De Motivatie en Ervaren Behoefte-ondersteuning van Begaafde Leerlingen in Plusklassen en Reguliere Klassen

Masterthesis

Universiteit Utrecht
Faculteit Sociale Wetenschappen
Master Onderwijswetenschappen
Susan Freriks – 5609267

13 juni 2016

Thesisbegeleider: dr. L. Hornstra
Tweede beoordelaar: dr. P. Kommers

Totaal aantal woorden: 17116
Aantal woorden (excl. referenties, bijlagen en samenvatting): 7996
Aantal woorden samenvatting: 191

De Motivatie en Ervaren Behoefte-ondersteuning van Begaafde Leerlingen in Plusklassen en Reguliere Klassen.

Samenvatting

De afgelopen jaren is er een grote toename te zien in scholen die verrijking aanbieden voor begaafde leerlingen door middel van een interne plusklas. In dit onderzoek wordt de motivatie bekeken vanuit de zelfdeterminatietheorie. Deze theorie stelt dat de mate van behoefte-ondersteuning (autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid) een positieve invloed heeft op de motivatie van leerlingen. Middels vragenlijsten en interviews die zijn afgenomen bij 202 leerlingen werden de volgende onderzoeksvragen beantwoord: In hoeverre verschilt de autonome en gecontroleerde motivatie van begaafde leerlingen die een plusklas bezoeken in de interne plusklas en hun reguliere klas? En In hoeverre kunnen eventuele motivatieverschillen verklaard worden door de mate waarin behoefte-ondersteunend onderwijs wordt ervaren in de plusklas en reguliere klas?

Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat begaafde leerlingen meer autonoom gemotiveerd zijn in de plusklas en dat in de plusklas een hogere betrokkenheid werd ervaren. Uit de interviews bleek dat in de plusklas meer autonomie-ondersteuning werd geboden. Verder was betrokkenheid de belangrijkste voorspeller van de autonome motivatie in beide contexten. De structuur en een gebrek aan autonomie-ondersteuning hingen samen met de gecontroleerde motivatie. Een combinatie van autonomie-ondersteuning en structuur zorgde voor hogere autonome motivatie.

Trefwoorden: *Motivatie, Behoefte-ondersteuning, begaafde leerlingen, mixed methods, interne plusklassen.*

De Motivatie en Ervaren Behoefte-ondersteuning van Begaafde Leerlingen in Plusklassen en Reguliere Klassen.

Inleiding

Het Nederlandse onderwijs hoort bij het beste ter wereld. Er zijn relatief weinig zwakke leerlingen, maar ook weinig leerlingen die excelleren (Guldemond, Bosker, Kuyper, & Van der Werf, 2007; Onderwijsraad, 2007). De Onderwijsraad (2007) wil leerlingen in het basisonderwijs stimuleren om te excelleren, door aan te sluiten bij de kwaliteiten van begaafde leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Daarnaast blijkt dat de motivatie van Nederlandse leerlingen lager ligt in vergelijking met andere landen (Inspectie voor het Onderwijs, 2014; OECD, 2013, 2016). Het gebrek aan uitdaging en onvoldoende aansluiting bij de behoeften van excellente leerlingen kan zorgen voor motivatieproblemen (Doornekamp, Drent, & Bronkhorst, 1999; Inspectie van het Onderwijs, 2010; Verbeeck, Van den Hurk, & Van Loon, 2013). Leerkrachten vinden het moeilijk om hun onderwijs af te stemmen op verschillende leerlingen, terwijl zij een wezenlijke rol spelen bij het verbeteren van de motivatie (Inspectie voor het Onderwijs, 2010; Verbeeck et al., 2013). Uit onderzoek is gebleken dat motivatie een belangrijke voorspeller is voor de prestaties van leerlingen (Lens & Rand, 2000). Desondanks hadden begaafde leerlingen lange tijd geen onderwijsprioriteit, omdat gesteld werd dat zij onder alle omstandigheden tot leren zouden komen (Deci & Ryan, 2000; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011).

Door bovenstaande uitkomsten is meer aandacht gekomen voor begaafde leerlingen en zijn initiatieven als plusklassen ontstaan (Dijksma, 2008; Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell, & Verhoeven, 2007). In het huidige onderzoek wordt gezocht naar motivatieverschillen van begaafde leerlingen in de interne plusklas en hun reguliere klas. Interne plusklassen bevinden zich in tegenstelling tot externe plusklassen op de eigen basisschool van de begaafde leerlingen (Mooij et al., 2007). Recent onderzoek toont aan dat begaafde leerlingen in externe

plusklassen een hogere motivatie hebben dan leerlingen die alleen een reguliere groep bezoeken. Echter bleek dat bij leerlingen die een externe plusklas bezochten, de motivatie in de reguliere klas afnam (Hornstra, Van der Veen, & Peetsma, 2015). Toch is nog weinig bekend over de motivatie van begaafde leerlingen in plusklassen en reguliere klassen (Hoogeveen, Van Hell, Mooij, & Verhoeven, 2004; Hornstra et al., 2015). Het doel van plusklassen is om de autonome motivatie te verhogen, door beter aan te sluiten bij de behoeften van begaafde leerlingen (Moon & Feldhusen, 1995). In dit onderzoek wordt gekeken in naar eventuele motivatieverschillen in interne plusklassen en reguliere klassen. Daarnaast zullen de percepties van de leerling ten aanzien van behoefte-ondersteunend onderwijs worden onderzocht. Volgens Stroet, Opdenakker, en Minnaert (2013) is een hoge mate van behoefte-ondersteuning positief gerelateerd aan de motivatie. Door meer inzicht te krijgen in de wijze waarop leerkrachten de behoeften van begaafde leerlingen ondersteunen in de reguliere klas en in interne plusklassen kunnen leerlingen beter begeleid en gemotiveerd worden.

Theoretisch Kader

Begaafdheid

In de literatuur worden verschillende definities van begaafdheid gehanteerd. Deze komen voort uit verschillende opvattingen over begaafdheid, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen de traditionele opvatting en moderne opvattingen (Freeman, Raffan, & Warwick, 2010; Subotnik et al., 2011). Voor het selecteren van leerlingen voor interne plusklassen worden verschillende criteria gebruikt. Intelligentie en prestatie zijn veel gebruikte criteria om leerlingen te selecteren voor een interne plusklas (Dijksma, 2008). De prestatie van leerlingen bleek volgens Card en Giuliano (2014) een goede indicator. Uit hun onderzoek is gebleken dat goed presterende leerlingen door een plusklas beter gingen presteren in hun eigen klas. Volgens Card en Giuliano (2014) is het belangrijk om uit te gaan van cognitieve, maar ook niet-cognitieve aspecten. Zo worden motivatie en werkhouding, een bovenmatige interesse

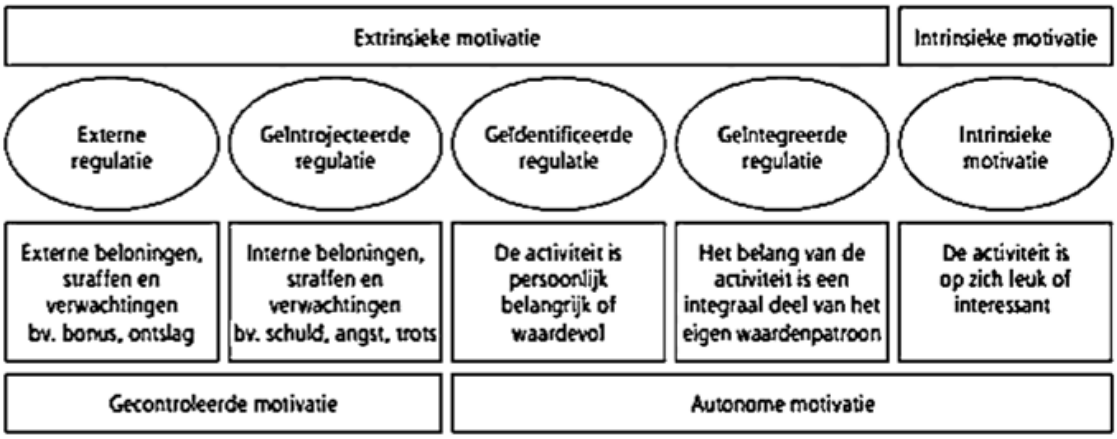
en zelfstandig kunnen werken ook gebruikt als criteria voor interne plusklassen. Onderpresteren of een klas overslaan wordt ook door scholen genoemd als een selectiecriterium. Een laatste criterium is de mening van de interne begeleider of de leerkracht en de informatie die ouders geven. (Dijksma, 2008; Doolaard & Oudbier, 2010; Van Gerven, 2009).

De bovengenoemde selectiecriteria komen voort uit moderne opvattingen over begaafdheid. In de traditionele opvatting wordt alleen een bovengemiddelde intelligentie, gemeten door een intelligentietest, als kenmerk van (hoog)begaafdheid meegenomen (Feldhusen & Jarwan, 2000; Subotnik et al., 2011; Terman, 1925). Echter wordt in de moderne opvattingen begaafdheid gedefinieerd als een multidimensionaal begrip en wordt intelligentie niet langer als enige aspect gezien (Olszewski-Kubilius, Kulieke, & Krasney,1988; Renzulli, 1978; Subotnik et al., 2011). Zo richten moderne opvattingen zich enerzijds op persoonlijkheidsfactoren als interesse en creativiteit (Gagné, 2003; Renzulli, 1978; Renzulli & Reis, 1997; Sternberg & Davidson, 2005). Anderzijds zijn de moderne opvattingen ook gericht op omgevingsfactoren zoals gezin, school of vrienden (Gagné, 2003; Mönks, 1985; Van Gerven, 2009; Ziegler & Heller, 2000). Als laatste wordt motivatie gezien als indicator voor het definiëren van begaafdheid (Gagné, 2000; Mönks & Mason, 2000).

Motivatie

Uit onderzoek blijkt dat motivatie noodzakelijk is voor uitzonderlijke prestaties van begaafde leerlingen (Gagné, 2000; Lens & Rand, 2000; Schneider, 2000; Ziegler & Heller, 2000). Tot nu toe is nog weinig onderzoek verricht naar de motivatie van leerlingen in plusklassen. Wel blijkt uit het onderzoek van Covington en Dray (2002) dat begaafde leerlingen zowel gecontroleerd als autonoom gemotiveerd kunnen zijn. Wel is aangetoond dat begaafde leerlingen meer autonoom gemotiveerd zijn dan niet-begaafde leerlingen (Covington & Dray, 2002; Feldhusen, Dai, & Clinkenbeard, 2000; Olszewski-Kubilius et al., 1988). In de

zelfdeterminatietheorie wordt een continuüm voor motivatie beschreven van gecontroleerde motivatie naar een autonome vorm van motivatie (Figuur 1). Bij de gecontroleerde motivatie werkt een leerling voor beloningen of is hij bang voor consequenties. De autonome motivatie wordt gekenmerkt door het feit dat leerlingen waarde hechten aan een activiteit en er plezier aan beleven (Ryan & Deci, 2000a; Vallerand, Gagné, Senécal, & Pelletier, 1994).



Figuur 1: Motivatiecontinuüm beschrijft de verschillende vormen van extrinsieke motivatie en de intrinsieke motivatie met daarbij de belangrijkste kenmerken. Verkregen via "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being," R. M. Ryan, & E. L. Deci, 2000b, *American Psychologist, 55,* p. 68-78.

Gecontroleerde motivatie. De gecontroleerde motivatie kent twee vormen, de externe regulatie is de meeste gecontroleerde vorm van motivatie. De consequentie wordt van buitenaf oplegt en er is geen betrokkenheid van de leerling zelf. Hierdoor kan de zelfstandigheid of het gevoel van competentie afnemen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a; Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Bij geïntrojecteerde regulatie is een leerling gemotiveerd om een taak uit te voeren om zo schuldgevoel of angst te vermijden. Hiervoor zoekt een leerling goedkeuring van anderen. (Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste et al., 2005).

Autonome motivatie. De autonome motivatie bestaat uit geïdentificeerde regulatie, waarbij de taak als waardevol en belangrijk wordt gezien (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et

al., 2005). De integratie regulatie valt ook onder autonome motivatie. Deze vorm komt het dichtst in de buurt van intrinsieke motivatie. De taak heeft waarde voor de leerling, maar de leerling is nog steeds gericht op de prestatie (Ryan & Deci, 2000a). Wanneer leerlingen *intrinsiek gemotiveerd* zijn hechten ze waarde aan het leren zelf en vinden ze de taak leuk en interessant of willen zichzelf ontwikkelen (Covington & Dray, 2002; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Verkuyten, Thijs, & Canatan, 2001; Ryan & Deci, 2000a).

Een autonome vorm van motivatie is volgens Grolnick, Ryan, en Deci (1991) gerelateerd aan betere prestaties van leerlingen. Om deze autonome motivatie te stimuleren zegt Clinkenbeard (2012) dat het belangrijk is om te zorgen voor uitdagende taken die passen bij het niveau van de begaafde leerling.

Behoefte-ondersteunend Onderwijs

Om de motivatie van leerlingen te verbeteren is het volgens Deci en Ryan (1985) van belang dat aan drie basisbehoeften wordt voldaan, bestaande uit autonomie, competentie en relatie. Autonomie is het ervaren van psychologische vrijheid tijdens het uitvoeren van taken. (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000a). Competentie is inzicht hebben in eigen kunnen en je eigen bekwaam voelen bij het uitvoeren van taken (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000a). Verbondenheid is het hebben positieve relaties met anderen en het gevoel krijgen dat je erbij hoort. (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000a). Door aan deze behoeften te voldoen wordt de autonome motivatie van leerlingen verbeterd (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009).

De leerkracht kan de basisbehoeften van leerlingen ondersteunen door autonomie-ondersteuning en structuur te bieden en betrokken te zijn (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Stroet et al., 2013). De leerkracht biedt autonomie-ondersteuning, waarbij hij de leerling keuzes of inspraak geeft, relevante activiteiten bevordert, leerlingen uitdaagt, en het belang van de leertaak duidelijk maakt (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009; Phillips & Lindsay, 2006; Stroet et al., 2013; Van den Berghe et al., 2013). Uit onderzoek van

Su en Reeve (2011) is gebleken dat autonomie-ondersteuning de autonome motivatie en persoonlijke interesses van leerlingen bevorderd.

De leerkracht biedt structuur om tegemoet te komen aan het gevoel van competentie. De taak van de leerkracht hierbij is om duidelijkheid te bieden aan de leerlingen, door de juiste informatie te geven (Skinner & Belmont, 1993). De autonome motivatie kan toenemen wanneer structuur wordt geboden door de leerkracht, vaak gebeurd dit in combinatie met autonomie-ondersteuning (Jang et al., 2010). Structuur bieden kan door duidelijke instructie, hoge verwachtingen en het bieden van ondersteuning (Phillips & Lindsay, 2006; Stroet et al., 2013). Deci en Ryan (1985) geven ook het belang van feedback aan om de autonome motivatie te verbeteren. De feedback moet dan gericht zijn op het proces en informatie geven ter verbetering. Volgens Jang et al. (2010) gaat het erom dat er zowel autonomie-ondersteuning als structuur wordt geboden om de autonome motivatie van leerlingen te verhogen. Leerlingen zouden gecontroleerd gemotiveerd kunnen raken wanneer er alleen sprake is van structuur (Jang et al., 2010).

De behoefte aan verbondenheid kan de leerkracht ondersteunen door betrokkenheid, waarbij de leerkracht begrip toont en bereikbaar is voor leerlingen. (Stroet et al., 2013; Van den Berghe et al., 2013; Verbeeck, 2010). Hierdoor ontstaat een interpersoonlijke relatie met de leerling. Uit onderzoek van Neihart, Reis, Robinson, en Moon (2002) is gebleken dat een goede leerkracht-leerling relatie belangrijk is voor de motivatie van begaafde leerlingen. Ook de relatie tussen leerlingen onderling is van groot belang. Begaafde leerlingen willen namelijk graag geaccepteerd worden door klasgenoten, maar ook tijd door brengen met leerlingen die gelijke capaciteiten en interesses hebben (Phillips & Lindsay, 2006; Neihart et al., 2002).

Volgens Stroet et al. (2013) dragen al deze drie dimensies bij aan het totale niveau van behoefte-ondersteunend onderwijs. Uit recent onderzoek is gebleken dat het bieden van een motiverende omgeving bestaat uit het bieden van autonomie-ondersteuning, structuur en

betrokkenheid, waardoor de autonome motivatie verbeterd (Hänze & Berger, 2007; Stroet et al., 2013; Taylor & Ntoumanis, 2007). Het is gebleken dat leerlingen met een hoge autonome motivatie en een lage gecontroleerde motivatie het meest profiteren van behoefte-ondersteunend onderwijs. (Mouratidis, Sideridis, Vansteenkiste, & Lens, 2011). Echter, het is nog onbekend of behoefte-ondersteuning bij begaafde leerlingen ook daadwerkelijk zorgt voor een verbetering in de motivatie.

Plusklassen

Uit onderzoek is gebleken dat begaafde leerlingen vaker autonoom gemotiveerd zijn en dat plusklassen bijdragen aan de autonome motivatie van deze leerlingen (Dimitriasdis, 2012; Hornstra et al., 2015; Phillips & Lindsay, 2006). In de literatuur worden verschillende mogelijkheden genoemd om begaafde leerlingen te ondersteunen bij het leerproces en aan te sluiten bij de basisbehoeften, zoals versnellen of compacten (Doolaard & Oudbier, 2010). Om begaafde leerlingen te motiveren moet aandacht besteedt worden aan uitdagende activiteiten naast de reguliere lesstof (Clinkenbeard, 2012; Siegle & McCoach, 2005).

Bij begaafde leerlingen kan een combinatie gemaakt worden van compacten in de reguliere klas en verrijking van de lesstof in de interne plusklas (Mooij et al., 2007; Reis, 2008; Reis & Renzulli, 2010). In een interne plusklas verlaten leerlingen enkele uren per week de reguliere groep en gaan naar een speciale groep voor begaafde leerlingen (Hoogeveen et al., 2004; Mooij et al., 2007). Recent onderzoek laat zien dat plusklassen positieve effecten hebben op de vaardigheden en de prestaties van begaafde leerlingen (Dimitriasdis, 2012).

Verder kan de motivatie van leerlingen toenemen als zij deelnemen aan een plusklas, omdat zij hier meer worden uitgedaagd (Clinkenbeard, 2012; Dimitriasdis, 2012; Hornstra et al., 2015; Phillips & Lindsay, 2006). Een andere verklaring voor deze toename kan zijn dat de leerkrachten in de plusklas beter kunnen aansluiten op bij de basisbehoeftes van begaafde leerlingen, omdat zij meer kennis hebben van deze doelgroep (Jang et al., 2010; Verbeeck et

al., 2013).

Het huidige onderzoek

Recent onderzoek laat zien dat het bezoeken van een externe plusklas een positief effect heeft op de motivatie van begaafde leerlingen, maar verder blijkt er weinig onderzoek naar motivatie van begaafde leerlingen in interne plusklassen (Hoogeveen et al., 2004; Hornstra et al., 2015). Het doel van een plusklas is om de autonome motivatie van leerlingen te verhogen, doordat geprobeerd wordt beter aan te sluiten bij de behoeften van begaafde leerlingen. Het is echter nog onduidelijk of leerkrachten in plusklassen hier ook in slagen.

Daarom wordt in dit onderzoek gekeken naar verschillen in de motivatie van begaafde leerlingen in de interne plusklas en hun reguliere klas. Daarnaast wordt onderzocht of de behoefte-ondersteuning die door leerlingen wordt ervaren hierop van invloed is. Hiervoor zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd: (1) *In hoeverre verschilt de autonome en gecontroleerde motivatie van begaafde leerlingen die een plusklas bezoeken in de interne plusklas en hun reguliere klas?* (2) *In hoeverre kunnen eventuele motivatieverschillen verklaard worden door de mate waarin behoefte-ondersteunend onderwijs wordt ervaren in de plusklas en reguliere klas?*

Verwachtingen. Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag wordt verwacht dat de autonome motivatie in de plusklas hoger is dan in de reguliere klas. Daarentegen wordt verwacht dat de gecontroleerde motivatie in de reguliere klas hoger is dan in de plusklas. Met betrekking tot verschillen in behoefte-ondersteuning van begaafde leerlingen wordt verwacht dat de er een hogere mate van autonomie-ondersteuning en structuur wordt ervaren in de plusklas dan in de reguliere klas, omdat de leerkracht in de plusklas door meer kennis van begaafde leerlingen beter kan aansluiten bij deze behoeften (Jang et al., 2010). Verder wordt verwacht dat de mate van betrokkenheid die door de leerlingen wordt ervaren in de reguliere

klas hoger is dan in de plusklas, omdat de leerlingen meer tijd door brengen in de reguliere klas (Hoogeveen et al., 2004).

Voor de tweede onderzoeksvraag wordt verwacht dat de behoefte-ondersteuning van invloed is op de motivatie van leerlingen. De verwachting is dat de autonome motivatie wordt beïnvloed door autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid (o.a. Stroet et al., 2013). Daarbij is de verwachting dat dit verband sterker is voor de plusklas. Daarnaast wordt verwacht dat alleen de mate van structuur invloed heeft op de gecontroleerde motivatie in de reguliere klas. Bij het onderzoeken van deze hypothese wordt gecontroleerd voor sekse en groep, omdat meisjes over het algemeen hoger scoren op autonome motivatie (De Blide, Vansteenkiste, & Lens, 2011). Voor groep is gebleken dat de autonome motivatie afneemt na mate de leerlingen verder komen in het basisonderwijs (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). Als laatste is de verwachting dat de verschillen in autonome motivatie tussen de reguliere klas en de plusklas worden beïnvloed door de verschillen in autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid.

Methode

Onderzoeksdesign

In het huidige onderzoek was sprake van een mixed-methods design waarin met behulp van kwantitatieve gegevens de motivatieverschillen en de mate van behoefte-ondersteunend onderwijs in de plusklas en de reguliere klas is onderzocht. Er is gekozen voor datatriangulatie, waarbij beide onderzoeksvragen werden onderzocht met de afname van vragenlijst en interviews. Een beperking van de vragenlijst is dat achterliggende motivaties van de leerlingen niet kunnen worden achterhaald. Dit is bij het afnemen van interviews wel mogelijk, waardoor er gedetailleerdere informatie verkregen werd (Patton, 2002).

Deelnemers

Middels een doelgerichte steekproef hebben 202 leerlingen deelgenomen, die de interne plusklas bezochten. De leerlingen hadden een leeftijd tussen de 7 en 13 jaar (*M* = 9.78, *SD* = 1.23) en deden mee aan het kwantitatieve onderzoek. De 11 basisscholen die deelnamen kwamen uit de regio's Amsterdam, Utrecht en Zwolle en hadden een eigen interne plusklas. Informatie over de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek is weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Beschrijving van de Kenmerken van de Deelnemers.

Kenmerken	*n*	%
Sekse		
Jongen	103	51.0
Meisje	99	49.0
Groep		
Groep 4	2	1.0
Groep 5	47	23.3
Groep 6	65	32.2
Groep 7	49	24.3
Groep 8	39	19.3
Regio		
Amsterdam[1]	76	37.6
Utrecht[2]	66	32.7
Zwolle[3]	60	29.7

Noot: [1]vier scholen in regio Amsterdam. [2]drie scholen in regio Utrecht. [3]vier scholen in regio Zwolle.

Daarnaast zijn bij 12 leerlingen uit groep 5 tot en met 8 van vijf verschillende basisscholen uit de regio's Zwolle en Utrecht interviews afgenomen. De leerlingen werden random geselecteerd uit de totale steekproef, nadat hun ouders actief toestemming hadden gegeven voor deelname aan de interviews.

Instrumentatie

De vragenlijst die is gebruikt in dit onderzoek is samengesteld uit drie gevalideerde vragenlijst voor motivatie en behoefte-ondersteuning. Alle vragen werden beantwoord op een 5-punts Likertschaal van (1) *klopt helemaal niet* tot (5) *klopt precies*.

Motivatie. De motivatie van leerlingen werd gemeten met de verkorte versie van *The Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A, Ryan & Connell, 1989). De vragenlijst bestaat uit 24 items verdeeld over vier verschillende schalen: externe regulatie (7 items), geïntrojecteerde regulatie (7 items), geïdentificeerde regulatie (5 items) en intrinsieke motivatie (5 items). Een voorbeelditem van de schaal externe regulatie is: ‘Ik doe mijn werk in de klas, omdat dat is wat ik moet doen’.

Om de validiteit van de vragenlijst te waarborgen is een factoranalyse uitgevoerd, waaruit twee factoren kwamen: autonome motivatie en gecontroleerde motivatie. Eén item werd weggelaten, vanwege een te lage factorlading (<.40). Een ander item behoorde oorspronkelijk tot de schaal gecontroleerde motivatie, maar laadde hoog op autonome motivatie. Na inhoudelijke bestudering is gekozen om dit item mee te nemen bij de autonome motivatie.

Uit de betrouwbaarheidsanalyse bleek de schalen voor autonome en gecontroleerde motivatie intern consistent waren. De Cronbach's alpha was respectievelijk $\alpha = .83$ voor de gecontroleerde motivatie in de plusklas en de reguliere klas. De autonome motivatie had in de plusklas een Cronbach's alpha van $\alpha = .83$ en in de reguliere klas $\alpha = .85$. Deze betrouwbaarheden kunnen geclassificeerd worden als goed (Evers, Lucassen, Meijer, & Sijtsma, 2009).

Betrokkenheid. De relatie tussen leerkracht en leerling werd in kaart gebracht met de *Well-being with Teacher* vragenlijst (Peetsma, Wagenaar, & De Kat, 2001). De vragenlijst bestaat uit zeven items. Een voorbeelditem is: ‘De juf/meester begrijpt mij’. Uit de factoranalyse kwam één factor naar voren. De Cronbach's alpha was .84 voor de afname in de plusklas en .85 voor de afname in de reguliere klas. Dit kan geclassificeerd worden als een goede betrouwbaarheid (Evers et al., 2009).

Autonomie-ondersteuning. Met de verkorte versie van de *Teacher as Social Context* (TASC), bestaande uit 8 items, werd de mate van autonomie-ondersteuning gemeten (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009). Een voorbeelditem is ‘Mijn juf/meester luistert naar mijn ideeën’. Uit de factoranalyse werd één factor geëxtraheerd, namelijk autonomie-ondersteuning. De Cronbach's alpha was .76 voor de afname in de plusklas en .75 voor de afname in de reguliere klas. Dit kan geclassificeerd worden als een goede betrouwbaarheid (Evers et al., 2009).

Structuur. Uit de verkorte versie van de *Teacher as Social Context* (TASC) is ook de competentieschaal opgenomen in de vragenlijst (Sierens et al., 2009). Deze schaal bestaat uit acht items, met als voorbeelditem ‘De juf/meester gaat pas verder met de les als zij/hij ziet dat ik het begrijp’. Uit de factoranalyse kwam één factor naar voren. Twee items zijn verwijderd omdat de factorladingen laag waren (<.40). De Cronbach’s Alpha bleek voor de reguliere klas .68 en voor de plusklas .71. Dit kan worden geclassificeerd als voldoende tot goede betrouwbaarheid (Evers et al., 2009)

Interviews. Om meer inzicht te krijgen in achterliggende gedachten en motivaties van leerlingen zijn bij 12 leerlingen semigestructureerde interviews afgenomen. Deze interviews waren gericht op de motivatie van de leerlingen en op de ervaringen met de leerkracht ten aanzien van autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid.

Vanuit de bestaande literatuur zijn de eerste codes zijn opgesteld. Daarnaast is elke leerling geïnterviewd aan de hand van een vooraf opgestelde interviewleidraad (Bijlage A). Gebaseerd op de antwoorden van de leerlingen werd doorgevraagd naar specifieke concepten. De interviews zijn één op één afgenomen in een aparte, rustige ruimte. Van de interviews werden audio-opnames gemaakt, om te voorkomen dat essentiële informatie verloren ging.

Procedure

Met een doelgerichte steekproef zijn de scholen benaderd. Zij ontvingen allemaal een brief waarin informatie werd gegeven over het onderzoek. De ouders van de leerlingen werden daarna via de leerkrachten met een brief geïnformeerd. Ouders konden passief toestemming geven voor deelname aan de vragenlijst, maar moesten actief toestemming geven voor deelname aan de interviews.

De vragenlijsten zijn vooraf geprobeerd in een kleine pilot van N = 3 begaafde leerlingen. Op basis hiervan is de vraagstelling van een aantal items gewijzigd, omdat de woordkeuze voor verwarring zorgde. Bij het bezoek aan de school werd de onderzoeker geïntroduceerd en kregen de leerlingen informatie over het doel van het onderzoek. De leerlingen ontvingen na een instructie eerst de vragenlijst voor de reguliere klas (Bijlage B). Pas aan het einde van de les in de plusklas werd de tweede vragenlijst voor de plusklas afgenomen om de belasting voor de leerlingen te verlagen. De beide vragenlijsten werden door de leerlingen zelfstandig ingevuld, waarbij werd benadrukt dat er geen goede of foute antwoorden waren. Na afloop van de vragenlijstafname werden van vijf scholen diezelfde dag twee leerlingen geïnterviewd.

Data-analyses

Kwantitatief onderzoek. Voorafgaande aan de toetsende analyses zijn de beschrijvende statistieken opgevraagd. Ook zijn de correlaties tussen de verschillende constructen berekend voor de plusklas en de reguliere klas.

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag is voor de schaal gecontroleerde motivatie en voor de schaal autonome motivatie een gemiddelde score berekend. Vervolgens zijn gepaarde t-toetsen uitgevoerd om de motivatie van de plusklas en de reguliere klas te vergelijken. Hier was de onafhankelijke variabele het type klas en de afhankelijke variabele de motivatie (autonoom of gecontroleerd). Er is gekeken of er een significant verschil was in de autonome en gecontroleerde motivatie tussen de twee situaties (p = .05, eenzijdig). Verder is

met behulp van de gepaarde t-toets ook het verschil voor autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid berekend (p = .05, eenzijdig).

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag is een multipele regressieanalyse (MRA) uitgevoerd. Hier werd gekeken of de autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid voorspellers waren voor de autonome of gecontroleerde motivatie van leerlingen. De onafhankelijke variabelen (predictoren) waren autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid en de afhankelijke variabele was de motivatie. Er werd bij de regressieanalyse gecontroleerd voor sekse en groep.

Kwalitatief onderzoek. Na de afname van de interviews werd de auditieve data één voor één getranscribeerd. De interviews zijn vervolgens gefragmenteerd, waarbij de wisseling van beurt een nieuw fragment aangaf. Het analyseren van de getranscribeerde data gebeurde met ‘Directed Content Analyses’ (DCA; Hsieh & Shannon, 2005). Er is een combinatie gemaakt van deductief en inductief redeneren. Codes zijn voor de analyse opgesteld en afgeleid uit de theorie (Bijlage C). Tijdens het proces van coderen zijn sommige codes verfijnd. Fragmenten die in eerste instantie niet gelabeld konden worden, zijn later inductief gecodeerd. Fragmenten die geen enkele bijdrage leverden voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen werden niet meegenomen.

Nadat de eerste drie interviews waren getranscribeerd en gecodeerd werd een collega-onderzoeker gevraagd om één van deze interviews te coderen met de geconstrueerde codes. Vervolgens werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend, welke uitkwam op κ = .73, wat volgens de Evers et al. (2010) een voldoende overeenkomst is. Daarna werd het coderen gecontinueerd, wat resulteerde in 32 verschillende codes voor de plusklas en de reguliere klas (Bijlage D). Over de coderingen en het proces is aan het einde gediscussieerd met een collega-onderzoeker om de validiteit van het proces te waarborgen. Dit wordt ook wel aangeduid als

een auditprocedure (Akkerman, Admiraal, Brekelmans, & Oost, 2008). De auditprocedure heeft er toe geleid dat een aantal codes zijn samengevoegd.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

In Tabel 2 worden de gemiddelde scores en standaarddeviaties voor motivatie (autonoom en gecontroleerd) en voor behoefte-ondersteuning (autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid) weergegeven voor de plusklas en de reguliere klas.

Tabel 2

Gemiddelden en Standaarddeviaties van Motivatie en de Variabelen van Behoefte-ondersteuning in de Reguliere Klas en de Plusklas (N=202).

Variabele	Reguliere klas		Plusklas	
	M	*SD*	*M*	*SD*
Autonome motivatie	3.53[a]	.64	3.64[a]	.63
Gecontroleerde motivatie	2.51[a]	.62	2.46[a]	.60
Autonomie-ondersteuning	3.85	.50	3.83	.56
Structuur	3.49	.56	3.50	.57
Betrokkenheid	3.64[b]	.65	3.82[b]	.67

Noot: [a]significant verschil tussen reguliere klas en plusklas ($p<.05$). [b]significant verschil tussen reguliere klas en plusklas ($p<.001$).

Correlaties

In Tabel 3 zijn de correlaties tussen de geconstrueerde schalen weergegeven voor de plusklas en de reguliere klas. Uit de tabellen blijkt dat er in beide contexten de drie schalen autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid onderling positief correleren. Daarnaast correleerden deze schalen ook met de autonome motivatie. Er is in beide contexten geen significante correlatie tussen gecontroleerde motivatie en de overige variabelen.

Tabel 3

Correlaties voor motivatie en behoefte-ondersteuning voor de reguliere klas en de plusklas

Variabelen	1	2	3	4	5
1. Autonome motivatie	1	.157*	.389**	.385**	.408**
2. Gecontroleerde motivatie	.232**	1	-.079	.064	-.009
3. Autonomie-ondersteuning	.261**	-.056	1	.601**	.649**
4. Structuur	.331**	.089	.614**	1	.512**
5. Betrokkenheid	.293**	.101	.607**	.578**	1

Noot: In de bovenste helft van de tabel zijn de correlaties voor de plusklas weergegeven. In de onderste helfte van de tabel zijn de correlaties weergegeven voor de reguliere klas. * p <.05. ** p <.001.

Toetsen van verschillen

Om de motivatieverschillen van leerlingen in de plusklas en de reguliere klas te onderzoeken zijn gepaarde t-toetsen uitgevoerd. Uit de analyse bleek dat begaafde leerlingen in de plusklas een significant hogere autonome motivatie hadden (M = 3.64, SD = 0.63), dan in hun reguliere klas (M = 3.53, SD = 0.64), t(201) = -2.99, p = .002, maar representeert een klein effect d = 0.17 (Cohen, 1988). Voor de gecontroleerde motivatie werd het tegengestelde resultaat gevonden. De begaafde leerlingen hebben een hogere gecontroleerde motivatie in de reguliere klas (M = 2.51, SD = 0.62), dan in de plusklas (M = 2.46, SD = 0.60). Dit verschil was significant, t(201) = 2.00, p = .024, maar representeert een klein effect d = 0.08 (Cohen, 1988).

Ook zijn de verschillen in de mate van behoefte-ondersteuning zijn ook gepaarde t-toetsen uitgevoerd, waarbij de autonomie-ondersteuning, de structuur en de betrokkenheid apart zijn getoetst. Alleen de ervaren betrokkenheid bleek significant te verschillen. De begaafde leerlingen ervaarden in de reguliere klas een hogere betrokkenheid (M =3.82, SD = 0.67), dan in de plusklas (M = 3.64, SD = 0.65), t(201) = 3.031, p = .001 en representeert een klein effect d = 0.27 (Cohen, 1988).

Regressie

Een hiërarchische (MRA) is gedaan om de invloed van behoefte-ondersteuning op de motivatie van leerlingen te onderzoeken. Hierbij werd gecontroleerd voor sekse en groep. Eerst zijn de assumpties gecontroleerd. Hieruit bleek alleen dat er sprake was van uitbijters. De Mahalanobis afstand overschreed de kritieke χ^2 voor een $df = 3$ ($\alpha = .001$) van 16.26. Dit heeft er toe geleid dat zeven participanten zijn verwijderd uit het databestand met een waarde boven de kritieke χ^2 (McLachlan, 1999) . De overige assumpties voor normaliteit, lineariteit, homoscedasticiteit en multicollineariteit werden niet geschonden.

Autonome motivatie. In stap 1 van de hiërarchische (MRA) voor autonome motivatie in de reguliere klas zijn de controlevariabele sekse en groep meegenomen. Deze variabelen verklaarden een niet significante 1,1% van de variantie. $R^2 = .011$, $F(2,192) = 1.10$, $p = .335$. Vervolgens werden de predictoren autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid toegevoegd ($\Delta R^2 = .141$). In combinatie, verklaarden de vijf predictorvariabelen 15,2% van de variantie in de autonome motivatie in de reguliere klas, $R^2 = .152$, adjusted $R^2 = .130$, $F(5, 189) = 6.79$, $p < .001$. Ook voor de autonome motivatie in de plusklas is een hiërarchische MRA uitgevoerd. In stap 1 werd door de controlevariabelen sekse en groep 0,6% van de variantie verklaard. Dit was niet significant, $R^2 = .006$, $F(2,192) = 0.59$, $p = .556$. Daarna werden de predictoren autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid toegevoegd ($\Delta R^2 = .196$). Samen verklaarden de vijf predictorvariabelen 20,2% van de variantie in de autonome motivatie in de plusklas, $R^2 = .202$, adjusted $R^2 = .181$, $F(5, 189) = 9.60$, $p <.001$.

In Tabel 4 zijn de gestandaardiseerde (β) en ongestandaardiseerde (B) regressiecoëfficiënten weergegeven voor elke predictor binnen elke stap in het hiërarchische MRA voor de reguliere klas en de plusklas.

Tabel 4

Samenvatting Hiërarchische Regressie Analyse voor het voorspellen van de Autonome Motivatie in de Reguliere Klas en de Plusklas door de Variabelen van Behoefte-ondersteuning.

Variabele	Reguliere klas				Plusklas			
	B	*SE B*	β	R^2	*B*	*SE B*	β	R^2
Stap 1				.01				-.00
Groep	-0.06	0.04	-.11		-0.04	0.04	-.08	
Sekse	-0.01	0.09	-.01		0.03	0.09	.02	
Stap 2				.15**				.18**
Groep	-0.10	0.04	-.17*		-0.06	0.04	-.10	
Sekse	0.00	0.08	.00		0.01	0.08	.01	
Autonomie-ondersteuning	0.13	0.12	.10		0.18	0.11	.15	
Structuur	0.19	0.10	.16		0.24	0.10	.20*	
Betrokkenheid	0.20	0.09	.19*		0.18	0.09	.18*	

Noot: * p <.05. ** p<.001

Gecontroleerde motivatie. In stap 1 van de hiërarchische multipele regressie voor gecontroleerde motivatie in de reguliere klas zijn de controlevariabele sekse en groep meegenomen. Deze variabelen verklaarden een niet significante 2,5% van de variantie. R^2 = .025, $F(2,192) = 2.48$, $p = .087$. Vervolgens werden de predictoren autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid toegevoegd ($\Delta R^2 = .022$). In combinatie, verklaarden de vijf predictorvariabelen een niet significante 4,7% van de variantie in de gecontroleerde motivatie in de reguliere klas, $R^2 = .047$, adjusted $R^2 = .022$, $F(5, 189) = 1.86$, $p < .104$. Voor de gecontroleerde motivatie in de plusklas werd in stap 1 door de controlevariabelen sekse en groep een niet significante 1,4% van de variantie verklaard ($p = .261$). Daarna werden de predictoren autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid toegevoegd ($\Delta R^2 = .058$). In

combinatie, verklaarden de vijf predictorvariabelen 7,1% van de variantie in de gecontroleerde motivatie in de plusklas, R^2 = .071, adjusted R^2 = .047, F(5, 189) = 2.91, p = .02.

In Tabel 5 zijn de gestandaardiseerde (β) en ongestandaardiseerde (*B*) regressiecoëfficiënten weergegeven voor elke predictor binnen elke stap in de hiërarchische regressieanalyse voor de reguliere klas en de plusklas.

Tabel 5

Samenvatting Hiërarchische Regressie Analyse voor het voorspellen van de Gecontroleerde Motivatie in de Reguliere Klas en de Plusklas door de Variabelen van Behoefte-ondersteuning.

Variabele	Reguliere klas				Plusklas			
	B	*SE B*	β	R^2	*B*	*SE B*	β	R^2
Stap 1				.02				.01
Groep	-0.09	0.04	-.16*		-0.07	0.04	-.12	
Sekse	0.02	0.09	.02		0.01	0.08	.01	
Stap 2				.05				.07*
Groep	-0.09	0.04	-.15*		-0.06	0.04	-.12	
Sekse	0.01	0.09	.01		0.05	0.08	.04	
Autonomie-ondersteuning	-0.23	0.12	-.18		-0.35	0.11	-.30*	
Structuur	0.13	0.11	.11		0.25	0.10	.23*	
Betrokkenheid	0.09	0.09	.09		0.07	0.09	.08	

*Noot: * p* <.05.

Verschilscores. De verwachting is dat de verschillen in motivatie tussen de reguliere klas en de plusklas samenhangen met de verschillen in autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid. De verschillen in autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid verklaarden een significante 17,8% van de variantie in de verschillen voor autonome motivatie tussen de reguliere klas en de plusklas, F(3,191) = 13.80, p <.001, R^2 = .178. In combinatie zorgden verschillen in behoefte-ondersteuning voor een niet significante 3% verklaarde variantie in gecontroleerde motivatie, $F(3, 191)$ = 1.94, p = 124, R^2 = .030.

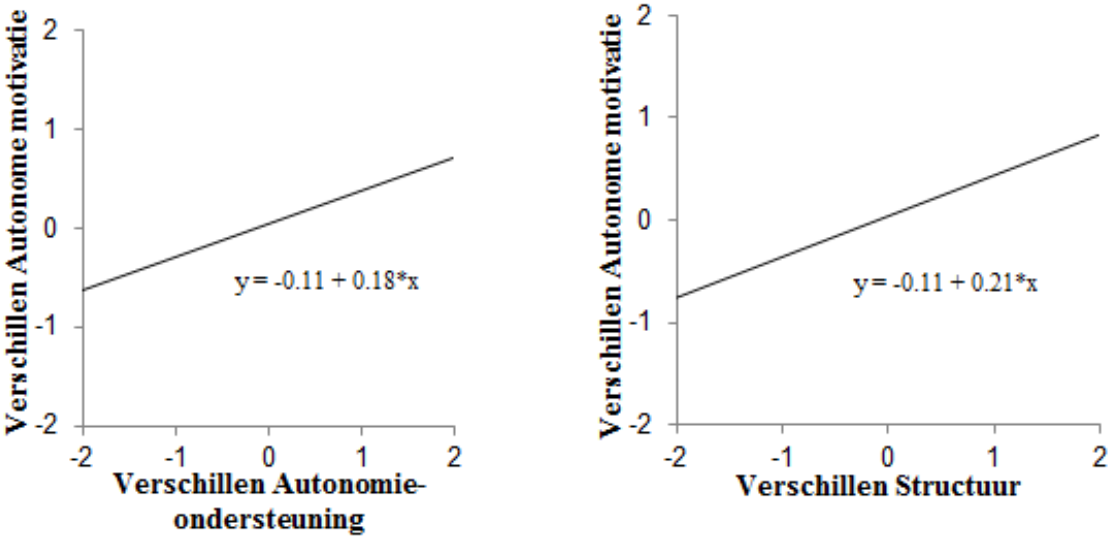
In Tabel 6 zijn de gestandaardiseerde (β) en ongestandaardiseerde (*B*) regressiecoëfficiënten weergeven voor elke predictor binnen de regressieanalyse voor de autonome en de gecontroleerde motivatie.

Tabel 6

Samenvatting Regressie Analyse voor het voorspellen van de Verschillen in Autonome Motivatie en Gecontroleerde Motivatie door de Verschilscores van Behoefte-ondersteuning.

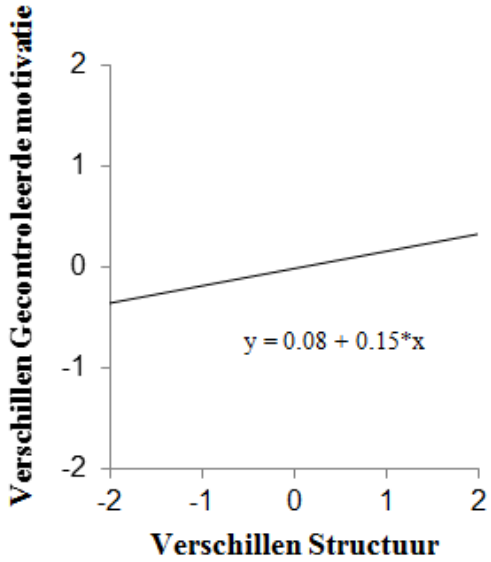
	Autonome motivatie					Gecontroleerde motivatie				
Variabele	*B*	*SE B*	β	*t*	*p*	*B*	*SE B*	β	*t*	*p*
Autonomie-ondersteuning	0.18	0.08	.18	2.23	.027	-0.08	0.08	-.10	-1.10	.274
Structuur	0.21	0.07	.24	3.21	.002	0.15	0.06	.19	2.33	.021
Betrokkenheid	0.08	0.05	.11	1.40	.164	-0.02	0.05	-.04	-0.48	.634

De predictoren autonomie-ondersteuning en structuur zijn significante voorspellers voor de verschillen in autonome motivatie. Dit betekent als de autonomie-ondersteuning en structuur in de plusklas groter is dan in de reguliere klas, dan zal de autonome motivatie in de plusklas ook groter zijn dan in de reguliere klas (Figuur 2).



Figuur 2: Verschilscores autonomie-ondersteuning en structuur afgezet tegen de verschillen in autonome motivatie.

Voor de verschillen in gecontroleerde motivatie bleek alleen structuur een significante voorspeller. Als een leerling meer structuur ervaart in de plusklas dan in de reguliere klas, dan is de gecontroleerde motivatie in de plusklas groter dan in de reguliere klas (Figuur 3).



Figuur 3: Verschilscore structuur afgezet tegen de verschillen in gecontroleerde motivatie

Interviews

Om meer inzicht te krijgen in de achterliggende gedachtes en motivaties zijn interviews gehouden met begaafde leerlingen. Hieruit bleek dat de motivatieverschillen tussen de plusklas en de reguliere klas klein waren, zoals ook gebleken is uit de kwantitatieve data. Uit de interviews kwam naar voren dat er meer autonomie-ondersteuning werd ervaren in de plusklas. Dit is tegenstrijdig met de resultaten uit de kwantitatieve data. De leerlingen ervaren minder verschil in structuur. Er waren grote verschillen in de mate van betrokkenheid tussen leerlingen. Deze resultaten sluiten aan bij de resultaten uit de kwantitatieve data.

Motivatie. Uit reacties van leerlingen blijkt dat zij zowel een autonome als gecontroleerde motivatie hebben. Gelijk aan de resultaten uit de vragenlijst is ook hier de autonome motivatie meer aanwezig in de plusklas. Toch blijkt uit reacties dat ze ook autonoom gemotiveerd zijn in de reguliere klas.

Nou ik heb nu meer uitdaging, ook met mijn normale werk. En dan denk ik van als ik

> dit af heb dan kan ik met de plusklas bezig, maar ik ga niet afraffelen. Ik ga het wel netjes afmaken en dan ga ik daarna met de plusklas bezig. Want ik weet van mezelf dat als ik de plusklas ook afkrijg dan heb ik een fijn gevoel van binnen (leerling, groep 8).

Leerlingen geven aan dat ze de meerwaarde van de plusklas inzien, maar dat vooral plezier hebben. Ook vinden begaafde leerlingen dat het niveau in de plusklas veel hoger ligt dan in de reguliere klas, waardoor ze beter hun best doen. “Ik doe altijd wel mijn best vind ik, maar in de plusklas moet ik gewoon iets meer mijn hersenen kraken”(Leerling, groep 6). Wel vinden de leerlingen de reguliere klas belangrijker. “De gewone klas vind ik belangrijker, omdat je toch ook de basisstof moet kennen” (Leerling, groep 8).

Door de leerlingen werd ook gezegd dat ze hun best doen, omdat ze over naar een volgende groep of in de plusklas willen blijven. Volgens een leerling heeft niet goed je best doen in de plusklas ook consequenties voor je rapport. Deze redeneringen sluiten meer aan bij een gecontroleerde motivatie.

Behoefte-ondersteuning. De leerlingen kregen vragen over de autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid van hun leerkracht in de plusklas en de reguliere klas. De leerlingen ervaren over het algemeen dat hun behoeften in beide contexten goed worden ondersteund. De leerkrachten uit de plusklas sluiten volgens de leerlingen het beste aan bij hun behoeften. Dit is volgens een leerling mede te verklaren door de opleiding die hun juf in de plusklas heeft gevolgd:

> Nou, onze juf die heeft ook echt een hele studie gedaan hoe je met (hoog)begaafde kinderen om moet gaan. Dus die weet een stuk meer over hoe je ons vooruit kan helpen. (Leerling, groep 8).

Autonomie. Uit de analyses bleek geen verschil tussen de plusklas en de reguliere klas als het gaat om de autonomie-ondersteuning die leerlingen ervaren. Uit de interviews werd echter wel duidelijk dat er een verschil was. De leerlingen gaven unaniem aan dat er meer

ruimte was voor eigen keuzes in de plusklas. De mogelijkheid om zelf projecten te kiezen en uit te voeren, werd ook beter gewaardeerd dan ‘doen wat de juffrouw zegt’. De keuze in de eigen klas beperkte zich vaak tot de weektaak en een keuze-uur. Verder hebben de leerlingen wel het idee dat ze ook in de reguliere klas uitgedaagd worden. Het compacten van de lesstof in de reguliere klas is veel genoemd in de interviews. De leerlingen krijgen ook verrijkingslessen aangeboden in hun eigen klas, door bijvoorbeeld levelwerk.

Ook kwam naar voren dat de leerlingen graag zelf problemen op willen lossen. Ze vinden dat hiervoor in de plusklas meer mogelijkheden zijn, door dat ‘je eigen gang’ mag gaan. De leerkracht van de plusklas begeleidt de leerlingen hierin, door het aanreiken van stappen om tot oplossingen te komen. De meeste leerlingen vinden het een uitdaging om in de eigen klas ook eerst zelf oplossingen te bedenken alvorens naar de leerkracht te stappen.

Structuur. Voordat de leerlingen naar de leerkracht toestappen proberen ze, zowel in de plusklas als in de reguliere klas, zelf hun problemen op te lossen. Een aantal leerling gaven aan dat de leerkracht in de reguliere klas is sneller geneigd is te helpen bij problemen, terwijl de leerkracht in de plusklas minder snel ondersteuning biedt. De verschillen in de ondersteuning die de leerlingen ervaren zijn groot, maar de behoefte van de leerlingen verschilde hierin ook.

> In je eigen klas is het meer van als je iets niet snapt, want de juf die loopt dan rondjes, dan zegt ze van gaat het goed en snap je het een beetje? Soms zeg ik ja terwijl ik het niet snap, want dan wil ik nog even zelf nadenken. (Leerling, groep 6)

> Nou soms dan heb je al heel erg lang een vraag en dat ziet de juf dan wel, maar dan gaat ze eerst naar de kinderen die het moeilijk vinden en die net de vinger opsteken. Dat is af en toe wel een beetje irritant (Leerling, groep 7).

Soms ervaren leerlingen in de reguliere klas minder ondersteuning door de leerkrachten en werken ze zelfstandig. “Want soms dan heeft de meester geen tijd (…) en uiteindelijk als hij dan klaar is en dan is de tijd op en dan kunnen wij niet meer de vragen stellen” (Leerling, groep

8). Over de uitleg van de leerkracht zijn de leerlingen het eens. De leerkrachten in de plusklas en de reguliere klas geven goede uitleg. De meeste leerlingen vinden wel dat er in de reguliere klas (te) veel uitleg wordt gegeven, waardoor zij zich kunnen gaan vervelen. Oplossing die scholen bieden is een verkorte instructie, maar volgens de leerlingen gebeurt dat nog onvoldoende. In de plusklas ligt de nadruk meer op zelfstandig werken en samenwerken en wordt er minder instructie gegeven. Als laatste geven de leerlingen aan de dat, doordat zij in de plusklas zitten, er meer van hen verwacht in de reguliere klas en dit ook door de leerkracht wordt uitgesproken.

> Met een bespreking bijvoorbeeld, dan verwacht de leerkracht wel dat ik niet op een normaal niveau, maar op een hoger niveau ga werken (Leerling, groep 8).

Betrokkenheid. De vragen in het interviews waren gericht op de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Er kwamen ook antwoorden over de relaties met medeleerlingen. De leerlingen ervaren betrokkenheid in beide klassen, zoals ook is gebleken uit de kwantitatieve gegevens. Over het algemeen ervaren de begaafde leerlingen een betere relatie met de leerkracht en de leerlingen in hun reguliere klas. Als reden wordt hiervoor gegeven dat hier meer tijd wordt doorgebracht.

In de plusklas vinden ze het prettig om samen te werken met andere begaafde leerlingen, zodat zij niet altijd de ‘slimste’ zijn. Alle leerlingen vinden dat de leerkracht niet anders op hen reageert in vergelijking met andere leerlingen. Ze voelen zich op dezelfde manier behandeld en dat vinden ze prettig. Een leerling uit groep 8 zei het volgende daarover “Ik vind het prettig dat de meester mij hetzelfde behandelt, want als hij anders zou doen omdat je hoogbegaafd bent dan voel je jezelf wel een beetje anders dan anderen”.

Ook ervaren de leerlingen dat leerkrachten in de reguliere klas tijd en interesse voor ze hebben. Toch hebben de leerlingen wel het idee dat de leerkracht in de plusklas hen beter begrijpt. Dit kan komen, omdat deze leerkrachten vaak meer kennis hebben over

(hoog)begaafde leerlingen (Verbeeck et al., 2013). Ook zitten er minder leerlingen in de plusklas, waardoor er meer individuele aandacht is.

Uit de antwoorden van de leerlingen kan worden opgemaakt dat de leerkracht moeite doet om aan de behoefte van de leerlingen te voldoen. Er werden verschillen gevonden tussen beide contexten, maar de leerlingen vonden deze verschillen geen probleem. Ze vinden beide klassen prettig en geven weinig punten aan die ze anders zouden willen zien. De relatie tussen behoefte-ondersteuning en motivatie is dus wel degelijk aanwezig, vooral de invloed van betrokkenheid en autonomie-ondersteuning kwamen uit de interviews naar voren.

Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar motivatieverschillen van begaafde leerlingen en invloed van de behoefte-ondersteuning op de motivatie van deze leerlingen in de plusklas en de reguliere klas. Uit eerder onderzoek is gebleken dat de motivatie van leerlingen laag is, maar kan worden gestimuleerd door aan te sluiten bij hun behoeften (Guldemond et al., 2007; Connell & Wellborn, 1991; Stroet et al., 2013). De resultaten uit de vragenlijst en de interviews zijn gebruikt om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen. Ten eerste *In hoeverre verschilt de autonome en gecontroleerde motivatie van begaafde leerlingen die een plusklas bezoeken in de interne plusklas en hun reguliere klas?* De resultaten uit zowel de kwantitatieve data als de interviews ondersteunden de verwachting dat de leerlingen in de plusklas meer autonoom en minder gecontroleerd gemotiveerd waren. Verder bleek uit de resultaten van de vragenlijst dat alleen de betrokkenheid verschilde tussen beide contexten. Uit de interviews is daarnaast wel gebleken dat leerlingen meer autonomie-ondersteuning in de plusklas ervaren.

Ten tweede de vraag *In hoeverre kunnen eventuele motivatieverschillen verklaard worden door de mate waarin behoefte-ondersteunend onderwijs wordt ervaren in de plusklas en reguliere klas?* De ervaren betrokkenheid had de meeste invloed had op de autonome

motivatie in beide contexten. De autonomie-ondersteuning had weinig invloed op de autonome, maar wel een negatieve invloed op de gecontroleerde motivatie in de plusklas. Naar verwachting droeg structuur bij aan de gecontroleerde motivatie, echter gold dit alleen voor de plusklas. Ook bleek de controlevariabele ‘groep’ een (negatieve) voorspeller voor de motivatie in de plusklas. Wanneer een combinatie van autonomie-ondersteuning en structuur werd geboden had dit een positieve invloed op de autonome motivatie. Als alleen structuur werd geboden had deze invloed op de gecontroleerde motivatie.

Dat de begaafde leerlingen meer autonoom gemotiveerd zijn in de plusklas kan komen, doordat zij hier meer uitdaging krijgen dan in hun reguliere klas. Volgens Clinkenbeard (2012) kan lesstof passend bij het niveau van leerlingen zorgen voor het verhogen van de autonome motivatie. Daarnaast bleek uit de interviews dat de leerlingen meer plezier hadden in de plusklas, omdat meer hun eigen leerproces konden vormgeven. Een alternatieve verklaring voor de verschillen in motivatie is dat de leerlingen in hun reguliere klas in een heterogene groep zitten en in de plusklas in een homogene groep met hetzelfde niveau. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen in heterogene groepen meer gecontroleerde motivatie hebben en in homogene groepen meer autonome motivatie (Opdenakker, Maulana, & Den Brok, 2012). De verschillen tussen beide contexten waren klein en dit kan worden verklaard doordat ook in de reguliere klas verrijking wordt aangeboden (Troxclair, 2000).

De hogere mate van betrokkenheid in de plusklas kan worden verklaard door het feit dat de leerlingen meer tijd doorbrengen in de reguliere klas. De leerlingen gaven aan dat ze het daardoor leuker vonden in hun eigen klas en een beter relatie hadden met de leerkracht en hun klasgenoten. Ook deze verschillen waren klein, dit kan als reden hebben dat in de plusklas wordt gewerkte in kleine, homogene groepen, waardoor de leerkracht meer tijd heeft voor individuele begeleiding (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005).

In dit onderzoek is gebleken dat de begaafde leerlingen meer betrokkenheid ervaren in vergelijking tot structuur en autonomie-ondersteuning en dat deze ook de grootste invloed heeft op de autonome motivatie. Deze resultaten sluit aan bij eerder onderzoek dat heeft aangetoond dat betrokkenheid een positief effect heeft op de autonome motivatie van leerlingen (Murray, 2009; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994; Maulana, Opdenakker, Den Brok, & Bosker, 2011).

Uit de resultaten van de vragenlijst is gebleken dat autonomie-ondersteuning alleen een negatieve voorspeller van de gecontroleerde motivatie is. Dit betekent als de leerkracht autonomie-ondersteuning biedt de gecontroleerde motivatie omlaag gaat. Er is niet gevonden dat de autonome motivatie omhoog gaat bij het bieden van autonomie-ondersteuning, terwijl onderzoek heeft aangetoond dat autonomie-ondersteuning wel voorspellend is voor de autonome motivatie (Chirkov & Ryan, 2011; Jang et al., 2010). Uit de interviews is gebleken dat de leerlingen over het algemeen autonoom gemotiveerd waren en zij gaven aan wel autonomie-ondersteuning te ervaren. Het bieden van autonomie-ondersteuning door eigen keuzes te mogen maken blijkt toch wel invloed te hebben op de autonome motivatie.

Het feit dat structuur een voorspeller bleek te zijn van zowel de autonome als de gecontroleerde motivatie sluit aan bij bevindingen uit eerdere onderzoeken. Hieruit is gebleken dat structuur zowel een voorspeller kan zijn van gecontroleerde motivatie, als van autonome motivatie (Vansteenkiste et al., 2012; Yin, Lee, Zhang, 2009).Volgens Sierens et al. (2009) kan structuur op een autonomie-ondersteunende of gecontroleerde manier worden aangeboden en de motivatie van leerlingen kan bepalen. Voor het vergroten van de autonome motivatie is noodzakelijk om naast structuur ook autonomie-ondersteuning te bieden (Jang et al., 2010). Dat deze combinatie positieve effecten heeft op de motivatie is ook uit dit onderzoek gebleken. Want een hoge mate van autonomie-ondersteuning en structuur in de plusklas, zorgen voor een hogere mate van autonome motivatie in de plusklas.

Implicaties

Uit dit onderzoek blijkt dat er kleine verschillen zijn in de motivatie van begaafde leerlingen dat ze behoefte-ondersteuning ervaren in de plusklas en in hun reguliere klas. Volgens Feng, VanTassel-Baska, Quek, Bai, en O'Neill (2004) kunnen de behoeften van leerlingen nooit helemaal worden vervuld, omdat zij van elkaar verschillen. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht het aanbod afstemt op de behoeften van de leerling. In de plusklas is dit beter te bereiken, omdat gewerkt wordt in een homogene groep waar deze behoeften dichter bij elkaar liggen.

Uit eerder onderzoek bleek dat het ondersteunen van de behoeften van leerlingen belangrijk is voor de motivatie (Stroet et al., 2013; Van den Berghe, et al., 2013; Mouratidis et al., 2011). Om aan te sluiten op de behoeften van de begaafde leerlingen zijn leerkrachten nodig die kennis hebben van, en ervaring hebben met begaafde leerlingen (Verbeeck et al., 2013). De geïnterviewde leerlingen gaven ook aan dat ze het prettig vinden als de leerkracht hun behoeften begrijpt. Daarom zouden ook leerkrachten in een reguliere klas kennis van begaafde leerlingen moeten hebben (Panov, 2002). De leerkrachten die in de plusklas lesgaven werkten daarnaast ook in een reguliere klas. Dit heeft voordelen, want op deze manier kennen leerkrachten beide situaties en hebben ze meer contact met collega's die alleen in de reguliere klas werken. Door een betere communicatie tussen leerkrachten kan het onderwijs in de plusklas en de reguliere klas beter worden afgestemd op de leerling (Hoogeveen et al., 2007; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005).

Beperkingen en Vervolgonderzoek

Er dient rekening mee gehouden te worden dat de steekproef in dit onderzoek niet random geselecteerd is, maar met behulp van een doelgerichte proef. Ondanks de relatief grote steekproef (N = 202) zijn hierdoor de resultaten niet generaliseerbaar.

Een tweede beperking waren de verschillende achtergronden die leerkrachten hadden. Aan het onderzoek deden groepen mee onder begeleiding van gespecialiseerde leerkrachten op

het gebied van (hoog)begaafdheid, maar ook leerkrachten zonder specifieke opleiding of ervaring. Uit onderzoek is gebleken dat leerkrachten met kennis en ervaring beter kunnen aansluiten bij de behoefte van begaafde leerlingen (Maulana, Opdenakker, Stroet, & Bosker, 2013). In toekomstig onderzoek zou de ervaring of kennis van de leerkracht meegenomen kunnen worden als controlevariabele, zodat duidelijk wordt of dit verschillen oplevert in de mate van behoefte-ondersteuning.

In dit onderzoek zijn de leerlingpercepties onderzocht, omdat aan zelfrapportage door middel van vragenlijst nadelen zitten is in dit onderzoek ook gebruik gemaakt van interviews. Een mogelijkheid voor vervolgonderzoek is om naast leerlingpercepties ook onderzoek te doen naar percepties of gedragingen van leerkrachten, omdat er een discrepantie kan zijn tussen de zichtbare gedragingen en interpretaties van leerkrachten en de ervaringen van leerlingen (Stroet et al., 2013).

Als laatste heeft dit onderzoek zich alleen gericht op begaafde leerlingen die zowel in de plusklas als in de reguliere klas zitten. In vervolgonderzoek zou het een meerwaarde zijn om ook begaafde leerlingen mee te nemen die alleen in een reguliere klas zitten. Zo kan het effect van de plusklas beter in kaart worden gebracht en worden de verschillen tussen plusklassen en reguliere klassen duidelijker.

Kortweg kan uit dit onderzoek worden geconcludeerd dat leerlingen in de plusklas meer autonoom gemotiveerd zijn dan in de reguliere klas. Het belang voor het bieden van behoefte-ondersteuning, bestaande uit autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid is duidelijk. Dit geldt niet alleen voor de plusklas, maar ook zeker voor de reguliere klas waar leerkrachten op deze manier de autonome motivatie van hun begaafde leerlingen kunnen vergroten.

Referenties

Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (2008). Auditing quality of research in social sciences. *Quality & Quantity*, *42*(2), 257-274.

Card, D., & Giuliano, L. (2014). *Does gifted education matter? For which students?* (No. w20453). National Bureau of Economic Research.

Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*(5), 618–635.

Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Pyschology in the Schools*, *49*(7), 622-630. doi: 10.1002/pits.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Oxfordshire: Lawrence Erlbaum Associates.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc. Publ.

Covington, M. V., & Dray, E. (2002). The developmental course of achievement motivation: A need-based approach. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 33–56). San Francisco, CA: Elsevier Science.

De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, *21*(3), 332-344. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.03.002.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11,* 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist, 26*, 325-346.

Dijksma, S. A. M. (2008). *Stimuleren excellentie basisonderwijs*. Verkregen via www.onderwijsinspectie.nl

Dimitriadis, C. (2012). Provision for mathematically gifted children in primary schools: An investigation of four different methods of organizational provision. *Educational Review, 64,* 241–260.

Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs.* GION/Rijksuniversiteit Groningen.

Doornekamp, G., Drent, S., & Bronkhorst, E. (1999). *Een slimme aanpak voor slimme leerlingen. Op zoek naar praktijkvoorbeelden.* Enschede: Stichting leerplanontwikkeling SLO.

Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2009). *COTAN beoordelingssysteem voor de kwaliteit van test (geheel herziene versie).* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (UvA).

Feldhusen, J. F., Dai, D. Y., & Clinkenbeard, P. R. (2000). Dimensions of Competitive and Cooperative Learning among Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted, 23*(3), 328-42.

Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. *International handbook of giftedness and talent, 2,* 271-282.

Feng, A. X., VanTassel-Baska, J., Quek, C., Bai, W., & O'Neill, B. (2004). A longitudinal assessment of gifted students' learning using the integrated curriculum model (ICM): Impacts and perceptions of the William and Mary language arts and science curriculum. *Roeper Review*, *27*(2), 78-83.

Freeman, J., Raffan, J., & Warwick I. (2010). *World-wide provision to develop gifts and talents.* Berkshire: CfBT.

Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 67-80). Oxford: Elsevier Science.

Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 60-74). Boston: Allyn and Bacon.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Education Psychology*, *83*(4), 508.

Guldemond, H., Bosker, R., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2007). Do Highly Gifted Students Really Have Problems?. *Educational Research and Evaluation*, *13*(6), 555-568.

Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and instruction*, *17*(1), 29-41. doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.11.004

Hoogeveen, L., van Hell, J. G., Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek.* Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO / ITS.

Hornstra, L., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2015). *Ontwikkeling motivatie van begaafde leerlingen in regulier onderwijs en speciale deeltijd- en voltijdvoorzieningen*. Manuscript in preperation.

Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Het onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basis onderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

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. Doi: 10.1037/a0019682

Lens, W., & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 193-202). Oxford: Elsevier Science.

McLachlan, G. J. (1999). Mahalanobis distance. *Resonance, 4*(6), 20-26.

Maulana, R., Opdenakker, M. C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education, 31*(01), 33-49.

Maulana, R., Opdenakker, M. C., Stroet, K., & Bosker, R. (2013). Changes in teachers' involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(9), 1348-1371. doi: 10.1007/s10964-013-9921-9.

Mönks, F. J. (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets. *Hoogbegaafden in de samenleving*, 17-31.

Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 587-594). Oxford: Elsevier Science.

Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., van Hell, J., & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken.* Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ ITS.

Feldhusen, J. F., & Moon, S. M. (1995). The educational continuum and delivery of services. *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel*, 103-121.

Mouratidis, A. A., Sideridis, G., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Pscychology, 103*(2), 353-366. doi: 10.1037/a0022773.

Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence, 29*(3), 376–404

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice.*Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144.

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to learn: Students' engagement, drive and self-beliefs*. Parijs: OECD Publishing.

OECD. (2016). Trends shaping education 2016. Parijs: OECD Publishing. doi: 10.1787/trends_edu-2016-en.

Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J., & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly, 32*(4), 347-352.

Onderwijsraad. (2007). *Presteren naar vermogen: Alle talenten benutten in het funderend onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.

Opdenakker, M. C., Maulana, R., & den Brok, P. (2012). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, *23*(1), 95-119.

Panov, V. I. (2002). Gifted children: Identification, teaching, and development. *Russian Education and Society, 44*, 52-80. doi:10.2753/RES1060-9393441052

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry a personal, experiential perspective. *Qualitative social work, 1*(3), 261-283.

Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & Kat, E. D. (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. *Education in Europe, Cultures, Values, Institutions in Transition,14*, 54-74.

Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies, 17*, 57-73. doi:10.1080/13598130600947119

Reis, S. M. (2008). Talented readers. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 655–667). Waco, TX: Prufrock Press.

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,* 308–317. doi:10.1016/j.lindif.2009.10.012

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*, 180–184.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield: Creative Learning Press, Inc.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting on two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

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. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 226–249.

Schneider, W. (2000). Giftedness, expertise and (exceptional) performance: A developmental perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 165-178). Oxford: Elsevier Science.

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). *Motivation gifted students.* Waco, TX Prufrock Press.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the predicition of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 79,* 57-68. doi: 10.1348/000709908X304398

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, *85*(4), 571.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness.* New York, NY: Cambridge University Press.

Stroet, K., Opdenakker, M., & 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. doi: 10.1016/j.edurev.2012.11.003

Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review, 23*(1), 159-188. doi: 10.1007/s10648-010-9142-7

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrel, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3-54. doi: 10.1177/1529100611418056

Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology, 99,* 747-760. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.747.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius. Vol. 1, Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.

Troxclair, D. A. (2000). Differentiating instruction for gifted students in regular education social studies classes. *Roeper Review, 22*(3), 195-198. doi: 10.1080/02783190009554033

Vallerand, R. J., Gagné, F., Senécal, C., & Pelletier, L. G. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly, 38*(4), 172-175.

Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, B. T., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise, 14,* 650-661. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.04.006

Van Gerven, E. (2009). *Handboek hoogbegaafdheid.* Assen: Koninklijke van Gorcum.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, *22*(6), 431-439.

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.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop, 17,* 18-25.

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, *44*(3), 211-217.

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs.* Den Bosch: KPC Groep.

Verbeeck, K., Van den Hurk, A., & Van Loon, A. (2013). *Verhogen van leerlingmotivatie door leraren. Onderzoeksrapportage.* Den Bosch: KPC Groep.

Verkuyten, M., Thijs, J. & Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among Turkisch early and young adolescents in the Netherlands. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 127,* 378-408.

Yin, H., Lee, J. C. K., & Zhang, Z. (2009). Examining Hong Kong students' motivational beliefs, strategy use and their relations with two relational factors in classrooms. *Educational Psychology, 29*(6), 685–700.

Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from ameta-theoretical perspective. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (pp. 3-21). Oxford: Elsevier Science.

Bijlage A

Interviewleidraad

Categorieën	Vragen
Motivatie	1. Wat vind je leuk om te doen in de (plus)klas? Waarom vind je dat leuk? 2. Doe jij je best in de (plus)klas? Waarom doe jij je best in de (plus)klas? 3. Wat vind je interessant om te doen? Waarom? 4. Wat vind je leuker de plusklas of de eigen klas? Waarom?
Algemeen	1. Heb je een juf of een meester? 2. Wat vind je van je juf/meester? 3. Welke verschillen zijn er tussen de juf/meester in de plusklas en de eigen klas? 4. Wat vind je prettig aan de juf / meester? 5. Wat moet een goede juf/meester kunnen?
Autonomie-ondersteuning	1. Mag je wel eens kiezen in de (plus)klas? 2. Luistert de juf/meester naar jou? 3. Legt de juf/meester uit waarom het belangrijk is om iets te leren? Weet jij waarom het belangrijk is om iets te leren? 4. Verveel je wel eens in de klas? Wat doet de juf/meester dan?

	5. Hoe praat de juf/meester tegen jou?
Structuur	1. Vertelt de juf/meester wat zij/hij van jou verwacht? 2. Wat vind je van de uitleg die de juf/meester geeft? 3. Wat doet 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?
Betrokkenheid	1. Vraagt de juf/meester wel eens hoe het met je gaat? 2. Kun je altijd naar de juf/meester toegaan? 3. Hoe reageert de juf/meester op jou? En op andere kinderen? 4. Weet de juf wat je interessant vindt? 5. Heb je het gevoel dat de juf/meester jou begrijpt?

Bijlage B

Vragenlijst naar de motivatie en ervaren behoefte-ondersteuning van begaafde leerlingen

Universiteit Utrecht

Uitleg vragenlijst

Op de volgende bladzijden staan uitspraken die je kunt gebruiken om jezelf te beschrijven. Het is de bedoeling dat je aankruist wat het beste bij jou past.

De vragen gaan over hoe jij leert en hoe jij je voelt in je gewone klas en in de plusklas. De volgende 47 vragen gaan over je gewone klas en je eigen juf of meester. We willen graag weten hoe jij daar zelf over denkt. Iedereen leert op een andere manier en voelt zich anders op school. Er zijn daarom ook geen **goede of foute antwoorden.**

De antwoorden blijven geheim. Niemand op school komt te weten wat jij hebt ingevuld.

Groep	**5**	**6**	**7**	**8**		
	O	O	O	O		
Leeftijd	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**
	O	O	O	O	O	O
Ik ben een	**Jongen**	**Meisje**				
	O	O				

Zo moet je het invullen: Kruis bij elke vraag het bolletje aan dat het beste past bij jou

klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
O	O	O	O	O

DE MOTIVATIE VAN BEGAAFDE LEERLINGEN IN PLUSKLASSEN

Waarom maak jij je werk in de klas?	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
1. Omdat het belangrijk voor me is om mijn werk te doen.	O	O	O	O	O
2. Omdat ik wil dat de juf denkt dat ik een goede leerling ben.	O	O	O	O	O
3. Omdat ik nieuwe dingen wil leren.	O	O	O	O	O
4. Omdat ik me schaam als ik het niet af krijg.	O	O	O	O	O
5. Omdat het leuk is.	O	O	O	O	O
6. Omdat dat de afspraak is.	O	O	O	O	O
7. Omdat ik geniet als ik mijn werk doe.	O	O	O	O	O
8. Zodat de juf niet tegen me schreeuwt.	O	O	O	O	O

Waarom probeer jij moeilijke vragen te beantwoorden in de klas?	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
9. Omdat ik wil dat andere kinderen denken dat ik slim ben.	O	O	O	O	O
10. Omdat ik mij schaam als ik het niet probeer.	O	O	O	O	O
11. Omdat ik er plezier in heb om moeilijke vragen te beantwoorden.	O	O	O	O	O
12. Omdat dit zo hoort.	O	O	O	O	O
13. Om erachter te komen of ik het goed of fout heb.	O	O	O	O	O
14. Omdat het leuk is om moeilijke vragen te beantwoorden.	O	O	O	O	O
15. Omdat het belangrijk voor mij is om moeilijke vragen te beantwoorden.	O	O	O	O	O
16. Omdat ik wil dat de juf leuke dingen over mij zegt.	O	O	O	O	O

Waarom probeer jij het goed te doen in de klas?	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
17. Omdat dit zo hoort.	O	O	O	O	O
18. Zodat mijn juf denkt dat ik een goede leerling ben.	O	O	O	O	O
19. Omdat ik het leuk vind om mijn werk goed te doen.	O	O	O	O	O
20. Omdat ik problemen krijg als ik het niet doe.	O	O	O	O	O
21. Omdat ik mij heel slecht voel over mijzelf als ik het niet goed doe.	O	O	O	O	O
22. Omdat het belangrijk is om het goed te doen.	O	O	O	O	O
23. Omdat ik trots ben op mijzelf als ik het goed doe.	O	O	O	O	O
24. Omdat ik een beloning krijg als ik het goed doe.	O	O	O	O	O

DE MOTIVATIE VAN BEGAAFDE LEERLINGEN IN PLUSKLASSEN

Relatie	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
25. Als ik mij ongelukkig voel, kan ik daar met de juf over praten.	O	O	O	O	O
26. Ik kan met de juf over problemen praten.	O	O	O	O	O
27. Ik heb een goed contact met de juf.	O	O	O	O	O
28. De juf begrijpt mij.	O	O	O	O	O
29. Ik voel mij bij de juf op mijn gemak.	O	O	O	O	O
30. De juf weet meestal wel hoe ik mij voel	O	O	O	O	O
31. Ik zou liever een andere juf hebben.	O	O	O	O	O

Competentie	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
32. De juf maakt niet duidelijk wat zij van mij verwacht dat ik moet doen.	O	O	O	O	O
33. Als ik een probleem niet kan oplossen, laat de juf zien hoe ik het anders kan doen.	O	O	O	O	O
34. Telkens als ik iets verkeerd doe reageert de juf anders.	O	O	O	O	O
35. De juf zegt wat zij verwacht wat ik moet doen in de klas.	O	O	O	O	O
36. De juf verandert steeds hoe zij tegen mij doet in de klas.	O	O	O	O	O
37. De juf laat zien hoe ik zelf problemen kan oplossen.	O	O	O	O	O
38. De juf kijkt of ik klaar ben voordat zij iets nieuws vertelt.	O	O	O	O	O
39. De juf gaat pas verder met de les als zij ziet dat ik het begrijp.	O	O	O	O	O

Autonomie	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel/ soms niet	klopt	klopt precies
40. De juf geeft me veel keuze over hoe ik mijn werk aanpak.	O	O	O	O	O
41. De juf luistert naar mijn ideeën.	O	O	O	O	O
42. Het is alsof de juf altijd zegt wat ik moet doen.	O	O	O	O	O
43. De juf geeft me niet veel keuze over hoe ik mijn werk aanpak.	O	O	O	O	O
44. De juf luistert niet naar mijn mening.	O	O	O	O	O
45. De juf legt uit hoe ik de dingen die we op school leren, kan gebruiken.	O	O	O	O	O
46. De juf geeft altijd kritiek op hoe ik mijn werk doe in de klas.	O	O	O	O	O
47. De juf legt niet uit waarom wat ik doe op school belangrijk voor mij is.	O	O	O	O	O

Bijlage D

Vooraf opgestelde codes

Autonomie-ondersteuning *(behoefte aan autonomie)*

- Keuzevrijheid
- Respect
- Relevantie van de taak uitleggen

Structuur *(behoefte aan competentie)*

- Ondersteuning en aanmoediging
- Verwachtingen uitspreken
- Feedback geven
- Instructie en hulp geven

Betrokkenheid *(behoefte aan verbondenheid)*

- Beschikbaarheid voor de leerling
- Affectie, begrip, interesse
- Tijd investeren

Motivatie

- Plezier/gevoel klassen (plusklas, reguliere klas)
- Interessante vakken
- Best doen
- Uitvoeren van taken

Bijlage E

Codeboom met categorieën en beschrijvingen en voorbeelden van codes voor kwalitatieve data-analyse.

Categorie	*Codes*	*Beschrijving*	*Voorbeeld*	*Frequentie*	
				R	*P*
Motivatie	(INTR) Belang	De leerling is gemotiveerd omdat hij/zij het belang van de opdracht ziet.	Belangrijk want je moet later ook gewoon dingen weten.	1	1
	(INTR) Interesse	De leerling is gemotiveerd, omdat hij/zij de opdracht of het vak interessant vind.	Rekenen interessant… omdat je elke dag iets nieuws leert.	6	5
	(INTR) Plezier	De leerling is gemotiveerd, omdat hij/zij plezier beleefd aan het uitvoeren van de opdrachten.	… want dan doe je het met plezier dan anders doe je zo van ‘ik vind het niet leuk’.	6	9
	(EXTR) Consequenties	De leerling is gemotiveerd, omdat hij/zij bang is voor eventuele consequenties	Ik wil natuurlijk gewoon naar groep 8.	2	4

	(EXTR) Moeilijkheid	De leerling is gemotiveerd, omdat hij/zij het moeilijker vind.	Plusklas leuker … omdat het moeilijker is.	3	8
Autonomie-ondersteuning	Geen keuze	De leerling krijgt geen mogelijkheden om zelf keuzes te maken.	In je eigen klas … daar moet je gewoon doen wat je moet doen.	4	1
	Keuze wat	De leerling kan kiezen wat hij/zij wil gaan doen. (tijdens het werken of na het werken)	Vorige keer hadden we …. en dan mocht je zelf kiezen welk project je ging doen.	6	15
	Keuze wanneer	De leerling krijgt de keuze wanneer hij/zij de opdracht doet.	Je moet gewoon alle taken van je weektaak doen … je mag dan zelf weten wat je eerst doet.	2	3
	Probleem oplossen	De leerkracht stimuleert leerlingen om zelfstandig problemen op te lossen. De leerling probeert eerst zelf problemen op te lossen.	Ik vraag het eerst aan mijn vriendinnetje … als niemand het weet ga ik naar de juf.	11	16

	Uitdaging	De leerkracht biedt uitdaging aan de leerling.	De makkelijke opdrachten mag je laten zitten … dan moet je extra werk maken wat voor jou dan moeilijk is.	16	11
	Verveling	De leerling vertelt iets over of hij/zij zich wel eens verveeld in de klas. (of niet)	Meestal verveel ik me niet … druk bezig met je project en hard nadenken.	13	6
	(Trelevantie) Leerkacht	De leerkracht legt uit waarom een taak/opdracht belangrijk is.	Als er iemand niet oplet, … want later als je groter bent dan moet wel goed kunnen rekenen.	6	9
	(Trelevantie) Leerling	De leerling weet zelf waarom een taak/opdracht belangrijk is.	Was ik … vertellen wat het doel van de plusklas is.	6	2
Structuur	Instructietijd verkorten	De tijd van de instructie is voor de leerling korter.	Soms dan zegt de juf … niet naar de uitleg te luisteren.	2	11
	Instructie Kwaliteit	De leerkracht kan goed uitleggen, geeft goed instructie.	Nou... ze legt dingen wel goed uit.	11	8

	Geen verwachtingen	De leerkracht uit geen verwachtingen naar de leerling.	… nee komt niet vaak voor.	1	2
	Verwachting Niveau	De leerkracht heeft verwachtingen over het niveau van de leerling.	… die verwacht wel veel meer van mij dan van een normaal kind.	8	3
	Verwachting Tijd	De leerkracht heeft verwachtingen over de tijd die de leerling besteed aan een opdracht.	Ze verwacht dat we het afhebben …	7	5
	Ondersteuning	De leerkracht geeft ondersteuning en begeleidt leerlingen tijdens de uitvoering van taken. (beantwoord vragen)	… komt je een beetje helpen en vraagt of het goed gaat.	21	24
	Feedback /aanmoediging	De leerkracht moedigt een leerling aan of geeft feedback.	Zegt dat ik altijd goed mijn werk af heb … iets harder door moet werken.	9	3
Betrokkenheid	Beschikbaar Vragen	De leerkracht is beschikbaar / heeft tijd voor de leerling als deze een vraag wil stellen.	Als hij met iemand bezig is moet je wachten.	11	11
	Beschikbaar	De leerkracht is beschikbaar / heeft tijd voor	Ja, bij juf kun je altijd alles vertellen.	7	4

	Gesprek	de leerling als deze iets wil vertellen.			
	Interesse	De leerkracht toont interesse in de leerling (in schoolwerk, en persoonlijk).	Ze vraagt iedere les hoe het gaat … schrijft ze dan op.	15	6
	Klasgenoten	De relatie met klasgenoten.	Je merkt dat kinderen soms jaloers zijn.	3	7
	Luisteren	De leerkracht luistert als de leerling iets wil vertellen.	Als ik iets wil zeggen .. dan luistert ze wel wat ik te vertellen heb.	5	2
	Begrip	De leerkracht heeft begrip voor de leerling en begrijpt de leerling.	Goed kunnen omgaan met problemen van kinderen.	7	4
	Reactie	De leerling geeft een reactie op leerlingen. (hetzelfde of anders dan bij andere leerlingen).	Als hij anders zou doen omdat je hoogbegaafd bent. Dan voel je je anders.	11	8
Overig	Niveau plusklas	De leerling vind het niveau van de plusklas hoger dan in de eigen klas.	…. Die zijn echt veel moeilijker	0	14

Creativiteit Leerkracht	De leerling vind dat de leerkracht creatieve ideeën heeft.	Ze bedenkt/organiseert ook leuke dingen	0	3
Neg. Effect plusklas	De negatieve gevolgen van de plusklas voor een leerling.	In verband met de plusklas moet ik later nog schrijven doen.	0	3
Verbeteringen	Ideeën voor verbetering van begaafde leerlingen.	In de klas de uitleg soms overslaan.	0	3

Bijlage E

De eed en ethische dilemma's

Eed

Vanuit de gedragscode van de VSNU beloof ik eerlijk, openhartig en transparant te zijn over onderzoeken die ik doe, nu en in de toekomst. Daarbij wordt te allen tijde de privacy van de participanten in acht genomen en gewaarborgd. Daarnaast wordt er zorgvuldig omgegaan met de gegevens van participanten.

Als onderzoeker stel ik mij gedurende het onderzoek onafhankelijk op en houdt daarbij het doel van het onderzoek voor ogen. Het doel is altijd van wetenschappelijk belang, waarbij persoonlijke belangen of belangen van een financier niet mogen meewegen in oordelen of beslissingen in het onderzoek.

Met betrekking tot de uitkomsten van het onderzoek. Deze uitkomsten worden duidelijk en volledig gerapporteerd, zodat dat replicatie en controle mogelijk is. Daarnaast zijn conclusies niet speculatief, maar gebaseerd op de daadwerkelijk verzamelde data. De kwaliteit van het verzamelen, opslaan en analyseren wordt nauwkeurig bewaakt, waarbij zeer zorgvuldig te werk wordt gegaan. De ruwe onderzoeksgegevens worden 10 jaar bewaard en worden op aanvraag ter beschikking gesteld.

Als laatste kan ik, wanneer nodig verantwoording afleggen over het onderzoek, zodat er sprake is van integere wetenschap. Daarbij wordt rekening gehouden met de implicaties van het onderzoek en de effecten die dit heeft op de maatschappij. Daarbinnen worden zelf keuzes gemaakt, maar deze keuzes kunnen ook verantwoord worden.

Dilemma's

Betrouwbaarheid. *Een docent wordt door zijn studenten op handen gedragen omdat hij zeer enthousiasmerend en eloquent is. In het vuur van zijn betoog schildert hij soms vergezichten die de reikwijdte van bestaande kennis ruim overschrijden, maar dat wordt daarbij niet aangegeven. Is dit acceptabel?*

Het dilemma van betrouwbaarheid is herkenbaar, zeker in de context van colleges en lessen. De interpretatie van een docent en de manier waarop hij dit verwoord aan zijn studenten wijkt soms af van de daadwerkelijke wetenschappelijk kennis. Het dilemma ligt voor mij niet zozeer in het feit dat een docent bepaalde aspecten meer benadrukt dan daadwerkelijk het geval is, maar op het feit wat de student met deze informatie doet. De informatie van de docent is wellicht niet betrouwbaar, maar als student moet je hier ook kritisch mee omgaan. Toch blijft het te allen tijde belangrijk dat een docent informatie geeft die berust op wetenschappelijk onderzoek.

Als student wordt je namelijk geleerd om kritisch te kijken naar onderzoeken, door niet alles ‘klakkeloos’ voor waar aan te nemen, maar zelf na te denken. Zelf zou ik, bij twijfel, de literatuur raadplegen. Mocht in het enthousiasme van een docent zijn informatie incorrect en niet acceptabel zijn ben je zelf in staat dit te relativeren en de docent hier op aan te spreken.

Mocht dit moment zich voordoen dan zou ik met medestudenten in gesprek gaan of zij ook ervaren dat de informatie van de docent niet aansluit bij de wetenschappelijke kennis. Op die manier kun je samen met medestudenten leren om kritisch te kijken naar onderzoek.

Controleerbaarheid. *Een onderzoeker heeft contractonderzoek uitgevoerd waarbij de afspraak is gemaakt dat de uitkomsten twee jaar geheim blijven; in die periode kan de opdrachtgever er zijn winst mee doen. Na twee jaar publiceert de onderzoeker de resultaten in een gerenommeerd tijdschrift. Een geïnteresseerde maar sceptische collega wil graag over de ruwe data beschikken om na te gaan of de claims in het artikel terecht zijn, maar de onderzoeker geeft deze ruwe data niet vrij onder verwijzing naar het contract. Daarin staat dat de ruwe data vijf jaar geheim blijven. Na vijf jaar mag de onderzoeker de ruwe data vernietigen. Is dit acceptabel?*

Dit is een dilemma, omdat de gedragscode aan de ene kant laat zien dat je de ruwe gegevens 10 jaar lang beschikbaar moet stellen voor onderzoekers die dit willen controleren of

repliceren. Aan de andere kant heb je met de opdrachtgever een contract gesloten waarin duidelijk afspraken zijn gemaakt over het delen van (ruwe) data. Ik verwacht dat dit dilemma meer voorkomt dan wordt gedacht, ook op kleinere schaal.

Mijn voorkeur is om contractuele afspraken zoveel mogelijk na te leven. Mochten er andere partijen zijn die met de data willen werken dan zou de een goede optie zijn om met de opdrachtgever in gesprek te gaan voor een aanpassing het contract. Wanneer er wetenschappelijk belang is voor repliceren of controleren van onderzoeksgegevens dan resulteert dit wellicht in andere resultaten. De opdrachtgever dient dan overtuigd te worden van het feit dat dit onderdeel uitmaakt van wetenschappelijk onderzoek. Ik zou in zo'n situatie dus contact zoeken met de opdrachtgever met wie ik een contract heb, maar wellicht ook met een collega-onderzoeker om de opties af te wegen en tot een besluit te komen waar alle partijen het mee eens zijn.

Onafhankelijkheid. *Hoeveel invloed mag een opdrachtgever hebben op de probleemstelling van een onderzoek? En op de voorgenomen aanpak? (Wanneer) mag hij bijsturen tijdens de uitvoering van het onderzoek? Of bij de verslaglegging?*

Dit is herkenbaar is binnen veel organisaties die studenten of onderzoekers inhuren om een onderzoek te doen. Vanwege het belang van een organisatie zal een onderzoek daardoor altijd gekleurd zijn. Is dit een probleem? Als je voor een opdrachtgever een onderzoek uitvoert, zal dit worden gedaan op basis van een probleem uit de organisatie. Het is volgens mij belangrijk om een opdrachtgever te betrekken in de probleemstelling, omdat het probleem daardoor duidelijker wordt.

Het is aan de onderzoeker om contact te onderhouden met de opdrachtgever over het onderzoek. Als een onderzoeker op tijd informatie geeft of vragen stelt heeft de opdrachtgever het gevoel dat hij gehoord wordt. Bij de uitvoering van het onderzoek zou ik liever geen inmenging willen van de opdrachtgever, omdat hun keuzes voor participanten of

onderzoeksmethoden de resultaten zouden kunnen beïnvloeden. Voor de verslaglegging geldt dat dit aan bepaalde regels dient te voldoen, zeker voor studenten. Verder kan ik mij voorstellen dat de organisatie graag bepaalde resultaten naar voren wil laten komen, terwijl wellicht minder positieve resultaten liever achterwege worden gelaten. Dan komt de professionaliteit van een onderzoeker, maar ook van een opdrachtgever om de hoek kijken, want volgens de gedragscode is het achterwege laten van bepaalde resultaten belangenverstrengeling.

Bijlage F

FETC inclusief wervingsbrief en toestemmingsbrief (cijfer: 6)

A. Formulier aanvraag goedkeuring ethische commissie

Deel 1 Samenvatting onderzoek

Onderzoeksvragen of hypothesen van het onderzoek
Recent onderzoek laat positieve resultaten zien in de motivatie van begaafde leerlingen in bovenschoolse plusklassen, maar verder blijkt er weinig onderzoek naar motivatie van begaafde leerlingen (Hoogeveen et al., 2004; Hornstra, 2015). In het huidige onderzoek zal gekeken worden naar verklaringen voor eventuele motivatieverschillen van begaafde leerlingen in interne plusklassen en hun reguliere klas. Hiervoor zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd: (1) Welke verschillen zijn te vinden in autonome of gecontroleerde motivatie van begaafde leerlingen in de interne plusklas en hun reguliere klas? (2) In hoeverre kunnen de motivatieverschillen verklaard worden door de mate waarin behoefte-ondersteunend onderwijs wordt gegeven? De verwachting is dat begaafde leerlingen meer gemotiveerd zijn in de plusklas dan in hun reguliere klas, omdat recent onderzoek naar plusklassen positieve effecten laat zien op de motivatie van leerlingen (Dimitriasdis, 2012; Hornstra et al., 2015; Phillips & Lindsay, 2006; Yang et al., 2012). De verwachting is dat de mate van behoefte-ondersteunend onderwijs in de interne plusklas meer aanwezig is dan in de reguliere klas, omdat leerkrachten in de plusklassen meer expertise hebben.
Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing
Het huidige onderzoek is een ‘mixed methods’ studie. Het doel van het kwantitatieve onderzoek is de motivatieverschillen en de mate van behoefte-ondersteunend onderwijs van leerlingen in de reguliere klas en in de interne plusklas te onderzoeken. Met het kwalitatieve onderzoek wordt aanvullende data verzameld met het doel een verklaring te geven voor de verschillen.
Onderzoeksmethode – respondenten
Kruis aan, wie zijn de respondenten? o 18 jaar of ouder en wilsbekwaam; o 18 jaar of ouder en wilsonbekwaam; o 12 t/m 17 jaar en in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming; o 12 t/m 17 jaar en niet in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming; ● jonger dan 12 jaar.
De beoogde deelnemers voor dit onderzoek zijn begaafde leerlingen die deelnemen aan de interne plusklas op de basisschool en daarnaast op deze school les krijgen in een reguliere klas. Specifiek zal worden gekeken naar leerlingen uit groep 5 tot en met 8. Volgens de G-

power zouden voor het kwantitatieve onderzoek 210 leerling nodig zijn om betrouwbare uitspraken te kunnen. Voor de generaliseerbaarheid van de data zullen de leerlingen geselecteerd worden van verschillende scholen. Deze scholen zullen doelgericht worden geselecteerd, waarbij de aanwezigheid van een interne plusklas een vereiste is. De ouders van de leerlingen geven door middel van passief consent toestemming voor deelname aan het kwantitatieve onderzoek.

Uit dezelfde groep als het kwantitatieve onderzoek zullen 20 leerlingen worden gevraagd om deel te nemen aan een kort interview. Voorwaarde hiervoor is dat ouders actief toestemming hebben gegeven. Deze selectie gebeurt gestratificeerd, waarbij van elke school random één of meerdere leerlingen worden geselecteerd.

Bijlage A: wervingsbrief
Bijlage B: Informed Consent

Onderzoeksmethode – dataverzameling

Motivatie. De motivatie van leerlingen wordt gemeten met de verkorte versie van *The Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A, Ryan & Connell, 1989). De vragenlijst bestaat uit 24 items die de motivatie van leerlingen meet op vier verschillende schalen (a) Externe regulatie, (b) Geïntrojecteerde regulatie, (c) Geïdentificeerde regulatie, en (d) Intrinsieke motivatie.

Relatie. De relatie tussen leerkracht en leerling wordt in kaart gebracht met de *Well-being Teacher* vragenlijst (Peetsma, Wagenaar, & de Kat, 2001). De vragenlijst bestaat uit zeven items.

Autonomie. Met de verkorte versie van de *Teacher as social context* (TASC) wordt de mate van autonomie-ondersteuning gemeten (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, Dochy, 2009). Deze vragenlijst bestaat uit acht items.

Competentie. Het gevoel van competentie wordt gemeten door een subschaal van de *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS; Midgley et al., 2000). De subschaal cognitief zelfvertrouwen (self-efficacy) bestaat uit zes items. Alle vragenlijsten worden samengevoegd en gemeten op een vijfpunts-Likertschaal van (1) ‘klopt helemaal niet’, naar (5) ‘klopt precies’.

Interviews. Om verschillen in de motivatie van leerlingen te kunnen verklaren worden semigestructureerde interviews afgenomen over de mate van behoefte-ondersteunend onderwijs. Er wordt beoogd om 20 leerlingen van verschillende bassischolen te interviewen. Het precieze aantal interviews zal afhangen van het bereiken van saturatie. De vragen worden vooraf opgesteld aan de hand van de thema’s: autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid. Daarnaast worden open vragen gesteld om te onderzoeken of er eventueel andere verklarende factoren van invloed zijn. De interviews zullen worden opgenomen.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen worden de transcripten van de eerste interviews door zowel de onderzoeker als een collega-onderzoeker gecodeerd, waarna eventuele aanpassen kunnen worden gedaan. De beoogde Cohen’s Kappa is .80. Dit wordt gedefinieerd als een goede overeenkomst.

Onderzoeksmethode – verwerking gegevens
Kwantitatief onderzoek. Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag wordt voor iedere subschaal van de SQR-A een somscore berekend. Dit is een score tussen de 8 en de 24. Daarnaast wordt er een Relatieve Autonomie Index (RAI) berekend. Deze geeft een totaalscore op het gebied van autonome of gecontroleerde motivatie. Daarna zal een t-toets worden uitgevoerd. Daarbij is de onafhankelijke variabele het type klas (reguliere klas of plusklas) en de afhankelijke variabele de motivatie. Hierbij wordt berekend of er een significant verschil is in de motivatie. ($\alpha = .05$, two-tailed). Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag zal er voor elk van de basisbehoeften (autonomie, relatie en competentie) een aparte t-toets worden uitgevoerd, waarbij opnieuw het type klas de onafhankelijke variabele is. De afhankelijke variabel is de tegemoetkoming aan één van de basisbehoeften. **Kwalitatief onderzoek.** Ter aanvulling op het kwantitatieve onderzoek wordt na de afname van de interviews alle auditieve data getranscribeerd met behulp van Word en Transcribe. De interviews worden gefragmenteerd, waarbij de wisseling van beurt tussen onderzoeker en leerling een nieuw fragment aangeeft. Het analyseren van de getranscribeerde data gebeurt met ‘Directed Content Analyses’ (DCA; Hsieh & Shannon, 2005). Er wordt een combinatie gemaakt van deductief en inductief redeneren. Codes worden voor de analyse opgesteld en zijn afgeleid uit de theorie (Bijlage A). Daarna worden codes verfijnd en zullen fragmenten die niet gelabeld kunnen worden later op een inductieve manier worden gecodeerd. Hierdoor is het niet alleen mogelijk om de resultaten te beschrijven, maar ook de data te interpreteren en daardoor theorie te koppelen aan een nieuwe situatie.

Deel 2 Ethische toetscriteria

1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten) (2 behaald)	
Belasting proefpersonen/ invasiviteit moet niet té of onredelijk hoog zijn	**Er is sprake van een hogere mate van belasting/invasiviteit, naarmate:** • er meer (merkbaar of onmerkbaar) gevraagd van proefpersonen, in termen van: - activiteit - moeite - persoonlijke/privacy-gevoelige informatie - confrontatie - pijn - misleiding/achterhouden informatie
a. Risico-inschatting In hoeverre is dit punt van **toepassing**/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1a. Het kost de leerlingen ongeveer 30 minuten om de vragenlijst in te vullen. De leerlingen die daarnaast geïnterviewd worden zullen hier ongeveer 20 minuten mee bezig zijn. Dit vraagt om wat moeite van de leerlingen, maar ook van de school om de mogelijkheden te scheppen. De interviews worden opgenomen wat betekent dat de stem van de leerlingen beschikbaar zal zijn voor de onderzoeker. Daarom zullen er niet meer leerling worden geïnterviewd dan noodzakelijk. Hierbij wordt gekeken naar de saturatie.
b. Risico-dekking Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? Denk aan a) spaarzaamheid in de opzet van het onderzoek (niet meer gegevens dan noodzakelijk), b) nette procedures tijdens uitvoering (bijv. briefing, debriefing, beloning van personen etc.)	1b. De vragenlijsten worden genummerd, waardoor er geen naam van de leerling noodzakelijk is en de leerling hierbij anoniem blijft. De opgenomen interviews worden getranscribeerd, waardoor niet te achterhalen is welke leerling is geïnterviewd. Hierdoor blijft de anonimiteit van de leerlingen gewaarborgd. Verder zullen de ouders van te voren door middel van passieve consent (vragenlijst) en actieve consent (interview) toestemming moeten geven. De leerlingen zullen uiteraard aan het einde van het onderzoek een kleine beloning ontvangen, als dank voor hun deelname. De school is van te voren geïnformeerd via een brief, waarna zij aangeven wel of niet te willen deelnemen aan het onderzoek. Voorafgaande aan de afname krijgen de leerlingen de procedure

	van het onderzoek mondeling toegelicht en worden zij in de gelegenheid gesteld om hier vragen over te stellen.

2.Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten) (3 behaald)	
Informatievoorziening en toestemming van proefpersonen moet voldoende en juist zijn	**Grotere zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming is vereist naarmate:** • de belasting/invasiviteit groter is • proefpersonen zelf kwetsbaarder zijn (bijv. in termen van leeftijd, geestelijke of lichamelijke toestand, afhankelijkheid)
a. Risico-inschatting In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	2a. De leerlingen is een kwetsbare groep, omdat ze allemaal 12 jaar of jonger zijn. De belasting voor groep 5 tot en met 8 kan groot zijn wanneer zij teveel tijd kwijt zijn aan de afname.
b. Risico-dekking Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? Denk aan zorgvuldige (actieve/passieve) informed consent procedure onder proefpersonen en/of (wettelijke) vertegenwoordigers of betrokkenen	2b. De scholen zullen vooraf goed geinformeerd worden met behulp van een brief. Scholen geven toestemming om bij hun op scholen de data te verzamelen. De ouders zijn wettelijk verantwoordelijk voor het wel of niet laten deelnemen van hun kind aan het onderzoek. Voor de vragenlijst zal daarom een passieve consent procedure van toepassing zijn. De leerlingen worden vooraf mondeling geïnformeerd over het onderzoek. Daarnaast wordt rekening gehouden met de belasting van de leerlingen door niet meer dan 100 items aan te bieden (80 beoogd). Er zal van te voren een pilot plaatsvinden om te bepalen of de belasting voor leerlingen te dragen is. Voor de interviews zal actieve consent worden gevraagd van ouders. Omdat de interviews worden opgenomen. Verwacht wordt dat niet veel ouders toestemming zullen geven. Voor de interviews wordt een klein aantal respondenten beoogd uit een grote steekproef, waardoor actieve consent wel mogelijk is.

3. Gegevens (max. 3 punten)(1 behaald)	
3. Gegevens moeten vertrouwelijk en veilig worden behandeld en opgeslagen	**Grotere zorgvuldigheid op het gebied van omgang met gegevens is vereist naarmate:** • informatie gevoeliger/persoonlijker is • dan wel op bepaalde manieren consequenties zou kunnen hebben wanneer dit niet veilig
a. Risico-inschatting In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	3a. De interviews omvatten persoonlijke informatie over de leerling. Maar bevat geen gevoelige informatie. Het uitlekken van informatie kan zorgen dat het een onveilig gevoel kan geven voor de leerling, waardoor sociaal wenselijke antwoorden ontstaan.
b. Risico-dekking Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? Denk aan zorgvuldige procedure en structuur voor opslag van ruwe en verwerkte data (bijv. conform data protocol FSW)	3b. Om ervoor te zorgen dat de leerling zich veilig voelt om eerlijk te antwoorden, wordt de ruwe data niet gedeeld met de school. De data wordt beveiligt opgeslagen op een externe schrijf en niet gedeeld met ouders, leerling of scholen. Daarnaast is geen enkele vorm van data terug te leiden naar een leerling.

4. Data verzameling (max. 1 punt) (0 behaald)	
4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn	**Grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling is vereist naarmate:** • steekproef minder representatief en/of kleiner is • de (precieze) uit te voeren analyses van de gegevens nog onduidelijk of onbepaald zijn • de mate en soort van opbrengst en/of waarde voor het wetenschappelijk of maatschappelijk veld beperkt of nog onduidelijk is
a. Risico-inschatting In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	4a. Er wordt gewerkt met een gemakssteekproef, waardoor de steekproef minde representatief kan zijn en wellicht minder betrouwbaar. De steekproef voor de interviews zou klein kunnen zijn doordat weinig ouders toestemming geven. Daarnaast zijn resultaten onvoorspelbaar, waardoor mogelijk is dat de opbrengst voor het wetenschappelijke veld beperkt blijft.
b. Risico-dekking Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? Denk aan: - sample onderzoek, kans op uitval (attrition), generalisatie waarde, - pilots, bepalen van analysestappen, analyse modellen en poweranalyse om te zien of er voldoende (maar ook niet veel, zie 1) gegevens worden verzameld - inschatting gebruik onderzoeksrapport, impact op wetenschap/veld, plannen van valorisatie-activiteiten	4b. Er van is te voren berekend hoeveel participanten worden beoogd. Er wordt rekening gehouden met uitval, waardoor meer scholen worden benaderd. De afnames van de eerste scholen zullen direct verwerkt worden in SPSS. Waardoor de analysestappen kunnen worden doorgenomen en duidelijk wordt wat de beste analysemethode/analysestappen zijn. Verder zal bij het doen van uitspraken rekening worden gehouden met de steekproef. De resultaten zullen daardoor niet generaliseerbaar zijn. De interviews worden direct na afname getranscribeerd, en na een aantal interviews wordt al gecodeerd, waardoor snel duidelijk wordt of er saturatie is bereikt. Hierdoor wordt niet meer data verzameld dan van te voren is beoogd. Het onderzoeksrapport zal voor het maatschappelijke veld van waarde zijn. Zeker voor deelnemende scholen die een rapportage krijgen over de motivatie van leerlingen op hun eigen school. Wetenschappelijk gezien zal elk resultaat in meer of mindere mate een bijdrage leveren aan het wetenschappelijk onderzoek naar begaafdheid.

Universiteit Utrecht

Utrecht, februari 2016

De motivatie van (hoog)begaafde leerlingen in plusklassen en reguliere klassen

Aanleiding onderzoek
Uit recent onderzoek blijkt dat Nederlandse (hoog)begaafde leerlingen niet uitblinken in vergelijking met (hoog)begaafde leerlingen uit andere landen. Bovendien blijken deze leerlingen onvoldoende te worden uitgedaagd met verveling, onderprestatie en lage motivatie als gevolg. De afgelopen jaren is dan ook een grote toename te zien in scholen die verrijking aanbieden voor (hoog)begaafde leerlingen, door middel van een plusklas. Voor de master Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Utrecht zal daarom onderzoek gedaan worden naar het verschil in motivatie en de ervaring van behoefte-ondersteunend onderwijs. In het onderzoek zal onderscheid gemaakt worden tussen de reguliere klas en de plusklas.

Wie?
Het onderzoek is bedoeld voor (hoog) begaafde leerlingen uit groep 5 tot en met 8. Deze krijgen les in een reguliere klas, maar gaan daarnaast naar een interne plusklas.

Inhoud van het onderzoek
In maart en april 2016 zullen verschillende scholen worden bezocht om het onderzoek naar motivatieverschillen en de ervaring van tegemoetkoming aan behoefte-ondersteunend onderwijs uit te voeren. Er zal een vragenlijst worden afgenomen bij de leerlingen met betrekking op de motivatie en hun ervaringen wat betreft behoefte-ondersteuning, dit duurt ongeveer 30 minuten per leerling. De vragenlijst zal twee keer worden afgenomen: één keer voor de reguliere klas en één keer voor de plusklas.

Aanvullend onderzoek
Om eventuele motivatieverschillen te verklaren zal ook specifiek gekeken worden naar de ervaringen van een leerling met betrekking tot behoefte-ondersteunend onderwijs. Dit wordt gedaan door interviews van ongeveer 20 minuten af te nemen bij een aantal leerlingen.

Anonimiteit en zorgvuldigheid
Deelname van leerlingen aan het onderzoek is anoniem en gegevens worden alleen gebruikt voor wetenschappelijke doeleinden. De gegevens van leerlingen worden in geen geval per kind bekeken. We vragen ouders/verzorgers voorafgaand aan het onderzoek toestemming te geven om hun kind deel te laten nemen aan het onderzoek.

Waarom?
Met deze masterthesis wordt getracht meer inzicht te krijgen in mogelijke verschillen in motivatie en of dit te verklaren valt door te kijken naar behoefte-ondersteunend onderwijs. Dit is belangrijk, omdat dit aansluit bij passend onderwijs waar iedere leerling onderwijs moet krijgen dat bij hem of haar past. Daarnaast ontvangt u als school aan het eind van het onderzoek een rapportage.

Vragen of interesse?
Voor meer informatie, vragen of opmerkingen kunt u contact opnemen met Susan Freriks, s.a.g.freriks@students.uu.nl, of met de verantwoordelijk onderzoeker, Lisette Hornstra, t.e.hornstra@uu.nl.

Met vriendelijke groet,
Susan Freriks
Valérie Mooijman
Charlotte Langenhoff

DE MOTIVATIE VAN BEGAAFDE LEERLINGEN IN PLUSKLASSEN

Informatiebrief voor ouders/verzorgers

Universiteit Utrecht, 7 maart 2016

Geachte ouders/verzorgers,

De school van uw kind, de School, doet mee aan een onderzoek naar motivatieverschillen bij begaafde kinderen. Over de inhoud en het doel van het onderzoek vindt u hieronder meer informatie.

Graag vraag ik uw toestemming voor de deelname van uw zoon of dochter aan dit onderzoek. U kunt dit te kennen geven door het strookje onderaan deze brief in te vullen, en voor **(datum)** aan Plusklasleerkracht of de groepsleerkracht van uw kind te geven. Wanneer het strookje niet wordt geretourneerd zal uw kind alleen deelname aan de afname van de vragenlijst.

Doel van dit onderzoek
Dit onderzoek richt zich op mogelijke verschillen in motivatie van leerlingen in hun reguliere klas en in de plusklas. Eerder onderzoek laat zien dat deelname aan een plusklas soms een lagere motivatie tot gevolg kan hebben in de reguliere klas. Het doel van het onderzoek is om na te gaan of er verschillen zijn in de motivatie van begaafde leerlingen in de plusklas en reguliere klas en hoe deze verschillen kunnen worden verklaard.

Procedure
In maart of april van dit schooljaar (2015-2016), zal een onderzoeker van de Universiteit Utrecht de school van uw kind bezoeken om bij de leerlingen een vragenlijst af te nemen. Deze afname gebeurt op een moment dat de leerlingen werkzaam zijn in de plusklas. Uw kind zal hier ongeveer een half uur mee bezig zijn. Ook zullen bij deze afname enkele leerlingen gevraagd worden deel te nemen aan een kort interview. Dit geschiedt vrijwillig, als een leerling aangeeft niet te willen deelnemen zal een andere leerling gevraagd worden.

Vrijwilligheid
Als u niet wilt dat uw kind deelneemt of als uw kind zelf niet wil deelnemen, of als u dat gaandeweg het onderzoek besluit, dan kunt u dat op elk moment kenbaar maken. Dat kan zonder opgaaf van reden en zonder dat dit op enige wijze gevolgen voor uw kind zal hebben.

Vertrouwelijkheid gegevens onderzoek
De gegevens van dit onderzoek zullen door de onderzoeker alleen worden gebruikt voor wetenschappelijke doeleinden. Voor alle gegevens geldt dat deze in geen geval bekeken worden per kind. Het gaat om de resultaten voor de hele groep tezamen. Er worden tevens geen gegevens over individuele personen verstrekt aan derden. De anonimiteit van uw kind blijft gewaarborgd.

Nadere inlichtingen
Mocht u vragen hebben over dit onderzoek, vooraf of achteraf, dan kunt u zich wenden tot de onderzoeker Susan Freriks, email s.a.g.freriks@students.uu.nl of de verantwoordelijk onderzoeker Lisette Hornstra, t.e.hornstra@uu.nl

TOESTEMMINGSFORMULIER

De ouder(s) / verzorger(s) van

Naam: ……

School: ……

Groep: ……

○ **Geven toestemming voor deelname aan het gehele onderzoek van de Universiteit Utrecht.** *(bestaande uit de vragenlijst en eventueel een interview)*

○ **Geven alleen toestemming tot deelname aan de vragenlijst in het onderzoek van de Universiteit Utrecht.**

○ **Geven GEEN toestemming voor deelname aan het onderzoek van de Universiteit Utrecht.**

Handtekening: ……

Datum: ……

Wanneer het strookje niet wordt geretourneerd zal uw kind alleen deelname aan de afname van de vragenlijst.

Dit formulier graag getekend inleveren bij ……
vóór *(datum).*

Bijlage H

Navolgbaarheid dataverzameling en data-analyse

De data wordt navolgbaar verzameld en geanalyseerd, doordat alle tussentijdse stappen worden bijgehouden met zogenoemde memo's (Boeije, 2010). De kwantitatieve data wordt anoniem afgenomen bij de leerlingen. De ruwe data van wordt digitaal opgeslagen op meerdere plaatsen, waaronder een externe schrijf. Deze opslagplaatsen zullen beveiligd worden met een wachtwoord, zodat derden hier geen toegang toe hebben zonder toestemming van de onderzoeker.

De kwalitatieve data wordt getranscribeerd, waarbij de gegevens geanonimiseerd worden. Tijdens het transcriberen en coderen worden memo's bijgehouden over de condities waarin de data is verzameld en de eventuele theoretische of methodologische opmerkingen, is wordt gedaan om dat er afwisselend verzameld en geanalyseerd wordt er geen informatie verloren mag gaan. Deze memo's kunnen gebruikt worden bij het vormgeven van de methodesectie, waardoor stap voor stap het proces van verzamelen en analyseren duidelijk wordt.

Uiteraard wordt er vertrouwelijk en zorgvuldig omgegaan met de gegevens van alle participanten. Daarbij wordt het dataprotocol van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht (FSBS, 2014) in acht genomen.

Bijlage I

Het voorkomen van plagiaat

Niet alleen binnen de masterthesis, maar ook bij toekomstig onderzoek is het belangrijk om te allen tijde plagiaat te voorkomen. Men gaat bij plagiaat vaak uit dat er gebruik wordt gemaakt van teksten en citaten van anderen, zonder dat hier expliciet naar verwezen wordt of er toestemming is gevraagd. Toch kan plagiaat ook voorkomen bij het gebruik van data (van anderen). Om letterlijke overnames te voorkomen kun je steeds terugkeren naar de originele bron om op deze manier te verifiëren dat teksten niet letterlijk worden overgenomen.

Om plagiaat in de masterthesis te voorkomen is het allereerst belangrijk dat je bronnen die je gebruikt opslaat. Op deze manier kun je altijd terugkeren naar de bron. Bij het gebruik van informatie uit bronnen moet je er voor zorgen dat er teruggegaan wordt naar de originele bron. Waar verder opgelet moet worden is het vertalen van informatie. Omdat de masterthesis in het Nederlands wordt geschreven is het belangrijk dat bij de vertaling de boodschap van de auteur goed bewaard blijft en er geen andere interpretaties worden gedaan. Door na het vertalen terug te kijken in de originele bron en wellicht je eigen tekst weer terug te vertalen kan gecontroleerd worden of de juiste informatie wordt gegeven.

Een laatste punt is uiteraard de bronverwijzing. In de tekst in een de referentielijst dient op de juiste manier verwezen te worden naar de bronnen die hebt gebruikt. Ook wanneer meerdere bronnen samengevoegd worden om een construct te beschrijven dient er op de juiste manier verwezen te worden, zodat er geen sprake is van kopiëren en plagiaat.