Opgesteld door: Else Beckmann (antwoordspecialist) en Melissa van Amerongen (kennismakelaar)
Vraagsteller: leerkracht basisonderwijs
Geraadpleegde expert: Ton Mooij (onderwijskundig onderzoeker hoogbegaafdheid)
Referentie: Kennisrotonde. (2021). *Is het waar dat hoogbegaafde kinderen een hoger welbevinden hebben in homogene klassen met andere hoogbegaafde kinderen dan in heterogene klassen in het regulier onderwijs?* (KR. 1291) Den Haag: Kennisrotonde.

10 november 2021

Vraag
Is het waar dat hoogbegaafde kinderen een hoger welbevinden hebben in homogene klassen met andere hoogbegaafde kinderen dan in heterogene klassen in het regulier onderwijs?

Kort antwoord

Homogene klassen kunnen een belangrijke rol spelen in het tegemoetkomen aan de leerbehoeften van hoogbegaafde kinderen. De interactie tussen kind- en contextkenmerken zoals het talentdomein, mate van angst bij het kind, het type verrijkingsprogramma en de stijl van lesgeven van de docent maakt uiteindelijk of een homogene klas al dan niet een positieve uitwerking heeft op het welbevinden van hoogbegaafde kinderen. Het is daarom belangrijk om per kind af te wegen of deelname aan een homogene klas passend is en daarmee bevorderend zal zijn voor het welbevinden.

Toelichting antwoord

Welbevinden en uitval in heterogene groepen

De leer- en sociaal-emotionele behoeften van hoogbegaafde kinderen worden niet altijd (h)erkend in het onderwijs (Beckmann et al., 2020; Mooij, 2020). Dit kan als gevolg hebben dat de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van deze kinderen stagneert en ze zich niet meer verbonden voelen met het onderwijs, resulterend in een verhoogde kans op schooluitval (Hansen & Toso, 2007). Naar schatting vallen er in Nederland jaarlijks duizend tot drieduizend hoogbegaafde kinderen uit in het reguliere onderwijs, vaak na een lange voorgeschiedenis van problemen zoals eenzaamheid, verveling, depressie, onderpresteren en handelingsverlegenheid bij scholen (Koenderink & Van Dijk, 2015).

Tegen de achtergrond van deze uitvalproblematiek is aan de Kennisrotonde een vraag gesteld over welbevinden van hoogbegaafde kinderen. Het reguliere onderwijs kan met speciaal aanbod tegemoetkomen aan de cognitieve behoeften van hoogbegaafde kinderen (Kennisrotonde, 2017a). Maar zijn de heterogene settings (kinderen van

verschillend niveau in één klas) die in het regulier onderwijs gebruikelijk zijn, wel het best passend voor deze kinderen? Of voelen ze zich prettiger in homogene klassen, waar ze les krijgen met andere hoogbegaafde kinderen?

Belangrijke begrippen

Om deze vraag te beantwoorden hebben we gekeken naar het welbevinden van hoogbegaafde kinderen in heterogene en in homogene groepen.

Vergroten van **welbevinden** van kinderen is een belangrijk streven in het onderwijs. Niet alleen omdat welbevinden op zichzelf al een gewenste uitkomst is, maar ook omdat het een voorwaarde is voor leren en schoolsucces (APA, 2020; Quinn & Duckworth, 2007). Welbevinden verwijst doorgaans naar de mate waarin iemand zichzelf lichamelijk, mentaal en sociaal goed voelt (Looman et al., 2019).

In het basisonderwijs zijn er verschillende manieren om te voorzien in de behoeften van hoogbegaafde kinderen. Dit kan enerzijds in een **heterogene**, reguliere klas waarbij kinderen die op verschillend niveau presteren bij elkaar zitten en leerkrachten onderwijsinhoud afstemmen op de verschillende leerbehoeften van kinderen (Kennisrotonde, 2017a). Anderzijds kan dit ook in een **homogene klas** waar kinderen met hetzelfde prestatie- of intelligentieniveau bij elkaar geplaatst worden. Er zijn verschillende vormen van homogeen groeperen. De meest uitgesproken vorm is een speciale school voor hoogbegaafde kinderen, maar er zijn veel tussenvormen: aparte klassen binnen het regulier onderwijs, plusklassen, zomerprogramma's en verrijkingsprogramma's binnen de klas (Hoogeveen et al., 2004). Er zijn dus verschillende maten van homogeniteit, waarbij een verrijkingsprogramma binnen de klas de laagste mate van homogeniteit heeft (homogene subgroep binnen heterogene klas) en een aparte school de hoogste mate van homogeniteit (volledig homogene setting). Part-time vormen zijn interessant, omdat het kinderen de kans geeft verschillende omgevingen te vergelijken en hun voorkeur te bepalen. Het meeste onderzoek dat we in dit artikel bespreken, gaat over plusklassen, zomerprogramma's en aparte klassen.

Ondanks dat er veel verschillende definities over **hoogbegaafdheid** bestaan, is een veel voorkomende aanname onder wetenschappers en experts dat er sprake moet zijn van een hoge intelligentie, waarbij er doorgaans een IQ-grens van 130 wordt gehanteerd (Ziegler & Heller, 2000). Tegenwoordig is men het er ook over eens dat hoogbegaafdheid meer is dan enkel een hoge intelligentie, maar ook gekenmerkt wordt door een sterke taakgerichtheid en creativiteit (Mönks & Mason, 2000; Renzulli, 1978; Kennisrotonde 2017b). Of hoogbegaafd potentieel zich optimaal ontwikkelt, wordt sterk beïnvloed door omgevingsfactoren, zoals het gezin, school en vrienden (Mönks & Mason, 2000; Beckmann et al., 2020).

Welbevinden in heterogene klas

Hoogbegaafde kinderen zien op sociaal-emotioneel gebied verschillende voordelen in een heterogene klas. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat ze in een heterogene klas vaak een hoger zelfbeeld hebben, om kunnen gaan met veel verschillende kinderen en andere kinderen kunnen helpen (Adam-Byers et al., 2004).

Sociale positie

Hoogbegaafde kinderen hebben over het algemeen een goede sociale positie in heterogene klassen. Veelal worden ze sociaal geaccepteerd en zijn ze populair bij klasgenoten (Dauber & Benbow, 1990; Estell et al., 2009; Gallagher, 2015; Lee et al.,

2012). Hoewel hoogbegaafde kinderen soms slachtoffer zijn van pestgedrag (Adam-Byers et al., 2004; Škrabánková & Martínková, 2018), lopen ze niet meer risico dan andere kinderen om te worden gepest of zelf betrokken te zijn bij pestgedrag (Estell et al., 2009). Enkel exceptioneel begaafde en verbaal begaafde kinderen lopen iets meer risico op sociale problemen in een heterogene klas dan andere (hoogbegaafde) kinderen (Dauber & Benbow; 1990; Lee et al., 2012). Ook kunnen sommige hoogbegaafde kinderen de drukte en hoeveelheid kinderen in een heterogene klas als belastend ervaren (Haidari et al., 2020). Duidelijk is echter dat verschillen in intelligentie geen probleem hoeven te zijn in het vormen van een vriendschap (Adam-Byers et al., 2004; Gallagher, 2015; Lee et al., 2012).

Demotivatie

In sommige gevallen kunnen heterogene klassen een negatieve impact hebben op het welbevinden van hoogbegaafde kinderen. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer een heterogene klas onvoldoende uitdaging biedt en kinderen gedemotiveerd raken (Camper et al., 2019; Haidari et al., 2020; McCoach & Siegle, 2003), hoogbegaafde kinderen zich niet begrepen voelen door normaal begaafde kinderen (Clinkenbeard, 1991; Kulik & Kulik, 1987), een slechte relatie hebben met de leerkracht (Desmet et al., 2020; Zabloski & Milacci, 2012), of zich onvoldoende gewaardeerd voelen (Clinkenbeard, 1991). Ook komt het voor dat de hoge gevoeligheid van deze kinderen niet erkend wordt op school (Hansen & Toso, 2007). Dit kan ertoe leiden dat hoogbegaafde kinderen gefrustreerd, eenzaam of depressief worden, gaan onderpresteren, afstromen en uiteindelijk zelfs uitvallen in het reguliere onderwijs (Hansen & Toso, 2007; Koenderink & Hovinga, 2018; Mooij, 2020; Zabloski & Milacci, 2012).

Welbevinden in homogene klas

Er worden zowel positieve als negatieve effecten gevonden van homogene klassen op sociaal-emotionele aspecten van welbevinden (Hoogeveen et al., 2004). Zo zijn er positieve effecten gevonden op de motivatie en attitude van hoogbegaafde kinderen ten aanzien van school (Moon et al., 1994; Robertson, 2013; Shields, 1996; Vogl & Preckel, 2014). Ook kan een homogene klas gepaard gaan met meer zelfbewustzijn en zelfacceptatie bij hoogbegaafde kinderen (Beckmann, 2019; Moon et al., 1994; Shields, 1996). Tegelijkertijd zijn er ook studies die geen (Delcourt et al., 2007; Zeidner & Schleyer, 1999) en/of een negatief (Chessor & Whitton, 2005; Zeidner & Schleyer, 1999) effect aantonen op de sociaal-emotionele aspecten van welbevinden.

Acceptatie

Een belangrijk voordeel van een homogene klas is volgens veel hoogbegaafde kinderen het contact met gelijken en het feit dat ze zich door hen meer begrepen en geaccepteerd voelen. Ook hebben ze vaak een betere relatie met de leerkracht van de homogene klas (Adam-Byers et al., 2004; Haidari et al., 2020; Kitsantas et al., 2017; Moon et al., 1994; Shields, 1996; Vogl & Preckel, 2014; Zeidner & Schleyer, 1999). Hoogbegaafde kinderen ervaren een homogene klas (meer dan een heterogene klas) over het algemeen als een veilige plek waar ze zichzelf kunnen zijn, hun mening kunnen uiten en niet gepest worden (Adam-Byers et al., 2004; Haidari et al., 2020; Shields, 1996; Vogl & Preckel, 2014; Zeidner & Schleyer, 1999). Daarbij blijkt uit onderzoek dat sociale steun van vrienden en andere belangrijke personen een directe en positieve invloed heeft op het welbevinden van kinderen (Emadpoor et al., 2016).

Plezier

Een ander voordeel is dat de cognitief uitdagende lessen hoogbegaafde kinderen veel plezier kunnen geven (Adam-Byers et al., 2004; Haidari et al., 2020; Moon et al., 1994). Hoogbegaafde kinderen geven aan het leuk te vinden meer uitgedaagd te worden en dieper op de stof in te kunnen gaan en samen te werken met andere hoogbegaafde kinderen (Kitsantas et al., 2017). Bovendien kan het leveren van goede prestaties zorgen voor een hoger welbevinden bij kinderen (en vice versa; Quinn & Duckworth, 2007).

Meer competitie, minder positief zelfbeeld

Een nadeel van een homogene klas is wat hoogbegaafde kinderen betreft een verhoogd gevoel van competitie en een verminderd zelfbeeld, aangezien ze niet langer de beste of slimste zijn van de groep (Adam-Byers et al., 2004). Dit effect lijkt het meest op te treden bij fulltime homogene klassen (Delcourt et al., 2007; Marsh et al., 2008; Zeidner & Schleyer, 1999; Chessor & Whitton, 2005; Delcourt et al., 2007; Hattie, 2002; Preckel & Brüll, 2008; Seaton et al., 2010; Zeidner & Schleyer, 1999).

Wel is het belangrijk te vermelden dat het per kind verschilt of het verhoogde gevoel van competitie positief of negatief uitpakt (Beckmann, 2019; Chessor & Whitton, 2005). Voor sommige kinderen kunnen de hoge verwachtingen, de toegenomen druk en competitie juist motiverend werken en zorgt dit ervoor dat ze een realistischer zelfbeeld krijgen (Kitsantas et al., 2017). Voor andere kinderen (vaker meisjes dan jongens) pakt dit nadelig uit in de vorm van stress, faalangst en/of weinig zelfvertrouwen (Preckel & Brüll, 2008; Robertson, 2013; Seaton et al., 2010; Zeidner & Schleyer, 1999). Deze negatieve gevolgen lijken het meest op te gaan voor hoogbegaafde kinderen die wat angstiger zijn en een voorkeur hebben voor samenwerken in plaats van competitie (Seaton et al., 2010). Gezien de sensitieve en perfectionistische aard van hoogbegaafde kinderen is het belangrijk hier rekening mee te houden (Kennisrotonde, 2018).

Condities

Verder moet de manier waarop onderwijs wordt gegeven in een homogene klas ook aansluiten bij het kind. In sommige homogene klassen wordt vooral een beroep gedaan op verbale intelligentie, terwijl de sterktes van sommige hoogbegaafde kinderen juist liggen op visueel-ruimtelijk en mathematisch vlak (Chessor & Whitton, 2005). Ook komt het voor dat de stijl van lesgeven van de docent (bv. weinig structuur) niet goed aansluit bij het kind (Beckmann, 2019; Chessor & Whitton, 2005; Kitsantas et al., 2017). Dit kan een negatieve invloed hebben op hoe een hoogbegaafd kind een homogene klas ervaart en op de mate waarin een kind ervan profiteert.

Wat weegt het zwaarst?

Het is niet eenduidig waar hoogbegaafde kinderen zichzelf het prettigst voelen. Ondanks dat ze verschillen in voorkeur, lijkt het erop dat ze zowel het contact met gelijken in een homogene klas als het contact met normaal begaafde kinderen in een heterogene klas waarderen (Adam-Byers et al., 2004; Delcourt et al., 2007; Lee et al., 2012).

Hoe de verschillende voor- en nadelen van homogene en heterogene klassen tegen elkaar opwegen, verschilt per (school)context en kindkenmerken (Zeidner & Schleyer, 1999). Nog los van de manier van groeperen, hangt veel af van de kwaliteit van het onderwijs en het pedagogisch klimaat op school en in de klas (Hattie, 2002). Belangrijk bij heterogene klassen is dat er veel gedifferentieerd wordt, er flexibele leerwegen zijn en maatwerk mogelijk is, leerkrachten getraind en gemotiveerd zijn om met deze doelgroep te werken, er een veilig leerklimaat heerst en de school een positieve houding heeft ten aanzien van talentontwikkeling en hoge prestaties (Bernal, 2003; Kitsantas et al., 2017;

Mooij, 2013; Shields, 1996). In de praktijk is dit echter niet altijd haalbaar en bestaat het gevaar dat hoogbegaafde kinderen in heterogene klassen onvoldoende uitgedaagd en begeleid worden. In veel scholen zijn er nog beperkte middelen beschikbaar voor deze kinderen en wordt er enkel extra of 'moeilijk' werk gegeven, zonder gedifferentieerde instructie en ondersteuning (Bernal, 2003; Mooij et al., 2007; Mooij, 2013). Dit maakt dat homogene verrijkingsklassen tegenwoordig een belangrijke rol vervullen om te voorzien in de leerbehoeften van deze kinderen.

Duidelijk is dat er geen one-size-fits-all oplossing is en dat het belangrijkste is per individu te kijken welke vorm(en) van onderwijs het meest passend is/zijn (Hoogeveen et al., 2004). Zoals in de introductie aangegeven is het van cruciaal belang om zowel te kijken naar de kindkenmerken als naar de omgeving waarin het hoogbegaafde kind onderwijs en ondersteuning krijgt.

Geraadpleegde bronnen

Adams-Byers, J., Squiller Whitsell, S., & Moon, S. M. (2004). Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. *Gifted Child Quarterly, 48*(1), 7–20.

APA (2020). *Top 20 principes uit de psychologie voor het onderwijs aan en het leren van creatieve, getalenteerde en begaafde leerlingen van de voor- en vroegschoolse educatie, het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.* Radboud Universiteit/POINT.

Beckmann, E. (2019). *A pilot study on the effects of a pull-out enrichment programme on the social-emotional competencies of gifted students in Flanders, Belgium.* Masterthesis Rijksuniversiteit Groningen.

Beckmann, E., Minnaert, A., Bollen, E., Bontinck, C., Gyselinck, J., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2020). Zorg en talentontwikkeling voor hoogbegaafde kinderen: De nomologische validiteit van een modelplan van aanpak vanuit een consultatiepraktijk in Vlaanderen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 59*(2), 55-82.

Bernal, E. M. (2003). To No Longer Educate the Gifted: Programming for Gifted Students Beyond the Era of Inclusionism. *Gifted Child Quarterly, 47*(3), 183–191.

Camper, B. M., Hickman, G. P., & Jaeckle, T. F. (2019). A Case Study Analysis Among Former Urban Gifted High School Dropouts. *The Journal of At-Risk Issues, 22*(2), 23-30.

Chessor, D., & Whitton, D. (2005). The Impact of Grouping Gifted Primary School Students on Self-Concept, Motivation and Achievement From Parents' Perspectives. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 15*(1), 93-104.

Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair Expectations: A Pilot Study of Middle School Students' Comparisons of Gifted and Regular Classes. *Journal for the Education of the Gifted, 15*(1), 56–63.

Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of Personality and Peer Relations of Extremely Talented Adolescents. *Gifted Child Quarterly, 34*(1), 10–14.

Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and Affective Learning Outcomes of Gifted Elementary School Students. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 359–381.

Desmet, O. A., Pereira, N., & Peterson, J. S. (2020). Telling a Tale: How Underachievement Develops in Gifted Girls. *Gifted Child Quarterly, 64*(2), 85–99.

Emadpoor, L., Lavasani, M. G., & Shahcheraghi, S. M. (2016). Relationship between perceived social support and psychological well-being among students based on mediating role of academic motivation. *International Journal of Mental Health and Addiction, 14*(3), 284–290.

Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies, 18*(2), 136–150.

Gallagher, J. J. (2015). Peer Acceptance of Highly Gifted Children in Elementary School. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(1), 51–57.

Haidari, S.M., Karakuş, F., & Koçoğlu, A. (2020). Teacher and Student Perspectives on Safe Learning Climate in Gifted Education. *Journal of Theoretical Educational Science, 13*(2), 311-333.

Hansen, J. B., & Toso, S. J. (2007). Gifted Dropouts: Personality, Family, Social, and School Factors. *Gifted Child Today, 30*(4), 30-41.

Hattie, J. A. C. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research, 37*(5), 449-481.

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

Kennisrotonde. (2017a). Is er een relatie tussen hoogbegaafdheid en onderpresteren? (KR. 189). Den Haag: NRO.

Kennisrotonde (2017b). *Waar hebben meer- of hoogbegaafde leerlingen het meeste baat bij? Compacten en verrijken binnen de groepen of wekelijks een of twee uur in een plusklas/verrijkingsklas?* (KR. 172). Kennisrotonde.

Kennisrotonde (2018). *Welke didactiek en werkvormen bevorderen motivatie en welbevinden van jonge kinderen met begaafdheidskenmerken (4-7 jaar) en verminderen problematisch gedrag?* (KR. 1106). Kennisrotonde.

Kitsantas, A., Bland, L. C., & Chirinos, D. S. (2017). Gifted Students' Perceptions of Gifted Programs: An Inquiry Into Their Academic and Social-Emotional Functioning. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(3), 266 - 288.

Koenderink, T., & Hovinga, F. (2018). Gifted Dropouts: How This Dutch Program Helps Struggling Students Get Back on Track. *Parenting for High Potential, 7*(4), 12-13.

Koenderink, T., & Van Dijk, A. (2015). *Hoge kansen, lage cijfers: begeleiding van hoogbegaafde uitvallers en thuiszitters in de toekomst.* Feniks Talent.

Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1987). Effects of Ability Grouping on Student Achievement. *Equity & Excellence in Education, 23*(1-2), 22-30.

Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly, 56*(2), 90–104.

Looman, B. L. J., De Jager, M., Tuk, B., Onrust, S. A., Lammers, J., Spijkerman, M., & Buijs, G. (2019). *Sociaal-emotionele ontwikkeling in het primair onderwijs. Een doorlopende integrale aanpak?* Pharos/Trimbos-instituut.

Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The Big-fish–little-pond-effect Stands Up to Critical Scrutiny: Implications for Theory, Methodology, and Future Research. *Educational Psychology Review, 20*(3), 319–350.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 144–154.

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* (2nd ed.) (pp. 141-157). Elsevier.

Mooij, T. (2013). Cognitief hoogbegaafde leerlingen en 'Optimaliserend Onderwijs'. In H. Brouwers (Ed.), *Het recht van het kind te zijn zoals het is* (pp. 111-134). Narratio.

Mooij, (2020). Onderwijskwaliteit, óók voor (hoog)-begaafde leerlingen. *Talent, 22*(3), 27-32.

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

Moon, S. M., Feldhusen, J. F., & Dillon, D. R. (1994). Long-term effects of an enrichment program based on the Purdue Three-Stage Model. *Gifted Child Quarterly, 38*(1), 38–48.

Preckel, F., & Brüll, M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences? *Journal for the Education of the Gifted, 32*(1), 54–85.

Quinn, P. D., & Duckworth, A. L. (2007, May). *Happiness and academic achievement: Evidence for reciprocal causality.* Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Society, Washington, DC.

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*(3), 180-184.

Robertson, J. C. (2013). Self-Concept, School Satisfaction, and Other Selected Correlates of Subjective Well-Being for Advanced High School Learners Enrolled in Two Challenging Academic Settings. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(4), 461–486.

Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2010). Big-fish-little-pond effect: Generalizability and moderation—Two sides of the same coin. *American Educational Research Journal, 47*(2), 390–433.

Shields, C. M. (1996). To Group or Not to Group Academically Talented or Gifted Students? *Educational Administration Quarterly, 32*(2), 295–323.

Škrabánková, J., & Martínková, M. (2018). Giftedness as a Possible Risk of Bullying. *Acta Educationis Generalis, 8*(3), 69-93.

Van der Vegt, A. L., Kieft, M., & Bekkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: wat werkt?* Kennisrotonde.

Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. *Gifted Child Quarterly, 58*(1), 51–68.
Zabloski & Milacci, (2012). Gifted Dropouts: Phenomenological Case Studies of Rural Gifted Students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 6*(3), 175-190.

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). Evaluating the effects of full-time vs part-time educational programs for the gifted: Affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and Program Planning, 22*(4), 413–427.

Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness form a meta-theoretical perspective. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.) (pp. 3-23). Elsevier.

Onderwijssector
Primair onderwijs, voortgezet onderwijs

Trefwoorden
Hoogbegaafdheid, welbevinden, homogene klas, heterogene klas, verrijkingsprogramma, schooluitval

Relevante eerdere Kennisrotondeantwoorden:

Kennisrotonde (2017a). *Waar hebben meer- of hoogbegaafde leerlingen het meeste baat bij? Compacten en verrijken binnen de groepen of wekelijks een of twee uur in een plusklas/verrijkingsklas?* (KR. 172). Kennisrotonde.

Kennisrotonde. (2017b). Is er een relatie tussen hoogbegaafdheid en onderpresteren? (KR. 189). Den Haag: NRO.

Kennisrotonde (2018). *Welke didactiek en werkvormen bevorderen motivatie en welbevinden van jonge kinderen met begaafdheidskenmerken (4-7 jaar) en verminderen problematisch gedrag?* (KR. 1106). Kennisrotonde.