

# Hoe ben jij autonoom gemotiveerd?

De ervaringen van hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie in de reguliere klas – en plusklas.

Naam: Gerda Fennema

Studentnummer: S5189594

Masterthesis PAMA5166

Masteropleiding Orthopedagogiek

Faculteit GMW, Rijksuniversiteit Groningen

Eerste beoordelaars: dr. R. van der Ploeg & B. Blom, MSc

Tweede beoordelaar: dr. E. Kamphorst

Datum: 18 Januari 2024

Aantal woorden: 10661 (inclusief tabellen)

## **Abstract**

Stimulating autonomy in highly gifted students is essential for fostering motivation in learning and development. However, highly gifted students seem to face motivation problems in regular classes. Teachers must align with and meet their educational and support needs to ensure the optimal development of highly gifted students, stimulating their motivation. Nevertheless, teachers seem to struggle to accommodate these needs adequately. As a result, schools establish enrichment classes (plusklassen) to meet the educational needs of highly gifted students. The question arises as to whether this adequately addresses the need for autonomy and intrinsic motivation in highly gifted students.

This study aimed to gain insight into the extent to which the experiences of highly gifted students differ in terms of perceived autonomy and intrinsic motivation when in regular classes compared to enrichment classes. Furthermore, the objective was to understand the experiences of both teachers and highly gifted students in stimulation of and being stimulated in autonomy and intrinsic motivation respectively. This study reveals that highly gifted students in enrichment classes do not appear to feel more autonomous than those in regular classes, although highly gifted students seem to have a greater need for autonomy in regular classes.

Furthermore, highly gifted students in enrichment classes appear to be more intrinsically motivated for school than those in regular classes. The observed differences seem to be related to an insufficient response to the need for autonomy, challenge, and guidance with regards to the learning process when performing challenging tasks. Within the context of enrichment classes, teachers do seem to be better able to meet the educational needs of (highly) gifted students.

## **Samenvatting**

Het stimuleren van autonomie bij hoogbegaafde leerlingen is essentieel om gemotiveerd tot leren en ontwikkeling te komen. Het blijkt echter dat hoogbegaafde leerlingen in reguliere klassen motivatieproblemen ervaren. Voor een optimale ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen is het nodig dat leerkrachten afstemmen op en tegemoet komen aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen, zodat de motivatie van hoogbegaafde leerlingen wordt gestimuleerd. Leerkrachten blijken echter onvoldoende af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoefte van hoogbegaafde leerlingen. Scholen vormen daarom plusklassen om tegemoet te kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen. Het is de vraag in hoeverre dit toereikend is voor de behoefte aan autonomie en intrinsieke motivatie van hoogbegaafde leerlingen.

Huidig onderzoek had als doel inzicht te krijgen in hoeverre de ervaringen van hoogbegaafde leerlingen over de ervaren mate van autonoom en intrinsieke motivatie tussen reguliere klas en plusklas verschillen. Ook was het doel om inzicht te krijgen in de ervaringen van leerkrachten en hoogbegaafde leerlingen in het stimuleren van en gestimuleerd worden in autonomie en intrinsieke motivatie. Huidig onderzoek laat zien dat hoogbegaafde leerlingen in de plusklas zich niet meer autonoom lijken te voelen dan hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas. Wel laat huidig onderzoek zien dat hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas meer behoefte aan autonomie lijken te hebben. Verder laat huidig onderzoek zien dat hoogbegaafde leerlingen in de plusklas intrinsiek gemotiveerder voor school lijken dan hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas. Ervaren verschillen lijken verband te houden met het (nog) onvoldoende tegemoetkomen aan de behoefte aan autonomie, de behoefte aan uitdaging en de begeleiding van het leerproces bij uitdagende taken. Binnen de context van de plusklas lijken leerkrachten meer tegemoetkomen te kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.

## Inhoudsopgave

Abstract .....	1
Samenvatting .....	2
Inhoudsopgave .....	3
1. Inleiding .....	5
2. Theoretisch kader .....	8
Hoogbegaafdheid .....	8
Autonomie .....	8
Motivatie .....	9
Invloed van leeromgeving op autonomie en motivatie .....	10
Invloed van leerkrachtverwachtingen en -overtuigingen op autonomie en motivatie .....	11
Plusklassen .....	11
3. Methode .....	12
Design .....	12
Populatie en steekproef .....	13
Onderzoeksprocedure .....	14
Onderzoeksinstrumenten .....	15
Analyse .....	17
4. Resultaten .....	18
4.1. Ervaren mate van autonomie en intrinsieke motivatie .....	19
Leerlingen .....	19
Leerkrachten .....	21
4.2. Ervaringen in stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie .....	22
Leerlingen .....	22
Leerkrachten .....	24
Overtuigingen en -verwachtingen .....	25
5. Conclusie .....	27
6. Discussie .....	28
7. Beperkingen en aanbevelingen .....	29
Literatuurlijst .....	31
Bijlage 1. Interviewleidraad leerlingen .....	43
Bijlage 2. Interviewleidraad leerkrachten .....	47
Bijlage 3. Codeboom .....	50
Bijlage 4. Informatiebrief scholen .....	0

Bijlage 5. Informatiebrief ouders..... 2

## 1. Inleiding

Er is momenteel veel aandacht voor het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen in Nederland. Reguliere basisscholen hebben te maken met begaafde en hoogbegaafde leerlingen. Het blijkt dat verschillende hoogbegaafde leerlingen geen goed onderwijsaanbod hebben gekregen waardoor ze langdurig thuis zitten of hebben gezeten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Hoewel scholen verantwoordelijk zijn voor het afstemmen van onderwijs op kwaliteiten van hoogbegaafde leerlingen, zijn niet alle leerkrachten in staat onderwijs te bieden dat past bij de behoefte van hoogbegaafde leerlingen (SLO, 2018). Ook blijken scholen niet in staat de interesse van gemotiveerde en hoogbegaafde leerlingen te benutten (Jolles et al., 2006). Om een passend onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen te kunnen geven, is expliciete kennis nodig over de kenmerken van hoogbegaafde leerlingen en hun onderwijsbehoeften (Davis, Rimm, Siegle, 2014).

Hoewel er geen eenduidige definitie bestaat over hoogbegaafdheid, is men het eens dat hoogbegaafden een bovengemiddelde intelligentie hebben en snel op een hoog niveau van cognitieve prestaties kunnen komen (Dai et al., 2011). Daarnaast hebben hoogbegaafde leerlingen een diepgaande motivatie en tonen ze doorzettingsvermogen (Reis & Renzulli, 2010). Bovendien hebben hoogbegaafde leerlingen een grote behoefte aan autonomie. Ze nemen graag initiatief, willen zelf problemen ontdekken en eigen oplossingen zoeken (Wijnekus & Pluymakers, 2016). Autonomie is een voorwaarde voor hoogbegaafde leerlingen om gemotiveerd tot leren te komen en de ontwikkeling te stimuleren (Betts & Neihart, 1988). Echter, ondanks de cognitieve vaardigheden, komen hoogbegaafde leerlingen niet altijd tot hoge prestaties en een succesvolle ontwikkeling (Siegle & McCoach, 2018; Worrell et al., 2019). Ook voor hoogbegaafde leerlingen is het belangrijk dat ze kunnen leren op school en dat leerkrachten weten hoe ze de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen kunnen ondersteunen (Bakx et al., 2019). Het blijkt echter dat leerkrachten nog onvoldoende aansluiten bij de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Hoogbegaafde leerlingen volgen nog vaak het reguliere lesaanbod omdat leerkrachten controle willen houden en zijn bang leerstof uit het regulier curriculum te schrappen. Het gevolg is dat hoogbegaafde leerlingen onvoldoende gedifferentieerde instructie krijgen passend bij hun onderwijsbehoeften (De Boer et al., 2013). Daarnaast blijken overtuigingen en verwachtingen van leerkrachten een belangrijke rol te spelen in het al dan niet afstemmen op de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen (Hornstra et al., 2015). Zo wordt verwacht dat hoogbegaafde leerlingen alles meteen begrijpen, met minimale aandacht van de leerkracht zelfstandig kunnen leren en hoog scoren op toetsen (Bakx, 2016). Hierdoor bieden leerkrachten

hoogbegaafde leerlingen minder hulp en begeleiding wat vervolgens de motivatie en prestaties van hoogbegaafde leerlingen negatief beïnvloedt (De Boer, Minnaert, & Kamphof, 2013).

Motivatie is een belangrijke voorwaarde om te leren. Het zorgt ervoor dat hoogbegaafde leerlingen hun vaardigheden kunnen omzetten in prestaties. Het vormgeven van de leeromgeving beïnvloedt de motivatie van hoogbegaafde leerlingen. Het is noodzakelijk dat leerkrachten binnen de leeromgeving differentiëren en het onderwijsaanbod afstemmen op de specifieke kenmerken van hoogbegaafde leerlingen (Gagné, 2011). Differentiatie betekent bewust verschil in instructie, leerstof of verwerking van leerstof aanbrengen, met als doel hoogbegaafde leerlingen gemotiveerd tot leren en ontwikkeling te brengen (Brigandi et al., 2019). Door leerstof te compacten ontstaat ruimte voor het bieden van uitdagende en complexe opdrachten. Immers, uitdagende en complexe opdrachten sluiten aan bij het zelf willen ontdekken van problemen en het zoeken naar eigen oplossingen. Hierdoor wordt tegemoetgekomen aan de behoefte aan autonomie en wordt de motivatie gestimuleerd (Renzulli & Reis, 2018). Het bieden en ruimte geven aan ideeën van hoogbegaafde leerlingen stimuleert de sterke behoefte aan autonomie. Ook wordt de autonomie van leerlingen gestimuleerd wanneer ze meesturen in het eigen leerproces en het nut van taken wordt uitgelegd (Stroet, Opendakker, & Minnaert, 2013).

Voor leerkrachten is het een uitdaging de leeromgeving zo in te richten, dat hoogbegaafde leerlingen in reguliere klassen uitgedaagd worden en gemotiveerd zijn voor leren. In reguliere klassen moeten leerkrachten tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van een heterogene groep leerlingen die sterk uit elkaar liggen (Van Rossen et al., 2021). In de afgelopen jaren is er dan ook steeds meer aandacht gekomen voor het vormen van plusklassen binnen of buiten de reguliere school. Plusklassen zijn klassen waar hoogbegaafde leerlingen met hetzelfde vaardigheidsniveau bij elkaar worden geplaatst en een deel van de week doorbrengen met andere hoogbegaafde leerlingen (Hornstra et al., 2022). In deze klassen is er vaak een ander lesaanbod met activiteiten die aanzetten tot dieper leren. Dit stimuleert het ontwikkelen van denkprocessen en denkvaardigheden (Kim, 2016). Bovendien heeft het samenwerken met andere (hoog)begaafde leerlingen in plusgroepen een positieve invloed op het leren en het plezier in leren (Davis, Rimm & Siegle, 2013). Het deelnemen aan plusklassen lijkt een positief effect te hebben op de motivatie en prestaties van hoogbegaafde leerlingen (Kim, 2016).

Uit bovenstaande blijkt dat het stimuleren van autonomie bij hoogbegaafde leerlingen essentieel is om gemotiveerd tot leren en ontwikkeling te komen. Met dit onderzoek willen we meer te weten komen over hoe autonoom en intrinsiek gemotiveerd hoogbegaafde leerlingen in

de reguliere klas en in de plusklas zijn. Daarnaast willen we meer te weten komen over de ervaringen van leerkrachten en hoogbegaafde leerlingen in het stimuleren en gestimuleerd worden van autonomie en intrinsieke motivatie. Ook willen we onderzoeken of er verschillen zijn tussen leerkrachten en hoogbegaafde leerlingen in plusklassen en reguliere klassen. Zo kunnen ervaringen en verschillen in ervaringen inzicht geven in en richting geven aan het ontwikkelen van interventies op het gebied van het stimuleren van de autonomie en motivatie van hoogbegaafde leerlingen. Hierdoor kunnen hoogbegaafde leerlingen een meer passend aanbod krijgen, kunnen ze hun talenten omzetten in prestaties en kan uitval in het onderwijs worden tegengegaan. Geprobeerd wordt om in dit onderzoek de volgende hoofdvraag en deelvragen te beantwoorden:

‘In hoeverre verschilt de ervaren autonomie en motivatie tussen (hoog)begaafde leerlingen van reguliere klassen en plusklassen in het Primair Onderwijs?’

Deelvraag 1: ‘In hoeverre verschillen de ervaringen tussen (hoog) begaafde leerlingen en leerkrachten in ervaren mate van autonomie en intrinsieke motivatie?’

Deelvraag 2: ‘In hoeverre verschillen de ervaringen tussen (hoog)begaafde leerlingen en leerkrachten in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie tussen reguliere- en plusklassen in het PO?’

### *Leeswijzer*

De thesis kent de volgende opbouw: in het theoretisch kader wordt ingegaan op de kenmerken van hoogbegaafden, autonomie, motivatie, de invloed van de leeromgeving, de invloed van overtuigingen en verwachtingen van leerkrachten en het ontstaan en het doel van plusklassen. Hoofdstuk 3 beschrijft de methode van het onderzoek. Er is beschreven welke participanten hebben deelgenomen, hoe het onderzoek is uitgevoerd en hoe de data is geanalyseerd. Hoofdstuk 4 beschrijft een uitwerking van de resultaten. Hoofdstuk 5 beschrijft de discussie en wordt in de conclusie antwoord gegeven op de hoofdvraag. Tenslotte worden zowel de beperkingen van dit onderzoek als de aanbevelingen voor vervolgonderzoek beschreven in hoofdstuk 6.



## **2. Theoretisch kader**

### **Hoogbegaafdheid**

Begaafdheid is een complex begrip. In onderzoek en praktijk blijkt er veel variatie in de definitie van hoogbegaafdheid (Bakx, 2019). Vaak wordt een score op een intelligentietest gebruikt als norm, waarbij er bij een score van 130 of hoger gesproken wordt van hoogbegaafdheid. Onderzoekers stellen echter dat hoogbegaafdheid niet alleen bepaald wordt door de score op een intelligentietest maar verder gaat dan de cognitieve intelligentie (Doolaard & Oudbier, 2010). Volgens Renzulli (1986) is hoogbegaafdheid een interactie tussen hoge intelligentie, creativiteit en motivatie, ook wel het 'drie ringen model' genoemd. Aan dit model zijn de omgevingsfactoren gezin, school en ontwikkelingsgelijken toegevoegd (Mönks en Ypenburg, 1995). Ook Hogeveen et al. (2004) stellen dat er geen eenduidige definitie van hoogbegaafdheid is. Hoogbegaafdheid moet gezien worden als een dynamisch proces wat tot ontwikkeling gebracht moet worden, waarbij meerdere factoren van invloed zijn (Subotnik, 2011). Het Delphi-model definieert hoogbegaafdheid als iemand die snel en slim denkt, autonoom, nieuwsgierig en gedreven is. Iemand die sensitief en intens leeft en plezier heeft in creëren (Rommelse & Slaats-Willemsse, 2020). Hoogbegaafde leerlingen verschillen op bepaalde cognitieve aspecten van niet hoogbegaafde leerlingen. Zo blijkt sprake van een sterk geheugen en snel verwerken van informatie. Bovendien kunnen ze kritisch denken en verschillen persoonlijke kenmerken zoals motivatie en interesses van niet begaafde leerlingen (Barbier, 2023).

### **Autonomie**

Hoogbegaafde leerlingen hebben veel behoefte aan autonomie. Autonomie kan omschreven worden als het zelf en vrijwillig kiezen van activiteiten die in overeenstemming zijn met eigen gevoelens en behoeften (Ryan & Deci, 2000). Onderzoek heeft aangetoond dat wanneer leerlingen keuze hebben uit leertaken, zij taken kiezen die binnen hun cognitieve mogelijkheden liggen, waarbij ze verder kunnen ontwikkelen (Danner & Linky, 1981). Het hebben van keuze leidt tot grotere interesse, stimuleert een diepere cognitieve verwerking van leerstof en leidt tot beter onthouden van informatie (Ryan en Deci, 2000). Er wordt onderscheid gemaakt tussen 'optiekeuzes' en 'actiekeuzes'. Optiekeuzes zijn keuzes uit een aantal vooraf bepaalde opties. Actiekeuzes zijn daarentegen keuzes waarbij een leerling keuze heeft al dan niet mee te doen aan een bepaalde activiteit, zoals bijvoorbeeld het volgen van een instructie. (Verbeeck, 2010). Onderzoek laat zien dat vooral actiekeuzes motiverend werken voor

leerlingen en een positief effect heeft op de mate waarin autonomie wordt ervaren, mits de keuzes gegeven worden binnen een omgeving waar autonomie wordt ondersteund (Reeve et al., 2003). Ook blijkt uit onderzoek dat het hebben van persoonlijke keuze de intrinsieke motivatie van leerlingen verhoogt. Een gebrek aan keuzes heeft daarentegen negatieve gevolgen voor de intrinsieke motivatie en het uitvoeren van taken (Verbeek, 2010). Hoewel alle leerlingen behoefte aan autonomie hebben, blijkt deze behoefte groter bij hoogbegaafde leerlingen, omdat ze graag initiatief nemen en zelfstandig werken (Van Gerven, 2009).

## **Motivatie**

Er bestaat een sterk verband tussen autonomie en intrinsieke motivatie (Zuckerman et al., 1978). Motivatie is een intern proces wat ervoor zorgt dat iemand aangezet wordt om in actie te komen (Minnaert & Odenthal, 2018). Motivatie blijkt een belangrijke voorwaarde om te leren en van groot belang voor het ontwikkelen van talent en het komen tot prestaties bij hoogbegaafde leerlingen (Van Gerven, 2009). Volgens de zelfdeterminatietheorie (ZDT) hebben alle kinderen een aangeboren behoefte om te leren. Het uitgangspunt is dat alle kinderen drie psychologische basisbehoeften hebben, namelijk behoefte aan autonomie, competentie en betrokkenheid. Wanneer deze drie basisbehoeften worden vervuld, zullen kinderen gemotiveerd zijn en kunnen ze zich steeds verder ontwikkelen (Ryan & Deci, 2000). Binnen de ZDT wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie gaat om vrijwillig *willen* leren vanwege oprechte interesse voor een taak of omdat een taak belangrijk is. De behoefte om te leren komt van binnenuit, er is sprake van zelfsturing en er wordt psychologische vrijheid ervaren (Verbeek, 2010). Wanneer leerlingen doen wat ze willen doen en het gevoel hebben zelf invloed te hebben op hun gedrag, zijn ze meer betrokken, leren ze diepgaander en is er sprake van autonome motivatie (Vansteenkiste et al., 2007). Extrinsieke motivatie gaat om *moeten* leren vanwege het ervaren van interne- of externe druk met als doel een bepaalde uitkomst of doel te bereiken.

Verschillen in persoonlijke kenmerken tussen hoogbegaafde leerlingen veroorzaken verschillen in motivatie. Hogere cognitieve vaardigheden kunnen er bijvoorbeeld voor zorgen dat hoogbegaafde leerlingen intrinsiek gemotiveerder zijn om nieuwe dingen te leren (Lavrijnsen et al., 2021). Daarnaast kunnen kenmerken van de leeromgeving ook verschillen in intrinsieke motivatie veroorzaken (Feuchter & Preckel, 2021). De leeromgeving speelt een belangrijke rol in het stimuleren van de motivatie van (hoog)begaafde leerlingen. Daarbij is de interactie tussen leerkracht en leerlingen een belangrijke factor in het stimuleren van de motivatie (McCoach & Flake, 2018).

## **Invloed van leeromgeving op autonomie en motivatie**

Hoogbegaafde leerlingen hebben een motiverende en uitdagende leeromgeving nodig zodat zij hun capaciteiten en vaardigheden kunnen ontwikkelen. Leerkrachten geven de leeromgeving vorm en hebben daarmee een belangrijke rol in het stimuleren en ondersteunen van de motivatie van hoogbegaafde leerlingen (Hornstra et al., 2015). Een voorwaarde om gemotiveerd te zijn, is het vervullen van de basisbehoeften autonomie, competentie en betrokkenheid (Stroet et al., 2013). Het inzetten van verschillende motivatiestrategieën stimuleert de motivatie van leerlingen. Deze motivatiestrategieën kunnen variëren van een autonomie- ondersteunende strategie tot een controlerende strategie (Hornstra, et al., 2015). Wanneer de behoefte aan autonomie wordt ondersteund, wordt de motivatie gestimuleerd en *willen* leerlingen zich inzetten. Leerkrachten kunnen de autonomie ondersteunen door hoogbegaafde leerlingen ruimte te geven voor eigen keuzes (Reeve en Jang, 2006). Daarnaast is het belangrijk rekening te houden met meningen en ideeën van leerlingen, het nut van taken uit te leggen en ze te betrekken in de taakaanpak. Door interesse te tonen, te luisteren naar ideeën van leerlingen en samen oplossingen te bedenken voelen leerlingen zich serieus genomen zich gezien (Stroet et al., 2013). Hierdoor wordt de motivatie gestimuleerd en *willen* leerlingen zich inzetten voor interessante en/of belangrijke taken (Vanhoof et al., 2012).

Verder stimuleren leerkrachten de motivatie door binnen de leeromgeving uitdagende activiteiten te bieden en structuur te bieden. Wanneer uitdagende taken worden geboden hebben hoogbegaafde leerlingen begeleiding van de leerkracht nodig. Dit betekent dat de leerkracht structuur moet bieden. Het bieden van structuur betekent dat doelen duidelijk zijn en dat leerlingen weten wat er van hen verwacht (Minnaert et al., 2017). Bovendien zorgt informatieve feedback en aanmoediging ervoor dat hoogbegaafde leerlingen weten wat verwacht wordt en hoe ze aan deze verwachtingen kunnen voldoen (Stroet et al., 2013). Door het bieden van structuur wordt tegemoetgekomen aan de behoefte zich competent te voelen (Deci & Ryan, 2000). In de meest optimale leeromgeving voor hoogbegaafde leerlingen wordt autonomie ondersteund én structuur geboden (Hornstra et al., 2016). Het ondersteunen van de autonomie en het bieden van structuur zijn allebei van invloed op de intrinsieke motivatie waardoor leerlingen optimaal tot leren en ontwikkeling kunnen komen (Deci & Ryan, 2000). Uit onderzoek blijkt echter dat leerkrachten hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas meer autonomie, minder structuur en evenveel begeleiding bieden vergeleken met niet-hoogbegaafde leerlingen (Barbier, 2022).

Hoewel uit verschillende onderzoeken blijkt dat autonomie-ondersteunende strategieën effectief zijn en de intrinsieke motivatie van hoogbegaafde leerlingen stimuleert, zetten

leerkrachten in de praktijk vaak ook controlerende strategieën in. Dit houdt in dat leerkrachten leerlingen stimuleren door druk of controle, beloningen, zoals cijfers en door directieve taal te gebruiken (Reeve, 2009). De mate waarin leerkrachten autonomie-ondersteunende- of controlerende strategieën gebruiken wordt beïnvloed door overtuigingen die leerkrachten hebben (Hornstra et al., 2015).

### **Invloed van leerkrachtverwachtingen en -overtuigingen op autonomie en motivatie**

Overtuigingen van leerkrachten zijn belangrijk voor de kwaliteit van onderwijs, sturen het vormgeven van de onderwijspraktijk voor hoogbegaafde leerlingen aan en kunnen daarmee de prestaties van leerlingen beïnvloeden (Hornstra et al., 2023). Op basis van overtuigingen hebben leerkrachten verwachtingen van leerlingen. Verwachtingen van leerkrachten zijn oordelen over leerlingen en hebben zich gevormd door kennis en ervaringen (Rubie-Davies, 2015). Er zijn verschillende factoren die een rol spelen bij het vormen van verwachtingen. Uit onderzoek van Rubie Davies (2015) blijkt dat hoge verwachtingen de leerresultaten van leerlingen beïnvloeden. Ook Hattie (2008) stelt dat verwachtingen die leerkrachten van leerlingen hebben een belangrijke rol spelen in het leren van leerlingen. Leerkrachten communiceren door hun gedrag hun verwachtingen aan leerlingen (Hollenstein et al., 2023). Hierdoor vormen leerlingen overtuigingen over zichzelf. Wanneer de leerkracht er namelijk in gelooft dat leerlingen succesvol kunnen zijn, gelooft de leerling dat ook en handelt de leerling naar deze verwachting (Johnston et al., 2021). Leerkrachten die hoge verwachtingen van leerlingen hebben en deze verwachtingen communiceren aan leerlingen, creëren een leeromgeving die de motivatie en betrokkenheid van leerlingen stimuleert (Rubie-Davies, 2015). Wanneer leerkrachten hoge verwachtingen hebben, deze verwachtingen communiceren en leerlingen aanmoedigen, doen leerlingen meer hun best. Dit leidt vervolgens tot betere prestaties en een positiever zelfbeeld van hoogbegaafde leerlingen (Hollenstein et al., 2023).

### **Plusklassen**

Leerkrachten staan voor de uitdaging een uitdagende leeromgeving voor hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas te bieden. Het blijkt dat leerkrachten de instructie veelal afstemmen op het gemiddeld niveau van de reguliere klas (Hornstra et al., 2023). Daarnaast besteden leerkrachten veel tijd aan het begeleiden en ondersteunen van de zwakkere leerlingen in de reguliere klas (Deunk et al., 2018). Hierdoor missen hoogbegaafde leerlingen gedifferentieerde instructie en – leerstof in reguliere klassen (Hornstra et al., 2023). Het gevolg is dat hoogbegaafde leerlingen zich onvoldoende voelen en de motivatie voor school negatief

beïnvloed wordt (Lavrijsen et al., 2021). Een andere oorzaak waarom het leerkrachten onvoldoende lukt te voldoen aan de onderwijsbehoeften van onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas kan liggen op het gebied van kennis en vaardigheden (Barbier, 2022).

Om hoogbegaafde leerlingen gedifferentieerde instructie en leerstof te kunnen bieden, zijn plusklassen ontstaan (Delcourt et al., 2007). Dit zijn klassen waaraan hoogbegaafde leerlingen, samen met andere hoogbegaafde leerlingen, een gedeelte van de week deelnemen. Dit kan variëren van enkele uren of een dagdeel per week (Hoogeveen et al., 2004). Vaak worden scores op een IQ test en/of resultaten op CITO's als criterium gebruikt voor toelating tot plusgroepen (Bakx, 2019). In plusklassen worden activiteiten en taken geboden die niet gerelateerd zijn aan het reguliere lesaanbod. De activiteiten zijn meer complex en uitdagend en doen daarmee een beroep op het probleemoplossend vermogen van hoogbegaafde leerlingen. Bovendien kunnen hoogbegaafde leerlingen in plusklassen extra begeleid worden bij het aanleren van werk- en leerstrategieën en executieve vaardigheden (van Rossen et al., 2021). Hoogbegaafde leerlingen die deelnemen aan plusklassen blijken een hogere motivatie te laten zien vergeleken met de reguliere klas. Hoewel het deelnemen aan plusklassen tekorten in het tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften in de reguliere klas kan compenseren, is het de vraag of deze interventie negatieve invloed heeft op de motivatie van hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas (Hornstra, 2022). Het verschil tussen een leuk en uitdagend programma in de plusklas en een meer standaardprogramma van kernvakken in de reguliere klas kan negatief effect hebben op de motivatie van hoogbegaafde leerlingen in de plusklas. Bovendien is het de vraag in hoeverre de aangeleerde executieve vaardigheden in de plusklas, toegepast kunnen worden in de reguliere klas (Hoogeveen et al., 2004).

### **3. Methode**

#### **Design**

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is ervoor gekozen zowel een kwantitatief als een kwalitatief onderzoek uit te voeren (mixed method). Om de mate van ervaren autonomie en intrinsieke motivatie voor school te meten en te onderzoeken in hoeverre deze verschillen tussen hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas en in de plusklas is een vragenlijst afgenomen bij beide groepen. Daarnaast zijn er semigestructureerde interviews afgenomen bij de hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten. Door middel van de interviews met de hoogbegaafde leerlingen is geprobeerd meer inzicht te krijgen in welke factoren van invloed

zijn op de ervaren mate van autonomie en intrinsieke motivatie en in hoeverre deze verschillen tussen reguliere klas en plusklas. Ook is door middel van de interviews geprobeerd inzicht te krijgen in de achterliggende meningen van hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie voor school. Hierdoor kunnen verschillen of overeenkomsten in ervaren mate van autonomie en intrinsieke motivatie voor school tussen hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten mogelijk verklaard worden. Tot slot is geprobeerd inzicht te verkrijgen hoe overtuigingen en verwachtingen van leerkrachten mogelijk het vormgeven van de leeromgeving voor hoogbegaafde leerlingen beïnvloeden. Op basis van de uitkomsten kunnen aanbevelingen geformuleerd worden hoe de leeromgeving vormgegeven kan worden zodat de autonomie en intrinsieke motivatie voor school van hoogbegaafde leerlingen gestimuleerd kan worden.

### **Populatie en steekproef**

De deelnemers aan het onderzoek waren hoogbegaafde leerlingen die onderwijs volgden in de reguliere klas of in de plusklas<sup>1</sup>. Geïnccludeerd zijn hoogbegaafde leerlingen die op basis van nominaties van de scholen zijn geselecteerd voor de plusklas of die op basis van criteria van de scholen zijn genomineerd als hoogbegaafd maar niet deelnemen aan de plusklas. Deze leerlingen halen over het algemeen hoge scores op de CITO toetsen en laten een hoge mate van zelfstandigheid zien. Daarnaast namen leerkrachten uit het primair onderwijs deel aan het onderzoek. De leerkracht moest lesgeven in een reguliere klas (groep 5 t/m 8) of in een plusklas. De onderzoeksgroep is afkomstig van vier verschillende scholen voor Primair Onderwijs die horen bij een scholengroep in het midden van Nederland. De scholen beschikken over zogenaamde plusklassen<sup>1</sup> waaraan hoogbegaafde leerlingen een dagdeel of enkele uren per week deelnemen. Het leerstofaanbod is afgestemd op de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen. De kenmerken van de hoogbegaafde leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld en die deelnamen aan de interviews zijn weergegeven in respectievelijk Tabel 1 en Tabel 2. De kenmerken van de leerkrachten die deelnamen aan de interviews zijn weergegeven in Tabel 3.

**Tabel 1.** *Beschrijving kenmerken hoogbegaafde leerlingen deelname vragenlijst.*

	<b>Kenmerken</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Leeftijd	7	3	2.5
	8	25	21.0

<sup>1</sup> De deelnemende scholen gebruiken diverse namen voor plusklas. In dit onderzoek is gekozen voor plusklas.

	9	34	28.6
	10	30	25.2
	11	26	21.8
	12	1	0.8
Groep	Groep 5	26	21.8
	Groep 6	32	26.9
	Groep 7	32	26.9
	Groep 8	29	24.4
Type klas	Regulier	66	53.8
	Plus	55	46.2

**Tabel 2.** Beschrijving kenmerken hoogbegaafde leerlingen deelname interviews.

	<b>Kenmerken</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Leeftijd	8	1	9.0
	9	2	18.1
	10	4	36.4
	11	4	36.4
Type klas	Regulier	5	45.5
	Plus	6	54.5

**Tabel 3.** Beschrijving kenmerken leerkrachten deelname interviews.

	<b>Kenmerken</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Leerkracht	Reguliere klas	4	55.6
	Plusklas	5	44.4

### Onderzoeksprocedure

Door middel van een gemakssteekproef zijn, binnen de werkomgeving van de onderzoeker, acht scholen via direct contact of e-mail benaderd. Aan dit onderzoek deden 4 van de 8 benaderde scholen mee. Er is een brief naar de scholen gestuurd met informatie over het onderzoek. Nadat de directeur en/of de intern begeleider en/of de hoogbegaafdenspecialist van de scholen toestemming hadden gegeven is toestemming gevraagd aan de ouders van de leerlingen. De deelnemers werden via een informatiebrief geïnformeerd over het doel van het onderzoek, ethische aspecten en praktische zaken. In overleg met de hoogbegaafdheidsspecialist van de scholen zijn hoogbegaafde leerlingen voor de interviews

geselecteerd. De hoogbegaafdheidsspecialist heeft contact gelegd met de ouders van deze leerlingen en via de informatiebrief ouders geïnformeerd over het onderzoek. De ouders hebben toestemming gegeven voor deelname van hun kind. De afnames van zowel de vragenlijst als de interviews met de geselecteerde leerlingen zijn in overleg met de hoogbegaafdheidsspecialist gepland en vonden plaats op de dag dat er ook plusklas was. De vragenlijst is afgenomen in de plusklas en in de geselecteerde reguliere klassen. Eerst is aan de leerlingen het doel van het onderzoek en het doel van de vragenlijst uitgelegd. Vervolgens is de vragenlijst klassikaal uitgelegd om zeker te zijn dat de leerlingen de vraagstelling begrepen. Daarna hebben de leerlingen de vragenlijst schriftelijk ingevuld. Er zijn interviews gehouden met 5 (hoog)begaafde leerlingen uit een reguliere klas en 6 hoogbegaafde leerlingen die een dagdeel per week deelnemen aan een plusklas. Deze interviews duurden allemaal ongeveer 20 minuten en zijn fysiek afgenomen in een lege ruimte binnen de school van de leerlingen. De afname van de interviews met de leerkrachten zijn door de onderzoeker gepland. De interviews zijn gehouden met 4 leerkrachten van de reguliere klas en 5 leerkrachten van de plusklas. Van deze leerkrachten zijn 3 leerkrachten opgeleid tot hoogbegaafdheidsspecialist en 2 leerkrachten in opleiding tot hoogbegaafdheidsspecialist. De interviews met de leerkrachten duurden allemaal ongeveer 30 minuten en zijn afgenomen door de onderzoeker. Van de 9 interviews zijn er 2 interviews online afgenomen. Voorafgaand aan het afnemen van alle interviews werd toestemming gegeven voor het maken van een geluidsopname en het gebruik van de data voor dit onderzoek. De deelnemer werd op de hoogte gebracht dat hij/zij op ieder moment gedurende het onderzoek het recht had om het interview en/of de opname te stoppen zonder hiervoor verantwoording af te hoeven leggen. De dataverzameling heeft plaatsgevonden in de periode oktober tot en met november 2023.

### **Onderzoeksinstrumenten**

**Autonomie.** De mate van autonomie is gemeten met de Autonomietool. De autonomietool is een aangepaste ‘Teacher as Social Context Questionnaire student-report’ (*Autonomietool - Leerling 2020*, 2019). Met deze tool is gemeten in hoeverre vrijheid wordt ervaren om zelf keuzes te maken in schoolwerk en in hoeverre daarin gestimuleerd wordt. Zowel (hoog)begaafde leerlingen die een dagdeel per week deelnemen aan een plusklas, als (hoog)begaafde leerlingen in de reguliere klas, vulden de vragenlijst in. De vragenlijst bestaat uit acht stellingen. Bij elke stelling wordt op een 5-punts Likertschaal aangegeven in hoeverre de stelling bij de leerling past. Hierbij geldt dat een hoge score gelijk staat aan veel autonomie en een lage score gelijk staat aan weinig autonomie. De stellingen die samen autonomie meten



vormen een zogenoemde schaal. Voordat deze nieuwe variabele gevormd kon worden vond hercodering van de negatief geformuleerde stellingen plaats. De items zijn zo gecodeerd dat een hoge score veel autonomie betekent en een lage score weinig autonomie. Deze items zijn samengevoegd tot een gemiddelde en de nieuwe variabele 'autonomie'. Daarna is de Cronbach's alpha berekend om de betrouwbaarheid te bepalen. De Cronbach's alpha voor de acht items van de autonomieschaal was .517. Er is besloten één item te verwijderen omdat dit item onduidelijk geformuleerd was voor de leerlingen en zij daardoor het item mogelijk niet goed konden beantwoorden. Na het verwijderen van dit item is de betrouwbaarheid iets verbeterd ( $\alpha = .615$ ). De zeven items zijn samengevoegd tot de nieuwe variabele 'autonomie' en meegenomen in de analyses.

**Motivatie.** De intrinsieke motivatie voor school is gemeten met de SRQ-A (Ryan, 1989). Deze vragenlijst meet zowel de intrinsieke- als de extrinsieke motivatie. De vragenlijst bestaat oorspronkelijk uit 32 items die verdeeld zijn over vier subschalen; (A) 'Waarom maak je huiswerk?'; (B) 'Waarom werk je in de klas?'; (C) 'Waarom probeer je klassikaal moeilijke vragen te beantwoorden tijdens de les?'; (D) 'Waarom doe je je best voor school?' Binnen dit onderzoek waren alleen subschalen B en D relevant en zijn subschaal A en C buiten beschouwing gelaten. Verder is, vanwege eenduidigheid, gekozen dezelfde Likertschaal als de Autonomietool te gebruiken. Hiermee is de vragenlijst gereduceerd tot 16 items en wordt bij elke stelling op een 5-punts Likertschaal aangegeven in hoeverre de stelling bij de leerling past. Van de overgebleven 16 items meten 3 items de intrinsieke motivatie; item 5, item 7 en item 11. De Cronbach's alpha voor de subschaal intrinsieke motivatie was .739. Vervolgens zijn de 3 items samengevoegd tot een gemiddelde en de nieuwe variabele 'motivatie'.

In totaal zijn er 119 vragenlijsten afgenomen waarvan 26 (22%) leerlingen in de reguliere klas, 38 (32%) (hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas en 55 (46%) hoogbegaafde leerlingen in de plusklas. Er is via de independent sample t-toets getoetst of er een significant verschil is in de ervaren mate van autonomie en intrinsieke motivatie voor school tussen (hoog)begaafde leerlingen in de reguliere klas en hoogbegaafde leerlingen in de plusklas. Van de 93 leerlingen hebben 4 leerlingen geen geldig antwoord gegeven.

**Interviews.** Om inzicht te krijgen in ervaringen en achterliggende ideeën van (hoog)begaafde leerlingen over de ervaren mate van autonomie en intrinsieke motivatie, zijn bij 11 (hoog)begaafde leerlingen semigestructureerde interviews afgenomen. Alle interviews zijn afgenomen aan de hand van een interviewleidraad. Dit leidraad is opgesteld aan de hand van de zelfdeterminatietheorie zoals beschreven in het theoretisch kader. Thema's die uit de

literatuur naar voren kwamen waren autonomieondersteuning, structuur, betrokkenheid en motivatie. Op basis van deze thema's zijn de interviewleidraden opgesteld (zie bijlage 1 en 2). De interviewleidraden bestonden uit open vragen. Om achter de ervaringen van hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten te komen is er doorgevraagd en/of naar voorbeelden gevraagd. Verder kregen de deelnemers de mogelijkheid om eigen ideeën en ervaringen te delen (Flick, 2018). Er is geprobeerd om een ontspannen sfeer te creëren, zodat de deelnemers zich vrij voelden om zich te uiten. Dit is op verschillende manieren gedaan. Als ijsbreker voor het interview is bij de leerlingen gestart met het tonen van twee kaartjes met een open vraag namelijk, 'waarbij vergeet jij helemaal de tijd' en 'waar word jij blij van'. Tijdens de interviews heeft de onderzoeker geprobeerd een luisterende en begripvolle houding te tonen. Om de betrouwbaarheid te vergroten is er gebruik gemaakt van een aantal interviewtechnieken. Zo is er doorgevraagd en gevraagd naar voorbeelden. Ook zijn uitspraken samengevat door de interviewer en is gevraagd of de geïnterviewde de gestelde vragen begreep (Emans, 2002). De deelnemers werden gestimuleerd een eigen antwoord te geven en hun ervaringen te vertellen. De interviews zijn met toestemming van de deelnemers opgenomen, zodat deze naderhand getranscribeerd konden worden. Hierdoor is het mogelijk terug te lezen wat er is gezegd en blijft de data behouden voor nadere (kwalitatieve) analyses (Flick, 2018)

## **Analyse**

**Kwantitatief onderzoek.** Om de onderzoeksvraag *'In hoeverre verschilt de ervaren autonomie en motivatie tussen (hoog)begaafde leerlingen van reguliere klassen en plusklassen in het Primair Onderwijs?'* te beantwoorden zijn twee onafhankelijke t-toetsen uitgevoerd. De onafhankelijke variabele was het type klas. De twee afhankelijke variabelen waren respectievelijk autonomie en intrinsieke motivatie. Er is onderzocht of de twee steekproefgemiddelden van de hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas en (hoog)begaafde leerlingen in de plusklas voor de mate van autonomie en de mate van intrinsieke motivatie significant van elkaar verschillen ( $p = .05$ , tweezijdig). Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is de data geanalyseerd met behulp van IBM SPSS statistics 28. Wanneer een leerling meerdere antwoorden of geen antwoord heeft gegeven is er niets ingevuld.

**Kwalitatief onderzoek.** Om de deelvragen *'In hoeverre verschillen ervaringen in de mate van autonomie en intrinsieke motivatie tussen hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten'* en *'In hoeverre verschillen ervaringen van hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten in het gestimuleerd worden en het stimuleren van autonomie en motivatie tussen reguliere- en*

*plusklassen in het Primair Onderwijs?* te beantwoorden werd een thematische analyse uitgevoerd. Vanuit de literatuur, beschreven in het theoretisch kader, kwamen de thema's autonomie(ondersteuning), structuur, betrokkenheid en motivatie naar voren. Vanuit deze thema's is geprobeerd informatie over de ervaringen van hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie voor school te verkrijgen.

Alle interviews zijn door de onderzoeker getranscribeerd. Daarna zijn twee transcripten gelezen en is bekeken welke informatie leerlingen en leerkrachten gaven over de verschillende thema's. Vervolgens zijn er aan de tekstfragmenten, die relevant waren voor de onderzoeksvraag, codes gegeven (open coderen). Deze codes zijn met elkaar vergeleken waarna overkoepelende thema's werden samengevoegd tot een nieuwe code (axiaal coderen). De overige transcripten zijn daarna gecodeerd met de nieuwe codes. Op basis van de ervaringen van leerlingen en leerkrachten zijn er nog nieuwe codes toegevoegd. Tot slot zijn de bevindingen per thema gegroepeerd en met elkaar vergeleken (selectief coderen). Het coderen is uitgevoerd met het programma ATLAS.ti 23.

**Tabel 4.** *Coderingsproces*

<b>Citaat</b>	<b>Open coderen</b>	<b>Axiaal coderen</b>
<i>'Dan is het wel een opdracht, maar dan mag je zelf weten hoe je het doet'</i>	Zelf bepalen	Autonomie
<i>'Dan wil ik het meteen uitzoeken'</i>	Uit willen zoeken	Motivatie intrinsiek
<i>'Zij moeten uitgedaagd worden'</i>	Uitdaging nodig	Uitdaging
<i>'Nou ik ga ze dan bevragen hoe kom je bij dat idee'</i>	Ideeën bevragen	Interesse tonen

#### **4. Resultaten**

Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van de kwantitatieve analyse en de kwalitatieve (thematische) analyse.

**Kwantitatief onderzoek.** Uit de analyse van de independent samples t-toets blijkt dat hoogbegaafde leerlingen van de reguliere klas  $M_{reguliere\ klas} = 3.77$  scoren op autonomie. Hoogbegaafde leerlingen van de plusklas scoren  $M_{plusklas} = 3.78$  op autonomie. Dat betekent dat hoogbegaafde leerlingen in de plusklas zich niet autonomer lijken te voelen dan hoogbegaafde

leerlingen in de reguliere klas. Wat betreft intrinsieke motivatie voor school scoren de hoogbegaafde leerlingen van de reguliere klas ( $M_{reguliere\ klas} = 3.14$ ) en de hoogbegaafde leerlingen van de plusklas ( $M_{plusklas} = 3.52$ ). Hieruit blijkt dat hoogbegaafde leerlingen in de plusklas zich intrinsiek gemotiveerder lijken te voelen voor school dan hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas (tabel 5).

**Tabel 5.** Beschrijvende statistieken independent sample t-test

Variabele	Reguliere klas		Plusklas		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Autonomie	3.77	.635	3.78	.537	-.039	.969
Motivatie	3.08*	1.03	3.52*	.779	-2.368	.020

*Noot:* \*significant verschil tussen reguliere klas en plusklas ( $p < .05$ )

**Kwalitatief onderzoek.** In deze paragraaf worden de resultaten beschreven die horen bij de deelvragen: 'In hoeverre verschillen ervaringen in de mate van autonomie en intrinsieke motivatie tussen (hoog)begaafde leerlingen en leerkrachten in de reguliere groep en de plusgroep?' en 'In hoeverre verschillen ervaringen tussen (hoog)begaafde leerlingen en leerkrachten in het gestimuleerd worden in en het stimuleren van autonomie en motivatie tussen reguliere- en plusklassen in het Primair Onderwijs?'. De eerste twee alinea's beschrijft de verschillen en overeenkomsten in de ervaren mate van autonomie en motivatie tussen (hoog)begaafde leerlingen van de reguliere klas en plusklas én de ervaringen van leerkrachten. De volgende twee alinea's beschrijft de verschillen en overeenkomsten in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie tussen hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten. De laatste twee alinea's beschrijft respectievelijk de resultaten van de overtuigingen en verwachtingen van leerkrachten.

#### 4.1. Ervaren mate van autonomie en intrinsieke motivatie

##### Leerlingen

**Autonomie.** Uit de analyse van de interviews met hoogbegaafde leerlingen blijkt verschil in de mate van ervaren autonomie tussen plusklas en reguliere klas. De ervaringen van hoogbegaafde leerlingen die deelnemen aan de plusklas komen met elkaar overeen. Leerlingen voelen zich autonoom, hebben keuzevrijheid binnen een gekozen thema en ervaren ruimte voor eigen creatieve oplossingen. Het zelf mogen bepalen geeft hun gevoel van regie en is van

invloed op hun motivatie: *'Ik vind dat leuk, want dan is het wel een opdracht maar dan mag je wel zelf weten hoe je het doet.'* (leerling, 10 jaar, plusklas).

De ervaringen van de hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas zijn divers. Een aantal hoogbegaafde leerlingen voelen zich autonoom en krijgen keuzevrijheid. Deze keuzevrijheid bestaat voornamelijk uit optiekeuzes: *'Dan kun je kiezen of je eerst taal of eerst spelling maakt, maar het moet wel af zijn.'* (leerling, 9 jaar, reguliere klas). Een aantal andere leerlingen krijgen soms actiekeuzes waarbij ze, onder begeleiding van de leerkracht, mogen bepalen al dan niet de klassikale instructies te volgen. Een enkeling mag zelf taken op een weektaak inplannen. Het zelf bepalen van volgorde van taken versterkt gevoel van autonomie en heeft positieve invloed op de motivatie: *'En dan mag je luisteren, maar je mag ook verder werken als je het snapt'* (leerling, 11 jaar, reguliere groep). Sommige andere hoogbegaafde leerlingen ervaren minder autonomie in de reguliere klas. Zij noemen dat de leerkracht de volgorde van taken bepaalt. Deze leerlingen geven aan meer keuze en meer interessante en uitdagende taken te willen, die passen bij hun (cognitief) niveau: *'Ik zou wel meer willen kiezen en meer keuzes passend bij mijn niveau willen maken. Dat lijkt mij beter voor mij.'* (leerling, 11 jaar, reguliere klas).

**Motivatie.** Uit de analyse van de interviews blijkt dat hoogbegaafde leerlingen gemotiveerd zijn voor school. Echter, ook wat betreft motivatie komen er verschillen tussen leerlingen in de plusklas en reguliere klas naar voren. De ervaringen van hoogbegaafde leerlingen in de plusklas komen algemeen genomen overeen. Alle leerlingen voelen zich gemotiveerd door de moeilijke en uitdagende opdrachten. De opdrachten doen een beroep op het kritisch en creatief denken. Ze willen weten, zelf ontdekken, zelf oplossingen bedenken en nieuwe dingen leren: *'Vooral informatie opzoeken voor het project, want dan kom je allemaal dingen te weten die ik nog niet weet. Dat vind ik heel gaaf om te doen.'* (leerling, 11 jaar, plusklas). Daarnaast wordt door de meeste leerlingen van de plusklas genoemd dat samenwerken aan opdrachten motiveert. De ervaren mate van motivatie bij hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas verschillen ook hier van elkaar. Een aantal leerlingen noemen dat ze gemotiveerd voor school zijn omdat ze 'genoeg te doen' hebben. Daarnaast wordt door een aantal andere leerlingen genoemd dat ze vooral gemotiveerd zijn bij wereld-oriënterende vakken. Verder ervaart een leerling de ge-compacte basistaken als 'moeten' en de moeilijke rekentaken als uitdagend: *'De moeilijke rekenopdrachten worden dan ook een beetje uitdagender en daar hou ik juist van.'* (leerling, 8 jaar, reguliere groep). *'Het is interessant als we 'thema' hebben. Je mag dan zelf een kaart kiezen en helemaal zelf informatie over het thema*

zoeken. *Dat is heel interessant!* (leerling, 11 jaar, reguliere groep).

Ten slotte ervaren vrijwel alle leerlingen in de reguliere klas verveling bij de kernvakken rekenen, taal en spelling omdat deze opdrachten makkelijk en saai zijn. Hierdoor voelen ze zich niet gemotiveerd: *'Mijn motivatie is dan niet heel hoog. Ik wil dan bezig met mijn eigen werk, maar dat kan niet.'* (leerling, reguliere klas). Er zijn ook overeenkomsten tussen de leerlingen van de plusklas en reguliere klas naar voren gekomen. Alle leerlingen noemen, ondanks de kwaliteit van de uitleg, het moeten luisteren naar een lange uitleg van de leerkracht saai. Dit heeft invloed op hun motivatie. Zo letten ze minder goed op en daalt hun motivatie. Ze willen graag zelf dingen ontdekken en uitzoeken: *'De leerkracht legt wel heel goed uit, alleen is het soms wel lang naar juf luisteren. Het wordt saaier en dan let je minder op.'* (Leerling, 9 jaar, reguliere klas). *'Soms wordt het dan een hele lange uitleg en soms vind ik het wel irritant om heel lang naar iemand te luisteren.'* (leerling, 10 jaar, plusklas).

Opvallend is verder dat hoogbegaafde leerlingen van de plusklas enthousiast vertellen over de activiteiten. Ze gebruiken daarbij woorden als *'ik vind dat gewoon heel leuk'*, *'dan voel ik mij heel blij'*, *'ik ga er helemaal in op'* en *'ik hou ervan om dingen uit te pluizen.'* Wanneer ze vertellen over de plusklas verschijnt er een lach op hun gezicht. Daarentegen gebruiken de meeste hoogbegaafde leerlingen van de reguliere klas vooral woorden als *'leren hoort er ook gewoon bij'*, *'ik wil zo snel mogelijk klaar zijn'*, *'ik vind het makkelijk en saai'*. Eén leerling vertelt enthousiast over de activiteiten in de reguliere klas: *'Vrolijk vooral.... En dan denk ik 'Oh leuk, hier gaan we lekker mee bezig,'* (leerling, 11 jaar reguliere klas).

## **Leerkrachten**

**Autonomie.** Uit de analyse van de interviews met leerkrachten blijkt dat zij, op basis van de kennis en ervaring die ze hebben, zich bewust zijn van de behoefte aan autonomie bij hoogbegaafde leerlingen. Een aantal leerkrachten benoemen echter ook verschillen tussen leerlingen. Enerzijds zien een aantal leerkrachten dat hoogbegaafde leerlingen in de plusklas genieten van autonomie en moeite hebben met gestelde kaders of eisen. Anderzijds noemen een aantal leerkrachten dat, zowel leerlingen in de plusklas als in de reguliere klas, soms juist moeite hebben met keuzevrijheid. Deze leerlingen lijken een voorkeur te hebben voor kaders en gemotiveerd door de ideeën van leerkracht. Een leerkracht van de plusklas noemt dat sommige leerlingen keuze spannend lijken te vinden omdat ze het niet gewend zijn of bang zijn foute keuzes te maken en mislukkingen willen voorkomen.: *'Ik zie wel verschillen in hoeveel vrijheid leerlingen nemen en of ze van de gebaande paden af durven gaan. Ik stimuleer ze maar sommigen worden daar niet blij van en willen weten wat en hoe ze het moeten doen'* (leerkracht,

plusklas). *‘Soms geven kinderen niet goed aan wat ze willen en dan komt er eigenlijk heel weinig uit als ze zelf mogen kiezen. Als ik dingen ga voorleggen, kiezen ze wel.’ (leerkracht, reguliere klas).*

**Motivatie.** Leerkrachten van de plusklas noemen dat hoogbegaafde leerlingen ‘aan gaan’ bij uitdagende taken. De meeste leerkrachten zien nieuwsgierige, betrokken en enthousiaste leerlingen. Een enkele leerkracht noemt dat leerlingen gemotiveerd zijn als ze zelf regie hebben. Ook wordt door een enkele leerkracht genoemd dat leerlingen minder gemotiveerd lijken, doordat ze niet weten hoe ze dingen moeten aanpakken. In de reguliere klas zien een aantal leerkrachten de intrinsieke motivatie voor school met name bij wereld-oriënterende vakken en creatieve vakken. Ook noemt een enkele leerkracht dat leerlingen in de reguliere klas gemotiveerd zijn bij verrijkings- of verdiepingstaken. Een andere leerkracht noemt dat hoogbegaafde leerlingen ‘aan gaan’ als er prikkelende vragen worden gesteld: *‘Ze gaan met name aan bij wereld-oriënterende vakken, maar ook als er moeilijke vragen worden gesteld. Daar genieten ze van (leerkracht, reguliere klas).*

## **4.2. Ervaringen in stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie**

### **Leerlingen**

**Autonomie-ondersteuning.** Leerlingen werd de vraag gesteld of zij keuzes mogen maken in de klas. De reacties van de leerlingen van de reguliere klas verschillen onderling. De meeste leerlingen geven aan dat er soms keuzes gemaakt mogen worden, maar dat de lessen meestal in een vaste volgorde verlopen: *‘Eh.. soms maar meestal is het gewoon volgens het boekje.’ (leerling, 11 jaar, reguliere klas).* Eén leerling geeft aan dat er alleen keuzes gemaakt mogen worden bij creatieve vakken. Een andere leerling benoemt dat, hoewel bepaalde vakken in een vaste volgorde gaan, er ook keuzes worden gegeven. De ervaringen van de leerlingen in de plusklas komen nagenoeg overeen. Binnen een thema of opdracht is er veel ruimte voor eigen inbreng en uitvoering van de opdracht: *‘Meestal mag dat wel... met welke dingen je wilt werken en hoe.... Ik vind dat leuk (leerling, 10 jaar, plusklas).*

Verder werd de vraag gesteld hoe de leerkracht ervoor zorgt dat iets interessant is. Opvallend is dat met name de leerlingen van de plusklas spreken over de uitdagende opdrachten, waarbij ze gestimuleerd worden gestimuleerd door te zetten en problemen op te lossen. Een aantal andere leerlingen van de plusklas dat hun interesse wordt gewekt wanneer interessante weetjes worden verteld of interessante filmpjes worden getoond rond een gekozen thema. De reacties van leerlingen van de reguliere klas waren heel divers. Een leerling noemde

bijvoorbeeld het gebruik van humor tijdens de les. Verder werd door een enkeling het stellen van interessante vragen tijdens de les genoemd. Ook was er iemand wiens interesse wordt gewekt wanneer iets op het chromebook opgezocht moet worden: *‘Door iets leuks uit te kiezen. Of eh.... Om samen te werken.’* (leerling, 10 jaar, plusklas). *‘Het is best uitdagend en je kunt interessante weetjes leren.’* (leerling, 8 jaar, reguliere klas).

Uit veel reacties van de leerlingen blijkt verder dat leerkrachten het doel en nut van leren aan leerlingen uitleggen. Opvallend is dat de meeste leerlingen daarbij noemen dat de leerkracht vooral benoemd dat het nuttig is met het oog op het voortgezet onderwijs. Dit heeft invloed op de motivatie: *‘Dan weet ik oh, hier moet ik mijn best voor doen, want dat heb ik later nodig en dat is best wel belangrijk’* (leerling, 11 jaar, reguliere klas); *‘Er wordt verteld waarom we iets leren en waarom het goed is. Ik vind dat fijn want het helpt mij om een minder leuk onderwerp leuker te vinden. Als ik dit kan, komt het mij later misschien wel van pas.’* (leerling, plusklas).

Een opvallend verschil in het ondersteunen van autonomie tussen reguliere klas en plusklas is het begeleiden van de leerlingen. De meeste leerlingen van de plusklas benoemen dat de leerkracht beschikbaar is voor vragen, hen aanmoedigt door te zetten en feedback geeft op het leerproces. De helft van de leerlingen noemt ook dat de leerkracht hen stimuleert zelf te proberen. Daarnaast noemen sommigen ook dat ze nieuwsgierig worden door de vragen die de leerkracht stelt: *‘Soms zegt ze ook probeer het maar eh... En dat is omdat we leren zelf bedenken hoe we het moeten doen.’* (leerling, 10 jaar, plusklas): *‘Als ze zegt dat ze nog iets anders zoekt dan denk ik: ‘wat is er dan nog meer? Wat kan er nog meer zijn?’ ... En dan ga ik doordenken...’* (leerling, 10 jaar, plusgroep). Hoewel de leerlingen van de reguliere klas eveneens benoemen dat de leerkracht beschikbaar is voor vragen, blijkt uit de helft van de reacties ook dat ze het vervelend vinden te moeten wachten tot de leerkracht klaar is met instructie aan andere leerlingen. Een enkele leerling van de reguliere klas geeft aan altijd met vragen bij de leerkracht terecht te kunnen. Daarbij wordt persoonlijke aandacht ervaren: *‘Dan kan ik gewoon naar juf en meester toelopen en dan leggen ze het echt heel goed uit, maar dan ook echt gewoon aan jezelf’* (leerling, 11 jaar, reguliere klas). Vrijwel alle leerlingen van zowel de reguliere klas als van de plusklas voelen zich begrepen door de leerkracht. De leerkracht toont belangstelling en stelt vragen. Sommige leerlingen noemen dat leerkrachten uitspreken vertrouwen in hen te hebben. Er zijn echter een paar leerlingen van de reguliere klas die zich niet altijd begrepen voelen in hun manier van denken en gezien voelen in hun capaciteiten. Ook noemt een leerling van de plusklas niet te weten of de leerkracht hem/haar begrijpt: *‘Wat ze niet weten is...dat ik eigenlijk best wel heel slim ben.’* (leerling, 8 jaar, reguliere klas).



## Leerkrachten

**Autonomie-ondersteuning.** Alle leerkrachten ondersteunen, hoewel verschillend, de autonomie bij hoogbegaafde leerlingen. Alle leerkrachten geven leerlingen keuze. Hierin zijn echter ook verschillen tussen de leerkrachten van de reguliere klas en de plusklas. In de reguliere klas worden voornamelijk zogenaamde optiekeuzes geboden waarbij leerlingen uit verschillende klaar-werk kunnen kiezen: *‘Als ze klaar zijn met hun werk mogen ze kiezen uit extra werk dat op het bord of op hun weektaak staat’* (leerkracht, reguliere groep). Een enkele leerkracht geeft hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas daarnaast ook actiekeuze. Leerlingen mogen meedenken in hun eigen leerproces en zelf (leren) inschatten of zij al dan niet mee instructie nodig hebben. Ook mogen leerlingen die de instructie vlot begrijpen, sneller aan de taak beginnen.

In de plusklas wordt de autonomie gestimuleerd door leerlingen binnen een bepaald kader veel ruimte te geven. Zo mogen leerlingen opdrachten op hun eigen manier uitwerken. Verder stimuleren sommige leerkrachten de autonomie door leerlingen verantwoordelijk te maken voor hun eigen leerproces. In de plusklas kiezen leerlingen hun eigen leerdoelen. Zowel een enkele leerkracht van de reguliere klas als van de plusklas geeft aan dat sommige leerlingen controle nodig hebben omdat ze anders taken niet doen. De meeste leerkrachten van de plusklas vinden het daarnaast belangrijk om aan te sluiten bij de ideeën van de leerlingen omdat ze daarmee de intrinsieke motivatie stimuleren. Ze luisteren naar de ideeën en zoeken in overleg met leerlingen oplossingen wanneer de ideeën van leerling en leerkracht verschillen. Zowel een aantal leerkrachten van de plusklas als van de reguliere klas noemen dat ze open staan voor de ideeën van de leerlingen maar dat ze daar niet altijd gehoor aangeven omdat het niet past bij het thema van de les of het lesprogramma: *‘Als ik met ideeën van leerlingen meega of het aanmoedig, zie ik dat kinderen harder gaan werken.’* (leerkracht plusklas). Echter, hoewel leerkrachten zich bewust zijn van de sterke behoefte aan autonomie, vinden ze het soms lastig ruimte te geven aan de behoefte aan autonomie. Soms schuren ideeën van leerlingen met ideeën van leerkrachten over een opdracht of schuurt het met de behoefte aan autonomie van de leerkracht. Ook vragen sommige leerkrachten zich af hoever meegegaan moet worden in die behoefte aan autonomie. Tegelijk noemen een paar andere leerkrachten dat kaders en autonomie samengaan: *‘Hoe krijg ik balans tussen wat ik echt van de leerlingen wil, zij willen zelf de regie hebben, maar ik wil ook nog leerkracht kunnen zijn.’* (leerkracht, reguliere klas).

Leerkrachten van zowel de reguliere klas als van de plusklas, zijn van mening dat (hoog)begaafde leerlingen uitdaging nodig hebben om gemotiveerd te zijn. Uit de analyse komen ook een aantal verschillen in het bieden van die uitdaging naar voren. Een eerste verschil

is het type opdrachten. De meeste leerkrachten van de plusklas geven aan dat de opdrachten veelal een open karakter hebben en een beroep doen op het kritisch en creatief denken. Door vragen te stellen stimuleren ze leerlingen tot andere/ betere oplossingen te komen: *'Ik stimuleer de motivatie door ze te prikkelen met filmpjes of informatie en als ze informatie krijgen die ze nog niet wisten zie ik ze borrelen.'* (leerkracht plusgroep). Leerkrachten van de reguliere klas stimuleren de motivatie door differentiatie aan te brengen in lesstof. Om herhaling te voorkomen worden taken ge-compact waardoor er ruimte is voor verrijking. De verrijkende taken die leerkrachten bieden zijn divers en verschillen qua type en inhoud. In de reguliere klas voeren leerlingen deze taken meestal alleen of in tweetallen uit. Eén leerkracht probeert de motivatie van leerlingen te stimuleren en door afwisseling in opdrachten aan te bieden.

Een ander verschil tussen reguliere klas en plusklas is het begeleiden van de leerlingen. In de plusklas worden leerprocessen coachend begeleid door de leerkracht. Zij moedigen leerlingen aan, stellen vragen en geven feedback op het proces. Leerkrachten van de reguliere klas zijn zich ervan bewust dat hoogbegaafde leerlingen begeleiding nodig hebben bij verrijkende taken. Ze komen hier echter soms onvoldoende aan tegemoet vanwege contextuele factoren als de grootte van de groep en soms zeer diverse en uiteenlopende onderwijsbehoeften van leerlingen in de reguliere klas: *'Ik denk dat er een stukje begeleiding nodig is. Ze moeten getriggerd worden meer denkstappen te maken en de diepere laag op te zoeken. Daar hebben ze de leerkracht bij nodig'* (leerkracht, reguliere klas).

Op de vraag waardoor hoogbegaafde leerlingen gemotiveerd raken noemen de meeste leerkrachten dat hoogbegaafde leerlingen erkenning willen. Ze willen zich gezien en begrepen voelen in wie ze zijn. Verder noemen een aantal leerkrachten dat een relatie met de leerlingen essentieel is zodat leerlingen zich vertrouwd kunnen voelen: *'Gezien worden in hun zijn. Dat gaat over begaafdheid en leren én het gaat over hun persoon.'* (leerkracht, reguliere groep).

### **Overtuigingen en -verwachtingen**

**Overtuigingen.** Uit de analyse van de interviews blijkt dat het vormgeven van het onderwijs wordt beïnvloed door overtuigingen die leerkrachten hebben. Verschillen die opvallen hebben te maken met de kennis over hoogbegaafde leerlingen en de ervaringen vanuit het verleden. Zo noemen leerkrachten dat hoogbegaafde leerlingen mee moeten doen met instructie van nieuw lesstof en/of wanneer nieuwe strategieën worden aangeboden omdat vanuit eerdere ervaringen is gebleken dat hoogbegaafde leerlingen in de hogere groepen hiaten hadden opgelopen: *'Strategieën overslaan vind ik niet slim. Ze maken soms hele andere denkstappen, waardoor ze de handige stappen missen, die nodig zijn voor de moeilijkere lesstof en waardoor*

*ze vast kunnen lopen.*' (leerkracht, reguliere klas).

Andere verschillen tussen leerkrachten van de reguliere klas en plusklas hebben te maken met overtuigingen over leerlingkenmerken. Een aantal leerkrachten van de reguliere klas menen dat hoogbegaafde leerlingen zelfstandig moeten kunnen werken aan verdiepende of verrijkende taken: *'Autonomie is zelfstandig met je pluswerk aan de slag kunnen. Zelfstandig wroeten in pluswerk en proberen daar zelf uit te komen...'* (leerkracht, reguliere klas).

Verder valt het op dat leerkrachten in de reguliere klas veelal benoemen dat het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas niet of nauwelijks te realiseren is omdat ze te druk zijn met het ondersteunen van zwakkere leerlingen. *'Maar je hebt ook gewoon je vaste rooster en dat wordt soms ook nog beïnvloed door groepjes die uit je klas gaan, Dus dan heb ik toch wel een rooster waar ze zich aan moeten houden, maar dat komt ook door de omstandigheden die daar omheen zijn.'* (leerkracht, reguliere klas).

Tot slot benoemen zowel enkele leerkrachten van de reguliere klas als van de plusklas dat hoogbegaafde leerlingen controle nodig hebben om tot werken te komen en de geplande taken aan het eind van de week af te hebben. Sommige leerkrachten zijn ervan overtuigd dat het geven van een cijfer de motivatie stimuleert: *'Ze moeten wel de controle hebben en weten dat de leerkracht kijkt of ze hun weektaak echt gedaan hebben, want anders doen ze het niet'* (leerkracht, reguliere klas).

**Verwachtingen.** Aan leerlingen is de vraag gesteld of ze weten wat leerkrachten van hen verwachten. De beschrijvingen die leerlingen geven zijn veelal gerelateerd aan een goede werkhouding, inzet en een hoog werktempo. Opvallend is dat de helft van de leerlingen zeggen te 'denken' wat de leerkracht van hen verwacht zonder dat de leerkracht de verwachtingen uitspreekt. De andere helft geeft aan dat de leerkracht het ook daadwerkelijk uitspreekt en dat het duidelijkheid geeft wat het zelfvertrouwen van de leerlingen versterkt: *'Dan zeggen ze dat ik het zeker kan, zeker als ik goed mijn best doe. Dat is heel fijn. Ze geloven wel in je.'* (leerling, 11 jaar, reguliere klas); *'Aan het begin zegt ze wel dit verwacht ik van jou, dit ga je doen en ik wil dat je dit en dit af hebt.'* (leerling, 11 jaar reguliere klas). Hoewel deze vraag niet expliciet aan leerkrachten is gesteld, blijkt uit de analyse dat enkele leerkrachten noemen dat hoge verwachtingen hebben belangrijk is. Deze verwachtingen hebben bijvoorbeeld te maken met het niveau van de hoogbegaafde leerlingen. Leerkrachten verwachten in de plusklas dat hoogbegaafde leerlingen, vanwege hun capaciteiten, een hoog niveau laten zien. Dit houdt bijvoorbeeld in dat leerlingen een goed plan hebben gemaakt waarmee ze een goed resultaat neerzetten. Ook is er een leerkracht van de plusklas die verwacht dat een leerling zelf initiatief

neemt bij een hulpvraag. Verder noemen een paar andere leerkrachten dat uitspreken van vertrouwen in kunnen en mogelijkheden leerlingen motiveert zich in te zetten: *'Het helpt om gewoon duidelijk uit te spreken dat je hoge verwachtingen van ze hebt. Dat ze met een reden in de plusklas zitten en ik van ze verwacht dat ze dat niveau ook laten zien.'* (leerkracht, plusklas); *Mijn rol is wat meer op de achtergrond. Ik verwacht van leerlingen dat zij de eerste stap gaan zetten als ze hulp nodig hebben.'* (leerkracht, plusklas).

## 5. Conclusie

In dit onderzoek werd gemeten in hoeverre de ervaren mate van autonomie en intrinsieke motivatie verschillen tussen hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas en in de plusklas. Verder werd geanalyseerd in hoeverre ervaringen in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie verschillen tussen hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten. Er is geprobeerd antwoord te geven op de hoofdvraag: *'In hoeverre verschilt de ervaren autonomie en motivatie tussen hoogbegaafde leerlingen van reguliere klassen en plusklassen in het Primair Onderwijs?'* Verwacht werd dat hoogbegaafde leerlingen in de plusklas meer autonomie en intrinsieke motivatie zouden ervaren, omdat het aanbod beter aansluit bij de behoefte aan autonomie en denkvaardigheden van leerlingen, waardoor de motivatie wordt gestimuleerd (Kim, 2016).

Geconcludeerd kan worden dat hoogbegaafde leerlingen in de plusklas zich niet autonomer lijken te voelen dan hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas. Wel komt naar voren dat hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas meer behoefte aan autonomie lijken te hebben. Daarnaast lijken hoogbegaafde leerlingen in de plusklas intrinsiek gemotiveerder voor school dan hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas. Het lesaanbod, waarbij uitdagende opdrachten een beroep doen op het kritisch en creatief denken, lijkt beter aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen. Ook lijken de begeleiding van de leerkracht en het samenwerken met 'peers' in de plusklas belangrijke factoren die de motivatie positief beïnvloeden.

Verder kan geconcludeerd worden dat leerkrachten hoogbegaafde leerlingen willen erkennen in wie ze zijn. Leerkrachten willen, binnen de mogelijkheden die ze hebben, de leeromgeving afstemmen op de behoefte van hoogbegaafde leerlingen. Hoewel veel hoogbegaafde leerlingen zich gezien voelen door de leerkracht, zijn er, met name in de reguliere klas, ook enkele hoogbegaafde leerlingen die zich minder gezien voelen.

Daarnaast kan geconcludeerd worden dat de ervaringen van hoogbegaafde leerlingen

en leerkrachten in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie in de plusklas, grotendeels met elkaar overeenkomen. Echter, de ervaringen van hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas en leerkrachten van de reguliere klas verschillen onderling van elkaar. Deze verschillen lijken verband te houden met het (nog) onvoldoende tegemoetkomen aan de behoefte aan autonomie, de behoefte aan uitdaging en de begeleiding van het leerproces bij uitdagende taken.

Binnen de context van de plusklas lijken leerkrachten meer tegemoetkomen te kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen wat de mate van ervaren autonomie en intrinsieke motivatie voor school mogelijk positief beïnvloed.

## **6. Discussie**

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat hoogbegaafde leerlingen geen verschillen lijken te ervaren in de mate van autonomie, maar daarentegen wel in de mate van intrinsieke motivatie. Volgens de zelfdeterminatietheorie wordt de motivatie gestimuleerd wanneer aan de drie psychologische basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000). In de reguliere klas lijken leerlingen minder gemotiveerd vergeleken met leerlingen in de plusklas. Dit heeft mogelijk te maken met het missen van uitdagende opdrachten in de reguliere klas.

Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat, wanneer uitdagende taken worden geboden aan leerlingen in de reguliere klas, zij minder begeleiding ervaren van de leerkracht. Hierdoor wordt in de reguliere klas de behoefte aan competentie mogelijk onvoldoende ondersteund (Jang et al., 2010). Uit andere onderzoeken is gebleken dat het belangrijk is te luisteren naar ideeën van hoogbegaafde leerlingen. Daardoor voelen zij zich serieus genomen wat de motivatie stimuleert. Leerlingen willen zich dan inzetten voor interessante taken (Vanhoof et al., 2012).

Uit dit onderzoek komt verder naar voren dat leerkrachten in de plusklas bewust kaders bieden. Binnen die kaders bieden zij enerzijds structuur door leerlingen te begeleiden en anderzijds wordt de autonomie ondersteund door het geven van ruimte. Mogelijk heeft dit een positieve invloed op het ervaren van autonomie en de motivatie (Hornstra, et al., 2016). Hoewel de literatuur beschrijft dat hoogbegaafde leerlingen een sterke behoefte aan autonomie hebben komt dit uit de analyse van de interviews minder naar voren (Van Gerven, 2009). Leerkrachten ervaren daarentegen juist dat leerlingen het lastig vinden om te gaan met keuzes. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerkrachten de overtuiging hebben dat hoogbegaafde leerlingen hierbij geen begeleiding nodig hebben. Mogelijk hebben hoogbegaafde leerlingen zich aangepast en zijn ze ervan overtuigd dat er geen ruimte is voor hun mening of idee.

Leerlingen hebben mogelijk ervaringen opgedaan in het moeten volgen wat de leerkracht bepaald en op basis daarvan zelf overtuigingen gevormd (Hollenstein et al., 2023). Bovendien hebben leerlingen duidelijkheid nodig bij het krijgen van autonomie. Grenzen, eisen en verwachtingen moeten duidelijk zijn voor leerlingen. Als leerlingen ruimte ervaren zullen ze de ruimte daadwerkelijk durven nemen (Verbeek, 2010).

Om onderwijs goed af te kunnen stemmen op de behoefte van hoogbegaafde leerlingen is expliciete kennis nodig over de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen (Davis, Rimm, Siegle, 2014). Hoewel in dit onderzoek de kennis en ervaring van leerkrachten niet expliciet is meegenomen, is wel bekend dat vrijwel alle leerkrachten van de plusklas opgeleid zijn tot hoogbegaafdheidsspecialist. Dit suggereert dat deze leerkrachten op basis van de kennis die zij hebben over de kenmerken van hoogbegaafde leerlingen en hun onderwijsbehoeften, mogelijk beter kunnen afstemmen en aansluiten bij die behoeften ( Davis, Rimm, Siegle, 2014). Daarnaast kunnen mogelijk ‘contextuele factoren’ ook verschillen verklaren. De samenstelling van de plusklas, het niveau en de grootte van de plusklas bieden meer ruimte hoogbegaafde leerlingen specifiek te kunnen ondersteunen.

## **7. Beperkingen en aanbevelingen**

Dit onderzoek geeft inzicht in de ervaringen van zowel hoogbegaafde leerlingen als leerkrachten in het stimuleren van autonomie en motivatie. Ervaringen van hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten in verschillende groepen zijn met elkaar vergeleken en geven inzicht in zowel verschillen als overeenkomsten. Daarnaast kent dit onderzoek ook een aantal beperkingen. In de eerste plaats is er gebruik gemaakt van een gemakssteekproef. De respondenten zijn in overleg met de hoogbegaafdheidsspecialist van de scholen geselecteerd. Hierdoor is de steekproef niet representatief, zijn de resultaten van dit onderzoek minder valide en betrouwbaar en kan er niet gegeneraliseerd worden tot alle hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten van reguliere klassen en plusklassen (Scheepers, Tobi en Boeije, 2016).

In de tweede plaats is het kwantitatief meetinstrument mogelijk beperkend geweest. Hoewel er geen verschil lijkt in ervaren mate van autonomie moet dit met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden vanwege de lage betrouwbaarheid van de autonomieschaal (7 items;  $\alpha = .615$ ). De autonomietool is bedoeld voor leerlingen van de bovenbouw en de eerste klassen van het voortgezet onderwijs. Daardoor is het mogelijk minder geschikt geweest voor met name de leerlingen van groep 5 en 6. De vragenlijst was mogelijk te moeilijk voor deze doelgroep, waardoor leerlingen de vragen niet consistent hebben

beantwoord. Ook bleek uit de antwoorden op de vragenlijst dat sommige leerlingen alleen gebruik hebben gemaakt van de uiterste antwoordmogelijkheden. Hierdoor geven de resultaten van de meting mogelijk een vertekend beeld. Daarnaast zijn de resultaten van de intrinsieke motivatie gebaseerd op slechts 3 van de 16 vragen. Hoewel de betrouwbaarheid van de motivatieschaal acceptabel te noemen is (3 items;  $\alpha = .739$ ), is ook hier de vraag in hoeverre de vragenlijst geschikt is geweest voor met name de leerlingen van groep 5 en 6. Aanbevolen wordt om bij vervolgonderzoek een instrument te gebruiken dat beter past bij de doelgroep, waardoor mogelijk een meer betrouwbaar beeld verkregen wordt.

In de derde plaats horen de scholen, die deelgenomen hebben aan het onderzoek, bij dezelfde scholengroep met een bovenschoolse visie op het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen. Hierdoor zijn verschillen mogelijk minder naar voren gekomen en moet daarom voorzichtig met de conclusies omgegaan worden. Voor een meer betrouwbaar beeld wordt aanbevolen om bij vervolgonderzoek breder te kijken en de diversiteit en spreiding van de scholen te vergroten.

Vanuit dit onderzoek worden een aantal aanbevelingen gedaan voor de praktijk. Om tegemoet te kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen is blijvend het ontwikkelen van kennis en vaardigheden nodig. Aanbevolen wordt om de kennis en expertise van de hoogbegaafdheidsspecialisten van de school te benutten en verder in te zetten. Mogelijk kunnen deze specialisten leerkrachten ondersteunen en begeleiden in het vormgeven van de onderwijspraktijk aan hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klas. Hierdoor blijft het stimuleren van autonomie en motivatie van hoogbegaafde leerlingen niet beperkt tot enkele uren of een dagdeel per week in een plusklas, maar verder uitgebreid naar de reguliere klas.

Daarnaast wordt aanbevolen de kennis over het vormgeven van autonomie ondersteunend onderwijs te vergroten. Dit hoeft zich echter niet te beperken tot de hoogbegaafde leerlingen. Door de kennis en vaardigheden van autonomie ondersteunende strategieën verder te verdiepen en te ontwikkelen, komt dit in de reguliere klas álle leerlingen ten goede (Hornstra et al., 2020).

Tot slot zijn in dit onderzoek de ervaringen van hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten van verschillende scholen meegenomen. Dit geeft enig inzicht in ervaringen, maar ook een algemeen beeld. Aanbevolen wordt om de dialoog met leerkrachten én hoogbegaafde leerlingen binnen dezelfde school aan te gaan. Hierdoor kunnen scholen meer inzicht krijgen in de ervaringen van de eigen leerlingenpopulatie en krijgen hoogbegaafde leerlingen een stem in hoe zij gemotiveerd zijn voor school.

## Literatuurlijst

- Bakx, A. (2016). *Begaafde leerling zoekt leerkracht* [Oratie]. Geraadpleegd van <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/202618/202618.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakx, A., van Houtert, T., Brand, M. van de, & Hornstra, L. (2019). A comparison of high-ability pupils' views vs. regular ability pupils' views of characteristics of good primary school teachers. *Educational Studies*, 45(1), 35–56. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1390443>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/001698628803200202>
- Barbier, K., Struyf, E., & Donche, V. (2022). Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103566>
- Barbier, K., Struyf, E., Verschueren, K. & Donche, V. (2023). Fostering cognitive and affective-motivational learning outcomes for high-ability students in mixed-ability elementary classrooms: a systematic review. *Eur J Psychol Educ* 38, 83–107 (2023). <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s10212-022-00606-z>
- Brigandi, C. B., Gilson, C. M., & Miller, M. (2019). Professional Development and Differentiated Instruction in an Elementary School Pullout Program: A Gifted



Education Case Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(4), 362-395.  
<https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/0162353219874418>

Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey of Empirical Studies Published During 1998—2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126-138. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/0016986210397831>

Danner, F.W. & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043-1052.

De Boer, G. C., Minnaert, A., & Kamphof, G. (2013). Gifted Education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 133–150.  
<https://doi.org/10.1177/0162353212471622>

Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852–859. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.852>

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(4), 359-381. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/0016986207306320>

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the

cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2018.02.002>

Doolaard, S. & Oudbier, M. (2010). Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs. GION/RUG, Groningen. Geraadpleegd van <https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/10406330/Hoogbegaafdheid.pdf>

Emans, B. (2002). Interviewen: Theorie, techniek en training (vierde dr.). Stenfert Kroese.

Feuchter, M.D., & Preckel, F. (2021). Reducing boredom in gifted education-evaluating the effects of full-time ability grouping. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1477-1493. <https://doi.org/10.1037/edu0000694.supp>

Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research (6de dr.). SAGE Publications.

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development and Excellence*. 3. 3-22.

Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2014). High Ability Students' Voice on Learning Motivation. *Journal of Advanced Academics*, 25(1), 7–24. <https://doi.org/10.1177/1932202X13513262>

- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). *Routledge*. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.4324/9780203887332>
- Hoogeveen, L., Hell, J. G. van, Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ ITS.
- Hollenstein, L., Rubie-Davies, C. M., & Brühwiler, C. (2023). Teacher expectations and their relations with primary school students' achievement, self-concept, and anxiety in mathematics. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09856-1>
- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, *80*, 101871. <https://doi.org/10.1016/j.lif.2020.101871>
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, *18*(3), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, *24*(3–5), 324–345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>

- Hornstra, L., Stroet, K., Rubie-Davies, C., & Flint, A. (2023). Teacher Expectations and Self-Determination Theory: Considering Convergence and Divergence of Theories. In *Educational Psychology Review* (Vol. 35, Issue 3). Springer. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09788-4>
- Hornstra, L., van Weerdenburg, M., van den Brand, M., Hoogeveen, L., & Bakx, A. (2022). High-Ability Students' Need Satisfaction and Motivation in Pull-Out and Regular Classes: A Quantitative and Qualitative Comparison Between Settings. *Roepers Review*, 44(3), 157–172. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2071367>
- Houkema, D., Janssen, Y., & Steenbergen-Penterman, N. (2018). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen binnen samenwerkingsverbanden. Rapportage van een inventariserend onderzoek*. Enschede, SLO.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2023). A grounded theory about how teachers communicated high expectations to their secondary school students. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00689-2>
- Jolles, ., de Groot, R., van Benthem, J., Dekkers, H., de Glopper, C. M., & Uijlings, . (2006). *Brain Lessons. A contribution to the international debate on Brain, Learning*

*& Education, based on the results of an invitational conference organised by the Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO). Neuropsych Publishers.*

Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>

Lavrijsen, J., Preckel, F., Verachtert, P., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? *Personality and Individual Differences*, 171, 110558. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2020.110558>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, 13 januari). *Kamerbrief over uitwerking plan van aanpak hoogbegaafdheid*. Kamerstuk | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/12/23/uitwerking-plan-van-aanpak-hoogbegaafdheid>

Minnaert, A., & Odenthal, L. (Eds.) (2018). *Motivatie is een werkwoord*. CPS.

Minnaert, A., Prince, A., & Opendakker, M.-C. (2017). The Effect of Self-regulated Strategy Instruction and Behavioral Consultation on Motivation: A Longitudinal Study on the Effect of School-Based Interventions in Secondary Education. *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00061>

Mönks, F.J., & Ypenburg, I.H., (1993). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Assen: Dekker en van de Vegt.

- Preckel, F., & Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences, 20*(5). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.007>
- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vogl, K., Scherrer, V., & Schneider, W. (2019). High-Ability Grouping: Benefits for Gifted Students' Achievement Development Without Costs in Academic Self-Concept. *Child Development, 90*(4). <https://doi.org/10.1111/cdev.12996>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Jon. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/b:moem.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95*, 375-392.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021) Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice, *Educational Psychologist*, 56:1, 54-77, DOI: 10.1080/00461520.2020.1862657

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308–317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & F. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge, London: Cambridge University Press.

Robinson, N. M. (2002). Individual differences in gifted students' attributions for academic performances. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 61–69). Prufrock Press Inc.

Rommelse, N., & Slaats-Willemse, D. Hoogbegaafdheid is niet te meten. *Kind en Adolescent* 41, 166–171 (2020). <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s12453-019-00220-9>

Rubie-Davies, C., Meissel, K., Alansari, M. et al. Achievement and beliefs outcomes of students with high and low expectation teachers. *Soc Psychol Educ* 23, 1173–1201 (2020). <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s11218-020-09574-y>

Rubie-Davies, C., Peterson, E., Sibley, C., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, *40*, 72–85. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2014.03.003>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68 – 78.

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

Scheepers, P., Tobi, H., Boeije, H. (2016). *Onderzoeksmethoden*. 9<sup>e</sup> druk. Boom uitgevers.

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. In *APA handbook of giftedness and talent*. (pp. 559–573). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-036>

Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A Developmental, Person-Centered Approach to Exploring Multiple Motivational Pathways in Gifted Underachievement. *Educational Psychologist*, *48*(4), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>



- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Stroet, K., Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Swiatek, M. A., & Lupkowski-Shoplik, A. (2003). Elementary and Middle School Student Participation in Gifted Programs: Are Gifted Students Underserved? *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 118-130. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/001698620304700203>
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2021). Measuring and exploring the structure of teachers' educational beliefs. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101018>
- Van Gerven, E. (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren : principes die motiveren, inspireren en werken*. Leuven: Acco.

- Van Rossen, J. M., Hornstra, L., & Poorthuis, A. M. G. (2021). High-ability students in pull-out programs and regular classes: A longitudinal study on perceived social relationships in two settings. *Journal of School Psychology, 85*, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.007>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas; over het stimuleren van een optimaal leerproces. Katholieke universiteit Leuven, Begeleid Zelfstandig Leren, alf. 16, 37. Geraadpleegd op [https://www.researchgate.net/profile/Maarten\\_Vansteenkiste](https://www.researchgate.net/profile/Maarten_Vansteenkiste)
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671–688. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1037/a0015083>
- Verbeeck, K. (2010). Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs. 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW. Geraadpleegd van <https://docplayer.nl/379706-Op-eigen-vleugels-autonomie-voor-kinderen-in-het-basisonderwijs-over-woorden-en-daden-ontwikkelingen-in-het-onderwijs.html>

- Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51–68. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/0016986213513795>
- Wijnekus, M., & Pluymakers, M. (2016). Begaafde leerlingen. In K. Verschueren & H. Koomen (red.), *Diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 283-304). Antwerpen: Garant.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Dixson, D. D. (2019). *Gifted Students*. *Annu Rev Psychol*. 2019 Jan 4;70:551-576. doi: 10.1146/annurev-psych-010418-102846. Epub 2018 Aug 8. PMID: 30089229
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., & Deci, E. L. (1978). On the Importance of Self-Determination for Intrinsically-Motivated Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3), 443-446. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/014616727800400317>

## **Bijlage 1. Interviewleidraad leerlingen**

De autonomie en intrinsieke motivatie van (hoog)begaafde leerlingen in plusklassen en reguliere klassen in het Primair Onderwijs.

### **Introductie:**

Welkom! Leuk dat we vandaag dit gesprek kunnen hebben. Ik ben Gerda. Ik ben student aan de Universiteit van Groningen en ik ben bezig met het afronden van mijn studie. Daarvoor moet ik onderzoek doen. Misschien vind je het heel leuk om dit gesprekje te hebben of vind je het een beetje spannend; dat is niet erg. We gaan eerst starten met wat vragen om elkaar te leren kennen en vervolgens ga ik jou een aantal vragen stellen.

Voordat ik verder ga vertellen hoe het ongeveer zal gaan wil ik je eerst vragen: wil je nog steeds meedoen aan het interview? Vind je het goed dat ik het interview opneem? Zo ja, dan start ik nu de opname.

[Opname starten]

Heb je wel eens vaker meegedaan aan een interview? Of misschien zelf een interview afgenomen? Kun je er iets over vertellen?

Doel van dit interview is om te onderzoeken hoe jij het vindt op school/ school ervaart. Ik zal jou een aantal vragen gaan stellen over wat jij bijvoorbeeld leuk vindt om te doen en wat jij interessant vindt op school. Je mag dus zoveel mogelijk vertellen. Er zijn geen goede of foute antwoorden, het gaat gewoon over jouw mening en ervaringen. Als je tussendoor vragen hebt of als je het antwoord eigenlijk niet weet, mag je dat gewoon zeggen.

Je ouders/verzorgers hebben een toestemmingsformulier ingevuld. Dat betekent dat ze hebben opgeschreven dat ze het goed vinden dat je vandaag dit gesprek hebt. Als je het tijdens dit gesprek het echt niet fijn meer vindt om mee te doen, dan mag je altijd nog stoppen. Dat mag je gewoon aangeven. We zullen ongeveer 20 minuten met elkaar kletsen en daarna mag je weer terug naar de les.

Je mag ook zelf dingen aanvullen op de vragen die ik jou stel. Het interview neem ik op. Alles wat jij vertelt blijft anoniem en jouw naam of namen van anderen zullen niet opgeschreven worden. Heb jij nog vragen voor mij? Als je geen vragen meer hebt, zou ik graag willen beginnen. Eerst begin ik met twee kaartjes. Op die kaartjes staan twee vragen. Op het eerste kaartje staat 'Waar word jij blij van?'. Op het tweede kaartje staat 'Waarbij vergeet jij de tijd?'

## Categorie Vragen

---

*I: Ik ga verder met een aantal vragen over jezelf.*

Algemeen

1. Vertel eens iets over jezelf. Hoe oud ben je? Heb je hobby's of zit je op een sport?
  2. In welke groep zit jij?
  3. Heb je een juf of een meester?
  4. Wat vind jij heel leuk om te doen in je vrije tijd? Wat maakt dat je dat leuk vindt? Kun je daar meer over vertellen?
- 

*II:*

*De volgende vragen gaan over wat jij leuk en interessant vindt op school en waarom je dat leuk/interessant vindt.*

Motivatie

1. Kun je iets vertellen over de (plus) klas waarin je zit? Wat doe je in de (plus) klas? Hoe gaat het in de (plus) klas? Wat vind je leuk om te doen in de (plus)klas? Waarom vind je dat leuk?
  2. Kun je iets vertellen over hoe je je inzet in de (plus) klas? Wat vind jij leuk? Wat vind jij minder leuk? Waar heeft dat mee te maken?
  3. Wat vind je interessant om te doen? Wat maakt het interessant voor jou?
  4. Wat gebeurt er met jou als jij iets interessant vindt? Wat voel of denk jij dan? Wat merken anderen aan jou als jij iets interessant vindt? Wat merken ze aan jou als jij iets niet interessant vindt?
  5. Hoe zorgt de juf/ meester ervoor dat iets interessant is? Wat doen ze dan?
- 

*III. De vragen die ik nu ga stellen gaan over hoe jij vindt dat jij zelf mag kiezen in de klas en wat jouw juf of meester vertelt over leren op school*

1. Kun je iets vertellen over eigen keuzes mogen maken in de (plus)klas? Welke keuzes mag jij wel/ niet maken? Wat vind jij fijn als je zelf mag kiezen?
2. Luistert de juf/meester naar jou? Waaraan merk jij dat de juf/meester naar jou luistert?
3. Legt de juf/meester uit waarom het belangrijk is om iets te leren? Wat legt de juf/ meester daarover uit? Weet jij waarom het belangrijk is om iets te leren?
4. Verveel je wel eens in de klas? Zo ja, wat maakt dat jij je verveelt? Op welke momenten verveel jij je weleens? Wat doet de juf/meester dan?

---

*IV. De volgende vragen gaan over of jij weet wat de juf of meester van jou verwacht op school, hoe jij vindt dat de juf of meester iets uitlegt en wat de juf of meester doet als jij iets niet begrijpt of wanneer jij iets goed of fout doet.*

1. Kun jij iets vertellen over wat de juf/meester van jou verwacht in de klas? Weet jij wat de juf/ meester van jou verwacht bij taken op school? Wat vertelt de juf/ meester daarover?
2. Wat vind je van de uitleg die de juf/meester geeft? Kun je vertellen hoe je dat vindt? Wat vind je er fijn/ niet fijn aan?
3. Bij leren hoort ook fouten maken. Maak jij wel eens fouten? Wat doet de juf/meester als jij iets goed of fout doet? Hoe reageert de juf/meester als jij iets goed of fout doet?
4. Wat doet de juf/meester als jij een vraag hebt of iets niet begrijpt? Hoe reageert de juf/ meester als jij een vraag hebt of iets niet begrijpt?

---

*V. We komen bij de laatste vragen. Deze vragen gaan over hoe de juf of meester met jou omgaat en wat de juf of meester van jou weet.*

1. Kun je iets vertellen over hoe de juf of meester met jou omgaat?
2. Kun je iets vertellen over wanneer jij naar je juf of meester toe kunt gaan?
3. Hoe reageert de juf/meester? En op andere kinderen?
4. Weet de juf/meester ook wat jij interessant vindt? Hoe weet zij/ hij dat? Kun je daar iets over vertellen?
5. Begrijpt de juf of meester jou? Waar merk jij aan dat de juf/ meester jou begrijpt? Kun je daar iets over vertellen? Hoe is dat voor jou? Wat vind je er fijn/ niet fijn aan?

---

Dit waren de vragen die ik jou wilde stellen. Zijn er nog dingen die ik niet heb gevraagd maar die je nog wel zou willen zeggen?

Dank je wel dat je mee wilde doen aan dit interview.

## **Bijlage 2. Interviewleidraad leerkrachten**

Het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie bij hoogbegaafde leerlingen in het Primair onderwijs

### **Introductie**

Welkom N. Fijn dat je hebt aangegeven mee wilt werken aan het interview. Voordat ik start met het interview wil je nogmaals vragen of het akkoord is dat het interview wordt opgenomen. Zo ja, dan start ik nu de opname.

[Opname starten]

Doel van dit interview is om te onderzoeken hoe de autonomie en motivatie van hoogbegaafde leerlingen wordt gestimuleerd en wat de ervaringen van leerkrachten daarin zijn. Ik wil graag meer weten hoe dat voor jou als leerkracht is en hoe jij dat ervaart. Ik zal een aantal vragen gaan stellen over in hoeverre leerlingen zelf keuzes mogen maken in jouw groep en hoe jij betrokkenheid toont naar de leerlingen in jouw groep. Er is ook ruimte voor eigen aanvullingen op de vragen die worden gesteld. Het interview wordt opgenomen. Alles wat wordt verteld blijft anoniem. Namen zullen niet worden opgeschreven zodat de gegevens niet te herleiden zijn tot leerlingen, leerkrachten of de school. Het interview duurt ongeveer 35 minuten. Zijn er nog vragen? Als er geen vragen meer zijn, zou ik graag willen beginnen.

### **1. Basisgegevens**

*Het interview bestaat uit verschillende delen. Ik begin met wat algemene vragen.*

- Hoeveel jaar werkervaring heb je in het PO? Met welke groepen? Wat is jouw leeftijd?
- Welke ervaring heb je met het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen?
- Wat zijn volgens jou kenmerken van hoogbegaafde leerlingen. Wat is het verschil met niet-hoogbegaafde leerlingen?
- Wat zijn volgens jou de ondersteunings-/ onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen? Hoe kom jij in de klas tegemoet aan deze behoeften? Wat vind je daarvan?

### **Autonomie ondersteuning (Reeve & Jang, 2006)**

*De volgende vragen gaan over het ondersteunen van autonomie in jouw groep.*

- Wat versta jij onder autonomie?



- Kun je iets vertellen over jouw ervaringen met autonomie en de leerlingen in jouw groep? Waarom geef je wel/ niet autonomie
- Op welke manieren probeer je de autonomie van de leerlingen in je klas te stimuleren?
- Kun je iets vertellen over dat leerlingen in jouw klas zelf mogen kiezen? Wanneer mogen ze zelf kiezen? Wanneer mogen ze dat niet en waarom? Wat maakt dat je ze keuze geeft? Wat zijn je ervaringen met het bieden van keuze aan leerlingen?
- Hoe ga je om met de ideeën die kinderen in jouw groep hebben? Geef je ruimte aan die ideeën? Waarom wel/ niet? Wanneer wel/ niet? Hoe doe je dat?

**Structuur** (Stroet et al., 2013; Minnaert & Odenthal, 2018)

*De volgende vragen gaan over het bieden van structuur aan leerlingen.*

- Wat versta jij onder structuur/ het bieden van structuur? Kun je vertellen hoe jij structuur biedt aan leerlingen in jouw groep? Doe je dat voor alle leerlingen op dezelfde manier? Waarom wel/ niet?
- Leg je uit aan kinderen waarom ze iets moeten leren? Kun je iets vertellen op welke manier jij dat doet?
- Wat vind jij belangrijk dat hoogbegaafde kinderen leren? Waarom vind je dat belangrijk? Is er verschil met niet hoogbegaafde kinderen? Waarin wel/ niet verschil?
- Waaraan merk jij dat kinderen zich vervelen in de klas? Op welke momenten vervelen ze zich? Wat doe jij als kinderen zich vervelen?

**Betrokkenheid** (Stroet et al., 2013; Minnaert & Odenthal, 2018).

*De laatste vragen gaan over de betrokkenheid van leerkrachten op leerlingen.*

- Hoe laat je aan hoogbegaafde leerlingen merken dat je betrokken bent? Is er verschil met niet hoogbegaafde leerlingen? Zo ja, wat maakt dat verschil?
- Op welke manier ben jij beschikbaar voor hoogbegaafde leerlingen? En op welke manier ben je beschikbaar voor niet hoogbegaafde leerlingen? Welke verschillen zijn er?
- In hoeverre ben je op de hoogte van de interesses van (hoogbegaafde) leerlingen in je klas? En van hoogbegaafde leerlingen. Kun je vertellen hoe je aansluit bij die interesses?

## **Motivatie**

- Wat zorgt er volgens jou voor dat (hoogbegaafde) leerlingen gemotiveerd zijn? Hoe lukt het jouw hoogbegaafde leerlingen te motiveren? Hoe stimuleer jij de motivatie van leerlingen?
- Wat zijn volgens jou oorzaken dat hoogbegaafde leerlingen niet gemotiveerd zijn? Is er volgens jou een verschil met niet hoogbegaafde leerlingen?

## **Tot slot**

- Hoe bekwaam voel jij je in het tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen?

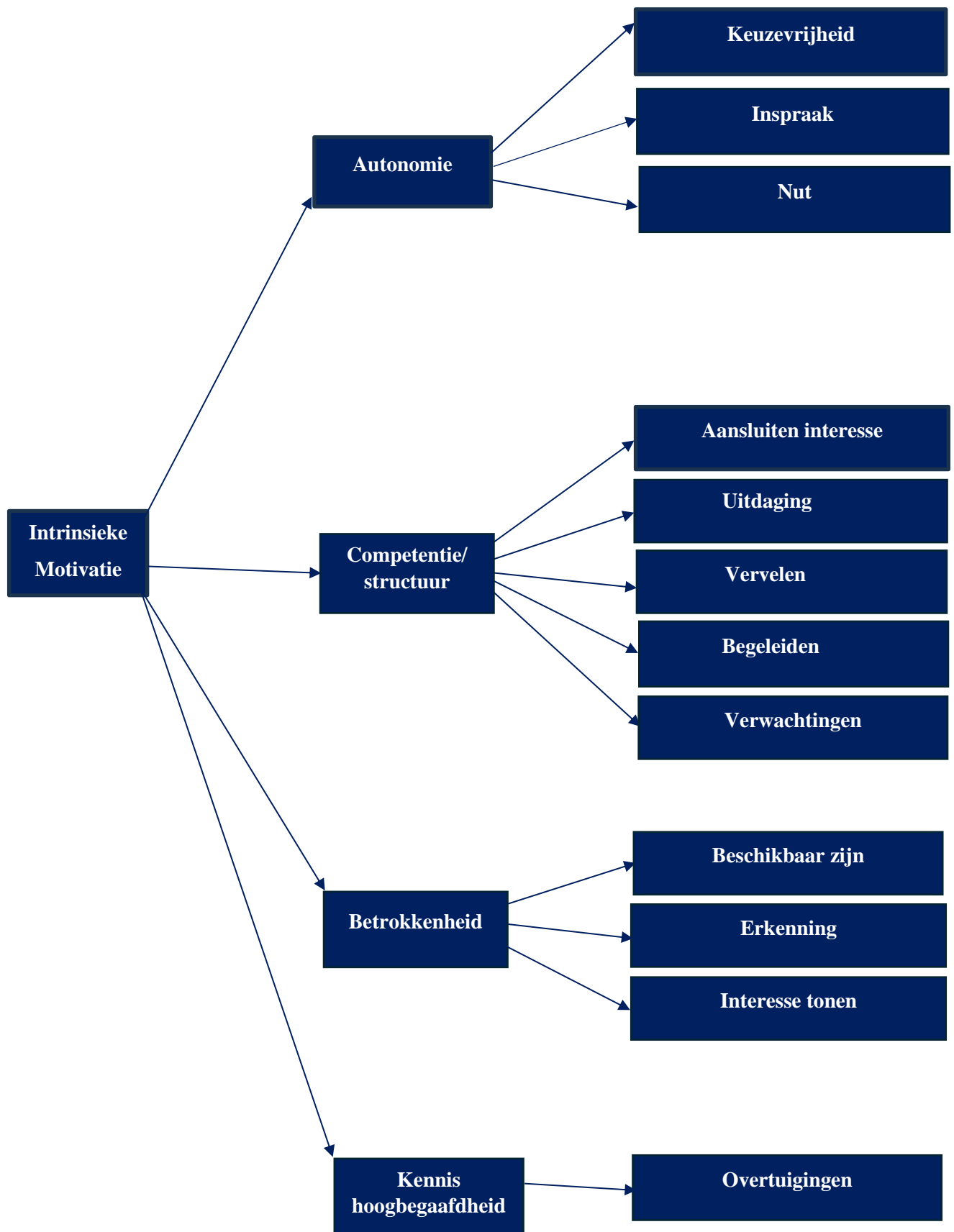
## **Afsluiting**

Ik ben door mijn vragen heen. Zijn er nog dingen of zaken die ik niet heb gevraagd maar die je nog wel zou willen inbrengen?

Dank je wel dat je mee wilde doen aan dit interview.

[Opname stopzetten]

### Bijlage 3. Codeboom



## Bijlage 4. Informatiebrief scholen



rijksuniversiteit  
 groningen

faculteit gedrags- en  
 maatschappijwetenschappen

pedagogische en  
 onderwijswetenschappen

### Het stimuleren van de autonomie en intrinsieke motivatie van hoogbegaafde leerlingen in reguliere- en plusklassen in het Primair Onderwijs

Geachte directie, intern begeleider, leerkracht en plusgroepleerkracht van groep 5 t/m 8,

Vrijwel alle reguliere basisscholen hebben te maken met (hoog)begaafde leerlingen. In een brief aan de kamer (december 2022) heeft minister Wiersma gesteld dat er meer gericht aandacht moet zijn voor hoogbegaafdheid. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat hoogbegaafde kinderen, ondanks hun cognitieve vaardigheden, niet altijd tot hoge prestaties komen. Gesuggereerd wordt dat een gebrek aan motivatie daar de oorzaak van is. Motivatie blijkt een belangrijke voorwaarde om te leren en van groot belang voor het ontwikkelen van talent en het komen tot prestaties bij hoogbegaafde leerlingen. Ook blijkt uit onderzoek dat met name hoogbegaafde leerlingen behoefte hebben aan autonomie. Wanneer aan deze behoefte aan autonomie tegemoet wordt gekomen zal dat de motivatie van leerlingen verhogen. Hoewel de afgelopen jaren steeds meer aandacht is gekomen voor het vormen van plus- of vaardigheidsgroepen binnen of buiten de reguliere school, brengen veel (hoog)begaafde leerlingen hun schooldag door in een reguliere klas. Het is dus belangrijk dat zowel leerkrachten van de reguliere klas als leerkrachten van de plusklas de behoefte aan autonomie en motivatie van (hoog)begaafde leerlingen stimuleren.

Door dit onderzoek willen we graag meer te weten komen over de ervaringen van leerkrachten en (hoog)begaafde leerlingen in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie. Daarnaast willen we meer te weten komen over hoe autonoom en intrinsiek gemotiveerd (hoog)begaafde leerlingen in de reguliere klas en in de plusklas zijn. Tenslotte willen we meer te weten komen in hoeverre ervaringen in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie verschillen tussen (hoog)begaafde leerlingen en leerkrachten.

#### **Wat houdt het onderzoek in?**

In september 2023 zullen verschillende scholen worden bezocht om het onderzoek naar de ervaringen van (hoog)begaafde kinderen en leerkrachten in het stimuleren van autonomie en motivatie in de reguliere klas en in de plusklas uit te voeren. Er zal een vragenlijst worden afgenomen bij de leerlingen van groep 5 t/m 8 met betrekking tot hoe autonoom en intrinsiek gemotiveerd zij in de reguliere klas of in de plusklas zijn. Het invullen van de lijst duurt ongeveer 10 minuten.

Om inzicht te krijgen in hoeverre ervaringen tussen (hoog)begaafde leerlingen en leerkrachten verschillen in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie, zullen bij een aantal leerlingen interviews van ongeveer 20 minuten worden afgenomen en bij een aantal leerkrachten zullen interviews van ongeveer 30 minuten worden afgenomen. Deze ervaringen zullen met elkaar vergeleken worden.

#### **Toestemming van ouders en kinderen**

De ouders ontvangen een informatiebrief met daarbij een toestemmingsformulier. Aan de groepsleerkracht, plusgroepleerkracht of hoogbegaafdheidsspecialist wordt gevraagd deze informatiebrief met ouders te delen. Voor ouders is er een informatiebrief met daarbij een toestemmingsformulier. Ouders geven het ondertekende formulier weer terug aan de leerkracht. Op deze manier weten we welke kinderen wel of niet mee mogen doen.

Op het moment van het onderzoek wordt aan de kinderen die toestemming hebben mee te doen nogmaals

gevraagd of ze mee willen doen. Deelname is altijd vrijwillig en kinderen kunnen op elk moment aangeven dat ze terug naar de klas willen.

#### Wat vragen we van u?

- Per groep ongeveer 10 minuten tijd om de vragenlijst in te laten vullen door de leerlingen
- Voor het afnemen van de interviews vragen we de beschikbaarheid van een ruimte voor ongeveer 1 á 1,5 uur.
- Het verspreiden van de informatiebrieven en toestemmingsformulieren aan alle ouders van groep 5 t/m 8 en het innemen van de toestemmingsformulieren.

Ik zal binnenkort contact opnemen om te informeren hoe u tegenover deelname aan dit onderzoeksproject staat. Mocht u na het lezen nog vragen hebben dan kunt u altijd contact opnemen, per mail

Met vriendelijke groet,

Gerda Fennema (Masterstudent Orthopedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen)

## Informed consent

Voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek:

### **Het stimuleren van de autonomie en intrinsieke motivatie van hoogbegaafde leerlingen in reguliere- en plusklassen in het Primair Onderwijs**

- Ik heb de informatie gelezen en de gelegenheid gehad om vragen te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek overgaat en wat er van mij verwacht wordt.
- Ik neem geheel vrijwillig deel aan het onderzoek;
- Ik kan mijn deelname aan het onderzoek op elk moment stoppen, zonder dat ik hiervoor een reden moet opgeven;
- Na afloop terugtrekken van deelname niet meer mogelijk is.

Naam deelnemer:

Handtekening:

Datum:

Naam onderzoeker: Gerda Fennema

Handtekening:

Datum:

## Bijlage 5. Informatiebrief ouders



rijksuniversiteit  
 groningen

faculteit gedrags- en  
 maatschappijwetenschappen

pedagogische en  
 onderwijswetenschappen

Beste ouders en/of verzorgers,

De school van uw kind doet mee aan onderzoek naar de ervaringen van (hoog)begaafde leerlingen in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie in de reguliere klas en in de plusklas. In deze brief wordt informatie gegeven over het doel en de inhoud van het onderzoek. Wij willen u vragen of uw kind mee mag doen met dit onderzoek.

### **Doel van het onderzoek**

Door dit onderzoek willen we graag meer te weten komen over de ervaringen van leerkrachten en (hoog)begaafde leerlingen in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie. Daarnaast willen we meer te weten komen over hoe autonoom en intrinsiek gemotiveerd (hoog)begaafde leerlingen in de reguliere klas en in de plusklas zijn. Tenslotte willen we meer te weten komen in hoeverre ervaringen in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie verschillen tussen (hoog)begaafde leerlingen en leerkrachten.

### **Het onderzoek**

In het najaar van 2023 wordt de school van uw kind bezocht door de onderzoeker. Bij de leerlingen van groep 5 t/m 8 zal een vragenlijst worden afgenomen met betrekking tot hoe autonoom en intrinsiek gemotiveerd zij zijn in de reguliere klas of in de plusklas. Het invullen van de lijst duurt ongeveer 15 minuten.

Om inzicht te krijgen in hoe (hoog)begaafde leerlingen het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie ervaren, zal, na afname van de vragenlijst en in overleg met de leerkracht bij één of twee leerlingen een interview van ongeveer 30 minuten worden afgenomen. Tijdens het interview worden leerlingen bevraagd over hoe gemotiveerd zij zich voelen voor school en in hoeverre zij ervaren dat ze gestimuleerd worden in hun autonomie. Het interview zal individueel worden afgenomen in de periode dat de onderzoeker de school bezoekt en onder schooltijd plaats vinden in een rustige ruimte op school.

### **Deelname van uw kind**

Wij willen vragen of u én uw kind toestemming geven voor deelname aan het onderzoek. Op de dag van het onderzoek kan uw kind op elk moment besluiten te stoppen. Het toestemmingsformulier zit aan deze brief vast. Het ingevulde formulier kunt u uiterlijk een week na ontvangst inleveren bij de groepsleerkracht. Ook als u geen toestemming geeft, willen u vragen het formulier in te leveren.

Bij voorbaat hartelijk dank.

Met vriendelijke groet,

Gerda Fennema (masterstudent Orthopedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen)

## Toestemmingsformulier deelname onderzoek

### Het stimuleren van de autonomie en intrinsieke motivatie van hoogbegaafde leerlingen in reguliere- en plusklassen in het Primair Onderwijs

Door het invullen van dit formulier laat u weten of uw kind mee mag doen aan het onderzoek. Het volgende is belangrijk om te weten:

- Deelname is vrijwillig. Uw kind kan op de dag zelf op elk moment stoppen;
- Na afloop is terugtrekken van deelname niet meer mogelijk;
- Het onderzoek vindt onder schooltijd en op school plaats;
- Er worden geluidsopnames gemaakt van de interviews. Deze opnames worden gebruikt voor wetenschappelijk onderzoek;
- Er zal in de interviews en transcripten geen namen of andere persoonlijke informatie genoemd worden. Mocht dat wel gebeuren dan zullen deze onder een pseudoniem verwerkt worden in het uiteindelijke onderzoeksrapport.
- De geluidsopname van het interview is alleen voor de onderzoeker beschikbaar en zal opgeslagen worden op een beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen en daarna verwijderd worden van de opnameapparatuur.
- Wanneer het onderzoek volledig is afgerond, zullen de geluidsopnames verwijderd worden. De vragenlijsten en transcripten worden gedurende de wettelijk voorgeschreven termijn bewaard door de Rijksuniversiteit Groningen.
- Gegevens in openbare publicaties zijn nooit te herleiden tot uw kind of de school. Als er geschreven wordt over het onderzoek, zal nooit de naam van uw kind of de school worden genoemd.

Voor eventuele vragen kan contact opgenomen worden met de onderzoeker: Gerda Fennema (masterstudent Orthopedagogiek)

Ja, ik heb de informatie over het onderzoek gelezen en begrepen. Ik geef **toestemming**: mijn kind mag deelnemen aan het invullen van de vragenlijst over motivatie en autonomie.

Ja, ik heb de informatie over het onderzoek gelezen en begrepen. Ik geef **toestemming**: mijn kind mag deelnemen aan het interview over motivatie en autonomie.

Nee, **ik geef geen toestemming**: mijn kind mag niet deelnemen aan het invullen van de vragenlijst en het interview over motivatie en autonomie

Naam ouder/verzorger .....

Naam kind .....

Klas .....

Plaats en datum .....

**U kunt dit toestemmingsformulier inleveren bij de groepsleerkracht. Doe dit [uiterlijk een week] na ontvangst van dit formulier.**

