

Aandachtspunten in de begeleiding van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid

Scriptie - Radboud International Training on High Ability (RITHA)

Datum

7-6-2023

Naam van student

Louise van Swaaij

Naam van begeleider

Sven Mathijssen

Radboud Universiteit



Samenvatting

Uit wetenschappelijke publicaties en praktijkbeschrijvingen blijkt dat er behoefte is aan meer opleidingsmogelijkheden voor begeleiders van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Voor de laatstgenoemde groep is een passend begeleidingsaanbod op dit moment onvoldoende beschikbaar. Het doel bij dit theoretisch kader is het belichten van (een selectie van) theoretische inzichten die kunnen worden benut als basis voor een te ontwikkelen keuzemodule voor de Radboud International Training on High Ability (RITHA) over begeleiding van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Hoofdvraag hierbij is: Welke aandachtspunten, inzichten en benaderingen uit de literatuur zijn van belang bij het ontwikkelen van een keuzemodule voor professionals die volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid begeleiden? Een focus ligt op de in elke begeleidingssituatie spelende begeleidingsrelatie en de grondhouding van de begeleider. Deze thema's worden in relatie tot volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid beschreven binnen de context van zorg, educatie en werk. Met de uitgevoerde literatuurverkenning is zowel een indruk verkregen van de huidige stand van kennisontwikkeling over volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid, als van de huidige begeleidingsmogelijkheden en begeleidingservaringen met deze groep. In dit theoretisch kader is een integratie gemaakt van wetenschappelijk publicaties en praktijkbeschrijvingen.

Studies die specifiek betrekking hebben op hoogbegaafdheid bij volwassenen zijn schaars. Relevante inzichten zijn gevonden, zowel in studies over begeleiding van kinderen met kenmerken van hoogbegaafdheid in de context van onderwijs en talentontwikkeling, als in studies over begeleidingsrelaties (voornamelijk therapeutisch) waarin het thema hoogbegaafdheid niet is meegenomen. Deze inzichten zijn echter niet rechtstreeks toe te passen in begeleidingssituaties met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid. In de praktijk gebeurt dit wel, vanwege een gebrek aan specifiek op deze doelgroep gerichte theorieën en modellen. Een gemis aan kennis over hoogbegaafdheid in het algemeen en over volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het bijzonder, komt naar voren als een belangrijke tekortkoming bij begeleiders en instanties. Dit heeft nadelige consequenties voor de ontwikkelingsmogelijkheden en het welbevinden van de doelgroep. Zowel de samenwerkingsrelatie als de grondhouding van een begeleider zijn van betekenisvolle invloed op het succes van de begeleiding.

De inzichten die in dit kader naar voren komen zijn gebaseerd op een selectie van relevante literatuur. In het licht van de complexe contactdynamiek in de begeleiding met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid zijn praktijkbeschrijvingen belangrijke bronnen van informatie. Het effect van verschillende (disciplinaire) visies op hoogbegaafdheid bij volwassenen, alsook het effect van de inzet van de nu beschikbare modellen en het proces van de begeleidingsrelatie zijn niet meegenomen in dit kader. In begeleidingssituaties binnen verschillende disciplinaire contexten gelden andere relationele verhoudingen, kaders, taken en rolafspraken en helderheid daarover binnen de begeleiding is belangrijk. Tegelijkertijd is het honoreren van de gelijkwaardigheid van alle betrokkenen in een begeleidingssituatie met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid als cruciale factor naar voren gekomen. Uitgebreide studies naar bovengenoemde facetten zijn nodig voor een solide fundament onder nieuw te ontwikkelen onderwijsmogelijkheden.

Abstract

Scientific publications and practical descriptions show the need for more training opportunities for counsellors of gifted adults. For the latter group, a suitable guidance offer is currently insufficiently available. The aim of this theoretical framework is to highlight (a selection of) theoretical insights that can be used as a basis for an elective to be developed for the Radboud International Training on High Ability (RITHA) on guiding gifted adults. The main question here is: What focal points, insights and approaches from the literature are important in developing an elective for professionals guiding gifted adults? A focus on the guidance relationship at play in each guidance situation and the basic attitude of the counsellor. These themes are described in relation to gifted adults within the context of care, education and work. The literature review carried out has provided both an impression of the current state of knowledge development on gifted adults, as well as current guidance options and guidance experiences with this group. This theoretical framework integrated scientific publications and practice descriptions. Studies dealing specifically with giftedness in adults are scarce. Relevant insights have been found both in studies on guiding gifted children in the context of education and talent development, and in studies on guidance relationships (primarily therapeutic) that do not include the theme of giftedness. However, these insights cannot be directly applied to guidance situations with gifted adults. In practice, this does happen because of a lack of theories and models specifically aimed at this target group. A lack of knowledge about giftedness in general and about gifted adults in particular emerges as a major shortcoming among counsellors and institutions. This has adverse consequences for the target group's development, opportunities and well-being. Both the guidance relationship and the basic attitude of a counsellor have a meaningful influence on the success of counselling. The insights highlighted in this framework are based on a selection of relevant literature. In light of the complex contact dynamics in guidance with gifted adults, practice descriptions are important sources of information. The effect of different (disciplinary) views on giftedness in adults, as well as the effect of using currently available models and the process of the guidance relationship have not been included in this framework. In guidance situations within different disciplinary contexts, different relationship characteristics, frameworks, tasks and role arrangements apply, and clarity about these within guidance situations is important. At the same time, honouring the equality of all involved in a guidance situation with gifted adults has emerged as a crucial factor. Comprehensive studies on the above facets are needed for a solid foundation under new educational opportunities to be developed.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
1.1	Probleemstelling.....	5
1.2	Korte inventarisatie van het opleidingsaanbod in Nederland.....	6
1.3	Doelstellingen en hoofdvraag bij dit theoretisch kader.....	7
1.4	Geraadpleegde literatuur.....	7
2	Hoogbegaafdheid bij volwassenen	8
2.1	Hoogbegaafdheid bij volwassenen in de literatuur.....	8
2.2	Heterogene groep.....	9
3	Begeleidingsalliantie en begeleidingsrelatie	10
3.1	Concepten over de therapeutische relatie en de alliantie.....	10
3.2	Kwaliteit en effectiviteit.....	11
4	Basis- of grondhouding	12
4.1	Concept van de basis- of grondhouding.....	12
4.2	Empathie.....	13
4.3	Echtheid of authenticiteit.....	13
4.4	Onvoorwaardelijke acceptatie.....	14
5	Volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid in drie contexten	14
5.1	Volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het zorgveld.....	14
5.2	Volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het werkveld.....	18
5.3	Volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het educatieve veld.....	22
6	Conclusie	25
7	Discussie	26
7.1	Praktische implicaties.....	26
7.2	Beperkingen en aanbevelingen voor verder onderzoek.....	26
	Referenties	27

1 Inleiding

1.1 Probleemstelling

Er zijn zowel in de wetenschappelijke literatuur als in de praktijk meerdere aanwijzingen te vinden die duiden op een schaarste aan opleidingsmogelijkheden voor begeleiders van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Op dit moment is ook nog niet voldoende duidelijk hoe groot de vraag naar educatie op dit gebied is. Dat er wel behoefte aan is blijkt o.a. uit een groeiend aantal wetenschappelijke publicaties en praktijkbeschrijvingen waarin dit naar voren komt. Niettemin is wetenschappelijk onderbouwde literatuur over hoogbegaafdheid bij volwassenen, zeker in verhouding tot hoogbegaafdheid in algemene zin, op dit moment nog schaars (o.a. Brown & Peterson, 2020; Nauta & Van de Ven, 2017; Perrone-McGovern et al., 2011; Rinn & Bishop, 2015; Streznewsky, 1999). Ervarings- en praktijkpublicaties kunnen een belangrijk vertrekpunt vormen voor nader wetenschappelijk onderzoek. Het belang van de verbinding tussen wetenschappelijk onderzoek met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid en op ervaringen gebaseerde theorieën en observaties bij deze groep wordt o.a. door Brown benadrukt (Brown, 2021; Brown & Peterson, 2020). In dit document maak ik een integratie van wetenschappelijke- en praktijkpublicaties.

Mendaglio (2013) schrijft over specifieke, aan hoogbegaafdheid gerelateerde uitdagingen die een deel van de jongvolwassenen ervaart na de transitie van middelbaar naar universitair onderwijs. Deze uitdagingen leiden volgens hem niet zelden tot academisch onderpresteren, ontmoediging, verwarring, (faal)angst en depressie.

Dat eigenschappen van hoogbegaafdheid alleen geen garantie zijn voor succes wordt door meerdere auteurs belicht (o.a. Nauta & Van de Ven, 2017; Oosterveen, 2013; Sternberg, 2022).

Nauta en Corten (2002) beschreven verschillende aan hoogbegaafdheid gerelateerde aanpassingsverstoringen die tot conflicten en verzuim op de werkplek kunnen leiden. (Emans et al., 2017) benoemen in een Nederlands onderzoek dat namens het Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen (IHBV) werd uitgevoerd, de specifieke uitdagingen die volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid ervaren bij het vinden van een passende werkplek. Hierin komt hoogbegaafdheid naar voren als een factor die op meerdere manieren medebepalend is voor afwijzingen bij sollicitaties. Genoemde oorzaken zijn o.a. een mismatch met procedures en sollicitatiecommissies, introversie, bescheidenheid, faalangst en onzekerheid.

Falck (2020) bespreekt negatieve gevolgen, die de impliciete- dan wel expliciete uitzonderingspositie van hoogbegaafden in de maatschappij met zich mee kan brengen voor hun psychische welbevinden. Meerdere professionals pleiten in hun publicaties voor een betere (psycho-)diagnostiek, psycho-educatie en passende behandeling van hoogbegaafde cliënten (o.a. Hoiting & Nauta, 2022; Sprey, 2020; Van Thiel & Slief-boom, 2020). Een tekort aan kennis over hoogbegaafdheid binnen de geestelijke gezondheidszorg (GGZ) kan leiden tot misdiagnoses (Webb, 2005) tot onbegrip, ambivalente gedachten en cognitieve dissonantie bij onervaren hulpverleners (Sprey, 2020). Daarmee is het risico op een niet passend hulpaanbod en eventuele daaruit voortvloeiende psychische schade

voor mensen met kenmerken van hoogbegaafdheid reëel (o.a. Hoiting & Nauta, 2022; Van Thiel & Slief-Boom, 2020).

Uit het bovenstaande blijkt, zowel uit de praktijk als uit de literatuur, dat bijscholing noodzakelijk is om een passend hulpaanbod te kunnen bieden aan mensen met kenmerken van hoogbegaafdheid.

Uit meerdere studies komt naar voren dat een goede samenwerkingsalliantie een niet te negeren voorwaarde is voor een succesvolle begeleiding van individuen (o.a. Horvath, 2018; Sackett, 2013; Tschuschke et al., 2019). Voor het begeleiden van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid is dit niet anders. Een adequate afstemming in de wisselwerking, in feite het hart van een goede alliantie, is vanwege een gemis aan voldoende kennis en ervaring rond hoogbegaafdheid bij volwassenen, vaak niet vanzelfsprekend. Meerdere auteurs benoemen dit probleem en leveren met hun werk belangrijke theoretische bijdragen aan kennisontwikkeling en kennisdeling op dit punt (o.a. Brown, 2021; Colangelo & Wood, 2015; Hoiting & Nauta, 2022; Van de Ven 2021; Yermish, 2010).

1.2 Korte inventarisatie van het opleidingsaanbod in Nederland

De meeste opleidingen en cursussen waarin hoogbegaafdheid centraal staat zijn gericht op kinderen en jongeren, vaak in relatie tot educatie en talentontwikkeling. Enkele voorbeelden daarvan zijn de Radboud International Training on High Ability (RITHA) vanuit het Radboud Centrum Sociale Wetenschappen (RCSW) aan de Radboud Universiteit, de opleiding Specialist Hoogbegaafdheid en Differentiatie (SHBD) van de Hogeschool van Utrecht, een cursus hoogbegaafdheid en jongeren van de RINO Groep en opleidingen tot Talentbegeleider of Talent coach bij Novilo. De scope van deze opleidingen en cursussen over hoogbegaafdheid reikt doorgaans van het basisonderwijs tot aan het einde van het voortgezet onderwijs. In de lesprogramma's wordt o.a. aandacht besteed aan leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid, aan docenten of begeleiders van die leerlingen, aan aanpassingen van het lesaanbod (o.a. verrijking en versnelling).

Bij de post-academische RITHA melden zich steeds meer studenten die met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid werken of willen werken. Daarmee groeit ook de vraag naar een specifieke, op volwassenen gerichte focus binnen het lesprogramma.

Het RCSW biedt een cursus Hoogbegaafdheid in Onderwijs en Zorg (waarin ook hoogbegaafdheid bij volwassenen wordt meegenomen) en een cursus Omgaan met Talent. Met deze laatste richt men zich specifiek op het werkveld en in het bijzonder op getalenteerde medewerkers met (zeer) hoge (cognitieve) capaciteiten. Hoogbegaafd in Bedrijf verzorgt sinds 2021 specifiek op hoogbegaafde volwassenen gerichte workshops en trainingen, waaronder de leergang tot ambassadeur hoogbegaafdheid. In deze leergang worden deelnemers opgeleid om binnen hun eigen organisatie begeleiding en informatie te geven over hoogbegaafdheid op het werk. De RINO groep biedt de cursussen Begeleiden van Hoogbegaafde Volwassenen en Hoogbegaafde Volwassenen in de GGZ. Adriaan Sprey biedt vanuit zijn eigen opleidingspraktijk supervisie, postacademische opleidingen en nascholing aan rond hoogbegaafdheid in psychotherapie (Sprey, 2020).

De schaarste aan specifieke opleidingsmogelijkheden lijkt ook op internationaal niveau aan de orde te zijn. Falck (2020) schrijft dat in het Verenigd Koninkrijk geen training voorhanden is waarmee therapeuten of coaches worden voorbereid om effectief te kunnen beantwoorden aan de speciale behoeften van extreem intelligente individuen.

Professionals die deze groep ondersteunen doen dit op zijn minst deels met op autodidactische wijze vergaarde kennis en vaardigheden. Brown (2021) constateert dat hierbij vaak conceptuele diffusie ontstaat, omdat verschillende concepten van fenomenen bij volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid worden gecombineerd, zonder dat daar een verbindend model of theorie aan ten grondslag ligt.

1.3 Doelstellingen en hoofdvraag bij dit theoretisch kader

Doelstellingen zijn:

1 - de huidige stand van kennisontwikkeling rond hoogbegaafdheid bij volwassenen en van de begeleiding van deze groep, verkennen en hiervan essentiële onderdelen en begrippen weergeven en verhelderen.

2 - Komen tot een selectie van theoretische inzichten uit de literatuur die relevant zijn voor het ontwikkelen van kennis over begeleiding van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid.

3 - een theoretische basis leggen voor een te ontwikkelen keuzemodule voor de RITHA over de begeleiding van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid.

Deze keuzemodule zal niet op één specifieke begeleidingsvorm gericht zijn en is daarmee een verbreding van de scope van de huidige RITHA leergang, waarin hoogbegaafdheid in relatie tot talentontwikkeling en educatie centraal staat.

De hoofdvraag is: 'Welke aandachtspunten, inzichten en benaderingen uit de literatuur zijn van belang bij het ontwikkelen van een keuzemodule voor professionals die volwassenen met kenmerken van begaafdheid begeleiden?'

De focus ligt hierbij op de alliantie of begeleidingsrelatie en de basis- of grondhouding van de begeleider van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid (hierna grondhouding). Daarbij komen drie verschillende domeinen aan bod: het zorgveld, het werkveld en het educatieve veld.

1.4 Geraadpleegde literatuur

Hoewel er een toename lijkt te zijn in de belangstelling voor hoogbegaafdheid bij volwassenen, vertaalt zich dit niet meteen in een snelle vermeerdering van wetenschappelijke publicaties. Er bestaat over het thema een grote hoeveelheid aan publicaties met anekdotische- en praktijkbeschrijvingen. Deze maken ook deel uit van de door mij geraadpleegde bronnen.

Gebruikte zoektermen: alliance, basic attitude, basishouding, beroepshouding, giftedness, gifted, gifted(ness) and -counselling, -healthcare, -lifespan, -potential, -work, gifted achievement, -education, gifted adults, -professionals, grondhouding, hoogbegaafdheid, hoogbegaafde studenten, -

volwassenen, (hoge) intelligentie, (high) intelligence, intellectually gifted, onderpresteren, professional attitude, talent, talentontwikkeling, therapeutic alliance, -attitude, -bond, therapeutische houding, working alliance, underachievement.

2 Hoogbegaafdheid bij volwassenen

2.1 Hoogbegaafdheid bij volwassenen in de literatuur

Uit een literatuurstudie door Rinn en Bishop (2015) kwam naar voren dat volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid een weinig onderzochte groep is. De meeste onderzoeksverslagen gingen over de kindertijd van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid en over vroege signalering van hoogbegaafdheid in relatie tot successen en eminentie in de volwassenheid. Een klein deel van de studies behandelden de karakteristieken, levensomstandigheden, familierelaties en carrières van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Nog minder studies besteedden aandacht aan volwassenen met zowel kenmerken van hoogbegaafdheid als psychische problematiek.

Hoewel het aantal publicaties sinds 2015 is gegroeid, is over het geheel genomen nog steeds sprake van schaarste en heeft het onderwerp een gemarginaliseerde plaats (o.a. Brown & Peterson, 2020; Katanani, 2020; Nauta & Schouwstra, 2020; Van Thiel & Slief-Boom, 2020; Vötter & Schnell, 2019). Volgens Brown (2021) kan het aandachtsgebied binnen de wetenschap getypeerd worden als een opkomend onderzoeksveld dat nog een gefragmenteerd beeld laat zien. Er komen veel verschillende, soms conflicterende visies, praktijken en prioriteiten in naar voren.

Het voortborduren op de inzichten van voorgangers in wetenschappelijk onderzoek over hoogbegaafdheid, waarin kinderen, educatie en talentontwikkeling centraal stonden, leidt in de praktijk soms tot een mismatch van de gekozen benadering, met de actuele ervaringen van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Deze potentiële mismatch speelt in verschillende begeleidings-situaties een rol, naast het gemis aan algemene kennis over hoogbegaafdheid (o.a. Brown, 2021; Hoiting & Nauta, 2022; Van Thiel & Slief-Boom, 2020).

Bij onderzoek berust de steekproefselectie van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid meestal op IQ-metingen binnen de context van (primaire) onderwijs of werk, blijken van uitzonderlijke academische prestaties, lidmaatschap van Mensa, of een combinatie daarvan (o.a. Brown, 2021; Brown & Peterson, 2020; Worrell et al., 2019). Hoiting en Nauta (2022) stellen dat een representatieve steekproef van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid om praktische redenen niet te verkrijgen is. Bij een oproep zullen zich vooral mensen melden die zich bewust zijn van hun hoogbegaafdheid. Vanwege de hierdoor gevormde selectie bias zouden onderzoeksresultaten niet gegeneraliseerd moeten worden naar volwassenen met hoogbegaafdheid in het algemeen (Hoiting & Nauta, 2022).

2.2 Heterogene groep

Brown (2021) stelt dat onderzoekers zich bewust zouden moeten zijn van de grote heterogeniteit die de groep volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid typeert, in de zin dat vele populaties en subpopulaties van verschillende leeftijden daarvan deel uitmaken.

Hoewel bij volwassenen de cognitieve- en zijnskenmerken van hoogbegaafdheid die ze als kind al hadden nog voortduren, zijn er ook veranderde - en veranderende - behoeften, levensinzichten, verantwoordelijkheden en contexten (Fiedler 2015; Streznewsky, 1999). Uit praktijkpublicaties blijkt begrip uit de omgeving voor hun kenmerken van hoogbegaafdheid daarbij noch voor de hand liggend, noch vanzelfsprekend te zijn (Corten, 2019; Fiedler, 2015; Kooijman-van Thiel, 2008; Slaud-Facchin, 2020). Volgens Peterson (2009) is de subjectieve ervaring van gangbare, tot het leven behorende uitdagingen (zoals identiteitsvorming, individuele- en sociale verantwoordelijkheden) kwalitatief anders voor mensen met kenmerken van hoogbegaafdheid en kan dat het bereiken van succes verhinderen. Uit Fiedler's (2015) onderzoek naar ontwikkelingsverschillen in de levensloop van volwassenen met - en zonder kenmerken van hoogbegaafdheid komt naar voren dat de levensfasen van de eerste groep niet zonder meer vergelijkbaar zijn met die van de tweede. De eerste groep kent volgens Fielder naar verhouding meer complexe emoties, leeft met grotere intensiteit, heeft een levenslange behoefte aan betekenisvolle uitdagingen en aan toegang tot geavanceerde bronnen, zoekt naar universele principes, stelt vragen bij tradities en streeft naar zingeving op diepere dan oppervlakkige niveaus. In haar levensfasenmodel onderscheidt en beschrijft ze per levensfase (beginnend vanaf 18 jaar en eindigend vanaf 80 jaar) achtereenvolgens de Seekers, de Voyagers, de Explorers, de Actualisers en de Cruisers. Fiedler's model wordt op meerdere plekken in de praktijkliteratuur aangehaald (o.a. Kuipers, 2020; Nauta & Schouwstra, 2020).

Niet elke volwassene met kenmerken van hoogbegaafdheid is zich bewust van die (mogelijke) hoogbegaafdheid. Een gevolg daarvan is dat situaties die zij tegenkomen in hun leven op andere wijze worden geïnterpreteerd, of niet voldoende verklaard kunnen worden. Dit hoeft niet altijd een probleem te zijn of te worden. Sommige volwassenen blijven 'onbewust hoogbegaafd', schrijft Van de Ven (2021). Bij haar cliënten ziet ze dat het niet herkennen of onderkennen van kenmerken van hoogbegaafdheid klachten als faalangst, uitstelgedrag of vermijding tot gevolg kan hebben. Het ontdekken van eigen kenmerken van hoogbegaafdheid tijdens de volwassenheid kan tot een rouwproces leiden, waarin een sterk gevoel van gemis naar boven komt over nooit beleefde ervaringen (zoals het kunnen afronden van een universitaire studie) of onbenutte mogelijkheden (zoals versnellen in het onderwijs) (Van de Ven, 2021).

Een onderverdeling rond hoogbegaafdheid bij volwassenen die ik bij herhaling tegenkom in de literatuur is die van hoogbegaafdheid als (latente) competentie en met (academische) resultaten bewezen hoogbegaafdheid. Het bereiken van piekprestaties is dan een mogelijkheid die niet per se gerealiseerd wordt. Daarmee kan het al dan niet zichtbaar bewezen zijn van hoogbegaafdheid een criterium zijn waarop een volwassene door anderen wel of niet als hoogbegaafd wordt erkend (o.a.

Kuipers, 2008; Subotnik et al., 2011). Dit speelt bijvoorbeeld een rol bij steekproefselecties voor onderzoek (Schlegler, 2022).

De term hoogbegaafd kan zowel positieve als negatieve connotaties oproepen. Uit een studie van Bergold et al. (2021) bleek dat stereotypen rond individuen met kenmerken van hoogbegaafdheid, zoals gerepresenteerd in de massamedia, in stand blijven bij docenten, bij ouders en in de maatschappij, ondanks de vele empirische bewijzen voor de onjuistheid daarvan.

Bekend is de disharmonie hypothese, waarin gesteld wordt dat individuen met kenmerken van hoogbegaafdheid weliswaar intellectueel heel sterk zijn, maar op sociaal-emotioneel en psychologisch gebied juist veel moeilijkheden hebben (Baudson, 2016; Baudson & Preckel, 2016; Bergold et al., 2021; Hoiting & Nauta, 2022; Peterson, 2009). Daartegenover staat de harmonie hypothese, waaruit juist het overmatig positieve idee naar voren komt dat mensen met kenmerken van hoogbegaafdheid eerder superieure karakteristieken zouden hebben, dat ze heel succesvol zijn in het leven en zowel qua aanpassingsvermogen, emotionaliteit en sociale vaardigheden gelijk, of beter zijn dan mensen zonder kenmerken van hoogbegaafdheid (Baudson & Preckel, 2016; Bergold et al., 2021; Peterson, 2009). Dat deze stereotypen niet alleen extra (prestatie)druk en stress genereren bij mensen met kenmerken van hoogbegaafdheid, maar ook negatieve consequenties kunnen opleveren voor hoe zij worden bejegend, blijkt uit de vele ervaringsbeschrijvingen in de literatuur (o.a. Baudson & Preckel, 2016; Freeman, 2006; Hoiting & Nauta, 2022; Van Thiel & Slief-Boom, 2020; Winter, 2017)

De term hoogbegaafd wordt niet zelden bewust vermeden vanwege de connotatie arrogant zijn, beter zijn dan anderen (Van Thiel & Slief-Boom, 2020).

Vanuit mijn eigen beroep als therapeut en coach benader ik hoogbegaafdheid als multidimensionaal en dynamisch gegeven. Ik kan me vinden in de beschrijvende definitie door Kooijman-van Thiel (2008):

Een hoogbegaafde is een snelle en slimme denker, die complexe zaken aankan. Autonoom, nieuwsgierig en gedreven van aard. Een sensitief en emotioneel mens, intens levend. Hij of zij schept plezier in creëren. (p. 69)

3 Begeleidingsalliantie en begeleidingsrelatie

3.1 Concepten over de therapeutische relatie en de alliantie

De meeste door mij gevonden literatuur over de begeleidingsalliantie of relatie heeft betrekking op de therapeutische relatie (o.a. Horvath, 2018; Tschuske et al., 2020). Onderzoek naar de therapeutische relatie en de alliantie heeft zijn wortels in psychotherapeutische theorieën (Charura & Paul, 2014; Hafkenscheid, 2014/2021; Horvath, 2018). Niettemin worden concepten over de therapeutische relatie en de alliantie in meerdere artikelen in verband gebracht met andere contexten als educatie, sociaal werk, verpleging en ouder-kind relaties (o.a. Bordin, 1979; Horvath, 2018). Gezien het gemis aan

voldoende detaillering en de vele verschillen tussen de in onderzoek gebruikte concepten van de therapeutische alliantie, is een adequate vergelijking lastig (Horvath, 2018).

Een beschrijvende definitie van de therapeutische relatie die ik in de literatuur vaak tegenkom is in de volgende, of sterk gelijkende, bewoordingen opgesteld:

De houdingen en gevoelens van de cliënt en de therapeut ten opzichte van elkaar en de manier waarop die tijdens de behandeling tot uitdrukking worden gebracht (Gelso, 2014; Noyce & Simpson, 2018; Smit-Hansen, 2016).

Bordin (1979) definieerde drie essentiële en altijd onderling beïnvloedende componenten van wat hij de werkaliantie noemde. Het gaat om de taken die binnen de samenwerking worden overeengekomen, de behandeldoelen die worden overeengekomen en de kwaliteit van de affectieve band tussen de therapeut en de patiënt (Bordin, 1979; zie ook Charura & Paul, 2014; Hafkenscheid, 2014/2021; Smit-Hansen, 2016). Volgens Horvath (2018) wijst Bordin's perspectief op de alliantie enkel de kern van het curatieve therapeutische proces aan en refereert het niet aan de onbewuste componenten daarin.

Flückinger et al. (2022) stellen dat er in onderzoek vaak ten onrechte vanuit wordt gegaan dat de alliantie een onveranderlijk gegeven is binnen het verloop van een behandelingsproces. Uit hun studie komt empirisch bewijs naar voren dat, in de beleving van cliënten, de alliantie verandert in de loop van een behandeling. De auteurs pleiten ervoor dat behandelaars zich hier tijdens het behandelproces op blijven afstemmen (Flückinger et al. 2022). Meerdere auteurs geven aan dat een therapeutische relatie meer behelst dan een (werk)alliantie (o.a. Bayliss-Conway et al., 2021; Gelso, 2014; Smit-Hansen, 2016).

Uit meerdere onderzoeken komt naar voren dat de therapeutische relatie of alliantie een niet te negeren correlatieve factor is en daarmee van belang is voor de behandeluitkomst en dat die invloed, gelijk is aan, of groter is dan de in de therapie gebruikte behandelingstechnieken (o.a. Charura & Paul, 2014; Hafkenscheid, 2014/2021; Norcross & Lambert, 2018; Vilkin et al., 2022). Niettemin is het nog onduidelijk wanneer, hoe en in welke zin de therapeutische relatie het welslagen van een behandeling bevordert (Hafkenscheid, 2014/2021; Vilkin et al., 2022). Hafkenscheid (2014/2021) noemt hierbij de expertbenadering, waarin de therapeutische relatie gezien wordt als voorwaardescheppend. Bij een constructivistische benadering daarentegen wordt de relatie zelf als helend mechanisme gezien en wordt deze net zozeer gevormd door de subjectiviteit van de patiënt als door de subjectiviteit van de therapeut.

3.2 Kwaliteit en effectiviteit

Finsrud et al. (2022) noemen twee factoren die voor patiënten meespelen bij het teweegbrengen van de beoogde verandering door therapie: het vertrouwen in de therapeut en het vertrouwen in de behandeling. Knapen (2016) schrijft dat "vertrouwen ontstaat door de kwaliteit van de reparaties van de relatie, doordat er ruimte is voor meningsverschillen en conflicten, waarbij de relatie desondanks standhoudt" (p. 128). Muran et al., (2020) benoemen het gezamenlijk of eenzijdig terugtrekken en de

confrontatie als markers die wijzen op (potentiële) relatiebreuken. Deze ontstaan door co-creatie, stellen zij en benadrukken daarmee het belang van het begrijpen van relatiebreuken als relationeel fenomeen (Muran et al., 2020). Als een proces van reparatie kan plaatsvinden heeft een breuk echter de potentie om de therapeutische relatie te verdiepen en de beoogde verandering mee teweeg te brengen (Miller-Bottome et al., 2019).

De in onderzoek genoemde 'gedemonstreerd effectieve' factoren van een therapeutische relatie zijn: medewerking van de cliënt, overeenstemming over doelen, cohesie in therapiegroepen, empathie, positieve aandacht en bevestiging en het ontvangen en geven van onderlinge feedback. Factoren die als 'waarschijnlijk effectief' worden beschouwd zijn: congruentie, echtheid, een authentieke relatie, emotionele expressie, het cultiveren van positieve verwachtingen voor verandering, het promoten van het geloof in de behandeling, het kunnen hanteren van processen van tegenoverdracht en het kunnen repareren van alliantiebreuken (Norcross & Lambert, 2018; Vilkin et al., 2022). Met deze bevindingen is niettemin geen universeel 'recept' voor de kwaliteit van elke therapeutische relatie en alliantie gevonden.

Met de huidige nadruk op evidence-based behandelprotocollen en richtlijnen in de zorg blijven vooral de intersubjectieve, relationele aspecten van de behandeling en de persoon van de behandelaar te veel buiten beeld, terwijl de invloed daarvan op de behandeluitkomst in onderzoek inmiddels duidelijk is aangetoond (Charura & Paul, 2014; Hafkenscheid, 2014/2021; Norcross & Lambert, 2018, Vilkin et al., 2022). Van Os en Spronsen (2021) zetten expliciet vraagtekens bij de huidige evidence-based cultuur in de zorg, en stellen dat de vraag 'wat het bijdraagt aan de praktijk' steeds prangender wordt. Zij pleiten voor een GGZ van cocreatie op alle niveaus. Daarbij heeft de hulpverlener niet meer 'de waarheid in pacht' maar werkt die op gelijkwaardige basis samen met de patiënt (Van Os & Spronsen, 2021).

4 Basis- of grondhouding

4.1 Concept van de basis- of grondhouding

Een deel van de eerdergenoemde 'gedemonstreerd effectieve factoren' en vrijwel alle 'waarschijnlijk effectieve' factoren van de therapeutische relatie die uit de studie van Norcross en Lambert (2018) naar voren komen, verwijzen naar specifieke gedragskenmerken en interpersoonlijke vaardigheden van de behandelaar. In dat licht zijn de cliëntgerichte benadering en in het bijzonder de opvattingen van Rogers over de grondhoudingen van de therapeut zeer invloedrijk geworden (Hafkenscheid, 2014/2021). De drie belangrijkste grondhoudingen zoals door Rogers benoemd zijn: onvoorwaardelijke acceptatie, empathie en congruentie of echtheid (Hafkenscheid, 2014/2021; Rogers, 1957). En hoewel deze grondhoudingen in de literatuur vaak worden aangehaald, worden ze meestal niet nader beschreven.

De term grondhouding betekent "houding waarop andere gedragingen, reacties gebaseerd worden" (Van Dale, 2007, p. 1934). De term attitude is afgeleid van het Latijnse 'aptus', dat 'passend' of 'geschikt' betekent. In hedendaags gebruik kent de term attitude vier componenten: een cognitieve,

een affectieve, een evaluatieve en een geneigdheid tot handelen (Reber, 2004). Leijssen (1995/2006) stelt dat grondhoudingen geen technieken zijn die een therapeut aanwendt, maar zijnswijzen die alles wat een therapeut doet of zegt inspireren.

4.2 Empathie

In de diverse beschrijvingen van empathie in de, veelal op klinische inzichten gebaseerde, literatuur komt vaak de sensitiviteit van de therapeut naar voren voor de beleving van de cliënt en het vermogen om daarop persoonlijk te willen en kunnen aansluiten (Hafkenscheid, 2014/2021; Rogers, 1957).

Precies kunnen weten wat de cliënt van moment tot moment ervaart wordt getypeerd als een illusie; het innerlijk ervaren van de patiënt kan nooit helemaal samenvallen met het eigen innerlijke ervaren (Hafkenscheid, 2014/2021; Nicolai, 2016). Een belangrijke vaardigheid van de therapeut is dan ook om zich gewaar te zijn van het eigen innerlijke ervaren, zonder zich daarbij te laten (af)leiden door eigen voor- of afkeuren, vooroordelen of leerervaringen (Hafkenscheid, 2014/2021; Leijssen, 1995/2006). Muran et al. (2021) schrijven dat therapeuten hun emotionele (of interne ervaring) als een kompas kunnen benutten, waarmee ze een indicatie kunnen krijgen waar zij zich in relatie tot hun patiënten bevinden.

Op gespreksniveau omvat empathie volgens Hafkenscheid (2014/2021) niet alleen het 'teruggeven' van betekenis aan de patiënt, bij deze betekenis worden door middel van navragen en parafraseren ook veranderingen en toevoegingen aangebracht. Een empathisch toetsende interventie van de therapeut, waarbij een ervaring wordt gearticuleerd kan een cliënt helpen om zich gewaar te worden van diens eigen ervaren en een zelfexploratieproces op gang brengen (Leijssen, 1995/2006).

Empathie is 'belichaamd' schrijft Nicolai (2016), maar wat past is een nieuwsgierige en bescheiden houding. Ze waarschuwt voor wat ze 'empathisme' noemt. Hierbij is de empathische communicatie van de therapeut wel professioneel, maar eerder werktuigelijk en niet authentiek. Empathie moet hand in hand gaan met compassie (Nicolai, 2016). Bij compassie en zelfcompassie prevaleert vriendelijkheid boven (zelf)veroordeling, medemenselijkheid boven (zelf)isolatie en mindfulness boven overidentificatie met pijnlijke ervaringen (Germer & Neff, 2013).

4.3 Echtheid of authenticiteit

Echtheid is het tegenovergestelde van het (bewust of onbewust) neerzetten van een façade (Leijssen, 2003, 1995/2006; Rogers, 1957). Twee componenten worden in de literatuur in relatie tot authenticiteit en echtheid veel genoemd: congruentie en transparantie (o.a. Hafkenscheid, 2014/2021; Leijssen, 1995/2006). Bij congruentie is de therapeut zich gewaar van diens inwendige ervaringsstroom in het contact met de cliënt en onderkent die ook. Daaruit volgend is er geen tegenspraak tussen wat de therapeut uitdrukt en wat hij/zij van binnen ervaart. Jennen (2004) licht toe dat de term komt van het Latijn 'congruere' dat samenvloeien of samenlopen betekent. Het is de taak van de therapeut om zo de patiënt te helpen om meer congruentie te bereiken. Hafkenscheid stelt dat het daarbij noodzakelijk is dat de therapeut zelf in een toestand van voldoende congruentie verkeert.

Transparantie of, in Hafkenscheid's bewoording 'externe congruentie', is het hardop uitspreken door de therapeut van eigen belevingen (2014/2021). De transparante expressie vindt plaats vanuit echte

belangstelling voor (het proces van) de cliënt. Het kan de vorm hebben van hardop denken, jeugdig enthousiasme, een oprecht geraakt zijn of juist een krachtige, ontregelende interventie zijn. Voorwaarde is steeds dat de expressie relevant is voor de cliënt en ten dienste staat van de voortgang van het therapeutische proces, stelt Leijssen. Zij spreekt in dit verband over 'gedisciplineerde spontaniteit' (2003, 1995/2006). Rowan (2014) wijst op authenticiteit of echtheid in relatie tot ego- of verdedigingsmechanismen en stelt dat we, om authentiek te kunnen zijn, af moeten stappen van een (te grote of leidende) afhankelijkheid van sociale goedkeuring en in plaats daarvan verantwoordelijkheid moeten nemen voor ons eigen leven.

4.4 Onvoorwaardelijke acceptatie

Onvoorwaardelijke acceptatie betekent dat er geen voorwaarden worden gesteld aan die acceptatie. Het is het tegenovergestelde van een selectieve en evaluerende houding. Het is een universeel recht van de patiënt om zichzelf te mogen zijn, schrijft Hafkenscheid (2014/2021). Er is net zoveel acceptatie voor de expressie van negatieve gevoelens door de cliënt, als voor diens positieve gevoelens. Dit is het type acceptatie waarvan wordt vermoed dat het noodzakelijk is voor verandering in de persoon van de cliënt (Rogers, 1957).

Leijssen (1995/2006) stelt dat een therapeut met onvoorwaardelijke acceptatie aan de cliënt veiligheid geeft en gronding; een erkenning van diens bestaan. Een niet-beoordelende, waarderende en affectieve aanwezigheid van de therapeut vormt voor de cliënt een contrast met wat gangbaar is in de wereld. In de 'goede raad' die patiënten buiten de therapeutische setting vaak ontvangen na iemand in vertrouwen te hebben genomen over bepaalde zorgen, resoneren onvermijdelijk impliciete oordelen mee, schrijft Hafkenscheid. De grondhouding heeft tegelijkertijd een therapeutische werking, met name omdat een beoordeling ten aanzien van hardnekkige en lastige klachten van de patiënt uitblijft (Hafkenscheid, 2014/2021). Onvoorwaardelijke acceptatie is niet gelijk aan goedkeuring of het zonder meer instemmen met het gedrag, de handelwijze of de visie van een cliënt. Het biedt wel ruimte voor de cliënt om deze bij zichzelf te onderzoeken. De therapeut is in de eerste plaats verantwoordelijk voor het aanbieden van optimale omstandigheden waarin de cliënt gestimuleerd wordt tot zelfverantwoordelijkheid (Leijssen, 1995/2006).

5 Volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid in drie contexten

5.1 Volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het zorgveld

Van de bronnen waarin hoogbegaafdheid bij volwassenen in relatie tot zorgverlening wordt belicht, zijn verreweg de meeste gebaseerd op kwalitatief onderzoek en een nog groter deel betreft praktijkbeschrijvingen.

Bloemraad (2021) stelt dat juist de kwaliteiten van mensen met kenmerken van hoogbegaafdheid de grootste belemmeringen kunnen zijn in interactie met anderen. Ook het binnen de lijnen van de

maatschappelijke en organisatorische systemen passen blijkt voor hen vaak problematisch. Ze noemt als kwaliteiten het snelle denken, een sterk analytisch vermogen en het hebben van een hoge ethische standaard. Daarnaast schrijft ze dat ze zeer gevoelig kunnen zijn voor prikkels uit hun omgeving, een neiging tot perfectionisme kunnen hebben en een sterke behoefte aan autonomie en intellectuele uitdaging laten zien. Het niet vanzelf vinden van aansluiting met anderen en de systemen van de maatschappij komt op veel plekken en op veel manieren in de op ervaringsbeschrijvingen gebaseerde literatuur terug (o.a. Corten, 2019; Hoiting & Nauta, 2022). Het zich niet begrepen en gezien voelen speelt bij volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid ook in de context van de zorgverlening (Bloemraad, 2021).

Van Thiel en Slief-Boom (2020) geven een overzicht van in hun groepspraktijk veel gedeelde ervaringen van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid die met de geestelijke gezondheidszorg te maken hebben gehad. Deze cliënten geven aan dat eerdere therapeutische behandelingen mislukten of vroegtijdig af werden gebroken. Dit zal uiteraard niet representatief zijn voor de ervaringen binnen de hele populatie volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Er zullen ongetwijfeld ook succesvolle therapeutische behandelingen in de reguliere GGZ plaatsvinden. Van Thiel en Slief-Boom (2020) schrijven dat de negatieve ervaringen bijna altijd goed te verklaren zijn in het licht van het niet herkend of erkend zijn van de hoogbegaafdheid. Dit wijst in de richting van onvoldoende kennis bij hulpverleners over hoogbegaafdheid (bij volwassenen).

Emans (2017) verrichte een kwantitatieve studie met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid die in de geestelijke gezondheidszorg om hulp vragen. 87% van de deelnemers uit dat onderzoek meende dat hun hoogbegaafdheid meespeelde in hun problematiek en bij 40% van hen was dat (h)erkend in het behandeltraject (Emans, 2017; Hoiting & Nauta, 2022). Niet-herkenning leidt volgens de Van Thiel en Slief-Boom (2020) vaak tot een mismatch tussen de cliënt en de hulpverlener. Ook kan het leiden tot behandelingen die, vanwege de hoogbegaafdheid, gedoemd zijn niet te werken. Bijvoorbeeld omdat de cliënt ervaart dat er lang niet altijd echt geluisterd wordt, of omdat een cliënt zelf de eigen hoogbegaafdheid expliciet ontkent, omdat die dat niet van zichzelf wil zeggen.

Het niet herkennen van hoogbegaafdheid bij volwassenen leidt vaak tot ziekteverklaring, met een eventuele DSM-classificatie. Dan kunnen persoonlijkheidsstoornissen worden gediagnosticeerd, waar mogelijk geen sprake is van 'ziekte', maar eerder van een maatschappelijk ongewoon zijn (Van Thiel & Slief-Boom, 2020). Webb et al. (2005) schreven over veel voorkomende misdiagnoses bij hoogbegaafdheid en reikten daarbij diverse indicatoren aan, waaraan herkend zou kunnen worden wanneer er mogelijk wel, of geen sprake is van een persoonlijkheidsstoornis, wanneer uitsluitend aan hoogbegaafdheid gerelateerde problematiek aan de orde kan zijn, of een combinatie van beide. Hoiting en Nauta (2022) wijzen erop dat we niet weten hoe het precies zit met de aantallen en percentages qua (mis)classificaties, (mis)diagnoses en/of dubbele diagnoses. Het is volgens hen niet alleen een complexe situatie, ook ontbreekt goed onderzoek. Het classificeren is gebaseerd op afspraken tussen mensen en kent geen harde maten.

In een retrospectief verkennend onderzoek over problematiek bij schooluitval van oud-leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid door Van Weerdenburg et al. (2019), wordt een beeld geschetst van de mate waarin misdiagnose aan de orde kan zijn. Bij 40 van de 47 deelnemende respondenten in dat onderzoek (85%) was sprake geweest van misdiagnose(s) voordat zij begeleiding kregen in het Centrum voor Creatief Leren (CCL). Hierbij werden depressie en dysthyme stoornis het meest genoemd. Een stoornis in het autistisch spectrum (bijvoorbeeld Asperger, PDD-NOS) nam een tweede plek in op de lijst van toegekende misdiagnoses.

De ervaren problemen van cliënten kunnen voortkomen uit onhandigheid, die vooral in verband staat met kenmerken van hun eigen hoogbegaafdheid in relatie tot de contexten en situaties waarin zij zich begeven. In die situaties is begeleiding voor die specifieke problematiek gewenst. Het hiermee niet gezien worden maakt deze cliënten vaak nog ongelukkiger, schrijven Van Thiel en Slief-Boom (2020). Hoiting en Nauta (2022) merken op dat een gemis aan aansluiting en de (vaak jarenlang) terugkerende ervaring 'anders te zijn dan anderen' bij cliënten met kenmerken van hoogbegaafdheid, vaak door hen vertaald wordt in 'er is iets mis met mij'. Ook een hoge sensitiviteit en daaraan gerelateerde snellere overprikkeling spelen in de interactie met hulpverleners (en niet-hulpverleners) een min of meer nadrukkelijke rol (Bloemraad, 2021; Hoiting & Nauta, 2022). Meerdere auteurs noemen in dat licht cumulatieve relationele (micro)trauma's (soms als gevolg van pestervaringen), een hoge afwijzingsgevoeligheid en het bedriegerssyndroom, angst voor de consequenties van successen en een negatief zelfbeeld, als fenomenen dat ze regelmatig tegenkomt bij hulpzoekers met kenmerken van hoogbegaafdheid (o.a. Hoiting & Nauta, 2022; Van de Ven; 2021). Met betrekking tot microtrauma schrijven Hoiting en Nauta dat het mogelijk is dat mensen met kenmerken van hoogbegaafdheid, vanwege hun vaak hogere sensitiviteit, bepaalde opmerkingen, die voor anderen niet traumatiserend zijn, wel als traumatiserend kunnen (hebben) ervaren (2022). Volgens Hoiting en Nauta hebben mensen met kenmerken van hoogbegaafdheid drie mogelijkheden om te navigeren met hun ervaring 'anders' te zijn. Ze kunnen zich aanpassen, aansluiten of afstemmen. Voor velen onder hen heeft de term 'aanpassen' een negatieve connotatie die mogelijk voortkomt uit een bij herhaling gevoelde noodzaak om eigen gevoelens, wensen en behoeften niet te uiten. In therapie kan zich dit manifesteren in de vorm van het onderschatten, of het maskeren van de ernst van hun problemen of situatie. De termen 'afstemmen en aansluiten' kunnen hier openingen bieden, omdat die voor hen een andere gevoelswaarde hebben en de mogelijkheid van zelfbeschikking in beeld brengen (Hoiting & Nauta, 2022).

Cliënten met kenmerken van hoogbegaafdheid bij wie de therapeutische behandeling niet goed is verlopen, ervaren in de therapeutische relatie diverse problemen. In een opsomming van Van Thiel en Slief-Boom (2020) komt naar voren dat in die situaties voor een cliënt een hulpverlener bijvoorbeeld te langzaam van begrip wordt bevonden, te zwart-wit, niet in staat is om onafhankelijk of outside the box te denken, geen 'eigenwijsheid' accepteert, star of slordig is in zijn of haar denken, verkeerde conclusies trekt, dingen verkeerd interpreteert of te oppervlakkig of te doorzichtig wordt bevonden.

Soms draaien de rollen in de hulpverleningsrelatie om en worden cliënten 'therapeut' van hun therapeut, of 'co-therapeut' in een groep. Sommige therapeuten grijpen, uit angst om in de relatie overvleugeld te worden door de cliënt, naar beheersingsstrategieën die averechts werken (Van Thiel & Slief-Boom, 2020).

Bij het verklaren van deze problemen wijzen naar hoogbegaafdheid als enige factor van betekenis, is echter te kort door de bocht. Sprey (2020) stelt dat elke therapeut individueel verschillend op hoogbegaafdheid reageert. Een therapeut kan in reactie op een cliënt met kenmerken van hoogbegaafdheid onzeker worden en gaan vermijden, geïrriteerd raken en gaan bestrijden, ontmoedigd raken en afhaken of te betrokken zijn en zelf gaan lijden. Belangrijk in dit licht is dat deze reacties niet alleen iets zeggen over de persoonlijkheid van de therapeut, maar dat deze mede bepaald worden door hoe de hoogbegaafdheid de specifieke persoonlijkheidstrekken van een cliënt kleurt. Ook Yermish (2010) noemt deze vervlechting van hoogbegaafdheid met andere persoonlijkheidskenmerken en (eventueel bijkomende) problemen als aandachtspunt. Negatieve reacties van de therapeut kunnen wel aanleiding zijn voor wederzijdse negatieve bekrachtigingen die de therapeutische relatie en effectiviteit van de therapie niet ten goede komen (Sprey, 2020).

Volgens Sprey is het van belang dat therapeuten die cliënten met kenmerken van hoogbegaafdheid ondersteunen hoogbegaafdheid niet als bedreigend, maar als boeiend zien. De therapeut moet in staat zijn om tegenspel te geven op intellectueel en emotioneel gebied. Ook moet deze bestand zijn tegen intelligente, sensitieve kritiek en hoge autonomie van de cliënt en daar empathisch en als feilbaar mens op kunnen reageren. Het door middel van zelfanalyse bewust zijn van eigen tegenoverdracht en deze empathisch kunnen benutten in de therapeutische interactie is volgens Sprey een vereiste (2020).

Yermish (2010) zette in aanvulling op haar dissertatie een aantal aandachtspunten en aanbevelingen op een rij voor hulpverleners die werken met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Volgens haar is het belangrijk dat hulpverleners zien dat een hoge intelligentie een valide dimensie is van individuele verschillen en dat het diverse en indringende effecten kan hebben op alle facetten van de beleving van een cliënt. Een bewijs van hoge intelligentie zou nooit een voorwaarde mogen zijn voor het bieden van ondersteuning, schrijft ze. Daarmee wordt immers de groep mensen die zich (nog) niet bewust zijn van hun hoogbegaafdheid uitgesloten. Therapeuten dienen zich gewaar te zijn van hun persoonlijke houding ten aanzien van hoogbegaafdheid bij cliënten, alsook van hun gevoelens over hun eigen intelligentie en daarbij beseffen hoe dit het werk met deze mensen kan beïnvloeden. Een hoge intelligentie bij een cliënt brengt unieke clusters van behoeften en uitdagingen mee, waaraan in het therapeutische proces beantwoord moet worden. Manifestaties van hoge intelligentie zijn geen indicatie voor psychopathologie, maar kunnen die wel maskeren. Hoogbegaafdheid kan in die zin zowel risico's met zich meebrengen, als een bron van veerkracht zijn. De ontwikkeling van het zelf bij cliënten met kenmerken van hoogbegaafdheid kan door een gemis aan aansluiting met hun omgeving gemankeerd zijn en de invloed van een therapeut kan daarbij belangrijke positieve veranderingen faciliteren, maar evenzo goed beschadigend zijn. Het is volgens Yermish verder belangrijk dat therapeuten zoveel mogelijk een gelijkwaardige therapeutische relatie

aangaan met cliënten en geen autoritaire of directieve attitude laten zien. Ook dienen zij een hoge mate van intellectualisering of juist een overvloed aan emoties als vermogens en potentiële risico's bij cliënten met kenmerken van hoogbegaafdheid te herkennen en te erkennen (Yermish, 2010). Hiermee beschrijft Yermish een vorm van onvoorwaardelijke acceptatie binnen een veilige en verhelderende therapeutische bedding.

Het vermogen van hulpverleners om in de begeleiding van cliënten met kenmerken van hoogbegaafdheid flexibel te kunnen navigeren in tempo en complexiteit, werd tijdens een in 2017 door bij RINO-Zuid georganiseerde masterclass getypeerd als begeleiding met '1 voet op de rem en 1 voet op het gaspedaal'. Andere aandachtspunten die tijdens die gelegenheid door hulpverleners die volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid begeleiden werden genoemd zijn: toelichting en transparantie van de therapeut over het therapeutische proces (het waarom van bepaalde interventies), het vermijden van intellectuele competitie, het niet geven van ongevraagde en op vooronderstellingen gebaseerde adviezen, aandacht geven aan het proces en niet te zeer gericht zijn op conclusies en uitkomsten, het hebben van expliciete kennis over-, en het fundamenteel begrijpen van hoogbegaafdheid, het bieden van een passende balans tussen uitdaging en veiligheid en een onderzoekende oplettendheid ten aanzien van evidence-based behandelingen die in beginsel niet voor mensen met kenmerken van hoogbegaafdheid zijn ontwikkeld (Van de Ven, 2021).

5.2 Volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het werkveld

Uit een literatuurstudie van Schlegler (2022) komt naar voren dat er een positieve correlatie is tussen intelligentie en beroepsstatus, inkomen, tevredenheid rond het werk en professionele prestaties. Nauta en Van de Ven noemen eveneens het in het algemeen positieve beeld van de werkbeleving dat door volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid wordt geschetst. Er is een goede aansluiting bij de organisatie en het werk, er zijn weinig conflicten tussen werk en privé, het is goed mogelijk om te voldoen aan taakeisen en er is weinig verveling of stress. Niettemin is de tevredenheid over de aansluiting met het werk en de bevoegenheid groter bij die volwassenen onder hen die als zelfstandige aan het werk zijn. Daartegenover staat dat het plezier en de ervaring van zingeving in hun werk bij werknemers met kenmerken van hoogbegaafdheid over het algemeen minder groot is dan bij werknemers zonder die kenmerken (Nauta & Van de Ven, 2017; Reijseger et al., 2013/2014). Plezier in het werk wordt gezien als een belangrijke factor voor het algehele subjectieve welzijn (Pollet & Schnell, 2017). De tevredenheid op het werk hangt samen met de mate waarin binnen het werk autonomie (de mogelijkheid om eigen activiteiten te organiseren en uit te voeren) en verantwoordelijkheid wordt geboden en ook speelt de kwaliteit van het sociale contacten in de professionele context een rol (Schlegler, 2022).

Zo'n 84% van de volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid is werkzaam en een groot deel van hen (70%) beschouwt (subjectief) hun carrière als succesvol (Schlegler, 2022). Verder zijn volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid vaker zelfstandig ondernemer dan volwassenen zonder die kenmerken (Pollet & Schnell, 2017; Schlegler et al., 2018).

Wat opvalt in de literatuurstudie van Schlegler (2022) is dat volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid zichzelf vaker negatiever, en op zijn minst kritischer beoordelen dan volwassenen zonder die kenmerken. Dit correleert dan wel weer met een betere aansluiting bij hun werkgever en de organisatie waarin ze werkzaam zijn, in vergelijking met de ervaringen van werknemers die zichzelf in veel positievere termen beoordelen. Ook zijn werknemers met kenmerken van hoogbegaafdheid over het algemeen meer geïnteresseerd in het bereiken van excellente prestaties dan in carrière-ontwikkeling en benoemen ze zelf het onderhouden van sociale relaties op hun werk als een persoonlijke zwakte (Schlegler, 2022). Dit laatste zou een reflectie zijn van stereotype opvattingen over hoogbegaafdheid (Baudson & Preckel, 2016; Schlegler, 2022). Uit onderzoek is naar voren gekomen dat een sterkere tendens voor sociale en emotionele problemen bij deze groep in vergelijking tot individuen zonder kenmerken van hoogbegaafdheid niet kan worden aangetoond (Baudson, 2016; Baudson & Preckel, 2016; Peterson, 2009).

Er is bij volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid ook sprake van knelpunten in relatie tot het werk. Ze kunnen soms niet of niet voldoende hun talenten inzetten, vallen dan geheel uit of raken zelfs arbeidsongeschikt (Nauta & Ronner, 2008; Nauta & Van de Ven, 2017). Oorzaken hiervan kunnen een mismatch met de werkomgeving en een (inhoudelijke) mismatch met het werk of de taken en (standaard) procedures zelf zijn. Mogelijk omdat het niveau niet hoog genoeg is, of er niet genoeg uitdaging is, ontwikkelingsmogelijkheden en autonomie worden geboden, of er zijn verschillen in visie (bijvoorbeeld over innovatiemogelijkheden). Veelgenoemd zijn ook relationele problemen of conflicten, o.a. door, verschillen in verwachtingen over doelen of samenwerking, verschillen in denk-, leer- en creatiestijlen, pestervaringen, of problemen met management en autoriteiten (o.a. Corten, 2019; Kuipers, 2020; Nauta & Van de Ven, 2017; Van de Ven, 2021).

Burn-out, een ernstige vorm van overspanning over langere tijd, waarbij sprake is van emotionele en fysieke uitputting, verminderde interesse, gevoelens van afnemende competentie, wordt regelmatig genoemd als gevolg van problemen op het werk. Oorzakelijke factoren die daarbij genoemd worden zijn in meer of minder mate ontbreken van steun van leidinggevende en/of collega's, het niet kennen van de eigen grenzen en perfectionisme. Ook bore-out wordt in dit verband genoemd. Hoewel dit fenomeen nog niet wetenschappelijk is onderzocht, wordt het door Nauta en Van de Ven (2017) beschreven als een toestand van prikkelbaarheid, apathie en depressieve gevoelens die voortkomt uit langdurig aanhouden van (verschillende vormen van) verveling op het werk. Lichamelijk kunnen hierdoor, als gevolg van een chronische stressreactie, vergelijkbare symptomen ontstaan als bij een burn-out.

In deze en andere probleemsituaties is passende begeleiding vaak wenselijk. Begeleiding kan binnen een werkcontext bijvoorbeeld (afhankelijk van de aard van de problematiek) worden geboden door een leidinggevende, een collega, een coach, een mentor, een HR-medewerker, een vertrouwenspersoon, een bedrijfsarts of een (A&O) psycholoog. Het is alleen nog steeds niet voor de hand liggend dat zij kennis hebben over- en ervaring hebben met hoogbegaafdheid. Van de Ven (2021) noemt als voorwaarde voor een adequate begeleiding, dat het snelle en complexe denken en

het beleven van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid gevolgd -en op meerdere niveaus begrepen kan worden.

Het al dan niet expliciet maken van de eigen hoogbegaafdheid in de werksetting kan een uitdaging zijn (Nauta & Van de Ven, 2017; van de Ven, 2021). Hoewel er in de loop der jaren meer bekend is geworden over hoogbegaafdheid zijn, zoals eerder beschreven, stereotype opvattingen daarover hardnekkig.

In het licht van dit theoretisch kader zijn met name de moeilijkheden in de communicatie tussen werkenden met kenmerken van hoogbegaafdheid en hun professionele omgeving van belang. Aandachtspunten zijn o.a. het ervaren verschil in cognitieve vermogens. Als hiervan geen besef is, of geen acceptatie of waardering voor is, kan dit op het werk leiden tot schuring in het contact, onderlinge onvrede en misverstanden over inhoud, taken, verwachtingen en procedures. Nauta en Ronner (2012) pleiten in dit licht voor geduld en tolerantie van het individu met kenmerken van hoogbegaafdheid.

Bij het individu (werknemer, of leidinggevende) met hoogbegaafde kenmerken zelf kunnen twijfels en frustraties leven (bijvoorbeeld over een gemis aan erkenning, begrip, waardering of rechtvaardigheid) die het functioneren belemmeren. De duiding van het zichtbare gedrag van deze mensen door de werkomgeving (en in begeleidingssituaties) kan in groot contrast staan met die persoonlijke ervaringen en zeer negatief uitpakken, schrijven Corten en Nauta op basis van hun bevindingen uit de praktijk (Corten, 2019; Nauta & Corten, 2002).

In de werksetting kan dit volgens hen betekenen dat het gedrag en de motieven van een individu met kenmerken van hoogbegaafdheid (bijvoorbeeld bij top-down denken, bij doorvragen of uitleggen op detailniveau) niet duidelijk zijn en belerend, veeleisend of bedreigend worden gevonden. Ook kunnen sterke pieken en dalen in het functioneren worden geconstateerd die in feite vooral te maken hebben met problemen met kiezen of een verminderde interesse in een specifieke (deel)taak (Corten, 2019; Nauta & Corten, 2002; Van de Ven, 2021).

Nauta en Corten (2002) wijzen erop dat aan de kant van de volwassene met kenmerken van hoogbegaafdheid blinde vlekken kunnen bestaan die negatieve effecten tot gevolg kunnen hebben binnen de werksetting. Ze schrijven op basis van hun observaties:

Disfunctionerende hoogbegaafden zijn zich vaak niet bewust van de eigen intelligentie, waardoor onkunde van anderen als onwil wordt geïnterpreteerd. Ze ergeren zich en gaan vaak veel te snel. Daarnaast is er een tendens om zich meer te richten op de inhoud dan op zaken als enthousiasme en motivatie. Ook zijn ze zich vaak niet bewust van de effecten van hun hoogbegaafdheid op hun omgeving. Aan de andere kant proberen ze zich soms juist teveel aan te passen, waardoor algehele ontevredenheid kan ontstaan en de profilering onvoldoende duidelijk is om geschikt werk aan te trekken (p. 4)

Ook de neiging om rationeel te redeneren vanuit wat ze allemaal kunnen, wat gedaan moet worden en welke specifieke omstandigheden dat vereist wordt door de auteurs genoemd als aandachtspunt. Het meer aandacht geven aan hun motivatie, gevoel en behoeftes zou een betere basis zijn voor contact met collega's en profilering op de werkplek dan feitelijke kwaliteiten (Nauta & Corten, 2002; Nauta & Ronner, 2008). Arbeidsconflicten kunnen o.a. ontstaan doordat de volwassene met kenmerken van hoogbegaafdheid signaleert dat dingen (inhoudelijk) niet kloppen en dit vervolgens wil corrigeren en aan de orde stelt, -en blijft stellen als hier geen acht op wordt geslagen. In die situaties kunnen irritaties hoog oplopen (Van der Waal & Nauta, 2017).

Als de factor hoogbegaafdheid meespeelt bij het ontstaan van klachten en arbeidsongeschiktheid, is het van belang dat dit snel wordt onderkend (Nauta & Ronner, 2008). Door meerdere auteurs wordt het belang van een open en verhelderende communicatie tussen volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid en anderen op de werkplek benadrukt (o.a. Ballast, 2013; Nauta & Corten, 2002, Nauta & Ronner, 2012; Nauta & van de Ven, 2017; Van de Ven, 2021). Ook in dit licht wordt afstemming als vruchtbaar alternatief voor aanpassing genoemd (o.a. Corten, 2019).

Een begeleider kan een volwassene met kenmerken van hoogbegaafdheid helpen in het communicatief afstemmen met anderen. Dit kan o.a. door het verhelderen van -en oefenen met- de proces-aspecten en de relatie-aspecten van communicatie. Bijvoorbeeld als er sprake is van belemmeringen in het contact met anderen door een te zwaar accent op de inhoud, of een te grote schaarste aan zelfonthulling, het niet voldoende delen van behoeftes, of het stellen van grenzen. Ook het leren doseren van informatie in communicatie kan, wanneer nodig, worden aangereikt en geoefend (Van de Ven, 2021). Volgens Corten (2019) zijn begeleiders (coaches) van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid in staat om een juiste balans in het bieden van uitdaging enerzijds en lichtpuntjes anderzijds, ook weten deze de juiste technieken in te zetten, zodat het risico op onderpresteren of faalangst bij de coachee wordt vermeden. Een goede begeleider heeft affiniteit met hoogbegaafdheid, of staat daarvoor open. Van de Ven (2021) noemt nog een aantal executieve vaardigheden die in de begeleiding met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid aandacht nodig kunnen hebben. Dit zijn o.a. reactie inhibitie (niet zonder meer toegeven aan een neiging om snel veel gedetailleerde informatie te geven), emotieregulatie, volhouden van aandacht, prioritering, stresstolerantie en metacognitie. Voor het volledige overzicht verwijs ik naar haar boek *Hoogbegaafd in praktijk*.

Aanbevelingen voor leidinggevendenden die samenwerken met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid zijn: ruimte en erkenning geven aan de eigenheid van de medewerker of collega door het vrij laten van aanpak (van taken), het bieden van voldoende mogelijkheden om creativiteit, talenten, oplossend vermogen en intelligentie maximaal te benutten. Ook het vermijden van controle naast het bieden van structuur en kaders en resultaatafspraken, vertrouwen geven, erkenning geven, motiveren, delegeren zijn gewenste gedragskenmerken. De leidinggevende is verder bij voorkeur mensgericht, toegankelijk, respectvol, open en eerlijk, empathisch en rechtvaardig, taak- en resultaatgericht en visionair (Nauta & Ronner, 2012; Nauta & van de Ven, 2017; Nauta et. al., 2012).

5.3 Volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het educatieve veld

Volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid maken niet altijd hun opleiding in het voortgezet onderwijs op hoog niveau af. Dit gaat dan vaak gepaard met gevoelens van schaamte en falen (Ballast, 2017; Nauta & van de Ven, 2017). Soms ontwikkelen zij zich tot op hoog niveau door hun baan of middels zelfstudie, maar missen ze de diploma's (Nauta & van de Ven, 2017).

Als belangrijke factoren voor onderbreking of volledig afbreken van de opleidingsroute worden het niet hebben leren leren genoemd en een gebrek aan motivatie door de verplichting binnen een onderwijsmethode te werken, die niet op aansluit op hun persoonlijke leerbehoeften. Dit kunnen ruimte voor meer divergent en creatief denken zijn en het op een top-down manier aangereikt willen krijgen van lesstof. Ook de wijze waarop kennis getoetst wordt is in relatie tot studiemotivatie van belang (o.a. Ballast, 2017; Van de Ven, 2021).

Een goede of juist moeizame relatie met een docent kan doorslaggevend zijn bij het al dan niet aangehaakt blijven bij de leerstof of een lesmodule.

Schlegler spreekt over onderpresteerders onder individuen met kenmerken van hoogbegaafdheid; er is weliswaar de aanleg voor uitzonderlijke prestaties, maar die worden niet gerealiseerd (2022). Een geschiedenis van onderpresteren in het middelbaar onderwijs kan extra uitdagingen of belemmeringen opleveren bij de overstap naar universitair onderwijs (Mendaglio, 2013). Hij spreekt in dat licht over 'hitting the wall' (HTW) bij academisch onderpresteren. HTW heeft volgens hem zijn oorsprong in een interactie van makkelijk leren, onvoldoende uitdaging in de vroegere schoolloopbaan en de herhalende positieve feedback die zij als kind hebben ontvangen op hun kenmerken van hoogbegaafdheid. Dit kan ontaarden in een zelfperceptie waarin heel slim zijn en zonder grote inspanning hoge scores kunnen behalen centraal staan. Met de toenemende complexiteit bij hogere onderwijsniveaus wordt het echter het noodzakelijk om ook in toenemende mate moeite te doen. Als ervaringen van falen aanhouden kan dit leiden tot een psychologische crisis en een positieve zelfwaardering ondermijnen. Ook kunnen die het imposter syndrome uitlokken (waarbij mensen zowel het gevoel hebben een bedrieger te zijn, als de angst om daarmee elk moment door de mand te vallen). Ook kunnen twijfels ontstaan over de eigen hoogbegaafdheid. Voor het leveren van goede prestaties zijn zowel intelligentie als inzet nodig, stelt Mendaglio (2013).

Van de Ven (2021) schrijft over top-down leren als voorkeursleerstijl van veel mensen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Deze leerstijl biedt ruimte om dingen zelf uit te zoeken, verschillen en wetmatigheden te ontdekken, en inzichten te vergaren (doel en betekenis gericht leren), zonder dat hierbij veel herhaling en oefening nodig is. Het is een leerroute waarbij het deductieve redeneren centraal staat en een volwassene met kenmerken van hoogbegaafdheid zoveel mogelijk overzicht en zekerheid kan genereren alvorens in actie te komen. Het binnen het onderwijssysteem meer gangbare bottom-up leren omvat veel meer herhaling, oefenen, overeenkomsten leren herkennen, automatiseren en inductief leren. Bovendien biedt dat doorgaans pas veel later overzicht. Hoewel dit niet de gewenste duidelijkheid aan de voorkant oplevert is het wel een weg waarmee kan worden geleerd om te gaan met onzekerheid. Van de Ven stelt dat het zinvol is om de voorkeursleerstrategie uit te breiden met strategieën die toegepast kunnen worden in situaties met grote onzekerheid.

Van de Ven schrijft verder dat veel van de huidige volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid geen passend onderwijs hebben genoten. De conclusie nooit te hebben geleerd om te leren, wordt dan vooral gekoppeld aan het niet hebben kunnen leren van bepaalde studievaardigheden. Volgens van de Ven behelst het meer en gaat het ook over gedrag en houding ten aanzien van werk, het maken van keuzes en zijn er te weinig strategieën ontwikkeld om verschillende situaties aan te pakken. Met name situaties die niet in één keer kunnen worden overzien kunnen tot paniek en impasse leiden. Als een uitvoering niet direct tot succes leidt, of tot een resultaat leidt dat overeenkomt met het verwachte ideaal is dit vaak aanleiding voor teleurstelling, weerstand en veel zelfverwijt. Van de Ven spreekt in dit licht over een kleine tolerantie voor onzekerheid.

Volgens Mendaglio (2013) is het voor individuen met kenmerken van hoogbegaafdheid natuurlijk om een kritisch-analytische houding te hebben ten aanzien van vrijwel alles. Hun neiging is om alles te beoordelen en te bevragen. Zo wordt door hen vaak getwijfeld aan de waarde en het nut van opdrachten en cijfers. En hoewel deze eigenschap volgens Mendaglio nuttig is in taken waarin problemen moeten worden opgelost, sluit die niet aan op de eisen van inschikkelijkheid en conformiteit die in de maatschappij en in het onderwijs doorgaans aan individuen worden gesteld. De auteur pleit ervoor dat ouders en docenten studenten en leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid ondersteunen bij het effectief leren omgaan met deze analytische houding (Mendaglio, 2013).

Het wel, niet of gedeeltelijk hebben kunnen deelnemen aan op hoogbegaafde leerlingen afgestemde onderwijsprogramma's is mogelijk eveneens van invloed op hoe zij hun weg vinden in het leven daarna. Inmiddels zijn er in de Verenigde Staten volwassenen die aan leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid aangepast onderwijs hebben genoten. In Nederland kwamen die ontwikkelingen wat later op gang en globaal gesproken is de generatie leerlingen die hier nu tussen de 20 en 25 jaar is, de eerste die vormen van aangepast onderwijs hebben kunnen meemaken.

Perrone et al., (2010) hebben in hun studie de ervaringen van volwassenen die aangepast onderwijs hebben kunnen volgen vergeleken met hen die dat niet hebben genoten. Aangepast onderwijs betreft hier: vroegere toegang tot onderwijs, verrijgings- en versnellingsmogelijkheden en speciale klassen met alleen leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Over het geheel genomen zijn de bevindingen positief: er is bij deze leerlingen sprake van betere (academische) prestaties, hogere zelfwaardering, een beter ontwikkelde interne locus of control en ook zijn er minder gedragsproblemen geconstateerd. Perrone et al., interviewden daarnaast 88 volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid die elk in verschillende periodes in hun schoolloopbaan aangepast onderwijs hadden genoten. Uit de resultaten van die studie komt naar voren dat de academische en interpersoonlijk ervaringen van deze volwassenen over het geheel genomen positief waren. Zij waren beter ondersteund in het ontwikkelen van hun talenten en beter voorbereid op het universitaire onderwijs en doorliepen die ook met meer academisch successen (o.a. binnen Honours programs). De auteurs pleiten ervoor dat deze volwassenen hun ervaringen en inzichten benutten om volgende generaties verder op weg te helpen (Perrone et al., 2010).

Uit de studie van Oosterveen (2013) met 22 volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid die weer zijn toetreden tot het onderwijs kwamen een aantal aspecten naar voren die voor hen belangrijk zijn.

Oosterveen noemt enkele kenmerken m.b.t het leren van individuen met kenmerken van hoogbegaafdheid, die ze in de literatuur tegenkomt. Dit zijn: het sneller kunnen opnemen van nieuwe informatie, het vermogen om informatie creatief te combineren (analyse en synthese), sterk zelfregulerende vaardigheden (autonomie) met een voorkeur voor doelgericht leren, het nastreven van hoge kwaliteit, de potentie om op veel verschillende gebieden succesvol te zijn en een hoge gevoeligheid voor verwachtingen van anderen.

Een belangrijke motivatie voor volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid bij het weer toetreden in het onderwijs is de mogelijkheid om in een heel nieuw conceptueel raamwerk te kunnen stappen. Het gaat hierbij vaak om kennisvergarings in zowel de breedte als de diepte. De mogelijkheid de lesstof in een bredere context of dagelijkse realiteit toe te kunnen passen (of te extrapoleren) wordt belangrijk gevonden.

Ten aanzien van docenten is het voor de betreffende volwassenen van belang dat deze gepassioneerd is, in staat is om de lesstof in een breder perspectief te plaatsen en dat die open staat voor discussie. De interne kwaliteitstandaard van de volwassen studenten brengt eisen met zich mee t.a.v. zowel het intelligentieniveau van de docent, als het niveau van diens instructie en feedback bij opdrachten. Daarnaast is een goede docent zich volgens hen bewust van individuele verschillen, o.a. in leerstijlen en kan die daarop aansluiten in de instructie. De hierbij genoemde leervoorkeuren komen overeen met de top-down voorkeursleerijl waarover Van de Ven (2021) schrijft. Te veel herhaling of te uitvoerig uitleggen door de docent en te weinig kunnen doen worden als negatief beoordeeld door de volwassen deelnemers uit Oosterveen's (2013) studie. Samenwerken in groepsverband wordt bij voorkeur flexibel benaderd. Verschillen in motivatie en interne kwaliteitsstandaard binnen een samenwerkingsgroep worden met name lastig gevonden. Het kunnen uitwisselen met mensen die zich in een vergelijkbare levensfase bevinden en gedeelde interesses en ervaringen hebben, vormen een belangrijke meerwaarde. Ook levert dit enige positieve sociale druk bij het leren. Als het gaat om toetsing heeft diepte verwerking (waarbij diep inzicht in de stof wordt getoetst) duidelijk de voorkeur boven meerkeuzevragen.

Over het geheel genomen komt uit Oosterveen's (2013) studie naar voren dat een afstemming en aansluiting op maat voor deze volwassen studenten op meerdere niveaus noodzakelijk is: t.a.v. inhoud van de stof, de persoon van de docent, de medestudenten en de wijze waarop kennis wordt getoetst.

Veel van de hierboven genoemde positieve en negatieve elementen vertonen overlap met de beschrijvingen die in de context van primair- en middelbaar onderwijs voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid worden gegeven (o.a. Bakx et al., 2019; Little, 2018; Miedijensky's, 2018).

6 Conclusie

De hoofdvraag binnen dit theoretisch kader is 'Welke aandachtspunten, inzichten en benaderingen uit de literatuur zijn van belang bij het ontwikkelen van een keuzemodule voor professionals die volwassenen met kenmerken van begaafdheid begeleiden?'

Specifieke, op wetenschappelijke inzichten gebaseerde kennis rond begeleiding van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid is voor zover mij bekend praktisch niet voorhanden. Het aantal studies over hoogbegaafdheid bij volwassenen is in vergelijking tot studies rond hoogbegaafdheid in het algemeen en hoogbegaafdheid in relatie tot jonge leerlingen, talentontwikkeling en onderwijs nog steeds schaars.

In het licht van het ontwikkelen van kennis die als basis kan dienen voor een te ontwerpen opleidingsmogelijkheid rond de begeleiding van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid, is het een eerste logische stap om inzichten te verzamelen uit de beschikbare wetenschappelijke literatuur en ervarings- en praktijkpublicaties over het thema hoogbegaafdheid bij volwassenen. Daarnaast hebben studies rond begeleiding van kinderen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het onderwijs relevantie, maar zijn de inzichten daaruit niet rechtstreeks uit te breiden naar ondersteuning van volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid. De groep volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid is niet gelijk aan de groep jongere individuen met die kenmerken. De groep volwassenen is heterogeen, kent meer en andere verantwoordelijkheden en wijkt zowel op cognitieve, emotionele- als ervaringsniveaus af van jongere generaties.

Literatuur rond (therapeutische) begeleidingsrelaties die in beginsel niet is toegespitst op individuen met kenmerken van hoogbegaafdheid, bevat inzichten die relevant zijn. Ook daarvoor geldt dat die niet zonder toetsing op toepasselijkheid binnen begeleidingssituaties met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid kunnen worden ingezet. De praktijk laat zien dat dit, bij gebrek aan specifieke, op volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid toegespitste, wetenschappelijk onderbouwde inzichten en modellen, wel gebeurt.

Over het geheel genomen komt binnen de begeleidingscontexten van zorg, werk en onderwijs in meer of mindere mate een gemis aan algemene kennis over hoogbegaafdheid en in het bijzonder over hoogbegaafdheid bij volwassenen naar voren. Dat heeft op diverse niveaus nadelige gevolgen voor het welbevinden en de ontwikkelingsmogelijkheden van individuen binnen die doelgroep, die zich in die contexten begeven.

Zowel de samenwerkingsrelatie of alliantie, als de grondhouding en de persoon van een begeleider zijn van betekenisvolle invloed op het succes van de begeleiding. In alle begeleidingscontexten die in de beschikbare literatuur over volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid worden beschreven komt de behoefte om echt begrepen en erkend te worden bij deze groep als essentiële wens naar voren. Een rode draad hierin is dat een begeleider kennis heeft over hoogbegaafdheid en in staat is om empathisch, open, belangstellend, flexibel, compassievol, authentiek en intellectueel vaardig af te stemmen.

7 Discussie

7.1 Overeenkomsten en verschillen

Er zijn in dit theoretisch kader verschillende overlappende principes te vinden die voor volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid van belang zijn in de drie behandelde begeleidingsrelaties. Zo zijn het vertrouwen in een begeleider en vertrouwen in - of affiniteit met - de inhoud en de wijze waarop die binnen de begeleiding wordt aangereikt, belangrijke voorwaarden voor de effectiviteit van de begeleiding (Finsrud et al., 2022). Ook het niet zomaar mee kunnen bewegen of zich kunnen voegen in bestaande standaardsystemen of protocollen, onder meer vanwege de neiging om alles in de diepte te verwerken en kritisch-analytisch te evalueren en te bevragen, lijkt in alle drie de disciplinaire contexten aan de orde te zijn (Bloemraad 2021; Mendaglio, 2013; Oosterveen, 2010). In dat licht is het hoopgevend dat ook in alle drie de contexten stemmen opgaan om begeleidingssituaties op meer maatgerichte en relationele wijze te benaderen (o.a. Bransen, 2019; Brown, 2021; Corten, 2019; Van de Ven 2021; Van Os & Spronsen, 2021).

Niettemin voert het te ver om alle hier als positief gemarkeerde begeleidingscondities op een hoop te gooien. In de verschillende disciplinaire contexten gelden verschillende relationele verhoudingen, begrenzings, rollen en taakafspraken. De functie van therapeut kent een wezenlijk ander (intiemer) bereik en andere accenten en kenmerken dan de functie van coach, docent of HR-medewerker. Het onderzoeken en helder definiëren van wat precies die kaders zijn, hoe asymmetrie in de verschillende begeleidingsrelaties aan de orde is, is ook in ethisch opzicht van groot belang. Dat het expliciet honoreren van gelijkwaardigheid tussen begeleider en volwassene met kenmerken van hoogbegaafdheid als cruciale factor in alle begeleidingssituaties naar voren komt is daarmee niet in strijd.

7.2 Praktische implicaties

De in de conclusie en deze discussie geformuleerde inzichten zijn gebaseerd op een selectie van de (deels beperkt) beschikbare relevante literatuur. Een uitgebreidere studie kan afwijkende inzichten en conclusies opleveren. Het is een eerste verkennende stap. De door mij gebruikte bronnen in dit onderzoek zijn divers en zijn niet alleen van wetenschappelijk-kwantitatieve aard. In het licht van het thema zijn zowel kwantitatieve, kwalitatieve bevindingen en ervarings- en praktijkbeschrijvingen relevant. Temeer omdat in begeleidingssituaties met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid een complexe tot zeer complexe contactdynamiek en een onderling vermogen om zich af te stemmen op de ander centraal staan.

7.2 Beperkingen en aanbeveling voor verder onderzoek

Onderwerpen die omwille van de omvang van dit kader niet in detail zijn meegenomen zijn o.a. de verschillende modellen en theorieën rond hoogbegaafdheid, die in de verschillende begeleidingssituaties worden gehanteerd. Daarmee is ook het effect van de verschillende lenzen waarmee begeleiders naar individuen met kenmerken van hoogbegaafdheid kijken hier niet nader onderzocht of belicht. Ten aanzien van de onderwerpen samenwerkingsalliantie en grondhouding ligt

in dit theoretisch kader een zwaartepunt op de zorgcontext. Voor het werkveld zou ik o.a. moeten kijken naar management- en leiderschapsstijlen. Managers en leidinggevenden zijn echter niet de enigen binnen die context die een rol als begeleider kunnen vervullen en daarmee zou die zoekrichting alleen de lading niet dekken. Van het gegeven alliantie is geen werkelijk eenduidig concept of model voorhanden en ook is in veel onderzoeken het veranderende karakter van de (therapeutische) begeleidingsrelatie niet voldoende meegewogen (Hafkenscheid, 2014/2021). Dat het begeleidingsproces zelf verschillende fasen kent is in dit kader niet nader beschreven. In hoeverre begeleidingsprocessen met volwassenen met kenmerken van hoogbegaafdheid afwijken van die met mensen zonder die kenmerken is voor zover ik weet niet concreet bekend. Rond alle hierboven genoemde punten is verdere verkenning en onderzoek nodig.

Referenties

- 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). *'Daar redden wij het niet mee!' Ervaringen van hoogbegaafde volwassenen met levens- en loopbaanvragen en hoe het onderwijs hoogbegaafde kinderen beter kan voorbereiden op hun volwassenheid*. (Scriptie ECHA opleiding). CBO Radboud Universiteit Nijmegen.
- Ballast, I. (2017). Hoe leren Hoogbegaafden?. In Nauta, N. & Ven, R. van de. (2017). *Hoogbegaafde volwassenen: zet je gaven intelligent en positief in* (1ste editie). Bigbusinesspublishers.
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: still alive and well. *Front. Psychol.* 7, e00368. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00368
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212–225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Bayliss-Conway, C., Price, S., Murphy, D., & Joseph, S. (2021). Client-centred therapeutic relationship conditions and authenticity: A prospective study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(5), 637–647. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1755952>
- Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2021). Do Mass Media Shape Stereotypes About Intellectually Gifted Individuals? Two Experiments on Stigmatization Effects From Biased

- Newspaper Reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75–94.
<https://doi.org/10.1177/0016986220969393>
- Bloemraad, A. (2021). ACT en hoogbegaafdheid. *Tijdschrift Voor Bedrijfs- En Verzekeringsgeneeskunde*. <https://doi.org/10.1007/s12498-020-1308-8>
- Bransen, J. (z.d.). *Gevormd of vervormd?: Een pleidooi voor ander onderwijs*. Isvw Uitgevers.
- Bodzin, C. (z.d.). *Sozialkompetenz und chronischer Stress bei hochbegabten Erwachsenen*. 106.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Brown, M. (2021). *Research with gifted adults: Mapping the territory using a socially just process* (Dissertation). University of Auckland
- Brown, M., Peterson, E. R., & Rawlinson, C. (2020). Research With Gifted Adults: What International Experts Think Needs to Happen to Move the Field Forward. *Roeper Review*, 42(2), 95–108.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1728797>
- Brown, M., & Peterson, E. (2020). “We are not that!” A Focus Group Study With Gifted Adults: Direction for Future Research. *Advanced Development*, 18, 107–127.
<https://www.gifteddevelopment.org/advanced-development> \
- Charura, D., & Paul, S. (2014): *The Therapeutic Relationship Handbook: Theory & Practice (UK Higher Education OUP Humanities & Social Sciences Counselling and Psychotherapy)*. Open University Press.
- Colangelo, N., & Wood, S. M. (2015). Counseling the Gifted: Past, Present, and Future Directions. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 133–142. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00189.x>
- Corten, F. (2019) *Uitzonderlijk Talent. Gids voor hoogbegaafden, uitvinders en andere vreemde vogels*. Werk en Waarde
- Emans, B. (2017). Talent februari 2017 Veel jongvolwassen hoogbegaafden komen in aanraking met GGZ. Hulpverlening schiet vaak tekort. *Talent*, 20–23. https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2017/02/Talent201701_p20-23_Emans_GGZ.pdf
- Emans, B, Visser, E. & Nauta, N. (2017) *Rapport Hoogbegaafde Volwassenen Zonder Werk*. IHBV

- Falck, S. (2020). *Extreme Intelligence*. Development, Predicaments, Implications. Routledge.
- Fiedler, E. D. (2015). *Bright Adults: Uniqueness and Belonging Across the Lifespan*. Amsterdam University Press.
- Finsrud, I., Nissen-Lie, H. A., Vrabel, K., Høstmælingen, A., Wampold, B. E., & Ulvenes, P. G. (2022). It's the therapist and the treatment: The structure of common therapeutic relationship factors. *Psychotherapy Research*, 32(2), 139–150. <https://doi.org/10.1080/10503307.2021.1916640>
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term, Professor. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384–403. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-246>
- Flückiger, C., Horvath, A. O., & Brandt, H. (2022). The evolution of patients' concept of the alliance and its relation to outcome: A dynamic latent-class structural equation modeling approach. *Journal of Counseling Psychology*, 69(1), 51–62. <https://doi.org/10.1037/cou0000555>
- Gelso, C. (2014). A tripartite model of the therapeutic relationship: Theory, research, and practice. *Psychotherapy Research*, 24(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/10503307.2013.845920>
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-Compassion in Clinical Practice: Self-Compassion. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856–867. <https://doi.org/10.1002/jclp.22021>
- Hafkenscheid, A. (2021). *De therapeutische relatie*. (2de editie). Boom Lemma.
- Hoiting, L. & Nauta, N. (2022). *Hoogbegaafde hulpzoekers: Wanneer je er zelf niet uitkomt* (1ste editie). Bigbusinesspublishers.
- Horvath, A. O. (2018). Research on the alliance: knowledge in search of a theory. *Psychotherapy Research*, 28(4), 499–516. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1373204>
- Jennen, M. (2004) Echtheid. In Wollants, G., Messiaen, C. & Leys, C. (Eds.). *Ervaringsgerichte begeleiding van A tot Z*. (pp. 110-111). Off Course. Faculteit voor Mens en Samenleving
- Katanani, H. J. K. (2020). Life satisfaction for gifted adults: Its relation to gender, age, religiosity, and income. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 14.
- Kuipers, W. (2008). Prestatiecontroverse. In Kooijman-van Thiel, M. (2008) *Hoogbegaafd. Dat zie je zo!* (pp. 75-82). Oya Productions.

- Kuipers, W. (2020). Finding your balance between gifted verbal and imaginal thinking across the lifespan. *Advanced Development*, 18, 87–106. <https://www.gifteddevelopment.org/advanced-development>
- Kooijman-van Thiel, M. (2008) *Hoogbegaafd. Dat zie je zo!* Oya Productions.
- Knapen, S. (2016). Vertrouw je mij? In Meekeren, E., Baars, J., & van Meekeren, E. (2016). *De ziel van het vak: over contact als kernwaarde in therapie*. (pp. 123-130). Boom Lemma.
- Leijssen, M., & Adriaensen, H. (2003). Echtheid in cliëntgerichte therapie. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 29(1), 15–29. <https://doi.org/10.1007/BF03061993>
- Leijssen, M. (2006). *Gids voor gesprekstherapie (Dutch Edition)* (2de editie). Uitgeverij De Tijdstroom.
- Little, C. A. (2018). Teaching strategies to support the education of gifted learners. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 371–385). American Psychological Association.
- Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/0261429412440646>
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Miller-Bottomo, M., Talia, A., Eubanks, C. F., Safran, J. D., & Muran, J. C. (2019). Secure in-session attachment predicts rupture resolution: Negotiating a secure base. *Psychoanalytic Psychology*, 36(2), 132–138. <https://doi.org/10.1037/pap0000232>
- Muran, J. C., Eubanks, C. F., & Samstag, L. W. (2021). One more time with less jargon: An introduction to “Rupture Repair in Practice”. *Journal of Clinical Psychology*, 77(2), 361–368. <https://doi.org/10.1002/jclp.23105>
- Nauta, N., & Corten, F. (2002). Hoogbegaafden aan het werk. *Tijdschrift voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde*, 10(11), 332–335. <https://www.noksnauta.nl>
- Nauta, A. P., & Ronner, S. (2008). Hoogbegaafdheid op het werk Achtergronden en praktische aanbevelingen. *Tijdschrift Voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde*, 16(9), 396–399. <https://doi.org/10.1007/BF03321418>

Nauta, N., Ronner, S. Brasseur, D. (2012). 4 Aanbevelingen op basis van het onderzoek: 'Wat zijn goede leidinggevers volgens hoogbegaafde werknemers?' *Publicatie IHBV*

Nauta, N., & Schouwstra, I. (2020). *Hoogbegaafde senioren*. Gompel&Svacina.

Nauta, N. & Ven, R. van de. (2017). Hoe zet ik mijn hoogbegaafdheid positief in op mijn werk? In *Hoogbegaafde volwassenen: zet je gaven intelligent en positief in*. (pp. 149-165). Bigbusinesspublishers.

Nicolai, N. (2016). Empathie, compassie en zelfcompassie. In Meekeren, E., Baars, J., & van Meekeren, E. (2016). *De ziel van het vak: over contact als kernwaarde in therapie*. (pp. 152-159). Boom Lemma.

Nicolai, N. (2016). Empathische breuken. In Meekeren, E., Baars, J., & van Meekeren, E. (2016). *De ziel van het vak: over contact als kernwaarde in therapie*. (pp. 184-190). Boom Lemma.

Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (2018). Psychotherapy relationships that work III. *Psychotherapy*, 55(4), 303–315. <https://doi.org/10.1037/pst0000193>

Noyce, R. & Simpson, J. (2018) The Experience of Forming a Therapeutic Relationship from the Client's Perspective: A Metasynthesis, *Psychotherapy Research*, 28(2), 281-296. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1208373>

Oosterveen, S. (2013). *Ervaringen van Hoogbegaafde Volwassenen die weer Toetreden tot het Onderwijs: Een Kwalitatieve Verkenning*. 31.

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282. <https://doi.org/10.1177/0016986209346946>

Perrone, K. M., Wright, S. L., Ksiazak, T. M., Crane, A. L., & Vannatter, A. (2010). Looking Back on Lessons Learned: Gifted Adults Reflect on Their Experiences in Advanced Classes. *Roeper Review*, 32(2), 127–139. <https://doi.org/10.1080/02783191003587918>

Perrone-McGovern, K. M., Ksiazak, T. M., Wright, S. L., Vannatter, A., Hyatt, C. C., Shepler, D., & Perrone, P. A. (2011). Major Life Decisions of Gifted Adults in Relation to Overall Life Satisfaction. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(6), 817–838. <https://doi.org/10.1177/0162353211425101>

Pollet, E., & Schnell, T. (2017). 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>
- Reber, A. S. (2004). *Woordenboek Van De Psychologie: Termen, theorieën en verschijnselen*. (10de editie). Bert Bakker.
- Reijseger, G., Peeters, M.C.W., & Taris, T.W. (2013/2014). Werkbeleving onder hoogbegaafde werkers. Rapport meting 1 (2013), meting 2 (2014). Universiteit van Utrecht.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rowan, J., (2014). Existential, humanistic, and transpersonal therapies and the relational approach. In Charura, D., & Paul, S. (2014): *The Therapeutic Relationship Handbook: Theory & Practice (UK Higher Education OUP Humanities & Social Sciences Counselling and Psychotherapy)*. (pp. 40-50). Open University Press.
- Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213–235. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>
- Sackett, C. R. & Lawson, G. (2015). The Working Alliance and Experiences of Clients and Counselors-in-Training. *The Journal of Humanistic Counseling*, 54(2), 104–121. <https://doi.org/10.1002/johc.12006>
- Siaud-Facchin, J. (2020). *Te intelligent om gelukkig te zijn?: Hoogbegaafdheid bij volwassenen* (1ste editie). Balans.
- Schlegler, M., Wutke, E., and Kögler, K. (2018). Hochbegabte im Beruf: Ergebnisse einer Pilotstudie zu Berufsbiographien, Positionen und Berufszufriedenheit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114, 660–678.
- Schlegler, M. (2022). Systematic Literature Review: Professional Situation of Gifted Adults. *Front. Psychol.* 13:736487. doi: 10.3389/fpsyg.2022.736487
- Smith-Hansen, L. (2016). The therapeutic alliance: From correlational studies to training models. *Journal of Psychotherapy Integration*, 26(3), 217–229. <https://doi.org/10.1037/int0000012>
- Sprey, A. (2020). *Praktijkboek hoogbegaafdheid in psychotherapie. Persoonlijkheid, diagnostiek, psychotherapie en therapeutische relatie* (1ste editie). Bohn Stafleu van Loghum.

- Sternberg, R. J. (2022). Personal talent curation in the lifetime realization of gifted potential: The role of adaptive intelligence. *Gifted Education International*, 38(2), 161–173.
<https://doi.org/10.1177/02614294221086505>
- Streznewski, M. K. (1999). *Gifted Grownups: The Mixed Blessings of Extraordinary Potential*. Wiley.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tschuschke, V., Koemeda-Lutz, M., von Wyl, A., Cramer, A., Schulthess, P., & Lic. Phil., P. (2020). The impact of patients' and therapists' views of the therapeutic alliance on treatment outcome in psychotherapy. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2018(1), 56–64.
<https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001111>
- Van Dale. (2007). *Van Dale klein woordenboek van de Nederlandse taal: 6 delen in cassette*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Van de Ven, R. (2021). *Hoogbegaafd in praktijk*. BigBusinessPublishers.
- Van der Waal, I., & Nauta, N. (2017). Hoe kan ik leren van mijn conflicten en gebruik ik ze positief? In Nauta, N. & Ven, R. van de. (2017). *Hoogbegaafde volwassenen: zet je gaven intelligent en positief in*. (pp. 95-111). Bigbusinesspublishers.
- Van Os, J. (2017). *De DSM-5 Voorbij!: Persoonlijke Diagnostiek in Een Nieuwe GGZ*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Os, J. & Spronsen, M. van. (2021). *We zijn God niet: Pleidooi voor een nieuwe psychiatrie van samenwerking*. Lannoo.
- Van Thiel, M., & Slief-Boom, I. (2020). *Kracht en Kwetsbaarheid. Over het leven van hoogbegaafde volwassenen*. Oya productions.
- Van Weerdenburg, M., Emans, B., Kabki, M., & Poelman, M. (2019). *De uitstroom van het Centrum voor Creatief Leren (CCL): Met vallen en opstaan. Een retrospectief verkennend onderzoek*. Nijmegen: Behavioural Science Institute – Radboud Universiteit.
- Vilkin, E., Sullivan, T. J., & Goldfried, M. R. (2022). Conceptualizing the therapeutic relationship: Mediator or moderator of change? *Journal of Psychotherapy Integration*, 32(3), 276–290.
<https://doi.org/10.1037/int0000278>

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>

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., & Goerss, J. (2013). *Misdiagnose van hoogbegaafden. Handreikingen voor passende hulp*. van Gorcum.

Winter, T. C. (2017) *Being seen: Self-concept development in highly gifted adults* (Dissertation) Fielding Graduate University.

Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A Single Test Score or Indicator Tells Us All We Need to Know About Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 242–244. <https://doi.org/10.1177/0016986209346828>

Yermish, A. (2010). *Cheetahs on the couch: Issues affecting the therapeutic working alliance* (Dissertation). Massachusetts School of Professional Psychology