

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

**Hoogbegaafde jongeren aan de universiteit: ontwikkeling van een
aanbod voor studie-ondersteuning**

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen
van de graad van Master of Science in de
Pedagogische Wetenschappen

door

Eline van den Muijsenberg

promotor: Prof. Dr. Karine Verschueren

m.m.v: Dra. Alicia Ramos

2020

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

**Hoogbegaafde jongeren aan de universiteit: ontwikkeling van een
aanbod voor studie-ondersteuning**

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen
van de graad van Master of Science in de
Pedagogische Wetenschappen

door

Eline van den Muijsenberg

promotor: Prof. Dr. Karine Verschueren

m.m.v: Dra. Alicia Ramos

2020

Samenvatting

De maatschappij verwacht vaak dat hoogbegaafden de transitie van secundair naar hoger onderwijs zonder problemen ondergaan en slagen aan de universiteit zonder bijkomende ondersteuning. Sommige hoogbegaafde universitaire studenten ervaren echter belemmeringen en presteren lager dan verwacht, ondanks het potentieel om sterke academische resultaten te behalen. Gezien de essentiële rol die hoogbegaafden in de kennismaatschappij kunnen spelen, is een vorm van studie-ondersteuning voor hoogbegaafde universitaire studenten opportuun, zodat deze studenten in de overgang naar het hoger onderwijs wel hun potentieel kunnen waarmaken. In deze masterproef werd hierop ingespeeld en werd een studie-ondersteuningstraject ontwikkeld en vervolgens geëvalueerd.

Ondanks het weinige systematische onderzoek naar hoogbegaafde studenten in de overgang van secundair naar hoger onderwijs, werden in de literatuurstudie verschillende niet-cognitieve persoonskenmerken en omgevingskenmerken gevonden die kunnen verklaren waarom sommige hoogbegaafde studenten onderpresteren. Op basis van deze bevindingen werd de studie-ondersteuning ‘Hoogbegaafd? En toch loop je vast bij het studeren?!’ ontwikkeld en voor acht hoogbegaafde universitaire studenten aan de KU Leuven uitgevoerd.

In deze masterproef werd vervolgens het coachproces door de ogen van de coaches en coachees geëvalueerd aan de hand van surveys en interviews met de coachees, een reflectiegesprek tussen de coaches en veldnotities die gemaakt werden tijdens de studie-ondersteuning. Hierbij worden de randvoorwaarden voor het coachproces, de aanpak en werkwijze van het coachproces en de onderlinge relaties uiteengezet. Daarnaast werden de effecten van de studie-ondersteuning, zoals ervaren door de coachees, geëvalueerd.

Op basis van deze evaluatie, kan geconcludeerd worden dat een studie-ondersteuning, zoals ontwikkeld en uitgevoerd in deze masterproef, een effectieve manier is om de belemmeringen waar hoogbegaafde studenten tegenaan kunnen lopen, aan te pakken. Daarnaast kan geconcludeerd worden waaraan een geschikte studie-ondersteuning moet voldoen wat betreft ontwikkeling en uitvoering. Voor de ontwikkeling lezen coaches idealiter gepaste literatuur zodat ze de juiste kennis over de doelgroep bezitten. Ook dient de groep idealiter homogeen te worden samengesteld met enkel hoogbegaafden, waardoor eenzaamheid vermindert omdat ze het gevoel krijgen dat ze niet de enige hoogbegaafde universitaire student zijn die belemmeringen ervaart. Daarenboven moeten maatregelen genomen worden om de drempel voor het zoeken van hulp te verminderen. Bij de uitvoering lijkt een intakegesprek niet noodzakelijk, maar dient er wel ingezet te worden op een evenwicht tussen discussies, theorie en oefeningen én de ontwikkeling van een goede onderlinge relatie tussen coaches-coachees, waarbij gevoelens van autonomie en competentie bij de coachees worden gestimuleerd.

Woord van dank

Na twee jaar intensief werk presenteer ik met trots en voldoening mijn masterproef als het sluitstuk van mijn opleiding Pedagogische Wetenschappen, Onderwijs- en Opleidingskunde. Het schrijven van deze masterproef verrijkte me zowel op intellectueel als persoonlijk vlak en was niet mogelijk geweest zonder de steun en het advies van enkele personen, die ik oprecht wens te bedanken.

Allereerst richt ik graag een woord van dank aan mijn promotor, Professor K. Verschueren en mijn dagelijks begeleider, mevrouw A. Ramos om dit interessante onderwerp mogelijk te maken en mij doorheen dit uitdagende proces te begeleiden. Hun feedback en wetenschappelijke reflecties waren cruciaal om tot de kwaliteit van deze masterproef te komen en gaven me het gevoel dat ik het schrijfproces van een masterproef niet alleen moest doorlopen.

Ook Joke Vanhoudt, studentenloopbaanbegeleider aan de Dienst Studietoelagen, wens ik graag te bedanken voor de verschillende brainstormmomenten om de studie-ondersteuning vorm te geven. Door bepaalde inzichten uit haar jarenlange ervaring met het begeleiden van (hoogbegaafde) studenten met mij te delen en boeken rond coachingstechnieken uit te lenen, leidde ze me op tot haar mede-coach om de hoogbegaafde studenten te begeleiden.

Voorts wens ik ook alle hoogbegaafde studenten die deelnamen aan de studie-ondersteuning te bedanken. Naast hun deelname aan het coachingstraject, maakten ze tijd vrij om de surveys in te vullen en deel te nemen aan de interviews. Zonder hun medewerking was het niet mogelijk om dit onderzoek te realiseren.

Daarnaast mag mijn vriend niet ontbreken in dit dankwoord, die vaak optrad als luisterend oor en steeds in mij bleef geloven.

Tot slot wens ik ook mijn ouders en broer te bedanken voor hun steun en aanmoedelingen tijdens het schrijven van deze masterproef en mijn gehele universitaire opleiding.

Toelichting aanpak en eigen inbreng

Hoewel de opzet van het onderzoek reeds vaststond, kreeg ik veel autonomie om deze masterproef vorm te geven. Dit ging gepaard met feedback en bijsturing op cruciale momenten.

Vanaf oktober 2018 startte ik met de verkenning van de door mijn dagelijks begeleider aangereikte literatuur. Tot december verdiepte ik me zelf verder in de literatuur en nam ik, op eigen initiatief, contact op met andere universiteiten, op zoek naar ‘best practices’, wat betreft studie-ondersteuning voor hoogbegaafde studenten.

Vanaf februari 2019 gaf ik de studie-ondersteuning zelf vorm en vonden verschillende brainstorm-momenten plaats met Joke Vanhoudt, studieloopbaanbegeleider van de Dienst Studietoelichting aan de KU Leuven. Met haar jarenlange ervaring in het begeleiden van studenten stuurde ze, waar nodig, bij in de ontwikkeling van de studie-ondersteuning. Bovendien nam ik in mei 2019 deel aan de inspiratiemiddag ‘Hoogbegaafdheid in het Hoger Onderwijs’ van het Landelijk netwerk HB-HO te Leiden (NL), om in contact te komen met studieloopbaanbegeleiders die reeds ervaring hadden met dit onderwerp. Het leidde tot een draaiboek met oefeningen, geordend in thema’s die in de literatuur als belemmerend worden omschreven in de overgang naar het hoger onderwijs voor sommige hoogbegaafde studenten. Vanaf september 2019 startte de Dienst Studietoelichting van de KU Leuven met de werving van hoogbegaafde studenten voor de studie-ondersteuning. Vanaf oktober 2019 faciliteerden Joke en ikzelf de studie-ondersteuningssessies aan een groep van acht hoogbegaafde studenten. Voor elke sessie vonden reflectiemomenten plaats om samen de juiste oefeningen te selecteren uit het draaiboek op basis van de noden en behoeften van de deelnemers. Ik maakte didactisch materiaal zoals werkbladen en powerpoints, om tijdens de sessies te gebruiken. Eind november 2019 werkte ik zelfstandig een voorstel uit over de vragen in de survey en het interview, waarop ik deskundige feedback kreeg van mijn promotor en dagelijks begeleider. Ik schreef daarnaast samen met Joke een proposal voor de conferentie van de Landelijke Vereniging van Studietoelichters om de bevindingen van deze masterproef met andere studietoelichters te delen. In december 2019 werden de surveys bij de hoogbegaafde studenten door mezelf afgenomen en vond een reflectiegesprek plaats tussen Joke en mezelf.

Vanaf februari 2020 nam ik ook interviews af bij de hoogbegaafde studenten en transcribeerde, codeerde en analyseerde ik de gegevens. In maart 2020 faciliteerde ik samen met Joke een vormingsmoment voor de studiebegeleiders van de Dienst Studietoelichting aan de KU Leuven. Tijdens deze vorming werden de eerste bevindingen van deze masterproef gedeeld.

De tekst van deze masterproef overschrijdt het aanbevolen aantal pagina’s. Er werd gestreefd naar een evenwicht tussen het zo beknopt mogelijk houden van de tekst en het geven van voldoende informatie over het onderzoeksproces (met beargumentering van de verschillende stappen en beslissingen). Er bleek bovendien meer ruimte nodig door de kwalitatieve aard van het onderzoek, waar citaten en illustraties werden toegevoegd bij de rapportering van de bevindingen uit dit onderzoek.

Inhoudsopgave

Samenvatting	i
Woord van dank.....	ii
Toelichting aanpak en eigen inbreng.....	iii
Inhoudsopgave	iv
Lijst met tabellen.....	vii
Lijst met figuren.....	viii
1. Literatuur.....	1
<i>1.1. Hoogbegaafdheid.....</i>	<i>1</i>
<i>1.2. Transitie naar hoger onderwijs.....</i>	<i>2</i>
<i>1.3. Gifted underachievement</i>	<i>3</i>
<i>1.4. Hoogbegaafde studenten aan de universiteit: onderzoek naar mogelijke belemmerende en faciliterende factoren</i>	<i>5</i>
1.4.1. Niet- cognitieve persoonsfactoren	6
1.4.1.1. Zelfregulerende vaardigheden en studiegewoonten.....	6
1.4.1.2. (Academisch) zelfconcept	9
1.4.1.3. Perfectionisme - Faalangst.....	10
1.4.1.4. Motivatie.....	12
1.4.2. Omgevingskenmerken	14
1.4.2.1. Sociale isolatie – gebrek aan connectie met leeftijdsgenoten	14
1.4.2.2. Leeromgeving.....	15
1.4.3. Conclusie	17
2. Methodologie	18
2.1. Doelen.....	18
2.2. Participanten	18
2.3. Evaluatie	20
2.3.1. Veldnotities.....	20
2.3.2. Survey coachees.....	
2.3.3. Reflectiegesprek coaches.....	21

2.3.4. Interviews coachees	21
2.4. Data-analyse	23
3. Ontwikkeling en beschrijving van een studie-ondersteuning voor hoogbegaafde studenten	24
3.1. Thema's	24
3.2. Draaiboek	25
3.3. Vorm studie-ondersteuning	26
3.3.1. Face-to-face studie-ondersteuningssessies	26
3.1.3.1. Inhoud sessies	27
3.1.3.2. Doelen per sessie	29
3.1.3.3. Overkoepelende doelen	30
3.3.2. Chatgroep	31
3.3.3. Samenstudeersessies	31
3.3.4. Debriefings en prebriefings	31
4. Resultaten	32
4.1. Evaluatie: proces door de ogen van de coaches en coachees	32
4.1.1. De randvoorwaarden voor het coachproces	32
4.1.1.1. Beschikbare tijd	32
4.1.1.2. Beschikbare middelen	33
4.1.1.3. Vertrouwelijkheid en openheid	33
4.1.1.4. Locatie	34
4.1.2. Aanpak en werkwijze van het coachproces	34
4.1.2.1. Samenstelling van de groep	34
4.1.2.2. Vorm van de coaching	35
4.1.2.3. Flexibiliteit	41
4.1.2.4. Draaiboek, werkboek en huiswerk	42
4.1.3. Onderlinge relaties	43
4.1.3.1. Onderlinge relatie coaches en coachees	43
4.1.3.2. Onderlinge relatie coachees	44
4.1.3.3. Vertrouwensrelatie	45

4.2. Evaluatie: effecten, ervaren door de coachees	45
4.2.1. Beleving in de mate dat de doelen van de coaching zijn bereikt	45
4.2.1.1. Evaluatie van de door de coaches geformuleerde doelen van de coaching.....	45
4.2.1.2. Evaluatie van de door de coachees geformuleerde doelen van de coaching.....	52
4.2.2. Suggesties om doelen nog beter te kunnen bereiken	55
5. Discussie	58
5.1. Geschikte studie-ondersteuning.....	58
5.1.1. Ontwikkeling van een studie-ondersteuningstraject	58
5.1.2. Uitvoering van een studie-ondersteuningstraject	60
5.2. Effecten ervaren door de coachees	61
5.3. Andere bevindingen	62
5.4. Maatschappelijke relevantie	63
5.5. Limitaties	63
6. Conclusie	64
7. Referentielijst	65
Bijlagen	72
Bijlage 1: informatie op website	72
Bijlage 2: survey	73
Bijlage 3: evaluatieonderwerpen (Engel, 2009)	76
Bijlage 4: interviewleidraad	78
Bijlage 5: codeerschema.....	81
Bijlage 6: draaiboek	82
Bijlage 7: voorbeeld input studenten	92
Bijlage 8: didactisch materiaal.....	93
Bijlage 9: resultaten survey	100

Lijst met tabellen

Tabel 1	<i>Achtergrondkenmerken van de verschillende deelnemers aan de studie-ondersteuning</i>	19
Tabel 2	<i>Overeenkomst thema studie-ondersteuning en verwijzing literatuurstudie</i>	24

Lijst met figuren

Figuur 1	<i>The Munich Model of Giftedness and Talent (Heller, 1991)</i>	2
Figuur 2	<i>Bevindingen uit de literatuur op basis van het Munich Model of Giftedness and Talent</i>	6
Figuur 3	<i>Pedagogisch-didactisch basisschema, gebaseerd op Standaert et al. (2018)</i>	25

1. Literatuur

1.1. Hoogbegaafdheid

Een eenduidige definitie van hoogbegaafdheid bestaat niet, zoals ook ‘de hoogbegaafde’ niet bestaat (Althuizen, de Boer, & van Kordelaar, 2015). Hoogbegaafdheidswetenschappers zijn het er wel over eens dat hoogbegaafdheid uit verschillende aspecten bestaat. Hoogbegaafdheid wordt gezien als de resultante van de interactie tussen aanleg, omstandigheden en persoonskenmerken (Gagné, 2004; Subotnik, Olszewski-Kubulius, & Worrel, 2011).

Er zijn verschillende modellen die weergeven welke factoren als belangrijk worden beschouwd voor begaafdheid (Wijnekus & Pluymakers, 2016). In deze masterproef wordt het ‘Munich Model of Giftedness and Talent’ van Heller (zie Figuur 1) als uitgangspunt genomen aangezien de validiteit van dit model is bevestigd in verschillende studies (Heller, 2010). Heller definieert hoogbegaafdheid als de individuele, cognitieve, motivationele en sociale mogelijkheden om excellentie te bereiken in één of meerdere gebieden (Heller, 1991). Hij onderscheidt in zijn model verschillende begaafdheidsfactoren (giftedness factors) waaronder intellectuele capaciteiten, creatieve vermogens, sociale competenties, praktische intelligentie, artistieke capaciteiten, muzikaliteit en psychomotoriek (Wijnekus & Pluymakers, 2016). Deze masterproef richt zich op de begaafdheidsfactor ‘intellectuele capaciteiten’, gezien de context van de universiteit en doordat deze begaafdheidsfactor het meest onderzochte domein van begaafdheid in de literatuur is.

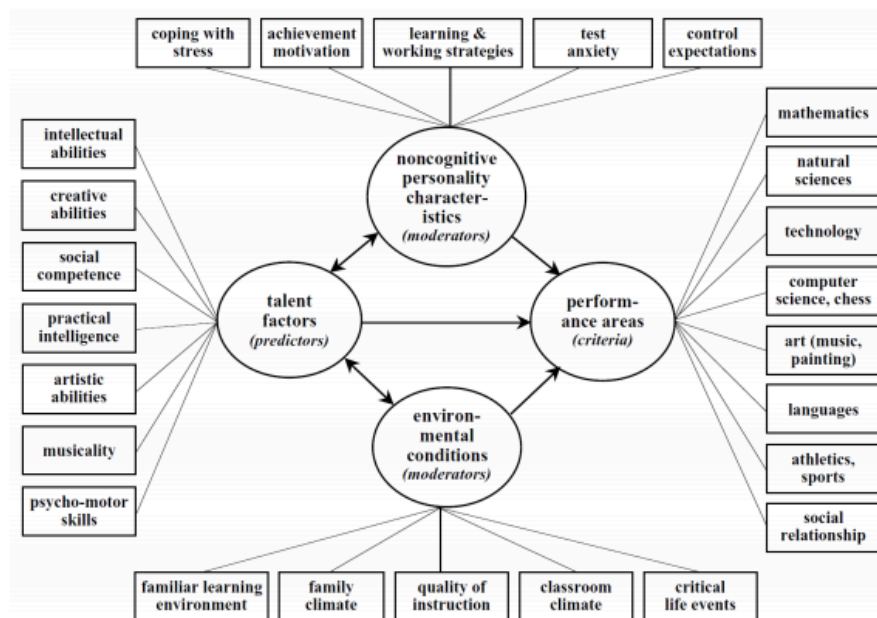
Heller onderscheidt ook twee verschillende moderatoren die een invloed kunnen hebben op het succesniveau van mensen met hoogbegaafdheid: niet-cognitieve persoonskenmerken en omgevingskenmerken. Onder niet-cognitieve persoonskenmerken plaatst hij kenmerken zoals omgang met stress, prestatiemotivatie, werk- en leerstrategieën, (faal)angst, coping skills en drang naar kennis (Heller, 1991; Wijnekus & Pluymakers, 2016). Bij omgevingsfactoren onderscheidt hij factoren zoals het gezinsklimaat, kwaliteit van instructie, klimaat in de klas, ingrijpende gebeurtenissen, het aantal broers en zussen, de geboortevolgorde en het opleidingsniveau van de ouders (Heller, 1991; Wijnekus & Pluymakers, 2016). Deze moderatoren faciliteren of belemmeren de ontwikkeling van de begaafdheidsfactoren (Heller, 2010).

Het ‘Munich Model of Giftedness and Talent’ stelt dus dat het individu tot geleverde prestaties komt door een samenspel van begaafdheidsfactoren, niet-cognitieve persoonskenmerken en omgevingskenmerken (Wijnekus & Pluymakers, 2016).

Er dient te worden opgemerkt dat studies variëren in de operationalisering van hoogbegaafdheid. De meeste onderzoekers bakenen de groep af door het gebruik van gestandaardiseerde cognitieve tests (Jarosewich, Pfeiffer, & Morris, 2002). Anderen gebruiken echter criteria zoals het gebruik van SAT scores of toelating tot een honours programma.

Figuur 1

The Munich Model of Giftedness and Talent (Heller, 1991). Reprinted from 'The Munich high ability test battery (MHBT): a multidimensional multimethod approach' by Heller, K. A. & Perleth, C., 2008, Psychology Science Quarterly, 50(2), 173-188.



1.2. Transitie naar hoger onderwijs

De transitie naar volwassenheid wordt aanzien als een stressvolle periode. In deze transitieperiode wordt vaak van individuen verwacht dat ze hun opleiding vervolledigen, financieel onafhankelijk worden, onafhankelijk leren leven, een eigen familie opbouwen en psychosociaal stabiel blijven (Parker, Saklofske, & Keefer, 2017). In deze transitie naar volwassenheid, vindt voor sommige individuen ook de transitie van secundair naar hoger onderwijs plaats, eveneens een stressvolle periode (Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001). Studenten moeten nieuwe vrienden maken, nieuwe studievaardigheden ontwikkelen, zelfstandig leren leven, hun tijd leren plannen, met geld leren omgaan, enzovoort (Parker, Hogan, Eastabrook, Oke, & Wood, 2006).

De maatschappij verwacht vaak dat hoogbegaafde studenten deze transitie zonder problemen doormaken en slagen aan de universiteit zonder bijkomende ondersteuning (Blaas, 2014; Gomez-Arizaga & Conejeros-Solar, 2003; Ritchotte, Matthews, & Flowers, 2014). Sommige hoogbegaafde studenten presteren echter lager dan verwacht, ondanks het potentieel om sterke academische resultaten te behalen (Reis & McCoach, 2000). Het percentage van de hoogbegaafde studenten dat geïdentificeerd wordt als onderpresteerders verschilt per studie. White, Graham, en Blaas (2018) onderzochten in hun systematische literatuurstudie het percentage van hoogbegaafde onderpresteerders in verschillende

Engelstalige studies. In vier studies over hoogbegaafde onderpresteerders in de lagere school varieerde het percentage tussen 16 en 28 procent. In zes studies over hoogbegaafde onderpresteerders in de middelbare school schommelde het percentage tussen 9 en 23 procent. Percentages over hoogbegaafde onderpresterende universiteitsstudenten werden niet in de literatuur teruggevonden. Uit het onderzoek van Ramos, De Fraine en Verschueren (2019) naar schoolloopbanen van hoogbegaafde leerlingen in Vlaanderen blijkt wel dat 38,6% van de hoogbegaafde studenten die deelnamen aan hun onderzoek vertraging hadden opgelopen binnen het hoger onderwijs. Bij de referentiestudenten ging dit om 41,6% (Ramos, De Fraine, & Verschueren, 2019).

1.3. Gifted underachievement

In de literatuur is er geen consensus over een universele definitie van onderpresteren (Reis & McCoach, 2000). De meeste auteurs definiëren onderpresteren als een incongruentie tussen vermogen en prestatie (Blaas, 2014; Reis & McCoach, 2000). Een kleiner aantal auteurs definiëren onderpresteren als de discrepantie tussen de verwachte prestatie en de werkelijke prestatie. Nog anderen zien onderpresteren als het falen van het ontwikkelen of gebruiken van het latente potentieel zonder referentie naar externe criteria (Reis & McCoach, 2000).

Hoogbegaafde studenten die onderpresteren vormen een heterogene groep (Berlin, 2009; Reis & McCoach, 2000). Delisle (2008) onderscheidt twee verschillende types van onderpresteerders: conventionele onderpresteerders en selectieve ‘consuming’ onderpresteerders. Dit onderscheid werd bevestigd in verschillende andere studies (Hébert & Schreiber, 2010; Kanevsky & Keighley, 2003; Speirs Neumeister & Hébert, 2003; Thompson & McDonald, 2007).

Conventionele onderpresteerders zijn onzeker over hun mogelijkheden om goed te doen (Figg et al., 2012). Ze worden door de auteurs omschreven als afhankelijke lerenden met weinig zelfvertrouwen die afwachtend zijn om nieuwe dingen te beginnen en nieuwe doelen na te streven. Ze zouden ook zelfkritisch zijn over en spotten met hun academische mogelijkheden (Figg et al., 2012; Kanevsky & Keighley, 2003). *Selectieve ‘consuming’ onderpresteerders of ‘nonproducers’* weten volgens de auteurs dat ze slim zijn en kennen hun capaciteiten om hoge punten te halen (Figg et al., 2012). Ze zouden een gezond (academisch) zelfconcept en sterke meta-cognitieve vaardigheden hebben (Speirs Neumeister & Hébert, 2003). Ze vinden het volgens Figg en collega’s (2012) leuk om te leren, maar werken enkel aan werk dat ze interessant vinden omdat ze weten dat school niet de enige plaats is waar ze kunnen leren (Figg et al., 2012). Over het werk dat ze uitvoeren zijn ze vaak tevreden (Speirs Neumeister & Hébert, 2003). Selectieve onderpresteerders zouden het beste nemen van wat school en leerkrachten te bieden hebben en laten de rest voor wat het is (Figg et al., 2012). Ze zouden enkel intrinsiek gemotiveerd zijn voor specifieke gebieden die aansluiten bij hun interesses en persoonlijke doelen (Hébert & Schreiber, 2010). Deze selectieve onderpresteerders zouden daardoor weinig structuur en ademruimte nodig hebben (Speirs Neumeister & Hébert, 2003). Uit de literatuur blijkt dat conventionele onderpresteerders

zowel psychologisch als academisch een risico zouden lopen, terwijl selectieve consumers enkel academisch een risico zouden lopen (Figg, Rogers, McCormick, & Low, 2012; Hébert & Schreiber, 2010).

De literatuur maakt daarnaast verschillende indelingen rond de profielen van hoogbegaafden (Abeysekara, 2014; Baum, Cooper, & Neu, 2001; Betts & Neihart, 1988; Reis & McCoach, 2000). In deze masterproef zal de indeling van Abeysekara (2014) verder worden besproken, aangezien deze indeling specifiek focust op de transitie naar hoger onderwijs, de fase in de onderwijsloopbaan die in deze masterproef wordt bestudeerd.

Abeysekara (2014) onderscheidt zes verschillende profielen van hoogbegaafde studenten waarmee universiteiten kunnen worden geconfronteerd. Deze indeling onderscheidt per profiel van onderpresteerder faciliterende en belemmerende factoren in de transitie naar het hoger onderwijs (Abeysekara, 2014). Het eerste profiel is het *'conventional and independent' profiel*. Deze studenten worden omschreven als gemotiveerd, creatief en zouden geen problemen ervaren omdat ze beantwoorden aan wat de maatschappij van hoogbegaafde studenten verwacht. De studenten doen het volgens Abeysekara (2014) goed aan de universiteit én erna. Ze zouden hun hoogbegaafdheid gebruiken om leiderschapservaringen op te doen door deel te nemen aan verschillende verenigingen en comités aan de universiteit. Het tweede profiel is het *'conventional but dependent' profiel*. Deze studenten worden omschreven als goed aangepaste en sociaal aanvaarde individuen die het onderwijssysteem kennen en dit systeem in hun voordeel kunnen laten werken. Ze zouden instructies en procedures goed kunnen opvolgen, maar hebben geen interesse in het creëren van nieuwe opportuniteiten voor zichzelf. Ze zouden manieren zoeken om het goed te doen op de universiteit met de minste moeite. Volgens Abeysekara (2014) onderpresteren ze later in het leven en zijn ze minder creatief en gemotiveerd. Het derde profiel is het *'divergently gifted and/or talented' profiel*. Deze studenten zijn volgens de onderzoeker zeer creatief en niet goed in het volgen van instructies en procedures. Ze zouden het onderwijssysteem niet kennen en zouden het systeem hierdoor niet in hun voordeel kunnen laten werken. Ze zouden minder sociaal aanvaard zijn doordat ze interpersoonlijke conflicten genereren. Abeysekara (2014) geeft aan dat deze studenten vaak een negatief zelfconcept hebben en een verhoogd risico op onderpresteren op de universiteit en in het latere leven. Het vierde profiel is het *'secretively gifted and/or talented' profiel*. Deze studenten weten volgens de onderzoeker dat ze hoogbegaafd zijn met betrekking tot het leren, maar ze zouden het systeem niet in hun voordeel bespelen. Ze zouden conformeren met niet-hoogbegaafde peers en zouden hun hoogbegaafdheid niet gebruiken uit vrees voor uitsluiting. Ze hebben volgens Abeysekara (2014) een negatief zelfconcept en zouden onderpresteren op de universiteit en in het latere leven. Het vijfde profiel omvat het *'alternatively gifted and/or talented' profiel*. Deze studenten weten volgens de onderzoeker dat ze hoogbegaafd zijn met betrekking tot het leren buiten het curriculum, zoals in sport. Ze zouden niet geïnteresseerd zijn in het leren van een curriculum en hebben volgens Abeysekara (2014) vaak een laag academisch zelfconcept door academisch lage prestaties. Ze

zouden onderpresteren op de universiteit en in het latere leven. Tot slot is er het zesde profiel, dat de *'helplessly gifted and/or talented'* omvat. Deze studenten zouden een bepaalde vaardigheid (bv. goed kunnen schrijven) missen die vereist is voor de meeste universiteiten. Hierdoor zouden ze hun vermogen niet op de gebruikelijke wijze kunnen uiten. Ze zouden hierdoor onderpresteren op de universiteit en in het latere leven (Abeysekara, 2014). Het is belangrijk om te bemerken dat dit geen diagnostische classificatie is, maar theoretische concepten die inzichten kunnen geven in het faciliteren van groei van de hoogbegaafden (Betts & Neihart, 1988).

Ondanks het feit dat onderzoekers verschillen in de profielen van hoogbegaafden die ze onderscheiden, kan besloten worden dat de groep hoogbegaafde studenten heterogeen is en dat niet alle hoogbegaafde studenten een succesvolle studieloopbaan kennen. Er zijn dan ook verschillende belemmerende en faciliterende factoren die hoogbegaafde studenten aan de universiteit kunnen ervaren. In het volgende deel zal dieper ingegaan worden op deze factoren.

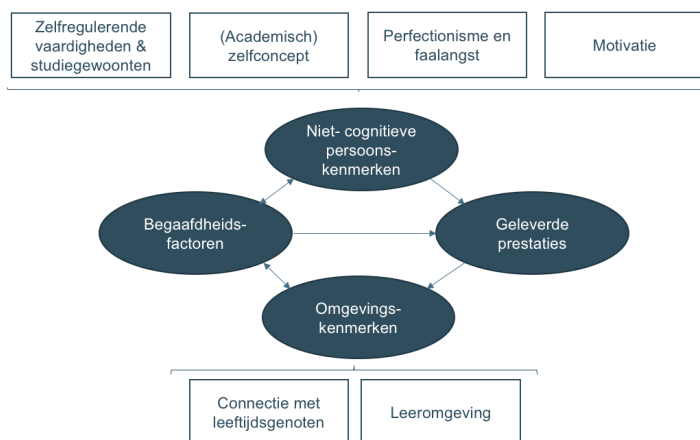
1.4. Hoogbegaafde studenten aan de universiteit: onderzoek naar mogelijke belemmerende en faciliterende factoren

Het 'Munich Model of Giftedness and Talent' van Heller (2010) stelt dat niet-cognitieve persoonsfactoren en omgevingskenmerken de ontwikkeling van begaafdheidsfactoren kunnen faciliteren of belemmeren (zie eerder) (Heller, 2010). Naar analogie met de onderverdeling in dit model, worden in dit deel de verschillende niet-cognitieve persoonsfactoren en omgevingsfactoren beschreven die in de literatuur als belemmerend en faciliterend worden ervaren door hoogbegaafde studenten aan de universiteit, waardoor ze er moeizaam in slagen om hun academische carrière succesvol te doorlopen (zie Figuur 2).

Internationaal is er reeds veel onderzoek gedaan naar hoogbegaafdheid bij kinderen in de lagere en middelbare school, maar er zijn weinig studies over hoogbegaafde universiteitsstudenten. De studies over hoogbegaafde universitaire studenten gaan over de transitie naar de universiteit (Almukhambetova & Hernandez-Torrano, 2020; Grauwet, 2017; Keijsers, 2018; Sauder, 2015), motivatie (Baslanti & McCoach, 2006; Gomez-Arizaga & Conejeros-Solar, 2013; Hammond et al., 2007; Hébert & Schreiber, 2010), zelfregulerende vaardigheden (Conejeros-Solar & Gomez-Arizaga, 2015; Ruban & Reis, 2006), sociale isolatie (Gómez-Arízaga en Conejeros-Solar, 2013; Hébert & McBee, 2007) en perfectionisme (Speirs Neumeister, 2004).

Figuur 2

Bevindingen uit de literatuur op basis van het ‘Munich Model of Giftedness and Talent’



Belangrijk om op te merken is dat de studies over hoogbegaafde studenten aan de universiteit vaak kwalitatief zijn van opzet, met een kleine steekproef zonder referentiesteekproef van normaalbegaafde studenten. Bovendien zijn de criteria voor hoogbegaafdheid vaak verschillend: sommige onderzoekers gebruiken SAT scores, anderen gebruiken de toelating tot een honours programma en nog anderen gebruiken een identificatie tijdens de lagere of middelbare school als criteria. Dit bemoeilijkt de onderlinge vergelijking van de studies.

1.4.1. Niet- cognitieve persoonsfactoren

Er zijn verschillende niet- cognitieve persoonsfactoren die het presteren van hoogbegaafde studenten aan de universiteit kunnen faciliteren en belemmeren (Figuur 2). De kenmerken die het vaakst voorkomen in de literatuur zullen achtereenvolgens worden beschreven: zelfregulerende vaardigheden en studiegewoonten (1.4.1.1.), (academisch) zelfconcept (1.4.1.2.), perfectionisme – faalangst (1.4.1.3.) en tot slot motivatie (1.4.1.4.).

1.4.1.1. Zelfregulerende vaardigheden en studiegewoonten

Zelfregulerende vaardigheden worden gedefinieerd als ‘a set of abilities that help a person to control and monitor their own behavior, thoughts and changing them flexibly in accordance with the demands of the situation’ (Tortop, 2015, p.42). Ze omvatten vaardigheden zoals timemanagement en eigen leerdoelen kunnen stellen (Tortop, 2015).

Er worden in de literatuur verschillende redenen aangehaald waarom hoogbegaafde studenten een gebrek aan zelfregulerende vaardigheden kunnen hebben. De meeste hoogbegaafde onderpresteerders zijn tijdens hun vroegere schoolervaringen onvoldoende uitgedaagd (Snyder & Linnenbrink- Garcia, 2013) en behoorden tot de top van hun klas (Conejeros- Solar & Gomez-Arizaga, 2015; Robinson, 1997; Sauder, 2015). Ze hebben mogelijks nooit een leerroutine ontwikkeld en waren het vaak niet gewoon

om moeite en tijd in studeren te steken, aangezien ze de natuurlijke vaardigheden hadden om snel te leren en informatie te absorberen (Favier- Townsend, 2014; Sauder, 2015). Wanneer het curriculum echter moeilijker en uitdagender wordt, zoals in de transitie naar het hoger onderwijs, weten deze studenten volgens sommige onderzoekers niet hoe ze moeten omgaan met het nieuwe materiaal (Favier- Townsend, 2014). Tevens zouden ze aan de universiteit vaak cognitief weinig inspanningen doen. Hoogbegaafde studenten zouden hierdoor vaak door een soort ‘trial and error’ periode moeten om uit te zoeken welke studiemethode werkt voor één vak en wat voor een ander. Ze zouden hierbij bovendien vaak weigeren hulp te vragen, omdat ze dan hun nederlaag in het studeren moeten toegeven (Sauder, 2015).

Aangezien zelfregulerende vaardigheden significante voorspellers van prestaties van hoogbegaafde studenten zijn (Ritchotte et al., 2014), zou een gebrek aan zelfregulerende vaardigheden een belemmerende factor in het presteren van hoogbegaafde studenten aan de universiteit kunnen zijn.

Conejeros- Solar en Gomez- Arizaga (2015) onderzochten het doorzettingsvermogen en de ervaren moeilijkheden van hoogbegaafde studenten aan de universiteit, in een comparatieve exploratieve studie bij 209 niet-hoogbegaafde en 45 hoogbegaafde ‘college’-studenten. Studenten werden in deze studie als hoogbegaafd beschouwd, wanneer hun score op de Raven’s Standard Progressive Matrices test tot het 75^e percentiel of hoger behoorde. Ze concludeerden door de analyse van antwoorden op open vragen van hoogbegaafde studenten dat deze studenten aan de start van hun opleiding vaak moeite hebben met het gebruik van zelfregulerende leerstrategieën zoals studie- en timemanagementmethoden, door een gebrek aan academische voorbereiding in het secundair onderwijs. Er werd voor dit onderdeel geen vergelijking gemaakt met niet-hoogbegaafde studenten (Conejeros-Solar & Gomez-Arizaga, 2015).

Ruban en Reis (2006) onderzochten de zelfregulerende leerstrategieën van hoogpresterende en onderpresterende hoogbegaafde universiteitsstudenten. 131 hoogbegaafde honours studenten en 49 onderpresterende hoogbegaafde studenten vulden de Learning Strategies en Study Skills Survey in, waarin gevraagd werd naar academische gedragingen en zelfregulerende leerstrategieën. De hoogbegaafde honours studenten die deelnamen aan de studie hadden een SAT score van 1320 of meer en moesten tot de top 8% van hun klas in het secundair onderwijs behoren. De onderpresterende hoogbegaafde studenten werden gerekruteerd uit een universitair interventieprogramma voor studenten die academisch ‘at risk’ zijn. De onderzoekers vonden dat hoogpresterende studenten strategieën gebruikten waardoor ze de leerstof dieper verwerkten, zoals het gebruik van geheugensteuntjes. Onderpresterende hoogbegaafden gebruikten echter strategieën waardoor ze de leerstof oppervlakkig verwerkten, zoals het herlezen van notities en het maken van flashcards. Hierdoor kenden ze de leerstof vaak tot het werd geëxamineerd, maar niet langer (Ruban & Reis, 2006).

Sauder (2015) onderzocht in haar studie de transitie-ervaring van middelbare school naar de universiteit van 39 hoogbegaafde eerstejaarstudenten aan de hand van semi-gestructureerde interviews,

focusgroepen en surveys. Ze concludeerde dat hoogbegaafde studenten in de overgang van het secundair naar hoger onderwijs vaak moeten leren studeren. Hoewel er vaak wordt aangenomen dat hoogbegaafde studenten van nature hun vaardigheid om te studeren ontwikkelen als gevolg van hun begaafdheid, zijn deze studenten zich soms niet bewust van hun leerproces, waardoor ze aan de start van de universiteit problemen ervaren met studeren en hun zelfregulerende vaardigheden (Sauder, 2015).

Problemen met zelfregulerende vaardigheden werden ook door hoogbegaafde studenten aan de KU Leuven en Universiteit Leiden aangeduid in het onderzoek van Grauwet (2017) en Keijsers (2018).

Grauwet (2017) interviewde in het kader van haar praktijkstage Onderwijs- en Opleidingskunde aan de KU Leuven 15 universiteitsstudenten en focuste zich op de onderzoeksvraag ‘Welke nood is er aan bijkomende ondersteuning voor hoogbegaafden op centraal niveau?’. Hierbij werden studenten, die geen IQ test moesten voorleggen, maar zich moesten herkennen in hoogbegaafdheid, tevens gevraagd om hun sterktes en belemmeringen rond hoogbegaafdheid aan te geven. De studenten uit haar onderzoek gaven aan een zeer slechte studiehouding te hebben, aangezien ze in het secundair nooit hebben moeten leren en nooit een studieplanning hebben moeten maken. Ze gaven hierbij aan dat ze niet vaak om hulp vragen omdat het aanvoelt als falen aangezien ze intelligent genoeg zijn.

Keijsers (2018) interviewde in het kader van haar opleiding tot ECHA-specialist in Gifted education negen vrouwen en drie mannen met een gemiddelde leeftijd van 25,5 jaar. De deelnemers hadden een IQ-score van ten minste 130 op een gevalideerde intelligentietest en waren bezoekers van de afdeling studentenondersteuning van de Universiteit Leiden. In haar onderzoek peilde ze naar wat hoogbegaafde studenten aan de Universiteit van Leiden zien als factoren die leiden tot verminderd welbevinden en studiesucces. Zes van de twaalf studenten gaven aan dat ze niet weten hoe ze moeten studeren, omdat ze in de lagere en middelbare school niet hebben geleerd hoe ze moeten studeren. Vijf studenten geven aan geïnteresseerd te zijn in alle interessante zijpaden. Hierdoor hebben ze meer kennis vergaard, waardoor het antwoorden op vragen tijdens examens moeilijk is. Bovendien geraken sommige van deze studenten hierdoor niet door alle leerstof. Daarnaast geven vier studenten aan dat ze problemen hebben met goed timemanagement en drie studenten hebben last van uitstelgedrag: ze kunnen wel plannen, maar ze houden zich niet aan hun planning en werken last-minute. Vier studenten geven aan moeite te hebben met meerkeuzevragen, omdat ze meer interpretatiemogelijkheden zien. Ze denken ook vaak teveel door, waardoor ze moeite hebben met gemakkelijke examens. Ze kiezen vaak voor het verkeerde antwoord omdat het nooit het gemakkelijke antwoord kan zijn (Keijsers, 2018).

Er zijn dus verschillende internationale studies (Conejeros- Solar & Gomez- Arizaga, 2015; Ruban & Reis, 2006; Sauder, 2015) en Belgische/ Nederlandse studies (Grauwet, 2017; Keijsers, 2018) die erop wijzen dat hoogbegaafde universiteitsstudenten een gebrek aan zelfregulerende vaardigheden kunnen hebben. Dit gebrek aan deze zelfregulerende leerstrategieën bij hoogbegaafde studenten kan bovendien leiden tot weinig doorzettingsvermogen (Conejeros- Solar & Gomez- Arizaga, 2015; Favier-Townsend,

2014; Snyder & Linnenbrink- Garcia, 2013). Er kan dus besloten worden dat een gebrek aan zelfregulerende vaardigheden voor hoogbegaafde studenten aan de universiteit een belangrijke belemmerende factor kan zijn voor het presteren aan de universiteit.

1.4.1.2. (Academisch) zelfconcept

Het zelfconcept kan gedefinieerd worden als ‘our attitudes, feelings and knowledge about our abilities, skills, appearance, and social acceptability’ (Hoge & Renzulli, 1993, p.449). Zoals de definitie impliceert, zijn er verschillende dimensies wat betreft zelfconcept. In deze studie zal dieper ingegaan worden op het academisch zelfconcept, wat kan gedefinieerd worden als de beoordeling die een individu heeft over zijn of haar eigen mogelijkheden en vaardigheden ten opzichte van leren (Blaas, 2014).

Het Big-Fish-Little-Pond effect stelt dat het academisch zelfconcept niet alleen samenhangt met reflecties over eigen mogelijkheden en vaardigheden, maar ook met de vergelijking van de eigen prestaties met die van een groep waarmee de student zichzelf identificeert (Mendaglio, 2013; van Horssen, 2017; Wouters, Verschueren, & Gadeyne, 2016). Gelijkwaardige studenten hebben een lager academisch zelfconcept in klassen of scholen waar het gemiddelde prestatieniveau van de klasgenoten hoog is, en een hoger academisch zelfconcept in klassen of scholen waar het gemiddelde prestatieniveau van de klasgenoten laag is.

Er zijn twee soorten sociale vergelijking: opwaartse en neerwaartse vergelijking (van Horssen, 2017). Bij opwaartse vergelijking vergelijkt de hoogbegaafde student zichzelf met studenten die volgens hem of haar beter zijn. Dit leidt tot negatieve gevoelens (bijvoorbeeld afgunst en frustratie) wanneer de situatie onbereikbaar is, maar tot positieve gevoelens wanneer naar de situatie van de ander kan worden toe gestreefd en de situatie kan worden bereikt. Bij neerwaartse vergelijking vergelijkt de student zich met mensen die volgens hem of haar slechter zijn. Dit leidt tot positieve gevoelens wanneer de persoon de idee heeft dat hij of zij beter is dan de ander. Dit leidt tot negatieve gevoelens wanneer de persoon angst heeft dat hij of zij in dezelfde situatie kan belanden (van Horssen, 2017).

Hoogbegaafde studenten hebben in het algemeen een hoger academisch zelfconcept dan niet-hoogbegaafde studenten (Feldhusen & Kolloff, 1981). Wanneer onderzoekers in studies het zelfconcept van hoogbegaafde presteerders en onderpresteerders in het secundair onderwijs vergelijken, constateren ze dat hoogbegaafde onderpresteerders een lager academisch zelfconcept hebben dan hoogbegaafde presteerders (Van Boxtel & Mönks, 1992). Het is echter niet duidelijk of een laag academisch zelfconcept leidt tot onderpresteren of dat onderpresteren leidt tot een laag academisch zelfconcept (Blaas, 2014). Aangezien onderzoek aantoont dat studenten met een hoger academisch zelfconcept over het algemeen succesvoller omgaan met de nieuwe academische eisen van het hoger onderwijs en een grotere slaagkans hebben in het eerste jaar van het hoger onderwijs (Mooney, Sherman & Lopresto, 1991; Wouters, Germeijs, Colpin, & Verschueren, 2011), kan gesteld worden dat een laag academisch

zelfconcept een belemmerende factor kan zijn voor het presteren van hoogbegaafde studenten aan de universiteit.

De universiteit kan echter gezien worden als een grote educatieve vijver waar sociale vergelijkingsprocessen – bijvoorbeeld van talenten, kwaliteiten of vaardigheden kan plaatsvinden (Mendaglio, 2013). De overgang naar de universiteit kan gepaard gaan met een verandering van de vergelijkingsgroep die gemiddeld genomen hoger zal presteren. Hoogbegaafde studenten kunnen bijgevolg ontdekken dat andere studenten even goede of zelfs betere punten hebben. Hierdoor kunnen sommige hoogbegaafde universitaire studenten aan hun intelligentie en vaardigheden beginnen te twijfelen (Robinson, 1997; Sauder, 2015; Speirs Neumeister, 2004). Dit zou dus kunnen leiden tot een daling van het academisch zelfconcept bij deze studenten. Hoewel dit proces veelvuldig wordt beschreven in de literatuur over hoogbegaafdheid is er voor zover wij weten geen longitudinaal onderzoek dat deze daling van het academisch zelfconcept bij de overgang naar het hoger onderwijs bevestigt.

Het (academisch) zelfconcept werd in de studie van Grauwet (2017) aan de KU Leuven niet onderzocht. In het onderzoek van Keijsers (2018) aan de Universiteit Leiden gaven 3 studenten aan dat ze een laag zelfconcept hebben.

1.4.1.3. Perfectionisme - Faalangst

Perfectionisme wordt in de literatuur op verschillende manieren geconceptualiseerd. In het algemeen weerspiegelt perfectionisme hoge en onrealistische standaarden in combinatie met zelf-kritiek (Rice, Leever, Christopher, & Porter, 2006). Hewitt en Flett (1991) beschrijven perfectionisme in hun ‘Multidimensional Model of Perfectionism’ als een driedimensionaal construct, bestaande uit ‘self-oriented’, ‘socially prescribed’ en ‘other oriented’ perfectionisme. ‘Self-oriented’ perfectionisten zetten hoge persoonlijke standaarden en doelen voor zichzelf en evalueren hun prestatie met deze standaarden. Ze zijn vaak heel kritisch over hun eigen werk (Hewitt & Flett, 1991). ‘Socially prescribed’ perfectionisten zijn individuen waarvoor hoge standaarden worden opgelegd door anderen en ‘other oriented’ perfectionisten zijn individuen die hoge standaarden opleggen aan anderen (Hewitt & Flett, 1991). Faalangst kan worden gedefinieerd als de angst om niet te voldoen aan de verwachtingen van zichzelf en/of anderen, waardoor iemand niet meer normaal kan functioneren (Daeter, 2015).

Wanneer hoogbegaafde studenten de interne of externe opgelegde standaarden en verwachtingen niet halen, worden ze gefrustreerd en wordt hun zelfwaarde bedreigd (Berlin, 2009; McRae, 2002; Sauder, 2015). De hoogbegaafde student kan zijn of haar zelfwaarde beschermen aan de hand van verschillende copingsmechanismen zoals zelfhandicapering. Bij zelfhandicapering creëert het individu een obstakel of sabotage zodat deze op voorhand een excuus heeft voor het potentiële falen, bijvoorbeeld te weinig tijd om te studeren voor een examen (Tadik, Akca, & Ucak Azboy, 2017). Hierdoor kan het falen toegeschreven worden aan de beperking en niet aan de lage bekwaamheid. Het falen wordt

geëxternaliseerd, waardoor de zelfwaarde wordt beschermd. Wanneer de hoogbegaafde ondanks zelfhandicapering toch een succes behaalt, dan wekt dit de impressie dat de student grote uitdagingen heeft overwonnen (Smith, Hardy, & Arkin, 2009). Op korte termijn heeft deze copingstrategie voordelen, maar op langere termijn zorgt dit voor onder andere een dalende en lagere prestatie (Snyder, Malin, Dent, & Linnenbrink-Garcia., 2014). Faalangst en perfectionisme kunnen dus leiden tot een bedreiging van de zelfwaarde van hoogbegaafde studenten, met zelfhandicapering en een dalende prestatie tot gevolg. Het zou dus een belangrijke belemmerende factor kunnen zijn voor het presteren van hoogbegaafde studenten aan de universiteit.

Almukhambetova en Hernandez-Torrano (2020) onderzochten in hun kwalitatieve exploratieve studie de aanpassing van 30 hoogbegaafde studenten bij de overgang van secundaire scholen voor hoogbegaafden naar twee universiteiten in Kazachstan. Dit deden ze door middel van vier focusgroepen en acht individuele interviews. Ze vonden dat maatschappelijke verwachtingen en verwachtingen van ouders voor sommige hoogbegaafden uit de studie leidden tot een positieve invloed op hun verlangen om hoog te presteren. Dit in tegenstelling tot andere hoogbegaafde studenten uit de studie waarbij de druk leidde tot faalangst en stress (Almukhambetova & Hernandez-Torrano, 2020).

Speirs Neumeister (2004) onderzocht via een kwalitatieve interviewstudie de ontwikkeling van ‘socially prescribed’ en ‘self-oriented’ perfectionisme bij 12 hoogbegaafde eerstejaarsstudenten die deelnamen aan een honours programma. De auteur concludeerde uit deze studie dat een autoritaire opvoedingsstijl met perfectionistische ouders vaak aanleiding gaf tot hoge verwachtingen, angst om anderen teleur te stellen en een eigenwaarde verbonden met prestatie, waardoor hoogbegaafde studenten een vorm van ‘socially prescribed’ perfectionisme kunnen ontwikkelen. Daarnaast vond deze studie ook enkele factoren die bijdragen tot ‘self-oriented’ perfectionisme, zoals geen inspanningen moeten leveren in de vroegere schoolloopbaan en geen ervaring met falen op academisch vlak.

Sauder (2005) (zie eerder) concludeerde in haar onderzoek bij 39 hoogbegaafde universitaire studenten dat maatschappelijke, familiale en persoonlijke verwachtingen, samen met de verwachtingen die verband houden met het hoogbegaafdheidslabel voornamelijk verantwoordelijk waren voor de belemmeringen in de ontwikkeling van verschillende studievoordigheden. Bovendien leidde de eerste faalervaring aan de universiteit ertoe dat sommige hoogbegaafden uit haar onderzoek hun zelfperceptie als hoogbegaafde in vraag stelden (Sauder, 2005).

Faalangst en perfectionisme werden ook vastgesteld bij hoogbegaafde universitaire studenten in het Belgisch onderzoek aan de KU Leuven door Grauwet (2017) en in het Nederlandse onderzoek aan de Universiteit Leiden door Keijsers (2018). In het onderzoek van Grauwet (2017) gaven de hoogbegaafde studenten aan een grote druk op zichzelf te leggen. Ze voelden een grote teleurstelling wanneer ze ergens niet in slaagden, omdat ze wel de academische capaciteit hiervoor hebben. Daarenboven geven ze aan last te hebben van stress en faalangst, waardoor ze geen uitdagingen durven aangaan. Ze vinden het

daarnaast moeilijk om in te schatten hoe hoog de verwachtingen liggen, bijvoorbeeld hoe diep de leerstof gekend moet zijn voor een examen. In de studie van Keijsers (2018) gaven 6 studenten aan last te hebben van perfectionisme, faalangst en faalvermijding. Drie studenten gaven daarenboven aan last te hebben om te voldoen aan de verwachtingen van de maatschappij.

1.4.1.4. Motivatie

Motivatie wordt in de literatuur vaak onderzocht. Er bestaan dan ook veel verschillende theorieën en modellen van motivatie (Clinckenbaerd, 2012). Er zijn bovendien vele studies die onderzoeken hoe verschillende soorten motivatie (zoals ‘competence beliefs’, ‘task value’, ‘achievement goal orientation’) verband houden met het leren van studenten (Linnenbrink- Garci et al., 2018). In het algemeen wordt motivatie gedefinieerd als ‘the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained’ (Schunk, Pintrich, & Meece, 2013, p.5). Motivatie wordt daarbij vaak gezien als een psychologisch proces dat voortkomt uit de interactie tussen omgevingsfactoren en individuele factoren (Ariani, 2016). In deze paragraaf zal dieper ingegaan worden op prestatiemotivatie. Uit onderzoek blijkt dat een sterke prestatiemotivatie, in combinatie met begaafdheidsfactoren zoals intelligentie of individuele persoonskenmerken een belangrijke predictor kan zijn voor academisch succes (Ridgell & Lounsbury, 2004). Bovendien zou motivatie bijdragen tot een goede transitie naar de universiteit en wordt het geassocieerd met meer doorzetting, aanpassing en engagement in het hoger onderwijs (Vallerand & Bissonnette, 1992). Een gebrek aan motivatie kan dus als een belemmerende factor voor het presteren van hoogbegaafde studenten aan de universiteit worden ervaren.

In deze paragraaf worden allereerst internationale studies rond (prestatie)motivatie (Baslanti & McCoach, 2006; Gómez-Arízaga & Conejeros-Solar, 2013; Hammond, McBee, & Hébert, 2007) en een studie rond selectieve presteerders (Hébert & Schreiber, 2010) besproken. Tot slot volgen de bevindingen uit de Belgische en Nederlandse studies (Grauwet, 2017; Keijsers, 2018).

Hoogbegaafde universitaire onderpresteerders hebben vaak een lagere motivatie dan hoogbegaafde presteerders (Baslanti & McCoach, 2006). Dit vonden Baslanti en McCoach (2006) in hun studie bij 91 hoogbegaafde onderpresteerders die vergeleken werden met 74 andere studenten aan de universiteit van Bogazici in Istanbul. Ze maakten gebruik van het School Attitude Assessment Survey Revised (SAAS-R) instrument en concludeerden dat de vergelijkingsgroep en hoogbegaafde onderpresteerders op de 5 subschalen (academische zelf-perceptie, attitudes tegenover leerkrachten, attitudes tegenover school, doelwaardering en motivatie/ zelf-regulatie) verschilden. De subschaal ‘motivatie/ zelf-regulatie’ was de beste predictor van onderpresteren. Dit impliceert volgens Baslanti en McCoach (2006) dat interventies om onderpresteerders aan de universiteit te helpen, componenten zoals motivatie en zelf-regulatie zouden moeten behandelen. Merk op dat in dit onderzoek de subschaal ‘motivatie/zelf-regulatie’ vooral polste naar de zelfregulerende vaardigheden van de student.

Gómez-Arízaga en Conejeros-Solar (2013) deden onderzoek naar prestatie- motivatie door middel van 2 focusgroepen bij 12 universiteitsstudenten die deelnamen aan verrijkingsprogramma's. Om deel te mogen nemen aan de verrijkingsprogramma's moesten de studenten tot de top 10% van hun leeftijdsgroep behoren. De onderzoekers concludeerden dat deze studenten motivatie omschrijven als een strategie die hen helpt moeilijkheden te overwinnen en door te zetten in hun studies. Deze motivatie leidde tot duidelijke doelen van de studenten voor hun toekomst wat betreft werk en verdere studies. Volgens de onderzoekers stimuleert deze prestatie-motivatie het implementeren van copingstrategieën, zoals het ontwikkelen van efficiënte studievaardigheden of timemanagementvaardigheden (Gómez-Arízaga & Conejeros-Solar, 2013).

Hammond en collega's (2007) interviewden in hun exploratief onderzoek zes alumni- studenten van een honours programma aan de Southeast Technological University (Ierland) over factoren die hun prestatiemotivatie hadden beïnvloed. Om te kunnen deelnemen aan het onderzoek, moesten de studenten (1) als hoogbegaafd zijn geïdentificeerd, (2) als full-time student zijn ingeschreven aan de universiteit en (3) deelgenomen hebben aan een honours programma voor minstens 4 jaar. Hammond en zijn collega's (2007) vonden dat de prestatiemotivatie van de hoogbegaafde studenten samenhang met meerdere factoren, waaronder het hebben van een dichte vriendenkring, een ondersteunend sociaal netwerk, hun verlangen om uitdagingen te overwinnen en behoefte aan erkenning (Hammond et al., 2007).

Sommige hoogbegaafde studenten zijn selectieve presteerders of intrinsiek gemotiveerde individuen die hun vaardigheden gebruiken in specifieke gebieden die hun interesses en persoonlijke doeloriëntatie tegemoet komen (Hébert & Schreiber, 2010). Hébert en Schreiber (2010) onderzochten in hun studie de ervaringen van twee hoogbegaafde mannelijke studenten aan de universiteit via vier diepte-interviews van elk twee uur per participant, observaties, review van documenten en artifactenanalyses. De studenten werden geselecteerd op basis van kenmerken van selectieve presteerders. Ze concludeerden dat een sterke intrinsieke motivatie, gecombineerd met onafhankelijkheid en weerstand tegen conformiteit een belangrijke rol spelen in het selectief presteren. Deze hoogbegaafden gaven aan nood te hebben aan intellectuele uitdagingen, waarbij ze praktische kennis konden gebruiken die hen kon helpen om hun persoonlijke doelen te bereiken (Hébert & Schreiber, 2010).

Motivatie werd ook bevraagd in de Belgische en Nederlandse studies van Grauwet (2017) aan de KU Leuven en Keijsers (2018) aan de Universiteit van Leiden. De hoogbegaafde studenten in de studie van Grauwet (2017) gaven aan dat ze vaak niet gemotiveerd zijn voor makkelijke vakken. Daarnaast geven ze aan vaak verveld te zijn door te weinig uitdaging en hun aandacht kwijt te zijn in de les, omdat alles duidelijk is. Slechts twee hoogbegaafde studenten uit de studie van Keijsers (2018) geven aan niet gemotiveerd te zijn en vier hoogbegaafde studenten geven aan snel op te geven.

1.4.2. Omgevingskenmerken

Naast de eerder beschreven persoonlijkheidsfactoren worden ook omgevingskenmerken teruggevonden, die de prestaties van hoogbegaafde universitaire studenten kunnen belemmeren (zie Figuur 2): sociale isolatie – gebrek aan connectie met leeftijdsgenoten (1.4.2.1) en de leeromgeving (1.4.2.2).

1.4.2.1. Sociale isolatie – gebrek aan connectie met leeftijdsgenoten

Verschillende onderzoekers benadrukken het belang van een sociaal netwerk voor een goede transitie van het secundair naar hoger onderwijs (Friedlander, Reis, Shupak, & Cribbie, 2007; Richardson, King, Garret, & Wrench, 2012; Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008). Een eerstejaarsstudent aan de universiteit dient eerst een sociaal netwerk te ontwikkelen, voor hij of zij zich kan focussen op academische en intellectuele activiteiten (Bauer & Liang, 2003). Relaties buiten de universiteit, met bijvoorbeeld familie en vrienden uit de secundaire school, zijn ondersteunend aan het begin van de transitie, maar later in het eerste semester zijn er meer voordelen aan het hebben van dichte relaties met nieuwe vrienden uit de universiteit (Swenson et al., 2008).

De bevindingen over het sociaal netwerk van hoogbegaafde universiteitsstudenten zijn gemengd. Sommige onderzoekers stellen dat hoogbegaafde studenten moeite hebben met het uitbouwen van een sociaal netwerk. Anderen daarentegen stellen dat ze hier geen moeilijkheden mee ervaren (Janos, Robinson, & Lunneborg, 1989). Hoogbegaafde studenten die niet in staat zijn om een sociaal netwerk uit te bouwen en geen succesvolle relaties en voldoende ondersteuning krijgen in hun sociale en academische omgeving, voelen zich vaak sociaal geïsoleerd, volgens de studie van Gómez-Arízaga en Conejeros-Solar (2013) (zie eerder). Dit onderzoek suggereert dus dat het ontbreken van een sociaal netwerk een mogelijke belemmerende factor kan zijn voor hoogbegaafde studenten in de transitie naar hoger onderwijs.

Hébert en McBee (2007) onderzochten in hun studie de ervaringen van zeven hoogbegaafde universiteitsstudenten van de Southeast Technological University die deelnamen aan een bachelor honours programma door middel van interviews. De hoogbegaafde participanten rapporteerden het gevoel van sociale isolatie tijdens hun lagere en middelbare school. Dit omwille van de asynchrone ontwikkeling tussen de hoogbegaafden en hun omgeving, wat betreft interesses, waarden, doelen en intellectuele mogelijkheden. Aan de universiteit kwamen de hoogbegaafde studenten een eerste keer in een omgeving waar ze werden gestimuleerd door andere studenten met gelijkaardige intellectuele capaciteiten en interesses, waardoor ze zich niet meer sociaal geïsoleerd voelden (Hébert & McBee, 2007).

Uit de studie van Almukhambetova en Hernandez-Torrano (2020) bleek dat hoogbegaafde studenten peers opzoeken met gelijkaardige vaardigheden en achtergronden, vaak alumni van andere hoogbegaafde secundaire scholen. De studenten vormden een community waar ze elkaar probeerden te

ondersteunen, wat hielp om zich aan te passen aan het leven op de universiteit. Hoogbegaafde studenten die les volgden in een departement met minder hoogbegaafde studenten (bv. humane wetenschappen) voelden zich meer geïsoleerd en eenzaam, waardoor ze zich minder konden aanpassen aan hun nieuwe universitaire leeromgeving. Deze studenten spraken vooral met hun vrienden van hun secundaire school en ouders (Almukhambetova & Hernandez-Torrano, 2020).

Het gebrek aan connectie met leeftijdsgenoten en een gevoel van sociale isolatie wordt ook teruggevonden in de Belgische en Nederlandse studies van Grauwet (2017) en Keijsers (2018) bij hoogbegaafde studenten aan de KU Leuven en Universiteit Leiden. In de studie van Grauwet (2017) geven de studenten eveneens aan dat ze zich eenzaam en anders voelen omdat ze geen aansluiting vinden bij andere studenten. Er leven volgens hen veel misverstanden omtrent hoogbegaafdheid bij jaargenoten. Ze vinden het moeilijk om oppervlakkige sociale interacties aan te gaan en ervaren jaloezie van medestudenten. Ze hebben zich aangepast aan de andere studenten, waardoor ze minder zichzelf kunnen zijn. In de studie van Keijsers (2018) geven zeven studenten aan dat ze zich anders voelen, zes studenten missen aansluiting doordat er minder leeftijdsgenoten zijn van gelijke ontwikkeling en vijf studenten voelen zich eenzaam. Zes studenten geven bovendien aan dat ze moeite hebben met samenwerken.

1.4.2.2. Leeromgeving

Zoals eerder besproken in 1.2. is de universitaire omgeving verschillend van de leeromgeving in het secundair onderwijs. Voor sommige hoogbegaafde studenten kunnen de kenmerken van deze nieuwe universitaire leeromgeving in de transitie van secundair naar hoger onderwijs als belemmerend worden ervaren. Er is dan ook een nood aan het creëren van een autonomie-ondersteunende, goed gestructureerde, uitdagende, warme en responsieve omgeving voor (hoogbegaafde) universiteitsstudenten omdat dit gelinkt wordt met positieve uitkomsten, zoals doorzettingsvermogen, academische interesses, een hoger algemeen welbevinden, hogere prestaties enzovoort (Almukhambetova & Hernandez-Torrano, 2020). In de volgende paragrafen zullen enkele internationale studies besproken worden rond deze belemmerende factor en zullen enkele suggesties gegeven worden voor de universitaire leeromgeving vanuit de zelfdeterminatietheorie.

In de studie van Almukhambetova en Hernandez-Torrano (2020) (zie eerder) gaven de hoogbegaafde studenten aan dat het moeilijk was om zich aan te passen aan de eisen van de onpersoonlijke universitaire omgeving, die gekarakteriseerd wordt door minder supervisie, minder begeleiding en grotere klasgroepen. Studenten ervaren vaak problemen met de grotere academische onafhankelijkheid bij de overgang van het secundair naar hoger onderwijs. Ze moeten zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun leerproces. Een aantal hoogbegaafde studenten gaven tevens aan in deze studie weinig zelfvertrouwen te hebben en moeilijk de academisch universitaire uitdagingen aan te kunnen, waardoor ze onderpresteerden. Hierdoor daalde de motivatie en gebruikten ze hun tijd niet efficiënt (Almukhambetova & Hernandez-Torrano, 2020).

Het is dan ook belangrijk dat de universitaire omgeving inzet op het motiveren van de hoogbegaafde studenten en hierbij tegemoetkomt aan de drie psychologische behoeften van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985): ‘autonomy’, ‘competence’ en ‘relatedness’.

De eerste psychologische behoefte die door Deci en Ryan (1985) wordt onderscheiden is autonomie of de noodzaak om de eigen ervaringen en acties te reguleren (Deci & Ryan, 1985). Scager, Akkerman, Pilot, en Wubbels (2013) onderzochten in hun studie allereerst welke factoren in de leeromgeving een (gebrek aan) uitdaging vormden voor honours studenten aan de hand van focusgroepen, opgenomen lessen en analyses van cursusmateriaal. Studenten ervaarden de meeste uitdaging wanneer drie factoren (autonomie, complexiteit en verwachtingen van docenten) tegelijk aanwezig waren. Daarnaast onderzochten ze hoe autonomie tot uiting kwam in het geven van de honours programma's. Autonomie kwam op vijf verschillende manieren tot uiting: (1) de keuze in opdrachten, (2) controle over prestaties en punten, (3) eigen verantwoordelijkheid van de student om aanwezig te zijn in lessen, (4) non-directieve feedback op opdrachten en tot slot (5) de openheid voor de input van studenten (Scager et al., 2013). Dit zijn dan ook vijf manieren die universiteiten en coachingprogramma's kunnen gebruiken om autonomie te bewerkstelligen.

Uit de literatuur blijkt dat ‘competence’ voor hoogbegaafde studenten belangrijk is. Hébert en McBee (2007) (zie vroeger) concludeerden in hun onderzoek onder andere dat hoogbegaafde studenten zich goed aanpassen aan de academische eisen, wanneer de universitaire omgeving hen mogelijkheden biedt tot intellectuele groei en academische uitdaging. Ook in de studie van Almukhambetova en Hernandez-Torrano (2020) (zie eerder) wordt duidelijk dat groei en persoonlijke ontwikkeling leidt tot een goede aanpassing aan de universitaire omgeving. De universitaire omgeving zou studenten dan ook academische uitdagingen en mogelijkheden moeten bieden op basis van hun noden (Almukhambetova & Hernandez-Torrano, 2020). Voor het behalen van positieve effecten op motivatie en leren is het echter belangrijk dat er een balans ontstaat tussen uitdagingen en mogelijkheden (Deci & Ryan, 1985). Hoogbegaafde studenten moeten dan ook uitgedaagd worden zonder dat hun mogelijkheden worden overstegen (Lubinski & Benhow, 2000).

Aan de universiteit zijn verschillende interventies mogelijk, waaronder het Honoursprogramma, waardoor hoogbegaafde studenten meer worden uitgedaagd. Honoursprogramma's zorgen voor een uitdaging in twee richtingen. Langs de ene kant worden de studenten uitgedaagd door curriculaire doelstellingen zoals het oplossen van meer complexe problemen. Langs de andere kant worden ze uitgedaagd om bijvoorbeeld ontdekkend te leren of te leren in een authentieke omgeving (Scager et al., 2013).

Daarnaast is ‘relatedness’ of de behoefte om zich sociaal verbonden te voelen ook belangrijk voor de goede transitie van secundair naar hoger onderwijs voor hoogbegaafde studenten. Zoals eerder werd besproken in 1.4.2.1., voelen sommige hoogbegaafde studenten zich sociaal geïsoleerd omdat ze niet

met intellectueel gelijken kunnen connecteren. Studenten gaven in de studie van Almukhambetova en Hernandez-Torrano (2020) ook aan dat ze moeilijk konden communiceren met de professoren aan de universiteit, die vaak druk en onbereikbaar leken. De universiteit creëert dus idealiter mogelijkheden waarbij sociale connecties kunnen worden gelegd (Deci & Ryan, 1985).

1.4.3. Conclusie

Het ‘Munich Model of Giftedness and Talent’ stelt dat het individu tot geleverde prestaties komt door een samenspel van begaafdheidsfactoren, niet-cognitieve persoonskenmerken en omgevingskenmerken (Wijnekus & Pluymakers, 2016). Analoog met dit model, kan besloten worden dat er verschillende niet-cognitieve persoonskenmerken en omgevingskenmerken in de literatuur werden gevonden die het presteren van hoogbegaafde universitaire studenten kunnen belemmeren (zie figuur 2).

Allereerst kan besloten worden dat een gebrek aan zelfregulerende vaardigheden en studiegewoonten voor hoogbegaafde studenten aan de universiteit een belemmerende niet-cognitieve persoonsfactor kan zijn voor het presteren aan de universiteit. Ondanks het gebrek aan internationaal onderzoek rond het academisch zelfconcept bij hoogbegaafde universitaire studenten kan ten tweede verondersteld worden dat een laag academisch zelfconcept bij sommige hoogbegaafde studenten als een belemmerende factor kan optreden. De overgang naar de universiteit kan namelijk gepaard gaan met een verandering van de vergelijkingsgroep die gemiddeld genomen hoger zal presteren, waardoor sommige hoogbegaafde studenten aan hun intelligentie en vaardigheden kunnen beginnen twijfelen en waardoor het academisch zelfconcept kan dalen. Ten derde kan ook besloten worden dat faalangst en perfectionisme als belemmerende factoren kunnen optreden. Faalangst en perfectionisme kunnen leiden tot een bedreiging van de zelfwaarde van hoogbegaafde studenten, waardoor zelfhandicapering kan optreden met een dalende prestatie tot gevolg. Bovendien kunnen persoonlijke, familiale en maatschappelijke verwachtingen leiden tot druk, stress en belemmeringen in de ontwikkeling van verschillende leer- en studievaardigheden. Motivatie kan als vierde belemmerende niet-cognitieve persoonsfactor worden aangeduid voor sommige hoogbegaafde universitaire studenten. Hoogbegaafde universitaire onderpresteerders hebben namelijk vaak een lagere motivatie dan hoogbegaafde presteerders.

Daarnaast zijn er ook twee omgevingskenmerken die de prestaties van hoogbegaafde universitaire studenten kunnen belemmeren (Figuur 2). Sociale isolatie of een gebrek aan connectie met leeftijdsgenoten is een eerste belemmerende omgevingsfactor voor hoogbegaafde studenten. Wanneer hoogbegaafde universitaire studenten niet met studenten met gelijkaardige intellectuele capaciteiten en interesses kunnen connecteren, kunnen ze zich sociaal geïsoleerd voelen, wat een negatieve invloed kan hebben op hun prestaties. Ten tweede kan ook de leeromgeving als belemmerende omgevingsfactor optreden. Doordat de universitaire omgeving verschilt van de secundaire schoolomgeving, hebben sommige hoogbegaafde universitaire studenten moeite om zich aan te passen aan de nieuwe eisen van de universitaire omgeving, waardoor ze kunnen onderpresteren.

2. Methodologie

In dit tweede hoofdstuk wordt de methodologie van deze studie beschreven. Eerst worden de doelen van het onderzoek verduidelijkt (2.1.). Vervolgens worden de participanten beschreven (2.2.) en wordt meer uitleg gegeven rond de methode van de evaluatie (veldnotities, survey, reflectiegesprek en interviews) (2.3.). Tot slot wordt er dieper ingegaan op de data-analyse (2.4.).

2.1. Doelen

Ondanks het weinige systematische onderzoek naar hoogbegaafde studenten in de overgang van het secundair naar hoger onderwijs, werden in de literatuurstudie verschillende individuele persoonsfactoren en omgevingsfactoren onderscheiden die verklaren waarom sommige hoogbegaafde studenten aan de universiteit belemmeringen en uitdagingen ervaren, die kunnen resulteren in onderpresteren en uitvallen. Voortbouwend op deze inzichten, is het doel van deze masterproef het ontwikkelen van een aanbod voor studie-ondersteuning voor deze doelgroep in samenwerking met de Dienst Studietoelagen van de KU Leuven. Op deze manier kunnen deze hoogbegaafden in de overgang naar het hoger onderwijs wel hun potentieel realiseren. De ontwikkeling en beschrijving van deze studie-ondersteuning wordt verder uitgediept in hoofdstuk 3. Ten tweede heeft deze masterproef als doel om het coachproces door de ogen van de coaches en coachees te evalueren: de randvoorwaarden, de aanpak en werkwijze en tot slot de onderlinge relaties. Ten derde heeft deze masterproef als doel de effecten van de studie-ondersteuning, zoals ervaren door de coachees te evalueren. Tot slot zal dieper ingegaan worden op de vraag waaraan een geschikte studie-ondersteuning moet voldoen, gezien de factoren waar hoogbegaafde studenten aan de universiteit tegenaan lopen.

2.2. Participanten

Coachees

In totaal namen acht universiteitsstudenten deel aan de studie-ondersteuning. In tabel 1 worden de achtergrondkenmerken van de verschillende deelnemers weergegeven. Vijf mannelijke en drie vrouwelijke studenten namen deel. Hun leeftijd varieerde tussen 19 en 26 jaar oud. Drie van de participanten volgden Geneeskunde, één Wijsbegeerte, één Artificial Intelligence, één Bio-Ingenieurswetenschappen, één Informatica en één Toegepaste Economische Wetenschappen. Opvallend is de dubbeldiagnose van ADHD/ADD/autisme bij vijf deelnemers. Drie studenten hebben de diagnose ADHD, twee studenten hebben de diagnose ADD en 1 studente heeft de diagnose autisme. Om de privacy en anonimiteit van de respondenten te waarborgen, werden fictieve namen gebruikt.

Tabel 1

Achtergrondkenmerken van de verschillende deelnemers aan de studie-ondersteuning

Deelnemer	Geslacht	Leeftijd	Richting	Diagnose
Emma	V	20	Geneeskunde	Formele diagnose HB, ADHD
Louise	V	21	Wijsbegeerte	Autisme, ADHD
Sophie	V	21	Bio-ingenieur	Formele diagnose HB, vermoeden ADHD
Arne	M	19	Informatica	ADD
Niels	M	19	Toegepaste Economische Wetenschappen	Formele diagnose HB
Robbe	M	22	Geneeskunde	/
Thomas	M	24	Geneeskunde	Formele diagnose HB
Tim	M	26	Artificial intelligence	Formele diagnose HB, ADD

Noot. V = Vrouwelijk, M = Mannelijk, HB = Hoogbegaafdheid, ADHD = Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADD = Attention Deficit Disorder.

Werving

De werving van de deelnemers voor de studie-ondersteuning verliep via verschillende media. Er werd een bericht geplaatst op de schermen in de bibliotheken van de KU Leuven, op de website (zie bijlage 1) en op de facebookpagina van de Dienst Studieadvies. Bovendien werden mails verstuurd naar studieloopbaanbegeleiders uit de faculteiten, die op hun beurt studenten konden doorsturen naar dit aanbod.

In de informatie vooraf werd benadrukt dat een formele erkenning van hoogbegaafdheid mocht, maar dat het niet noodzakelijk was om te kunnen deelnemen aan de studie-ondersteuning. Met deze werving naar een specifieke doelgroep werd dus een uitzondering gemaakt op de visie van de Dienst Studieadvies om een inclusief aanbod te voorzien.

Coaches

De studie-ondersteuning werd gegeven door twee coaches: een ervaren begeleidster van de Dienst Studieadvies aan de KU Leuven en een studente Pedagogische Wetenschappen (de auteur van deze masterproef). Door de combinatie van deze twee begeleiders werd ervaring gekoppeld met de wetenschappelijke kennis die de studente opdeed tijdens het schrijven van de literatuurstudie van deze masterproef.

2.3. Evaluatie

Om het proces en de ervaren effecten van deze studie-ondersteuning te evalueren werden verschillende data verzameld bij de coachees en coaches die deelnamen aan de studie-ondersteuning. Allereerst werden veldnotities gebruikt die door de onderzoeker tijdens en net na de studie-ondersteuning werden opgesteld (2.3.1.). Ten tweede werd na de laatste sessie een survey uitgevoerd bij de coachees om te peilen naar de kortetermijnevolgen (2.3.2.). Daarnaast vond een reflectiegesprek plaats tussen de coaches om de studie-ondersteuning te evalueren (2.3.3.). Drie maand na de afname van het survey, werden interviews uitgevoerd bij de coachees om te peilen naar de ervaren langere termijnevolgen (2.3.4.). Er werd gekozen voor twee evaluatie-momenten, omdat coachingeffecten op korte en langere termijn mogelijks verschillen. Sommige coachingsadviezen kunnen meteen geïmplementeerd worden in het dagelijkse leven van de participanten, in tegenstelling tot andere gedragingen die enige tijd vergen om een nieuwe gewoonte te worden. Er werd geopteerd voor een survey op korte termijn, aangezien de algemene doelen konden worden afgetoetst mits een kleine tijdsinvestering. Een grotere tijdsinvestering bleek praktisch voor de participanten minder haalbaar, gezien de naderende blok- en examenperiode. Door op een later tijdstip interviews af te nemen, kon een dieper inzicht worden verkregen van de participanten inzake de attitudes, gedachten en acties en kon dieper doorgevraagd worden op antwoorden uit de survey.

2.3.1. Veldnotities

Door het gebruik van veldnotities is een onderzoeker in staat gedrag, gebeurtenissen en de omgeving van de onderzoekssite vast te leggen. Veldnotities bevatten doorgaans de datum, tijd, locatie en details van wat of wie wordt geobserveerd (Savin- Baden & Major, 2013). Tijdens de studie-ondersteuning werden er door de onderzoeker (en tevens een coach van de studie-ondersteuning) aantekeningen gemaakt: een aantal woorden of zinnen die de onderzoeker herinnerden aan het moment. Dit gebeurde voornamelijk met de persoonlijke doelen van de individuele deelnemers en de gedachtengangen. Net na de studie-ondersteuning werden deze aantekeningen omgevormd tot veldnotities. Deze vormden een rijke bron aan informatie bij het neerschrijven van de resultaten.

2.3.2. Survey coachees

Er werden surveys opgesteld om de kortetermijn evaluatie van de studie-ondersteuning te onderzoeken, vanuit het standpunt van de coachees. De survey werd meteen na de laatste studie-ondersteuningssessie afgenomen. Het zorgde op relatief korte tijd voor een grote hoeveelheid data en droeg bij aan de hoge responsgraad (op één student na vulden alle deelnemers de survey in). Een nadeel van de survey was dat het klassikaal werd afgenomen, wat kon leiden tot sociaal wenselijke antwoorden (De Leeuw, Hox, & Dillman, 2008). Bovendien zijn de antwoordmogelijkheden in een survey op voorhand vastgelegd waardoor mogelijks niet gepeild wordt naar bepaalde aspecten die de studenten tijdens de studie-

ondersteuning hebben ervaren. Hieraan werd tegemoetgekomen door op het einde de vraag “*Heb je nog andere bemerkingen?*” te stellen.

De survey (zie bijlage 2) peilde allereerst naar enkele persoonlijke gegevens zoals naam, studierichting en leeftijd. Vervolgens werd in een tweede luik gepeild naar de mening van de deelnemers over de lengte van het coachingstraject, de lengte van een sessie, de mogelijkheid tot eigen inbreng en de samenstelling van de groep. In een derde luik werd er gepeild naar (oorzaken van) gedragsveranderingen en in een vierde luik werd gevraagd naar het welbevinden van de respondent tijdens de sessie. Ten vijfde werd nagegaan of de doelen die voorop gesteld waren in de sessie waren bereikt. Bij elke stelling moesten de deelnemers op een vijfpuntenschaal aanduiden in welke mate ze het eens of oneens waren met de stelling, gaande van ‘score 1, *sterk mee oneens*’, ‘score 2, *oneens*’, ‘score 3, *neutraal*’, ‘score 4, *eens*’ en ‘score 5, *sterk mee eens*’. In een zesde en zevende luik werd er gepolst naar de sterktes en zwaktes van het coachingstraject, waarbij de mogelijkheid werd geboden om suggesties ter verbetering voor te stellen. Tot slot was er ruimte om andere bedenkingen rond de studie-ondersteuning te delen.

2.3.3. Reflectiegesprek coaches

Onmiddellijk na de laatste sessie van de studie-ondersteuning vond een reflectiemoment van anderhalf uur plaats tussen de twee coaches. Deze reflectie werd vormgegeven aan de hand van de evaluatieonderwerpen van Engel (2009). Hij maakte in zijn boek ‘Het handboek voor coaching methodieken, modellen, technieken en formuleren voor professionele coaching’ een checklist van de verschillende evaluatieonderwerpen voor coachingtrajecten. De evaluatieonderwerpen worden ingedeeld in zes vragenclusters (zie ook bijlage 3):

1. De randvoorwaarden voor het coachproces
2. Een objectieve beschrijving van het coachproces zoals zich dat heeft afgespeeld
3. De waardering van de coachee over het proces en zijn resultaten
4. Inzicht in de mate waarin het doel van de coaching is bereikt
5. Effecten voor de organisatie
6. Suggesties en vervolgstappen

Dit leidde tot een grondige evaluatie vanuit het standpunt van de coaches.

2.3.4. Interviews coachees

Er werden semi-gestructureerde interviews opgesteld om de langere termijn impact van de studie-ondersteuning na te gaan. Een interview wordt door Savin-Baden en Major (2013) gedefinieerd als een gesprek tussen twee individuen waarbij de interviewer vragen stelt en een interviewee de vragen beantwoordt. Door het gebruik van een interview kan de onderzoeker diepte-informatie van de participanten verkrijgen, waardoor de onderzoeker de situatie van participanten kan begrijpen en

interpreteren. Interviews zijn bovendien uiterst geschikt om data te verzamelen indien er gevoelige informatie, zoals de ervaring van belemmeringen door hoogbegaafdheid, gedeeld wordt (Savin- Baden & Major, 2013). Het laat de deelnemers toe om op een open manier hun opvattingen, meningen en percepties over een ervaring te delen, zonder daarbij begrensd te worden door het perspectief van de onderzoeker of door de voorgestelde categorieën of antwoorden. Bovendien kon er door het gebruik van interviews dieper ingegaan worden op enkele opvallende resultaten uit de survey.

Bij een semi-gestructureerd interview heeft de onderzoeker een interviewleidraad opgesteld, maar kan afgeweken worden van de vooropgestelde vragen. De vragen dienen niet exact in de vooropgestelde volgorde gesteld te worden, en vragen die niet in de interviewleidraad werden opgenomen, kunnen aan de interviewees worden gesteld. Een sterkte van deze benadering is dat het de onderzoeker toelaat om te beslissen hoe de overgebleven tijd zo efficiënt mogelijk wordt ingevuld. Daarnaast behouden de interviews een open karakter, waardoor er toegang kan worden gekregen tot de individuele betekenisgeving van de interviewee (Bryman, 2012).

De interviewleidraad van het semi-gestructureerde interview (zie bijlage 4) werd opgebouwd op basis van dezelfde evaluatieonderwerpen van Engel (2009) die gebruikt werden voor het reflectiegesprek tussen de coaches. Bij sommige participanten werd doorgevraagd op enkele opmerkelijke bevindingen uit de survey. De interviewvragen werden zo opgebouwd dat de deelnemende studenten tijd kregen om te reflecteren op hun ervaringen met de studie-ondersteuning. Er werd gelet op het gebruik van onbevooroordeeld taalgebruik bij het formuleren van de vragen. Een voorbeeldvraag uit de interviewleidraad is: *“Zijn er veranderingen opgetreden die buiten de oorspronkelijke gedragsdoelstellingen van het coachingstraject lagen? Zoja, wat zijn ze?”*.

Alle deelnemers aan de studie-ondersteuning waren bereid om deel te nemen aan de interviews, die gemiddeld 45 minuten duurden. Omdat de onderzoeker en de geïnterviewde elkaar tijdens het interviewproces onderling kunnen beïnvloeden, zorgde de onderzoeker ervoor dat ze zich hiervan bewust was. Ze nam hiervoor enkele voorzorgsmaatregelen tijdens de interviewprocedure. Zo werden de interviews drie maanden na de studie-ondersteuningssessies bijvoorbeeld uitgevoerd op een rustige locatie in Leuven. Deze locatie werd in samenspraak met de respondenten bepaald.

De interviews werden, met toestemming van de geïnterviewden, opgenomen, zodat ze achteraf opnieuw konden worden beluisterd. Op die manier ging er geen informatie verloren. Het opnemen van de interviews heeft een belangrijk voordeel aangezien de interviewer niet afgeleid is door de vele notities die ze zou moeten maken. Ze kan zich hierdoor focussen op wat de geïnterviewde tijdens het interview zegt en responsief reageren, wat belangrijk is bij een semi- gestructureerd interview (Bryman, 2012).

2.4. Data-analyse

Kwalitatieve data-analyse wordt door Savin- Baden en Major (2013) gedefinieerd als ‘*an ongoing process that involves breaking data into meaningful parts for the purpose of examining them*’ (p.434). Het ultieme doel van de kwalitatieve data-analyse is om betekenis aan de data te geven, met de intentie om de onderzoeksvragen te beantwoorden (Savin-Baden & Major, 2013).

In deze masterproef wordt gebruik gemaakt van een thematische analyse om de interviewdata te analyseren. Braun en Clark (2006) onderscheiden verschillende stappen in de thematische analyse die een leidraad vormen voor de analyse van de interviews van de coachees.

In de eerste stap van een thematische analyse dient de onderzoeker zich vertrouwd te maken met alle verzamelde data en hierbij een diepgaand begrip van de data te ontwikkelen. Dit werd mogelijk door een transcriptie te maken van de opgenomen interviews (Braun & Clarke, 2006).

Een volgende stap in de data-analyse is het coderen van de getranscribeerde interviews. Hierbij werden codes gegeven aan fragmenten die een betekenis hebben of opvallend zijn (Bryman, 2012). De interviewtranscripten werden hiervoor opgedeeld in verschillende tekstfragmenten, gebaseerd op de betekenisvolheid en de inhoudelijke samenhang. Vervolgens werden codes toegevoegd, waardoor de dataset toegankelijk werd gemaakt voor een gerichte analyse (Miles & Huberman, 1994).

In deze studie werd voor de codering van de interviews, gebruik gemaakt van een top-down codering, waarbij een inhoudelijke analyse van de interviews gebeurde op een deductieve manier. A-priori werd een codeerschema (zie bijlage 5) ontwikkeld, gebaseerd op de verschillende evaluatie-onderwerpen uit het evaluatiekader van Engel (2009) (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Het codeerschema werd opgebouwd met vijf grote thema's: (1) randvoorwaarden coachproces, (2) beschrijving coachproces, (3) waardering coachee, (4) bereiken doel, (5) suggesties en vervolgstappen. Deze thema's werden vervolgens onderverdeeld in enkele subthema's (zie bijlage 5). Aan sommige tekstfragmenten werd geen code toegekend omdat deze niet relevant waren voor de onderzoeksvragen (Miles & Huberman, 1994).

Een laatste stap in de data-analyse is het analyseren van de data. In deze masterproef werd zowel een within-case als een cross-case analyse uitgevoerd. De within-case analyse is een thick description van het verhaal van elke participant en is een weergave van een individuele beleefde ervaring van elke respondent in zijn of haar context. Het is beschrijvend van aard en zorgt ervoor dat de onderzoeker meer vertrouwd geraakt met de data (Eisenhardt, 1989; Braun & Clarke, 2006). Bij de cross-case analyse wordt dieper ingegaan op de gelijkenissen en verschillen wat betreft de beleefde ervaring van de participanten (Eisenhardt, 1989). Enkel de cross-case analyse werd in deze masterproef opgenomen.

De notities van het reflectiegesprek tussen de coaches, de antwoorden op de survey en de veldnotities werden op dezelfde wijze gecodeerd en geanalyseerd als de interviews van de coachees.

3. Ontwikkeling en beschrijving van een studie-ondersteuning voor hoogbegaafde studenten

Zoals aangegeven in hoofdstuk 2 is een doel van deze masterproef het ontwikkelen van een aanbod voor studie-ondersteuning voor hoogbegaafde studenten, in samenwerking met de Dienst Studietoelagen van de KU Leuven. Het is opportuun een studie-ondersteuning te voorzien, gezien de belemmeringen waar deze hoogbegaafde studenten in de overgang van het secundair naar hoger onderwijs tegenaan kunnen lopen en de essentiële rol die deze hoogbegaafde studenten kunnen spelen in de kennismaatschappij.

De studie-ondersteuning bestond uit vijf sessies in een periode van drie maanden (17 oktober, 24 oktober, 7 november, 21 november en 12 december 2019). De studie-ondersteuning werd gratis aangeboden en vond plaats in het gebouw van de dienst Studietoelagen van de KU Leuven, campus Leuven.

3.1. Thema's

Op basis van de informatie uit de literatuurstudie werden verschillende thema's geselecteerd waar hoogbegaafde studenten tegenaan kunnen lopen in de transitie van het secundair naar het hoger onderwijs, waaronder academische en sociale integratie, identiteit en zelfbeeld, executieve functies, studievvaardigheden, faalangst, perfectionisme, timemanagement en motivatie. Deze thema's zijn terug te brengen naar de bevindingen in de literatuur, zoals weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

Overeenkomst thema studie-ondersteuning en verwijzing literatuurstudie

Thema studie-ondersteuning	Verwijzing literatuurstudie
Thema 1: Academische en sociale integratie	Sociale isolatie – connectie met leeftijdsgenoten (1.4.2.1.) Leeromgeving (1.4.2.2.)
Thema 2: Identiteit en zelfbeeld	(Academisch) zelfconcept (1.4.1.2.)
Thema 3: Executieve functies	Zelfregulerende vaardigheden en studiegewoonten (1.4.1.1.)
Thema 4: Studievvaardigheden	Zelfregulerende vaardigheden en studiegewoonten (1.4.1.1.) (Academisch) zelfconcept (1.4.1.2.)
Thema 5: Faalangst	Perfectionisme – faalangst (1.4.1.3.) (Academisch) zelfconcept (1.4.1.2.)
Thema 6: Perfectionisme	Perfectionisme – faalangst (1.4.1.3.) (Academisch) zelfconcept (1.4.1.2.)
Thema 7: Timemanagement	Zelfregulerende vaardigheden en studiegewoonten (1.4.1.1.)
Thema 8: Doorzettingsvermogen en motivatie	Motivatie (1.4.1.4.) Leeromgeving (1.4.2.2.)

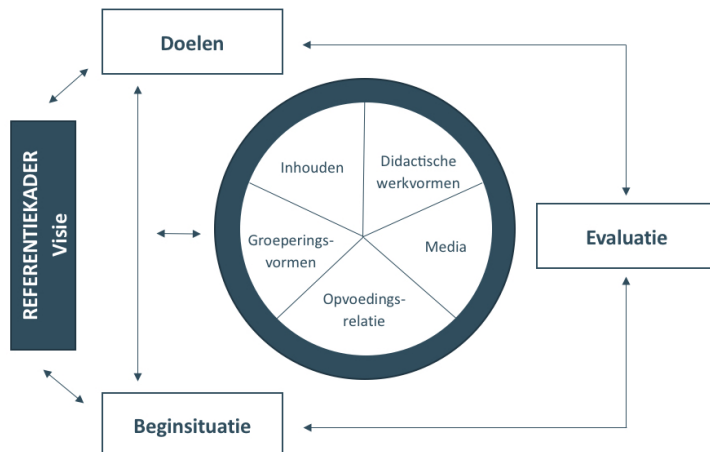
3.2. Draaiboek

Deze thema's werden voor de start van de studie-ondersteuning uitgewerkt in een draaiboek (zie bijlage 6). De theorieën, oefeningen en methodieken, die werden teruggevonden in andere initiatieven en bronnen, werden in dit draaiboek per thema uitgeschreven.

Het draaiboek werd vormgegeven op basis van het pedagogisch-didactisch basisschema, ontworpen door Glaser, verder uitgewerkt door Van Gelder en aangepast door Standaert, Troch, Peeters en Stroobants (2018) (zie Figuur 3). Door de structuur van het pedagogisch-didactisch basisschema te volgen, werd vooraf stilgestaan bij enkele belangrijke componenten van het les- of coachinggebeuren.

Figuur 3

Pedagogisch-didactisch basisschema, gebaseerd op Standaert et al. (2018).



Het eerste element van het pedagogisch-didactisch basisschema is volgens Standaert et al. (2018) het bepalen van de doelen. Voor een studie-ondersteuning wordt vormgegeven, moet namelijk stilgestaan worden bij de doelen die de coaches met de studie-ondersteuning willen bereiken. Vervolgens dient ook de beginsituatie van de student-, coachings- en omgevingskenmerken geschetst te worden. De schets van deze kenmerken helpt de gepaste keuzes te maken bij de voorbereiding, uitvoering en de evaluatie van de studie-ondersteuning. Er moet namelijk vooraf worden nagegaan of aan alle gewenste voorwaarden is voldaan om met de studie-ondersteuning te kunnen starten, zodat er voldoende garantie is dat de studenten de doelen uiteindelijk zullen bereiken (Standaert et al., 2018). Daarnaast krijgt een krachtige leeromgeving een centrale plaats in het pedagogisch-didactisch basisschema. Het vormt de rode draad doorheen het leerproces van de studenten. Deze krachtige leeromgeving bestaat uit vijf verschillende elementen: inhouden, didactische werkvormen, groeperingsvormen, media en opvoedingsrelatie. De coaches dienen de *inhouden* van de verschillende thema's te bepalen, waarbij

rekening wordt gehouden met de studenten, de beschikbare tijd en hulpmiddelen. De coaches kiezen idealiter die inhouden die het best bij de leerdoelen aansluiten. Ook de *didactische werkvormen* moeten door de coaches bepaald worden. De keuze van de didactische werkvorm (bv. groepsgesprek) zal afhangen van het doel dat de coaches voor het thema hebben gesteld. Een volgend element is de *groeperingsvormen*. Per doel dient een coach te beslissen of de studenten klassikaal, in groep of individueel werken. Daarnaast dienen de coaches ook stil te staan bij het kiezen van *media*. Er dient namelijk een keuze gemaakt te worden in het gebruik van oefeningen, tekeningen, borden of ander didactisch materiaal (Standaert et al., 2018). Een volgend element van de krachtige leeromgeving is de *opvoedingsrelatie*. De relatie coach- coachee vormt namelijk een belangrijke basis voor leer- en ontwikkelingsprocessen (Pianta, 2006). Een volgend element van het pedagogisch-didactisch basisschema is de evaluatie. De coaches dienen vooraf stil te staan bij de voorbereiding van de evaluatie, waarbij nagegaan wordt of de studenten de doelen van de studie-ondersteuning hebben bereikt (Standaert et al., 2018).

3.3. Vorm studie-ondersteuning

De coaching nam verschillende vormen aan. Er vonden face-to-face studie-ondersteuningssessies plaats waarin gewerkt werd rond verschillende thema's (3.3.1.). In parallel was er een chatgroep, waarbij contact werd gehouden tussen de sessies (3.3.2). Daarnaast werden er ook samenstudeersessies georganiseerd (3.3.3.). Tot slot hielden de coaches na elke face-to-face studie-ondersteuningssessie een debriefingsmoment en kwamen ze voor elke sessie samen in een prebriefingsmoment (3.3.4.).

3.3.1. Face-to-face studie-ondersteuningssessies.

Afhankelijk van de kenmerken van de hoogbegaafde studenten en de noden die zij ervaarden, kozen de coachees en de hoogbegaafde studenten samen volgende thema's voor de face-to-face ondersteuningssessies: 'academische en sociale integratie', 'executieve functies', 'studievaardigheden', 'timemanagement/ doorzettingsvermogen en motivatie' en tot slot 'faalangst en perfectionisme'. De keuze van de eigenlijke thema's gebeurde dus in overleg met de deelnemende studenten.

Het aspect van autonomie bij de studie-ondersteuning is van belang, omdat ervaring met begeleidingssessies voor hoogbegaafde studenten aan de Universiteit van Leiden (S. Keijsers, persoonlijke communicatie, 8 februari 2019) leert dat sommige hoogbegaafde studenten zich verzetten tegen elke vorm van autoriteit. Dit aspect van autonomie werd ook benadrukt door co-creatie met studenten. Zo werd de mogelijkheid voorzien tot eigen inbreng van de studenten tijdens een sessie van de studie-ondersteuning. Studenten die reeds veel ervaring hadden rond een bepaald thema konden vrijblijvend hun ervaringen delen met hun mede-studenten en zelf een deel van de sessie voorbereiden (zie bijlage 7). De coaches kozen aanvullend theorie, oefeningen en discussie-onderwerpen per thema.

Aan het begin van de studie-ondersteuning werd aan elke deelnemer een kft meegegeven. Voor elke sessie werd bovendien didactisch materiaal uitgewerkt en werden werkbladen uitgedeeld (zie bijlage 8). Een vooraf geprint boekje was in dit opzet waarin aan co-creatie gedaan werd met studenten, onmogelijk.

In wat volgt wordt achtereenvolgens de inhoud van de sessies, de doelen van de sessies en enkele overkoepelende doelen besproken. Deze doelen werden vooropgesteld door de coaches.

3.1.3.1. Inhoud sessies

Sessie 1: kennismaking (zie ook 1.4.1. van bijlage 6). Tijdens de eerste face-to-face sessie werd een korte introductie gegeven van het doel van de sessies en vond een kleine kennismaking plaats. Vervolgens werd er een inleidende discussie gefaciliteerd over ‘hoe omgaan met hoogbegaafdheid?’ aan de hand van stellingen over hoogbegaafdheid. *‘Heb je ooit je hoogbegaafdheid opzettelijk verborgen gehouden? Hoe? Waarom?’* en *‘Wat is een voordeel van hoogbegaafdheid voor jou?’* zijn twee voorbeelden van stellingen die hierbij gebruikt werden. Colangelo en Peterson (2005) schreven het advies om in de eerste sessie onderwerpen te implementeren die niet-bedreigend en stimulerend zijn, zoals ‘hoe omgaan met hoogbegaafdheid?’. Hoogbegaafde studenten houden er namelijk van om de multidimensionale facetten van hoogbegaafdheid te bespreken, inclusief hun beslissingen over hoe ze hun begaafdheid wel of niet zullen tonen (Colangelo & Peterson, 2005). Aan de hand van een powerpointpresentatie werden de verschillende definities van hoogbegaafdheid en de verschillende types van onderpresteerders toegelicht om deze begrippen met de studenten scherp te stellen. Vervolgens werd een SWOT-analyse ingevuld, om de hulpvraag van de hoogbegaafde studenten in kaart te brengen. Grauwet (2017) had reeds positieve ervaringen met deze SWOT-analyses in haar onderzoek bij hoogbegaafde universiteitsstudenten. De resultaten van de SWOT-analyses werden nabesproken in groep. Daaropvolgend werd in overleg met elke hoogbegaafde student één hoofddoel geformuleerd, waaraan hij/ zij tijdens de vijf sessies wenste te werken. Naast het individuele doel, werd ook met de studenten bepaald waar ze als groep rond wensten te werken. De studenten konden zelf thema’s voorstellen of kiezen uit de verschillende thema’s uit het draaiboek. Tot slot werd medewerking gevraagd van de studenten om enkele sessies mee te faciliteren.

De coaches ondergingen vooraf dus geen intake-gesprekken. De eerste keer dat de studenten hun belemmeringen en sterktes rond hoogbegaafdheid met de coaches en andere coaches deelden, was tijdens deze eerste sessie.

Sessie 2: executieve functies (zie ook 1.4.3. van bijlage 6). De tweede sessie had als onderwerp executieve functies. Na een korte inleiding werd een bestaande vragenlijst rond executieve functies uitgedeeld waar studenten zichzelf moesten beoordelen voor elk item van de vragenlijst. Voorbeelditems zijn: *‘Ik trek geen overhaaste conclusies’*, *‘Ook als ik gestoord word, vind ik het niet moeilijk om weer aan de slag te gaan en mijn werk af te maken’*. Vervolgens werden de items in groep gelinkt aan een

executieve functie en werd besproken wat de studenten opvalt in hun antwoorden van de vragenlijst: waar zijn ze goed in en waar kunnen ze nog in groeien? Daaropvolgend werd een blad overlopen met een uitleg van de verschillende executieve functies. In een derde luik van deze sessie werden de studenten ingedeeld in groepjes en kregen ze per groepje 2 à 3 stroken met een executieve functie op. Per groepje dachten de studenten na over tips om de executieve functie die hen werd toebedeeld te versterken. Vervolgens presenteerden de studenten aan de andere studenten hun bevindingen en was er ruimte voor de andere groepjes en coaches om aan te vullen. In het laatste luik van deze sessie werd een actieplan opgesteld waarbij studenten 3 elementen moesten selecteren die ze de volgende weken wilden uitproberen.

Sessie 3: studievaardigheden (zie ook 1.4.4. van bijlage 6). De derde sessie had als onderwerp studievaardigheden. Hoogbegaafde onderpresterende universiteitsstudenten geven namelijk vaak aan problemen te ondervinden met studievaardigheden, zoals ook beschreven in de literatuurstudie (1.4.1.1.). Na een korte inleiding van de sessie werd teruggekomen op de actiepunten die de studenten in hun actieplan rond executieve functies hadden geformuleerd: *Welke actiepunten hadden ze geformuleerd? Hadden ze reeds aan actiepunten proberen werken? Hoe was het?*. Vervolgens werden de resultaten van de STUVA vragenlijst met de studenten overlopen. Deze vragenlijst werd voordien als huiswerk meegegeven aan de studenten. Daarna bracht Thomas een luik over memoriseren en Tim een luik over schema's maken. Er was ook tijd voor discussie. Verder werd aan de hand van het tekstfragment 'De vier hoofdwetten' gepeild naar hoe studenten hun het proces van het leren van een tekst aanvatten. Hierna werd een schema van de fasen van het leerproces overlopen (verkennen, verwerken en verdiepen). Tot slot werd opnieuw een actieplan opgesteld rond studievaardigheden. *Aan welke specifieke activiteit of situatie ga je werken? Wat zijn je geheugensteuntjes? Wat kan je helpen herinneren aan je voornemens? Wat kun je als drijfveer gebruiken om jezelf te belonen als je je aan je plan houdt?* zijn hierbij enkele voorbeeldvragen.

Sessie 4: timemanagement, doorzettingsvermogen en motivatie (zie ook 1.4.7. en 1.4.8. van bijlage 6). In de vierde sessie werd gewerkt rond timemanagement/ doorzettingsvermogen en motivatie. Uit de literatuurstudie (1.4.1.1.; 1.4.1.4.; 1.4.2.2.) bleek namelijk dat dit voor hoogbegaafde onderpresterende universiteitsstudenten vaak als een belemmering werd aanzien. Ook de deelnemende participanten gaven aan hierrond te willen werken. Na een korte inleiding van de sessie werd het actieplan van studievaardigheden overlopen en werden aan de studenten vragen gesteld zoals *'Hebben jullie reeds aan actiepunten proberen werken? Wat ging goed? Waar liep het fout? Hoe zouden jullie deze valkuil kunnen voorkomen?'*. Daarboven werden de resultaten van de VASEV vragenlijst, die de studenten als huiswerk invulden, overlopen. Allereerst werd het opzet van de vragenlijst geschetst en werd duiding gegeven bij welke scores kritieke scores zijn. Vervolgens konden de studenten hun eigen resultaten individueel inkijken. In het volgend luik van de sessie werd een filmpje van de growth mindset getoond en vervolgens werd een discussie gefaciliteerd over de vraag: 'Kan iedereen alles leren?'. De begrippen

fixed mindset en growth mindset van Carol Dweck werden aangebracht en de link met motivatie werd geduïd. Nauta, schrijfster over hoogbegaafde volwassenen en ervaren coach met deze doelgroep, had reeds goede ervaringen met discussies rond de theorie van Carol Dweck inzake coachingstrajecten met hoogbegaafde universiteitstudenten (N. Nauta, persoonlijke communicatie, 23 mei 2019). Tijdens het vijfde luik van deze sessie werd het ABC-schema van de zelfdeterminatietheorie rond motivatie (i.e., belang van autonomie, verbondenheid en competentie) uitgelegd. Om bewustwording te stimuleren, werd aan de studenten gevraagd waar zij zich situeren voor bepaalde activiteiten. Vervolgens werden tips rond tijdsregistratie gedeeld en vertelde Emma meer over de principes Eisenhower en Arne over blokplanning. Er was ook tijd voor discussie en het delen van andere tips om studievaardigheden te verbeteren. Tot slot werden de studenten opnieuw gevraagd een actieplan op te stellen en werden handvatten aangereikt om een gewoonte te doorbreken.

Sessie 5: perfectionisme en faalangst (zie ook 1.4.5. en 1.4.6. van bijlage 6). In de vijfde en laatste sessie werd gewerkt rond perfectionisme en faalangst. Niet alleen werd perfectionisme en faalangst in de literatuurstudie omschreven als een belemmering voor hoogbegaafde onderpresterende universiteitsstudenten (1.4.1.2.; 1.4.1.3.), ook de deelnemende participanten gaven aan graag rond deze thema's te willen werken. Na een korte inleiding werd teruggekomen op het actieplan rond timemanagement. Vervolgens werd perfectionisme uitgelegd aan de hand van slides en werd een oefening gegeven rond het evalueren van standaarden met vragen als: *'Zijn jouw standaarden hoger dan die van andere mensen?'* en *'Helpen jouw standaarden je om jouw doel te bereiken of staan ze je in de weg?'*, waarbij bevindingen werden teruggekoppeld naar de groep. Daarna vertelde Sophie wat meer over faalangst en hoe je faalangst bij jezelf kan herkennen. Verder werd het 5G schema uitgelegd, ingevuld en nabesproken, waarna er tijd was voor praktische tips zoals 'self talk', 'het ombuigen van doemdenken' etc. Het 5G schema kan geplaatst worden binnen de cognitieve gedragstherapie waarbij de participant zicht krijgt op zijn of haar denkpatronen door de gebeurtenis, gedachten, gevoelens, gedrag en gevolgen te omschrijven (Nauta, 2017). Nauta (2017) weet uit trainingen van hoogbegaafden dat ze dit 5G- model theoretisch meteen begrijpen, maar dat het oefenen wat meer tijd en energie vergt. Vervolgens werd opnieuw een actieplan opgesteld en werden 'helpende gedachten'-kaartjes uitgedeeld met motiverende quotes op. Tot slot werd de survey uitgedeeld om de sessies op kortetermijn te evalueren (bijlage 3).

3.1.3.2. Doelen per sessie

Sessie 1: kennismaking. Voor de kennismakingssessie werden verschillende doelen vooropgesteld door de coaches. Allereerst wensten de coaches de hoogbegaafde studenten te laten kennismaken met de andere hoogbegaafde studenten en begeleiders. Dit om in te zetten op academische en sociale integratie, een belemmering waar hoogbegaafde studenten mogelijks tegenaan lopen (zie 1.4.2.1. en 1.4.2.2.). Ten tweede wensten de coaches in deze sessie voor de hoogbegaafde studenten scherp te stellen wat hoogbegaafdheid juist is. De SWOT-analyse had als doel om de hulpvraag van de hoogbegaafde

studenten die deelnamen aan de studie-ondersteuningssessies in kaart te brengen. Hierbij wensten de coaches tevens de studenten inzicht te doen verwerven in wat hoogbegaafdheid juist voor hen betekent.

Sessie 2: executieve functies. Ook voor deze tweede sessie werden verschillende doelen geformuleerd door de coaches. Allereerst wensten de coaches dat de coachees inzicht verwierven in wat executieve functies zijn. Ten tweede wensten de coaches dat de coachees inzicht verwierven in welke executieve functies ze sterk zijn en in welke executieve functies ze nog kunnen groeien. Ten derde wensten de coaches doorheen de sessie nuttige tips te geven aan de studenten om te werken aan hun executieve functies.

Sessie 3: studievaardigheden. De derde sessie rond studievaardigheden had voor de coaches als doel om de coachees inzicht te doen verwerven in waar hun sterktes en groeikansen liggen bij studievaardigheden. Daarnaast had de sessie als doel de coachees inzicht te doen verwerven in de verschillende fasen van het leerproces en de coachees de verschillende bijhorende leerstrategieën te leren kennen.

Sessie 4: timemanagement/ doorzettingsvermogen en motivatie. Voor de vierde sessie werden opnieuw verschillende doelen vooropgesteld door de coaches. Allereerst had de sessie als doel dat de student het inzicht krijgt dat hij zijn of haar motivatie kan verhogen via intrinsieke en extrinsieke beloningen. Daarnaast zou de student moeten kunnen reflecteren over het eigen gedrag en hierop feedback geven. Vervolgens zou de student na het volgen van dit coachingstraject ook de nodige acties moeten kunnen ondernemen om gewenst gedrag tot stand te brengen. Daarenboven weet de student wat de meerwaarde is van registreren, plannen en bewust met je tijd omgaan. Tot slot had deze sessie als doel om de student op tijd te doen inzien wanneer zijn of haar gedrag niet gewenst is.

Sessie 5: faalangst en perfectionisme. Deze sessie had voor de coaches als doel de deelnemende studenten inzicht te laten verwerven in wat faalangst en perfectionisme is en wat de oorzaken en gevolgen ervan zijn. Daarnaast wenst deze sessie dat studenten hun standaarden na de studie-ondersteuning kunnen evalueren en onrealistische standaarden kunnen versoepelen indien nodig. Tot slot wenst deze sessie studenten ook een inzicht te verwerven in wat niet- helpende gedachten zijn en hoe deze vervangen kunnen worden door positieve en helpende gedachten.

3.1.3.3. Overkoepelende doelen

Naast individuele doelen per sessie, werden er door de coaches ook enkele algemene leerdoelstellingen opgesteld voor deze studie-ondersteuning.

Open communicatie - sociale en academische integratie. Het eerste overkoepelende doel van deze studie-ondersteuning was om hoogbegaafde studenten ruimte te geven om met andere hoogbegaafde studenten open te communiceren over hun eigen ervaringen en uitdagingen rond hoogbegaafdheid.

Hierbij had de studie-ondersteuning als doel om de sociale en academische integratie van de deelnemende studenten te bevorderen.

Handvatten om te leren omgaan met ontwikkelpunten. Daarnaast hadden deze sessies als overkoepelend doel om hoogbegaafde studenten handvatten aan te reiken om te leren omgaan met de ontwikkelingsdoelen die zij voor zichzelf in het studieproces zien.

Hoogbegaafdheid – zelfbeeld. Vervolgens werd met deze studie-ondersteuning beoogd om het aanvaardingsproces van hoogbegaafdheid te faciliteren en de zoektocht waarin de hoogbegaafde student aangename en interessante facetten van hoogbegaafdheid leert kennen te bevorderen. De studie-ondersteuning had ook als doel een mogelijks laag zelfbeeld te verhogen.

Capaciteiten & copingstrategieën – invloed op examens. Daarnaast wensten de coaches de hoogbegaafde studenten zich goed te laten voelen met hun capaciteiten. Ze wensten de studenten copingstrategieën te laten ontwikkelen om te kunnen omgaan met eventuele nadelen van hoogbegaafdheid.

3.3.2. Chatgroep.

Er werd tevens een chatgroep aangemaakt waarin contact werd gehouden tussen de sessies. In deze chatgroep werden de gedragsveranderingen opgevolgd die de studenten in een actieplan tijdens de sessies hadden vooropgesteld. De studenten werden door een bericht in de chatgroep ook herinnerd aan huiswerken.

3.3.3. Samenstudeersessies.

Tijdens de sessies werd de nood aan samenstudeersessies duidelijk. Deze werden, in overleg tussen coaches en coachees, tweemaal georganiseerd in de lokalen van de Dienst Studietoelagen.

3.3.4. Debriefings en prebriefings.

Na elke sessie vond een systematische debriefing plaats tussen de twee coaches. Tevens werd vooruitgeblikt op de volgende sessie, waarbij elementen uit het op voorhand gemaakte draaiboek geselecteerd werden. Een half uur voor een sessie kwamen de coaches samen om de sessie nogmaals te overlopen.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de evaluatie van de studie-ondersteuning weergegeven. Het eerste deel (4.1) omvat de evaluatie van het coachproces door de ogen van de coaches en coachees. Er wordt dieper ingegaan op de randvoorwaarden voor het coachproces (4.1.1.) zoals de beschikbare tijd, de beschikbare middelen, de vertrouwelijkheid en de locatie. Vervolgens wordt er dieper ingegaan op de aanpak en werkwijze van het coachproces (4.1.2.); de samenstelling van de groep, de vorm van de coaching, de flexibiliteit en tot slot het draaiboek, werkboek en huiswerk. Ten derde omvat dit deel een evaluatie van de onderlinge relaties (4.1.3.); tussen coaches en coachees, tussen coachees onderling en de vertrouwensrelatie. Het tweede deel (4.2.) omvat de evaluatie van de ervaren effecten van de coachees, meer specifiek de beleving in de mate dat de doelen van de coaching werden bereikt (4.2.1.); de doelen gesteld door de coaches en de doelen gesteld door de coachees zelf. Tot slot worden er enkele suggesties gegeven door de coachees ter verbetering van de studie-ondersteuning (4.2.2.)

4.1. Evaluatie: proces door de ogen van de coaches en coachees

4.1.1. De randvoorwaarden voor het coachproces

In deze sectie worden de randvoorwaarden voor het coachproces geëvalueerd: de beschikbare tijd, de beschikbare middelen, de vertrouwelijkheid en openheid, en tot slot de locatie.

4.1.1.1. Beschikbare tijd

De coaches gaven tijdens het reflectiegesprek aan dat de beperkte duur van twee uur per sessie het uitdagend maakte om inhoud te selecteren voor de sessies, aangezien er keuzes moesten gemaakt worden bij de selectie van de oefeningen. Door de veel voorkomende dubbeldiagnoses van de deelnemende studenten met ADHD, ADD of autisme, werd de beslissing door de coaches genomen om de duur van de sessie op twee uur te houden.

Alle zeven coachees die de survey invulden, vonden de lengte van een sessie (twee uur) een goede lengte. Vier van hen vonden de lengte van het studie-ondersteuningstraject (vijf sessies) goed en drie studenten vonden het te kort. Deze laatste 3 studenten, waaronder Arne en Thomas, gaven in het interview aan meer opvolging te willen om dieperliggende problemen aan te pakken gedurende het hele semester.

Thomas: “Ik zou iets meer op de diepgang focussen. Je hebt bijvoorbeeld de sessie over studiemethoden en zegt ‘dit is waar je staat en de bedoeling is dat je richting daar werkt’. Het kan wel interessant zijn om dieper in te spitten op de weg ernaartoe en wat later terug te komen op ‘we hebben het nu gehad over studiemethode, hoe is het nu met je?’”

Voor Arne mochten er bovendien meer sessies komen.

Arne: *“Ik zou het niet erg vinden moest je wat meer diepgang hebben in sessies en meer sessies. Bijvoorbeeld elke week.”*

4.1.1.2. Beschikbare middelen

Kostprijs. Studenten gaven tijdens de interviews aan dat studie-ondersteuning tegen betaling zou zorgen voor een extra drempel, zoals ook blijkt uit de quote van Arne.

Arne: *“Ik zou niet deelgenomen hebben op mezelf. Het is een extra drempel.”*

Studenten kwamen vaak uit nieuwsgierigheid naar de studie-ondersteuning en deze nieuwsgierigheid zou niet voldoende zijn om deel te nemen aan een studie-ondersteuning tegen betaling.

Emma: *“Ik zou niet deelgenomen hebben omdat ik echt kwam voor te zien wat voor mensen er zaten. Dat is persoonlijk hé. Dan ga je meer mensen krijgen die door hun ouders gepusht zijn en die zeggen ‘ga ernaar toe’.”*

Bovendien gaven studenten aan dat ze bij het vragen van een kostprijs extra elementen van de studie-ondersteuning verwachtten. Louise gaf het voorbeeld om van bij de start duidelijkheid over de inhoud te geven en Robbe gaf het voorbeeld om bij betaling een intakegesprek toe te voegen.

Louise: *“Ik denk dat het zou kunnen, want ik vind het absoluut zijn geld waard, maar dan zou ik eerlijk zijn in termen van de inhoud, van wat je gaat doen.”*

Robbe: *“Tuurlijk, als goede Leuvense student zal ik natuurlijk zeggen dat ik liever geen geld wil betalen. Aangezien de sessies serieus werden genomen door jullie en de groepssfeer goed zat, belangrijke veronderstelling, dan zou ik nog steeds een prijs van negen euro per sessie goedvinden. Het had me wel langer doen nadenken. Maar, moest je tarieven vragen, dan moet je een intake-test en intakegesprek doen. Anders is het moeilijk om serieus genomen te worden.”*

4.1.1.3. Vertrouwelijkheid en openheid

De coaches gaven tijdens het reflectiegesprek aan op voorhand bewust nagedacht te hebben over hoe ze bepaalde zaken deontologisch op een goede manier konden aanpakken. Wanneer duidelijk werd dat een coach de ouder van een student kende, werd verduidelijkt dat er niet gecommuniceerd werd naar de ouder. Bovendien scoorden sommige studenten extreem op de VASEV- en STUVA- vragenlijst die werd afgenomen, twee vragenlijsten die peilen naar studie- en examenvaardigheden. Door klassikaal de rationale van de scores uit te leggen en vervolgens privé het resultaat aan de student te geven, kon de student in een later stadium zelf beslissen of hij/ zij de resultaten met de andere coaches wou delen.

Alle coaches geven in het interview aan dat ze het gevoel van openheid en aanvaarding hebben ervaren. De quote van Robbe illustreert dit.

Robbe: *“Ik heb me nooit ingehouden. Tegelijkertijd dat jullie mij aan het testen waren, was ik ook jullie aan het testen. Ik ben vanaf het begin altijd eerlijk geweest, ik heb altijd mijn mening*

gedeeld. Ik zag nooit dat er een verkeerd antwoord kwam of er werd tegengewerkt. Dus ik had er geen probleem mee, ik had geen moeite om mezelf uit te spreken.”

Niels voegt daaraan toe dat er zowel tijdens als na het traject vertrouwelijk werd omgegaan met de informatie die werd gedeeld. Toen hij na de sessies een individueel traject opstartte met één van de coaches, moest hij toestemming geven aan de coach via mail zodat vertrouwelijke informatie van tijdens het coachingstraject gedeeld mocht worden met zijn ouder.

Niels: “Ik ben na het traject nog in een individueel traject gegaan met Joke en ik heb een mail moeten sturen naar haar dat ze de dingen van het coachingstraject naar mijn moeder mocht vertellen enzo. Er wordt wel heel vertrouwelijk mee omgegaan, ook tijdens het traject.”

4.1.1.4. Locatie

Tijdens de interviews gaven alle studenten aan dat het een goede ruimte was en dat de opstelling van de ruimte (met banken in u-vorm) werd geapprecieerd. Het formele karakter van de ruimte werd verminderd doordat het lokaal ook gebruikt kon worden als keuken.

4.1.2. Aanpak en werkwijze van het coachproces

4.1.2.1. Samenstelling van de groep

Alle studenten gaven tijdens de survey aan dat het groeperen van hoogbegaafde studenten die zich in hoogbegaafdheid herkennen een meerwaarde biedt om verschillende redenen. Zo leidt het volgens Robbe tot minder vooroordelen waardoor gesprekken en advies als meer open worden ervaren.

Robbe: “Het is aangenaam dat met die factor wordt rekening gehouden. Er is ook geen vooroordeel tegenover die notie aanwezig, wat leidt tot open gesprekken en advies.”

Arne en Tim vonden dat een individuele groep voor hoogbegaafde studenten zorgde voor een gevoel dat ze niet de enige student zijn die belemmeringen rond hoogbegaafdheid ervaren.

Tim: “Ik had een nood om anderen in dezelfde situatie te zien die dezelfde problemen hebben.”

Arne: “Ik ben hier heel specifieke kenmerken van mezelf tegengekomen en het is fijn te weten dat ik niet de enige ben die met zoiets zit.”

Emma voegt hieraan toe dat de specifieke manier van denken in deze groep met hoogbegaafde studenten opviel en vaak gelijkaardig was.

Emma: “De andere manier van denken valt op en was vaak gelijkaardig. Het is heel leuk om te weten dat anderen hetzelfde meemaken en om van elkaar te leren.”

Thomas wenst een individueel studie-ondersteuningsaanbod voor hoogbegaafde studenten te behouden omdat ze volgens hem een niet vaak vertegenwoordigde groep zijn in andere studie-ondersteuning.

Alle studenten gaven tijdens het interview aan dat ze het niet vragen van een formele erkenning een goede benadering vonden. Louise vond het fijn dat ze als twijfelgeval, zonder formele diagnose, kon deelnemen aan de studie-ondersteuning.

Louise: *“Ik kon me vooral heel goed vinden in de beschrijving en wat we gedaan hebben. Ik denk dat er voornamelijk gediagnosticeerde hoogbegaafden zijn op afgekomen. Ik voelde me er heel heel goed bij. Ik vond het een prachtige groep. Je voelt het wel een beetje. Ik zou snappen waarom sommigen van hen zouden zeggen dat de stempel van hoogbegaafdheid erop moet. Aan de andere kant, was het leuk voor de enkele twijfelgevallen zoals ik, die heel zelfkritisch zijn en denken ‘oh nee, misschien toch dit of dat’. Dus, ik was heel blij dat ik er bij kon zijn. (...) Het is goed dat het pragmatisch gebruikt werd. (...) Het heeft voor iets heel goeds gezorgd.”*

Emma, die formeel erkend is sinds haar achtste, vond dat een formele erkenning niet nodig was voor de samenstelling van de groep, maar merkte op dat ze nog beter kon praten met studenten met deze formele erkenning.

Emma: *“Ik vond het nu zeker goed en ik denk dat je het zo wel kan laten staan, want dat je alleen heel elitaire mensen gaat krijgen. (...) De officiële erkenning vind je iets stoms, maar uiteindelijk waren er wel mensen die de officiële erkenning hadden met wie ik nog makkelijker, nog sneller vooruit kon praten.”*

Niels daarentegen, zelf gediagnosticeerd met hoogbegaafdheid, merkte geen verschil tussen de gediagnosticeerde en niet- gediagnosticeerde hoogbegaafde participanten.

Niels: *“Ik zou niet kunnen labelen wie hoogbegaafd gediagnosticeerd was en wie niet. Dus op zich maakte een erkenning niet zo 'n groot verschil voor me.”*

4.1.2.2. Vorm van de coaching

4.1.2.2.1. Face-to-face ondersteuningssessies.

Inhoud. De coachees gaven tijdens de interviews aan welke inhoudelijke elementen voor hen de meeste waarde hadden en welke inhoudelijke elementen voor hen minder van belang waren.

Sessie 1: kennismaking. De studenten gaven tijdens het interview aan dat ze het gebruik van stellingen als leidraad voor een kennismakende discussie een pluspunt vonden.

Emma: *“De stellingen vond ik wel interessant, met de stellingen nadenken over welke relevant waren en welke niet.”*

Praten over koetjes en kalfjes vinden sommige hoogbegaafde studenten, waaronder Sophie, namelijk moeilijk.

Sophie: *“De discussies en de stellingen met de quotes was tof, dat je toch iets hebt als leidraad. Ik vind het altijd moeilijk om los te beginnen te praten, nu had je een aanzet en dan ‘ah ja’. Je moet niet over koetjes en kalfjes praten.”*

Bovendien werd ook de SWOT-analyse als een goede methode ervaren.

Sessie 2: executieve functies. Vijf studenten, waaronder Thomas, gaven tijdens het interview aan dat ze de sessie rond executieve functies de interessantste sessie vonden.

Thomas: *“Sessie 2 algemeen ook in bold. Dat is echt heel helpend. De vragenlijst en tekst was heel nice om te zien ‘wat zijn executieve functies?’ en ‘waar schieten we tekort?’. Dat was echt heel goed.” (...) De papiertjes met de executieve functies waren echt ‘wow’. Ik vroeg me altijd af wat die executieve functies waren. Je kreeg een blad met ‘dit zijn ze’ en ‘het werkt gewoon zo’. Het was iets van: oh ja. De executieve functies zou ik er zeker inlaten, het was echt goed.”*

Het gaf de studenten een beeld over welke executieve functies nog konden verbeterd worden en welke executieve functies ze reeds onder de knie hadden.

Emma: *“Die vragenlijst met executieve functies was heel verhelderend voor mij. Het was heel duidelijk om te zien met een objectieve score waar je nog aan kan werken. Dat vond ik heel fijn.”*

Sessie 3: studievaardigheden. Eén student gaf tijdens het interview aan de sessie rond studievaardigheden het interessantste te vinden. Ook de inhoudelijke bijdrage van medestudent Thomas over memoriseren werd in deze sessie erg gewaardeerd door de medestudenten.

Arne: *“Ik vond de bijdrage van Thomas over hoe je moest memoriseren interessant. Zeker het deel waarin hij zei dat je veel moet slapen. Dat is natuurlijk zijn eigen invloed. Het is echt iets wat me is bijgebleven. Ik heb echt geprobeerd tijdens de examens genoeg te slapen.”*

Sessie 4: timemanagement/ doorzettingsvermogen en motivatie. In deze sessie werd de discussie rond ‘kan iedereen alles leren’ sterk gewaardeerd door de studenten. Louise gaf tijdens het interview de suggestie om in de toekomst meer discussies over hoogbegaafdheidsclichés aan de sessies toe te voegen, omdat veel wordt geleerd over hoe hoogbegaafde studenten zelf naar deze clichés kijken.

Louise: *“Ik vond het leuk dat jullie een video hadden. Het was een cliché, waar ik wat kritisch tegenover stond en dat heeft me veel bijgebracht over wat de echo van anderen daarover was. Misschien iets meer discussies over clichés, en misschien niet op een manier van ‘wat vind je ervan?’, ‘wat zijn je ervaringen?’, maar een cliché tonen, per video of weet ik veel, dat redelijk van toepassing zou kunnen zijn op hun [de hoogbegaafde deelnemers] dagelijkse leven en dat ze dan daarmee in discussie kunnen gaan. Ik denk dat je er veel over kan uithalen, over hoe ze naar dingen kijken, wat ze beseffen of niet beseffen, wat van toepassing is op de wereld van hen. Ik denk dat je daarrond kan werken.”*

Arne gaf tijdens het interview aan het schema over motivatie in deze sessie zeer waardevol te vinden. Andere studenten, zoals Emma, ervoeren dit schema als minder relevant wegens te theoretisch.

Emma: *“Dat vond ik een minder stuk. Het is belangrijk, maar het was duidelijk dat mensen op het einde van de sessie wisten van ‘ik ben gemotiveerd om die en die reden’ en dan wat voorbeelden zou handig zijn. Nu was het wat te theoretisch.”*

Sessie 5: perfectionisme en faalangst. Uit de interviews blijkt dat de meningen in deze sessie verdeeld zijn over het 5G schema. Sophie vond dit schema zeer waardevol, aangezien het een leidraad geeft om te praten over haar gevoelens en belemmeringen die ze ervaart.

Sophie: *“Dat vond ik een goede oefening. Ik vind het moeilijk als mensen me gewoon vragen stellen, maar ik vind het gemakkelijker om dit schema in te vullen. De 5G heeft me goed geholpen, voor de rest ook alle tips tijdens die sessie.”*

Thomas vond het schema theoretisch zeer waardevol, maar minder in de praktijk. Hij begrijpt niet wanneer dit schema moet gebruikt worden.

Thomas: *“Het 5G schema vond ik in theorie heel goed werken, maar als je die aspecten terug samenbrengt, dan is het moeilijker. Het zou me helpen om meer te gebruiken in de praktijk, maar dat is zo de grens tussen theorie en praktijk. Wanneer doe je het? Waar doe je het? Moet je bij elk klein ding gaan zeggen: ik voel me zo, dat dat dat.”*

Twee studenten, Sophie en Louise, zouden (delen van) deze sessie weglaten omdat ze reeds veel kennis over de onderwerpen hadden. Toch zien ze de waarde van (delen van) deze sessie in omdat medestudenten veel informatie uit deze sessie haalden.

Sophie: *“Als ik zou kiezen, dan zou ik faalangst weglaten omdat ik er al veel van gehad heb, maar voor de groep was dat wel een hele goede sessie. Als ik kijk naar mezelf, dan was het misschien iets minder. Dat was herhalend.”*

Louise: *“Ik heb het gevoel dat er dingen zijn die ik persoonlijk minder goed vond, bijvoorbeeld de uitleg over perfectionisme, vond ik persoonlijk dat wat me het minste heeft bijgebracht, maar dat was voor de anderen als groep een heel goede sessie, misschien ook omdat het de laatste sessie was.”*

Evenwicht theorie, oefeningen en discussietijd. Tijdens het reflectiegesprek tussen de coaches werd duidelijk dat ze tijdens de sessies een evenwicht zochten tussen theorie, oefeningen en discussietijd. Over het evenwicht tussen de hoeveelheid theorie, oefeningen en discussie spreken de studenten elkaar tegen tijdens het interview. Robbe wou meer discussies, in tegenstelling tot zeven andere studenten, die de tijd voor de discussies voldoende vonden. Louise uitte haar wens voor meer theorie. Robbe suggereerde om het aantal vragenlijsten te verminderen en meer tijd te steken in de discussies, omdat deze voor hem het meest interessant waren.

Robbe: *“We moesten ook veel vragenlijsten invullen op de moment zelf, waar we onszelf beter mee leerden kennen. Het was zeer tijdrovend. Dat heeft veel van de discussies ook ingekort. Ik zou liefst de vragenlijsten korter maken, of de belangrijkste test eruit halen. Nu waren het er teveel. Ik vond de discussietijd interessanter. Een belangrijk onderdeel was dat we samenkwamen met andere mensen zoals ons die dezelfde problemen ervaren als wij. Als we die horen praten over ‘dat is misgegaan’ en we herkenden ons erin, dan was het interessanter dan een vragenlijst die we invulden en zei dat we zo waren. Het bevestigt dat je in de juiste groep zit.”*

Door de discussies konden de hoogbegaafde studenten ervaringen van anderen horen en kregen ze het gevoel dat andere hoogbegaafde studenten soortgelijke problemen ervaren als henzelf.

Sophie: *“Ik vond het heel fijn om de ervaringen van anderen te horen. Ik vond het een belangrijk aspect dat ik zeker niet zou weglaten.”*

Robbe: *“Dan de praktijk, voor mij mocht het wat korter. Er waren wel degelijk anderen die notities aan het maken waren, dus het was voor hen wel heel handig. Maar je vraagt naar mijn mening. Voor mij, de discussies waren het interessants, want gewoon al het feit dat ze het heel serieus namen. Dat moedigde anderen ook aan, mij specifiek ook, om een antwoord te geven en zo eerlijk mogelijk te antwoorden. Het is daarom ook dat ik graag iets meer van die discussies wou zien.”*

Niels: *“Ik herinner me vooral het praten in groep en dat mensen vertelden over wat ze hadden meegemaakt en wat ze er zelf aan deden. Bij mij zijn zo’n dingen meer blijven hangen dan de harde theorie, omdat je het kan linken aan mensen. Daar heb ik het meeste uit gehaald: in groep praten over wat er misloopt en hoe je het kan oplossen.”*

Emma en Tim bemerkten dat de hoeveelheid discussie voldoende was en dat meer tijd voor discussie geen nieuwe elementen naar boven zou brengen.

Emma: *“Je kan blijven praten natuurlijk, maar ik denk niet dat er nog nieuwe dingen naar boven zouden gekomen zijn als we nu een half uur extra discussie gehad. De theorie ook, ik had die al eens gezien. Misschien kan je sommige dingen nog sneller uitleggen, want als je dingen al had gezien of je bent heel snel mee.”*

Daarnaast gaf Thomas de suggestie om de discussies nog beter te modereren zodat bepaalde mensen niet steeds aan het woord zijn.

Thomas: *“Misschien wat meer moderatie ertussen? Soms kunnen mensen soms uren aan een stuk bezig blijven.”*

Ook de theorie werd door de studenten positief onthaald. Het zorgde volgens Robbe tot gestroomlijnde en afgebakende discussies rond verschillende theorieën en stereotiepen die werden aangebracht.

Robbe: *“De theoriesessie in het begin was redelijk vanzelfsprekend voor ons, maar het perkte ons wel af om onze onderwerpen binnen de theorie te houden. Het stroomlijnde de discussie en was zo heel handig.”*

De theorie geeft de studenten volgens Arne bovendien de mogelijkheid hun gevoelens te benoemen.

Arne: *“Theorie vond ik absoluut interessant. Het zijn dingen waar je jezelf in herkent. Je hebt een beetje benamingen en beschrijvingen van hoe je je voelt. Dat is wel fijn.”*

Louise, wenst zelfs meer theorie, zodat de sessies inhoudelijk nog meer diepgang zouden hebben.

Louise: *“Van mij mocht het iets meer theorie zijn, dus inhoudelijk iets meer. Aan de andere kant is het ironisch, omdat ik heb gezegd dat ik aan het groepsgebeuren het meeste heb gehad, maar ik denk als je dat iets beter ontwikkelt, dat het geen trade off gaat zijn met het groepsgebeuren. Natuurlijk, de focus moet niet verlegd worden, maar ja.”*

Intakegesprek. Een intakegesprek verhoogt volgens de coaches de drempel om deel te nemen, aangezien sommige deelnemers uit nieuwsgierigheid deelnamen.

Tim gaf tijdens het interview aan dat hij naast de eerste kennismakingssessie een kort individueel intakegesprek prefereert om twijfels weg te werken of hij tot de doelgroep behoorde.

Tim: *“Je haalt een deel van de stress weg om te weten of je bij de groep hoort. Ik stelde me vragen: wat als ik er echt niet bijhoor. (...) Het is goed om die eerste sessie te houden, maar daarvoor een individueel gesprek te hebben waar je basically die persoon ziet en die al zijn vragen kan stellen. Je kan dan zeggen: het is oke, kom gewoon. Het hoeft geen urenlange discussie te zijn, maar kort om te zeggen. Het is basically die persoon zijn twijfels afbreken.”*

De zeven andere studenten gaven in het interview aan dat een individueel intakegesprek voorafgaand aan de studie-ondersteuning niet nodig was. Het delen van de ervaringen rond hoogbegaafdheid in de eerste sessie leidde tot een kennismaking zonder dat je elementen moest herhalen. Niels, die verlegen van aard is, gaf aan dat het delen van belemmeringen van hoogbegaafdheid ervoor zorgde dat de gesprekken goed op gang kwamen.

Niels: *“Ikzelf ben bijvoorbeeld heel verlegen in een nieuwe groep, in het begin dan toch. Als je in groep praat over iets waar iedereen zich toch wel in kan vinden [belemmeringen van hoogbegaafdheid], dan is het makkelijker om te kunnen praten. Als iedereen op voorhand al heeft gezegd waar ze tegenaan lopen, dan is het moeilijker om op gang te komen denk ik.”*

Drie studenten, waaronder Sophie en Emma, bevestigden tijdens het interview de gedachtengang van de coaches dat een intakegesprek drempelverhogend zou werken.

Sophie: *“Ik snap wel dat een intakegesprek mensen kan helpen, maar voor mij was het niet het geval. Het zou net kunnen afschrikken als je erbij schrijft ‘intakegesprek’.”*

Emma: *“Als je het verplicht maakt, zou het wel een extra drempel zijn. Dus niet verplichten. Ik zou ergens de optie geven als mensen zich comfortabeler voelen om er op voorhand over te praten ‘hoe gaat het zijn’, maar sowieso, als je het verplicht maakt, dan gaan er minder mensen komen.”*

Hoewel Thomas dan weer van mening is dat een intakegesprek niet drempelverhogend werkt.

Thomas: *“Op zich was de eerste sessie ook een beetje intake. Voor mensen die meer introvert zijn, misschien had het daarvoor geholpen. Een individueel intakegesprek zou voor mij in principe geen extra drempel creëren. Ik was op zoek naar studiebegeleiding want het ging niet great.”*

Debriefings. De coaches gaven tijdens het reflectiegesprek aan dat het verleidelijk was om debriefingsmomenten niet meer in te plannen wanneer de sessies door één coach zouden gegeven worden. Toch benadrukten de coaches dat zo’n debriefingsmomenten een grote meerwaarde vormen.

4.1.2.2.2. Chatgroep.

De studenten gaven tijdens de interviews aan dat de chatgroep een grote meerwaarde was. De chatgroep zorgde mee voor het community-gevoel dat tijdens de studie-ondersteuning onder de hoogbegaafden werd ontwikkeld. Er werden in deze groep door de studenten berichten achtergelaten van hoe ze aan hun vooropgestelde doelen aan het werken waren. Tijdens de interviews gaven de studenten aan dat het bovendien leidde tot extra motivatie.

Sophie: *“Ik vond het goed dat het dan ook in de messenger groep stond. Ik denk, als dat niet zou geweest zijn, dat ik het sneller zou vergeten zijn. In de groep was het zo van ‘hé, kunnen jullie dit nog even doen?’, en dan was het van ‘ohja, dat moet ik nog doen’. Maar anders, als het niet zou zijn, je vergeet het echt en je komt dan naar de sessie, dan heb je al een slecht gevoel dat je het vergeten bent, terwijl nu, is het zo van ‘doe het nog effe’. Dat vond ik ook wel fijn, het was nooit zo van ‘het moet’. Jullie maakten er niet zo’n groot probleem van als jullie merkten dat het niet gebeurde’.”*

Door de huiswerkreminers, gepost door de coaches, werd er bovendien verhinderd dat de hoogbegaafden zich slecht voelden tijdens de sessie omdat ze iets vergeten waren.

Emma: *“De messenger groep was nodig. Mensen motiveerden elkaar erin. Ik denk dat het een extra hefboom is om mensen mee te trekken ‘ah, zij doen het ook’. Je wil niet disconnected geraken tussen de sessies in. En ook een reminder in de groep van ‘morgen is het’, sommige mensen die er zitten zijn redelijk vergeetachtig, er waren er zeker 3 of 4 zoals ik en dan was het wel heel fijn.”*

Emma gaf tijdens de survey de suggestie om het traject te verbeteren door de chatgroep vroeger aan te maken. Tijdens het interview gaf diezelfde studente aan dat de chatgroep nog verder kon worden uitgebreid met verschillende andere initiatieven, zoals het delen van een favoriet boek.

4.1.2.2.3. Samenstudeersessies.

De samenstudeersessies werden door de studenten zeer positief onthaald. Vijf studenten, onder andere Robbe en Emma, suggereerden tijdens het interview om nog vroeger met de studeersessies te beginnen, nadat tijdens de sessie besproken werd hoe een efficiënte studeersessie eruit ziet.

Robbe: *“Jullie moeten er niet bij zijn, maar als jullie studiesessies zouden inplannen voor hen, dat zij allen naar één locatie zouden kunnen komen om te studeren, dat zou kunnen helpen. Het kan vrijwillig zijn, maar ik denk dat er belangstelling voor zal zijn aangezien wij het zelf hebben proberen te doen. Jullie hebben ons er op het einde mee geholpen. Ik denk als je het van in het begin zou doen, dat het meer effect zou kunnen hebben, zeker voor mensen die specifiek uitstelgedrag willen aanpakken.”*

Emma: *“Zeker als je het in het begin zegt ‘wat is nu een efficiënte studeersessie? Hoe doe je het?’ zoveel minuten en dan zoveel minuten pauze. Wat zijn de triggers? Wat leid je af? Als je dat besproken hebt, dan kan je zeggen ‘nu gaan we zien of het lukt’. Dan denk ik dat je met genoeg bent om dingen van elkaar te zien.”*

4.1.2.3. Flexibiliteit

Alle studenten gaven tijdens de survey aan dat de mogelijkheid tot eigen inbreng een pluspunt was. Emma gaf tijdens het interview aan dat het meebeslissen en vormgeven van de sessies een voorwaarde was om te blijven komen. Het gaf haar het gevoel dat de studie-ondersteuning op maat was.

Emma: *“Toen jullie hadden gezegd aan het begin van de sessie ‘jullie kunnen het zelf beslissen en mee vormgeven’, dan heb ik beslist ‘ik ga blijven komen, omdat je zoiets had van ‘het is op maat’.”*

De vijf studenten die iets voorbereid hadden, gaven tijdens het interview aan dit zeer fijn te vinden. Het is een manier om de anderen uit de groep te helpen.

Arne: *“Ik vond het fijn. Dat is iets persoonlijks dat je meegeeft, waar je anderen mee kan helpen.”*

Bovendien werd de betrokkenheid bij de sessies verhoogd doordat studenten die de informatie reeds hadden, deze zelf konden delen.

Emma: *“Ik vond het wel leuk. Als mensen het willen doen. Ik zou het niet verplicht maken. Gewoon zoals je hebt gedaan ‘kent iemand iets over dat topic’. Ook al ben je goed in een topic (...) dan kom je toch en dan zijn de studenten wel betrokken.”*

Hierbij geeft Emma de opmerking dat de coaches hun geplande leerdoelen nog steeds bereiken, doordat de coaches vaak aanvullingen deden met tips en theorieën.

Emma: *“Joke en jij lieten ons bepaalde dingen zeggen, maar jullie hadden wel op voorhand een lijstje, waardoor jullie konden aanvullen. Als er elementen waren die al gezegd waren, dan zeiden jullie het niet meer. Dus het was basically wel de theorie die jullie wouden geven, maar dan uit andermans mond. Het is veel beter.”*

4.1.2.4. Draaiboek, werkboek en huiswerk

Draaiboek. Tijdens het reflectiegesprek met de coaches werd duidelijk dat het draaiboek een meerwaarde vormde en graag blijvend verder wordt gebruikt. Het kan een naslagwerk vormen voor collega's van de Dienst Studietoelagen, zodat kennis kan worden gedeeld en sessies ook door anderen gegeven kunnen worden. In de toekomst wordt er idealiter bijkomend basismateriaal ontwikkeld van waaruit verder gewerkt kan worden.

Huiswerk. Zes studenten gaven tijdens de interviews aan dat ze het huiswerk een meerwaarde vonden, omdat ze het project hierdoor serieuzer nemen.

Louise: *“Extra werk vond ik het niet, meerwaarde misschien wel. Het maakt dat je het als project serieuzer neemt.”*

Doordat het huiswerk niet lang duurde om in te vullen, werd het niet als een last ervaren.

Thomas: *“Het was geen last, het waren geen grote opdrachten waar je uren aan bezig moest zijn. Het was een kwartiertje, tien minuutjes waar je iets mee moest doen.”*

Twee studenten gaven aan dat het voor de coaches waarschijnlijk een grotere meerwaarde had dan voor henzelf. Dit omdat ze niet graag vragenlijsten invullen, maar de gegevens wel nuttig kunnen zijn voor de coaches.

Werkboek. Vijf studenten, waaronder Thomas, gaven tijdens het interview aan dat het krijgen van de kopijen zeer handig was. Het gaf een overzicht van de theorie, die vaak moeilijk online te vinden is volgens de studenten.

Thomas: *“Ik ga sowieso veel vergeten. Maar ik denk dat daarom de papieren wel nice zijn. Ze tonen de basics. Faalangst, oke, dit zijn de factoren die je draagvlak kunnen verhogen en dat zijn de dingen die risicovol zijn. Executieve functies, dat zijn die die en die en je kan er zo aan werken. Het is goed om een overzicht te hebben want die dingen vind je heel moeilijk online. Je weet niet eens waar je naar op zoek moet gaan in principe. Die documenten waren dus super.”*

Bovendien gaven vier studenten tijdens het interview spontaan aan dat ze de kopijen thuis opnieuw bekeken.

4.1.3. Onderlinge relaties

4.1.3.1. Onderlinge relatie coaches en coachees

De coaches gaven tijdens het reflectiegesprek aan dat de onderlinge relatie tussen henzelf en de coachees zeer goed was. Naarmate de sessies vorderden werd het een aandachtspunt om niet te informeel te zijn. Studenten begonnen namelijk koekjes en desserts mee te nemen naar de studie-ondersteuningssessies.

Tijdens de survey gaven alle studenten aan dat ze zich gesteund en begrepen voelden door de begeleiders. Zes studenten waren het sterk eens met de stelling ‘*Tijdens het coachingstraject voelde ik me gesteund/ begrepen door de begeleiders*’. Eén student gaf aan het eens te zijn met diezelfde stelling.

Robbe gaf in het interview aan dat hij, hoewel de studie-ondersteuningssessies plaatsvonden aan de universiteit, zich nooit student heeft gevoeld. Hij voelde zich aangesproken als persoon omdat het traject focuste op problemen rond hoogbegaafdheid, doorheen de lens van studeren aan de universiteit.

Robbe: “Het is door het informele aspect van Joke en jezelf dat ik me nooit voelde aangesproken als student. Ik zat er niet in de rol van student. Die problemen kwamen tot uitdrukking in onze studies, maar die problemen waren niet enkel met onze studies, die stonden er ook buiten. Aangezien de originele problematiek werd aangesproken, doorheen de lens van onze studies weldegelijk, voelden we ons niet zozeer als student aangesproken, maar ook als persoon. Doordat we als persoon werden aangesproken, vond ik dat deze studie meer kracht had. Dat vond ik wel degelijk een pluspunt. (...) Vooral het humane aspect was zeer indrukwekkend. Dat is iets wat je vaak niet krijgt aan de universiteit, waar je vaak als student wordt behandeld.”

Niels voegt daaraan toe, tijdens het interview, dat hij naar zijn aanvoelen steeds terecht kon bij de coaches om bepaalde zaken te vragen of verduidelijken.

Niels: “Ik ben niet een persoon die naar iemand zou toestappen om te praten over van die dingen, maar ik had wel het gevoel dat het bij jullie mogelijk was. Als je tijdens of na de sessie nog iets wou vragen of verduidelijken, dan kon dat. Het was nooit een probleem en zou geen probleem geweest zijn.”

Alle hoogbegaafde deelnemers, waaronder Emma, gaven, tijdens het interview, aan de twee verschillende achtergronden van de coaches te appreciëren omdat herkenbaarheid als studente en ervaring als professioneel studiebegeleider werden gecombineerd.

Emma: “Ik vond de relatie heel tof. Je had de herkenbaarheid van u, jij deed het zo of zo. Misschien snapte je sommige dingen iets sneller, terwijl je merkt van Joke dat die super veel ervaring heeft en daarom ook soms de moederrol toebehoorde.”

Volgens de studenten was er bovendien een goed evenwicht wat betreft formaliteiten. Door de meer informele sfeer hadden de studenten het gevoel alles te kunnen delen.

Thomas: *“Als het te formeel wordt heb ik de neiging om dichtgeklapter te zijn dan anders. Ik vond het over het algemeen heel open. Ook naar jullie toe en naar elkaar toe. Ik zou zeker niks veranderen.”*

4.1.3.2. Onderlinge relatie coachees.

Tijdens de survey gaven alle studenten aan dat ze zich gesteund en begrepen voelden door de medestudenten. Zes studenten waren het sterk eens met de stelling ‘*Tijdens het coachingstraject voelde ik me gesteund/ begrepen door de medestudenten*’. Eén student gaf aan het eens te zijn met diezelfde stelling.

Zeven van de acht deelnemende studenten gaven tijdens de interviews aan dat ze elkaar nog gezien hebben buiten de studie-ondersteuningssessies en samenstudeersessies.

Louise: *“Ik ben ook iets gaan eten na de sessie met Emma en Sophie. Dan hebben we ook nog lang doorgepraat, dat was heel leuk. Ik denk ook, moest iemand van ons iets in de messengergroep zetten ‘wie gaat er mee’, dat er zeker respons gaat komen.”*

Studenten geven aan dat ze met andere hoogbegaafden snel kunnen schakelen tussen verschillende onderwerpen, waardoor ze kunnen blijven praten. Dit wordt minder ervaren met niet-hoogbegaafde vrienden.

Tim: *“Ik heb er nood aan om met zo’n mensen om te gaan. We zien hoe het groeit, maar ik denk wel, van nature, zou ik goed met zo’n mensen kunnen omgaan. (...) We kunnen heel snel terugschakelen. Je houdt het onderwerp van ervoor in achterhoofd en ik weet ‘daar ga ik straks op terugkomen’. Je blijft praten en praten. Het kan uren aan een stuk. Je spreekt snel en het maakt deel van de fun.”*

De coachees omschrijven hun relatie met de anderen zeer verschillend. Twee studenten, waaronder Robbe, spreken tijdens het interview over een collegiale relatie tussen studenten die begrip hebben voor elkaar omdat ze dezelfde problematiek hebben.

Robbe: *“Het is vreemd hoe we zijn samengebracht ook, om dan een relatie op te bouwen dat we elkaar nog zien daarbuiten ook, is wat teveel gevraagd omdat we buiten dit traject allemaal vriendengroepen hebben waar we vaak mee afspreken. Ook al kunnen we elkaar verstaan, dat wil niet zeggen dat we ineens vrienden zijn na de sessies. We hebben begrip voor elkaar omdat we dezelfde problematiek hebben, maar dat we er constant mee afspreken was een andere zaak. We hebben erna nog sessies georganiseerd, nadat het officiële traject was afgelopen. Dat was wel leuk, maar het was altijd in de context van studie.”*

De anderen, zoals Emma, spreken over de wens om een vriendenrelatie te starten, waarbij een soort studentenvereniging wordt opgericht en waar buiten de sessie nog meer persoonlijke interesses worden gedeeld zodat meer aanknopingspunten kunnen gevonden worden.

Emma: *“Je kan de eerste sessie vragen ‘vindt iedereen het goed dat we dat allemaal doen?’.*
De donderdagen dat we geen sessie hebben, sturen we ons favoriete boek. Dan starten jullie
bijvoorbeeld. Het werkt echt wel. Het is opnieuw een aanknopingspunt; ah ja, dat is interessant.
Het is bijna zoals een studentenvereniging, dat mensen met dezelfde interesse in dezelfde groep
zitten.”

4.1.3.3. Vertrouwensrelatie.

Tijdens de survey gaven zes studenten aan dat ze tijdens het coachingstraject ruimte kregen om open te communiceren over hun eigen ervaringen en uitdagingen rond hoogbegaafdheid. Tim gaf aan zich neutraal te voelen bij de bijhorende stelling *‘Tijdens het coachingstraject kreeg ik ruimte om open te communiceren over mijn eigen ervaringen en uitdagingen rond hoogbegaafdheid.’*. Hij suggereerde dat een discussie over hoogbegaafdheid dit gevoel zou vermeerderd hebben: *‘Wat is hoogbegaafdheid? Wat is het niet? Is het taboe om het te vertellen?’*. Deze student nam niet deel aan de eerste sessie, waar deze discussie reeds plaatsvond.

4.2. Evaluatie: effecten, ervaren door de coachees

4.2.1. Beleving in de mate dat de doelen van de coaching zijn bereikt

De ervaren effecten en meer specifiek de beleving van de mate waarin de doelen van de coaching zijn bereikt, werden tijdens het survey en het interview bij de coachees afgetoetst aan de hand van de verschillende doelen die voor deze studie-ondersteuning werden geformuleerd. Enerzijds evalueren de coachees de doelen voor elke sessie en enkele overkoepelende doelen, geformuleerd door de coaches (4.2.1.1.). Anderzijds evalueren de coachees de individuele doelen die ze aan de start van de studie-ondersteuning voor zichzelf hadden geformuleerd (4.2.1.2.).

4.2.1.1. Evaluatie van de door de coaches geformuleerde doelen van de coaching

4.2.1.1.1. Doelen per sessie

Sessie 1: kennismaking. Zoals besproken in 3.1.3.2. werden verschillende doelen vooropgesteld door de coaches voor de kennismakingssessie. Het doel rond de academische en sociale integratie wordt later in deze studie geëvalueerd door de coachees bij de overkoepelende doelen. Daarnaast had de SWOT-analyse als doel om voor de coachees duidelijk te maken wat hun hulpvraag was en wat hoogbegaafdheid voor hen betekent. Tijdens de survey werd duidelijk dat vier coachees het eens zijn, één coachee neutraal is en twee coachees het oneens zijn over het feit dat de SWOT-analyse een gepaste methode is om te reflecteren over hun sterktes en ontwikkelpunten (zie ook bijlage 9).

Sessie 2: executieve functies. Uit de resultaten van de survey (zie ook bijlage 9) kan worden afgeleid dat de doelen voor de tweede sessie ‘executieve functies’ (zoals besproken in 3.1.3.2.) globaal genomen werden bereikt voor de coachees. Vijf studenten (71.43%) geven aan het sterk eens te zijn en twee

studenten (28.57%) geven aan het eens te zijn met de stellingen *‘Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht verworven in wat executieve functies zijn’* en *‘Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht verworven in welke executieve functies ik sterk ben en in welke executieve functies ik nog kan groeien’*. Vier studenten (57.14%) geven aan het sterk eens te zijn en drie studenten (42.86%) geven aan het eens te zijn met de stelling *‘Door het volgen van dit coachingstraject heb ik nuttige tips verkregen om te werken aan mijn executieve functies’*.

Sessie 3: studievaardigheden. Uit de surveyresultaten (zie ook bijlage 9) kan worden afgeleid dat de doelen voor de sessie ‘studievaardigheden’ (zoals besproken in 3.1.3.2.) over het algemeen werden bereikt voor de coachees. Eén student (14.29%) geeft aan het sterk eens te zijn met de stelling *‘Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht verworven in waar mijn sterktes en groeikansen liggen bij studievaardigheden’*. Vijf studenten (71.43%) zijn het eens met deze stelling en één student (14.29%) is het hiermee oneens. Vier studenten (57.14%) geven aan het sterk eens te zijn met de stelling *‘Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht verworven in de verschillende fasen van het leerproces en heb ik verschillende bijhorende leerstrategieën leren kennen.’*. Eén student (14.29%) is het eens, één student (14.29%) geeft aan neutraal te zijn en één student (14.29%) is het oneens met deze stelling.

Aan de student die het oneens was met bovenstaande stellingen werd gevraagd om zijn score te verduidelijken tijdens het interview. Hij gaf aan dat de sessies voor hem te kort waren om de vooropgestelde leerdoelen te bereiken.

Thomas: *“Ik denk dat die sessie een beetje te kort was. Een algemeen overzicht geven was makkelijker: eerst moet je structureren, dan memoriseren, ... Ik denk dat de sessie te kort was om er heel diep op in te gaan.”*

Sessie 4: timemanagement/ doorzettingsvermogen & motivatie. Ook de doelen rond timemanagement/ doorzettingsvermogen en motivatie (zoals bespreken in 3.1.3.2.), werden in de survey bevraagd (bijlage 9). Er kan gesteld worden dat de doelen voor de sessie ‘Timemanagement/ doorzettingsvermogen en motivatie’ globaal genomen werden behaald. Alle studenten (100%) zijn het eens met de stelling *“Door het volgen van dit coachingstraject weet ik hoe ik mijn motivatie kan verhogen via intrinsieke en extrinsieke beloningen.”*. Vier studenten (57.14%) waren het eens met de stelling *“Door het volgen van dit coachingstraject kan ik reflecteren en feedback geven op mijn eigen gedrag.”*. Drie studenten (42.86%) zijn hierover neutraal. Eén student (14.29%) is het sterk eens met de stelling *“Door het volgen van dit coachingstraject kan ik de nodige acties ondernemen om gewenst gedrag tot stand te brengen.”*. Vijf studenten (71.43%) zijn het eens en 1 student (14.29%) is neutraal over deze stelling. Vijf studenten (71.43%) zijn het sterk eens en twee studenten (28.57%) zijn het eens met de stelling *“Door het volgen van dit coachingstraject weet ik wat de meerwaarde is van registreren/ plannen/ bewust met je tijd omgaan.”*. Vier studenten (57.14%) zijn het eens, twee studenten (28.57%) zijn neutraal en één student (14.29%) is het oneens met de laatste stelling: *“Door het volgen van dit*

coachingstraject ben ik in staat op tijd in te zien wanneer mijn gedrag geen gewenst gedrag is.”. Tijdens het interview gaf de student die het oneens was met deze stelling aan dat hij hierop nog moest oefenen.

Sessie 5: faalangst & perfectionisme. Ook de doelen in de sessie rond faalangst en perfectionisme (zoals besproken in 3.1.3.2.) werden in de survey bevraagd (zie ook bijlage 9). Drie studenten (42.86%) zijn het sterk eens en drie studenten (42.86%) zijn het eens met de stelling *“Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht verworven in wat faalangst is en wat de oorzaken en gevolgen zijn.”*. Eén student (14.29%) is hierover neutraal. Twee studenten (28.57%) zijn het sterk eens en drie studenten (42.86%) zijn het eens met de stelling *“Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht verworven in wat perfectionisme is en wat de oorzaken en gevolgen zijn.”*. Twee studenten (28.57%) zijn hierover neutraal. Twee studenten (28.57%) zijn het eens met de stelling *“Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht verworven in niet-helpende gedachten en kan ik deze vervangen door positieve en helpende gedachten”*. De overige vijf studenten die in de survey werden bevraagd zijn neutraal over deze stelling. Algemeen kan dus, op basis van de surveyresultaten van de coachees, gesteld worden dat bovenstaande doelen van de sessie ‘Faalangst en Perfectionisme’ behaald werden.

Eén student (14.29%) is het sterk eens en drie studenten (42.86%) zijn het eens met de stelling *“Door het volgen van dit coachingstraject kan ik mijn standaarden evalueren.”*. Twee studenten (28.57%) zijn neutraal over deze stelling en één student (14.29%) is het niet eens met deze stelling. Eén student (14.29%) is het sterk eens en één student (14.29%) is het eens met de stelling *“Door het volgen van dit coachingstraject kan ik onrealistische standaarden versoepelen indien nodig.”*. Drie studenten (42.86%) zijn neutraal en twee studenten (28.57%) zijn het oneens met deze stelling. De twee laatste doelen van deze sessie, die verband houden met standaarden, werden dus niet volledig bereikt. De student die aangaf dat hij het oneens was met het feit dat hij door de studie-ondersteuning zijn standaarden kan evalueren én onrealistische standaarden kan versoepelen indien nodig, gaf aan dat dit kwam doordat te weinig werd doorgevraagd tijdens de studie-ondersteuning. Hij bracht volgende suggestie aan tijdens het interview, waarbij naar verantwoording voor zijn score werd gevraagd:

Thomas: *“Misschien heel radicaal ingaan op mensen? Er zitten meer rationele gedachten achter. Dat je mensen [de coachees] echt afbreekt. Vertel een keer? Je wil perfect zijn? Waarom? Ja, maar waarom? Om erop uit te komen: het gaat niet zo. Five times why.”*

4.2.1.1.2. Overkoepelende doelen

Naast individuele doelen per sessie, werden er door de coaches ook enkele algemene leerdoelstellingen opgesteld voor deze studie-ondersteuning, zoals besproken in 3.1.3.3. Deze overkoepelende doelen werden na de studie-ondersteuning eveneens beoordeeld door de coachees.

Open communicatie - sociale en academische integratie. De studenten gaven tijdens de interviews aan dat de overkoepelende doelen rond ‘open communicatie – sociale en academische integratie’ (zoals eerder besproken in 3.1.3.3.) werden bereikt. Ze gaven aan dat ze door de laagdrempelige sessies een

echt community-gevoel ervaren. Ze ervaren steun door het delen van hun verhalen en leerden bovendien van elkaars ‘trials en errors’.

Sophie: *“Het feit dat je in het begin zei: vertel eens, hoe zie jij je hoogbegaafdheid. Het waren heel veel herkenbare verhalen. Dat helpt als je denkt: iedereen zit in hetzelfde schuitje.”*

Louise: *“In de eerste plaats is het van: ‘Oh, ik ben niet de enige’ en ‘wat doe jij zoal en wat doe jij zoal?’. Dat legt de drempel lager om je geen buitenbeentje te voelen en eens te horen van andere ‘trials en errors’. Dat was vooral hetgeen me geholpen heeft: het laagdrempelige, de steun en het soort van ‘sharing is caring’, zonder bij elkaars dagelijkse leven betrokken te zijn.”*

Hierdoor kwamen ze tot het besef dat ze niet de enige hoogbegaafde studenten aan de universiteit zijn die belemmeringen ervaren.

Robbe: *“Eén van de belangrijkste dingen van het traject was voor ons, dat we niet alleen waren met onze problemen. Het is precies dat wij allemaal tegelijk slim zijn, maar als je het test, dan falen we. We voelen ons minder alleen. Had iemand zich niet goed gevoeld in deze groep, dan had die wel weggegaan.”*

Door het community-gevoel daalde ook het stressniveau en gevoel van anders zijn aanzienlijk.

Thomas: *“Ik voel me minder stressy over mijn situatie, allee, mijn situatie. Ik heb een bepaald mandje van issues en ik dacht ‘ik ben de enigste van mijn vrienden, al mijn vrienden hebben dat precies niet’. Ik ben veel minder gestresseerd als iets niet lukt, dan in het verleden. Vroeger dacht ik dat er echt iets mis was, dat het helemaal uit de hand liep. Nu heb ik zoiets: waarschijnlijk is het dat, er zijn nog mensen die het hebben, fine. Ik maak me er veel minder zorgen over dan vorige jaren.”*

Bovendien stelden verschillende studenten zich voor de eerste keer open voor studie-ondersteuning en zagen sommigen in dat verdere persoonlijke begeleiding opportuun is.

Emma: *“Ik heb nu persoonlijke begeleiding gevraagd bij Joke, ik ga er straks naar toe. Dat is sowieso nog iets dat ik weet dat ik meer begeleiding nodig heb en dat ga ik nu ook proberen doen.”*

Opmerkelijk is dat de hoogbegaafde studenten tegen vrienden niet vertelden dat ze naar de studiebegeleiding gingen. Ze vertelden niks of vertelden dat ze naar een workshop gingen.

Emma: *“Ik heb niet tegen veel mensen gezegd dat het specifiek rond hoogbegaafdheid ging, maar ik heb gewoon gezegd dat het studiebegeleiding was.”*

Thomas: *“Het is niet comfortabel om te zeggen ‘ik ga naar de studiebegeleiding’, ik heb gewoon gezegd ‘ik ga naar een workshop’. De drempel om naar daar te gaan is wel redelijk hoog. (...) Dat heb ik toch zo ervaren.”*

Buiten één student, geven alle studenten tijdens het interview aan dat hun denken over hun studies veranderd is. Robbe gaf aan dat hij door de studie-ondersteuning inzag dat zijn atypische denkwijze niet slecht is, maar ook een meerwaarde kan bieden binnen zijn studie. Hierdoor voelde hij zich meer thuis in zijn studie.

Robbe: *“Ik voelde altijd dat ik niet goed thuishoorde in mijn studies, waar alles vanbuiten geleerd moest worden, dat er zovelen gemak mee hadden, in tegenstelling tot mij. Dit traject heeft me eraan doen denken dat mijn manier van denken ook vereist is binnen de geneeskunde. Dat die gewoon anders is, maar daarom niet slechter.”*

Louise gaf aan dat ze studeren meer als een project ziet en dat ze inzag dat het maken van een opdracht gekaderd moet worden binnen een groter geheel. Bij het schrijven van een paper moet gekeken worden naar het groter geheel en heeft het laten nalezen van een paper tevens een grote waarde. Ze maakt hierbij de kanttekening dat deze studie-ondersteuning een puzzelstuk is binnen het grotere geheel van studie-ondersteuning dat ze volgde.

Sophie en Emma gaven aan dat ze meer waarde aan hun studies zijn gaan hechten en dat ze meer plezier in het studeren hebben.

Sophie: *“Ik ben het minder gaan zien als iets verplichts en meer als iets ‘ik vind het fijn om te doen’. Eigenlijk leer ik nieuwe dingen, leer ik graag nieuwe dingen.”*

Emma: *“Ik ben er terug meer waarde aan beginnen hechten. Ik ging het sowieso doen in de eerste master, maar ik had tot het traject zoiets van: ‘als ik er maar door ben’, nu merk ik van mezelf dat ik denk ‘ik kan wel’, ik wil terug voor meer gaan.”*

Handvatten om te leren omgaan met ontwikkelpunten. Daarnaast hadden deze sessies als overkoepelend doel om hoogbegaafde studenten handvatten te geven om te leren omgaan met de ontwikkelingsdoelen die zij voor zichzelf in het studieproces zien (zoals besproken in 3.1.3.3.). Tijdens de survey (zie bijlage 9) gaven vier studenten (57,14%) aan het sterk eens te zijn en drie studenten (42,86%) het eens te zijn met het feit dat dit doel bereikt is. Er kan dus besloten worden dat dit doel werd bereikt.

Hoogbegaafdheid – zelfbeeld. Vervolgens werden met deze studie-ondersteuning enkele doelen rond hoogbegaafdheid en zelfbeeld geformuleerd (zie 3.1.3.3.). Door de gemengde resultaten van de studenten is het onduidelijk of de doelen rond hoogbegaafdheid en het verhogen van het zelfbeeld werden bereikt.

Hoogbegaafdheid. Vier deelnemers van het coachingstraject geven tijdens de interviews aan dat ze tijdens het coachingstraject niet anders zijn gaan denken over hoogbegaafdheid. Sophie geeft aan dat ze hoogbegaafdheid na de studie-ondersteuning niet ineens aangenaam vindt.

Sophie: *“Probleem is dat ik dat nooit als iets positiefs heb gezien. Het is niet extreem veranderd. Het is niet dat ik het niet als iets super nice zie ofzo.”*

Robbe vindt nog steeds dat hoogbegaafdheid een staat van zijn is, die niet mag gezien worden als een excuus (of voordeel).

Robbe: *“Ik heb ‘hoogbegaafdheid’ altijd een benaming gevonden, ik heb er nooit specifiek over nagedacht. Sommige mensen, hoe het in het nieuws kwam, is dat het gehanteerd wordt als een excuus om minder te presteren. Dat vond ik problematisch, want ik wil geen medelijden krijgen. In dat opzicht, ik ben een streng iemand, ook streng voor mezelf. Aangezien hoogbegaafdheid wordt gezien als een excuus, wou ik er altijd van afblijven en zeggen ‘ik heb moeite met leren’. Het traject heeft het niet veranderd. Ik denk het niet. Ik denk dat het nog steeds te vaak wordt gebruikt als een excuus. Het is een staat van zijn, waar je mee moet leren omgaan, zoals iedereen moet leren omgaan met zijn eigen staat van zijn.”*

Drie studenten geven aan dat ze door de studie-ondersteuning anders zijn gaan denken over hoogbegaafdheid. De studenten twijfelen (meer) aan hun hoogbegaafdheid. Emma is hoogbegaafdheid bijvoorbeeld meer in vraag beginnen stellen en Louise heeft voor een eerste keer andere hoogbegaafden die belemmeringen ervaren ontmoet, waardoor ze hoogbegaafdheid niet alleen meer ziet als studenten die excellent presteren.

Emma: *“Ik had er hiervoor nog heel weinig over nagedacht. Ik ben het meer in vraag beginnen stellen, niet slecht bedoeld. Het is gewoon zo: Wat betekent het juist hoogbegaafdheid? Klopt de definitie wel? Wat wil het zeggen? Als iemand een lager IQ heeft, maar beter is in alledaagse zaken, is die dan minder hoogbegaafd?”*

Louise: *“Sommigen zijn hoogbegaafd en voelen zich ook zo'n beetje. Dat was in het traject helemaal niet het geval, een soort van bescheidenheid en ook zeker de zelfkritiek: we hebben die sticker gekregen, maar ik zou er ook wel aan twijfelen. Dat heeft mijn blik op anderen veranderd. Dit was de eerste keer dat ik mensen hoorde met belemmeringen.”*

Zelfbeeld. Drie studenten, waaronder Louise en Sophie, gaven tijdens de interviews aan dat hun zelfbeeld veranderde. Louise geeft aan dat ze opkeek naar de andere deelnemers en dat deze net als zij obstakels ervaarden tijdens het studeren. Door dit gevoel is ze zichzelf ook hoger gaan inschatten en is haar zelfbeeld verhoogd.

Louise: *“Ik denk het wel. Het is moeilijk om te zeggen waaraan het ligt. Maar als ik dan in die groep van mensen zat, waar ik heel graag naar luisterde, die goede dingen te zeggen hadden en die, ja, waar ik in zekere zin ook naar opkijk en zei ‘wow, ik ben echt onder de indruk’ en die komen dezelfde obstakels tegen als jij, dat doet wel iets met je zelfbeeld. Bon, allee, goede vrienden van mij die zeggen ‘alleee, je bent toch niet dom, hoe kan dat nu?’ en als ik dan zelf begon te twijfelen dan zeggen ze ‘je bent niet dom hé’. Je begint daar zelf echt aan te twijfelen*

en als je dan andere mensen ziet dan kan je echt beginnen evalueren van 'die hebben dezelfde obstakels' en ik vind die echt wel 'wow'.”

Zowel Sophie als Louise geven aan dat hun zelfbeeld positiever werd omdat ze soortgelijken hebben ontmoet. Sophie voegt hieraan toe dat haar zelfwaardering verhoogde omdat ze tevens niet meer het gevoel heeft dat ze een raar buitenbeentje is.

Sophie: *“Het gaf me rust 'ik ben niet zo raar'.*”

Vier studenten gaven echter aan dat hun zelfbeeld niet veranderde door de studie-ondersteuning.

Capaciteiten & copingstrategieën – invloed op examens. Zoals besproken in 3.1.3.3., wensten de coaches dat de studenten copingstrategieën ontwikkelden om te kunnen omgaan met eventuele nadelen van hoogbegaafdheid en hun examens. Globaal genomen is dit doel voor de coachees bereikt.

Vijf studenten gaven tijdens de interviews aan dat de studie-ondersteuning een invloed heeft gehad op hun aanpak van examens. Ze gebruikten de verschillende tips en copingstrategieën die ze hadden geleerd tijdens de sessies. Emma geeft bijvoorbeeld aan dat ze meer gestructureerd werkte tijdens de examens, meer sliep en meer pauzes nam. Bovendien paste ze strategieën toe die ze in het coachingstraject leerde, zoals het focussen op examenvragen tijdens een dag waarbij het studeren van grote cursussen minder lukte.

Emma: *“Ik ben meer gestructureerd gaan werken, heb meer geslapen en meer pauzes genomen. Dat hebben we ook besproken, zoals naar buiten gaan, pauzes hebben, bewegen, vast ritme gevonden, dat is heel belangrijk. Ook de avond voor mijn examens slapen. Dat deed ik vroeger ook niet, maar dat was misschien ook omdat ik beter voorbereid was. Als ik zo een off day had, heb ik meer op examenvragen gefocust.”*

Tim geeft aan dat hij tijdens het coachingstraject leerde dat gezonde gewoontes belangrijk waren tijdens de examens. Hij probeerde dan ook op tijd te gaan slapen, zes uur per dag te studeren, goed te eten en te ontspannen.

Tim: *“Ik heb er zeker voor gezorgd dat ik gezonde gewoontes had. Ook al zou ik 6 uur per dag studeren, ik heb altijd tijdens dezelfde uren gestudeerd, op tijd gaan slapen, goed proberen eten, goed ontspannen. Ik probeerde er echt wel op te letten. Ik wist het wel allemaal al, maar ik heb er meer nadruk op gelegd.”*

Louise en Sophie geven aan dat de studie-ondersteuning een positieve invloed had op hun examens, maar dat ze twijfelen of dit de enige factor was die hiertoe bijdroeg. Deze studenten hadden namelijk ook bijkomende ondersteuning, bijvoorbeeld van een buddy.

Louise: *“Ligt het aan coaching of iets anders, dat vind ik wel moeilijk om te zeggen. Ik kan moeilijk zeggen dat alles is dankzij de coaching, maar dingen zoals slaap en als dit en dat, door bijvoorbeeld Robert zijn presentatie.”*

Sophie: *“Ik heb mijn examens op een andere manier aangepakt. Ik denk dat het bij mij van verschillende inputs komt. De coaching was één ding. Ik heb veel meer oefeningen gemaakt. Ik heb het meer als iets leukers proberen zien. Ik heb ook wel mijn dagen extreem gestructureerd en gedisciplineerd gemaakt. Wat ik op zich heel saai vind, maar routines hielpen.”*

Tim geeft aan dat de studie-ondersteuning geen invloed had op zijn aanpak van de examens. Hij haalde verschillende tips en copingstrategieën uit het coachingstraject, maar had te weinig tijd tussen het traject en de examens om zich bij te werken en de strategieën onder de knie te krijgen.

Tim: *“Als het traject iets vroeger begon, dan heb je erna meer tijd om je studies te stabiliseren en je bij te werken.”*

4.2.1.2. Evaluatie van de door de coachees geformuleerde doelen van de coaching

Naast de coaches, formuleerden ook de coachees enkele doelen aan de start van de studie-ondersteuning. Deze werden door middel van aantekeningen en veldnotities door de coaches bijgehouden. In de survey, werd gepeild naar algemene gedragsveranderingen door het traject op kortetermijn, maar niet specifiek naar de doelen uit de eerste sessie. Er werd door zes studenten aangegeven dat hun gedrag door de studie-ondersteuning veranderd is. Ze gaven aan zeer tevreden te zijn over deze gedragswijzigingen, maar gaven ook aan dat het verloop van de examenperiode de ultieme test zou zijn. Eén student gaf in die periode aan geen gedragswijzigingen te ervaren. In het interview, waarbij gepeild werd naar gedragsveranderingen op langere termijn en ook specifiek gevraagd werd naar hun individuele doelen uit de eerste sessie, is het opvallend dat studenten vaak andere doelen aangaven dan in de eerste sessie of dat ze hun individuele doelen of werkpunten die ze aan het begin van de studie-ondersteuning hadden geformuleerd, niet (meteen) meer wisten.

In wat volgt zullen zowel elementen uit de veldnotities van de eerste sessie, waarin de individuele doelen van de studenten werden beschreven, als resultaten uit de survey en het interview individueel per student worden overlopen.

Emma. Tijdens de eerste sessie gaf Emma aan dat ze een studiemethode wou aanleren. Daarnaast wou ze verandering brengen in het feit dat ze niet naar de les ging en nauwelijks studeerde. In de survey gaf Emma aan dat haar gedrag door het coachingstraject veranderde. Ze kreeg nieuwe moed om haar kamer op te ruimen en te starten met studeren. De tips rond studiemethode probeert ze nu in de praktijk uit. Wanneer in het interview gepeild werd naar de oorspronkelijke doelen die ze voor deze studie-ondersteuning had geformuleerd, vertelde ze dat ze haar kamer opgeruimd wou houden, meer wou studeren aan de hand van de kapstokmethode en steeds een weekplanning wou maken op vrijdag. Tijdens het interview gaf ze aan dat de eerste twee doelen voor haar bereikt zijn met vallen en opstaan. Het maken van een weekplanning is niet steeds gelukt, maar dat zal ze dit semester opnieuw proberen.

Emma: *“De weekplanning op vrijdag is nog een groeipotentieel. Dat moet ik terug opnemen. Ik moet terug werken met ‘any.do’. Daar werk ik veel mee, maar op vrijdag moet ik ook mijn weekplanning terug maken, maar ja, het was blok, dus dan was mijn weekplanning heel duidelijk en mijn eerste twee weken waren mijn lessen vast.”*

Arne. Aan het begin van het traject gaf Arne aan om vooral rond studievaardigheden en timemanagement te willen werken. Tijdens de survey gaf Arne aan reeds enkele gedragswijzigingen op te merken. Hij is meer gemotiveerd om te studeren en kan nu vlotter en efficiënter werken. In het interview gaf Arne aan dat hij niet meer weet wat zijn doelen waren. Hij geeft wel aan dat hij zich door het coachingstraject meer bewust is van het feit dat hij moet studeren en dat zijn studievaardigheden verbeterd zijn.

Arne: *“Ik weet niet meer wat mijn doelen waren. Ik vind het moeilijk om te omschrijven.”*

Louise. Louise gaf tijdens de eerste sessie aan dat ze geen goede studiemethode heeft en moeite heeft bij scripties en schrijftaken. Ze verliest hierbij vaak het overzicht doordat ze teveel bij de schrijftaak wilt betrekken en teveel in de diepte wil gaan. Deze problemen wou ze dan ook aanpakken. In de survey gaf Louise aan dat ze door het coachingstraject pragmatischer en doelgerichter kon werken. Ze leerde meer te organiseren door routine, timetabling en orde in te bouwen in het studeren. Toen Louise in het interview gevraagd werd wat haar oorspronkelijke doelen waren, gaf ze aan dat ze het overzicht bij het schrijven van papers niet meer wou verliezen. Ze gaf aan dat ze door tips tijdens de studie-ondersteuning, afgelopen examenperiode twee succesvolle papers schreef.

Louise: *“Ik had al oogkleppen op als ik bijvoorbeeld een paper moest schrijven. Ik dacht dat het alles was waar ik op die moment mee bezig ben en dat het alles is waar op dat moment mijn energie naartoe moet gaan. Terwijl, met de coachingsessie leer je: studeren is iets op zich, het is iets op zich dat je moet leren beheersen, dus die extra bron die je leest, gaat de extra mile niet zijn. Maar het laten nalezen en op tijd afkrijgen is de extra mile.”*

Thomas. Thomas gaf tijdens de eerste sessie aan dat hij niet vaak naar de lessen gaat, tijdens de blokperiode vaak in paniek is door faalangst en niet kan slapen. Vorig jaar liep het wat betreft studies mis. Deze belemmeringen wenst hij door middel van de studie-ondersteuning te verhelpen. Thomas gaf in de survey aan dat hij nog geen gedragsverandering waarnam omdat hij niet genoeg tijd had om alles te proberen. Hij gaf aan dat vooral het aanpakken van faalangst een groot effect zal hebben, wat pas werd behandeld in de laatste sessie. Toen tijdens het interview gevraagd werd welke doelen hij voor zichzelf had gesteld de eerste sessie, kon Thomas hier niet op antwoorden.

Thomas: *“Examenvraag, wat waren je doelen haha. Euhm, wacht he, ik denk dat ik over het algemeen, geen idee. Misschien iets qua planning dat ik beter wou doen, of qua studiemethode. Ik denk dat, maar ik weet het echt niet.”*

Hij geeft aan dat hij door het traject meer studeerde, met een betere planning, waardoor hij een betere blok had. Wat betreft wekelijkse consistentie kan hij nog groeien: hij heeft dagen waar het goed gaat, maar ook mindere dagen waar hij een hele dag in bed ligt en niet studeert.

Tim. Tim gaf aan het begin van de studie-ondersteuning aan dat hij moeite heeft met zijn concentratie. Hij heeft daarnaast last van faalangst, eenzaamheid en legt een grote druk op zichzelf. Hij is geïnteresseerd in alles, waardoor hij de vraag ‘wat wil je later doen?’ niet kan beantwoorden. Tim gaf in de survey aan dat hij productief aan zijn problemen heeft gewerkt en dat hij gedragsveranderingen bij zichzelf opmerkt. In het interview gaf Tim aan dat hij vooral rond planning en timemanagement wou werken en dat hij op deze domeinen ook kleine vooruitgangen heeft geboekt. Het was bovendien zijn eerste blok zonder stress. Toch heeft hij nog vragen rond zijn toekomst op de arbeidsmarkt.

Sophie. Sophie gaf tijdens de eerste sessie aan nooit gestudeerd te hebben en hierdoor geen goede studiemethode te hebben ontwikkeld. Ze wou door dit traject dan ook een betere studiemethode ontwikkelen. In de survey geeft Sophie aan meer orde en structuur te kunnen aanbrengen in haar studeren. Ze is er nog niet helemaal, maar ervaart een grote stimulans om eraan verder te werken. Toen Sophie in het interview gevraagd werd wat haar oorspronkelijke doel voor het coachingstraject was, gaf ze aan dat ze haar kamer meer wou opruimen en meer gemotiveerd wou zijn om te beginnen studeren. Deze studente merkte reeds vooruitgang, maar merkte op dat het een proces van langere adem zal zijn.

Sophie: “Ik denk altijd: ‘ik ga een coachingstraject doen en dan gaat wel alles perfect gaan’. Maar ik besef meer en meer dat het iets van langere adem gaat zijn.”

Robbe. Robbe gaf de eerste sessie aan dat hij zijn timemanagementvaardigheden wou aanscherpen en meer discipline wou leren. Tijdens de survey, gaf Robbe aan dat hij meer gemotiveerd is om te studeren en nu vlotter en efficiënter kan werken. Tijdens het interview gaf Robbe echter aan dat hij geen specifiek doel had geformuleerd omdat hij wou ontdekken wat hij mogelijk nog moest aanpassen in zijn studiemethode. Door het coachingstraject heeft hij nu meer discipline en is hij meer gemotiveerd.

Robbe: “Ik kwam naar traject met de idee: ik ga zien wat ik te weten kom, als ik iets te weten kom dat ik nog moet aanpassen, dan pas ik het aan. Ik had geen specifiek doel wat ik moest aanpassen, omdat ik niet specifiek wist wat ik moest aanpassen. Ik was geïnteresseerd en ik kijk wel. Sorry, ik heb geen specifiek doel. (...) Belangrijkste aspect was dat er andere mensen waren die dezelfde problemen hadden als mij. Het motiveerde me meer om te studeren erna. Dus dat was wel degelijk iets wat ik niet wist dat ik nodig had.”

Niels. Niels gaf de eerste sessie aan geen goede studiemethode te hebben en dit graag te willen aanleren. Hij vulde het survey niet in, maar tijdens het interview gaf hij aan dat hij door het coachingstraject zijn examens wou halen en meer consistent met zijn leerstof wou bezig zijn.

Niels: “Ik dacht dat ik gezegd had dat ik mijn examens wou halen. Dat is voor iedereen wel het doel denk ik. Ook dat ik wat meer consistent met mijn leerstof wou bezig zijn. Normaal begon ik

maar 2 maanden voor de blok en moest ik alles nog inhalen. Ik denk dat ik meer wou bezig zijn door het jaar en tips hoe je bepaalde vakken wou aanpakken. “

Hij ziet gedragswijzigingen bij zichzelf, door elke dag naar de bib te gaan waar hij geconcentreerder met zijn leerstof kan bezig zijn. Bovendien maakte hij meer schema's en ging zijn examenperiode beter dan vorig jaar.

Niels: “Ik zie gedragswijzigingen bij mezelf. Ik ben elke dag naar de bib geweest, omdat ik weet dat ik me daar beter kan concentreren omdat ik wel een aandachtsprobleem heb als ik op kot zit. Dat heeft wel veel geholpen. Ook schema's maken heb ik gedaan. Ik heb sowieso wel dingen meegenomen, de 2 examenperiodes vorig jaar heb ik nooit gehandeld zoals nu. Dus, positief uitgekomen.”

4.2.2. Suggesties om doelen nog beter te kunnen bereiken

Tijdens het interview werd aan de studenten gevraagd om suggesties aan te reiken om de studie-ondersteuning te verbeteren. In deze sectie volgen de suggesties die nog niet eerder werden besproken. De suggesties kunnen worden onderverdeeld in twee categorieën: (1) uitbreiding van een bestaande sessie en (2) toevoeging van een extra sessie.

Uitbreiding bestaande sessie

Tijdens de sessies werd steeds ingegaan op één onderwerp en werden de actiepunten van het onderwerp van de vorige sessie overlopen. Sommige studenten gaven aan dat de in elke sessie terugkerende bespreking van één overkoepelend actiepunt per student een waardevolle toevoeging kan zijn.

Thomas: “Een wekelijkse follow up? Ik heb het gevoel dat mensen vaak doorhebben wat er mis is en wat ze mis doen. Misschien kan je de eerste sessie zeggen: pak één ding dat je gewoon het hele semester goed wil doen, bijvoorbeeld elke dag goed studeren, elke dag opstaan tussen zoveel en zoveel uur, elke dag naar de lessen gaan, weet ik veel of sporten. Als je dan zegt: ‘dit is mijn main goal voor het semester en de rest boeit me niet, dat wil ik zeker doen’ en dat ding dan elke keer opvolgen en misschien dan zeggen; je hebt het nu niet gedaan, waarom?”

Tim stelde voor om dit via de kanban methode te doen.

Tim: “Ken je de kanban methode? Het is een methode waar je kolommen maakt voor je workflow. Een zeer simpele workflow is ‘in’, ‘todos’, ‘work in progress’, ‘done’. (...) Het is in het begin van de week dat we zeggen ‘wat is er vorige week goed gegaan? So and so. Wat is er slecht gegaan?’. Ik vind het een goede uitvinding, het focust op de goede dingen, je ziet de ratio van goed en slecht met de stickers die je in de kolommen plakt. Het kunnen heel random dingen zijn zoals: ik heb vandaag al ontbeten, of goed gewerkt, maar ook de focuspunten die slecht zijn. En de idee is dat je een actie neemt voor volgende week en daar op vooruitblijkt. (...) Je kan het

heel snel doen. Je moet er geen uur over praten, maar je kan zeggen: dit ging niet zo goed, dit ging niet zo goed. Je kan dit en dit doen. Snel zeggen: next, next. Doordat je het snel snel bespreekt, heeft die persoon nog vragen.”

Diezelfde student gaf ook de suggestie om een 30-40 jarige hoogbegaafde uit te nodigen in een sessie die zijn loopbaan kort schetst en hierbij nadruk legt op obstakels die hij/ zij als hoogbegaafde tegenkwam tijdens het studeren, de arbeidsmarkt en meer algemeen het leven.

Tim: “Je hebt geen ervaring met de wereld, je wordt in de wereld gesmeten. Een beetje inside information van mensen die die ervaring al hebben. Zoals dat je in humaniora mensen hebt die komen spreken over hoe unief is en hoe het werkleven is, misschien eens een oud hoogbegaafde van 30-40 die zijn leven komt vertellen. Niet persé een Elon Musk, maar een gast die misschien, zoals ons, een normaal leven leidt, maar wel boeiend. Veel van de dingen die ik in de sessie heb gezien, wist ik. Ik kon dingen meegeven aan de andere studenten. Die zeiden: kei goed dat je het zegt. En het is maar 3 jaar verschil. Wat kan iemand van 30-40 jaar meegeven waardoor ik heel wat putten op de weg ga vermijden?”

Toevoeging extra sessie

Anderen gaven dan weer aan dat een extra sessie nuttig kan zijn. Een soort terugkeer-sessie, waarin studenten hun ervaringen uitwisselen over hoe zij gedurende een week hun, uit elk van de vijf sessies gekozen, actiepunten hebben uitprobeerd.

Sophie: “Op het einde kon je misschien iets overkoepelend doen en dat je zegt op het einde: pak nu van elke sessie iets uit en probeer het te integreren in die week. Dat zou een goede aanvulling zijn, maar dan moet je wel bijna een extra sessie doen.”

Tim gaf de suggestie om een extra sessie in te plannen rond ‘hoe overleef je als hoogbegaafde in een wereld die niet voor jou is aangepast?’ en de arbeidsmarkt.

Tim: “Maar, wat niet besproken wordt in het coachingstraject is: wat gebeurt er na de studies? Oke, je hebt je diploma, ga maar in het echte leven. Hoe overleef je in een wereld die niet voor jou is aangepast? Ik ben in heel veel dingen geïnteresseerd. Ik heb handelsingenieur gestudeerd, nu doe ik Artificial Intelligence. Ik heb leren programmeren. Het is een harde switch. Wie weet ga ik binnen een jaar weer switchen. Het is heel normaal om carrièreswitchen te doen. Dat wordt niet als normaal ervaren. Als je iemand zijn CV ziet en die verandert om het jaar van job, dat zorgt voor red flags. Dus hoe anticipeer je op zo’n wereld?”

Sophie gaf de suggestie om een extra sessie in te plannen rond sociale relaties.

Sophie: “Ik zou graag een extra sessie hebben over sociale relaties. Ik overdenk en ik herinner me niet dat we het er extreem over hebben gehad. Als er een situatie is geweest, dan begin ik alles te analyseren en na te denken. Welke impact heeft het op mijn leven? Iedereen leek heel

sociaal, maar dat zegt niet altijd alles. Ik heb soms zo van die momenten 'ik heb die mensen al wat teveel gezien, misschien willen die mensen wat afstand nemen'. Ik denk dan 'wauw, niet eerder voor mezelf, maar meer voor die mensen dat die genoeg van me hebben'."

Er werd door een student ook de suggestie gedaan om een extra opvolging toe te voegen in het tweede semester, zodat blijvende veranderingen meer worden bewerkstelligd. Het internaliseren en toepassen van nieuwe gedragingen is namelijk een proces, waarbij opvolging noodzakelijk is.

Tim: "Inhoud cursus was wel goed, je onthoudt maar een deel en je moet het internaliseren en toepassen. Het is een proces. Het duurt super lang. Dus ik zou zeggen, met die mensen, die zouden elk jaar moeten terugkomen om op te volgen. (...) Een soort van opvolging in het tweede semester kan leiden tot blijvende veranderingen. (...) Kijk, je leert iemand iets aan, met de hoop dat hij goed mikt, maar je kan niet meer bijsturen."

5. Discussie

In dit onderzoek werd de studie-ondersteuning ‘Hoogbegaafd? En toch loop je vast bij het studeren?!’ aan de Dienst Studieadvies van de KU Leuven ontwikkeld en vervolgens geëvalueerd. Op basis van de bevindingen uit de evaluatie van het proces van deze studie-ondersteuning (4.1.) zal allereerst een gestructureerd antwoord gegeven worden op de vraag waaraan een geschikte studie-ondersteuning moet voldoen op het gebied van ontwikkeling en uitvoering. Hierbij zal de link worden gelegd met reeds bestaande literatuur (5.1.). Ten tweede wordt dieper ingegaan op de effecten, ervaren door de coachees (5.2.). Ten derde zullen enkele andere opvallende bevindingen (5.3.) en de maatschappelijke relevantie van deze masterproef worden omschreven (5.4.). Tot slot volgen enkele limitaties van dit onderzoek (5.5.).

5.1. Geschikte studie-ondersteuning

5.1.1. Ontwikkeling van een studie-ondersteuningstraject

De eerste stap in de ontwikkeling van deze studie-ondersteuning was een verdieping in de literatuur over hoogbegaafdheid en de belemmeringen waar hoogbegaafde studenten in de transitie van secundair naar hoger onderwijs tegenaan kunnen lopen. Vervolgens werd op zoek gegaan naar bestaande studie-ondersteuningsprogramma's voor deze doelgroep en 'best practices'. Hierdoor werd een arsenaal aan kennis en technieken verzameld, waarmee de coaches nog beter gewapend waren om op behoeften van coachees in te spelen. Op basis van deze kennis werden door de coaches acht mogelijke thema's geselecteerd waarrond in de studie-ondersteuning zou kunnen gewerkt worden: academische en sociale isolatie, identiteit en zelfbeeld, executieve functies, studievaardigheden, faalangst, perfectionisme, timemanagement en tot slot doorzettingsvermogen en motivatie. Het belang van de juiste kennis en een begrip van de kenmerken en behoeften van de doelgroep, werd reeds benadrukt door andere onderzoekers. Meer kennis over de hoogbegaafde studenten wordt dan ook doorgaans gerelateerd aan betere begeleiding, aangezien het zonder kennis voor coaches moeilijk is om bij te dragen aan de ontwikkeling van deze individuen (Carlson, Holcomb-McCoy, & Miller, 2017; Peterson & Morris, 2010; Wood, 2010). Bij een geschikte studie-ondersteuning is het dan ook nodig dat de coaches de juiste kennis over de doelgroep bezitten.

De homogene samenstelling van de groep met universitaire studenten die zich herkennen in hoogbegaafdheid werd positief geëvalueerd. De studie-ondersteuning creëert op die manier een platform waar de hoogbegaafde studenten gevoelens en gedachten met elkaar kunnen delen. Ze kunnen communiceren met anderen die op een gelijkaardige manier als henzelf denken, overeenkomsten vinden en van elkaar leren. Hierdoor ontstaat een community-gevoel of een gevoel dat ze niet de enige hoogbegaafde universitaire studenten zijn die belemmeringen ervaren, waardoor eenzaamheid

vermindert. Een geschikte studie-ondersteuning voor hoogbegaafde universitaire studenten wordt dan ook idealiter homogeen samengesteld en gerekruteerd. Deze bevindingen zijn parallel aan bevindingen in studies bij hoogbegaafde leerlingen uit het lager en secundair onderwijs. In deze studies werd reeds het belang benadrukt om hoogbegaafde jongeren homogeen in groep samen te brengen (Peterson, 2003; Zaffrann & Colangelo, 1977).

Voor de start van de studie-ondersteuning werden zowel overkoepelende doelen over alle sessies heen als enkele doelen voor elke sessie apart geformuleerd. Door voor de start van de studie-ondersteuning een draaiboek met verschillende uitgeschreven oefeningen per thema uit te werken, werd voldoende tijd genomen om over deze doelen te reflecteren. Het draaiboek werd uitgewerkt op basis van het pedagogisch-didactisch basisschema van Standaert et al. (2018), waarin enkele belangrijke componenten van de studie-ondersteuning werden omschreven, zoals de doelen, de inhoud, didactische werkvormen, groeperingsvormen en media. Dit draaiboek vormde bovendien een inspiratiebron voor oefeningen van de eigenlijke sessies, die geselecteerd werden rekening houdend met de kenmerken en noden van de participanten.

Bij het formuleren van deze doelen is het belangrijk rekening te houden met de randvoorwaarden van het coachingproces zoals de beschikbare tijd. Uit de bevindingen van deze studie blijkt immers dat een beperkt aantal sessies over verschillende thema's niet kan leiden tot het doel om dieperliggende psychosociale problemen bij de deelnemende studenten te verhelpen. Een doorverwijzing naar andere (individuele) intensievere hulptrajecten is bij dergelijke problematiek aanbevolen. Deze bevinding stemt overeen met de bevinding van Peterson (2007), die reeds wees op het belang om bij het ontdekken van een nood aan intensieve begeleiding, de hoogbegaafde student door te verwijzen naar instanties met de juiste expertise voor een individueel traject.

Hoogbegaafde studenten geloven vaak dat studie-ondersteuning voor andere niet-hoogbegaafde studenten is, omdat ze zelf slim genoeg zouden moeten zijn om hun problemen aan te pakken. Vanuit de literatuur wordt dan ook vaak opgemerkt dat hoogbegaafde studenten uit de middelbare school niet snel leerlingbegeleiders opzoeken wanneer ze problemen ervaren of zich zorgen maken (Colangelo & Peterson, 2005; Peterson & Ray, 2006). In de wervingstekst van deze studie-ondersteuning werd daarom de nadruk gelegd op kenmerken waarin hoogbegaafde studenten zich zouden kunnen herkennen, waardoor ze zich wel aangesproken zouden voelen tot de studie-ondersteuning. Daarnaast waren de coaches bij de werving van de deelnemers steeds bereikbaar om twijfels bij de studenten weg te werken. Deze benadering werd door de participanten positief geëvalueerd. Sommige hoogbegaafde studenten voelden zich door deze aanpak extra aangesproken tot de studie-ondersteuning.

5.1.2. Uitvoering van een studie-ondersteuningstraject

Uit de bevindingen van dit onderzoek blijkt dat een individueel intakegesprek voor de start van de studie-ondersteuning voor deze doelgroep niet nodig is. Hoogbegaafde studenten kwamen initieel uit nieuwsgierigheid naar de studie-ondersteuning en een intakegesprek zou de drempel om deel te nemen volgens hen hebben verhoogd. Door in de eerste sessie een discussie te faciliteren over ‘hoe omgaan met hoogbegaafdheid?’ of over ‘de stereotypen van hoogbegaafdheid’, kwamen gesprekken en discussies spontaan op gang. Een intakegesprek verhindert deze spontaniteit mogelijks, omdat gevoelens reeds werden gedeeld met de coaches vooraf. Dit komt overeen met de suggesties uit het artikel van Colangelo en Peterson (2005), die het advies geven om in de eerste sessie van een studie-aanbod voor hoogbegaafden niet- bedreigende en stimulerende onderwerpen te implementeren. Hoogbegaafden houden er volgens deze onderzoekers bovendien van om de verschillende facetten van hun hoogbegaafdheid te bespreken (Colangelo & Peterson, 2005), iets wat ook uit de bevindingen van dit onderzoek blijkt.

Tijdens de studie-ondersteuning was er sprake van een goede onderlinge relatie tussen coaches en coachees. Studenten gaven aan dat ze aangesproken werden als persoon, met tijdens de sessies een focus op de problemen rond hoogbegaafdheid, in de context van hun universitaire studies. De studenten gaven bovendien aan dat ze zich gesteund en begrepen voelden door de begeleiders. Voor een geschikte studie-ondersteuning is het dan ook essentieel een goede relatie tussen coach en coachee op te bouwen. De bestaande literatuur legt reeds de nadruk op het belang van de relatie tussen coach en coachee in de begeleiding van hoogbegaafden (Foley-Nicpon, 2002; Peterson & Moon, 2008). Hoogbegaafden moeten het gevoel krijgen dat de coaches tot op zekere hoogte hun problematiek begrijpen. Coaches dienen met respect en zonder vooroordelen de studie-ondersteuning te faciliteren, waardoor een veilige omgeving wordt gecreëerd om kwetsbaarheden te delen. Bij het werken met hoogbegaafde studenten is het bovendien van belang dat coaches naast belemmeringen, ook nadruk leggen op persoonlijke sterktes, die niet alleen te maken hebben met academische prestaties (cfr. Peterson & Morris, 2010; Yermish, 2010).

Gelijklopend met de bevindingen uit de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985), hebben de hoogbegaafde universitaire studenten uit deze studie een sterke voorkeur voor relaties waarin ze gezien worden als gelijke partner en waarbij ze, door co-creatie in de studie-ondersteuning, een gevoel van autonomie en competentie ervaren. Dit gevoel werd in deze studie-ondersteuning gefaciliteerd door participanten te betrekken in het selecteren van de thema's die in de sessies aan bod zullen komen en/of de sessies in co-creatie met de coaches vorm te geven. Studenten die vrijwillig een deel van de inhoud van een sessie willen vormgeven, zouden hiertoe de kans moeten krijgen. Het leidt volgens de deelnemers tot verhoogde betrokkenheid bij de sessies. Door dit gevoel van autonomie krijgen hoogbegaafde studenten het gevoel dat de studie-ondersteuning op maat is, waardoor ze aangeven meer gemotiveerd en aandachtig te zijn tijdens de sessies. Door in overleg te gaan met studenten, kan

bovendien tijdens het traject ingespeeld worden op andere noden. Zo bleek in dit coachingstraject het aanbieden van samenstudeersessies en het aanmaken van een chatgroep om actiepunten uit de sessies op te volgen, opportuun, naast de face-to-face studie-ondersteuningssessies.

Het is daarnaast belangrijk om de sessies vorm te geven aan de hand van discussies, theorie en oefeningen. Zoals Colangelo en Peterson (2005) reeds bemerkten in hun studie, is het belangrijk dat studie-ondersteuning in groep voor hoogbegaafde studenten gestructureerd is met een getrainde coach die kennis heeft over hoogbegaafde studenten. Enkel praten over gevoelens zonder structuur of onderwerpen is niet genoeg (Colangelo & Peterson, 2005). Uit de bevindingen van deze studie blijkt dat gemodereerde discussies rond hoogbegaafdheids-clichés ervoor zorgen dat ervaringen worden gedeeld, waardoor het eerder besproken community-gevoel met de andere hoogbegaafde studenten wordt versterkt. Theorie rond verschillende thema's geeft de studenten daarnaast benamingen voor wat ze voelen, waardoor ze bepaalde gevoelens rond hoogbegaafdheid beter kunnen begrijpen en kaderen. Bovendien is het belangrijk oefeningen aan te bieden, zodat studenten worden aangezet te reflecteren over hun gedrag. Door deze oefeningen kunnen ook nieuwe gewoontes en inzichten worden ingeoefend. Studenten geven daarnaast aan een afkeer te hebben van vragenlijsten, hoewel deze voor begeleiders tot zeer nuttige informatie kunnen leiden.

5.2. Effecten ervaren door de coachees

De deelnemende studenten gaven bij de start van de studie-ondersteuning aan belemmeringen te ervaren rond zelfregulerende vaardigheden, studievaardigheden, faalangst, perfectionisme, motivatie, eenzaamheid, concentratie, toekomst op de arbeidsmarkt en het schrijven van papers. Dit komt, buiten de laatste twee, overeen met de bevindingen uit de literatuur (1.4.). In overleg met de deelnemende studenten werd besloten in de sessies te focussen op (1) sociale en academische integratie, (2) executieve functies, (3) studievaardigheden, (4) timemanagement/ doorzettingsvermogen/ motivatie en tot slot (5) perfectionisme en faalangst.

Buiten één participant, gaven alle participanten bij de kortetermijn evaluatie aan dat de studie-ondersteuning gedragswijzigingen bij hen teweeg heeft gebracht. Deze gedragswijzigingen variëren van het implementeren van een tip tot het efficiënter studeren met meer motivatie. De participant zonder gedragswijzigingen gaf aan niet genoeg tijd te hebben gehad om alle tips te kunnen proberen en had nood aan een intensievere begeleiding om zijn faalangst weg te werken. Bij de interviews drie maanden na de sessies gaven alle participanten aan dat de studie-ondersteuning gedragswijzigingen op langere termijn teweeg heeft gebracht, zoals bijvoorbeeld het proactief opruimen van een kamer, het beter kunnen schrijven van een paper, een verhoogde motivatie, betere timemanagement vaardigheden en betere studievaardigheden.

In het algemeen, geven de coachees aan dat drie van de vier overkoepelende doelen werden bereikt. Deze doelen werden door de coaches over alle sessies heen geformuleerd. Ten eerste leidden de laagdrempelige sessies tot meer sociale en academische integratie. Daarnaast kregen de deelnemers handvatten voor het ontwikkelen van hun doelen. Ten derde geven de coachees ook aan copingstrategieën ontwikkeld te hebben om te kunnen omgaan met eventuele nadelen van hoogbegaafdheid en het voorbereiden van hun examens. Door tegenstrijdige resultaten is het onduidelijk of het doel rond het faciliteren van het aanvaardingsproces van hoogbegaafdheid, het verhogen van het zelfconcept én het bevorderen van de zoektocht naar aangename en interessante facetten van hoogbegaafdheid werd bereikt.

Ondanks de positieve evaluatie van de studie-ondersteuning, werden door de participanten extra elementen gesuggereerd die aan de studie-ondersteuning kunnen worden toegevoegd, zoals het uitnodigen van een hoogbegaafde volwassene als gastspreker die een inzicht geeft in de obstakels die hij of zij in het leven reeds is tegengekomen. Ook Colangelo en Peterson (2005) gaven dit als advies voor groepsondersteuning bij oudere hoogbegaafde studenten. Ten tweede werd gesuggereerd dat een extra opvolging kan worden ingepland, zodat extra tips kunnen gegeven worden om blijvende veranderingen nog meer te bewerkstelligen. Ten derde kan de vooruitgang in het bereiken van een overkoepelend hoofddoel per deelnemende student, aan het begin van elke sessie worden opgevolgd, om de gedragswijzigingen nog meer kans te geven.

5.3. Andere bevindingen

Het is opvallend dat sommige voorwaarden voor een goede studie-ondersteuning specifiek van belang zijn voor de doelgroep van hoogbegaafde universitaire studenten en dat andere voorwaarden belangrijk zijn voor alle studenten. Toekomstig onderzoek kan dit onderscheid verder bestuderen.

Een opvallende andere bevinding is de deelname van hoogbegaafde studenten met leer- of ontwikkelstoornissen zoals ADHD, ADD en autisme aan de studie-ondersteuning. Mogelijks suggereert dit dat vooral deze groep studenten kwetsbaar is bij de overgang van het secundair naar hoger onderwijs en een nood heeft aan bijkomende ondersteuning. In de studie van Nielsen (2002) werd reeds geconcludeerd dat hoogbegaafde studenten met een leer- of ontwikkelstoornis op het gebied van intellectuele capaciteiten vergelijkbaar presteren met hun hoogbegaafde leeftijdsgenoten, maar slechter presteren op academische gebieden. Hierbij presteren ze meer zoals hun mede-studenten met een leer- of ontwikkelstoornis (Nielsen, 2002).

5.4. Maatschappelijke relevantie

Deze studie draagt op twee vlakken bij aan de wetenschappelijke literatuur en praktijk rond de begeleiding van hoogbegaafde universitaire studenten. Ten eerste zijn studie-ondersteuningsprogramma's voor hoogbegaafde studenten die belemmeringen ervaren wanneer ze de transitie maken van secundair naar hoger onderwijs zeer zeldzaam aan universiteiten in Nederland en onbestaand in België. Gezien de belemmeringen waar deze studenten tegenaan kunnen lopen en de rol die ze in de kennismaatschappij kunnen spelen, is er een duidelijke nood om studie-ondersteuningsprogramma's voor deze doelgroep te ontwikkelen. In deze studie werd zo'n studie-ondersteuning ontwikkeld op basis van de bevindingen uit de literatuur en 'best practices'.

Ten tweede draagt deze masterproef bij aan het evaluatie-onderzoek van studie-ondersteuningsprogramma's voor hoogbegaafden. In deze studie werd de studie-ondersteuning niet alleen ontwikkeld, maar eveneens geëvalueerd vanuit het perspectief van de coaches en de hoogbegaafde universitaire coachees. Hoewel er reeds een aanzienlijke hoeveelheid geschreven is over het begeleiden van hoogbegaafde individuen op de lagere en middelbare school in de Verenigde Staten, is er weinig onderzoek verricht naar de evaluatie van het begeleidingsproces of de uitkomsten voor deze hoogbegaafden (Foley- Nicpon, 2002). Onderzoek naar de evaluatie van begeleidingsprocessen of uitkomsten voor hoogbegaafden aan de universiteit bestaat, volgens onze literatuurstudie, nauwelijks. Toch is er in de literatuur de erkenning dat psycho-pedagogische ondersteuning wetenschappelijk geëvalueerd moet worden om betrouwbare en valide conclusies te trekken over hun nut (Heller, 1995).

5.5. Limitaties

De bevindingen van het onderzoek moeten geïnterpreteerd worden in het licht van een aantal limitaties. Een mogelijke beperking van deze studie is het feit dat de onderzoeker die de surveys en interviews bij de participanten afnam, ook één van de coaches van de studie-ondersteuning was. Dit kan leiden tot een vertekening van de bevindingen, omdat de hoogbegaafde studenten mogelijk positievere antwoorden gaven. Ondanks de maatregelen die getroffen werden om de subjectiviteit tot een minimum te beperken (zoals het benadrukken dat mogelijk negatieve feedback werd meegenomen om het traject in de toekomst te versterken), zou het scheiden van de rollen van coach en evaluator tot een meer objectief onderzoek kunnen geleid hebben (Savin-Baden & Major, 2013). Deze beperking kan genuanceerd worden doordat de vertrouwensrelatie tussen evaluator/coach en coachee, die werd opgebouwd tijdens de sessies, tijdens de evaluatie nog steeds aanwezig was. De participanten communiceerden dan ook open over hun ervaringen met het studie-ondersteuningstraject.

Ten tweede namen enkele participanten deel aan andere studie-ondersteuning, zoals het buddy-project dat tevens wordt aangeboden aan de KU Leuven, waardoor onvoldoende kan geoordeeld worden of de gedragswijzigingen die deze studenten aangaven, enkel te wijten zijn aan de ontwikkelde studie-

ondersteuning in dit werk. Mogelijks zijn er dus andere beïnvloedende factoren die leiden tot gedragsveranderingen die niet zijn opgenomen in dit werk.

Ten derde was deze studie kleinschalig met deelnemers uit de blanke middenklasse, waardoor niet kan verzekerd worden dat de bevindingen van de evaluatie kunnen gegeneraliseerd worden. Studenten met een andere sociaal-culturele achtergrond kunnen namelijk andere ervaringen hebben met dit coachingstraject. In toekomstige studies kan het daarom interessant zijn de studie-ondersteuning uit te voeren bij en te laten evalueren door een groter aantal studenten die een meer diverse achtergrond hebben.

6. Conclusie

Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat verschillende niet- cognitieve persoonskenmerken en omgevingskenmerken het presteren van hoogbegaafde universitaire studenten kunnen belemmeren. Door hun unieke behoeften hebben sommige van deze studenten nood aan ondersteuning in de transitie van secundair naar hoger onderwijs. Een studie-ondersteuning, zoals ontwikkeld en uitgevoerd in deze studie, blijkt uit de evaluatie een effectieve manier om deze belemmeringen aan te pakken.

De bevindingen uit dit onderzoek suggereren dat de coaches bij de ontwikkeling van een geschikte studie-ondersteuning voor hoogbegaafde universitaire studenten over de juiste kennis van de doelgroep en hun behoeften moeten bezitten. Deze informatie kan verworven worden door zich te verdiepen in literatuur en 'best practices'. De coaches dienen bovendien vooraf stil te staan bij de doelen die ze ambiëren met deze studie-ondersteuning willen bereiken. Ook het belang van een homogene samenstelling van de groep met enkel hoogbegaafde universitaire studenten werd benadrukt omdat dit bijdraagt aan een community-gevoel tussen de deelnemers. Er dienen bij de werving idealiter ook maatregelen genomen te worden om de drempel voor het zoeken van hulp bij de hoogbegaafde studenten te verminderen. In de uitvoering van een geschikte studie-ondersteuning lijkt een intakegesprek niet noodzakelijk. Er dient wel ingezet te worden op een evenwicht tussen discussies, theorie en oefeningen. Bovendien moet voldoende aandacht worden gegeven aan de ontwikkeling van een goede onderlinge relatie tussen de coaches en coachees, waarbij een gevoel van autonomie en competentie bij de coachees wordt gestimuleerd.

7. Referentielijst

- Abeysekara, I. (2014). Giftedness and talent in university education: a review of issues and perspectives. *Gifted and talented international*, 29(1-2), 137-146.
- Almukhambetova, A. & Hernandez-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in University: an exploration from the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64, 117-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Althuizen, M., de Boer, E. & van Kordelaar, N. (2015). *Een andere kijk op hoogbegaafdheid*. Amsterdam: uitgeverij SWP.
- Ariani, D. (2016). Why do I study? The Mediating Effect of Motivation and Self-Regulation on Student Performance. *Business, Management and Education*, 14, 153-178. <https://doi.org/10.3846/bme.2016.329>
- Baslanti, U. & McCoach D. B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28(4), 210-215.
- Bauer, K. W., & Liang, Q. (2003). The effect of personality and precollege characteristics on first-year activities and academic performance. *Journal of College Student Development*, 44, 277-290. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0023>
- Baum, S. M., Cooper, C. R., Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: an approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the schools*, 38, 477-490. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1002/pits.1036>
- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: students perception on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31, 217-223. <https://doi.org/10.1080/02783190903177580>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 248-253. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1177/001698628803200202>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 24, 243-255. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1177/0261429416657221>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2012) *Social Research*. (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Carlson, N. N., Holcomb-McCoy, C., & Miller, T. R. (2017). School counselors' knowledge and involvement concerning gifted and talented students. *Journal of counselor leadership and advocacy*, 4(2), 89-101.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: implications of theory and research. *Psychology in the schools*, 49, 622-630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Colangelo, N. & Peterson, J. S. (2005). Group counseling with gifted students. *Counseling and human development*, 5(37). 1-12.

- Conejeros-Solar, M. L. & Gomez- Arizaga, M. P. (2015). Gifted students' characteristics, persistence, and difficulties in college. *Roeper review*, 37, 241-251. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077909>
- Daeter, B. (2015). *Verborgen hoogbegaafdheid*. (1^e ed.). Assen, Nederland: Koninklijke van Gorcum.
- De Leeuw, E. D., Hox, J. J., Dillman, D. A. (2008). *International Handbook of Survey Methodology*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. (1^e ed.). New York: NY: Plenum.
- Delisle, J. R. (2008). Comfortably numb: A new view of underachievement. In Gosfield, M. W. (Ed.), *Expert approaches to support gifted learners* (pp. 43-52). Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Engel, A. J. (2009). *Het handboek voor coaching: methodieken, modellen, technieken en formuleren voor professionele coaching*. Haarlem: life university.
- Favier-Townsend, A. (2014). *Perceptions of causes and long-term effects of academic underachievement in High IQ Adults*. (Doctoral Dissertation University of Hertfordshire). Hertfordshire: School of education.
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, M. B. (1981). Me: a self-concept scale for gifted students. *Perceptual and motor skills*, 53, 319-323. <https://doi.org/10.2466/pms.1981.53.1.319>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 80-92. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1177/160940690600500107>
- Figg, S. D., Rogers, K. B., McCormick, J. & Low, R. (2012). Differentiating Low Performance of the Gifted Learner: Achieving, Underachieving, and Selective Consuming Students. *Journal of advanced Academics*, 23, 53-71. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1177/1932202X11430000>
- Foley-Nicpon, M. (2002). The social and emotional development of twice-exceptional children. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. xi-xxiv). Waco, TX: Prufrock Press.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48, 259-274. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>
- Gagné, E. (2004). Transforming Gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-149. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>

- Gomez- Arizaga, M. P. & Conejeros-Solar, M. L. (2013). Am I that talented? The experiences of gifted individuals from diverse educational backgrounds at the postsecondary level. *High ability studies*, 24, 135-151. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1080/13598139.2013.838898>
- Grauwet, E. (2017). *Hoogbegaafdheid: mogelijkheden voor een centraal aanbod door dienst studieadvies*. Unpublished manuscript.
- Hammond, D. R., Mcbee, M. T., & Hébert, T. P. (2007). Motivational aspects of giftedness: exploring the motivational trajectories of gifted university students. *Roeper Review*, 29, 197-205. <https://doi.org/10.1080/02783190709554409>
- Hébert, T. P. & Schreiber, C. A. (2010). An examination of selective achievement in gifted males. *Journal for the education of the gifted*, 33(4), 570-605.
- Hébert, T. P., & McBee, M. T. (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 136-151. <https://doi.org/10.1177/0016986207299471>
- Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: a longitudinal study. *European Journal for High Ability*, 2, 174-188.
- Heller, K. A. (1995). Evaluation of Programs for the Gifted. In M. Katzko, & F. J. Monks (Eds.), *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability* (pp. 264–268). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Heller, K. A. (2010). *Munich studies of giftedness*. (1st ed.). Münster, Deutschland: LIT Verlag.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2008). The munich high ability test battery (MHBT): a multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 173-188.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60(3), 456-470.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of educational research*, 63, 449-465. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.3102/00346543063004449>
- Janos, P. M., Robinson, N. M., & Lunneborg, C. E. (1989). Markedly early entrance to college: A multi-year comparative study of academic performance and psychological adjustment. *Journal of Higher Education*, 60(5), 495-518.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1177/073428290202000401>
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26, 20-28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>

- Keijsers, S. (2018). *Hoogbegaafd op de universiteit: de vergeten leeftijd: onderzoek naar wat hoogbegaafde studenten aan de Universiteit Leiden zien als factoren die leiden tot vermindering van studiesucces en welbevinden*. Unpublished manuscript.
- Lubinski, D. & Benhow, C. P. (2000). States of excellence. *American psychologist*, 55, 137-150. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.137>
- Linnenbrink-Garcia, L., Wormington, K., Snyder, K., Riggsbee, J., Perez, T., Ben-Eliyahu, A., & Hill, N. (2018). Multiple pathways to Success: An Examination of Integrative Motivational Profiles Among Upper Elementary and College Students. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 1026-1048.
- McRae, C. (2002). Addressing the social and emotional needs of gifted adolescents: implications for counsellors. *Alberta Counsellor*, 27(1), 16-21.
- Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted education international*, 29, 3-12. <https://doi.org/10.1177/0261429412440646>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Mooney, S. P., Sherman, M. F. & Lopresto, C. T. (1991). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 69, 445– 448. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01542.x>
- Nauta, N. (2017). Welke modellen en theorieën helpen mij? Coaching, begeleiding en assessment van hoogbegaafden en levenskunst. In N. Nauta & R. van de Ven (Red.), *Hoogbegaafde volwassenen: zet je gaven intelligent en positief in* (pp. 60-77). Utrecht: Bigbusiness Publishers.
- Nielsen, M.E. (2002) Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 10, 93–111. https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1207/S15327035EX1002_4
- Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 41, 1329-1336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022>
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., & Keefer, K. V. (2017). Giftedness and academic success in college and university: why emotional intelligence matters. *Gifted education international*, 33, 183-194. <https://doi.org/10.1177/0261429416668872>
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of educational psychology*, 93(4), 776-789.
- Peterson, J. S. (2003). An argument for proactive attention to affective concerns of gifted adolescents. *Journal for Secondary Gifted Education*, 14, 62–71. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.4219/jsge-2003-419>

- Peterson, J. S. (2007). Consultation related to giftedness: a school counseling perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 273-296. <https://doi.org/10.1080/10474410701634096>
- Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *The handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 223-245). New York, NY: Springer.
- Peterson, J. S., & Morris, C. W. (2010). Preparing school counselors to address concerns related to giftedness: a study of accredited counselor preparation programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 311-336.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50, 252-269.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 685-709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ramos, A., De Fraine, B., Verschueren, K. (2019). Schoolloopbanen van cognitief begaafde leerlingen in Vlaanderen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 20(1-2), 22-32.
- Reis, S. M., & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students: what we do know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J., & Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis)connection: a short-term study of hopelessness, depression and academic adjustment among honors students. *Journal of counseling psychology*, 53(4), 524-534.
- Richardson, Q., King, S., Garret, R., & Wrench, A. (2012). Thriving or just surviving? Exploring student strategies for a smoother transition to university. A practice report. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3, 87-93. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i2.132>
- Ridgell, S. D., & Lounsbury, J. W. (2004). Predicting academic success: General intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive. *College Student Journal*, 38, 607-619
- Rinn, A. N. & Plucker, J. A. (2004). We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates. *Gifted child quarterly*, 48, 54-67. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1177/001698620404800106>
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement-orientation model for gifted middle school students: an exploratory study. *Gifted child quarterly*, 58, 183-198. <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
- Robinson, N. M. (1997). The role of universities and colleges in gifted undergraduates. *Peabody Journal of Education*, 72, 217-236. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681875>

- Ruban, L., & Reis, S. M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roeper Review*, 28, 148-156. <https://doi.org/10.1080/02783190609554354>
- Sauder, A. E. (2015). *Examining gifted students' transition to university and its influence on learning* (Doctoral dissertation), University of Western Ontario, Ontario, USA. Available from Electronic Thesis and Dissertation Repository.
- Savin-Baden, M., & Major, C.H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A. & Wubbels, T. (2013). How to persuade honors students to go the extra mile: creating a challenging learning environment. *High ability studies*, 24(2), 115-134.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, M. L. (2013) *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Smith, J. L., Hardy, T, & Arkin, R. (2009). When practice doesn't make perfect: effort expenditure as an active behavioral self-handicapping strategy. *Journal of research in personality*, 43, 95-98. <https://doi:10.1016/j.jrp.2008.10.004>
- Snyder, K. E. & Malin, J. L. & Dent, A. L. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: the role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of educational psychology*, 106, 230-241. <https://doi.org/10.1037/a0034553>
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational psychologist*, 48, 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4) 259-274.
- Speirs Neumeister, K., & Hébert, T. P. (2003). Underachievement versus selective achievement: delving deeper and discovering the differences. *Journal for the education of the gifted*, 26, 221-238. <https://doi.org/10.1177/016235320302600305>
- Standaert, R., Troch, F., Peeters I., & Stroobants I. (2018). *Leren en onderwijzen: inleiding tot de algemene didactiek*. Belgium: Acco.
- Subotnik, R. E., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, E. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education. A proposed Direction Forward based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49, 551-567. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0038>
- Swiatek, M. A. (1998). Helping gifted adolescents cope with social stigma. *Gifted child today magazine*, 21(1), 42-46.

- Tadik, H., Akca, E., & Ucak Azboy, Z. (2017). Perfectionism and self-handicapping behaviors of gifted students: a review of the literature. *Journal for the education of gifted young scientists*, 5, 83-91. <https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.58>
- Thompson, D. D., & McDonald, D. M. (2007). Examining the influence of teacher- constructed and student- constructed assignments on the achievement patterns of gifted and advanced sixth-grade students. *Journal for the education of the gifted*, 31(2), 198-226.
- Tortop, H. S. (2015). A comparison of gifted and non-gifted students' self-regulation skills for science learning. *Journal for the education of gifted young scientists*, 3, 42-57. <https://doi.org/10.17478/JEGYS.2015112017>
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Van Boxtel, H. W. & Mönks, F. J. (1991). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 169- 186.
- Van Horssen, J. (2017). Hoe word ik wie ik ben?. In N. Nauta & R. van de Ven (Red.), *Hoogbegaafde volwassenen: zet je gaven intelligent en positief in* (pp. 37-45). Utrecht: Bigbusiness Publishers.
- White, S. L. J., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>
- Wijnekus, M. & Pluymakers, M. (2016). In K. Verschueren & Koomen, H. (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: kind en context*. Antwerpen: Garant.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: what's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54, 42-58. <https://doi.org/10.1177/0016986209352681>
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H., & Verschueren, K. (2011). Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 586-594.
- Wouters, S., Verschueren, K., & Gadeyne, E. (2016). In K. Verschueren & Koomen, H. (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: kind en context*. Antwerpen: Garant.
- Zaffrann, R.T., & Colangelo, N. (1977). Counseling with gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 21. <https://doi-org.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/10.1177/001698627702000307>

Bijlagen

Bijlage 1: informatie op website

TALENT VERSTERKEN



> [Coachingstraject: Hoogbegaafd!? En toch loop je vast bij het studeren?](#)

Lees [hier](#) de inschrijvingsvoorwaarden.

COACHINGSTRAJECT: HOOGBEGAAFD!? EN TOCH LOOP JE VAST BIJ HET STUDEREN?

Ben jij ... een snelle en slimme denker, die complexe zaken aankan? Autonoom, nieuwsgierig en gedreven van aard? Een sensitief en emotioneel mens, intens levend? Iemand die plezier schept in creëren? Misschien wel hoogbegaafd?

En toch lukt studeren aan de universiteit niet zoals je gehoopt had, heb je het idee dat je presteert onder je mogelijkheden?

In dit coachingstraject van 5 workshops sta je stil bij je eigen sterktes en werkpunten. Samen met 8 à 10 medestudenten formuleer je je persoonlijke doelen en word je daarop gecoacht. Als groep bepalen jullie zelf de gespreksthema's. We denken o.a. aan je thuis voelen in je studierichting, identiteit en zelfbeeld, een goede studiemethode ontwikkelen, timemanagement skills inoefenen, omgaan met perfectionisme of faalangst, of topics als motivatie en doorzettingsvermogen.

Je engageert je voor het ganze traject. Ben je ingeschreven aan de KU Leuven, herken je je in bovenstaande beschrijving en ben je gemotiveerd om 'je talent te versterken', dan mag je je inschrijven voor dit coachingstraject. Een officiële erkenning 'hoogbegaafdheid' mag, maar is niet nodig.

Praktisch

Wanneer?	Waar?
Donderdag 5, 12, 19, 26 maart en 23 april 2020 van 17 tot 19uur	Studentenvoorzieningen Naamsestraat 80 (Leuven) Lokaal 02.30

INSCHRIJVEN

Bijlage 2: survey

1. Persoonlijke gegevens:

Naam:

Studierichting:

Leeftijd:

2. Wat vind je over...

3a. De lengte van het coachingstraject (5 sessies) ☐ te kort ☐ te lang ☐ goed

(Eventueel) suggestie van betere lengte:

3b. De lengte van een sessie (2u) ☐ te kort ☐ te lang ☐ goed

(Eventueel) suggestie van betere lengte:

3c. De mogelijkheid tot eigen inbreng ☐ pluspunt ☐ neutraal ☐ weinig meerwaarde

3d. De samenstelling van de groep

Vind je het een meerwaarde dat de Dienst Studieadvies een apart coachingstraject aanbiedt voor studenten die zich herkennen in hoogbegaafdheid (dus zonder niet-hoogbegaafde studenten).

☐ Ja, want...

☐ Nee, want...

3. In het begin van dit coachingstraject formuleerde je enkele individuele doelen of werkpunten. Is je gedrag door dit coachingstraject volgens jou veranderd?

☐ Ja

- Hoe is je gedrag veranderd?
- Hoe tevreden ben je over deze verandering?

☐ Nee

- Wat zou een reden kunnen zijn waarom je (nog) geen gedragsverandering waarneemt?

4. Tijdens het coachingstraject...

Gelieve elke uitspraak te beoordelen volgens onderstaande beoordelingsschaal:

1 = Sterk mee oneens, 2 = Oneens, 3 = Neutraal, 4 = Eens, 5 = Sterk mee eens

... kreeg ik ruimte om open te communiceren over mijn eigen ervaringen en uitdagingen rond hoogbegaafdheid.	...
... kreeg ik handvatten aangereikt om te leren omgaan met de individuele ontwikkelingsdoelen die ik voor mezelf had vooropgesteld.	...
... vond ik het gebruik van de SWOT-analyse een gepaste methode om te reflecteren over mijn sterktes en ontwikkelpunten.	...
... voelde ik me gesteund/ begrepen door de begeleiders	...
... voelde ik me gesteund/ begrepen door de medestudenten	...

5. Door het volgen van dit coachingstraject...

Gelieve elke uitspraak te beoordelen volgens onderstaande beoordelingsschaal:

1 = Sterk mee oneens, 2 = Oneens, 3 = Neutraal, 4 = Eens, 5 = Sterk mee eens

... heb ik inzicht verworven in wat executieve functies zijn.	...
... heb ik inzicht verworven in welke executieve functies ik sterk ben en in welke executieve functies ik nog kan groeien.	...
... heb ik nuttige tips verkregen om te werken aan mijn executieve functies	...
... heb ik inzicht verworven in waar mijn sterktes en groeikansen liggen bij studievaardigheden.	...
... heb ik inzicht verworven in de verschillende fasen van het leerproces en heb ik verschillende bijhorende leerstrategieën leren kennen.	...
... weet ik hoe ik mijn motivatie kan verhogen via intrinsieke en extrinsieke beloningen.	...
... kan ik reflecteren en feedback geven op mijn eigen gedrag.	...
... kan ik de nodige acties ondernemen om gewenst gedrag tot stand te brengen.	...
... weet ik wat de meerwaarde is van registreren/plannen/bewust met je tijd omgaan.	...
... ben ik in staat op tijd in te zien wanneer mijn gedrag geen gewenst gedrag is.	...
... heb ik inzicht verworven in wat faalangst is en wat de oorzaken en gevolgen zijn.	...
... heb ik inzicht verworven in wat perfectionisme is en wat de oorzaken en gevolgen zijn.	...
... kan ik mijn standaarden evalueren.	...
... kan ik onrealistische standaarden versoepelen indien nodig.	...
... heb ik inzicht verworven niet-helpende gedachten en kan ik deze vervangen door positieve en helpende gedachten.	...

6. Wat vond je sterk aan het coachingstraject?

7. Wat heb je gemist? Heb je nog suggesties ter verbetering?

8. Heb je andere bedenkingen?

Bijlage 3: evaluatieonderwerpen (Engel, 2009)

1. De randvoorwaarden voor het coachproces, zoals de beschikbare tijd en middelen, het nakomen van de afspraken, de vertrouwelijkheid en de locatie
2. Een objectieve beschrijving van het coachproces zoals zich dat heeft afgespeeld. Voorbeelden van thema's zijn:
 - Relevante achtergrondgegevens van coach en coachee, de nulmeting
 - Tijd: reistijd, duur van het traject en tempo van de coaching: duur, aantal en frequentie van bijeenkomsten
 - Contract: relevante afspraken, randvoorwaarden, flexibiliteit
 - Informatie vooraf (schriftelijk, mondeling), intakegesprek
 - Planning van werktijden en het maken en nakomen van afspraken
 - Vorm van de coaching (face-to-face, telefonisch of e-mail)
 - Locatie van de gesprekken
 - Fasen of ontwikkelingen in het traject
3. De waardering van de coachee over het proces en zijn resultaten
 - De inhoud: de relevantie en het nut van de gespreksonderwerpen in relatie tot het doel van de coaching;
 - Externe succesfactoren, voorzover ze van invloed waren op het leerproces van de coachee. Er kunnen belangrijke mensen vertrekken of nieuwe binnenkomen, in gezette veranderingen kunnen worden stopgezet of nieuwe kunnen van start gaan, toegezegde steun kan worden ingetrokken of nieuwe steun kan worden ingezet etc. Verder kan het van belang zijn te weten of collega's bereid waren te investeren in heldere feedback op basis waarvan de coachee zijn gedrag kon bijsturen en of ze bereid waren de veilige omstandigheden te creëren die nodig waren om te oefenen met nieuw gedrag.
 - De coach en coachee en hun onderlinge relatie:
 - De coach: zijn professionaliteit, feedback en zorgvuldigheid, de structuur die hij aanbiedt, zijn verwijzingen naar literatuur, assessments etc en zijn vaardigheid als trainer
 - De coachee: voor dit traject relevante persoonlijke eigenschappen, zijn inspanningen voor het behalen van het doel en zijn coachability (of de mate waarin de coachee open staat voor coaching)
 - De vertrouwensrelatie tussen coach en coachee, de manier van omgaan, de afspraken voor het geval er iets 'mis' zou gaan
 - De aanpak en werkwijze:
 - De relevantie en effectiviteit van de gehanteerde (specialistische) methoden en technieken (hieronder horen in feit ook de kwaliteiten van de coach, zoals zijn

vaardigheid in het gebruik van zijn intuïtie), het huiswerk, de voorbereiding, het werkboek, de aansluiting bij de situatie van de coachee.

4. Inzicht in de mate waarin het doel van de coaching is bereikt.
 - Voor de evaluatie is relevant in hoeverre het doel binnen de gestelde tijd is bereikt.
5. Effecten voor de organisatie:
 - Mensen in de omgeving van de coachee kunnen zich anders gaan gedragen wanneer hij bepaalde dingen anders gaat doen. In feite kan elk resultaat een uitstraling hebben (via via) naar alle onderdelen van de organisatie. Het is aan de opdrachtgever (en niet aan de coach) na te gaan in hoeverre dit in zijn organisatie aan de orde is. De rapportage naar aanleiding van de evaluatie bevat gewoonlijk voldoende informatie om de nodige vragen te formuleren
6. Suggesties en vervolgstappen:
 - Elke evaluatie wordt afgesloten met voldoende ruimte voor opmerkingen en suggesties voor verbeteringen en voorstellen voor vervolgacties

Bijlage 4: interviewleidraad

Dag [naam],

Vandaag zou ik graag een interview afnemen om een beeld te krijgen over hoe jij het coachingstraject ‘Hoogbegaafd? En toch loop je vast met studeren?!’ hebt beleefd. Ik ga een aantal vragen stellen waarop je geen juiste of foute antwoorden kan geven. Als je iets niet begrijpt, mag je steeds extra uitleg vragen. Wat je hier zegt zal anoniem verwerkt worden. Het interview zal zo’n 50 minuten duren en zal worden opgenomen als je dat goed vindt. Op die manier kan ik het interview later uitschrijven, niemand anders zal het interview of de opname horen. Heb je nog vragen voor we beginnen?

Inleiding

- Hoe is het met je?
- Hoe ging de examenperiode?

Midden

- Waar hoorde jij voor het eerst over dit coachingstraject? Wat vond je over de communicatie vooraf aan het coachingstraject?
 - We hebben ervoor gekozen om geen formele erkenning van hoogbegaafdheid te vragen, maar ons te richten op degenen die zich herkenden in kenmerken van hoogbegaafdheid. Zou je dat in de toekomst zo behouden? Waarom (niet)?
- Wat vond je van de locatie van de sessies? Wat zou een betere locatie zijn om de sessies te laten doorgaan?
- Tijdens het traject maakten we geen gebruik van een intakegesprek. De eerste keer dat jullie jullie belemmeringen en sterktes rond hoogbegaafdheid met ons als begeleiders deelden, was tijdens de eerste sessie. Vond je dit een goede methode of zou je liever een intakegesprek gehad hebben? Waarom wel? Waarom niet?
- Zou je deelgenomen hebben aan het coachingstraject wanneer het niet gratis werd aangeboden? Wat zou je een redelijk tarief vinden? Hoeveel denk je dat studenten bereid zijn om te betalen hiervoor?
- Tijdens het coachingstraject kreeg je verschillende keren een huiswerk mee, denk maar aan het invullen van een actieplan of het invullen van de STUVA vragenlijst. Wat vond je van dit huiswerk? Had het een meerwaarde?
- Wat vond je van het evenwicht tussen theorie, oefeningen en discussie tijdens de sessies?
- Had je tijdens het coachingstraject het gevoel dat er vertrouwelijk werd omgegaan met wat je deelde in de groep?

- Wat vond je van de relatie van jou als student met de begeleiders? Vond je dat de begeleiders genoeg feedback gaven? Vond je dat de begeleiders genoeg structuur gaven?
- Wat vond je van de relatie van jou als student met de andere studenten? Zijn er andere studenten die je hier ontmoette die je nog gezien hebt na de sessies?
- In het begin van dit coachingstraject formuleerde je enkele individuele doelen of werkpunten. Weet je nog welke deze waren? Je hebt nu een examenperiode achter de rug. Is je gedrag door dit coachingstraject volgens jou veranderd? Wat is er veranderd?
- Als je gedrag niet (veel) veranderd is, hoe kon dit gedrag effectiever worden aangepakt?
- Zijn er veranderingen opgetreden die buiten de oorspronkelijke gedragsdoelstellingen van het coachingstraject lagen? Zoja, wat zijn ze?
- Heeft deze coaching je denken over jou en je studies veranderd? Kan je er voorbeelden van geven?
- Heeft deze coaching een impact gehad op je aanpak bij de examens?
- Heeft deze coaching een impact gehad op je punten?
- Heeft deze coaching een impact gehad op je relaties met anderen?
- Heeft deze coaching een impact gehad over je denken over hoogbegaafdheid?
- Heeft deze coaching een impact gehad op je zelfbeeld?
- Heb je het gevoel dat de veranderingen door het coachingstraject blijvende veranderingen zullen zijn?
- Wat heb je volgens jou nog meer nodig om blijvende/ duurzame/ duidelijke verandering te bekomen?
- Aan welk element (bv sessie) heb je het meeste gehad en waarom?
- Aan welke sessie heb je het minste gehad en waarom?

- *Enkel vraag voor Thomas, Arne, Robbe:* Je gaf in de survey aan dat je de lengte van het coachingstraject (5 sessies) te kort vond. Waarom vind je dat en wat zou een betere lengte zijn?
- *Enkel vraag voor Arne:* Tijdens sessie 4 bereidde je iets voor rond blokplanning, hoe vond je het om dit te doen?
- *Enkel vraag voor Emma:* Tijdens sessie 4 bereidde je iets voor rond Eisenhower, hoe vond je het om dit te doen?
- *Enkel vraag voor Sophie:* Tijdens sessie 5 bereidde je iets voor rond faalangst, hoe vond je het om dit te doen?
- *Enkel vraag voor Tim:* Tijdens sessie 3 bereidde je iets voor rond schema's maken, hoe vond je het om dit te doen?
- *Enkel vraag voor Thomas:* Tijdens sessie 3 bereidde je iets voor rond memoriseren, hoe vond je het om dit te doen?

- *Enkel vraag voor Thomas:* Tijdens de enquête gaf je aan dat je minder inzicht hebt verworven in de verschillende fasen van het leerproces en je niet echt de bijhorende leerstrategieën hebt leren kennen. Heb je rond dit thema elementen gemist in het coachingstraject? Zoja, heb je een idee op welke manier we je hier wel mee zouden kunnen helpen?
- *Enkel vraag voor Tim:* Tijdens de enquête gaf je aan dat je je standaarden nog niet helemaal kan evalueren en dat je onrealistische standaarden nog niet helemaal kan versoepelen indien nodig. Heb je rond dit thema elementen gemist in het coachingstraject? Zoja, heb je een idee op welke manier we je hier wel mee zouden kunnen helpen?
- *Enkel vraag voor Thomas:* Tijdens de enquête gaf je aan dat je onrealistische standaarden nog niet helemaal kan versoepelen indien nodig. Heb je rond dit thema elementen gemist in het coachingstraject? Zoja, heb je een idee op welke manier we je hier wel mee zouden kunnen helpen?

Slot

Heel erg bedankt om tijd te maken voor dit interview. Ik wens je het beste toe in je verdere carrière.

Indien je het gevoel hebt dat je nood hebt aan extra begeleiding kan je steeds een afspraak maken met Joke (Vanhoudt).

Bijlage 5: codeerschema

Randvoorwaarden coachproces

Beschikbare tijd

Beschikbare middelen

Vertrouwelijkheid

Locatie

Beschrijving coachproces

Achtergrondgegevens coaches

Achtergrondgegevens coachees

Intakegesprek

Flexibiliteit

Informatie vooraf

Vorm coaching

Waardering coachee

Inhoud

Relatie coach-coachee

Relatie coachee-coachee

Relevantie methoden en technieken

Bereiken doel

Doel sessie coach

Overkoepelend doel coach

Doel traject coachee

Suggesties en vervolgstappen

Suggesties

Vervolgstappen

Bijlage 6: draaiboek

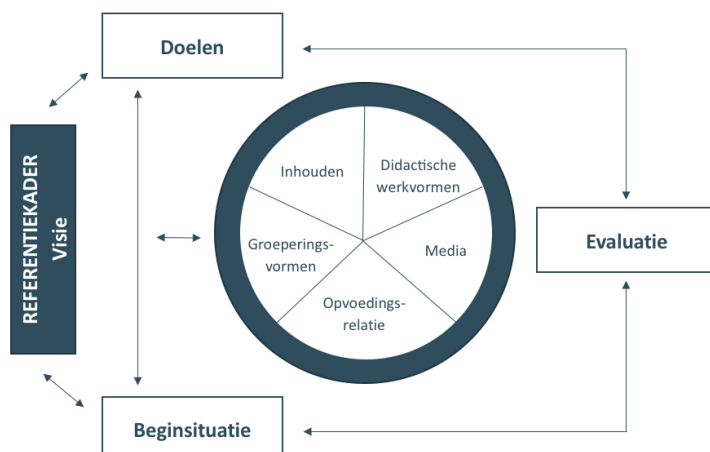
Dit is een **ingekorte versie** van het draaiboek. Voor de integrale versie kan de geïnteresseerde lezer contact opnemen met Prof. Dr. Karine Verschueren (karine.verschueren@kuleuven.be).

1. Sessies

Dit draaiboek werd gebaseerd op het pedagogisch-didactisch basisschema ontworpen door Glaser en verder uitgewerkt door Van Gelder. Standaert, Troch, Peeters & Stroobants (2018) pasten dit schema aan aan de huidige visie op onderwijs en breidde het uit met een aantal didactische componenten (zie Figuur 1).

Figuur 1.

Het pedagogisch-didactisch basisschema, gebaseerd op Standaert, Troch, Peeters en Stroobants (2018)



1.1 Visie

De visie op studieloopbaanbegeleiding aan de KU Leuven vormt het vertrekpunt van het pedagogisch-didactisch basisschema. Studieloopbaanbegeleiding wordt aan de KU Leuven ingevuld als ‘*de ondersteuning van alle studenten (versus uitsluitend starters) doorheen de hele opleiding, bij hun keuzeprocessen én het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en attitudes in functie van het succes in hun opleiding (dieper leren) en het gaandeweg ontwikkelen van hun loopbaan.*’ (Studieloopbaanbegeleiding aan de KU Leuven, 2016, p. 7). Er zijn verschillende basisprincipes voor de studieloopbaanbegeleiding aan de KU Leuven toepasbaar op deze begeleidingssessies.

Allereerst richt de studieloopbaanbegeleiding zich op het aanbieden van mogelijkheden tot het versterken van nodige vaardigheden en op het werken aan voorkennistekorten en attitudes. Daarnaast

wordt de student als actor aanzien. Studenten zijn steeds zelf de eindverantwoordelijken van hun studieloopbaan en de initiatieven waaraan ze participeren om op het aanbod in te gaan. Studieloopbaanbegeleiding vertrekt ten derde vanuit een kansen- of talentbenadering en geen deficitbenadering waardoor er niet (uitsluitend) wordt ingezet op het wegwerken van belemmeringen, maar ook op het openbloeien van studenten hun kernkwaliteiten. Een volgend principe is de aandacht voor een meer proactieve aanpak met als doel het versterken van de student en het voorkomen van eventuele problemen. Studieloopbaanbegeleiding komt voornamelijk in actie waar de student een concrete wens of nood ervaart en waar het reguliere onderwijs niet aan voldoet. Studieloopbaanbegeleiding wordt dan ook vaak niet verplichtend aangeboden. Daarnaast maakt het studieloopbaanbeleid gebruik van (wetenschappelijk) onderbouwde praktijken en inzichten waardoor de kwaliteit gegarandeerd kan worden. Deze begeleidingssessies worden dan ook opgebouwd op basis van theoretische inzichten. Tot slot is de studiebegeleiding onderworpen aan een aantal deontologische principes zoals discretieplicht.

1.2 Algemene doelen

Er zijn verschillende algemene leerdoelstellingen voor deze begeleidingssessies:

- Het ontmoeten van andere hoogbegaafde studenten die op eenzelfde manier denken en op die manier elkaar kunnen stimuleren.
- De hoogbegaafde studenten ruimte geven om open te communiceren over hun eigen ervaringen en uitdagingen rond hoogbegaafdheid.
- De hoogbegaafde studenten hulpmiddelen geven voor een betere sociale en academische integratie.
- Het geven van handvatten om de hoogbegaafde student te leren omgaan met de ontwikkelingsdoelen die zij voor zichzelf in het studieproces ziet.
- Het coachen van de hoogbegaafde student om te leren omgaan met zijn/ haar ontwikkelingsdoelen.
- Het faciliteren van het aanvaardingsproces van hoogbegaafdheid en het faciliteren van de zoektocht waarin de hoogbegaafde student aangename en interessante facetten van hoogbegaafdheid leert kennen.
- Hoogbegaafde studenten zich goed laten voelen met hun capaciteiten en coping strategieën laten ontwikkelen om om te kunnen gaan met eventuele nadelen van hoogbegaafdheid.
- Hoogbegaafde studenten kunnen beter verwachtingen van zichzelf en anderen inschatten.
- Hoogbegaafde studenten inzicht geven in uitstelgedrag en mechanismen van perfectionisme

1.3 Beginsituatie

In deze sectie wordt de beginsituatie van de student-, coaching- en omgevingskenmerken geschetst. De schets van deze kenmerken helpt gepaste keuzes te maken bij de voorbereiding, uitvoering en de evaluatie van de coachingsessies. Er moet namelijk vooraf worden nagegaan of aan alle gewenste voorwaarden is voldaan om met de sessie(s) te kunnen starten, zodat er voldoende garantie is dat de studenten de doelen uiteindelijk zullen bereiken (Standaert et al., 2018).

1.3.1 Beginsituatie van de studentkenmerken

Bij de beginsituatie van de studentkenmerken wordt inzicht verworven in een studentkenmerken zoals voorkennis, cognitieve en emotionele vaardigheden. Studentkenmerken zijn ‘karakteristieken die bij de student aanwezig zijn en gevormd kunnen worden.’ (Standaert et al., 2018, p.74). Ze hebben een dynamisch karakter waarbij ontwikkeling en leren mogelijk zijn. Vanuit deze invalshoek worden de cognitieve, affectieve en metacognitieve vaardigheden van de doelgroep van de coachingsessies besproken.

In het domein van de cognitieve vaardigheden neemt het begrip intelligentie een centrale plaats in (Standaert et al., 2018). De doelgroep van de begeleidingssessies zijn hoogbegaafde studenten die zich in bepaalde hoogbegaafde kenmerken herkennen. Er zal aan het begin van deze sessies geen intelligentietest worden afgenomen of gevraagd worden naar een IQ score. Toch kunnen we veronderstellen dat deze studenten een hoger IQ hebben dan gemiddeld.

Affectieve vaardigheden gaan over ‘de manier waarop de student omgaat met zijn eigen gevoelens en die van anderen en hoe hij reageert op bepaalde situaties’ (Standaert et al., 2018, p.80). Zoals bleek uit de literatuurstudie kunnen sommige hoogbegaafde studenten problemen met deze vaardigheden ervaren: sommigen ervaren faalangst, sommigen zijn perfectionistisch, hebben weinig doorzettingsvermogen, ervaren een gebrek aan motivatie, een laag (academisch) zelfbeeld etc.

Het begrip metacognitie heeft te maken met ‘de kennis die een student heeft over zijn eigen studiegewoonten, welke opvattingen hij heeft over zichzelf en over het onderwijs en over welke vaardigheden hij beschikt om zijn leeractiviteiten te sturen en te reguleren’ (Standaert et al., 2018, p.85). Zoals bleek uit het onderzoek van Evi Grauwet (2017) en Simone Keijsers (2018) aan de KU Leuven en de universiteit van Leiden, kunnen hoogbegaafde studenten vaak goed expliciteren waar ze tegenaan lopen, maar zijn ze vaak zelf niet in staat hun gedrag erop af te stellen.

1.3.2 Beginsituatie van de coaching

De beginsituatie van de coaching kan beschreven worden aan de hand van kenmerken van de begeleider en kenmerken van de begeleidingsgroep (kenmerken samenstelling groep en klimaat groep).

De begeleidingssessies zullen gegeven worden door 2 begeleiders: Joke Vanhoudt, begeleider van de Dienst Studietoelagen aan de KU Leuven en Eline van den Muijsenberg, studente Pedagogische Wetenschappen. Door de selectie van deze twee begeleiders wordt ervaring gekoppeld met wetenschappelijke kennis.

De begeleidingsgroep zal homogeen worden samengesteld met hoogbegaafde studenten die hoogbegaafde kenmerken bij zichzelf herkennen en belemmerende factoren ervaren. Er werd geselecteerd voor de ontwikkeling van een afzonderlijk aanbod van studie-ondersteuning voor hoogbegaafde jongeren aan de universiteit omdat hoogbegaafde studenten intellectuele en sociale behoeften hebben die anders zijn dan de normaal begaafde studenten (Rinn & Plucker, 2004). Er is daarnaast een verschil tussen de psychologische processen van hoogbegaafde onderpresteerders en gewoon begaafde onderpresteerders (Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013). Bovendien zijn er verschillende contextfactoren die uniek zijn voor hoogbegaafde studenten (Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2003). Zaffran en Colangelo (1977) benadrukten reeds het belang van hoogbegaafde jongeren in groep samen te brengen om hun gevoelens en gedachten met elkaar te delen. Op die manier hebben de hoogbegaafde jongeren het gevoel dat ze niet alleen zijn (Zaffran & Colangelo, 1977).

Het identificeren van hoogbegaafde studenten is complex aan de universiteit omdat bij inschrijving niet gepolst wordt naar diagnostische attesten. Hoogbegaafde studenten aan de universiteit worden vaak gezien als studenten die behoren tot honours programma's. Voor toegang tot deze honours programma's moeten de studenten zich echter zelf identificeren, waardoor een groot aantal hoogbegaafde studenten, die zich niet aanmelden voor zo'n programma's, uit de boot vallen (Rinn & Plucker, 2004). Bovendien zijn weinig studenten op de hoogte van het bestaan van deze honours programma's of hebben ze geen interesse om hieraan deel te nemen. Sommige hoogbegaafde studenten kiezen er namelijk voor om hun talenten buiten de honours programma's en universiteit te ontwikkelen. Daarnaast komen onderpresterende hoogbegaafde studenten vaak niet in aanmerking tot deelname aan deze honours programma's omdat ze niet altijd goede resultaten behalen. Dit is vaak een voorwaarde voor deelname aan de honours programma's. Ook de KU Leuven heeft op basis van inschrijving geen zicht op het aantal hoogbegaafde studenten.

1.3.3 Beginsituatie van de omgevingskenmerken

Zoals bleek uit de literatuurstudie zijn er verschillende omgevingsfactoren die er (niet) voor kunnen zorgen dat begaafdheidsfactoren leiden tot de geleverde prestaties bij het individu. Omgevingsfactoren die werden omschreven zijn sociale isolatie – connectie met leeftijdsgenoten en leeromgeving.

1.4 Krachtige leeromgeving

In dit draaiboek zijn een aantal thema's te vinden waar de begeleiding van een sessie rond kan werken. Per thema zijn er bepaalde puzzelstukken uitgewerkt, die kunnen worden samengebracht tot een geheel, afhankelijk van de noden van de hoogbegaafden in de begeleidingssessies. De selectie van de thema's en puzzelstukken gebeurt steeds in overleg met de deelnemende studenten.

Ervaring met begeleidingssessies voor hoogbegaafde studenten aan de Universiteit van Leiden (S. Keijsers, persoonlijke communicatie, 8 februari 2019) leert ons dat sommige hoogbegaafde studenten zich verzetten tegen elke vorm van autoriteit. Daarom is het aspect van autonomie bij de begeleidingssessies van groot belang. Toch is het belangrijk vooraf duidelijk te maken dat de hoogbegaafde studenten een engagement aangaan voor alle sessies. De begeleiders dienen een open, positief klimaat te faciliteren, waar gebruik gemaakt wordt van coaching in plaats van sturing.

1.4.1 Thema 1: academische en sociale integratie

Overzicht

- Puzzelstuk 1: kennismaking
- Puzzelstuk 2: gesprek ‘hoe omgaan met hoogbegaafdheid?’
- Puzzelstuk 3: combinatie puzzelstuk 1 en 2
- Puzzelstuk 4: wat is hoogbegaafdheid?
- Puzzelstuk 5: SWOT analyse
- Puzzelstuk 6: waar wil ik als individu rond werken?

Puzzelstuk 1: Kennismaking

Leerinhouden: Deze sessie wil hoogbegaafde studenten laten kennismaken met andere hoogbegaafde studenten en de begeleiders. Dit om in te zetten op academische en sociale integratie.

Didactische werkvormen: De hoogbegaafde studenten én begeleiders stellen zich één voor één voor en vertellen kort over hun interesses.

Groeperingsvormen: ‘klassikaal’

Media: Begeleider sessie en studenten (gesproken woorden)

Puzzelstuk 2: Gesprek: ‘hoe omgaan met hoogbegaafdheid?’

De hoogbegaafde studenten die deelnemen aan de sessies kennen elkaar vaak niet. Ze worden uitgenodigd om vrijwillig deel te nemen aan de sessies. Het is belangrijk dat de eerste sessies gaan over onderwerpen die niet-bedreigend als stimulerend zijn. Vaak is ‘hoe omgaan met hoogbegaafdheid’ een goede manier om te beginnen. Hoogbegaafde studenten houden ervan om de multidimensionale facetten van hoogbegaafdheid te bespreken, inclusief hun beslissingen over hoe ze hun begaafdheid wel of niet zullen tonen (Colangelo & Peterson, 2005). Er kunnen enkele vragen gesteld worden om het gesprek te starten:

- Hoe voelt het voor jou om hoogbegaafd te zijn?
- Wat vinden je ouders ervan dat je hoogbegaafd bent? Je leerkrachten? Je leeftijdsgenoten? Je broers en zussen?
- Wat is een voordeel van hoogbegaafdheid voor jou? Een nadeel?
- Heb je ooit je begaafdheid opzettelijk verborgen gehouden? Hoe? Waarom?
- Wat zijn de gebruikelijke stereotypen van begaafde studenten? Passen ze bij jou? Welke wel? Welke niet? Eventueel kan het ‘vooroordelenspel Hoogbegaafdheid Volwassenen’ gebruikt worden. Het is een spel, uitgegeven door IHBV naar een idee van Rianne van de Ven. Het spel bestaat uit 40 kaartjes met allerlei stellingen over hoogbegaafdheid. Deze stellingen zijn bedoeld

om een discussie over hoogbegaafde volwassenen op gang te brengen en een nuancering aan te brengen in het denken over hoogbegaafdheid.

- Is er een tijd geweest op school waarbij je het moeilijk had om begaafd te zijn? Makkelijker? Waarom?

Puzzelstuk 3: combinatie puzzelstuk 1 en 2

Er kan voor gekozen worden om puzzelstuk 1 en puzzelstuk 2 samen te voegen. De studenten nemen één voor één een stelling en voor het beantwoorden van de stelling, stellen ze zichzelf even kort voor.

Puzzelstuk 4: Wat is hoogbegaafdheid?

Leerinhouden: Deze oefening wenst, samen met de studenten, scherp te stellen wat hoogbegaafdheid juist is.

Didactische werkvormen: De begeleider van de sessie geeft een interactieve powerpointpresentatie over wat hoogbegaafdheid is. Ze vraagt hierbij naar input en hoe de studenten zich hierin herkennen.

Groeperingsvormen: 'klassikaal'

Media: Interactieve powerpointpresentatie, begeleider sessie en studenten (gesproken woorden)

Puzzelstuk 5: SWOT-analyse

Leerinhouden: Het doel van deze oefening is het in kaart brengen van de hulpvraag van de hoogbegaafde studenten die deelnemen aan de coachingsessies door middel van SWOT-analyses en gesprekken in groep. Daarnaast wensen we de studenten inzicht te doen verwerven in wat hoogbegaafdheid juist voor hen betekent.

Didactische werkvormen: In een SWOT, of strengths, weakness, opportunities and threats, analyserooster worden gunstige en ongunstige, interne en externe elementen in vier kwadranten opgenomen. Hierdoor kunnen sterktes benut worden om nieuwe kansen te realiseren en kan begrepen worden hoe zwaktes vooruitgang kunnen vertragen. Een SWOT-analyse is een populair hulpmiddel in business marketing en wordt gebruikt om alternatieven en complexe beslissingsituaties te beoordelen. Het wordt vaak gebruikt als uitgangspunt voor strategische planning (Helms & Nixon, 2010). Het kan ook, zoals in deze oefening, gebruikt worden in een persoonlijke context om optimaal gebruik te maken van talenten, vaardigheden en kansen.

De studenten krijgen 10 minuten de tijd om een SWOT-analyse (zie tabel 1) individueel in te vullen en te omschrijven wat hun interne sterktes en zwaktes zijn. Daarnaast beschrijven ze welke kansen en bedreigingen op hen afkomen uit hun omgeving. Afhankelijk van de kennis van het model en de

voorkeur van de studenten wordt het model met een voorbeeld (dat niet met hoogbegaafdheid te maken heeft) uitgelegd.

Er kan bijvoorbeeld het voorbeeld van peren gegeven worden:

- Sterkte: peren zijn gezond
- Zwakte: peren kunnen niet lang bewaard worden
- Kansen: er zijn veel boomgaarden kapot, maar mijn bedrijf heeft nog bomen die intact zijn
- Bedreigingen: ons grootste handelscontract werd verbroken

Tabel 1.

SWOT analyses (Grauwet, 2017)

	Helpt bij het bereiken van het doel	Belemmert het bereiken van het doel
Intern	<u>Sterktes</u>	<u>Zwaktes</u>
	Wat kan je goed?	Waar loop je nog tegenaan?
	Welk voordeel biedt je hoogbegaafdheid?	Wat gaat minder goed doordat je hoogbegaafd bent?
Extern	<u>Kansen</u>	<u>Bedreigingen</u>
	Hoe kan je je hoogbegaafdheid tot bloei laten komen?	Wat in jouw omgeving maakt dat het moeilijk is om met je hoogbegaafdheid om te gaan?
	Wat kan je in je studies helpen om tot betere resultaten te komen?	Welke uitdagingen brengt hoogbegaafdheid met zich mee?
	Wat kan jou motiveren?	Wat is niet zo vanzelfsprekend voor jou en moet je bewust aan werken?
	Wat in jouw omgeving maakt dat het makkelijker is om om te gaan met je hoogbegaafdheid?	

Wanneer de begeleider merkt dat de hoogbegaafde studenten niet goed weten wat ze als sterktes, zwaktes, kansen of bedreigingen kunnen invullen, kunnen de voorbeelden uit tabel 2 mondeling worden meegedeeld. Hierbij is het belangrijk dat wordt benadrukt dat de studenten zelf nadenken, maar dat aan de gesuggereerde voorbeelden werd gedacht.

Tabel 2 geeft een SWOT-analyse weer met kenmerken waaraan hoogbegaafde studenten zichzelf kunnen herkennen. Het is een lijst, opgesteld door Evi Grauwet (2017) aan de hand van verschillende vragenlijsten die hoogbegaafde studenten van de KU Leuven hebben ingevuld, literatuur en een lijst met uitdagingen van de Universiteit Leiden.

Groeperingsvormen: Individueel

Media: SWOT analyse, begeleider sessie en studenten (gesproken woorden)

Tabel 2.

Fiche met kenmerken waaraan je hoogbegaafde studenten kan herkennen (Evi Grauwet, 2017).

	Helpt bij het bereiken van het doel	Belemmert bij het bereiken van het doel
Intern	<u>Sterktes bij het studeren</u> Op meerdere zaken tegelijk concentreren (om het geheel interessant te houden) Redenerend vermogen is groot Leerstof sneller verwerken Makkelijker verbanden leggen Vakken studeren waar veel inzicht is vereist Direct mee zijn in de les en de accenten + opmerkingen van prof begrijpen en meepikken Geen schrik voor onverwachte redeneringsvragen op het examen <u>Sterktes op psychosociaal vlak</u> Graag en goed zelfstandig werken	<u>Zwaktes bij het studeren</u> Aandacht kwijt in de les, omdat alles duidelijk is Verveling door te weinig uitdaging Problemen met memoriseren (nooit echt moeten doen) Slechte concentratie op één ding Moeilijk om makkelijke vakken te studeren (geen motivatie hiervoor) Niet weten hoe een studieplanning te maken Anders denken en hierdoor bepaalde zaken anders opvatten (bv. opdrachten, vragen op het examen) Moeite met hoofdzaken en details (te veel afleidende interessante details) Gebrek aan structuur <u>Zwaktes op psychosociaal vlak</u> Eenzaamheid (geen aansluiting vinden/anders voelen) Overdenken van een probleem/ veel piekeren Grote druk leggen op zichzelf Veel stress ervaren Faalangst (zichzelf en andere niet willen teleurstellen) Niet snel om hulp vragen (want intelligent genoeg) Uiten van emoties moeilijk, omdat ze de situatie rationeel goed begrijpen
Extern	<u>Kansen</u> Meerdere studiepunten kunnen opnemen per jaar Over faculteiten heen vakken opnemen (brede interessesfeer)/ keuzevakken uit andere disciplines Taak waarbij je kan kiezen of je het in groep of alleen doet Teksten die door proffen facultatief aangeboden worden (kans om dieper op de leerstof in te gaan) Uitdaging vinden in het POC, stura etc. Honoursprogramma Statuut student-zelfstandige Eigen onderwerp masterproef/ bachelorproef Bidiplomering Student-onderzoeker (binnen faculteit Geneeskunde) Engelstalig traject volgen Buitenlandervaring	<u>Uitdagingen op psychosociaal vlak</u> Jaloersheid van medestudenten Aangepast aan de norm, maar wanneer ze zichzelf kunnen zijn, zouden ze meer kunnen openbloeien Gepast uitleg geven aan anderen (medestudenten kunnen redenering niet volgen/ zijn zelf al stappen verder in redenering) + vergeten om simpele dingen ook uit te leggen in een taak (lijken logisch voor hun) Oppervlakkige sociale interactie moeilijk (praten over koetjes en kalfjes) Anders denken en hierdoor bepaalde zaken anders opvatten (bv. wat medestudent zegt) In groepsverband werken (veel energie steken i/h opwerpen van ideeën en afstemmen op medestudenten)

Puzzelstuk 6: Waar wil ik als individu rond werken?

Leerinhouden: De hoogbegaafde studenten formuleren één hoofddoel waar ze doorheen deze sessies aan willen werken.

Didactische werkvormen:

Na het invullen van de SWOT-analyse worden studenten in duo's willekeurig gekoppeld. Het is de bedoeling dat ze elk 5 minuten met de andere discussiëren over wat ze hebben ingevuld in de SWOT-analyse en bekijken aan welk doel ze individueel intensief willen werken tijdens de sessies. Daarna vertellen ze hun 'uitgelicht doel' aan de hele groep en denken ze in groep na welke stappen ze kunnen zetten om hun doel te behalen. Hierbij is het belangrijk dat er wordt gespecificeerd waaraan gedacht wordt. Bij tijdsgebrek kan deze oefening ook individueel gebeuren of gecombineerd worden met puzzelstuk 5.

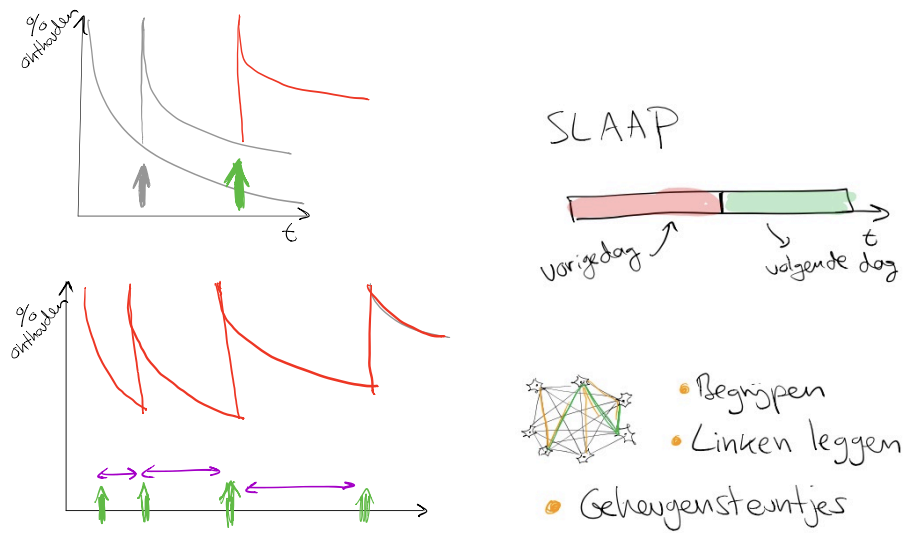
Groeperingsvormen: In groep (duo's) of individueel en klassikaal

Media: SWOT analyses, begeleider sessie en studenten (gesproken woorden)

Bijlage 7: voorbeeld input studenten

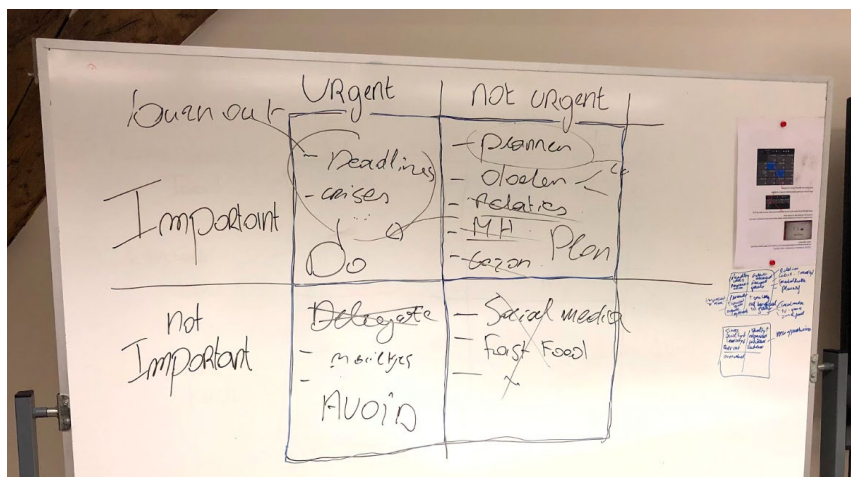
Tim en Thomas bereidden in sessie 3 rond 'studievaardigheden' eigen input voor over schema's maken en memoriseren. Bij afbeelding 1 wordt een deel van de voorbereiding van Thomas afgebeeld. Hij vertelde tijdens de sessie over het belang van 'spaced repetition' aan de hand van de Ebbinghaus leercurve (links) en het belang van slaap (rechts) bij memoriseren.

Afbeelding 1



Arne en Emma gaven sessie 4 rond 'timemanagement/ doorzettingsvermogen en motivatie' mee vorm door een bijdrage rond blokplanning en Eisenhower principe (zie afbeelding 2).

Afbeelding 2



Bijlage 8: didactisch materiaal

Dit is een **beperkte hoeveelheid** van het didactisch materiaal. Voor de integrale versie kan de geïnteresseerde lezer contact opnemen met Prof. Dr. Karine Verschueren (karine.verschueren@kuleuven.be).

Thema 1: academische en sociale integratie

Algemeen voorblad



TALENT VERSTERKEN

**HOOGBEGAAFD?! EN
TOCH LOOP JE VAST
BIJ HET STUDEREN?**

DIENT STUDIEADVIES - KU LEUVEN

PRAKTISCH

WAT?

In dit coachingstraject van 5 workshops sta je stil bij je eigen sterktes en werkpunten. Samen met 8 à 10 medestudenten formuleer je je persoonlijke doelen en word je daarop gecoacht. Je engageert je voor het ganse traject.

WANNEER?

Do 17 oktober	17u-19u
Do 24 oktober	17u-19u
Do 7 november	17u-19u
Do 21 november	17u-19u
Do 12 december	17u-19u

WAAR?

Studentenvoorzieningen
Naamsestraat 80, 3000 Leuven
Lokaal 02.30

CONTACTGEGEVENS

Joke Vanhoudt
joke.vanhoudt@kuleuven.be
Eline van den Muijsenberg
eline.vandenmuisenberg@student.kuleuven.be

Voorblad Sessie 1



SESSIE 1

KENNISMAKING
HOE OMGAAN MET HOOGBEGAAFDHEID?
WAT IS HOOGBEGAAFDHEID?
INDIVIDUELE DOELEN
GROEPSDOELEN



Overzichtsbladen Sessie 1

Sessie 1: donderdag 17 oktober 17u-19u (aanwezig: 16u45 lokaal 02.30)

- TODO:
 - Afdrukken voorblad → worddocument 'voorblad' → 11x
 - Afdrukken achterkant voorblad → worddocument 'achterkant voorblad' → 11x
 - Afdrukken voorblad → worddocument 'sessie 1: voorblad' → 11x

Introductie

	Wat?	Wie?	Tijd?	Klaarleggen?
1	Introductie van begeleiders	Joke en Eline	5'	
2	Introductie van sessies + doel	Joke		

Puzzelstuk 1: Kennismaking

	Wat?	Wie?	Tijd?	Klaarleggen?
1	Voorstelling studenten: naam, studierichting, huidige parcours, interesses/hobby, regio	Eline	10'	

Puzzelstuk 2: Gesprek: 'hoe omgaan met hoogbegaafdheid?'

- TODO:
 - Afdrukken kaartjes → worddocument 'sessie 1: kaartjes' → 1x
→ deze kaartjes dienen nog gevouwd worden; linkse afbeelding = voorkant, vraag = achterkant

	Wat?	Wie?	Tijd?	Klaarleggen?
1	De studenten nemen en beantwoorden één voor één een vraag over hoogbegaafdheid. De kaarten liggen met de vraag naar beneden op tafel. De studenten beantwoorden zelf de vraag en daarna kijken we op 2 aanvullingen van andere studenten.	Elk om de beurt	30-40min	Kaartjes klaarleggen op een tafel

Puzzelstuk 3: slides 'wat is hoogbegaafdheid?'

	Wat?	Wie?	Tijd?	Klaarleggen?
1	Presentatie → Slide 1: verschillende definities hoogbegaafdheid → Slide 2: verschillende soorten onderpresteerders → Slide 3: onderpresteerders filmpje		10 min	Artikel meegeven Filmpje
2	Wat vind je ervan? Hoe komt het over?			

Puzzelstuk 4: SWOT- analyse

- TODO:
 - SWOT analyses afdrukken → worddocument 'sessie 1: SWOT analyse leeg' → 11x
 - SWOT analyse tabel afdrukken → worddocument 'sessie 1: SWOT analyse ingevuld' → 11x

	Wat?	Wie?	Tijd?	Klaarleggen?
1	Uitleg SWOT analyse	Eline	5'	/
2	Papier SWOT analyse uitdelen	Joke en Eline		'SWOT analyses leeg' op papier
3	SWOT analyse individueel laten invullen	Studenten	7-8'	
4	De groep wordt in twee gesplitst en elke begeleider begeleidt een groepje van 4 studenten. - Hoe is het gegaan om in te vullen? - Kan je nog eens een voorbeeld geven - Tabel Evi uitdelen en zeggen 'Wij dachten op basis van een bevraging vorig jaar aan dit, speelt dat ook?' - Duid nu aan wat je hoofddoel is	Joke en Eline	20'	'SWOT analyses ingevuld' op papier

Puzzelstuk 5: waar wil ik als individu rond werken?

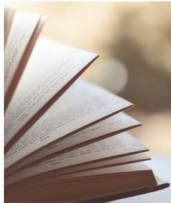
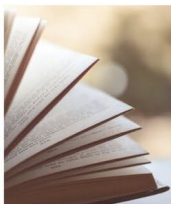
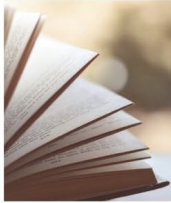
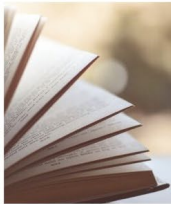
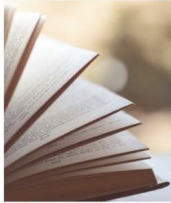
- TODO:
 - Doelen afdrukken → pdf 'sessie 1 doelen' afdrukken → 11x

	Wat?	Wie?	Tijd?	Klaarleggen?
1	Hoogbegaafden formuleren 1 hoofddoel voor zichzelf (in grote groep) (of eventueel 2)	Joke	2'	'Doelen' op papier

Waar gaan we rond werken als groep?

	Wat?	Wie?	Tijd?	Klaarleggen?
1	Hoogbegaafden formuleren doelen waar ze als groep rond willen werken → op basis hiervan sessie-inhoud	Joke	15'	
2	Bevragen: 'Welke student wil meewerken aan welke sessie?'			
3	Slide tonen met de verschillende sessies waar wij aan gedacht hadden.			

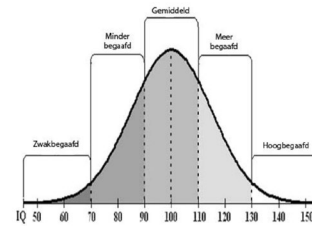
Puzzelstuk 2: Gesprek: 'Hoe omgaan met hoogbegaafdheid?'

	 HOOGBEGAAFD	 Wat is een voordeel van hoogbegaafdheid voor jou?
	 HOOGBEGAAFD	Wat is een nadeel van hoogbegaafdheid voor jou?
	 HOOGBEGAAFD	Heb je ooit je hoogbegaafdheid opzettelijk verborgen gehouden? Hoe? Waarom?
	 HOOGBEGAAFD	Wat zijn de gebruikelijke stereotypen van hoogbegaafde studenten? Passen ze bij jou?
	 HOOGBEGAAFD	Is er een tijd geweest op school waarbij je het moeilijker had om hoogbegaafd te zijn? Waarom?
	 HOOGBEGAAFD	Is er een tijd geweest op school waarbij je het makkelijker had om hoogbegaafd te zijn? Waarom?
	 HOOGBEGAAFD	Weten andere mensen dat je hoogbegaafd bent? Waarom wel? Waarom niet?

Puzzelstuk 3: Slides ‘Hoe omgaan met hoogbegaafdheid?’

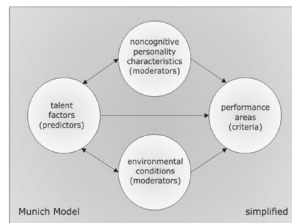


Hoogbegaafdheid:
IQ > 130



Hoogbegaafdheid – verschillende aspecten

- Eenduidige definitie van hoogbegaafdheid bestaat niet
- De hoogbegaafde bestaat niet
- Samenspel begaafdheidsfactoren, omgevingskenmerken en niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken



Onderpresteren
Reis en McCoach

“Onderpresteerders vertonen een grote discrepantie tussen verwachte prestaties (zoals gemeten wordt gestandaardiseerde prestatietingen of intelligentietingen) en actuele prestaties (zoals gemeten door schoolse prestaties en evaluaties door de leraar). De discrepantie mag geen gevolg zijn van een leerstoornis en moet al zichtbaar zijn gedurende een langere periode. Hoogbegaafde onderpresteerders zijn dan onderpresteerders die uitmuntend scoren op de metingen van verwachte prestaties.”

Onderpresteerders

- Onderpresteerders = heterogene groep
- Verschillende types

Waarom behalen veel hoogbegaafden geen diploma?

Sessies

- Identiteit en zelfbeeld
- Executieve functies
- Studievaardigheden
- Faalangst
- Perfectionisme
- Timemanagement
- Doorzettingsvermogen en motivatie
- Communicatie naar anderen
- ...

Puzzelstuk 4: SWOT-analyse

SWOT- analyse

Intern

Zwaktes (bij het studeren en op psychosociaal vlak)

Waar loop je nog tegenaan? Wat gaat minder goed doordat je hoogbegaafd bent?

Sterktes (bij het studeren en op psychosociaal vlak)

Wat kan je goed? Welk voordeel biedt je hoogbegaafdheid?

Extern

Kansen

Welke elementen zorgen ervoor dat je je hoogbegaafdheid optimaal kan gebruiken? Wat in jouw omgeving maakt dat het makkelijker is om om te gaan met je hoogbegaafdheid?

Bedreigingen

Wat in jouw omgeving maakt dat het moeilijk is om met je hoogbegaafdheid om te gaan? Welke uitdagingen brengt hoogbegaafdheid met zich mee? Wat is niet zo vanzelfsprekend voor jou en waar moet je bewust aan werken?

SWOT- analyse

Intern

Sterktes (bij het studeren en op psychosociaal vlak)

Sterktes bij het studeren

- o Op meerdere zaken tegelijk concentreren (om het geheel interessant te houden)
- o Redenerend vermogen is groot
- o Leerstof sneller verwerken
- o Makkelijker verbanden leggen
- o Vakken studeren waar veel inzicht is vereist
- o Direct mee zijn in de les en de accenten + opmerkingen van prof begrijpen en meepikken
- o Geen schrik voor onverwachte redeneringsvragen op het examen

Sterktes op psychosociaal vlak

- o Graag en goed zelfstandig werken

Zwaktes (bij het studeren en op psychosociaal vlak)

Zwaktes bij het studeren

- o Aandacht kwijt in de les, omdat alles duidelijk is
- o Verveling door te weinig uitdaging
- o Problemen met memoriseren (nooit echt moeten doen)
- o Slechte concentratie op één ding
- o Moeilijk om makkelijke vakken te studeren (geen motivatie hiervoor)
- o Niet weten hoe een studieplanning te maken
- o Anders denken en hierdoor bepaalde zaken anders opvatten (bv. vragen op het examen)
- o Moeite met hoofdzaken en details (te veel afleidende interessante details)
- o Gebrek aan structuur

Zwaktes op psychosociaal vlak

- o Eenzaamheid (geen aansluiting vinden/anders voelen)
- o Overdenken van een probleem/ veel piekeren
- o Grote druk leggen op zichzelf
- o Veel stress ervaren
- o Faalangst (zichzelf en andere niet willen teleurstellen)
- o Niet snel om hulp vragen (want intelligent genoeg)
- o Uiten van emoties moeilijk, omdat ze de situatie rationeel goed begrijpen

Extern

Kansen

- o Meerdere studiepunten kunnen opnemen per jaar
- o Over faculteiten heen vakken opnemen (brede interessesfeer)/ keuzevakken uit andere disciplines
- o Taak waarbij je kan kiezen of je het in groep of alleen doet
- o Teksten die door profen facultatief aangeboden worden (kans om dieper op de leerstof in te gaan)
- o Uitdaging vinden in de POC, de studentenraad etc.
- o Honoursprogramma
- o Statuut student-zelfstandige
- o Eigen onderwerp masterproef/ bachelorproef
- o Bidiplomerings
- o Student-onderzoeker (binnen faculteit Geneeskunde)
- o Engelstalig traject volgen Buitenlandervaring

Bedreigingen

- o Jaloersheid van medestudenten
- o Aangepast aan de norm, maar wanneer ze zichzelf kunnen zijn, zouden ze meer kunnen openbloeien
- o Gepast uitleg geven aan anderen (medestudenten kunnen redenering niet volgen/ zijn zelf al stappen verder in redenering) + vergeten om simpele dingen ook uit te leggen in een taak (lijken logisch voor hun)
- o Oppervlakkige sociale interactie is moeilijker (praten over koetjes en kalfjes)
- o Anders denken en hierdoor bepaalde zaken anders opvatten (bv. wat medestudent zegt)
- o In groepsverband werken (veel energie steken i/h opwerpen van ideeën en afstemmen op medestudenten)

Gebaseerd op het onderzoek van Evi Grauwet aan de KU Leuven (2017)

Puzzelstuk 5: Waar wil ik als individu rond werken? Waar gaan we rond werken als groep?

Doelen

Individueel

Waar wil jij als individu tijdens dit coachingstraject aan werken?

Collectief

Waar willen we als groep aan werken tijdens dit coachingstraject?



Bijlage 9: resultaten survey

Item	Stelling	Antwoorden (percentage)
Kennismaking	Tijdens het coachingstraject vond ik het gebruik van de	57,14 % eens
	SWOT-analyse een gepaste methode om te reflecteren	14,29 % neutraal
	over mijn sterktes en ontwikkelpunten.	28,57 % oneens
Executieve functies	Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht	71,43 % sterk mee eens
	verworven in wat executieve functies zijn.	28,57 % eens
	Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht	71,43 % sterk mee eens
	verworven in welke executieve functies ik sterk ben en	28,57 % eens
	in welke executieve functies ik nog kan groeien.	
	Door het volgen van dit coachingstraject heb ik nuttige	57,14 % sterk mee eens
Studie-vaardigheden	tips verkregen om te werken aan mijn executieve	42,86 % eens
	functies.	
	Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht	14,29 % sterk mee eens
	verworven in waar mijn sterktes en groeikansen liggen	71,43 % eens
	bij studievaardigheden.	14,29 % oneens
	Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht	57,14 % sterk mee eens
Faalangst & perfectionisme	verworven in de verschillende fasen van het leerproces	14,29 % eens
	en heb ik verschillende bijhorende leerstrategieën leren	14,29 % neutraal
	kennen.	14,29 % oneens
	Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht	42,86 % sterk mee eens
	verworven in wat faalangst is en wat de oorzaken en	42,86 % eens
	gevolgen zijn.	14,29 % neutraal
	Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht	28,57 % sterk mee eens
	verworven in wat perfectionisme is en wat de oorzaken	42,86 % mee eens
	en gevolgen zijn.	28,57 % neutraal
	Door het volgen van dit coachingstraject kan ik mijn	14,29 % sterk mee eens
	standaarden evalueren.	42,86 % eens
		28,57 % neutraal
		14,29 % oneens
	Door het volgen van dit coachingstraject kan ik	14,29 % sterk mee eens
	onrealistische standaarden versoepelen indien nodig.	14,29 % eens
		42,86 % neutraal
		28,57 % oneens
	Door het volgen van dit coachingstraject heb ik inzicht	28,57 % eens
	verworven in niet-helpende gedachten en kan ik deze	71,43 % neutraal
	vervangen door positieve en helpende gedachten	

Time- management, doorzettings- vermogen en motivatie	Door het volgen van dit coachingstraject weet ik hoe ik mijn motivatie kan verhogen via intrinsieke en extrinsieke beloningen.	100 % eens
	Door het volgen van dit coachingstraject kan ik reflecteren en feedback geven op mijn eigen gedrag.	57,14 % eens 42,86 % neutraal
	Door het volgen van dit coachingstraject kan ik de nodige acties ondernemen om gewenst gedrag tot stand te brengen.	14,29 % sterk mee eens 71,43 % eens 14,29 % neutraal
	Door het volgen van dit coachingstraject weet ik wat de meerwaarde is van registreren/ plannen/ bewust met je tijd omgaan.	71,43 % sterk mee eens 28,57 % eens
	Door het volgen van dit coachingstraject ben ik in staat op tijd in te zien wanneer mijn gedrag geen gewenst gedrag is.	57,14 % eens 28,57 % neutraal 14,29 % oneens
