

Wat als de leer-KRACHT van een leerling geblokkeerd is?

Het verhaal van twee hoogbegaafde leerlingen

Kathleen Venderickx en Tessa Kieboom



Tessa
Kieboom



Kathleen
Venderickx

Tessa Kieboom is een autoriteit op het vlak van hoogbegaafdheid. Kathleen Venderickx heeft een internationaal topsportverleden. Samen leveren ze pionierswerk in de ontwikkeling, aanpak en begeleiding van hoogbegaafde jongeren en volwassenen. Ze zijn beiden bestuurder bij Exentra vzw en zijn als gastprofessor cotitularis van de Leerstoel Hoogbegaafdheid aan de UHasselt.

In 't kort

'Ga als ouder, leerkracht en hulpverlener op zoek naar hindernissen bij leerlingen om tot studeren te komen', bepleiten Kathleen Venderickx en Tessa Kieboom. Zij begeleiden kinderen en jongeren die hoogbegaafd zijn en vastzitten met studeren. Door aandacht te besteden aan die hindernissen, ontplooiën deze leerlingen hun leer-KRACHT opnieuw.

De praktijkervaring van Kathleen en Tessa leert dat sommige hoogbegaafde leerlingen moeilijkheden op school ervaren wanneer het op studeren aankomt. Voorbeelden hiervan zijn: niet kunnen omgaan met fouten, moeilijk een comfortzone kunnen verlaten, niet beseffen dat studeren tijd kost, moeilijk kunnen omgaan met stress en ervaren van druk. De reactie van ouders en school op hun studieproces bepaalt sterk of deze leerlingen al dan niet tot een gerichte studieaanpak zullen komen. Lees het verhaal van twee hoogbegaafde leerlingen die hun leer-KRACHT opnieuw ontwikkelden.



Foto: sharon-garcia-unsplash

Eva krijgt angst bij het idee een fout te maken op een toets. Tom heeft nooit geleerd dat studeren tijd kost en ontwikkelde geen goede studiemethodiek. Leerlingen als Eva en Tom ervaren hindernissen om tot studeren te komen. Hun kracht om te leren wordt geblokkeerd.

Maak kennis met Eva en Tom

Eva is een jongedame van 16 en zit in het vijfde jaar Latijn-Wiskunde. Al van in de lagere school behaalt Eva schitterende resultaten. Ze is een plichtsbewuste leerlinge. Ze studeert hard en veel voor school en heeft steeds minder tijd voor haar hobby's. Eva gaat graag naar school en ze vindt het helemaal niet erg dat haar vrije tijd vermindert. Ze wil mooie cijfers halen en heeft er geen probleem mee de bijhorende opoffering te doen. Ze behaalt uitzonderlijk eens een 7 en weet dan niet hoe met een dergelijk - voor haar tegenvallend - cijfer om te gaan. Ze ligt wakker als ze het gevoel heeft niet voldoende voorbereid te zijn voor een test. Geregeld blijft ze een aantal dagen thuis bij toetsen Latijn en Frans. De druk die ze ervaart, loopt dan te hoog op. Ze heeft het gevoel dat ze de stof onvoldoende beheerst om de herhalingstoets goed te doen. Haar stressniveau neemt

toe, ze slaapt slecht, is vermoeid en de dokter raadt aan een paar dagen rust te nemen.

Tom is een jonge kerel van 14 en zit in het derde jaar Sport-Wetenschappen. Hij is sportief, voetbalt zo vaak als hij kan en geniet van elke match. Tom heeft de lagere school als een feest ervaren. Hij heeft altijd gevoetbald, deed amper iets voor school, had mooie resultaten en veel vrienden. Thuis werd hij als lui bestempeld omdat hij weigerde enig school- en studiewerk ter harte te nemen. In het eerste jaar op de middelbare school koos Tom voor Latijn. Ook al behaalde hij nog behoorlijke cijfers, Latijn was duidelijk een vak waar de resultaten in dalende lijn gingen. Op het einde van het eerste jaar had Tom nog 66 % voor Latijn en stapte hij over naar het tweede jaar ASO zonder Latijn. Zijn ouders en leerkrachten zagen dit met lede ogen aan want ze weten dat Tom beter kan, dat hij niet studeerde voor Latijn en dat dit niet



Voor leerlingen die niet tot studeren komen, is het belangrijk om de hindernissen of embodio's in kaart te brengen en gericht aan te pakken.

had moeten gebeuren als hij wat meer moeite zou gedaan hebben. Ze vinden het jammer dat hij gestopt is met een richting waar hij zelf voor koos. Op het einde van het tweede jaar slaagde Tom met wisselende resultaten. Een tekort voor aardrijkskunde werd getolereerd en hij ging naar Sport-Wetenschappen. Bij de lesuren sport kan hij zich uitleven en is er motivatie, terwijl hij zich moedeloos voortsleept doorheen de theoretische vakken. Zijn kerstresultaten zijn voor wiskunde, Frans en geschiedenis ondermaats en het is niet zeker dat hij het huidige schooljaar succesvol zal afronden. De ouders zitten met hun handen in het haar, want wat ze ook doen, Tom doet niets voor school.



Eva en Tom leggen elk een heel ander schoolparcours af. Eva overtuigt iedereen en volgens haar omgeving bestaat er geen twijfel dat ze haar diploma zal halen. Tom loopt volgens zijn ouders en de school daarentegen duidelijk risico. Maar voor beide leerlingen, die hoogbegaafd zijn, is het van belang in kaart te brengen wat zich precies afspeelt. Naast het feit dat het van belang is een uitdagend aanbod aan hoogbegaafde leerlingen aan te reiken (1) met de bedoeling verveling en demotivatie tegen te gaan, dient er ook rekening te worden gehouden met mogelijke hindernissen bij het studeren. Het gaat om hindernissen of embodio's¹ die spelen in het hoofd van deze hoogbegaafde leerlingen en die mee verantwoordelijk zijn voor het al dan niet kunnen benutten van het aanwezige potentieel. Het is van belang om deze hindernissen in kaart te brengen en de leerling inzicht te geven in hoe ze een impact hebben op studeren. Op die manier wordt het voor de omgeving ook makkelijker om te kunnen inschatten hoe best te reageren.

Hoogbegaafd zijn en toch hindernissen om te studeren?

We horen wel vaker dat hoogbegaafde leerlingen nauwelijks inspanningen moeten leveren voor school (2) en dat studeren bij hen heel makkelijk gaat. Maar eigenlijk is het beter te zeggen dat ze meestal makkelijk resultaten behalen, want studeren komt hier heel vaak niet aan te pas. Die vlotheid om resultaten te behalen brengt hen in een comfortabele situatie. Terwijl andere leerlingen zwoegen voor de herhalingsstoets wereldoriëntatie en moeite hebben met de onverwachte toets wiskunde, fietsen zij blindelings doorheen dit parcours en leveren in de meeste gevallen meer dan behoorlijke tot schitterende resultaten af. Het is niet verwonderlijk dat wanneer dit je overkomt, je de tips die in de klas worden aangeboden om te leren leren, nutteloos en overbodig vindt. Herhalen, samenvattingen of schema's maken, mindmaps opstellen, kernwoorden markeren en structuur aanbrengen, waar is dat voor nodig?

Het is niet voor niets dat hoogbegaafdheid en studeren een lastige tandem kan worden: hoogbegaafde leerlingen hebben

vaak deze vaardigheden nog niet moeten toepassen. Door vaak te makkelijke leerinhouden in de basisschool te hebben gekregen, ontbrak de noodzaak om te studeren. De kans is echter heel reëel dat de vlotheid waarmee ze de resultaten behalen ergens onderweg in de schoolloopbaan sputtert. Dit betekent dat de hoogbegaafde leerling op dat moment heel andere automatismen moet aanleren. Oude gewoontes en ervaringen leveren namelijk geen zelfde succes meer op. De grote valkuil die gaapt, is de reactie van de omgeving. Negatieve reacties zoals verwijten, straffen of veroordelen zijn vaak nefast. Verantwoordelijkheid wegnemen of eigenaarschap overnemen, is evenmin gewenst. De ontbrekende schakel blijft steeds het inleven in de situatie van de hoogbegaafde leerling. Wat betekent het voor de leerling zelf om vlot resultaten te behalen? Welke mentale impact heeft dit op zijn verdere ontwikkeling? Wat betekent leren voor hém? Willen we studeren bij hoogbegaafde leerlingen tot een succes maken, dan is inzicht in deze mentale processen noodzakelijk (3).

Moeilijk met fouten omgaan

Wat is je reactie als je een fout dreigt te maken? Wat doe je als je het gevoel hebt niet hetzelfde niveau te kunnen halen als je gewend bent? Hoe voelt het als je denkt dat je foutenlast groter zal worden? Het idee mogelijk een fout te kunnen maken, geeft Eva angst. Ze is helemaal niet vertrouwd met het maken van fouten. Door de vlotheid waarmee ze in de basisschool resultaten behaalde, heeft ze te weinig geleerd hoe ze moet omgaan met een fout. De angst om fouten te maken neemt daardoor steeds meer toe waardoor ze alles in het werk zal stellen om het maken van een fout zo veel als mogelijk te vermijden (4). Op die manier heeft deze hindernis zich meer en meer bij Eva geïnstalleerd. Ook de omgeving behoedt Eva vaak voor het maken van een



Hoogbegaafde leerlingen die het zelf belangrijk vinden om hoge prestaties te behalen, zijn vatbaar voor de hindernis overpresteren.

fout. Ouders zien haar worstelen als het toch eens gebeurt en proberen haar er heel goedbedoeld voor te beschermen.

Overpresteren

Eva lijdt onder de druk die de hindernis overpresteren met zich meebrengt. Ze is het gewoon om altijd hoge resultaten te behalen. Ze is het de normaalste zaak van de wereld gaan vinden en wil dit graag zo behouden. Haar hele omgeving raakt ook gewend aan haar schitterende rapporten en ze wordt steeds aangemoedigd dit zo te houden. Daardoor krijgt Eva ook heel lovende commentaren zoals 'jij kan later alles studeren wat je maar wilt', 'prachtige resultaten die jij behaalt, doe zo verder', 'jij bent onze beste leerlinge sinds jaren' en ga zo maar door.

De commentaren van haar omgeving zijn heel begrijpelijk en Eva neemt ze met plezier in ontvangst. Tegelijk ervaart ze echter ook steeds meer inwendige druk. Het gevoel bekruipt haar dat ze niet meer alleen zelf schitterende resultaten verwacht, maar dat haar omgeving deze verwachting ook heeft. Wetende dat Eva al last heeft van een 7 op haar rapport, zal ze in overdrive gaan om te kunnen blijven presteren. Hoogbegaafde leerlingen die het zelf belangrijk vinden om hoge prestaties te behalen, zijn vatbaar voor de hindernis overpresteren. Hierdoor gaan ze steeds meer tijd aan studeren spenderen. Hobby's en andere leuke vrijetijdsbestedingen worden afgebouwd en studeren wordt de absolute hoofdactiviteit. Deze plichtsbewuste studiehouding wordt door de ouders en de school van Eva als zeer voorbeeldig ervaren, terwijl het stressniveau van Eva stilaan een onhoudbare hoogte aanneemt.

Niet beseffen dat studeren tijd kost

Door de vlotheid waarmee Tom door de basisschool is gegaan, heeft hij niet geleerd dat studeren tijd kost. Hij heeft ervaren dat als hij aandachtig is tijdens de les en hij thuis snel eens leest waarover de leerstof gaat, hij het meteen kan. Dit is een automatisme dat hij zich eigen heeft gemaakt waardoor hij niet beseft dat het tijd kost om iets te bereiken.

¹ Embodio is afkomstig van het Griekse woord εμπόδιο (empódio) en betekent hindernis of barrière. De term is geïntroduceerd in het boek 'Meer dan intelligent' van de auteurs van dit artikel.



Wat is Exentra?

Exentra is het expertisecentrum rondom hoogbegaafdheid. Het is gespecialiseerd in het werken met hoogbegaafde kinderen, jongeren en volwassenen, én hun omgeving (ouders en scholen). Exentra organiseert diverse kortlopende opleiding- en coachingstrajecten voor de hoogbegaafde zelf. Daarnaast verzorgt Exentra oudercursussen en heeft het een vierjarige opleiding voor basisscholen aangaande de aanpak van sterke en hoogbegaafde leerlingen op school. Ook middelbare scholen kunnen bij Exentra terecht voor diverse opleidingsmodules verspreid over meerdere schooljaren. Meer info is te vinden op www.exentra.be.

De Leerstoel Hoogbegaafdheid aan de UHasselt heeft de effecten van de opleiding die Exentra vzw aanbiedt aan scholen wetenschappelijk in kaart gebracht (Vreys et. al., 2017). Daaruit blijkt oa.:

Positieve effecten op de leerkrachten:

- Meer vertrouwen bij onderwijsinterventies voor hoogbegaafde leerlingen in de klas
- Een aanzienlijke toename in expertise bij het aanbieden van differentiatie naar boven toe
- Leerkrachten geven aan meer tijd te hebben voor de zwakkere leerlingen in de klas eens de differentiatie voor sterke en hoogbegaafde leerlingen op punt staat.

Positieve effecten op de leerlingen:

- Een grote leerhonger voor de differentiatietaken
- Minder verveling
- Toename van zelfvertrouwen
- Betere werkhouding
- Positieve evolutie in gedrag
- Verbetering van het welbevinden

Het is niet vreemd dat wanneer Tom plots 200 woorden Latijn moet leren, zijn aangeleerd automatisme hem niet echt vooruit zal helpen. Een uitgebreide woordenlijst Latijn kan hij niet leren door alleen aandachtig te zijn tijdens de les en er thuis eens voor vijf minuten naar te kijken. Er wordt verwacht dat hoogbegaafde jongeren wel spontaan meer tijd zullen besteden aan een woordenlijst, maar dit is gezien de hindernis niet altijd het geval. Sommigen doen dit wel vanuit zichzelf, maar heel wat anderen besluiten dat Latijn te veel en te zwaar is en dat ze

niet verstandig genoeg zijn om Latijn te doen. De ouders van Tom interpreteren dit proces als dat hij lui is en geen moeite wil doen. Ze belasten hem meermaals met de opmerking dat hij op die manier niet zal slagen. Een verwijtende en veroordelende opmerking is meteen het gevolg. Tom begrijpt er echter helemaal niets van. Hij voelt zich aangevallen en niet begrepen en de kans is heel reëel dat hij weerbarstig of onverschillig wordt. Hij beseft niet dat studeren tijd kost en hem daarvoor als lui bestempelen, is nefast.



De grote valkuil die gaapt, is de reactie van de omgeving.

Een lege toolbox

Een andere hindernis die vaak het benutten van potentieel verhindert, is een lege toolbox, zoals bij Tom het geval is. Het beheersen van een studiemethodiek ontbreekt in de toolbox van Tom. In de basisschool had hij geen boodschap aan studietips, waardoor hij nooit geoefend heeft met het gebruik ervan. Op de middelbare school heeft hij er al meerdere malen nood aan gehad, maar hij weet niet hoe het aan te pakken. Hij heeft de nodige tools niet paraat en de moed ontbreekt hem steeds meer om de vaardigheden die nodig zijn om te studeren onder de knie te krijgen. Hij gelooft niet meer in wat hij kan.

Als Tom ten volle zou beseffen dat dit nu net de hindernis is waar hij tegenaan loopt en dat ook op het vlak van studiemethodiek oefening kunst baart, kan hij nog perfect tot studeren komen. Jammer genoeg reageert de omgeving ook hierbij ongepast. Zijn lege toolbox wordt opnieuw verward met luiheid. Tom voelt toenemend onbegrip.

Begeleiding van Eva

Eva heeft gaandeweg een aanzienlijke faalangst ontwikkeld. Daardoor ervaart ze een zeer hoog stressniveau wanneer ze prestaties moet tonen, vooral voor vakken waarvan ze niet overtuigd is dat ze een naar haar gevoel voldoende hoog resultaat zal behalen. De stress overmant haar, waardoor ze heel wat stressgerelateerde klachten ervaart. Een toets uitstellen of een aantal dagen thuis rust nemen is geen gewenste reactie hierop. Uit ervaring weten we dat dit proces steeds erger wordt, waardoor stress toeneemt in plaats van afneemt.

Eva werd uiteindelijk na psychosomatische klachten door haar huisarts doorverwezen naar Exentra (zie kader). We hebben Eva en haar ouders inzicht gegeven in de hindernissen 'angst om een fout te maken' en 'overpresteren'. Op die manier wordt duidelijk dat de test durven afleggen veel

belangrijker is dan het resultaat dat ze mogelijk behaalt. Hier geldt absoluut het motto 'meedoen is belangrijker dan winnen'. Alles dient in het werk te worden gesteld om Eva toch de test te laten afleggen, ongeacht het resultaat. Dit geeft haar in eerste instantie nog meer stress, maar het is een hindernis die ze moet leren nemen in plaats van er van weg te lopen. Enkel op die manier kan ze leren met dit stressgevoel om te gaan (coping aanleren) en zal er gaandeweg meer geruststelling komen (5).

De twee eerste keren hebben de ouders hemel en aarde verzet om Eva toch naar school te laten gaan. De school was op de hoogte en de leerlingbegeleider heeft de test in een apart lokaal door Eva laten afleggen. Tot Eva's verwondering bleek ze op de test een 9/10 te scoren. Dit had ze helemaal niet verwacht, want door toch de test af te leggen, had ze er minder tijd aan kunnen spenderen dan wanneer ze uitstel door een doktersattest had kunnen krijgen. Daardoor was ze echt overtuigd dat ze het niet goed zou doen. Niets bleek minder waar te zijn.

Op die manier wordt de hindernis 'overpresteren' ook meteen aangepakt, want daardoor heeft ze ervaren dat ook minder studietijd prima resultaten kan opleveren. Gelukkig kwam de eerste keer een 9 uit de bus en geen 7. Gaandeweg sloop er wel eens een 7 tussen en daar blijft Eva het moeilijk mee hebben. Maar ze kan het nu cognitief wel plaatsen. Stilaan is Eva met de aanpak vertrouwd geraakt, waardoor ze heel wat minder stress ervaart, heel wat minder angst om te falen heeft en haar boeken 's avonds al eens wat sneller durft dicht te slaan dan voorheen het geval was.

Bij Eva pasten we deze aanpak toe in het vijfde jaar secundair onderwijs. Eerder op de lagere school had dit ook al een aangewezen strategie geweest. Eva was

immers een plichtbewuste leerling die steeds deed wat de juf of de meester vroeg, ook op studievak. De studieplanning die ze in het vijfde en het zesde leerjaar kreeg ter voorbereiding van de grote toetsen met kerst en einde schooljaar, werkte Eva steeds nauwgezet af, ook al zat er een gemiddelde studietijd in opgenomen die meer tijd in beslag nam dan Eva strikt genomen nodig had. Toen ging Eva al overpresteren en werd toegestaan dat ze niet naar de jeugd Beweging ging omdat er de dag nadien een toets gepland stond. Een andere reactie op de hindernis overpresteren had haar toen al kunnen helpen.

Begeleiding van Tom

Op het moment waarop duidelijk werd dat Tom met zijn aangeleerd automatisme niet meer tot het beheersen van de Latijnse woordenlijst kwam, had een begripsvolle reactie van de omgeving behulpzaam geweest. Zelf had hij toen al het gevoel dat hij het niet kon. De ouders bevestigden dit door te zeggen dat het zo niet zou lukken en dat hij lui was. Tom had op dat moment echter nood aan vertrouwen en aan inzicht in de hindernissen 'iets bereiken kost tijd' en 'een lege toolbox'.



Toms lege toolbox wordt verward met luiheid.



Foto: lonely-planet-unsplash

Tom is na de kerstperiode in het derde jaar secundair onderwijs bij Exentra terechtgekomen na een tip van de lerares wiskunde die zelf een hoogbegaafde dochter heeft en veel in Tom herkende. Tom was er na de kerstexamens van overtuigd dat hij het allemaal niet kon. We zijn dan met alle partijen (Tom, ouders, school, CLB) rond de tafel gaan zitten. Tijdens deze gesprekken werd het duidelijk dat Tom een grote interesse heeft in geschiedenis. De relatie met de leraar geschiedenis is echter vertroebeld en zijn resultaten zijn ondermaats voor dit vak. Tom zou geschiedenis sneller willen leren, hij zou er meer willen van weten en zich minder vervelen tijdens de les. We stelden voor een experiment uit te voeren waarmee alle partijen akkoord gingen. Tom heeft nood aan een voorwerp waarop hij studietechnieken kan oefenen. Bovendien is de motivatie om te leren studeren groter bij een vak dat hem interesseert. Ons experiment bestaat erin dat Tom de leerstof geschiedenis zelf verwerkt. De leerlingbegeleider treedt op als coach bij het oefenen van studietechnieken. Wanneer Tom de leerstof van drie hoofdstukken onder de

knie heeft, wordt een test afgenomen. Bij succes valt de gekende leerstof weg en bij mislukking wordt bekeken wat bijgestuurd moet worden, wat fout/goed ging en kan hij ook een nieuwe kans krijgen.

De test was succesvol, waardoor Tom terug het gevoel kreeg dat hij iets kan en zijn zelfvertrouwen toenam. Voor de resterende leerstof geschiedenis van het betreffende jaar is hetzelfde systeem toegepast. Ook dit keer met succes. Tom was sneller met de leerstof klaar dan zijn klasgenoten, waardoor er nog tijd over was om een project uit te werken over de Gouden Eeuw, een thema dat hem uitermate interesseert.

Tom heeft nu zijn toolbox aangevuld met een efficiënte studiemethodiek en heeft geleerd dat het tijd kost om iets te bereiken. Met wisselend succes heeft hij zijn nieuw aangeleerd automatisme ook kunnen toepassen op andere vakken. Hij heeft op het einde van het derde jaar een A-attest behaald en heeft er nog een heel fijn contact met de leraar geschiedenis aan overgehouden.

Breng hindernissen in kaart

Voor (hoogbegaafde) leerlingen die niet tot studeren komen, is het belangrijk om de hindernissen of embodio's (6) in kaart te brengen en gericht aan te pakken. Bovendien moet worden gekeurd aan het verwachtingspatroon van zowel de jongere zelf als zijn omgeving. Tot slot dient goed nagedacht te worden over de feedback die vanuit de omgeving wordt gegeven. Vaak speelt zich binnen de leerling een heel ander patroon af dan wat de buitenwereld ziet. Er is dan heel wat nodig om het potentieel van deze leerlingen te benutten. Daarom mag de ontwikkeling van hun denktalent, net zoals bij alle leerlingen, niet aan het toeval overgelaten worden.



De ontbrekende schakel blijkt steeds het inleven in de situatie van de hoogbegaafde leerling.

Meer lezen over hoogbegaafdheid?

Kieboom, T., & Venderickx, K. (2016). Begaafdheid als zijnsfactor. *De Gids over hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*, 37-45. Nieuwolde: Leukernu.

Neihart, M. (2008). *Peak performance for smart kids*. Texas: Prufrock Press.

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., & Worrell, F.C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93, 143-152.

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., & Worrell, F.C. (2015). Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains. *High Ability Studies*, 26 (2), 195-210.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-169.

Rimm, S. (2008). *Why bright kids get poor grades*. Wilmot: Great Potential Press.

Salmela, M., & Määttä, K. (2015). Even the best have difficulties: A study of Finnish straight-A graduates' resource-oriented solutions. *Gifted child quarterly*, 59 (2), 124-135.

Subotnik, R. (2014). Psychosocial strength training the missing piece in talent development. *Gifted child today*, 38(1), 41-48.

Venderickx, K., & Kieboom, T. (2016). Sociaal-emotionele ontwikkeling. *De Gids over hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*, 101 – 109. Nieuwolde: Leukernu.

Vreys, C., Ndungbogun, G.N., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2017). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 04/03/2017, 1-20.

Webb, J. (2013). *A parent's guide to gifted children*. Wilmot: Great Potential Press.

Referenties

- (1) Kieboom, T. (2015). *Hoogbegaafd, als je kind (g)een Einstein is*. Tielt: Lannoo.
- (2) Cross, T.L. (2014). Social emotional needs. The effects of educational malnourishment on the psychological well-being of gifted students. *Gifted Child Today*, 37(4), 264-265.
- (3) Dixson, D.D., Worrell, F.C., Olszewski-Kubilius, & Subotnik, R.F. (2016). Beyond perceived ability: the contribution of psychosocial factors to academic performance. *New York Academy of Sciences*, 1377, 67-77.
- (4) Dweck, C. (2011). *Mindset: de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: S.W.P.
- (5) Haberman, S. (2015). Don't stress: What do we really know about teaching gifted children to cope with stress and anxiety? *Gifted and talented international*, 30, 146-151.
- (6) Kieboom, T. & Venderickx, K. (2017). *Meer dan intelligent*. Tielt: Lannoo.