Hoogbegaafde Studenten aan het woord: Een Kwalitatief Onderzoek naar Onderwijsbehoeften, Motivatie en Welzijn in het Hoger Onderwijs

Sandra Veenstra (S3799166)
Masteropleiding Orthopedagogiek, Faculteit GMW, Rijksuniversiteit Groningen
Masterthese Orthopedagogiek (PAMA5166)
Begeleiders: dr. A. Menninga & dr. W.J. Post
Tweede beoordelaar: N. Frans
Datum: mei 2025
Aantal woorden: 9964

Samenvatting

Ondanks dat hoogbegaafde studenten sterke cognitieve capaciteiten bezitten, ervaren ze in het hoger onderwijs regelmatig psychologische uitdagingen, zoals demotivatie, stress en sociale isolatie. In vergelijking met het primair en voortgezet onderwijs bestaat een gebrek aan onderzoek over hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs, terwijl dit essentieel is om passende ondersteuning te ontwikkelen. Dit kwalitatieve onderzoek richt zich daarom op het vergroten van het inzicht in de ervaringen, uitdagingen en behoeften van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs, door de lens van de Zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000). Via semigestructureerde interviews met negen hoogbegaafde studenten is onderzocht hoe zij de basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid ervaren en welke invloed dit heeft op hun motivatie en welzijn. De resultaten benadrukken dat autonomie in het leerproces, uitdagende en complexe leerstof, en sociale verbondenheid cruciaal zijn voor de motivatie en het welzijn. Dit ondersteunt het idee dat het voldoen aan psychologische basisbehoeften essentieel is voor het floreren van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs. De bevindingen dragen bij aan een dieper begrip van de complexe uitdagingen die deze groep ervaart en bieden handvatten voor gerichte interventies.

Sleutelwoorden: Hoogbegaafdheid, Hoger Onderwijs, Zelfdeterminatietheorie, Motivatie, Welzijn

Abstract

Although gifted students possess strong cognitive abilities, they frequently face psychological challenges in higher education, such as demotivation, stress, and social isolation. Compared to primary and secondary education, there is a notable lack of research on giftedness in higher education. This qualitative study aims to fill this gap by gaining insight into the experiences, challenges and needs of gifted students in higher education through the lens of Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000). Using semi-structured interviews with nine gifted students, this study explores how they experience the basic psychological needs of autonomy, competence and relatedness, and how these needs influence their motivation and well-being. The results highlight that autonomy in the learning process, challenging and complex study material, and social connectedness are crucial for both motivation and well-being. These findings support the notion that fulfilling basic psychological needs is essential for the flourishing of gifted students in higher education. This study contributes to a deeper understanding of the complex challenges faced by this group and provides guidance for targeted interventions.

Keywords: Giftedness, Higher Education, Self-Determination Theory, Motivation, Well-being

Inhoudsopgave

Samenvatting 2

Abstract 3

Inleiding en Theoretische Verkenning 5

Resultaten 15

Conclusie en Discussie 25

Referenties 32

Bijlagen 39

Bijlage 1. Stellingen hoogbegaafdheid 39

Bijlage 2. Interviewleidraad 40

Bijlage 3. Codeboek 44

Inleiding en Theoretische Verkenning

De laatste tien tot vijftien jaar is er toenemende bezorgdheid over het psychologisch welzijn van hoogbegaafde studenten[1] in het hoger onderwijs (Cross, 2020). Hoewel hoogbegaafdheid meestal wordt geassocieerd met goede prestaties, blijkt uit praktijkervaringen dat hoogbegaafde studenten regelmatig tegen belemmeringen aanlopen in het hoger onderwijs (Conejeros-Solar & Gomez-Arizaga, 2015; Van Houten, 2024). Zo blijkt uit een recent artikel van NHL Stenden (2025) dat veel hoogbegaafde studenten zich niet gezien of begrepen voelen in hun leeromgeving, moeite hebben met sociale aansluiting en vastlopen door een gebrek aan passende ondersteuning. Het ontbreken van (h)erkenning van hun specifieke behoeften kan leiden tot demotivatie, onderpresteren en zelfs studie-uitval. Ondanks deze signalen is er nog weinig empirisch onderzoek gedaan naar de ervaringen van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs en hun specifieke behoeften (Ballast, 2013; Diepstraten et al., 2021; Kooijman – Van Thiel et al., 2014; Rinn & Plucker, 2019).

Aangezien eerdere bevindingen wijzen op het belang van autonomie, uitdaging en verbondenheid voor hoogbegaafde studenten (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Diepstraten et al., 2021), vormt de Zelfdeterminatietheorie (ZDT; Ryan & Deci, 2000) een waardevol kader om hun motivatie en welzijn beter te begrijpen (Gillet et al., 2019; Teuber et al., 2021). Dit onderzoek verkent daarom de ervaringen van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs door de lens van de ZDT, met specifieke aandacht voor hun uitdagingen en behoeften. Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan de kennis over de ervaringen van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs, zodat het onderwijs beter op hun behoeften kan worden afgestemd.

Definitie van Hoogbegaafdheid

Een internationale consensus over de definitie van hoogbegaafdheid ontbreekt (Carman, 2013). Hoogbegaafdheid is een complex en dynamisch construct, waarvan de interpretatie kan verschillen per cultuur (Phillipson & McCann, 2007). Vroeger werd hoogbegaafdheid dikwijls als synoniem voor een hoog IQ gezien, maar onderzoekers zoals Gagné (2000), Gardner (1983; 2016), Renzulli (1986; 2005) en Sternberg (1985; 2005) zijn het erover eens dat de definitie van hoogbegaafdheid verder gaat dan een hoge score op een IQ-test. Zij definiëren hoogbegaafdheid als een combinatie van meerdere aspecten, waaronder

[1] In dit onderzoek worden met ‘hoogbegaafde studenten’ ook studenten met kenmerken van hoogbegaafdheid bedoeld. Vanwege variatie in definities wordt voor de leesbaarheid één term gebruikt.

creativiteit, motivatie, taakgerichtheid, sociale vaardigheden en het vermogen om talenten op verschillende gebieden te ontwikkelen.

Hoogbegaafdheid wordt meestal, met behulp van verschillende methoden zoals een IQ-test en kwalitatieve beoordelingen door leraren en ouders (Jung & Hay, 2018), in de basisschoolperiode vastgesteld (Mollenkopf et al., 2021). Studenten die als kind niet getest zijn, kunnen mogelijk toch hoogbegaafd zijn, zonder dat dit officieel is vastgesteld. Daarom wordt in dit onderzoek geprobeerd hoogbegaafdheid te identificeren aan de hand van de mate waarin studenten kenmerken van hoogbegaafdheid ervaren. Op deze manier kunnen ook studenten zonder officiële classificatie worden meegenomen als hoogbegaafd.

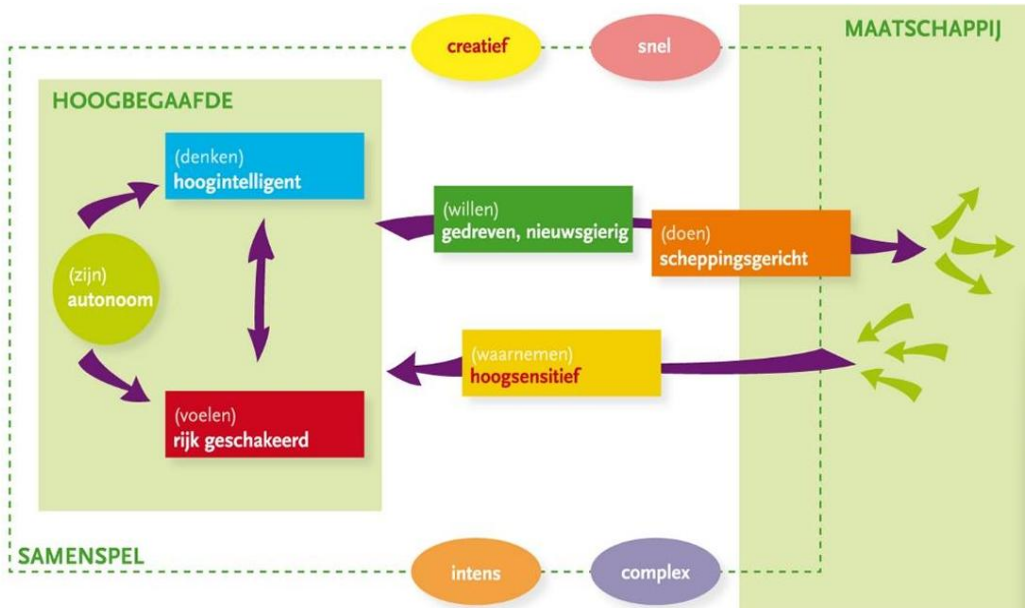
Voor het vaststellen van deze kenmerken is het Delphimodel van Hoogbegaafdheid (Kooijman – Van Thiel, 2008) als uitgangspunt genomen. Dit model is specifiek gericht op de Nederlandse context en is ontwikkeld voor én door hoogbegaafde volwassenen. Het sluit daarmee goed aan bij de doelgroep: hoogbegaafde studenten. Het model is weergegeven in Figuur 1. Volgens het Delphimodel van Hoogbegaafdheid worden hoogbegaafden gekenmerkt door autonomie: ze zijn onafhankelijk en vormen hun eigen oordelen. Daarnaast is hun denken zeer intelligent en multidimensionaal, wat betekent dat ze op meerdere niveaus tegelijk denken en patronen snel doorzien. Ook hun gevoel is complex en veelzijdig, vaak gekleurd door rijke verbeelding en gevoeligheid. Het zijn doorgaans nieuwsgierige en gepassioneerde mensen, die graag nieuwe dingen ontdekken en creëren. Ten slotte zijn hoogbegaafden snel in hun denken en doen, beleven zij alles intens en functioneren zij op een complex niveau (Van Thiel et al., 2019). De kenmerken uit het model vormen het uitgangspunt om beter te begrijpen hoe hoogbegaafdheid zich uit binnen de context van het hoger onderwijs.

Hoogbegaafdheid in het Hoger Onderwijs

Hoogbegaafde studenten onderscheiden zich van hun niet-hoogbegaafde medestudenten door hun uitzonderlijke cognitieve capaciteiten. Hoogbegaafden verwerken informatie doorgaans sneller en diepgaander en hebben minder herhaling nodig om leerstof te beheersen (Coleman et al., 2007). Deze cognitieve voorsprong gaat vaak samen met een asynchrone ontwikkeling, waarbij hun intellectuele groei sneller verloopt dan hun emotionele en sociale ontwikkeling (Cross & Cross, 2015). Dit kan ertoe leiden dat zij zich onbegrepen voelen, zich anders voelen dan hun leeftijdsgenoten en moeite hebben om aansluiting te vinden. Als gevolg hiervan ervaren hoogbegaafde studenten relatief vaker eenzaamheid en sociale uitsluiting, wat het risico op sociaal-emotionele problemen vergroot (Blaas, 2014).

Figuur 1

Het Delphi-model van Hoogbegaafdheid



Noot. Overgenomen uit *Hoogbegaafd. Dat zie je zó! Over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden*, door M.B.G.M. Kooijman-van Thiel (Red.), 2008, OYA Productions.

Naast cognitieve verschillen, vertonen veel hoogbegaafde studenten psychologische kenmerken zoals hoogsensitiviteit, intensiteit en perfectionisme. Deze eigenschappen maken hen vatbaar voor stress, faalangst en depressieve klachten (Cross & Cross, 2015; Rinn & Plucker, 2019). Hoewel stress, angst en depressie ook bij niet-hoogbegaafde studenten kunnen voorkomen, lijken deze problemen bij hoogbegaafde studenten eerder op te treden en intensiever te worden ervaren (Cross & Cross, 2015; Suyitno et al., 2024).

Deze cognitieve en psychologische kenmerken beïnvloeden het studieproces en de motivatie van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs. Ze zijn meestal sterk afhankelijk van externe factoren, zoals voldoende academische uitdaging en sociale steun, om gemotiveerd en betrokken te blijven bij hun studie (Rinn & Plucker, 2019). Daarnaast ervaren veel hoogbegaafde studenten praktische moeilijkheden, bijvoorbeeld bij studieplanning, het stellen van prioriteiten en het toepassen van effectieve leerstrategieën (Conejeros-Solar & Gómez-Arízaga, 2015).

Wanneer wordt ingezoomd op de Nederlandse context blijkt dat hoogbegaafde studenten behoefte hebben aan autonomie, uitdaging, flexibel onderwijs en erkenning van hun specifieke leerbehoeften (Ballast, 2013; Obbink & Van den Berg, 2017). Daarnaast blijkt uit een praktijkonderzoek van Diepstraten en collega's (2021) dat hoogbegaafde studenten verlangen naar diepgaande en complexe stof die hen uitdaagt, hen in staat stelt snel te

schakelen en verbanden te leggen. Hoogbegaafde studenten willen leren op hun eigen manier, zonder strikte kaders, om hun autonomie te behouden. Ook hechten zij belang aan de aanwezigheid van gelijkgestemden (Diepstraten et al., 2021). Deze bevindingen wijzen op de belangrijke rol van autonomie, competentieontwikkeling door uitdagend onderwijs, en sociale verbondenheid; drie basisbehoeften die overeenkomen met de ZDT van Ryan en Deci (2000).

Zelfdeterminatietheorie

De ZDT is een motivatietheorie die stelt dat elk individu drie psychologische basisbehoeften heeft: autonomie, competentie en verbondenheid. De vervulling van deze behoeften is essentieel voor autonome motivatie en welzijn (Ryan & Deci, 2000; 2017). Wanneer deze behoeften gefrustreerd worden, leidt dit tot verminderd welzijn en niet-functioneel gedrag (Costa et al., 2014; Costa et al., 2015; Chen et al., 2014). In de onderwijscontext richt de ZDT zich op de invloed van een ondersteunende leeromgeving op het functioneren van studenten (Ryan & Deci, 2017). Een onderwijsomgeving die het gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid bevordert, draagt bij aan academisch succes en welzijn van studenten in het algemeen (Leow et al., 2023). Wanneer deze behoeften niet worden vervuld, kunnen de negatieve gevolgen zoals verminderde motivatie, depressieve klachten en studie-uitval optreden (Levine et al., 2021; Ryan & Deci, 2017; Shek et al., 2022; Vansteenkiste & Ryan, 2013). De ZDT lijkt daarmee een krachtig kader te bieden om te begrijpen wat hoogbegaafde studenten nodig hebben om goed te functioneren binnen het onderwijs.

De ZDT verbindt de basisbehoeften direct met motivatie, die wordt gezien als een continuüm van volledig intrinsieke tot volledig extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2020). Intrinsieke motivatie betekent dat iemand een activiteit onderneemt omdat deze interessant en plezierig is (Ryan et al., 2019), in tegenstelling tot extrinsieke motivatie, waarbij gedrag gestuurd wordt door externe beloningen of doelen, zoals het behalen van goede cijfers (Woolfolk, 2011). Tussen deze twee uitersten maakt de ZDT onderscheid tussen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie. Bij autonome motivatie kiezen mensen zelf om iets te doen omdat het past bij wat zij belangrijk vinden, ook als het vanuit externe druk is. In contrast hiermee staat gecontroleerde motivatie, die gekarakteriseerd wordt door een lage mate van zelfsturing en juist ontstaat door externe druk of interne verplichtingen, zoals schuldgevoel of prestatiedruk (Ryan & Deci, 2020). Autonome motivatie is een belangrijke voorspeller van academisch succes en minder vroegtijdige uittreding van studenten in het hoger onderwijs (Jeno et al., 2018).

Binnen de ZDT wordt welzijn gedefinieerd als het idee van floreren of volledig functioneren. Het gaat verder dan alleen het ervaren van positieve emoties en het vermijden van negatieve emoties (Niemiec & Ryan, 2013; Ryan & Deci, 2017). Deze benadering van welzijn benadrukt zingeving, persoonlijke groei en het kunnen bijdragen aan de samenleving (Magyar & Keyes, 2019).

Hoewel de vervulling van de basisbehoeften voor alle studenten belangrijk is voor autonome motivatie en welzijn, lijkt het voor hoogbegaafde studenten extra belangrijk te zijn. Verschillende kenmerken die regelmatig worden geassocieerd met hoogbegaafdheid, zoals angstgevoeligheid, onzekerheid of perfectionisme, worden in verband gebracht met verhoogde kwetsbaarheid voor negatieve emoties en psychopathologische stoornissen (Pineda et al., 2018). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat hoogbegaafde volwassenen gemiddeld lagere niveaus van welzijn en zingeving ervaren dan niet-hoogbegaafde volwassenen (Pollet & Schnell, 2016; Vötter & Schnell, 2019). Dit benadrukt het belang van een ondersteunende omgeving waarin aan deze behoeften wordt voldaan. In de volgende alinea's worden de drie basisbehoeften nader gedefinieerd, en wordt het belang van deze behoeften voor hoogbegaafde studenten besproken.

Autonomie

Autonomie wordt algemeen gedefinieerd als het gevoel van vrijheid om zelf keuzes te maken en gedrag te reguleren op basis van eigen waarden en interesses (Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2019). Voor studenten in het algemeen blijkt een hoger gevoel van autonomie een voorspeller te zijn van een hoger niveau van welzijn (Breva et al., 2020). Het ondersteunen van autonomie wordt gezien als een cruciale sociale factor die de ontwikkeling van autonome motivatie van alle studenten bevordert (Zainuddin & Perera, 2017) en speelt een belangrijke rol in academisch succes (Leenknecht et al., 2017), welzijn en mentale gezondheid (Dasinger & Gibson, 2022). Voor hoogbegaafde studenten lijkt het belang van autonomie nog groter dan voor studenten in het algemeen. Volgens het Delphimodel van Hoogbegaafdheid (Kooijman – Van Thiel, 2008) worden hoogbegaafden gekenmerkt door autonomie. Dit impliceert dat zij een extra sterke voorkeur hebben om hun leerproces zelf vorm te geven. Daarnaast blijkt dat het ervaren van autonomie hoogbegaafde studenten helpt zich beter aan de academische omgeving aan te passen en hun motivatie te internaliseren (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020).

Competentie

Competentie wordt in het algemeen gedefinieerd als het gevoel dat gedrag effectief kan worden uitgevoerd en de gewenste resultaten kunnen worden bereikt (Niemiec & Ryan,

2009; Ryan & Deci, 2020). Het verwijst naar de ervaring van vaardigheid en beheersing, waarbij individuen zich zelfverzekerd en in staat voelen om een opdracht uit te voeren en vaardigheden te ontwikkelen of uit te breiden (Vansteenkiste et al., 2020). Volgens de ZDT is het ervaren van competentie vooral mogelijk wanneer een optimale balans bestaat tussen de mate van uitdaging en de vaardigheden van studenten (Ryan & Deci, 2000). Wanneer deze balans ontbreekt, door te veel of te weinig uitdaging, kunnen gevoelens van falen of ontevredenheid optreden (Deci et al., 2001), wat het gevoel van competentie ondermijnt.

Aangezien hoogbegaafde studenten 'hoogintelligent' zijn (Kooijman – Van Thiel, 2008) en informatie doorgaans sneller en diepgaander verwerken dan niet-hoogbegaafde studenten (Coleman et al., 2007), is het voor de competentieontwikkeling van hoogbegaafde studenten van belang dat zij uitdagende, complexe leerstof krijgen (Diepstraten et al., 2021). Tegelijkertijd kunnen zij, vanwege hun hoge intelligentie, zich zorgen maken over hun competentie door de constante druk om te bewijzen dat ze "slim" zijn (Dweck, 2013). Het bieden van duidelijke begeleiding en feedback is daarom net zo belangrijk voor hoogbegaafde studenten als voor niet-hoogbegaafde studenten, aangezien dit bijdraagt aan hun gevoel van competentie en motivatie (Bakx et al., 2017). Samenvattend blijkt dat het cruciaal is om een goede balans te vinden tussen uitdaging en ondersteuning.

Verbondenheid

Verbondenheid verwijst naar de behoefte van een individu om zich sociaal en emotioneel verbonden te voelen met anderen (Ryan & Deci, 2020), erkend te worden en steun te ervaren (Ryan et al., 2019). In de levensfase van studenten lijkt het gevoel van verbondenheid met belangrijke anderen, zoals leeftijdsgenoten, docenten en familie, een centrale rol te spelen in het welzijn van studenten in het algemeen (Douwes et al., 2023; León & Núñez, 2012). Daarnaast hangt sociale verbondenheid sterk samen met het gevoel van erbij horen (Bowman et al., 2018).

Zoals eerder beschreven, voelen hoogbegaafde studenten zich regelmatig anders dan niet-hoogbegaafde studenten, waardoor ze moeite ervaren met sociale aansluiting en zich relatief vaak eenzaam voelen (Blaas, 2014). Ze hebben een sterke behoefte aan verbinding met gelijkgestemden, en vinden het belangrijk om gezien te worden door hun docent om te kunnen floreren in het hoger onderwijs (Diepstraten et al., 2021).

Samenvattend vormen de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid volgens de ZDT het fundament van motivatie en welzijn bij studenten. Hoogbegaafde studenten ervaren deze behoeften mogelijk anders dan niet-hoogbegaafde studenten. Voor hoogbegaafde studenten is autonomie extra belangrijk vanwege hun behoefte aan zelfsturing,

competentieontwikkeling vraagt om een goede balans tussen uitdaging en ondersteuning, en verbondenheid kan onder druk staan door gevoelens van anders-zijn en eenzaamheid. Hoe deze behoeften worden ervaren, beïnvloedt hun motivatie en welzijn.

Dit onderzoek richt zich daarom op hoe hoogbegaafde studenten de basisbehoeften in de praktijk ervaren, welke rol deze spelen in hun motivatie en welzijn, en welke uitdagingen zij daarbij ondervinden. Daarnaast wordt onderzocht welke ondersteuningsbehoeften zij hebben om optimaal te kunnen functioneren in het hoger onderwijs. Door het perspectief van de studenten centraal te stellen, wordt beoogd kennis te vergaren over hoe hun ervaringen en behoeften samenhangen met motivatie en welzijn in de context van het hoger onderwijs. Hierbij wordt de volgende hoofdvraag, met bijbehorende deelvragen, beantwoord:

Hoofdvraag: Hoe ervaren hoogbegaafde studenten autonomie, competentie en verbondenheid in het hoger onderwijs, en hoe beïnvloeden deze ervaringen hun motivatie en welzijn?

Deelvragen:

1. Hoe ervaren hoogbegaafde studenten de ruimte om zelf keuzes te maken in hun opleiding? *(autonomie)*
2. Hoe ervaren hoogbegaafde studenten hun eigen bekwaamheid en de mate van uitdaging binnen hun opleiding? *(competentie)*
3. Hoe ervaren hoogbegaafde studenten de verbondenheid met medestudenten en docenten in hun opleiding? *(verbondenheid)*
4. Wat draagt bij aan (of belemmert) de motivatie van hoogbegaafde studenten voor hun opleiding?
5. Wat draagt bij aan (of belemmert) het welzijn van hoogbegaafde studenten tijdens hun opleiding?

Methode

Design

Dit onderzoek was onderdeel van een overkoepelend onderzoeksproject, gericht op de motivatie en het welzijn van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs, en de rol die de vervulling van de drie psychologische basisbehoeften uit de ZDT daarin speelt. Het project bestond uit twee deelstudies. Ten eerste werd een kwantitatieve studie uitgevoerd, waarin met een vragenlijst werd onderzocht in hoeverre de mate van hoogbegaafdheid samenhangt met het vervullen van de basisbehoeften, motivatie en welzijn bij studenten in het hoger onderwijs (hbo en universiteit). Ten tweede werd in de huidige deelstudie een kwalitatieve studie uitgevoerd om verdiepende inzichten te verkrijgen in de ervaringen van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs. Middels semigestructureerde diepte-interviews werd

onderzocht hoe zij de vervulling van de basisbehoeften ervaren, en welke invloed dit heeft op motivatie en welzijn. Voor deze kwalitatieve benadering werd gekozen, omdat deze geschikt is voor het verkennen van persoonlijke ervaringen en behoeften (Rutledge & Hogg, 2020).

Participanten

De deelnemers voor dit onderzoek werden geselecteerd vanuit de respondenten van de vragenlijst uit deelstudie 1, waaraan alle studenten in het hoger onderwijs konden deelnemen. In de vragenlijst konden zij aangeven deel te willen nemen aan een aanvullend interview. De selectie van deelnemers vond doelgericht plaats. De hoogbegaafde studenten werden in eerste instantie geselecteerd op basis van een officiële classificatie van hoogbegaafdheid. In tweede instantie werden ook studenten geselecteerd die ten minste 85% (minimaal 47 van de 55 punten) scoorden op een screeningsinstrument voor kenmerken van hoogbegaafdheid, wat onderdeel was van de vragenlijst.

De uiteindelijke steekproef bestond uit negen studenten, waarvan vijf studenten met een formele classificatie hoogbegaafdheid en vier studenten zonder formele classificatie maar met een hoge totaalscore op de kenmerken van hoogbegaafdheid. Zeven studenten identificeerden zich als vrouw en twee als man. Zes studenten volgden een opleiding binnen de gammawetenschappen, twee binnen de alfawetenschappen en één binnen de bètawetenschappen. Zeven studenten studeerden aan een universiteit of hogeschool in Groningen, één student studeerde in Nijmegen en één student in Utrecht. De diversiteit in opleidingen en onderwijsinstellingen droeg bij aan een gevarieerd beeld van ervaringen. Gezien het kwalitatieve karakter van het onderzoek werd de steekproef als afdoende beschouwd voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Instrumenten

In de vragenlijst[2], ontwikkeld voor deelstudie 1, werden eerst demografische gegevens verzameld, zoals gender, onderwijsniveau, en het al dan niet hebben van een officiële classificatie van hoogbegaafdheid. Vervolgens werd een screeningsinstrument, bestaande uit stellingen gebaseerd op het Delphimodel van Hoogbegaafdheid (Kooijman – Van Thiel, 2008), gebruikt om de kenmerken van hoogbegaafdheid te meten. Daarnaast bevatte de vragenlijst items gebaseerd op de ZDT, die in dit onderzoek niet zijn gebruikt.

Voor het verzamelen van de kwalitatieve data werd gebruikgemaakt van een semigestructureerde interviewleidraad. Deze interviewleidraad werd ontworpen op basis van

[2] Een uitgebreide toelichting op de opbouw en scoring van de vragenlijst is opgenomen in Bijlage 1.

de kernconcepten van dit onderzoek, waarbij de ZDT (Ryan & Deci, 2000) als theoretisch kader werd gebruikt om richting te geven aan de thema's. Voorafgaand aan de dataverzameling werden twee proefinterviews afgenomen met studenten zonder hoogbegaafdheidsclassificatie om de interviewleidraad te toetsen op duidelijkheid, samenhang en tijdsduur. Op basis hiervan werden overbodige vragen verwijderd, formuleringen aangescherpt en werd de volgorde aangepast zodat het gesprek natuurlijker verliep. Omdat de pilotdeelnemers niet tot de doelgroep behoorden, werd tijdens de eerste interviews met hoogbegaafde studenten extra aandacht besteed aan de geschiktheid van de vragen. Waar nodig werd de leidraad bijgesteld om te waarborgen dat de vragen leidden tot diepgaande en relevante inzichten.

De interviewleidraad startte met brede, open vragen over de studie-ervaring en daarbij behorende uitdagingen en behoeften van de studenten. Deze vragen boden een algemene verkenning zonder rechtstreeks te sturen op de basisbehoeften van de ZDT. Vervolgens is de leidraad opgebouwd rond de vijf aspecten van de ZDT: autonomie, competentie, verbondenheid, motivatie en welzijn om hun ervaringen specifieker uit te vragen. Per aspect zijn meerdere open vragen geformuleerd met ruimte voor verdiepende vervolgvragen. In Tabel 1 is per aspect een voorbeeldvraag weergegeven. De volledige interviewleidraad is opgenomen in Bijlage 2.

Tabel 1

Voorbeeldvragen per Aspect

Aspect	**Voorbeeldvraag**
Autonomie	In hoeverre heb je het gevoel dat je zelf richting kunt geven aan je studie?
Competentie	Hoe ervaar je het niveau van de opleiding in verhouding met je eigen capaciteiten?
Verbondenheid	Hoe ervaar je het contact met andere studenten?
Motivatie	Wat motiveert jou om te leren?
Welzijn	In hoeverre hebben je studie-ervaringen invloed op hoe jij je voelt in het dagelijks leven?

De interviews volgden de leidraad, maar lieten ruimte voor flexibiliteit. De vragen werden niet letterlijk en in vaste volgorde gesteld, maar het gesprek werd aangepast aan wat de deelnemer vertelde. Alle vijf hoofdthema's kwamen in elk interview aan bod, maar zowel

de volgorde als de diepgang van de vragen varieerde per deelnemer. Hierdoor was er ruimte voor onverwachte of nieuwe inzichten.

Procedure

De dataverzameling werd uitgevoerd door de onderzoeker in samenwerking met de medeonderzoeker binnen het overkoepelende onderzoeksproject. De deelnemers werden geworven via het netwerk en de sociale media van de betrokken onderzoekers, evenals via posters met een QR-code die verspreid zijn op leslocaties van de Hanzehogeschool Groningen, NHL Stenden Hogeschool Groningen en de Rijksuniversiteit Groningen. Daarnaast werd de poster opgehangen bij het Student Service Centrum van de Rijksuniversiteit Groningen. Ook verspreidden de studentendecaan van de Rijksuniversiteit Groningen en de hoogbegaafdheidsspecialist van de Hanzehogeschool de link naar de vragenlijst onder studenten die zich herkennen als hoogbegaafd in hun netwerk.

Deelnemers werden via een informatiebrief in de vragenlijst geïnformeerd over doel, werkwijze en rechten. Informed consent werd verkregen voorafgaand aan deelname. Het onderzoek werd goedgekeurd door de Ethische Commissie van Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

De dataverzameling vond plaats van februari 2025 tot medio april 2025. De dataverzameling bestond uit individuele interviews, waarvan de duur varieerde van 30 tot 70 minuten. De meeste interviews duurden ongeveer een uur. De interviews vonden plaats op een vooraf afgestemde locatie of online via Google Meet. Vijf interviews vonden fysiek plaats en vier online. Van de negen interviews werden zeven interviews gezamenlijk met de medeonderzoeker afgenomen. De medeonderzoeker hield in de gaten of alle thema’s voldoende aan bod kwamen en stelde waar nodig aanvullende vragen om de betrouwbaarheid te waarborgen. Twee interviews werden, door praktische redenen, individueel door de onderzoeker afgenomen. Tijdens de dataverzameling werd gebruikgemaakt van audio-opnames, waarvoor vooraf toestemming is gevraagd van de deelnemers. De gebruikte audioapparatuur werd verstrekt via de instrumentatiedienst. Na de interviews werd de verzamelde data door de onderzoeker handmatig woordelijk getranscribeerd in Microsoft Word, waarbij persoonsgegevens werden geanonimiseerd. In totaal resulteerde dit in 156 pagina’s aan transcripties. Na het transcriberen werden alle transcripten nogmaals door de onderzoeker vergeleken met de oorspronkelijke audio-opnamen om de nauwkeurigheid te waarborgen.

De audio-bestanden en transcripten zijn opgeslagen op de beveiligde Y-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen en worden tien jaar bewaard. De data zijn alleen toegankelijk

voor de onderzoeker en de supervisors. De persoonsgegevens zijn in een apart bestand gescheiden van de transcripten en zijn ook op de beveiligde Y-schijf bewaard. De gegevens zijn zo verwerkt dat in publicaties de gegevens niet herleidbaar zijn tot individuele deelnemers.

Analytisch Kader

Een thematische analyse werd uitgevoerd (Braun & Clarke, 2006). Dit proces begon met het herhaaldelijk lezen van transcripten om een eerste indruk te krijgen van potentiële thema's. Vervolgens werden de transcripten gecodeerd middels de software ATLAS.ti (versie 25). Het coderen werd uitgevoerd door de onderzoeker, waarbij een combinatie van inductief en deductief coderen werd toegepast. Aanvankelijk werd inductief gecodeerd om thema's te laten ontstaan uit de data zonder vooraf vastgestelde categorieën. Vervolgens werd deductief gecodeerd op basis van de ZDT (Deci & Ryan, 2000). Er werd nagegaan in hoeverre de inductieve codes aansluiten bij begrippen uit de ZDT, hierbij werden codes gebruikt die aansluiten bij: autonomie, competentie, verbondenheid, motivatie en welzijn. Voorbeelden van specifieke codes waren 'keuzevrijheid' (autonomie), 'uitdaging' (competentie), en 'aansluiting medestudenten' (verbondenheid). Deze aanpak zorgde voor een uitgebreide en gerichte analyse die zowel aansloot bij het theoretisch kader, als ruimte bood voor onverwachte inzichten.

Om tot de uiteindelijke thema's te komen, werden overlappende codes samengevoegd en werden codes geclusterd om overkoepelende thema's te identificeren. Hierbij werden bepaalde codes samen bekeken om hun samenhang en betekenis te begrijpen. Niet alle codes werden gebruikt bij het vormen van de hoofdthema's. Sommige codes zijn bewaard als aanvullende context, bijvoorbeeld codes gericht op geobserveerde kenmerken van hoogbegaafdheid. Codes die minder relevant waren voor de centrale onderzoeksvragen zijn samengevoegd of buiten beschouwing gelaten. Het criterium voor het behouden van codes was de mate waarin ze bijdroegen aan het inzicht in de motivatie, het welzijn en de ondersteuningsbehoeften van de deelnemers. De data-analyse werd uitgevoerd door de onderzoeker. Een overzicht van het gebruikte codeersysteem is te vinden in Bijlage 3 om transparantie in de analyse te waarborgen. Het codeersysteem is gecontroleerd door de medeonderzoeker binnen het overkoepelende onderzoeksproject.

Resultaten

De bevindingen worden thematisch gepresenteerd op basis van de drie basisbehoeften. Per behoefte komen zowel positieve ervaringen als belemmeringen aan bod, evenals de impact hiervan op motivatie en welzijn. Aansluitend worden de ondersteuningsbehoeften van

de hoogbegaafde studenten beschreven. De onderlinge relaties tussen de thema's worden ten slotte weergegeven in een conceptueel model. Voor de privacy van de deelnemers zijn in de resultaten pseudoniemen gebruikt.

Thema: Autonomie

Ervaren Autonomie

De ervaren autonomie verschilde per student en varieerde bovendien per periode. Sommige studenten mochten deels zelf vakken kiezen en kregen veel vrijheid in de invulling van opdrachten, vooral bij opleidingen met veel essays in plaats van tentamens. Anderen voelden zich beperkt en gevangen door verplichte vakken, vaste lesroosters en opdrachten met weinig ruimte voor eigen invulling. Verschillende studenten gaven aan dat hun best doen om autonomie te faciliteren, bijvoorbeeld door studenten aan te moedigen eigen keuzes te maken binnen opdrachten. Tegelijkertijd ervoeren zij soms nog onvoldoende ruimte, doordat het einddoel en de structuur van opdrachten vastliggen. Noor, een student binnen de gammawetenschappen, die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken, verwoordde dit:

> Ik ervaar het ergens toch wel als te weinig, en dat vind ik dan heel moeilijk om te zeggen, want ze doen echt heel erg hun best om dat dus te faciliteren, dat merk ik heel erg. [...] Uiteindelijk is het einddoel wel hetzelfde.

Behoefte aan Autonomie

De behoefte aan autonomie kwam sterk naar voren, aangezien meerdere studenten bij een gebrek aan autonomie zelf meer autonomie creëerden door bijvoorbeeld een eigen minor samen te stellen, extra curriculaire projecten, extra vakken te volgen, deel te nemen aan een honoursprogramma of te kiezen voor deeltijdstudie. Deze keuzes hielpen hen de studie beter vol te houden en er meer plezier in te hebben. Zo zei Laura, student in een dubbele bètastudie, die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken: "Ik doe nu ook een extra jaar over mijn studies, zodat ik wel de keuze heb om iets van keuzevakken te doen. Ik ben op uitwisseling geweest en dat soort dingen."

Invloed op Motivatie en Welzijn

Autonomie bleek van groot belang voor de motivatie en het welzijn van hoogbegaafde studenten. Wanneer zij keuzevrijheid en regie over hun leerproces ervoeren, voelden zij zich meer betrokken en gemotiveerd. Omgekeerd leidde een gebrek aan autonomie in veel gevallen tot demotivatie en negatieve gevoelens. Verplichtingen en het gevoel iets 'moeten' te doen, konden de motivatie ondermijnen en in sommige gevallen leiden tot depressieve klachten. Zo illustreerde Noor, een student in een deeltijdopleiding binnen de gammawetenschappen, die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken: "Het haalt voor

mij wel echt de hele motivatie weg als ik niet mijn eigen ding kan doen, als ik echt iets moet doen, omdat ik het moet doen. Daar kan ik echt wel depressieve klachten van krijgen."

Daarnaast benadrukten velen het belang van betekenisvol leren voor hun motivatie. Centraal hierbij stond het ervaren van het nut en de toepasbaarheid van wat zij leerden. Meerderen benoemden de voorkeur aan een 'top-down'-aanpak, waarbij zij eerst het grotere geheel wilden begrijpen voordat zij zich op details richten. Dit helpt om verbanden te leggen en hun motivatie vast te houden. Wanneer de studie als betekenisvol werd ervaren, nam de autonome motivatie toe. Ontbrak dit gevoel, dan kon zelfs bij grote interesse en bekwaamheid demotivatie ontstaan. Dit werd duidelijk in de volgende uitspraak van Robin, een student die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken en momenteel een studie in de gammarichting volgt, nadat hij eerder verschillende bèta-opleidingen heeft geprobeerd:

> Ja ik kan natuurkunde studeren, ik ben daar geïnteresseerd in en ik ben slim genoeg om het te doen, maar ik liep toch vast. […] het had te maken met: ja oké en dan doe je het en dan? Waar leidt het toe? Wat is de betekenis dan?

Thema: Competentie

Ervaren Bekwaamheid

Alle studenten gaven aan dat ze snel leren en relatief weinig moeite hoeven te doen voor hun opleiding. Dit droeg bij aan hun gevoel van bekwaamheid en vertrouwen in eigen kunnen. Sara, een student in de gammawetenschappen, officieel geclassificeerd als hoogbegaafd, illustreerde dit: "Ik leer echt heel makkelijk […] dus bijvoorbeeld mijn hele bachelor, ik denk dat ik misschien maximaal 15-20 uur per week aan werk, ook met mijn master, en dan haal ik het echt dik cum laude."

Hoewel feedback een belangrijke rol kan spelen bij de verdere ontwikkeling van bekwaamheid, gaven enkele studenten aan dat deze feedback beperkt is, mede vanwege de werkdruk bij docenten. Studenten toonden begrip voor deze situatie, maar merkten ook op dat feedback vooral gericht is op formele aspecten, zoals structuur of taalgebruik, en minder op de inhoud van hun werk. Een paar studenten ervoeren daarnaast dat docenten hun zelfgekozen onderwerpen soms te complex vonden, wat leidde tot teleurstelling. Hierdoor voelden sommigen zich onvoldoende gestimuleerd in hun competentieontwikkeling.

Ervaren Uitdaging

De meeste studenten gaven aan zich onvoldoende uitgedaagd te voelen en spraken hun teleurstelling uit over het academisch niveau van hun opleiding. Zij hadden gehoopt dat het hoger onderwijs eindelijk de intellectuele uitdaging zou bieden waar ze hun hele schoolcarrière al op hadden gewacht. Deze teleurstelling hing vooral samen met het gebrek

aan diepere verwerking van de stof en het overwegend reproduceren van kennis. Lisa, een student in de gammawetenschappen, die geclassificeerd is als hoogbegaafd, zei bijvoorbeeld: “Ik dacht aan het begin van oké nu ga ik studeren, nu komt het echte werk. […] Het was gewoon veel saaier dan ik had gedacht.“

Slechts drie studenten voelden zich momenteel voldoende uitgedaagd. Max, eerstejaarsstudent alfawetenschappen, die officieel als hoogbegaafd is geclassificeerd, ervoer dit doordat voor tentamens nu echt geleerd moest worden in tegenstelling tot op de middelbare school waar hij alles haalde zonder te leren. Emma, masterstudent alfawetenschappen, ook officieel geclassificeerd als hoogbegaafd, voelde zich nu tijdens haar master meer uitgedaagd dan tijdens haar bachelor, waardoor ze het niveau van haar opleiding nu als voldoende beschouwde. Laura, die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken, vond de intensiteit en complexiteit van haar dubbele bèta-opleiding en een honoursprogramma uitdagend genoeg. Hieruit blijkt dat zowel de studiefase als de studierichting invloed kunnen hebben op de mate van ervaren uitdaging.

Ontwikkelen van Doorzettingsvermogen en Studievaardigheden

Veel studenten gaven aan dat zij doordat ze weinig situaties zijn tegengekomen waarin zij écht uitgedaagd werden, minder kans krijgen om doorzettingsvermogen en veerkracht te ontwikkelen. Tegenslag werd gezien als essentieel voor het opbouwen van een realistisch competentiegevoel. Zo vertelde Sara, een student in de gammawetenschappen, officieel geclassificeerd als hoogbegaafd, dat “het leuker was geweest als het gewoon echt moeilijker was geweest [...] want als alles makkelijk is, leer je niet echt hoe het voelt om iets niet te kunnen.”

Tegelijkertijd leidde die eerdere ervaring van moeiteloos presteren er soms toe dat studenten minder goed voorbereid waren op het moment dat zij wél geconfronteerd werden met complexere taken. Uitdaging leidde bij sommigen tot gevoelens van paniek of onzekerheid, juist omdat zij niet gewend waren om met weerstand om te gaan. In zulke situaties merkten sommigen op dat zij praktische handvatten missen. Doordat ze op de middelbare school weinig leerstrategieën hoefden te ontwikkelen, hadden ze moeite met plannen, studeren en omgaan met uitstelgedrag wanneer het onderwijs plotseling wél inspanning vroeg. De overgang naar het hoger onderwijs kan daardoor confronterend zijn.

Invloed op Motivatie en Welzijn

Voldoende uitdaging binnen de opleiding speelde bij alle studenten een cruciale rol in hun motivatie en welzijn. Ze benadrukten de behoefte aan complexe en uitdagende leerstof die verder gaat dan het memoriseren van feiten. Diepgang bleek essentieel om motivatie en

interesse vast te houden. Noor, een student binnen de gammawetenschappen, die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken, verwoordde dit als volgt: “Dan verlies ik motivatie en interesse ook, want dan moet ik feitjes stampen […] en op een of andere manier kan ik het niet onthouden als ik die diepgang er niet bij heb.”

Door het gebrek aan uitdaging ervoeren veel studenten frustratie. Ze ervoeren het onderwijs als inefficiënt, doordat de stof langzaam wordt behandeld en te veel wordt herhaald. Ook uitten sommigen frustratie over het niveau van medestudenten, wat de inefficiëntie nog verder versterkte. Emma, een alfastudent, die officieel geclassificeerd is als hoogbegaafd, vroeg zich af: “Waarom wordt het nog een keer uitgelegd en waarom zijn mijn klasgenoten het wéér vergeten?”

Het gebrek aan uitdaging en efficiëntie verminderde bij veel studenten de intrinsieke motivatie, waardoor studenten minder actief bezig gingen met hun studie. Dit veroorzaakte uitstelgedrag, met als gevolg dat werk zich ophoopte en zij in tentamenperiodes onder hoge druk kwamen te staan, wat het psychisch welzijn negatief kon beïnvloeden. Bij sommige studenten, werkte deze verminderde motivatie zelfs door in andere levensdomeinen. Ze gaven aan meer interesse in hun hobby’s te hebben wanneer ze zich ook gemotiveerd voor de studie voelden.

Verbondenheid

Contact met docenten

Over het contact met docenten waren de meningen verdeeld. Sommige studenten gaven aan dat docenten openstaan voor vragen en verdieping, zowel tijdens als buiten de les. Anderen ervoeren juist weinig contact door de grootschaligheid van het onderwijs en de afstand die zij ervoeren tijdens massale hoorcolleges. Dit vonden de meesten niet problematisch, omdat zij ruimte voelden om zelf bij vragen naar docenten toe te stappen. Een aantal studenten gaf echter aan behoefte te hebben aan meer persoonlijk contact, bijvoorbeeld om structuur aan te brengen of om meer de diepte in te gaan.

Contact met medestudenten

Ook het contact met medestudenten werd verschillend ervaren. Velen ervoeren een gevoel van ‘anders-zijn’ en hadden hierdoor het gevoel dat zij zich moeten aanpassen in sociale situaties. In sommige gevallen leidde het gevoel van anders-zijn tot negatieve sociale ervaringen. Zo gaf een student aan zich tijdens de bachelor regelmatig uitgelachen en buitengesloten te hebben gevoeld vanwege haar afwijkende manier van denken en communiceren. Daarnaast bemoeilijkten verschillen in interesses en belevingswereld het

contact met medestudenten. Emma, een alfastudent, die officieel geclassificeerd is als hoogbegaafd, verwoorde dit als volgt:

> Waar ik niet zo goed in ben is contact met leeftijdsgenoten, dat vind ik heel moeilijk. [...] Wat ik doe is anders dan hoe veel van mijn leeftijdsgenoten dat voor mijn gevoel doen [...] en dat maakt inhoudelijke gesprekken soms moeilijk.

Ondanks deze uitdagingen had ongeveer de helft van de studenten binnen hun opleiding wel enkele medestudenten met wie ze goed konden opschieten, al bleef dit contact meestal oppervlakkig en vooral gericht op studiegerelateerde onderwerpen. Verschillende studenten gaven aan behoefte te hebben aan diepere, betekenisvolle gesprekken. Julia, een student in de gammawetenschappen, die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken, benadrukte dit:

> Ik hou gewoon zo niet van mensen met smalltalk dat ze dan zeggen van: 'Oh mooi weer vandaag', ja, ik wil gewoon weten waarom jij verdrietig was gisteren [...] de reden achter bepaald gedrag [...] Ik vind het gewoon soort van verspilde tijd of zo.

Daarnaast hadden veel studenten hechte vriendschappen buiten de opleiding, vaak via studentenverenigingen. Zij benoemden dat deze vrienden vaak ook hoogbegaafd waren of aanzienlijk ouder.

Invloed op Motivatie en Welzijn

Het ontbreken van sociale aansluiting bleek voor sommige studenten een grote belemmering voor hun welzijn. Gevoelens van eenzaamheid, "anders-zijn" en het missen van diepe connecties kwamen in meerdere interviews naar voren. Sara, een gammastudent, officieel geclassificeerd als hoogbegaafd, vertelde dat zij vanwege deze eenzaamheid tijdelijk was gestopt met de studie, ondanks plezier in de opleiding. Ook Robin, gammastudent, die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken, beschreef hoe het gebrek aan verbinding leidde tot ernstige psychische klachten: "Omdat ik heel lang depressief ben geweest, omdat ik zo ben vastgelopen en zo'n gebrek aan verbinding met anderen heb gehad."

Ook de samenwerking met medestudenten droeg bij aan gevoelens van frustratie en stress. Groepsopdrachten werden veelvuldig als belastend ervaren, vooral vanwege niveauverschillen of een gebrek aan inzet van groepsgenoten. Studenten gaven aan dat zij in zulke situaties meestal zelf het merendeel van het werk op zich nemen, om de kwaliteit van het eindresultaat te waarborgen. Noor, gammastudent, die hoog scoorde op de

hoogbegaafdheidskenmerken, merkte hierover op: “Ik heb 80% van het werk alsnog op me genomen [...] het niveauverschil was dusdanig, het klikte niet.”

Deze ervaringen illustreren een spanning tussen de behoefte aan verbondenheid met groepsgenoten en de behoefte aan autonomie en competentie binnen samenwerking. Studenten wilden graag samenwerken met gelijkgestemden die gemotiveerd zijn en een vergelijkbaar niveau hebben. Het zelf kunnen kiezen van groepsgenoten speelde hierbij een belangrijke rol.

Thema: Motivatie

Autonome Motivatie

Veel studenten beschreven een sterke autonome motivatie als belangrijkste drijfveer in hun leerproces. Dit omvat zowel intrinsieke motivatie (het leren vanuit interesse en plezier) als geïnternaliseerde motivatie, waarbij studenten gemotiveerd zijn door het persoonlijke belang en de betekenis die zij aan de leerstof toekennen. Ze ervoeren een grote leerhonger naar nieuwe kennis en vaardigheden, wat samenhangt met hun behoefte aan uitdaging. Hoewel extrinsieke vormen van motivatie, zoals het behalen van goede cijfers en het diploma, soms wel belangrijk werden gevonden, werd dit door niemand als voornaamste motivatiebron genoemd.

Deze sterke autonome motivatie maakt studenten extra gevoelig voor motivatieverlies wanneer de onderwijsinhoud niet aansluit bij hun interesses, of wanneer het leren vooral bestaat uit reproduceren en verplichte taken. Dit benadrukt het belang van de psychologische basisbehoeften, met name autonomie en competentie: wanneer deze onvoldoende worden vervuld, neemt de betrokkenheid af en wordt het leerproces als minder plezierig ervaren. Anna, een masterstudent in gammawetenschappen, geclassificeerd als hoogbegaafd, illustreerde dit: “Als we een interessant vak hadden, zette ik me een keer wat meer in. [...] want ik deed meer en dan werd ik er ook wel blij van.”

Gecontroleerde Motivatie als Belemmering van Welzijn

Waar autonome motivatie vooral gericht is op persoonlijke interesse en betekenisgeving, kwam in de interviews ook een duidelijk thema naar voren dat binnen de ZDT valt onder gecontroleerde motivatie: de druk om te presteren. Veel studenten gaven aan dat zij interne of externe verwachtingen ervaren, zoals perfectionisme en de behoefte zichzelf te bewijzen aan medestudenten of docenten. Deze verwachtingen zorgden regelmatig voor stress, vermoeidheid en het gevoel niet aan de verwachtingen te kunnen voldoen. Noor, een student binnen de gammawetenschappen, die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken, gaf aan haar medestudenten te hebben ingelicht over haar

hoogbegaafdheid en hierdoor veel bewijsdrang te ervaren: “Dus in die zin voel je dan wel druk om ook te bewijzen dat je hoogbegaafd bent. Ja, alsof je alles in één keer goed moet doen en overal tienen op haalt.”

Een iets breder perspectief op deze prestatiedruk kwam naar voren bij Laura, die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken. Zij beschreef de prestatiecultuur binnen haar bètastudie, waarin het de norm leek te zijn om voortdurend hard te werken, meerdere taken tegelijk te combineren en jezelf steeds te bewijzen: “Ik denk dat die soort van bewijsdrang er ook wel is, om het allemaal heel goed te doen, en laten zien dat we het kunnen, en zoveel mogelijk tegelijk doen, en laten zien dat je dat dan ook kan.”. Deze constante prestatiedruk kan leiden tot gevoelens van stress. Tegelijkertijd weerspiegelt het hoe sterk de behoefte aan competentie en erkenning bij deze studenten leeft.

Thema: Ondersteuningsbehoeften

Ondersteuning van Basisbehoeften

Volgens veel studenten is de ondersteuning voor hoogbegaafde studenten onvoldoende zichtbaar of beperkt aanwezig. Er bestond een duidelijke behoefte aan meer informatie over de beschikbare mogelijkheden die kunnen inspelen op hun behoefte aan uitdaging binnen hun eigen interessegebied. Er zijn wel mogelijkheden voor verdieping, zoals het honoursprogramma, maar dit werd door sommige studenten niet passend gevonden. Ook hier misten ze de beloofde uitdaging en verdieping. Emma, een masterstudent in de alfarichting, geclassificeerd als hoogbegaafd, gaf indirect aan haar behoefte aan autonomie en uitdaging te hebben gevonden door een eigen minor samen te stellen met mastervakken. Ze merkte echter op dat het voor studenten lastig is om gebruik te maken van de bestaande mogelijkheden, juist omdat informatie daarover ontbreekt:

> De universiteit kan meer doen om je te helpen er wat nuttigs van te maken. De mogelijkheden zijn er zeker, maar omdat er zo weinig publiekelijk over bekend is wat de mogelijkheden zijn, wordt het je heel moeilijk gemaakt om er daadwerkelijk iets nuttigs van te maken.

Meerdere studenten geven aan dat zij graag meer flexibiliteit zouden willen in hun studieprogramma, bijvoorbeeld door extra vakken te kunnen volgen binnen of buiten de opleiding, of door vakken op een hoger niveau te kunnen volgen. Door verplichte aanwezigheden in vaste vakken, was het voor sommige studenten echter niet mogelijk om extra vakken of een extra opleiding te volgen om aan hun behoefte aan autonomie en intellectuele uitdaging te voldoen.

Naast een meer zelfgekozen programma met voldoende uitdaging, was er bij sommige studenten behoefte aan begeleiding door iemand die bekend is met hoogbegaafdheid. Enkele studenten gaven aan dat zij zich onvoldoende begrepen voelen door reguliere begeleiders, zoals studieloopbaanbegeleiders, en behoefte hebben aan iemand die hun denkwijze en ervaringen écht begrijpt. Meerdere studenten zouden het fijn vinden als iemand hen kan ondersteunen in wat hoogbegaafd zijn kan betekenen en hoe ze hiermee om kunnen gaan in het hoger onderwijs.

Tegelijkertijd bleek dat niet alle studenten extra ondersteuning nodig achten. Studenten die voldoende autonomie en uitdaging ervoeren binnen hun opleiding, gaven aan goed hun weg te kunnen vinden. Opvallend is dat juist studenten die een gebrek aan verbondenheid ervoeren en zich ‘anders’ voelden, aangaven behoefte te hebben aan begeleiding binnen de studie.

Behoefte aan Interactief en Associatief leren

Veel hoogbegaafde studenten hebben een voorkeur voor associatief leren en het leggen van verbanden tussen verschillende kennisgebieden. Traditionele hoorcolleges, die vooral gericht zijn op kennisoverdracht, sluiten hier onvoldoende bij aan. Studenten gaven aan dat zij beter tot leren komen wanneer zij actief kunnen meedenken, discussiëren en op een creatieve manier met de stof aan de slag kunnen. Deze interactieve benadering draagt bij aan een dieper begrip van de lesstof en versterkt hun gevoel van autonomie en betrokkenheid, doordat de lesstof betekenisvoller wordt. Velen beschreven hun opleiding als eenzijdig door de nadruk op traditionele hoorcolleges. Laura, een bèta-student, die hoog scoorde op de hoogbegaafdheidskenmerken, gaf aan dat dit de betrokkenheid niet ten goede komt. Ze merkte op dat vakken waarin meer interactieve werkvormen worden toegepast, zoals groepsopdrachten en presentaties, juist leiden tot meer enthousiasme en motivatie. Zij zei hierover:

> Het is allemaal best wel saai of zo en droog. Het is gewoon een hoorcollege waar je twee uur luistert […] Er zijn wel vakken die er wat aan proberen te doen en daar zie je ook dat mensen er gewoon veel meer zin in hebben en er energie in steken.

Veel studenten gaven aan dat het ideale onderwijs hen uitnodigt om actief mee te denken, vragen te stellen en in discussie te gaan met medestudenten en docenten. Ze noemen hierbij het belang van kleinere groepen, waarin ruimte is voor interactie en persoonlijke feedback. Dit creëert een dynamisch leerproces dat beter aansluit bij hun leerstijl en behoefte aan diepgang. Robin, een student uit de gammarichting, die hoog scoorde op de

hoogbegaafdheidskenmerken, ervoer het huidige onderwijsklimaat als beknellend. Hij merkte op:

> Ten eerste het belangrijkste wat gedaan moet worden, is dat er vrij over gesproken moet kunnen worden. Dat studenten de ruimte moeten hebben om vrij te kunnen spreken en in discussie te kunnen gaan, en in interactie met de stof te kunnen.

Conceptueel Model

Op basis van de uitkomsten van de interviews is een conceptueel model geconstrueerd waarin de verschillende relaties tussen basisbehoeften (autonomie, competentie, verbondenheid), motivatie, welzijn en ondersteuningsbehoeften van hoogbegaafde studenten worden weergegeven (zie Figuur 2). Dit model biedt een voorstel voor hoe deze factoren samenhangen en laat zien dat de mate waarin studenten hun basisbehoeften ervaren invloed heeft op hun motivatie en welzijn.

Bovenaan in het model staan de ondersteuningsbehoeften, waaronder associatief en interactief leren en behoefte aan begeleiding. Associatief leren is verbonden met betekenisvol leren en de behoefte aan uitdaging en diepgang. Betekenisvol leren heeft invloed op de ervaren autonomie. Daarnaast is er behoefte aan begeleiding die kan bijdragen aan hun gevoel van autonomie, verbondenheid en competentie.

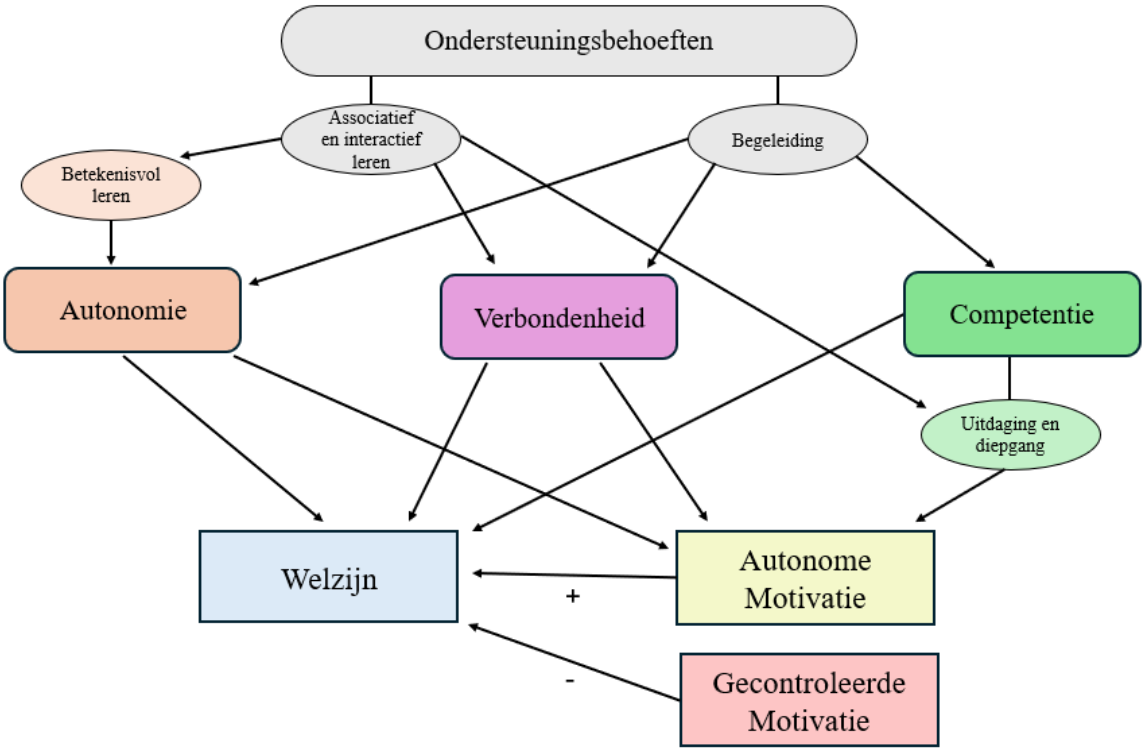
Het wel of niet vervullen van de basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid, heeft invloed op autonome motivatie en op welzijn. Wanneer niet aan de behoeften wordt voldaan ondermijnt dit motivatie en welzijn. Competentie, in het bijzonder het ervaren van uitdaging en diepgang in het leren, draagt ook bij aan autonome motivatie. Autonome motivatie hangt vervolgens positief samen met het welzijn van studenten.

Gecontroleerde motivatie is in het model apart gepositioneerd als een factor die niet rechtstreeks voortvloeit uit de vervulling van de basisbehoeften, maar eerder verband houdt met persoonlijke kenmerken die meermaals zijn genoemd door de hoogbegaafde studenten, zoals perfectionisme of prestatiedruk. Deze vorm van motivatie blijkt uit de interviews een negatieve invloed te hebben op het welzijn.

Het model dient als samenvattende weergave van de kwalitatieve bevindingen en vormt het uitgangspunt voor de verdere discussie en interpretatie van de onderzoeksresultaten.

Figuur 2

Conceptueel Model van de Relaties tussen Ondersteuningsbehoeften, Autonomie, Competentie, Verbondenheid, Motivatie en Welzijn



Conclusie en Discussie

Het doel van dit onderzoek was om het ervaren welzijn en de motivatie van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs te onderzoeken, gezien de signalen dat deze groep specifieke uitdagingen ervaart. Om dit inzichtelijk te maken, is gekozen voor de ZDT als theoretisch kader, waarin de drie psychologische basisbehoefte: autonomie, competentie en verbondenheid centraal staan. De centrale vraag was: *"Hoe ervaren hoogbegaafde studenten autonomie, competentie en verbondenheid in het hoger onderwijs, en hoe beïnvloeden deze ervaringen hun motivatie en welzijn?"*

Op basis van de kwalitatieve analyse is een conceptueel model ontwikkeld dat laat zien hoe de vervulling of frustratie van deze basisbehoeften samenhangt met autonome motivatie en welzijn. Uit de interviews blijkt dat studenten frustratie ervaren door een gebrek aan keuzevrijheid en onvoldoende uitdaging, wat hun motivatie en welzijn ondermijnt. Daarnaast ervaren zij soms sociaal isolement en een gevoel van 'anders-zijn', wat het gevoel van verbondenheid negatief kan beïnvloeden. Het model weerspiegelt in grote lijnen de structuur van de ZDT, maar bevat ook elementen die specifiek lijken te zijn voor

hoogbegaafde studenten. Zo blijkt dat zij sterke behoefte hebben aan interactief en associatief leren, inhoudelijke uitdaging en passende begeleiding. Deze elementen dragen bij aan het vervullen van de basisbehoeften en daarmee aan hun motivatie en welzijn. Daarnaast ervaren meerdere studenten een vorm van gecontroleerde motivatie door perfectionisme, prestatiedruk en bewijsdrang, wat hun welzijn negatief kan beïnvloeden.

Autonomie

De sterke behoefte aan autonomie die hoogbegaafde studenten in dit onderzoek uitten, bevestigt het belang van eigen regie en keuzevrijheid binnen het onderwijs, zoals beschreven in de ZDT (Ryan & Deci, 2000). Het ervaren van controle over het leerproces blijkt cruciaal voor het behoud van intrinsieke motivatie en welzijn. Dit sluit aan bij eerdere studies die aantonen dat gebrek aan autonomie kan leiden tot demotivatie, verveling en zelfs mentale gezondheidsproblemen die het welzijn negatief kunnen beïnvloeden (Dasinger & Gibson, 2022; Leenknecht et al., 2017).

Wat dit onderzoek nuanceert, is dat het bij keuzevrijheid niet alleen gaat om formele beslissingen, zoals het kiezen van vakken, maar ook om de mate waarin studenten actief kunnen meedenken en participeren in het leerproces. De ervaren beknellende cultuur van veel opleidingen duidt erop dat hoogbegaafde studenten niet alleen behoefte hebben aan vrijheid in hun studiekeuze, maar ook aan flexibiliteit en ruimte binnen leerroutes, vakken en lessen. Dit legt een belangrijke verantwoordelijkheid bij onderwijsinstellingen om curricula en didactiek meer flexibel en interactief te maken.

Daarnaast roept deze bevinding vragen op over de mate waarin huidige onderwijssystemen überhaupt ingericht zijn op diversiteit in leerstijlen en motivatiebehoeften. Voor hoogbegaafde studenten, die een sterk verlangen hebben naar het stellen van kritische vragen, verdieping en eigen inbreng, lijkt de traditionele hoorcollege-structuur vaak onvoldoende aan te sluiten. Tegelijkertijd kan dit ook gelden niet-hoogbegaafde studenten die behoefte hebben aan meer variatie en uitdaging in het onderwijs. Dit benadrukt de praktische noodzaak van onderwijs die beter aansluit bij de uiteenlopende behoeften van studenten.

Competentie

De bevindingen over de mismatch tussen de capaciteiten van hoogbegaafde studenten en het onderwijsniveau zijn gebaseerd op hun eigen ervaringen en inschattingen. Studenten geven herhaaldelijk aan zich onvoldoende uitgedaagd te voelen en wijzen hiervoor de opleiding aan als oorzaak. Hoewel dit subjectief is, sluit het aan bij het in de literatuur beschreven fenomeen van onderstimulering, dat veelvuldig genoemd wordt als oorzaak van verveling en motivatieverlies bij hoogbegaafde kinderen (McCollister & Sayler, 2010).

Tegelijkertijd benadrukken sommige studenten het belang van eigen initiatief om extra uitdaging te zoeken, bijvoorbeeld door aanvullende activiteiten binnen of buiten de opleiding. Dit roept de vraag op in hoeverre de verantwoordelijkheid voor passende uitdaging gedeeld moet worden tussen onderwijsinstelling en student. Desondanks blijft passende differentiatie binnen het hoger onderwijs essentieel om beter aan te sluiten bij de behoefte aan uitdaging van hoogbegaafde studenten.

Daarnaast benadrukt dit onderzoek dat het niet alleen gaat om het aanbieden van uitdagende leerstof, maar ook om het ondersteunen van de ontwikkeling van het zelfregulerend leren, waaronder het ontwikkelen van doorzettingsvermogen. Zonder deze vaardigheden lopen studenten het risico op taakvermijding en onderpresteren (Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013). Aangezien de meeste hoogbegaafde studenten niet gewend zijn om uitdagende taken te voltooien, is het belangrijk dat zij begeleid worden in het ontwikkelen van deze zelfregulerende leerstrategieën (Ridgley et al., 2021). Hoewel dit vooral bij kinderen is onderzocht, lijkt het ook relevant voor studenten in het hoger onderwijs, omdat zij daar soms ineens wél met uitdaging worden geconfronteerd.

Verbondenheid

In tegenstelling tot het algemene beeld dat hoogbegaafden vooral zelfstandig zijn, bevestigt dit onderzoek het belang van sociale verbondenheid. Een gevoel van sociale steun en erkenning is onmisbaar. Sociaal isolement en het gevoel van ‘anders-zijn’ hebben een duidelijke negatieve impact op welzijn. Dit komt overeen met de bevindingen van Bowman en collega’s (2018) die gevonden hebben dat het gevoel van erbij horen sterk geassocieerd is met welzijn.

Samenwerkingsopdrachten kunnen het gevoel van verbondenheid frustreren, vooral wanneer er niveauverschillen zijn of wanneer groepsgenoten onvoldoende bijdragen. Deze ervaringen benadrukken de spanning tussen de behoefte aan verbondenheid en de behoefte aan autonomie en competentie binnen samenwerking. Hoogbegaafde studenten werken het liefst samen met gelijkgestemde, gemotiveerde partners die zij zelf mogen kiezen. Mogelijk gelden deze bevinden ook voor gemotiveerde niet-hoogbegaafde studenten.

De bevinding dat de meeste hoogbegaafde studenten aangaven dat hun vrienden aanzienlijk ouder waren of ook hoogbegaafd, sluit overigens ook aan bij hun wens om contact te hebben met gelijkgestemden (Diepstraten et al., 2021). Uit een artikel naar hoogbegaafde kinderen blijkt dat hoogbegaafden vaak oudere vrienden zoeken omdat hun cognitieve vaardigheden en interesses verder ontwikkeld zijn, waardoor zij zich minder goed kunnen vinden in leeftijdsgenoten (Gonzalez et al., 2021). Dit zou eveneens een verklaring kunnen

zijn van waarom hoogbegaafde studenten moeite hebben met het aansluiten bij hun medestudenten.

Ten slotte werd het contact met docenten verschillend ervaren. Verbondenheid met docenten werd zelden expliciet genoemd als een bepalende factor voor motivatie of welzijn. Dit suggereert dat voor veel hoogbegaafde studenten het contact met docenten minder centraal staat dan bijvoorbeeld de verbondenheid met medestudenten.

Relatie Hoogbegaafdheid en Ervaringen

Er lijkt geen verband te zijn tussen de score op de kenmerken van hoogbegaafdheid (gemeten met het screeningsinstrument) en de ervaren uitdagingen of behoeften. De enige uitzondering hierop is Max, eerstejaarsstudent alfawetenschappen. Hij is in zijn kindertijd geclassificeerd als hoogbegaafd. Hij scoort 45 punten op de kenmerken van hoogbegaafdheid, wat lager is dan de cut-off score die voor niet-geclassificeerde studenten is gebruikt (≥47). Aangezien Max wel officieel geclassificeerd is, kon hij wel worden meegenomen in het onderzoek. Opvallend was dat hij een positief welzijn ervaart, geen behoefte heeft aan begeleiding bij hoogbegaafdheid en geen moeite ervaart met sociaal contact. Dit suggereert dat de mate waarin hoogbegaafdheid motivatie en welzijn beïnvloedt mogelijk samenhangt met de intensiteit of aanwezigheid van bepaalde kenmerken.

Motivatie

De bevinding dat hoogbegaafde studenten primair intrinsiek gemotiveerd zijn, maar tegelijkertijd waarde hechten aan betekenis en nut van de studie, ondersteunt het concept van autonome motivatie binnen de ZDT (Ryan & Deci, 2017). Het benadrukt dat motivatie voor hoogbegaafde studenten niet alleen gaat over het plezier in het leren zelf, maar ook om de relevantie en het nut van de studie voor hun toekomst. Deze combinatie van intrinsieke motivatie en het zoeken naar relevantie benadrukt dat het onderwijs niet alleen plezier in leren moet stimuleren, maar ook expliciet moet inspelen op de betekenisgeving van studenten.

Begeleiding

Ondersteuning bij de ervaren behoeften en uitdagingen is afwezig of onvoldoende zichtbaar voor studenten. Studenten benoemen de bestaande peergroups voor hoogbegaafdheid, maar geven aan dat ze dit niet heel nuttig vinden of hier niet heen durven. Honoursprogramma's worden meermaals genoemd als vorm van ondersteuning, maar ook deze sluiten niet voldoende aan bij de behoefte aan uitdaging en verdieping.

Hoewel sommige studenten expliciet behoefte hebben aan begeleiding door experts op dit gebied, vinden anderen hun balans via externe activiteiten, zoals werk of hobby's. Dit illustreert dat het vervullen van de drie basisbehoeften niet uitsluitend door het onderwijs zelf

gebeurt, maar ook door aanvullende sociale en intellectuele contexten wordt beïnvloed. Volgens de ZDT kan vervulling van basisbehoeften buiten de onderwijsomgeving het welzijn versterken en de negatieve effecten van onvoldoende vervulling binnen de opleiding deels compenseren (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Methodologische Reflectie

Een belangrijke sterkte van dit onderzoek is de kwalitatieve benadering, waardoor de ervaringen van hoogbegaafde studenten in hun eigen woorden naar voren komen. Door semigestructureerde diepte-interviews konden complexe en onderbelichte thema's rondom motivatie, welzijn en ondersteuningsbehoeften goed worden verkend. Het gebruik van de ZDT als theoretisch kader bood richting en houvast bij de analyse en interpretatie van de gegevens. Tegelijkertijd zorgden de open interviewvragen voor voldoende ruimte om onverwachte en genuanceerde inzichten te verkrijgen.

Daarnaast bleek het screeningsinstrument dat kenmerken van hoogbegaafdheid meet een sterkte van dit onderzoek te zijn. Hoewel de stellingen om de kenmerken van hoogbegaafdheid te meten niet gevalideerd zijn, blijkt uit het kwantitatieve onderzoek van Kooi (2025) dat de interne consistentie acceptabel is (Cronbach's alpha = .75), en dat officieel geclassificeerde studenten significant hoger scoorden op deze kenmerken dan studenten zonder classificatie. Dit bevestigt dat de studenten met hoge scores op het screeningsinstrument terecht zijn geselecteerd als hoogbegaafde deelnemers. Dit ondersteunt de bruikbaarheid van de lijst als selectie-instrument om een moeilijk af te bakenen groep studenten te identificeren.

Ook zijn er verschillende punten die de kwaliteit van het onderzoek versterken. Ten eerste is er sprake van voldoende dataverzadiging (saturatie), doordat studenten in de interviews herhaaldelijk terugkwamen op dezelfde thema's. Dit duidt erop dat de belangrijkste onderwerpen rondom motivatie, welzijn en ondersteuningsbehoeften in kaart zijn gebracht. Ten tweede is er zorgvuldig omgegaan met de relatie tussen onderzoekers en deelnemers. Met uitzondering van één deelnemer, die dezelfde opleiding volgde als de onderzoekers, bestond er voorafgaand aan het onderzoek geen persoonlijke of professionele relatie tussen de onderzoekers en de deelnemers. Bij de bekende deelnemer is extra aandacht besteed aan het waarborgen van de objectiviteit tijdens het interview en de analyse van de gegevens, om invloed van deze bekendheid te voorkomen. Daarnaast is er sprake van triangulatie doordat in het overkoepelende onderzoeksproject ook middels kwantitatief onderzoek is gekeken naar de samenhang tussen de mate van hoogbegaafdheid en de ervaren basisbehoeften. Hierin zijn vergelijkbare resultaten gevonden, zoals dat hoogbegaafde

studenten sterk intrinsiek gemotiveerd zijn en zich bekwaam voelen om het niveau van het hoger onderwijs aan te kunnen (Kooi, 2025). Door het kwantitatieve onderzoek samen te voegen met dit kwalitatieve onderzoek kan de validiteit van de resultaten worden versterkt. Ook is er gebruikgemaakt van een analyse tool (ATLAS.ti), wat zorgde voor gestructureerde codering en data-analyse. Ten slotte is het coderen iteratief verlopen, en zijn de codes en thema's meermaals herzien, wat de betrouwbaarheid van de interpretaties verhoogd.

Toch kent het onderzoek ook een aantal beperkingen. Door tijds- en capaciteitsbeperkingen was het dubbel coderen van transcripten niet mogelijk. De bevindingen zijn daardoor afhankelijk van de interpretatie van de onderzoeker. Dubbelcodering staat in een latere fase van het onderzoek nog wel gepland om de validiteit en betrouwbaarheid van de resultaten te verhogen. Ook zijn, omwille van de tijd, geen memberchecks uitgevoerd, waardoor het ontbreken van directe terugkoppeling van deelnemers op de transcripties en interpretaties een aandachtspunt vormt voor de validiteit.

Ten slotte is het belangrijk om stil te staan bij de representativiteit van de resultaten. Door het beperkte aantal aanmeldingen bestond de deelnemersgroep vooral uit vrouwelijke universiteitsstudenten binnen de gammawetenschappen. Echter is binnen deze groep een breed beeld aan ervaringen gevangen, van studenten die weinig uitdagingen ervaren tot studenten die veel uitdaging ervaren in het hoger onderwijs. Dit suggereert dat de belangrijkste variaties in ervaringen goed in beeld zijn gebracht.

Implicaties voor de Praktijk

De bevindingen benadrukken het belang van meer flexibiliteit en differentiatie in het hoger onderwijs. Hoogbegaafde studenten hebben een sterke behoefte aan autonomie, inhoudelijke uitdaging en ruimte voor eigen inbreng. Dit vraagt om het creëren van meer ruimte binnen en buiten curricula, zodat hoogbegaafde studenten meer mogelijkheden krijgen om keuzevrijheid te ervaren en hun eigen uitdagingen te vinden. Daarnaast blijkt dat traditionele onderwijsvormen, zoals hoorcolleges, onvoldoende aansluiten bij hun voorkeur voor interactief en associatief leren. Onderwijsinstellingen wordt aangeraden om activerende werkvormen, zoals probleemgestuurd leren, interdisciplinaire projecten en debatvormen, in grotere mate te integreren binnen het curriculum. Verder blijkt sociale verbondenheid cruciaal voor het welzijn van hoogbegaafde studenten. Praktische initiatieven zoals peergroups met gelijkgestemden kunnen bijdragen aan het gevoel van erkenning en erbij horen.

Implicaties voor Beleid

Op beleidsniveau is het belangrijk dat instellingen erkennen dat hoogbegaafde studenten geen homogene groep vormen en dat bestaande ondersteuningsvormen (zoals

honoursprogramma's of peergroups) niet automatisch effectief zijn voor iedereen. Er is behoefte aan beleid dat inzet op meer gepersonaliseerde begeleiding, met aandacht voor de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden zoals planning, doorzettingsvermogen en omgaan met uitstelgedrag. Het is van belang dat de invloed van hoogbegaafdheid op studievoortgang en welzijn serieus wordt genomen en structureel wordt erkend. Ook zou beleid gericht moeten zijn op het vergroten van zichtbaarheid en toegankelijkheid van ondersteuning, zodat studenten beter weten waar zij terecht kunnen met hun specifieke vragen of problemen. Verder is het wenselijk dat beleidsmakers binnen instellingen stimuleren dat docenten professionele ontwikkeling krijgen rondom het herkennen en begeleiden van hoogbegaafde studenten.

Implicaties voor Vervolgonderzoek

Dit onderzoek laat zien dat er veel variatie is binnen de groep hoogbegaafde studenten, en dat de ervaren uitdagingen niet direct samen lijken te hangen met de mate waarin studenten kenmerken van hoogbegaafdheid vertonen. Dit betekent dat twee studenten met een vergelijkbare hoogbegaafdheidsscore heel verschillend kunnen reageren op hun studieomgeving en welzijn. Toekomstig onderzoek zou zich daarom moeten richten op subgroepen binnen deze populatie, bijvoorbeeld op basis van persoonlijkheidskenmerken, eerdere schoolervaringen of copingstrategieën.

Daarnaast roepen de resultaten van dit onderzoek de vraag op in hoeverre de gesignaleerde problemen, zoals gebrek aan autonomie, gebrek aan uitdaging en een gebrek aan verbinding, specifiek zijn voor hoogbegaafde studenten, of juist symptomen vormen van bredere structurele knelpunten binnen het hoger onderwijs. Het is daarom van belang om vergelijkend onderzoek te doen naar hoe niet-hoogbegaafde studenten de vervulling van de drie psychologische basisbehoeften ervaren. Dergelijk onderzoek kan inzicht geven of de bevindingen van dit onderzoek specifiek voor hoogbegaafde studenten gelden en in hoeverre het huidige onderwijssysteem werkelijk responsief is voor diverse studentbehoeften.

Referenties

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. https://doi.org/10.1177/0016986220905525

Bakx, A., Van Houtert, T., Van de Brand, M., & Hornstra, L. (2017). A comparison of high-ability pupils' views vs. regular ability pupils' views of characteristics of good primary school teachers. *Educational Studies*, 1–22. https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1390443

Ballast, I. (2013) *Scriptie: 'Daar redden wij het niet mee!'* IHBV | Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen. https://ihbv.nl/scriptie-daar-redden-wij-het-niet-mee/

Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal Of Guidance And Counselling*, *24*(2), 243–255. https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1

Bowman, N. A., Jarratt, L., Jang, N., & Bono, T. J. (2018). The Unfolding of Student Adjustment During the First Semester of College. *Research in Higher Education*, *60*(3), 273–292. https://doi.org/10.1007/s11162-018-9535-x

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Breva, A., & Galindo, M. P. (2020). Types of motivation and eudemonic well-being as predictors of academic outcomes in first-year students: A self-determination theory approach. *PsyCh Journal*, *9*(5), 609–628. https://doi.org/10.1002/pchj.361

Carman, C. A. (2013). Comparing Apples and Oranges. *Journal Of Advanced Academics*, *24*(1), 52–70. https://doi.org/10.1177/1932202x12472602

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van Der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2014). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation And Emotion*, *39*(2), 216–236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1

Coleman, L. J., Cross, T. L., Subhi-Yamin, T., & Neber, H. (2007). Being Gifted in School: An Introduction to Development, Guidance, and Teaching (2nd Edition). *Gifted And Talented International*, *22*(1), 86–87. https://doi.org/10.1080/15332276.2007.11673489

Conejeros-Solar, M. L., & Gómez-Arízaga, M. P. (2015). Gifted Students' Characteristics, Persistence, and Difficulties in College. *Roeper Review*, *37*(4), 241–251. https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077909

Costa, S., Cuzzocrea, F., Gugliandolo, M. C., & Larcan, R. (2015). Associations Between Parental Psychological Control and Autonomy Support, and Psychological Outcomes in Adolescents: The Mediating Role of Need Satisfaction and Need Frustration. *Child Indicators Research*, *9*(4), 1059–1076. https://doi.org/10.1007/s12187-015-9353-z

Costa, S., Ntoumanis, N., & Bartholomew, K. J. (2014). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation And Emotion*, *39*(1), 11–24. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9427-0

Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and Mental Health Issues in Counseling the Gifted Individual. *Journal Of Counseling & Development*, *93*(2), 163–172. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x

Cross, T. L. (2020). Are Our School-Aged Students With Gifts and Talents Struggling With Their Psychological Well-Being to a Greater Extent Than in the Past? *Gifted Child Today*, *43*(3), 202–204. https://doi.org/10.1177/1076217520916749

Dasinger, T. M., & Gibson, D. J. (2022). Perceptions of mental health and need satisfaction/frustration among rural university students. *Journal Of American College Health*, *72*(1), 253–260. https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2032089

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality And Social Psychology Bulletin*, *27*(8), 930–942. https://doi.org/10.1177/0146167201278002

Diepstraten, I., Bodewes, D., Weterings-Helmons, A., & Bakx, A. (2021). Hoogbegaafde studenten laten floreren in het hoger onderwijs Fontys TEC-project, deelstudie 1 van 3 Hoe ervaren hoogbegaafde studenten het onderwijs en wat zouden ze graag zien? Fontys Tilburg. https://www.fontys.nl/Nieuws/Deelonderzoek-1-Hoogbegaafde-studenten-laten-floreren.htm

Douwes, R., Metselaar, J., Pijnenborg, G. H. M., & Boonstra, N. (2023). Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective. *Cogent Education*, *10*(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2190697

Dweck, C. (2013). Mindset: How You Can Fulfil Your Potential. Constable & Robinson (E-book).

Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 67-79). Amsterdam, the Netherlands: Elsevier.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Gardner, H. (2016). Multiple intelligences: Prelude, theory, and aftermath. In R. J. Sternberg, S. T. Fiske, & D. J. Foss (Eds.), *Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions* (pp. 167-170). New York, NY: Cambridge University Press.

Gillet, N., Morin, A. J., Huyghebaert, T., Burger, L., Maillot, A., Poulin, A., & Tricard, E. (2019). University students' need satisfaction trajectories: A growth mixture analysis. *Learning And Instruction*, *60*, 275–285. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.003

García-Martínez, I., Cáceres, R. G., De La Rosa, A. L., & León, S. P. (2021). Analysing Educational Interventions with Gifted Students. Systematic Review. *Children*, *8*(5), 365. https://doi.org/10.3390/children8050365

Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018b). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: a Self-Determination Theory approach. *Educational Psychology*, *38*(9), 1163–1184. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412

Jung, J. Y., & Hay, P. (2018). Identification of gifted and twice-exceptional students. In *Routledge eBooks* (pp. 12–31). https://doi.org/10.4324/9781351227704-3

Kooijman - van Thiel, M.B.G M. (2008). *Hoogbegaafd. Dat zie je zó!: verslag van een onderzoek naar en een symposium over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden*.

Kooijman - van Thiel, M., Breedijk, J., Nauta, N., & Heldens, L. (2014). *Informatie over hoogbegaafdheid voor docenten en studieadviseurs in het WO en HBO* (By Open Universiteit, OYA, Pearson, IHBV, Mensa, M., R. van de Ven, & Veenman) [Book]. IHBV. https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2022/11/IHBV-leaflet_HB-in-het-HO_voor-docenten-nov-2014.pdf

Kooi, M. (2025). *Wat hoogbegaafde studenten écht nodig hebben: Een kwantitatief onderzoek naar de basisbehoeften, de intrinsieke motivatie en het welzijn van hoogbegaafde studenten in het hoger onderwijs.* [Masterthesis]. Rijksuniversiteit Groningen.

Leenknecht, M. J., Wijnia, L., Loyens, S. M., & Rikers, R. M. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching And Teacher Education*, *68*, 134–142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020

León, J., & Núñez, J. L. (2012). Causal Ordering of Basic Psychological Needs and Well-Being. *Social Indicators Research*, *114*(2), 243–253. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0143-4

Leow, S., Leow, K., & Ean, C. L. C. (2023). Satisfaction of basic psychological needs and eudaimonic well-being among first-year university students. *Cogent Social Sciences*, *9*(2). https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2275441

Levine, S. L., Brabander, C. J., Moore, A. M., Holding, A. C., & Koestner, R. (2021). Unhappy or unsatisfied: distinguishing the role of negative affect and need frustration in depressive symptoms over the academic year and during the COVID-19 pandemic. *Motivation And Emotion*, *46*(1), 126–136. https://doi.org/10.1007/s11031-021-09920-3

Magyar, J. L., & Keyes, C. L. M. (2019). Defining, measuring, and applying subjective well-being. In *American Psychological Association eBooks* (pp. 389–415). https://doi.org/10.1037/0000138-025

McCollister, K., & Sayler, M. F. (2010). *Lift the Ceiling: Increase Rigor with Critical Thinking Skills.* https://eric.ed.gov/?id=EJ874023

Mollenkopf, D. L., Matyo-Cepero, J., Lewis, J. D., Irwin, B. A., & Joy, J. (2021). Testing, Identifying, and Serving Gifted Children With and Without Disabilities: A Multi-State Parental Perspective. *Gifted Child Today*, *44*(2), 83–92. https://doi.org/10.1177/1076217520986589

NHL Stenden. (2025). *Hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs: "Als ik dit eerder had geweten..."*. https://www.nhlstenden.com/nieuws-en-artikelen/hoogbegaafdheid-in-het-hoger-onderwijs-als-ik-dit-eerder-had-geweten

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Theory and Research in Education, 7(2), 133–144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2013). What Makes for a Life Well Lived? Autonomy and its Relation to Full Functioning and Organismic Wellness. In *Oxford University Press eBooks*. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0016

Obbink, L., Van Den Berg, G., & Pluijgers, E. (2017). *Hoogbegaafdheid bij jongvolwassen studenten*. https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_che:oai:surfsharekit.nl:18a39f02-4e0c-4223-817e-c7b66c335beb

Phillipson, S. N., & McCann, M. (2007). *Conceptions of Giftedness: Sociocultural Perspectives*. Routledge.

Pineda, D., Lozano-Jimenez, J. E., & Moreno-Murcia, J. A. (2024). Autonomy support in higher education: a key strategy for the well-being of university students. *F1000Research*, *13*, 839. https://doi.org/10.12688/f1000research.144803.1

Pollet, E., & Schnell, T. (2016). Brilliant: But What For? Meaning and Subjective Well-Being in the Lives of Intellectually Gifted and Academically High-Achieving Adults. *Journal Of Happiness Studies*, *18*(5), 1459–1484. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9783-4

Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2019). High-Ability College Students and Undergraduate Honors Programs: A Systematic Review. *Journal For The Education Of The Gifted*, *42*(3), 187–215. https://doi.org/10.1177/0162353219855678

Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press.

Ridgley, L. M., Rubenstein, L. D., & Callan, G. L. (2021). Are gifted students adapting their Self-Regulated Learning processes when experiencing challenging tasks? *Gifted Child Quarterly*, *66*(1), 3–22. https://doi.org/10.1177/00169862211025452

Rutledge, P. B., & Hogg, J. L. C. (2020). In-Depth interviews. *The International Encyclopedia Of Media Psychology*, 1–7. https://doi.org/10.1002/9781119011071.iemp0019

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing. In *The Oxford Handbook of Human Motivation* (2de editie, pp. 88–110). https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.6

Shek, D. T. L., Dou, D., Zhu, X., Wong, T., & Tan, L. (2022). Need Satisfaction and Depressive Symptoms Among University Students in Hong Kong During the COVID-19 Pandemic: Moderating Effects of Positive Youth Development Attributes. *Frontiers in Psychiatry*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.931404

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. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005). The WISC model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). Boston, MA: Cambridge University Press.

Suyitno, S., Winarto, N., Sulistiana, D., & Supriyono, N. (2024). Gifted students: Analysis among psychological problems, social, and emotional well-being. *Edelweiss Applied Science And Technology*, *8*(5), 1302–1310. https://doi.org/10.55214/25768484.v8i5.1833

Teuber, Z., Jia, H., & Niewöhner, T. (2021). Satisfying Students' Psychological Needs During the COVID-19 Outbreak in German Higher Education Institutions. *Frontiers in Education*, *6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679695

Van Houten, M. (2024). *Brains & beyond: gids hoogbegaafdheid in het hoger onderwijs*.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal Of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263–280. https://doi.org/10.1037/a0032359

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation And Emotion*, *44*(1), 1–31. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1

Van Thiel, M., van, Nauta, N., & Derksen, J. (2019). An Experiential Model of Giftedness. In *Advanced Development* (Vol. 17). https://www.oya.nl/wp-content/uploads/2019/07/190702-article-Delphi-Model-of-Giftedness-ADJ-reprint.pdf

Vötter, B., & Schnell, T. (2019). Cross-Lagged Analyses Between Life Meaning, Self-Compassion, and Subjective Well-being Among Gifted Adults. *Mindfulness*, *10*(7), 1294–1303. https://doi.org/10.1007/s12671-018-1078-x

Woolfolk, A. E. (2011). Educational psychology (11th ed.). Boston, MA: Pearson.

Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2017). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal Of Further And Higher Education*, 1–12. https://doi.org/10.1080/0309877x.2017.1356916

Bijlagen

Bijlage 1. Stellingen hoogbegaafdheid

Voor het meten van de mate waarin studenten kenmerken van hoogbegaafdheid vertoonden, is in samenwerking met Kooi (2025) een lijst met vijftien stellingen opgesteld. Elf van deze stellingen zijn gebaseerd op het Delphi-model van Kooijman-Van Thiel (2008). Om de betrouwbaarheid te verhogen zijn daarnaast vier aanvullende stellingen toegevoegd (stelling 1, 5, 9 en 12) die geen verband houden met het model. Deze stellingen zijn zelfbedacht op basis kenmerken die hoogbegaafde studenten doorgaans niet ervaren, zoals een behoefte aan herhaling. Drie van de vijftien stellingen (stelling 3, 7 en 14) zijn omgekeerd geformuleerd om antwoordtendenties te beperken. Respondenten gaven op een vijfpunts Likertschaal (1 = helemaal mee oneens, 5 = helemaal mee eens) aan in hoeverre zij zichzelf in de stellingen herkenden. Bij de analyse zijn de scores van de omgekeerd geformuleerde stellingen omgekeerd gecodeerd, zodat ook hier een hogere score duidde op een sterkere aanwezigheid van het betreffende kenmerk. De totaalscore is berekend door de scores van de elf relevante stellingen bij elkaar op te tellen. Een hogere totaalscore gaf aan dat meer kenmerken van hoogbegaafdheid aanwezig waren.

De stellingen zijn als volgt:

1. Ik heb veel herhaling nodig tijdens het leren.
2. Ik ervaar bij sommige situaties meerdere emoties op hetzelfde moment.
3. Ik vind het niet belangrijk om mijn eigen keuzes te maken over hoe ik werk aan mijn studie.
4. Ik geniet ervan om diep na te denken over problemen en ze grondig te analyseren.
5. Ik geef er de voorkeur aan om altijd duidelijke instructies te volgen in plaats van zelf beslissingen te nemen.
6. Ik haal plezier uit het creëren van iets nieuws.
7. Ik kan goed omgaan met sterke prikkels, zoals felle lichten, harde geluiden of intense geuren.
8. Ik leer en verwerk nieuwe informatie vaak sneller dan de mensen om mij heen.
9. Ik heb behoefte aan duidelijke richtlijnen en structuur bij het werken aan opdrachten.
10. Ik ben altijd op zoek naar nieuwe en innovatieve manieren om problemen op te lossen.
11. Mijn gedachten en ideeën zijn vaak complex, en lastig uit te leggen in simpele termen.
12. Ik ben vaak snel tevreden met mijn eerste idee en voel weinig behoefte om verder te brainstormen.
13. Ik ben vaak diep gepassioneerd over de dingen die ik belangrijk vind.
14. Ik geef snel op wanneer dingen moeilijk worden en maak ze vaak niet af.
15. Ik stel vaak vragen omdat ik graag wil weten hoe dingen werken.

Bijlage 2. Interviewleidraad

De volgvragen zijn bedoeld als inspiratie, maar zullen tijdens het interview afhangen van wat de student zegt.

Introductie van het Interview

- **Introductie van het onderzoek en de onderzoeker**
    - Stel je zelf voor en vertel kort over de focus van het onderzoek: de persoonlijke ervaringen en onderwijsbehoeften van hoogbegaafde studenten. Geef aan dat het interview ongeveer één uur zal duren.
    - Geef aan dat de focus ligt op de ervaringen, behoeften en uitdagingen van de student in het hoger onderwijs.
    - Benadruk dat er geen 'goede' of 'foute' antwoorden zijn; het gaat om hun persoonlijke beleving.
- **Verklaring van vertrouwelijkheid en toestemming**
    - Leg uit dat alle antwoorden vertrouwelijk zijn en vraag om toestemming voor het aanzetten van de audio-opname.
- **Kennismaking deelnemer**
  Vraag de deelnemer om zich kort voor te stellen (leeftijd, studierichting, studiejaar, test hoogbegaafdheid achtergrond, welke kenmerken ze ervaren).

Interviewvragen

Opening

- Hoe zou je je studie-ervaring tot nu toe beschrijven? (starten met een brede vraag)
- Zijn er dingen in je opleiding die makkelijker voor je zijn door je hoogbegaafdheid?
- Wat zijn voor jou de grootste uitdagingen als hoogbegaafde student in het hoger onderwijs?
    - Volgvragen:
        - Heb je het gevoel dat je het moeilijker hebt dan andere studenten, en zo ja, op welke gebieden?
        - Kun je een specifieke situatie beschrijven?
        - Welke vormen van ondersteuning zouden volgens jou helpen om deze uitdagingen te overwinnen?
- In hoeverre houdt je opleiding rekening met de specifieke behoeften van hoogbegaafde studenten?
    - Volgvragen:
        - Kun je een voorbeeld noemen?
        - Wat zou je kunnen helpen om je studie-ervaring meer afgestemd te krijgen op jouw behoeften als hoogbegaafde student?
        - Zijn er specifieke aanpassingen die je zou willen zien in het onderwijsaanbod of in de manier waarop begeleiding wordt aangeboden?

1. Autonomie:

- In hoeverre heb je het gevoel dat je zelf richting kunt geven aan je studie?
    - Volgvragen:
        - Hoe zit dit bij het bepalen van je leerroute of keuzevakken?
        - Wat zou je willen veranderen in de opzet van je opleiding?
        - Zijn de colleges verplicht? Hoe ervaar je dit?
- In hoeverre voel je je verantwoordelijk voor je eigen leerproces?
    - Volgvragen:
        - Kun je een situatie beschrijven waarin je voelde dat je zelf verantwoordelijk was voor je leerproces?
        - Wat vond je prettig aan deze situatie? Waren er ook uitdagingen?
- Zijn er vakken of projecten waarin je je ideeën kwijt kunt, en je eigen aanpak kunt kiezen?
- In hoeverre denk je dat de opleidingsstructuur past bij jouw manier van leren?
- In hoeverre heeft hoogbegaafdheid invloed op deze ervaringen?

2. Competentie:

- Hoe ervaar je het niveau van de opleiding in verhouding met je eigen capaciteiten?
    - Volgvragen:
        - Voel je je uitgedaagd genoeg of juist te veel? Wat zou hier bij kunnen helpen?
        - Zijn er vakken of opdrachten waarin je je onder- of juist overvraagd voelt?
- Zijn er momenten waarop je je onzeker voelt over je prestaties?
    - Volgvragen:
        - In welke situaties?
        - Wat helpt je om met deze onzekerheden om te gaan?
- In hoeverre heb je het gevoel dat je opleiding bijdraagt aan het vergroten van je vaardigheden en kennis?
- Hoe ervaar je de feedback die je ontvangt op je werk?
- In hoeverre heeft hoogbegaafdheid invloed op deze ervaringen?

3. Verbondenheid:

- Hoe ervaar je het contact met andere studenten?
    - Volgvragen:
        - Heb je het gevoel dat je je volledig kunt uiten en jezelf kunt zijn?
- Hoe ervaar je samenwerken met andere studenten?
- Hoe ervaar je het contact met docenten?
    - Volgvraag: Wanneer is een docent goed?
- Hoe zou je de sfeer binnen de opleiding beschrijven?
    - Volgvragen:
        - Wat zou je graag anders willen zien?
- Vind je dat de opleiding voldoende mogelijkheden biedt om sociale contacten op te doen?

    - Volgvragen: Wat zou je wensen op dat vlak? Wat mis je eventueel?
- In hoeverre heeft hoogbegaafdheid invloed op deze ervaringen?

4. Motivatie

- Wat motiveert jou om te leren?
    - Volgvragen:
        - Zijn er specifieke onderwerpen of projecten waar je echt energie van krijgt? Wat maakt ze interessant voor jou?
- In hoeverre voel je dat de opleiding aansluit bij je persoonlijke interesses en nieuwsgierigheid?
    - Volgvragen: Wat zou je willen veranderen om de opleiding meer aan te laten sluiten bij jouw interesses?
- Heb je het gevoel dat de opleiding je helpt om interesses verder te ontwikkelen?
    - Volgvragen: Op welke manier gebeurt dat, of zou dat kunnen gebeuren?
- Kun je een moment beschrijven waarin je echt 'opging' in je studie?
    - Volgvragen:
        - Wat maakte die ervaring voor jou zo boeiend?
        - Wat maakt het verschil tussen een boeiende leerervaring en een die dat minder is?

5. Welzijn

- In hoeverre hebben je studie-ervaringen invloed op hoe jij je voelt in het dagelijks leven?
    - Volgvragen:
        - Hoe komt dit?
        - Kun je een specifiek moment beschrijven waarin je studie echt invloed had op hoe je je voelde?
- In hoeverre heb je het gevoel dat je studie zinvol/betekenisvol voor je is?
    - Volgvragen:
        - Wat maakt dat de studie voor jou zinvol/betekenisvol is? Wat draagt bij aan dat gevoel?
        - Wat heb je hierbij nodig?
- Welke uitdagingen ervaar je tijdens je studie die invloed hebben op je hoe jij je voelt?
    - Volgvragen: Wat doet dit met je?
- In hoeverre ervaar je druk of hoge verwachtingen in je studie?
    - Volgvragen:
        - Hoe heeft dit effect op jou?
        - Hoe ga je hiermee om?
- Hoe vind je balans tussen je studie en andere aspecten van je leven, zoals vrije tijd, sociale contacten en zelfzorg?
- Wat zou je graag veranderd zien binnen de opleiding om je prettiger/beter te voelen?

Afsluiting

- Vraag of ze nog iets willen toevoegen of delen over hun leerervaringen.
- Bedank de student voor zijn of haar tijd en inbreng. Zeg dat als ze nog iets bedenken ze dat altijd via de mail mogen laten weten.

Zet de audio-opname stop.

Bijlage 3. Codeboek

Thema	Hoofdcode	Subcodes	Definitie / Omschrijving	Voorbeeld quote (kort)
Autonomie			De mate waarin studenten zelf keuzes kunnen maken en regie ervaren over hun studie en leerproces.	
	Positieve ervaring autonomie		Situatie waarin de student beschrijft daadwerkelijk autonomie te hebben ervaren binnen de opleiding.	“Het hoger onderwijs sluit aan bij de behoefte om je eigen ding te doen; je krijgt echt veel vrijheid.”
		Zelf autonomie creëren	Actief zelf keuzes maken om meer vrijheid en regie te ervaren in het leerproces.	“Ik ben alvast begonnen zodat ik volgend jaar niet weer ingeperkt word door verplichte vakken.”
	Gebrek aan autonomie	Vaststaande formats	Beperking in autonomie doordat opdrachten en toetsing vastliggen, met weinig ruimte voor eigen invulling.	“Ik had iets origineels geschreven, maar de docent vond dat ik te ver buiten de opdracht was gegaan.”
		Weinig keuzemogelijkheid	Beleving van beperkte vrijheid om keuzes te maken binnen de opleiding.	“We hadden allemaal vaste vakken en konden geen route kiezen.”
		Verplichte aanwezigheid	Frustratie over verplicht op vaste momenten aanwezig moeten zijn, zonder flexibiliteit.	“Waarom moet ik dan op dat moment naar een docent luisteren die zo langzaam praat?”
	Invloed op motivatie en welzijn		Beschrijving van hoe ervaren autonomie motivatie en welzijn positief of negatief beïnvloedt.	“Het haalt mijn motivatie weg als ik niet mijn eigen ding kan doen; dat kan me zelfs depressief maken.”
Competentie				

	Ervaren bekwaamheid	Snel(ler) informatie verwerken / leren	Studenten ervaren dat ze informatie sneller opnemen en leren dan hun medestudenten.	“Ik verwerk stof sneller dan de meeste mensen van mijn leeftijd.”
	Ervaren uitdaging	Gebrek aan uitdaging	Studenten ervaren dat het onderwijs te weinig uitdagend is voor hun capaciteiten.	“Deze bachelor heb ik met twee vingers in de neus gedaan.”
		Niveau/uitdaging is voldoende	Ervaring dat het niveau en de uitdaging van de opleiding passend en voldoende is.	“Ik moet nu voor het eerst sinds de basisschool weer leren.”
		Teleurstelling niveau hoger onderwijs	Ervaren teleurstelling over het relatief lage niveau van het hoger onderwijs.	“Ik had verwacht dat het hoger onderwijs veel moeilijker zou zijn, maar het viel me tegen.”
		Uitdaging is opleidingsafhankelijk	Het niveau en de uitdaging verschillen per opleiding of traject.	“Technische opleidingen zijn anders qua niveau.”
		Zelf creëren van uitdaging	Studenten nemen zelf initiatief om meer uitdaging te zoeken buiten het curriculum.	“Ik volg extra vakken.”
	Feedback	Behoefte aan constructieve feedback	Studenten willen feedback die helpt hun competenties te ontwikkelen.	“Ik vind het fijn als er gezegd wordt wat ik goed heb gedaan en wat ik de volgende keer anders moet doen.”
		Effect van feedback op competentiegevoel	Hoe feedback het gevoel van bekwaamheid beïnvloedt.	“Feedback kan confronterend zijn, dan komt er een soort paniekvlaag.”
	Frustratie door gebrek aan intellectuele stimulatie	Frustratie bij herhaling	Frustratie door herhaling van dezelfde stof of opdrachten.	“Als ik het al weet is het saai, dan haak ik af.”
		Frustratie over langzaam tempo tijdens colleges / inefficiënt onderwijs	Ervaren traagheid en inefficiëntie die demotiverend werkt.	“Die docent kon een uur praten over iets waarvan ik denk dat je dat ook in vijf minuten kunt uitleggen.”

	Gevolgen van weinig uitdaging	Gebrek aan ervaringen met falen	Ontbreken van leerzame faalervaringen.	“Ik heb nog nooit een onvoldoende gehaald.”
		Gebrek aan studievaardigheden	Ontbreken van studievaardigheden zoals plannen door weinig stimulatie.	“Ik merkte dat ik echt niet wist hoe ik moest leren.”
	Invloed van uitdaging op motivatie en welzijn		Hoe uitdaging samenhangt met motivatie en welzijn van studenten.	“Ik verveel me gewoon als er niet genoeg uitdaging in zit.”
Verbondenheid				
	Contact docenten	Eigenschappen goede docent	Kenmerken en eigenschappen die studenten belangrijk vinden bij docenten voor een goede relatie en begeleiding.	“Als een docent veel weet over hoogbegaafdheid, vind ik dat super interessant.”
		Positief contact met docenten	Ervaringen van positieve interacties met docenten.	“Ze zijn heel erg enthousiast en motiverend, alle docenten eigenlijk.”
		Weinig contact docenten	Ervaren gebrek aan contactmogelijkheden of beperkte interactie met docenten.	“Docenten zijn vaak best afstandelijk in de grote zalen.”
	Contact medestudenten	Aanpassen in sociale situaties	Ervaren noodzaak om eigen gedrag of communicatie aan te passen om aansluiting te vinden.	“Ik heb het gevoel dat ik me altijd moet aanpassen aan iemand anders.”
		Contact / aansluiting met studiegenoten is lastig	Moeite met het vinden van aansluiting en contact met medestudenten binnen de opleiding.	“Contact met klasgenoten is altijd een beetje een ding geweest.”
		Ervaren anders zijn / denken / voelen	Gevoel van anders zijn dan medestudenten qua denken, voelen of interesses.	“Ik voel me anders dan anderen.”

		Positief contact met medestudenten	Ervaringen van goede en waardevolle contacten met medestudenten.	“Ik heb goed contact met een aantal medestudenten.”
		Sociale contacten buiten opleiding	Contacten en sociale interacties met mensen buiten de opleiding.	“Ik heb veel meer mijn contacten bij mijn studievereniging.”
		Weinig behoefte aan veel contacten binnen opleiding	Voorkeur voor beperkte of selectieve sociale contacten binnen de opleiding.	“Ik heb niet zoveel behoefte aan veel mensen om mij heen.”
	Ervaring met samenwerken	Positieve ervaringen met samenwerken	Fijne en effectieve samenwerkingen met medestudenten.	“Dan verdelen we gewoon de taken en dan gaat het goed.”
		Frustratie bij samenwerken	Negatieve ervaringen en irritaties tijdens samenwerken, bijvoorbeeld door inzet of niveauverschillen.	“Ik vind het gewoon irritant als mensen niet snappen wat ze moeten doen.”
	Invloed verbondenheid op motivatie en welzijn		Beschrijving van hoe het gevoel van verbondenheid het welzijn en de motivatie beïnvloedt.	“Ik voel me sowieso eenzamer.”
Motivatie			Dit thema gaat over de drijfveren achter het leer- en studiegedrag van studenten.	
	Autonome motivatie		Motivatie die voortkomt uit interesse, plezier of persoonlijk belang bij de leerstof.	
		Betekenisvolheid / zingeving	Motivatie die voortkomt uit het gevoel dat studiewerk zinvol	“Als je weet waar je iets voor doet en het betekenisvol is, werkt dat veel fijner.”

			en persoonlijk belangrijk is.	
		Toepasbaarheid / nut	Motivatie gebaseerd op het ervaren nut en praktische toepasbaarheid van leerstof.	“Het moet niet alleen saai geneuzel zijn, we moeten ook iets concreets gaan doen wat je kan toepassen.”
		Doelgerichtheid	Motivatie gericht op het bereiken van een groter toekomstig doel of perspectief.	“Omdat ik doelen heb gesteld om door te studeren, blijf ik gemotiveerd.”
		Top-down leren	Voorkeur om eerst het grote geheel te overzien en daarna details uit te werken, passend bij autonomie.	“Ik overzie eerst het volledige plaatje en vul dan in wat er nog moet.”
		Belang van intrinsieke motivatie	Het leren vanuit interesse, nieuwsgierigheid of plezier, zonder externe beloning als drijfveer.	“Als we een interessant vak hadden, zette ik me een keer wat meer in.”
	Gecontroleerde motivatie		Motivatie die wordt gestuurd door interne of externe druk, zoals prestatiedrang of perfectionisme.	
		Onzekerheid / perfectionisme		“Ik ben ook perfectionistisch, dus dan ga ik er meer tijd insteken dan nodig is.”
		Prestatiedruk en bewijsdrang	Druk die voortkomt uit verwachtingen van familie, docenten of samenleving om te presteren.	“De bewijsdrang om het allemaal heel goed te doen is er wel.”
Ondersteunings-behoeften			Dit thema omvat de wensen en behoeften van hoogbegaafde studenten aan	

			passende begeleiding en onderwijsaanpak die aansluit bij hun specifieke kenmerken.	
	Gebrek aandacht/ondersteuning hoogbegaafdheid		Ervaren tekort aan herkenning en begeleiding gericht op hoogbegaafdheid.	“Ik denk wel dat de kennis er is, maar het wordt niet toegepast.”
	Ervaring met honours programma		Beleving en waardering van deelname aan een honours programma.	“Het adverteert zich als iets om meer uitdaging te vinden, maar maakt dit echt niet waar.”
	Behoefte aan begeleiding/ondersteuning hoogbegaafdheid		Wensen voor meer of betere ondersteuning die aansluit op hoogbegaafde eigenschappen.	“Dat je gewoon leert hoe hoogbegaafdheid werkt.”
	Andere manier van leren	Behoefte aan associatief en interactief leren	Voorkeur voor leren door verbanden leggen, dialogen en actieve betrokkenheid in kleinere groepen.	“Ik had het leuk gevonden om de onderwerpen echt diep te behandelen en daar discussies over te voeren.”
		Behoefte aan diepgang	Wens om inhoudelijk dieper op onderwerpen in te gaan dan standaard onderwijs biedt.	“Meer van dezelfde oppervlakkige stof zou niet helpen, het gaat vooral om of je ermee verder kan gaan.”