



RADBOUD CENTRUM
SOCIALE WETENSCHAPPEN
Opleiders in Mens & Maatschappij

Ben ik slim (genoeg)?

Echte meiden zijn stoer, kritisch, slim én vrouwelijk

Scriptie in het kader van de opleiding
tot ECHA-Specialist in Gifted
Education (september 2017- 31 oktober 2018)
Radboud CSW

Tania M.N. Gevaert¹
Begeleider: S. Mathijssen
16 augustus 2018

¹ Contact: hallo@samenslimmergroeien.be
+32 (0) 497338692

Abstract

Gifted girls see themselves confronted with a number of issues in the development of their talents. From how they perceive their giftedness and how to balance being a good girl as well as a clever girl, to making career choices in pursuit of their aspirations in a world of gender influenced expectations. This systematic literature review focusses on the different challenges gifted girls face in the development of their talents. Taking a closer look on research focussing on internal influences of selfperception and perfectionism, but also the influence of gender issues on self-efficacy and resilience. The literature shows that gifted girls often possess multipotentiality and are encouraged to develop their talents, but also that women publish less articles in academic journals than men and still take a slower pace to high status. This article brought research from educational, psychological, economic and gender theory together in an attempt to create a base for improvement of talentcoaching for gifted girls.

Key words: Hoogbegaafd – meisjes – talentbegeleiding - talentontwikkeling

Samenvatting

In deze systematische literatuurstudie wordt stilgestaan bij de verschillende oorzaken van de uitdagingen waar hoogbegaafde meisjes, ondanks hun capaciteiten en zelfs multipotentialiteit blijken zij een kwetsbare doelgroep. Er wordt vertrokken van interne en externe factoren die een rol kunnen spelen in de keuzes die hoogbegaafde meisjes maken. Daarna wordt stilgestaan bij de kwetsbaarheden zoals zelfbeeld en perfectionisme in de perceptie van de hoogbegaafdheid en wordt bekeken wat de invloed van genderrollen is op de ontwikkeling van de zelfinschatting. Hoogbegaafde meisjes bezitten daarbij vaak ook nog multipotentialiteit en kunnen een krachtige talentbegeleiding op maat gebruiken om zich te ontplooien. De protectieve factoren voor het ontplooien van hun talent zitten in een steunende context in combinatie met de capaciteiten van het meisje. Dit geheel leidt, op basis van de literatuur naar aanbevelingen voor talentbegeleiding en verder onderzoek.

Ben ik slim (genoeg)? Echte meiden zijn stoer, kritisch, slim én vrouwelijk

Het verzilveren van het talent van hoogbegaafde vrouwen in (hogere) studie en op de arbeidsmarkt houdt onderzoekers reeds lang bezig (Boston & Cimpian, 2010; Callahan, 1979; Maxwell, 2007; Reis, 1987, 2010; Rimm, 2005; Skelton, Francis & Read, 2010; Tan & Chun, 2014). Niettegenstaande het aantal vrouwen in hogere studies en op de arbeidsmarkt blijft groeien, zien we alsnog maar een klein percentage vrouwen dit vertalen in beroepsstatus en prestatie algemeen (Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren & De Fraine, 2015; Paul & Chemmalar, 2017; Reis, 2010). Op het filmfestival van Cannes in 2018 tonen 82 actrices aan dat dit het aantal vrouwelijke regisseurs is dat sinds 1946 werd geselecteerd voor de wedstrijd. Dit staat in schril contrast met de 1688 mannelijke regisseurs die in dezelfde periode de selectie haalden (Gardiner, 2018). Ook in andere sectoren (IT, chirurgie) zien we dat vrouwen ondanks hun gelijkwaardige opleiding aan mannen

alsnog minder vlot promotie maken, een fenomeen dat “sticky floor” wordt genoemd evenals blijken vrouwen minder topfuncties in te vullen, ook bekend als “the glass ceiling” (Archer et al., 2013; Barton, Devillard & Hazlewood, 2015; Boston & Cimpian, 2010; Skelton et al., 2010). In volgende literatuurstudie werd gezocht naar welke interne en externe factoren een rol spelen in de talentontwikkeling van hoogbegaafde meisjes, welke protectieve factoren hun talentontwikkeling kunnen bevorderen en hoe een begeleiding hen hierbij kan helpen.

Een blik op het concept hoogbegaafdheid

Over het concept hoogbegaafdheid zijn krachtige modellen ontwikkeld om beter te kunnen beschrijven wat het betekent en welke (leer)behoefte hoogbegaafden hebben (Davis, Rimm & Siegle, 2014; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Vertrekkend van aanvankelijk enkel cognitieve capaciteiten kwamen stilaan ook de persoonlijkheidskenmerken bij hoogbegaafdheid meer in beeld (Bakx, Hornstra, Van Houtert, Van den Brand & De Boer, 2016). Een betere afstemming op de (leer)behoefte van het hoogbegaafde kind is een krachtige hefboom bij onderpresteren die zowel preventief als curatief helpend is (Gevaert & Desmet, 2016). Bij het in kaart brengen van de behoeften dan wel kwetsbaarheden van hoogbegaafde meisjes is dit een handig vertrekpunt: hoe kijken ouders en leerkrachten naar hoogbegaafdheid? Uit onderzoek van Oğurlu en Çetinkaya (2012) blijken de ouders niet alleen een belangrijke, maar ook een betrouwbare partner in het signaleren te zijn. Een steunende context kan het hoogbegaafde meisje kansen bieden om haar talent te omarmen en te laten groeien (Davis et al., 2014; Gagné, 2013; Gevaert, 2017).

Door de jaren heen werd bij hoogbegaafdheid vaak de nadruk gelegd op de cognitieve begaafdheid (Bakx et al., 2016; Subotnik et al., 2011). In dit beeld betekent hoogbegaafdheid slim zijn, het is een vaststaand gegeven. Uitzonderlijke prestaties worden in dit perspectief gezien als een te verwachten gevolg van de cognitieve capaciteiten. Veel wetenschappers (zoals Renzulli, Heller, Sternberg, Gagné) gaan niet akkoord met dit beeld; ze brengen in dat persoonlijkheid en creativiteit ook bijdragen tot het hoogbegaafdheidsprofiel (Bakx et al., 2016; Davis et al., 2014). Het drie-ringenmodel van Renzulli verbindt drie clusters van menselijk gedrag die in hun interactie kunnen wijzen op de aanwezigheid van hoogbegaafdheid (Renzulli, 2005). Hoogbegaafde kinderen bezitten de capaciteit om deze drie bronnen van aanleg aan te wenden in verschillende domeinen en ze om te zetten in prestatie. Binnen dit perspectief is hoogbegaafdheid geen vaststaand feit, het wordt gedefinieerd in termen van hoogbegaafd gedrag en manifesteert zich in tastbaar gedrag en prestaties (Subotnik et al., 2011). Het Differentiated Model of Giftedness and Talents (DMGT) van Gagné (2013) maakt een onderscheid tussen twee concepten: aanleg (gifts) dat wijst op de aanwezigheid en het gebruik van ongeoefende, spontane geuite natuurlijke capaciteiten. Deze worden ook wel uitzonderlijke aanleg genoemd in vergelijking tot leeftijdgenoten. Gagné spreekt van de top 10 procent van leeftijdgenoten. Talenten wijzen op het zich onderscheidende meesterschap van systematisch ontwikkelde vaardigheden en kennis in minstens één domein, in vergelijking met de top 10 procent van leeftijdgenoten die actief zijn of zijn geweest in dit veld. Aanleg alleen is niet voldoende om te

presteren. Dweck (2010) reikt daarbij aan dat groe gedachten een centrale rol spelen in het ontsluiten van talenten. In haar onderzoek benoemt Dweck twee vormen van ingesteldheid (mindset), een statische ingesteldheid (Fixed Mindset) waarbij de persoon talent ziet als een vaststaand feit dat onveranderlijk is, dit kan zich bijvoorbeeld vertalen in de gedachte dat iemand slim is en daar weinig voor hoeft te doen dan wel aan kan veranderen. De andere ingesteldheid is gebaseerd op groei (Growth Mindset) waarbij de actie van het leren beweeglijker wordt.

Denken in termen van aanleg en talenten maakt van het concept hoogbegaafdheid een beeld met vele veruiterlijkingsvormen (Gagné, 2013; Galbraith & Delisle, 2015, Gevaert, 2017), toch blijft in het onderwijs nog vaak de blik op hoogbegaafdheid dat van de snelle leerder met algemeen hoge intellectuele capaciteiten die vlot tot uiting komen in schoolse prestaties (Bakx et al., 2016; Matthews, Ritchotte, & Jolly, 2014). Het is ook belangrijk om het concept hoogbegaafdheid niet zomaar te verbinden aan prestaties op school en/of in de loopbaan. Een veel genoemd fenomeen bij hoogbegaafdheid is dat van het onderpresteren. Het blijkt niet eenvoudig om tot een goede omschrijving te komen van onderpresteren (Desmet, in publicatie). Gevaert en Desmet (2016) halen de volgende definitie aan: leerlingen die een groot verschil vertonen tussen de verwachte prestatie (eerder gemeten met gestandaardiseerde tests of aangetoonde cognitieve vaardigheden) en de geleverde prestatie gemeten via schoolse punten en leerkracht evaluaties.

Skelton, Francis, en Read (2010) toonden aan dat hoogbegaafde meisjes druk voelen om te presteren. Zij proberen het beeld dat ze slim zijn en daardoor weinig inspanning moeten leveren en steeds goede punten halen op school te bevestigen (Dweck, 2010; Kramer, 1991). Tegelijk willen ze goed aanvaard zijn in de groep (Reis, 2010; Tan & Chun, 2014). Uit menig onderzoek komt naar voren dat vooral hoogbegaafde meisjes erg snel reageren op het oordeel over hun (mindere) prestatie en als reactie zichzelf minder geschikt gaan vinden voor een bepaalde richting zoals een sterke wiskundige richting (o.a. Archer et al., 2013; Belfi, Goos, De Fraine & Van Damme, 2012; Chestnut, Lei, Leslie & Cimpian, 2018; Eccles, 1984; Schneewis & Zweimuller, 2011). Onderpresteren is echter meer dan schoolse prestatie (Simister, 2005; Gevaert & Desmet, 2016), misschien kan de ondervertegenwoordiging van vrouwen in topfuncties als een vorm van onderpresteren gezien worden en lopen hoogbegaafde meisjes al vroeg tegen belemmerende factoren aan die op langere termijn gevolgen hebben (Nelson & Smith, 2001; Paul & Chemmalar, 2017; Peterson, 1997; Renold & Allan, 2006).

Hoogbegaafde meisjes en hun belemmerende factoren

Terwijl het jonge kind de hoogbegaafdheid niet meteen als storend ervaart (Reis, 1987), heeft het hoogbegaafde kind wel degelijk besef van het **anders zijn** (Ryan, 1999). Hoogbegaafde meisjes ervaren hun hoogbegaafdheid als voordeel voor persoonlijke groei, maar negatief in relatie tot leren en anderen (Kerr, Colangelo, & Geath, 1988). De perceptie die hoogbegaafde meisjes hebben op de eigen bekwaamheid wordt gevormd door hun interpretatie van de mening van betekenisvolle anderen en het gedrag dat deze tegenover hen stellen, bovenop hun overtuigingen over sociale aanvaarding (Kramer, 1991). Zij willen graag voldoen en bij de groep horen (Tan & Chun, 2014) maar ook kampen ze vaak met het beeld dat hoogbegaafd zijn betekent dat iemand dan weinig tot geen moeite hoeft te

doen voor een taak (Chestnut et al., 2018; Dweck, 2010; Kramer, 1991; Rimm, 2005). De optelsom van deze overtuigingen maakt hen een kwetsbare doelgroep voor onderpresteren (Gevaert & Desmet, 2016; Nelson & Smith, 2001, Rimm, 2005).

Bij de start van de adolescentie zien we een verandering in het **zelfvertrouwen** (Buesher, 1984; Kerr et al., 1988; Mofield, Parker Peters & Chakraborti-Ghosh, 2016; Reis, 1987; 2010). Hoogbegaafde meisjes worden meer zelfbewust en gaan zichzelf steeds meer vergelijken met idealen. Het wordt dé opdracht om prestatie na te streven maar tegelijk ook meisjesachtig te zijn (Skelton et al., 2010) waarbij volgens Archer et al. (2013) de vragen “kan ik dit?” maar ook “mag ik dit?” een rol gaan spelen naast “is dit het?”. Deze meisjes voelen een grotere drang naar het ervaren van meerwaarde in wat zij ondernemen, zij zoeken actiever naar waardering bij leerkrachten, ouders maar ook bij hun peers (Eccles, 1984; Reis, 2010; Rimm, 2005; Skelton et al., 2010).

In gesprekken met meisjes komt vaak naar voren dat zij niet geloven in hun eigen hoogbegaafdheid (Davis et al., 2014; Galbraith & Delisle, 2015; Rimm, 2005; Skelton et al., 2010; Tan & Chun, 2014; Tweedale & Kronborg, 2015). Ze schatten zichzelf minder goed in, omdat ze bijvoorbeeld niet zo goed zijn in wiskunde en/of omdat ze überhaupt moeite moeten doen voor school (Archer et al., 2013). Jongeren spiegelen zich naast de peergroup aan idolen in de populaire cultuur (Della Giusta, Jewell & Vulkadinovic Greetham, 2017; Nelson & Smith, 2001; Willard-Holt, 2008). Daarin worden wetenschappers en de IT-sector zeer stereotyp afgebeeld: het gaat steevast over de eenzame, moeilijk contact leggende jong volwassen man met hoog taalgebruik en grote kennis op zijn gebied. De nadruk ligt op het anders zijn wat in een poging om humoristisch over te komen, leidt naar sociaal onhandige situaties die meisjes als eerder pijnlijk ervaren (Della Giusta et al., 2017; Nelson & Smith, 2001; Ryan, 1999; Willard-Holt, 2008).

Een steunende context kan helpen om hoogbegaafde meisjes zichzelf beter te leren kennen en hun krachten meer te zien (Dwairy, 2004; Mofield et al., 2016; Subotnik et al., 2011). Gezien hun grotere gevoeligheid voor meningen van betekenisvolle anderen (zoals ouders, leerkrachten, ontwikkelingsgelijken en leeftijdgenoten) mag de invloed van familiewaarden en verwachtingen op de ontwikkeling van het hoogbegaafde meisje niet onderschat worden (Dwairy 2004; Subotnik et al., 2011; Renati, Bonfiglio & Pfeiffer, 2016). Menig onderzoeker legde zich toe op het onderzoeken van de kenmerken van gezinnen met hoogbegaafde kinderen, anderen voerden ook onderzoek naar de invloed van de gezinscontext op de talentontwikkeling van het kind (o.a. Archer et al., 2013; Buescher, 1984; Lazarides & Watt, 2017; Mofield et al., 2016; Willard-Holt, 2008). Binnen een context waar kennis en begrip is voor het anders zijn, kunnen talenten nog beter groeien (Gevaert, 2017; Renati et al., 2016). De relatie die de volwassenen met het hoogbegaafde meisje aangaat vormt de basis voor groei waarbij psycho-educatie de nodige inzichten kan meegeven (Dweck, 2010; Nelson & Smith, 2001; Ryan & Deci, 2000).

Daarnaast blijken hoogbegaafde meisjes tegen **verwachtingen** aan te lopen die eerder sturend met hun talenten omgaan en de overtuigingen over het eigen talent negatief kunnen beïnvloeden (Archer et al., 2013; Boston & Cimpian, 2010; Chestnut et al., 2018; Willard-Holt, 2008). Zo kregen meiden die bewust kozen voor een lerarenopleiding te horen dat zij met hun intellectuele capaciteiten toch beter een wetenschappelijke richting in konden slaan (Willard-Holt, 2008).

Lazarides en Watt (2017) onderzochten hoe moeders dan wel vaders de verwachtingen van wiskundeprestaties percipiëren tegenover hun dochters. Uit hun onderzoek blijkt dat beide ouders van de dochter minder verwachtten op vlak van wiskunde, ook al presteerde ze beter dan haar broer. Het blijkt een sterke protectieve factor bij talentontwikkeling van hoogbegaafde kinderen om ze los te zien van hun schoolse prestaties (Renati et al., 2016; Subotnik et al., 2011). Hoogbegaafde kinderen genieten aanzienlijk voordeel in contexten waar men op de hoogte is van de persoonskenmerken van hoogbegaafdheid (Galbraith & Delisle, 2015; Matthews, Ritchotte, & Jolly, 2014; Renati et al., 2016; Subotnik et al., 2011; Winterbrook, 2017).

Wijziging in **lichaamsbeeld en zelfperceptie** bij hoogbegaafde adolescenten is merkbaar aanwezig (Rimm, 2005; Skelton et al., 2010; Tan & Chun, 2014; Tweedale & Kronborg, 2015) en wijst erop dat een training hieraan aandacht moet besteden (Kline & Short, 2006; Rimm, 2005). Daarin kan gewerkt worden aan bewustwording van het lichaam zowel als aan meer in verbinding staan met je emoties (Mofield et al., 2016; Tan & Chun, 2014). Kline en Short (2006) reiken aan dat hoogbegaafde meisjes kunnen geholpen worden door ze in positieve bewoordingen zelfaanmoediging te laten oefenen in het leren omgaan met stress. Het voelen mag er zijn, de positieve woorden geven kracht om door te zetten. Naast het krijgen van positieve bekrachtiging van anderen en het oefenen in assertiviteit maakt dit weerbaarder in het omgaan met de meningen en oordelen van anderen die meisjes toch wel meer binnen krijgen dan jongens (Kerr et al., 1988; Skelton et al., 2010). Meisjes vertonen ook meer dan jongens de neiging om kritiek bij zichzelf te leggen (Archer et al., 2013; Skelton et al., 2010). In het versterken van het ego schuilt een krachtige hefboom naar het maken van keuzes die meer in verbinding staan met de behoeften en talenten (Nelson & Smith, 2001; Kline & Short, 2006). Dat is een belangrijke vaardigheid voor hoogbegaafde meisjes gezien zij vaak, door versnelling in het onderwijs en een hogere belevingsleeftijd, vroeger in de volgende ontwikkelingsfase komen (Flebig, 2003; Galbraith & Delisle, 2015; Greene, 2006; Nelson & Smith, 2001; Winterbrook, 2017). In combinatie met de persoonlijkheidskenmerken intensiteit van beleving en een grotere drang tot perfectionistisch gedrag zijn hoogbegaafde meisjes kwetsbaarder dan niet-hoogbegaafde meisjes op dezelfde leeftijd (Tan & Chun, 2014).

Naast de kwetsbaarheden die hoogbegaafde meisjes vertonen bij het opgroeien, blijkt het een evenwichtsoefening om een écht meisje te blijven, aantrekkelijk en vol vrouwelijke idealen, naast het slim zijn en een hoge prestatie neerzetten in een nog steeds mangerichte maatschappij (Barton, Devillard & Hazlewood, 2015; Simister, 2005; Skelton et al., 2010). In de westerse samenleving wordt succes gemeten aan de maatschappelijke context, maar hoogbegaafde vrouwen gaan in hun talentontwikkeling en beroepsleven evenzeer op zoek naar het ervaren van voldoening in wat zij ondernemen (Eccles, 1984; Rimm, 2005). Daarbij houden zij, meer dan mannen, rekening met de voor- en nadelen van een promotie voor hun functioneren in het algemeen maar blijken ook minder wetenschappelijke publicaties op naam van een vrouw te staan (Barton et al., 2015). Vraag is of deze vrouwen minder kansen krijgen, dan wel nemen en welke factoren bepalend zijn dat hoogbegaafde meisjes zich lijken te gaan inhouden.

Een meisje zijn in een mannenwereld komt bovenop de interne uitdagingen. Het maatschappelijke binaire systeem van meisje versus jongen laat zich nog steeds zien in heel wat

onderzoek waar de jongen model staat om de prestaties van meisjes mee te vergelijken (Boston & Cimpian, 2010; Della Giusta et al., 2017; Simister, 2005) en dit ondanks vele pogingen om genderneutraliteit na te streven. Boston & Cimpian (2010) wijzen erop dat uitspraken als “meisjes zijn even goed in wiskunde als jongens” en “meisjes zijn even slim als jongens” de jongen als model nemen waarnaar gestreefd moet worden, terwijl meisjes zichzelf zouden moeten kunnen zijn. Daarnaast blijken hoogbegaafde meisjes nog vaak gendergestuurde feedback te krijgen in hun carrièrekeuzes (Kagesten, Gibbs, Blum, Moreau, Chandra-Mouli, Herbert, Amin; 2016; Lazarides & Watt, 2017; Willard-Holt, 2008). We blijven vooralsnog erg in binaire termen denken en handelen (Chestnut et al., 2018; Jones, 2017). Ook op school blijken genderrollen een sturende factor, er blijkt in de praktijk een tastbaar verschil in de behandeling van jongens en meisjes te spelen (Kommer, 2006; Willard-Holt, 2008). Man- en vrouwbeeld zijn een sociaal construct: kinderen krijgen overal mee wat het betekent om een man of vrouw te zijn (Kommer, 2006; Paul & Chammalar, 2017). Jongens blijken minder goed voorbereid om met gevoelens om te gaan, Pollack (in Kommer, 2006) zegt dat de maatschappij jonge mannen in hun opgroeien een soort van jongenscode meegeeft die zegt dat zij stoer en sterk moeten zijn. Meisjes krijgen hun eigen stroom van boodschappen binnen: meisjes zijn lief, volgzaam en presteren goed op school. Menig onderzoeker waarschuwt dat adolescente meisjes aangereikt krijgen dat mooi zijn belangrijk is en tegelijk oppervlakkig (Greene, 2006; Jones, 2017; Kommer, 2006; Renold & Allan, 2006; Ryan, 1999). Ze mogen sexy zijn maar ook weer niet té. Eerlijkheid, onafhankelijkheid en slimheid worden gewaardeerd, maar er zijn grenzen te respecteren: het mag de jongens niet bedreigen (Kommer, 2006; Ryan, 1999; Skelton et al., 2010). Leraren hebben nog vaak het stereotype beeld van een meisje dat zij de ideale leerling is: meegaand, kneedbaar, consciëntieus (Lietaert et al., 2015) met goede relaties met leraren en ze vertoont een gezonde interesse in de jongens (Skelton et al., 2010). Dit beeld maakt het moeilijk voor het hoogbegaafde meisje om een kritische leerling te zijn en tegelijk ook acceptabel en passend. Ze wordt dan al snel als té assertief en té aanwezig ervaren (Skelton et al., 2010) terwijl assertiviteit een belangrijke vaardigheid is om in de loopbaan groeikansen te nemen (Delisle 1998; Jones, 2017; Mofield et al., 2016; Reis, 2010; Tan & Chun, 2014).

De verschillen tussen jongens en meisjes leiden ook op school nog vaak naar **minder goede afstemming op de (leer)behoeften** van meisjes (Chestnut et al., 2018; Simister, 2005; Skelton et al., 2010; Tweedale & Kronborg, 2015). Cohen (in Simister, 2005) wijst aan dat jongens competitief zijn van aard, wat maakt dat hun goede prestaties worden geprezen als iets intrinsieks. Falen wordt bij jongens aan de methode en/of de leerkracht geweten, terwijl bij meisjes, volgens Simister (2005), het falen al snel wordt toegeschreven aan minder intellectuele mogelijkheden. Hun slagen wordt in verbinding gebracht met het gebruik van de juiste methode, een goede leerkracht of specifieke omstandigheden die gunstig zijn geweest voor het goede resultaat. Beide ondermijnen het zelfvertrouwen en kunnen er mee voor zorgen dat deze meisjes op de werkvloer zichzelf gaan belemmeren in groei (Boston & Cimpian, 2010; Delisle, 1998; Eccles, 1984; Jones, 2017; Mofield et al., 2016; Simister, 2005). Meerdere onderzoekers raden aan om niet enkel naar de schoolse prestatie te kijken, het is niet steeds een voorspeller voor later succes en hoogbegaafde meisjes meer competentiegevoel te geven (o.a. Dweck, 2010; Kronborg, 2010; Galbraith & Delisle, 2015; Simister,

2005; Subotnik et al., 2011). Dweck (2010) raadt aan om ruimer te gaan dan te prijzen voor het juiste antwoord, we kunnen meisjes beter leren om het risico op falen te durven nemen (Chestnut et al., 2018; Dweck, 2010; Reis, 2010; Simister, 2005). Het zou – vooral voor meisjes - handig zijn om in evaluaties ruimte te creëren voor herkansing en minder het gevoel te geven dat er afgerekend wordt (Dweck, 2010; Lazarides & Watt, 2017). Dit oefenen in een veilige leeromgeving maakt het mogelijk om los te komen van het voorbeeld. Meisjes kunnen zo weggelaten van hun grotere drang om steeds te voldoen en meer oefenen met aanboren van de ruimere talenten (Dweck, 2010; Ryan & Deci, 2000; Subotnik et al., 2011). Waardering om de inzet en het durven nemen van risico's creëert de mogelijkheid om te innoveren (Dweck, 2010; Maxwell, 2007; Mueller, Wright & Girod 2017). Leraren kunnen meer laten oefenen door voorbeelden aan te reiken als "een optie" en niet zozeer als "dit is hét voorbeeld". Toch kan het ontbreken van voorbeelden belemmerend werken voor ongeoefende hoogbegaafde meisjes, ze willen liever geen fouten maken en gaan eerder vermijden dan doorzetten (Dweck, 2010; Mofield et al., 2016; Reis, 2010; Simister, 2005; Subotnik et al., 2011).

In een context waarin hoogbegaafde meisjes kunnen sterker worden in hun veerkracht kan gewerkt worden met rolmodellen, maar is er tevens een sfeer van bewust omgaan met de intrapersonlijke factoren die de talentontwikkeling en keuzes van hoogbegaafde meisjes beïnvloeden zoals zelfinschatting en perfectionisme maar ook **een "good girl" willen zijn** en het feit dat succesvol zijn voor vrouwen betekent dat ze voldoening ervaren bij hun ondernemingen (Eccles, 1984; Rimm, 2005; Reis, 2010; Tan & Chun, 2014). Daarnaast komt deze context los van de focus op schoolse prestaties in de hoop dat dit een goede voorspeller kan zijn voor een uitmuntende carrière (Dweck, 2010; Kronborg, 2010; Mofield et al., 2016; Rimm, 2005; Subotnik et al., 2011). Uit menig onderzoek komt naar voren dat uitmuntende vrouwen steun en aanmoediging ervoeren thuis, op school maar ook op de werkvloer in de vorm van mentoren (Gagné, 2013; Jones, 2017; Mofield et al., 2016; Subotnik et al., 2011).

Veerkrachtigheid helpt vrouwen het beter te doen op de werkvloer, waar zij nog vaak met tegenkanting te maken krijgen; het kan gaan van minder kansen creëren voor zichzelf tot minder opportuniteiten krijgen in een nog zeer mannelijk werkveld (Barton et al., 2016; Mueller et al., 2017; Simmonds, 2012). Kronborg (2010) wijst aan dat uitmuntende presterende vrouwen vaker een sterke kwalificering kunnen aantonen, terwijl in het onderzoek naar uitmuntende mannen dit niet zo sterk naar voren kwam; het lijkt erop dat mannen gemakkelijker opklimmen (Barton et al., 2016; Jones, 2017; Mueller et al., 2017; Simmonds, 2012). De vrouwen in meerdere studies melden dat zij in hun jonge jaren op de werkvloer vaak tegenkanting ervoeren en het gevoel kregen dat zij meer moeite moesten doen, terwijl zij in oudere jaren het mentorschap konden opnemen voor anderen (Kronborg, 2010; Reis, 2010; Simmonds, 2012). Jonge vrouwen moeten blijkbaar meer moeite doen om hun talenten te laten zien dan jonge mannen, de woorden van de Beauvoir dat een vrouw niet als vrouw wordt geboren maar door de maatschappij wordt gevormd, blijken nog steeds actueel (Simmonds, 2012). Vrouwelijkheid en mannelijkheid worden niet bepaald door biologie, maar krijgen betekenis in de sociale, culturele en psychische context, steun krijgen vanuit de omgeving in combinatie met eigen capaciteiten en veerkracht blijken een krachtige formule (Delisle, 1998; Kerr et al., 1988; Kommer,

2006; Nelson & Smith, 2001; Peterson, 1997; Reis, 2010; Rimm, 2005; Ryan, 1999; Tweedale & Kronborg, 2015).

De aanwezigheid van meisjes in IT en wetenschappen blijft laag, ondanks vele inspanningen om hen hiernaar toe te halen (Archer et al., 2013; Boston & Cimpian, 2010; Lazarides & Watt, 2017; Lietaert et al., 2015; Mueller et al., 2017). Veel onderzoekers hebben aangetoond dat het beeld van de combinatie meisjes en STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) eerder negatief is (Archer et al., 2013; Boston & Cimpian, 2010; Chestnut et al., 2018; Flebig, 2003; Lazarides & Watt, 2017; Nelson & Smith, 2001). Meisjes zien zichzelf niet op één lijn met het stereotype Hollywoodbeeld van de excentrieke eenzaat en nerd zoals wetenschappers vaak worden geportretteerd. Hoogbegaafde meisjes vinden dit minder passen bij **vrouwelijke idealen** als zorg, warmte en meerwaarde bieden vanuit verbinding met anderen (Skelton, Francis, & Read, 2014). Thuis wordt dit beeld nog vaak bevestigd (Archer et al., 2013; Lazarides en Watt, 2017). Moeders zetten meer in op talen, maar ook de onderwijsaanpak van wetenschappen in het algemeen blijkt nog zeer mager gericht te zijn (Lazarides & Watt, 2017). Dit maakt hoogbegaafde meisjes extra onzeker om voor STEM te kiezen, ze vragen zich openlijk af of ze wel thuishoren in dergelijke richting en in combinatie met weinig veerkracht kan het doen afhaken (Chestnut et al., 2018; Dweck, 2010; Mofield et al., 2016; Reis, 2010; Rimm, 2005; Skelton, Francis & Read, 2010). Daarbovenop komt het ontbreken van tastbare, inspirerende vrouwelijke rolmodellen als extra uitdaging voor hoogbegaafde meisjes om hun talenten te laten zien: ze hebben behoefte aan voorbeelden van vrouwen die het gemaakt hebben (Archer et al., 2013; Della Giusta et al., 2017; Eccles, 1984; Ryan, 1999; Schneeweis & Zweimüller, 2011; Skelton et al., 2010).

Verwarrende boodschappen krijgen over hun carrièrekeuze kan meisjes extra onzeker maken over de eigen talenten, vooral als de omgeving een ander beeld voor ogen had (Boston & Cimpian, 2010; Greene, 2006; Willard-Holt, 2008). Hoogbegaafde meisjes die uiten dat zij eerder traditioneel vrouwelijke beroepen willen (binnen bijvoorbeeld onderwijs of verpleegkunde) lijken dat nog steeds te worden afgeraden omwille van hun hogere capaciteiten (Boston & Cimpian, 2010; Delisle, 1998; Willard-Holt, 2008; Reis, 2010). Meerdere onderzoekers geven mee dat we moeten opletten dat we niet enkel nadruk leggen op de intellectuele capaciteiten en meisjes gaan duwen in een richting die door de maatschappij als hoog wordt gezien maar dat er aandacht moet worden besteed aan de persoonlijke interesses en behoeften om met meisjesachtige interesses aanvaard te worden (Gagné, 2013; Mueller et al., 2017; Simmonds, 2012; Skelton et al., 2010; Subotnik et al., 2011; Wilgosh, 2001).

Uit bovenstaande kan samenvattend worden gesteld dat de uitdagingen die hoogbegaafde meisjes ervaren betrekking hebben op anders zijn, zelfvertrouwen, verwachtingen, lichaamsbeeld en zelfperceptie, een meisje zijn in een mannenwereld, minder goede afstemming op de (leer)behoeften, een good girl willen zijn en vrouwelijke idealen. Hier dient bij de talentbegeleiding van hoogbegaafde meisjes rekening mee te worden gehouden.

Talenten begeleiden bij hoogbegaafde meisjes

Uit de literatuur komt naar voren dat hoogbegaafde meisjes meer uitdagingen ervaren in de ontwikkeling van hun talenten dan niet-hoogbegaafde meisjes. Een talentbegeleiding kan een goede basis meegeven die rekening houdt met hun specifieke noden (Eccles, 1984; Boston & Cimpian, 2010; Chestnut et al., 2018; Dweck, 2010; Kline & Short, 2006; Kronborg, 2010; Mofield et al., 2016; Reis, 2010; Rimm, 2005; Ryan, 1999; Tan & Chun, 2014; Tweedale & Kronborg, 2015):

- Psychologische kwaliteiten als veerkracht, zelfvertrouwen en erkenning van de eigen cognitieve capaciteiten in het leren omgaan met het anders zijn en zich competent voelen
- Kansen krijgen om te presteren in hun talent(en) en voorbeelden krijgen aangreikt die vrouwelijke idealen aantikken
- Steun krijgen en supporters hebben in en buiten het gezin en meer afstemming ervaren op de (leer)behoeften
- Oefenen in doorzetting en groeigedachten

Ik ben slim én ik werk hard

In de ontwikkeling van hun talent streven hoogbegaafde meisjes naar hoge prestaties: zij willen goed zijn in wat ze doen (Kronborg, 2010; Reis, 2010; Rimm, 2005; Tan & Chun, 2014). Dat maakt ze kwetsbaar voor feedback van hun omgeving, zowel op hun prestatie als op hun zijn (Mofield et al., 2016; Lazarides & Watt, 2017; Skelton et al., 2010; Tweedale & Kronborg, 2015;). De grotere neiging tot perfectionisme hoeft op zich geen probleem te vormen, het kan een drijfveer zijn om het net iets beter te doen (Gagné, 2013; Mofield et al., 2016; Reis, 2010; Rimm, 2005; Simmonds, 2012; Subotnik et al., 2011;). We zien dat hoogbegaafde onderpresteerders wel een lager zelfbeeld hebben, minder veerkracht vertonen en meer neigen naar neurotisch perfectionisme (Dweck, 2010; Keren, 2016; Mofield et al., 2016; Silverman, 2015). Diverse onderzoekers raden dan ook aan in de talentbegeleiding van hoogbegaafde meisjes hier rekening mee te houden (Mofield et al., 2016; Skelton et al., 2010; Subotnik et al., 2011; Mueller et al., 2017). Hoogbegaafde meisjes presteren beter in een context waar ze verbinding ervaren (Reis, 2010; Tweedale & Kronborg, 2015). De persoonlijkheidsbehoeften van hoogbegaafde meisjes drijven hen vaak naar het zoeken van meerwaarde: ze willen niet zomaar een baan met aanzien maar een waarbij zij het verschil kunnen maken (Eccles, 1984; Jones, 2017; Mueller et al., 2017; Reis, 2010; Tweedale & Kronborg, 2015;).

Simister (2005) reikt aan dat hoogbegaafde meisjes behoefte hebben aan een op groei gerichte aanpak. Ze krijgen dan les van leraren die overtuigd zijn van de potentiële groei van de mogelijkheden van deze leerling. Ze beseffen dat intelligentie geen vast gegeven is maar beweeglijk en dat hun rol in de ontplooiing van talent waardevol kan zijn. Deze leraar gaat op een open manier met het leerproces om: aanmoedigen van nieuwe ideeën en het creëren van een leeromgeving waar minder afgebakende technieken hun plaats krijgen. Het meisje leert dat het niet gaat om korte termijn en het correcte antwoord, maar zij mag oefenen met vaardigheden en doorzetting in het ontsluiten van haar potentieel (Dweck, 2010; Lazarides & Watt, 2017; Reis, 2010; Subotnik et al., 2011). Tegelijk leert ze omgaan met gevoelens van spanning die bij het nog niet weten horen, ze bouwt zelfvertrouwen op in een leeromgeving die gericht is op “nog niet” (Dweck, 2010; Mofield et al., 2016;

Skelton et al., 2010;). Ze krijgt kansen om in deze veiligheid onderbouwing te ontwikkelen, maar ook onafhankelijkheid in denken te oefenen en kritische reflectie te verwerven (Mofield et al., 2016; Simister, 2005; Simmonds, 2012;). Dit vormt een krachtige basis voor het levenslange proces van leren en groeien dat nodig is bij talentontwikkeling: de keuze is niet vaststaand, ze is tijdelijk en mag nog bijgestuurd worden (Greene, 2006; Mofield et al., 2016; Reis, 2010; Tweedale & Kronborg, 2015). Diverse onderzoekers toonden aan dat hoogbegaafde meisjes in hun zoektocht naar een job streven naar een goed bevredigend evenwicht tussen talent en competentie, maar daarnaast ook verbinding willen ervaren (Eccles, 1984; Greene, 2006; Jones, 2017; Kronborg, 2010; Reis, 1987, 2010; Rimm, 2005; Tweedale & Kronborg, 2015). Hoogbegaafde meisjes zoeken naar steun tijdens hun leerproces, zowel bij hun leraren als in een positieve groepssfeer (Belfi et al., 2012; Flebig, 2003; Simister, 2005; Skelton et al., 2010; Tweedale en Kronborg, 2015). Ze zijn zich zeer bewust van de verwachtingen over hun intellectuele capaciteiten en dit kan hen erg onzeker maken als ze denken niet te kunnen voldoen aan verwachtingen (van zichzelf en van anderen) maar vooral als ze ervan overtuigd zijn en/of blijven dat slim zijn betekent dat het leren vanzelf moet gaan (Dweck, 2010; Jones, 2017; Kramer, 1991; Mueller et al., 2017; Renold, & Allen, 2006; Skelton et al., 2010).

Hoogbegaafde meisjes hebben vanuit hun specifieke behoeften nood aan talentbegeleiding op maat (Archer et al., 2013; Boston & Cimpian, 2010; Chestnut et al., 2018; Ryan, 1999). Daarin wordt aandacht besteed aan hun anders zijn zowel als aan de mogelijkheden en beperkingen die de maatschappij hen oplegt (Jones, 2017; Simister, 2005; Simmonds, 2012). Een talentbegeleiding kan gebruikmaken van rolmodellen die inspirerend zijn voor hoogbegaafde meisjes: vrouwen die hen tonen dat het mogelijk is om vrouw zijn en slim zijn te combineren (Kagesten et al., 2016; Maxwell, 2007; Renold & Allan, 2006; Rimm, 2005). Tegelijk wordt in deze begeleiding voldoende aandacht besteed aan het oefenen met doorzetting om hoogbegaafde meisjes te tonen dat ook slimme meiden hard mogen/moeten werken (Dweck, 2010; Nelson & Smith, 2001; Reis, 2010; Simister, 2005). Ze kunnen deze veerkracht gebruiken in het leren omgaan met multipotentialiteit en de specifieke vrouwelijke biografie waarin bijvoorbeeld een gezin plaats kan krijgen zonder dat het een of/of keuze hoeft te worden (Boston & Cimpian, 2010; Greene, 2006; Reis, 1987, 2010; Simmonds, 2012).

Multipotentialiteit: (g)een luxeprobleem

Hoogbegaafde meisjes kunnen vaak putten uit meerdere talenten maar de omgeving vindt het nog moeilijk om hiermee om te gaan (Dweck, 2010; Greene, 2006; Lazarides & Watt, 2017; Reis, 2010; Subotnik et al., 2011). De cognitieve mogelijkheden worden aangegrepen om een richting uit te gaan, terwijl het hoogbegaafde meisje zelf misschien andere interesses en behoeften wil nastreven (Simmonds, 2012; Subotnik et al., 2011; Willard-Holt, 2008). Talenten, interesses en waarden mogen primeren in het maken van de juiste keuze (Kagesten et al., 2016; Maxwell, 2007; Nelson & Smith, 2001; Renold & Allan, 2006; Willard-Holt, 2008). Greene (2006) adviseert om de levensloop mee te nemen in de loopbaanbegeleiding met aandacht voor persoonstype, waarden, gewenste levensstijl en maatschappelijke tendenzen als aanvulling op de capaciteiten. In combinatie met krachtige voorbeelden in de vorm van rolmodellen kan het hoogbegaafde meisje zich mogelijk meer spiegelen

(Eccles, 1984; Greene, 2006; Kagesten et al., 2016; Maxwell, 2007; Mofield et al., 2016; Reis, 2010; Renold & Allan, 2006; Ryan, 1999; Tweedale & Kronborg, 2015).

Verschillende onderzoekers wijzen erop dat hoogbegaafde meisjes vaak multipotentialiteit in zich hebben maar dat ze al snel door hun omgeving een bepaalde richting in worden geduwd (Lazarides & Watt, 2017; Nelson & Smith, 2001; Reis, 2010; Subotnik et al., 2011; Tweedale & Kronborg, 2015; Willard-Holt, 2008). Richtingen als advocaat, arts en ingenieur genieten dan de voorkeur tegen talentontwikkeling in de kunsten (Greene, 2006). Een carrièrekeuze mag meerdere richtingen hebben, die eventueel na elkaar kunnen worden uitgevoerd en afgestemd op de levensloop (Boston & Cimpian, 2010; Dweck, 2010; Greene, 2006; Kelly, 1993; Reis, 1987, 2010; Tweedale & Kronborg, 2015). Hoogbegaafde meisjes hebben de neiging om vroeger een keuze te maken en zich bij het kiezen ook sterker te conformeren aan verwachtingen dan jongens. Het is belangrijk om hen te leren dat deze keuze mag evolueren en zelfs mag meebewegen met de levensloop (Flebig, 2003; Kelly, 1993; Kronborg, 2010; Nelson & Smith, 2001). Het is aan te bevelen om hen aan te reiken dat het niet nodig is om nu de enige juiste beslissing te nemen, dat hun perspectief nog kan verruimen door komende ervaringen en dat een succesvol leven een vloeiende levensloop mag kennen: deze meisjes kunnen mogelijk meer en dit ook achtereenvolgens (Dweck, 2010; Greene, 2006; Simister, 2005).

Om hun talenten optimaal te kunnen ontwikkelen moeten hoogbegaafde meisjes beschikken over voldoende veerkracht en betere zelfinschatting van hun individuele mogelijkheden (Dweck, 2010; Mofield et al., 2016; Rimm, 1999; Winterbrook, 2017). Meisjes hebben geleerd om flexibel te zijn, “alles” te combineren en dat maakt hen volgens Walkerdine (in Skelton et al., 2010) de winnaar van het onderwijssysteem in onze neoliberale westerse maatschappij. Maar ondanks het grote aantal meisjes in het hoger onderwijs blijken nog steeds maar een fractie van de aangevraagde patenten op naam van een vrouw te staan en publiceren vrouwen minder wetenschappelijke maar ook artistieke werken dan mannen (Barton et al., 2015; Lietaert et al., 2015; Mueller et al., 2017; Reis 2010). Kunnen omgaan met eenzaamheid en zelfstandig tot zelfs onafhankelijk zijn, vormen belangrijke succesfactoren voor hoogbegaafde meisjes om veerkracht te kunnen opbouwen (Dweck, 2010; Reis, 1987, 2010; Kronborg, 2010; Mofield et al., 2016; Tweedale & Kronborg, 2015). Ze hoeven dit echter niet alleen te doen, hoogbegaafde meisjes kunnen hierin begeleiding gebruiken (Ryan, 1999; Subotnik et al., 2011).

Focus op talentbegeleiding

Een goede talentbegeleiding zet op een doelgerichte manier in op de levensloop met het oog op een succesvol en bevredigend leven, maar ook met aandacht voor evenwicht tussen werk en privé (Barton et al., 2015; Greene, 2006; Reis, 2010). Tot de dag van vandaag wordt nog teveel nadruk gelegd op het schoolse presteren als richtlijn bij het kiezen van een vervolg opleiding, de aandacht mag verruimen van enkel oog hebben voor schoolse prestaties in het secundair onderwijs want onderpresteerders kunnen alsnog betere prestaties neerzetten in het hoger onderwijs en/of hun volwassenheid (Dweck, 2010; Greene, 2006; Rimm, 2005; Subotnik et al., 2011). Greene (2006) raadt aan om meer nadruk te leggen op interesses en wensen dan op punten en Flebig (2003) adviseert om

snel te zijn, hoogbegaafde meisjes gaan al vroeg in de puberteit op verkenning naar hun carrièremogelijkheden (Flebig, 2003; Mofield et al., 2016; Skelton et al., 2010). Om krachtige keuzes te kunnen maken, is het daarnaast ook goed om in een talentbegeleiding psycho-educatie in te zetten als kracht om de inzichten te vergroten. Kommer (2006) geeft aan om inzichten mee te geven over hoe je leerproces werkt opdat hoogbegaafde meisjes dit kunnen gebruiken als kracht om zichzelf beter te begrijpen (Kramer, 1991; Renold & Allan, 2006; Ryan, 1999). Leraren en mentoren kunnen hun leerlingen uitnodigen om reflecties over hun leerproces te delen en dit kan een positieve invloed hebben op het leren benoemen van interesses maar ook wat het betekent om meisje te zijn (Jones, 2017; Kagesten et al., 2016; Maxwell, 2007; Simmonds, 2012; Wilgosh, 2001).

Hoogbegaafde vrouwen hebben behoefte aan verhalen van doorzetting in moeilijke omstandigheden als voorbeeld dat het anderen gelukt is (Rimm, 2005). Sprague en Keeling (2000) reiken een bibliotheek aan met non-fictie boeken voor meisjes die zij een "Library for Ophelia" hebben genoemd (Maxwell, 2007). Deze boekenlijst moedigt aan om in dialoog te gaan over de uitdagingen die vrouwelijke adolescenten kunnen meemaken. Ook in de medische wetenschappen en IT-sector kan gezocht worden naar rolmodellen die overeenstemmen met vrouwelijke idealen, deze kunnen de keuze voor STEM aantrekkelijker maken (Archer et al., 2013; Lazarides & Watt, 2017; Skelton et al., 2010). Inspirerende verhalen tonen hoogbegaafde meisjes hoe zij hun vrouw zijn integreren met een carrière en het gezinsleven. Het worden vrouwen waaraan ze zich kunnen spiegelen en dus een voorbeeld vormen van hoe zij met tegenslagen omgaan en bij wie zij steun vinden in moeilijke tijden wat hoogbegaafde meisjes kan inspireren om door te zetten (Lazarides & Watt, 2017; Reis, 1987 & 2010; Ryan, 1999). Deze verhalen tonen hoogbegaafde meisjes dat inspanning leveren voor iedereen geldt en geen teken is van zwakte of mindere mogelijkheden (Boston & Cimpian, 2010; Dweck, 2010; Fellwock-Schaar, 2014). Rolmodellen kunnen aangeleverd worden via sociale media die een belangrijke bron van invloed vormen op overtuigingen over onderwijs, gezinsvorming en de arbeidsmarkt (Della Giusta et al., 2017). Inspiratie is ook in de eigen context te vinden; Kronborg (2010) merkt op dat dochters zich mee spiegelen aan hun moeders en vaders dan aan het ideaalbeeld uit de media. In haar onderzoek met uitmuntende vrouwen spraken deze over hun moeders intelligentie, sterkte en de steun die ze ervoeren als belangrijke hefboomen. De vaders inspireerden hun dochters dan weer met hun verwezenlijkingen op de werkvloer. Algemeen verwoordden de deelnemers aan het onderzoek van Kronborg (2010) dat zij in een context van aanmoediging werden groot gebracht: ervoor gaan om je potentieel te ontsluiten en je daarbij niet te laten tegenhouden door de traditionele gender verwachtingen (Della Giusta et al., 2017; Kagesten et al., 2016; Kronborg, 2010; Nelson & Smith, 2001; Simmonds, 2012).

In een poging hoogbegaafde meisjes de talenten te laten ontwikkelen is de alerte leraar zich bewust van deze talenten en is deze ook bereid om de lat hoger te leggen voor deze hoogbegaafde meisjes (Dweck, 2010; Jones, 2017; Simister, 2005). Veel meisjes worden door hun leraren ervaren als actieve leerders terwijl zij net genoeg doen en juist op tijd instappen (Simister, 2005, Rimm, 2005; Gevaert & Desmet, 2016). Ze zijn het echter niet gewoon om ook door te denken en argumentatie op te bouwen, ze zijn teveel geoefend in het reproduceren. Hoogbegaafde meisjes hebben leraren nodig die hen begeleiden in het groeien en doorzetten in moeilijke omstandigheden. Nog te vaak worden ze

erg gewaardeerd omdat ze zo aangepast zijn aan de verwachtingen van het systeem en helemaal niet om hun goede inzet (Dweck, 2010; Kelly, 1993; Reis, 1987; Renold & Allan, 2006; Rimm, 2005). Een krachtige loopbaanbegeleiding op maat van hoogbegaafde meisjes kan hen op weg helpen om sterke keuzes te maken in verbinding met hun talenten en competenties, op maat van hun behoeften als vrouw (Barton et al., 2015; Eccles, 1984; Greene, 2006; Rimm, 2005; Simister, 2005; Subotnik et al., 2011; Tweedale & Kronborg, 2015).

Discussie

In deze literatuurstudie werd gewerkt met onderzoek uit diverse invalshoeken, gaande van psychologische invloeden tot de contextfactoren (thuis, school, economie) en genderdiversiteit. Er werd gekeken naar welke factoren voor hoogbegaafde meisjes een bepalende rol spelen in de ontwikkeling van hun talenten met als doel deze meisjes een meer passende begeleiding te kunnen bieden (Archer et al., 2013; Della Giusta et al., 2017; Dweck, 2010; Jones, 2017; Rimm, 2005; Simister, 2005; Simmonds, 2012; Tan & Chun, 2014; Tweedale & Kronborg, 2015).

Hoogbegaafde meisjes krijgen in de ontwikkeling van hun talenten nog te vaak te maken met tegenstrijdigheden in verwachtingen, weinig ruimte om zichzelf te mogen zijn en onvoldoende aangepaste adviezen op hun biografische loopbaan. Het blijkt een hele opdracht om in het onderzoek concrete voorstellen te vinden die het voor hoogbegaafde meisjes gemakkelijker zouden maken. Veel onderzoek legt de focus op wat allemaal niet bevorderlijk is voor de talentontwikkeling van deze meiden en bevestigt wat al geweten is (o.a. Lazarides & Watt, 2017). Met het oog op bevorderen van de talentontwikkeling van hoogbegaafde meisjes lijkt het dan ook aangewezen om in navolging van andere onderzoekers te kijken naar wat wel werkt (o.a. Paul & Chemmalar, 2017; Skelton et al., 2010; Tweedale & Kronborg, 2015). Vertrekkend van de behoefte van hoogbegaafde meisjes om inspirerende voorbeelden te krijgen (Jones, 2017; Sprague & Keeling, 2000; Subotnik et al., 2011), kan het aangewezen zijn om kwalitatief onderzoek uit te voeren waarmee de ervaringen van succesvolle vrouwen en hun carrièrepad diepgaand kunnen worden onderzocht.

Meisjes worden nog steeds in het keurslijf van een mannenwereld geduwd ondanks het feit dat genderneutraliteit meer navolging krijgt. Om meer vrouwen kansen te bieden om hun talenten en multipotentialiteit te ontplooien is een vrouwvriendelijke omgeving nodig waar hoogbegaafde meisjes zichzelf mogen zijn met hun mooie uiterlijk zowel als met hun kritische reflectie (Greene, 2006; Jones, 2017; Kagesten et al., 2016; Ryan, 1999). Uit dit onderzoek komt naar voren dat talentbegeleiding bij hoogbegaafde meisjes op vroege leeftijd mag starten en zich richt op het ontwikkelen van veerkracht en het maken van gedragen keuzes met respect voor hun eigenheid (Chestnut et al., 2018; Jones, 2017; Mofield et al., 2016; Skelton et al., 2010). Onderzoek, kwalitatief als kwantitatief, is aangewezen dat (1) insteekt op het goed onderbouwen van dergelijke talentbegeleiding en (2) de effectiviteit ervan kan meten om (3) deze ook doelgericht bij te sturen waar nodig.

Dit literatuuronderzoek bracht diverse domeinen samen, het lijkt een meerwaarde om onderzoek uit de domeinen psychologie, onderwijs, economie samen te brengen met perspectieven uit het genderdebat met als doel talentbegeleiding beter af te stemmen op de behoeften van hoogbegaafde meisjes. Per uitbreiding kan het handig zijn om breder te gaan in cultuurdiversiteit van

de artikels. Daarnaast kan nog uitgebreid worden qua doelgroep door meer focus te leggen op hoogbegaafde meisjes uit minderhedengroepen. Onderzoek in functie van talentontwikkeling van hoogbegaafde meisjes heeft als doel te focussen op wat de talenten van deze vrouwen kan faciliteren. Een combinatie van praktijkonderzoek met fundamenteel onderzoek is aangewezen.

Referenties

- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2013). Not girly, not sexy, not glamorous': primary school girls' and parents' constructions of science aspirations. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(1), 171-194.
- Bakx, A., Hornstra, L., Van Houtert, T., Van den Brand, M., & De Boer, E. (2016). Goed leraarschap vanuit perspectief van begaafde basisschoolleerlingen. *Zorgbreed*, 53, 14-19.
- Barton, D., Devillard, S. & Hazlewood, J. (2015). Gender equality: Taking stock of where we are. Retrieved from <http://www.mckinsey.com/businessfunctions/organization/our-insights/gender-equality-taking-stock-of-where-we-are>.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: a literature review. *Educational Research Review*, 7, 62-74.
- Boston, J. S. & Cimpian, A. (2010). How do we encourage gifted girls to pursue and succeed in science and engineering? <http://doi.org/10.17605/OSF.IO/ADTZH>
- Buescher, T. (1984). Gifted and talented adolescents: challenging perspectives. *Journal for the Education of the Gifted*, 3(1), 1-8.
- Callahan, C. (1979). The gifted girl: an anomaly? *Roeper Review*, 2(3), 16-20.
- Chestnut, E., Lei, R., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2018). The myth that only brilliant people are good at math and its implications for diversity. *Education Sciences*, <https://doi.org/10.3390/educsci8020065>
- Delisle, J. (1998). Gifted girls: who's limiting whom? *Gifted Child Today Magazine*; 21(4), 20.
- Della Giusta, M., Jewell, S., & Vukadinovic Greetham, D. (2017). *Beliefs, exams and social media: a study of girls and boys in the UK*. Reading: Department of Economics and Centre for the Mathematics of Human Behaviour University of Reading.
- Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2014). Underachievement: identification and reversal. In G. A. Davis, S. A. Rimm & D. Siegle (Eds.), *Education of the Gifted and Talented* (6th ed.), 291-326. Essex, UK: Pearson Education.

- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-352.
- Dweck, C. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16-20.
- Eccles, J. (1984). Understanding women's educational and occupational choices. Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609.
- Fellwock-Schaar, S. (2014). Strategies for addressing career development for gifted students. Presented at the Wisconsin Association for Talented and Gifted Conference, Wisconsin.
- Flebig, J. (2003). Gifted American and German early adolescent girls: influences on career orientation and aspirations. *High Ability Studies*, 14(2), 165-183.
- Galbraith, J. & Delisle, J. (2015). *When gifted kids don't have all the answers. How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Gagné, F. (2013). The DMGT: changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5-19.
- Gardiner, M. (2018, May 12). Women make a stand at Cannes. Retrieved from <https://www.goldenglobes.com/articles/women-make-stand-cannes>
- Gevaert, T. & Desmet, O. (2016). *Slim onderpresteren aanpakken*. Antwerpen: Garant.
- Gevaert, T. (2017). *Hoogbegaafd opvoeden in de praktijk*. Antwerpen: Cyclus.
- Greene, M. (2006). *Helping build lives: career and life development of gifted and talented students*. Alexandria: ASCA.
- Jones, J. (2017). How can mentoring support women in a male-dominated workplace? A case study of the UK police force. *Palgrave Communications*, 3(16103), 1-11.
- Kagesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., & Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: a mixed-methods systematic review. *PLoS ONE* 11(6), 1-36.
- Kelly, K. (1993). The Relation of gender and academic achievement to career self-efficacy and interests. *Gifted Child Quarterly*, 37(2), 59-64.
- Keren, H. (2016). Women in the Shark Tank: Entrepreneurship and feminism in a neoliberal age *Columbia Journal of Gender and Law*, 34(1), 75-119.
- Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247.

- Kline, B. & Short, E. (2006). Changes in emotional resilience: gifted adolescent females, *Roeper Review*, 13(3), 118-121.
- Kramer, L. (1991). The social construction of ability perceptions: an ethnographic study of gifted adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 11(3), 340-362.
- Kronborg, L. (2010). What contributes to talent development in eminent women? *Gifted and Talented International*, 25(2), 11-27.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: the role of teacher's autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 498-518.
- Lazarides, R. & Watt, H. (2017). Student-perceived mothers' and fathers' beliefs, mathematics and English motivations, and career choices. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4), 826–841.
- Matthews, M.S., Ritchotte, J.A., & Jolly, J.L. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the giftedness. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 372-393.
- Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: a constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *The Career Development Quarterly*, 1(55), 206-223.
- Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: avoidance vs. approach orientations. *Education Sciences*, 6(21), 1-22.
- Mueller, C., Wright, R., & Girod, S. (2017). The publication gender gap in US academic surgery. *BMC Surgery*, 17(1), 16.
- Nelson, M. & Smith, S. (2001). External factors affecting gifted girls' academic and career achievements. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 19-22.
- Oğurlu, Ü. & Çetinkaya, Ç. (2012). Identification of preschool gifted children characteristics based on parents' observations. *The Online Journal of Counselling and Education*, 1(3), 1-17.
- Paul, J. & Chemmalar, A. (2017). An emerging trends of entrepreneurship in women empowerment – a study. *Indian Journal of Scientific Research*, 14 (1), 64-68.
- Peterson, J. (1997). Bright, tough and resilient – and not in a gifted program. *The Journal of Secondary Education*, VIII(3), 121-136.
- Reis, S. (1987). We can't change what we don't recognize: understanding the special needs of gifted

- females. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 83-89.
- Reis, S. (2010). Gifted girls, twenty five years later: Hopes realized and new challenges found. *Roeper Review*, 25(4), 154-157.
- Renold, E. & Allan, A. (2006). Bright and beautiful: high achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(4), 457-473.
- Rimm, S. (2005). Winning girls, winning women. *Gifted Education International*, 19, 258-265.
- Renati, R., Bonfiglio, S., & Pfeiffer, S. (2016). Challenges raising a gifted child. Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162.
- Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In J. Sternberg, & J. Davidson. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), pp 217-245. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Ryan, J. (1999). Behind the mask. Exploring the need for specialized counseling for gifted females. *Gifted Child Today Magazine* 22(5), 14-17.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 64-67.
- Schneeweis, N. & Zweimüller, M. (2011). Girls, girls, girls: gender composition and female school choice. *Economics of Education Review* 31(4), 482-500.
- Simister, C. (2005). Bright girls who fail: the limitations of the active passive learner. *Gifted Education International*, 20, 88-97.
- Simmonds, M. (2012). Feminist gender theory summary. Geraadpleegd op 1/06/2018 via <https://www.scribd.com/document/292001770/Gender-Theory-Summary>.
- Skelton, C., Francis, B., & Read, B. (2010). Brains before beauty? High achieving girls, school and gender identities. *Educational Studies*, 36(2), 185-194.
- Sprague, M. & Keeling, K. (2000). A library for Ophelia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(7), 640-647.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tan, L. & Chun, K. (2014). Perfectionism and academic emotions of gifted adolescents. *Asia-Pacific Edu Res*, 23(3), 389-401.

- Tweedale, C. & Kronborg, L. (2015) What contributes to gifted adolescent females' talent development at a high-achieving, secondary girls' school? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 6-18.
- Wilgosh, L. (2001). Enhancing gifts and talents fo women and girls. *High Ability Studies* 12(1), 45-59.
- Willard-Holt, C. (2008). "You could be doing brain surgery": gifted girls becoming teachers. *Gifted Child Quaterly* 52(4), 313-325.
- Winterbrook, C. (2017). Exploring the lives of gifted women. *TLS Doctoral Research Projects 4*. University of Denver. https://digitalcommons.du.edu/tls_doctoral/4/