

Het sociaal welbevinden en de intrinsieke motivatie, twee voorwaarden voor hoogbegaafde leerlingen in het primair onderwijs om tot leren te kunnen komen.

Student: Doortje Wüllschleger
Studentnummer: s0882666
Studierichting: Onderwijskunde, Universiteit Leiden
1^{ste} begeleider: L. van Leijenhorst
2^{de} begeleider: A. Koorneef
Datum: 20-01-2015

Abstract

In Dutch education increasing attention is being given to the talent of gifted students. In this research the learning conditions, the social well-being and the intrinsic motivation are central. 56 gifted students from grades 4, 5, and 6 (age 8-12) in primary education have been tested. The students have filled out two questionnaires. One questionnaire was made for this research and focuses on the learning needs of gifted students. The other is a standardized questionnaire, and called in Dutch, de Competentie Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK). In addition, an interview has been done about the learning needs of gifted students. The results show no significant differences among gifted students from grade 4 and 6 (age 8-12) as far as social well-being and intrinsic motivation are concerned. Besides, no significant differences were found with regard to the social well-being and the intrinsic motivation and visiting the 'plusklas'. A regression analysis was used to test if there was a connection between the CBSK and the intrinsic motivation. Nothing significant was found. A regression correlation did show a connection between the CBSK and the social well-being. Additional research could focus on the social well-being and the (intrinsic) motivation of the gifted pupil in relation to the teacher and a way of deepening the teaching material. The latter one could be offered by taking an empiric cycles and by teaching an exploring attitude with gifted students in order to develop their talent as much as possible and being intrinsic motivated.

In het Nederlandse onderwijs bestaat een behoorlijke groep hoogbegaafde studenten die er niet in slagen een diploma te behalen op HBO of WO niveau, terwijl dit op grond van hun cognitieve capaciteiten wel verwacht zou mogen worden (Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen, 2014). In het onderwijs is in toenemende mate aandacht voor manieren om deze verspilling van talent te voorkomen en voorwaarden te creëren om aan de leervoorwaarden van hoogbegaafde leerlingen tegemoet te komen. Wanneer het talent van deze leerlingen optimaal benut kan worden, zal hun aandeel grote voordelen kunnen opleveren voor de Nederlandse samenleving en zelfs voor de Europese Unie (Persson, 2014). Tevens kan veel leed en frustratie worden voorkomen door vroegtijdig ingrijpen (Renzulli, 2010; Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004). Naast de cognitieve capaciteit zijn het sociaal welbevinden en de intrinsieke motivatie belangrijke leervoorwaarden. Uit onderzoek blijkt dat uitdagende lesstof een belangrijke motivator is en ervoor zorgt dat hoogbegaafde leerlingen de behoefte krijgen om te gaan presteren (Philips & Lindsay, 2006). Als lesstofaanbod te eenvoudig blijft en er vaak sprake is van herhaling, kan de motivatie van hoogbegaafde leerlingen zo erg dalen, dat er kans is op gedragsproblemen en onderpresteren het gevolg kan zijn (Dittrich, 2014; Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007). In het onderwijs bestaat de visie dat hoogbegaafde leerlingen een kwetsbare groep vormen op sociaal en emotioneel gebied (Bain & Bell, 2004). Hoogbegaafde leerlingen kunnen problemen lopen op het gebied van sociaal welbevinden, doordat karaktereigenschappen in combinatie met elkaar voor problemen kunnen zorgen (Webb, 1994). Voorbeelden van deze karaktereigenschappen die sterk zijn, maar ook valkuilen kunnen zijn: Snel verwerken van informatie/ aan anderen voorbij lopen, intrinsieke motivatie/ wilskrachtig, sterk rechtvaardigheidsgevoel/ zorgen over humanitaire overwegingen, andere interesses/ door anderen niet begrepen worden en een enorme leergierigheid (Majid & Alias, 2010; Webb, 1994). Het denkpatroon van hoogbegaafde leerlingen komt niet altijd overeen met hun leeftijdgenoten, ze geven andere antwoorden op vragen, ze nemen geen genoegen met het antwoord, ze hebben vaak andere interesses, ze denken vaak sneller en dieper, hebben al jong veel kennis (Majid & Alias, 2010; Webb, 1994). De hoogbegaafde leerling voelt zich daardoor ‘anders’ tussen leeftijdgenoten en heeft niet altijd de gewenste aansluiting (Bain & Bell, 2004). Het gevoel buitengesloten te worden, kan gevoelens van eenzaamheid, angst en depressiviteit opleveren (Philips & Lindsay, 2006; Webb, 1994). Het onderzoek onder ruim 2200 brugklassers van Batenburg-Eddes & Jolles (2013) laat zien dat brugklassers die een

hoger emotioneel welbevinden hebben, hoger presteren, dan brugklassers die niet goed in hun vel zitten, deze hadden vijf keer zoveel kans om een onderpresteerder te zijn. Hoogbegaafde leerlingen kunnen als gevolg van hun begaafdheid door psychische en emotionele crisissen gaan wat zorgt voor een negatief gevoel van eigenwaarde en uitmondt in problemen om te presteren op school (Majid & Alias, 2010). Problemen bij hoogbegaafde leerlingen met motivatie en sociaal welbevinden zorgen voor verminderde prestatie, waardoor talent verloren kan gaan. Het huidige onderzoek richt zich daarom op deze leervoorwaarden (sociaal welbevinden en intrinsieke motivatie) die onderzocht zullen worden vanuit het perspectief van de hoogbegaafde leerling en onderzoekt de relatie met de competentiebeleving van deze leerlingen.

In de wetenschappelijke literatuur worden verschillende definities van hoogbegaafdheid gebruikt (Mönks & Mason, 2000). Terman (1926) stelt dat intelligentie sterk genetisch bepaald is, dus dat de intellectuele capaciteiten erfelijk zijn en stabiel blijven over de tijd. Mönks & Mason (2000) definiëren hoogbegaafdheid bijvoorbeeld als: ‘hoogbegaafdheid is een individuele potentieel voor uitzonderlijke prestatie in één of meerdere domeinen’. Sternberg (1998) definieert succesvolle intelligentie als een set van vaardigheden die gebruikt worden om doelen te bereiken in het leven en een sociaal-culturele context te verkrijgen, door middel van aanpassing aan, selectie van, en vormgeving van omgevingen’. Renzulli (2010) stelt dat de meeste onderzoekers het erover eens zijn dat hoogbegaafdheid ontwikkeld wordt in de tijd, en dat culturen, vaardigheden, milieu, geslacht, kansen en verandering bijdragen aan de ontwikkeling van begaafde en getalenteerde mensen.

Mönks & Mason (2000) en Te Boekhorts-Reuver, Thijs & Roelofs (2010) beschrijven vier verklaringmodellen over hoogbegaafdheid die de verschillende visies die er in de wetenschap bestaan over hoogbegaafdheid samenbrengen. Deze vier verklaringmodellen zijn: ‘het genetische model’, ‘het cognitieve componenten model’, ‘het sociaal-culturele model’ en ‘het prestatiegeoriënteerde model’. Het genetisch model stelt dat intelligentie erfelijk bepaald is (Terman, 1926). Het cognitieve componentenmodel richt zich vooral op het verwerken van informatie en stelt dat succesvolle intelligentie benaderd kan worden door drie denkvaardigheden namelijk, de creatieve, de analytische en de praktische intelligentie (Sternberg, 1998). Het sociaal-culturele model gaat ervan uit dat hoogbegaafdheid zich ontwikkeld over de tijd. De basis voor dit model is het triadisch model van Renzulli, dat hij in 1978 heeft ontwikkeld (Renzulli, 2010). Het prestatiegeoriënteerde model gaat uit van de overtuiging dat begaafdheid zich kan ontwikkelen en dat kinderen aanleg voor begaafdheid hebben. Door de juiste omgevingsfactoren kan de hoogbegaafdheid tot uitging komen (Mönks

& Mason, 2000). Dit onderzoek sluit het beste aan bij de laatste twee genoemde modellen, waarbij het multifactorenmodel van Mönks, ontwikkeld in 1995 en het triadisch model van Renzulli, ontwikkeld in 1978 centraal staan. Het multifactorenmodel van Mönks, dat ontwikkeld is in 1995, bestaat uit de persoonlijkheidsfactoren: motivatie, intellectuele capaciteiten en creativiteit. Het component motivatie houdt in: taakgerichtheid, risico durven nemen, toekomstperspectief, kunnen anticiperen, planning en emotionele factoren. Er bestaat dus een wil om taakgericht bezig te zijn, om te ontdekken en te presteren en om uiteindelijk ook succesvol te zijn (Mönks & Mason, 2000). Het sociaal welbevinden komt vooral in de omgevingsfactoren terug. Deze omgevingsfactoren zijn: gezin, vrienden en school. Het gezin kan worden gezien als de thuisbasis en is heel belangrijk voor de ondersteuning van het hoogbegaafde kind (Mönks & Mason, 2000; Dittrich, 2014). School kan gezien worden als het functioneren binnen de groep, het omgaan met klasgenoten, de relatie met de leerkracht. En vrienden kunnen worden gezien als ontwikkelingsgelijken, waar je aansluiting bij vindt en op wederzijds begrip kunt rekenen of interesses mee deelt (Van Gerven, 2004). Leerkrachten hebben een belangrijk taak als het gaat om het tot uiting laten komen van de hoogbegaafdheid. Het geven van een goede instructie en het bieden van differentiatie in de klas is van essentieel belang (Dittrich, 2014). Evenals het geven van uitdagende lesstof en oog hebben voor het ‘anders zijn’ van de hoogbegaafde leerling. Door hoogbegaafde leerlingen te begeleiden op een manier die bij hun past, kan het zijn dat gedragsproblemen in het onderwijs worden voorkomen en zij zich niet in een sociaal isolement gaan begeven (Heller, 2004; Persson, 2014). Sociaal isolement, of het zich eenzaam voelen, is één van de meest voorkomende kenmerken die geassocieerd worden met hoogbegaafde kinderen (Shechtman & Silektor, 2012). De persoonlijkheids- en omgevingsfactoren zijn dus van belang voor een gezonde sociale en psychologische ontwikkeling voor de hoogbegaafde leerling (Mönks & Mason, 2000; Jurgens, 2008; Persson, 2014).

In dit onderzoek definiëren we hoogbegaafdheid als een multidimensionaal en dynamisch concept, waarbij cognitieve factoren, persoonlijkheid en de omgeving van invloed zijn (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004; Renzulli, 2010). Deze benadering past bij hoogbegaafdheid, omdat het gezien kan worden als een benadering die tot stand kan komen doordat de juiste persoonlijkheids- en omgevingsfactoren aanwezig zijn. Een leerling met een lage mate van sociaal welbevinden kan door middel van training en hulp van de omgeving ontwikkeld worden tot een hogere mate van sociaal welbevinden, waardoor het ook beter zal kunnen gaan presteren (Mönks & Mason, 2000; Dittrich, 2014; Majid & Alias, 2010).

Motivatie

Motivatie kan gezien worden als één van de belangrijkste factoren om op hoog niveau te kunnen presteren (Philips & Lindsay, 2006). Motivatie is dus in het leren een sterk bepalende factor voor hoogbegaafde kinderen, om met lesstof aan de slag te gaan (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). Eveneens is de uitdaging van een schooltaak van belang voor het hebben en houden van motivatie (Philips & Lindsay, 2006). Het plezier hebben in een taak vergroot de motivatie, waarbij eveneens motiveert of de taak nuttig is voor nu en de toekomst (Siegler, McCoach & Shea, 2014). Bij hoogbegaafde leerlingen kan de intrinsieke motivatie in de schoolse situatie lager zijn, doordat zij een gebrek hebben aan uitdaging (Dittrich, 2014; Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007; Mönks & Mason, 2000). Door te weinig uitdaging in de schooltaken kan de hoogbegaafde leerling gedemotiveerd raken en gaan onderpresteren (Dittrich, 2014; Mönks & Mason, 2000; Philips & Lindsay, 2006). Niet alleen de hoeveelheid of intensiteit van de motivatie, dus de mate waarin (de kwantiteit) is van belang, maar ook het type of de soort motivatie, het waarom (de kwaliteit) is belangrijk (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). Bij het type kwaliteit kan er onderscheidt worden gemaakt tussen autonome en gecontroleerde motivatie. Autonom kan gezien worden als een gevoel van psychologische vrijheid of welwillendheid (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). Deze autonomie komt terug in de drie psychologische basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) die ten grondslag liggen in de zelf-determinatie theorie (Ryan & Deci, 2000). Motivatie wordt sterker en meer van binnenuit gedreven (intrinsiek), als er tegemoet wordt gekomen aan deze drie psychologische basisbehoeften (Wubs, 2013; Ryan & Deci, 2000). Het gebruik van de zelf-determinatie theorie laat zien dat deze basisbehoeften tot positieve resultaten leiden. Het zorgt voor groei en integratie en voor een goede sociale ontwikkeling en persoonlijk welbevinden (Ryan & Deci, 2000). Als er schooltaken worden gegeven, die de gevoelens van competentie bevorderen, verbetert dit de intrinsieke motivatie (Vallerand, Gagné, Senécal & Pelletier, 1994).

Kenmerkend voor de intrinsieke motivatie van hoogbegaafde leerlingen worden de volgende uitspraken weergegeven in het onderzoek van Mooij (2013): ‘De hoogbegaafde leerling toont een bovengemiddeld vermogen zich te concentreren, deel te nemen en vast te houden’, ‘De hoogbegaafde leerling richt zich op zijn/ haar taak, doel en is zelfsturend’, ‘De hoogbegaafde leerling is volhardend en verantwoordelijk’, ‘De hoogbegaafde leerling werkt efficiënt en meestal onafhankelijk’ en ‘De hoogbegaafde leerling heeft veel energie’. Deze

kenmerken komen in de onderzoeken wat betreft motivatie naar hoogbegaafde leerlingen veelal terug en zijn weer te herleiden in de zes profielen van hoogbegaafde leerlingen. (Philips & Lindsay, 2006; Betts & Neihart, 1998; Vallerand, Gagné, Senécal & Pelletier, 1994, Mönks & Mason, 2000).

Hoogbegaafde leerlingen zijn leerlingen met veel capaciteiten. Door doorzettingsvermogen te tonen en het hebben van intrinsieke motivatie kunnen ze de kennis die ze hebben omzetten in prestatie. Het gemiddelde niveau van de methodes waaruit lesgegeven wordt in het Nederlands primair onderwijs zijn gebaseerd op VMBO-tl/ HAVO-niveau (Koenderink, 2011). De intrinsieke motivatie die dan daalt heeft niet te maken met de leerling zelf, maar met de lesstof die niet uitdagend genoeg is. Hierdoor wordt er demotivatie in plaats van motivatie ontwikkeld (Kieboom, 2001; Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004; Philips & Lindsay, 2006). Als dit aanbod zo eenvoudig blijft en er vaak sprake is van herhaling, bijvoorbeeld tijdens de klassikale instructie, kan de motivatie van de hoogbegaafde leerling zo erg dalen, dat er kans is op gedragsproblemen en onderpresteren (Dittrich, 2014, Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004). Het onderzoek van Vallerand, Gagné, Senécal & Pelletier (1994) geeft aan dat het voor hoogbegaafde leerlingen belangrijk is dat zij een keuzeomgeving hebben, dat ze hun vaardigheden kunnen testen en ontwikkelen, zodat ze zich niet gaan vervelen en onderpresteerders zullen worden.

Uit al deze onderzoeken blijkt dat het geven van uitdaging een belangrijk aspect is op het terrein van motivatie. Hoogbegaafde leerlingen die uitdaging in hun schoolse taken behouden en vrijheid ervaren zullen intrinsiek gemotiveerd blijven (Clinkenbeard, 2012; Vallerand, Gagné, Senécal & Pelletier, 1994). Onderzoek onder reguliere versus hoogbegaafde leerlingen met een gemiddelde leeftijd van 10 jaar, liet zien dat hoogbegaafde leerlingen zichzelf als meer competent en intrinsiek gemotiveerd beoordeelden dan gemiddeld begaafde leerlingen (Vallerand, Gagné, Senécal & Pelletier, 1994). Het onderzoek van Gottfried & Gottfried (1996) bevestigt dit wat betreft de intrinsieke motivatie. Leerlingen die al jonger meer intrinsiek gemotiveerd waren, hadden in de adolescentie een sterkere intrinsieke motivatie dan reguliere leerlingen. Hoogbegaafde leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, functioneren effectiever op school, halen hogere prestaties, zijn meer competent en minder angstig (Gottfried & Gottfried, 1996). Voor het meten van de intrinsieke motivatie werd gebruik gemaakt van de CAIMI (Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory). Deze test zou eveneens gebruikt kunnen worden om hoogbegaafde leerlingen te screenen wat betreft hun intrinsieke motivatie om deel te kunnen nemen aan een specifiek onderwijsarrangement, zoals een 'plusklas' (Gottfried & Gottfried, 1996). Een plusklas is een

klas waar hoogbegaafde leerling voor een dag of dagdeel naar toe gaan en zal hieronder expliciet worden beschreven bij het kopje 'plusklas'.

Uit onderzoek van Delcourt, Cornell & Goldberg (2007) blijkt dat hoogbegaafde leerlingen (*8 á 9 jaar oud*) op de vijf subschalen die werden gemeten wat betreft motivatie, meer intrinsieke motivatie hadden wat betreft drie subschalen (voorkeur voor uitdaging versus voorkeur voor eenvoudig werk, nieuwsgierigheid versus het krijgen van goede cijfers en zelfstandigheid van de leerling versus afhankelijkheid van de leraar). Naar mate deze leerlingen ouder werden (*14 á 15 jaar oud*), veranderde dit naar extrinsieke motivatie. Op de twee overgebleven subschalen (onafhankelijk oordeel versus professionele oordeelsvorming van de leraar en interne criteria versus externe criteria voor succes en falen) was dit juist andersom, hoogbegaafde leerlingen waren meer extrinsiek gemotiveerd en dit groeide naar een intrinsieke motivatie (Delcourt, Cornell & Goldberg, 2007).

Op het terrein van motivatie spelen meerdere factoren een rol, zoals de omgeving van de hoogbegaafde leerling, de relatie met de leerkracht en de uitdaging in de schoolse taken (Philips & Lindsay, 2006). In dit onderzoek zal onderzocht worden of er verschillen bestaan wat betreft de intrinsieke motivatie onder leerlingen uit groep 6 en groep 8. Dit verschil is van belang, om te weten of leerling al jong beginnen met onderpresteren en gedemotiveerd kunnen raken. Hiervan is het gevolg dat er talent wordt verspild. Het doel van het onderwijs is juist dat het talent van iedere leerling naar boven wordt gehaald in het kader van Passend Onderwijs. Mocht blijken dat leerlingen al vroeg beginnen met motivationele problemen dan is het van belang hier in het onderwijs vroegtijdig op te anticiperen.

Sociaal welbevinden

Definities van sociaal welbevinden zijn erg divers en hebben vaak betrekking op de kwaliteit van sociale interacties, waarbij intrapersonlijke eigenschappen van een leerling, het zelfconcept en de attitude een belangrijke rol spelen (Hoogeveen, 2008). De intrapersonlijke factoren spelen een belangrijke rol om hoogbegaafdheid te kunnen ontwikkelen. Hieronder verstaat Gagné (1995) persoonlijkheidsfactoren zoals; autonomie, zelfvertrouwen en zelfwaardering. In dit onderzoek wordt de visie gehanteerd dat voor de ontwikkeling van hoogbegaafden het sociaal welbevinden en de kwaliteit van sociale interacties een grote rol spelen (Driscoll, 2005;; Gagné, 1995; Hoogeveen, 2008; Mönks & Mason, 2000).

Vroeger dacht men dat hoogbegaafdheid vooral te maken had met verhoogde kwetsbaarheid (Neihart, 1998). Hoogbegaafde kinderen liepen meer risico op aanpassingsproblemen dan andere kinderen, zo vond men. Door het onderzoek van Terman

(1926), kon deze visie bijgesteld worden, want zo bleek; hoogbegaafde kinderen hadden juist minder last van psychische aandoeningen en aanpassingsproblemen. Rond 1990 kwamen er onderzoeken die zich op beide visies richtten: zowel de verhoging van de kwetsbaarheid als de verminderde kwetsbaarheid werden onderzocht (Neihart, 1998).

De groep hoogbegaafde kinderen bij wie er sprake is van sociaal welbevinden kunnen een verminderde kwetsbaarheid ervaren en meer veerkracht hebben. Deze groep hoogbegaafde kinderen zijn in staat tot meer begrip van zichzelf en van anderen, vanwege hun cognitieve vermogens. Ook kunnen zij beter omgaan met stress, conflicten en hun dissynchrone ontwikkeling dan leeftijdsgenoten (Neihart, 1998). Deze dissynchrone ontwikkeling refereert naar een kloof die er zou bestaan in de sociale ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen in vergelijking met hun leeftijdgenoten (Shechtman & Silektor, 2012). Een andere groep hoogbegaafde kinderen ervaart dit niet (Shechtman & Silektor, 2012). Wanneer deze groep hoogbegaafde kinderen zich niet prettig voelen, liggen gevolgen als faalangst en depressie op de loer (Majid & Alias, 2010). Hierbij sluit de theorie van Dabrowski aan. Zijn ‘Theorie van Positieve Desintegratie’ bestaat uit een psychologisch traject van persoonlijke groei (Piechowski, 1997; 2014). Hoogbegaafde kinderen kunnen hooggevoelig zijn, wat zich kan uiten in een verhoogde kwetsbaarheid. Deze kwetsbaarheid wordt evenals in de theorie van Gagné, gezien als een intrapersoonlijke eigenschap. Onderzoek van Piechowski (1997; 2014) naar de theorie van Dabrowski wijst uit dat hoogbegaafde kinderen hun ervaringen en emoties heel sterk kunnen beleven, wat hun kwetsbaar kan maken richting klas- of leeftijdsgenoten (Piechowski, 1997; Nelson 1989). Op school kunnen hoogbegaafde kinderen daarom een buitenbeentje zijn, omdat zij zich niet altijd gedragen conform de gestelde ideeën van leeftijdgenoten (Fornia & Wiggins Frame, 2001). Dabrowski keek naar de intensiteit en extremiteit van deze emoties van hoogbegaafde kinderen. Hij beweert dat intensiteit voor pijn en conflict kan zorgen, maar dat vervolgens zo’n crisis ertoe bijdraagt dat je op een nieuw, hoger level van één van de vijf ‘overexabilities’ gaat functioneren (Fornia & Wiggins Frame, 2001). Deze vijf vormen van ‘overexabilities’ kunnen beschouwd worden als beschrijvende kenmerk van een ervaring wat heel intens wordt beleefd (Piechowski, 2014). Dit is van belang voor het sociaal welbevinden van hoogbegaafde leerlingen, want doordat ze de wereld veel intenser beleven, diep over gebeurtenissen nadenken, kunnen ze een lager zelfbeeld krijgen en meer last hebben van depressies (Nelson, 1989). Wat de extremiteit van hun gevoelens betreft, kunnen hoogbegaafde kinderen door immense psychische en emotionele crisissen gaan aldus Majid & Alias (2010).

Dit toont aan dat het voor hoogbegaafde leerlingen van belang is dat ze vroegtijdig erkend en herkend worden, het liefst direct bij instroming van het Primair Onderwijs (Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007). Later in de schoolloopbaan kan dit in kaart worden gebracht, door de leerling te volgen middels een leerlingvolgsysteem, zodat er tijdig kan worden ingegrepen bij sociale of emotionele problemen van hoogbegaafde leerlingen (Fornia & Wiggins Frame, 2001). Mocht een hoogbegaafde leerling een laag sociaal welbevinden hebben, dan is het van belang dat de leerkracht op de hoogte is en weet welke (leer)behoefte deze leerling heeft (Clinkenbeard, 2012; Hoogeveen, Van Hell, & Verhoeven (2009). Er is erkenning en herkenning nodig voor de vroege cognitieve- en sociale ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen, zodat zij niet vastlopen en zich gaan isoleren van de rest van de groep (Fornia & Wiggins Frame, 2001). Hoogbegaafde leerlingen kunnen problemen gaan ondervinden op school, omdat zij niet de norm zijn en niet aansluiten bij de ideeën van de samenleving. Dat kan voor verschil zorgen met leeftijdgenoten en het kan sociale problemen op school veroorzaken (Fornia & Wiggins Frame, 2001; Persson, 2014). Tevens verschillen hoogbegaafden van leeftijdgenoten in de karaktereigenschappen die ze bezitten. Dat maakt het lastig voor hen om te anticiperen op sociale en emotionele problemen (Peterson, 2009, Clinkenbeard, 2012). Dit wordt bevestigd in het onderzoek van Malherbe (2005). Hoogbegaafde kinderen zijn vaak rijper dan klasgenoten, waardoor ze meer naar gelijkgestemden en volwassenen toetrekken. Ook hebben ze vaak andere verwachtingen, interesses en doelen dan klasgenoten, waardoor ze het gevoel krijgen niet genoeg begrepen te worden. Dat mondt vervolgens uit in een laag sociaal welbevinden (Malherbe, 2005).

Er kan een gevaar zijn wanneer hoogbegaafde leerlingen zowel thuis als op school zich in een gemiddelde omgeving begeven, aangezien ze daar weinig aansluiting hebben. Dit is vooral op jonge leeftijd een risico, omdat gelijkgestemden dan moeilijker voorhanden zijn (Malherbe, 2005). Hoe hoger de cognitieve begaafdheid is, des te lastiger is het voor hoogbegaafde leerlingen om goede aansluiting te hebben bij leeftijdgenoten, waardoor eht sociaal welbevinden in het gedrang komt (Peterson, 2009; Malherbe, 2005). Onderzoek onder hoogbegaafde leerlingen (11- 14 jaar) in Israël liet zien dat zij hoger scoorden op empathie, voldoening, academisch zelfconcept en gebrek aan sociale angst. Ze waren geliefd bij hun peers en soms zelfs nog meer geliefd dan de leerlingen die niet hoogbegaafd waren (Olzewski-Kubilius, Lee & Thomson, 2014).

Betts & Neihart (1988) die zes profielen van hoogbegaafde leerlingen opgesteld hebben, hebben van ieder type hoogbegaafde leerling een beschrijving gegeven. Drie van deze zes profielen hebben een risico op het gebied van sociaal welbevinden. Als eerste is dit

de ‘onderduikende leerling’: deze leerling heeft behoefte aan zelfbegrip en zelfacceptatie en zoekt sociale acceptatie. Als tweede is er de ‘risico leerling’: deze leerling heeft een laag zelfbeeld, isoleert zichzelf van de rest van de groep en voelt zich niet geaccepteerd. De laatste is de ‘dubbel bijzondere leerling’: deze leerling heeft vaak naast hoogbegaafdheid nog een ander leer- of gedragsprobleem, heeft een laag academisch zelfbeeld en lijkt in sommige aspecten van het sociaal en emotioneel functioneren jonger (Betts & Neihart, 1988; Majid & Alias, 2010).

Uit onderzoek van Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven (2007) blijkt dat hoogbegaafde leerlingen die in groep 2 in een grotere groep zaten, zich in groep 4 minder welbevinden. Hoogbegaafde leerlingen zijn van groep 2 naar groep 4 minder vooruitgegaan qua werkhouding, zelfvertrouwen, welbevinden, populariteit en extra aanbod. Voor deze categorie kinderen zijn er tevens meer disciplinaire maatregelen nodig en is er vaker sprake van onderpresteren. Wanneer het gemiddelde niveau van rekenen in groep 2 hoger is, is het welbevinden van hoogbegaafde leerlingen in groep 4 minder, worden zij als minder populair gezien, is de relatie met de leerkracht minder en onderpresteren ze vaker. Als leerlingen in groep 2 versneld zijn, hebben deze leerlingen een hoger zelfconcept, beter welbevinden en een betere relatie met de leerkracht. Al deze bevindingen zijn waargenomen door de leerkracht en niet onderzocht vanuit het perspectief van de leerling (Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007). Er is ook onderzoek gedaan met jonge hoogbegaafde adolescenten in Australië (eerste klas van de high school). Uit het onderzoek van Vialle, Heaven & Ciarrochi (2007) is gebleken dat jonge hoogbegaafde adolescenten zich vergeleken met hun klasgenoten meer geïsoleerd voelden, een groter gevoel van ontevredenheid hadden met de sociale steun die ze ontvingen en aangaven een hoger niveau van droefheid/ depressie te ervaren (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2007). Het is mogelijk dat het sociale welbevinden van hoogbegaafde leerlingen daalt naarmate zij ouder worden. Daarom wordt dit onderzoek uitgevoerd, er wordt onderzocht of er verschillen bestaan in het sociaal welbevinden van Nederlandse hoogbegaafde leerlingen in groep 6 en 8 van het primair onderwijs.

Plusklas

Een plusklas is een klas waar hoogbegaafde leerlingen een dag of dagdeel naar toe gaan. Deze vorm van onderwijs wordt meestal gegeven aan leerlingen van groep 5 tot en met 8 (8-12 jaar oud) (Veltkamp, De Vrije & De With 2011). Vaak is een plusklas aanwezig op de school, maar soms is het een bovenschoolse plusklas waar meerdere leerlingen van

verschillende scholen aan deelnemen. In een plusklas is het de bedoeling dat er tegemoet wordt gekomen aan de intellectuele en academische behoeften van de hoogbegaafde leerling (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004). Hoe plusklassen worden ingevuld verschilt erg per school. Bij de ene school wordt er extra leerstof aangeboden, bij de andere school staat de sociaal-emotionele ontwikkeling en de ontwikkeling van metacognitie centraal (Veltkamp, De Vrije & De With, 2011). In 2012 hebben 222 basisscholen meegedaan aan een onderzoek; hiervan hadden er 151 een plusklas. Dit betekent dat 66% van deze scholen een plusgroep heeft, voornamelijk voor de groepen 5 tot en met 8. In de onderbouw komt het fenomeen plusklas nog maar sporadisch voor (Steenbergen-Penterman, Koopmans- Van Noorel, Smolenaers & Houkema, 2012). Een plusklas moet volgens onderzoek van (Veltkamp, De Vrije & De With, 2011) rusten op drie pijlers: uitbreiding en verdieping van het curriculum (cognitieve uitdaging), vergroten van de sociaal-emotionele vaardigheden en het vergroten van metacognitieve vaardigheden, hierbij kijkend waar voor het individu het accent moet liggen (Veltkamp, De Vrije & De With, 2011). De leerkracht heeft een belangrijke rol in het geven van het onderwijs in de plusklas.. Om dit onderwijs op maat aan te kunnen bieden is de communicatie tussen de leerkracht van de reguliere groep en de leerkracht plusklas van groot belang (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004). Uit ervaring en onderzoek is gebleken dat deze communicatie nog geoptimaliseerd kan worden, zodat beiden precies weten waarmee de leerling bezig is en dat er in de reguliere groep aangesloten kan worden bij de leerbehoeften van de leerling. De leerling kan op deze manier in de reguliere groep verder werken met de gegeven opdrachten uit de plusklas (Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007).

Uit onderzoek blijkt dat deelname aan een plusklas een gunstig effect heeft op het welbevinden van de hoogbegaafde leerlingen en op een harmonieuze ontwikkeling (Veltkamp, De Vrije & De With, 2011; Shechtman & Silektor, 2012). Doordat de hoogbegaafde leerling in contact komt met ontwikkelingsgelijken wordt het sociaal-emotioneel welbevinden verhoogd (Kieboom, 2001). De meeste onderzoeken die gedaan zijn onder hoogbegaafde leerlingen zijn beschrijvend van aard. Er is één empirisch onderzoek, een meta-analyse, dat laat zien dat deelname aan een plusklas een positief effect heeft op rekenen/wiskunde, taal, exacte vakken, sociale vakken, computervaardigheden, sociale competentie en gedrag. Een licht negatief effect laat het zien op zelfconcept, dit mede omdat deze leerlingen zichzelf hoog inschatten in de reguliere groep als het om zelfconcept gaat (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004). Voor leerlingen die deelnemen aan een plusklas kan een nadeel zijn dat de vaardigheden niet altijd toepasbaar zijn in de reguliere groep, dat het

curriculum gefragmenteerd aangeboden wordt en dat de hoogbegaafde leerling in een uitzonderingspositie zit (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004). Aangezien deelname aan de plusklas een gunstig effect kan opleveren voor hoogbegaafde leerlingen omtrent het sociaal welbevinden en de intrinsieke motivatie zal dit worden getoetst in dit onderzoek.

Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om bij hoogbegaafde leerlingen de leervoorwaarden sociaal welbevinden en de intrinsieke motivatie te onderzoeken. Het onderzoek spitst zich toe op de vraag of het sociaal welbevinden en de intrinsieke motivatie van deze leerlingen, samenhangen met de competentiebeleving van de hoogbegaafde leerling.

De deelvragen die hieruit voortvloeien zijn:

1. *Verschilt de ervaring van het sociaal welbevinden tussen leerlingen uit groep 6 (8-10 jaar oud) en groep 8 (9-12 jaar oud)?*
2. *Verschilt de ervaring van de intrinsieke motivatie tussen leerlingen uit groep 6 (8-10 jaar oud) en groep 8 (9-12 jaar oud)?*
3. *Beïnvloedt de competentiebeleving (gemeten door de Competentie Belevingsschaal voor Kinderen CBSK) het sociaal welbevinden en de intrinsieke motivatie van hoogbegaafde leerlingen uit de groepen 6,7 en 8 (8-12 jaar oud)?*
4. *Verschilt het sociaal welbevinden van hoogbegaafde leerlingen uit groep 6,7 en 8 (8-12 jaar oud) bij het deelnemen aan een plusklas?*
5. *Verschilt de intrinsieke motivatie van hoogbegaafde leerlingen uit groep 6,7 en 8 (8-12 jaar oud) bij het deelnemen aan een plusklas?*

Hypothesen

In lijn met de eerder gepresenteerde literatuur wordt verwacht dat hoogbegaafde leerlingen die in groep 8 zitten een meer negatieve ontwikkeling hebben op het gebied van sociaal welbevinden hebben dan hoogbegaafde leerlingen die in groep 6 zitten (Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007). Naarmate zij ouder worden gaan zij zich meer geïsoleerd voelen en ontwikkelen zij een gevoel van ontevredenheid en droefheid/depressie (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2007).

Bij het hebben van motivatie spelen meerdere factoren een rol (Philips & Lindsay, 2006). Verwacht wordt dat naar mate hoogbegaafde leerlingen ouder worden ze een positieve ontwikkeling door zullen maken op het terrein van motivatie en dus meer intrinsiek

gemotiveerd zijn (Gottfried & Gottfried, 1996; Delcourt, Cornell & Goldberg (2007). Kortom leerlingen die in groep 8 zitten hebben een hogere intrinsieke motivatie dan leerlingen die in groep 6 zitten.

Intrapersoonlijke eigenschappen die mede bepalen of hoogbegaafdheid tot ontwikkeling komt zijn autonomie, zelfvertrouwen en zelfwaardering (Gagné, 1995, Driscoll, 2005). Deze hebben alle drie betrekking op het sociaal welbevinden. Hierdoor wordt verwacht dat er een samenhang bestaat tussen de Competentie Belevingsschaal voor kinderen (CBSK) en het sociaal welbevinden.

Er wordt geen samenhang verwacht wat betreft de motivatie en de Competentie Belevingsschaal voor kinderen (CBSK), aangezien motivatie meer betrekking heeft op de drie psychologische basisbehoefte; relatie, autonomie en competentie (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007) en geen betrekking heeft op competentiebeleving.

Er wordt verwacht dat hoogbegaafde leerlingen die een plusklas bezoeken een beter gevoel van welbevinden ervaren, aangezien zij op hun niveau worden aangesproken en met gelijkgestemden in de klas zitten (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004)

Hoogbegaafde leerlingen die een plusklas bezoeken zullen meer intrinsiek gemotiveerd zijn, omdat zij meer uitgedaagd worden in de lesstof en dit motivatieverhogend werkt (Veltkamp, De Vrije & De With 2011; Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004).

Methode

Deelnemers

Data zijn verzameld bij 56 hoogbegaafde leerlingen in het Nederlands Primair Onderwijs (56% jongens, 42% meisjes en 2% wordt niet meegenomen, omdat deze leerling in groep 5 zat en uitgesloten is van dit onderzoek). De leeftijd van de leerlingen varieerde van 8 tot 12 jaar ($M = 10.32$, $SD = 1.01$). Groep 6 ($M = 9.27$, $SD = 0.59$), Groep 7 ($M = 10.32$, $SD = 0.72$), Groep 8 ($M = 11.16$, $SD = 0.77$). Het onderzoek is gedaan onder hoogbegaafde leerlingen uit de groepen 6,7 en 8. In dit onderzoek deden er 15 leerlingen uit groep 6 mee, waarvan er 9 jongens waren en 6 meisjes. Groep 7 bestond uit 22 leerlingen, hiervan waren er 13 jongens en 6 meisjes. Als laatste bestond groep 8 uit 19 leerlingen, hiervan waren er 10 jongens en 9 meisjes. De keuze voor leerlingen van groep 6,7 en 8 is gemaakt, omdat de leerbehoeften werden onderzocht vanuit het perspectief van de leerling en zij in staat moeten

zijn om zelf vragenlijsten in te kunnen vullen. Hoe jonger hoogbegaafde leerlingen worden onderzocht, des te beter er kan worden ingespeeld op hun leerbehoeften. Er waren 36 leerlingen die een aparte klas (plusklas) bezochten van alle scholen uit dit onderzoek. Er deden 9 verschillende scholen mee, verspreid over de provincies Utrecht en Zuid-Holland. Alle 54 leerlingen gaven aan dat ze met nog andere hoogbegaafde leerlingen in de klas zaten.

Instrumenten

Leerbehoeften. De vragenlijst over de leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen is opgesteld en subjectief van aard. Dit betekent dat de vragenlijst vanuit persoonlijk oordeel van de onderzoekers is opgesteld en niet gebaseerd is op reeds bestaande vragenlijsten. De vragenlijst over de leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen is gebaseerd op de zes profielen hoogbegaafde leerlingen die Betts & Neihart (1988) hebben opgesteld. Deze vragenlijst is tot stand gekomen door eerst te verkennen welke eigenschappen hoogbegaafde kinderen hebben. Hierna is gekeken bij welke profielen van Betts & Neihart (1988) de eigenschappen het beste pasten en zijn er op basis hiervan categorieën gevormd. Dit heeft geleid tot een schaal met 55 items in zeven categorieën: (1) Intrinsieke Motivatie; (2) Sociaal Welbevinden; (3) Assertiviteit; (4) Zelfstandigheid; (5) Risico Mijdend; (6) Zoekt Bevestiging; (7) Perfectionistisch. De items zijn gemeten op een vijf-punt Likert schaal (1 = *zeer mee oneens*, en 5 = *zeer mee eens*). In dit onderzoek worden de categorieën Intrinsieke Motivatie (4 items) en Sociaal Welbevinden (7 items) onderzocht (Zie Appendix voor de bijbehorende items). De Cronbach's Alpha voor de categorie Intrinsieke Motivatie is .84 en voor de categorie Sociaal Welbevinden is dit .79. Er kan gesteld worden dat beide categorieën een goede interne consistentie hebben.

Naast een vragenlijst om de leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen te meten, werd er ook een interview afgenomen. Dit interview bestond uit 14 achtergrond vragen en 10 open vragen. Dit interview is gemaakt op dezelfde basis als de vragenlijst naar de leerbehoeften van de hoogbegaafde leerling. De basis zijn de zes profielen van Betts & Neihart (1988). Vervolgens is er een inventarisatie gedaan op basis van literatuur en ervaring met hoogbegaafde leerlingen. Hierna zijn de vragen in overleg met onderzoekers opgesteld. In dit onderzoek zijn van dit interview alleen de achtergrondvragen 'Ga je naar een aparte klas' en 'Zit je ook met andere hoogbegaafden in een klas?' meegenomen.

Competentiebeleving. De competentiebeleving van de hoogbegaafde leerlingen is gemeten door middel van de Competentie Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK). Dit is een veelgebruikte gestandaardiseerde papieren vragenlijst voor kinderen in de leeftijd van 8 tot 12

jaar. De CBSK meet aspecten van zelfwaardering en een globaal gevoel van eigenwaarde. De CBSK bestaat uit 36 items die onderverdeeld kunnen worden in zes subschalen, waarvan een percentielscore wordt berekend: (1) Schoolse vaardigheden (6 items); (2) Sociale Acceptatie (6 items); (3) Sportieve vaardigheden (6 items); (4) Fysieke verschijning (6 items); (5) Gedragshouding (6 items); (6) Gevoel van eigenwaarde (6 items). De betrouwbaarheid van de CBSK is op iedere subschaal groter dan .65 en aanvaardbaar. De begripsvaliditeit kan als matig worden beschouwd.

Procedure

Er is contact opgenomen met scholen door de onderzoekers. De hoogbegaafde leerlingen zijn door de leerkrachten van de betrokken scholen gekozen. Deze leerlingen kregen een toestemmingsbrief (voor de ouders) mee naar huis, waarin de inhoud van het onderzoek werd uitgelegd. Leerlingen zonder toestemming werden uitgesloten van deelname. Het doel van het onderzoek werd allereerst aan de leerlingen uitgelegd. Er werd verteld dat dit onderzoek gedaan werd, om de leerbehoeften te meten, zodat het onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen geoptimaliseerd kan worden. Dat het hele onderzoek anoniem was en hun eigen leerkrachten niet konden worden ingelicht over de antwoorden die zij gaven. Dit in verband met eventueel sociaal wenselijke antwoorden van leerlingen. De vragenlijsten starten beiden met een korte introductie en met voorbeeldvragen, zodat de leerling wist hoe ze een Likertschaal moesten invullen en hoe ze de antwoorden op de CBSK moesten aankruisen. Het interview werd met de leerling afgenomen na een korte introductie wat er van de leerling werd verwacht. Daarbij gaven de onderzoekers aan dat het van belang was om zo eerlijk mogelijk te antwoorden over wat hun mening over de open vraag was, zodat er een zo helder mogelijk beeld kon ontstaan over de leerbehoeften. De vragenlijsten werden op de scholen van de leerlingen afgenomen door de onderzoekers. Het onderzoek bestond uit twee aparte sessies van elk ongeveer 25 minuten. Tussen de sessies zat tenminste een dagdeel.

Data analyse

Om verschillen in sociaal welbevinden tussen de groepen 6 en 8 te onderzoeken onder hoogbegaafde leerlingen is er gebruik gemaakt van een non- parametrische toets, de Mann-Whitney test, omdat de categorie 'sociaal welbevinden' scheef verdeeld is. Hierbij is de achtergrondvariabele 'geslacht' meegenomen. Tevens is er onderzocht of er een verschil bestond op het gebied van het sociaal welbevinden bij hoogbegaafde leerlingen die wel of geen plusklas bezochten. Hiervoor is de (achtergrond) vraag 'Zit je soms met een groepje in

een aparte klas?’ uit het interview over de leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen meegenomen. In deze analyse zijn de onafhankelijke variabele ‘groep 6 en 8’, ‘het geslacht’ en ‘het wel of niet bezoeken van een plusklas’ en de afhankelijke variabele ‘sociaal welbevinden’.

Om te analyseren of er onder hoogbegaafde leerlingen een verschil zichtbaar wordt tussen de groepen 6 en 8 op de categorie ‘intrinsieke motivatie’ is een onafhankelijke t-toets uitgevoerd. Hierbij is de achtergrondvariabele ‘geslacht’ meegenomen. De (achtergrond) vraag ‘Zit je soms met een groepje in een aparte klas?’ uit het interview naar de leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen is meegenomen, om te kunnen beantwoorden of er verschil bestaat tussen hoogbegaafde leerlingen die wel of geen plusklas bezoeken. In deze analyse zijn de onafhankelijke variabelen ‘groep 6 en 8’, ‘het geslacht’ en ‘het wel of niet bezoeken van een plusklas’ en de afhankelijke variabele is ‘intrinsieke motivatie’.

Ten slotte is met een enkelvoudige regressie analyse geanalyseerd of er een samenhang bestaat tussen de CBSK en de categorie ‘sociaal welbevinden’ en tussen de CBSK en de categorie ‘intrinsieke motivatie’ van hoogbegaafde leerlingen uit de groepen 6,7 en 8. Eveneens is hierbij voor de categorie ‘sociaal welbevinden’ gebruik gemaakt van een non-parametrische correlatie, omdat deze categorie scheef verdeeld is. Hierbij is ‘de CBSK’ de onafhankelijke variabele en zijn de categorieën ‘sociaal welbevinden’ en ‘intrinsieke motivatie’ de afhankelijke variabelen.

Resultaten

In tabel 1 worden de beschrijvende waarden weergegeven van de afhankelijke variabelen ‘sociaal welbevinden’ en ‘intrinsieke motivatie’ en de onafhankelijke variabele ‘De Competentie Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK). Voor de CBSK wordt zowel het gemiddelde van de gehele schaal weergegeven, als de gemiddelden van de subschalen.

De hypothese die gesteld zijn zullen statistisch worden getoetst. Allereerst wordt er gekeken naar verschillen onder de groepen 6 en 8 op de categorieën ‘sociaal welbevinden’ en ‘intrinsieke motivatie’ en vervolgens zal groep 7 ook meegenomen worden in de analyses wanneer het de hele onderzoeksgroep over hoogbegaafde leerlingen betreft. Ten eerste is er onderzocht of hoogbegaafde leerlingen uit groep 6 (15 leerlingen) en groep 8 (19 leerlingen) van elkaar verschilden op de categorie ‘sociaal welbevinden’. Dit is geanalyseerd door middel van een onafhankelijke t-toets, de Mann-Whitney U test, aangezien de verdeling van de afhankelijke (continue) variabele ‘sociaal welbevinden’ niet normaal verdeeld is.

Tabel 1. Karakteristieken van de onderzoeksvariabelen.

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sociaal welbevinden (gemiddeld)	56	1.43	5.00	3.91	0.68
Sociaal welbevinden (groep 6)	15	2.71	4.57	3.89	0.63
Sociaal welbevinden (groep 7)	22	2.00	5.00	3.80	0.65
Sociaal welbevinden (groep 8)	19	1.43	4.71	4.06	0.77
Intrinsieke motivatie	56	1.50	5.00	3.47	0.86
Intrinsieke motivatie (groep 6)	15	2.25	4.75	3.30	0.94
Intrinsieke motivatie (groep 7)	22	1.50	5.00	3.39	0.80
Intrinsieke motivatie (groep 8)	19	3.71	1.75	3.71	0.85
CBSK (gemiddeld)	56	11.83	23.33	18.87	2.69
CBSK (Schoolvaardigheden)	56	8	24	19.48	3.27
CBSK (Sociale acceptatie)	56	8	24	17.96	4.57
CBSK (Sportieve vaardigheden)	56	9	24	17.43	4.30
CBSK (fysieke verschijning)	56	7	24	19.46	4.53
CBSK (gedragshouding)	56	9	24	18.96	3.10
CBSK (gevoel van eigenwaarde)	56	7	24	19.93	3.51

De onafhankelijke (categorische) variabelen ‘groep 6 en groep 8’ zijn hier met elkaar vergeleken wat betreft de categorie ‘sociaal welbevinden’. De Cronbach’s Alpha voor de gemiddelde categorie ‘sociaal welbevinden’ is .79 en kan als redelijk betrouwbaar worden beschouwd.

Hoogbegaafde leerlingen uit de groepen 6 en 8 verschilden niet significant van elkaar voor de categorie ‘sociaal welbevinden’ ($U = 108$, $z = -1.21$, $p = .23$ $r = .21$), hierbij is sprake van een klein effect gebruik makend van de criteria gesteld door Cohen (1988). Tevens is hier nog gekeken naar de achtergrondvariabele geslacht voor de groepen 6,7 en 8. Hier bestond verder geen significant verschil tussen ($t(54) = 1.23$, $p = .22$, tweezijdig). Als laatste is er gekeken of er verschillen bestonden onder de hoogbegaafde leerlingen uit de groepen 6,7 en 8 betreffende de plusklas. Er bestond geen significant verschil wat betreft het sociaal welbevinden van hoogbegaafde leerlingen die deelnemen aan een plusklas ($U = 293$, $z = -1.15$, $p = .25$). Leerlingen die een plusklas bezochten hadden geen groter gevoel van sociaal welbevinden dan leerlingen die geen plusklas bezochten.

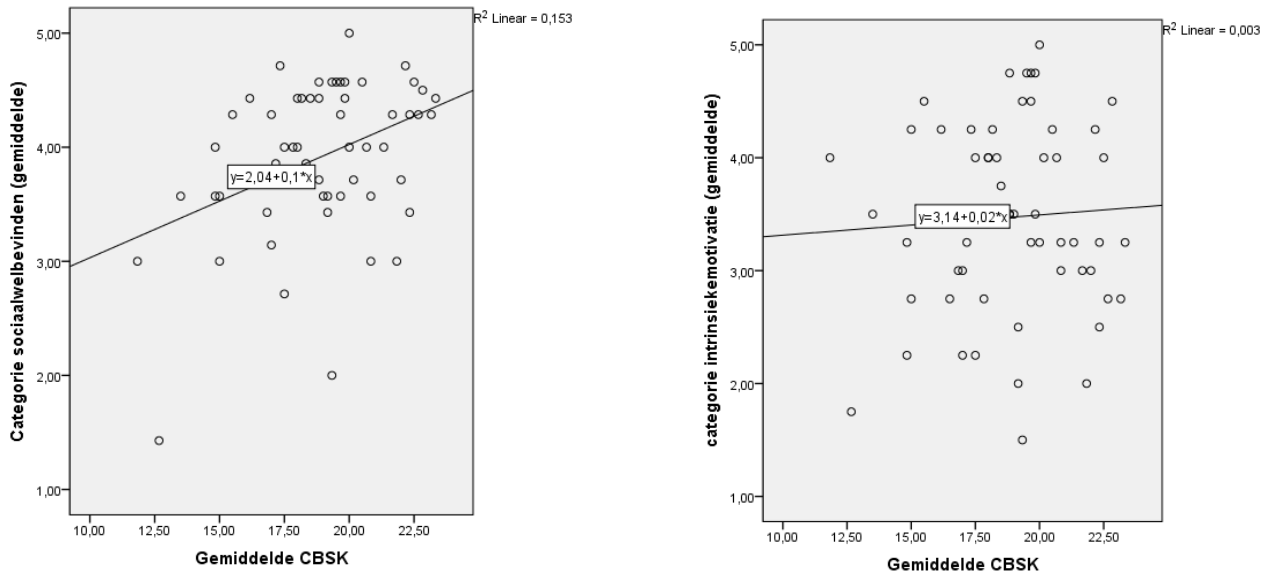
Een onafhankelijke t-toets is uitgevoerd om de scores te vergelijken voor de categorie ‘intrinsieke motivatie’ onder hoogbegaafde leerlingen uit groep 6 en groep 8. De afhankelijke variabele ‘intrinsieke motivatie’ is bekeken door middel van de test voor normaliteit en een histogram en kan worden beschouwd als normaal verdeeld. De onafhankelijke variabelen ‘groep 6 en 8’ zijn hier met elkaar vergeleken wat betreft de categorie ‘intrinsieke motivatie’. De Cronbach’s Alpha voor de categorie ‘intrinsieke motivatie’ is .84 en kan als betrouwbaar worden beschouwd.

De onafhankelijke t-toets was hierbij niet significant ($t(32) = -1.33, p = .19$, tweezijdig). Dit betekent dat er in dit onderzoek geen verschillen bestaan tussen hoogbegaafde leerling van groep 6 en van groep 8 wat betreft de categorie ‘intrinsieke motivatie’. Er is nog gekeken of er verschillen bestonden wat betreft het geslacht. Er zijn geen significante verschillen wat betreft het geslacht ($t(54) = -.36, p = .72$, tweezijdig). Dit betekent dat er geen verschillen bestonden tussen jongens en meisjes wat betreft hun score op de categorie ‘intrinsieke motivatie’ voor de groepen 6,7 en 8. Tevens zijn er geen significante verschillen gevonden wat betreft deelname aan een plusklas en de intrinsieke motivatie ($t(54) = -1.21, p = .23$, tweezijdig). Er kan geen verschil worden aangeduid dat hoogbegaafde leerlingen die een plusklas bezoeken meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan hoogbegaafde leerlingen die geen plusklas bezoeken.

Middels een regressieanalyse is er getoetst of er een relatie bestaat tussen de CBSK en de categorieën ‘sociaal welbevinden’ en ‘intrinsieke motivatie’. Hierbij is de onafhankelijke variabele ‘de CBSK’ en zijn de afhankelijke variabelen; ‘sociaal welbevinden’ en ‘intrinsieke motivatie’. Voor de categorie ‘sociaal welbevinden’ is dit gedaan door middel van de nonparametrische Spearmancorrelatie, in verband met de scheefheid van deze categorie. Er blijkt een significante positieve samenhang te bestaan tussen de CBSK en de categorie ‘sociaal welbevinden’ (zie figuur 1). Dit betekent dat de mate waarin leerlingen uit de groepen 6,7 en 8 zichzelf als competent ervaren, kan voorspellen hoe ze hun sociaal welbevinden beoordelen; naarmate hoogbegaafde leerlingen aangeven zich meer competent te voelen geven zij ook aan een grotere mate van sociaal welbevinden te ervaren. Om te bekijken of alle subschalen van de CBSK een voorspeller zijn post-hoc regressie-analyses gedaan op de subschalen van de CBSK. Hierbij gaven de subschalen ‘sociale acceptatie’, ‘fysieke verschijning’, ‘gedragshouding’ en ‘gevoel van eigenwaarde’ een significant resultaat (zie tabel 3).

Om de samenhang te onderzoeken tussen de CBSK en de categorie ‘intrinsieke motivatie’ is er een regressieanalyse toegepast, aangezien deze categorie normaal verdeeld is.

Er bestaat geen samenhang tussen de CBSK en de categorie ‘intrinsieke motivatie’ (zie figuur 1 en tabel 2). Dit betekent dat de CBSK geen voorspeller is voor de categorie ‘intrinsieke motivatie’.



Figuur 1. Scatterplot van de uitkomsten van de regressieanalyse van de CBSK als voorspeller voor de categorieën ‘Sociaal Welbevinden’ en ‘Intrinsieke Motivatie’.

Tabel 2. Uitkomsten correlatie en regressieanalyse van de CBSK als voorspeller voor de categorieën ‘Sociaal Welbevinden’ en ‘Intrinsieke Motivatie’.

	<i>N</i>	<i>r</i>	β	<i>p</i>
Sociaal welbevinden	56	.32		.02 *
Intrinsieke motivatie	56		.06	.68

**P* < .05

Tabel 3. Resultaten van de subschalen van de CBSK als voorspeller voor de categorie ‘Sociaal Welbevinden’.

Sociaal Welbevinden	<i>B</i>	β	<i>p</i>
CBSK (Schoolvaardigheden)	.02	.00	.98
CBSK (Sociale acceptatie)	2.57	.38	.004 *
CBSK (Sportieve vaardigheden)	-.57	-.09	.51
CBSK (fysieke verschijning)	2.74	.41	.002 *
CBSK (gedragshouding)	1.92	.42	.001 *
CBSK (gevoel van eigenwaarde)	2.60	.51	.001 *

**P* < .05

Discussie

In dit onderzoek stonden de leervoorwaarden ‘sociaal welbevinden’ en ‘intrinsieke motivatie’ voor leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen centraal. Het doel van dit onderzoek was het in kaart brengen van het sociaal welbevinden en de intrinsieke motivatie van hoogbegaafde leerlingen uit de bovenbouw van het primaire onderwijs, gezien vanuit het perspectief van deze leerlingen. Het onderzoek spitste zich toe op de vragen of er verschillen bestonden op het gebied van het sociaal welbevinden en de intrinsieke motivatie tussen jongere en oudere leerlingen in het primair onderwijs en of het bezoeken van een plusklas effect had op het sociaal welbevinden en de intrinsieke motivatie. Ook werd er getoetst of er een samenhang bestond tussen de categorieën ‘sociaal welbevinden’ en ‘intrinsieke motivatie’ en de ‘Competentie Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK)’.

In dit onderzoek konden er geen significante resultaten worden weergegeven wat betreft de verschillen tussen de groepen 6 en 8 op de categorie ‘sociaal welbevinden’. Dit in tegenstelling tot de eerder gestelde hypothese dat hoogbegaafde leerlingen die in groep 8 zitten een meer negatieve ontwikkeling doormaken op het gebied van sociaal welbevinden dan hoogbegaafde leerlingen uit groep 6 (Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007). Er kan daarom op basis van dit onderzoek niet gezegd worden dat hoogbegaafde leerlingen een andere ontwikkeling doormaken naarmate ze ouder worden wat betreft hun sociaal welbevinden. Door het bezoeken van een plusklas ervaren hoogbegaafde leerlingen in dit onderzoek niet meer sociaal welbevinden dan leerlingen die geen plusklas bezoeken. Dit werd wel verwacht, aangezien hoogbegaafde leerlingen met ontwikkelingsgelijken in een groep zaten (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004; Veltkamp, De Vrije & De With, 2011).

Op de categorie ‘intrinsieke motivatie’ bestonden er in dit onderzoek geen verschillen tussen de groep 6 en 8. De hypothese dat leerlingen een positieve ontwikkeling doormaken wat betreft hun intrinsieke motivatie (Gottfried & Gottfried, 1996; Delcourt, Cornell & Goldberg, 2007) kan hierbij dus niet worden bevestigd. Ook wat betreft het bezoeken van een plusklas treedt er in dit onderzoek geen significantie op. In tegenstelling wat werd verwacht, aangezien deze leerlingen cognitieve uitdaging krijgen en er verwacht werd dat ook de motivatie zou stijgen (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004; Philips & Lindsay, 2006; Veltkamp, De Vrije & De With, 2011). Verwacht wordt dat er meerdere factoren een rol spelen omtrent de motivatie, zoals beschreven in het onderzoek van (Philips & Lindsay, 2006). Dit is een mogelijke verklaring, vervolgonderzoek zou verder uit kunnen wijzen of er

inderdaad meerdere factoren een rol spelen wat betreft de motivatie. Dat motivatie een zeer belangrijke rol speelt bij het leren staat vast. In vrijwel alle modellen voor hoogbegaafdheid komt motivatie terug (Renzulli, 2010, Mönks & Mason, 2000; Gagné, 1995, Ziegler en Heller, 2001). Eveneens komt motivatie zowel extrinsiek als intrinsiek terug bij vijf van de zes leerling-profielen van Betts & Neihart (1988).

Wat betreft de samenhang tussen de Competentie Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK) en de categorie 'intrinsieke motivatie' werd er in de hypothese gesteld dat er geen relatie werd verwacht. Dit werd bevestigd, er bestaat geen samenhang tussen de CBSK en de categorie 'intrinsieke motivatie'. Geheel in lijn met de verwachting kan er gezegd worden dat de intrinsieke motivatie minder betrekking heeft op de competentiebeleving. De intrinsieke motivatie ligt meer in de lijn van de zelf-determinatie theorie, waar de drie psychologische basisbehoefte; relatie, autonomie en competentie aan ten grondslag liggen (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). Als laatste kan de hypothese of er samenhang bestaat tussen de CBSK en de categorie 'sociaal welbevinden' worden geverifieerd. Er bestaat een significante samenhang tussen de CBSK en de categorie 'sociaal welbevinden'. Het sociaal welbevinden bestaat uit meerdere componenten waar zelfconcept er één van is, waardoor de samenhang gezien kan worden als een logisch gevolg. Dit staat beschreven in het onderzoek van Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven (2004) waar Gagné de persoonlijkheidsfactoren autonomie, zelfvertrouwen en zelfwaardering noemt als voorbeelden voor intrapersonlijke eigenschappen die mede bepalen of begaafdheid zich kan uiten.

In dit onderzoek hebben we ook te maken met een aantal beperkingen, die van belang zijn om te vermelden. Ten eerste is het aantal participanten vrij laag, waardoor de power laag is en de resultaten voorzichtig geïnterpreteerd dienen te worden. Een verklaring voor de grootte van deze groep is dat er maar ongeveer 2% van de bevolking hoogbegaafd is en het daardoor lastiger is om een grote groep participanten te vinden. Als tweede beperking dient opgemerkt te worden dat er weinig items zitten in de categorieën 'intrinsieke motivatie' en 'sociaal welbevinden', bij een vervolgstudie zou deze vragenlijst uitgebreid moeten worden. Een verklaring voor de weinige items in deze vragenlijst is, dat er nog vijf andere categorieën in opgenomen waren. Al deze andere categorieën in de vragenlijst waren ook van belang, omdat alle categorieën gebaseerd zijn op de zes profielen van Betts & Neihart (1988). Deze dienen terug te komen in de vragenlijst om te herleiden welke type kinderen overeenkomen met de profielen die zijn opgesteld. Ten derde is de vragenlijst ingevuld door de leerlingen zelf, wat kan oproepen hoe betrouwbaar de resultaten geïnterpreteerd kunnen worden. Aan de

ene kant kan het zijn dat er hierdoor een bias in zit, omdat de leerlingen een sociaal wenselijk antwoord kunnen geven of dat ze zichzelf veel positiever of negatiever inschatten dan in werkelijkheid het geval is. Aan de andere kant is dit juist wat het onderzoek voor ogen had, om het sociaal welbevinden en de intrinsieke motivatie te bezien vanuit het perspectief van de leerling.

Hiermee kan er worden geconcludeerd dat er in dit onderzoek in tegenstelling tot de literatuur geen verschillen werden gevonden tussen de groepen 6 en 8 wat betreft de categorieën 'Sociaal welbevinden' en 'Intrinsieke Motivatie'. Vervolgens kan er worden geconcludeerd dat er een samenhang bestaat tussen de CBSK en de categorie 'Sociaal Welbevinden', maar dat er geen samenhang bestaat tussen de CBSK en de categorie 'Intrinsieke Motivatie'.

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het sociaal welbevinden en de motivatie in relatie met de leerkracht. Welke rol speelt de leerkracht in de interactie met een hoogbegaafde leerling? Wat doet dit met het sociaal welbevinden en de motivatie van deze leerlingen? In hoeverre presteren de hoogbegaafde leerlingen beter wanneer er een leerkracht is die deze leervoorwaarden kan scheppen in de klas voor deze leerlingen? Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om deze doelgroep op een adequate wijze te kunnen bedienen en te begeleiden? Wanneer wordt het onderwijs motivatieverhogend voor hoogbegaafde leerlingen en gaan er minder hoogbegaafde leerlingen onderpresteren? Kan het onderwijs motiverend werken voor hen als ze bijvoorbeeld als medeonderzoekers worden ingezet (Van Bommel & Rijnbeek, 2011). Onderzocht zou kunnen worden of een onderzoekende houding en het volgen van een empirische cyclus (Van Keulen & Sol, 2012) meer tegemoet komt aan de leerbehoeften van de hoogbegaafde leerling en deze manier van leren meer motivatie oplevert voor hoogbegaafde leerlingen is in het primair onderwijs.

Literatuurlijst

- Bain, S.K., & Bell, S.M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178. doi: 10.1177/001698620404800302
- Betts, G.T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 238-253. doi: 10.1177/001698628803200202
- Clinkenbeard, P.R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the schools*, 49, 622-630. doi: 10.1002/pits

- Delcourt, M.A.B., Cornell, D.G., & Goldberg, M.D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 359-381. doi: 10.1177/0016986207306320
- Dittrich, E. (2014). Underachievement leading to downgrading at the highest level of secondary education in the Netherlands: a longitudinal case study. *Roeper review*, 36, 104-113. doi: 10.1080/02783193.2014.884201
- Driscoll, M.P. (2005). Gagné 's theory of instruction. *Psychology of learning and instruction* (pp. 341-372). Boston: Allyn & Bacon.
- Fornia, G.L., & Wiggins Frame, M. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9, 384-390.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *Psychology and Behavioral science* 18, 103-11.
- Gottfried, A.E., & Gottfried, A.W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179-183. doi: 10.1177/001698629604000402
- Heller, K. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology science*, 46, 302-323.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first two years of secondary school in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 1-21. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x
- Hoogeveen, L., Van Hell, J., Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004) Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. *Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*.
- Hoogeveen, L. (2008). *Social emotional consequences of accelerating gifted students* (Doctoral dissertation, Radboud Universiteit Nijmegen). Gevonden op: <http://www.ru.nl/its/cbo/onderzoek-0/vm-onderzoek/rapporten/>
- Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen (IHBV). Gevonden op: <http://ihbv.nl/de-16-klopt-niet/>
- Jurgens, K. (2008). Hoogbegaafd, wat betekent dat? *Hoofdlijnen van het negende wereldcongres van de World Council for gifted and talented children*. Gevonden op: <http://members.home.nl/webcounselor/wlpages/HBWBDstart.htm>
- Kieboom, T.(2001). Syllabus. *Hoogbegaafdheid een gave of vergiftigd geschenk*.
- Koenderink, T., (2011). De zeven uitdagingen. De zeven uitdagingen in het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen. Een praktisch handboek voor leerkrachten in het bo en vo.

- Novilo BV, Venlo.
- Majid, R.A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedial social and behavioral sciences*, 7, 63-69. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.10.010
- Malherbe, S. (2005). Wat willen leerlingen die meer willen en kunnen? *Onderzoek naar wensen en behoeften van 'hoog' begaafde leerlingen in de onderbouw en naar de organisatie van begaafdenonderwijs op verschillende scholen*. Stichting Leerplan Ontwikkeling
- Mönks, F.J., & Mason, E.J. (2000). Developmental psychology and giftedness: theories and research. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent* (pp.587-594). Gevonden op <http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=xwltY5f35ZMC&oi=fnd&pg=PA141&dq=developmental+psychology+and+giftedness&ots=kzGcHchFDu&sig=8ANTj-fh45ZJk58PGwsdfuTrbVs#v=onepage&q=developmental%20psychology%20and%20giftedness&f=false>
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Van Hell, J. & Verhoeven, L. (2007). Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. *Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (2013). Modellen voor zelfregulerend werken aan onderwijsprojecten en thema's door cognitief hoogbegaafde leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Nijmegen:Radboud Universiteit, ITS / Open Universiteit Nederland, CELSTEC. Gevonden op <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/5021/1/20130508%20Modellen%20zelfregulerend%20cognitief%20 hoog begaafden.pdf> .
- Neihart, M. (1998). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper review*, 22, 10-17.
- Nelson, K.C. (1989). Dabrowski's theory of positive disintegration. *Advanced Development Journal*, 1, 1-14.
- Olszewski- Kubilius, P., Lee, S.Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58, 199-216. doi: 10.1177/0016986214526430
- Persson, R.P. (2014). The needs of the highly able and the needs of society: a multidisciplinary analysis of talent differentiation and its significance to gifted education and issues of societal inequality. *Roeper review* 36, 43-59. doi:

10.1080/02783193.2013.856830

- Peterson, J.S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280-282. doi: 10.1177/0016986209346946
- Philips, N. & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17, 57-73.
- Piechowski, M.M.(1997). Emotional giftedness: the measure of intrapersonal intelligence, in: Colangelo, N., & Davis, G.A. *Handbook of gifted education* (Allyn and Bacon), 366-381.
- Piechowski, M.M. (2014). Rethinking Dabrowski's theory: I. the case against primary Integration. *Roeper review* 36, 11-17. doi: 10.1080/02783193.2013.856829
- Renzulli, J. S., & Reis, S.M. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths & interests. 1-24.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55, 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper review*, 34, 63-72. doi: 10.1080/02783193.2012.627555
- Siegle, D., McCoach, B.D., Shea, K. (2014). Applying the achievement orientation model to the job satisfaction of teachers of the gifted. *Roeper review*, 36, 210-220. doi: 10.1080/02783193.2014.945219
- Steenbergen-Penterman, N., Koopmans-Van Noorel, A., Smolenaers, L., & Houkema, D. (2012). Kansen voor talent. *Proces en resultaten van 28 excellentieprojecten in beeld*. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Gevonden op: <http://www.slo.nl/downloads/2012/kansen-voor-talent.pdf/>
- Sternberg, R.J. (1998). Principles of teaching for successful intelligence. *Educational Psychologist*, 33, 65-72. doi: 10.1080/00461520.1998.9653291
- Te Boekhorst-Reuver, J., Thijs, A., & Roelofs, E. (2010). Verrijkingsonderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen: wat en hoe. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Gevonden op: <http://www.slo.nl/zoeken/?cx=001777092551394456202%3A1bwcvrrq1eu&cof=FORID%3A10&ie=UTF->

- 8&q=verrijkingsonderwijs+voor+hoogbegaafde+leerlingen&sa=Zoeken&siteurl=www.slo.nl%2F&ref=&ss=7800j1405764j49
- Terman, L.M. (1926). Genetic studies of genius. Mental and physical traits of thousand gifted children. (California, Stanford University) Gevonden op:
<https://archive.org/details/geneticstudiesof009044mbp>
- Vallerand, R.J., Gagné, F., Senécal, C., & Pelletier, L.G. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 172-175. doi: 10.1177/001698629403800403
- Van Batenburg-eddes, T., Jolles, J. (2013). Een grootschalig onderzoek naar brugklassers en onderpresteren. *Ik voel me niet zo lekker. 12-18 Opinie en debat*, 8-10.
- Van Bommel, D., & Rijnbeek, F. (2011). Leerlingen als medeonderzoekers. *Een motiverende werkwijze voor hoogbegaafde leerlingen. Nieuw meesterschap Praktijkgericht onderzoek in Onderwijs en Opvoeding jaargang 1*, 1-48.
- Van Gerven, E. (2004). De noodzaak tot aanpassingen in het leerstofaanbod voor hoogbegaafde leerlingen. Gevonden op:
<http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/6153.pdf> pagina 85-98
- Van Keulen, .H, & Sol, Y. (2012) *Talent ontwikkelen met wetenschap en techniek*. Gevonden op:
<http://www.uu.nl/SiteCollectionDocuments/Diensten/WKUU/boeken/Hanno%20van%20Keulen%20en%20Yvette%20Sol%20-%20Talent%20ontwikkelen%20met%20wetenschap%20en%20techniek%5B1%5D.pdf>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: Over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58
- Veltkamp, C., De Vrije, G., De With, T. (2011). Evaluatie plusklassen. *Eindrapportage R&D-project*. Gevonden op: <http://www.onderwijsinontwikkeling.nl/wp-content/uploads/2013/07/Evaluatie-plusklassen.pdf>
- Vialle, W., Heaven, P.C.L., Ciarrochi, J.(2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational research and evaluation*, 13, 569-586
- Webb, J.T. (1994). Nurturing social-emotional development of gifted children. *Gifted Education Digests*
- Wubs, J. (2013). Pedagogisch klimaat in het hbo? Een verkenning. 48-65. Gevonden op <http://hh.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:31398/DS1/>

Appendix: Items van de categorieën ‘sociaal welbevinden’ en ‘intrinsieke motivatie’ uit de vragenlijst naar de leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen

De items die vallen onder Intrinsieke Motivatie en Sociaal Welbevinden

Item Intrinsieke Motivatie

1. Ik vind schoolwerk leuk
2. Ik heb veel plezier in schoolwerk
3. Ik vind schoolwerk saai
4. Ik vind schoolwerk interessant

Item Sociaal Welbevinden

1. Ik ga graag naar school
2. Ik verveel mij op school
3. Ik vind de lessen op school leuk
4. Ik kan goed opschieten met de juffen en meesters op school
5. Ik heb het gevoel dat mijn juf of meester mij begrijpt
6. Ik kan op school zijn wie ik ben
7. Andere leerlingen begrijpen mij niet