



HERKENNING EN ERKENNING VAN HOOGBEGAAFDHEID IN DE (GEESTELIJKE) GEZONDHEIDSZORG IN VLAANDEREN

-

HOOGBEGAAFDHEIDSWIJZER



EXPERTISECENTRUM
RONDOM HOOGBEGAAFDHEID



Vlaanderen
is zorg

INHOUDSOPGAVE

1	<i>Inleiding</i>	3
2	<i>Theoretische achtergrond</i>	3
2.1	CHC-model	4
2.2	Modellen over hoogbegaafdheid	4
2.3	Conclusie.....	7
3	<i>Het hoogbegaafd individu en zijn omgeving</i>	8
3.1	Heterogeniteit.....	8
3.2	Het hoogbegaafd individu.....	9
3.3	Omgevingsfactoren	11
3.4	Hoogbegaafdheid: sterkte of risico?	12
4	<i>(H)Erkenning hoogbegaafdheid – Diagnostiek</i>	13
4.1	Identificatie kenmerken hoogbegaafdheid	14
4.2	Klinische psychodiagnostiek bij kinderen/jongeren	14
4.3	Dubbeldiagnose – Differentiaal diagnose	16
5	<i>Aanpak hoogbegaafdheid</i>	20
5.1	Onderwijs.....	20
5.2	Psycho-educatie	21
5.3	Ouders – Opvoeding	22
5.4	Geestelijke gezondheidszorg.....	23
6	<i>Appendix</i>	27
7	<i>Referentielijst</i>	29

1 INLEIDING

Hulpverleners worden binnen de (geestelijke) gezondheidszorg steeds vaker geconfronteerd met hoogbegaafde kinderen/jongeren en de wisselwerking tussen hoogbegaafdheid en een verminderd psychologisch welbevinden (Pieters, Roelants, Van Leeuwen, Desoete, & Hoppenbrouwers, 2014). Desondanks ontbreekt het thema 'hoogbegaafdheid' geregeld binnen het opleidingsaanbod in Vlaanderen. Hierdoor blijven de mythes rond hoogbegaafdheid hardnekkig bestaan en is er onvoldoende kennis over hoogbegaafdheid bij veel hulpverleners die in contact komen met deze doelgroep.

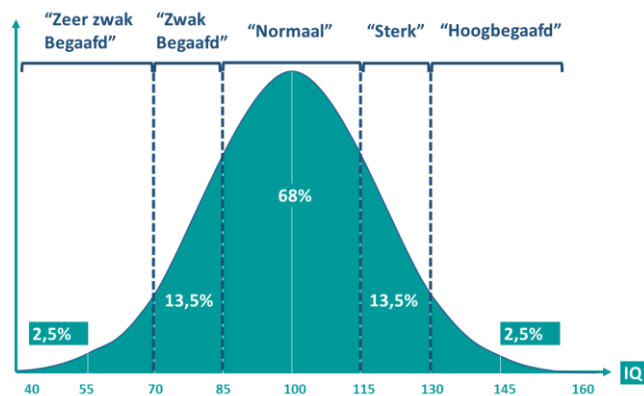
Het tijdig (h)erkennen van hoogbegaafde individuen als zijnde hoogbegaafd is van uitermate groot belang. *Enerzijds* brengt hoogbegaafdheid bepaalde verwachtingen met zich mee binnen de schoolse context. Net zoals andere kinderen, hebben hoogbegaafde individuen recht op aangepast onderwijs dat hun persoonlijkheid en talenten ondersteunt en stimuleert ('Verdrag inzake de Rechten van het Kind', Verenigde Naties, 1989). De kennis en expertise die hieruit voortvloeien komen ook de bredere maatschappij ten goede. Aanvullend wordt de kans op onderpresteren of een verminderd welzijn ten gevolge van een onaangepast school aanbod gereduceerd. *Anderzijds* wordt opgemerkt dat een proportie van de hoogbegaafde kinderen en jongeren reeds signalen vertoont van een verminderd mentaal welbevinden. Of dit nu het gevolg is van het hoogbegaafd zijn of eerder een samen voorkomen is met hoogbegaafdheid, het is in beide gevallen van cruciaal belang rekening te houden met het 'hoogbegaafd zijn' bij verdere hulpverlening. Dit vanwege de implicaties voor de beleving van het kind, verdere stappen in hulpverlening, aangepaste interventies etc.

In wat volgt wordt een uiteenzetting gegeven over hoogbegaafdheid met het oog op het (h)erkennen van hoogbegaafde kinderen en jongeren binnen de (geestelijke) gezondheidszorg. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen hoge intelligentie en hoogbegaafdheid alsook toegespitst op kenmerken van het hoogbegaafd individu en zijn omgeving. Wetenschappelijk onderzoek naar het functioneren van hoogbegaafde individuen is eerder beperkt en wordt gekenmerkt door enkele belangrijke tekortkomingen. De beschikbare literatuur wordt besproken, maar eveneens aangevuld met informatie uit de klinische praktijk. Dit is geen systematische review, wat betekent dat we niet pretenderen alle mogelijke studies hier te rapporteren. Wel wordt beoogd de belangrijkste tendensen op een rijtje te zetten.

2 THEORETISCHE ACHTERGROND

In de literatuur zijn verscheidene theorieën over hoogbegaafdheid terug te vinden. Dit maakt dat er geen eenduidige definitie van hoogbegaafdheid bestaat en er veel onenigheid heerst over wat hoogbegaafdheid precies is. Dit heeft ook belangrijke implicaties voor het wetenschappelijk onderzoek naar hoogbegaafdheid. Waar men het doorgaans wel over eens is, is dat er sprake moet zijn van een hoge intelligentie of een sterk intellectueel vermogen. In de praktijk wordt bijvoorbeeld een IQ-score vanaf 130 gebruikt als cut-off om te bepalen of er sprake kan zijn van hoogbegaafdheid of niet (Ziegler & Heller, 2000). De verdeling van de IQ-scores staat weergegeven in Figuur 1.

Wetenschappelijke literatuur toont echter aan dat hoogbegaafdheid een multifactorieel concept is, bepaald door zowel persoons- als omgevingsgebonden factoren. Afhankelijk van het theoretisch model waarop de definitie van hoogbegaafdheid gebaseerd is, wordt onder meer verwezen naar de rol van motivatie, creativiteit, de omgeving (school, gezin) en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit betekent enerzijds dat hoogbegaafdheid meer is dan een IQ van minstens 130. Anderzijds betekent dit dat bij een IQ lager dan 130 ook sprake kan zijn van hoogbegaafdheid. Het is immers zo dat het potentieel van hoogbegaafde individuen niet altijd wordt omgezet in sterke prestaties (bv. Peterson, 2006). Factoren zoals een lage motivatie of een verminderd welbevinden kunnen de intelligentiescores beïnvloeden. Door hoogbegaafdheid uitsluitend op een intelligentiemeting te baseren, zullen onvermijdelijk enkele hoogbegaafde individuen door de mazen van het net glippen (bv. Blaas, 2014).



Figuur 1. Verdeling van IQ-scores

2.1 CHC-MODEL

Om intelligentie te definiëren, dient ook het CHC-model (Cattell-Horn-Carroll; Schneider & McGrew, 2012) mee in rekening genomen te worden. Het CHC-model is op dit moment het meest invloedrijke en empirisch onderbouwde model inzake de structuur van intelligentie (Ackerman & Lohman, 2006; Kaufman, 2009; McGrew, 2005). Het model is hiërarchisch opgebouwd en bestaat uit drie niveaus of strata: 'G' (*General factor*), brede cognitieve vaardigheden en nauwe cognitieve vaardigheden. Er kunnen 10 brede cognitieve vaardigheden onderscheiden worden: vloeiende intelligentie (G_f), kwantitatieve intelligentie (G_q), gekristalliseerde intelligentie (G_c), schoolvorderingen (G_{rw} ; lezen en schrijven), kortetermijngeheugen (G_{sm}), visuele informatieverwerking (G_v), langetermijngeheugen (G_{lr}), verwerkingssnelheid (G_s) en reactiesnelheid (G_t). Per brede cognitieve vaardigheid worden tot slot enkele nauwe cognitieve vaardigheden gedefinieerd. Het CHC-model is geschikt voor zowel typisch ontwikkelende als klinische populaties (Jewsbury, Bowden, & Duff, 2017) en biedt handvatten voor de klinische praktijk. Voorts is ook de WISC-V (Wechsler, 2014), de meest recente Wechsler intelligentietest, op dit model gebaseerd.

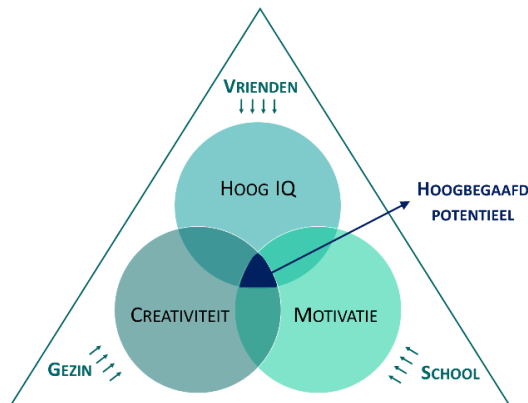
2.2 MODELLEN OVER HOOGBEGAAFDHEID

Afgelopen decennia werden verschillende definities en theorieën van hoogbegaafdheid vooropgesteld. Hierbij is geleidelijk aan een beweging op te merken die afstand doet van het denken van Lewis Terman, de man die aanvankelijk stelde dat hoogbegaafdheid hetzelfde was als een hoge intelligentie én dat deze hoge intelligentie een garantie bood voor later succes. Op basis van zijn eigen studies moest ook Terman uiteindelijk zijn theorie aanpassen en stelde hij dat de omgeving en persoonlijkheid van een individu mee bepalend zijn voor hoe een individu zich ontwikkelt. De ontwikkeling van verschillende theorieën heeft niet enkel het wetenschappelijk onderzoek belemmerd (verschillende definities zijn immers moeilijk onderling te vergelijken), maar maakt ook dat er tot op heden geen eenduidige definitie van hoogbegaafdheid beschikbaar is. De meest gangbare theorieën omtrent hoogbegaafdheid zijn onder meer het multifactorenmodel van Mönks/Renzulli (1978, 1992), het multifactorenmodel van Heller (1992, 2005ⁱ), het model van Gagné (2010ⁱⁱ), het Delphi-model (2008), en het Groeimodel van Kieboom & Venderickx (2017). Hierna worden deze modellen kort besproken.

2.2.1 Model van Mönks/Renzulli

In het triadisch model van Renzulli (1978) wordt hoogbegaafdheid omschreven als de combinatie van drie capaciteiten: een hoge intelligentie (IQ), een sterke motivatie (doorzettingsvermogen, taakgerichtheid) en creativiteit (bv. divergent denken). Dit werd door Mönks verder uitgebreid met drie omgevingsfactoren (zie Figuur 2; Mönks & Mason, 2000): het gezin, de school en vrienden (ontwikkelingsgelijken, klasgenoten). Persoonlijkheid/persoonsgebonden factoren zijn immers niet voldoende om het hoogbegaafd potentieel tot

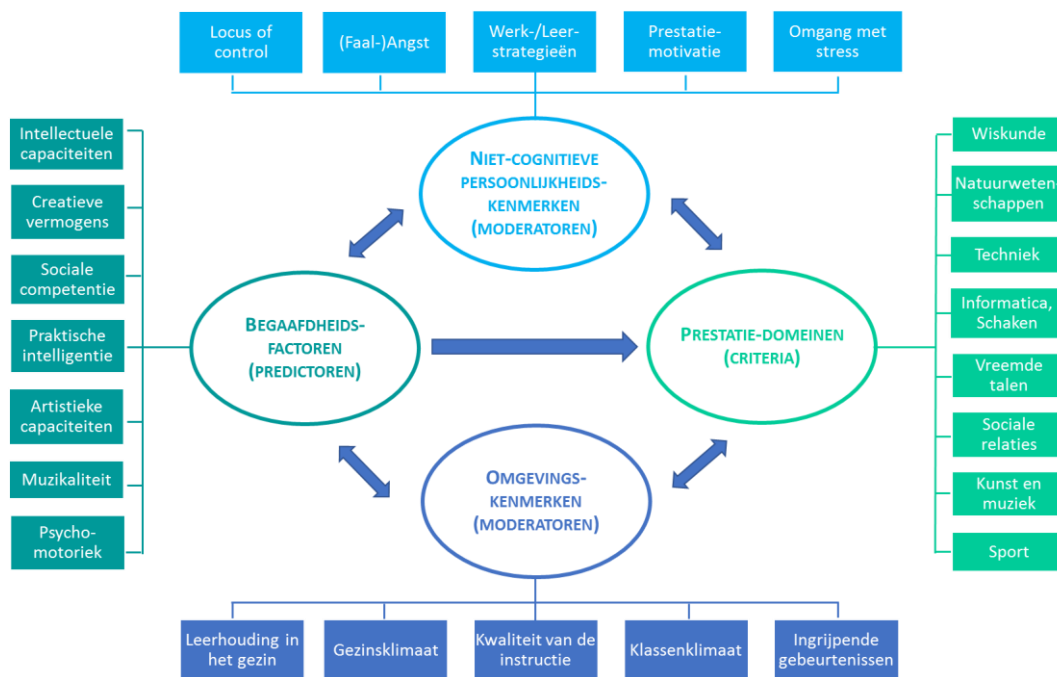
ontwikkeling te laten komen. Enkel in aanwezigheid van gunstige omgevingsinvloeden zal het hoogbegaafd potentieel zich optimaal kunnen ontwikkelen.



Figuur 2. Model van Mönks/Renzulli

2.2.2 Multifactorenmodel van Heller

Binnen het model van Heller (Heller, Perleth, & Lim, 2005; zie Figuur 3) wordt bovenstaand model van Mönks/Renzulli geïntegreerd met de ‘meervoudige intelligentietheorie’ van Gardner (Gardner, 1987). Deze laatste onderscheidt 8 vormen van intelligentie: verbale, logisch-wiskundige, ruimtelijke, lichamelijk-kinetische, muzikaal-ritmische, naturalistische en intra- en interpersoonlijke intelligentie. Volgens Heller bestaat er een dynamiek tussen deze 8 begaafdheidsfactoren enerzijds en niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken (bv. prestatiemotivatie) en omgevingskenmerken (bv. gezinsklimaat) anderzijds. De combinatie van deze drie domeinen zal verder bepalen tot welke prestaties hoogbegaafde individuen zullen komen. Ongunstige omgevingsfactoren (bv. gebrek aan stimulatie) of persoonlijkheidsfactoren (bv. faalangst) kunnen dan weer leiden tot onderpresteren.



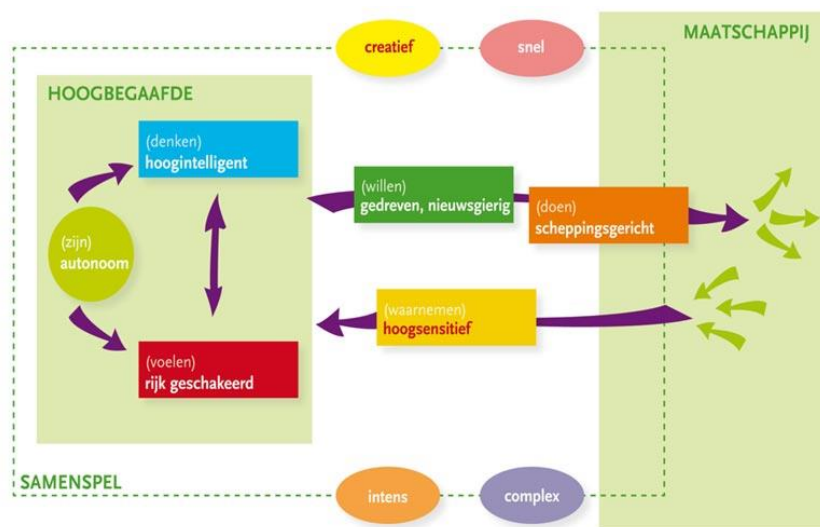
Figuur 3. Model van Heller

2.2.3 Differentiated Model of Giftedness and Talent (Differentiatiemodel van Begaafdheid en Talent; DMGT)

Binnen zijn model maakt Gagné (2010) een duidelijk onderscheid tussen een gave (“gift”) en een talent. Een gave verwijst naar een natuurlijke aanleg of vaardigheid terwijl een talent verwijst naar verworven competenties (vaardigheden/kennis). Natuurlijke gaven kunnen zowel mentaal (intellectueel/creatief/sociaal/perceptueel) als fysiek (spierkracht/motorische controle) zijn. Deze gaven kunnen, via processen van (in)formeel leren en oefenen, uitgroeien tot verworven competenties/talenten. Dit proces van leren kan verder beïnvloed worden door zowel persoonlijkheidsfactoren (bv. motivatie, temperament), omgevingskenmerken (bv. gezin, opleidingsaanbod) als (in mindere mate) toeval of geluk.

2.2.4 Delphi model

Binnen het Delphi-model (Kooijman-van Thiel, 2008) wordt een hoogbegaafde als volgt omschreven: Hij denkt hoogintelligent, is autonoom en hoogsensitief waarnemend. Hij is gedreven, nieuwsgierig en is scheppingsgericht. En daarnaast snel, creatief, intens en complex. Een hoogbegaafd individu wordt door meer gekenmerkt dan louter zijn intellectuele vermogens. Ook op de domeinen voelen, zijn, willen, waarnemen en doen vertonen hoogbegaafde individuen bijzondere capaciteiten.



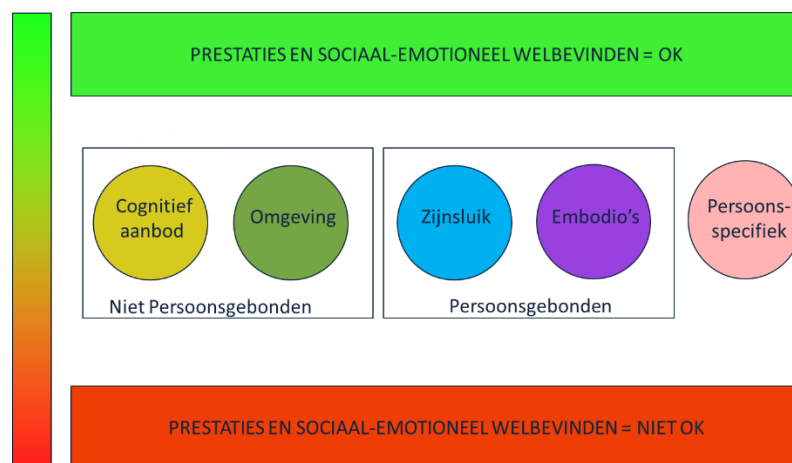
Uit: M.B.G.M. Kooijman - van Thiel (red). Hoogbegaafd. Dat zie je zó! Over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden. OYA Productions, 2008

Figuur 4. Delphi model

2.2.5 Het Groeimodel

In een poging om verschillende stromingen te combineren waarbij rekening gehouden wordt met zowel omgevingsfactoren én niet-cognitieve en intra-persoonlijke factoren, hebben Kieboom en Venderickx (2017) het Groeimodel ontwikkeld (zie figuur 5). De sterkte van dit model is dat er niet enkel gekeken wordt naar factoren die het talentontwikkelingsproces kunnen beïnvloeden, maar eveneens naar factoren die inspelen op de sociaal-emotionele moeilijkheden die hoogbegaafde individuen soms ervaren. Bij hoogbegaafdheid moet er immers niet enkel ingezet worden op de kwaliteit van de prestaties, maar ook op de levenskwaliteit en het welbevinden van hoogbegaafde individuen. Bij de *niet-persoonsgebonden* factoren wordt geëvalueerd of het cognitief aanbod (bv. leerstof) voldoende aansluit bij de cognitieve vaardigheden van een persoon en of de omgeving inspelt op zijn/haar behoeften (bv. opvoeding, contact met leeftijdsgenoten). De *persoonsgebonden* factoren zijn kenmerken die geassocieerd zijn met hoogbegaafdheid (zie ook ‘Het hoogbegaafd individu en zijn omgeving’).

Embodio's¹ zijn welbepaalde barrières die hoogbegaafde mensen kwetsbaarder kunnen maken voor het ontwikkelen van sociaal-emotionele problematiek en hen kunnen belemmeren in het ontwikkelen en benutten van hun potentieel. Kieboom en Venderickx (2017) hebben op basis van hun jarenlange praktijkervaring en expertise op het gebied van hoogbegaafdheid de volgende Embodio's geïdentificeerd: zichzelf als norm zien, iets bereiken kost tijd, communicatie, comfortzone verlaten, moeite met falen, lege toolbox, heftige emoties, overpresteren, weerstand, sociale omgang en anders zijn. Een andere persoonsgebonden factor zijn de zijnsfactoren. Naast de cognitieve kenmerken die ter sprake kwamen in het luik 'niet-persoonsgebonden factoren' zijn er ook een aantal persoonsgebonden zijnskenmerken die verduidelijken hoe hoogbegaafde mensen in elkaar zitten. Dit zijn de volgende vier kenmerken: de lat hoog leggen voor zichzelf, het beschikken over een groot rechtvaardigheidsgevoel, gevoelig zijn, en kritisch ingesteld zijn (Kieboom, 2016). Als laatste zijn er ook *persoon specifieke* factoren die invloed uitoefenen op de manier waarop iemand zich ontwikkelt. Hiermee wordt bedoeld of er naast hoogbegaafdheid leer- en/of ontwikkelingsproblemen spelen, zoals de aanwezigheid van een leerstoornis, ADHD, ASS, of een angst- of stemmingsstoornis. Dit zijn factoren die een grote invloed kunnen hebben op iemands functioneren en medebepalend zijn of iemand zijn potentieel ten volle kan ontwikkelen. Tot slot moet benadrukt worden dat het van belang is het Groeimodel in zijn geheel te bekijken. Het is de samenhang van de niet-persoonsgebonden kenmerken, persoonsgebonden kenmerken en de persoon specifieke kenmerken die bepaalt of iemand zijn of haar hoogbegaafdheid op een al dan niet positieve manier tot uiting zal kunnen brengen.



Figuur 5. Het Groeimodel van Kieboom en Venderickx

2.2.6 Kleuters

Op kleuterleeftijd wordt nog niet gesproken van hoogbegaafdheid, maar spreekt men van een ontwikkelingsvoorsprong (van Gerven, 2014). De voorspellende waarde van intelligentieonderzoek in de kleuterperiode is beperkt en meerdere studies wijzen op een relatieve stabiliteit in IQ vanaf de leeftijd van 6 jaar en ouder (Sternberg, Grigorenko, & Bundy, 2001). Het is bijgevolg mogelijk dat de vastgestelde voorsprong slechts van tijdelijke aard is en deze voorsprong minder uitgesproken is naarmate het kind ouder wordt. Toch is het belangrijk deze ontwikkelingsvoorsprong tijdig te signaleren en in te gaan op de leerbehoeftes van deze kinderen (van Gerven, 2014).

2.3 CONCLUSIE

Uit bovenstaande modellen komen enkele algemene tendensen naar voren. Zo wordt er bij ieder model verondersteld dat 'intelligentie' een multidimensionaal construct is dat het louter intellectuele overstijgt.

¹Embodio © is afkomstig van het Grieks εμπόδιο (empódio) en betekent hindernis of barrière.

Aanvullend wordt benadrukt dat hoogbegaafdheid meer is dan de intelligentie alleen. Naast intelligentie worden ook persoonlijkheidskenmerken vooropgesteld zoals motivatie en creativiteit. Tot slot is er de consensus dat hoogbegaafdheid geen garantie is voor succes maar dat de mate waarin het hoogbegaafd potentieel of de aanleg van een individu omgezet wordt in prestaties of vaardigheden mede afhangt van onder meer persoonsgeboden (bv. coping, temperament) en omgevingsfactoren (bv. gezinsklimaat, schools aanbod). Bovenstaande modellen zijn voornamelijk gebaseerd op praktijkervaring met hoogbegaafde individuen. Binnen dit document worden bovenstaande aspecten meer in detail besproken, inclusief de integratie met bestaande wetenschappelijke literatuur.

3 HET HOOGBEGAafd INDIVIDU EN ZIJN OMGEVING

Het onderzoek naar hoogbegaafde of getalenteerde individuen kent heel wat theoretische en methodologische tekortkomingen (Ziegler & Raul, 2000). Zo is er geen consensus over de definitie van hoogbegaafdheid en wordt er vaak slechts 1 criterium gebruikt om te bepalen of iemand hoogbegaafd is of niet (bv. prestaties/vaardigheden of cognitief niveau). Hierdoor is het moeilijk om eenduidige uitspraken te doen over het functioneren van hoogbegaafde individuen. In wat volgt wordt een overzicht gegeven van de literatuur.

3.1 HETEROGENITEIT

In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt, is er niet zoiets als 'het' hoogbegaafd individu. Hoogbegaafden vormen een zeer heterogene groep, met een grote range qua intellectuele capaciteiten, talenten, vaardigheden, persoonlijkheid etc. (Houkema, 2017; Mönks & Mason, 2000; Pereira, Costa, & Lubart, 2016).

Hoewel niet alle hoogbegaafde individuen in een categorie in te delen zijn, worden in de literatuur verschillende subtypes onderscheiden om de ontwikkeling en sterktes/zwaktes van hoogbegaafde individuen beter te begrijpen. Zo vermelden Betts en Neihart (Betts & Neihart, 1988; Houkema, 2017) 6 subtypes:

- 1) *Succesvolle* hoogbegaafde individuen hebben zich aangepast aan (de verwachtingen van) het systeem en hun omgeving. Hierdoor vertonen ze aangepast gedrag en goede prestaties. Deze groep wordt meestal correct (h)erkend. Anderzijds is deze groep ook afhankelijk van (de goedkeuring van) anderen en hebben ze onvoldoende vaardigheden/attitudes om autonoom te functioneren. Dit kan aanleiding geven tot onderpresteren. Voor deze groep is het voldoende om 'goed genoeg' te presteren, zolang de omgeving tevreden is.
- 2) *Autonome* hoogbegaafde individuen daarentegen zijn intrinsiek gemotiveerd en gebruiken het systeem om er zelf zo veel mogelijk voordeel uit te halen. Goed genoeg presteren is niet voldoende en ze streven naar meesterschap. Ze hebben zich goed aangepast aan het systeem/de omgeving en ze zijn onafhankelijk, stellen doelen, zoeken uitdaging en zijn gericht op leren en persoonlijke groei.
- 3) De *uitdagende* groep omvat divergente denkers en creatieve individuen. Deze groep kan door de omgeving als uitdagend of storend ervaren worden doordat ze vaker in discussie gaan, de regels uitdagen, gebruikmaken van sarcasme... De persoon zelf voelt zich vaak niet begrepen door de omgeving en ligt niet altijd goed in de groep. Dit kan een negatieve impact hebben op zijn/haar zelfbeeld.
- 4) Een deel van de hoogbegaafde individuen zal er alles aan doen om bij de groep/gemeenschap te horen. Deze *onderduikende* groep ontkent of verbergt het hoogbegaafd zijn om niet op te vallen, waardoor het moeilijk is deze groep te herkennen als hoogbegaafd. Dit conformistisch gedrag kan gepaard gaan met gevoelens van onzekerheid of angst.
- 5) Een kleine minderheid van de hoogbegaafde individuen behoort tot de *risicogroep*, een groep gevormd door onder meer schoolverlaters en kinderen/jongeren met sociaal-emotionele of gedragsproblemen. Mogelijke oorzaken van deze problemen zijn bijvoorbeeld een onaangepast aanbod op school, onvoldoende ondersteuning m.b.t. hun talenten en interesses, zich niet begrepen voelen.

- 6) Tot slot wordt een deel van de hoogbegaafde individuen omschreven als *dubbel bijzonder*, wat betekent dat er naast hoogbegaafdheid ook sprake is van een andere stoornis of problematiek (bv. ontwikkelingsstoornis, leerstoornis).

Naast Betts en Neihart (1988), weerhouden ook andere studies verschillende subtypes (bv. Castejón, Gilar, Miñano, & González, 2016; Cho, Ahn, Han, & Park, 2008; Renzulli, 1986; Robert J. Sternberg, 2000). Binnen deze subtypes wordt onder meer rekening gehouden met cognitieve factoren (bv. intelligentie, prestaties) als niet-cognitieve factoren (bv. motivatie, zelfbeeld, creativiteit).

Hoogbegaafde individuen zijn niet alleen een diverse groep op vlak van intelligentie en functioneren, maar ook op vlak van prestaties zijn er grote verschillen merkbaar waardoor er ernstige vraagtekens gezet worden bij het beeld van de hoogbegaafde als een soort van Einstein die er vanzelf wel zal komen. Zo werd bijvoorbeeld aangetoond dat slechts een beperkt deel van hoogbegaafde studenten opgroeit tot goed presterende volwassenen (Cho et al., 2008), wat overeenkomt met studies over hoogbegaafde individuen die onderpresteren (i.e. prestaties die niet overeenstemmen met het potentieel (bv. Gross, 2004)).

Ook de hoogbegaafdheidsmatrix van Kieboom-Venderickx sluit aan op de bovengenoemde heterogeniteit. Zij onderscheiden drie subtypes die allen een specifieke eigenheid hebben. Vanuit deze eigenheid wordt bovendien een diversiteit aan prestaties teruggevonden.

- 1) *Presteerdersprofiel*: bij deze mensen staat het bereiken van een doel centraal. Het presteren op zich geeft voldoening en maakt het geluk bij hem/haar. Vaak hebben ze een sterke drang tot presteren maar enkel wanneer er geen risico's aan verbonden zijn, zal er voldoende motivatie zijn om voor het doel te gaan.
- 2) *Zelfstandige profiel*: In tegenstelling tot de presteerder willen deze mensen het nut inzien van een prestatie voor ze daar een inspanning voor willen leveren. Het neerzetten van een prestatie is dus sterk afhankelijk van het nut/doel bij een opdracht maar ook of het aansluit op het interesseveld van de persoon. Wanneer interesses bijvoorbeeld niet samenvallen met het schoolse aanbod voor kinderen kunnen er tegenstrijdige en erg uiteenlopende prestaties gezien worden buitenschools vs op school.
- 3) *Afhankelijke profiel*: Deze individuen willen liever geen druk ervaren voor een prestatie en zullen pas een prestatie neerzetten wanneer het niet 'moet' of niet meteen wordt verwacht. Of het potentieel zichtbaar wordt in prestaties hangt dus sterk af van de context waarin het individu zich bevindt.

3.2 HET HOOGBEGAAFD INDIVIDU

Door hun uitzonderlijke kenmerken, is de leefwereld van hoogbegaafde individuen opmerkelijk verschillend van deze van niet-hoogbegaafde individuen (Cross & Cross, 2015), ofwel doordat ze de wereld op een andere manier ervaren, ofwel omdat anderen hen op een andere manier benaderen. Dit 'anders zijn' kan op zijn beurt een invloed hebben op de sociale relaties, het zelfbeeld, het emotioneel welbevinden, de prestaties enz. van hoogbegaafde individuen.

Een centraal kenmerk binnen de belevingswereld van hoogbegaafde individuen is de intensiteit en gevoeligheid die deel uitmaakt van hun persoonlijkheid. Eén veelbesproken theorie hierrond is de theorie van positieve desintegratie (Dabrowski, 1964). In deze theorie geldt de assumptie dat hoogbegaafde individuen een versterkte reactie (i.e., overprikkeling) vertonen op stimuli in de omgeving op vlak van 1 of meerdere van de volgende 5 domeinen: psychomotorisch, sensueel, verbeeldend, emotioneel en intellectueel. De *psychomotorische* overprikkeling wordt gekenmerkt door hoge energieniveaus. Bijgevolg kan er enige overlap bestaan met kenmerken van ADHD, wat kan leiden tot een onterechte diagnose van ADHD (Hartnett, Nelson, & Rinn, 2004; Mullet & Rinn, 2015). Op *sensueel* vlak wordt een verhoogde gevoeligheid waargenomen op vlak van de vijf zintuigen. Overeenkomstig rapporteren Gere en collega's (Gere, Capps, Mitchell, & Grubbs, 2009) in een studie met hoogbegaafde lagere schoolkinderen een verhoogde gevoeligheid ten aanzien van hun fysieke omgeving op de volgende domeinen: auditief, vestibulair, tactiel, multisensorisch en oraal. De *verbeeldende*

overprikkeling uit zich in een levendige fantasie of verbeelding. Bij de *emotionele* overprikkeling gaat het om een verhoogde bezorgdheid voor en reactie op de omgeving. Vaak gaat het om een emotionele gevoeligheid met kenmerken zoals extreme emoties, empathie, sterke emotionele hechting aan mensen/plaatsen/dingen... Tot slot is er ook sprake van een *intellectuele* overprikkeling, wellicht het meest erkend bij hoogbegaafde individuen. Dit wordt gekenmerkt door nieuwsgierigheid/leergierigheid, vragen stellen, concentratie, theoretisch denken, probleemoplossend vermogen... De psychomotorische, emotionele en intellectuele domeinen in het bijzonder onderscheiden hoogbegaafde van niet-hoogbegaafde individuen (Ackerman, 1997).

Door bovenstaande kenmerken zijn de gevoelens, ervaringen en/of reacties van hoogbegaafde individuen intenser dan gemiddeld (Webb, Amend, & Webb, 2005). Er wordt ook wel gesproken van een versterkt bewustzijn (Kieboom, 2016). Hoewel dit versterkt bewustzijn een belangrijke krachtbron kan zijn voor hoogbegaafde individuen, kan het eveneens aanleiding geven tot stress, frustratie, of andere moeilijkheden (Webb, Gore, & Amend, 2007). Verder bouwend op bovenstaande theorie, wordt ook wel gesproken van de *zijnskenmerken* van hoogbegaafdheid (Kieboom, 2016). In wat volgt worden enkele kenmerken besproken die in de literatuur aan bod komen bij hoogbegaafde individuen.

De lat hoog leggen. Uit verscheidene studies blijkt dat hoogbegaafdheid sterk geassocieerd is met de lat hoog leggen of *perfectionisme*, dit zowel op basis van klinische observaties als op basis van empirische data (bv. Baker, 1996; Basirion, Majid, & Jelas, 2014; Chan, 2011; Schuler, 2000; Silverman, 2007). Dit perfectionisme uit zich door (te) hoge verwachtingen te stellen aan zichzelf en/of anderen (Roedell, 1984; Silverman, 2007). In de literatuur wordt verder onderscheid gemaakt tussen adaptief perfectionisme en maladaptief perfectionisme. Enerzijds kan perfectionisme een uitstekende drijfveer vormen waardoor het individu tot uitzonderlijke prestaties komt. Anderzijds kan het een negatieve uitwerking hebben op het individu, bijvoorbeeld via vermijdingsgedrag, (faal-)angst of onderpresteren wanneer het individu denkt niet te kunnen voldoen aan de verwachting (Chan, 2011, 2012; Fletcher & Speirs Neumeister, 2012; Kieboom, 2016; Silverman, 2007). De literatuur ondersteunt de vaststelling dat voornamelijk maladaptief perfectionisme geassocieerd is met negatieve ontwikkelingsuitkomsten of psychosociale problemen terwijl adaptief perfectionisme gepaard gaat met positieve ontwikkelingsuitkomsten (bv. Chan, 2011, 2012; Dixon, Lapsley, & Hanchon, 2004; Stoeber et al., 2006). Verder wordt een onderscheid gemaakt tussen de verwachtingen die men zichzelf oplegt (*self-oriented*), de verwachtingen die men oplegt aan anderen (*other-oriented*), en het geloof dat anderen bepaalde verwachtingen opleggen aan zichzelf (*socially prescribed*) (Fletcher & Speirs Neumeister, 2012; Silverman, 2007).

Groot rechtvaardigheidsgevoel. Hoogbegaafde individuen tonen frequent tekenen van een versterkt rechtvaardigheidsgevoel en een hoog IQ hangt samen met hogere niveaus van moraal redeneren (bv. (Gross, 2003; Janos & Robinson, 1985; Kieboom, 2016; Narváez, 1993; Tirri & Pehkonen, 2002). Dit betekent dat hoogbegaafde individuen belang hechten aan het volgen van regels en het nakomen van beloftes of afspraken en dat hun moraliteit sterk ontwikkeld is (Kieboom, 2016; Silverman, 1994; Simmons & Zumpf, 1986; Tirri & Nokelainen, 2007; Yeh, 2011). Hoewel het sterk ontwikkeld rechtvaardigheidsgevoel een absolute sterkte is, kan het eveneens aanleiding geven tot frustraties of psychosociale moeilijkheden. De discrepantie tussen hoe zij vinden dat de wereld zou moeten zijn en hoe de werkelijkheid is, kan aanleiding geven tot zorgen, neerslachtigheid, frustraties etc. (Kieboom, 2016). Ook kunnen kinderen bijvoorbeeld al op jonge leeftijd cynisch in het leven staan (Roedell, 1984). Wanneer ze dan weer onrechtvaardigheden bemerken (bv. niet volgen van regels), botst men al gauw op protest, discussies... (Kieboom, 2016). Deze individuen kunnen naar de buitenwereld toe overkomen als te sensitief, pessimistisch, serieus of depressief (Kieboom, 2016; Webb et al., 2005).

Kritische instelling. Uit onderzoek blijkt dat hoogbegaafde individuen over beter ontwikkelde kritische denkvaardigheden beschikken dan niet-hoogbegaafde individuen (Erdogan & Yurtkulu, 2017; Kettler, 2014). Ze nemen dan ook vaker een kritische houding aan (Kieboom, 2016). Dit betekent dat ze de dingen die rond hen gebeuren niet automatisch als waar aannemen, maar eerder een vragende houding aannemen met het oog op het verwerven van nieuwe inzichten en het toetsen van de echtheid/authenticiteit van mensen, redeneringen...

Kenmerken van kritisch denken zijn onder meer analytisch denken, open staan voor divergente standpunten, intellectuele nieuwsgierigheid of leergierigheid, probleemoplossende vaardigheden en cognitieve maturiteit (Facione, Facione, & Sanchez, 1994).

Gevoeligheid. In lijn met de emotionele overprikkeling van Dabrowski (1964), lijken hoogbegaafde individuen gevoeliger te zijn dan hun leeftijdsgenoten (Edmunds & Edmunds, 2005; Mendaglio, 2003). Gere et al. (2009) rapporteren bijvoorbeeld dat hoogbegaafde kinderen met een versterkte emotionele en sociale respons reageren op hun omgeving. Deze gevoeligheid kan er eveneens toe leiden dat deze kinderen/jongeren veel gewicht geven aan kleine dingen, extra gevoelig zijn voor kritiek of opmerkingen, of dat ingrijpende gebeurtenissen harder aankomen, wat zich op zijn beurt kan uiten in angsten of zorgen (Kieboom, 2016). Anderzijds getuigt het ook van positieve eigenschappen, wat zich bijvoorbeeld uit in een appreciatie voor mooie dingen in de wereld (bv. kunst, natuur; Edmunds & Edmunds, 2005). Op sociaal vlak kunnen deze kinderen/jongeren dan weer een sterk inzicht vertonen in de gevoelens van anderen en tonen ze een groot empathisch vermogen (Shechtman & Silektor, 2012).

Bovenstaande kenmerken maken een belangrijk onderdeel uit van de leefwereld van hoogbegaafde individuen en dienen derhalve mee in rekening genomen te worden binnen de (geestelijke) gezondheidszorg. Hierbij benadrukken we echter wel dat deze kenmerken zeker niet uniek zijn voor hoogbegaafde individuen en ook niet bij alle hoogbegaafde individuen even duidelijk aanwezig zijn. Hoogbegaafdheid is ook meer dan deze kenmerken alleen. Zo wijst de literatuur er bijvoorbeeld ook op dat hoogbegaafde individuen zich ongelijk kunnen ontwikkelen (i.e., asynchrone ontwikkeling; Webb et al., 2005) en dit op meerdere domeinen. Zo kan er een discrepantie zijn tussen het individu en de buitenwereld (bv. kloof met leeftijdsgenoten), maar ook binnen het individu (bv. kloof tussen intellectuele en sociaal-emotionele of motorische capaciteiten). Deze discrepanties kunnen aanleiding geven tot frustraties of psychosociale moeilijkheden (Webb et al., 2005). Door hun sterke cognitieve capaciteiten zijn ze bijvoorbeeld in staat thema's te begrijpen waarvoor ze sociaal-emotioneel gezien nog te jong voor zijn (bv. de dood, armoede etc.). Dit kan op zijn beurt leiden tot een verminderd welzijn (bv. angst, nachtmerries, piekeren...) (Vanmeerbeek, Van Onckelen, Boüüaert, & Burette, 2006).

3.3 OMGEVINGSFACTOREN

Bij de theoretische modellen rond hoogbegaafdheid wordt benadrukt dat zowel persoonsgebonden als omgevingsfactoren bijdragen tot de ontwikkeling van het hoogbegaafd potentieel. Deze persoonsgebonden factoren (bv. intelligentie, motivatie) en omgevingsfactoren beïnvloeden elkaar wederzijds. Bovendien kan een positieve afstemming tussen verschillende contexten (bv. de thuis- en schoolomgeving) de ontwikkeling van hoogbegaafde individuen ondersteunen (Moon, 1995; Vialle, 2017) en kunnen gunstige omgevingsfactoren compenseren voor minder gunstige persoonlijke factoren zoals een lage motivatie (Stoeger, Steinbach, Obergrösser, & Matthes, 2014). Het belang van de wisselwerking tussen het individu en zijn omgeving werd ook reeds uitvoerig omschreven binnen de ecologische theorie van Bronfenbrenner (1979). In welke mate persoonlijke factoren dan wel omgevingsfactoren een rol spelen, is mede afhankelijk van de ontwikkelingsfase waarin iemand zich bevindt (Cho, Han, & Freeley, 2012; Stoeger et al., 2014).

Ouders vormen een van de belangrijkste interactiefiguren gedurende de ontwikkeling van kinderen en het is dan ook niet verwonderlijk dat zij in sterke mate mee bepalen hoe kinderen zich ontwikkelen (Russel, 2011; Vialle, 2017). Een warm en ondersteunend gezinsklimaat ondersteunt het welbevinden, het talentontwikkelingsproces en de sociale ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen (Dwairy, 2004; Garces-Bacsal, 2013; Moon, 1995; Olszewski-kubilius, Lee, & Thomson, 2014). Ouders hun persoonlijkheid, gedrag, waarden/normen, verwachtingen etc. zijn hierbij erg belangrijk alsook de beschikbare hulpmiddelen en voorzieningen. Aanvullend dienen ouders als rolmodel voor hun kinderen. Zo wordt bijvoorbeeld vastgesteld dat ouders van hoogbegaafde kinderen met een hoger opleidingsniveau ook kinderen hebben die beter presteren op school (bv. Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey, & Ramey, 2012). Ouders die positieve leerstrategieën aanmoedigen (bv. leren doorzetten bij moeilijke opdrachten) en dit zelf ook doen, stimuleren deze gedragingen

bij hun kinderen (zie Vialle, 2017). Ook de ouderlijke verwachtingen spelen een belangrijke rol. Onderzoek toont aan dat kinderen van ouders die verwachten dat ze goede schoolse prestaties behalen (en dit communiceren) ook beter presteren. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat deze verwachtingen realistisch en haalbaar zijn (Bloom & Sosniak, 1985; Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993). Naast ouderlijke verwachtingen en gedragingen, is ook de mate waarin ouders een stimulerende omgeving voorzien belangrijk (bv. boeken, educatief materiaal/spelletjes, muziek...). Dergelijke verrijking in de thuiscontext hangt eveneens samen met betere prestaties bij hoogbegaafde individuen en is bijzonder belangrijk gedurende de vroege ontwikkeling (Chan, 2005; Melhuish et al., 2008; Stoeger et al., 2014). Ook het aanmoedigen van verschillende vrijetijdsactiviteiten speelt hierbij een rol (Ferreira, 2012). Gezien de kenmerken van hoogbegaafde kinderen, omvat het opvoeden van hoogbegaafde kinderen specifieke uitdagingen. Hoewel veel ouders spontaan naar oplossingen zoeken, kan een meer specifieke ondersteuning aangewezen zijn.

Naast de thuisomgeving brengen kinderen ook veel tijd door op **school**. Deze laatste speelt dan ook een belangrijke rol in de ontwikkeling van kinderen, zowel qua sociaal-emotionele ondersteuning als op vlak van het cognitief of schools aanbod. Om de aanleg/het hoogbegaafd potentieel ten volle te ontwikkelen, is het van cruciaal belang dat het individu voldoende gestimuleerd wordt. Hiertegenover staan ook mogelijke nadelige effecten van een gebrek aan cognitieve stimulatie, zowel op vlak van presteren als op vlak van welzijn (bv. verveling, frustratie). Een tekort aan uitdaging staat haaks op talentontwikkeling en voorkomt de ontwikkeling van belangrijke studievaardigheden (Eddles-hirsch, Vialle, Rogers, & McCormick, 2010). Daarnaast kan het dat kinderen hierdoor leren telkens de gemakkelijke weg te zoeken en te werken beneden hun niveau (i.e., comfortzone) (Siegle & McCoach, 2001; Winebrenner, 2001). Desalniettemin is het opleidingsaanbod vaak niet aangepast aan het hoogbegaafd individu (bv. te traag, te veel herhaling, nadruk op feitenkennis i.p.v. op redeneervermogen), wat kan leiden tot verveling, aandachtsproblemen etc. (Gallagher & Harradine, 1997; Webb & Latimer, 1993; zie Hartnett 2004).

Tot slot spelen ook relaties met **leeftijdsgenoten** een belangrijke rol. Deze relaties worden immers gekenmerkt door processen zoals conflict, samenwerken, vriendschap... die alle bijdragen tot het ontwikkelen van o.a. emotieregulatie, zelfvertrouwen en sociale vaardigheden (Cheah, Nelson, & Rubin, 2001; Denham et al., 2011) en een invloed hebben op het schools functioneren (Gifford-smith & Brownell, 2003). In interactie met leeftijdsgenoten, zijn verschillende aspecten belangrijk. Als eerste is er de mate waarin kinderen geliefd of niet geliefd zijn door leeftijdsgenoten ('peer acceptance'). Of kinderen al dan niet geliefd zijn, is mede afhankelijk van de individuele kenmerken van het kind (bv. sociale vaardigheden, coping, emotieregulatie) en heeft een belangrijke impact op de ontwikkeling van kinderen. Zo is afwijzing door leeftijdsgenoten geassocieerd met o.a. een verminderd psychologisch welbevinden en een verminderd schools functioneren (Gifford-smith & Brownell, 2003). Naast *peer acceptance*, zijn ook de vriendschappen van mensen belangrijk. Vriendschappen zijn cruciaal, zowel voor kinderen als voor volwassenen, gezien ze centraal staan bij de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling. Vriendschappen hebben onder meer een positieve impact op het zelfvertrouwen en welbevinden en het voorkomt gevoelens van eenzaamheid (Gifford-smith & Brownell, 2003). Hoewel dit nog niet onderzocht werd, is het waarschijnlijk om aan te nemen dat het 'anders zijn' dat typerend is voor hoogbegaafde individuen, deze sociale relaties zal beïnvloeden. Bij kinderen wordt bijvoorbeeld vastgesteld dat vrienden gekozen worden op basis van gelijkenissen op vlak van interesses, humor, gevoeligheid, respecteren van regels/beleefdheid etc. (Gifford-smith & Brownell, 2003). Gezien hoogbegaafde kinderen vaker verschillen van leeftijdsgenoten op deze kenmerken, verkleint de kans dat ze binnen hun groep leeftijdsgenoten ontwikkelingsgelijken vinden. Ook springen hoogbegaafde kinderen er vaak uit door hun sterktes op school. Als gevolg gaan sommige kinderen hun sterktes onderdrukken om zich aan te passen aan het niveau van hun klasgenoten en het 'anders zijn' te minimaliseren (Vanmeerbeek et al., 2006).

3.4 HOOGBEGAAFDHEID: STERKTE OF RISICO?

Hoogbegaafde individuen beschikken over meerdere sterktes waardoor hoogbegaafdheid een uitgesproken talent is. De meningen wat betreft het welbevinden van hoogbegaafde individuen zijn echter verdeeld. Er zijn

twee benaderingen: de 'veerkracht-benadering' en de 'risico-benadering'. Vanuit de **veerkracht-benadering** wordt hoogbegaafdheid gezien als een beschermende factor (Neihart, 2002). Hoewel er zich stresserende gebeurtenissen kunnen voordoen, zijn hoogbegaafde individuen veerkrachtiger om met deze stress om te gaan. Deze benadering wordt ondersteund door studies die aangeven dat er geen significante verschillen zijn tussen hoogbegaafde en niet-hoogbegaafde individuen op vlak van hun sociaal-emotionele ontwikkeling (Guénolé et al., 2013; Martin, Burns, & Schonlau, 2010; Mueller, 2009; Webb et al., 2005). Hoewel we kunnen stellen dat dit voor de meerderheid van hoogbegaafde individuen geldt, is het ook belangrijk te benadrukken dat de studies die het sociaal-emotioneel welbevinden van hoogbegaafde individuen evalueren ook onderworpen zijn aan bepaalde beperkingen. Zo zijn het vaak de hoogbegaafde kinderen/jongeren die goed presteren/functioneren en/of deel uitmaken van aangepaste educatieve programma's die geëvalueerd worden, een subgroep die zich positief ontwikkelt.

Hiertegenover staat de **risico-benadering** waarbij men stelt dat hoogbegaafden, vanwege de karakteristieken die met hoogbegaafdheid gepaard gaan, een groter risico lopen om zich in bepaalde, stresserende situaties te bevinden (bv. grotere prestatiedruk van buitenaf vanwege hun sterktes, sociale isolatie) (Freeman, 2006). Zoals hierboven benadrukt, is de hoogbegaafde populatie zeer divers en heterogeen. Er kunnen verschillende subgroepen onderscheiden worden met bijbehorend verschillende uitkomsten op vlak van sociale of emotionele ontwikkeling (Neihart, 1999). Een grote groep hoogbegaafden ontwikkelt zich positief, maar er is ook een groep die kenmerken vertoont van een verminderd sociaal-emotioneel of schools functioneren. De risico-benadering stelt dat er drie groepen risicofactoren zijn die de sociale en emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde individuen kunnen beïnvloeden: 1) sociale/emotionele moeilijkheden afkomstig uit de superieure schoolse vaardigheden wat maakt dat ze verschillend zijn van leeftijdsgenoten, 2) psychologische kwetsbaarheden die door sommige hoogbegaafde individuen ervaren worden (i.e., zijnsluit; bv. perfectionisme), en 3) hoogbegaafde leerlingen die dubbel bijzonder zijn en naast het hoogbegaafd zijn ook andere moeilijkheden ervaren (bv. leerstoornis) (Košir, Horvat, Aram, & Jurinec, 2015; Reis & Renzulli, 2004).

We kunnen stellen dat er binnen de hoogbegaafde populatie een subgroep bestaat van individuen die kwetsbaarder zijn voor het ontwikkelen van psychologische moeilijkheden. Het is net deze groep die zich zal aanmelden binnen de geestelijke gezondheidszorg, zoekend naar ondersteuning. Om deze ondersteuning te kunnen bieden op maat van het hoogbegaafd individu, is het belangrijk de hoogbegaafden als dusdanig te identificeren en verdere aanpak hierop af te stemmen. Om dit te kunnen doen, is een grondige kennis van hoogbegaafdheid en de hiermee gepaard gaande sterktes en valkuilen absoluut noodzakelijk. Naast het identificeren van hoogbegaafdheid, is het ook belangrijk het onderscheid te kunnen maken tussen hoogbegaafdheid en psychologische stoornissen zoals bv. ADHD en ASS. Er zijn immers gedragskenmerken die zowel doen denken aan hoogbegaafdheid als aan deze stoornissen. In wat volgt wordt verder stilgestaan bij deze overlap en hoe het onderscheid gemaakt kan worden.

4 (H)ERKENNING HOOGBEGAAFDHEID – DIAGNOSTIEK

Om hoogbegaafde individuen optimaal te kunnen ondersteunen, is een correcte identificatie noodzakelijk. Voor het diagnostisch proces kan starten, is het echter van uitermate groot belang dat signalen van hoogbegaafdheid als dusdanig erkend en herkend worden. Eerste signalen van hoogbegaafdheid, hetzij sterktes hetzij kenmerken van een verminderd welbevinden, kunnen opgemerkt worden op school, bij de huisarts, thuis etc. Hulpverleners die werken met kinderen, jongeren en/of volwassenen kunnen binnen hun praktijk in contact komen met hoogbegaafde individuen, al is dit vaak niet meteen duidelijk. Zo wordt de huisarts in eerste instantie vaak geraadpleegd wegens fysieke klachten (bv. slaapproblemen, hoofd-/buikpijn) (Vanmeerbeek et al., 2006). Psychologen of psychotherapeuten krijgen vaker hulpvragen i.v.m. emotionele moeilijkheden, gedragsproblemen etc. In beide gevallen is de 'hoogbegaafdheid' vaak niet de eerste hulpvraag, maar dient er verder gekeken te worden omdat hoogbegaafdheid mee aan de basis kan liggen van deze moeilijkheden.

4.1 IDENTIFICATIE KENMERKEN HOOGBEGAAFDHEID

In tegenstelling tot psychologische stoornissen zoals ASS, ADHD, leerstoornissen... zijn er geen gestandaardiseerde criteria om hoogbegaafdheid vast te stellen. Doorheen de literatuur zijn er wel enkele auteurs die op basis van wetenschappelijk onderzoek en/of hun klinische praktijk een overzicht hebben gemaakt van kenmerken van hoogbegaafdheid. Zo ontwikkelden Renzulli en collega's (2002) een observatielijst (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*) om hoogbegaafde individuen te identificeren. De observatielijst is opgebouwd uit 14 schalen, waaronder intellectueel inzicht, creativiteit, motivatie, wiskundig inzicht en wetenschappelijke interesse. McCarney ontwikkelde de *Gifted Evaluation Scales (GES)* om hoogbegaafdheid te identificeren binnen een schoolse context. Voor een uitgebreider overzicht, verwijzen we door naar de review van Jarosewich, Pfeiffer en Morris (2002).

Bovenstaande schalen zijn erg schools gericht en steunen op observaties van de leerkracht. Omdat kenmerken van hoogbegaafdheid zich binnen de geestelijke gezondheidszorg anders kunnen uiten dan op school, werd gepoogd een nieuwe lijst van kenmerken samen te stellen op basis van de expertise van verschillende hulpverleners die regelmatig contact hebben met hoogbegaafde individuen. Hieronder volgt een beschrijving van de meest voorkomende hulpvragen of moeilijkheden waarmee hoogbegaafde individuen en/of hun ouders zich aanmelden in de klinische praktijk.

Sociaal-emotioneel: *zich anders voelen, moeilijk aansluiting vinden bij leeftijdsgenoten, weinig vrienden, piekeren/zich zorgen maken, angsten, zeer gevoelig (bv. hevige emoties, zich snel kleine dingen aantrekken, moeilijk relativeren), rechtvaardigheidsgevoel, verminderd welbevinden, depressieve kenmerken of suicidale gedachten, faalangst, laag zelfvertrouwen, demotivatie op school.*

Gedrag: *(te) kritisch, directe communicatie waarbij geen rekening wordt gehouden met gevoelens van anderen, brutaal zijn, regels aftasten/uitdagen, discussiëren/manipuleren, gedragsproblemen (bv. conflict, dominant, ongeduld ten opzichte van andere kinderen, zichzelf als norm nemen en niet begrijpen dat anderen anders denken), moeilijkheden met aandacht/concentratie.*

Fysiek/psychosomatisch: *hoofdpijn, buikpijn, slaap- en eetproblemen, eetstoornis.*

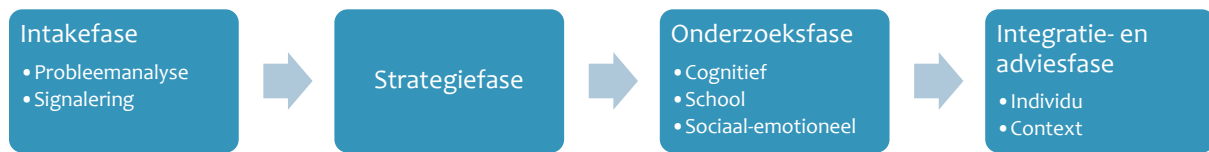
Op school: *demotivatie, niet naar school willen gaan, ontploffen na school, grote discrepantie tussen functioneren thuis en op school (bv. modelleerling op school, gedragsproblemen thuis), aanpassingsgedrag op school, potentieel niet willen/durven tonen, onderpresteren.*

Op het werk: *burn-out (overpresteren) of bore-out (gebrek aan uitdaging), moeilijk functioneren in groep (kritisch t.a.v. anderen, frustraties als ideeën niet gehoord worden, frustraties als anderen hun denkproces niet kunnen volgen), geven een negatieve indruk vanwege het kritische (bv. te intimiderend, te aanvallend, verbaal te sterk, bedreigend), snel overprikkeld (vooral bij open workplace), nood om te innoveren en creatief te denken wordt niet altijd positief ontvangen...*

Verder bouwend op bovenstaande observatielijsten en kenmerken verzameld via hulpverleners, werd een uitgebreid overzicht gemaakt van mogelijke kenmerken van hoogbegaafde individuen. Dit overzicht omvat zowel sterktes als valkuilen. Er werd gepoogd een zo uitgebreid mogelijk overzicht te voorzien, maar het is belangrijk erbij te vermelden dat deze kenmerken niet allemaal van toepassing zijn op alle hoogbegaafde individuen. In plaats daarvan zal elk hoogbegaafd individu een specifieke selectie van kenmerken vertonen, mede afhankelijk van de persoonlijkheid van het individu en zijn omgeving. Voor dit overzicht verwijzen we naar de Appendix.

4.2 KLINISCHE PSYCHODIAGNOSTIEK BIJ KINDEREN/JONGEREN

Wanneer kinderen, jongeren, volwassenen, ouders ... zich aanmelden binnen de geestelijke gezondheidszorg, is het van belang dat er een grondig diagnostisch onderzoek plaatsvindt. Op basis van de handelingsgerichte diagnostiek (Pameijer & van Beukering, 2004), kunnen verschillende fases onderscheiden worden die als leidraad gehanteerd kunnen worden (zie Figuur 6).



Figuur 6. Proces psychodiagnostiek

4.2.1 Intakefase

In een eerste gesprek dient nagegaan te worden of er voldoende indicaties zijn om aan hoogbegaafdheid te denken (signalering). De kenmerken die omschreven staan in de Appendix kunnen hierbij gebruikt worden. Tijdens het aanmeldingsgesprek kan gepeild worden naar onder meer de ontwikkelingsgeschiedenis (bv. mijlpalen), school (bv. prestaties, motivatie, werkhouding), de thuiscontext/opvoeding, de sociaal-emotionele ontwikkeling (bv. sociale relaties, gevoeligheid, welbevinden), interesses etc. Indien er voldoende indicaties weerhouden worden, kan overgegaan worden naar de volgende fase.

4.2.2 Strategie- en onderzoeksfase

Gezien hoogbegaafdheid een multifactorieel concept is, dient het diagnostisch proces zich ook op verschillende domeinen te richten. Dit betekent dat er naast intelligentieonderzoek ook ruimte moet zijn voor belevingsonderzoek waarbij het sociaal-emotioneel en schools functioneren verder in kaart gebracht wordt (Vanmeerbeek et al., 2006). Om een voldoende uitgebreid en genuanceerd beeld te verkrijgen, is het verder nodig meerdere informanten te betrekken (bv. ouder rapportage, leerkrachtrapportage, zelfrapportage).

Naast het gebruik van verschillende methodieken en informanten, is het ook van cruciaal belang om met **observatiegegevens** tijdens het onderzoek rekening te houden. Zo dient er extra aandacht uit te gaan naar de *manier waarop* het kind zich gedraagt tijdens bv. het intelligentieonderzoek. Hoe is de werkhouding van het kind? Hoe wordt er omgegaan met een uitdaging of foutjes? Is er sprake van divergent denken of atypische antwoorden? Is er sprake van een kritische houding? Afhankelijk van deze aspecten, kan de clinicus zijn houding ook verder aanpassen aan het kind. Bij erg faalangstige kinderen, kan bijvoorbeeld gekozen worden voor een laagdrempelige aanpak waarbij sterk gefocust wordt op inzet in plaats van op prestaties.

Om het **cognitief functioneren** in kaart te brengen, wordt er meestal voor gekozen om een intelligentieonderzoek uit te voeren (bv. WISC-V-NL; Wechsler Intelligence Scale for Children-V-Nederlandse vertaling). Relatieve sterktes en zwaktes kunnen in kaart gebracht worden om gericht advies mogelijk te maken. Opnieuw benadrukken we hierbij dat hoewel een IQ-score van 130 of meer sterke indicaties biedt voor hoogbegaafdheid, een IQ-score lager dan 130 de hypothese hoogbegaafdheid niet automatisch uitsluit.

Naast het cognitief functioneren, dient ook het **sociaal-emotioneel functioneren** mee in rekening gebracht te worden. Dit kan door gesprekken met het kind, alsook via belevingsopdrachten (bv. vragenlijsten, projectieve taken). Het doel van een dergelijk belevingsonderzoek is het in kaart brengen van persoonspecifieke kenmerken (persoonlijkheid, zijnskenmerken). Wanneer ouders bijvoorbeeld aangeven dat het kind veel conflicten ervaart op school, kan samen met het kind verkend worden hoe deze conflicten ontstaan (bv. directe communicatie, sterk rechtvaardigheidsgevoel...). Het is belangrijk de eerdergenoemde zijnskenmerken in het achterhoofd te houden en in kaart te brengen.

4.2.3 Integratie- en adviesfase

Op basis van de resultaten van het onderzoek alsook de observatiegegevens dient de hulpverlener te bepalen of er voldoende indicaties zijn om de hypothese hoogbegaafdheid te weerhouden. Vervolgens dient een advies geformuleerd te worden om ondersteuning te bieden voor het kind zelf, voor de thuiscontext en voor de onderwijscontext. Voor meer informatie omtrent de geschikte ondersteuning bij hoogbegaafdheid, zie 'Aanpak

hoogbegaafdheid'. Eens de adviezen geformuleerd zijn, dienen deze gecommuniceerd te worden naar de ouders en, indien van toepassing, naar de school in de vorm van haalbare aanbevelingen.

4.3 DUBBELDIAGNOSE – DIFFERENTIAAL DIAGNOSE

Net zoals in de algemene populatie, is het mogelijk dat er bij hoogbegaafde individuen eveneens sprake is van een psychologische stoornis. Hoewel dit op het eerste gezicht tegenstrijdig lijkt, is het mogelijk dat een individu tegelijkertijd hoogbegaafd/getalenteerd is én tekorten/moeilijkheden vertoont (Foley Nicpon, Allmon, Sieck, & Stinson, 2011; Reis, Baum, & Burke, 2014; Vaughn, 1989; Webb et al., 2005). In dat geval spreekt men van een dubbeldiagnose of dubbel bijzonder (*"twice-exceptional"*; Assouline, Foley Nicpon, & Huber, 2006; Assouline & Whiteman, 2011; Foley-Nicpon, Assouline, & Colangelo, 2013). Hoewel meer variatie mogelijk is, gaat het in de praktijk meestal om hoogbegaafdheid gecombineerd met een van de volgende stoornissen: specifieke leerstoornis (bv. dyslexie, dyscalculie...), autismespectrumstoornis (ASS), emotionele stoornis of aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD) (bv. Foley-Nicpon, Assouline, & Colangelo, 2013). Dit *samen voorkomen* brengt gevolgen met zich mee die niet louter te begrijpen zijn vanuit elk gedragsbeeld op zich. Net de overlap tussen hoogbegaafdheid enerzijds en een stoornis anderzijds maakt dat het individu te maken krijgt met specifieke uitdagingen. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat bepaalde kenmerken intenser beleefd worden (bv. aandachttekort), dat bepaalde kenmerken niet ten volle tot uiting komen (bv. cognitieve sterktes komen niet tot uiting vanwege een leerprobleem), of dat het individu bepaalde kenmerken vertoont die we niet zouden verwachten (bv. emotionele problemen t.g.v. de discrepantie tussen talent-tekort) (Reis et al., 2014). Het is bijgevolg belangrijk om dubbel bijzondere individuen correct te identificeren en hulpverlening moet zich richten op beide kanten van de medaille (talent én tekort) (Reis et al., 2014).

Naast de dubbel bijzondere kinderen/jongeren/volwassenen, wordt in de realiteit ook een overlap vastgesteld tussen kenmerken van hoogbegaafdheid en kenmerken van psychologische stoornissen. Dit kan aanleiding geven tot een onterechte diagnose van bijvoorbeeld ADHD of ASS terwijl er in de realiteit sprake is van hoogbegaafdheid (bv. Burger-Veltmeijer, Minnaert, & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Webb et al., 2005). Dit leidt op zijn beurt tot een behandeling of hulpverlening die gebaseerd is op een foute diagnose, wat het individu niet ten goede komt. Verder benadrukt Webb (2005) nog twee andere mogelijkheden. Ten eerste is het mogelijk dat een hoogbegaafd individu kenmerken van een psychologische stoornis maskeert of ervoor compenseert waardoor deze stoornissen niet erkend worden. Ten tweede kunnen psychologische klachten/stoornissen ook een *gevolg* zijn van het hoogbegaafdzijn. Bij dit laatste is het belangrijk om de hoogbegaafdheid mee te integreren in de aanpak van de moeilijkheden.

De overlap in gedragsbeeld tussen hoogbegaafdheid en bv. ASS of ADHD bemoeilijkt zowel de vaststelling van hoogbegaafdheid als de diagnose van bovengenoemde stoornissen. Om tot een correcte vaststelling of diagnose te komen is het van belang rekening te houden met de onderliggende oorzaak van de gedragskenmerken alsook de context waarbinnen het gedrag zich voordoet. Dit vereist kennis van en inzicht in het functioneren van hoogbegaafde individuen alsook kennis van kenmerken van de eerder vernoemde stoornissen. Een degelijke basisopleiding (bv. psychologie) is hiervoor een noodzakelijke vereiste. In wat volgt wordt de overlap tussen hoogbegaafdheid en enkele van deze stoornissen meer in detail besproken.

4.3.1 ADHD

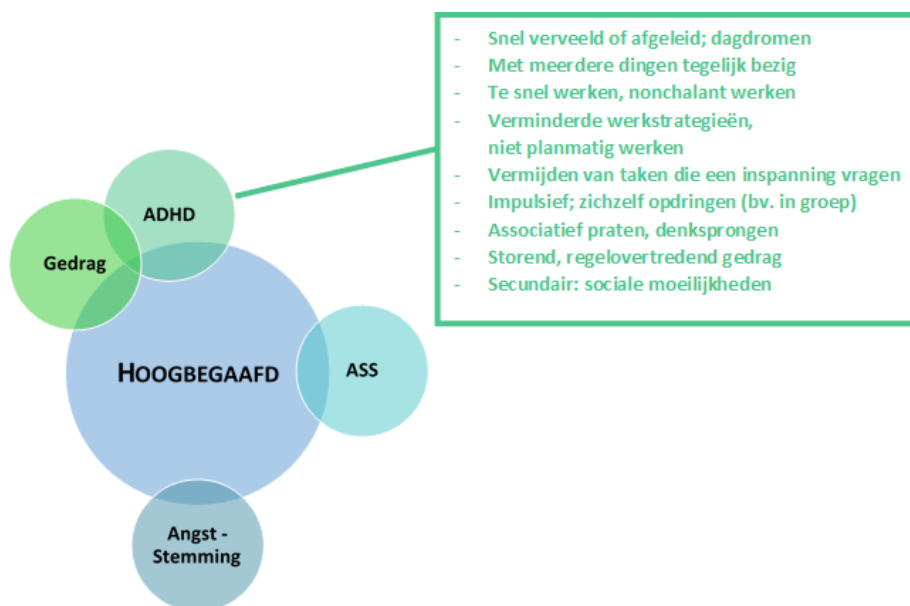
Hoewel empirisch onderzoek naar de overlap tussen ADHD en hoogbegaafdheid beperkt is, wijst ervaring uit de klinische praktijk op enkele belangrijke aandachtspunten. Zo stelt Webb (2007) dat hoogbegaafde individuen gedragskenmerken kunnen vertonen die eveneens kenmerkend zijn voor ADHD (bv. taken niet volledig afwerken of te laat inleveren, regels of tradities niet naleven, conflicten met leeftijdsgenoten, (hyper)actief gedrag). Deze gedragskenmerken kunnen onder meer veroorzaakt worden door een asynchrone ontwikkeling, verveling in de klas, of 'overprikkelaarheden' (zie Mullet & Rinn, 2015). Met betrekking tot de overprikkelaarheden wijst de studie van Rinn en Reynolds (2012) eveneens op een positieve samenhang tussen: 1) psychomotorische

overprikkeling en hyperactiviteit-impulsiviteit (DSM-IV); 2) sensuele overprikkeling en de ADHD totaalscore zoals gemeten door de Conners' ADHD/DSM-IV Scales-Adolescent (Conners, 2001); 3) verbeeldende overprikkeling en zowel de Conners' ADHD index als de DSM-IV ADHD subschalen (onoplettend, hyperactief-impulsief) en totaalscore. Rommelse en collega's (2016) vonden eveneens evidentie voor de aanwezigheid van kenmerken van hyperactiviteit bij individuen met een hoge intelligentie. Bovengenoemde factoren kunnen een foutieve diagnose van ADHD bij hoogbegaafde individuen in de hand werken.

Aanvullend kan er ook sprake zijn van een dubbeldiagnose hoogbegaafdheid-ADHD (zie Mullet & Rinn, 2015). De prevalentie van ADHD bij hoogbegaafde individuen is gelijkend aan deze in de algemene populatie (zie Katusic et al., 2011; Mullet & Rinn, 2015). Mullet (2015) oppert drie mogelijke combinaties in geval van een dubbeldiagnose: 1) ADHD maskeert de hoogbegaafdheid, waardoor enkel de ADHD-diagnose gesteld wordt; 2) de hoogbegaafdheid maskeert ADHD (i.e., sterktes compenseren de tekortkomingen die veroorzaakt worden door ADHD), waardoor enkel hoogbegaafdheid vastgesteld wordt; 3) HB en ADHD interageren onderling en maskeren elkaar, waardoor geen van beide vastgesteld wordt.

Een frequent gehanteerde methode om ADHD in kaart te brengen, is het gebruik van vragenlijsten. Een mogelijk nadeel hiervan is dat vragenlijsten peilen naar gedrag en niet naar de *oorzaak* van gedrag. Het is net de onderliggende reden van gedrag dat hoogbegaafde individuen onderscheidt van individuen met ADHD. Zo kan lichamelijke onrust veroorzaakt worden door zowel een nood aan sensorische of kinesthetische stimulatie (~ADHD) als door een nood aan cognitieve stimulatie (~Hoogbegaafdheid). Analoog kan onoplettendheid in de klas veroorzaakt worden door een aandachtstekort enerzijds of een tekort aan uitdaging/verveling anderzijds.

Gestandaardiseerde tests of vragenlijsten kunnen hoogbegaafde individuen met/zonder ADHD niet altijd van elkaar onderscheiden (Mullet, 2015). Enkel uitgebreid psychologisch onderzoek kan hierover uitsluitel bieden. Op die manier kan rekening gehouden met meerdere informant, meerdere contexten etc. Zoals gesteld door de *National Commission on Twice Exceptional Students*, is uitgebreid onderzoek een vereiste, zowel op vlak van de hoogbegaafdheid als op vlak van ADHD, om te kunnen spreken van een dubbeldiagnose (of om een onderscheid te maken tussen beide). Het is belangrijk rekening te houden met de onderliggende oorzaak van druk of onoplettend gedrag en enkel over te gaan tot de diagnose ADHD wanneer alle andere oorzaken uitgesloten zijn (bv. hoogbegaafdheid, sociaal-emotionele moeilijkheden, leerproblemen etc.). Dit is eveneens cruciaal voor verdere interventie die wenst in te spelen op de oorzaak van het gedrag (Webb, 2007).



Figuur 7. Hoogbegaafdheid en ADHD

4.3.2 Autismespectrumstoornis / 'Asperger' / 'Hoogfunctionerend autisme'

Ervaringsdeskundigen wijzen op enkele uitdagingen die karakteristiek zijn voor zowel een autismespectrumstoornis (ASS) als voor hoogbegaafdheid (bv. sterk geheugen voor details, intensieve interesses, sensorische gevoeligheden, asynchrone ontwikkeling). Dit bemoeilijkt de vaststelling van zowel hoogbegaafdheid als ASS en leidt tot problemen zoals misdiagnose of gemiste diagnoses (zie Doobay, Foley-Nicpon, Ali, & Assouline, 2014). Vooral de vaststelling van ASS en hoogbegaafdheid wanneer deze samen voorkomen lijkt bijzonder moeilijk (Doobay et al., 2014). Hierbij wordt bij hoogbegaafde individuen de diagnose ASS véél later gesteld of wordt in plaats van ASS gesproken van een leerstoornis, ADHD, OCD... (Boschi, Planche, Hemimou, Demily, & Vaivre-Douret, 2016). Omgekeerd wordt er soms verkeerdelijk een diagnose ASS gesteld bij hoogbegaafde individuen vanwege de overlap met ASS (Boschi et al., 2016).

Er zijn meerdere domeinen waarop kinderen met ASS en HB overeenkomsten kunnen vertonen (Boschi et al., 2016; Burger-Veltmeijer, Minnaert, & van den Bosch, 2015; Burger-Veltmeijer et al., 2011; Costis, 2016; Gere et al., 2009; Webb et al., 2005, 2007). *Ten eerste* kunnen beide groepen kenmerken vertonen van een asynchrone ontwikkeling. Dit omvat onder meer een heterogeen intelligentieprofiel (verbaal IQ > perfoormaal IQ) alsook een discrepantie tussen het cognitieve enerzijds en de motorische of sociale ontwikkeling anderzijds. *Ten tweede* vertonen beide gevoeligheden op sensorisch vlak. *Ten derde* is er mogelijk bij beide sprake van emotieregulatieproblemen, wat zich kan uiten in emotionele, explosieve reacties (~overreageren). *Ten vierde* kunnen zowel kinderen met HB als kinderen met ASS moeilijkheden vertonen tijdens sociale interacties, hoewel de oorzaak die aan de basis ligt van deze moeilijkheden sterk verschilt (bv. beperkte sociaal-communicatieve vaardigheden vs. mismatch op vlak van niveau/interesses). *Tot slot* worden beide groepen vaak gekenmerkt door bijzondere interessepatronen. Beiden kunnen zich sterk verdiepen (of verliezen) in intense interesses. Aanvullend zijn er ook nog enkele specifieke kenmerken die zowel bij hoogbegaafdheid als ASS horen: creatief of divergent denken, formeel of volwassen taalgebruik, focus op details of perfectionisme, en een goede feitenkennis (Burger-Veltmeijer et al., 2011). Voor een overzicht uit de literatuur verwijzen we naar Tabel 1.

Similar characteristics of GFT and ASD/GFT+ASD

(sources: Cash, 1999; Gallagher & Gallagher, 2002; Little, 2002; Neihart, 2000; Webb et al., 2005)

mentioned by all authors (clustered):

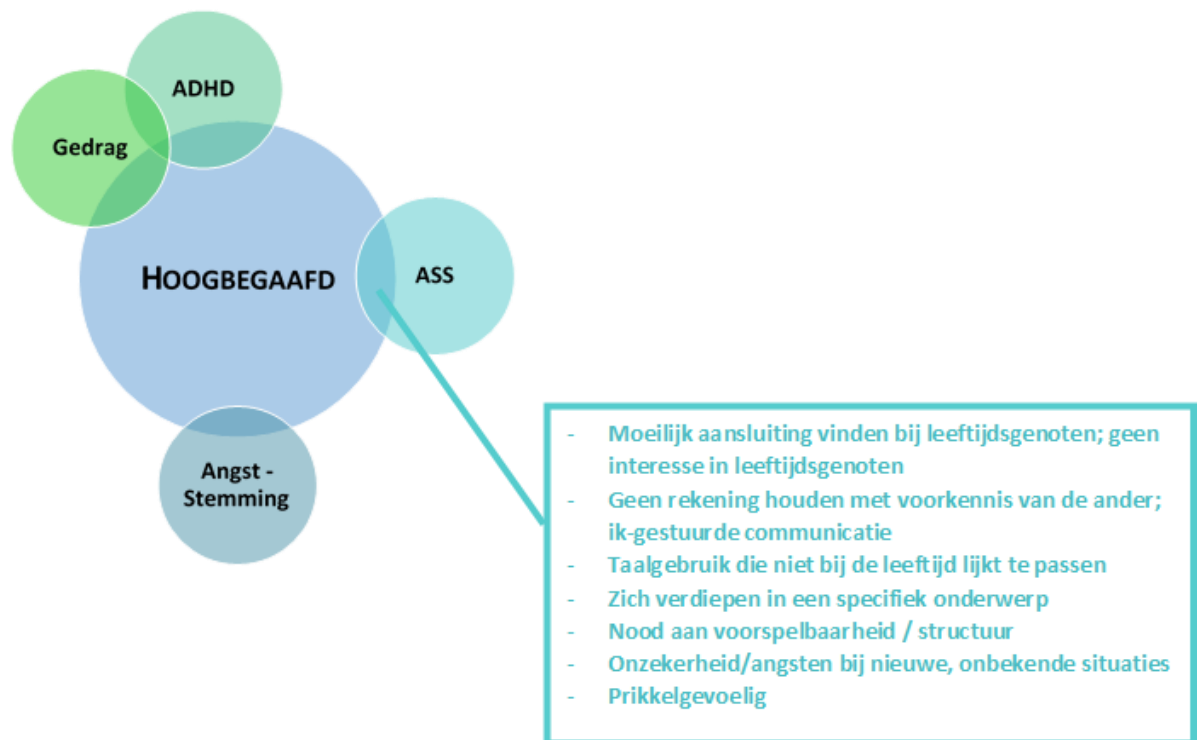
- difficulties in social interaction, e.g.:
 - pay no attention to the other's perspective or viewpoint,
 - egocentric,
 - monopolize conversations,
 - incessantly talking or asking questions.
- advanced memory and cognition, extensive knowledge base.
- intensity of focus, absorbing interests.
- social isolation, no friends, tendency towards introversion.
- precocity of language and speech patterns, verbal fluency, large vocabulary.

mentioned by some authors:

- sensory sensitivity, hypersensitivity to stimuli (Cash; Neihart; Little; Webb).
- intense need for stimulation (Cash).
- special sense of humor (Neihart; Gallagher&Gallagher).
- visual thinking (Cash).
- difficulties conforming to the thinking of others (Cash)
- argumentative (Cash).
- stubborn (Cash).
- uncooperative (Cash).
- resistant to teacher domination (Cash).
- perfectionist personalities (Cash).
- extraordinary levels of performance in a certain area, together with average range in other areas (Neihart).
- uneven development, particularly when cognitive development is compared to social and affective development at a young age (Neihart; Webb).
- concerned with fairness and justice (Webb).

Tabel 1: Hoogbegaafdheid en ASS (Burger-Veltmeijer, 2008)

Net zoals bij ADHD is het van uitermate groot belang om rekening te houden met de *oorzaak* van gedrag en de context waarbinnen het gedrag zich voordoet (bv. Burger-Veltmeijer, 2008; Costis, 2016; Webb et al., 2005). Zo kan een moeilijk sociaal contact voorkomen door een gebrek aan sociale vaardigheden, sociaal inzicht of empathie (ASS) of door een gebrek aan interesse in leeftijdsgenoten, het tekort aan ontwikkelingsgelijken, een gebrek aan begrip voor kinderen die niet even snel denken, of een gebrek aan raakvlakken (hoogbegaafdheid). Terwijl een volwassene of hoogdravend taalgebruik bij zowel ASS als hoogbegaafdheid kan voorkomen, is dit bij ASS eerder repetitief of monotoon en bevat het taalgebruik ook kenmerken van o.a. echolalie. Bij hoogbegaafdheid is dit niet het geval en past het taalgebruik bij het niveau van (cognitief) functioneren. Tot slot kunnen zowel hoogbegaafde individuen als individuen met ASS rigide vasthouden aan hun standpunt, maar waar hoogbegaafden flexibel kunnen mee redeneren en aan de hand van een logische redenering van standpunt kunnen veranderen, is dit bij mensen met ASS veel minder het geval.



Figuur 8. Hoogbegaafdheid en ASS

4.3.3 Leerstoornis / Leermoeilijkheden

Meer en meer wordt erkend dat er ook hoogbegaafde individuen zijn die te kampen hebben met een leerstoornis (i.e. dubbel bijzonder), hoewel het empirisch onderzoek hierrond zeer beperkt is (Beckmann & Minnaert, 2018). Brody en Mills (1997) onderscheiden drie groepen: 1) het leerprobleem wordt gecompenseerd door de hoogbegaafdheid. Deze kinderen krijgen dan wel moeilijkheden wanneer het moeilijker wordt op school, maar dit wordt dan vaak niet als een leerprobleem erkend; 2) het leerprobleem wordt onderkend, maar de hoogbegaafdheid niet doordat het gemaskeerd wordt door het leerprobleem; 3) Hoogbegaafdheid en het leerprobleem maskeren elkaar. In de realiteit komen hoogbegaafde kinderen vaak niet in aanmerking voor begeleiding (bv. logopedie) omdat ze onvoldoende achterstand hebben opgebouwd (Webb et al., 2007).

In de systematische review van Beckmann en Minnaert (2018) wordt een grondig overzicht gegeven van de typerende kenmerken van dubbel bijzondere studenten of leerlingen. Gezien dit een groep is die vaak tussen de mazen van het net glipt, is het van groot belang dat duidelijk is wat hen typeert en hoe kenmerken van beide bijzonderheden (hoogbegaafdheid en leerprobleem) met elkaar interageren. Hierbij wordt het onderscheid

gemaakt tussen *cognitieve* kenmerken (bv. prestaties op een toets) en *niet-cognitieve* kenmerken (bv. werkstrategieën, attitudes). Op cognitief vlak worden vaak sterke verbale vaardigheden opgemerkt, terwijl de non-verbale vaardigheden eerder een relatieve zwakte zijn. Ook lijkt er vaker een discrepantie te zijn tussen het potentieel en de prestaties van leerlingen. Zo hebben dubbel bijzondere leerlingen ook doorgaans lagere IQ-scores dan hoogbegaafde kinderen zonder leerproblemen, en doen ze het beter op schoolse taken dan kinderen met een leerstoornis die niet hoogbegaafd zijn. Dit maakt dat ze vaak niet aan de criteria voldoen voor het krijgen van ondersteuning (niet goed genoeg voor een hoogbegaafde aanpak, niet slecht genoeg voor ondersteuning voor het leerprobleem). Verder zijn er ook enkele niet-cognitieve kenmerken die kenmerkend zijn voor dubbel bijzondere leerlingen: 1) laag zelfvertrouwen, 2) negatieve attitudes t.a.v. school, 3) sociaal teruggetrokken gedrag, en 4) frustraties ten gevolge van de discrepantie tussen hun potentieel/hoogbegaafdheid en moeilijkheden op vlak van schoolse taken. Er zijn echter grote interindividuele verschillen, zowel op vlak van cognitieve als op vlak van niet-cognitieve kenmerken, wat maakt dat de ene dubbel bijzondere leerling dergelijke negatieve kenmerken vertoont, terwijl anderen dan weer sterk gemotiveerd zijn. Dit is ook mede afhankelijk van de steun die door de omgeving (ouders, school) geboden wordt. Het is en blijft echter moeilijk om dubbel bijzondere leerlingen te signaleren en ondersteunen (Reis et al., 2014).

5 AANPAK HOOGBEGAAFDHEID

Om het mentaal welzijn van hoogbegaafde individuen te beschermen, is het van belang hoogbegaafdheid zo snel mogelijk vast te stellen en hun talenten en persoonskenmerken tijdig te erkennen (Karnes & Johnson, 1991). Door de omgeving (thuis, op school) af te stemmen op de eigenschappen van hoogbegaafde individuen en ouders/leerkrachten zo goed mogelijk te informeren, kunnen hoogbegaafden ondersteund worden om hun maximale potentieel te bereiken, zowel op vlak van hun cognitieve, fysieke, sociale en emotionele ontwikkeling (Henderson & Ebner, 1997; Saranli, 2017). Hoe vroeger deze aanpak start, hoe groter de kans dat eventuele problemen/moeilijkheden op latere leeftijd vermeden kunnen worden (Xu & Filler, 2005). Indien de aanpak/omgeving niet afgestemd is op hoogbegaafdheid, kunnen hoogbegaafde individuen moeilijkheden ervaren zoals academisch onderpresteren, sociaal-emotionele moeilijkheden, het miskennen van het eigen talent en niet in staat zijn hun potentieel maximaal te ontwikkelen (Kitano, 1990; Koç & Saranli, 2017; Saranli, 2017; Silverman, 2002).

5.1 ONDERWIJS

Om het potentieel van hoogbegaafde kinderen al van jongs af aan te stimuleren, is het eerst en vooral belangrijk om een **aangepast schools aanbod** te voorzien. Hoogbegaafde leerlingen hebben immers andere onderwijsbehoeften vanwege hun sterke cognitieve capaciteiten en hun anders zijn. Onderzoek toont aan dat een aangepast traject op school (i.e., binnenklasdifferentiatie, verrijking...) het welzijn, de motivatie en de prestaties van hoogbegaafde kinderen/jongeren positief beïnvloedt (Bailey et al., 2008). Gezien hun sterke capaciteiten (bv. geheugen) is het bijvoorbeeld mogelijk dat hoogbegaafde leerlingen geen bewuste werkstrategieën aanleren. Daardoor kan het helpend zijn hen (moeilijkere) taken aan te bieden die een beroep doen op het 'hogere orde denken' (Bailey et al., 2008).

Een manier om te differentiëren naar boven, is door het aanbieden van **verrijking** (Saranli, 2017). Wanneer we kijken naar het onderwijs in Vlaanderen, zijn er verschillende mogelijkheden. **Binnenklasdifferentiatie** is een eerste stap om zowel sterke als hoogbegaafde kinderen uit te dagen. Zo bestaan er verschillende methodieken en verrijkingsmaterialen die specifiek ontwikkeld zijn voor sterke rekenaars, spellingsterke leerlingen of sterke lezers. Dit omvat taken die de lat net iets hoger leggen en bijgevolg een inspanning vragen om tot een goed einde gebracht te worden. De aangeboden opdrachten lopen niet voorop op de leerstof, wat betekent dat ze binnen het leerplan blijven van het huidige schooljaar.

Daarnaast kan er een **Kangoeroewerking of een Plusklas** georganiseerd worden in de school. Dit is een groepje van enkel hoogbegaafde leerlingen die 1 keer per week buiten de klas werken. Vaak gaat het over een leerjaar overschrijdende groep en gaan ze op een projectmatige manier aan de slag. Bepaalde thema's of opdrachten kunnen uitgediept worden waardoor men kan inspelen op hun specifieke interesses en leernoden. Creatief denken, verbanden leggen, oplossingsgericht denken en filosoferen komen onder meer aan bod. Kangoeroewerking is geen verplichting en wordt niet in elke school georganiseerd. Toch is het voor hoogbegaafde leerlingen belangrijk om aan hun leernoden tegemoet te komen en bovendien contact te leggen met ontwikkelingsgelijken.

*Uit overleg met hulpverleners die op regelmatige basis hoogbegaafde individuen ontmoeten en begeleiden, kwamen enkele specifieke tips voor de schoolse aanpak naar voor. Eerst en vooral is het belangrijk de **communicatie** t.o.v. het hoogbegaafde kind aan te passen. Voor hoogbegaafde kinderen is het zeer belangrijk dat anderen erkenning en begrip tonen voor hun functioneren, bijvoorbeeld voor het feit dat het soms te saai/traag gaat op school of dat er veel herhaling is. In het geval van gedragsmoeilijkheden, is het belangrijk niet puur gedragsmatig te reageren. Bij hoogbegaafde kinderen hebben gedragsmoeilijkheden vaak een onderliggende reden (bv. verveling, rechtvaardigheidsgevoel, kritische instelling). Het is dan ook nodig om hiernaar op zoek te gaan. Naast het bieden van erkenning, kan het ook helpend zijn om samen met het kind op zoek te gaan naar verklaringen voor bepaalde moeilijkheden (bv. 'waarom is het te saai?', 'waarom word je snel boos?').*

*Om een **leerhouding** op school aan te leren, kan het helpend zijn om de link te leggen naar de hobby's van het kind. Tijdens hun hobby's gaan kinderen wel vaak oefenen of trainen. Analoog kan dan ook verwacht worden dat ze dit op school ook doen. Het kan eveneens gebruikt worden om naar het kind toe te kaderen waarom oefenen belangrijk is.*

5.2 PSYCHO-EDUCATIE

Psycho-educatie is een van de meest efficiënte/werkzame evidence-based interventies en is van toepassing op een brede range van hulpvragen of stoornissen (Lukens & Mcfarlane, 2004). Het kan dienen als eerstelijnsinterventie, kan zowel individueel als in groep aangeboden worden, en heeft als doel individuen competenties aan te leren die bijdragen tot hun geestelijke gezondheid. Psycho-educatie betekent in eerste instantie kennisoverdracht, maar er kunnen ook specifieke vaardigheden aangeleerd worden (Van Daele, Van Audenhove, & Van den Bergh, 2012). Afhankelijk van het model waarop het gebaseerd is, kan bij psycho-educatie bijvoorbeeld stilgestaan worden bij hoe het individu met zijn/haar 'probleem' zich verhoudt tot zijn omgeving (ouders, school...; ecologische systeemtheorie), kunnen coping- of oplossingsgerichte strategieën geoefend worden (cognitieve gedragstheorie), of kunnen mensen aangemoedigd worden stil te staan bij over hoe ze over zichzelf denken of hoe ze naar hun leven kijken (narratieve psychologie).

De literatuur inzake psycho-educatie suggereert dat het bieden van informatie over het eigen functioneren gunstige effecten kan hebben. Door mythes over bepaalde stoornissen of condities de wereld uit te helpen, wordt de kans dat het individu gestigmatiseerd wordt (bv. door leerkrachten, mensen in de omgeving) ook kleiner en is er meer ruimte om zichzelf positief te beoordelen (Nussey, Pistrang, & Murphy, 2013). Hoewel het effect van psycho-educatie bij de begeleiding van hoogbegaafde individuen nog niet empirisch onderzocht werd, is dit wel het geval voor vaak voorkomende geestelijke gezondheidsproblemen (bv. depressie, ADHD, schizofrenie, angst). Ook de veel voorkomende vraag of het toekennen van een *label* wel zinvol is, is hier aan de orde.

Eén vaak gekozen onderdeel van psycho-educatie, is het informeren en onderwijzen van leeftijdsgenoten over het gedragsbeeld of stoornis in kwestie (Nussey et al., 2013). Onderzoek bij bijvoorbeeld populaties met een ticstoornis of ADHD wijst uit dat het bieden van informatie over de stoornis leidt tot een meer positieve houding van leeftijdsgenoten ten aanzien van het individu met de stoornis (Nussey et al., 2013). Hierbij dient opgemerkt te worden dat de psycho-educatie voldoende informatief moet zijn. Het louter meedelen van het

label, lijkt onvoldoende om attitudes te wijzigen, zeker als er geen kennis over het label aanwezig is. Dit laatste kan zelfs contraproductief werken en aanleiding geven tot stigmatisering of negatieve verwachtingen over het individu. Eén krachtige methode om deze informatie over te brengen aan andere kinderen, is bijvoorbeeld door het kind te laten getuigen over zijn functioneren en de impact van een bepaald gedragsbeeld/stoornis op zijn leven en de omgeving (bv. via een video-opname) (Saecker, Skinner, Skinner, Rowland, & Kirk, 2010).

Uit overleg met hulpverleners die op regelmatige basis hoogbegaafde individuen ontmoeten en begeleiden, kwam psycho-educatie ook als een van de belangrijkste variabelen naar voor. Velen zien dit als een noodzakelijke eerste stap om zelfinzicht bij het hoogbegaafd individu te bevorderen. Inzicht in het eigen functioneren, zowel sterktes als zwaktes, alsook inzicht in hun omgeving en de impact die ze hierop hebben, is van uitermate groot belang. Psycho-educatie kan voorzien worden in een individuele begeleiding, zowel voor het individu als voor de omgeving (bijvoorbeeld de ouders). Onderwerpen die hierbij relevant zijn, zijn onder meer: kenmerken van hoogbegaafdheid (toegepast op het individu), zelfinzicht bevorderen, inzicht in wat veranderbaar is en wat niet, focus op sterktes en moeilijkheden etc. Ter aanvulling kunnen hulpverleners terugvallen op literatuur, gericht op ouders/volwassenen of aangepast aan het niveau van kinderen.

5.3 OUDERS – OPVOEDING

Om hun kinderen optimaal te kunnen ondersteunen, is het belangrijk dat ouders inzicht hebben in de ontwikkelingsbehoeften en het functioneren van hun kind (Leana-tascilar, Ozyaprak, & Yilmaz, 2016). Het is mogelijk dat ouders onvoldoende kennis hebben over hoogbegaafdheid en wat hierbij komt kijken, dat ouders er verkeerdelijk van uitgaan dat hoogbegaafde kinderen/jongeren geen verdere ondersteuning nodig hebben of dat ouders zich onvoldoende competent voelen om hun kinderen in hun specifieke behoeftes te ondersteunen. In de eerste plaats is het dus ook hier belangrijk om ouders voldoende te informeren over hoogbegaafdheid en de ontwikkelingsbehoeften van hun kind. Vervolgens, als tweede stap, kunnen ouders verder getraind worden in educatieve, gedragsmatige of psychologische strategieën die ze binnen de opvoeding kunnen hanteren. Belangrijke thema's binnen ouderprogramma's zijn: definitie van hoogbegaafdheid, kenmerken van hoogbegaafd *zijn* (fysiek, cognitief, sociaal, persoonlijkheid, morele ontwikkeling), perfectionisme, depressie, stress, onderpresteren/verlaagde motivatie, onderwijsbehoeften... Desondanks is het aanbod voor ouders van hoogbegaafde kinderen/jongeren zeer beperkt (Saranli & Metin, 2014). Hieronder worden 2 mogelijke programma geschetst waarbij deze thema's ook in terugkomen.

Een bestaand ouderprogramma is het 'SENG Education Model for the Parents of the Gifted'. Het SENG-model is een programma voor ouders van hoogbegaafde individuen en is gericht op het begrijpen van de sociaal-emotionele behoeften van hoogbegaafde individuen om op een adequate manier aan deze behoeften te kunnen voldoen. Het sturende idee is dat ouders de primaire zorgfiguur zijn en bijgevolg het beste in staat zijn de ontwikkeling van hun kind te ondersteunen. Het programma bestaat uit 10 sessies van anderhalf uur waarbij telkens een ander thema aan bod komt: 1) Kenmerken van hoogbegaafde kinderen; 2) Aandachtspunten bij de communicatie tussen hoogbegaafde individuen en hun ouders; 3) Motivatie en academisch *falen*; 4) Discipline; 5) Gevoeligheden; 6) Perfectie en stress; 7) Idealisatie, verminderd welzijn en depressie; 8) Vrienden, leeftijdsgenoten en de sociale omgeving 9) Hoogbegaafde individuen met broers/zussen vs. Enig kind; en 10) Uitdagingen bij de opvoeding van hoogbegaafde kinderen. Dit programma is bijzonder effectief en heeft onder meer een gunstig effect op de kennis en vaardigheden van ouders en het vergroot hun bewustzijn van de sociaal-emotionele en psychologische noden van hun kind (Saranli & Metin, 2014).

Daarnaast werd ook het gekende *Triple P (Positive Parenting Program)* aangepast voor hoogbegaafde kinderen. Bij Triple P wordt gepoogd ontwikkelingsmoeilijkheden (bv. gedragsproblemen, emotionele problemen) te voorkomen door de kennis, de vaardigheden en het vertrouwen van ouders te vergroten. Dit programma werd aangepast aan hoogbegaafde kinderen door te focussen op enkele specifieke vaardigheden: 1) het stellen van realistische verwachtingen, 2) probleemoplossende vaardigheden, 3) het vergroten van kinderen hun zelfvertrouwen, 4) aanmoedigen van doorzettingsvermogen, 5) stellen van duidelijke grenzen en regels, 6)

positieve interacties met broers/zussen en leeftijdsgenoten promoten, 7) omgaan met angst en andere emoties, en 8) een goede verhouding met de school opbouwen. Ook deze interventie werd positief geëvalueerd (Morawska & Sanders, 2009).

*Uit overleg met hulpverleners die op regelmatige basis hoogbegaafde individuen ontmoeten en begeleiden, kunnen enkele specifieke richtlijnen voor ouders weerhouden worden. Een vaak voorkomende valkuil bij de opvoeding van hoogbegaafde kinderen, is dat ouders vervallen in een **machtsstrijd**. Dit dient te allen tijde vermeden te worden. Wees selectief in de discussies die je met je kind voert ('pick your battles'), ga zeker niet mee in alles.*

*Om discussiëren of een machtsstrijd te vermijden, is het van belang duidelijke **regels** op te stellen. Deze regels moeten duidelijk zijn, moeten gepaard gaan met een gevolg (bv. beloning/straf) en moeten strikt en consequent opgevolgd worden. Gezien hun nood aan autonomie, kan het zinvol zijn om hoogbegaafde kinderen te betrekken bij het opstellen van regels en hen in de mate van het mogelijke ook inspraak te geven. Dit zal maken dat de regels gemakkelijker aanvaard en gevolgd worden. Er kan bijvoorbeeld voor gekozen worden om kinderen zelf een regel te laten toevoegen die de ouders moeten volgen. Bij het opstellen van een nieuwe regel, kan aan het kind gevraagd worden of hij/zij hiermee akkoord gaat. Gezien hun kritische houding, is het ook belangrijk dat de achterliggende rationale ('waarom') van de regel duidelijk is en dat het nut van de regel wordt gecommuniceerd.*

*Hoogbegaafde kinderen hebben een sterk denkvermogen waardoor ze soms te ver doordenken. Dit maakt dat nieuwe of onverwachte gebeurtenissen spanning of angst kunnen uitlokken. Hierdoor hebben ook hoogbegaafde kinderen een grote nood aan **structuur en voorspelbaarheid**. In de thuisomgeving kan dit o.a. geboden worden via een familiekalender/weekkalender of met pictogrammen. Om de overgang tussen activiteiten te vergemakkelijken, kunnen activiteiten aangekondigd worden (bv. 'we gaan eten over 5 min.'). Om tijd af te bakenen, kan gebruikgemaakt worden van een time timer.*

*De opvoeding van hoogbegaafde kinderen brengt specifieke uitdagingen met zich mee, wat ook een weerslag kan hebben op het **welbevinden en functioneren van ouders**. Als ouder is het dan ook belangrijk om zelf realistische verwachtingen te hanteren t.o.v. de opvoeding van het kind. Opvoeden is een leerproces wat natuurlijkerwijze gepaard gaat met vallen en opstaan. Het is oké om te falen en geen enkele ouder is perfect. Daarnaast is het belangrijk om jezelf als ouder te laten ondersteunen indien je merkt dat dit nodig is. Het contact met ouders van andere hoogbegaafde kinderen is hiervan een voorbeeld. Het delen van het eigen verhaal alsook het horen van de ervaringen van andere ouders, kan een grote steun bieden.*

5.4 GEESTELIJKE GEZONDHEIDSZORG

In wat volgt, worden enkele specifieke tips en richtlijnen meegegeven om hulpverleners te ondersteunen in hun begeleiding van hoogbegaafde individuen. Deze richtlijnen worden ingedeeld in 4 thema's:

- 1) Houding en communicatie
- 2) Sociaal-emotioneel
- 3) Faalangst
- 4) Gedrag

5.4.1 Houding en communicatie

- Aanvaard het kind, de jongere of de volwassene zoals hij/zij is.
- Wees authentiek: ga écht in contact met de ander, wees oprecht en eerlijk. Dit betekent: niet maskeren, filteren, informatie achter houden...
- Benader de ander als een gelijkwaardige partner in een gesprek of binnen een relatie. Probeer bijvoorbeeld op gelijk niveau te blijven met het kind in plaats van je erboven te zetten. Voor ouders kan het helpend zijn om bepaalde kenmerken bij zichzelf te herkennen en van daaruit het kind te helpen (en niet vanuit hogere

positie), toegeven dat je bepaalde dingen ook zo ervaart. Ditzelfde geldt voor hulpverleners. Durf ook eigen fouten toe te geven.

- Luister naar het kind. Geef hun het gevoel dat ze serieus genomen worden. Laat hen aan het woord zodat ze het gevoel hebben dat ze hun zorgen of moeilijkheden kunnen uiten.
- Toon begrip en erkenning en spreek dit ook uit. Dit geldt voor de hoogbegaafden zelf, maar eveneens voor hun omgeving (bv. erkenning bieden voor de moeilijkheden waarmee ouders te maken hebben).
- Gebruik humor. Dit werkt vaak ontwapenend en versterkt de band met hoogbegaafde individuen.
- Focus voldoende op het positief gedrag. Het is een vaak voorkomende valkuil dat enkel stilgestaan wordt bij moeilijkheden. Benadruk ook talenten en sterktes.
- Geef uitleg, bied een rationale en bied voorspelbaarheid. Hoogbegaafde kinderen zijn kritisch en leergierig en ze weten graag wat er gaat gebeuren en waarom. Ben je bijvoorbeeld huisarts, leg dan uit aan het kind wat je doet en waarom. Om hun leergierigheid te prikkelen, mag dit zeker een wetenschappelijke en feitelijke uitleg zijn.
- Houd rekening met de nood aan autonomie. Hoogbegaafden hebben graag zelf de touwtjes in handen. Laat bv. hoogbegaafde kinderen zelf eens iets opzoeken over een bepaalde theorie. Geef ze verantwoordelijkheid om de eigen moeilijkheden op te lossen. Betrek ze bij beslissingen en geef waar mogelijk ook keuzevrijheid (bv. bij een plan van aanpak bij de psycholoog of bij een behandeling bij de huisarts).
- Houd het tempo voldoende hoog. Hoogbegaafden zijn snel van begrip en hebben daardoor baat bij een sneller tempo tijdens begeleidingen.

5.4.2 Sociaal-emotioneel

- Om het 'anders zijn' een plaats te kunnen geven en inzicht te krijgen in het eigen functioneren, is het zéér belangrijk dat hoogbegaafde individuen in contact komen met ontwikkelingsgelijken of gelijkgestemden. Dit zal ook hun welbevinden gunstig beïnvloeden.

Begeleiding van angsten/zorgen, onzekerheid, spanning en/of piekeren

- Durf toe te geven dat er niet altijd een kant-en-klare oplossing of antwoord is. Psychologische begeleiding is een samenwerking tussen de psycholoog en het kind/de volwassene, wat betekent dat ze samen op zoek moeten gaan naar een oplossing.
- Bied voldoende uitleg. Geef aan *waarom* bepaalde dingen zijn zoals ze zijn. Hanteer een rationele benadering.
- Bij piekeren kan gedacht worden aan een cursus mindfulness of bv. kinderyoga. Daarnaast kunnen specifieke strategieën toegepast worden om het piekeren tegen te gaan (bv. piekermoment, zorgen opschrijven, droedelboekje maken, de '5-4-3-2-1-afleidingstechniek'). Ook fysieke activiteit kan helpend zijn om piekeren tegen te gaan.
- Om zorgen of angsten te uiten, kunnen eveneens verschillende methodieken gebruikt worden: 1) een zorgendoosje, zorgenschuif, of zorgenmonstertje; 2) Een emotiethermometer of spanningsthermometer; 3) Een digitaal of papieren dagboek waar heel het gezin in kan schrijven; 4) Een vast mama-/papa-momentje per kind plannen bv. elke zondagnamiddag; 5) Een smileybord om gevoelens aan te geven.
- Indien de emoties hoog oplopen, kan er soms nood zijn aan een time-out moment, zowel voor de ouders als het kind. Kinderen kunnen bijvoorbeeld aan de hand van een afgesproken teken (bv. een knuffelbeer of een smiley) aangeven wanneer hun emmer vol is en ze even met rust gelaten willen worden.
- Door hun angsten en zorgen hebben hoogbegaafden soms behoefte aan tijd om even op zichzelf te zijn. Het is dan ook belangrijk om deze ruimte ook te bieden. Voor kinderen kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een afzonderlijk plekje op school waar ze zich even kunnen afzonderen.

5.4.3 Faalangst

- Begeleid het individu in het omgaan met faalangst en bied handvatten om hiermee om te gaan. Neem het proces niet over, maar leer het individu zelf om de uitdaging aan te gaan en geef hun vertrouwen.
- Het is niet zinvol om faalervaringen te vermijden. In plaats daarvan is het nodig kinderen bij te staan indien een faalervaring optreedt en hen te helpen dit te kaderen ('waarom denk je dat je gefaald hebt?', 'hoe zou je dit kunnen oplossen?', 'hoe zou je dit in de toekomst kunnen vermijden?', 'wat zou je de volgende keer anders kunnen doen?'). Dit stimuleert eveneens de probleemoplossende vaardigheden. Samen met het kind kan gezocht worden naar de oorzaak van de faalervaring. In plaats van stil te staan bij het negatief resultaat, kan gefocust worden op zaken die uit de ervaring geleerd kunnen worden.
- Probeer vermijdingsgedrag te allen tijde te voorkomen. Zorg dat er gestart wordt met de taak, al gaat het enkel om een heel klein stapje in de goede richting.
- Geef het kind verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. Bij oefeningen is het belangrijk dat ze deze ook zelfstandig doen. Ga bijvoorbeeld als ouder niet altijd naast je kind zitten als hij/zij huiswerk maakt. Kinderen moeten dit immers ook kunnen zonder de aanwezigheid van de ouder.

Ook onderstaande tips kunnen helpend zijn bij faalangst:

- Leg de nadruk op het belang van inzet eerder dan prestatie ("amai, wat heb je hier hard voor gewerkt!").
- Spreek duidelijke verwachtingen uit bij een opdracht/doel ("het hoeft niet perfect te zijn maar een poging doen vind ik belangrijk").
- Maak tussendoelen i.p.v. één groot einddoel.
- Heb aandacht voor en luister naar de verwachtingen die het kind mogelijk heeft.
- Moedig tussentijdse evaluatie aan en richt op een positieve kijk ("wat ging al wel goed").
- Toon vertrouwen en geef positieve aanmoedigen ("ik geloof in jou, we gaan het stap voor stap doen").
- Faalangstige kinderen hebben de neiging om de oorzaak van falen bij zichzelf te zoeken (ik ben te dom) en de oorzaak van succes aan toeval toe te schrijven (het was een makkelijke taak). Help hen dus om steeds de juiste verklaring te zoeken, zowel van falen als van succes. (Je hebt een goed cijfer, omdat je hard gewerkt hebt / je hebt een slechtere taak gemaakt omdat je niet goed voorbereid was).
- Vergelijk de resultaten van het kind niet met oudere broer/zus of vriendjes, maar vergelijk ze met de resultaten die hij daarvoor haalde. Kijk naar de evolutie die het kind doormaakt. Elke vooruitgang is goed, zelfs al presteren andere kinderen beter.
- Indien er wel foutjes gemaakt worden, kunnen deze gezien worden als leerkansen ('hoe kunnen deze foutjes je de volgende keer helpen? Wat heb je hieruit geleerd?')
- Leer het kind goede dingen tegen zichzelf te zeggen. Faalangstige kinderen hebben vaak gedachten die een erg negatieve werking hebben en hen blokkeren om dingen te ondernemen. "Het heeft toch geen zin, ik durf dat nooit, dat lukt toch niet!" Laat hen bewust worden van deze negatieve spiraal en deze gedachten vervangen door positieve: "Ik probeer het gewoon en als het niet lukt, is dat niet het einde van de wereld."

Aan de basis van faalangst, ligt vaak een gefixeerde mindset. Binnen begeleidingen kan het helpend zijn om ook specifiek te werken aan deze mindset.

- Een vaak voorkomende gedachte bij faalangstige kinderen is 'ik kan het niet!' of 'ik ga het nooit kunnen'. Dit is een zwart-witte manier van denken wat geen ruimte laat voor oefenen of proberen. Het is belangrijk kinderen anders te leren denken ('ik kan het *nog* niet', i.p.v. 'ik kan het niet'). De analogie met Pipi Langkous helpt om dit over te brengen bij kinderen ('ik heb het nog nooit gedaan dus ik denk dat ik het wel kan').
- Foutjes maken is zeer aversief voor faalangstige kinderen. Het is dan ook belangrijk om het nut van foutjes maken voldoende te kaderen. Leg bijvoorbeeld uit hoe het brein werkt en hoe foutjes maken nodig is om nieuwe vaardigheden aan te leren. Normaliseer ook het idee van foutjes maken. Iedereen maakt immers

fouten. De foutjes van de ouders of een rolmodel van het kind gebruiken als voorbeeld kan hierbij helpend zijn.

- Filosoferen over fouten maken kan een specifieke strategie zijn die kinderen helpt omgaan met foutjes maken (bv. cursus filosoferen).

5.4.4 Gedrag

- Opmerking: Probeer niet elke vorm van negatief gedrag af te remmen, maar laat kinderen ook kind zijn. Bepaalde 'problematische' gedragingen horen binnen de typische ontwikkeling (bv. pubergedrag) en zijn niet noodzakelijkerwijs 'probleemgedrag'.
- Bij het aanpakken van gedragsmoeilijkheden bij hoogbegaafdheid, is het van groot belang te focussen op de *onderliggende oorzaak* van het gedrag ('van waaruit komt het gedrag?'). Probeer te achterhalen in welke specifieke situatie het gedrag zich stelt en of er een bepaalde aanleiding is. Bevraag ook het kind zelf en zijn/haar beleving. Mogelijke oorzaken van gedragsmoeilijkheden zijn: onbegrip vanuit de omgeving, een gevoel van 'anders zijn', verveling, weerstand... Enkel door rekening te houden met de onderliggende oorzaken van het gedrag, kan een verbetering in gedrag verwacht worden.

Omgaan met boosheid

- Als hulpverlener/ouder:
 - Probeer niet meteen mee te gaan in de boosheid van het kind. Blijf rustig. Vermijd impulsieve reacties waar je later spijt van hebt.
 - Koppel de inhoud los van de vorm. Probeer inzicht te krijgen in de achterliggende boodschap ('waar gaat het echt om?'). Bied erkenning voor de inhoud (bv. "je hebt gelijk dat mama zich niet aan de afspraken heeft gehouden"). Indien de vorm niet aangepast is (bv. roepen, fysiek geweld...), dan is het belangrijk dit wel bij te sturen en afspraken te maken met het kind rond het aangeven van frustraties en boosheid. Denk hierbij als hulpverlener/ouder na over wat voor jou een gepaste manier is om deze gevoelens te uiten. Bespreek dit met het kind en toon voor waar nodig. Wees zelf een rolmodel.
 - Hevig reageren kan soms ook eens nodig zijn voor het kind om zijn spanning te kunnen ontladen. In dit geval is het oké om als ouders even niet te reageren of het gedrag niet af te remmen.
 - Geweldloze communicatie
- Als kind:
 - Laat ruimte voor het kind om even op zichzelf te zijn (bv. time-out). Indien de gemoederen te verhit zijn, kan het ook helpend zijn dat alle partijen zich even afzonderen (bv. kind én ouders).
 - Leer het kind signalen herkennen van negatieve emoties om te voorkomen dat de emmer overloopt. Leer het kind zichzelf reguleren nog voor de emmer overloopt.

6 APPENDIX

Tabel: Kenmerken van hoogbegaafdheid

MOGELIJKE STERKE KANTEN	MOGELIJKE VALKUILEN
<p>ALGEMEEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taalvaardig/complex taalgebruik, verbaal sterker dan leeftijdsgenoten • Oog voor detail, opmerkzaam, alert • Goed gevoel voor humor, spelen met taal • Zelfstandig, nood aan autonomie, zelfredzaam • Breed interesseveld/interesse in de wereld, actualiteit... • Zoekt naar uitdagingen, nieuwe kennis 	<p>ALGEMEEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussiëren, het laatste woord willen hebben, onderhandelen • Gezag en regels in twijfel trekken • Moeilijk aanvaarden van autoriteit, moeilijk te straffen • Praten zonder rekening te houden met de voorkennis van anderen • Weinig moeite doen voor/investeren in een relatieopbouw met anderen
<p>DENKEN - COGNITIEF</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sterk logisch redeneren • Analytisch denken • Goed probleemoplossend vermogen • Grote denksprongen • Creatief of divergent denken • Sterk geheugen (bv. ver terug in de tijd, veel details) • Grote feitenkennis, informatie opnemen zoals een spons • Snel van begrip, groot inzichtelijk vermogen • Leergierig, nood aan uitdaging • Nood aan inzicht, willen begrijpen • Ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters 	<p>DENKEN - COGNITIEF</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkelen eigen (foute) strategieën (bv. bij rekenen) • Interpreteren instructies anders (mondeling/schriftelijk) • Atypische redeneerpatronen (die vaak ook correct zijn) • Te ver doordenken, het te moeilijk maken • Zeer veel vragen stellen, doordrammen • Demotivatie bij gebrek aan uitdaging, impact op aandacht en werkhouding • Ontbreken van automatisatie (bv. maaltafels, spellingsregels) • Demotivatie voor schools aanbod • Grote discrepantie tussen schoolse en niet-schoolse prestaties • Mogelijke discrepantie tussen cognitieve en motorische ontwikkeling leidt tot frustraties • Een doel willen behalen met een minimale inspanning (en frustratie indien dit niet lukt)
<p>SOCIAAL-EMOTIONEEL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gevoelig, goed begrip van non-verbale communicatie, empathisch • Gedachten en gevoelens genuanceerd kunnen uitdrukken • Inzicht in sociale relaties • Goed contact met ontwikkelingsgelijken, hechte vriendschappen 	<p>SOCIAAL-EMOTIONEEL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Overspoeld raken door eigen gevoelens, gedachten... • Overnemen van gevoelens van anderen • Gevoelig voor prikkels (bv. lawaai, drukte) • Frustraties bij onrechtvaardigheden, impact op welbevinden en/of gedrag • Sociaal-wenselijk gedrag

MOGELIJKE STERKE KANTEN	MOGELIJKE VALKUILEN
<p>SOCIAAL-EMOTIONEEL (vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rechtvaardigheidsgevoel positief inzetten (bv. zich inzetten voor de natuur, vervuiling tegengaan, het opnemen voor anderen...) • Willen voldoen aan de verwachtingen • Sterk kunnen inspelen op behoeften van anderen • Intens ervaren • Leiderschapskwaliteiten, onderhandelingsvaardigheden • Veel zelfinzicht en inzicht in anderen 	<p>SOCIAAL-EMOTIONEEL (vervolg)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aanpassingsgedrag • Mismatch met leeftijdsgenoten, geen aansluiting vinden • Gevoel van anders zijn, negatieve gedachten, laag/vertekend zelfbeeld • Groepswerken: te sturend, zichzelf als norm nemen, moeilijk rekening houden met andere (minder sterke) kinderen • Ander gedragsbeeld in verschillende contexten (bv. thuis, school) • Brute communicatie, weinig empathisch overkomen
<p>WERKHOUDING</p> <ul style="list-style-type: none"> • Willen het heel goed doen, streven naar perfectie • Hoge verwachtingen voor zichzelf • Prestatiegericht • Zelfstandig werken • Met meerdere dingen tegelijk kunnen bezig zijn (multitasking) • Competitief • Bij voldoende uitgedaagd of geprikkeld: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sterke motivatie ▪ Goede aandacht en concentratie ▪ Grote inzet en gedrevenheid ▪ ... • Zichzelf doelen stellen en deze nauwgezet volgen 	<p>WERKHOUDING</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moeilijk omgaan met foutjes enkel tevreden zijn met een perfect eindresultaat • Zichzelf verliezen in het nastreven van perfectie (bv. overpresteren) • Een uitdaging uit de weg gaan, niet durven proberen, vermijdingsgedrag, frustraties • Traag werktempo • Door gebrek aan uitdaging geen goede werkstrategieën aanleren • Moeite met planmatig werken, structureren • Moeilijk tegen verlies kunnen • Moeite met negatieve feedback/opmerkingen • Ogen verstrooid, afgeleid • Prutsen, storend gedrag, afgeleid ... bij verveling, te weinig uitdaging • Presteren onder hun niveau • Weigergedrag bij dingen die ze niet nuttig/zinvol vinden • Onaandachtig bij lezen/horen instructies, nonchalant

7 REFERENTIELIJST

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19(4), 229–236. <https://doi.org/10.1080/02783199709553835>
- Ackerman, P. L., & Lohman, D. F. (2006). Individual differences in cognitive functions. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 139–161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Huber, D. H. (2006). Experiences of Twice-Exceptional Students : A Message to School. *Professional School Counseling*, 10(1), 14–25. <https://doi.org/10.5330/prsc.10.1.y0677616t5j15511>
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380–402.
- Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N., & Dickenson, M. (2008). A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented.
- Baker, J. A. (1996). Everyday Stressors of Academically Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(2), 356–368.
- Basirion, Z., Majid, R. A., & Jelas, Z. M. (2014). Big Five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. *Asian Social Science*, 10(4), 8–15. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n4p8>
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities : An In-depth Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Betts, G., & Neihart, M. (1988). George T. Betts and Maureen Neihart (1988). Profiles of the gifted and talented. *Child Quarterly*, 32, 248–253.
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243–255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.
- Boschi, A., Planche, P., Hemimou, C., Demily, C., & Vaivre-Douret, L. (2016). From high intellectual potential to asperger syndrome: Evidence for differences and a fundamental overlap - A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01605>
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282–286.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*.
- Burger-Veltmeijer, A. E. J. (2008). Giftedness and autism : From differential diagnosis to needs-based approach 1. In J. M. Raffan & J. Fořtíková (Eds.), *Proceedings of 11th Conference of the European council for high ability*. Prague: The Centre of Giftedness / ECHA.
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A. E. M. G., & van den Bosch, E. J. (2015). Assessments of intellectually gifted students with(out) characteristic(s) of ASD: An explorative evaluation among diagnosticians in various psycho-educational organisations. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 5–26. <https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14109>
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A. E. M. G., & Van Houten-Van den Bosch, E. J. (2011). The co-occurrence of intellectual giftedness and Autism Spectrum Disorders. *Educational Research Review*, 6(1), 67–88. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.001>
- Castejón, J. L., Gilar, R., Miñano, P., & González, M. (2016). Latent class cluster analysis in exploring different profiles of gifted and talented students. *Learning and Individual Differences*, 50, 166–174. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.003>
- Chan, D. W. (2005). Family Environment and Talent Development of Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 211–221. <https://doi.org/10.1177/001698620504900303>

- Chan, D. W. (2011). Perfectionism among Chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the revised almost perfect scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 68–98. <https://doi.org/10.1177/016235321003400104>
- Chan, D. W. (2012). Life Satisfaction, Happiness, and the Growth Mindset of Healthy and Unhealthy Perfectionists Among Hong Kong Chinese Gifted Students. *Roeper Review*, 34(4), 224–233. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.715333>
- Cheah, C. S. L., Nelson, L. J., & Rubin, K. H. (2001). Non-social play as risk factor in school and emotional development. In A. Goncu & E. Klein (Eds.), *Children in play, story, and school*. New York: Guilford Press.
- Cho, S., Ahn, D., Han, S., & Park, H. (2008). Academic developmental patterns of the Korean gifted during the 18 years after identification. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 784–789. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.007>
- Cho, S., Han, S., & Freeley, M. E. (2012). Development of Leadership of Former and Prospective Science Olympians and General Students: Examining Contributions of Personal Characteristics and Family Processes. *Talent Development & Excellence*, 4(2), 127–141.
- Costis, P. (2016). Seeing The Paradigm: Education Professionals' Advocacy For The Gifted Student With Autism Spectrum Disorder. *Dissertations, Theses, and Masters Projects*, Paper 1463428512. <https://doi.org/10.21220/W4201B>
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 163–172. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press. New York.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston, MA: Little, Brown & Company.
- Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J. C., & Geangu, E. (2011). Emotions and social development in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development (2nd edition)* (pp. 413–433). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95–106. <https://doi.org/10.1177/001698620404800203>
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 2026–2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275–286. <https://doi.org/10.1177/001698620404800403>
- Eddles-hirsch, K., Vialle, W., Rogers, K. B., & McCormick, J. (2010). “Just challenge those high-ability learners and they’ll be all right!” *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 106–128.
- Edmunds, A. L., & Edmunds, G. A. (2005). Sensitivity: A double-edged sword for the pre-adolescent and adolescent gifted child. *Roeper Review*, 27(2), 69–77. <https://doi.org/10.1080/02783190509554293>
- Erdogan, D. G., & Yurtkulu, T. (2017). Perceptions Of Gifted And Non-Gifted Students Related To Their Levels Of Self-Actualization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(68), 205–222. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.68.11>
- Facione, N. C., Facione, P. a, & Sanchez, C. a. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: the development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *The Journal of Nursing Education*, 33(8), 345–350. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19941001-05>
- Ferreira, J. F. C. (2012). Características e dinâmica da família de adolescentes talentosos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(1), 15–23. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000100003>
- Fletcher, K. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 668–677. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners: Who Needs to Know What? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169–180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>

- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, (55), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384–403.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81–99. <https://doi.org/10.5330/prsc.10.1.b76h32717q632tqn>
- Garces-Bacsal, R. M. (2013). Perceived family influences in talent development among artistically talented teenagers in Singapore. *Roeper Review*, 35(1), 7–17.
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 19–35.
- Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., & Grubbs, E. (2009). Sensory Sensitivities of Gifted Children. *American Journal of Occupational Therapy*, 64, 288–295.
- Gifford-smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Gross, M. . (2003). *Exceptionally gifted children*. New York: Routledge.
- Guérolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Baleyte, J. M., Montlahuc, C., Fournere, P., & Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed Research International*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/540153>
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M., & Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26(2), 73–76.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 147–170). Cambridge University Press. New York.
- Henderson, L., & Ebner, F. F. (1997). The biological basis for early intervention with gifted children. *Peabody Journal of Education*, 72, 59–80. <https://doi.org/10.1207/s15327930pje7203>
- Houkema, D. (2017). Een psychologisch perspectief op de profielen van begaafde leerlingen. In E. van Gerven (Ed.), *De Gids: Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 75–88). Leuker.nu.
- Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149–195). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales_A review of existing instruments.pdf. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 322–336.
- Jewsbury, P. A., Bowden, S. C., & Duff, K. (2017). The Cattell–Horn–Carroll Model of Cognition for Clinical Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(6), 547–567. <https://doi.org/10.1177/0734282916651360>
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). The preschool/primary gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 267–283.
- Katusic, M. Z., Voigt, R. G., Colligan, R. C., Weaver, A. L., Homan, K. J., & Barbaresi, W. J. (2011). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in Children With High Intelligence Quotient: Results From a Population-Based Study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(2), 103–109. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318206d700>
- Kaufman, A. S. (2009). *IQ testing 101*. New York, NY: Springer.
- Kettler, T. (2014). Critical Thinking Skills Among Elementary School Students: Comparing Identified Gifted and General Education Student Performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127–136. <https://doi.org/10.1177/0016986214522508>
- Kieboom, T. (2016). *Hoogbegaafd: als je kind (g) een Einstein is*. Lannoo Meulenhoff-Belgium.
- Kitano, M. K. (1990). A developmental model for identifying and serving young gifted children. *Early Child*

Development and Care, 63(1), 19–31.

- Koç, F., & Saranlı, A. G. (2017). A Multi Dimensional Analysis of Graduate Studies in Turkey Focusing on Gifted Children in Early Childhood Period. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 163–183. <https://doi.org/10.21764/efd.81302>
- Kooijman-van Thiel, M. (2008). *Hoogbegaafd. Dat zie je zó! Over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden*. Ede, OYA Productions.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2015). Is being gifted always an advantage ? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, (December). <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Leana-tascilar, M. Z., Ozyaprak, M., & Yilmaz, O. (2016). An Online Training Program for Gifted Children 's Parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, (65), 147–164.
- Lukens, E. P., & Mcfarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as Evidence-Based Practice: Considerations for Practice, Research, and Policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 4(3), 205. <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhh019>
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31–41. <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>
- McGrew, K. S. (2005). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press.
- Melhuish, E., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Mendaglio, S. (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: Implications for counseling. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XIV(2), 72–82.
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 141–157). Amsterdam: Elsevier.
- Moon, S. M. (1995). The effects of an enrichment program on the families of participants: A multiple-case study. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 198–208.
- Morawska, A., & Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463–470. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008>
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/0016986208326552>
- Mullet, D. R., & Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195–207. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>
- Narváez, D. (1993). High achieving students and moral judgement. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(3), 268–279.
- Neihart, M. (1999). The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being : What Does the Empirical Literature Say ? *Roeper Review*, 22, 10–17.
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 113–122). Waco, TX: Prufrock Press.
- Nussey, C., Pistrang, N., & Murphy, T. (2013). How does psychoeducation help? A review of the effects of providing information about Tourette syndrome and attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Child: Care, Health and Development*, 39(5), 617–627. <https://doi.org/10.1111/cch.12039>
- Olszewski-kubilius, P., Lee, S., & Thomson, D. (2014). Family Environment and Social Development in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199–216.

- Pameijer, N., & van Beukering, T. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Acco: Leuven.
- Pereira, M., Costa, D., & Lubart, T. I. (2016). Gifted and talented children : Heterogeneity and individual differences. *Anales de Psicología*, 32(3), 662–671. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259421>
- Pieters, C., Roelants, M., Van Leeuwen, K., Desoete, A., & Hoppenbrouwers, K. (2014). *Studie naar het welbevinden van kinderen en jongeren in Vlaanderen in relatie tot hun vaardigheden en schools functioneren*. Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin.
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217–230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–130.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Westberg, K. L., Hartman, R. K., Callahan, C. M., White, A. J., & Smith, L. H. (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Technical and Administration Manual. Revised Edition*. Creative Learning Press, Incorporated.
- Rinn, A. N., & Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the Gifted : An Examination Overexcitabilities and ADHD in the Gifted : An Examination. *Roeper Review*, 34(1), 38–45. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627551>
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2012). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 278–290.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted Children. *Roeper Review*, 6(3), 127–130. <https://doi.org/10.1080/02783198409552782>
- Rommelse, N., Kruis, M. Van Der, Damhuis, J., Hoek, I., Smeets, S., Antshel, K. M. ... Faraone, S. V. (2016). An evidenced-based perspective on the validity of attention-deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 71, 21–47. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.032>
- Russel, A. (2011). Parent–Child Relationships and Influences. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development (2nd edition)* (pp. 337–355). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Saecker, L. B., Skinner, A. L., Skinner, C. H., Rowland, E., & Kirk, E. (2010). Descriptions of personal experiences: Effects on students’ learning and behavioral intentions toward peers with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 47(9), 960–973.
- Saranli, A. G. (2017). A different perspective to the early intervention applications during preschool period: Early enrichment for gifted children. *Egitim ve Bilim*, 42(190), 343–359. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.70625>
- Saranli, A. G., & Metin, E. N. (2014). The Effects of the SENG Parent Education Model on Parents and Gifted Children. *Education and Science*, 39(175), 1–13. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3078>
- Schneider, J. W., & McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll Model of Intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 99–144). Guilford Press.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183–196. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-629>
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper Review*, 34(1), 63–72. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2001). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. 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?* (p. 267_288). Waco, TX: Prufrock Press.

- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110–116. <https://doi.org/10.1080/02783199409553636>
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Texas: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: the Crucible of Giftedness. *Gifted Education International*, 23, 233–245.
- Simmons, C. H., & Zumpf, C. (1986). The gifted child: Perceived competence, prosocial moral reasoning, and charitable donations. *The Journal of Genetic Psychology*, 147(1), 97–105.
- Sternberg, R. J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22(4), 231–235. <https://doi.org/10.1080/02783190009554044>
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E., & Bundy, D. A. (2001). The Predictive Value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1–41. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0005>
- Stoeber, J., Otto, K., Bardi, A., Giner-Sorolla, R., Hamilton-West, K., Joor-Mann, J., ... Weick, M. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism 2 Introduction. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295–319. <https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004>
- Stoeger, H., Steinbach, J., Obergriesser, S., & Matthes, B. (2014). What is more important for fourth-grade primary school students for transforming their potential into achievement: the individual or the environmental box in multidimensional conceptions of giftedness. *High Ability Studies*, 25(1), 5–21.
- Tirri, K., & Nokelainen, P. (2007). Comparison of academically average and gifted students' self-rated ethical sensitivity. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 587–601.
- Tirri, K., & Pehkonen, L. (2002). The Moral Reasoning and Scientific Argumentation of Gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 120–129.
- Van Daele, T., Van Audenhove, C., & Van den Bergh, O. (2012). Stress Reduction Through Psychoeducation A Meta-Analytic Review. *Health Education and Behavior*, 39(4), 474–485. <https://doi.org/10.1177/1090198111419202>
- van Gerven, E. (2014). Slimme kleuters. Geraadpleegd op 03-07-2018, van <https://wij-leren.nl/hoogbegaafde-kleuters.php>.
- Vanmeerbeek, M., Van Onckelen, S., Bouüaert, C., & Burette, P. (2006). Enfants à haut potentiel: Attitude du médecin traitant. *Presse Medicale*, 35(1 II), 86–90. [https://doi.org/10.1016/S0755-4982\(06\)74528-6](https://doi.org/10.1016/S0755-4982(06)74528-6)
- Vaughn, S. (1989). Gifted learning disabilities: Is it such a bright idea? *Learning Disabilities Focus*, (4), 123–126.
- Vialle, W. (2017). Supporting Giftedness in Families: A Resources Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 372–393. <https://doi.org/10.1177/0162353217734375>
- Webb, J. T., Amend, E. R., & Webb, N. E. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press, Inc.
- Webb, J. T., Gore, J. L., & Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press, Inc.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children—Fifth Edition*. San Antonio, TX: Pearson.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kinds in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Xu, Y., & Filler, J. W. (2005). Linking Assessment and Intervention for Developmental/Functional Outcomes of Premature, Low-birth-weight Children. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 383–389. <https://doi.org/10.1007/s>
- Yeh, L. (2011). *Moral reasoning and ego identity status in academically gifted adolescents*. University of New South Wales.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3–23). Amsterdam: Elsevier.
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and Reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*,

ⁱ Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. *Conceptions of giftedness*, 2, 147-170.

ⁱⁱ Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High ability studies*, 21(2), 81-99.