

# Leidraad Cognitief sterk functioneren

Richtlijnen voor een inclusief  
beleid in (de transitie naar)  
het hoger onderwijs



Valérie Van Hees, Alicia Ramos, Ruth Stokx en Karine Verschueren

## Colofon

De leidraad is een uitgave van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO) en Expertisecentrum Talent.

Auteurs: Valérie Van Hees (SIHO), Alicia Ramos (KU Leuven), Ruth Stokx (KU Leuven) en Karine Verschueren (KU Leuven)

### **Te citeren:**

Van Hees, V., Ramos, A., Stokx, R., & Verschueren, K. (2024). Cognitief sterk functioneren: Richtlijnen voor een inclusief beleid in (de transitie naar) het hoger onderwijs. Gent: Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs.

Volgende personen verleenden hun medewerking aan de leidraad: Ignace Ryheul (Sint-Jozef Humaniora), Julien De Wit (UAntwerpen), Valerie Mertens (SIHO) en Kayo Quintens (SIHO)

Voor verdere informatie, opmerkingen of een vorming over de leidraad kunt u contact opnemen met het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs via [info@siho.be](mailto:info@siho.be).

De digitale versie van de leidraad en de bijhorende materialen zijn terug te vinden op de website van het SIHO ([www.siho.be/publicaties](http://www.siho.be/publicaties)) en Project Talent ([www.projecttalent.be](http://www.projecttalent.be))

## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	<b>4</b>
<b>Cognitief sterk functioneren - modellen en terminologie</b>	<b>5</b>
(Cognitieve) begaafdheidsmodellen	6
Cognitief sterk functioneren - terminologie en voorkomen	10
<b>Cognitief sterk functioneren - belangrijke transitiefactoren</b>	<b>12</b>
De transitie naar het hoger onderwijs	13
Cognitieve capaciteiten of vaardigheden	14
Niet-cognitieve persoonskenmerken	15
Omgevingsfactoren	20
<b>Cognitief sterk functioneren - regelgeving</b>	<b>23</b>
Regelgeving secundair onderwijs	24
Regelgeving hoger onderwijs	27
Knelpunten en verbeteruggesties	29
<b>Cognitief sterk functioneren - een gestructureerde aanpak</b>	<b>32</b>
Een gestructureerde aanpak	33
Identificeer aanbod, visie en afspraken	35
Een flexibel onderwijsaanbod	37
Voorzie passende begeleiding	40
Professionaleer medewerkers en studenten	42
Evalueer aanbod, visie en implementatie	43
Optimaliseer beleid en praktijk	43
<b>Referenties</b>	<b>44</b>

## Voorwoord

Cognitief sterk functionerende studenten beschikken over sterke cognitieve vaardigheden, die al dan niet tot uiting komen in sterke leerprestaties onder invloed van niet-cognitieve persoonskenmerken en/of contextkenmerken.<sup>1</sup> Ook studenten die sterk presteren op academisch vlak (in het algemeen of in een bepaald leerdomein), maar voor wie geen informatie beschikbaar is over hun onderliggende capaciteiten behoren tot de groep die cognitief sterk functioneert.<sup>2</sup>

Cognitief sterk functionerende studenten in het hoger onderwijs vormen een heterogene groep. Terwijl heel wat cognitief sterke studenten het zeer goed doen in het hoger onderwijs, is er ook een groep die ondanks het potentieel om sterke academische resultaten te behalen, onderpresteert en/of specifieke belemmeringen ondervindt in de transitie naar het hoger onderwijs. In Vlaanderen rapporteert bijna vier op tien studenten met sterke cognitieve vaardigheden vertraging in het studietraject hoger onderwijs.<sup>3</sup> Uitstekende intellectuele vaardigheden alleen zijn dus geen garantie voor succesvolle academische prestaties in het hoger onderwijs. Het begrijpen van de specifieke uitdagingen die cognitief sterk functionerende studenten in (de transitie naar) het hoger onderwijs ervaren, net als factoren die de transitie en leerprestaties bevorderen, is cruciaal om een inclusief beleid vorm te geven.

In deze leidraad bieden het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO) en Expertisecentrum Talent concrete richtlijnen om op instellingsniveau een gestructureerd inclusief beleid rond cognitief sterk functionerende studenten vorm te geven. Het eerste hoofdstuk introduceert algemene begrippen en modellen rond cognitieve begaafdheid en cognitief sterk functioneren. Hoofdstuk twee biedt inzicht in belangrijke factoren die de transitie van cognitief sterk functionerende leerlingen en studenten naar het hoger onderwijs belemmeren en faciliteren. Het derde hoofdstuk biedt inzicht in de huidige regelgeving in het secundair en hoger onderwijs en stipt ook verbeteringsuggesties aan voor beleid en regelgeving. Hoofdstuk vier bespreekt tips om een gestructureerd inclusief instellingsbeleid op te zetten rond cognitief sterk functionerende leerlingen en studenten in (de transitie naar) het hoger onderwijs.

In de praktijk worden verschillende termen zoals ‘hoogbegaafd’ en ‘cognitief sterk functioneren’ door elkaar gebruikt. In lijn met wetenschappelijk onderzoek<sup>4</sup> en de Vlaamse onderwijspraktijk van leerlingenbegeleiding<sup>5</sup> gebruiken we in deze leidraad doorgaans de term ‘cognitief sterk functioneren’ en ‘cognitief sterk functionerende’ als we spreken over individuen met hoge cognitieve vermogens en/of prestaties. Gezien het gebruik van de term ‘*giftedness*’ in de internationale literatuur, gebruiken we bij de beschrijving daarvan ook de termen ‘begaafd’ en ‘cognitief begaafd’.<sup>6</sup>

# 1.

## **Cognitief sterk functioneren - modellen en terminologie**

Dit hoofdstuk introduceert algemene begrippen en modellen rond cognitieve begaafdheid en cognitief sterk functioneren.

## (Cognitieve) begaafdheidsmodellen

### Multidimensioneel, ontwikkelingsgericht en contextueel

In de internationale wetenschappelijke literatuur bestaan diverse definities en modellen van (hoog) begaafdheid ('*giftedness*').<sup>7</sup> Hoewel er geen algemeen aanvaarde definitie van begaafdheid bestaat, zijn er gemeenschappelijke kenmerken te vinden in de modellen. Zo zijn de meeste wetenschappers het er over eens dat begaafdheid **multidimensioneel** is. Dit wil zeggen dat uitzonderlijke vaardigheden zich kunnen manifesteren op verschillende domeinen. Zo kunnen leerlingen en studenten bijvoorbeeld getalenteerd zijn op creatief, sportief, sociaal en/of op het cognitief vlak.<sup>8</sup>

Hoewel er veel criteria zijn om begaafdheid te definiëren, en verschillende gebieden van begaafdheid doorgaans worden opgenomen in modellen van begaafdheid en talent,<sup>9</sup> beschouwen alle huidige conceptuele modellen van begaafdheid het **intellectuele of cognitieve domein als belangrijk**.<sup>10</sup> Het cognitieve domein is het meest onderzochte gebied, ook gezien de directe impact op schools functioneren en de academische prestaties.<sup>11</sup> In de psychologie, maar ook in het dagelijks leven, spreekt men over intelligentie wanneer men naar cognitieve vaardigheden verwijst.<sup>12</sup> Intelligentie bestaat uit een geheel van cognitieve capaciteiten of vaardigheden, zoals redeneervaardigheden, verbale kennis, werkgeheugen, visuele informatieverwerking en verwerkingsnelheid.<sup>13</sup> De cognitieve vaardigheden hangen onderling positief samen. Toch zijn niet alle vaardigheden binnen een individu noodzakelijkerwijs even sterk ontwikkeld.<sup>14</sup>

De meeste hedendaagse modellen van begaafdheid zijn **ontwikkelingsgericht**. Ze stellen dat sterke cognitieve capaciteiten of vaardigheden zich geleidelijk ontwikkelen tot sterke competenties of leerprestaties, door leren, trainen, oefenen en gepaste ondersteuning.<sup>15</sup> Die ontwikkeling gebeurt dus niet vanzelf en kan gefaciliteerd of belemmerd worden door bepaalde (niet-cognitieve) persoonskenmerken (bijvoorbeeld motivatie of mentaal welbevinden) en kenmerken van de omgeving (bijvoorbeeld de geboden cognitieve uitdaging en ondersteuning). Gezien de rol die toegewezen wordt aan de omgeving kunnen we hedendaagse begaafdheidsmodellen als **contextueel** beschrijven: cognitieve talentontwikkeling vindt plaats in en dankzij de context.<sup>16</sup>

In de literatuur zijn er diverse cognitieve begaafdheidsmodellen die het multidimensioneel, ontwikkelingsgericht en contextueel denken over begaafdheid illustreren. In wat volgt worden twee voorkomende modellen besproken, en wordt een begaafdheidsmodel geïntroduceerd afgestemd op de transitie naar het hoger onderwijs.





## Gedifferentieerd model van begaafdheid en talent

Het **'Gedifferentieerd model van begaafdheid en talent'**<sup>17</sup> is een model dat frequent de basis vormt van empirisch onderzoek rond cognitieve begaafdheid. Het model (**Figuur 1**) maakt een onderscheid tussen **'gifts'** en **'talent'**. **'Gifts'** worden gezien als het potentieel, terwijl **'talent'** verwijst naar daadwerkelijke prestaties. Het model definieert **'begaafde'** individuen als degenen die bij **de top 10 procent** van een specifiek begaafdheidsdomein (bijvoorbeeld cognitief) in de **groep van leeftijdgenoten** behoren. Deze drempel wordt ook vaak gebruikt om begaafde leerlingen te identificeren in de Vlaamse onderwijspraktijk.<sup>18</sup>



Figuur 1 - Vereenvoudigde versie Gedifferentieerd model van begaafdheid en talent van Gagné

Het model schetst **een ontwikkelingsproces** van **'gifts'** (potentieel of gaven) naar **'talenten'** (daadwerkelijke prestaties). Vanuit dit perspectief zullen sterke vaardigheden alleen leiden tot uitmuntende prestaties onder de juiste individuele en contextuele omstandigheden, die in het model als **'katalysatoren'** benoemd worden. Volgens dit perspectief zullen leerlingen en studenten met uitzonderlijk sterke cognitieve vaardigheden alleen **'transformeren'** tot opmerkelijk presterende individuen als individuele factoren - zoals bijvoorbeeld motivatie - optimaal ontwikkelen en als hun omgeving voldoet aan hun ontwikkelingsbehoeften.<sup>19</sup>

## Munchense begaafdheidsmodel

Een ander vaak voorkomend model is het ‘**Munchense begaafdheidsmodel**’.<sup>20</sup> Het model (**Figuur 2**) definieert begaafdheid als de individuele, cognitieve, motivationele en sociale mogelijkheden om uitmuntend te presteren op één of meerdere gebieden. Het model onderscheidt verschillende **begaafdheidsfactoren**, waaronder intellectuele capaciteiten, creatieve vermogens, sociale competenties, praktische intelligentie, artistieke capaciteiten, muzikaliteit en psychomotoriek.<sup>21</sup>



Figuur 2 - Het Münchense begaafdheidsmodel van Heller

Het model onderscheidt **twee moderatoren** die invloed kunnen hebben op het succesniveau van (hoog)begaafde mensen: niet-cognitieve persoonskenmerken en omgevingskenmerken. Het model stelt dat individuele prestaties voortkomen uit **een samenspel** van **begaafdheidsfactoren**, **niet-cognitieve persoonskenmerken** en **omgevingskenmerken**.<sup>22</sup> Onder niet-cognitieve persoonskenmerken vallen kenmerken als omgang met stress, motivatie voor prestaties, werk- en leerstrategieën, (faal)angst, copingvaardigheden en de locus of control (de mate van het gevoel van controle op processen en factoren die het eigen functioneren beïnvloeden).<sup>23</sup> Omgevingsfactoren omvatten kenmerken als het gezinsklimaat, klasomgeving, kwaliteit van instructie, ingrijpende gebeurtenissen, en het opleidingsniveau van de ouders.<sup>24</sup> Deze moderatoren **vergemakkelijken** of **belemmeren** de ontwikkeling van de begaafdheidsfactoren.<sup>25</sup>



## Model transitie naar het hoger onderwijs

De overstap naar het hoger onderwijs markeert de overgang van adolescentie naar opkomende volwassenheid.<sup>26</sup> Deze specifieke ontwikkelingsperiode - ook wel **emerging adulthood** genoemd - biedt jongeren **nieuwe groeikansen** op het vlak van autonomie, verbondenheid en competentie. Zo genieten jongeren van hun toegenomen zelfstandigheid. In de overstap naar het hoger onderwijs kiezen studenten een nieuwe studierichting en leren ze hun leerprocessen en studietijd zelf te reguleren. Ze bouwen ook een nieuw sociaal netwerk uit. Hun competenties worden uitgedaagd omdat ze heel wat nieuwe vaardigheden en kennis dienen te verwerven.<sup>27</sup> Hoewel de overstap tal van opportuniteiten inhoudt, kenmerkt de periode zich ook als **een kwetsbare periode**.<sup>28</sup> Hoewel vaak verondersteld wordt dat cognitief sterk functionerende studenten geen uitdagingen ervaren omwille van uitstekende cognitieve vaardigheden,<sup>29</sup> leggen onderzoek en praktijkervaringen bloot dat studenten met sterke cognitieve capaciteiten ook **academische en sociale uitdagingen** kunnen ervaren in de overstap naar het hoger onderwijs.<sup>30</sup>

**Figuur 3** beschrijft de **transitie naar het hoger onderwijs** bij **cognitief sterk functionerende studenten**. Het begaafdheidsmodel is gebaseerd op de bestaande modellen van cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling en integreert de belangrijkste bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek naar **belemmerende en faciliterende factoren** die de transitie van cognitief sterk functionerende studenten naar het hoger onderwijs beïnvloeden.<sup>31</sup>



Figuur 3 - Cognitief begaafdheidsmodel transitie naar het hoger onderwijs.

Hoewel cognitieve of intellectuele vaardigheden voorspellend zijn voor academisch succes, beïnvloeden tal van **(niet-cognitieve) persoonskenmerken** (zoals bijvoorbeeld academisch zelfconcept) en **omgevingskenmerken** (zoals bijvoorbeeld de leeromgeving) of een cognitief sterke student al dan niet tot succeservaringen in het hoger onderwijs komt.<sup>32</sup> Voor al deze factoren geldt dat hun invloed zowel **bevorderend als belemmerend** kan zijn en dat er sprake is van **een samenspel** van factoren.<sup>33</sup> Hoofdstuk twee gaat dieper in op de componenten van dit model en de belemmerende en faciliterende factoren.



## Cognitief sterk functioneren - terminologie en voorkomen

### Een brede benadering

Consistent met bovengenoemde modellen en in lijn met de onderwijspraktijk worden cognitief sterk functionerende leerlingen en studenten in Vlaanderen beschreven als leerlingen en studenten met **sterke cognitieve vaardigheden die al dan niet tot uiting komen in sterke leerprestaties, onder invloed van niet-cognitieve persoonskenmerken en/of contextkenmerken**.<sup>34</sup> Deze groep omvat zowel leerlingen en studenten met excellente leer- of studieprestaties, maar ook leerlingen en studenten die zeer sterke cognitieve capaciteiten hebben maar deze niet noodzakelijk verzilveren in sterke leerprestaties; de zogenaamde cognitief begaafde onderpresteerders.<sup>35</sup> Ook leerlingen en studenten die sterk presteren op academisch vlak (in het algemeen of in een bepaald leerdomein), maar voor wie geen informatie beschikbaar is over hun onderliggende capaciteiten behoren tot de groep die cognitief sterk functioneert.<sup>36</sup>

Cognitief sterk functionerende leerlingen of studenten kunnen sterk zijn qua **algemene cognitieve vaardigheden** (algemene intelligentie) of uitblinken in een **specifiek cognitief domein** (bijvoorbeeld excellente wiskundige vaardigheden of taalvaardigheden). In de Engelstalige literatuur wordt vaak verwezen naar *'gifted and talented'* om deze brede groep te duiden. In recente modellen van talentontwikkeling krijgen met name de domeinspecifieke cognitieve talenten veel aandacht.<sup>37</sup>

### Voorkomen

Binnen het cognitieve domein, **variëren studies in hoe cognitieve begaafdheid of cognitief sterk functioneren wordt gemeten**. De meeste onderzoekers bakenen de groep af door het gebruik van gestandaardiseerde cognitieve tests, zoals algemene intelligentietests.<sup>38</sup> Anderen gebruiken criteria zoals sterke academische prestaties (*'grades'*), toelating tot een honoursprogramma of nominaties door leerkrachten. De **prevalentie of het voorkomen van begaafde individuen varieert dan ook per studie**, afhankelijk van het criterium dat wordt gebruikt om begaafde studenten te identificeren.

Volgens zowel theoretische modellen<sup>39</sup> als de gevestigde Vlaamse onderwijspraktijk<sup>40</sup> worden over het algemeen **de top tien procent van leeftijdgenoten** beschouwd als 'begaafd'



of 'sterk functionerend' in dat domein. In termen van scores op intelligentietests komt dit voor de meeste tests overeen met een algemeen IQ van 120 of meer. De top drie procent (algemeen IQ  $\geq 130$ ) noemt men doorgaans 'hoogbegaafd' of 'cognitief zeer sterk functionerend'. Studenten in de top 0.1% (algemeen IQ  $\geq 145$ ) kan men als 'uitzonderlijk hoogbegaafd' of 'cognitief uitzonderlijk sterk functionerend' beschouwen (**Tabel 1**).<sup>41</sup>

<b>Begaafd</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen die qua cognitieve vaardigheden tot de top 10% van hun leeftijdsgenoten horen.</li> <li>• In termen van scores op intelligentietests komt dit voor de meeste tests overeen met een IQ van 120 of meer.</li> </ul>
<b>Hoogbegaafd</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen die qua cognitieve vaardigheden tot de top 3% van hun leeftijdsgenoten horen.</li> <li>• In termen van scores op intelligentietests komt dit voor de meeste tests overeen met een IQ van <math>\geq 130</math></li> </ul>
<b>Uitzonderlijk hoogbegaafd</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen die qua cognitieve vaardigheden tot de top 0,1% van hun leeftijdsgenoten horen.</li> <li>• In termen van scores op intelligentietests komt dit voor de meeste tests overeen met een IQ van <math>\geq 145</math></li> </ul>

Tabel 1 -Indeling cognitief sterk functionerende op basis van intelligentie

Bovengenoemde indeling weerspiegelt dat het profiel van cognitief sterke studenten **hetero-geen** is. In een onderwijssysteem dat over het algemeen ontworpen is om aan de behoeften van een gemiddelde student te voldoen, kunnen er - zonder de nodige aanpassingen - specifieke problemen ontstaan voor studenten met cognitieve vaardigheden die sterker zijn dan dat gemiddelde, en des te meer voor studenten die hier nog sterker van afwijken.<sup>42</sup>

Bij het hanteren van deze grenzen geldt evenwel een belangrijke **relativerende opmerking**. Het kan erg aantrekkelijk lijken om dit soort grenzen hard en absoluut te gebruiken, bijvoorbeeld om te beslissen welke leerlingen in aanmerking komen voor een onderwijsaanbod voor cognitief sterk functionerende jongeren. Er zijn echter verschillende redenen om hierin flexibiliteit aan de dag te leggen. Zo zullen de gemiddelde cognitieve vaardigheden van twee jongeren die respectievelijk net wel en net niet binnen de top 10% vallen vermoedelijk weinig van elkaar verschillen. Bovendien gaat het meten van cognitieve vaardigheden steeds gepaard met een zekere meetfout, waardoor de werkelijke cognitieve vaardigheden van een persoon wat hoger of wat lager kunnen liggen dan wat testcores aangeven. In de onderwijspraktijk dient deze afbakening dus flexibel gehanteerd te worden en staan de specifieke onderwijsbehoeften en de talenten van de jongere centraal.<sup>43</sup>

# 2.

## **Cognitief sterk functioneren - belangrijke transitiefactoren**

Dit hoofdstuk biedt inzicht in factoren die de transitie van cognitief sterk functionerende leerlingen en studenten naar het hoger onderwijs belemmeren en/of faciliteren.

## De transitie naar het hoger onderwijs

Zoals aangehaald in hoofdstuk 1 markeert de overstap naar het hoger onderwijs de overgang van adolescentie naar opkomende volwassenheid.<sup>44</sup> Deze periode biedt jongeren nieuwe groeikansen op vlak van autonomie, verbondenheid en competentie, maar is ook een kwetsbare periode.<sup>45</sup> Volgens het Student Retentie-model van Tinto<sup>46</sup> zijn **twee aspecten cruciaal**, met name de academische en de sociale integratie, om tot succesvol leren te komen en uitval te voorkomen in het hoger onderwijs.<sup>47</sup> Met betrekking tot de **academische integratie** is het belangrijk dat studenten de nieuwe academische verwachtingen leren kennen, alsook de nieuwe procedures over feedback, evaluatie, en academische ondersteuning. Verder is het ook belangrijk dat studenten efficiënte leerstrategieën ontwikkelen om de omvangrijke en soms complexe leerstof te verwerken in een context die veel meer onafhankelijkheid vraagt dan die van de secundaire school. Met betrekking tot **sociale integratie** is het belangrijk dat studenten zich verbonden voelen met de opleiding, medestudenten en lesgevers. Studenten die het gevoel hebben erbij te horen en steun te krijgen vanuit de opleiding en hun omgeving, voelen zich beter in hun vel en komen tot betere leerprestaties.<sup>48</sup> Diverse factoren kunnen de integratie belemmeren dan wel faciliteren. In wat volgt schetsen we naast cognitieve capaciteiten of vaardigheden belangrijke (niet-cognitieve) persoonskenmerken (zoals bijvoorbeeld academisch zelfconcept) en kenmerken van de omgeving (zoals bijvoorbeeld de leeromgeving) die de transitie van cognitief sterk functionerende leerlingen en studenten naar het hoger onderwijs beïnvloeden (**Figuur 3**). Zoals reeds aangestipt, geldt voor al deze factoren dat hun invloed zowel bevorderend als belemmerend kan zijn en dat er in realiteit sprake is van een samenspel van factoren.<sup>49</sup>



Figuur 4 - Cognitief begaafdheidsmodel transitie naar het hoger onderwijs.

## Cognitieve capaciteiten of vaardigheden

Cognitief begaafde leerlingen en studenten beschikken over sterke cognitieve vaardigheden, waardoor ze onmiskenbaar veel potentieel hebben om te leren. Zoals opgesomd in **Tabel 2** zijn ze vaak snel van begrip, kunnen ze grote denksprongen maken, kunnen ze makkelijk abstract denken, zien ze verbanden tussen thema's, hebben ze een grote kennis en goed geheugen, en hebben ze vaak genoeg aan een beperkte set van instructies om taken te begrijpen en zelfstandig tot een goed einde te brengen.<sup>50</sup>

### Cognitief sterk functionerende leerlingen en studenten ...

- Hebben een bredere kennisbasis en interesse en zijn beter in staat om die in hun voordeel te gebruiken
- Kunnen (beter) abstract denken en complexe ideeën begrijpen, net als verbanden zien tussen thema's
- Hebben vaak genoeg aan een minimale set aan instructie om taken te begrijpen en zelfstandig tot een goede einde te brengen
- Verwerken informatie en leerstof snel, zowel bij makkelijke als complexere taken
- Beschikken over een groot analytisch vermogen en probleemoplossend vermogen
- Hebben een goed (werk)geheugen en kunnen informatie efficiënt ophalen
- Gebruiken meer strategieën bij probleemoplossende taken en zoeken uitdagingen

Tabel 2 - Leerkenmerken cognitief sterk functioneren

Omwille van die leerkenmerken hebben cognitief sterk functionerende studenten vaak **meer uitdaging nodig om gemotiveerd te blijven**.<sup>51</sup> Cognitief sterke studenten kunnen gefrustreerd en gedemotiveerd geraken als ze op hun leershonger blijven zitten. Maatregelen zoals differentiëren, het inperken van de instructietijd, het verdiepen en het verbreden van de leerinhoud, het aanbieden van flexibele leertrajecten en versnellingstrajecten kunnen helpen om tegemoet te komen aan de leerkenmerken en onderwijsbehoeften van cognitief sterke studenten. Deze maatregelen worden besproken in hoofdstuk vier 'een gestructureerde aanpak'.

Onderzoek bij cognitief sterke studenten in (de transitie naar) het hoger onderwijs laat zien dat een aanzienlijke groep van cognitief begaafde studenten **moeilijkheden ervaren om hun sterke capaciteiten te verzilveren in studiesucces**.<sup>52</sup> In Vlaanderen rapporteert bijna vier op tien van cognitieve sterke studenten vertraging in het studietraject aan de hogeschool of universiteit.<sup>53</sup> Deze cijfers benadrukken het belang om een goed inzicht te hebben in factoren die het studieproces belemmeren dan wel faciliteren.

## Niet-cognitieve persoonskenmerken

Onderzoek bij cognitief sterke leerlingen en studenten in (de transitie naar) het hoger onderwijs identificeert diverse niet-cognitieve persoonskenmerken die de integratie en talentontwikkeling kunnen belemmeren en/of faciliteren.

### Academisch zelfconcept

Academisch zelfconcept verwijst naar **het beeld over eigen capaciteiten en vaardigheden op academisch of schools vlak**.<sup>54</sup> Studenten die zichzelf als competent ervaren op schools vlak, leveren doorgaans betere schoolprestaties<sup>55</sup> en vertonen minder negatieve schoolgerelateerde emoties, zoals angst, verveling en woede.<sup>56</sup> Gezien hun sterk leervermogen en doorgaans betere schoolse prestaties hebben **cognitief sterke leerlingen** en studenten **gemiddeld een hoger academisch zelfconcept** dan typische leerlingen en studenten.<sup>57</sup> Een **gebrek aan cognitieve uitdaging en een mismatch tussen onderwijsnoden en -omgeving** kunnen het **academisch zelfconcept** van cognitief sterke studenten evenwel **negatief beïnvloeden**: het “moeiteloos hoge punten behalen” kan namelijk onderdeel van het zelfconcept uitmaken.<sup>58</sup> Dit concept kan naar ‘een crisis’ evolueren wanneer cognitief sterke studenten zich bij de overgang naar het hoger onderwijs **realiseren dat het niet meer lukt om zonder inspanning hoge punten te behalen** en dat ze hiertoe **meer inspanningen moeten leveren**. Dit inzicht brengt hen in conflict met de levenslange perceptie dat hun begaafdheid gepaard gaat met gemakkelijk en zonder veel inspanning kunnen leren.<sup>59</sup> Dit inzicht kan zelf leiden tot het in twijfel trekken van de eigen begaafdheid. Het **impostersyndroom** betekent **hardnekkig twijfelen over de eigen capaciteiten**.<sup>60</sup> Cognitief sterke studenten met het impostersyndroom leggen de lat genadeloos hoog voor zichzelf en zijn bang over wat anderen over hun cognitieve capaciteiten denken, omdat ze zelf voortdurend twijfelen aan hun eigen capaciteiten. Dit twijfelen kenmerkt zich door **faalangst, het negeren van erkenning door anderen, angst voor evaluatie en angst dat eerdere successen niet kunnen worden herhaald**.<sup>61</sup>

Het **Big-Fish-Little-Pond effect** stelt verder dat het academisch zelfconcept niet alleen afhankelijk is van zelfreflectie over eigen capaciteiten en vaardigheden, maar ook van de vergelijking van de eigen prestaties met die van een groep.<sup>62</sup> De



overgang naar het hoger onderwijs gaat gepaard met een **verschuiving in de vergelijkingsgroep**. De jaargenoten aan de universiteit en hogeschool, waarmee de student zich kan vergelijken, zijn doorgaans cognitief sterker dan in het secundair onderwijs, waardoor de beoordeling van de eigen mogelijkheden met betrekking tot leren (academisch zelfconcept) onder druk kan komen te staan. Cognitief sterk functionerende studenten ontdekken mogelijk dat andere studenten even goede of zelfs betere cijfers behalen, wat kan leiden tot **twijfels over hun eigen intelligentie en vaardigheden**.<sup>63</sup> Hoewel er nog geen vergelijkend onderzoek is uitgevoerd met betrekking tot de overgang naar het hoger onderwijs, toont empirisch onderzoek in de overgang naar het secundair onderwijs alvast aan dat het academisch zelfconcept van cognitief sterke leerlingen in die overgang sterker afneemt in vergelijking met hun typische klasgenoten.<sup>64</sup>

## Zelfregulatie

Zelfregulerend leren houdt in dat studenten **hun eigen leerproces sturen, plannen, beoordelen en aanpassen met het oog op het zelfstandig bereiken van de vooropgestelde doelen**.<sup>65</sup> Het is een actief proces waarbij studenten diverse **strategieën** inzetten om hun **leerproces te** plannen, monitoren en evalueren.<sup>66</sup> Zelfregulerende studenten zijn proactief in het zoeken naar informatie, stellen realistische doelen, organiseren, zelfmonitoren en zelf-evalueren wanneer ze nieuwe vaardigheden leren.<sup>67</sup> De overgang naar het hoger onderwijs is een periode vol leeruitdagingen waarbij studenten zich snel moeten aanpassen aan nieuwe academische verwachtingen, waarbij er over het algemeen minder direct contact en interactie is met docenten, minder expliciete instructie over academische verwachtingen en dagelijkse leeractiviteiten en minder beoordelingsmomenten.<sup>68</sup> **In het hoger onderwijs is zelfregulerend leren essentieel**.<sup>69</sup> Idealiter beschikken studenten in deze overgang over een repertoire van leermethoden en studiestrategieën die ze kunnen toepassen binnen de nieuwe onderwijscontext.

Uit onderzoek blijkt dat cognitief sterk functionerende studenten die in hun **eerdere schoolloopbaan onvoldoende werden uitgedaagd, vaak onvoldoende repertoires van zelfregulatiestrategieën hebben ontwikkeld**.<sup>70</sup> Hierdoor kunnen ze minder goed omgaan met het moeilijker en uitdagender curriculum in het hoger onderwijs. Onderzoek wijst uit dat een gebrek aan zelfregulatie **een van de belangrijkste moeilijkheden** is die cognitief begaafde studenten ervaren in **de transitie naar het hoger onderwijs**.<sup>71</sup> In een interviewstudie schuiven Vlaamse cognitief sterke studenten dit als de voornaamste reden van hun **studievertraging** naar voor.<sup>72</sup> Wanneer ze worden geconfronteerd met een verhoogd niveau van uitdagingen, kiezen sommigen eerder voor het **vermijden van de uitdaging**, in plaats van hun leerstrategieën aan te passen.<sup>73</sup>

Over het algemeen heeft inzetten op zelfregulerend leren een **positieve impact** op cognitief sterke leerlingen en studenten, zowel **op vlak van leren, motivatie als van leerprestaties**. Ze vertonen meer enthousiasme bij het leren en hebben meer vertrouwen in hun eigen bekwaamheid of 'eigen kunnen'.<sup>74</sup>



## Meervoudig potentieel

Heel wat cognitief sterke studenten hebben het **potentieel om in verschillende domeinen uit te blinken**, wat meervoudig potentieel betekent.<sup>75</sup> Uitblinken in meerdere domeinen kan vaak een voordeel zijn in het lager en secundair onderwijs, maar binnen het hoger onderwijs kan dit het kiezen van een specifieke studierichting bemoeilijken. Cognitief sterke studenten hebben hun leven al te vaak gehoord dat hun talent hen in staat stelt alles te bereiken wat ze willen, zowel op persoonlijk als professioneel vlak. Hierdoor kunnen ze hun **opties moeilijker beperken en/of een specifieke studierichting inslaan**.<sup>76</sup> Het meervoudig potentieel in de context van het hoger onderwijs leidt vaker **tot twijfel en gebrek aan toewijding**.<sup>77</sup> Een onderzoek toont dat een op drie van de cognitief sterke studenten, vier jaar na het behalen van hun middelbare schooldiploma, nog steeds niet zeker is over hun loopbaanrichting.<sup>78</sup>

Er is ook evidentie dat meervoudig potentieel **toeneemt met het cognitieve vermogen**.<sup>79</sup> Dit betekent dat de personen met het grootste potentieel ook het grootste risico lopen om zich **niet te binden aan een bepaald onderwijs- en loopbaanpad dat aansluit bij hun interesses en waarden**. In Vlaanderen hebben cognitief sterk functionerende studenten die uitvallen, vaker aangegeven dat ze **geen duidelijke doelen** hadden **voor hun studies** in vergelijking met andere studenten, en dat dit een van de belangrijkste redenen was voor hun vroege verlating van hoger onderwijs.<sup>80</sup>



## Motivatie

Studiemotivatie verwijst naar de **redenen waarom studenten zich inzetten voor hun studie**. De Zelfdeterminatietheorie onderscheidt verschillende types motivatie.<sup>81</sup> **Autonome motivatie of 'goesting'** is de meest gezonde motivatie en verwijst naar **studeren vanuit een innerlijke gedrevenheid**. Studenten die een hoge autonomie motivatie ervaren, zijn spontaan geboeid of uitgedaagd door het studiemateriaal of vinden de leerstof en studies zinvol of waardevol. Onderzoek toont aan dat autonome motivatie leidt tot **diepgaander studeren, duurzamer is** en zorgt voor **een beter welzijn en hogere betrokkenheid** van de studenten, wat ook tot **positieve leerresultaten** leidt.<sup>82</sup>

Op het niveau van het hoger onderwijs blijken **hoogbegaafde onderpresteerders** vooral vaker **een lagere autonome motivatie** te rapporteren in vergelijking met hun goed presterende cognitief sterke leeftijdsgenoten.<sup>83</sup> Onderpresterende studenten geven aan dat zij hun schoolse motivatie vaak al in het secundaire onderwijs verloren hebben, omwille van een gebrek aan uitdaging.<sup>84</sup> Cognitief sterk functionerende studenten die niet onderpresteren ervaren de hoger-onderwijscontext daarentegen vaak als motiverender dan het leerplichtonderwijs.<sup>85</sup> Factoren zoals het hebben van duidelijke persoonlijke doelen in een gekozen vakgebied<sup>86</sup> en de grotere mate van autonomie die de leeromgeving in het hoger onderwijs biedt,<sup>87</sup> blijken hun motivatie frisse energie te geven. Die studenten beschouwen motivatie als een strategie om obstakels te overwinnen en academische vooruitgang te boeken.<sup>88</sup> Die motivatie helpt hen bij het ontwikkelen van efficiënte studievaardigheden en tijdsbeheervaardigheden.<sup>89</sup> Om de autonome motivatie te bevorderen, kan het voorzien van **procesgerichte feedback, het aanbieden van keuzes** en het **voorzien van uitdagende taken ondersteunend zijn**.<sup>90</sup>

## Zelfwaarde

De zelfwaardetheorie impliceert dat individuen gemotiveerd zijn om een **bepaald niveau van zelfwaarde te behouden**.<sup>91</sup> Cognitief sterke studenten kunnen - mede door feedback vanuit de omgeving - de overtuiging ontwikkeld hebben dat **voortdurend succes inherent gekoppeld is aan cognitieve begaafdheid**. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer feedback over academische resultaten vooral de nadruk legt op capaciteiten of vermogen en de inspanningen of het proces negeert. Als gevolg van dergelijke feedback kunnen hoogbegaafde studenten nieuwe academische uitdagingen eerder zien als een bedreiging voor hun vaardigheidsniveau en hoogbegaafdheidsimago dan als een kans om hun inspanningen te vergroten. Na verloop van tijd kan dit leiden tot een zelfwaardegevoel dat afhankelijk is van prestaties en het behalen van prestatienormen. Dit wordt ook wel **(academische) contingente zelfwaarde** genoemd. Wanneer deze studenten de gestelde normen niet behalen, kunnen ze zich gefrustreerd voelen en dit als een bedreiging ervaren voor hun globale zelfwaarde.<sup>92</sup> Dit kan leiden tot maladaptieve **gedragingen** als bescherming van de zelfwaarde, zoals het vermijden van (nieuwe) uitdagingen.<sup>93</sup> Om zichzelf te beschermen, kunnen studenten ook gebruik maken van copingmechanismen zoals **zelsabotage (self-handicapping)**. Hierbij creëren ze opzettelijk obstakels als een excuus voor mogelijk falen, bijvoorbeeld door het studeren uit te stellen, het belang ervan te minimaliseren of te weinig te studeren. Op die manier kan het falen toegeschreven worden aan de gebrekkige inzet.<sup>94</sup> **Door het falen te externaliseren, wordt de zelfwaarde (althans tijdelijk) beschermd**. Op de lange termijn is dit nefast en kan dit leiden tot dalende prestaties.<sup>95</sup>



## Perfectionisme en faalangst

Perfectionisme verwijst naar het **zichzelf bijzonder hoge doelen en standaarden opleggen en/of overdreven kritische zelfevaluatie**.<sup>96</sup> Cognitief sterke leerlingen zijn **vaak gewend aan succes en sommigen kunnen de mogelijkheid van falen of zelfs maar presteren op een gemiddeld niveau niet gemakkelijk bevatten**.<sup>97</sup> In de context van hoger onderwijs blijkt perfectionisme negatief gerelateerd te zijn aan academische aanpassing.<sup>98</sup> Er zijn ook aanwijzingen dat perfectionisme kan bijdragen aan problemen bij het maken van studiekeuze: perfectionisten hebben vaker moeite met het kiezen van een studierichting en het zich binden aan een (onderwijs)loopbaanpad.<sup>99</sup> Uit onderzoek blijkt dat **cognitief sterke leerlingen een gelijk<sup>100</sup> of zelfs lager<sup>101</sup> niveau van kritische zelfevaluatie en een matig verhoogd niveau van hoge prestatienormen<sup>102</sup>** vertonen in vergelijking met typische leerlingen. **Dit verband is evenwel niet groot genoeg om perfectionisme als een algemeen of typerend kenmerk van cognitieve begaafdheid te beschouwen**. Het legt evenwel bloot dat sommige cognitief sterk functionerende studenten wel met perfectionisme te maken kunnen hebben.<sup>103</sup>

Hetzelfde geldt voor faalangst. Faalangst verwijst naar de **angst om te falen in situaties waarin iemand de indruk heeft een prestatie te moeten leveren die aan een bepaalde norm moet beantwoorden**. Hoewel faalangst niet eigen is aan of uniek is voor cognitief sterke studenten (gemiddeld zijn ze zelfs minder faalangstig), schrijven cognitief sterke studenten met hoge niveaus van faalangst en stress deze wel toe aan factoren die eigen zijn aan hun leersituatie, **zoals de weinige inspanningen die ze in de vroegere schooljaren moesten leveren, (te) hoge verwachtingen van zichzelf, hun ouders of de samenleving, en een gebrek aan ervaring met academisch falen**.<sup>104</sup> Ze vinden het verder moeilijk om de specifieke **academische verwachtingen** rond succesvol presteren goed in te schatten (bijvoorbeeld hoe diep moeten ze de leerstof verwerken voor de examens). Deze onzekerheid, gecombineerd met **hoge prestatieverwachtingen, kan leiden tot stress en het vermijden van uitdagingen**.<sup>105</sup>

## Dubbel bijzonder

Ook fysieke beperkingen, ontwikkelingsstoornissen en mentale gezondheidsproblemen kunnen cognitief sterke studenten beletten om hun potentieel te realiseren aan de hogeschool of universiteit.<sup>106</sup> Zo kunnen emotionele problemen het risico op onderpresteren verhogen.<sup>107</sup> Verder blijkt dat cognitief sterke studenten met ontwikkelingsstoornissen, zoals dyslexie, dyscalculie, adhd of autisme, doorgaans meer moeilijkheden in de schoolloopbaan ondervinden. In de literatuur wordt die studenten als **dubbel bijzonder** (*twice-exceptional*) benoemd. Dubbel bijzondere studenten zijn dus studenten die zowel kenmerken van **cognitieve begaafdheid** als gedrags- en leerkenmerken van **ontwikkelingsstoornissen** vertonen. Vaak worden ze echter niet als zodanig (h)erkend omdat **beide kenmerken elkaar kunnen maskeren**. Zo zijn studenten vaak door hun begaafdheid in staat geweest om in de secundair schoolloopbaan de leer- of gedragskenmerken van ontwikkelingsstoornissen te compenseren waardoor ze niet (h)erkend zijn in deze problematiek. In de hogeronderwijscontext slagen zij er niet altijd langer in om hun leerproblemen te maskeren, bijvoorbeeld omwille van meer omvangrijk of Engelstalig studiemateriaal.<sup>108</sup> Dit kan leiden tot specifieke ondersteuningsnoden en een daling in prestaties<sup>109</sup> en in eerste instantie verkeerdelijk geassocieerd worden met onderpresteren, terwijl er sprake is van een leerstoornis.<sup>110</sup> Andersom kunnen de leer- of gedragskenmerken van de ontwikkelingsstoornis in de kindertijd prominent op de voorgrond treden, waardoor de cognitieve begaafdheid soms niet wordt (h)erkend. Leerstoornissen onder cognitief sterke meisjes worden vaak later geïdentificeerd dan onder cognitief sterke jongens.<sup>111</sup>

## Omgevingsfactoren

Ook omgevingsfactoren kunnen de ontwikkeling van sterke cognitieve capaciteiten tot sterke leerprestaties belemmeren of faciliteren. In de context van het hoger onderwijs worden een sociaal netwerk en leeromgeving als belangrijke omgevingsfactoren aangestipt.

### Sociaal netwerk - ervaren ondersteuning

De **sense-of-belonging** gaat over **een gevoel van betrokkenheid, verbondenheid, het gevoel van erbij te horen. Het draagt bij tot sociale integratie**. Betrokkenheid en het uitbouwen van sociale relaties dragen bij tot de *sense-of-belonging* en zijn cruciaal voor eerstejaarsstudenten om zich ook optimaal te kunnen richten op **academische en intellectuele activiteiten**.<sup>112</sup> Studenten die zich sociaal integreren voelen zich over het algemeen **beter in hun vel, zijn gemotiveerder, meer bevlogen en betrokken bij hun studie en komen tot betere leerprestaties**.<sup>113</sup> Studenten die geen verbinding voelen met de onderwijsgemeenschap, vallen vaker uit.<sup>114</sup>

De bevindingen over het sociaal netwerk van cognitief sterke studenten zijn **gemengd**.<sup>115</sup> Terwijl onderzoekers stellen dat cognitief sterke studenten **moeite hebben** met het uitbouwen van een sociaal netwerk in de nieuwe omgevingen,<sup>116</sup> bevestigen andere studies dat cognitief sterke studenten **geen moeilijkheden** ervaren,<sup>117</sup> of dat het uitbouwen van contacten in het hoger onderwijs **eenvoudiger verloopt** dan in de lagere en secundaire school.<sup>118</sup> Wat vaststaat is dat een aantal cognitief sterke studenten het moeilijk vindt om aansluiting te vinden bij medestudenten, waarbij ze een gevoel ervaren van **er niet bij te horen**.<sup>119</sup> Bijzondere aandacht voor leerlingen die op jonge leeftijd vroegtijdig in het hoger onderwijs instromen is zinvol.<sup>120</sup>

Cognitief sterke studenten die er niet of moeilijker in slagen een netwerk uit te bouwen en steun te vinden in hun studie- en sociale omgeving, kunnen zich **geïsoleerd** voelen en **een laag zelfbeeld** ontwikkelen.<sup>121</sup> Ze vinden het vaak lastig om oppervlakkige sociale interacties aan te gaan (*small talk*) en ervaren soms jaloezie van medestudenten over hun vaardigheden.<sup>122</sup> Het gevoel van zich te moeten aanpassen aan andere studenten, kan resulteren in het gevoel van verminderde authenticiteit (minder zichzelf kunnen zijn). Studenten die **begaafde leeftijdsgenoten** kunnen ontmoeten, ervaren vaak **intellectuele en psychosociale groei** in de context van het hoger onderwijs.<sup>123</sup>

Onderzoek wijst uit dat cognitief begaafde adolescenten gemiddeld hoger scoren op schalen voor **introversie** dan hun niet-begaafde leeftijdsgenoten.<sup>124</sup> Introverte neigingen worden geassocieerd met **minder betrokkenheid** bij sociale activiteiten, wat **een uitdaging** kan vormen voor de aanpassing aan het hoger onderwijs. Extraversie blijkt voorspellend te zijn voor welzijn bij cognitief sterke universiteitsstudenten,<sup>125</sup> wat betekent dat een hoger niveau van introversie onder cognitief sterke studenten een risicofactor kan zijn voor sociale aanpassingsproblemen.



## Leeromgeving

De overgang naar het hoger onderwijs is een periode vol leeruitdagingen waarbij studenten de verwachtingen van de nieuwe academische context moeten leren kennen.<sup>126</sup> Uit kwalitatief onderzoek blijkt dat cognitief sterke studenten de **academische verwachtingen** van het hoger onderwijs als **minder duidelijk ervaren** en dat de weinige evaluatiemomenten hun **inschatting van de mate waarin leerstof beheerst wordt**, bemoeilijken.<sup>127</sup> De grote klasgroepen en de minder persoonlijke relaties met docenten zorgen er verder ook voor dat cognitief sterke studenten eerder **onopgemerkt blijven** en **minder snel hulp vragen** wanneer dat nodig is.<sup>128</sup>

Een **behoefte-ondersteunend leerklimaat** waarin de drie psychologische behoeften (Autonomie, verbondenheid en Competentie; ook wel het ABC) worden gevoed, draagt bij aan een **veilig en warm leerklimaat**. Globaal betekent dit onder meer dat studenten inspraak krijgen (autonomie-ondersteuning), de nodige structuur en houvast wordt geboden (competentie-ondersteuning) en er een warme zorgzame omgeving wordt gecreëerd waarin verbondenheid centraal staat (verbondenheid-ondersteuning).

Net als in het leerplichtonderwijs, blijft het **bieden van voldoende uitdaging** en het aanbieden van **onderwijsaanpassingen** zoals verrijken en versnellen, maar ook **structuur**, aan de hand van bijvoorbeeld kwaliteitsvolle instructie en **procesgerichte motiverende feedback**, belangrijk om cognitief sterk functionerende studenten **gemotiveerd te houden**. Verveling wordt door Vlaamse cognitief sterk functionerende studenten vaker opgegeven als reden voor drop-out dan bij typische studenten.<sup>129</sup> Initiatieven zoals honoursprogramma's, vroege toelating tot het hoger onderwijs, excellentieprogramma's en het combineren van opleidingen, bieden cognitief sterk functionerende studenten de kans om hun cognitieve **sterktes en interesses** verder te ontwikkelen en hun **studiemotivatie** te behouden. Meer specifiek blijken programma's voor vroege toegang tot het hoger onderwijs de motivatie van cognitief sterke leerlingen te versterken doordat ze een gevoel van intellectuele autonomie ervaren en ze met 'gelijkgestemden' in contact komen.<sup>130</sup> Honoursprogramma's vergroten de betrokkenheid van cognitief sterke studenten en blijken bij te dragen tot een betere academische en sociale integratie.<sup>131</sup>

**Honourprogramma's en excellentietrajecten** maken vaak ook gebruik van **probleemgestuurd en onderzoekend leren**. Deze methodieken zijn effectief voor cognitief sterke studenten. Meer specifiek vergroten ze hun betrokkenheid en dragen ze bij tot een betere academische en sociale integratie.<sup>132</sup> De meerwaarde van deze programma's is bovendien ook dat ze ook vak- of leergebied overschrijdend werken. Door zich niet te beperken tot één vak of leergebied krijgen cognitief sterk functionerende studenten de kans om verbanden te leggen over leergebieden heen.<sup>133</sup>

# 3.

## **Cognitief sterk functioneren - regelgeving**

Het derde hoofdstuk biedt inzicht in de huidige regelgeving rond cognitief functioneren in het secundair en hoger onderwijs en stipt ook verbeteringsuggesties aan voor beleid en regelgeving.



## Regelgeving secundair onderwijs

Het **Regeerakkoord 2019-2024** van de Vlaamse Regering besteedt **expliciete aandacht** aan **cognitief sterk functioneren**.

“We hebben oog voor zeer makkelijk lerenden, hoogbegaafden en uitzonderlijk hoogbegaafden door voor hen het onderwijs voldoende uitdagend te maken. Leerkrachten leren deze kinderen zo vroeg mogelijk herkennen en signaleren. Ook voor deze leerlingen moeten leraren een beroep kunnen doen op ondersteuning en moeten deze leerlingen gebruik kunnen maken van hulpmiddelen om het lesaanbod op hun specifieke behoeften te kunnen afstemmen. Hiertoe passen we de regelgeving aan.”<sup>134</sup>

Via een afgestemd regelgevend kader, het project ‘Voorbeeldscholen en expertisecentra voor begeleiding van cognitief sterk functionerende leerlingen’ en het ‘Ondersteuningsbeleid cognitief sterk functionerende leerlingen met wetenschappelijke ondersteuning’ implementeert de Vlaamse overheid sinds september 2020 een **structureel ondersteuningsbeleid voor cognitief sterk functionerende leerlingen** waarbij het via de ankerscholen ook de mogelijkheid biedt om goede praktijken voor cognitief sterk functionerende leerlingen in het leerplichtonderwijs verder te ontwikkelen, wetenschappelijk te onderbouwen en via professionele lerende netwerken breder te verspreiden naar alle scholen.<sup>135</sup> Expertisecentrum Talent, een consortium tussen KU Leuven, UGent en Universiteit Antwerpen, staat in voor de wetenschappelijke ondersteuning en coördinatie van de lerende netwerken en de uitvoering en vertaling van onderzoek over cognitief sterke leerlingen naar het bredere veld van het leerplichtonderwijs.

De **regelgeving in het leerplichtonderwijs** bepaalt dat elke school **een beleid op leerlingenbegeleiding** moet voeren volgens de **fases van het zorgcontinuüm** waarin elke leerling zijn of haar talenten kan ontwikkelen. Zo kunnen ook cognitief sterke leerlingen zich optimaal ontwikkelen en een maximale leerwinst halen.<sup>136</sup> In september 2022 wordt de term hoogbegaafdheid vervangen door **cognitief sterk functioneren**. Ook de voorwaarde dat hoogbegaafdheid moet vastgesteld zijn op basis van handelingsgerichte diagnostiek van het CLB wordt in de regelgeving geschrappt. Voortaan is de **klassenraad bevoegd** om te bepalen of een leerling cognitief sterk functionerend is. De klassenraad oordeelt daarover autonoom.



Het ondersteuningsbeleid voorziet dat cognitief sterke leerlingen recht hebben op een aanbod dat tegemoetkomt aan hun **specifieke onderwijsbehoeften** en ze waar nodig **passende maatregelen** krijgen om tot optimale ontwikkeling te komen. Dit kan bijvoorbeeld via compacten (het beperken van instructie, herhaling en oefenstof tot een minimum zodat ruimte ontstaat voor meer uitdagende, betekenisvolle opdrachten); het aanbieden van verrijkingsinhouden (verbreding en verdiepingstaken) en versnellen (het overslaan van één of meerdere jaren).<sup>137</sup>

Volgende **specifieke maatregelen** zijn sinds september 2022 in **de regelgeving** voorzien:

### Vrijstelling van vakken

De **klassenraad** kan een cognitief sterk functionerende leerling **een vrijstelling geven** voor de vakken waarvoor ze van oordeel is dat **de doelen al bereikt** zijn. Dit kan alleen als de ouders akkoord gaan. Een vrijstelling krijgen is **geen leerlingenrecht**. De klassenraad bepaalt zelf hoe ze nagaat of de doelen voldoende bereikt zijn. De klassenraad is ook bevoegd om te bepalen of de leerling cognitief sterk functionerend is. De **totale onderwijstijd blijft steeds hetzelfde** voor alle leerlingen. De vrijstelling kan niet als gevolg hebben dat de leerling minder uren les volgt. De vrijgekomen uren worden ingevuld via een **individueel leertraject** dat de **klassenraad** vastlegt. De school wijkt hiermee af van de regel dat een regelmatige leerling de vorming van het structuuronderdeel waarin hij is ingeschreven volledig en daadwerkelijk volgt. Daarom kan dit alleen worden toegepast na een principiële beslissing van het schoolbestuur en publicatie in het schoolreglement.<sup>138</sup> De individuele vrijstellingen en vervangingen worden steeds schriftelijk en gemotiveerd vastgelegd in het leerlingendossier.<sup>139</sup>

### Versnellen 1 of meerdere jaren

Versnellen verwijst naar de mogelijkheid om de **schoolloopbaan of het curriculum op een sneller tempo** te doorlopen dan door de leeftijdsgenoten gebeurt, door bijvoorbeeld **één of meerdere jaren over te slaan**. Tot voor september 2022 moesten leerlingen die een jaar wilden versnellen in het secundair onderwijs in Vlaanderen examens van een graad afleggen bij de examencommissie. Dit leidde ertoe dat slechts een beperkt aantal bevoorrechte leerlingen konden versnellen. De beslissing om te versnellen lag toen geheel bij de leerling en de ouders, terwijl scholen net een goed zicht hebben op de capaciteiten en noden van de leerling. Sinds 1 september 2022 kan **een klassenraad beslissen** om een cognitief sterk functionerende leerling te laten versnellen en dus één of meer leerjaren over te slaan. Concreet kan een leerling die niet over het studiebewijs van het onderliggende leerjaar beschikt toch starten in een bepaald leerjaar. Een voorbeeld: een leerling kan van het 1ste jaar naar het 3de jaar secundair onderwijs, zonder het 2de jaar te hebben gevolgd. Hier kan alleen de **toelatingsklassenraad over beslissen**. Om te kunnen starten in het 1ste leerjaar A van het secundair onderwijs blijft een getuigschrift basisonderwijs vereist.



### Uitreiking studiebekrachtiging

Normaal gezien reikt **de klassenraad** de studiebekrachtiging (zoals een attest, getuigschrift, diploma) uit eind juni. Als **alle doelen bereikt** zijn vóór het einde van het schooljaar, kan de klassenraad in de 2de en de 3de graad beslissen de studiebekrachtiging **eerder uit te reiken**. Deze maatregel is mogelijk voor alle leerlingen, dus ook voor cognitief sterk functionerende leerlingen. De vervroegde uitreiking mag evenwel niet in strijd zijn met andere regelgeving met betrekking tot het uitgereikte studiebewijs. Denk bijvoorbeeld aan de regelgeving die bepaalt dat een opleiding tot zorgkundige altijd minstens één jaar moet duren.

### Vakken in het hoger onderwijs onder creditcontract

Binnen het kader van de **flexibele individuele leertrajecten**<sup>140</sup> is het vanuit secundair onderwijs wettelijk mogelijk dat leerlingen in het leerjaar waarin ze normaliter een diploma van secundair onderwijs behalen, in samenspraak met de klassenraad via een creditcontract opleidingsonderdelen volgen aan de **hogeschool of universiteit**. Deze maatregel wordt beschouwd als een **“uitdaging voor excellente leerlingen van het secundair onderwijs”**.<sup>141</sup>

Een opleidingsonderdeel is een afgebakend geheel van onderwijs-, leer- en evaluatieactiviteiten met als doel bepaalde competenties op vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes aan te leren. Een creditbewijs is een attest dat verklaart dat de leerling de competenties van dat opleidingsonderdeel verworven heeft. Een leerling neemt na goedkeuring van **de klassenraad** en de hogeschool of universiteit een aantal studiepunten via **creditcontract** op aan de hogeschool of universiteit. De leerling krijgt vrijstellingen voor bepaalde lesonderdelen uit het regulier curriculum zodat de uiteindelijke onderwijstijd gelijk blijft. De kandidaat-student betaalt **studiegeld** voor zijn inschrijving en zet **leerkrediet** in. Art. II.210 § 2 in de Codex Hoger Onderwijs, stelt dat “studenten die het laatste jaar secundair onderwijs volgen en die met een creditcontract voor maximaal 10 studiepunten ingeschreven zijn in het hoger onderwijs, 52,5 euro betalen.”

Het gaat hier om een gunstmaatregel voor individuele leerlingen en geen absoluut recht. Omdat deze leerlingen nog niet over een diploma secundair onderwijs beschikken is, voorafgaand aan de inschrijving, **toestemming van de hogeschool of universiteit vereist**. Ook **de nodige afspraken met de secundaire scholen** moeten worden gemaakt. Voor leerlingen die de leeftijd van 18 jaar nog niet hebben bereikt, is ook de toestemming van de ouder nodig.<sup>142</sup>

## Regelgeving hoger onderwijs

In het hoger onderwijs is er nog **geen structureel beleid rond cognitief sterk functionerende studenten**. De Codex Hoger Onderwijs omvat **geen specifieke verwijzingen naar cognitief sterk functionerende studenten**. Een aantal bepalingen biedt instellingsbesturen wel mogelijkheden om regelingen te treffen die aan specifieke leerkenmerken en ondersteuningsbehoeften van cognitief sterke studenten tegemoet komen.

### Toelatingsvoorwaarden

Conform Art. II.191 kan het instellingsbestuur studenten die niet voldoen aan de reguliere toelatingsvoorwaarden – zoals vermeld in artikel II.174 - **inschrijven voor afzonderlijke opleidingsonderdelen** onder een **creditcontract of een examencontract** op voorwaarde dat **uit een onderzoek blijkt dat de betrokkene beschikt over de bekwaamheid om het opleidingsonderdeel of de opleidingsonderdelen goed te kunnen volgen**. Doorgaans beslissen opleidingen en faculteiten vrij autonoom over het akkoord voor een creditcontract. De regeling wordt doorgaans gespecificeerd in het **onderwijs- en examenreglement**.<sup>7</sup> De aanvraag wordt doorgaans op **opleidings- of faculteitsniveau** behandeld waarbij de opleiding of toelatingscommissie aan de hand van de ingediende stukken een onderzoek voert (voert waaruit blijkt dat de aanvrager beschikt over de bekwaamheid om de opleidingsonderdelen goed te kunnen volgen (ic. een proef, een toelatingsgesprek of een portfolio). Decretaal zijn er **geen beperkingen** rond het **aantal studiepunten** dat op deze manier kan opgenomen worden. De student betaalt een **decretaal vastgelegd studiegeld** en neemt **leerkrediet** op. Deze maatregel is mogelijk voor alle studenten, dus ook voor cognitief sterk functionerende studenten. Deze maatregel is ook niet gebonden aan leeftijd.

Een beperkt aantal instellingen vermeldt in haar **onderwijs- en examenreglement specifieke regelingen voor leerlingen uit het laatste jaar secundair onderwijs**. Die regelingen bepalen doorgaans dat laatstejaars leerlingen een aanvraag kunnen doen voor inschrijving van **maximum 10 studiepunten** voor (**welbepaalde**) **opleidingsonderdelen** via een **creditcontract**. De aanvraag dient doorgaans gestaafd te worden met een volledig ingevuld aanvraagformulier, een motivatiebrief, een cv, een bewijs van inschrijving in het secundair onderwijs, alsook de toestemming van de school secundair onderwijs en de ouders indien de leerling minderjarig is. Art. II.210 § 2 in de Codex Hoger Onderwijs, stelt dat “studenten die het laatste jaar secundair onderwijs volgen en die met een creditcontract voor maximaal 10 studiepunten ingeschreven zijn in het hoger onderwijs, 52,5 euro betalen.”

Een zeer beperkt aantal instellingen verwijzen in hun onderwijs- en examenreglement ook specifiek naar een **regeling** voor leerlingen die bij de **Examencommissie zijn ingeschreven**. Zo expliciteert een instelling dat leerlingen die op datum van aanvraag nog maximum twee vakken moeten afleggen bij de examencommissie, een aanvraag kunnen doen voor inschrijving voor **maximum 10 studiepunten** voor het volgen van **welbepaalde opleidingsonderdelen**. De aanvraag dient gestaafd te worden via een volledig ingevuld aanvraagformulier, een motivatiebrief, een cv, een bewijs van inschrijving en een puntenlijst. Een andere instelling expliciteert dat leerlingen die ingeschreven zijn bij de examencommissie secundair onderwijs slechts één jaar van deze uitzonderingsregeling gebruik kunnen maken om opleidingsonderdelen via creditcontract op te nemen.

## Studieomvang

Om de **studievoortgang** van studenten te bewaken, bepaalt Art. II.200 §4 van de Codex Hoger Onderwijs dat een student die zich voor de eerste keer inschrijft in een bepaalde bacheloropleiding in een bepaalde instelling, **verplicht een modeltraject** met een studieomvang van 54 tot 66 studiepunten moet volgen. Deze verplichting **geldt niet** voor een student die op grond van zijn dossier van de opleiding een **geïndividualiseerd traject** verkrijgt, voor een student met een **bijzonder statuut** en een student die reeds een **bachelor- of masterdiploma heeft behaald** of een diploma dat daarmee gelijkwaardig wordt erkend. De opportuniteit van het doorlopen van een geïndividualiseerd traject wordt op zorgvuldige wijze getoetst op grond van het dossier van de student (bijvoorbeeld op grond van vrijstellingen). De instelling kan ook voor de groep van studenten met dat bijzonder statuut een modeltraject aanbieden met een **afwijkende studieomvang**. Cognitief sterk functionerende studenten – met uitzondering van dubbel bijzondere studenten – zijn doorgaans niet opgenomen in de bijzondere statuutbepalingen van instellingen hoger onderwijs. Dubbel bijzondere studenten kunnen wel een aanvraag doen voor een statuut omwille van functiebeperkingen.

Eén onderwijsinstelling voorziet in haar onderwijs- en examenregeling expliciet een bepaling dat studenten die zich voor het eerst inschrijven in een bepaalde bacheloropleiding op basis van **aantoonbare bijzondere geschiktheid** voor de opleiding door de faculteit uitzonderlijk de toelating kunnen krijgen om **meer studiepunten** op te nemen.

## Algemene rechtsbeginselen

Met betrekking tot de **algemene rechtsbeginselen** stelt Art. II.276. §1 in de Codex Hoger Onderwijs dat **alle studenten gelijk behandeld** moeten worden en dat besturen (gezamenlijk of individueel) maatregelen kunnen nemen om de **toegankelijkheid van het hoger onderwijs** - in materiële en immateriële zin - **te waarborgen** ten aanzien van studenten uit objectief af te bakenen bevolkingsgroepen waarvan de deelname aan het hoger onderwijs beduidend lager is dan deze van andere bevolkingsgroepen, en dat studenten met functiebeperkingen recht hebben op redelijke aanpassingen (Art. II.276. §3). Dit zijn 'studenten met langdurige fysieke, mentale of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met andere studenten te participeren aan het hoger onderwijs'.<sup>143</sup> Cognitief sterke studenten worden in de Codex Hoger Onderwijs, in tegenstelling tot het decreet leerlingbegeleiding in het leerplichtonderwijs, niet benoemd als een groep met specifieke ondersteuningsbehoeften. De Codex Hoger Onderwijs beperkt het recht tot redelijke aanpassingen tot studenten met een functiebeperking. Een aantal hogescholen en universiteiten komt via een statuut verhoogde zorg, een statuut bijzondere individuele omstandigheden en/of inclusieve maatregelen evenwel tegemoet aan de ondersteuningsbehoeften van cognitief sterke studenten. Cognitief sterke studenten met een dubbeldiagnose kunnen aan alle instellingen een statuut omwille van functiebeperking aanvragen.

## Knelpunten en verbetersuggesties

In het hoger onderwijs ondersteunt de Vlaamse overheid via het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO) de Vlaamse hogescholen en universiteiten in de uitbouw van inclusief hoger onderwijs. Een aantal instellingen heeft onderwijs- en begeleidingsinitiatieven ten aanzien van cognitief sterk functionerende studenten uitgerold, zoals honourprogramma's, thema-avonden en workshops voor studievaardigheden. Via het lerend netwerk inclusie van het SIHO wisselen instellingen uit over hun aanbod en de uitdagingen. In het standpunt 'Excelleren in het hoger onderwijs' vraagt de Vlaamse Vereniging van Studenten (VVS) dat de Overheid, hogescholen en universiteiten excellentie meer waarderen en faciliteren.<sup>144</sup> Een gebrek aan heldere regelgeving zorgt ervoor dat het huidige aanbod van de hogescholen en universiteiten erg verschillend is. Op basis van gesignaleerde knelpunten kunnen volgende **aanbevelingen** worden aangereikt:

- **Studiepunten.** In het hoger onderwijs zijn de afspraken tussen de instellingen verschillend wat betreft het aantal studiepunten en het aantal vakken dat een leerling uit het secundair mag en kan opnemen. Het decreet voorziet echter geen beperkingen op het aantal studiepunten. Heel wat instellingen leggen nochtans een grens op 10 studiepunten, mogelijks omdat de Codex Hoger Onderwijs enkel voor deze eerste 10 studiepunten een goedkoper tarief voorziet.

**Aanbeveling:** Het is aangewezen om de hogeronderwijsinstellingen te attenderen dat er geen juridische noodzaak is een grens op te leggen.

- **Opleidingsonderdelen.** In het hoger onderwijs is er grote variëteit wat betreft het keuzeaanbod voor cognitief sterk functionerende leerlingen in het secundair onderwijs. Waar een aantal instellingen een gestructureerd aanbod heeft, zijn er instellingen die louter op vraag van leerlingen werken. Opleidingsonderdelen van drie studiepunten zijn doorgaans gemakkelijker combineerbaar met het lesprogramma secundair onderwijs.

**Aanbeveling:** Hogescholen en universiteiten bieden best een gevarieerd aanbod aan. Aangezien eerstejaarsvakken aan de universiteit en hogeschool vaak een grote studieomvang hebben, kan het "opsplitsen" of open stellen van bepaalde onderwijsleeractiviteiten (van 3 studiepunten) binnen grotere opleidingsonderdelen zinvol zijn.



- **Studiekost.** Conform Artikel II.210 §2 van de Codex Hoger Onderwijs betalen studenten uit het laatste jaar secundair onderwijs die met een creditcontract voor maximaal 10 studiepunten ingeschreven zijn in het hoger onderwijs, 52,5 euro. Indien de leerling meer studiepunten opneemt, kan de leerling geen aanspraak maken op het verminderd inschrijvingsgeld. Het aangerekende studiegeld voor 10 studiepunten (of meer) blijkt echter te variëren over de instellingen heen.

**Aanbeveling:** Het is aangewezen om de berekening van het studiegeld over hogescholen en universiteiten af te stemmen op de bepalingen van de Codex Hoger Onderwijs.
- **Leerkrediet.** Het opnemen van vakken via een creditcontract of examencontract is gekoppeld aan het opnemen van leerkrediet. De opname van het leerkrediet betekent voor een aantal plichtsbewuste leerlingen een rem om van het aanbod gebruik te maken, uit angst om nog voor de echte intrede in het hoger onderwijs bij falen reeds leerkrediet te verliezen.

**Aanbeveling:** Het is aangewezen om leerlingen secundair onderwijs die een te grote druk ervaren omwille van leerkrediet, te informeren over het systeem van leerkrediet en hen gerust te stellen dat het verliezen van een paar punten leerkrediet niet onoverkomelijk is. Of er buiten het systeem met de creditcontracten nog andere initiatieven worden genomen door de hogeronderwijsinstellingen om leerlingen al te laten proeven van het hoger onderwijs zonder een formele inschrijving, behoort tot de autonomie van hogescholen en universiteiten.
- **Examencommissie.** Er zijn cognitief sterke leerlingen die thuisonderwijs volgen en hun derde graad behalen via het systeem van de examencommissie. Ook voor deze leerlingen geldt dat conform Art. II.191 CHO het instellingsbestuur studenten die niet voldoen aan de reguliere toelatingsvoorwaarden – zoals vermeld in artikel II.174 - inschrijven voor afzonderlijke opleidingsonderdelen onder een creditcontract of een examencontract op voorwaarde dat uit een onderzoek blijkt dat de betrokkene beschikt over de bekwaamheid om het opleidingsonderdeel of de opleidingsonderdelen goed te kunnen volgen.

**Aanbeveling:** Het is aangewezen om hoger onderwijsinstellingen te attenderen dat deze regeling ook geldt voor leerlingen uit de examencommissie.
- **Bijzonder statuut.** De Codex Hoger Onderwijs omvat geen verwijzingen naar de ondersteuningsbehoeften van cognitief sterk functionerende studenten en beperkt het recht tot redelijke aanpassingen tot studenten met een functiebeperking. Instellingen hoger onderwijs reiken doorgaans enkel een statuut functiebeperking aan dubbel bijzondere studenten aan.

**Aanbeveling:** Het is aangewezen om in de Codex Hoger Onderwijs, net zoals in het leerplichtonderwijs, de specifieke leerkenmerken van cognitief sterk functionerende studenten te erkennen en instellingen hoger onderwijs alert te maken op het reeds bestaande ondersteuningsbeleid in het leerplichtonderwijs. Dit laat hen toe om hun eigen ondersteuningsbeleid hierop te stroomlijnen zodat cognitief sterke leerlingen die in het secundair onderwijs ondersteuning kregen ook de nodige ondersteuning krijgen in het hoger onderwijs. Verder is het belangrijk dat de ondersteunende diensten kennis hebben van de specifieke noden en talenten van cognitief sterke studenten met een functiebeperking. Vaak wordt enkel ingezet op de “beperking” en op remediërende maatregelen en wordt te weinig gekeken naar de behoefte aan uitdaging.



- **Studieomvang.** De studievoortgangsmatregelen bepalen dat een student die zich voor de eerste keer inschrijft in een bepaalde bacheloropleiding in een bepaalde instelling, zich moet inschrijven voor het modeltraject. Voor cognitief sterke studenten kan het belangrijk zijn dat ze de kans krijgen om een aangepast traject in studie-omvang op te nemen, denk bijvoorbeeld aan jongeren die maximaal versneld (= meerdere jaren gesprongen) zijn,<sup>145</sup> en dus nog heel jong zijn bij instroom in het hoger onderwijs. Uitzonderlijk cognitief begaafde studenten kunnen van bij aanvang ook nood hebben aan een uitgebreider traject.  
**Aanbeveling:** Het is aangewezen om te voorzien dat cognitief sterke studenten niet uit de boot vallen en waar nodig de kans krijgen om een traject met een beperktere of uitgebreidere studieomvang op te nemen in het eerste jaar; hetzij via een bijzonder statuut of een geïndividualiseerd traject.
- **Contactpunt.** Het is voor leerlingen en secundaire scholen moeilijk om contactpersonen te vinden in hogescholen en universiteiten die voldoende op de hoogte zijn van de mogelijkheden qua regelgeving en die ook de nodige tijd en begeleiding opnemen doorheen het traject.  
**Aanbeveling:** Het is aangewezen dat instellingen hoger onderwijs regelingen voor cognitief sterke leerlingen en studenten, inclusief contactpersonen, expliciteren op hun website. Het is zinvol om de informatie te centraliseren op de website van het SIHO en Expertisecentrum Talent; alsook om de lerende netwerken uit het secundair en het hoger onderwijs geregeld met elkaar in contact te brengen.

# 4.

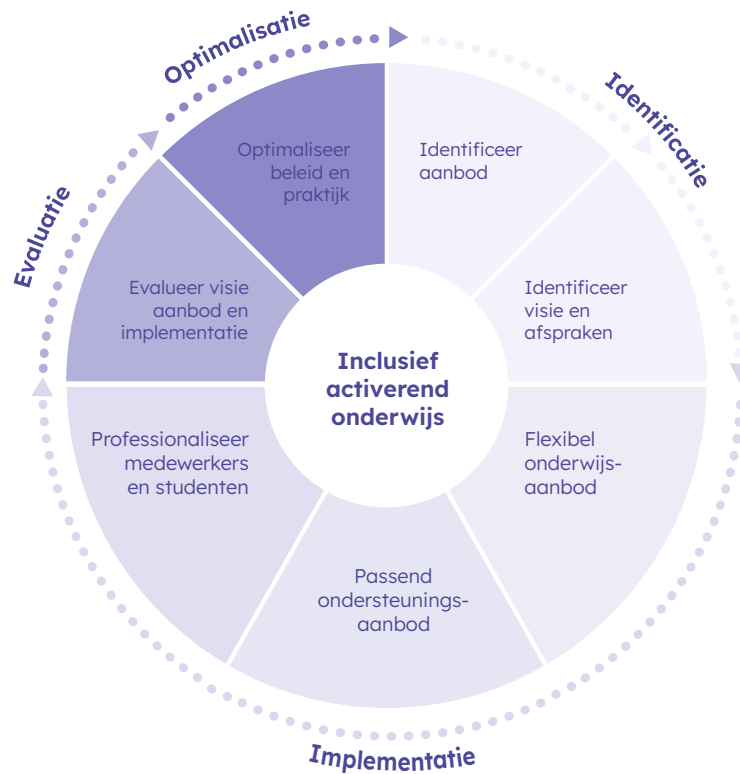
## **Cognitief sterk functioneren - een gestructureerde aanpak**

Dit hoofdstuk bespreekt richtlijnen om een gestructureerd instellingsbeleid op te zetten rond de inclusie van cognitief sterk functionerende leerlingen en studenten in het hoger onderwijs.



## Een gestructureerde aanpak

De uitbouw van een inclusief instellingsbeleid voor cognitief sterk functionerende studenten vraagt een **gestructureerde aanpak**. Zoals afgebeeld in **Figuur 4**, omvat die aanpak **zeven sleutelcomponenten** die elkaar in de praktijk overlappen.



Figuur 4. Gestructureerde aanpak inclusief beleid cognitief sterk functioneren

De eerste fase (identificatie) focust op het identificeren van het huidige aanbod en de ontwikkeling van een gedragen en gedeelde visie en afspraken voor de ondersteuning van cognitief sterk functionerende studenten; alsook ten aanzien van leerlingen secundair onderwijs die via een creditcontract enkele vakken opnemen. De implementatiefase (fase 2) focust op de uitbouw van een kwaliteitsvol onderwijs- en een passend ondersteuningsaanbod en het professionaliseren van medewerkers en studenten. Door tijd te nemen voor een evaluatie (fase 3) van de visie en de implementatie van het aanbod, kunnen kansen tot verbetering worden geïdentificeerd en kunnen beleid en praktijk worden geoptimaliseerd (fase 4).

De gestructureerde aanpak stelt **zes kernprincipes** voorop:

- **Inclusie.** Voorop staat cognitief sterke leerlingen en studenten optimale kansen bieden, zowel op vlak van academische als sociale integratie.
- **Contextueel.** Cognitieve talentontwikkeling vindt plaats in en dankzij de context. De onderwijsinstelling zet in op de uitbouw van een flexibel onderwijs- en ondersteuningsaanbod waarin cognitief sterke leerlingen en studenten voldoende uitgedaagd worden en optimale kansen krijgen.
- **Maatwerk.** De noden en talenten van cognitief sterke studenten kunnen onderling erg verschillen. De ondersteuningsbehoeften en talenten worden via een *needs-assessment* geobjectiveerd zodat passende maatregelen kunnen worden bepaald.
- **Handelingsgericht.** Handelingsgericht impliceert dat de verschillende actoren vertrekken vanuit de ondersteuningsbehoeften van de student, samen doelen bepalen en opvolgen, en daarbij regelmatig afstemmen, uitwisselen en samenwerken vanuit een gedeelde visie op onderwijs en ondersteuning.
- **Engagement.** Een voorwaarde tot het creëren van inclusie is het engagement van de onderwijsinstelling en de secundaire school om samen met de student/leerling optimale leerkanalen te creëren. De onderwijsinstelling neemt een belangrijke rol op in de professionalisering van medewerkers rond de topic cognitief sterk functioneren.
- **Evaluatie en monitoring.** De onderwijsinstelling streeft voortdurend naar kwaliteitsverbetering, monitort het beleid en de praktijk, en optimaliseert op basis van evaluaties en ervaringen waar nodig haar visie, aanbod en procedures.

In de volgende paragrafen worden de verschillende fasen met erbij horende aandachtspunten besproken.



## Identificeer aanbod, visie en afspraken

Het beleid rond cognitief sterk functionerende studenten maakt deel uit van het totale inclusie- en onderwijsbeleid. Idealiter stelt de instelling **inclusief en activerend onderwijs** voorop waarbij ze via **een flexibel onderwijsaanbod en passend ondersteuningsaanbod** alle studenten voldoende uitdaging en **optimale leerkansen** aanbiedt, met aandacht voor de opvolging van specifieke onderwijsbehoeften. Door proactief tegemoet te komen aan de diversiteit van lerenden, worden ad hoc aanpassingen voor individuele studenten, ook voor cognitief sterke studenten, minder nodig. Deze aanpak sluit aan op de principes van **universeel ontwerp**.<sup>146</sup>

Een gestructureerde aanpak veronderstelt de **betrokkenheid** van en de **samenwerking tussen diverse actoren**, zoals opleidingshoofden, lesgevers, studietrajectbegeleiders, inclusie-medewerkers, curriculumdesign teams, monitoraten, én ook studenten. Voor een passend aanbod naar cognitief sterke leerlingen uit het laatste jaar secundair onderwijs, staat een open samenwerking met secundaire scholen, leerlingen en hun ouders, ook centraal.

### Identificeer aanbod

Een aantal hogescholen en universiteiten heeft op het niveau van de opleidingen en/of diensten al initiatieven voor cognitief sterke leerlingen en studenten uitgerold. Het is zinvol om de ad hoc initiatieven in kaart te brengen en te centraliseren in een overzicht. Het doel is een eerste overzicht te verkrijgen over **het aanbod, procedures** en **goede praktijken** over diensten en opleidingen heen.

### Ontwikkel gedeelde en gedragen afspraken

Het verzamelde overzicht is ook een goede opstap om met een werkgroep samengesteld uit diverse actoren zoals medewerkers uit verschillende onderwijs- en ondersteuningsdiensten, lesgevers, experts, studentenvertegenwoordigers én studenten met cognitief sterke vaardigheden **in dialoog te gaan over een visie en aanpak rond de inclusie van cognitief sterke studenten**. Onderstaande **richtvragen** kunnen **een dialoog rond gedeelde visie en afspraken voeden**.<sup>147</sup> De doelstelling is tot een heldere visie en afspraken te komen enerzijds, en een gediversifieerd onderwijs- en ondersteuningsaanbod uit te werken anderzijds.

- **Vervroegde toegang.** Hebben we een specifieke regeling uitgewerkt voor cognitief sterk functionerende leerlingen uit het secundair onderwijs? Expliciteren we die regeling in ons onderwijs- en examenreglement? Bieden we een voldoende gevarieerd aanbod van opleidingsonderdelen aan? Zetten we dit aanbod voldoende in de kijker voor leerlingen? Voorzien we in een vaste contactpersoon voor de leerling en de secundaire school? Maken we tijd voor een kennismakingsgesprek? Communiceren we waar de leerling terecht kan met vragen? Hebben we een vast contactpunt voor de onderwijsinstelling die overzicht over de aanvragen houdt? Volgen we het traject voldoende tussentijds op? Communiceren we ook voldoende dat de leerling een beroep kan doen op het ondersteuningsaanbod van de diensten?



- **Flexibel onderwijsaanbod.** Hebben we een flexibel onderwijsaanbod? Bieden we mogelijkheden tot geïndividualiseerde trajecten voor cognitief sterke studenten en vrijstellingen op basis van reeds verworven kennis en competenties? Bieden we voldoende mogelijkheden tot differentiëren, verrijken, verdiepen en versnellen aan in de opleidingsonderdelen? Zetten we voldoende in op methodieken als differentiëren, mentoring, peer assisted learning, leerpaden en procesgerichte feedback? Organiseren we een gevarieerd aanbod van honoursprogramma's en excellentietrajecten?
- **Passend ondersteuningsaanbod.** Voorzien we ondersteuning op vlak van studiekeuze, zelfregulatie en studievaardigheden? Organiseren we thema- en ontmoetingmomenten waar cognitief sterke studenten elkaar kunnen ontmoeten en uitwisselen over ervaringen? Zijn de procedures rond de aanvraag van redelijke aanpassingen toegankelijk en voldoende laagdrempelig? Focussen we in het assessment van dubbel bijzondere studenten ook voldoende op de talenten en de nood aan uitdaging? Hebben we voldoende aandacht voor de onderlinge verschillen en noden binnen deze studentengroep?
- **Professionalisering medewerkers en studenten.** Sensibiliseren en professionaliseren we medewerkers voldoende over de specifieke sterktes en ondersteuningsbehoeften van cognitief sterke studenten? Communiceren we naar medewerkers dat en waarom we als instelling inzetten op cognitief sterke studenten? Reiken we voldoende concrete tips en materialen aan over hoe zij binnen lespraktijk, stage of het begeleiden van een masterproef een ondersteunende aanpak kunnen bieden? Bieden we voldoende vormingen, stappenplannen en intercollegiaal consult aan rond excelleren en cognitief sterk functioneren? Hebben we ook aandacht om studenten en studentenvertegenwoordigers te sensibiliseren rond dit thema? Brengen we dit thema voldoende onder de aandacht bij studenten uit de lerarenopleidingen?

Door bij elk thema ook te focussen op de kernvragen 'Passen onze keuzes voldoende in de toegankelijkheid en inclusie die we nastreven?' en 'Nemen we voldoende drempels weg voor cognitief sterke leerlingen en studenten om volwaardig te kunnen deelnemen aan onderwijs en het studentenleven?', kan bewaakt worden dat inclusie voldoende als toetssteen wordt meegenomen.

## Een flexibel onderwijsaanbod

In een beleid rond cognitief sterk functionerende leerlingen en studenten is het belangrijk om onderwijspraktijken voorop te stellen die **een positief effect hebben op de motivatie, het leren en het presteren van cognitief sterke studenten**. **Tabel 3** biedt een overzicht van **onderwijsprincipes die als effectief beschouwd** worden in wetenschappelijk onderzoek.

<b>Zelfregulerend leren</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Zelfregulerend leren houdt in dat studenten hun eigen leerproces sturen, plannen, beoordelen en aanpassen met het oog op het zelfstandig bereiken van de vooropgestelde doelen.<sup>148</sup> Het aanleren van deze vaardigheden en het verwerven van inzicht op vlak van zelfsturing is essentieel voor alle studenten. Voor cognitief sterke studenten is zelfsturing essentieel wanneer de leeromgeving uitdagender wordt en studenten hun handelen meer zelf in hand moeten nemen. In de overstap naar het hoger onderwijs hebben cognitief sterke studenten die in het leerplichtonderwijs weinig uitgedaagd werden, vaak nog geen repertoire hieromtrent uitgebouwd.<sup>149</sup></li><li>• Over het algemeen heeft zelfregulerend leren een positieve impact op cognitief sterke leerlingen en studenten, zowel op vlak van leren, motivatie als van leerprestaties. Ze vertonen meer enthousiasme bij het leren en hebben meer vertrouwen in hun eigen bekwaamheid of 'eigen kunnen'.<sup>150</sup></li></ul>
<b>ABC-ondersteunend leerklimaat</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autonomie, verbondenheid en competentie zijn drie psychologische basisbehoefte die bijdragen tot de motivatie en het welbevinden van studenten. Samen vormen ze het ABC-fundament. Docenten die inspelen op het ABC van de studenten dragen ook bij tot het bevorderen van de autonome motivatie van studenten.<sup>151</sup></li><li>• Op het niveau van het hoger onderwijs blijken hoogbegaafde onderpresteerders vaker een lagere motivatie te rapporteren in vergelijking met hun goed presterende cognitief sterke leeftijdsgenoten.<sup>152</sup> Een behoefte-ondersteunend leerklimaat waarin de drie psychologische behoeften worden gevoed, draagt bij aan een veilig en warm leerklimaat. Globaal betekent dit onder meer dat studenten inspraak krijgen (autonomie-ondersteuning), de nodige structuur en houvast wordt geboden (competentie-ondersteuning) en er een warme zorgzame omgeving wordt gecreëerd waarin verbondenheid centraal staat (verbondenheid-ondersteuning).<sup>153</sup></li><li>• Om de autonome motivatie van cognitief begaafde onderpresteerders op te krikken, kan het voorzien van procesgerichte motiverende feedback, het aanbieden van keuzes en het voorzien van uitdagende taken erg ondersteunend zijn.<sup>154</sup></li></ul>

<p><b>Onderzoekend leren</b> <b>Probleemgestuurd leren</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Probleemgestuurd leren houdt in dat leren vertrekt vanuit een theoretische of praktische probleembeschrijving die studenten uitdaagt tot nadenken. Onderzoekend leren betekent dat studenten de rol aannemen van onderzoeker en participeren in een onderzoeksproces. Zowel probleemgestuurd leren en onderzoekend leren blijken een effectieve manier om tegemoet te komen aan de behoeften van cognitief sterk functionerende leerlingen en studenten. Ze worden ook vaak samen gecombineerd. Ze blijken zowel positief in te spelen op de motivatie als de leerprestaties van cognitief sterke leerlingen.<sup>155</sup></li> <li>• Probleemgestuurd en onderzoekend leren worden vaak als methodieken ingezet in de zogenaamde honourprogramma's en excellentietrajecten. Deze trajecten vergroten de betrokkenheid en de motivatie van cognitief sterke studenten en blijken bij te dragen tot een betere academische en sociale integratie.<sup>156</sup> De meerwaarde van deze programma's is dat ze ook vak- of leergebied overschrijdend werken. Door zich niet te beperken tot één vak of leergebied krijgen cognitief sterk functionerende studenten de kans om verbanden te leggen over leergebieden heen.<sup>157</sup></li> </ul>
<p><b>Differentiëren: compacten, verdiepen en verbreden van leerinhouden, versnellen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differentiëren speelt in op de verschillen tussen studenten en biedt een aangepast traject aan op basis van dit verschil. Compacten betekent dat overbodige instructie- en oefentijd wordt geschrapt. De tijd die vrijkomt wordt benut voor het aanbieden van uitdagende verdiepende en/of extra leerstof (verrijkend). Versnellen verwijst naar het in een sneller tempo of op een jongere leeftijd doorlopen van de leerstof (bijvoorbeeld vervroegde instroom). Studies tonen aan dat compacten, verrijken en versnellen inspelen op de leerkenmerken van cognitief sterke leerlingen en studenten en een positief effect hebben op het probleemoplossend denken, de leerattitude en de motivatie.<sup>158</sup> Versnellen blijkt ook een sterk positief effect te hebben op de academische prestaties, zonder een negatief effect te hebben op het sociale en emotionele functioneren.<sup>159</sup></li> <li>• Strategieën zoals <i>pre-assessment</i>, <i>pre-teaching</i>, <i>peer assisted learning</i>, <i>flipped classroom</i>, formatieve toetsen, individuele taken en online leerpaden zijn voorbeelden van effectieve strategieën om verschillen tussen studenten op te vangen. Typisch aan deze strategieën is dat er tijd wordt vrijgemaakt om studenten zelf en/of in groep kennis te laten verwerven, te analyseren en te evalueren. Deze differentiatie strategieën zijn vooral zinvol bij studenten met een verschillende leerniveau en/of een ander werktempo.<sup>160</sup> Voor cognitief sterke studenten bieden ze de mogelijkheid om zich in uitdagende verdiepende en verrijkende leerinhouden te bijten.</li> <li>• Flexibele trajecten zoals het versnellen, de vroege toelating tot het hoger onderwijs voor enkele vakken en het combineren van opleidingsonderdelen/opleidingen, bieden cognitief sterk functionerende studenten de kans om hun cognitieve sterktes en interesses te ontwikkelen en hun studiemotivatie aan te houden. Meer specifiek blijken de flexibele en versnellingstrajecten de motivatie van cognitief sterke studenten te versterken doordat ze een gevoel van intellectuele autonomie ervaren en ze vroeger met 'gelijkgestemden' in contact komen.<sup>161</sup></li> </ul>

### Begeleiden van het leerproces

- Diverse studies wijzen op het belang van het begeleiden van leerprocessen van cognitief sterke leerlingen en studenten. Begeleiden van het leerproces houdt in dat de lesgever ondersteuning biedt aan de leerling/student. Daarbij worden verschillende manieren van begeleiding onderzocht.
- Modelleren – waarbij de lesgever de eigen gedachtengang uitlegt bij het oplossen van een probleem – blijkt stimulerend om cognitief sterke leerlingen en studenten uit te dagen om op een andere niveau na te denken. Deze aanpak wordt ook door hen gewaardeerd.<sup>162</sup>
- Daarnaast wijst onderzoek ook op het belang van ‘mentoring’ waarbij lesgevers als mentor optreden voor cognitief begaafde leerlingen. Door open vragen te stellen en ideeën, feedback of advies te geven, staat de mentor de student (*mentee*) bij. Uit onderzoek in het secundair en het hoger onderwijs blijkt mentorschap effectief voor het bevorderen van de leerprestaties van (cognitief sterke) studenten en wordt dit ook gewaardeerd door cognitief begaafde studenten.<sup>163</sup>
- Feedback is een cruciale factor in het verbeteren van de leerresultaten van studenten<sup>164</sup> en maakt het leren zichtbaar.<sup>165</sup> Een belangrijk element in de begeleiding van leerprocessen is de manier waarop feedback wordt gegeven. Uit studies blijken tussentijdse feedback en procesgerichte feedback (eerder dan persoonsgerichte feedback) het leerproces en de motivatie van cognitief sterke jongeren te bevorderen.<sup>166</sup> Via procesgerichte feedback gaan cognitief sterke leerlingen meer geloven in hun eigen groeipotentieel (groeimindset) en in het belang van het leveren van inspanning om dit groeipotentieel te ontwikkelen.<sup>167</sup>

Tabel 3 – Effectieve onderwijskundige interventies voor cognitief sterk functioneren



## Voorzie passende begeleiding

Zoals aangehaald in hoofdstuk 2 kunnen cognitief sterke studenten ondersteuningsnoden ervaren in de transitie naar het hoger onderwijs. **Tabel 4** biedt een overzicht van begeleidingsinitiatieven die passend kunnen zijn om in te spelen op de specifieke ondersteuningsnoden en talenten die cognitief sterke studenten kunnen ervaren.

<b>Studiekeuze- begeleiding</b> <b>Studietraject</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cognitief sterke studenten met een meervoudig potentieel of een perfectionistische houding, kunnen soms moeilijk tot een studiekeuze komen. Ze kunnen ook moeilijkheden ervaren om inzicht te krijgen in de verwachtingen van een opleiding en in het eigen leerproces. Ondersteuning in het studiekeuzeproces en het specificeren van de verwachtingen en leerresultaten van opleidingen kan bijdragen tot het maken van een gerichte studiekeuze en het stellen van realistische verwachtingen.<sup>168</sup></li><li>• Een flexibel/individueel traject afgestemd op de sterktes en met voldoende uitdaging kan ondersteunend werken. Een groter pakket aan studiepunten, vakken opnemen over faculteiten heen, (brede interesse-sfeer)/ keuzevakken uit andere disciplines, een buitenlandervaring, een honoursprogramma, of een Engelstalig traject of biplomeringstraject kunnen tegemoetkomen aan de noden van deze studenten.</li><li>• Het kan ondersteunend werken om het studietraject stapsgewijs op te bouwen zodat ondersteuning kan geboden worden voor valkuilen met studiemethode, timemanagement, schrijfvaardigheden en/of groepswerk.</li></ul>
<b>Studiebegeleiding</b> <b>Zelfregulerend leren</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Studiebegeleiding kan een hulp zijn om een realistische studieplanning op te stellen en een efficiënte organisatie van de studietijd te realiseren. Alsook om zelfregulerende vaardigheden aan te scherpen. Tijdens studiebegeleiding kan ook specifiek ingezet worden op technieken om hoofd- en bijzaken te onderscheiden en het structureren van leermaterialen. Leerdoelen en voorbeeldvragen kunnen een hulp zijn bij de verwerking van de leerstof en kunnen zelfteststrategieën en zelfsturing bevorderen.</li><li>• Het voorzien in feedback en inzet op zelfevaluatie en leerstrategieën, om te leren uit tegenvallende resultaten, kan ondersteunend zijn. Het is belangrijk om te leren om de studiemethode aan te passen indien nodig, te durven grenzen verleggen en te leren dat iets bereiken tijd en oefening kost.</li></ul>



<p><b>Psychosociale begeleiding</b></p> <p><b>Peer support</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aansluiting vinden met leeftijdsgenoten kan een uitdaging vormen. Cognitief sterke studenten kunnen een gevoel hebben van anders zijn door bijvoorbeeld andere interesses. Ze ondervinden bij jaargenoten soms misverstanden omtrent hoogbegaafdheid. Communicatie en ‘social talk’ worden soms als lastig ervaren en dit brengt onzekerheid en twijfel met zich mee. Er kunnen bijkomende problemen optreden zoals faalangst, stress, een kwetsbaar zelfbeeld of eenzaamheid. Het uiten van emoties en het formuleren van een hulpvraag kunnen moeilijk zijn.</li> <li>• Medewerkers van de studentenvoorzieningen bieden coaching voor psychosociale problemen. Contact met andere cognitief sterke studenten in de vorm van een groepsaanbod, samen studeersessies of mentorschap, kan ondersteunend zijn. Het laat toe dat cognitief sterke studenten zich erkend voelen, en het ‘anders zijn’ beter een plaats kunnen geven. Het kan ook het inzicht in het eigen functioneren bevorderen. Het kan belangrijk zijn om de student expliciet de boodschap te geven dat cognitief sterke studenten ook fouten mogen maken of ‘falen’.</li> </ul>
<p><b>Onderwijs- en examenmaatregelen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitief sterke studenten, en in het bijzonder cognitief sterke studenten met ontwikkelingsstoornissen kunnen specifieke uitdagingen in onderwijs- en examensituaties ondervinden. Onderwijs- en examenmaatregelen kunnen die ervaren drempels neutraliseren.</li> <li>• Via het <i>needs-assessment</i> kunnen de ondersteuningsnoden en de sterktes objectief in kaart worden gebracht. De Facts &amp; Figures fiche cognitief sterk functioneren kan ook ondersteunend zijn om samen met de student de belemmerende en faciliterende factoren in kaart te brengen.</li> </ul>

Tabel 4 - Begeleidingsinitiatieven cognitief sterke studenten

- [\*\*Fiche: Facts & Figures cognitief sterk functioneren\*\*](#)
- [\*\*Fiche: Needs assessment cognitief sterk functioneren\*\*](#)



## Professionele medewerkers en studenten

Het beleid en de opleiding spelen een belangrijke rol in de sensibilisering en de **professionalisering van medewerkers** over cognitief sterk functioneren (Wat betekent cognitief functioneren? Wat zijn cognitieve vaardigheden? Aan welke kenmerken kan je cognitief sterke studenten herkennen? Wat zijn effectieve interventies in de lespraktijk? Wat zijn belemmerende en faciliterende factoren?) Voorzie als instelling voor medewerkers de nodige **achtergrondinformatie, fiches, vormingen en intervisiemogelijkheden**. Ook studenten(vertegenwoordigers) zijn gebaat met vormingen over cognitief sterke studenten; in het bijzonder studenten in de lerarenopleidingen. Onderstaande materialen zijn direct implementeerbaar in de onderwijs- en begeleidingspraktijk, zowel naar medewerkers als studenten toe. Ook in het kader van psycho-educatiesessies voor studenten.

- [Fiche: Facts & Figures cognitief sterk functioneren](#)
- [Fiche: Aanbod cognitief sterke leerlingen: vakken in het hoger onderwijs](#)
- [Fiche: ABC- ondersteunend klimaat](#)
- [Fiche: Begeleiderskompas en groeigesprekken](#)
- [Ted Talk Cognitief sterk functioneren](#)
- [Online module op MoodSpace.be](#)
- [Need-assessment 'Cognitief sterk functioneren in het hoger onderwijs'](#)

Daarnaast is ook het inbouwen van een **intercollegiaal consult of een lerend netwerk** zinvol. Een intercollegiaal consult houdt in dat een aantal collega's met relevante expertise de vragen van medewerkers bespreken en adviseren. Dit consult kan de inclusievisie rond cognitief sterk functioneren versterken en een hefboom zijn om goede praktijken overdraagbaar te maken over opleidingen en diensten heen. Via het lerend netwerk van SIHO wordt intervisie en collegiaal consult op Vlaams niveau voorzien.



## Evalueer aanbod, visie en implementatie

Om een duurzaam inclusief beleid uit te bouwen, is het aangewezen om het aanbod, de visie en de implementatie op regelmatige tijdstippen te evalueren. Enkele richtlijnen voor de **evaluatie van het aanbod, de visie en de implementatie**:

- **Bevraag leerlingen en studenten.** Het is bijzonder zinvol om de opmerkingen en ervaringen van cognitief sterke studenten te inventariseren, bijvoorbeeld via focusgesprekken of na het afronden van begeleidingsgesprekken. Dit biedt waardevolle informatie over welke onderwijspraktijken en begeleidingsinitiatieven zij als faciliterend en belemmerend ervaren, of de procedures voldoende laagdrempelig zijn etc. Bevraag ook expliciet de ervaringen van leerlingen secundair onderwijs die vakken opnemen via een creditcontract.
- **Bevraag lesgevers en begeleiders.** Naast de student is het ook aangewezen om lesgevers en begeleiders op regelmatige tijdstippen te bevragen over hun ervaringen over de visie en het aanbod. Het is bijvoorbeeld zinvol om met lesgevers in te zoomen op diverse onderwijskundige aspecten, zoals differentiëren, zelfregulerend leren, motivatie, feedback geven etc. Het is ook waardevol om het aanbod begeleidingsinitiatieven te evalueren op vlak van inhoud, instroom en bereikte impact.

## Optimaliseer beleid en praktijk

Door tijd te nemen voor een **evaluatie** van het aanbod, de visie en de implementatie (fase 3) kunnen **kansen tot verbetering** worden geïdentificeerd en kunnen het beleid en de praktijk worden **geoptimaliseerd** (fase 4).

De informatie uit de evaluaties van diverse actoren zijn waardevolle input om de afspraken, procedures, randvoorwaarden en visie rond cognitief sterk functioneren te optimaliseren. Het is aangewezen om eventuele **knelpunten** die uit bevragingen naar boven komen, te **bespreken** zodat de **diverse actoren** hun aanpak kunnen optimaliseren.

Een goede methodiek om de interne procedures, het algemeen beleid en de kwaliteit rond cognitief sterke studenten verder te optimaliseren is om via **focusgesprekken** met studenten en lesgevers het aanbod en de procedures te evalueren en **concrete actiepunten** te identificeren. Focusgesprekken laten toe om in te zoomen op randvoorwaarden en onderwijsaanpak. Goede praktijken kunnen worden geïdentificeerd.

## Referenties

<sup>1</sup> Prodia. (2019). *Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren*.

Verschuieren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschuieren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Acco.

<sup>2</sup> Verschuieren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschuieren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Leuven: Acco.

<sup>3</sup> Ramos, A., De Fraine, B., & Verschuieren, K. (2019). Schoolloopbanen van cognitief begaafde leerlingen in Vlaanderen. *Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid*, 1(2), 23–33.

<sup>4</sup> Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Students*, 15(2), 119–147.

<sup>5</sup> Prodia. (2019). *Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren*.

<sup>6</sup> Verschuieren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschuieren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Leuven: Acco.

<sup>7</sup> Harder, B., Vialle, W., & Ziegler, A. (2014). *Conceptions of giftedness* and expertise put to the empirical test. *High Ability Studies*, 25(2), 83–120.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on

psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.

<sup>8</sup> Verschuieren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschuieren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Acco.

<sup>9</sup> Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Students*, 15(2), 119–147.

Heller, K. A. (2010). *Munich studies of giftedness*. (1st ed.). Münster, Deutschland: LIT Verlag.

Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.

<sup>10</sup> Jarosewich, T. Pfeiffer, S., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 322-226. <https://doi.org/10.1177/073428290202000401>

<sup>11</sup> Jarosewich, T. Pfeiffer, S., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 322-226. <https://doi.org/10.1177/073428290202000401>

<sup>12</sup> Verschuieren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschuieren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Leuven: Acco.

<sup>13</sup> Schneider, W. J., & 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* (3rd ed., pp. 99–144). The Guilford Press.

Wouters, S., Verschueren, K., & Resing, W. (2021). Intelligentiediagnostiek volgens het CHC-model: van theorie naar praktijk. In: W. Resing (Eds.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (pp.83-109). Antwerpen: Garant Uitgevers.

Prodia. (2019, 14 maart). *Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren*.

<sup>14</sup> Verschueren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Leuven: Acco.

<sup>15</sup> Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Students*, 15(2), 119–147.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.

<sup>16</sup> Verschueren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Leuven: Acco.

<sup>17</sup> Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Students*, 15(2), 119–147.

<sup>18</sup> Prodia. (2019). *Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren*.

<sup>19</sup> Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Students*, 15(2), 119–147.

<sup>20</sup> Heller, K. A. (2010). *Munich studies of giftedness*. (1st ed.). Münster, Deutschland: LIT Verlag.

<sup>21</sup> Wijnekus, M. & Pluymakers, M. (2016). In K. Verschueren & Koomen, H. (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: kind en context*. Antwerpen: Garant.

<sup>22</sup> Wijnekus, M. & Pluymakers, M. (2016). In K. Verschueren & Koomen, H. (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: kind en context*. Antwerpen: Garant.

<sup>23</sup> Heller, K. A. (2010). *Munich studies of giftedness*. (1st ed.). Münster, Deutschland: LIT Verlag  
Wijnekus, M. & Pluymakers, M. (2016). In K. Verschueren & Koomen, H. (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: kind en context*. Antwerpen: Garant.

<sup>24</sup> Wijnekus, M. & Pluymakers, M. (2016). In K. Verschueren & Koomen, H. (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: kind en context*. Antwerpen: Garant.

Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: a longitudinal study. *European Journal for High Ability*, 2, 174-188.

<sup>25</sup> Heller, K. A. (2010). *Munich studies of giftedness*. (1st ed.). Münster, Deutschland: LIT Verlag.

<sup>26</sup> Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480

<sup>27</sup> Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2023). A lifespan perspective on the importance of the basic psychological needs for psychosocial development. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of Self-Determination Theory*. Oxford University Press.

<sup>28</sup> Bruffaerts R, Mortier P, Auerbach RP, et al. (2019). WHO WMH-ICS Collaborators. Lifetime and 12-month

treatment for mental disorders and suicidal thoughts and behaviors among first year college students. *Int J Methods Psychiatr Res.*, 28 (2), e1764

Van Hees, V., Bruffaerts, R., Vansteenkiste, M., Flamant, N., Bootsma, E., Jansen, L. & Voorspoels, W. (2023). *Psychische gezondheid, basisbehoeften en studiemotivatie van studenten in het hoger onderwijs in Vlaanderen. Academiejaar 2022-2023*. In opdracht van de Vlaamse overheid: Brussel.

<sup>29</sup> Siegle, D. & McCoach, D.B. (2005) *Motivating gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.

<sup>30</sup> Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3-12.

Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54-67.

Tinto, T. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago. London: University of Chicago Press.

Ramos, A., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2019). Schoolloopbanen van cognitief begaafde leerlingen in Vlaanderen. *Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid*, 1(2), 23-33.

<sup>31</sup> Ramos, A., Venneman, S., Donche, V., & Verschueren, K. (2022). Factors Facilitating and Hindering the Transition to Higher Education for High-Ability Students. *Journal of College Student Development*, 63(3), 315-332.

<sup>32</sup> Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Students*, 15(2), 119-147.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.

<sup>33</sup> Ramos, A., Venneman, S., Donche, V., & Verschueren, K. (2022). Factors Facilitating and

Hindering the Transition to Higher Education for High-Ability Students. *Journal of College Student Development*, 63(3), 315-332. <https://doi.org/10.1353/csd.2022.0026>

<sup>34</sup> Prodia. (2019). *Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren*.

Verschueren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Leuven: Acco.

<sup>35</sup> Verschueren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Acco.

<sup>36</sup> Verschueren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Leuven: Acco.

<sup>37</sup> Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., & Worrell, F. C. (2020). Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for Within- and Cross-Domain Research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 691-722. <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>

<sup>38</sup> Jarosewich, T. Pfeiffer, S., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 322-226. <https://doi.org/10.1177/073428290202000401>

- <sup>39</sup> Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Students*, 15(2), 119–147.
- <sup>40</sup> Prodia. (2019). Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren
- <sup>41</sup> Verschuereen, K., Sypré, S., & Verhoeven, I. (2023). *Een verkenning van de onderwijsbehoeften van uitzonderlijke hoogbegaafde leerlingen*. Project Voorbeeldscholen voor Cognitief Sterk Functionerende leerlingen. KU Leuven.
- <sup>42</sup> Verschuereen, K., Sypré, S., & Verhoeven, I. (2023). *Een verkenning van de onderwijsbehoeften van uitzonderlijke hoogbegaafde leerlingen*. Project Voorbeeldscholen voor Cognitief Sterk Functionerende leerlingen. KU Leuven.
- <sup>43</sup> Verschuereen, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschuereen, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Acco.
- <sup>44</sup> Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480
- <sup>45</sup> Bruffaerts R, Mortier P, Auerbach RP, et al. (2019). WHO WMH-ICS Collaborators. Lifetime and 12-month treatment for mental disorders and suicidal thoughts and behaviors among first year college students. *Int J Methods Psychiatr Res.*, 28 (2), e1764
- Van Hees, V., Bruffaerts, R., Vansteenkiste, M., Flamant, N., Bootsma, E., Jansen, L. & Voorspoels, W. (2023). *Psychische gezondheid, basisbehoeften en studiemotivatie van studenten in het hoger onderwijs in Vlaanderen. Academiejaar 2022-2023*. In opdracht van de Vlaamse overheid: Brussel.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581.
- Tinto, T. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago. London: University of Chicago Press.
- Willems, J., Coertjens, L., & Donche, V. (2021). First-year students’ social adjustment process in professional higher education: key experiences and their occurrence over time. *European Journal of Psychology of Education*, 198.
- <sup>46</sup> Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581.
- Tinto, T. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago. London: University of Chicago Press.
- <sup>47</sup> Tinto, T. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago. London: University of Chicago Press.
- <sup>48</sup> Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581.
- Tinto, T. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago. London: University of Chicago Press.
- <sup>49</sup> Ramos, A., Venneman, S., Donche, V., & Verschuereen, K. (2022). Factors Facilitating and Hindering the Transition to Higher Education for High-Ability Students. *Journal of College Student Development*, 63(3), 315–332.
- <sup>50</sup> Verschuereen, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschuereen, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Leuven: Acco.

- <sup>51</sup> Ramos, A., Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., & Verschueren, K. (2021). Profiles of maladaptive school motivation among high-ability adolescents: A person-centered exploration of the Motivational Pathways to Underachievement model. *Journal of Adolescence* 88: 146–61.
- <sup>52</sup> Verschueren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V., (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 13-32). Leuven: Acco.
- <sup>53</sup> Ramos, A., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2019). Schoolloopbanen van cognitief begaafde leerlingen in Vlaanderen. *Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid*, 1(2), 23–33.
- <sup>54</sup> Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: *How the learning environment moderates the dynamics of self-concept*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334–349.
- <sup>55</sup> Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vogl, K., & Schneider, W. (2017). A Test of the Reciprocal-Effects Model of Academic Achievement and Academic Self-Concept in Regular Classes and Special Classes for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 103-116.
- Valentine, J. C., Dubois, D. L., Cooper, H. (2010). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement : A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 39(2), 1520.
- <sup>56</sup> Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44–58.
- <sup>57</sup> Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage ? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 8139, 1–20.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146–159. <https://doi.org/10.1177/0016986208315834>
- <sup>58</sup> Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3–12.
- <sup>59</sup> Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3–12.
- Sauder, A. (2009). Exploring Gifted Adults' Perception of Giftedness in their Pursuit of Graduate Education. [Master's Thesis, Faculty of Education, Brock University].
- <sup>60</sup> Sauder, A. (2009). Exploring Gifted Adults' Perception of Giftedness in their Pursuit of Graduate Education. [Master's Thesis, Faculty of Education, Brock University].
- <sup>61</sup> Lee, L. E., Rinn, A. N., Crutchfield, K., Ottwein, J. K., Hodges, J., & Mun, R. U. (2021). Perfectionism and the Imposter Phenomenon in Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 65(3), 220–234.
- <sup>62</sup> Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., & Köller, O. (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3), 631–669.
- <sup>63</sup> Robinson, N. M. (1997). The role of universities and colleges in gifted undergraduates. *Peabody Journal of Education*, 72, 217-236.
- Sauder, A. (2009). Exploring Gifted Adults' Perception of Giftedness in their Pursuit of Graduate Education. [Master's Thesis, Faculty of Education, Brock University].
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college



students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259–274.

<sup>64</sup> Ramos, A., & Verschueren, K. (2024). Math self-concept in the transition to secondary school: Developmental trends, predictors, and educational implications among high-ability and average-ability students. *Journal of School Psychology*, 103.

<sup>65</sup> Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167–190.

Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

<sup>66</sup> Siegle, D. & McCoach, D.B. (2005) Motivating gifted students. Waco, TX: Prufrock Press.

<sup>67</sup> Siegle, D. & McCoach, D.B. (2005) Motivating gifted students. Waco, TX: Prufrock Press.

<sup>68</sup> Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581.

<sup>69</sup> Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

<sup>70</sup> Ramos, A., Venneman, S., Donche, V., & Verschueren, K. (2022). Factors Facilitating and Hindering the Transition to Higher Education

Zeidner, M., & Stoeger, H. (2019). Self-Regulated Learning (SRL): A guide for the perplexed. *High Ability Studies*, 30(1-2), 9–51.

<sup>71</sup> Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students’ Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117–131.

Mendaglio, S. (2013). Gifted students’ transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3–12.

Ramos, A., Venneman, S., Donche, V., & Verschueren, K. (2022). Factors Facilitating and Hindering the Transition to Higher Education

<sup>72</sup> Ramos, A., Venneman, S., Donche, V., & Verschueren, K. (2022). Factors Facilitating and Hindering the Transition to Higher Education

<sup>73</sup> Peters, S. J. (2012). Underachievers : From Whose Perspective ? A Commentary on “Differentiating Low Performance of the Gifted Learner: Achieving, Underachieving, and Selective Consuming Students.” *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 10–13.

Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A Developmental, Person-Centered Approach to Exploring Multiple Motivational Pathways in Gifted Underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228.

Zeidner, M., & Stoeger, H. (2019). Self-Regulated Learning (SRL): A guide for the perplexed. *High Ability Studies*, 30(1-2), 9–51.

<sup>74</sup> Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

<sup>75</sup> Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54–67.

<sup>76</sup> Greene, M. (2006). Helping Build Lives: Career and Life Development of Gifted and Talented Students.

*Professional School Counseling*, 10(1), 34-42

Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54-

Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54-67.

<sup>77</sup> Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54-67.

<sup>78</sup> Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review*, 22(4), 217-224.

<sup>79</sup> Kerr, B. A., & Colangelo, N. (1988). The College Plans of Academically Talented Students. *Journal of Counseling & Development*, 67(1), 42-48.

<sup>80</sup> Ramos, A., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2019). Schoolloopbanen van cognitief begaafde leerlingen in Vlaanderen. *Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid*, 1(2), 23-33.

<sup>81</sup> Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford

Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.

<sup>82</sup> Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 16, 37-58.

Van Hees, V., Bruffaerts, R., Vansteenkiste, M., Flamant, N., Bootsma, E., Jansen, L. & Voorspoels, W. (2023). *Psychische gezondheid, basisbehoeften*

*en studiemotivatie van studenten in het hoger onderwijs in Vlaanderen. Academiejaar 2022-2023*. In opdracht van de Vlaamse overheid: Brussel.

<sup>85</sup> Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.

Baslanti, Ugur; McCoach, D. B. (2006). Factors Related to the Underachievement of University Students in Turkey. *Roeper Review*, 28, 210-215

<sup>84</sup> Ramos, A., Venneman, S., Donche, V., & Verschueren, K. (2022). Factors Facilitating and Hindering the Transition to Higher Education for High-Ability Students. *Journal of College Student Development*, 63(3), 315-332.

<sup>85</sup> Baslanti, Ugur; McCoach, D. B. (2006). Factors Related to the Underachievement of University Students in Turkey. *Roeper Review*, 28, 210-215

Hammond, D. R., McBee, M. T., & Hébert, T. P. (2007). Exploring the motivational trajectories of gifted university students. *Roeper Review*, 29(3), 197-205.

<sup>86</sup> Hammond, D. R., McBee, M. T., & Hébert, T. P. (2007). Exploring the motivational trajectories of gifted university students. *Roeper Review*, 29(3), 197-205.

Hébert, T. P., & McBee, M. T. (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 136-151.

<sup>87</sup> Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.

<sup>88</sup> Gómez-Arízaga, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2013). Am I That Talented? The experiences of gifted individuals from diverse educational backgrounds at the postsecondary level. *High Ability Studies*, 24(2), 135-151.

- <sup>89</sup> Gómez-Arízaga, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2013). Am I That Talented? The experiences of gifted individuals from diverse educational backgrounds at the postsecondary level. *High Ability Studies*, 24(2), 135–151.
- <sup>90</sup> Soenens, B., Vansteenkiste, M., Boncquet, M., Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2012). De rol van motivatie en welbevinden van cognitief begaafde leerlingen. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 47-70). Leuven: Acco.
- <sup>91</sup> Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 230–241
- <sup>92</sup> McRae, C. (2002). Addressing the social and emotional needs of gifted adolescents: implications for counsellors. *Alberta Counsellor*, 27(1), 16-21.
- Sauder, A. (2009). Exploring Gifted Adults' Perception of Giftedness in their Pursuit of Graduate Education. [Master's Thesis, Faculty of Education, Brock University].
- <sup>93</sup> Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 230–241
- <sup>94</sup> Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-Reported Versus Behavioral Self-Handicapping: Empirical Evidence for a Theoretical Distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981–991
- <sup>95</sup> Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 230–241.
- <sup>96</sup> Van Beveren, M.L, Van Malderen, E. & Boone, L. (2020) Protocolaire behandelingen voor kinderen met psychische klachten. In: Protocolaire behandelingen voor kinderen met psychische klachten, Herziene editie., C. Braet and S. Bögels, Eds. Boom, 2020, pp. 161–222.
- <sup>97</sup> Blackburn, A. C., & Erickson, D. B. (1986). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling & Development*, 64(9), 552–555.
- <sup>98</sup> Rice, K., Leever, B., John, C., & Porter, D. (2006). Perfectionism, Stress, and Social (Dis)Connection: A Short-Term Study of Hopelessness, Depression, and Academic Adjustment among Honors Students. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 524–534.
- <sup>99</sup> Greene, M. (2006). Helping Build Lives: Career and Life Development of Gifted and Talented Students. *Professional School Counseling*, 10(1), 34–42
- <sup>100</sup> Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., Preckel, F. (2020). Intellectual Giftedness and Multidimensional Perfectionism: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychology Review*, 32(2), 391–414.
- <sup>101</sup> Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Is intelligence related to perfectionism? Multidimensional perfectionism and parental antecedents among adolescents across varying levels of cognitive ability. *Journal of Personality*, 89(4), 652–671.
- <sup>102</sup> Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., Preckel, F. (2020). Intellectual Giftedness and Multidimensional Perfectionism: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychology Review*, 32(2), 391–414.
- Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Is intelligence related to perfectionism? Multidimensional perfectionism and parental antecedents among adolescents across varying levels of cognitive ability. *Journal of Personality*, 89(4), 652–671.
- <sup>103</sup> Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259

<sup>104</sup> Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.

Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259

Grauwet, E. (2017). Hoogbegaafdheid: mogelijkheden voor een centraal aanbod door dienst studieadvies. Unpublished manuscript. KU Leuven.

Keijsers, S. (2018). Hoogbegaafd op de universiteit: de vergeten leeftijd: onderzoek naar wat hoogbegaafde studenten aan de Universiteit Leiden zien als factoren die leiden tot vermindering van studiesucces en welbevinden. Unpublished manuscript. Universiteit Leiden.

<sup>105</sup> Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.

Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259

Grauwet, E. (2017). Hoogbegaafdheid: mogelijkheden voor een centraal aanbod door dienst studieadvies. Unpublished manuscript. KU Leuven.

Keijsers, S. (2018). Hoogbegaafd op de universiteit: de vergeten leeftijd: onderzoek naar wat hoogbegaafde studenten aan de Universiteit Leiden zien als factoren die leiden tot vermindering van studiesucces en welbevinden. Unpublished manuscript. Universiteit Leiden.

<sup>106</sup> van den Muijsenberg, E., Ramos, A., Vanhoudt, J., & Verschueren, K. (2021). Gifted University Students: Development and Evaluation of a Counseling Program. *Journal of College Counseling*, 24(3), 224-240.

<sup>107</sup> Reis, S., & McCoach (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where to go? *Gifted Children Quarterly*, 44, 153-170.

Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54-67.

Bruffaerts R, Mortier P, Auerbach RP, et al. (2019). WHO WMH-ICS Collaborators. Lifetime and 12-month treatment for mental disorders and suicidal thoughts and behaviors among first year college students. *Int J Methods Psychiatr Res.*, 28 (2), e1764

Van Hees, V., Bruffaerts, R., Vansteenkiste, M., Flamant, N., Bootsma, E., Jansen, L. & Voorspoels, W. (2023). *Psychische gezondheid, basisbehoeften en studiemotivatie van studenten in het hoger onderwijs in Vlaanderen. Academiejaar 2022-2023.* In opdracht van de Vlaamse overheid: Brussel.

<sup>108</sup> Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54-67.

Ferri, B., Gregg, N., & Synnove, J. Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 552-559

<sup>109</sup> Van den Muijsenberg, E., Ramos, A., Vanhoudt, J., & Verschueren, K. (2021). Gifted University Students: Development and Evaluation of a Counseling Program. *Journal of College Counseling*, 24(3), 224-240.

McClug, V., Wu, J., McCallum, R (2021). Academic success of general education college students scored to those screened as twice-exccetional and gifted. *Innovative Higher Education*, 46, 411-427.

<sup>110</sup> Desmet, O. A., Pereira, N., & Peterson, J. S. (2020). Telling a Tale: How Underachievement Develops in Gifted Girls. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 85-99.

McCoach, D. B., Siegle, D., & Rubenstein, L. D. V. (2020). Pay Attention to Inattention: Exploring ADHD Symptoms in a Sample of Underachieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 100-116.

Neihart, M. (2006). Dimensions of Underachievement, Difficult Contexts, and Perceptions of Self: Achievement/Affiliation Conflicts in Gifted Adolescents. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 28(4), 196-202.

<sup>111</sup> Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 54-67.

<sup>112</sup> Bauer, K. W., & Liang, Q. (2003). The effect of personality and precollege characteristics on first-year activities and academic performance. *Journal of College Student Development*, 44, 277-290.

<sup>113</sup> Hausmann, L. R., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in higher education*, 48, 803-839

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). "A real rollercoaster of confidence and emotions": Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567-581.

Tinto, T. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago. London: University of Chicago Press.

<sup>114</sup> Naylor, R., Baik, C., & Arkoudis, S. (2018). Identifying attrition risk based on the first year experience. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 328-342.

<sup>115</sup> Lavrijsen, J. & Verschueren, K. (2021). Sociaal emotioneel functioneren van cognitief begaafde jongeren en studenten.. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 33-46). Leuven: Acco.

<sup>116</sup> Gómez-Arízaga, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2013). Am I That Talented? The experiences of gifted individuals from diverse educational backgrounds at the postsecondary level. *High Ability Studies*, 24(2), 135-151.

<sup>117</sup> Janos, P. M., Robinson, N. M., & Lunneborg, C. E. (1989). Markedly early entrance to college: A multi-year comparative study of academic performance and psychological adjustment. *Journal of Higher Education*, 60(5), 495-518.

<sup>118</sup> Hammond, D. R., McBee, M. T., & Hébert, T. P. (2007). Exploring the motivational trajectories of gifted university students. *Roeper Review*, 29(3), 197-205.

<sup>119</sup> Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement-orientation model for gifted middle school students: an exploratory study. *Gifted child quarterly*, 58, 183-198.

<sup>120</sup> Lavrijsen, J. & Verschueren, K. (2021). Sociaal emotioneel functioneren van cognitief begaafde jongeren en studenten.. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 33-46). Leuven: Acco

<sup>121</sup> Southern, W.T., & Jones, E.D. (1991). *The Academic Acceleration of Gifted Children*.

Grauwet, E. (2017). Hoogbegaafdheid: mogelijkheden voor een centraal aanbod door dienst studieadvies. Unpublished manuscript. KU Leuven.

Keijsers, S. (2018). Hoogbegaafd op de universiteit: de vergeten leeftijd: onderzoek naar wat hoogbegaafde studenten aan de Universiteit Leiden zien als factoren die leiden tot vermindering van studiesucces en welbevinden. Unpublished manuscript. Universiteit Leiden

<sup>122</sup> Grauwet, E. (2017). Hoogbegaafdheid: mogelijkheden voor een centraal aanbod door dienst studieadvies. Unpublished manuscript. KU Leuven

- <sup>123</sup> Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117–131.
- Hébert, T. P., & McBee, M. T. (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 136-151.
- van den Muijsenberg, E., Ramos, A., Vanhoudt, J., & Verschueren, K. (2021). Gifted University Students: Development and Evaluation of a Counseling Program. *Journal of College Counseling*, 24(3), 224–240.
- <sup>124</sup> Sak, U. (2004). A Synthesis of Research on Psychological Types of Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XV(2), 70–79.
- <sup>125</sup> Mammadov, S., & Ward, T. J. (2023). Exploring the Relations Between Personality, Implicit Theories, and Subjective Well-Being Among High-Ability Undergraduate Students. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 28–43
- <sup>126</sup> Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581.
- <sup>127</sup> Ramos, A., Venneman, S., Donche, V., & Verschueren, K. (2022). Factors Facilitating and Hindering the Transition to Higher Education for High-Ability Students. *Journal of College Student Development*, 63(3), 315–332.
- <sup>128</sup> Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117–131.
- <sup>129</sup> Ramos, A., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2019). Schoolloopbanen van cognitief begaafde leerlingen in Vlaanderen. *Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid*, 1(2), 23–33.
- <sup>130</sup> Mammadov, S., & Ward, T. J. (2023). Exploring the Relations Between Personality, Implicit Theories, and Subjective Well-Being Among High-Ability Undergraduate Students. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 28–43.
- <sup>131</sup> Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2018). Do High-Achieving Students Benefit From Honors College Participation? A Look at Student Engagement for First-Year Students and Seniors. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(3), 217–241.
- <sup>132</sup> Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2018). Do High-Achieving Students Benefit From Honors College Participation? A Look at Student Engagement for First-Year Students and Seniors. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(3), 217–241.
- <sup>133</sup> Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.
- <sup>134</sup> Regeerakkoord Vlaamse Regering 2019-2024: Vlaamse regering 2019-2024, regeerakkoord (vlaanderen.be)
- <sup>135</sup> Binnen het Ondersteuningsbeleid Cognitief Sterk Functionerende Leerlingen, bouwen 20 Vlaamse ankerscholen vanaf het schooljaar 2023-2024 verder aan de lerende netwerken rond onderwijs aan cognitief sterk functionerende leerlingen, waarvan de basis werd gelegd tijdens het Project Voorbeeldscholen voor Cognitief Sterk Functionerende Leerlingen (November 2019 – oktober 2023). Doel is om zoveel mogelijk Vlaamse scholen (verder) op weg te helpen bij het uitbouwen van een kwaliteitsvol onderwijsaanbod en een goede ondersteuning van cognitief sterk functionerende leerlingen op school.
- <sup>136</sup> BVR 2023-Subsidie project ‘Ondersteuningsbeleid voor cognitief sterk functionerende leerlingen’ 2023-2024: beheersovereenkomst Interuniversitair expertisecentrum

<sup>137</sup> Prodia (2019). Mogelijke Maatregelen cognitief sterk functioneren. Specifiek Diagnostisch Protocol bij cognitief sterk functioneren.

<sup>138</sup> De regelgeving die hier van toepassing is, valt onder 'afwezigheden' (SO/2005/04, punt 2.2): 'Onder 'afwezigheid' dient zowel de fysieke afwezigheid op school van de leerlingen te worden verstaan als de gedeeltelijke afwezigheid bij het volgen van het gewone lesprogramma en de vervanging door een alternatief programma'. De leerling mag dus thuis werken. Ook al bepaalt de klassenraad autonoom het vervangend en individueel lesprogramma voor de vrijgestelde uren, de regelgeving voorziet momenteel niet in de mogelijkheid dat deze vervanging kan plaatsvinden buiten de reguliere onderwijstijd van de secundaire school. De leerling kan bijvoorbeeld geen muzieklessen volgen in het deeltijds kunstonderwijs als invulling van de vrijgekomen tijd. De concrete invulling van de vrijgestelde uren voor cognitief sterke leerlingen vormt geregeld voorwerp van vragen; op dit moment is nog niet alles even duidelijk. Mogelijks zal in de toekomst de regelgeving hierover meer verduidelijking bieden.

<sup>139</sup> Codex S.O., art. 136/6

<sup>140</sup> De flexibele trajecten zijn op verschillende plaatsen in de regelgeving terug te vinden: Besluit van de Vlaamse Regering van 17 december 2010 houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs (hierna: Codex Secundair Onderwijs); Besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2002 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs; Besluit van de Vlaamse Regering van 15 juli 2022 over de organisatie van het secundair onderwijs, wat leerlingen betreft. De regelgeving wordt toegelicht in de volgende ministeriële omzendbrieven: ministeriële omzendbrief SO 64 van 25 juni 1999 betreffende structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs; en de ministeriële omzendbrief SO/2005/04 van 8 juli 2005 betreffende

afwezigheden en in- en uitschrijvingen in het voltijds gewoon secundair onderwijs en het deeltijds secundair onderwijs.

<sup>141</sup> Codex SO 136.6 art SO/2005/04

<sup>142</sup> Codex SO 136.6 art SO/2005/04

<sup>143</sup> Deze definitie sluit aan op de omschrijving van handicap die gehanteerd wordt in het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (IRVPH) van 2006 en legt het accent op de interactie tussen persoonskenmerken, de beperking en maatschappelijke barrières. Artikel II.276, §3 expliciteert verder dat redelijke aanpassingen concrete maatregelen zijn, van materiële of immateriële aard, die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een persoon met een functiebeperking neutraliseren, die niet disproportioneel zijn en geen afbreuk doen aan de mogelijkheid de essentiële leerresultaten van de opleiding te bereiken. Verder stipuleert de Codex Hoger Onderwijs dat instellingen verplicht zijn om hieromtrent bepalingen op te nemen in het onderwijs- en examenreglement en daarbij ook de regels omtrent de interne proceduremogelijkheden bij een weigering van bepaalde aanpassingen moeten expliciteren.

<sup>144</sup> Vlaamse Vereniging van Studenten (2023). *Standpunt Excelleren in het hoger onderwijs*. Brussel: VVS.

<sup>145</sup> Er zijn verschillende versnellingen. Radicale versnelling houdt de combinatie van procedures in die ertoe leiden dat een leerling drie of meer jaren eerder dan gebruikelijk afstudeert. Meestal gebeurt deze versnelling in verschillende fasen, bijvoorbeeld een jaar versnellen op kleuterleeftijd, een aantal vakversnellingen en jaarversnellingen in basis- en secundair onderwijs. Bijvoorbeeld: een leerling is meerdere keren versneld gedurende de schoolloopbaan en start vroegtijdig op de leeftijd van 15 aan het hoger onderwijs.

<sup>146</sup> Universeel ontwerp houdt in dat producten, omgevingen, programma's en diensten worden ontworpen voor iedereen, zonder dat een speciaal ontwerp nodig is. Het neemt diversiteit en inclusie als uitgangspunten mee.

Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (2019). *Universeel ontwerp: van beleid naar praktijk*. Gent: SIHO

<sup>147</sup> KU Leuven (2023). *Handvatten lesopnames in de opleiding*. Leuven: KU Leuven.

<sup>148</sup> Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190.

Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

<sup>149</sup> Ramos, A., Venneman, S., Donche, V., & Verschueren, K. (2022). Factors Facilitating and Hindering the Transition to Higher Education

Zeidner, M., & Stoeger, H. (2019). Self-Regulated Learning (SRL): A guide for the perplexed. *High Ability Studies*, 30(1-2), 9-51.

<sup>150</sup> Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

<sup>151</sup> Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated

persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97-110.

<sup>152</sup> Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.

Baslanti, Ugur; McCoach, D. B. (2006). Factors Related to the Underachievement of University Students in Turkey. *Roeper Review*, 28, 210-215

<sup>153</sup> Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.

<sup>154</sup> Soenens, B., Vansteenkiste, M., Boncquet, M. Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2012). De rol van motivatie en welbevinden van cognitief begaafde leerlingen. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 47-70). Leuven: Acco.

<sup>155</sup> Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2018). Do High-Achieving Students Benefit From Honors College Participation? A Look at Student Engagement for First-Year Students and Seniors. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(3), 217-241.

<sup>156</sup> Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2018). Do High-Achieving Students Benefit From Honors College Participation? A Look at Student Engagement for First-Year Students and Seniors. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(3), 217-241.



<sup>157</sup> Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

<sup>158</sup> Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2018). Do High-Achieving Students Benefit From Honors College Participation? A Look at Student Engagement for First-Year Students and Seniors. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(3), 217-241.

<sup>159</sup> Smeets, S. (2021). Groepen en versnellen als interventie voor cognitief begaafde leerlingen. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 129-145). Leuven: Acco.

<sup>160</sup> Smits, T., & ECHO (2021). Differentiërend lesgeven in het hoger onderwijs: UAntwerpen: ECHO.

<sup>161</sup> Mammadov, S., & Ward, T. J. (2023). Exploring the Relations Between Personality, Implicit Theories, and Subjective Well-Being Among High-Ability Undergraduate Students. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 28-43.

<sup>162</sup> Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

<sup>163</sup> Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

<sup>164</sup> Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2010). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 1-13.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 81-112.

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 199-218.

<sup>165</sup> Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge

<sup>166</sup> Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Boncquet, M. Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2012). De rol van motivatie en welbevinden van cognitief begaafde leerlingen. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 47-70). Leuven: Acco.

<sup>167</sup> Soenens, B., Vansteenkiste, M., Boncquet, M. Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2012). De rol van motivatie en welbevinden van cognitief begaafde leerlingen. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 47-70). Leuven: Acco.

<sup>168</sup> Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190.

Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (pp. 93-108). Leuven: Acco.

