



# Hoogbegaafde studenten laten floreren in het hoger onderwijs

## Fontys TEC-project, deelstudie 1 van 3

**Hoe ervaren hoogbegaafde studenten het onderwijs  
en wat zouden ze graag zien?**

**Fontys Lectoraat Goed Leraarschap, Goed Leiderschap**  
Isabelle Diepstraten, Danae Bodewes, Annemieke Weterings-Helmons, Anouke Bakx

Met dank aan de input van:  
Hans Rademaker, Esther de Graaf en Evelyne Meens



## 1. Introductie TEC project 'Hoogbegaafde studenten laten floreren'

### 1.1 Aanleiding, vraagstelling en doel van het project

Dit onderzoek richt zich op hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs. Dit onderwerp heeft in onderzoek naar hoogbegaafdheid nog nauwelijks aandacht gekregen.

Het onderzoeksveld rondom hoogbegaafdheid is sowieso nog relatief klein van omvang en kristalliseert zich nog niet uit tot een heldere benaderingswijze (Dai, Swanson & Cheng, 2011; Stoeger, 2009). Hoewel de visie op hoogbegaafdheid sterk cultureel (tijd- en plaats-) bepaald is, is er nauwelijks vergelijkend onderzoek of vertrekt onderzoek juist vanuit de aanname dat de kijk op en omgang met hoogbegaafdheid overal wel hetzelfde zal zijn (Freeman, 2015).

Het onderzoek dat er is richt zich veelal op leerlingen uit het primair of voortgezet onderwijs en op 'problemen' die deze leerlingen tegen kunnen komen. Er is weinig aandacht voor hoogbegaafdheid in latere leeftijdsfasen (Van Horssen, 2016; Fiedler, 2013), laat staan voor de ontwikkeling van hoogbegaafdheid in de levensloop; een uitzondering daarop is bijvoorbeeld de studie *Gifted Lives* van Freeman (2010).

Het onderzoek dat er is over (hoog)begaafde volwassenen is vaak versplinterd over diverse disciplines die elk een eigen context als focus hebben, zoals familie, werk, psychische gezondheid, levenslang leren of talentontwikkeling. Er is geen gemeenschappelijk framework om de bevindingen te interpreteren en om nieuw onderzoek op te zetten (Brown, Peterson & Rawlinson, 2020).

Ook de ontwikkeling van hoogbegaafdheidskenmerken tot positieve kenmerken (Gagné, 2003) krijgt nauwelijks aandacht. En ook dat kan een gemiste kans zijn. Mogelijk levert juist aandacht voor sleutelkenmerken in levens en leeromgevingen van hoogbegaafden waarmee 'het goed gaat' inzichten op voor de inrichting van leer- en werksituaties.

Dit onderzoek is gericht op het hoger beroepsonderwijs van Fontys Hogescholen en wil er aan bijdragen om de ontbrekende kennis aan te vullen over wat hoogbegaafde studenten nodig hebben om te floreren in het hoger onderwijs.

De centrale vraagstelling in dit project is: Hoe kunnen leeromgevingen kenmerken van (hoog)begaafde studenten tot ontplooiing laten komen?

Behalve vanwege de wetenschappelijke reden dat er nog weinig onderzoek is naar hoogbegaafde studenten, zijn er nog andere, meer maatschappelijke redenen waarom we dit onderzoek belangrijk vinden.

Allereerst lijken kenmerken van hoogbegaafden meer en meer nadruk te krijgen in onze huidige kennissamenleving. (Hoog)begaafdheid wordt tegenwoordig vaak omschreven met kenmerken als snelle, kritische en creatieve denkers die makkelijk verbindingen leggen tussen en die gedreven worden door leren en creëren (Sternberg, 2018; Mönks & Ypenburg, 1995; Renzulli & Reis, 2018). Het zijn kenmerken die sterk overlappen met de zogenaamde 'future' skills, die zo wenselijk geacht worden bij de oplossing van complexe en hybride vraagstukken die zo typerend zouden zijn voor de huidige maatschappij (Corten, Nauta & Ronner, 2007).

Mede daarom is het van belang om (hoog)begaafden voor studie en werk gemotiveerd te houden: een tweede maatschappelijke reden voor dit onderzoek. Als leeromgevingen (hoog)begaafden belemmeren om deze eigenschappen in te zetten en verder te ontwikkelen dan kan dat resulteren in verlies aan studie- en werkmotivatie (Webb et al., 2008; Gagné, 2003; Nauta & Ronner, 2008) en onderpresteren (White, Graham, & Blaas, 2018; Kanevsky & Keighley, 2003). Een verlies voor betrokkenen, de organisatie en de maatschappij. Dat het hier om een behoorlijk aantal jongvolwassenen kan gaan tonen de volgende cijfers. Het Ministerie van OCW gaat er vanuit dat ongeveer 10% van de kinderen in po en vo begaafdheidskenmerken hebben (OCW, Staatscourant 2018 via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2018-68911.html#n1>). Hoewel er geen representatief onderzoek bestaat, ligt het in de lijn der verwachtingen dat binnen het hoger onderwijs dit percentage nog hoger ligt. Daarmee gaat het dus binnen Fontys om een flinke groep studenten. Emans, Visser en

Nauta (2017) vonden dat onder de groep volwassenen zonder werk de hoogbegaafde HBO-opgeleiden zwaar oververtegenwoordigd (67%) zijn in vergelijking tot de totale populatie zonder werk (20%).

Uiteindelijke doelen van dit onderzoek zijn dan ook 1) studiewelzijn verhogen en 2) zo studie-uitval vermijden door studenten en docenten bewust te maken welke begeleiding in welke context maakt dat kenmerken van (hoog)begaafde studenten het beste tot hun recht komen waardoor ze motivatie ervaren (autonomie, relatie, competentie, Ryan & Deci, 2000) met als achterliggend doel innovatiekracht voor Fontys en de regio vrij te maken. Dit past bij de wens van de regio (zie bijvoorbeeld De Agenda van Brabant 2019; [www.point013.nl](http://www.point013.nl)) om talentontwikkeling te versterken om zo Brabant als innovatieve regio nog meer op de kaart te zetten.

De inzichten zullen we uiteindelijk vertalen in ontwerpkenmerken voor professionaliseringstools voor Fontys docenten.

## 1.2 Aanpak project

Dit project met een looptijd van 12 maanden ( 1 januari – 31 december 2020) is gericht op de behoeften van (hoog)begaafde studenten en betreft naast studenten ook docenten en professionals uit de beroepspraktijk. Deze deelnemers en de aanpak van onderzoek zijn terug te vinden in de **drie deelonderzoeken** waaruit dit onderzoek is opgebouwd.

- 1) Literatuurstudie naar hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs die dient als theoretisch kader voor empirisch onderzoek in de vorm van Delphi-sessies met hoogbegaafde studenten. Deze sessies dienen om contextkenmerken op te sporen en te prioriteren, waarin 'positieve' kenmerken van hoogbegaafdheid zoals creativiteit, nieuwsgierigheid, snel verbanden leggen tot hun recht komen.
- 2) Literatuurstudie naar nieuwsgierigheid als belangrijk kenmerk van hoogbegaafdheid. Deze literatuurstudie dient als theoretisch kader voor empirisch onderzoek in de vorm van pressure cooker sessies. In deze sessie bedenken hoogbegaafde studenten en niet- hoogbegaafde studenten oplossingsrichtingen voor complexe vraagstukken met als doel om input te leveren voor een later te ontwikkelen matchingtool om studenten te koppelen aan vragen van bedrijven/publieke instellingen op basis van hun nieuwsgierigheid en begeleidingsbehoeften.
- 3) Vragenlijstonderzoek onder docenten om inzicht te krijgen in hoe Fontys docenten aankijken tegen het omgaan met (hoog)begaafde studenten (Fontys Hogeschool ICT als pilot).

Op basis hiervan en de uitkomsten van de andere deelonderzoeken worden professionaliseringstools voor docenten ontworpen die gebruikt kunnen worden in trainingen en samen leren op de werkplek.

In dit rapport staan de resultaten van **deelonderzoek 1** centraal. In hoofdstuk 2 worden de resultaten van de literatuurstudie beschreven die uitmonden in een kijkkader voor het empirisch onderzoek. De aanpak van het empirisch onderzoek schetsen we in hoofdstuk 3 en de resultaten komen in hoofdstuk 4 aan bod. In het concluderende hoofdstuk 5 eindigen we met de vertaling van de conclusies naar ontwerpkenmerken voor professionalisering van hogeschooldocenten.

## 2. Literatuurstudie deelonderzoek 1

### 2.1 Aanpak literatuurstudie

Het project is gestart met een narratieve literatuurstudie. Het belangrijkste doel van een narratieve literatuurstudie is het exploreren van bestaand onderzoek (zonder daarbij zeer strikte zoek- en selectie- en interpretatiecriteria te formuleren en na te volgen zoals bij een systematische literatuurreview, zie bijvoorbeeld Petticrew & Roberts, 2008) om te komen tot een conceptueel 'kijkkader' dat in vervolgonderzoek gebruikt wordt (Ferrari, 2015).

De bevindingen worden hieronder samengevat. We gaan achtereenvolgens in op opvattingen over hoogbegaafdheid (2.2) en op onderzoek naar hoogbegaafde volwassenen (2.3). Dan stappen we over naar het onderwijs: we gaan eerst in op het ontbreken van een of meer benaderingswijzen in (onderzoek naar) onderwijs voor hoogbegaafden (2.4). Daarna kijken we (2.5) wat er al wel bekend is over leeromgevingen voor hoogbegaafde studenten in het Nederlands hoger onderwijs. In de laatste paragraaf (2.6) maken we de balans op door de bevindingen uit de literatuurstudie om te zetten in een kijkkader voor het empirisch onderzoek en de daarbij horende empirische deelvragen.

### 2.2 Opvattingen van hoogbegaafdheid

De geringe aandacht voor hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs is mogelijk mede een gevolg van de moeilijkheid om de doelgroep te definiëren. Hoogbegaafdheid wordt door veel onderzoekers en vooral sinds de jaren zeventig gezien als meer dan alleen een aangeboren hoog IQ, waar het 'gifted child' paradigma vanuit ging. Hoogbegaafdheid werd meer en meer gezien als talent dat onderhouden en verder ontwikkeld moet worden (talent development paradigma). Zo is volgens Renzulli (1977) hoogbegaafdheid een synthese tussen IQ, motivatie en creativiteit. Mönks voegde hier in 1988 aan toe dat bepaalde omgevingsfactoren nodig zijn om deze persoonlijke factoren ook daadwerkelijk tot hun recht te laten komen (zie in Mönks & Mason, 2000). Heller (1992: zie in 2004) voegt hier nog soorten begaafdheden (conform de theorie van meervoudige intelligentie van Gagné, 1985) en prestatiegebieden aan toe.

De visie op hoogbegaafdheid verandert dus door de tijd. Daar komt nog bij dat deze visie ook sterk plaatsbepaald is. Hoogbegaafdheid wordt op hetzelfde moment in landen of regio's verschillend gedefinieerd. Kortom: de visie op hoogbegaafdheid is tijd- en plaats en dus cultureel en normatief van aard (Freeman, 2015; Lo & Porath, 2017; Heuser, Wang & Salman, (2017).

De laatste decennia komt in Nederland de nadruk te liggen op modellen die naast cognitieve begaafdheid spreken over een bepaalde manier van 'zijn'. Hoogbegaafdheid wordt daarbij in verband gebracht met kenmerken als creatief, kritische instelling, autonoom/eigenzinnig, snelle denker, problemen willen oplossen, gevoelig voor prikkels, idealistisch en een rijk en sterk gevoelsleven. Van dit soort modellen zijn het Delphi-model van het Instituut voor Hoogbegaafdheid Volwassenen (beschreven door Kooijman-van Thiel, 2008a+b en ge-update in Thiel, Nauta & Derksen, 2019) en het model van Kieboom (2007) inmiddels zeer gangbare en bekende modellen.

Omgevingsfactoren en persoonlijkheidskenmerken als neiging tot faalangst, perfectionisme, taakgerichtheid en motivatie worden in deze modellen meestal gezien als katalysatoren die maken of 'dat wat er in zit' ook daadwerkelijk tot uiting komt. Ook de gebieden waarop talent tot uiting kan komen zijn daarbij in de diverse modellen verschillend. In de meeste onderzoeken wordt daarbij hoogbegaafdheid vooral met cognitieve talenten geassocieerd en bijvoorbeeld veel minder met talenten op sport of kunstzinnig gebied.

Behalve dat er geen eenduidige definitie is van hoogbegaafdheid, is in de huidige definities dus aandacht voor meerdere kenmerken, meer dan IQ alleen. Dit maakt het tegelijk niet makkelijker om hoogbegaafdheid te signaleren. Waarschijnlijk zijn vooral stereotype verwachtingen (en de neiging van kinderen om zich daarnaar te gedragen) er de reden van dat er vooral onder meisjes, kinderen van lager opgeleide ouders en andere etnische herkomst waarschijnlijk veel ondersignalering voortkomt

(Castellano & Frazier, 2011; Henfield, Woo & Bang, 2016; Kohan-Mass, 2016; Ming Liu & Waller, 2018; Peters & Gentry, 2010; Petersen, 2013).

Kortom: er is geen eenduidige definitie te geven van hoogbegaafdheid en mogelijk is er nog sprake van veel ondersignalering van hoogbegaafdheid, vooral bij specifieke groepen. De 'state of the art' in Nederland laat zien dat hoogbegaafdheid gezien wordt als cognitieve begaafdheid (snelle abstracte denkers) in combinatie met een bepaalde manier van 'zijn'. Omgevingsfactoren en persoonlijke kenmerken maken in welke mate 'hoogbegaafdheid' tot uiting komt. In dit project sluiten we bij deze omschrijving van hoogbegaafdheid aan. Dit alles maakt dat er ook niet één instrument is waarmee hoogbegaafdheid vastgesteld wordt. Elk instrument is ingegeven door een bepaalde visie op hoogbegaafdheid: zie hoe er bijvoorbeeld aandacht is voor de 'zijns'-kant in de kenmerkenlijst van Mensa International en van Excentra, het expertisecentrum hoogbegaafdheid in Vlaanderen. In hoofdstuk 3 - over de aanpak van het empirisch onderzoek - zullen we dan ook een keuze maken op grond van welke visie we respondenten selecteren.

### **2.3 Onderzoek naar hoogbegaafdheid onder (jong-)volwassenen**

Er is weinig aandacht voor hoogbegaafdheid in latere leeftijdsfasen (Van Horssen, 2016; Fiedler, 2013), laat staan voor de ontwikkeling van hoogbegaafdheid in de levensloop; een uitzondering daarop is bijvoorbeeld de studie Gifted Lives van Freeman (2010). Een mogelijke reden is dat de definitie van de doelgroep onder (jong)volwassenen nog gecompliceerder is. Reken je er mensen toe die in hun kindertijd als hoogbegaafd werden gediagnosticeerd of uitzonderlijk goede prestaties leverden, maar nu die kenmerken niet meer vertonen? Zijn ze dan onderpresteerder (Stoeger, 2009) of gewoonweg niet meer als hoogbegaafd te typeren (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011)? Neem je mensen in je onderzoek op die zichzelf herkennen in de kenmerken van hoogbegaafdheid of door anderen daarin herkend worden, maar die verder geen diagnose hebben? Het onderzoek dat er is over (hoog)begaafde volwassenen is vaak versplinterd over diverse disciplines die elk een eigen context als focus hebben, zoals familie, werk, psychische gezondheid, levenslang leren of talentontwikkeling. Er is geen gemeenschappelijk framework om de bevindingen te interpreteren en om nieuw onderzoek op te zetten (Brown, Peterson & Rawlinson, 2020).

Obbink en Van den Berg (2017) vinden bovendien vooral studies waarin gewezen wordt op problemen die hoogbegaafde studenten dan wel jong-volwassenen tegenkomen, valkuilen die er zijn en misdiagnoses die daarop volgen. Voorbeelden daarvan zijn: gevoelens van anders zijn, idealisme dat leidt tot teleurstelling, de vele interesses die een gebrek aan focus en keuzeproblemen met zich meebrengen, te weinig uitdaging ervaren. Een focus op deze valkuilen leidt vaak tot diagnoses als depressie, ADHD, ODD, autisme, verslavingsproblematiek, maar neemt het zicht op de oorzaak (hoogbegaafdheid) weg dan wel verhult dat gedrag passend bij deze stoornissen juist gedrag kan zijn dat past bij kenmerken van hoogbegaafdheid. In het e-book van Adrienne van den Bos ([www.giftedpeople.eu](http://www.giftedpeople.eu), 2020) worden deze misdiagnoses als volgt kort in beeld weergegeven.

Gedragsskenmerken / karaktereigenschappen	Verklaring vanuit hoogbegaafdheidsoogpunt	Mogelijke medische verklaring
Hoog activiteitsniveau	Gepassioneerd in het leren, autodidact, kinesthetisch ingesteld	ADHD
Lage impulscontrole, ongeduldig, onderbreekt anderen	Asynchroniteit, het intellect is in onbalans met het oordelend vermogen	ADD/ADHD
Maakt zich veel zorgen	Idealistisch, houdt zich bezig met morele, ethische, filosofische en spirituele vraagstukken	Angststoornis, depressie
Overgevoelig voor bijv. hard geluid, kledinglabels, fluoriserend licht	Overprikkelbaarheid, overgevoeligheid (Dabrowski's overexcitabilities)	Sensomotorische integratiestoornis, auditieve verwerkingsstoornis, ADD/ADHD
Vindt het moeilijk om aansluiting met klasgenoten te maken, uniek gevoel voor humor	Ongewone interesses en passies die niet door leeftijdsgenoten gedeeld worden	Autisme spectrum stoornis
Snel afgeleid, heeft moeite met het afmaken van taken, weigert huiswerk te maken	Dagdromer, fantasierijk, heeft intellectuele uitdaging nodig, kan zich niet aanzetten tot oninteressant werk	ADHD, leerbelemmering, gedragsstoornis, auditieve verwerkingsstoornis

Gedragsskenmerken / karaktereigenschappen	Verklaring vanuit hoogbegaafdheidsoogpunt	Mogelijke medische verklaring
Koppig, heeft moeite met onverwachte veranderingen	Onafhankelijke denker, hoge verwachtingen, standvastig over hoe dingen "moeten gaan"	OCD, autisme spectrum stoornis
Emotioneel, humeurig, betogend, gaat vaak de discussie aan	Hoogsensitief, hoge mate van intensiteitsbeleving, asynchrony, behoefte aan steeds toenemende uitdagingen	Stemmingsstoornis, gedragsstoornis
Vertraagde fijne motoriek, slecht handschrift	Hersenen werken sneller dan het lichaam	Dyslexie, dyscalculie, leerbelemmering
Afwijkend slaappatroon en eetpatroon	Weinig behoefte aan slaap / eten, te druk met andere activiteiten, aversie tegen bepaalde voedingsmiddelen	Slaapstoornis, ADHD, stemmingsstoornis, voedselallergie, eetstoornis
Vertraagde spraak	Asynchroniteit	Autisme spectrum stoornis

Ballast (2013) omschrijft de schaarse longitudinale studies die er zijn. Op het eerste gezicht laten de meeste studies zien dat de hoogbegaafden die vanaf hun kindertijd zijn gevolgd vaak universitaire titels haalden en in goede banen terecht kwamen en gemiddeld genomen een succesvollere carrière hebben dan hun peers. Dit neemt niet weg dat veel van deze studies bij verder doorvragen constateren dat veel hoogbegaafden teleurgesteld zijn over wat ze hebben kunnen realiseren: ze hebben niet al hun potentieel waar kunnen maken, conflicterende carrièrekeuzes gemaakt en ervaren identiteitsproblemen.

Onderzoek dat zich op volwassen hoogbegaafden richt toont bovendien aan dat veel van hen te maken krijgen met problemen op het werk. Enerzijds doordat ze gemarginaliseerd worden en anderzijds omdat ze door hun 'anders' zijn hun draai niet kunnen vinden. Kenmerken van hoogbegaafdheid zoals perfectionisme, autonoom zijn, rijk geschakeerd gevoelsleven en snel denken kunnen door omgevingsfactoren en/of persoonlijke neigingen omslaan in valkuilen zoals faalangst en het vermijden van nieuwe situaties en van succes (omdat dat weer nieuwe hoge verwachtingen oproept), te eigenwijs zijn, te emotioneel zijn, te snel oordelen en stappen overslaan (Nauta, 2013; Nauta & Ronner, 2007; Streznewski, 1999). De brede interesse van HB-ers ('multi-potentials': Wapnick, 2015) kan omslaan in keuzestress en in het uitstellen of steeds hernemen van keuzes. De kritische instelling kan verworden tot een zich terugtrekken of kan leiden tot (arbeids)conflicten (Emans, Visscher & Nauta, 2017). En ook deze studies tonen teleurstelling van (hoog)begaafden over het niet kunnen realiseren van al hun interesses en creativiteit dan wel burn out of juist bore out verschijnselen doordat hoogbegaafden zoveel willen met zo'n onvermoeibare drive (Boer e.a., 2016).

Een belangrijke overeenkomst in de recentere 'zijns'-definities van hoogbegaafdheid is het kenmerk 'zich anders voelen', onafhankelijk van of ze in hun latere leven nu wel of geen succes hebben in onderwijs en werk (Persson, 2009). Juist dit kenmerk kan volgens Obbink en Van den Berg (2017) bij studenten een belangrijke rol spelen, omdat in deze levensfase sociale acceptatie voor velen een belangrijk doel is. Zolang dat 'anders zijn' niet gepaard gaat aan de bewustwording van de eigen hoogbegaafdheid is dit kenmerk in deze levensfase mogelijk een belangrijke trigger voor bovengenoemde problemen waar hoogbegaafden tegenaan kunnen lopen. Zij wijzen op het dilemma voor jong-volwassenen: niet kiezen voor presteren, maar aanpassen aan leeftijdgenoten om zo geaccepteerd te worden of kiezen voor het omgekeerde. Maar ook al wordt gekozen voor aanpassing dan gaat ook dat vaak gepaard aan een negatief zelfbeeld (dat vaak toch al negatiever is bij hoogbegaafden omdat ze zo kritisch naar alles kijken) en eenzaamheid met veelal onderpresteren tot gevolg, aldus Obbink en Van den Berg (2017). Hierbij past ook het onderzoek van Manni (2013). Hij vond in zijn onderzoek naar copingstrategieën dat volwassenen minder gebruik maken van de copingstrategieën verbergen, ontkennen en conformeren dan jong-volwassenen.

Deze studies suggereren dat een te eenzijdige focus op presteren in het onderwijs aan hoogbegaafden een mogelijke verklaring is voor de bevindingen dat veel hoogbegaafden juist vanaf hun (jong)-volwassenheid geconfronteerd worden met de keerzijden van hoogbegaafdheid. Onderwijs aan hoogbegaafdheid zou dan ook meer moeten bieden dan extra intellectuele uitdaging en zou juist ook aan zaken als persoonlijke ontwikkeling veel aandacht moeten besteden (zie bijvoorbeeld Mooij e.a., 2007). Hiermee zou ook de ontwikkeling van hoogbegaafdheidskenmerken tot positieve kenmerken meer aandacht krijgen (Gagné, 2003).

#### **2.4 Onderzoek naar (hoger) onderwijs voor hoogbegaafden**

Het onderwijs is een belangrijke omgevingsfactor bij de ontplooiing van hoogbegaafden, die daarbij – gelet op hun intellectuele en zijns-kenmerken – andere onderwijsbehoeften hebben dan leeftijdgenoten. Volgens Rijnberg (2018) is er nauwelijks wetenschappelijke literatuur over hoger onderwijs aan hoogbegaafde studenten. We weten weinig over de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde studenten en weinig over onderwijsarrangementen in het hoger onderwijs die speciaal voor hoogbegaafden ontwikkeld zijn en/of 'werken' voor deze doelgroep. Wel is er iets meer bekend

over de ontwikkeling van studenten in zogenaamde Honoursprogramma's. Hierbij haalt ze een studie aan van Segers en Hoozeveld (2012) die stellen dat we daar mogelijk niet zoveel aan hebben, omdat de kans groot is dat daar vooral studenten aan deelnemen die zich goed aan het systeem kunnen aanpassen en daardoor goed presteren. Volgens hen zouden hoogbegaafde studenten in deze programma's wel eens ondervertegenwoordigd kunnen zijn.

Behalve dat er tal van definities van hoogbegaafdheid bestaan, signaleerden Dai en Chen (2013) dat er ook zeer veel verschillende begrippen, definities en visies in omloop zijn als het gaat om onderwijs aan hoogbegaafden. Toch is het in hun ogen niet mogelijk en ook niet wenselijk om tot een eenduidige benadering te komen als het onderwijs gaat. Zowel hoogbegaafdheid als onderwijs aan hoogbegaafden zijn volgens hen sociale constructies: verschillende waarden zullen dan ook invloed hebben op de manier waarop we naar (onderwijs aan) hoogbegaafden kijken. In plaats van consensus te zoeken, proberen zij dan ook verschillende paradigma te ontdekken in het onderzoek naar gifted education. Het gaat dan om een relatie tussen het WAT (de aard van hoogbegaafdheid en welke onderwijsbehoeften daarbij horen), het Waarom (het doel van gifted education), Wie er in aanmerking voor gifted education komen op basis van welke diagnose en tot slot gaat het om HOE gifted education ingericht moet worden, waarbij er duidelijk twee richtingen zijn: een richting die daarbij het systeem wil doorbreken, anders inrichten en een richting die het binnen het bestaande systeem zoekt in allerlei manieren om het leren meer op individuele maat aan te passen. Uiteindelijk signaleren zij het gifted child paradigma, het talent development paradigma en het differentiatie paradigma.

Deze paradigma variëren op drie dimensies. Op de statisch-dynamische dimensie varieert hoogbegaafdheid van een aangeboren onveranderlijke eigenschap tot een per persoon en gedurende de levensloop veranderlijke eigenschap. De tweede dimensie gaat over de visie op onderwijstrajecten: de mate waarin de inhoud en het niveau van het onderwijs een standaardpad volgt en hoe je daarbij differentiatie denkt te kunnen inrichten (het differentiatie paradigma probeert de 'ommissies' hierin op te vullen, terwijl het gifted child paradigma alleen een mogelijkheid ziet buiten het reguliere systeem). De derde dimensie gaat over de visie op individuele ontwikkeling, waarbij de mate van inter- en intra-individuele differentiatie kan verschillen: het gifted child paradigma gaat niet uit van steeds grotere verschillen tussen hoogbegaafden en variatie binnen iemands leven, terwijl het talent development paradigma er vanuit gaat dat uiteindelijk iedereen unieke paden volgt.

Dai en Chen (2013) benadrukken dat het belangrijk is om vanuit een expliciet paradigma (een eenduidige benadering is dus niet gewenst omdat het de kijk op hoogbegaafdheid waardenbepaald is) onderzoek te doen, zodat geen appels met peren worden vergeleken en zodat de onderwijspraktijk ziet dat er iets te kiezen valt en ze daarmee vanuit een duidelijke richting hun onderwijs kunnen gaan vormgeven.

## **2.5 Onderzoek naar hoogbegaafde studenten in het Nederlands hoger onderwijs**

Er zijn een beperkt aantal onderzoeken gedaan naar hoogbegaafde studenten in het Nederlands hoger onderwijs in de afgelopen tien jaar. De meest kenmerkende uitkomsten zetten we eerst op een rij alvorens we tot een systematische vergelijking van de resultaten van deze onderzoeken komen.

Ballast (2013) komt op basis van interviews met coaches die volwassen hoogbegaafden met problemen begeleiden tot een aantal aanbevelingen voor het onderwijs aan jong-volwassenen. Deze aanbevelingen laten zich als volgt samenvatten. Allereerst kan het Delphi-model helpen om te zien dat ze op een aantal punten wezenlijk anders zijn dan leeftijdgenoten en dat deze eigenschappen tegelijk ook hun valkuilen kunnen zijn. Ten tweede zouden ook de overexitabiliteiten daarbij uitgelegd moeten worden. Een kerntalentanalyse zou – ten derde - duidelijk kunnen maken in wat voor soort opleiding en beroep ze het beste tot hun recht zouden kunnen komen. Als vierde categorie aanbevelingen wijzen de experts er op dat het voor hoogbegaafden belangrijk is om te leren communiceren vanuit de relatie in plaats van uit alleen inhoud, waarbij gelijk hebben iets anders is dan gelijk krijgen.



Rijnberg (2018) komt op basis van literatuurstudie naar onderwijs aan hoogbegaafden tot de conclusie dat er weinig bekend is over goed hoger onderwijs voor hoogbegaafden. Daarom extrapoleert ze de kennis uit po en vo naar het hbo. Ze benadrukt het belang van het aanspreken van hogere denkvaardigheden (analyseren, evalueren en creëren), top down leeractiviteiten (activiteiten waarbij eerst het doel en belang in bredere context worden weergegeven) die via probleemgestuurd onderwijs of onderzoekend leren worden aangeboden waarbij een groter beroep op autonomie en creativiteit worden gedaan. Daarbij zouden ze ook alleen of regelmatig met ontwikkelingsgelijken moeten optrekken zodat sneller een hoog niveau gehaald kan worden en contact met gelijken makkelijker verloopt. Aparte (honours)programma's zijn bij dit laatste ook geschikt en maken het ook mogelijk om reguliere leerroutes te compacten en versnellen om zo ruimte te scheppen voor verrijking en verdieping. Tot slot zou het begeleiden bij falen en leren leren en bij het omgaan met eigen valkuilen belangrijk zijn.

De hoogbegaafde hbo-studenten in het onderzoek van Obbink en Van den Berg (2017) noemen vergelijkbare onderwijsbehoeften als Rijnberg (2018) uit literatuuronderzoek opdoet: vraaggericht, uitdagend onderwijs met adequate begeleiding. Deze uitdaging durven ze vaak niet in hun studie te vragen, maar zoeken ze dan maar in hun vrijetijd. Zij en experts benadrukken dan ook dat het totaalpakket van belang is: het gaat om leren en uitdaging op alle levensdomeinen. Zaken als leren leren en werken aan faalangst worden in dit onderzoek door de studenten zelf niet genoemd. Begrip en herkenning uit de omgeving waren in het onderzoek van Obbink en Van den Berg (2017) onder hoogbegaafde hbo-studenten de meest/sterkst benoemde behoeften, waardoor duidelijk wordt hoe groot de rol van de omgeving is voor de ontwikkeling van hoogbegaafden.

Damen (2018) komt op basis van een focusgroep met pabo-studenten tot heel andere bevindingen. Studenten hebben het niet over zaken die te maken hebben met zelfbeeld of sociaal functioneren, maar noemen alleen behoeften die te maken hebben met het onderwijs zelf (het cluster prestatie-motivatie in het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid). Ze wensen andere vormen van onderwijs (actiever, probleemgestuurd, meer zelfstudie en meer praktijk: zie voor voorbeelden ook de studie van Dixon e.a., 2004 en van Fredricks, Alfeld & Eccles, 2010,) ze wensen meer eigen keuze in de vorm van onderwijs (geen verplichte aanwezigheid, meer differentiatie in werkvormen en opdrachten) en meer eigen keuze in de inhoud van onderwijs (keuzevakken, kiezen op basis van interesse, extra opleiding mogen volgen) en ze wensen meer individuele begeleiding en minder afremming door docenten. Een paar opmerkingen hebben te maken met hulp bij leren leren (het cluster werk- en leerstrategieën uit het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid), zoals plannen en verslagen maken.

Er zijn aanwijzingen dat hoogbegaafdheid niet alleen in de studieloopbaan verandert of anders beleefd wordt, maar dat dat ook doorzet in het vervolg van de levensloop, maar ook daar: afhankelijk van het verloop van die levensloop. Zo geven bijvoorbeeld werkloze hoogbegaafden in het onderzoek van Emans, Visscher en Nauta (2017) aan dat zij baat gehad zouden hebben bij leren leren en leren omgaan met faalangst. Mogelijk ontstaat dit inzicht dus pas later en/of als er later problemen in de loopbaan ontstaan (de respondenten in hun onderzoek zijn hoogbegaafden zonder baan). Omgekeerd zijn er aspecten die later in het leven minder van belang lijken, zoals het voelen van sociale druk en conformeren aan groepsnormen: dit is een aspect dat vooral met de pubertijd en jong-volwassenheid geassocieerd wordt. Manni (2013) vond dit ook bij hoogbegaafden: sociale copingstrategieën om met hoogbegaafdheid om te gaan, zoals het ontkennen, verbergen en je conformeren werden door volwassenen minder gebruikt dan door jong-volwassenen, terwijl het gebruiken van humor als strategie niet afnam.

### *Vergelijken van Nederlandse onderzoeken naar (hoog)begaafde studenten*

De hierboven genoemde Nederlandse onderzoeken die gedaan zijn naar hoogbegaafde hbo-studenten hebben we tot slot systematisch vergeleken als het gaat om behoeften die studenten noemen.

De vergelijking heeft tot doel om tot gespreksthema's te komen die we gaan inzetten bij het onderzoek onder Fontys studenten. De vergelijking levert dus input en structuur voor onze gesprekken.

Uit deze vergelijking komen een groot aantal *overeenkomsten* in behoeften naar voren. Deze zaken overziend menen we de behoeften te kunnen groeperen tot vijf verschillende clusters, die in de tabel in bijlage 1 vanuit de diverse onderzoeken ingevuld worden:

1. Zin(geving)
2. Sociaal functioneren
3. Zelf inzicht en jezelf zijn
4. Inhoud van het onderwijs
5. Soort sturing en begeleiding

Op basis van de systematische vergelijking wordt ook duidelijk waar nog *omissies* in het onderzoek zijn, dan wel welke zaken nog verdere uitdieping verdienen.

- a. De onderzoeken zijn bij alle categorieën niet eenduidig: zo wordt in sommige onderzoeken het belang van leren leren of leren communiceren benadrukt, in andere helemaal niet. Vooral experts lijken deze vaardigheden te benadrukken, studenten zelf veel minder. Hoe belangrijk vinden (hoog)begaafde studenten leren leren en leren communiceren of is dat voor iedereen anders? Welk verhaal hebben zij hier zelf over te vertellen?
- b. Wel noemen (hoog)begaafde studenten in alle onderzoeken als heel belangrijk punt in hun ontwikkeling 'het besef anders te zijn en mogen zijn (erkenning)'. Hoewel de literatuurstudie ingaat op dat anders zijn, weten we weinig hoe studenten in het hoger onderwijs dat anders-zijn beleven. Wat kunnen we te weten komen over hoe (hoog)begaafde studenten hun anders-zijn beleven en hoe ze dat merken?
- c. In alle onderzoeken spreken experts en (hoog)begaafde studenten over het belang van 'goede begeleiding' door docenten, maar verdwijnt in de onderzoeken uit beeld wat ze daar dan precies onder verstaan. Wat verstaan (hoog)begaafde studenten onder goede begeleiding van docenten?
- d. Het is uit de bestaande onderzoeken niet duidelijk of 'goede begeleiding' samengaat met wat onderzoeksresultaten laten zien bij de categorie sociaal functioneren: de behoefte aan rolmodellen en spiegelbeelden. Zoeken (hoog)begaafde studenten rolmodellen en spiegelbeelden in hun docenten of alleen in peers of in andere significant others?
- e. Ook worden diverse aspecten genoemd die betrekking hebben op de vorm van onderwijs, waarbij studenten en experts het hebben over leren op alle levensdomeinen en op tijden en plaatsen waarin jij dat wilt. Willen (hoog)begaafde studenten diverse uitdagingen op de diverse levensdomeinen of willen ze de domeinen juist met elkaar verbinden? Gaat het vooral om brede interesses of juist ook specialismen?
- f. Dat haakt ook aan bij de behoefte aan zingeving: onderwijs moet geen los dingetje zijn, maar het gaat om de betekenis van leren in hun leven en over wat ze dan leren. Onduidelijk blijft wat er dan precies onder zingeving verstaan wordt. Wanneer ervaren (hoog)begaafde studenten de zin van leren, hoe geven zij invulling aan het begrip zingeving als het om leren gaat?

### *Toevoegingen vanuit motivatietheorieën*

Gelet op bovenstaande uitkomsten kunnen motivatietheorieën mogelijk nog een aanvulling of verdieping geven op deze uitkomsten (zie voor een voorbeeld Hornstra e.a., 2020; Obergrösser & Stoeger, 2015). Een belangrijke reden is dat er een lange onderzoekstraditie is naar motivationele kenmerken van hoogbegaafden (Clinkenbeard, 2012); motivatie is vaak zelfs onderdeel van de definitie van hoogbegaafdheid (zie bijvoorbeeld Renzulli, 1977). De laatste jaren verschijnen er ook steeds meer onderzoeken over omgevingskenmerken (vooral in het onderwijs) die al dan niet tot

motivatie van hoogbegaafden bijdragen. Clinkenbeard (2012) geeft een overzicht van recente theorieën die hun verklarende waarde voor onderwijs aan hoogbegaafden hebben bewezen.

In bijlage 2 zijn in een tabel de belangrijkste kenmerken van deze theorieën weergegeven, waaruit duidelijk wordt wat belangrijke kenmerken van de omgeving moeten zijn om hoogbegaafden te motiveren.

Tegelijk is daarbij een koppeling gemaakt met de vijf clusters die we uit de eerder in deze paragraaf genoemde onderzoeken destilleerden:

1. Zin(geving)
2. Sociaal functioneren
3. Zelf inzicht en jezelf zijn
4. Inhoud van het onderwijs
5. Soort sturing en begeleiding

Op basis van deze motivatietheorieën presenteert Clinckenbeard (2012) een model om onderwijs voor hoogbegaafden te organiseren: TARGET om zo de hierboven genoemde optimale factoren voor motivatie na te streven.

Tasks: moeten van juiste niveau en divers zijn en met enthousiasme gepresenteerd worden.

Authority: hoewel begeleiding van een leraar belangrijk is, moeten studenten veel eigen keuze hebben.

Recognition: waardering van persoonlijke leerdoelen en routes is belangrijk, gericht op eigen ontwikkeling en niet gericht op presteren in vergelijking met anderen.

Grouping: afwisselen tussen heterogenen groepering en het werken in homogene groepen gelijkgestemden.

Evaluation: vergelijkbaar met recognition.

Time: differentieer in tempo.

Kanevsky en Keighley (2003) komen op basis van casestudies bij hoogbegaafde kinderen die ongemotiveerd zijn en zich vervelen ook tot een model dat inzichtelijk maakt waardoor deze kinderen wel gemotiveerd raken: het gaat dan om de zogenoemde vijf C's:

Control: kinderen willen zelf bepalen waar ze mee bezig gaan (autonomie);

Choice: keuze in inhoud, manier waarop en omgeving en tijd waarin;

Challenge: uitdaging werd op verschillende manieren opgevat, voor sommigen gaat het om het tempo, voor anderen om het dieper moeten nadenken;

Complexity: ligt als factor dicht bij Challenge: het gaat om iets onbekends, iets niet repeterends doen;

Caring: dit was het belangrijkste aspect. Een 'caring' teacher kon alle andere factoren teniet doen. Het gaat om leraren die niet oordelen, eerlijk en flexibel zijn en humor hebben.

## 2.6 Conclusie literatuurstudie en empirische deelvragen deelonderzoek 1

In hoofdstuk 1 formuleerden we als **centrale onderzoeksvraag**: Hoe kunnen leeromgevingen kenmerken van (hoog)begaafde studenten tot ontplooiing laten komen? Kortom: het gaat hier om omgevingen voor optimale talentontwikkeling, voor het floreren van hoogbegaafde studenten. Op basis van de literatuurstudie zijn we op vijf categorieën van kenmerken uitgekomen die voor (hoog)begaafde studenten van belang zouden zijn. We troffen daarbij ook tegenstrijdige uitkomsten aan, omissies en uitkomsten die verder verdieping vragen.

Op grond daarvan zijn de volgende **empirische deelvragen** opgesteld:

1) Zijn de 5 categorieën van kenmerken (zinggeving, sociaal functioneren, zelfbeeld, inhoud van onderwijs, soort sturing en begeleiding) die uit de literatuurstudie naar voren komen voor (hoog)begaafde studenten belangrijk en zo ja, in welke prioritering?

2) Hoe verrijken(hoog)begaafde studenten die 5 categorieën (zinggeving, sociaal functioneren, zelfbeeld, inhoud van onderwijs, soort sturing en begeleiding) met hun eigen woorden en verhalen?

3) Welk verhaal hebben (hoog)begaafde studenten te vertellen bij de diverse onderzoeksbevindingen die vragen om verdere uitdieping?

- a. Willen (hoog)begaafde studenten diverse uitdagingen op de diverse levensdomeinen of willen ze de domeinen juist met elkaar verbinden? Gaat het vooral om brede interesses of juist ook specialismen?
- b. Hoe belangrijk vinden (hoog)begaafde studenten leren leren en leren communiceren of is dat voor iedereen anders? Welk verhaal hebben zij hier zelf over te vertellen?
- c. Wat verstaan (hoog)begaafde studenten onder goede begeleiding van docenten?
- d. Zoeken (hoog)begaafde studenten rolmodellen en spiegelbeelden in hun docenten of alleen in peers of in andere significant others?
- e. Hoe beleven (hoog)begaafde studenten hun anders-zijn en hoe merken ze dat?
- f. Wanneer ervaren (hoog)begaafde studenten de zin van leren, hoe geven zij invulling aan het begrip zingeving als het om leren gaat?

### 3. Opzet empirisch onderzoek deelonderzoek 1

In dit hoofdstuk gaan we in op de wijze van data verzamelen (3.1) in dit eerste deelonderzoek van ons project, gevolgd door de selectie van respondenten (3.2). Daarna staan we stil bij het gebruikte onderzoeksinstrument (3.3) en de manier waarop de data geanalyseerd zijn (3.4).

#### 3.1 Wijze van dataverzameling

De volgende overwegingen liggen ten grondslag aan de manier waarop we data hebben verzameld bij dit eerste deelonderzoek.

In dit onderzoek wordt gezocht naar de visie van ervaringsdeskundigen (hoogbegaafde studenten) op kenmerken van leeromgevingen waarin zij denken goed te functioneren. Het gaat dus om kennis ophalen uit de doelgroep zelf. We wilden nagaan hoe deze ervaringsdeskundigen spreken over de gewenste leeromgevingskenmerken en hoe ze daar met elkaar een verhaal van maken.

Het onderzoek is dan ook op in de eerste plaats te kenmerken als narratief onderzoek: verhalen vormen de data en in ons geval hanteren we ook een narratieve wijze van data-analyse (zie 3.4).

Hiermee is het onderzoek vooral beschrijvend en minder verklarend van aard. De aanpak is kwalitatief van opzet: er wordt niet geteld en gemeten, maar vooral gekeken naar interactie en betekenisgeving (Swanborn, 2004). Narratief onderzoek heeft ook een emancipatoire doelstelling: we willen (hoog)begaafde studenten als ervaringsdeskundigen een stem geven en daarmee een aanzet geven tot sociale veranderingen in hun omgeving. Hun eigen verhaal kan er bovendien aan bijdragen dat het leidt tot persoonlijke veranderingen bij de deelnemers zelf (Sools, 2012).

Hoewel we al wat onderzoek hebben gevonden naar (hoog)begaafde hbo studenten, bleek dat materiaal schaars. Ons onderzoek was dan ook vooral op te vatten als een verdere exploratie van dit onderwerp: kortom, een narratief en exploratief onderzoeksdesign. Dit betekent dat we pas lopende het onderzoek tot concretere vraagstellingen kwamen, slechts een globaal conceptueel kader hadden als leidraad voor het onderzoek en we ook tijdens het onderzoek – geleid door de tussentijdse resultaten – beslissingen namen voor vervolgstappen of inhoudelijke interpretaties (Swanborn, 2004).

De Delphi methode is geschikt voor exploratief onderzoek naar het verhaal van (ervarings)deskundigen. Genoemd naar het orakel van Delphi is deze methode oorspronkelijk bedoeld om samen met experts tot consensus te komen over wat er, zoals de naam van de methode al zegt, in de toekomst te verwachten is. Later is deze methode ook steeds meer ingezet als middel om met experts tot een zo groot mogelijke consensus te komen over een bepaald thema. Het gaat daarbij om een thema waarvoor geen objectieve, panklare oplossingen mogelijk zijn en waarbij oplossingen afhankelijk zijn van de subjectieve waarneming van de betrokkenen (Martino, 1983; Parenté & Anderson-Parenté, 1987).

Hoewel het ook een interactieve methode is, gaat deze methode uit van een voorgestructureerde interactie, waarbij elke deelnemer onafhankelijk van de anderen zijn of haar mening kan geven. Steeds wordt de informatie teruggekoppeld met de vraag of deelnemers hun antwoord willen bijstellen. Op grond daarvan worden weer nieuwe, steeds gedetailleerdere vragen voorgelegd om uiteindelijk op een gedeelde uitkomst uit te komen (Brown, et al., 2020).

Hierbij wilden we overeenkomsten in de antwoorden recht doen evenals juist verschillen. Het is dus net zo belangrijk dat ook punten waarop de verschillen heel groot zijn duidelijk naar voren komen. Daarom kiezen we voor een bepaalde variant van de Delphi-methode: de Policy Delphi (Turoff, 1970). Naast het oog houden voor diversiteit is het belangrijk dat deelnemers steeds anoniem hun antwoord kunnen geven, zodat zoveel mogelijk voorkomen wordt dat bepaalde personen en visies de interactie domineren.

Toch blijft eigen aan deze methode dat de uitkomsten afhankelijk zijn van de selectie van deelnemers maar ook van de rol van de onderzoeker die immers tijdens het proces keuzes zal maken om bepaalde informatie op bepaalde manieren terug te rapporteren. Dat kan binnen één sessie gebeuren of uitgespreid zijn over meerdere sessies. Uiteindelijk zijn we uitgekomen op het houden van één Delphi

sessie waarbij de antwoorden op een vraag steeds direct werden teruggekoppeld naar de respondenten en er op grond daarvan vervolgvragen werden gesteld. Op deze manier konden de respondenten altijd eerst hun eigen visie geven. Pas daarna zagen ze de visies van anderen en konden ze ook daar weer op reageren .

Door Covid-19 waren we genoodzaakt de sessie uiteindelijk online af te nemen. Dit is gebeurd via MSTeams (waarmee de sessie ook in beeld en geluid werd opgenomen); de vragen en antwoorden van de sessie werden gepresenteerd via de tool Mentimeter.

Eigen aan exploratief onderzoek is dat de empirische cyclus als het ware meerder malen gelopen wordt: een cyclisch in plaats van lineair proces waarbij er steeds 'heen en weer' bewogen wordt tussen de diverse fasen van empirisch onderzoek en tussen data en theorie (Wester, 1995).

Dat werd ook duidelijk na de eerste Delphi-sessie: empirische vragen kwamen scherper in beeld, duidelijk werd dat we een paar essentiële zaken nog niet goed hadden uitgediept en nieuwe essentiële vragen dienden zich aan.

Omdat het door Covid-19 moeilijk was de doelgroep te bereiken, hebben we daarna besloten om de deelnemers voor een tweede ronde individueel te bellen. Member debriefing stond hierbij centraal: kunnen ze zich vinden in de analyse-uitkomsten? Tegelijk zijn ook aanvullende vragen gesteld om sommige punten verder uit te diepen. Hierbij stond de uiteindelijke onderzoeksvraag weer centraal: 'Wat betekenen de resultaten voor de inrichting van leeromgevingen/voor docenten van Fontys Hogescholen? '

### **3.2 Selectie respondenten**

De Delphi-methode vereist dat deelnemers deskundig en mondig zijn en uit diverse relevante groepen of geledingen afkomstig zijn. Om dit zoveel mogelijk te garanderen hebben we een open oproep gedaan naar studenten van Fontys of ze zich herkenden in een bepaalde omschrijving van hoogbegaafdheid, zoals die in de literatuurstudie naar voren is gekomen. We hanteerden hierbij de omschrijving van het zogenaamde Delphimodel, zoals in hoofdstuk 2 besproken en waarbij we uit zijn gegaan van het paradigma van talentontwikkeling. We veronderstellen dat degenen die hier spontaan op reageerden zich ervaringsdeskundig en mondig voelen om bij te dragen.

We hebben geen zeer strikte definitie van hoogbegaafdheid aangehouden: de term hoogbegaafd is gebruikt als een heuristisch instrument om met elkaar over dit begrip te kunnen communiceren, zoals eigen is aan exploratief kwalitatief onderzoek .

Er hebben zich spontaan 17 studenten gemeld, waarvan 6 mannen en 11 vrouwen en waarbij de opleiding voor leerkracht basisonderwijs oververtegenwoordigd was. Dit laatste is hoogst waarschijnlijk te wijten aan het feit dat het onderzoek onderdeel is van het lectoraat van deze opleiding en daarmee bij die studenten bekender is. Een aanvullende mogelijke verklaring is dat deze studenten in hun opleiding met het onderwerp hoogbegaafdheid te maken krijgen. Waarom zich meer vrouwen hebben gemeld, laat zich minder goed verklaren. Mogelijk zijn ze meer bereid mee te werken aan dergelijke oproepen?

Na de oproep kregen we te maken met de sluiting van al onze gebouwen in verband met Covid-19.

We hebben de bijeenkomst uitgesteld, maar uiteindelijk werd duidelijk dat het fysiek bijeenkomen nog lang zou gaan duren. Daarom hebben we op 30 juni besloten toch een online bijeenkomst te organiseren. We hebben door deze gang van zaken waarschijnlijk deelnemers verloren.

Uiteindelijk hebben er 9 van de 17 aangemelde studenten met de online sessie meegedaan, waarvan 4 mannen en 5 vrouwen met een diverse spreiding over opleidingen van Fontys: werktuigbouwkunde, verpleegkunde, kunsten, pedagogiek, Social Work, juridische hogeschool en drie studenten van de lerarenopleiding basisonderwijs. Hierboven gaven we al de meest waarschijnlijke verklaring voor deze laatste oververtegenwoordiging.

### 3.3 Onderzoeksinstrument

De Delphi sessie moet bijdragen aan het geven van een antwoord op de vraag:  
In wat voor leeromgevingen kunnen hoogbegaafde hbo-studenten floreren?

Op basis van de literatuurstudie zijn we op vijf categorieën van kenmerken uitgekomen die voor (hoog)begaafde studenten van belang zouden zijn. We troffen daarbij ook tegenstrijdige uitkomsten aan, omissies en uitkomsten die verder verdieping vragen.

Op grond daarvan zijn de volgende empirische deelvragen opgesteld:

- 1) Zijn de 5 categorieën van kenmerken (zingeving, sociaal functioneren, zelfbeeld, inhoud van onderwijs, soort sturing en begeleiding) die uit de literatuurstudie naar voren komen voor (hoog)begaafde studenten belangrijk en zo ja, in welke prioritering?
- 2) Hoe verrijken (hoog)begaafde studenten die 5 categorieën (zingeving, sociaal functioneren, zelfbeeld, inhoud van onderwijs, soort sturing en begeleiding) met hun eigen woorden en verhalen?
- 3) Welk verhaal hebben (hoog)begaafde studenten te vertellen bij de diverse onderzoeksbevindingen die vragen om verdere uitdieping?
  - a. Willen (hoog)begaafde studenten diverse uitdagingen op de diverse levensdomeinen of willen ze de domeinen juist met elkaar verbinden? Gaat het vooral om brede interesses of juist ook specialismen?
  - b. Hoe belangrijk vinden (hoog)begaafde studenten leren leren en leren communiceren of is dat voor iedereen anders? Welk verhaal hebben zij hier zelf over te vertellen?
  - c. Wat verstaan (hoog)begaafde studenten onder goede begeleiding van docenten?
  - d. Zoeken (hoog)begaafde studenten rolmodellen en spiegelbeelden in hun docenten of alleen in peers of in andere significant others?
  - e. Hoe beleven (hoog)begaafde studenten hun anders-zijn en hoe merken ze dat?
  - f. Wanneer ervaren (hoog)begaafde studenten de zin van leren, hoe geven zij invulling aan het begrip zingeving als het om leren gaat?

De onderzoeksvragen zijn omgezet in een gespreksleidraad: deze is open van opzet en kent vooral gespreksthemata's waarbij de onderzoeker bewaakt heeft dat deze aan bod zijn gekomen. Daarbij zijn de vergelijkingen tussen de bestaande onderzoeken gebruikt als hulpmiddel: zie de tabel hieronder. De tabel toont de vergelijking tussen de Nederlandse onderzoeken naar HB-studenten in het hbo, aangevuld met bevindingen uit motivatieonderzoeken naar hoogbegaafdheid.

	Ballast, 2013	Obbink & Van den Berg, 2017	Obbink & Van den Berg, 2017	Rijnberg, 2018	Aben, 2018	Motivatietheorieën
<b>Soort onderzoek</b>	Expert-interviews	Interviews	Focusgroep	Literatuur-studie, extrapolatie resultaten PO en VO naar HBO		
<b>Soort respondenten</b>	Expert HB coaches	Expert HB-coaches	HBO voltijd-studenten	n.v.t.	Pabo studenten	
<b>Aantal respondenten</b>	N=6	N=3	N=7 selectie: gediagnosticeerd of hoge score op intellectuele prikkelbaarheid Dabrowski én minstens 2 andere gebieden (motorisch, zintuiglijk, emotioneel, verbeeldend)	n.v.t.	N=15: geselecteerd op basis van cluster F Diagnostisch Handelingsprotocol	
<b>Wat hebben ze nodig?</b>						
<b>ZIN</b>		Honger naar (overzichts)informatie	Denken over dingen maar moet wel nut, betekenis hebben	Topdown aanpak: eerst totaalplaatje zien, weten waarom is van belang is: betekenisgerichtheid dus centraal stellen.		Maak lange termijn waarde duidelijk (verwachte waarde)
		Behoefte aan levo, zingeving	Behoefte aan meer verbanden leggen tussen onderdelen studie, studie en wereld	Levensecht leren.		Aansluiten bij intrinsieke interesses; schooldoelen aan persoonlijke doelen verbinden (intrinsieke motivatie)



SOCIAAL FUNCTIONE REN		Behoeftte aan rolmodel en spiegelbeelden	Behoeftte aan spiegelbeelden: dan hoef je je niet aan te passen en je op niveau kunt praten, elkaar begrijpt, anders kunt kijken	Homogene niveaugroepen		Met ontwikkelings-gelijken optrekken (intrinsieke motivatie)
	Leren hoe communicatie werkt: niet alleen inhoud, maar ook proces en relatie tellen: kritisch is goed maar gelijk hebben is niet hetzelfde als gelijk krijgen	Behoeftte aan gelijkgestemden qua interesses, vragen en manier van direct communiceren ipv indirect, koetjes kalfjes	Behoeftte aan gelijkgestemden qua interesses, vragen (diepgang!) en manier van direct communiceren ipv indirect, koetjes kalfjes	Heterogene groepen tbv leren communiceren		Clinkenbeard Afwisseling tussen heterogeen en homogeen groeperen
ZELF ZIJN, ZELFINZICH T	Behoeftte aan jezelf zijn, geen rol te spelen	Behoeftte aan eerlijkheid en rechtvaardigheid: leren omgaan hiermee, met heftigheid hiervan	Behoeftte aan een omgeving met meer kennis over HB, niet stigmatiserend			Overtuigd zijn van je kunnen in een bepaald gebied versus in het uitvoeren van een zeer specifieke taak: besef dat inspanning nodig kan zijn (self efficacy theorie)
	Behoeftte aan zelfinzicht, aandacht voor 'anders zijn', waarbij het	Behoeftte aan zelfinzicht (zien wat ze juist allemaal al kunnen),	Behoeftte aan zelfinzicht, zelfacceptatie maar juist het begrip zelfinzicht ook ter	Leren leven		

	Delphi model bruikbaar kan zijn. Juist kerntalenten ontdekken en ontwikkelen.	omgaan met faalangst	discussie stellen: wat is jezelf zijn?			
INHOUD ONDERWIJS	Honger naar steeds iets nieuws, afhaken bij herhaling	Gevoed worden in brede interesses	Veel afwisseling, veel soorten dingen doen, daarom ook een brede opleiding		meer eigen keuze in de inhoud van onderwijs (keuzevakken, kiezen op basis van interesse, extra opleiding mogen volgen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Match niveau taak en niveau student (verwachte waarde)</li> </ul>
		Uitdaging: ergens diep in kunnen duiken	Uitdaging: Je ergens in verliezen			Clinkenbeard <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juiste niveau</li> <li>• Juiste tempo</li> </ul>
		Behoefte aan intensiteit, tempo	Snelheid: alles in studie gaat te traag			Kanevsky & Keighley Het moet uitdagend en niet al eerder gedaan zijn dus nog moeite moeten doen
		diepgang	Diepgang: compacten,verrijken	Niet meer, maar complexere opdrachten op hogere denkniveaus (taxonomie Bloom: creëren als hoogste niveau): leren denken		
Sturing, begeleiding		Maatwerk	Maatwerk: eigen leerdoelen centraal ipv op te leveren prestatie	Leerdoelen halen, maar via eigen weg zodat tijd over blijft voor andere interesses en uitdaging	meer eigen keuze in de vorm van onderwijs (geen verplichte aanwezigheid,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruimte voor eigen keuzes (verwachte waarde)</li> <li>• Eigen leerweg/manier laten bepalen (intrinsieke motivatie)</li> </ul>

				(compacten en verrijken)	meer differentiatie in werkvormen en opdrachten)	
	Behoeftte aan ruimte: geen kaders, targets, vaste tijden, kantoortuinen	Behoeftte aan autonomie, geen kaders en hiërarchie en vastleggen op	Behoeftte aan meer ruimte zelf uit te zoeken, het op je eigen manier te doen maar dan wel vanuit positieve stimulans Behoeftte om het initiatief te nemen, leiding te nemen	Onderzoekend leren, PGO waarin de ruimte is aan eigen vragen op eigen manier te werken	andere vormen van onderwijs (actiever, probleemgestuurde r, meer zelfstudie en meer praktijk),	Clinkenbeard <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigen keuzes, autonomie</li> <li>• Waardering van eigen leerweg los van prestaties anderen</li> </ul>
	Belang van coach vooral voor begeleiden bij zelfinzicht	Belang van coach vooral voor begeleiden bij zelfinzicht en bij leren leren	Docenten die stimuleren meer te doen, vraaggericht werken	Belang van coach, begeleiding bij leren en leren denken (metacognitie)	Meer individuele begeleiding en minder afremming door docenten. Vooral bij leren leren (plannen, verslagen maken)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opbouwende feedback geven (intrinsieke motivatie)</li> <li>• Belang van positieve (leren van fouten) en interne (ik kan er zelf wat aan doen) attributies laten zien (attributietheorie)</li> <li>• Noodzaak van besef van je best doen laten zien, dat je alleen zo iets kunt bereiken (doeloriëntatie theorie)</li> </ul>
						Kanevsky & Keighley Caring: belang van zorg door leraar als allesbepalend

### 3.4 Data-analyse

Voor de online Delphi-sessie is de tool Mentimeter gebruikt. Deze tool leverde een onmiddellijke grafische terugkoppeling van de resultaten op. Daarnaast bewaarde de tool de resultaten ook in een Excel-bestand. Hiermee zijn per respondent alle antwoorden op alle vragen letterlijk terug te lezen. Aangezien het gesprek via MSTeams verliep, hebben studenten bij doorvragen ook regelmatig in de chat antwoorden getypt. Ook deze antwoorden zijn in de analyse meegenomen.

Tot slot bestaat er een filmopname van de Delphi-sessie die steeds opnieuw teruggepakt is om de bevindingen van meer betekenis te voorzien (zie <https://web.microsoftstream.com/video/e1250ebf-caf2-4297-af04-7239dc448f1c>).

De data-analyse is op de eerste plaats als een narratieve interpretatie (Sools, 2012) op te vatten. We hebben geen antwoorden geteld en in aantallen in resultaten beschreven of in grafieken gevisualiseerd. Het kwalitatief-narratief en exploratieve onderzoeksdesign vroeg om een kwalitatieve en narratieve analyse; dit nog los van het feit dat de beperkte omvang van de onderzoeksgroep zich ook niet voor kwantitatieve analyse zou lenen. De grafische presentaties van de onderzoekstool hebben we gebruikt om te kijken welke antwoorden (die letterlijk in de Excel-database staan) meer of juist minder nadruk krijgen, zonder dat we hierbij dus letterlijk hoeven te tellen. Een zogenaamde Word-cloud was daarbij het meest gebruikte middel.

Een tweede onderzoeker die als observant deelnam aan de Delphi-sessie en meedacht over het vervolg van de dataverzameling heeft bij deze analyses ook een rol gespeeld. Voorafgaande aan de analyses heeft deze onderzoeker haar eerste indrukken gedeeld (memo's van de sessie en andere overleggen) en bij de uitkomsten van de analyses heeft deze onderzoeker het proces en de bevindingen herlezen en van commentaar voorzien.

In het analyseproces zijn daarbij twee sporen te onderscheiden (Wester, 1995).

Allereerst hebben we zogenaamde verticale analyses toegepast. Per deelnemer hebben we de antwoorden over alle vragen heen thematisch geanalyseerd om te kijken wat nu het meest kenmerkende patroon in het verhaal van deze deelnemer is. Zo ontstaat als het ware een portret van de deelnemer en worden overeenkomsten en verschillen tussen de deelnemers zichtbaar. Deze portretten zijn in bijlage 4 opgenomen.

Ten tweede hebben we horizontale analyses toegepast. De uitkomsten daarvan staan in het volgende hoofdstuk centraal. Ook bij de horizontale analyse stond een thematische analyse (Brown et al, 2020) centraal: Wat voor soort antwoorden kwamen we tegen, welke type antwoorden zijn daarbij te onderscheiden? Op deze manier kon antwoord gegeven worden op (Wester, 1995: 165):

- De geabstraheerde antwoorden per vraag/concept.
- De variatiebreedte daarin.
- De samenhang tussen concepten door te kijken of deelnemers met vergelijkbare antwoorden op het ene thema ook vergelijkbare antwoorden op andere thema's hebben (ook daarmee komen mogelijke typen in beeld).
- Sleutelconcepten: dit zijn de concepten waarin deelnemers weinig variëren: waarop ze allemaal ongeveer hetzelfde antwoord geven.

Steeds zijn de empirische deelvragen daarbij leidend: herkennen de deelnemers de vijf categorieën van behoeften, hoe prioriteren ze die en hoe verrijken ze deze categorieën met hun verhalen en verkrijgen we daarmee aanvullende informatie die in het huidige onderzoek ontbreekt.

### 3.5 Validering van het onderzoek

Er zijn verschillende instrumenten ingezet ter validering van het onderzoek. In dit type onderzoek gaat het dan op de eerste plaats niet om herhaalbaarheid maar om controleerbaarheid. Idealiter worden daartoe alle stappen nauwgezet vastgelegd in een procesverslag: voor dit onderzoek hadden we daartoe echter niet de tijd en andere middelen gehad. Het schrijven van deze uitgebreide methodologische verantwoording komt daar voor een deel aan tegemoet. Maar ook de volgende zaken kunnen gezien worden als manieren om aan deze controleerbaarheid bij te dragen (Kelchtermans, 1994; Wester, 1995), zoals een expliciet kijkkader met empirische vragen, de gespreksleidraad tijdens de Delphi-sessies en daarop volgende bevragingen en de vastlegging van de resultaten (grafisch, Excel-database, filmopname).

Een tweede voorwaarde voor de validiteit van dit soort onderzoek is dat de deelnemers zelf zich in de resultaten herkennen: het gaat hier om interne validiteit ofwel geloofwaardigheid voor de deelnemers. Daartoe is er meerdere keren contact geweest met de respondenten, schriftelijk en mondeling, heeft er member-check van de data plaatsgevonden (de antwoorden konden steeds zelf meteen door de deelnemers teruggelezen worden) evenals een member-debriefing van de bevindingen (Guba & Lincoln, 1998).

Een derde voorwaarde voor de validiteit van dit onderzoek is dat de bevindingen aannemelijk gemaakt moeten worden voor het publiek: daartoe is dit hoofdstuk geschreven, is er gebruik gemaakt van inter-onderzoekers triangulatie en zijn de resultaten in het volgende hoofdstuk ondersteund met citaten en geduid met theoretische noties dan wel andere meer literaire inspiratiebronnen.

## 4. Resultaten

### 4.1 Beschrijving van de resultaten

In dit hoofdstuk gaan we in op de resultaten van de horizontale analyse aangezien daarmee de onderzoeksvragen beantwoord kunnen worden. De resultaten van de verticale analyse hebben we gebruikt om illustratieve biografische portretjes van de (hoog)begaafde studenten te maken. Waar verhelderend gebruiken we stukken uit deze portretten om antwoorden bij de onderzoeksvragen mee te illustreren. Dit past bij de narratieve aard van dit onderzoek, waarbij het gebruikelijk is om literaire technieken in te zetten bij de presentatie van resultaten. Te denken valt aan het weergeven van bevindingen in metaforen, in slogans of in filmscripts (Ely, 1997). In dit rapport kiezen we in de lopende tekst voor een wat formelere benadering door per empirische vraag ofwel per thema de resultaten te rapporteren. Dit thema is altijd expliciet aan de orde geweest maar we hebben ook steeds het gehele verhaal opnieuw bekeken om te zien waar er nog meer uitspraken zijn die met dit thema te maken hebben. Bij dit soort onderzoek zijn er verschillende valideringstechnieken beschikbaar (zie 3.4), waaronder het gebruiken van verschillende tekstgenres. Waar mogelijk zijn de antwoorden van de respondenten samengevat in één plot of slogan. Verder worden bevindingen geïllustreerd met letterlijke citaten, geduid met noties die we in de literatuurstudie tegenkwamen of geduid met noties die we ná de Delphi-sessie zijn gaan opzoeken om resultaten beter te kunnen verklaren. Deze tekstgenres zijn visueel in de rapportage zichtbaar gemaakt: plots zijn in het lettertype **Bahnschrift Light** weergegeven, citaten zijn *schuingedrukt*, theoretische noties staan in tekstkaders (Diepstraten, 2006).

De nadruk in de rapportage ligt op de variatiebreedte per onderzoeksvraag. De antwoorden zoveel mogelijk samenvatten zou namelijk een belangrijk doel van dit onderzoek 'verrijken van de weinige bevindingen die er al zijn', teniet doen. Anderzijds moet een te genuanceerde rapportage voorkomen worden, omdat dat te weinig overstijging van de individuele data zou opleveren. In biografisch onderzoek wordt normaliter gekeken of de variatie in antwoorden structureel is ofwel samenvalt met sociale kenmerken als sekse, opleidingsrichting en opleidingsniveau van de ouders. Of dat de variatie juist de sociale groepen doorkruist, waarmee zicht ontstaat op 'agency' (individuele variatie die ontstaat door persoonsgebonden handelen). Gelet op het geringe aantal deelnemers zullen hierover geen harde uitspraken gedaan kunnen worden, maar er wordt wel bekeken of er mogelijk sociale patronen zichtbaar zijn.

In de volgende paragrafen geven we per empirische vraag de resultaten weer. Hierbij hebben we vraag 1 en 2 (herkenbaarheid categorieën en verrijking daarvan) samengenomen. Bij vraag 3 (ingaan op omissies, verder uitdiepen van eerdere bevindingen) werken we elke subvraag in een aparte subparagraaf uit.

Steeds geven de studenten eerst individueel antwoord op een vraag, vervolgens hebben we gevraagd ze via de onderzoekstool op elkaar te laten reageren en op grond daarvan is het gesprek over de antwoorden gevoerd om zo meer verduidelijking daarover te krijgen.

## 4.2 De vijf categorieën van leeromgevingskenmerken: herkenbaarheid en verrijking

Om de vijf categorieën leeromgevingskenmerken die volgens eerder onderzoek belangrijk zijn voor (hoog)begaafde studenten niet meteen al voor te geven is eerst een open vraag gesteld: 'Haal je eens een moment in je leven voor ogen waarin je helemaal op ging in iets leren, waarbij alles klopte... schrijf eens factoren op die toen een rol speelden. Waar lag dat nu aan? Noem maximaal 5 factoren'. Hiermee wilden we kijken of dezelfde soort leeromgevingskenmerken genoemd zouden worden.

Alles overziende zou je het antwoord van de respondenten met de volgende slogan kunnen weergeven:

***Het gaat om iets nieuws interessants exploreren en creëren op jouw eigen manier, in jouw eigen tijd en ruimte.***

---

Er worden vergelijkbare kenmerken genoemd als in de eerdere onderzoeken al worden er wel minder kenmerken genoemd. Een echte verrijking van eerdere resultaten levert deze eerste open verkenning dan ook nog niet op. Wel nieuw zijn de verhalen over de fysieke leeromgeving: 'waar' leer je het liefst. Bij schools leren hebben ze de grootste moeite om een omgeving te vinden waarin ze niet afgeleid worden.

geen of nauwelijks aandacht kreeg, gaat over de letterlijke leeromgeving. Een enkeling vindt het fijn om in de eigen veilige, vertrouwde omgeving ongestuurd bezig te kunnen zijn: eigen tempo, geen prikkels. Anderen merken op dat ze eigen tempo en minder prikkels ook van belang vinden, maar meestal toch liever in een omgeving zijn met mensen die met hetzelfde onderwerp bezig zijn. In hun eigen omgeving worden ze te snel door andere zaken afgeleid. Maar, zoals later ook zal blijken, hebben ze hierbij vooral het formeel, het schoolse leren voor ogen. Daarbij is 'geen afleiding' belangrijk.

ZINskmerken worden niet letterlijk zo benoemd, maar zijn ook te herkennen in de antwoorden die studenten geven, bijvoorbeeld hun nadruk op interesse en uitdaging. Een enkeling heeft het vooral over 'zinnig': vindt duidelijke richtlijnen, nuttigheid en direct uit de praktijk van belang, maar de meerderheid vindt dat juist helemaal niet herkenbaar. Zij wijzen op het belang van overzicht/het geheel en het waartoe/waarom. Dergelijke uitspraken zijn ook in de eerdere onderzoeken zichtbaar, zoals beschreven in hoofdstuk 2. De sessie met studenten levert als extra op, dat zingeving zich lijkt uit te splitsen in 'zinnig' en 'zinrijk'.

De categorieën INHOUD en SOORT STURING/BEGELEIDING worden hiermee uit zichzelf het meest genoemd. De soort sturing wordt ook benoemd als 'vorm'. Studenten wijzen daarbij vooral op '*de manier waarop een docent iets vertelt*': een docent die nieuwsgierig maakt door diepere vragen te stellen of, zoals anderen opmerken, breed associatief spreekt. Bij sturing in de zin van 'vorm', gaat het volgens een ander ook om 'hoe de bijeenkomst of het project is vormgegeven'. Een student illustreert hoe hij totaal niet geïnteresseerd was in een onderwerp, maar dat hij door de aanpak getriggerd werd '*misschien moest ik dat toch ook maar eens gaan doen*'. Een punt dat bij sturing/begeleiding/vorm in eerdere onderzoeken

Stel je een situatie voor waarin je helemaal op ging in iets leren.  
Waar lag dat dan aan? Noem maximaal 5 factoren.



9

Daarna is uitgebreid stil gestaan bij de volgende vraag: 'Haal nog eens een moment in je leven voor ogen waarin je helemaal op ging in iets leren. Lag dat vooral aan: waartoe/waarom je leerde, wat, op welke manier, met wie, waar en wanneer? Je mag maximaal 2 factoren noemen.

Stel je weer een situatie voor waarin je helemaal op ging in iets leren.



7

Als ze het zelf mogen benoemen dan gaat het volgens de meesten om op welke manier je leert, gevolgd door wat/waartoe. Ook nu worden hiermee dus vooral de clusters SOORT STURING/BEGELEIDING (welke manier) en INHOUD (wat)/ZIN (waartoe) genoemd.



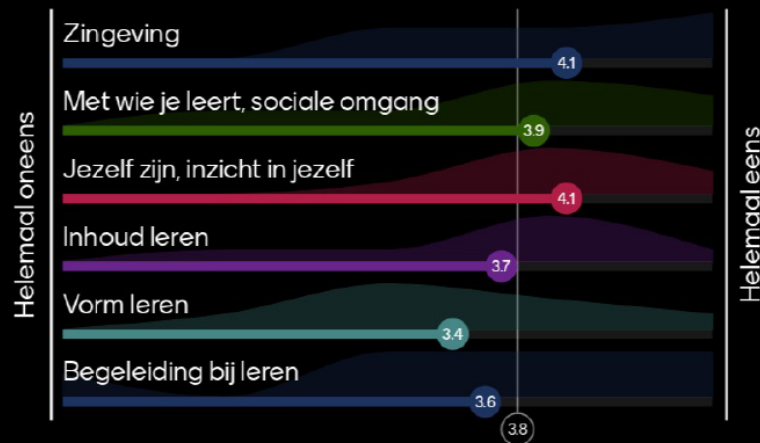
Uit de literatuurstudie kwamen nog twee andere categorieën kenmerken naar voren die te maken hebben met 'sociale omgang' en 'jezelf zijn, anders zijn'. Uit zichzelf worden dit soort kenmerken door de studenten in eerste instantie niet genoemd.

Pas hierna krijgen de studenten de clusters van kenmerken van leeromgevingen te zien zoals we die uit eerder onderzoek hebben afgeleid. De clusters zijn voor iedereen zeer herkenbaar. Bij het bekijken van de categorieën trekt voor de overgrote

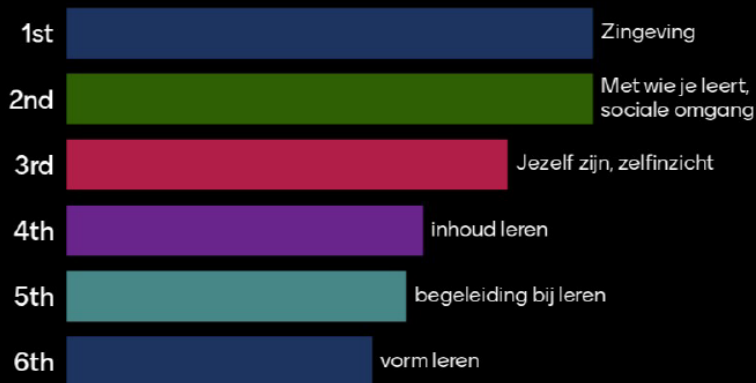
meerderheid de categorie 'met wie je leert/sociale omgang' hun positieve aandacht. Dat is opvallend, omdat dat in het voorgaande nog weinig aandacht kreeg.

Wanneer de deelnemers de clusters voor zich zien, worden 'zingeving' en 'jezelf zijn' vaak benadrukt als belangrijke kenmerken bij hun leren. Deze worden gevolgd door de categorie 'met wie je leert, sociale omgang'. Uit zichzelf noemden ze eerder dus vooral kenmerken uit de categorie 'inhoud' en 'soort sturing/begeleiding', maar deze twee categorieën verdwijnen nu naar de achtergrond. Het lijkt er op alsof ze bij leren niet meteen zelf aan zingeving en jezelf zijn denken, maar vooral aan inhoud en docenten. Mogelijk omdat het onderzoek in een onderwijsinstelling plaatsvindt en dat hun associatie bij leren met schools leren versterkt? Bij al deze vragen is de variatie in antwoorden beperkt. Er zijn 2 studenten die vaak een radicaal ander cijfer geven dan de overige studenten.

## Kun je elk cluster een cijfer geven: 1 is helemaal niet belangrijk tot 5 is heel belangrijk.



Kun je de 6 clusters rangordenen. 1= minst belangrijk, 6= meest belangrijk. Elk cluster moet je dus een uniek cijfer geven.



7

Om de onderzoeksvragen rondom herkenbaarheid en verrijking van de in de literatuur gevonden clusters van kenmerken af te ronden, is gevraagd: “Kun je de clusters in het juiste kwadrant plaatsen: welke vind je minder of meer belangrijk versus welke krijgen in jouw huidige opleiding veel of juist weinig aandacht?”.

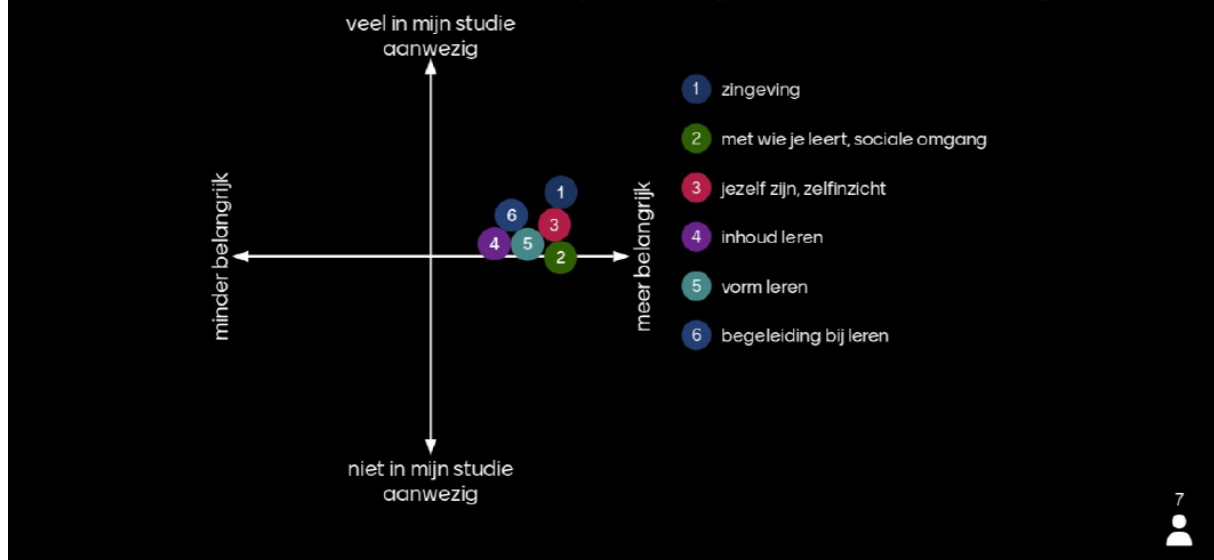
De studies die er zijn over hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs suggereren dat (hoog)begaafden veel te kort komen in het hoger onderwijs en voor hen essentiële kenmerken moeten ontberen. Daarom verwachtten we dat bij deze vraag zichtbaar zou worden hoezeer studenten bepaalde kenmerken in hun studie missen, zoals bijvoorbeeld zingeving. Dat blijkt nu echter mee te vallen: de variatie naar opleiding is groot.

in hun studie als aanwezig ervaren.

Maar juist bij deze vraag is de variatie groot: hoewel sommigen tevreden lijken over het voorkomen van een kenmerk in hun studie, geven een aantal ook een dikke onvoldoende. Mogelijk is dit te verklaren door de diversiteit aan studies waaruit de deelnemers afkomstig zijn? Het aantal deelnemers is te gering om daar nu een zinvolle uitspraak over te doen.

Zingeving wordt opnieuw vaak als heel belangrijk genoemd, maar studenten geven ook aan dat het redelijk in hun studie aanwezig is. Zingeving scoort relatief hoog omdat mensen er nu vooral zinnigheid onder verstaan. Ze vinden hun opleiding vaak praktisch zinnig dus komt zingeving redelijk goed aan bod in hun opleiding. Aandacht voor jezelf zijn en omgaan met gelijkgestemden worden ook weer vaak als heel belangrijk genoemd, maar worden over het geheel genomen maar in bescheiden mate

## Welk cluster in welk kwadrant? Hoe belangrijk vind je dit cluster en in welke mate is dit cluster in je huidige studie aanwezig?



Met wie je leert, zingeving en jezelf zijn lijken even belangrijk te zijn voor de studenten. Inhoud lijkt het minst belangrijk te zijn. Interessant in relatie tot de hoge scores van zin en in relatie tot eerdere bevindingen dat ze 'eigen interesse' en 'interessant' vaak als belangrijke elementen van leren benoemen. Gaat inhoud in de beleving van studenten over de aangeboden inhoud en interesse over de gewenste inhoud?

Meer concrete verhalen zijn nodig om deze resultaten goed te duiden. De laatste onderzoeksvraag die gaat over het aanvullen en uitdiepen van onderzoeksbevindingen uit eerdere onderzoeken, kan daar mogelijk al meer licht op werpen: in de volgende paragraaf worden de resultaten bij de verschillende subvragen van deze laatste onderzoeksvraag beschreven.

### 4.3 Aanvullen en uitdiepen van eerdere onderzoeksbevindingen

#### 4.3.1 Verdieping inhoud

##### Hoe beleven (hoog)begaafde studenten uitdagingen op diverse domeinen?

Op de vraag wat voor hen in het onderwijs belangrijk is om op te kunnen gaan in het leren, noemden de studenten in eerste instantie vaak kenmerken die met de inhoud van het onderwijs te maken hebben. Bij verder doorvragen op basis van de bevindingen uit eerdere onderzoeken, blijkt dat studenten vooral diepgang en complexiteitbelangrijke inhoudskenmerken vinden. Nieuwe dingen leren en dynamiek worden ook maar met minder nadruk genoemd. Wat ze bij diepgang en complexiteit benadrukken zijn de associaties, verbindingen die met allerlei onderwerpen en levenssterreinen gemaakt kunnen worden. Ze beperken zich niet graag tot 'wat er in het boekje staat', 'wat ze er in een situatie in hun werk mee kunnen', maar denken er graag dieper over na en relateren het aan zaken in hun eigen leven. Leren zien ze dan ook als iets dat je altijd en overal doet. Hoewel ze dus veel belang hechten aan dit 'levensbreed' leren, zijn ze eensgezind in hun opvatting dat dat ook samen kan gaan met jezelf in iets specialiseren.

Tegelijk betekent hun visie dat ze inhouden op hun opleiding vaak niet alleen te weinig complex en diep vinden, maar ook te 'smal'. Wat betekent dit voor het hbo-onderwijs? Gaat het dan om bredere opleidingen of om een breder aanbod binnen hun opleiding of om?

In de tweede individuele ronde is hier op doorgevraagd.

'Breed' heeft niet persé betrekking op hele brede opleidingen, maar op 'inhoud in relatie brengen met wat er speelt, in de actualiteit, in de praktijk'... het doorpraten over het doel, de zin van de inhoud, waarbij de docent alle mogelijke uitstapjes maakt en inhouden, actualiteiten en 'levensechte zaken' met elkaar in verbinding brengt. Het stellen van doordenk- en filosofische vragen is interessant.

De studenten wensen geen stap-voor-stap uitleg van de inhoud en niet het heel lang uitkauwen van de inhoud en dan ook nog eens een keer een verwerkingsopdracht om te kijken of ze het wel goed begrijpen; ze nemen liever zelf de informatie door. In het contact met de docent willen ze sparren over de inhoud, vragen kunnen stellen, door de docent aan het denken gezet worden, meegenomen worden in concrete voorbeelden en casussen die met 'het echte leven' te maken hebben.

De docent vindt het daarbij leuk als je als student ook vragen stelt: een soort van spel, dans om steeds dieper op de materie in te gaan. Wat de inhoud misschien nog het beste samenvat is: diepgaande associatieve gesprekken.

#### **4.3.2 Verdieping sturing/begeleiding**

##### **Hoe belangrijk vinden (hoog)begaafde studenten leren leren en leren communiceren?**

Wanneer we in tijdens de Delphi-sessie van de inhoud overstappen naar de soort begeleiding die de (hoog)begaafde studenten nodig hebben, benoemen een aantal studenten hun behoefte aan hulp bij het bewaken van het overzicht, tijdsplanning en structuur.

Tegelijk is de vraag of deze zaken echt zo belangrijk zijn, omdat studenten uit zichzelf uiteindelijk toch andere kenmerken noemen. Ze willen graag op hun eigen manier iets mogen doen, dan ervaren ze geen problemen. Een eigen vorm kiezen voor hun verslagen, zelf bepalen wat ze daarbij nodig hebben en, iets minder benadrukt, dat in hun zelf gekozen tijd en ruimte mogen doen: op deze manier leren ze graag en makkelijk.

Wat daarbij vooral aan het licht komt is dat de soms ervaren problemen met structuur en planning eigenlijk te maken hebben met, voortkomen uit de toetsing in de opleiding. Steeds komen ze bij 'planning, structuur en begeleiding' terug op: *'hoe je wordt beoordeeld is vaak heel nekkend voor je motivatie'*. Toetsen zijn vaak heel open, maar toch moet je blijkaar wel 'ergens' aan voldoen: *'Wanneer doe je dan genoeg, waar ligt de grens?' of 'Zeg mij dan maar wat ik moet doen.'* Terwijl bij meerkeuzetoetsen de twijfel toeslaat *'Wat willen ze nu weten, de antwoorden kunnen meerdere betekenissen hebben'*.

Vaak ervaren ze de toetsing als een soort sta-in-de-weg voor hun eigen ontwikkeling, omdat de toetsing hen dwingt bepaalde inhouden op een voorgeschreven manier aan te pakken. Inhouden of manieren die hen niet aan staan. Op dat moment gaan ze ook het probleem met structuur en planning ervaren. Duidelijk wordt dat er een achterliggend probleem is: ze ervaren op zo'n moment te weinig zin en autonomie en worden dan aangetrokken door zaken die qua inhoud of manier waarop meer hun interesse hebben. Ze willen in plaats van toetsen liever begeleid worden op hun eigen groeiproces.

In de groep ontstaat ook het idee om bijvoorbeeld zoiets als een eigen minor op te zetten, waarin iedereen 'zijn eigen ding' kan onderzoeken (of samen met gelijkgestemden) zonder beoordelingscriteria en vormeisen en waarbij je begeleid wordt op je eigen ontwikkeling.

Kortom: de bevindingen uit eerder onderzoek kunnen nu beter geplaatst worden. Enerzijds lijken ze behoefte te hebben aan hulp, kaders bij leren, anderzijds willen ze het op hun eigen manier doen, zelf hun weg gaan. Nu maken hun verhalen duidelijk dat de eerste variant speelt in formeel leren waarbij toetsen aan de orde zijn ('zeg dan maar hoe ik het moet doen'), terwijl de tweede variant hun gewenste manier van leren is en speelt bij informeel leren.

In de tweede individuele ronde wordt dit onderscheid nogmaals bevestigd. 'Geef mij grenzen en concrete criteria bij een portfolio of werkstuk waarbij de vorm en wat ze aan inhoud willen horen al

vaststaat' versus 'Laat mij geheel vrij iets maken en hiermee mijzelf bewijzen'. Maar bij dat eerste: heel concrete criteria zijn dan fijn, maar zijn tegelijk ook niet echt motiverend: het boeit dan niet echt om dit zo voorgedraaid uit te werken en dat roept weer uitstelgedrag op. Geen criteria, terwijl vorm en inhoud vaststaan, roepen aan de andere kant ook uitstelgedrag op. Vandaar liever: je eigen weg mogen bepalen, dan is het boeiend, onvoorspelbaar, maar wel waar jij achteraan wilt.

Bij de gewenste vorm van leren wensen ze geen begeleider die vaste stappen voorschrijft, maar ook geen begeleider die een open opdracht bij studenten neerlegt en 'alles is eigenlijk wel goed wat ze doen'. Ze willen een begeleider die doordenkvragen stelt, nog eens samenvat, ze op een ander spoor zet, ze prikkelt, ze een bronnentip geeft, maar verder dus alle ruimte laat voor zelf ontdekken en zelf gekozen richtingen ingaan. Liever dan een portfolio werken ze hierbij aan een concrete, complexe praktijkopdracht of een prototype of een ander 'levensecht' iets, zoals een column, een artikel een manifest, waarbij ze geheel hun eigen weg kunnen bepalen. Een portfolio voelt erg als zinloos en als 'achteraf nog eens uitschrijven wat je in hoofd al honderd keer hebt bedacht, maar wat je nooit zo meer op papier krijgt'.

#### 4.3.3 Verdieping sturing/begeleiding

##### Wat verstaan (hoog)begaafde studenten onder goede begeleiding van docenten?

Bij het doorpraten over wat de studenten dan onder goede begeleiding van docenten verstaan, kunnen hun antwoorden weer in één plot of slogan samengevat worden:

**'Zie mij, luister naar mij en kijk dan wat ik nodig heb aan inhoud of begeleiding'.**

Een aantal benoemen bij die begeleiding dan expliciet hulp bij structuur, overzicht, plannen bewaken, maar een andere student geeft juist expliciet aan dat hij ruimte en vertrouwen moet krijgen:

*"Docenten... die echt mijn talenten zagen en mij kansen en vertrouwen gaven."*

Richtlijnen kunnen helpen bij het tegengaan van planningsproblemen omdat sommige studenten anders te diep gaan en het te goed willen doen en hierdoor niet aan andere dingen toekomen.

*"Als je gewend bent je aan te passen, te voldoen aan de verwachtingen van anderen dan weet je niet wat te doen als je je niet hoeft aan te passen. Je kan pas zelf structuur aanbrenge als je ECHT de ruimte krijgt. Ik blijf er last van houden bij vrijheid. Ik ben altijd bang dat op het einde van de rit te horen krijg: dit was niet de bedoeling"*

Maar ook hier weer: die behoefte aan hulp bij plannen en structuur ontstaat alleen als ze aan bepaalde 'eisen', toetsen van de opleiding moeten voldoen, niet als die eisen en toetsen er niet zijn.

Hierbij geven een aantal studenten aan dat het makkelijker is als de docenten een spiegelbeeld of rolmodel kunnen zijn, zelf hoogbegaafd of in ieder geval gelijkgesteld. "ik vind het wel heel prettig", "gelijkgestemden sluiten sneller aan bij jouw onderwijsbehoeften'. Tegelijk benadrukt een groter aantal dat het niet noodzakelijk is. "dat maakt niet veel uit", "hoeft niet", "Hoeft niet hoogbegaafd te zijn" en "De docent hoeft niet hoogbegaafd te zijn"

Maar dat het toch het belangrijkste is dat een docent kan aansluiten bij je behoeften, je accepteert zoals je bent, je uitdaagt, ruimte en vertrouwen geeft. Uiteindelijk is iedereen het over eens dat 'de vaardigheden om jou te zien, te horen en bij je behoeften aan te sluiten' belangrijker zijn voor een docent dan dat hij of zij zelf hoogbegaafd of minstens gelijkgesteld is. Een hoogbegaafde docent is dus wel fijn, maar niet noodzakelijk. De 'caring' teacher, zoals die in het onderzoek van Kanevsky & Keighley naar voren kwam, klinkt duidelijk door in hun verhalen.

In de tweede individuele rond is verder doorgevraagd over begeleiding (zie deelvraag 4.3.2) en over wat een 'caring teacher' is. Een caring teacher vindt iedereen belangrijk. En dat is iemand die je vertrouwt en waar je altijd terecht kan om vragen te stellen over de stof of dingen daarbuiten. Iemand

die tijd heeft voor jou als persoon en een persoonlijk praatje: niet in de vorm van standaard social talk, maar iemand die inspeelt op jouw interesses en bijvoorbeeld met tips daarbij komt of verhalen.

#### 4.3.4 Verdieping sociale omgang

##### Wie zijn de gelijkgestemden?

Studenten weten heel concreet te verwoorden wat gelijkgestemden voor hen inhouden, maar de variatie daarin is op het eerste gezicht best groot. Door te focussen op de kernwoorden in hun antwoorden, verschijnen bij 'gelijkgestemden' kenmerken in beeld die ook centraal staan in de omschrijving van hoogbegaafdheid volgens het Delphi-model:

**“Tempo, diepgang, snel schakelen, humor, iets vragen/vertellen wat je zelf nog niet had bedacht”**

Een persoon verwoordt het als *‘Bij een gelijkgestemde hoef ik niet zelfbewust te zijn (nadenken over hoe en wat ik zeg en of dat begrepen wordt etc)’*. En een ander zegt hetzelfde maar vult het ook nog aan met de woorden die in het gezamenlijke plot centraal staan: *‘Iemand bij wie ik niet na hoef te denken over hoe ik iets zeg en of dat begrepen wordt: iemand die ook snel schakelt en waarbij ook diepgang in de gesprekken zit. Van en met elkaar leren is leuk om je verder te ontwikkelen’*.

De directere vorm van communiceren, zoals die ook in het onderzoek van Obbink & Van den Berg (2017) naar voren kwam, is dus belangrijk bij gelijkgestemden, evenals een bepaald soort humor. Het leren communiceren, met anderen omgaan wordt door henzelf niet genoemd.

In deze laatste twee citaten zinspelen studenten indirect ook op ‘anders zijn’. Bij een gelijkgestemde hoef je immers niet na te denken of je wel begrepen wordt. Een aantal geeft aan dat ze nu al het gevoel hebben dat ze met gelijkgestemden bij elkaar zitten, voor anderen is het nog te vroeg om dat te beoordelen. Iedereen is het er over eens dat ze niet alleen maar met gelijkgestemden bij elkaar willen zitten, omdat ze het belangrijk vinden met allerlei soorten mensen te kunnen omgaan.

Kortom: bij gelijkgestemden hoeven ze niet na te denken hoe ze iets zeggen. Gelijkgestemden herkennen ze aan tempo, diepgang, snel schakelen, humor, directheid, iets vragen/vertellen wat je zelf nog niet had bedacht. Studenten vinden afwisseling tussen homo- en heterogenen groepen belangrijk. De vraag is nog of die homogeniteit in het onderwijsproces moet plaatsvinden of dat het alleen op sociaal gebied, al voldoende is.

In de tweede individuele ronde is doorgevraagd over gelijkgestemden. Het is prettig als ze in het onderwijs minstens een paar gelijkgestemden om zich heen hebben, maar buiten het onderwijs is het nog belangrijker. Gelijkgestemden zijn open, directe mensen die open staan voor nieuwe dingen en het voeren van goede gesprekken over de actualiteit, het leven, de wereld en waardoor je ook van hen nog wat kunt leren. Mensen die jou snel snappen, aan een half woord genoeg hebben en waarbij je niet te veel op je woorden hoeft te letten en je direct je mening kunt uiten. Daarbij ook cynische humor begrijpen, dat niet zien als een persoonlijke aanval, maar als grap en daar ook weer met dezelfde soort humor op kunnen reageren. Het is meegenomen als docenten ook zo zijn, maar het is nog belangrijker dat docenten zelf open staan voor deze wensen van studenten als het gaat om communicatie en gespreksonderwerpen.

#### 4.3.5 Verdieping jezelf zijn/anders zijn

##### Hoe beleven (hoog)begaafde studenten hun anders-zijn en hoe merken ze dat?

Dat het cluster kenmerken dat te maken heeft met anders zijn en jezelf kunnen zijn voor studenten uiteindelijk topprioriteit heeft, blijkt ook bij het uitdiepen van dit onderwerp. Studenten hebben er gelijk een enthousiast verhaal bij, herkennen dan ook dingen in elkaar. Aangezien de tijd van de Delphi-sessie bijna om was, kunnen ze er echter maar beperkt op in gaan. Ze geven aan graag verder door te willen praten. Ondanks de geringe tijd die voor deze vraag nog over was, lijkt het antwoord

helder. Studenten zijn erg eensgezind in hun uitspraken, die we dan ook weer tot één plot kunnen samenvatten:

**“Wel kunnen en durven zeggen wat je denkt, zonder dat je steeds hoeft te denken wat anderen daarvan vinden en daarbij mogen afwijken van de norm: andere humor, andere interesses, ander associaties en tempo”.**

Het woord humor triggert ook andere studenten en we praten daar nog even op door. Het gaat vaak om cynische humor, grapjes die anderen niet als grapjes ervaren. Ze merken op dat nu ze er over doordenken, zich eigenlijk continu aanpassen: op hun taal en humor letten bijvoorbeeld. Herkenbaar is voor iedereen dan ook de uitspraak ‘daarom ben ik vaak zo uitgeput, ik moet altijd maar afschalen’. Ook nu komt terug dat studenten er wel wat in zien om elkaar vaker te zien, om samen iets aan te pakken. De behoefte aan een live bijeenkomst is groot.

Het eerdere onderzoek liet bij ‘anders zijn’ vooral een grote behoefte aan zelfinzicht zien: ook dat spreekt uit de verhalen van studenten. Wat bij hen echter minder naar voren komt is de behoefte aan eerlijkheid en rechtvaardigheid, tenzij impliciet in de zin ‘kunnen zeggen wat je denkt’. Wat nog meer aandacht verdiept is ook het belang van een bepaald soort humor en bepaald taalgebruik. Wat kunnen docenten hiermee doen?

In de tweede individuele ronde werd deze humor vooral als cynisch, pikzwaart, op het randje omschreven. Gelijkgestemden herkennen die humor en zien dat niet als een persoonlijke aanval, Het zou goed zijn als docenten begrijpen dat een bepaald soort humor een signaal van hoogbegaafdheid kan zijn in plaats van een ‘probleem’. Nog fijner is natuurlijk als ze zelf deze humor ook begrijpen en op deze manier kunnen reageren, maar noodzakelijk is dat niet.

#### 4.3.6 Verdieping zingeving

##### Hoe geven (hoog)begaafde studenten invulling aan het begrip zingeving als het om leren gaat?

Zingeving komt in de sessie vooral impliciet terug bij de andere thema’s. Er was geen tijd om dit thema nog expliciet en uitgebreid aan de orde te stellen.

Studenten ervaren zin als ze als ze intrinsiek gemotiveerd zijn. ‘Zin’ heeft dan de betekenis van zinrijk. Wanneer dat gebeurt is voor deelnemers verschillend. Voor de een gaat het vooral om ‘levensechte’ stof die ze direct in hun praktijk kunnen gebruiken (zinnig), terwijl de ander vooral wijst op een bredere zin voor het eigen leven (zinrijk): dit verschil heeft vooral te maken met of men aan schools leren of ‘voor zichzelf leren’ denkt. Op de vraag of niet alle studenten het belangrijk vinden om leren als zinvol te ervaren, om intrinsiek gemotiveerd te zijn, antwoord iedereen bevestigend. Meteen maken deelnemers echter opmerkingen die samengevat kunnen worden in het volgende plot:

**‘Intrinsieke motivatie is voor alle soorten studenten belangrijk, maar wij halen dat vooral uit het volgen van onze interesse, diepgang, breed associëren en snel denken/schakelen en willen dat het liefst helemaal op onze eigen manier doen’.**

In de tweede, individuele ronde geven sommigen aan dat de opleiding meer tijd mag besteden aan zingeving door bijvoorbeeld meer de verbanden te leggen met je eigen leven. Anderen geven aan dat ze dat ook wel zelf kunnen.

Zingeving raakt heel erg aan ‘gewenste inhoud’: het gaat om een relatie met het echte leven, stof verbinden aan actualiteiten en de wereld, filosofische vragen daarbij stellen en verbindingen maken naar andere inhoudelijke onderwerpen.

Een student omschrijft het ook als: werken vanuit een thema, waarbij heel veel soort onderwerpen tegelijk voorkomen en je dus nog alle kanten op kunt, steeds iets nieuws kunt leren.

Belangrijk is ook die relatie met iets zinvols doen: niet iets schrijven voor in een la, maar discussiëren, filosoferen, theorie uit diepen en iets maken voor het echte leven.

## 5. Conclusies

### 5.1 Opzet van dit hoofdstuk

Vanuit de literatuurstudie is een analytisch model ontwikkeld om de behoeften van HB-studenten in kaart te brengen. Dat is op zich al winst, aangezien de bestaande onderzoeken vooral een lijst met behoeften opvoeren zonder dat daar sprake is van een analytisch model.

Het model bestond eerst uit een vijftal overkoepelende categorieën: inhoud, soort sturing/begeleiding, jezelf zijn, sociale omgang en zingeving.

De Delphi-sessie leverde input om dit model verder vorm te geven en verder in te vullen.

We geven hieronder eerst de conclusies per deelvraag en eindigen met een totaalconclusie.

### 5.2 Antwoord op de drie deelvragen

De studenten benoemen dezelfde soort categorieën en herkennen ze ook als ze aan hen gepresenteerd worden (onderzoeksvraag 1 en 2).

Wanneer de deelnemers de clusters voor zich zien, worden 'zingeving' en 'jezelf zijn' vaak benadrukt als belangrijke kenmerken bij hun leren. Deze worden gevolgd door de categorie 'met wie je leert, sociale omgang'. Uit zichzelf noemden ze vooral kenmerken uit de categorie 'inhoud' en 'soort sturing/begeleiding', maar deze twee categorieën verdwijnen nu naar de achtergrond. Het lijkt er op alsof ze bij leren niet meteen zelf aan zingeving en jezelf zijn denken, maar vooral aan inhoud en docenten. Mogelijk omdat het onderzoek in een onderwijsinstelling plaatsvindt en dat hun associatie bij leren met schools leren versterkt? Bij al deze vragen is de variatie in antwoorden beperkt.

Kijken we naar de laatste onderzoeksvraag 3 (verdere uitdieping van bevindingen uit de eerdere onderzoeken) dan levert de Delphi-sessie de volgende extra informatie op.

- a. Willen (hoog)begaafde studenten diverse uitdagingen op de diverse levensdomeinen of willen ze de domeinen juist met elkaar verbinden? Gaat het vooral om brede interesses of juist ook specialismen?

Met wie je leert, zingeving en jezelf zijn lijken even belangrijk te zijn voor de studenten. Inhoud lijkt het minst belangrijk te zijn. Interessant in relatie tot de hoge scores van zin en in relatie tot eerdere bevindingen dat ze 'eigen interesse' en 'interessant' vaak als belangrijke elementen van leren benoemen. Gaat inhoud in de beleving van studenten over de aangeboden inhoud en interesse over de gewenste inhoud?

Tegelijk betekent hun visie dat ze inhouden op hun opleiding vaak niet alleen te weinig complex en diep vinden, maar ook te 'smal'. 'Breed' heeft niet persé betrekking op hele brede opleidingen, maar op 'inhoud in relatie brengen met wat er speelt, in de actualiteit, in de praktijk'... het doorpraten over het doel, de zin van de inhoud, waarbij de docent alle mogelijke uitstapjes maakt en inhouden, actualiteiten en 'levensechte zaken' met elkaar in verbinding brengt. Het stellen van doordenk- en filosofische vragen is interessant. De studenten wensen geen stap-voor-stap uitleg van de inhoud en niet het heel lang uitkauwen van de inhoud en dan ook nog eens een keer een verwerkingsopdracht om te kijken of ze het wel goed begrijpen; ze nemen liever zelf de informatie door. In het contact met de docent willen ze sparren over de inhoud, vragen kunnen stellen, door de docent aan het denken gezet worden, meegenomen worden in concrete voorbeelden en casussen die met 'het echte leven' te maken hebben. De docent vindt het daarbij leuk als je als student ook vragen stelt: een soort van spel, dans om steeds dieper op de materie in te gaan. Wat de inhoud misschien nog het beste samenvat is: diepgaande associatieve gesprekken.

- b. Hoe belangrijk vinden (hoog)begaafde studenten leren leren en leren communiceren of is dat voor iedereen anders? Welk verhaal hebben zij hier zelf over te vertellen?

Nieuw zijn verhalen over leeromgeving 'waar' leer je het liefst. Bij schools leren hebben ze de grootste moeite om een omgeving te vinden waarin ze niet afgeleid worden.

Uit eerder onderzoek bleek dat vooral experts leren leren vaardigheden benadrukken, en in ons onderzoek noemen sommige studenten dat ook. Tegelijk geldt dat niet in alle situaties. Enerzijds



lijken ze behoefte te hebben aan hulp, kaders bij leren, anderzijds willen ze het op hun eigen manier doen, zelf hun weg gaan. Nu maken hun verhalen duidelijk dat de eerste variant speelt in formeel leren waarbij toetsen aan de orde zijn ('zeg dan maar hoe ik het moet doen'), terwijl de tweede variant hun gewenste manier van leren is en speelt bij informeel leren.

In de tweede individuele ronde wordt dit onderscheid nogmaals bevestigd. 'Geef mij grenzen en concrete criteria bij een portfolio of werkstuk waarbij de vorm en wat ze aan inhoud willen horen al vaststaat' versus 'Laat mij geheel vrij iets maken en hiermee mijzelf bewijzen'. Maar bij dat eerste: heel concrete criteria zijn dan fijn, maar zijn tegelijk ook niet echt motiverend: het boeit dan niet echt om dit zo voorgekauwd uit te werken en dat roept weer uitstelgedrag op. Geen criteria, terwijl vorm en inhoud vaststaan, roepen aan de andere kant ook uitstelgedrag op. Vandaar liever: je eigen weg mogen bepalen, dan is het boeiend, onvoorspelbaar, maar wel waar jij achteraan wilt.

Bij de gewenste vorm van leren wensen ze geen begeleider die vaste stappen voorschrijft, maar ook geen begeleider die een open opdracht bij studenten neerlegt en 'alles is eigenlijk wel goed wat ze doen'. Ze willen een begeleider die doordenkvragen stelt, nog eens samenvat, ze op een ander spoor zet, ze prikkelt, ze een bronnentip geeft, maar verder dus alle ruimte laat voor zelf ontdekken en zelf gekozen richtingen ingaan. Liever dan een portfolio werken ze hierbij aan een concrete, complexe praktijkopdracht of een prototype of een ander 'levensecht' iets, zoals een column, een artikel een manifest, waarbij ze geheel hun eigen weg kunnen bepalen. Een portfolio voelt erg als zinloos en als 'achteraf nog eens uitschrijven wat je in hoofd al honderd keer hebt bedacht, maar wat je nooit zo meer op papier krijgt'.

- c. Wat verstaan (hoog)begaafde studenten onder goede begeleiding van docenten? In alle onderzoeken spreken experts en (hoog)begaafde studenten over het belang van 'goede begeleiding' door docenten, maar verdwijnt in de onderzoeken uit beeld wat ze daar dan precies onder verstaan. Wat verstaan (hoog)begaafde studenten onder goede begeleiding van docenten? Studenten geven aan dat een hoogbegaafde docent wel prettig is, omdat 'je elkaar dan sneller snapt', maar niet persé nodig. Het is belangrijker dat een docent 'je ziet en op jouw behoeften kan inspelen'. Het belang van een 'caring teacher' zoals verwoord in de literatuurstudie staat duidelijk op nummer 1.
- Een caring teacher vindt iedereen belangrijk. En dat is iemand die je vertrouwt en waar je altijd terecht kan om vragen te stellen over de stof of dingen daarbuiten. Iemand die tijd heeft voor jou als persoon en een persoonlijk praatje: niet in de vorm van standaard social talk, maar iemand die inspeelt op jouw interesses en bijvoorbeeld met tips daarbij komt of verhalen.
- d. Het is uit de bestaande onderzoeken niet duidelijk of 'goede begeleiding' samengaat met wat onderzoeksresultaten laten zien bij de categorie sociaal functioneren: de behoefte aan rolmodellen en spiegelbeelden. Zoeken (hoog)begaafde studenten rolmodellen en spiegelbeelden in hun docenten of alleen in peers of in andere significant others? Docenten kunnen een rolmodel zijn evenals peers. Het gaat om de 'inhoud' van gelijkgestemdheid. Bij gelijkgestemden hoeven ze niet na te denken hoe ze iets zeggen. Gelijkgestemden herkennen ze aan tempo, diepgang, snel schakelen, humor, directheid, iets vragen/vertellen wat je zelf nog niet had bedacht. Studenten vinden afwisseling tussen homo- en heterogenen groepen belangrijk. De vraag is nog of die homogeniteit in het onderwijsproces moet plaatsvinden of dat het alleen op sociaal gebied, al voldoende is.
- In de tweede individuele ronde is doorgevraagd over gelijkgestemden. Het is prettig als ze in het onderwijs minstens een paar gelijkgestemden om zich heen hebben, maar buiten het onderwijs is het nog belangrijker. Gelijkgestemden zijn open, directe mensen die open staan voor nieuwe dingen en het voeren van goede gesprekken over de actualiteit, het leven, de wereld en waardoor je ook van hen nog wat kunt leren. Mensen die jou snel snappen, aan een half woord genoeg hebben en waarbij je niet te veel op je woorden hoeft te letten en je direct je mening kunt uiten. Daarbij ook cynische humor begrijpen, dat niet zien als een persoonlijke aanval, maar als grap en

daar ook weer met dezelfde soort humor op kunnen reageren. Het is meegenomen als docenten ook zo zijn, maar het is nog belangrijker dat docenten zelf open staan voor deze wensen van studenten als het gaat om communicatie en gespreksonderwerpen.

- e. Hoewel de literatuurstudie ingaat op dat anders zijn, weten we weinig hoe studenten in het hoger onderwijs dat anders-zijn beleven. Wat kunnen we te weten komen over hoe (hoog)begaafde studenten hun anders-zijn beleven en hoe ze dat merken?

Het eerdere onderzoek liet bij 'anders zijn' vooral een grote behoefte aan zelfinzicht zien: ook dat spreekt uit de verhalen van studenten. Wat bij hen echter minder naar voren komt is de behoefte aan eerlijkheid en rechtvaardigheid, tenzij impliciet in de zin 'kunnen zeggen wat je denkt'.

Wat nog meer aandacht verdient is wat studenten verwoorden bij het belang van een bepaald soort humor en bepaald taalgebruik. Wat kunnen docenten hiermee doen?

In de tweede individuele ronde werd deze humor vooral als cynisch, pikzwart, op het randje omschreven. Gelijkgestemden herkennen die humor en zien dat niet als een persoonlijke aanval, Het zou goed zijn als docenten begrijpen dat een bepaald soort humor een signaal van hoogbegaafdheid kan zijn in plaats van een 'probleem'. Nog fijner is natuurlijk als ze zelf deze humor ook begrijpen en op deze manier kunnen reageren, maar noodzakelijk is dat niet.

- f. Wanneer ervaren (hoog)begaafde studenten de zin van leren, hoe geven zij invulling aan het begrip zingeving als het om leren gaat?

Studenten benoemen dezelfde soort zaken zoals in eerdere onderzoeken zichtbaar werden (zie hoofdstuk 2). De sessie met studenten levert als extra op, dat zingeving zich lijkt uit te splitsen in 'zinnig' en 'zinrijk'. De vraag is: hoe kan het onderwijs meer zinrijk worden in plaats van alleen zinnig? Wat kunnen docenten hiermee doen? Of is voor studenten zinrijkheid binnen het onderwijs niet van belang en vinden ze dat wel ergens anders?

Sommigen geven aan dat de opleiding meer tijd mag besteden aan zingeving door bijvoorbeeld meer de verbanden te leggen met je eigen leven. Anderen geven aan dat ze dat ook wel zelf kunnen.

Zingeving raakt heel erg aan 'gewenste inhoud': het gaat om een relatie met het echte leven, stof verbinden aan actualiteiten en de wereld, filosofische vragen daarbij stellen en verbindingen maken naar andere inhoudelijke onderwerpen.

Een student omschrijft het ook als: werken vanuit een thema, waarbij heel veel soort onderwerpen tegelijk voorkomen en je dus nog alle kanten op kunt, steeds iets nieuws kunt leren.

Belangrijk is ook die relatie met iets zinvol doen: niet iets schrijven voor in een la, maar discussiëren, filosoferen, theorie uit diepen en iets maken voor het echte leven.

### 5.3 Totaalconclusie: in welke leeromgevingen floreren hoogbegaafde studenten?





Hoewel in het hele verhaal steeds in het achterhoofd gehouden moet worden dat hoogbegaafde studenten net zo divers zijn als niet-hoogbegaafde studenten en er dus geen hapklare voor iedereen geldende 'tools' beschikbaar kunnen zijn, tekent zich in de verhalen van de studenten wel een gemeenschappelijk plaatje af.

De vijf categorieën die uit de eerdere onderzoeken gedistilleerd werden (hoofdstuk 2) waren voor de studenten herkenbaar. In het verhaal van de studenten ontstond er ook een relatie tussen de categorieën die in het theoretisch kader 'ontdekt' zijn: zonder dat we het voorzagen of zelf al bedacht hadden, reproduceerden ze onbewust en niet expliciet in hun verhalen de zelfdeterminatietheorie; inhoud heeft met competentie te maken, vorm met autonomie en sociale omgang met relatie terwijl het gewenste resultaat 'zin' is in de betekenis van intrinsieke motivatie.

Het verhaal van de studenten kent twee vertakkingen:

1) zoals ze het leren bij Fontys nu vaak ervaren: hieronder wordt dat ingevuld voor hoe ze het op zijn best meemaken, meestal is het minder positief dus dan hier staat.

2) hun gewenste leren, de leeromgeving waarin ze floreren: deze leeromgeving bestaat uit dezelfde categorieën die dan echter een heel andere invulling krijgen.

1) Wat hoogbegaafde studenten vaak ervaren in het hoger onderwijs				
		INHOUD: Competentie		
		Op zijn best interessant en nuttig voor de praktijk		
JEZELF ZIJN =		STURING/VORM: Autonomie		ZINNIG LEREN:
Anders zijn		Op zijn best hulp bij planning en aanpak voor de toetsing		extrinsieke motivatie
En je dat ook steeds voelen				Leren voor toets en diploma
				Goed worden in je beroep
		SOCIALE OMGANG: Relatie		
		Op zijn best samen aan zelfde product werken en gezelligheid		
2) Wat hoogbegaafde studenten zouden wensen, waarbij ze floreren in het hoger onderwijs				
		INHOUD: Competentie		
		Diep en complex		
		Breed associatief		
		Snel schakelen		
JEZELF ZIJN =		STURING/VORM: Autonomie		ZINGEVEND leren
Anders zijn		Ruimte en vertrouwen		Intrinsiek gemotiveerd: interesse, nieuwsgierig
En dat mogen zijn		Geen kaders en eisen, maar op eigen manier kunnen doen		Flow
				Jezelf ontwikkelen
		SOCIALE OMGANG: Relatie		
		Gelijkgestemden =		
		niet hoeven denken HOE je iets zegt,		
		zelfde manier van denken en humor		
		en waar je nog iets van leert		

Bijlage 1: Vergelijking onderzoeken naar (hoog)begaafde studenten in het Nederlands hoger onderwijs

	Ballast, 2013	Obbink & Van den Berg, 2017	Obbink & Van den Berg, 2017	Rijnberg, 2018	Damen, 2018
Soort onderzoek	Expert-interviews	Interviews	Focusgroep	Literatuur-studie, extrapolatie resultaten PO en VO naar HBO	
Soort respondenten	Expert HB coaches	Expert HB-coaches	HBO voltijd-studenten	n.v.t.	Pabo studenten
Aantal respondenten	N=6	N=3	N=7 selectie: gediagnosticeerd of hoge score op intellectuele prikkelbaarheid Dabrowski én minstens 2 andere gebieden (motorisch, zintuiglijk, emotioneel, verbeeldend)	n.v.t.	N=15: geselecteerd op basis van cluster F Diagnostisch Handelingsprotocol
Wat hebben ze nodig?					
ZIN		Honger naar (overzichts)informatie Behoeftte aan levo, zingeving	Denken over dingen maar moet wel nut, betekenis hebben Behoeftte aan meer verbanden leggen tussen onderdelen studie, studie en wereld	Topdown aanpak: eerst totaalplaatje zien, weten waarom is van belang is: betekenisgerichtheid dus centraal stellen. Levensecht leren.	
SOCIAAL FUNCTIONEREN		Behoeftte aan rolmodel en spiegelbeelden	Behoeftte aan spiegelbeelden: dan hoef je je niet aan te passen en je op niveau kunt praten, elkaar begrijpt, anders kunt kijken	Homogene niveaugroepen	

	Leren hoe communicatie werkt: niet alleen inhoud, maar ook proces en relatie tellen: kritisch is goed maar gelijk hebben is niet hetzelfde als gelijk krijgen	Behoefte aan gelijkgestemden qua interesses, vragen en manier van direct communiceren ipv indirect, koetjes kalfjes	Behoefte aan gelijkgestemden qua interesses, vragen (diepgang!) en manier van direct communiceren ipv indirect, koetjes kalfjes	Heterogene groepen tbv leren communiceren	
ZELF ZIJN, ZELFINZICHT	Behoefte aan jezelf zijn, geen rol te spelen	Behoefte aan eerlijkheid en rechtvaardigheid: leren omgaan hiermee, met heftigheid hiervan	Behoefte aan een omgeving met meer kennis over HB, niet stigmatiserend		
	Behoefte aan zelfinzicht, aandacht voor 'anders zijn', waarbij het Delphi model bruikbaar kan zijn. Juist kerntalenten ontdekken en ontwikkelen.	Behoefte aan zelfinzicht (zien wat ze juist allemaal al kunnen), omgaan met faalangst	Behoefte aan zelfinzicht, zelfacceptatie maar juist het begrip zelfinzicht ook ter discussie stellen: wat is jezelf zijn?	Leren leven	
INHOUD ONDERWIJS	Honger naar steeds iets nieuws, afhaken bij herhaling	Gevoed worden in brede interesses	Veel afwisseling, veel soorten dingen doen, daarom ook een brede opleiding		meer eigen keuze in de inhoud van onderwijs (keuzevakken, kiezen op basis van interesse, extra opleiding mogen volgen)
		Uitdaging: ergens diep in kunnen duiken	Uitdaging: Je ergens in verliezen		
		Behoefte aan intensiteit, tempo	Snelheid: alles in studie gaat te traag		

		diepgang	Diepgang: compacten,verrijken	Niet meer, maar complexere opdrachten op hogere denkniveaus (taxonomie Bloom: creëren als hoogste niveau): leren denken	
SOORT STURING, BEGELEIDING		Maatwerk	Maatwerk: eigen leerdoelen centraal ipv op te leveren prestatie	Leerdoelen halen, maar via eigen weg zodat tijd over blijft voor andere interesses en uitdaging (compacten en verrijken)	meer eigen keuze in de vorm van onderwijs (geen verplichte aanwezigheid, meer differentiatie in werkvormen en opdrachten)
	Behoefte aan ruimte: geen kaders, targets, vaste tijden, kantoortuinen	Behoefte aan autonomie, geen kaders en hierarchie en vastleggen op	Behoefte aan meer ruimte zelf uit te zoeken, het op je eigen manier te doen maar dan wel vanuit positieve stimulans Behoefte om het initiatief te nemen, leiding te nemen	Onderzoekend leren, PGO waarin de ruimte is aan eigen vragen op eigen manier te werken	andere vormen van onderwijs (actiever, probleemgestuurder, meer zelfstudie en meer praktijk),
	Belang van coach vooral voor begeleiden bij zelfinzicht	Belang van coach vooral voor begeleiden bij zelfinzicht en bij leren leren	Docenten die stimuleren meer te doen, vraaggericht werken	Belang van coach, begeleiding bij leren leren en leren denken (metacognitie)	Meer individuele begeleiding en minder afremming door docenten. Vooral bij leren leren (plannen, verslagen maken)

## Bijlage 2: Recente motivatietheorieën over kenmerken van leeromgevingen voor (hoog)begaafden

<i>Attributie theorieën</i>	<i>Verwachte waarde theorieën</i>	<i>Intrinsieke motivatie theorieën</i>	<i>Doeloriëntatie theorieën</i>	<i>Self concept en self efficacy theorieën</i>
Belang van positieve (leren van fouten) en interne (ik kan er zelf wat aan doen) attributies  Sturing, begeleiding	Match niveau taak en niveau student waarbij ook oog is voor vaardigheden student  Inhoud onderwijs	Aansluiten bij intrinsieke interesses  Zin(geving)	Noodzaak van besef van je best doen: alleen zo kun je iets bereiken: growth mindset  Sturing, begeleiding	Overtuigd zijn van je kunnen in een bepaald gebied versus in het uitvoeren van een zeer specifieke taak: besef dat inspanning nodig kan zijn  Zelfinzicht
	Maak lange termijn waarde duidelijk Aandacht voor taakopvatting Zin(geving)	Schooldoelen verbinden aan persoonlijke doelen  Zin(geving)		
	Laat ruimte voor keuze  Sturing/begeleiding	Eigen leerweg/manier laten bepalen  Sturing/begeleiding		
		Opbouwende feed forward geven Sturing/begeleiding		
		Met ontwikkelingsgelijken optrekken Sociaal functioneren		

### **Bijlage 3: gespreksleidraad Delphi-sessie**

#### **Ad 1) exploreren: iedereen typt eerst eigen antwoord, daarna volgt gesprek over antwoorden**

Haal je eens een moment in je leven voor ogen waarin je helemaal op ging in iets leren, waarbij alles klopte... schrijf eens factoren op die toen een rol speelden. Waar lag dat nu aan?

- Herken je wat de anderen hebben opgeschreven?
- Wat niet?
- Ga daar eens met elkaar over in gesprek: verschillen jullie hierin van mening?

Haal nog eens een moment in je leven voor ogen waarin je helemaal op ging in iets leren. Lag dat vooral aan: waartoe/waarom je leerde, wat, op welke manier, met wie, waar en wanneer? Je mag maximaal 2 factoren noemen.

Uit onderzoek verschijnen 6 clusters van zaken die belangrijk zijn.

We lopen ze door aan de hand van de hoofdconclusies: zie hieronder.

- Passen jouw antwoorden bij een of meer van deze clusters?
- Kun je elk cluster een rapportcijfer geven: 1 is helemaal niet belangrijk tot 5 is heel belangrijk.
- Kun je de clusters prioriteren van 1 minst belangrijk tot 6 meest belangrijk.
- Kun je de clusters in het juiste kwadrant plaatsen: welke vind je minder of meer belangrijk versus welke krijgen in jouw huidige opleiding veel of juist weinig aandacht?

#### **Ad 2) uitdiepen: iedereen typt eerst eigen antwoord, daarna volgt gesprek over antwoorden**

##### **Begeleiding: leraar moet adequate begeleiding bieden zeggen HB-studenten.**

Maar wat is dat? Leren leren en plannen? Inzicht in jezelf en talenten bieden? Of moet hij vooral er zijn, zorg voor je hebben/je zien.

Gaat het om een leraar die tegelijk rolmodel kan zijn, spiegelbeeld?

Wat betekent dat voor hbo-docenten? Welke docenten?

##### **Sociaal functioneren: leren met gelijkgestemden**

Wat betekenen gelijkgestemden? Hoe praten die, hoe doen die?

Hoe ziet een rolmodel er uit? Heb je die in jouw leven gehad?

Kan dat ook een leraar zijn? Zoeken ze rolmodellen en spiegelbeelden ook in docenten?

Wat betekent dit voor het hbo-onderwijs?

En wat voor hbo-docenten?

##### **Vorm leren: eigen keuze in manier van leren, autonomie**

In eerder onderzoek hebben studenten en experts het over leren op alle levensdomeinen en op tijden en plaatsen waarin jij dat wilt.

Wat is daarbij het belangrijkste? Let op het gaat over manier waarop niet over inhoud.

Wat betekent dit voor het hbo-onderwijs?

##### **Inhoud leren: intens: altijd meer (sneller, dieper, nieuwer, complexer, onbekender)**

Waar gaat het nu precies over?

Kan dat samengaan met heel erg goed worden in 1 ding? Specialiseren? Of juist niet?

Wat betekent dit voor het hbo-onderwijs?



**Zin(geving): leren moet betekenis hebben.**

We hadden het over vorm en inhoud leren... betekenis leren.. het lijkt er op dat leren betekenis moet hebben in en voor jouw eigen leven (levenslang en levensbreed) en het maatschappelijk leven.

Leren moet geen onderwijs als los, instrumenteel ding zijn, maar leren is je leven en moet ergens toe dienen.

Daarom ook brede interesse?

Wat betekent dit voor het hbo-onderwijs?

Wat kunnen docenten hiermee doen?

**Jezelf zijn: anders mogen zijn.**

Wat is dat anders zijn?

Wat is eigenlijk jezelf zijn?

Wat kunnen docenten hiermee doen?

#### **Bijlage 4: Verticale analyse: biografische portretten van de deelnemers aan de Delphi sessie**

- 1) Theo, is behalve student ook docent bij Fontys, veertiger, heeft pas laat hoogbegaafdheid ontdekt.
- 2) Sanne, 2e jaar pabo, kwam via voorlichtingsochtend er achter dat ze kenmerken hoogbegaafdheid herkent. Denkt diep na, maakt het voor zichzelf moeilijk, daardoor doet ze lang over studieonderdelen.
- 3) Noortje, 3<sup>e</sup> jaar verpleegkunde.

Zie hieronder de portretjes van:

- 4) Tim
- 5) Barend
- 6) Karel
- 7) Marijke
- 8) Elise
- 9) Linda

**Tim, 23 jaar, 3<sup>e</sup> jaars Pabo University: ‘mijn studie is sinds de middelbare school een hobbelig paadje.. na de middelbare school kwam ik niet meer weg met het niet maken van huiswerk, daardoor begon ik onvoldoendes te halen en verloor het plezier in mijn studie... ik ga goed op discussiëren, metaforen’.**

Tim groeit op in een hoogopgeleid gezin. Beide ouders hebben het vwo afgerond (zaten bij elkaar in de klas) en vader heeft een universitaire master gedaan en moeder hbo. Ook al was hij een zogenaamde vroege leerling, hij doorloopt de basis- en middelbare school zonder moeite of onvoldoendes. Op het vwo kiest hij voor het profiel Natuur en Techniek en vervolgt hij met de Psychology & Technology bachelor aan TU Eindhoven. In het eerste jaar haalt hij nog het bindend studieadvies, maar is ‘*daarna het studeren een beetje kwijtgeraakt*’, omdat hij niet meer wegwam met alleen wat lessen bijwonen. Uiteindelijk stopt hij er na 4 jaar mee en begint dan met Pabo University: een combinatie van pabo en een pre-master cultuur & media, waar hij nu in het derde jaar zit. Tijdens deze studie wijst een docent hem op zijn mogelijke hoogbegaafdheid die ook een verklaring zou kunnen zijn voor zijn studieproblemen.

### **Inhoud van het onderwijs waarbij Tim floreert**

Tim houdt van tempo en diepgang. Hij haakt af als een docent de hele stof zelf gaat uitleggen, stap voor stap alles uitkauwt en de groep daarna nog een verwerkingsopdracht krijgt. Hij krijgt het liefst wat bronnen aangereikt die hij dan met een groep moet bespreken en waarbij hij dan in kan gaan op wat hijzelf belangrijk vindt. Discussie, ook met wat meer filosofische vragen is dan interessant en vooral als er voorbeelden uit de actualiteit, de wereld, ‘het echte leven’ aan gekoppeld worden. Hij gedijt bij het krijgen van ruimte voor eigen onderwerpen, iets waarin hij nu geïnteresseerd is en wat nu speelt.

### **Vorm en begeleiding van het onderwijs waarbij Tim floreert**

Zijn ideale docent reikt bronnen aan en zet hem en de groep aan de gang om dan zelf te gaan werken, discussiëren. Sommige docenten laten het dan helemaal aan de groep over, maar daar heeft hij niets aan. Zijn ideale docent komt er regelmatig bij om door te vragen, duwtjes in een andere richting te geven, zaken even samen te vatten om zo de groep meer de diepte in te laten gaan en ze meerdere perspectieven te laten zien.

Een portfolio moeten schrijven vindt hij verschrikkelijk; achteraf alsnog alles wat je al gedacht hebt moeten uitschrijven zonder te weten waar nu de grens ligt, wat er nu wel of niet in moet en waarbij hij het gevoel heeft te moeten raden wat docenten willen horen. Als er zoiets is als een portfolio, dan is het belangrijk te weten wat er heel concreet van hem verwacht wordt. Niet dat het dan nog motiverend is, maar zo lukt het tenminste om het klusje nog te klaren. Hij zou veel liever laten zien wat hij kan via een video, een praktijkproduct of in een gesprek. Ook het schrijven van een artikel, zoiets creëren, spreekt hem erg aan.

### **Sociale relaties waarbij Tim floreert en ‘anders zijn’ niet of positief gevoeld wordt**

De ‘caring teacher’ is voor Tim een docent waar je grapjes mee kunt maken, die een gelijke is, maar tegelijk ook iemand is die hem richting kan geven. Iemand die een ‘*holistische kijk heeft op wat een student doet en wie hij is*’. Het is fijn als een docent een gelijkgestemde is, maar niet noodzakelijk. Een gelijkgestemde docent, student of vriend is iemand die doorvraagt, waar hij weinig woorden bij nodig heeft, die hem snel snapt. Iemand die veel metaforen gebruikt, praat over het leven en de wereld. Ook bepaalde ‘op het randje humor’ is belangrijk. Deze humor is goed bedoeld, maar gaat vaak voor sommigen te snel, terwijl gelijkgestemden hem meteen begrijpen. Hij zit nu al in een klas waarin er veel gelijkgestemden zitten en dat is fijn. Het is niet persé nodig, maar een klas met heel veel niet-gelijkgestemden werkt ook niet, zo is zijn ervaring met het volgen van onderwijs bij de reguliere pabo. Een mix is voor hem leuk en ook interessant om van te leren.

**Barend, 21 jaar, 2e jaars werktuigbouwkunde, heeft via Google zijn hoogbegaafdheid ontdekt, is benieuwd hoe anderen het ervaren, is bij studentpsycholoog geweest, omdat hij het *'in zijn studie steeds niet leuk vindt en daardoor vastloopt'*. Doet het liefst in zijn eentje onderzoek.**

Barend groeit met zijn twee broers op in een hbo-omgeving. Moeder heeft een hbo-opleiding in de richting mondzorg, maar heeft na haar opleiding nauwelijks gewerkt. Vader heeft MBO werktuigbouwkunde gedaan en daarna een post-hbo gastetechniek. Hij is tweetalig opgevoed en na de scheiding van zijn ouders gaat hij met zijn Italiaanse moeder naar Italië. Haalt snel taalachterstand in, omdat hij goed was in exacte vakken. Deed zijn best en vond het leuk op school. Komt met zijn broers terug naar Nederland en woont dan 2 jaar in een tehuis, wordt behandeld voor kanker en weet ondertussen snel zijn Nederlands weer op peil te brengen.

Hij wordt boos als hij niet naar het vwo mag, omdat zijn Nederlands en ook Engels nog 'te zwak' zijn. Dat is een keerpunt in zijn schoolloopbaan: hij besluit vanaf dan weinig meer te doen voor school. Daarna bij hbo werktuigbouwkunde gestrand in het 2e jaar. Hij werd daar nogmaals boos, omdat hij bij een vak dingen niet had opgeschreven, omdat die voor hem zo vanzelfsprekend waren. Bovendien zag hij mensen redelijk presteren op toetsen, terwijl ze bij projecten tegenvielen. Dat alles maakte dat hij weinig waarde hechtte aan school, al weet hij dat het *'een noodzakelijk papiertje blijft in de samenleving'*.

### **Inhoud van het onderwijs waarbij Barend floreert**

Barend vindt het fijn als dingen met elkaar verbonden worden. Hij wil zelf de theorie lezen en niet de uitleg synchroon hoeven volgen. Daarna een bijeenkomst, waarbij je de docent vragen kunt stellen. Graag van een docent die heel veel uitstapjes kan maken naar zaken die je met het onderwerp associeert. Liefst zo breed mogelijk, daarom heeft hij ook gekozen voor de breedste technische opleiding. Het is vooral de context die het voor jezelf leuk maakt: iets maken dat zin heeft, waar je zelf voldoening uit haalt, omdat je helemaal zelf moet gaan ontdekken.

### **Vorm en begeleiding van het onderwijs waarbij Barend floreert**

Barend ziet weinig in de reproductiegerichte kennistoetsen die hij nu op zijn opleiding krijgt of in de contextloze rekensommen die hij soms moet maken. Hij denkt dat hij nu vooral op een heel duidelijke manier moet bewijzen dat hij meer kan dan de rest en vooral door iets in zijn eentje te onderzoeken. Iets waarbij hij zelf moet bedenken hoe hij een probleem moet aanpakken. *'Een grote opdracht die heel open is, maar waarbij de docent een aantal inhoudelijke onderdelen noemt die er minimaal in moeten zitten'*. Hij ziet een individuele praktijkproject als ideale toetsvorm (bijvoorbeeld *een prototype maken*).

### **Sociale relaties waarbij Barend floreert en 'anders zijn' niet of positief gevoeld wordt**

Een 'caring' leraar is iemand waar je heen kan gaan om vragen te stellen, waar je je fijn bij voelt, *'een beetje een persoon zoals je vrienden zijn'*: open, spontaan, je eigen mening geven en je eigen gang gaan, een goed gesprek over het leven, de actualiteit, wat je meemaakt'. Iemand die ook niet is van de 'strakke regels'. Gelijkgestemden zoekt hij wel buiten school, als ze er binnen de school zijn is dat meegenomen, maar daar is inhoud belangrijkste.

**Karel, 22 jaar, 3<sup>e</sup> jaars Juridische Hogeschool, is zeer betrokken bij zijn opleiding en wil graag uitgedaagd worden met complexe opdrachten en prikkelende filosofische doordenkvragen.**

Karel komt uit een mbo-opgeleid milieu en is na een regulier basisschooltraject in Nederland komen wonen. Na twee jaar in de internationale schakelklas stroomt hij probleemloos door naar 2 havo. In 4 en 5 havo heeft hij een aantal vakken op vwo niveau gevolgd, maar niet met een eindexamen afgesloten wegens het overlijden van zijn vader. Vervolgd dan met een probleemloos verlopen studie hbo rechten. Wel heeft hij – zeker op de middelbare school – zich nooit echt goed thuis gevoeld in de groep. Onder andere omdat hij sterk gericht is op presteren, het maximale uit zijn studie halen, terwijl zijn omgeving dat veel minder is.

### **Inhoud van het onderwijs waarbij Karel floreert**

Karel vindt het onderwijs interessant als het interessant is voor je beroep, je eigen leren, het leven zelf. Maar theorie is ook interessant, maar daar is weinig ruimte voor. De opleiding laat volgens hem kansen liggen door erg toe te spitsen op praktijkvoorbeelden: theorie die wendbaar toepasbaar is, zou heel interessant zijn. *‘Bijvoorbeeld filosofie vind ik ook heel interessant; hebben we maar heel weinig gehad. Juist allerlei associaties en daarbij filosofische vragen stellen is interessant.’*

Karel vindt dat je de stof jezelf eigen kunt maken door het in het boek te lezen. De docent is er volgens hem om het levendig, beeldend te maken door er anekdotes bij te vertellen, dingen uit zijn leven. Iemand die prikkelt. Iemand die het leuk vindt als je vragen stelt. Juist niet iemand die alles stapje voor stapje uitlegt en ook het proces helemaal uittekent. Iemand die je breder laat kijken, raakvlakken ook met andere disciplines laat zien.

### **Vorm en begeleiding van het onderwijs waarbij Karel floreert**

Karel wil graag met een groepje vanuit huis een probleem oplossen, geen verplichte literatuur en geen bijeenkomsten. Hij ziet de docent dan als iemand om feedback te vragen, als een soort collega, een procesbegeleider in vragende zin: loopt het, wat gebeurt er, maar niet in voorschrijvende zin. *‘Iemand die niets voor mij ingevuld heeft en ook niets gedaan heeft’.*

Een *‘caring teacher’* is iemand die de tijd en moeite neemt om *‘een gesprek met mij aan te gaan over de stof, die ik kan vertrouwen en om mij geeft, die ik altijd mag vragen om advies, ook als het gaat om keuzes maken’.*

### **Sociale relaties waarbij Karel floreert en ‘anders zijn’ niet of positief gevoeld wordt**

Een gelijkgestemde persoon is voor Karel wel prettig maar niet noodzakelijk en soms is het ook prettig om een ander geluid te horen. Gelijkgestemd betekent voor Karel: *‘open, makkelijk even praatje maken als persoon in plaats van docent. Los van docenten: eindeloos praten over alles, iets nieuws ontdekken, open staan voor nieuwe dingen. Om kunnen gaan met cynische, pikzwarte humor: ik kan me daaraan aanpassen om het niet te doen in de klas’.* *‘Als docenten zich bewust zijn van dit soort humor als mogelijk signaal van begaafdere studenten, dan helpt dat misschien. Ik heb meegemaakt dat docenten grapjes echt niet als grapje zagen en daar werd ik dan op aangesproken; dat zou dus niet hoeven als ze zich bewust zijn van mijn soort humor’.*

**Marijke, 20 jaar, 2e jaars Pabo, ontdekt bij Pabo Plus dat ze zelf veel herkent in hoogbegaafdheidskenmerken, maar vindt dat gek om zo te benoemen en is benieuwd hoe andere studenten hiermee omgaan.**

Marijke groeit op in een mbo-/hbo-omgeving. Haar moeder werkt in de verzorging, haar vader als salarisadministrateur. Op de basisschool heeft ze drie jaar gekleuterd en verder het reguliere traject gevolgd op de basisschool van groep 3 tot en met 8. Na een vwo-brugklas is ze naar het gymnasium gegaan met Natuur en Gezondheid als richting. Ze is twee keer gezakt voor het eindexamen en heeft haar cijferlijst via het volwassenonderwijs om kunnen laten zetten in een havo-diploma. Hoewel ze graag geneeskunde had willen studeren, had ze de pabo al langer als plan b. Na het behalen van de entreetoetsen is ze daarmee dan ook begonnen. *'Zij zou graag mee onderzoeken hoe leerkrachten kunnen voorkomen dat hoogbegaafde kinderen gaan onderpresteren. Hiervoor vind ik het wel van belang dat het woord 'hoogbegaafdheid' wat minder negatief beladen wordt. Ook zullen leerkrachten in een vroeg stadium de kenmerken van hoogbegaafde leerlingen moeten herkennen'*.

### **Inhoud van het onderwijs waarbij Marijke floreert**

Het onderwijs moet voor Marijke niet te voorspelbaar zijn. Docenten die de powerpoint vertellen vindt ze maar niets: dat kan ze zelf wel lezen. Ze wil zich meer verdiepen en dat een docent daar concrete voorbeelden uit het echte leven bij haalt: *'actualiteit, de wereld er bij halen, er van alles bij associëren en discussiëren, ook over maatschappelijke thema's'*. Ze houdt van werken vanuit een thema waarbij je nog op *heel veel soorten onderwerpen* in kunt gaan en van heel veel soorten zaken nog dingen kunt leren. En als je ook echt iets voor het echt kan doen, niet een verslag voor in de la. *Doen is ook discussiëren... filosoferen, theoretisch uitdiepen.*

### **Vorm en begeleiding van het onderwijs waarbij Marijke floreert**

Volgens Marijke is het fijner als je je eigen weg naar een bepaald doel kunt bepalen en het dus niet volgens een vast boekje hoeft te doen, want dan is het *'zo voorgedrukt en dat roept uitstelgedrag op (dat weet ik wel, dat boeit met niet zo, er is geen uitdaging)'*.

De docent ziet ze vooral als iemand die verdieping aanbrengt, zich mengt in het gesprek om meer perspectieven te laten zien, een andere richting wijst. Een docent moet zich niet met haar leren leren en planning bemoeien. Op dat soort begeleiding zit ze niet te wachten.

### **Sociale relaties waarbij Marijke floreert en 'anders zijn' niet of positief gevoeld wordt**

Een 'caring teacher' is iemand die op Marijke's behoeften inspeelt en in haar als persoon interesse heeft. *'Iemand die tips aandraagt die voor mij interessant zijn.. die inspeelt op mijn interesse, dus iets dat verder gaat dan een standaard sociaal praatje. Fijn als een leraar ook een gelijkgestemde is'*.

Een gelijkgestemde is voor haar *'iemand waar je nog wat van kan leren, gesprekken die dieper gaan: vooral gesprekken over mijn ontwikkeling, maar ook over een boek dat je hebt gelezen over gezondheid. Met niet gelijkgestemden gaat het minder diep of over onderwerpen die me niet interesseren. Ik probeer me dan aan te passen, maar dat is moeilijk. Ik moet dan ook altijd alles helemaal uitleggen in plaats van aan een paar woorden genoeg te hebben'*. Bij gelijkgestemden kan ze zeggen wat ze denkt zonder aan de formulering te denken. Bij anderen let ze er op minder direct te zijn om anderen niet te kwetsen.

**Elise, 33 jaar, moeder van 3 kinderen, zij-instroom Pabo, via haar eigen hoogbegaafde kinderen, ontdekt ze zelf ook kenmerken hiervan en kan ze dingen in haar jeugd gaan plaatsen.**

Elise komt uit een middelbaar opgeleid milieu. Haar moeder heeft een opleiding verzorging gedaan en haar vader op latere leeftijd een deeltijd-hts opleiding. Basisschool gemiddeld doorlopen (ouders vermoedden dyslexie, maar volgens school geen aanleiding tot onderzoek). School verlaten met mavo/havo advies. Havo binnen 5 jaar afgerond met profiel Natuur en Gezondheid aangevuld met ICT en Frans. Het laatste driekwart jaar weinig tot niet op school geweest vanwege depressiviteit, maar desondanks zonder problemen examens behaald. Hierna 1 jaar Pabo gedaan en na het behalen van de propedeuse naar de Universiteit gegaan. Daar heeft ze de opleiding pedagogische wetenschappen na een half jaar wegens ziekte gestaakt. Vervolgens gestart met hbo pedagogiek. Kwam weinig op school, maar begon vertraging op te lopen toen ze verschijningsplicht kregen en ze vakken moest gaan herhalen omdat ze wegens ziekte niet op school was geweest. Werkte inmiddels ook 32 uur op een woongroep met jongeren en stopte de opleiding. Is nu net gestart met de zij-instroom Pabo. Belangrijkste kantelpunt in haar schoolloopbaan was in het laatste jaar pedagogiek *'waarbij ik een tutor had die mij zag en begreep, waardoor haar zelfvertrouwen een boost kreeg'*. Terwijl ze bij andere opleidingen uitviel omdat ze *'na hard werken en vele uren werk als feedback kreeg dat wat ik gedaan had niet volgens de opdracht was en daarom onvoldoende. Omdat ik hierbij geen inhoudelijke feedback kreeg en ook totaal geen hoogte kreeg van wat ze van mij verwachtten viel ik uit. Kreeg werkelijk het gevoel niet goed genoeg en dom te zijn'*.

#### **Inhoud van het onderwijs waarbij Elise floreert**

*'Niet te veel oplezen uit presentatie, vaart erin houden door niet aan de oppervlakte te blijven, dus snel de diepte ingaan of snel naar andere aanpalende onderdelen. Zoveel mogelijk soorten kennis er bij halen, beeldvormers ook.. zodat je zelf kunt kiezen waar je op verder wilt gaan. Relatie met actualiteit, echte wereld. Ik vind alles leuk en interessant en wil het liefst alles weten, maar ik raak ook weer snel verveeld. Fijn om dan in kleine groepen in discussie te kunnen gaan, de diepte in te gaan. Over dingen die niet zo in boeken terug te vinden zijn maar die meer over visie gaan, waar je over kunt filosoferen, discussiëren'. Ook houdt ze van dingen direct doen: 'door dingen te doen loop ik ergens tegenaan en voel ik de urgentie voor wat ik dan weer moet gaan leren, welke dingen dan belangrijk zijn'.*

#### **Vorm en begeleiding van het onderwijs waarbij Elise floreert**

Elise gedijt niet goed in heel strakke vormen, zoekt graag een eigen manier en loopt er tegenaan als het zo niet mag, als je zelfs specifieke zinnen moet overnemen: *'dat zit gelijk op mijn irritatieniveau'*. Docent moet niet de hele tijd alleen maar praten, maar moet zorgen voor interactie, in groepjes en zelf werken: zelf dus actief bezig zijn. Elise wil geen docent die helpt bij studeren en planning; *'wordt helemaal kriegel als iemand mijn planning gaat maken. Vind het ook vreselijk om zelf een planning tot in detail te moeten aanleveren, alleen voor de docent. Je denkt in een eindpunt en de stappen er tussenin hoef je niet te nemen of op te schrijven'*. Als vorm en inhoud van een eindproduct toch al bekend zijn dan is het fijn als er concrete verwachtingen worden uitgesproken, want dat is goed voor je zelfvertrouwen en weet je dat je niet de verkeerde kant op zit te denken.

#### **Sociale relaties waarbij Elise floreert en 'anders zijn' niet of positief gevoeld wordt**

Een 'caring teacher' is volgens Elise iemand die ziet wie jij bent en door heeft dat je anders denkt, die snapt waar je heen wilt. Het communiceert het prettigste als een docent hetzelfde is, gelijkgestemde dus die snapt dat je stappen overslaat die je in hoofd al genomen hebt.

Een gelijkgestemde is iemand die snel denkt, die overzicht kan bewaren, die meer conceptueel denkt, die in discussie wil gaan, het gesprek wil opzoeken. In communicatie elkaar kunnen volgen, al is dat van de hak op de tak, aan een half woord genoeg. Bij anderen houd je jezelf in, omdat je te snel gaat, je te weinig uitlegt, je bepaalde humor hebt. Elise vindt het moeilijk om de humor te omschrijven, het zijn vaak woordgrapjes, ik zie dingen/maak beelden in mijn hoofd, *'een continue film in je hoofd tijdens een gesprek, waar je dan om moet lachen en mensen dus niet snappen waarom.. gelijkgestemden voelen het aankomen of zien het ook'*.

**Linda, 26 jaar, 4<sup>e</sup> jaars Social Work, met een studie als een hobbelig paadje, waarbij ze pas laat – tijdens haar afstudeerstage - ontdekt dat ze zich herkent in kenmerken van hoogbegaafdheid. Ze vindt het moeilijk om dat zo te benoemen.**

Linda's ouders hebben beiden aan de Technische Universiteit gestudeerd. Haar moeder heeft daar niet zo veel meer mee gedaan, haar vader is hoogleraar. Ze heeft de basisschool 'normaal' doorlopen (geen versnelling, geen verdieping, niks extra's) en is toen naar het tweetalig gymnasium gegaan. Haalde daar regelmatig onvoldoendes en ging het tweede en derde jaar echt met hakken over de sloot over. Volgde een natuur en gezondheidsprofiel gevolgd met Frans, Grieks en Tekenen. Is in het vierde jaar (eigenlijk met te veel onvoldoendes) overgegaan, *'ik denk dat de docenten mij heel erg gunden dat ik bij mijn vrienden kon blijven, omdat het niet goed met me ging'*. Is zelf in het 5e jaar tot de conclusie gekomen dat ze zoveel gaten in basiskennis had, dat ze beter op dat moment (halverwege) terug kon gaan naar het vierde jaar, dan misschien wéér met de hakken over de sloot over te gaan en dan in het examenjaar vast te lopen. Is toen uiteindelijk wel in het 6e jaar geslaagd, maar liet Grieks voor de examens vallen. Is daarna Academische Pabo gaan doen. *'Ik wist niet wat ik wilde en iedereen zei dat ik goed was met kinderen, dus ik ben dat maar gaan doen. Achteraf gezien vond ik niet niks interessant, maar juist alles en kon ik niet kiezen omdat ik het gevoel had niks te kunnen (ik zag overal al voor me hoe ik zou vastlopen)'*. Na twee maanden kwam ze er dankzij de stage al achter dat dit absoluut geen match was. Is toen gaan babysitten als bijbaan en heeft zich georiënteerd op wat ze wilde studeren en toen kwam alsnog Social Work als beste match naar voren. Liep in het tweede jaar vast in haar stage waar ze te weinig verantwoordelijkheden en vrijheid kreeg. Kwam daarna in een burn out terecht en is uiteindelijk in haar zesde jaar toch bij Social Work afgestudeerd. Het belangrijkste, échte kantelpunt, was de derdejaars stage waarin ze heel veel vrijheid kreeg en *'mocht vooral echt mezelf zijn'*. *'Ik herkende de verhalen van de vastgelopen, hoogbegaafde jongeren, omdat ik zelf ook vaker was vastgelopen, en kon me voor het eerst spiegelen aan anderen die op een soortgelijke manier dachten'*. Ook de stagedocent betekende toen veel. *'Zij gaf me de mogelijkheid mijn stagedossier aan te tonen in een vorm die bij mij past, en niet de vorm die de opleiding steeds aanhield. Hierdoor kon ik éindelijk dit onderdeel afronden zonder stééds weer vast te lopen op dezelfde problemen'*. *'Ze heeft me ook een mindset gegeven die mij laat nadenken over hoe ik het systeem zodanig kan aanpassen dat ik erin pas, in plaats van mezelf aan te passen om in het systeem te passen'*.

### **Inhoud van het onderwijs waarbij Linda floreert**

Het moet voor Linda wel gaan over iets uit het echte leven. Dat neemt niet weg dat het fijn is om daar dieper over na te denken, vooral ethische vraagstukken, zoals 'wat is nu eigenlijk een stoornis', 'mag je tot medicatie dwingen?'. Dat laatste heeft altijd erg haar interesse. Ze houdt niet van lessen waarin docenten herhalen wat je al had moeten lezen. Juist interessant is de discussie met mede-studenten en het leggen van de link met de maatschappelijke context, historisch en actueel. *'Maar dat werkt niet als studenten niet op de hoogte zijn van actualiteiten of het al te veel vinden om er iets over te lezen'*. In praktijk iets kunnen betekenen is meer zingevend dan alleen maar theoretische kennis en dat is wat haar beviel aan hbo in plaats van universiteit.

### **Vorm en begeleiding van het onderwijs waarbij Linda floreert**

Linda leert graag vanuit echte praktijkvraagstukken waarbij je zelf kiest welk onderwerp, met wie en hoe je gaat aanpakken. Geen beoordelingsformulier, maar het proces hoe je je ontwikkelt centraal. Linda pleit voor weinig kaders en het vervullen van de drie basisbehoeften. Ze wil ook heel veel vragen kunnen stellen aan de docent. Docenten die ook buiten de kaders om durven te gaan. Allemaal iets voorbereiden en dan met elkaar in discussie gaan; docent is dan een soort gespreksbegeleider. En dan in je eentje iets uitwerken; in groepjes werkt voor haar niet zo goed.



### **Sociale relaties waarbij Linda floreert en 'anders zijn' niet of positief gevoeld wordt**

Een 'caring teacher' is voor Linda iemand die door sociaal wenselijke antwoorden heen prikt, door durft te vragen, die vragen stelt die je tot nadenken aanzetten. Ze zoekt het niet in social talk, standaard gezellig maar in een docent die ze feedback mag geven, vragen mag stellen en die dat dan leuk vindt ook na de les. Dat is belangrijker dan zelf hoogbegaafd zijn. Het gaat er maar om dat docenten open staan, vragen stellen en die willen krijgen. Gelijkgestemd is volgens Linda iemand die een vergelijkbare visie heeft, *'de aansluiting zit hem in humor, heel gevoelig, bezig zijn met jezelf op een diepgaandere manier'*. *Spiegeling is daarbij heel erg nodig.. wie ik wil zijn, me bewust worden wanneer je aan het aanpassen bent, bijvoorbeeld wel op stap gaan maar dat niet leuk vinden. Maar omdat je de mensen wel leuk vindt. ga je maar mee en ga je het gedrag van anderen kopiëren'*.

## Literatuurlijst

- Ballast, I. (2013). *'Daar redden wij het niet mee!' Ervaringen van hoogbegaafde volwassenen met levens- en loopbaanvragen en hoe het onderwijs hoogbegaafde kinderen beter kan voorbereiden op hun volwassenheid*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ECHA opleiding.
- Boer, E. d., Kordelaar, N. v., & Althuizen, M. (2016). *Een andere kijk op (onder)presteren*. Amsterdam: SWP.
- Bos, A. van den (2020). E-book hoogbegaafdheid. [www.giftedpeople.eu](http://www.giftedpeople.eu)
- Brown, M., Peterson, E. & Rawlinson, C. (2020). Research with gifted adults: what international experts think needres to happen to move the field forward. *Roeper Review*, 2020, vol. 42, 95-108.
- Castellano, J. A., & Frazier, A. D. (2011). *Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Clinkenbeard, P.R. (2012), Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychol. Schs.*, 49: 622-630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Corten, F., Nauta, N. & Ronner, S. (2007). Hoogbegaafdheid: sleutel tot innovatie. *Leren in Organisaties*, 1, 32-35.
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126–138. <https://doi.org/10.1177/0016986210397831>
- Dai, D.Y. & Chen, F. (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3):151-168. doi:10.1177/0016986213490020
- Damen, A. (2018). *De opleidingsbehoeften van hoogbegaafde pabo-studenten*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Diepstraten, I. (2006). *De nieuwe leerder*. Leiden: Leiden University.
- Dixon, F. A., Prater, K. A., Vine, H. M., Wark, M. J., Williams, T., Hanchon, T., & Shobe, C. (2004). Teaching to their thinking: A strategy to meet the critical-thinking needs of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 56–76. <https://doi.org/10.1177/016235320402800104>.
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M. & Anzul, M. (1997). *On writing qualitative research*. London: Falmer Press.
- Emans, B., Visscher, E. & Nauta, N. (2017). *Heel slim en toch zonder werk. Hoe kan dat?* IHBV: Delft.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical writing*, 24 (4), 230-235.
- Fiedler, E.D. (2013). You Don't Outgrow it! Giftedness Across the Lifespan. *Advanced Development*. 2012, Vol. 13, p23-41.
- Fredricks, J. A., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 18–30. <https://doi.org/10.1177/0016986209352683>.
- Freeman, J. (2010). *Gifted Lives*. London: Routledge.
- Freeman, J. (2015). Cultural variations in Ideas of Gifts and Talents with special regard to the eastern and western worlds, in: Dai, D.Y. & Ching, C.K. (Eds.), pp. 231-244. *Gifted Education in Asia*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) (2003). *Handbook of Gifted Education* (3th edition) (pp. 60-74). Boston: Pearson Education.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln, *The landscape of qualitative research* (pp. 195-220). London: Sage.
- Heller, K.A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.

- Henfield, M. S., Woo, H., & Bang, N. M. (2016). Gifted ethnic minority students and academic achievement: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/0016986216674556>.
- Heuser, B. L., Wang, K. & S., Salman. (2017). Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*, 4(1). 4-21.
- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 1-13.
- Horsssen, J. van (2016). *Levensloopontwikkelingen in het zelfbeeld van hoogbegaafden*. Delft: Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen.
- Kanevsky, L. & T. Keighley (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement, *Roepers Review*, 26:1, 20-28, DOI: 10.1080/02783190309554235.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Leuven University Press.
- Kieboom, T (2007). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een einstein is*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.
- Kohan-Mass, J. (2016). Understanding Gender Differences in Thinking Styles of Gifted Children. *Roepers Review*, 38(3), 185–198. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1183737>.
- Kooijman, M. (2008a). Delphi-onderzoek. In Kooijman-van Thiel, M. (2008). *Hoogbegaafd, dat zie je zo! Over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden* (pp. 47-58). Ede: OYA productions.
- Kooijman, M. (2008b). Existentieel model. In Kooijman-van Thiel, M. (2008). *Hoogbegaafd, dat zie je zo! Over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden* (pp. 63-72). Ede: OYA productions.
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61, 343–360. <https://doi.org/10.1177/0016986217722840>.
- Manni, M. (2013). *Social coping-strategieën bij hoogbegaafde volwassenen*. Tilburg: Tilburg University.
- Martino, J.P., (1983), *Technological Forecasting for Decision Making*, New York, North-Holland, Elsevier Science Publications.
- Ming Liu, W., & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In *APA Handbook of Giftedness* (pp. 417–431).
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 141–157). Amsterdam: Elsevier.
- Mönks, F.J. en Ypenburg, I. (1995) *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen a/d Rijn: Kluwer Tjeenk Willink.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Van Hell, J., & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, ITS / CBO / Orthopedagogiek.
- Nauta, N. (2013). What can parents, teachers and counselors learn from the knowledge on gifted adults? *NAGC Counseling and Guidance newsletter*, 9(2), 9-12.
- Nauta, N. & Ronner, S. (2007). *Ongeleide projectielen op koers. Werken en leven met hoogbegaafdheid*. Amsterdam: Harcourt Book Publishers.
- Nauta, N. & Ronner, S. (2008). Hoogbegaafdheid op het werk. Achtergronden en praktische aanbevelingen. *Tijdschrift voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde*, 16, 396-399.
- Obbink, L. & Van den Berg, G. (2017). *Hoogbegaafdheid bij jongvolwassen studenten*. Ede: Christelijke Hogeschool.
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167–190. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>.
- Parenté, F.J. & Anderson-Parenté, J.K. (1987), Delphi Inquiry Systems. In: G. Wright and P. Ayton (eds.), *Judgmental Forecasting*, Wiley: Chichester, 129-156.

- Persson, R. S. (2009). The talent of being inconvenient: on the societal functions of giftedness. Paper presented at the *18th World Conference on Gifted and Talented Children*, 3 – 7 August 2009, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Peters, S. J., & Gentry, M. (2010). Multigroup Construct Validity Evidence of the Hope Scale: Instrumentation to Identify Low-Income Elementary Students for Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 298–313. <https://doi.org/10.1177/0016986210378332>.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342–348. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>.
- Renzulli, J.S. (1977). The Enrichment Triad Model: a Plan for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2):227-233. doi:10.1177/001698627702100216.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology®*. *APA handbook of giftedness and talent* (p. 185–199). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>.
- Rijnberg, M. (2018). *Een wereld te winnen: hoogbegaafden in het hbo laten leren*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ECHA opleiding.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Overview of self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Segers, E., & Hoozeveld, L. (2012). *Programmeringstudie Excellentieonderzoek in primair, voortgezet en hoger onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Sools, A. M. (2012). Narratief Onderzoek. *KWALON*, 17(1), 27-35.
- Sternberg, R. (2018) Creative Giftedness Is Not Just What Creativity Tests Test: Implications of a Triangular Theory of Creativity for Understanding Creative Giftedness, *Roepers Review*, 40:3, 158-165, DOI: 10.1080/02783193.2018.1467248
- Stoeger, H., (2009). The History of Giftedness Research. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 17-38). Quebec, Canada: Springer.
- Streznewski, M.K. (1999). *Gifted grownups. The Mixed Blessings of Extraordinary Potential*. New York: Wiley & Sons.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C.(2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest* 12(1), 3-54
- Swanborn, P.G. (2004). Kwalitatief onderzoek en exploratie. *KWALON* 26, jg 9, nr 2: 7-13.
- Thiel, M. van, Nauta, N., & Derksen, J. (2019). An Experiential Model of Giftedness: Giftedness from an Internal Point of View Made Explicit by Means of the Delphi Method. *Advanced Development*, 17.
- Turoff, M. (1970). The design of a policy Delphi. *Technological Forecasting & Social Change*, 2, 149–171. doi:10.1016/0040-1625(70)90161-7.
- Wapnick, E. (2015). Why some of us don't have one true calling. *Ted Talk*: [https://www.ted.com/talks/emilie\\_wapnick\\_why\\_some\\_of\\_us\\_don\\_t\\_have\\_one\\_true\\_calling](https://www.ted.com/talks/emilie_wapnick_why_some_of_us_don_t_have_one_true_calling)
- Webb, J.T., Gore, J.L., Amend, E., De Vries, A. & M. Kim (2008) A Parent's Guide to Gifted Children, *Gifted and Talented International*, 23:1, 155-158, DOI: 10.1080/15332276.2008.11673523.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- White, S.L.J., Graham, L.J., Blaas, S., Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review, *Educational Research Review* (2018), doi: 10.1016/j.edurev.2018.03.001.