

Faalangstrainingen en begaafde kinderen: een geschikte match of werk aan de winkel?

Jessica van der Spek, MSc

Abstract

In this article the effect of and motivation for a training to overcome fear of failure was examined in both regular and gifted students. The training seemed to work well for both groups, though a bit better for the gifted group. However, the gifted children tended to report less enjoyment of and motivation for the training. Causes and consequences of fear of failure in gifted students are discussed, as well as the importance of motivation to succeed in tasks.

Inleiding

In de literatuur worden hoogbegaafdheid en perfectionisme regelmatig met elkaar in verband gebracht. Daarbij wordt ingegaan op de negatieve gevolgen van perfectionisme, welke onder andere kunnen uitmonden in faalangst. Bij hoogbegaafde kinderen lijkt faalangst vaker voor te komen dan gemiddeld (Drent & Van Gerven, 2002; Kerr, 1990; Kieboom, 2001; 2007; Neumeister, 2004; Pruett, 2004; Schuler, 2000; Webb, 1994). Naar de effectiviteit van faalangstrainingen voor deze kinderen is echter nauwelijks onderzoek gedaan. Omdat deze kinderen cognitief en vaak ook sociaal-emotioneel op hun leeftijdgenoten vooruit zijn (Kieboom, 2007; Van Gerven, 2009), is een faalangstraining die gericht is op 'het gemiddelde kind' wellicht minder geschikt voor hen. Door het voor hen trage tempo zouden zij zich kunnen gaan vervelen en ze zouden het materiaal te kinderachtig kunnen vinden, wat de motivatie niet ten goede zou komen. Dit leidt dan ook naar de vraag of een faalangstraining, gericht op de 'gemiddelde' faalangstige leerling in de leeftijd van 8 t/m 12 jaar, ook het beoogde effect heeft op meerbegaafde leerlingen in dezelfde leeftijdscategorie.

In het basisonderwijs heeft één op de twaalf leerlingen in enige mate last van faalangst. In de brugklas is dit ongeveer tien procent van de kinderen en in de loop van de middelbare school loopt het aantal jongeren met faalangst op tot vijftien procent (Nieuwenbroek, 1998). Vrijwel iedereen kent een gevoel van spanning wanneer een prestatie geleverd moet worden. Vooral

als anderen die prestatie zullen beoordelen. Bij de meeste mensen werkt die spanning prestatieverhogend; het is een gezonde spanning die zorgt voor een betere concentratie op de taak (Bleukx & Habils, 2006; Nieuwenbroek, 1998). Niet iedereen kan echter profiteren van dit effect. Daarom dient onderscheid te worden gemaakt tussen positieve en negatieve faalangst. Met positieve faalangst wordt de angst bedoeld waardoor het kind zich beter kan concentreren en dus beter presteert. Negatieve faalangst werkt juist belemmerend (Bleukx & Habils, 2006; Drent & Van Gerven, 2002). Door negatieve faalangst is men zo bang te mislukken dat het normale denken - en als gevolg de prestatie - geblokkeerd wordt (Bokhove – van Wensveen, 2006).

Faalangst ontstaat als perfectionisme door een kind te ver wordt doorgevoerd. Er bestaat enige discussie over de gevolgen van perfectionisme (Schuler, 2000). De meeste onderzoekers zijn het erover eens dat perfectionisme schadelijk kan zijn voor het kind. Streven de beste te zijn, onhaalbare doelen stellen en ontevreden zijn met de eigen prestaties kan de geestelijke stabiliteit in gevaar brengen (Pruett, 2004). Perfectionisme is gecorreleerd met onder andere depressie, angst, een laag zelfbeeld en sociale fobie. Mogelijk hangen deze zaken samen omdat perfectionisten erg gevoelig zijn voor kritiek (Neumeister, 2004). Andere onderzoekers geven echter aan dat perfectionisme niet specifiek bij hoogbegaafdheid als wel bij het karakter van een kind hoort (Chan, 2007; Hamachek, 1978) en dat dit zowel positieve als negatieve gevolgen kan hebben voor een leerling. Positief zijn bijvoorbeeld betere prestaties, negatief zijn een laag zelfbeeld bij falen en depressies. Er wordt dan ook onderscheid gemaakt tussen normaal perfectionisme en neurotisch perfectionisme (Chan, 2007; Hamachek, 1978; Schuler, 2000). Het laatste zal onder andere leiden tot faalangst. Neurotisch perfectionistische kinderen maken zich veel meer zorgen om fouten, kritiek en verwachtingen van hun ouders dan normale perfectionisten, hoewel ook de laatsten weleens nadelige gevolgen van hun perfectionisme ondervinden (Schuler, 2000).

Kinderen met faalangst zijn er vaak van overtuigd dat hun vaardigheden ontoereikend zijn (Bovee & Drijfhout, 2006; Nieuwenbroek, 1998). Omdat zij te sterk bezig zijn met de mogelijkheid een onvoldoende te halen kunnen zij hun gedachten er niet goed bijhouden tijdens het leren voor een proefwerk (Bokhove – van Wensveen, 2006). Omdat ze bang zijn alles te vergeten zullen sommige kinderen proberen de stof volledig uit hun hoofd te leren. De avond voor het proefwerk komen ze moeilijk in slaap, of ze worden 's ochtends al vroeg wakker met een gevoel van spanning. Voorafgaand aan het proefwerk kunnen misselijkheid, buikpijn en hoofdpijn optreden (Bokhove – van Wensveen, 2006). Vlak van tevoren kunnen trillende spieren, een snelle hartslag en hyperventilatie voorkomen. Er komt te veel adrenaline

vrij, waardoor het kind zich niet kan concentreren (Bovee & Drijfhout, 2006). Met het proefwerk voor hun neus kunnen ze aan niets anders denken dan falen en het duurt dan ook vaak een tijdje voor ze zich voldoende kunnen concentreren om de vragen te lezen (Nieuwenbroek, 1998). Sommige kinderen zullen met vermijdingsgedrag proberen aan het proefwerk te ontkomen: ze verzinnen smoesjes, zeggen het verkeerde hoofdstuk te hebben geleerd, melden zich ziek of spijbelen (Bleukx & Habils, 2006; Bokhove – van Wensveen, 2006; Nieuwenbroek, 1998). De prestaties lijden hieronder en zo komen de kinderen in een vicieuze cirkel terecht (Bokhove – van Wensveen, 2006; De Hoop & Janson, 1999; Nieuwenbroek, 1998).

Kenmerkend is dat de angst om te mislukken niet alleen het gevolg is van echte mislukkingen, maar ook van hoe het kind denkt dat de omgeving op mislukkingen zal reageren (Litière, 2000). Perfectionistische kinderen geloven dat falen leidt tot vervelende consequenties zoals vernedering en het teleurstellen van belangrijke anderen (Conroy, Kaye & Fifer, 2007; Neumeister, 2004). Een deel van de angst bestaat dan ook uit het idee negatieve reacties te krijgen (Bovee & Drijfhout, 2006). Samen met persoonlijkheidskenmerken als overgevoeligheid voor kritiek kan dit leiden tot het ontwikkelen van faalangst (Drent & Van Gerven, 2002).

Er kan onderscheid worden gemaakt tussen actieve en passieve faalangst. Kinderen met actieve faalangst werken heel hard en leggen de lat zeer hoog. Zij streven naar perfectie en komen hierdoor nauwelijks toe aan het ontwikkelen van sociale vaardigheden (Bleukx & Habils, 2006). Deze kinderen weten dat hard werken normaal gesproken tot succes leidt. Als dit succes voor hen echter uitblijft zullen zij het vroeg of laat opgeven; het heeft toch geen zin hun best te doen (Litière, 2000). Passief faalangstige kinderen denken dat hard werken tot niets leidt. Zij spannen zich dan ook niet in, om teleurstelling achteraf te voorkomen (Bleukx & Habils, 2006; Bokhove – van Wensveen, 2006; Bovee & Drijfhout, 2006). Deze leerlingen vertonen aangeleerde hulpeloosheid. Ze geven gemakkelijk op en gaan uitdagingen uit de weg (McNabb, 2003). Het kind probeert onder de taak uit te komen of vraagt hulp van de leerkracht. Het durft de taak niet alleen te maken omdat het dan zou kunnen mislukken (Litière, 2000). Passief faalangstige leerlingen zijn echter geen stille, hulpeloze kinderen, hoewel sommigen in hun schulp kruipen om maar geen beurt te krijgen, of naar het toilet gaan als het te moeilijk wordt (Litière, 2000). Velen gaan klieren om onder prestaties uit te komen en ook de verveling die volgt op het niet meer willen werken wordt op creatieve wijze tegengegaan. De kinderen houden anderen van het werk, pesten of hangen de clown uit, wat vaak leidt tot conflicten met de leerkracht of klasgenoten (Bokhove – van Wensveen, 2006;

Mooij, 1991). Zij krijgen het stempel lastig, lui of vervelend te zijn (Bleukx & Habils, 2006). Dit gedrag kan echter een afleidingmanoeuvre zijn van kinderen die niet durven toegeven dat ze iets niet kunnen (Litière, 2000).

Naast de hierboven beschreven cognitieve faalangst kan een kind ook faalangstig zijn op sociaal of motorisch gebied (Bleukx & Habils, 2006; Bokhove – van Wensveen, 2006; Bovee & Drijfhout, 2006). Met sociale faalangst bedoelt men de angst te mislukken in sociale situaties, bijvoorbeeld door een ongepaste opmerking te maken op een feestje. Het kind is dan erg gericht op hoe het op anderen overkomt. Motorische faalangst kan bijvoorbeeld optreden bij de gymles. De verschillende vormen kunnen ook samengaan; als een kind een spreekbeurt moet houden en bang is voor het oordeel van zijn klasgenoten (sociaal), bang is dat hij/zij de tekst kwijtraakt (cognitief) en dat zijn of haar handen te veel zullen trillen als hij/zij de plaatjes omhoog houdt (motorisch) (Litière, 2000; Nieuwenbroek, 1998).

Met de term ‘faalangst’ wordt vaak negatieve, cognitieve faalangst bedoeld. In dit onderzoek worden de deelnemers hierop geselecteerd. Er wordt echter ook gekeken naar de mate van positieve faalangst. Als deze erg laag is, is het gunstig voor de prestaties als de positieve faalangst na afloop van de training vergelijkbaar is met die van leeftijdgenoten. In het onderzoek wordt gekeken naar faalangstige kinderen in de leeftijd van acht tot twaalf jaar. De motivatie van gemiddeld intelligente kinderen voor de faalangstraining *Je bibbers de baas* (Van der Zalm-Grisnich, 2009) wordt vergeleken met de motivatie van meerbegaafde kinderen. Onder ‘gemiddeld intelligente kinderen’ wordt in dit onderzoek verstaan kinderen met een IQ tussen 90 en 110 op een intelligentietest en/of voornamelijk C-scores op het Citoleerlingvolgsysteem, waarbij geen aanwijzingen zijn voor een hogere intelligentie zoals plotselinge uitschieters in de prestaties. Het aanwijzen van de groep meerbegaafde kinderen ligt iets moeilijker, aangezien er verschillende definities van begaafdheid bestaan.

Terman (1925), een van de grondleggers van het intelligentieonderzoek, classificeerde kinderen als hoogbegaafd als zij een score van 135 of hoger haalden op de Stanford-Binet Intelligence Scale, waarbij alleen cognitieve vaardigheden werden beoordeeld (Colangelo & Davis, 2003). Gardner (1983) daarentegen, gaat ervan uit dat er verschillende vormen van intelligentie bestaan. Naast talige, logisch-mathematische en ruimtelijke intelligentie kan iemand op bijvoorbeeld muzikaal, interpersoonlijk of sportief gebied begaafd zijn. Renzulli (1990) beschouwt hoogbegaafdheid als het samengaan van een bovengemiddelde intelligentie, taakgerichtheid en creativiteit. Sternberg (2003) maakt onderscheid tussen analytische, creatieve en praktische intelligentie die in verschillende mate binnen een individu kunnen voorkomen. Wanneer men deze vaardigheden op een succesvolle manier weet te

combineren is men hoogbegaafd. Gagné (1998) onderscheidt begaafdheid van talent. Het eerste ziet hij als natuurlijke vaardigheden, terwijl het bij talent gaat om systematisch ontwikkelde vaardigheden die het resultaat zijn van leren, oefenen en de invloed van intrapersoonlijke factoren, de omgeving en geluk.

Bij dit onderzoek gaat het om kinderen die een cognitieve voorsprong hebben en dus de stof die hen in de faalangsttraining geboden wordt, sneller zullen begrijpen dan leeftijdgenootjes met een normale cognitieve ontwikkeling. Motorische vaardigheden, muzikaliteit en creativiteit zijn hier niet van belang. Ook bezit een groot deel van de faalangstige kinderen op de lange termijn steeds minder doorzettingsvermogen, dus worden zij hier niet op geselecteerd. Om een duidelijke grens te hanteren met betrekking tot de kinderen die deelnemen aan dit onderzoek, wordt als definitie van begaafdheid een IQ van 120 of hoger aangehouden. Bij deze definitie zijn hoge prestaties op schoolse taken of creativiteit dus niet noodzakelijk aanwezig. Faalangst kan deze prestaties namelijk in de weg staan (Blueckx & Habils, 2006; Nieuwenbroek, 1998; Van Zanten, 1997).

Veel hoogbegaafde kinderen zijn van nature perfectionistisch ingesteld (De Vos, 2002; D'hondt & Van Rossen, 1999). De ontwikkeling in de eerste levensjaren bepaalt wat er later met die aanleg gebeurt. De aanleg wordt gevoed door omgevingsfactoren die een grote rol spelen (Bovee & Drijfhout, 2006), maar wat het kind vanuit zijn aanleg zelf met die omgevingsinvloeden doet is doorslaggevend. Bepaalde gezins- en schoolfactoren werken bij sommige kinderen dan ook wel en bij andere kinderen geen faalangst in de hand (Blueckx & Habils, 2006; Nieuwenbroek, 1998; Pruett, 2004).

Sommige ouders wakkeren het perfectionisme in hun kind nog verder aan door te hoge eisen te stellen zodra zij weten dat hun kind begaafd is. Een kind dat voortdurend op zijn tenen loopt en toch niet aan de eisen van zijn ouders kan voldoen zal op den duur gedemotiveerd raken of faalangstig worden. Het kind laat taken liggen uit angst niet aan de onrealistische doelen te kunnen voldoen (D'hondt & Van Rossen, 1999; Hermans, Bergen & Eijssen, 1991). Een kleuter die bijvoorbeeld moet leren schrijven – omdat hij ook al kan lezen – maar hier motorisch nog niet aan toe is, kan een weerstand ontwikkelen tegen nieuwe taken omdat hij denkt dat deze ook te moeilijk zullen zijn (De Hoop & Janson, 1999; Webb, 1994). Uit onderzoek blijkt dat verwachting van de ouders de sterkste factor is in het ontwikkelen van perfectionisme bij een kind (Pruett, 2004).

In sommige gezinnen wordt veel kritiek gegeven en nauwelijks complimenten (Bokhove – van Wensveen, 2006). Een kind met aanleg voor faalangst kan hier last van krijgen, zeker als ook op school meer aandacht bestaat voor wat fout is gegaan dan voor wat goed is gedaan

(Nieuwenbroek, 1998). Aan de andere kant komen ook veel faalangstige kinderen uit gezinnen waar goede prestaties worden gevierd. Sommige kinderen worden hier helaas faalangstig van; zij krijgen de boodschap dat alleen het beste telt en denken dat de acceptatie door hun ouders afhankelijk is van hun prestaties (Nieuwenbroek, 1998; Schuler, 2000; Van Zanten, 1997). Tevens zijn ouders rolmodellen, als zij faalangst hebben pikt het kind dit op en kan het ook bang worden voor slechte prestaties (Bleukx & Habils, 2006). Er zijn echter ook genoeg ouders die hele normale, realistische verwachtingen van hun kind hebben en het kind op geen enkele wijze de boodschap meegeven dat goede prestaties extreem belangrijk zijn. Dat hun kind toch faalangst ontwikkelt komt voort uit de combinatie van een aanleg voor perfectionisme en de aanwezigheid van vaardigheden waarmee daadwerkelijk perfecte prestaties behaald kunnen worden (Kerr, 1990).

Het begaafde kind zal goede prestaties niet meer dan normaal vinden, maar des te meer schrikken van zwakke resultaten. Omdat alles vanzelf gaat leren deze kinderen vaak niet hoe zij moeten leren, waardoor zij vroeg of laat toch fouten gaan maken. Dit zijn zij echter niet gewend en accepteren zij niet van zichzelf (Neumeister, 2004). Omdat begaafde kinderen hun falen met name toeschrijven aan een onvoldoende inzet en niet aan onvoldoende capaciteiten, stellen zij de eigen inspanning centraal bij het uitvoeren van een taak, wat hen een gevoel van controle over het resultaat geeft (Van Gerven, 2009). Deze kinderen streven naar perfectionisme (Bokhove – van Wensveen, 2006).

Omdat begaafde kinderen vaak geloven dat vaardigheden vaststaan maken ze graag gemakkelijke taken, omdat zij hiermee voor zichzelf bewijzen dat ze slim zijn; ze behalen immers een hoog cijfer. Een moeilijke taak zou hun zelfbeeld weleens kunnen aantasten (Dweck, 1986). Dit kan tot gevolg hebben dat het kind bepaalde taken niet meer wil doen of dat het voortijdig opgeeft als het moeilijk dreigt te worden. Niets inleveren is altijd nog beter dan fouten maken. Als je het niet probeert kan het resultaat ook niet tegenvallen (Kieboom, 2007; Nelissen & Span, 1999), naar de eigen maatstaven of naar die van anderen (Litière, 2000). Sommige faalangstige kinderen zoeken juist taken uit waarvan zij weten dat die te moeilijk voor hen zijn. Wanneer zij deze onvoldoende maken kunnen zij de schuld leggen bij de taak: die was immers veel te moeilijk. Tegelijkertijd worden zij door dit resultaat bevestigd in hun negatieve denken (Bovee & Drijfhout, 2006).

Een andere factor die ten grondslag kan liggen aan het ontwikkelen van faalangst bij meerbegaafde kinderen is een ontoereikend onderwijsaanbod: het kind moet altijd taken maken waarvan het weet dat die te makkelijk voor hem zijn en faalt dus voortdurend om aan het eigen niveau te voldoen (Mooij, 1991). Als een begaafd kind wordt gestoord in zijn

ontwikkelingstaken, bijvoorbeeld als de omgeving de leershonger van het kind afremt of tegengaat of het kind de kans ontnemt om met ontwikkelingsgelijken op te trekken, kan een zelfbeelddblokkade ontstaan (De Vos, 2002). Dit heeft een lineair verband met het ontwikkelen van faalangst. Ook het ontkennen van de begaafdheid door de omgeving, het ontbreken van een vertrouwenspersoon voor het kind, het niet op elkaar afgestemd zijn van ouders en leerkrachten en van opvoeders onderling en het ontstaan van werkhoudingsproblemen door een verkeerd attributiesysteem kan bijdragen aan een negatief zelfbeeld en als gevolg aan de ontwikkeling van faalangst (De Vos, 2002).

Wanneer de school juist zeer prestatiegericht is, wordt soms te weinig aandacht gegeven aan het feit dat leren ook leuk is en worden kinderen aangemoedigd hun best te doen omdat ze anders weleens een onvoldoende zouden kunnen halen. Hierdoor gaat leren voor de kinderen hand in hand met stress en angst. Sommige kinderen staan als gevolg zelfs sceptisch tegenover plezierige activiteiten, omdat dit niet zou bijdragen aan hun cijfers (Baines & Slutsky, 2009). Het is dus belangrijk dat de motivatie van het kind op de juiste manier gestimuleerd wordt.

Onder motivatie wordt in dit onderzoek verstaan het plezier en de wil en inzet om opdrachten uit te voeren. Leerlingen met een hoge motivatie nemen meer persoonlijke verantwoordelijkheid voor behaalde resultaten, kunnen zich langer op een taak richten en zijn meer gericht op de toekomst dan leerlingen met een lage motivatie. Zij zijn dan ook in staat te werken voor een resultaat op de lange termijn en kunnen directe behoeftebevrediging uitstellen. Laaggemotiveerde leerlingen hebben hier veel meer moeite mee. Zij laten zich ook eerder afleiden door omgevingsfactoren (Hermans, Bergen & Eijssen, 1991). Laaggemotiveerde leerlingen zullen zich dus minder inzetten dan hooggemotiveerde leerlingen en een lage motivatie leidt tot zwakkere prestaties (Schunk & Zimmerman, 1998). Kinderen die gemotiveerd zijn zullen beter naar instructies luisteren, aantekeningen maken, repeteren en om hulp vragen als ze de stof niet begrijpen. Deze activiteiten bevorderen het leren. Leerlingen die niet gemotiveerd zijn zullen eerder onoplettend zijn, de stof niet organiseren of repeteren, geen aantekeningen maken en niet om hulp vragen. Hierdoor leren zij de stof minder goed en blijven de prestaties achter (Pintrich & Schunk, 2002). Er bestaat een wederkerige relatie tussen motivatie en presteren: motivatie beïnvloedt leren en presteren en het geleerde en de prestaties beïnvloeden de motivatie van de leerling. Motivatie wordt beïnvloed door de mate waarin een leerling het belangrijk vindt een bepaalde taak goed uit te voeren, door de vraag of de leerling intrinsieke interesse heeft in de stof, de vraag of de leerling het maken van de taak belangrijk acht voor zijn toekomst en de vraag of de positieve

aspecten van het uitvoeren van de taak groot genoeg zijn om de negatieve aspecten kunnen overwinnen. Onder negatieve aspecten wordt bijvoorbeeld verstaan het niet kunnen uitvoeren van andere, leukere activiteiten, faalangst, maar ook verveling. Negatieve gevoelens bij het uitvoeren van een taak hebben een negatief effect op het werkgeheugen, de aandacht en het gebruik van strategieën. Negatieve emoties, zoals verveling, staan de motivatie en als gevolg de prestaties in de weg (Pintrich & Schunk, 2002). Cognitieve stimulering is dan ook belangrijk voor het ontwikkelen en behouden van motivatie (Lens & Rand, 2000). De waardering die de leerling heeft voor een taak beïnvloedt de keuzes, het doorzettingsvermogen en de daadwerkelijke prestaties (Pintrich & Schunk, 2002).

De vraag is of faalangstraining *Je bibbers de baas* (Van der Zalm-Grisnich, 2009) begaafde kinderen voldoende weet te stimuleren. Interesse in een taak komt niet alleen voort uit intrinsieke interesse in het onderwerp, maar ook uit aspecten van de taak zelf zoals nieuwheid, complexiteit, verrassingselementen en bepaalde thema's. Uit onderzoek blijkt dat interesse in een taak de concentratie verhoogt en daardoor de prestaties van de leerling verbetert (Pintrich & Schunk, 2002).

Faalangstrainingen

Weinig kinderen die lijden onder hun eigen perfectionisme of faalangst zullen hiervoor om hulp vragen. Vaak dringen leerkrachten of ouders aan op het volgen van een training omdat zij zich zorgen maken over de neiging van het kind zo hard te zijn voor zichzelf en soms ook voor anderen (Kerr, 1990). Zodra kinderen blijken zich te veel zorgen te maken over foutjes kunnen interventies worden ingezet op het gebied van gedrag en emoties. Interventies kunnen problemen rondom het gevoel perfect te moeten zijn en nooit goed genoeg te zijn verlichten (Pruett, 2004).

Een van de mogelijkheden is het volgen van een faalangstraining. Bij een dergelijke training leert het kind, meestal door middel van technieken uit de cognitieve gedragstherapie, de angstige gevoelens te verminderen. Het kind leert angstige gevoelens en de bijbehorende gedachten te herkennen en meer realistische gedachten te vormen. Dit gebeurt met behulp van het G-denken: wat *gebeurde* er, wat waren je *gedachten* en *gevoelens* daarbij, welk *gedrag* vertoonde je en wat was het *gevolg*? Door het bestuderen van het waarheidsgehalte van de gedachten die kinderen over bepaalde gebeurtenissen hebben leren zij dingen in een beter perspectief te plaatsen. Zo leert een kind bijvoorbeeld inzien dat een onvoldoende niet

noodzakelijkerwijs betekent dat het dom is, maar ook het gevolg kan zijn van een té moeilijk proefwerk of van herrie waardoor het kind zich niet goed kon concentreren. Vervolgens leert het kind helpende gedachten te formuleren. De gedachte ‘ik kan het niet’ wordt zo bijvoorbeeld vervangen door ‘ik kan het proberen’ (voor informatie over cognitieve gedragstherapie bij kinderen zie Cladder, Nijhoff-Huijsse & Mulder, 2009). Een faalangstraining kan individueel worden gegeven, maar vindt ook vaak plaats in groepen. Het feit dat een kind in zo’n groep allemaal kinderen met hetzelfde probleem tegenkomt is vaak al een enorme opluchting. Het kind ontdekt dat het niet de enige is die hiermee worstelt, terwijl het zich eerder niet kon voorstellen dat anderen er ook last van kunnen hebben (Bovee & Drijfhout, 2006).

Een training voor het kind alleen is echter niet genoeg. Om de faalangst te kunnen tegengaan is het belangrijk te ontdekken welke omgevingsfactoren de angst van het kind in de hand hebben gewerkt of in stand hebben gehouden (Pruett, 2004). De ouders en de leerkrachten van het kind kunnen vaak al een groot verschil maken door een aantal eenvoudige veranderingen in het sociale klimaat door te voeren. Naast de faalangstraining die de kinderen in dit onderzoek volgen, worden hun ouders en leerkrachten dan ook voorzien van informatie over het omgaan met faalangst.

De faalangstrainingen voor kinderen in de basisschoolleeftijd, zoals *Je bibbers de baas* (Van der Zalm-Grisnich, 2009) *Je kunt meer dan je denkt!* (Bovee & Drijfhout, 2006) en *Ik ben een kei* (Kerseboom & Zweep, 2005), zijn over het algemeen gericht op de ‘gemiddelde’ faalangstige leerling. Hoogbegaafde kinderen zijn echter op cognitief en vaak ook op sociaal-emotioneel gebied voor op hun leeftijdgenoten (Kieboom, 2007; Van Gerven, 2009). Hierdoor is het mogelijk dat meerbegaafde kinderen in de leeftijdscategorie waar de training op doelt, de methode als ‘kinderachtig’ of ‘saai’ ervaren. In de gemiddelde training wordt bijvoorbeeld veel aandacht besteed aan het uitleggen van het G-denken. Hier zijn meerdere bijeenkomsten aan gewijd, terwijl hoogintelligente kinderen dit mogelijk al in één les kunnen begrijpen. Een hoge mate van herhaling is niet uitdagend voor deze leerlingen. Een eventuele verminderde motivatie die hieruit voortkomt zou een negatief effect kunnen hebben op de effectiviteit van de training. Wellicht zouden deze kinderen dan ook meer baat hebben bij speciaal voor hen ontwikkelde faalangstrainingen.

Hoewel in de literatuur veelvuldig wordt gesproken over het samengaan van hoogbegaafdheid en perfectionisme en over de nadelige gevolgen hiervan (Chan, 2007; De Vos, 2002; D’hondt & Van Rossen, 1999; Drent & Van Gerven, 2002; Kerr, 1990; Kieboom, 2007; Neumeister, 2004; Pruett, 2004; Schuler, 2000; Van Gerven 2009; Webb, 1994), werd geen literatuur

gevonden die zich specifiek richt op de effectiviteit van faalangstrainingen voor hoogbegaafde kinderen. Wellicht kan het huidige onderzoek een nieuw licht werpen op het thema.

Zoals eerder vermeld is de vraag, waar het hier beschreven onderzoek zich op richt: heeft een faalangstraining, gericht op de 'gemiddelde' faalangstige leerling in de leeftijd van 8 t/m 12 jaar, ook het beoogde effect op meerbegaafde leerlingen in dezelfde leeftijdscategorie?

Deze vraag wordt onderzocht met behulp van de volgende subvragen:

- Hoe ervaren meerbegaafde kinderen een faalangstraining die is gericht op gemiddeld intelligente faalangstige leerlingen?
- Zijn er verschillen tussen meerbegaafde en normaalbegaafde leerlingen wat betreft de motivatie voor de training?
- Zijn er verschillen tussen meerbegaafde en normaalbegaafde leerlingen wat betreft de effectiviteit van de training?

Methode

Participanten:

In totaal zijn 26 kinderen aangemeld voor de training. Een deel hiervan bleek niet aantoonbaar faalangst te hebben en een ander deel heeft om onbekende redenen niet deelgenomen. Twaalf kinderen hebben uiteindelijk de training gevolgd, zeven jongens en vijf meisjes, in de leeftijd van 8;0 tot 12;4 jaar. Zes van de kinderen waren meer- of hoogbegaafd en zes waren gemiddeld intelligent (zie tabel 1).

Groep	Deelnemer	Lft	geslacht	IQ
Experi- mentele groep	1	8.0	m	134
	2	12.4	v	131
	3	8.2	m	129
	4	11.10	m	124
	5	8.1	v	123
	6	11.11	v	120
Controle groep	7	11.4	m	105
	8	8.5	m	100
	9	8.0	m	96
	10	11.7	v	93
	11	9.2	v	92
	12	8.2	m	90

Tabel 1: *Indeling groepen*

Materialen:

Ouders, kind en leerkracht werd gevraagd een aantal vragenlijsten in te vullen; de Child Behavior Checklist (CBCL), Teacher Report Form (TRF), de Prestatiemotivatietest voor kinderen (PMT-K), Schoolvragenlijst (SVL) en de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK).

De CBCL (Achenbach, 1991; Verhulst & Van der Ende, 1996) en TRF (Achenbach, 1991; Verhulst & Van der Ende, 2004) zijn met name ingezet om uit te sluiten dat bij het kind andere problemen speelden die het met succes doorlopen van de training mogelijk in de weg zouden staan. Kinderen met faalangst kunnen bij deze vragenlijsten een wat hogere score halen op de schaal ‘angstig/depressief’. Een te hoge score op deze schaal kan echter wijzen op angst als levenstrek.

De PMT-K (Hermans, 1983) is geschikt voor kinderen in de leeftijd van 10 tot 16 jaar. Omdat deze vragenlijst een goed beeld geeft van de aanwezige mate van faalangst is deze toch afgenomen bij de jongere kinderen. Zij zijn geholpen met woorden die zij niet kenden en er is rekening mee gehouden dat bepaalde vragen nog niet goed bij hun belevingswereld passen. Een lage score op de schaal ‘prestatie-motivatie’ werd bij hen niet zorgelijk gevonden, aangezien jonge kinderen minder met hun toekomst bezig zijn dan tienjarigen. De PMT-K beoordeelt de mate waarin prestatie-motivatie, negatieve faalangst en positieve faalangst door

de leerling worden ervaren. Leerlingen met een destructieve vorm van faalangst ervaren een hoge negatieve faalangst. Enkele voorbeelden van de bij deze schaal behorende vragen: ‘als ik een beurt krijg voor de klas, heb ik veel last van een bonzend hart’, ‘als ik voor een proefwerk sta en ik maak mij daar zorgen over, dan kan ik niet meer zo goed leren als anders’, ‘tijdens een proefwerk ben ik vaak in de war’. Op de schaal voor ‘positieve faalangst’ wordt vaak een lage score gehaald; het kind ervaart niet dat de prestaties door de spanning verbeteren. De score op de schaal ‘prestatiemotivatie’ kan zowel hoog als laag zijn, afhankelijk van de vraag of het kind nog steeds zijn best doet en perfectionistisch is, of de strijd al heeft opgegeven vanwege dalende prestaties die het gevolg zijn van de faalangst (Hermans, Bergen & Eijssen, 1991).

Op de SVL (Smits & Vorst, 1994) scoren faalangstige kinderen met name laag op de schaal ‘zelfvertrouwen bij proefwerken’. Afhankelijk van de aanwezigheid van sociale faalangst kan ook laag worden gescoord op de schaal ‘sociale vaardigheid’. Verder kunnen lage scores voorkomen op de schalen ‘leertaakgerichtheid’, ‘concentratie in de klas’ en ‘huiswerkattitude’, hoewel de leertaakgerichtheid en huiswerkattitude ook juist hoog kunnen zijn als gevolg van perfectionisme. Ook bij ‘plezier op school’ wordt vaak een lagere score gehaald (Bokhove & Van Wensveen, 2006). Kinderen die nog geen huiswerk kregen vulden bij de vragen over huiswerkattitude ‘weet ik niet’ in. De overige vragen waren ook voor de jongsten, met een beetje uitleg, goed te beantwoorden.

Bij de CBSK (Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh & Ten Brink, 1997) geeft het kind, door te kiezen uit twee mogelijkheden, aan welke uitspraak het beste bij hem past en of dit voor hem helemaal waar is of een beetje waar. De schaal beoordeelt dus hoe het kind over zijn eigen vaardigheden denkt, niet hoe die vaardigheden daadwerkelijk zijn. Er wordt in dit onderzoek met name gekeken naar de scores op de eerste drie schalen en de laatste schaal – ‘schoolvaardigheden’, ‘sociale acceptatie’, ‘sportieve prestaties’ en ‘gevoel van eigenwaarde’ – waarbij de eerste schaal het belangrijkste is voor het beoordelen van de aanwezigheid van cognitieve faalangst.

Procedure:

De deelnemers zijn geworven door het aanschrijven van scholen en huisartsen in twee middelgrote steden, een kleine stad en een dorp in Zuid-Holland. Ouders konden hun kind zelf aanmelden, waarna een selectieprocedure volgde.

Indien in de vragenlijsten inderdaad aanwijzingen werden aangetroffen voor faalangst werden ouders en kind uitgenodigd voor een intakegesprek. Voor het onderzoek werden alle faalangstige kinderen, in de leeftijd van 8 t/m 12 jaar, met een intelligentie quotient (IQ) tussen 90 en 145+, zonder bijkomende problematiek, geselecteerd. Kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum, kinderen met externaliserende gedragsproblemen, kinderen met angst als levenstrek en kinderen met een IQ < 90 werden uitgesloten van deelname.

Kinderen met een benedengemiddelde intelligentie werden van deelname uitgesloten omdat de gekozen training uitgaat van technieken uit de cognitieve gedragstherapie. Voor deze kinderen zijn deze technieken wat lastiger te begrijpen en op achtjarige leeftijd hebben zij nog niet allemaal metacognitie ontwikkeld, wat wel een voorwaarde is voor het kunnen slagen van de training (Tomic & Span, 1993; Verhulst, 2008).

Kinderen met angst als levenstrek werden uitgesloten van deelname omdat zij niet zozeer lijden onder specifieke faalangst. Zij zijn angstig voor veel meer dingen dan alleen toetsen en deze angsten kunnen het succesvol volgen van de training in de weg staan (Bleukx & Habils, 2006; Bokhove – van Wensveen, 2006).

Kinderen met een stoornis binnen het autistisch spectrum konden niet deelnemen aan de training omdat zij zich niet zouden kunnen verplaatsen in de andere deelnemers en hierdoor ongepaste opmerkingen zouden kunnen maken. Ook zou hun gedrag onvoorspelbaar zijn voor de andere kinderen en zou een sterke structuur gehandhaafd moeten worden waarvan nauwelijks zou kunnen worden afgeweken.

Kinderen met externaliserende gedragsproblemen zijn uitgesloten omdat zij de training voor de andere deelnemers zouden kunnen verstoren en zij te veel individuele aandacht nodig zouden hebben, ten koste van de andere kinderen.

Alle ouders werden middels een brief geïnformeerd over de uitslag en eventueel opvallende zaken. Indien de testresultaten hiertoe aanleiding gaven werden zij doorverwezen naar andere vormen van hulpverlening.

Onderzoeksdesign:

Er is sprake van een experiment met voormeting, nameting en controlegroep. De experimentele groep bestaat uit meer- en hoogbegaafde kinderen, de controlegroep uit gemiddeld begaafde kinderen. De voormeting vond plaats kort voor de start van de training en bestond uit het invullen van de PMT-K, SVL en CBSK, alle genormeerde vragenlijsten. Van

elk kind werd vastgesteld in welk deciel de scores voor positieve faalangst, negatieve faalangst en de gecombineerde faalangstfactor vielen (PMT-K), welke score werd behaald op de tienpuntsschaal ‘zelfvertrouwen bij proefwerken’ (SVL) en in welk percentiel de score voor ‘schoolvaardigheden’ viel (CBSK). De nameting werd onmiddellijk na de training uitgevoerd. Deze meting bestond uit afname van dezelfde vragenlijsten, aangevuld met een niet genormeerde vragenlijst met betrekking tot het beleven van en de motivatie voor de training, waarbij de kinderen op een tienpuntsschaal konden aangeven in hoeverre ze het met de stellingen eens waren.

Training:

De geselecteerde kinderen namen deel aan de faalangstraining *Je bibbers de baas*, van Van der Zalm-Grisnich (2009). De training bestond uit tien bijeenkomsten van anderhalf uur, waarin de kinderen leerden wat de relatie was tussen gedachten en gevoelens. Met behulp van technieken uit de cognitieve gedragstherapie leerden zij negatieve gedachten over een gebeurtenis om te zetten in helpende of neutrale gedachten. Dit gebeurde met behulp van tekeningen van ‘Helper’ en ‘Bibber’. De eerste heeft de vorm van een lampje, is zelfverzekerd en weet altijd een oplossing te bedenken waarmee hij verder kan. ‘Bibber’ is een angstige grijze schijf, die de niet-helpende gedachten symboliseert. Ook ontspanningstechnieken waren onderdeel van de training. De kinderen leerden tot rust te komen door middel van het aanspannen en ontspannen van verschillende spiergroepen, door ademhalingsoefeningen en door het luisteren naar een fantasieverhaal. De training werd gegeven door een orthopedagoog, in een speciaal voor kinderen ingerichte ruimte op een polikliniek in een kleine stad.

Resultaten

Voorafgaand aan de training bestond er geen verschil tussen de normaalbegaafde en meerbegaafde deelnemers wat betreft de gemiddelde faalangstscores, hoewel er wel verschillen bestonden tussen de individuele leerlingen (zie tabel 2). Voorafgaand aan de training scoren de meerbegaafde kinderen gemiddeld 8 punten op de negatieve faalangstschalen van de PMT-K ($SD = 1,26$). De normaalbegaafde kinderen scoren gemiddeld

7,8 punten op de negatieve faalangtschaal ($SD = 1,86$). Wat betreft positieve faalangst scoren de meerbegaafde kinderen gemiddeld 3,4 ($SD = 2,93$) en de normaalbegaafde kinderen gemiddeld 4 ($SD = 2,92$). Op de totale faalangtschaal scoren de meerbegaafde kinderen gemiddeld 8,8 ($SD = 0,98$) en de normaalbegaafde kinderen gemiddeld 8 ($SD = 2,52$).

Na afloop van de training bestond een klein verschil tussen de normaalbegaafde en meerbegaafde kinderen wat betreft de gemiddelde angstscores op de PMT-K. De meerbegaafde kinderen scoren na afloop gemiddeld een 4,8 op negatieve faalangst ($SD = 2,64$). De normaalbegaafde kinderen ervaren na afloop een gemiddelde negatieve faalangst van 5,8 ($SD = 2,11$). Na afloop van de training scoren de meerbegaafde kinderen gemiddeld 7,6 op positieve faalangst ($SD = 1,49$). De normaalbegaafde kinderen scoren hier gemiddeld 6 ($SD = 1,73$). Op de totale faalangstfactor scoren de meerbegaafde kinderen na afloop 3,6 ($SD = 1,37$) en de normaalbegaafde kinderen 5,2 ($SD = 1,57$).

Binnen de groep normaalbegaafde deelnemers is de negatieve faalangst na afloop van de training met gemiddeld 2 punten afgenomen ($SD = 2,08$), de positieve faalangst is met gemiddeld 2 punten toegenomen ($SD = 1,89$) en de totale faalangstfactor is met gemiddeld 2,8 punten afgenomen ($SD = 1,34$). Binnen de groep meerbegaafde kinderen is de negatieve faalangst met gemiddeld 3,2 punten afgenomen ($SD = 1,83$), de positieve faalangst is met gemiddeld 4,2 punten toegenomen ($SD = 2,99$) en de totale faalangstfactor is met gemiddeld 5,2 punten afgenomen ($SD = 1,72$).

Groep	Deelnemer	Lft	geslacht	IQ	f-voor	f-na	f+voor	f+na	tot	
									voor	tot na
Experi- mentele groep	1	8.0	m	134	7	4	9	9	8	2
	2	12.4	v	131	8		3		9	
	3	8.2	m	129	9	4	1	8	10	3
	4	11.10	m	124	9	9	3	7	8	6
	5	8.1	v	123	6	1	3	5	8	3
	6	11.11	v	120	9	6	1	9	10	4
Controle groep	7	11.4	m	105	5	3	9	9	3	2
	8	8.5	m	100	10	7	1	3	10	7
	9	8.0	m	96	8	6	5	6	7	5
	10	11.7	v	93	6	8	3	6	8	6
	11	9.2	v	92	8	3	1	6	10	5
	12	8.2	m	90	10	8	1	6	10	6

Tabel 2: de scores op de negatieve (f-), positieve (f+) en totale faalangtschaal (tot) van de PMT-K voorafgaand aan en na afloop van de training.

Om te bepalen of er een verschil was tussen de normaal- en meerbegaafde deelnemers wat betreft de motivatie, hebben de kinderen na afloop van de training op een vragenlijst aangegeven hoe zij de training hebben ervaren (zie tabel 3). De normaalbegaafde kinderen gaven gemiddeld een 8,8 voor hun motivatie ($SD = 1,86$), de meerbegaafde kinderen gaven hiervoor gemiddeld een 7,8 ($SD = 1,94$). De normaalbegaafde kinderen gaven gemiddeld een 9,8 voor de mate waarin zij hun best hebben gedaan ($SD = 0,37$), de begaafde kinderen gaven hiervoor gemiddeld een 9,2 ($SD = 1,6$). De normaalbegaafde kinderen waardeerden de opdrachten gemiddeld met een 9,3 ($SD = 1,11$). De meerbegaafde kinderen gaven hiervoor gemiddeld een 7 ($SD = 2,53$). De plaatjes in het werkboek werden door de normaalbegaafde kinderen unaniem beoordeeld met een 10, de meerbegaafde kinderen gaven hieraan gemiddeld een 8,2 ($SD = 2,23$). Ook de moeilijkheidsgraad van de training werd door de kinderen beoordeeld. Eén stond voor ‘heel gemakkelijk’ en tien voor ‘heel erg moeilijk’. De normaalbegaafde kinderen beoordeelden de moeilijkheid gemiddeld als 7,6 ($SD = 2,49$) en de meerbegaafde kinderen beoordeelden dit met gemiddeld een 6 ($SD = 2,09$).

De normaalbegaafde kinderen lijken de training dus iets moeilijker te vinden, maar hun waardering van de training en hun motivatie hiervoor lijkt iets hoger.

Groep	Deelnemer	Lft	geslacht	IQ	klas	opdr	platen	moeilijk	geheel	motivatie	best
Experi- mentele groep	1	8.0	m	134	10	5	10	10	8	9	10
	2	12.4	v	131							
	3	8.2	m	129	10	6	6	4	10	6	10
	4	11.10	m	124	10	10	10	5	10	10	10
	5	8.1	v	123	8	4	5	6	8	5	6
	6	11.11	v	120	10	10	10	5	10	9	10
Controle groep	7	11.4	m	105	10	9	10	4	10	10	10
	8	8.5	m	100	10	10	10	7	10	5	10
	9	8.0	m	96	10	7	10	10	8	8	9
	10	11.7	v	93	10	10	10	5	10	10	10
	11	9.2	v	92	10	10	10	10	10	10	10
	12	8.2	m	90	10	10	10	10	10	10	10

Tabel 3: de motivatie voor en waardering van de training.

Discussie

De meerbegaafde kinderen die aan deze training hebben deelgenomen waren gemiddeld iets minder gemotiveerd dan de normaalbegaafde kinderen, maar door de kleine onderzoekgroep zijn deze resultaten niet zonder meer te generaliseren. Bij beide groepen is de negatieve faalangst aanzienlijk afgenomen en de positieve faalangst toegenomen, maar de meerbegaafde kinderen die hebben deelgenomen lijken iets meer geprofiteerd te hebben van de training dan de normaalbegaafde kinderen. Een mogelijke verklaring hiervoor kan liggen in de moeilijkheidsgraad van de training. Voor de normaalbegaafde kinderen en ook voor de jongste hoogintelligente kinderen was de training behoorlijk pittig en moest veel extra uitleg worden gegeven. Ook leerkrachten die met deze training werken geven aan dat het voor veel kinderen te moeilijk is. Wellicht is deze training juist daardoor geschikt voor meerbegaafde kinderen.

In dit onderzoek is geen verband waargenomen tussen motivatie en effect. De begaafde kinderen waren minder gemotiveerd maar gingen wel meer vooruit dan de normaalbegaafde kinderen. Natuurlijk is de training zelf niet de enige factor die bepalend is voor de motivatie van de leerlingen. Ook factoren waarop geen invloed is, zoals de motivatie en inzet van de ouders en leerkracht, spelen een rol.

De resultaten van dit onderzoek kennen hun beperkingen. De onderzoeksgroep is te klein om algemene uitspraken te kunnen doen. Een groot deel van de aangemelde kinderen scoorde op de vragenlijsten gemiddeld op positieve en negatieve faalangst en zij schatten hun eigen schoolvaardigheden gemiddeld tot goed in. Een aantal van deze kinderen scoorde ook hoog op de sociaal-wenselijkheidsfactor van de afgenomen vragenlijsten. Bij enkele van hen bleek uit observaties dat zij wel degelijk faalangstig gedrag vertoonden. Deze kinderen zijn wel toegelaten tot de training, maar hun scores zijn niet meegenomen in het onderzoek.

Ook moet men er rekening mee houden dat de PMT-K en SVL niet zijn genormeerd voor acht- en negenjarigen. Hierdoor kunnen hun scores mogelijk iets afwijken. Bij het beantwoorden van de vragen zijn zij wel geholpen met moeilijke woorden of vraagstellingen.

De scores kunnen verder enigszins zijn beïnvloed doordat de meest ongemotiveerde hoogbegaafde leerling voortijdig met de training stopte en een van de leerlingen na afloop juist minder vertrouwen in de eigen schoolvaardigheden en meer negatieve faalangst bleek te rapporteren. Het is mogelijk dat zij de vragenlijsten na afloop van de training eerlijker heeft ingevuld, maar haar zelfvertrouwen kan ook zijn beïnvloed doordat zij ten tijde van de

training een zeer lage score behaalde op de Cito-eindtoets en een onderzoek voor leerwegondersteunend onderwijs moest doorlopen.

Wat betreft het geven van cijfers voor de training en voor de eigen inzet bleek een aantal leerlingen snel geneigd overal een tien voor te geven. Dit komt waarschijnlijk voort uit sociaal-wenselijk gedrag.

De training zelf lijkt voldoende effectief. De leerlingen zijn niet alleen vooruitgegaan wat betreft hun scores op de vragenlijsten, verschillende leerkrachten hebben ook aangegeven dat zij een grote verandering hebben waargenomen bij hun leerling. De kinderen vertonen niet alleen minder cognitieve faalangst, maar zijn ook op sociaal gebied uit hun schulp gekropen.

Nader onderzoek op het gebied van faalangstrainingen voor hoogbegaafde kinderen lijkt dus nuttig. Wanneer een grotere groep wordt onderzocht ontstaat meer duidelijkheid over de motivatie voor en effectiviteit van een training. Met een training met een sneller tempo, minder eenvoudig taalgebruik en minder kinderlijke plaatjes kunnen meerbegaafde kinderen mogelijk op een voor hen fijnere manier worden geholpen hun faalangst te overwinnen.

Summary

In this article the effect of and motivation for a training to overcome fear of failure was examined in both regular and gifted Dutch students. The training used was *Je bibbers de baas (Master your shivers)*, by Van der Zalm-Grisnich (2009). Both groups of children improved. Their destructive fear of failure lessened and their positive perfectionism increased. The differences in the gifted group were larger than those in the regular group; the gifted children seemed to improve more. However, the gifted children tended to report less enjoyment of and motivation for the training than the regular students. Because the groups examined were quite small, further research will be necessary.

Fear of failure in gifted students can have many causes, both internal and external. The gifted child seems genetically more prone to perfectionism. Parent and teacher behaviour can be major influences on the development of fear of failure, but the child's nature seems to decide how well the child will handle and interpret what others say about their achievements.

The gifted child needs to be challenged, yet not overwhelmed. The child needs to experience failure and get positive reinforcement.

Literatuur:

Baines, L.A. & Slutsky, R. (2009). Developing the Sixth Sense: Play. *Educational Horizons*, 87, 2, 97-101.

Bleukx, G. & Habils, K. (2006). *Bang voor faalangst? Omgaan met faalangst in theorie en praktijk in de basisschool*. Mechelen: Bakermat.

Bokhove – van Wensveen, N. (2006). *Kinderen en... faalangst. Informatie, plan van aanpak en lessen voor alle basisschoolgroepen*. Hilversum: Kwintessens.

Bovee, E. & Drijfhout, S. (2006). *'Je kunt meer dan je denkt!' Een faalangstreductietraining*. Voorburg: Acco.

Chan, D.W. (2007). Positive and Negative Perfectionism Among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 1, 77-102.

Cladder, H., Nijhoff-Huijsse, M. & Mulder, G. (2009). *Cognitieve gedragstherapie met kinderen en jeugdigen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.

Conroy, D., Kaye, M.P. & Fifer, A.M. (2007). *Cognitive links between fear of failure and perfectionism*. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25, 4, 237

De Hoop, F. & Janson, D.J. (1999). *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen. Een andere kijk op (hoog)begaafdheid in school en gezin*. Baarn: Intro.

De Vos, C. (2002). *Hoogbegaafd*. Houten: Unieboek b.v.

D'hondt, C. & Van Rossen, H. (1999). *Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis. Een gids voor ouders en leerkrachten*. Leuven/Apeldoorn: Garant

Drent, S. & Van Gerven, E. (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde kinderen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.

Hermans, H., Bergen, T. & Eijssen, R. (1991). *Motivatie op school. Minder faalangst. Meer verantwoordelijkheid*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Hermans, J.H.M. (1983). *Prestatie Motivatie Test voor Kinderen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kerseboom, R. & Zweep, A. (2005). *Ik ben een kei!* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kerr, B.A. (1990). *Counseling Gifted Students*. Indianapolis: Indiana State Dept. of Education.

Kieboom, T. (2001). *Hoogbegaafdheid, een gave of vergiftigd geschenk?* Antwerpen: Centrum voor Begaafdheidsonderzoek

Kieboom, T. (2007). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een einstein is*. Tiel: Lannoo.

Lens, W. & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. In Heller, K.A., Monks, F.J., Sterberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Elsevier, Amsterdam, pp. 193-202.

Litière, M. (2000). *'Ik kan dat niet!' zegt mijn kind. Omgaan met faalangst bij kinderen. Een gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners*. Tiel: Lannoo.

Mooij, T. (1991). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho

McNabb, T. (2003). Motivational Issues: Potential to Performance. In: *Handbook of Gifted Education*. Boston: Pearson Education.

Nelissen, J & Span, P. (1999). *Begaafde kinderen op de basisschool. Suggesties voor didactisch handelen*. Tilburg: Zwijsen.

Neumeister, K.L. (2004). Interpreting Successes and Failures: The Influence of Perfectionism on Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 4, 311-335.

Nieuwenbroek, A. (1998). *Faalangst en ouders*. Kampen: Uitgeverij Kok

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Pruett, G.P. (2004). Intellectually Gifted Students' Perceptions of Personal Goals and Work Habits. *Gifted Child Today*, 27, 4, 54-57.

Renzulli, J. S. (1990). Torturing data until they confess: An analysis of the three ring conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(4), 309-331.

Schuler, P.A. (2000). *Voices of Perfectionism: Perfectionistic Gifted Adolescents in a Rural Middle School*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998). *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.

Smits, J.A.E. & Vorst, H.C.M. (1994). *Schoolvragenlijst*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.

Sternberg, R.J. (2003). Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. In: *Handbook of Gifted Education*. Boston: Pearson Education.

Tomic, W. & Span, P. (1993). *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: De Tijdstroom.

Van der Zalm-Grisnich, M. (2009). *Je bibbers de baas. Faalangstraining voor kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

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

VanTassel-Baska, J. (2003). What matter in Curriculum for Gifted Learners: Reflections on Theory, Research and Practice. In: *Handbook of Gifted Education*. Boston: Pearson Education.

Van Zanten, J. (1997). *Hoogbegaafde kinderen*. Amsterdam: Boom.

Veerman, J.W., Straathof, M.A.E., Treffers, D.A., Van den Bergh, B.R.H. & Ten Brink, L.T. (1997). *Competentiebelevingsschaal voor Kinderen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Verhulst, F.C. & Van der Ende, J. (1996). *Gedragsvragenlijst voor kinderen 6-18*. Rotterdam: Achenbach System of Emperically Based Assessments, Sophia Kinderziekenhuis, Erasmus MC.

Verhulst, F.C. & Van der Ende, J. (2004). *Handleiding voor de TRF*. Rotterdam: Achenbach System of Emperically Based Assessments, Sophia Kinderziekenhuis, Erasmus MC.

Verhulst, F.C. (2008). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Webb, J.T. (1994). Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children. *ERIC Digest E527*.