het eerste een speciale aandacht vestigt op cognitief sterke leerlingen, een impact op dit thema zal hebben.

Om de kans in het hoger onderwijs ten volle te benutten, moet het hoger onderwijs in zijn volledigheid bekeken worden. Het discours rond hogeschool en universiteit is gekleurd met een waardeoordeel. De universiteiten zijn groots, prestigieus, moeilijk, voor sterke academici, en hogescholen zijn het kleine broertje. Dit waardeoordeel verbonden aan het verwachtingspatroon naar hoogbegaafde studenten maakt dat sommigen bijna blindelings kiezen voor een universitaire opleiding zonder hogeschool nog maar in overweging te nemen. Dit is echter niet altijd de gepaste keuze voor iedere student. De hogeschool biedt een kleinschaligheid, meer nabijheid en meer opvolging, die sommigen van deze studenten nodig hebben na één of meerdere faalervaringen. Bovendien biedt het ook kleinere pakketten en minder complexe leerstof zodat de kansen op successen groter zijn. De participanten zien hogeschool als een goede tussenstap tussen het secundair onderwijs en de universiteit. Hoewel de hogeschoolopleiding prima op zichzelf kan staan, zagen de participanten veel kansen in de schakelprogramma's naar universitaire opleidingen. De participanten die kiezen

om in de eerste plaats een opleiding aan de hogeschool te doen, blijken goed geïnformeerd te zijn over de praktische verschillen tussen hogeschool en universiteit.

Hoofdstuk 5: Aanbevelingen vanuit het perspectief van de hoogbegaafde studenten

5.1. Praktijk

Sensibilisering en *know-how* zijn de eerste hoekstenen voor het opzetten van een ondersteuningsbeleid voor hoogbegaafde studenten. De participanten uit dit onderzoek ervaren momenteel een duidelijk tekort aan kennis en kader rond hoogbegaafdheid. Sensibilisering en psycho-educatie rond hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs, waarmee de mythes en de beperkte manier van kijken naar hoogbegaafdheid doorbroken worden, zijn broodnodig. Vanuit een correct kenniskader kan men met zowel de hulpvragen als met het potentieel van deze intellectueel getalenteerde individuen aan de slag gaan.

Een eerste stap voor een ondersteuningsbeleid voor hoogbegaafde studenten is het invoeren van een bijzonder statuut voor studenten met het label hoogbegaafdheid. Een bijzonder statuut zal mogelijks niet aan alle ondersteuningsvragen tegemoet kunnen komen en niet alle hoogbegaafde studenten zouden er gebruik van maken maar het bieden van een formeel platform én statuut voor hulpvragen rond hoogbegaafdheid, kan het taboe en de ervaren irrelevantie van het label (gedeeltelijk) uit de wereld helpen. Hoogbegaafdheid wordt dan immers benaderd met expertise en begrip in plaats van met verwachtingen en misnoegdheid over “arrogantie”. Een bijzonder statuut zal op termijn ook een culturele verandering en een normalisering teweeg brengen rond ondersteuning en inclusie van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs.

De bijbehorende maatregelen zullen net zoals bij andere functiebeperkingen afhangen van de individuele noden van de student. Redelijke aanpassingen voor hoogbegaafde studenten, zoals de respondenten in deze bevraging hebben aangegeven, kunnen onder andere zijn: extra tijd op een examen, nabije(re) opvolging van lesgevers, aangepaste en tussentijdse opdrachten in plaats van of aanvullend op examens, zelfstudie, studiebegeleiding, extra studiepunten opnemen uit andere opleidingen en een aangepast (lichter/zwaarder) studieprogramma, schriftelijk examen vervangen door mondeling, of omgekeerd, examen in een aparte (veilige) ruimte,... (niet limitatief).

Een bijzonder statuut mag echter geen voorwaarde zijn voor het krijgen van ondersteuning. Een brede basisondersteuning voor alle en dus ook hoogbegaafde studenten, waarbij *disclosure* niet nodig is, blijft even belangrijk. In vertrouwen en in dialoog kan *disclosure* en vervolgens toeleiding naar het gepaste statuut indien gewenst alsnog plaatsvinden in het traject van de student.

Tenslotte -maar in feite is dit deels het voortraject- is een aangepaste en grondige(re) studie(keuze)begeleiding echt aan de orde. In de eerste plaats is inventariseren en ordenen van de typerende veelheid aan interesses bij hoogbegaafde studenten noodzakelijk. In de tweede plaats maar minstens even belangrijk moet er in dialoog diepgaang gekeken worden naar wie de student is, hoe hij denkt en functioneert, welke noden daarbij komen kijken en hoe welk studietraject een meer of mindere match kan zijn. Hiervoor is het van het allergrootste belang dat de perceptie van meer- en minderwaardigheid tussen de universiteit en de hogeschool wordt verlaten. Studenten moeten goed geïnformeerd worden over het verschil tussen beide onderwijsvormen zodat alle opties in al hun aspecten in overweging worden genomen; pas dan kunnen we spreken van een goed geïnformeerde studiekeuze. Inzetten op en informeren over schakelprogramma's zorgt ervoor dat een universitaire opleiding minder groot is na het secundair onderwijs. Dit kan specifiek in het kader van het traject van hoogbegaafde studenten nodeloos falen en uitval voorkomen.

Studenten weten zelden meteen wat ze willen doen of hebben tijd nodig om zich aan te passen aan een nieuwe omgeving, maar hoogbegaafde studenten hebben vaak extra tijd nodig die dan ook nog een stuk opgeslokt wordt door het opbouwen van niet eerder verworven executieve functies. Deze nood aan extra tijd is meer dan gepast, moet genormaliseerd worden en dus moeten we af van het zogenaamde "model"traject dat in realiteit zelden als zodanig plaatsvindt. Men moet op zoek gaan naar bestaande én nieuwe manieren om studenten deze extra ruimte en tijd te bieden en op welke manier deze periode(s) van oriëntatie kan/kunnen ingebouwd worden in een studietraject zonder alweer beoordeeld te worden op onvervulde verwachtingen door af te wijken van het "model". De bewust ingebouwde tijd kan een iets langer traject wel tot een goed eind helpen brengen wat in schril contrast staat met enkele van de (nog langere) trajecten van opleiding-hoppen, falen, herexamens, je draai niet vinden...van sommige van onze respondenten.

Tenslotte ervaren hoogbegaafde studenten heel wat druk en verwachtingen rond hun label en kan het een grote deuk geven aan hun (academisch) zelfconcept wanneer ze hier niet naar opleven. Na dit onderzoek pleiten wij ervoor dat de omgeving, ouders, medestudenten en onderwijsactoren een neutralere houding aannemen en een neutrale taal hanteren ten opzichte van hoogbegaafdheid. Termen als "hoog- en laag presterende hoogbegaafdheid" of "model"trajecten kunnen ontzettend schadelijk zijn voor hoogbegaafde individuen en hoe ze naar zichzelf kijken.

5.2. Onderzoek

De maatschappelijke perceptie speelt in de ervaring van hoogbegaafde studenten in hoe ze hun label en bijgevolg zichzelf percipiëren een grote rol. In het kader van verder onderzoek kan het interessant zijn te achterhalen of de werkelijke maatschappelijke perceptie over hoogbegaafdheid strookt met de subjectieve beleving van deze doelgroep en hoe psycho-educatie een impact kan hebben op de maatschappelijke perceptie van omgevingsfactoren.

Deze masterproef bracht een steekproef naar voren van autochtone participanten, voornamelijk uit middenklasse-gezinnen. Hoe de beleving van hoogbegaafde studenten vanuit een intersectioneel perspectief zou kunnen zijn is een vraag die zich spontaan opdringt. Hoe gaan verschillende diversiteitskenmerken als etniciteit, gender, religie, sociaaleconomische status in interactie met het label hoogbegaafdheid en de maatschappelijke perceptie? Op welke manier wordt deze (anders) beleefd? Zou de invloed op het verwachtingspatroon dat wordt gesteld aan hoogbegaafde studenten er anders uitzien vanuit een intersectioneel perspectief en zouden we uitkomen op andere en nieuwe, nog complexere ondersteuningsnaden die in deze masterproef nog niet aan bod kwamen?

Het *impostersyndroom* dat eerder werd beschreven, bleek vooral een ervaring te zijn van de vrouwelijke participanten. Een intrigerende vraag voor verder onderzoek kan betrekking hebben op het verschil in socialisering tussen mannen en vrouwen en hoe dit een invloed heeft op de beleving van het label hoogbegaafdheid.

Tenslotte zagen we hoe eenzaamheid zeer sterk en op verschillende manieren een thema vormt in de beleving van hoogbegaafde studenten en hoe peer-support hier een grote rol in speelt of kan spelen. Mogelijks moet er verder onderzocht worden hoe hoogbegaafde studenten hier zelf naar op zoek gaan op informele wijze wanneer dit formeel niet wordt aangeboden. Hieruit kan men leren en verder aftoetsen op welke manier dit op een formele wijze kan aangeboden worden, zodat dit toegankelijk is voor hoogbegaafde studenten. Men kan ook leren uit bestaande manieren van hoe dit voor andere labels als ADHD en ASS wordt aangeboden in functie van *peer support* voor hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs.

Bibliografie

- Abeyssekera, I. (2014). Giftedness and Talent in University Education: A Review of Issues and Perspectives. *Gifted and Talented International*, 29(1–2), 137–146. <https://doi.org/10.1080/15332276.2014.11678436>
- Al Makhallid, K. (2021). School Counsellors' Knowledge and Training Needs Concerning Gifted Students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Philosophical Readings*, 13(4). https://www.researchgate.net/publication/358660468_School_Counsellors%27_Knowledge_and_Training_Needs_Concerning_Gifted_Students_in_the_Kingdom_of_Saudi_Arabia
- Almukhambetova, A. & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117–131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>
- Ardila, A. (2000). Correlation Between Intelligence Test Scores and Executive Function Measures. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15(1), 31–36. [https://doi.org/10.1016/s0887-6177\(98\)00159-0](https://doi.org/10.1016/s0887-6177(98)00159-0)
- Arffa, S. (2007). The relationship of intelligence to executive function and non-executive function measures in a sample of average, above average, and gifted youth. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22(8), 969–978. <https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.08.001>
- Arteveldehogeschool. (2022, 28 september). *Wat is een bijzonder statuut?* Arteveldehogeschool Gent. <https://www.arteveldehogeschool.be/bij-ons-studeren/begeleiding-op-maat/bijzondere-statuten/wat-een-bijzonder-statuut>
- Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Fisher, T., Kokstelijk, E., Jusling, M., Peters, V. & Van der Velden, T. (2021). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (5de editie). Noordhoff.
- Baslanti, U. & McCoach, D. B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roepers Review*, 28(4), 210–215. <https://doi.org/10.1080/02783190609554366>
- Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243–255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Boazman, J. & Sayler, M. (2011). Personal Well-Being of Gifted Students Following Participation in an Early College-Entrance Program. *Roepers Review*, 33(2), 76–85. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554153>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Buijsen-Duran, Y. B. D. (2013). *Talent-Vaardig : Methode voor het aanleren van vaardigheden bij (hoog)begaafde kinderen* (2de editie). Praktijk Hoogbegaafd Roosendaal, Roosendaal.
- Cain, M. K., Kaboski, J. R. & Gilger, J. W. (2019). Profiles and academic trajectories of cognitively gifted children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(7), 1663–1674. <https://doi.org/10.1177/1362361318804019>
- Carlson, N. N., Holcomb-McCoy, C. & Miller, T. R. (2017). School Counselors' Knowledge and Involvement Concerning Gifted and Talented Students. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 4(2), 89–101. <https://doi.org/10.1080/2326716x.2017.1294122>
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622–630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Cnockaert, R., De smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., Heurckmans, N., Leyman, K., Verstichele, M., Casman, H., Andries, C., De Smet, L. & Van Hove, G. (2010). Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs: Een exploratieve studie naar de beleving van (oud) studenten in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. *Ethiek en maatschappij*, 13(4), 121–140. <https://www.ethiekenmaatschappij.ugent.be/jg-13-n%c2%b0-4-2010>
- Colangelo, N. & Peterson, J. S. (2005). Group Counseling With Gifted Students. *Counseling and Human Development*, 37(5), 1–10. <https://www.proquest.com/openview/b5b973b2b0046be771e658119daee7b6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48224>
- Conejeros-Solar, M. L. & Gómez-Arízaga, M. P. (2015). Gifted Students' Characteristics, Persistence, and Difficulties in College. *Roeper Review*, 37(4), 241–251. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077909>
- Conroy, D. E., Kaye, M. P. & Fifer, A. M. (2007). Cognitive Links Between Fear Of Failure And Perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(4), 237–253. <https://doi.org/10.1007/s10942-007-0052-7>
- Dai, D. Y. & Steenbergen-Hu, S. (2015). Special Class for the Gifted Young: A 34-Year Experimentation With Early College Entrance Programs in China. *Roeper Review*, 37(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.975882>
- Dawson, P. & Guare, R. (2012). *Coaching Students with Executive Skills Deficits*. Guilford Publications.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K. & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197–211. <https://doi.org/10.1037/spq0000080>
- Emerick, L. J. (1992). Academic Underachievement Among the Gifted: Students' Perceptions of Factors that Reverse the Pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140–146. <https://doi.org/10.1177/001698629203600304>

- Favier-Townsend, A. M. M. (2015). *Perceptions of Causes and Long Term Effects of Academic Underachievement in High IQ Adults* (Thesis). School of Education University of Hertfordshire. <https://doi.org/10.18745/th.16520>
- Ferla, J., Valcke, M. & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Fletcher, K. L. & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 668–677. <https://doi.org/10.1002/pits.21623>
- Fraser-Seeto, K., Howard, S. & Woodcock, S. (2013). Preparation for teaching gifted students: An updated investigation into university offerings in New South Wales. *Australasian Journal of Gifted Education Journal*, 22(2), 45–51. <https://scholars.uow.edu.au/display/publication87551>
- Friedlander, S. R. & Watkins, C. E. (1984). Facilitating the development of gifted college students: A support group approach. *Journal of College Student Personnel*, 25(6), 559–560. <https://psycnet.apa.org/record/1985-26690-001>
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* [E-book]. INGRAM PUBLISHER SERVICES US.
- Gelbar, N. W., Cascio, A. A., Madaus, J. W. & Reis, S. M. (2021). A Systematic Review of the Research on Gifted Individuals With Autism Spectrum Disorder. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 266–276. <https://doi.org/10.1177/00169862211061876>
- Godor, B. P. & Szymanski, A. (2017). Sense of belonging or feeling marginalized? Using PISA 2012 to assess the state of academically gifted students within the EU. *High Ability Studies*, 28(2), 181–197. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1319343>
- Gómez-Arízaga, M. 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>
- Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A. & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. *AIP Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.1063/1.5005376>
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Gross, M. U. M. & van Vliet, H. E. (2005). Radical Acceleration and Early Entry to College: A Review of the Research. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 154–171. <https://doi.org/10.1177/001698620504900205>
- Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F. & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in Academically Gifted Students: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1631–1673. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7>

- Hébert, T. P. & McBee, M. T. (2007). The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 136–151. <https://doi.org/10.1177/0016986207299471>
- Hoge, R. D. & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the Link Between Giftedness and Self-Concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449–465. <https://doi.org/10.3102/00346543063004449>
- Hoogeveen, L. (2016). Motivatie. In *Hoogbegaafdheid in het basisonderwijs* (1ste editie, pp. 89–100). Leuker.nu.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. & Verhoeven, L. (2004). Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen: meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek [Radboud Universiteit Nijmegen]. In *ResearchGate*. Geraadpleegd op 25 november 2022, van https://www.researchgate.net/publication/300007895_Hoogeveen_L_Hell_J_van_Moij_T_Verhoeven_L_2004_Onderwijsaanpassingen_voor_hoogbegaafde_leerlingen_Meta-analyses_en_overzicht_van_internationaal_onderzoek_Nijmegen_Radboud_Universiteit_Centrum_voor_Be
- Hoop, F. de & Janson, D. (1993). *Omgaan Met (Hoog)Begaafde Kinderen : Een andere kijk op (hoog)begaafdheid in school en gezin*. Baarn.
- Janos, P. M., Robinson, N. M. & Lunneborg, C. E. (1989). Markedly Early Entrance to College: A Multi-Year Comparative Study of Academic Performance and Psychological Adjustment. *The Journal of Higher Education*, 60(5), 495. <https://doi.org/10.2307/1982264>
- Kaiser, C. F. & Berndt, D. J. (1985). Predictors of Loneliness in the Gifted Adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 74–77. <https://doi.org/10.1177/001698628502900206>
- Kieboom, T. (2015). *Hoogbegaafd: Als je kind (g)een einstein is* (12de editie). Lannoo.
- Kieboom, T. & Venderickx, K. (2017). *Meer dan intelligent* (8ste editie). Lannoo.
- Klotz, J. (2004). Sociocultural study of intellectual disability: moving beyond labelling and social constructionist perspectives. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 93–104. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00285.x>
- Koenderink, T. (2016). *De 7 uitdagingen: de 7 uitdagingen in het onderwijs aan cognitief getalenteerde kinderen - Een praktisch handboek voor leerkrachten in het bo en vo* (2de editie). Novilo.
- KU Leuven. (2022). *Statuten en bijzondere individuele omstandigheden*. <https://www.kuleuven.be/onderwijs/student/doelgroepen>
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. & Roche, L. (1995). The Effects of Gifted and Talented Programs on Academic Self-Concept: The Big Fish Strikes Again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285–319. <https://doi.org/10.3102/00028312032002285>

- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roepers Review*, 25(2), 61–65.
<https://doi.org/10.1080/02783190309554200>
- Mendaglio, S. (2012). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/0261429412440646>
- Missett, T. C. (2013). Exploring the Relationship Between Mood Disorders and Gifted Individuals. *Roepers Review*, 35(1), 47–57.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740602>
- Mönks, F. & Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen* (1ste editie). Boom uitgevers Amsterdam.
- Mueller, C. E. (2009). Protective Factors as Barriers to Depression in Gifted and Nongifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3–14.
<https://doi.org/10.1177/0016986208326552>
- Mullet, D. R. & Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roepers Review*, 37(4), 195–207.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>
- Nash, D. (2011). Enter the Mentor. In *Parenting Gifted Children* (1ste editie, pp. 18–21). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003237020-22/enter-mentor-diane-nash>
- Neihart, M. (2007). The Socioaffective Impact of Acceleration and Ability Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330–341. <https://doi.org/10.1177/0016986207306319>
- Neihart, M. & Pfeiffer, S. (2015). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (2de editie). Amsterdam University Press.
- Neihart, M. & Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. *APA handbook of giftedness and talent.*, 497–510. <https://doi.org/10.1037/0000038-032>
- Neumeister, K. L. S. (2004). Factors Influencing the Development of Perfectionism in Gifted College Students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259–274.
<https://doi.org/10.1177/001698620404800402>
- Noble, K. D., Robinson, N. M. & Gunderson, S. A. (1993). All rivers lead to the sea: A follow-up study of gifted young adults. *Roepers Review*, 15(3), 124–130.
<https://doi.org/10.1080/02783199309553485>
- Ogurlu, U., Yalin, H. S. & Yavuz Birben, F. (2018). The Relationship Between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(2), 193–210. <https://doi.org/10.1177/0162353218763968>
- Olszewski-Kubilius, P. (1995). A summary of research regarding early entrance to college. *Roepers Review*, 18(2), 121–126. <https://doi.org/10.1080/02783199509553712>
- Onderwijs Vlaanderen. (2023). *Naar een decreet leersteun voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Vlaanderen is onderwijs en vorming.
<https://www.onderwijs.vlaanderen.be/naar-een-decreet-leersteun-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>

- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20(1), 39–41.
<https://doi.org/10.1080/02783199709553849>
- Parker, J. D., Saklofske, D. H. & Keefer, K. V. (2016). Giftedness and academic success in college and university. *Gifted Education International*, 33(2), 183–194.
<https://doi.org/10.1177/0261429416668872>
- Peterson, J. S. & Morris, C. W. (2010). Preparing School Counselors to Address Concerns Related to Giftedness: A Study of Accredited Counselor Preparation Programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 311–336.
<https://doi.org/10.1177/016235321003300302>
- Pfeiffer, S. I. & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of Academically Gifted Students. *Special Services in the Schools*, 16(1–2), 83–93.
https://doi.org/10.1300/j008v16n01_06
- Plucker, J. A. & Levy, J. J. (2001). The downside of being talented. *American Psychologist*, 56(1), 75–76. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.1.75>
- Plucker, J. A. & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-Concept Development of Gifted Adolescents. *Exceptional Children*, 67(4), 535–548.
<https://doi.org/10.1177/001440290106700407>
- Ramos, A. R., D Fraine, B. D. F. & Verschuren, K. V. (2019). Schoolloopbanen van cognitief begaafde leerlingen in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1(2), 0778–0443.
https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias2871732&context=SearchWebhook&vid=32KUL_KUL:Lirias&lang=en&search_scope=lirias_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=any,contains,lirias2871732
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170.
<https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Reis, S. M., McGuire, J. M. & Neu, T. W. (2000). Compensation Strategies Used by High-Ability Students With Learning Disabilities who Succeed In College. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123–134. <https://doi.org/10.1177/001698620004400205>
- Renzulli, J. S. (2005). 14 - The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In *Conception of giftedness* (2de editie, pp. 246–279). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- 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. <https://doi.org/10.1177/001698620404800106>
- Robinson, N. M. (1997). The role of universities and colleges in educating gifted undergraduates. *Peabody Journal of Education*, 72(3–4), 217–236.
<https://doi.org/10.1080/0161956x.1997.9681875>
- Runco, M. A. & Abdullah, A. M. (2014). Why Isn't Creativity Being Supported? Distressing Analyses of Grants and Awards for Creativity Research—or Lack Thereof. *Creativity Research Journal*, 26(2), 248–250. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.901100>

- Sauder, A. E. S. (2015). *Examining gifted students' transition to university and its influence on learning* [PhD proefschrift]. The University of Western Ontario.
- Schumacher, R. E., Saylor, M. & Bembry, K. L. (1995). Identifying at-risk gifted students in an early college entrance program. *Roeper Review*, 18(2), 126–129.
<https://doi.org/10.1080/02783199509553713>
- Schuur, J., van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L. & Kroesbergen, E. H. (2020). Social–Emotional Characteristics and Adjustment of Accelerated University Students: A Systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 29–51.
<https://doi.org/10.1177/0016986220969392>
- Siegle, D. (2005). *Developing Mentorship Programs for Gifted Students (Practical Strategies Series in Gifted Education)*. Prufrock Press.
- Siegle, D., Wilson, H. E. & Little, C. A. (2013). A Sample of Gifted and Talented Educators' Attitudes About Academic Acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27–51. <https://doi.org/10.1177/1932202x12472491>
- Siho. (2020). Fiche: STUDEREN MET HOOGBEGAAFDHEID : Facts & figures, aandachtspunten & tips. In *Siho.be*. Geraadpleegd op 25 november 2022, van https://www.siho.be/sites/default/files/2022-08/Fiche_Hoogbegaafdheid.pdf
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204–210.
<https://doi.org/10.1080/02783199809553892>
- Silverman, L. K., PhD. (2012). *Giftedness 101*. Springer Publishing.
- Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 230–241.
<https://doi.org/10.1037/a0034553>
- Subotnik, R. F. & Arnold, K. D. (1994). *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent (Creativity Research)*. Praeger.
- Swiatek, M. A. (1993). A decade of longitudinal research on academic acceleration through the study of mathematically precocious youth. *Roeper Review*, 15(3), 120–124.
<https://doi.org/10.1080/02783199309553484>
- Unia. (2016). Met een handicap naar de school van je keuze : Redelijke aanpassingen in het onderwijs. In *Unia*. Uni. <https://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken/publicaties/met-een-handicap-naar-de-school-van-je-keuze-redelijke-aanpassingen-in-het-onderwijs>
- Universiteit Gent. (2022). *Bijzonder statuut voor studenten*.
<https://www.ugent.be/student/nl/administratie/flexibel-studeren/bijzonder-statuut>
- Universiteit Gent. (2023). *Honoursprogramma's*.
<https://www.ugent.be/student/nl/studeren/honoursprogramma>
- Van Boxel, H. W. & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 169–186.
<https://doi.org/10.1007/bf01537335>
- Van de Cloot, I. V. D. K. . & Van Keirsbilck, C. V. K. (2011). Hoogbegaafden: Een te ontginnen potentieel in België. In *Initera*. Initera institute. Geraadpleegd op 8

- december 2022, van <https://www.itinera.team/nl/publicaties/rapporten/hoogbegaafde-kinderen-een-onontgonnen-potentieel>
- van den Muijsenberg, E. V. D. M. (2020). *Hoogbegaafde jongeren aan de universiteit: ontwikkeling van een aanbod voor studie-ondersteuning* [Masterscriptie]. KU Leuven.
- Van Gerven, E. V. G. (2009). *Handboek Hoogbegaafdheid: Onder Redactie Van* (1ste editie). Koninklijke Van Gorcum.
- Van Gils, J. & Willekens, T. (2010). Belevingsonderzoek bij kinderen en jongeren die in armoede leven. In *Kinderrechten Databank*. Onderzoekscentrum Kind & Samenleving. http://www.kekidatabank.be/index.php?lvl=notice_display&id=526
- van Helsdingen, A. & Lawley, J. (2012). Zuiver belevingsonderzoek: het vermijden van onbedoelde beïnvloeding in kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 17(3). <https://doi.org/10.5117/2012.017.003.043>
- Van Hove, G. (2014). *Qualitative research for educational sciences* (2de editie). Pearson.
- Van IJzendoorn, M. (1986). De kwaliteit van kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studien*, 63, 499–505. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2716989/view>
- van Overbeek, M. J. (2001). Bang te falen. Hoogbegaafdheid en faalangst gaan vaak samen. *Talent*, 3(5), 1388–1809. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/126909>
- Webb, J. T., Amend, E. R. & Beljan, P. (2016). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders*. Amsterdam University Press.
- Wellisch, M. & Brown, J. (2012). An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145–167. <https://doi.org/10.1177/1932202x12438877>
- Whitaker, A. M. W., O'Callaghan, E. T. O. & Houskamp, B. M. H. (2013). Executive function in intellectually gifted children and adolescents. *Cognitive Sciences*, 8(2), 161–188. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/executive-functioning-intellectually-gifted/docview/1622316185/se-2>
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who Am I and What Can I Do? Children's Self-Concepts and Motivation in Achievement Situations. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 233–261. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653134>
- Wolfensberger, M. V. C. (2015). *Talent Development in European Higher Education: Honors programs in the Benelux, Nordic and German-speaking countries*. Springer Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-12919-8>
- Woodward, J. C. & Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25(100), 977–988. <https://psycnet.apa.org/record/1991-12299-001>
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H. & Verschuren, K. (2011). Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 586–594. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00905.x>

Bijlagen

Interview leidraad

Deel 1: Betekenisgeving van “student zijn”

- Wat betekent het voor jou om student te zijn?
 - Welke gevoelens of associaties roepen dit op? Zijn deze positief of negatief? Waarom?
 - Is dit geëvolueerd of veranderd?

Deel 2: Betekenisgeving van het label hoogbegaafdheid

- Wat betekent het label hoogbegaafdheid voor jou?
 - Hoe sta je tegenover het label hoogbegaafdheid?
 - Heeft het label hoogbegaafdheid een grote impact op jou? Waarom wel? Waarom niet?
 - Is de betekenis van het label voor jou geëvolueerd of veranderd?
- Hoe sta je tegenover labels in het algemeen?
- Heb je andere labels?
 - Hoe sta je hier tegenover? Hebben deze labels een impact? Is de invloed van deze labels anders dan bij het label hoogbegaafdheid?

Deel 3: De overgang van het secundair naar het hoger onderwijs

- Hoe ervaarde je de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs?
 - Was dit een makkelijke of moeilijke overgang? Wat maakte dat dit wel of niet het geval was?
 - Wat waren de positieve zaken aan de overgang naar het hoger onderwijs? Waarom? Wat waren de negatieve zaken aan de overgang naar het hoger onderwijs? Waarom?
 - Was je voorbereid op de overgang? Waarom wel, waarom niet? Op welke manier?
- Wat waren jouw verwachtingen ten aanzien van het studentenleven. Wat was jouw beeld van “een student”?
Werden deze al dan niet verwachtingen ontmoet? Waarom wel, waarom niet?

Deel 4: Studiekeuze(s)

- Wat was bepalend bij de (eerste) studiekeuze? Hoe heb je gekozen voor je opleiding?
 - Wat heeft deze keuze beïnvloed? Wat was doorslaggevend? (De school, de opleiding, de locatie,...)
 - Hoe heb je het maken van deze keuze ervaren? Was dit een moeilijke keuze was dit een makkelijke keuze?
 - Had je ondersteuning bij het maken van deze keuze? (Studiebegeleiding, leerkrachten, opendeurdagen, sid-in, openlesdagen,...)
- Ben je veranderd van opleiding?
 - Wat was hiervoor de aanleiding?

- Hoe koos je voor de nieuwe opleiding?
- Hoeervaarde je deze verandering? Was dit een moeilijke of makkelijke keuze?
- Wat maakte het verschil met de vorige opleiding?
- Heb je ondersteuning ervaren, gekregen bij het veranderen van opleiding?

Deel 5: Het traject binnen het hoger onderwijs

- Hoe is je traject in het hoger onderwijs (tot nu) verlopen? Hoe kijk je (terug) naar het traject dat je hebt afgelegd?
 - Hoeervaarde je dit traject?
 - Wat waren/zijn de zaken die goed gelopen zijn? Wat waren voor jou de successen, de hoogtepunten?
Wat waren/zijn de grootste uitdagingen, de drempels, de moeilijke momenten?
 - Wat heeft hiertoe bijgedragen?
 - Wat was de rol van de school, opleiding, lesgevers, medestudenten en thuisnetwerk?

Deel 6: De ervaren ondersteuning en de ervaren tekorten in het hoger onderwijs

- Wat waren zaken die door jou als ondersteunend werden ervaren?
Wat maakte dat deze ondersteunend waren?
- Waren er zaken die door de onderwijsinstelling of opleiding werden georganiseerd/gefaciliteerd die al dan niet ondersteunend waren? Sessies leren studeren, sessie plannen, sessies faalangst, oefen sessies...
 - Maakte je hier gebruik van?
 - Wat maakte dat deze wel of niet ondersteunend waren?
- Maakte je ooit gebruik van studentenvoorzieningen, een studentenpsycholoog, het monitoraat, trajectbegeleiding, studiebegeleiding, externe begeleiding ...?
Was dit in kader van hoogbegaafdheid?
- Had je een bijzonder statuut?
Was dit in kader van hoogbegaafdheid?
Zou je een bijzonder statuut aanvragen in kader van hoogbegaafdheid?
- Wat is voor jou een goede docent? Wanneer is een docent ondersteunend?
Wanneer is een docent niet ondersteunend?
- Welke ondersteuning had je graag gehad die je niet had? Wat had je nodig? Wat was voor jou een tekort in je school, je opleiding?
- Ervaarde je een verschil in ondersteuning tussen meerdere opleidingen en scholen?

Deel 7: Disclosure van het label hoogbegaafdheid

- Ben je open over het label 'hoogbegaafdheid'? Disclose je dit aan je omgeving, aan vrienden, klasgenoten? Waarom doe je dit wel waarom niet?
- Hoeervaar je het delen van je label met anderen?
- Voelde je je na disclosure ondersteund? Waarom wel waarom niet?
- Disclosed je je label bij de start of in de loop van je opleiding?
Waarom wel/niet?
 - Was hier een platform voor waar jij terecht kon?
 - Heb je dit disclosed op informele wijze bij docenten of medestudenten?

- Werd hiermee rekening gehouden? Werden er maatregelen voorzien? Waren er aanpassingen?

Deel 8: Sociale connecties in hoger onderwijs

- Spelen sociale connecties voor jou een grote rol als student?
Wat maakt dat deze een belangrijke of niet belangrijke rol spelen?
- Ervaar je moeilijkheden in het opbouwen en/of behouden van sociale connectie?
Op welke manier?
- Ervaarde je hier ondersteuning in vanuit de school, opleiding en/of docenten?
Werden er kansen tot sociaal contact gefaciliteerd? (groepswerken, extracurriculaire activiteiten, interactie, kleine klassen, ...)

Deel 9: Houding ten opzichte van contact met ontwikkelingsgelijken

- Hoe sta jij tegenover contact met ontwikkelingsgelijken?
- Heb je hier al ervaring mee? Op welke manier?
- Heb je hier nood aan, vind je dit zelf belangrijk? Zoek je dit contact zelf op?
- Had/heb je kansen tot dergelijk contact in het hoger onderwijs?
Zo niet, had je dit graag gewild?
- Op welke manier zou jij contact met ontwikkelingsgelijken faciliteren in het hoger onderwijs?

Deel 10: De impact van Covid-19 op het studentenleven

- Hoe ervaarde je de voorbije twee jaar als student tijdens een pandemie?
- Wat waren de grootste uitdagingen voor jou?
- Waren er positieve zaken aan deze periode?
- Op welke manier hebben de gevolgen van covid-19 jouw sociaal leven beïnvloed?
- Hoe gingen de onderwijsinstelling, de opleiding en de docenten hiermee om?
- Ervaarde je voldoende ondersteuning?
Waar had je graag meer ondersteuning gewild? Op welke manier?
- Ervaarde je een verschil tussen meerdere opleidingen en scholen in aanpak?

Informed consent

INFORMED CONSENT

Ik, ondergetekende, verklaar hierbij dat ik, als participant aan een Masterproef aan de Vakgroep orthopedagogiek onder leiding van Maj Van Hee (met promotor Elisabeth De Schauwer) van de Universiteit Gent,

- (1) de uitleg over de aard van de vragen en de taken die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, heb gekregen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- (2) totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek;
- (3) de toestemming geef aan de onderzoekers om mijn resultaten op vertrouwelijke wijze te bewaren en te verwerken en anoniem te rapporteren;
- (4) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden;
- (5) weet dat niet deelnemen of mijn deelname aan het onderzoek stopzetten op geen enkele manier negatieve gevolgen heeft voor mij
- (6) weet dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn;
- (7) geef toestemming dat mijn data gebruikt worden voor verder analyse door andere onderzoekers na volledige anonimisering;
- (8) weet dat UGent de verantwoordelijke eenheid is m.b.t. persoonsgegevens verzameld tijdens het onderzoek. Ik weet dat de data protection officer me meer informatie kan verschaffen over de bescherming van mijn persoonlijke informatie. Contact: Hanne Elsen (privacy@ugent.be).

Gelezen en goedgekeurd op (datum),

Handtekening van de participant

Naam van de verantwoordelijke onderzoeker: Maj Van Hee