

Fontys Hogescholen Master Educational Needs



Hoogbegaafde onderpresteerders in een secundaire
bovenbouwschool:

Een praktijkgericht onderzoek naar een concreet
ondersteuningsmodel

Praktijkgericht onderzoek,
Postgraduaat Educational Needs

door

Linda Packlé

2019-2020

Inhoudstafel

INHOUDSTAFEL	2
SAMENVATTING	3
1. HOOFDSTUK 1: PROBLEEMANALYSE EN PROBLEEMSTELLING	4
1.1. SITUATIE OP SCHOOL	4
1.2. SPECIFIEKE PROBLEEMSTELLING	5
2. HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER EN ONDERZOEKSVRAAG	6
2.1. HOOGBEGAAFDHEID	6
2.1.1. <i>Het model van het hoogbegaafde kind</i>	6
2.1.2. <i>Het model van talentontwikkeling</i>	7
2.1.3. <i>Het differentiatie-model</i>	9
2.1.4. <i>Besluit: een werkbare en schooleigen visie op hoogbegaafdheid</i>	10
2.2. ONDERPRESTEREN	10
2.3. HET AME-MODEL	11
2.4. OPLOSSINGSGERICHT WERKEN	14
2.5. DE ONDERZOEKSVRAAG	15
3. HOOFDSTUK 3: OPZET VAN HET ONDERZOEK	16
3.1. PROCEDURE	16
3.2. RESPONDENTEN	17
3.2.1. <i>Gegevens leerlingen</i>	17
3.2.2. <i>Studieresultaten tot en met Kerstmis (totaalpercentage)</i>	18
3.2.3. <i>Gegevens ouders</i>	18
3.2.4. <i>Profielgegevens uit interviews (ouders – leerlingen)</i>	18
3.3. INSTRUMENTEN VOOR DATAVERZAMELING IN KADER VAN ONDERZOEKSVRAAG	19
3.3.1. <i>Basisvraag: evolutie prestatie-motivatie en betrokkenheid</i>	19
3.3.2. <i>Deelvraag 1 en 2: evaluatie sessies en verbetervoorstellen</i>	20
3.3.3. <i>Deelvraag 3: evolutie studieresultaten</i>	20
3.4. KORTE BESCHRIJVING VAN DE 6 SESSIES	20
3.5. BESLUIT	24
4. HOOFDSTUK 4: ANALYSE EN RESULTATEN	25
4.1. HOOFDVRAAG: ANALYSE EN RESULTATEN VAN DE PRE SURVEY EN POST SURVEY	25
4.2. DEELVRAAG 1: ANALYSE EN RESULTATEN VAN DE MOTIVERINGSSESSIES	31
4.3. DEELVRAAG 2: VERBETERPUNTEN VOOR DE MOTIVERINGSSESSIES	32
4.4. DEELVRAAG 3: HEBBEN DE MOTIVERINGSSESSIES BIJGEDRAGEN TOT HET VERBETEREN VAN DE RESULTATEN?	33
5. HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES EN DISCUSSIE	35
5.1. CONCLUSIES	35
5.1.1. <i>Conclusies hoofdvraag: Kunnen we door het inzetten van het AME-model de prestatie-motivatie en de betrokkenheid bij hoogbegaafde onderpresterende leerlingen verhogen?</i>	35
5.1.2. <i>Conclusies deelvraag 1: Hoe ervaren leerlingen de motiveringssessies uit het AME-model?</i>	36
5.1.3. <i>Conclusies deelvraag 2: Op welke punten kunnen de sessies verbeterd worden?</i>	37
5.1.4. <i>Conclusies deelvraag 3: Leidt een eventuele verhoogde motivatie tot betere studieresultaten?</i>	37
5.2. HET ONDERZOEK EN DE PRAKTIJK OP SCHOOL	37
5.2.1. <i>Impact op school</i>	37
5.2.2. <i>Beperkingen onderzoek en voorstel onderzoeksverbetering</i>	37
5.3. ACTIES EN AANBEVELINGEN OP BASIS VAN HET ONDERZOEK	38
DANKWOORD	39
LITERATUURLIJST	40

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek heeft hoogbegaafde onderpresterende leerlingen als kernthema. Hoogbegaafdheid wordt door leraren meestal ervaren als een “luke” voor de betrokken leerlingen. Zij worden automatisch geacht ook schitterende resultaten te halen. De literatuur over hoogbegaafdheid leert echter dat hoogbegaafden zeker niet automatisch goede schoolse resultaten behalen. De praktijk op de school waar dit onderzoek plaatsvindt, bevestigt dit inzicht.

Hoogbegaafdheid op zich ervaren leraren dus niet als een mogelijk probleem, maar als het gaat om onderpresterende hoogbegaafden zijn leraren vaak wel bereid om actie te ondernemen. Vandaar dat dit specifieke onderwerp meteen een goede insteek is om hoogbegaafdheid in het algemeen op de beleidsagenda te plaatsen.

Dit onderzoek heeft als centrale onderzoeksvraag of de toepassing van het Achievement Motivation Enhancement model (AME-model) van Desmet, Pereira & Peterson (2019) de prestatiemotivatie en de betrokkenheid van hoogbegaafde onderpresterders verhoogt en in tweede orde of die verhoogde motivatie dan ook leidt tot betere studieresultaten.

Omdat het niet enkel de bedoeling is om het AME-model in de praktijk te testen, maar tegelijk om een aantal betrokken leerlingen effectief vooruit te helpen en om hoogbegaafdheid op de schoolagenda te plaatsen, werd geopteerd voor een actiegericht onderzoek waarbij ook één leerkracht en de ouders werden betrokken. In overleg met Ophélie Desmet (ontwerper/bedenker van het AME-model) werden zes concrete sessies met zes geselecteerde leerlingen opgezet. Op die manier konden diepgaande gesprekken worden gevoerd en konden in iedere sessie één of twee aspecten uit het model in de praktijk worden toegepast.

Uit het onderzoek blijkt dat gemiddeld genomen de zes leerlingen op de acht clusters van het AME-model een positieve evolutie doormaken. Veralgemening zou te voorbarig zijn aangezien het om een kleinschalig onderzoek gaat van een groep van zes jongens die allemaal een studierichting in de 3^{de} graad ASO volgen. In dit kleinschalige onderzoek heeft de toepassing van het model wel degelijk een positieve invloed gehad. Gezien de omstandigheden, met name de coronacrisis met als gevolg de korte periode waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden, hebben we ook geen antwoord kunnen geven op de vraag of de verhoogde prestatiemotivatie en betrokkenheid ook finaal tot betere studieresultaten leidt.

Wel is duidelijk geworden dat de aanpak op een aantal punten moet bijgesteld worden. Zo missen we de structurele terugkoppeling naar vak- en klassenleraren en naar ouders. Verder dienen de interviews met ouders en leerlingen ingekort te worden (meer doelgericht). De sessies moeten in een andere volgorde worden aangeboden en nog concreter worden gemaakt. Ook naar opvolging van de leerlingen na het project dient een plan uitgewerkt te worden. Het project moet eerder in het schooljaar gepland worden zodat rapporten met elkaar vergeleken kunnen worden en klassenraden gehoord kunnen worden. Op die manier kan duidelijk worden of naast de motivatie ook de resultaten van de leerlingen verbeteren.

1. Hoofdstuk 1: Probleemanalyse en probleemstelling

1.1. Situatie op school

Het Sint-Augustinusinstituut in Bree, waar ik als pedagogisch directeur leerlingen werk, is een secundaire bovenbouwschool met studierichtingen in ASO, BSO en TSO¹. De school pretendeert goed onderwijs te bieden, maar de vraag is of dat geldt voor alle leerlingen. Met name voor hoogbegaafde² leerlingen blijft de school momenteel in gebreke. Er is weinig oog voor deze leerlingen: de leraren zien op dit moment het belang niet in om een specifieke aanpak voor hoogbegaafde leerlingen uit te werken. Toch stellen we jaarlijks vast dat leerlingen in het 5^{de} en 6^{de} jaar vastlopen en dat ondanks dat ze naar aanvoelen van leraren de mogelijkheden hebben om vlot te slagen. We zien zelfs cognitief sterke leerlingen ongekwalificeerd uitstromen. Op die manier gaat er veel potentieel verloren. Dat geldt trouwens niet enkel voor hoogbegaafden die significant onderpresteren en vastlopen in hun studies, maar dat geldt eveneens voor hoogbegaafden die wél slagen maar die een groot deel van hun mogelijkheden onbenut laten. Op de terugkomdagen voor onze ex-leerlingen horen we elk jaar hoogbegaafden uitdrukkelijk zeggen dat ze tijdens hun middelbare studies nooit echt hebben hoeven studeren en dat ze het momenteel wel moeilijk hebben omdat ze nooit bewust met leren zijn bezig geweest. Die vaststellingen hebben echter op school nog niet geleid naar een gedegen beleid noch naar een concreet actieplan.

Vanuit de verworven inzichten werd het afgelopen jaar het onderwerp “Hoogbegaafdheid” al enkele keren op diverse plaatsen aangekaart, o.m. in de ouderraad, in de schoolraad en bij de cel leerlingenbegeleiding. Steevast werd dat als een “luxeprobleem” voor de elite beschouwd en werd ervoor geopteerd om maximaal in te zetten op leerlingen met leerachterstand en/of met socio-emotionele en/of gedragsproblemen. Hoogbegaafden werden beschouwd als leerlingen die weinig problemen veroorzaken. Telkens opnieuw blijft het moeilijk om mensen te overtuigen om energie in de doelgroep van hoogbegaafden te steken. Dat is trouwens niet enkel een probleem in onze school; ook in de andere scholen van de scholengemeenschap is er weinig of geen specifieke aanpak rond hoogbegaafdheid. Afgelopen schooljaar werd er binnen de scholengemeenschap binnen de kader van de fusie van schoolbesturen gestreefd naar een overkoepelend zorgbeleid. Daar werd opnieuw duidelijk dat de behoefte niet werd onderkend om een specifiek beleid rond hoogbegaafdheid op te stellen. Uit gesprekken met een aantal scholen met een hoogbegaafdheidsprofiel in Nederland³ is eveneens gebleken dat het niet evident was om leraren te overtuigen om te werken rond hoogbegaafdheid.

Als directeur leerlingen ben ik eindverantwoordelijke voor alle leerlingen, ook van hoogbegaafden. Op basis van de inzichten uit de Master EN en op basis van de vaststellingen in de praktijk is het mijn taak om actie te ondernemen naar hoogbegaafde leerlingen.

¹ Algemeen, Beroeps en Technisch secundair onderwijs

² In dit onderzoek gebruik ik de term “hoogbegaafd”. Die wordt in de literatuur meer gebruikt dan bijvoorbeeld “meerbegaafd”

³ Als voorbereiding op dit onderzoek werden gesprekken gevoerd met volgende scholen met een hoogbegaafdheidsprofiel: Lorentz Lyceum te Arnhem, Carolus Borromeus te Helmond, Eckardcollege te Eindhoven en het Sint-Janscollege te 's-Hertogenbosch

1.2. Specifieke probleemstelling

Hoewel onderpresterende leerlingen vaak de moeilijkst bij te sturen groep zijn binnen de hoogbegaafden, is inzetten op die specifieke subgroep een goed uitgangspunt. Onderpresterende leerlingen zitten er immers zowel in ASO, BSO en TSO. Bovendien is voor die groep van hoogbegaafden het aanvoelen bij leraren het grootst dat er wel degelijk iets moet gebeuren. Dat aanvoelen is er minder voor hoogbegaafden die wel (vlot) slagen, maar hun talenten niet ten volle benutten. Peterson & Colangelo (1996) beweren dat precies het secundair onderwijs een kritische periode is voor het ontstaan van hoogbegaafde onderpresterende leerlingen. Door aan te tonen dat een gerichte aanpak bij onderpresterende hoogbegaafden werkt, hoop ik interesse te wekken voor de problematiek van hoogbegaafdheid in het algemeen.

De focus van het onderzoek ligt dus op hoogbegaafde onderpresteerders en met name wil ik onderzoeken of de prestatiemotivatie en betrokkenheid van die leerlingen kan worden verhoogd en in tweede instantie of ze op die manier ook tot betere schoolse prestaties komen. Daartoe wordt gewerkt met het AME-model. Het is een model dat door Ophélie Desmet ontwikkeld werd aan de Purdue University in de Verenigde Staten. Momenteel is zij zelf de praktische bruikbaarheid ervan aan het testen. Via de moeder van Ophélie, mevrouw Tania Gevaert, hebben wij de mogelijkheid gekregen om als eerste dit model bij wijze van experiment ook in Vlaanderen te testen. Het basisdoel is daarbij om te onderzoeken of de basiselementen uit het AME-model (zie verder sub punt 2.3) in praktijk succesvol zijn en leerlingen inderdaad brengt tot een hogere prestatiemotivatie en betrokkenheid.

2. Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag

Om beter zicht te krijgen op hoogbegaafdheid onderzoeken we hoe door de tijd heen naar hoogbegaafdheid werd gekeken (punt 2.1). Op die manier kunnen we binnen de school tot een definitie komen die we hanteren als uitgangspunt bij het opstellen van een beleid voor deze leerlingen. Aangezien onderpresteren een complexe materie is die zich voordoet bij een specifieke groep van hoogbegaafde leerlingen, zal ook op dat punt een inzicht in de opvattingen noodzakelijk zijn om nadien gerichte acties te kunnen implementeren (punt 2.2). In de literatuur rond hoogbegaafdheid en onderpresteren valt op dat een gebrek aan metacognitieve vaardigheden en motivatie voor deze leerlingen een probleem is. Aangezien het AME-model als doel heeft de leerlingen opnieuw te motiveren om te presteren en om hun betrokkenheid te verhogen, vormt dit model een uitgangspunt voor mijn onderzoek (punt 2.3). De gespreksessies die gehanteerd worden in het model dienen goed voorbereid te worden. Dat gebeurt op basis van de oplossingsgericht aanpak (punt 2.4). Dit hoofdstuk resulteert dan in de onderzoeksvraag en deelvragen (punt 2.5).

2.1. Hoogbegaafdheid

De lancering van de intelligentietest in het begin van de vorige eeuw, heeft de evolutie in het wetenschappelijke denken over hoogbegaafdheid in een stroomversnelling gebracht. Desondanks is er nog steeds geen eenduidige definitie van het begrip. Daarnaast is de definitie doorheen de tijd verschillende keren bijgesteld. Dit brengt volgens Van Gerven (2011) met zich mee dat er wereldwijd verschillende inzichten zijn over wat passend onderwijs voor deze doelgroep eigenlijk is.

In de literatuur worden verschillende indelingen gemaakt waarin stromingen over het denken over hoogbegaafdheid ondergebracht kunnen worden. De indeling die Dai en Chen (2013) maken, brengt de wetenschappelijke evolutie duidelijk in beeld.

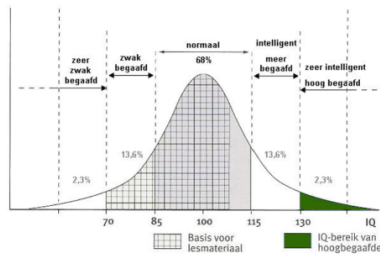
Zij onderscheiden 3 benaderingen in een historische context, namelijk:

- het “Gifted child” paradigma,
- het “Talent development” paradigma en
- het “Differentiation” paradigma.

Die modellen worden beknopt toegelicht want volgens Van Gerven (2018, 12 september) is er voor al deze definities iets te zeggen, afhankelijk van de bril die je opzet.

2.1.1. Het model van het hoogbegaafde kind

Het statische model van het begaafde kind (Gifted child) was in het begin van de 20^{ste} eeuw de heersende opvatting. We noemen het statisch omdat men ervan uitgaat dat hoogbegaafdheid aangeboren is en niet meer verandert. Dit model gaat uit van “cognitieve intelligentie” die te meten is met intelligentietesten. De lancering van de intelligentietest in 1905 door Binet en later herwerkt door Terman tot de Stanford–Binet test betekende een doorbraak in het denken over hoogbegaafdheid. Intelligentie is hier niet meer dan datgene wat met de test wordt gemeten. We kunnen hiervan een normaalverdeling maken. Iemand is cognitief begaafd als hij een overeenstemmend IQ heeft (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang & Chen, 2005). Iemand met een IQ-score tussen de 115 en 130 wordt meerbegaafd genoemd en iemand met een IQ-score hoger dan 130 hoogbegaafd (Figuur 1).

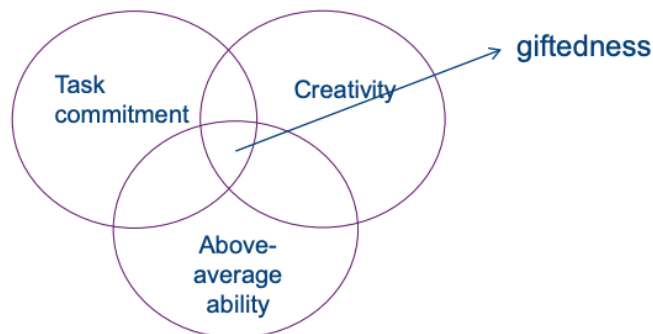


Figuur 1: Gauss-curve van intelligentie (hoogbegaafdheid in Vlaanderen)

Er is in de literatuur heel wat kritiek op dat statische model. Toch wordt de intelligentietest vaak nog gezien als een essentiële stap in het identificeren van cognitief begaafde leerlingen. Pierson, Kilmer, Rothlisberg & McIntosh (2012) erkennen de waarde van de hedendaagse modellen zoals de WISC⁴ (Sternberg, 2010) maar volgens hen zijn er nog een aantal bijhorende factoren die begaafde leerlingen van andere onderscheiden. Ook in onze school leeft sterk het idee dat hoogbegaafdheid moet gemeten worden via een IQ-test en dat enkel leerlingen met een IQ van minimaal 130 in aanmerking komen voor een specifieke aanpak. Binnen de projectgroep ‘hoogbegaafdheid’ is op basis van voortschrijdend inzicht dat strikte idee intussen verlaten (zie punt 2.1.4).

2.1.2. Het model van talentontwikkeling

In het triadisch model van Renzulli zijn naast bovengemiddelde mogelijkheden, een hoog niveau van creativiteit en motivatie toegevoegd als belangrijke factoren bij het bepalen van hoogbegaafdheid (Figuur 2).

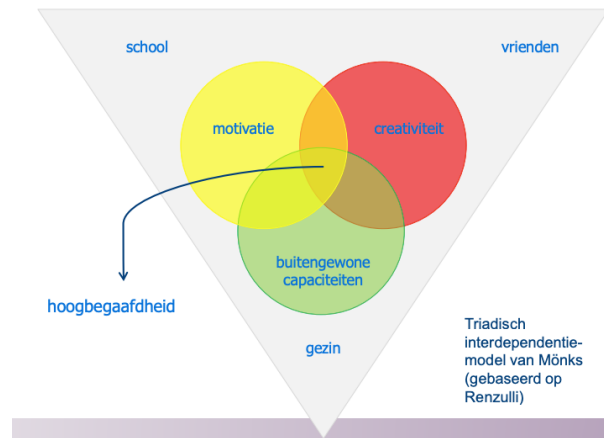


Figuur 2: Triadisch model van Renzulli (Verschuere & Lavrijsen, 2019)

Mönk (1984) (Figuur 3) breidde het model van Renzulli verder uit met een driehoek van omgevingsfactoren: gezin – school – peers: om goed te kunnen ontwikkelen, is ondersteuning en begrip van de brede sociale omgeving onontbeerlijk. Hij geeft aan dat ouders, broers, zussen en vrienden (peers) niet altijd weten hoe ze moeten omgaan met hoogbegaafden. Dat geldt ook voor de school. Die kan zelfs demotivatie in de hand werken indien ze onvoldoende inzet op de onderwijsbehoeften van hoogbegaafden. Dit is op onze school (en binnen alle scholen van de scholengemeenschap) momenteel het geval: alle leerlingen volgen het

⁴ Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized

reguliere programma en er wordt zeer weinig tot niet gedifferentieerd in de lessen. Van een specifieke aanpak van hoogbegaafden is geen sprake.

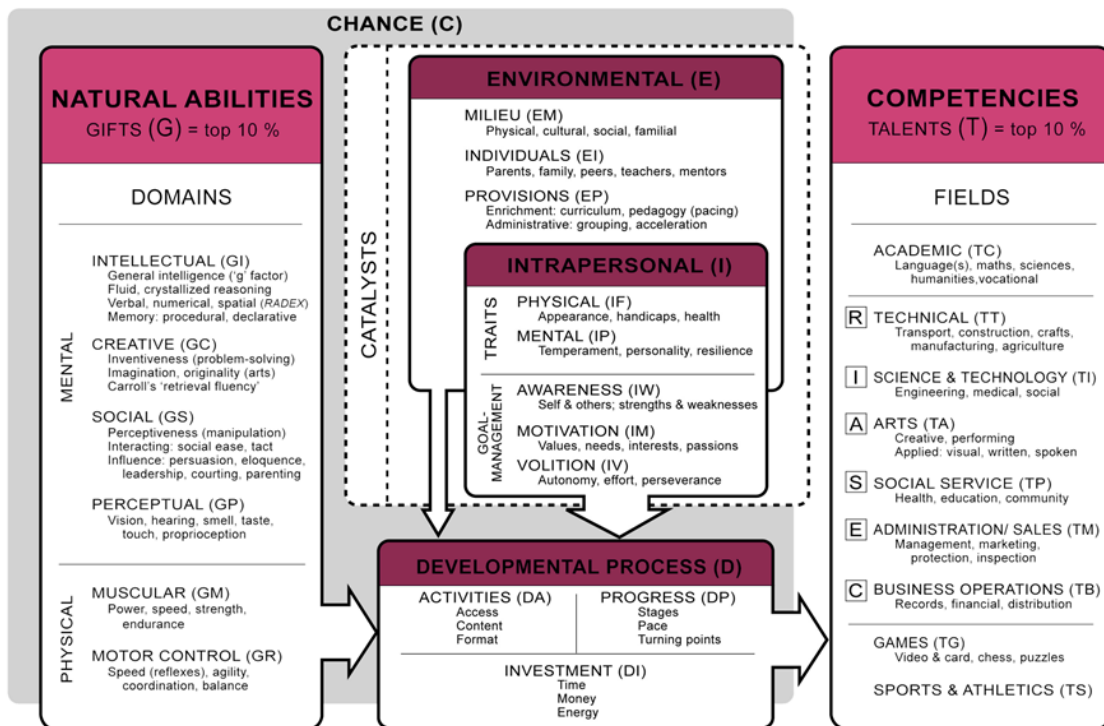


Figuur 3: Het triadisch interdependentiemodel van Mönk (Verschuieren & Lavrijsen, 2019)

Neihart (2008) geeft aan dat coaching van intellectuele talenten nodig is om ze te laten groeien, te vergelijken met het coachen en trainen van topsporters.

Belangrijk voor mijn onderzoek is uiteraard de factor “school”, een mogelijke demotivator, maar uiteraard ook een mogelijke bron van uitdaging en ontwikkeling. Van Gerven (2011) wijst in dat kader op het belang van de zone van naaste ontwikkeling, een begrip dat ze ontleent van Vygotsky’s Zone of proximal development (Warford, 2011) waar er enkel sprake van leren is als een leerling van de zone van actuele ontwikkeling (de opdrachten die het kind zelfstandig kan uitvoeren) naar de zone van naaste ontwikkeling (de opdrachten waar het kind ondersteuning bij nodig heeft om ze goed uit te voeren) gebracht wordt.

Om een verklaring te geven waarom de ene leerling wel en de andere niet zijn talenten ontwikkelt, wijst Gagné (1985) expliciet op het belang van persoonlijkheidsfactoren als katalysator om aanleg te ontwikkelen tot talenten (Figuur 4). Hij maakt een onderscheid tussen “aanleg” en “talenten” waarbij hij stelt dat een aanleg aangeboren is en een talent een transformatie is van een hoge aanleg tot een goed geoefende vaardigheid. Hij geeft aan dat iemand veel aanleg kan hebben (begaafd zijn) en toch niet talentvol. Vergelijk het opnieuw met een sporter die de aanleg heeft om uit te groeien tot een topsporter, maar die zijn aanleg onvoldoende ontwikkelt tot een vaardigheid.



Figuur 4: Differentiation Model of Giftedness and Talent (Gagné, 2015)

Het model van talentontwikkeling maakt duidelijk dat er tal van factoren zijn die een rol spelen bij hoogbegaafdheid. De schoolse aanpak is er daar ongetwijfeld één van en bovendien een factor waarop we zelf het meeste impact hebben.

2.1.3. Het differentiatie-model

In dit model gaat men ervan uit dat het aangeboden curriculum en de instructies die gegeven worden, moeten aangepast zijn aan de noden van elk kind afzonderlijk (Dai & Chen, 2013). Begaafdheid is in dit kader een onderwijsbehoefte die zichtbaar wordt naar gelang de context waarin zich het kind bevindt (Borland, 2012). In het kader van hoogbegaafdheid geven Robinson & Robinson (1982) aan dat er een match moet zijn tussen de onderwijssetting en de vooruitgang van iedere individuele leerling.

Borland verzet zich tegen het labelen van hoogbegaafde leerlingen (Borland, 2005) zonder ervoor te pleiten dat we een gepast leerstofaanbod moeten afschaffen. Hij verzet zich eveneens tegen het feit dat er percentages worden geplakt op het aantal hoogbegaafde leerlingen in bijvoorbeeld een school. "If giftedness is not a fact of nature but, instead, a social construction, then the notion of a certain percentage of the population being gifted as a matter of empirically verifiable fact is logically incoherent" (Borland, 2009, p. 237).

In sommige van de scholen binnen onze scholengemeenschap wordt differentiëren als de ultieme oplossing naar voren geschoven. Zelf merken we echter in onze school dat leraren daar niet klaar voor zijn en dat het zeer de vraag is hoe realistisch differentiëren is binnen een erg heterogene klas van bijvoorbeeld 20 leerlingen (heterogeen zowel qua cognitieve begaafdheid, maar ook qua motivatie, socio-emotionele ontwikkeling, leer- en gedragsproblematieken, enz.). Uitbreiding en verdieping aanbieden buiten het gewone curriculum is op dit moment meer haalbaar.

2.1.4. Besluit: een werkbare en schooleigen visie op hoogbegaafdheid

Als we de verschillende wetenschappelijke benaderingen naast elkaar zetten, kunnen we besluiten dat hoogbegaafdheid niet enkel te maken heeft met intelligentie. Van Gerven vat het samen als het menselijk vermogen om zich nieuwe dingen eigen te maken en dit op verschillende gebieden (van Gerven, 2011). Het lijkt niet zinvol om ons beleid exclusief te enten op 1 van de 3 bovenstaande wetenschappelijke benaderingen. We hebben ervoor geopteerd om vanuit elke benadering de meest interessante aspecten te selecteren. Zo kan het zinvol zijn om een intelligentietest af te nemen bij leerlingen van wie men twijfelt of ze hoogbegaafd zijn. Leerlingen uitsluiten van een aangepast leeraanbod op basis van IQ, lijkt ons momenteel niet verantwoord. Ik ben ervan overtuigd dat talenten kunnen ontwikkelen en dat zowel persoonlijkheidsfactoren als omgevingsfactoren hierop een grote invloed hebben. Vooral de school vormt een belangrijke schakel. Het zal nodig zijn om waar mogelijk te differentiëren in de klas (door de leerstof gedifferentieerd aan te bieden) en daarnaast buiten de klas maximaal uitbreiding en verdieping aan te bieden die aansluit bij het ontwikkelingsniveau van de hoogbegaafde leerling.

2.2. Onderpresteren

De vaak gehoorde visie dat hoogbegaafdheid een luxeprobleem is en dat hoogbegaafden het op zichzelf waar kunnen maken, is faliekant voor onderpresteerders volgens Ritchotte, Matthews en Flowers (2014). Uit punt 2.1 is duidelijk gebleken dat er geen vanzelfsprekend verband bestaat tussen hoogbegaafdheid en hoge prestaties (Renzulli, 1978): hoogbegaafden kunnen ook onderpresteerders zijn.

Decennia lang hebben onderzoekers “onderpresteren” bestudeerd en dit met het oog op het ontwikkelen van talenten van hoogbegaafden én om drop-out te voorkomen.

Reis & Mc Coach (2000) geven aan dat de inhoud van het begrip onderpresteren van begaafde leerlingen onduidelijk blijft. Als we verschillende definities van onderpresteren naast elkaar leggen, zien we dat het accent veelal ligt op het niet waarmaken van wat de leerling aan potentieel heeft. Zo geven Reis & Mc Coach (2000) aan dat bij onderpresteren een significante discrepantie bestaat tussen de mogelijkheden van een individu en actuele prestaties die niet direct kunnen gelinkt worden aan een leerstoornis. Hoogbegaafd onderpresteren is volgens Colangelo (1993) een chronisch fenomeen dat zichzelf niet oplost zonder passende interventies.

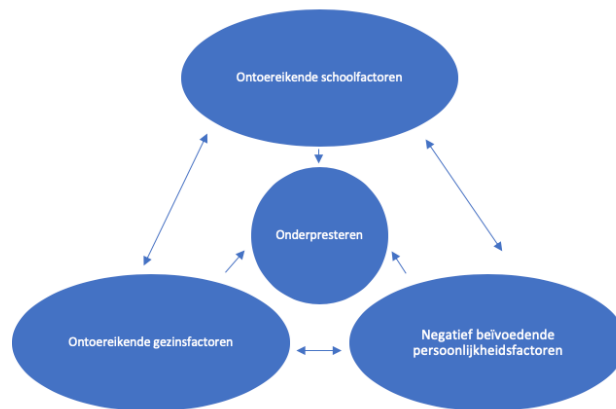
Niet alleen deze literatuur, maar ook de ervaringen op onze school (zie 1.1) maken duidelijk dat onderpresteren een specifieke en niet onbelangrijke problematiek is binnen hoogbegaafdheid.

Als we onderpresterende leerlingen willen begeleiden, is de eerste voorwaarde dat we ze herkennen. Van Gerven (2001) maakt een onderscheid tussen “absolute onderpresteerders”, enerzijds (van wie de prestatie niet enkel onder hun eigen vermogen maar ook onder het groepsgemiddelde en soms beneden de beheersingsnorm ligt) en de “relatieve onderpresteerders” anderzijds (die minder presteren dan dat je mag verwachten op grond van de intelligentie). Zowel Van Gerven (2001) als Kieboom en Venderickx (2018) geven aan dat

zowel de absolute als de relatieve onderpresterende leerlingen vaak in een negatieve spiraal zitten waardoor hun welbevinden en functioneren almaar verder negatief beïnvloed wordt.

In de literatuur zien we een grote variatie van factoren die onderpresteren kunnen veroorzaken. Van Gerven (2011) maakt de volgende onderverdeling (zie Figuur 5):

- schoolfactoren: onderpresterende leerlingen worden niet altijd herkend en vaak onderschat. De leerstof die wordt aangeboden, is niet aangepast waardoor de leerling niet voldoende wordt uitgedaagd. Diaz (1998) zegt hierover dat het lager onderwijs niet de nodige uitdaging biedt aan hoogbegaafde leerlingen. Hierdoor ontwikkelen ze onvoldoende schoolse vaardigheden (meta-cognitieve vaardigheden) die ze nodig hebben in het middelbaar onderwijs. Daarnaast zijn de pedagogische en didactische kwaliteit van het onderwijzend personeel vaak onvoldoende;
- thuisfactoren: vaak verwachten ouders te veel of te weinig van hun kind;
- persoonlijkheidsfactoren: perfectionisme, faalangst, afwijzen van verantwoordelijkheid,...



Figuur 5: Onderpresteren (van Gerven, 2011)

Door de onderpresterende leerling centraal te zetten, kunnen we ons de vraag stellen wat ‘deze leerling’ in ‘deze situatie’ nodig heeft om tot leren te komen. Indien we ervoor kunnen zorgen dat we de belemmerende factoren verminderen zowel bij de leerling als in de verschillende milieus waarvan hij deel uitmaakt en tegelijk de stimulerende factoren kunnen versterken, kunnen we de leerling sterker maken (Denys, Timbremont, Van de Veire, & Pameijer, 2018). Samenwerking tussen de verschillende milieus, waarbij de leerling een stem heeft, getuigt van professioneel handelen. Zo stelt bijvoorbeeld Robinson (2008) dat het huidige onderwijssysteem waarin leerlingen op leeftijd worden ingedeeld een acuut probleem is. In deze setting krijgen leerlingen weinig kans om met peers in contact te komen wat gevolgen heeft voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de hoogbegaafde leerlingen.

2.3. Het AME-Model

Dit model is ontworpen door Ophélie Desmet met de bedoeling de prestatiemotivatie en de betrokkenheid bij leerlingen te verhogen. Het programma is gebaseerd op enerzijds eerder onderzoek van Desmet, Pereira en Peterson (2019), een meervoudig verhalende studie van onderpresterende leerlingen en anderzijds het Achievement Orientation Model van Siegle (2013).

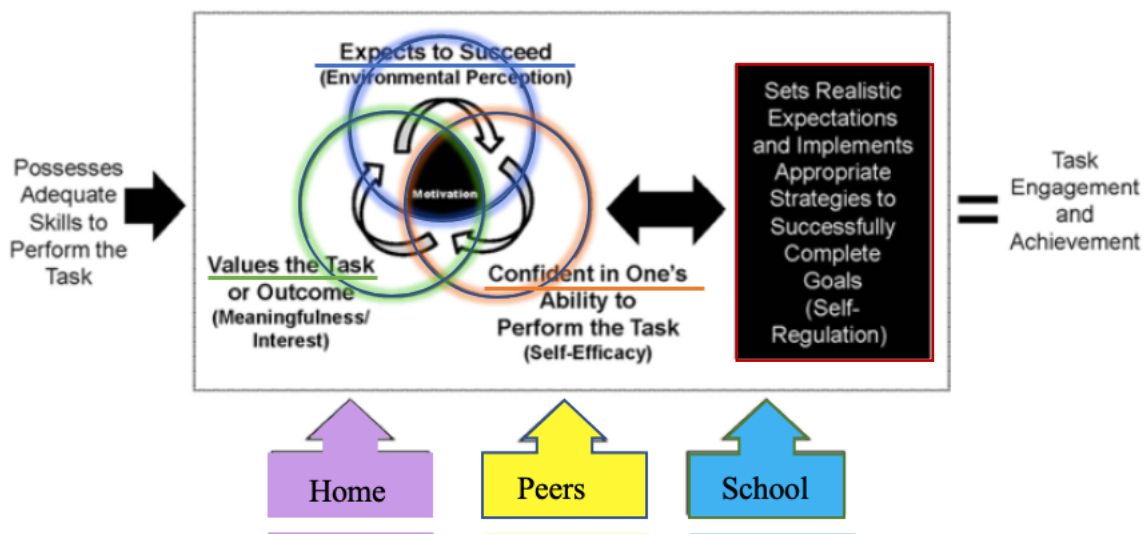
2.3.1. Telling a Tale: How Underachievement Develops in Gifted Girls

In de onderzoekstudie van Desmet, Pereira & Peterson (2019) gaven leerlingen aan dat onderstaande aspecten bijdragen tot hun academisch onderpresteren:

- moeilijk overgang naar het middelbaar en hoger onderwijs onder andere omdat er een plotse toename was van verwachtingen die eigen zijn aan het curriculum;
- gebrek aan studievaardigheden en problemen met uitstelgedrag;
- slechte relaties leerling-leraar;
- negatief zelfbeeld;
- foute inschatting van doelen;
- onvoldoende ontwikkeling, rijpheid en persoonlijke groei.

In een persoonlijk gesprek zegt Desmet dat haar onderzoek leert dat onderpresterende leerlingen vastzitten in het onderpresteren. Leerlingen willen het onderpresteren oplossen maar weten niet hoe. Met het AME-model wordt precies getracht de leerlingen te helpen om hun academische mogelijkheden te ontwikkelen.

2.3.2. Het Achievement Orientation Model



Figuur 6: Achievement Orientation Model (Siegler, 2013)

Dit model helpt te begrijpen waarom hoogbegaafde leerlingen onderpresteren.

Aan de basis van het model ligt de vraag: “Welke attitude moet de leerlingen aannemen om te kunnen presteren?”

Het model geeft aan dat 3 clusters een impact hebben op de **motivatie** van de leerling en bijdragen tot **zelfregulatie**: (= realistische verwachtingen voorop zetten en geschikte strategieën gebruiken om doelen te bereiken).

- verwachtingen van de omgeving om te slagen (Expects to Succeed - Environmental perception);
- zelfvertrouwen (Ability to Perform the Task – Self-Efficacy);

- doelwaardering (Value the Task – Meaningfulness/Interest).

Om uiteindelijk tot presteren te komen is ook zelfregulatie een noodzakelijke voorwaarde.

Motivatatie en zelfregulatie resulteren uiteindelijk in **taakbetrokkenheid** en **presteren**. Ook volgens Pintrich, P. & De Groot (1990) is zelfregulatie een belangrijke voorspeller van presteren.

Om betrokkenheid te meten heeft Desmet zich gebaseerd op onderzoek van Fredricks, Blumenfeld, Friedel & Paris (2013). Die onderscheiden 3 types van betrokkenheid:

- behavioral engagement: Finn, Pannozzo & Voelkl (1995) omschrijven dat als ondermeer het volgen van de regels, zich houden aan klasafspraken en problemen vermijden. Birch & Ladd (1997) hebben het over deelnemen aan het leren in de klas en dat omvat ondermeer inspanningen leveren, opletten en vragen stellen. Nog andere auteurs spreken over deelname aan schoolgerelateerde activiteiten (Flinn e.a., 1995);
- emotional engagement: hier gaat het volgens Connell & Wellborn (1991) over positieve en negatieve affectieve reacties in de klas en volgens Lee & Smith (1995) over emotionele reacties naar school en naar de leraar. Finn (1989) spreekt over het gevoel ergens bij te horen;
- cognitive engagement: dit wordt omschreven als het investeren in leren met voorkeur voor uitdaging (Connell & Wellborn, 1991) maar ook als het strategisch en zelfregulerend is (Corno & Mandinach, 1983).

De genoemde elementen komen terug bij andere auteurs: zowel het model van Renzulli (Figuur 2) als het dat van Gagné (Figuur 4) geven aan dat ontbreken van **motivatie** een belangrijke oorzaak is van onderpresteren⁵. In zijn “Expectancy value Theory” beschrijft Eccles (1983) dat hoe waardevoller een leerling **doelen** acht, hoe hoger zijn motivatie is om die ook waar te maken (zie ook: Eccles & Wigfield, 1995). Ryan en Deci (2000) gaan dieper in op intrinsieke motivatie.

Bandura (1977) noemt self-efficacy de overtuiging van de leerling dat hij een taak tot een goed einde kan brengen.

Realistische en uitdagende doelen bepalen, is in ieder geval een belangrijke factor. Paunesku, Walton, Romero, Smith, Yeager, D., & Dweck. C. (2015) geven aan dat leerlingen die zich leerdoelen stellen, zich concentreren op het verhogen van hun kennis en vaardigheden. Froiland (2011) stelt leerdoelen tegenover prestatiegerichte doelen en prestatie vermijdende doelen. Een voorbeeld uit de eigen praktijk:

Leerdoel	Prestatiegericht doel	Prestatie vermijdend doel
Ik wil begrijpen hoe je het best hoogbegaafde leerlingen motiveert	Ik wil op mijn beroepsproduct minimum een 8 halen	Ik volg de modules hoogbegaafdheid omdat de overheid oplegt dat we iets moeten doen voor deze

⁵ Voor Gagné is motivatie een intrapersonlijke katalysator; Renzulli spreekt over “task commitment”

		doelgroep en anders een negatieve doorlichting krijgen
--	--	--

Tot slot is het belangrijk om te noteren dat in het leerproces metacognitieve vaardigheden een belangrijke rol spelen (Stanton, Nieder, Gallegos & Clark, 2015). Die metacognitie wordt beschouwd als één van de executieve vaardigheden (Dawson & Guare 2019). Dergelijke vaardigheden hebben een neurologische basis (Cooper-Khan & Foster, 2014) en moeten getraind en ontwikkeld worden. Uitgerekend hoogbegaafde leerlingen hebben die metacognitieve/zelfregulerende vaardigheden niet of onvoldoende ontwikkeld in de lagere school (en in de eerste jaren van het secundair onderwijs) omdat ze precies door hun hoogbegaafdheid die functies niet nodig hadden. Waarom zouden ze plannen, structureren, herhalen,... als de oplossingen voor hen onmiddellijk duidelijk zijn? Dat leidt ertoe dat die vaardigheden op latere leeftijd alsnog expliciet geoefend moeten worden.

Tot nog toe werd op onze school geen gerichte inspanning gedaan om hoogbegaafde onderpresterende leerlingen opnieuw te motiveren om te leren. De inzichten vanuit de Master EN en vanuit de literatuur hebben duidelijk gemaakt dat er voor dergelijke leerlingen wel degelijk een specifieke aanpak nodig is. Het AME-model van Ophélie Desmet stelt leerdoelen, metacognitief-zelfregulerende vaardigheden, betrokkenheid en motivatie centraal bij de aanpak van onderpresterende hoogbegaafden. Tegelijk wordt er vanuit het model een concrete, praktijkgericht aanpak aangereikt. De verdere toelichting bij het model en de concrete aanpak komt aan bod sub punt 3 (Onderzoeksstrategie en methode).

2.4. Oplossingsgericht werken

Om leerlingen te motiveren om een taak naar behoren uit te voeren, wordt in het AME-model gewerkt met oplossingsgerichte gesprekken. In die gesprekken staat “de oplossing” centraal. De leerling gaat zelf op zoek naar de oplossing (Cauffman & van Dijk, 2016). Hij gaat hierbij uit van zijn eigen krachten. Tijdens de gesprekken wordt het accent gelegd op de doelen en de oplossingen. Belangrijke uitgangspunten van oplossingsgericht werken, worden geformuleerd door De Shazer & Dolan (2007):

- de leerling is architect van zijn leerproces;
- succes staat centraal;
- de leerling is expert in het oplossen van zijn probleem;
- de leerling gaat uit van zijn eigen krachten;
- de leerling gebruikt de kracht van de omgeving;
- oplossingsgerichte taal hanteren: zie in dat verband Cauffman & van Dijk (2016) en Kienhuis (2008).

2.5. De onderzoeksvraag

Vanuit de problematiek dat in onze school weinig interesse is voor hoogbegaafdheid in het algemeen en vanuit de schrijnende problematiek van hoogbegaafde, onderpresterende leerlingen en tegelijk rekening houdend met de beschikbare literatuur en met name het AME-model, heb ik de volgende onderzoeksvraag:

“Kunnen we door het inzetten van het AME-model de prestatiemotivatie en de betrokkenheid bij hoogbegaafde onderpresterende leerlingen verhogen?”

Deelvragen

Deelvraag 1: Hoe ervaren leerlingen de motiveringssessies vanuit het AME-model?

Deelvraag 2: Op welke punten kunnen de sessies verbeterd worden?

Deelvraag 3: Leidt een eventuele verhoogde motivatie tot betere studieresultaten?

3. Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

3.1. Procedure

Ten einde te onderzoeken of de toepassing van het AME-model inderdaad leidt tot een verhoogde prestatiemotivatie en betrokkenheid bij hoogbegaafde, onderpresterende leerlingen en op die manier finaal de studieresultaten verbetert, werd gekozen om in 6 onderscheiden sessies (zie verder sub 3.4) de verschillende elementen uit het model toe te passen bij een beperkte groep van 6 geselecteerde leerlingen.

Aangezien het AME-model nog relatief nieuw is en in Vlaanderen nog niet werd toegepast, is werken met een kleine groep aangewezen. Dat geeft het voordeel dat een grondig profiel van geselecteerden kan worden opgesteld, de leerlingen intensief begeleid kunnen worden en dat er ruime mogelijkheid is voor feedback.

Voorafgaand aan de sessies werd via een semi-gestructureerd interview (op basis van een interviewleidraad – bijlage 1 en 2) met de ouders en de leerlingen een grondig profiel van de geselecteerden opgesteld. Wegens de vertrouwelijkheid van de vragen werden de interviews individueel afgenomen. De uitgeschreven interviews en de verwerking werden door mezelf en een betrokken collega nagelezen. Bij de analyse werd gebruik gemaakt van een horizontale vergelijking zie - Van der Donk en Lanen (2018) (zie bijlage 3). Vervolgens werden de betrokken leerlingen vóór de start van de 1^{ste} sessie via een voorbereidende meeting geïnformeerd over de hele aanpak. Daarbij werd toegelicht dat de privacy van iedereen gegarandeerd wordt en dat alles wat in de sessies besproken wordt binnen de groep blijft. De ouders hebben vooraf overigens de toestemming gegeven dat hun kind aan het programma deelneemt.

De 6 sessies verliepen volgens een van tevoren vastgelegd stramien met telkens een aantal duidelijke doelen en activiteiten. Dat alles om te garanderen dat de onderscheiden onderdelen van het model effectief aan bod zouden komen.

Om een antwoord te krijgen op de basisvraag (draagt de toepassing van het model bij tot een hogere prestatiemotivatie en betrokkenheid?) werd geopteerd voor een gelijklopende pre-survey en post-survey. Die heeft het voordeel dat ze kwantitatief kan worden verwerkt, zodat de evolutie gemeten kan worden.

Ten einde een evaluatie per sessie te kunnen maken en tot verbeteringsvoorstellen te komen, werd er na elke sessie expliciet een korte schriftelijke evaluatie gevraagd. Ten einde de leerlingen niet te sturen, werd gewerkt met een beperkt aantal open vragen. Na afloop van het programma was er ook nog een korte individuele bevraging over de totaliteit van de 6 sessies. Door de coronacrisis is dat via een videochat gebeurd.

Het was de intentie om de impact op de resultaten (cijfers) te meten en dat uiteraard op een kwantitatieve manier. De coronacrisis heeft dat verhinderd omdat er sinds 10 maart geen cijfers meer ter beschikking zijn. Daarom wordt in hoofdstuk 4 toegelicht hoe de vooropgezette methodologie eruit ziet en wordt dat via een concreet voorbeeld geïllustreerd.

Ik zelf heb de sessies begeleid en dat met hulp van een gemotiveerde leerkracht die heel wat opleidingen rond hoogbegaafdheid heeft gevolgd en die zelf moeder is van een hoogbegaafde zoon. Op die manier konden persoonlijke impressies over het verloop van de sessies en

verbetervoorstellen geregeld afgetoetst worden. Ook voor de leerlingen was het een voordeel dat iemand die zelf nog voor de klas staat, betrokken werd in het programma. Tot slot werd er ook tussentijds waar nodig overlegd met Ophélie Desmet, met name als er vragen waren bij de concrete aanpak.

3.2. Respondenten

Als bovenbouwschool stromen de leerlingen op onze school in op 14-15-jarige leeftijd en dat vanuit diverse middenschoolen. Dat maakt het niet eenvoudig om onderpresterende maar wel hoogbegaafde leerlingen te selecteren, vooral omdat er in onze school tot nog toe weinig of geen aandacht is geweest voor hoogbegaafdheid.

We zijn pragmatisch te werk gegaan en hebben de selectiecriteria eenvoudig gehouden:

- de leerlingen hebben een attest hoogbegaafdheid in het leerlingvolgsysteem, maar halen slechte resultaten of doen het jaar over of
- de leerling heeft vroeger al speciale programma's gevolgd of
- de leerling is 1 jaar versneld of
- de leraren merken dat de leerling veel meer mogelijkheden heeft dan de schoolse resultaten laten zien (dat is uitdrukkelijk bevraagd op de klassenraden in december).

3.2.1. Gegevens leerlingen

	Geslacht		ASO		Versneld		Onderpresteren		Doet jaar over	
	J	M	3 u wisk	6 u wisk	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
Geslacht	6	-								
Studierichting			2	4						
Versneld					3	3				
Gezinssituatie										
Jaar overdoen									2	4

De 6 gekozen leerlingen behoren tot een homogene groep:

- alle 6 jongens;
- alle 6 volgen studierichtingen in de 3^{de} graad ASO.

Die homogeniteit heeft uiteraard enkele nadelen:

- de bruikbaarheid van het model wordt enkel getest bij een erg beperkte groep leerlingen; wat geldt voor jongens geldt misschien niet voor meisjes; wat geldt voor ASO-leerlingen geldt misschien niet voor TSO/BSO-leerlingen; wat geldt voor 3^{de} graad leerlingen geldt misschien niet voor 2^{de} graad;
- de groep is niet representatief voor de totale groep van hoogbegaafde onderpresteerders in onze school. Wellicht zijn het zelfs vooral meisjes die bewust proberen onder de radar te blijven en dus niet geïdentificeerd konden worden.

Voordeel is wel dat er gemakkelijker kan worden gewerkt met een relatief homogene groep (wat zeker een voordeel is aangezien het mede de bedoeling is om het model te testen) én dat

er binnen dergelijke homogene groep wellicht minder schroom is om open en eerlijk te communiceren.

3.2.2. Studieresultaten tot en met Kerstmis (totaalpercentage)

	Laagste score ooit	Hoogste score ooit	Huidige score
Cas	52	67	61 (is met Kerst van 6 u naar 3 u wiskunde gegaan)
Dylan	58	69	58
Jon	58	69	58
Ard	58	72	58 (doet jaar over)
Kamil	53	67	63 (doet jaar over)
Wes	58	66	58

- met uitzondering van Cas (die onlangs van 6 naar 3 uur wiskunde is gegaan) komt de huidige score overeen met de laagste score;
- Ard en Kamil doen het jaar over en zitten nog steeds niet aan hun hoogste resultaat;
- de hoogste scores van alle leerlingen, dateren uit de 2^{de} graad.

3.2.3. Gegevens ouders

	Nationaliteit		Opleidingsniveau									
	Belg	ander	Master		Bachelor		Sec onderwijs		Lager onderwijs		Gescheiden	
			papa	mama	papa	mama	papa	mama	papa	mama	Ja	Nee
Nationaliteit	11	1										
Opleidingsniveau			4	2	1	3	1			1		
Gezinssituatie											1	

Uit deze gegeven kunnen we besluiten dat we wat betreft nationaliteit en opleidingsniveau te maken hebben met een blanke groep van goed opgeleide ouders (middenklasse). Dit typeert ook onze school.

3.2.4. Profielgegevens uit interviews (ouders – leerlingen)

3.2.4.1. Motivatie

- 5 leerlingen nemen deel aan het project om betere resultaten te halen. Voor de ouders is dat niet het belangrijkste. De leerlingen hopen dit jaar beter te presteren;
- alle leerlingen en ouders bevestigen dat momenteel wordt ondergepresteerd;
- vroegere uitbreiding binnen/buiten de klas werd door de betrokken leerlingen niet als positief ervaren;
- iedereen bevestigt dat vandaag de motivatie om te studeren ontbreekt;
- 5 leerlingen hebben een toekomstbeeld.

3.2.4.2. School

Aangezien volgens Siegle (2013) de **interactie tussen de leerling en de leraar** een impact heeft op academisch presteren, is de vraag gesteld hoe de leraar over hen denkt, wat ze willen dat de leraren over hen weten en hoe de relatie is met de leraar:

- alle leerlingen geven aan dat leraren hen beschouwen als lui, vervelend en met weinig discipline;
- alle leerlingen willen dat de leraren een positiever/realistischer beeld van hen hebben;
- leerlingen geven zeer wisselende antwoorden op de vraag hoe de relatie is met hun leraren.

3.2.4.3. De gezinssituatie

4 leerlingen geven aan dat er een gezonde thuissituatie is, bij 1 leerling is de band zeer slecht en 1 leerling geeft aan dat hij veel moeite heeft met de scheiding van zijn ouders. In alle gevallen stemt de mening van de ouders overeen met die van de leerling.

3.3. Instrumenten voor dataverzameling in kader van onderzoeksvraag

De interviews om het profiel van de deelnemers te beschrijven, werd reeds toegelicht in 3.1. Hier gaan we dieper in op de instrumenten in het kader van de onderzoeksvraag en deelvragen

3.3.1. Basisvraag: evolutie prestatiemotivatie en betrokkenheid

Om de vooruitgang in de prestatiemotivatie en betrokkenheid van de leerlingen te meten, wordt gewerkt met een survey vóór de eerste sessie en na het beëindigen van de laatste sessie (bijlage 4). De vragenlijsten werden aangereikt door Ophélie Desmet en zijn gebaseerd op het “School Attitude Assessment Survey” van McCoach (2000, april) en op het “School Engagementmodel” van Fredrickx, Blumenfeld, Friedel & Paris (2003).

The School Attitude Assessment Survey (SAAS) is ontwikkeld met de bedoeling een valide en betrouwbaar instrument te ontwikkelen om de academische zelfperceptie, de houding ten aanzien van de school, zelfregulatie en de motivatie van onderpresterende leerlingen in het secundair onderwijs te vergelijken met hun leeftijdgenoten.

De 35 vragen uit SAAS zijn onder te brengen in 5 clusters:

- Academic Self-perception (7 vragen) (= self-efficacy)⁶
- Attitudes toward teachers (and classes) (7 vragen) (=environmental perception)
- Attitudes toward school (5 vragen) (=environmental perception)
- Goal Valuation (6 vragen) (= Meaningfulness/interest)
- Motivation/self-regulation (10 vragen) (= self-regulation)

De Engagement Scale wordt gebruikt om de betrokkenheid op 3 aspecten te meten:

- behavioral engagement (5 vragen)

⁶ Tussen haakjes verwijzing naar het AOM-model van Siegel (2013, p. 74)

- emotional engagement (6 vragen)
- cognitive engagement (9 vragen)

Er werden ook 2 dummy-vragen opgenomen om de aandacht van de respondenten te controleren.

De vragen moeten beantwoord worden aan de hand van een beoordelingsschaal van 1 (sterk oneens) – 7 (sterk eens). (zie bijlage 5 : codeboek verwerking resultaten).

3.3.2. Deelvraag 1 en 2: evaluatie sessies en verbetervoorstellen

De deelnemers moesten na elke sessie een evaluatie maken en verbetervoorstellen formuleren en dat via 4 vragen (bijlage 6). Na afloop van alle sessies werden de leerlingen ook nog kort individueel bevraagd (noodgedwongen via videochat).

3.3.3. Deelvraag 3: evolutie studieresultaten

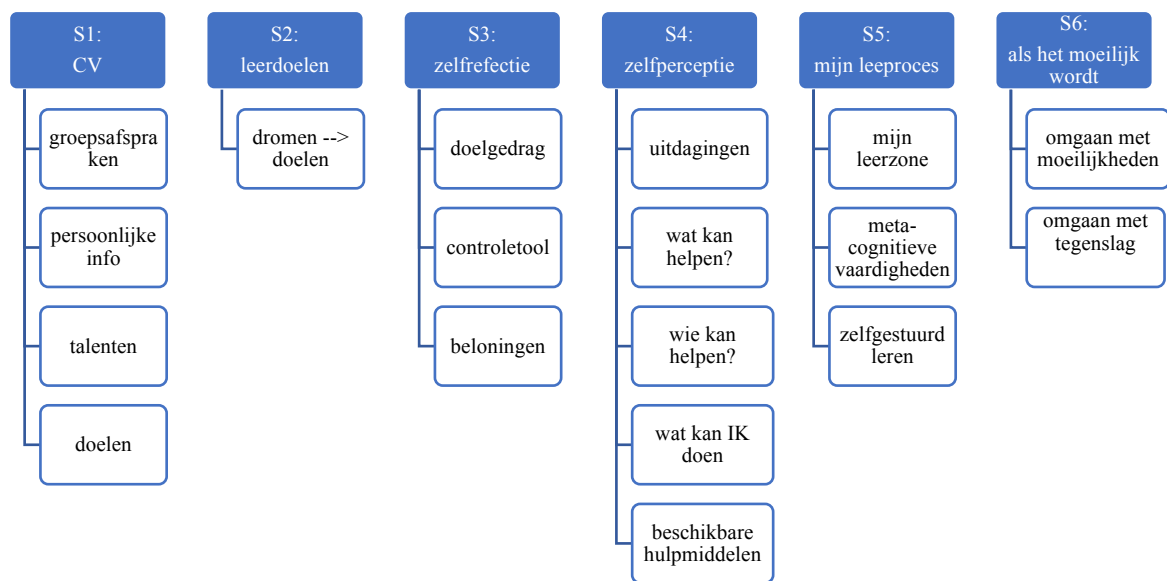
Nulmeting voor evolutie studieresultaten zijn de cijfers van de summatieve toetsen en van dagelijks werk met Kerstmis.

Idealiter worden die resultaten dan vergeleken met de resultaten einde juni. (3^{de} graad heeft geen summatieve toetsen met Pasen) (zie bijlage 7). Voor de inlevering van dit werk is dat te laat. Bedoeling was dan ook om te werken met de cijfers dagelijks werk, maar ten gevolge van de coronacrisis zijn ook die cijfers niet beschikbaar. In hoofdstuk 4 lichten we de aanpak die gepland was aan de hand van enkele hypothetische voorbeelden toe.

3.4. Korte beschrijving van de 6 sessies

Er zijn 6 sessies van 90 minuten die ik zelf samen met een leerkracht begeleid.

Samen met de pedagogische ICT coördinator is een portfolio ontworpen binnen het leerplatform “Smartschool”. Binnen dat portfolio worden de belangrijkste punten uit de sessies bijgehouden. Behalve de leerlingen zelf (voor hun eigen portfolio) hebben enkel de 2 begeleiders inzagerecht. Overzicht portfolio:



Alle sessies verlopen volgens een strak schema waarbij de nadruk ligt op de activiteiten van de leerlingen. Die zijn erop gericht om binnen elke sessie welomschreven doelen te realiseren. Structuur en inhoud van de sessies zijn gebaseerd op het werk van Ophélie Desmet, maar werden waar nodig vertaald naar de Vlaamse context.

In wat volgt, geven we de kern aan van de doelen per sessie, alsook de belangrijkste activiteiten die de deelnemers dienen uit te voeren.

Sessie 1: opstellen van een talenten toolbox

- doelen:
 - aangezien de relatie met de leerlingen bepalend is voor het succes van de sessies, wordt er tijd uitgetrokken om de leerlingen te leren kennen;
 - de aanpak is geconcentreerd op sterkten van de leerlingen;
 - er worden afspraken gemaakt die uitgeschreven worden als acties (zie bijlage 8), met accent op wat leerlingen mogen doen.
- activiteiten:
 - groepsgesprek over afspraken;
 - formele voorstelling aan elkaar;
 - persoonlijke sterktes en zwaktes inventariseren (talententoolbox).

Sessie 2: van dromen naar doelen

Deze sessie focust op intrinsieke motivatie, op leerdoelen en op communicatie die de autonomie ondersteunt. Ryan & Deci (2000) definiëren intrinsieke motivatie als zich engageren om te leren omdat leren gezien wordt als iets aangenaams, iets interessants en/of als iets dat relevant is om noden te voldoen of doelen te halen. We kunnen de intrinsieke motivatie bij leerlingen verhogen door hen te leren om intrinsieke leerdoelen voorop te

stellen. Ze kunnen die intrinsieke leerdoelen vastleggen wanneer ze begrijpen hoe schoolse doelen gerelateerd zijn aan toekomstige levensdoelen.

- doelen:
 - o een onderscheid kunnen maken tussen prestatiedoelen en leerdoelen;
 - o formuleren van één of meer intrinsieke doelen;
 - o vertalen van lange-termijn doelen in korte-termijn doelen;
 - o vertalen van grote doelen in kleinere, hanteerbare stappen;
 - o ontwikkelen van hun zelfregulerende vaardigheden.
- activiteiten:
 - o bespreken van het belang van intrinsieke motivatie en intrinsieke leerdoelen;
 - o opstellen van persoonlijke SMART-doelen op korte en op lange termijn;
 - o opstellen van een stappenplan om doelen te bereiken;
 - o een stap-voor-stap plan opstellen om doelen te bereiken.

Sessie 3: zelfreflectie/zelfcontrole

Onderzoek heeft aangetoond dat een hoge zelfcontrole samenhangt met onder andere groter academisch succes (Mischel, Shoda, & Peake, 1988).

Die zelfcontrole kan volgens Kanfer (1977) onder andere ontwikkeld worden door:

- het observeren van zijn eigen handelen (zelfobservatie);
- het beoordelen of bepaald gedrag acceptabel is (zelfbeoordeling);
- het bekrachtigen van goed gedrag (zelfbekrachtiging).

Leerlingen kunnen kiezen uit 3 vormen van zelfbeoordeling (Chafouleas, Riley-Tillman en Sugai (2007):

- beoordelingsschaal (bijlage 9);
- checklist (bijlage 10);
- frequentietellingen (bijlage 11).
- doelen:
 - o een onderscheid maken tussen gewenst en ongewenst gedrag om hun doel te bereiken;
 - o het belang van zelfcontrole, zelfregistratie en evalueren begrijpen;
 - o strategieën verwerven om eigen gedrag en vooruitgang te controleren, te registreren en te evalueren.
- activiteiten:
 - o technieken voor zelfregistratie/zelfcontrole/zelfevaluatie toelichten;
 - o bespreken van technieken die leerlingen kunnen gebruiken (checklists, frequentietellingen en beoordelingsschalen);
 - o een overzicht opstellen met voorbeelden van gewenste en ongewenste gedragingen;
 - o een gepersonaliseerd formulier voor zelfregistratie/zelfcontrole/zelfevaluatie kiezen (opstellen).

Sessie 4: ik dacht dat ik het kon en ik deed het

Van Gerven (2011) geeft aan dat hoogbegaafde leerlingen vaak te kampen hebben met negatieve zelfwaardering, dat ze vaak ontevreden zijn over hun resultaten, perfectionistisch en vaak vol zijn van zelfkritiek. Succes wordt bij veel hoogbegaafde leerlingen extern gelegd terwijl mislukken toegeschreven wordt aan eigen falen.

In deze sessie wordt gefocused op zelfperceptie van leerlingen en hun overtuigingen over hun eigen intelligentie. Onderzoekers hebben aangetoond dat overtuigingen dat intelligentie kan stijgen (groeimindset) positief verband houden met prestatie (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007).

- doelen:
 - o begrijpen dat uitdagend werk een manier is om te groeien;
 - o reflecteren over eigen worstelingen en proberen ze te zien als mogelijkheden om te leren en te groeien.
- activiteiten:
 - o bespreken van verschil “fixed” en “growth” mindset;
 - o de waarde van passies, maar ook van worstelingen en doorzetten laten zien;
 - o inzicht geven dat intelligentie kan ontwikkelen, dat de geest kneedbaar is en vooral dat uitdagend werk het brein sterker en slimmer maakt.

Sessie 5: mijn leerproces, mijn regels

Punt 2.1.2 behandelde het belang van de zone van naaste ontwikkeling. Hoogbegaafde leerlingen ervaren echter onvoldoende uitdagingen in het reguliere onderwijsaanbod. Ze leren niet om gebruik te maken van leerstrategieën.

Schematiseren, parafraseren, samenvatten, zelfevaluatie, plannen,... zijn voorbeelden van leerstrategieën. Deze sessie maakt duidelijk hoe iedere leerling voor zich gebruik kan maken van leerstrategieën.

- doelen:
 - o zelfbeoordeling oefenen;
 - o de kracht van “nog” ontdekken;
 - o inzicht verwerven in hun comfortzone, leerzone en paniekzone;
 - o metacognitieve vaardigheden oefenen;
 - o zelfsturend leren oefenen.
- activiteiten:
 - o eigen leercirkels opstellen (bijlage 12);
 - o brainstormen over leerprocessen en leerstrategieën;
 - o bespreken van metacognitieve vaardigheden.

Sessie 6: als het moeilijk wordt gaan de volhouders door

Veerkracht is volgens Bernshausen & Cunningham (2001) het vermogen om zich aan te passen en zichzelf te herpakken als men terecht komt in omstandigheden die leiden tot onevenwicht.

Aangezien hoogbegaafde leerlingen op jonge leeftijd niet geleerd hebben om met falen om te gaan, moet hen geleerd worden om daar op latere leeftijd gepast op te reageren.

- doelen:
 - nadenken over strategieën om met moeilijkheden om te gaan;
 - leren hoe met tegenslagen op een constructieve manier om te gaan;
 - leerlingen bijbrengen dat het OK is om steun te vragen.
- activiteiten:
 - vertellen over persoonlijke situaties waar het moeilijk was om een uitdaging aan te gaan;
 - leerpunten uit die situaties halen;
 - strategieën om door te zetten evalueren.

Opmerking

Door de coronacrisis werden sessies 5 en 6 via videochat uitgevoerd. Die werden gedaan in groepjes van 3.

3.5. Besluit

De onderzoeksvraag evalueren we kwantitatief op basis van een gevalideerde vragenlijst.

Door omstandigheden hebben we op dit moment geen resultaten voor deelvraag 3.

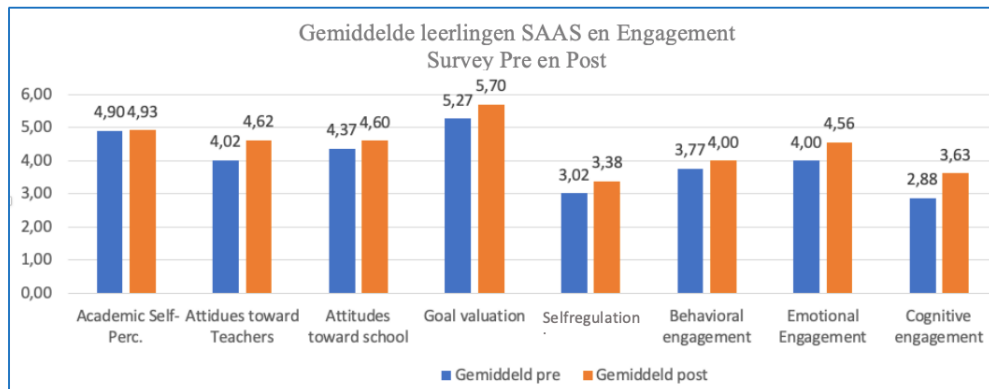
Deelvragen 1 en 2 worden via een kwalitatieve benadering beantwoord. Ten einde een zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen, werden de leerlingen 2 X bevraagd: na elke sessie en na afloop van het programma (via videochat). Bovendien werden zowel de evaluaties als de sessies zelf door mezelf en door geëngageerde leraar uitgevoerd.

4. Hoofdstuk 4: Analyse en resultaten

4.1 Hoofdvraag: analyse en resultaten van de Pre survey en Post survey

Voor elk van de 8 clusters (5 uit de SAAS-vragenlijst en 3 uit de Engagement-vragenlijst) werden allereerst voor de 6 leerlingen de gemiddelden berekend op basis van de scores (tussen 1 en 7).

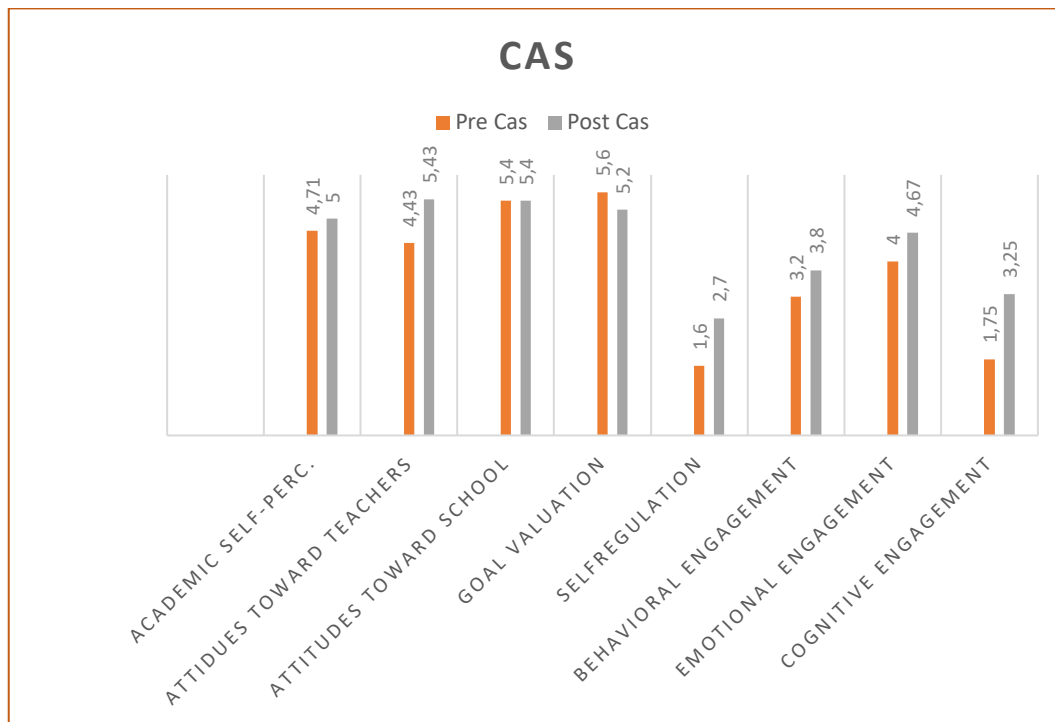
De evolutie van alle leerlingen per cluster



Figuur 7: Gemiddelde alle leerlingen SAAS en Engagement

- **de meest in het oog springende vaststelling is dat alle clusters een positieve evolutie kennen en de AME-sessies dus bijgedragen hebben tot een verhoogde motivatie en een verhoogde betrokkenheid;**
- academische zelfperceptie en doelwaardering starten op een hoog niveau ($> 4,5$); ook attitude naar school en leraren starten > 4 ;
- zelfregulatie en de 3 clusters voor betrokkenheid score het laagste aan de start (≤ 4);
- opvallend binnen SAAS is de lage score voor zelfregulatie zowel bij de start als na afloop. In de Post survey daalt zelfregulatie zelfs de laagste score van alle clusters;
- ook in de Post survey blijven de 3 clusters van betrokkenheid (net als zelfregulatie) het laagst scoren;
- in het algemeen kennen de clusters die het laagste niveau halen in de Pre survey, de grootste % stijging. Dat geldt het sterkst bij cognitieve betrokkenheid. Ook zelfperceptie en emotionele betrokkenheid stijgen met $>10\%$. Uitzondering is gedragbetrokkenheid die “slechts” met $6,1\%$ stijgt;
- de clusters die een hoog niveau halen in de Pre survey stijgen in het algemeen minder. Dat geldt het sterkst voor academische zelfperceptie ($+0,6\%$). Ook attitude tegenover school ($+5,2\%$), doelwaardering ($+8,15\%$) stijgen met $<10\%$. Uitzondering is attitude tegenover leraren: ondanks een relatief hoge Pre survey score is er nog een stijging met $14,9\%$;
- merk op dat doelwaardering er bovenuit steekt in de Pre survey en dat na de Post survey het verschil met de 2^{de} hoogste cluster nog vergroot (hoogste startniveau en toch nog een redelijke stijging).

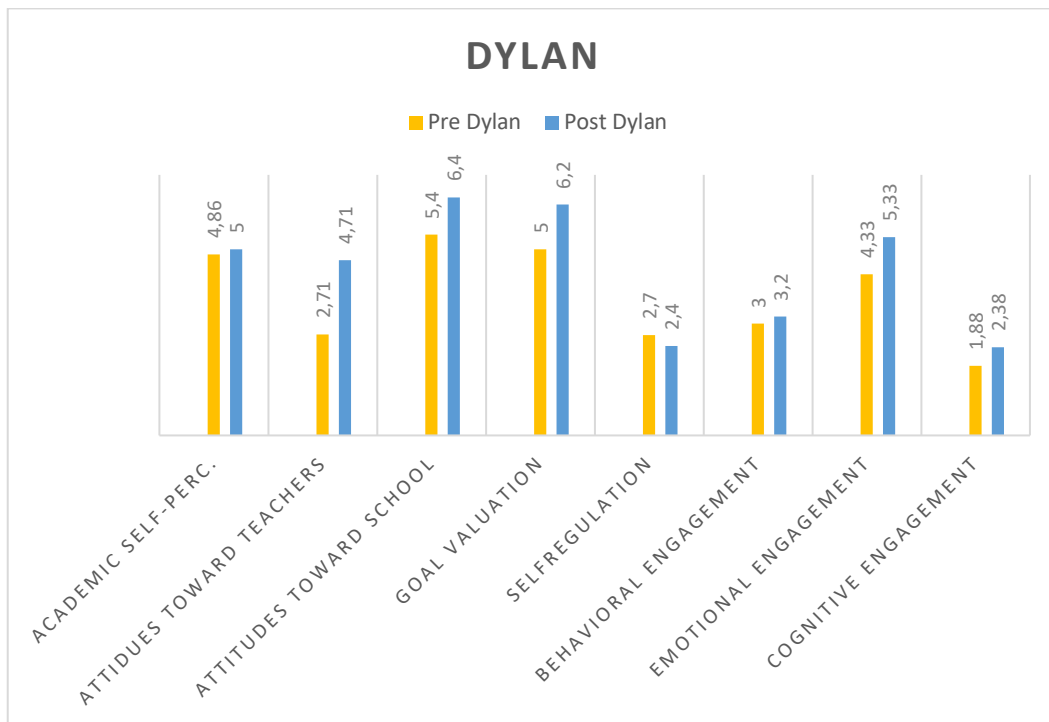
Resultaten Cas per cluster



Figuur 8: Resultaten Cas per cluster

- de resultaten van Cas liggen sterk in lijn met de algemene gemiddelden:
 - o stijging op 7 clusters;
 - o laagste startniveau voor zelfregulatie en 3 clusters van betrokkenheid;
 - o mooie stijging op zelfregulatie en op clusters betrokkenheid, alsook op attitude tegenover leraren
 - o ondanks stijging op betrokkenheid en zelfregulatie blijven dat ook in de Post survey de laagste score;
- daalt enigszins op doelwaardering maar Pre survey score lag daar ook hoog. Daling is toe te schrijven aan 2 vragen over de langetermijndoelen (vragen nr. 18 en 22).

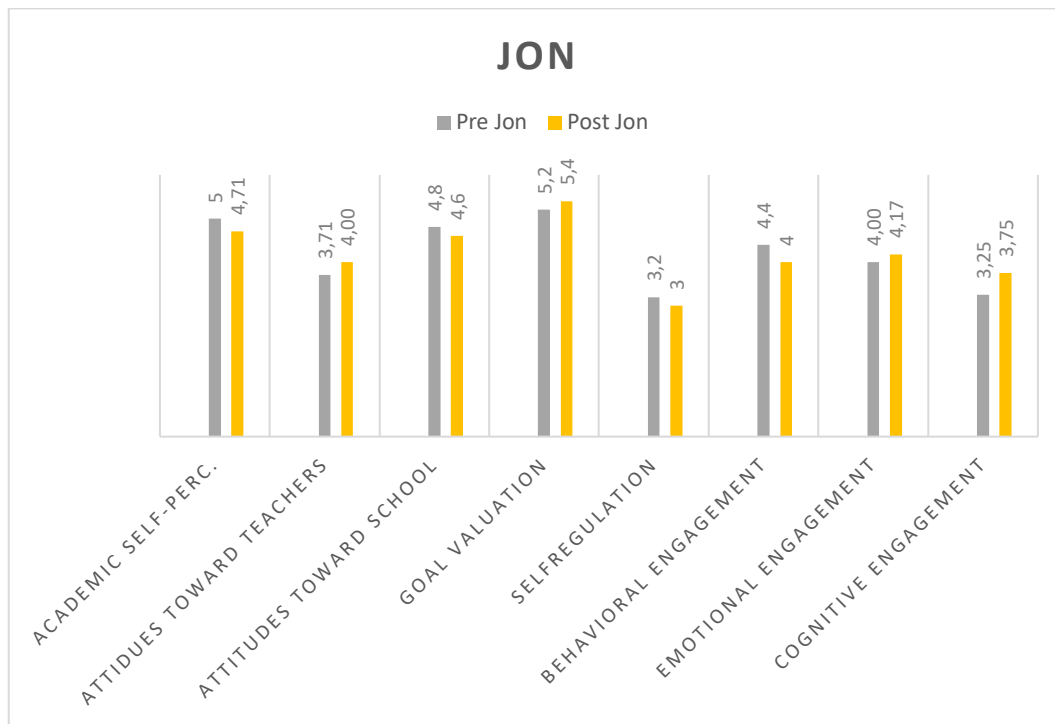
Resultaten Dylan per cluster



Figuur 9: Resultaten Dylan per cluster

- Dylan vertoont resultaten die vrij goed aanleunen bij de algemene gemiddelden:
 - o stijging op 7 clusters;
 - o laag startniveau op zelfregulatie en op 2 van de 3 betrokkenheidsclusters;
 - o hoog startniveau voor academische zelfperceptie, doelwaardering en attitude tegenover school;
- 2 opmerkelijke verschillen i.v.m. algemene tendens:
 - o daling op zelfregulatie, met vooral een sterke daling (4 punten) op de vraag: “ik gebruik verschillende strategieën om nieuwe leerstof te verwerken”;
 - o laag startniveau voor attitude tegenover leraren (met wel een opmerkelijke stijging).

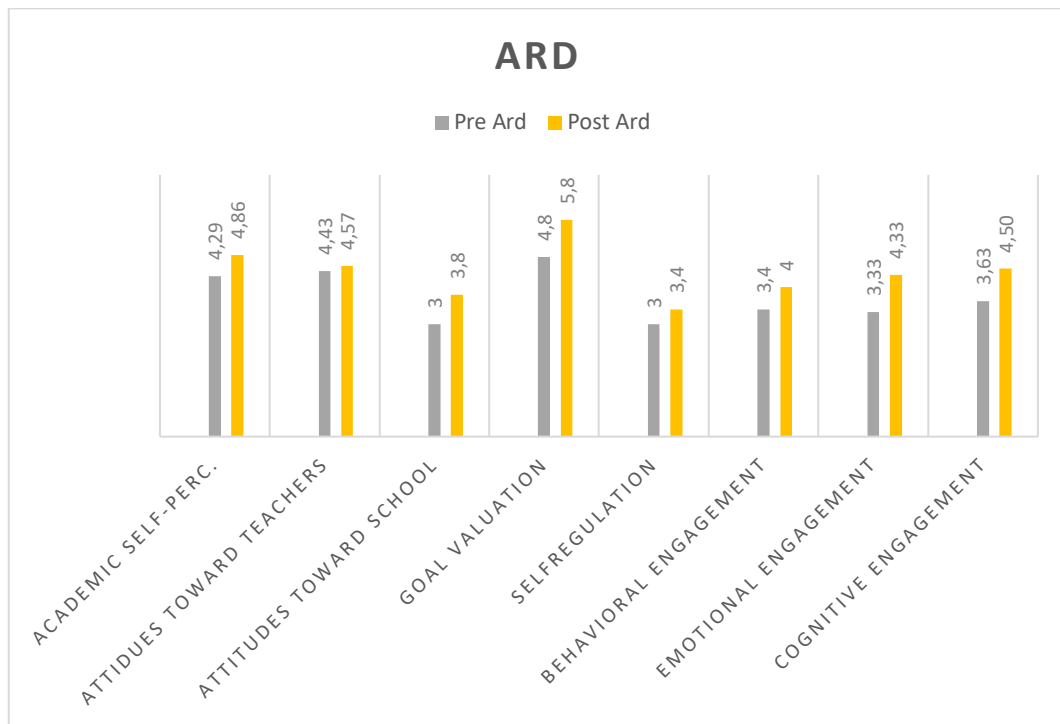
Resultaten Jon per cluster



Figuur 10: Resultaten Jon per cluster

- heeft resultaten die sterk afwijken van het gemiddelde:
 - weinig evolutie van Pre naar Post survey;
 - daling op 4 van de 8 clusters;
- wel vertonen de absolute scores hetzelfde patroon als bij de andere leerlingen met o.m. hoogste cijfers voor doelwaardering en academische zelfperceptie en de laagste cijfers voor zelfregulatie en cognitieve betrokkenheid.

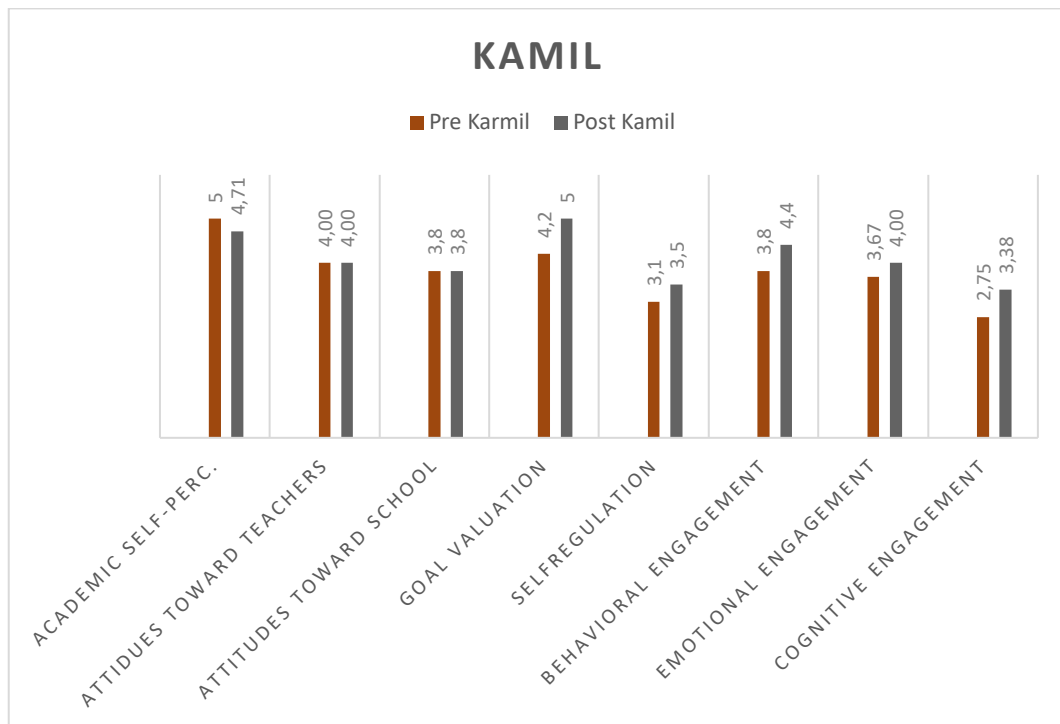
Resultaten Ard per cluster



Figuur 11: Resultaten Ard per cluster

- Ard sluit vrij goed aan bij het gemiddelde beeld:
 - stijging op alle clusters;
 - doelwaardering is de hoogst scorende cluster en zelfregulatie de laagste;
- er zijn enkele nuanceverschillen i.v.m. het gemiddelde beeld:
 - academische zelfperceptie bij de start vrij hoog;
 - attitude naar leraren bij de start vrij hoog;
 - attitude naar school bij de start vrij laag;
 - cognitieve betrokkenheid bij de start vrij laag.

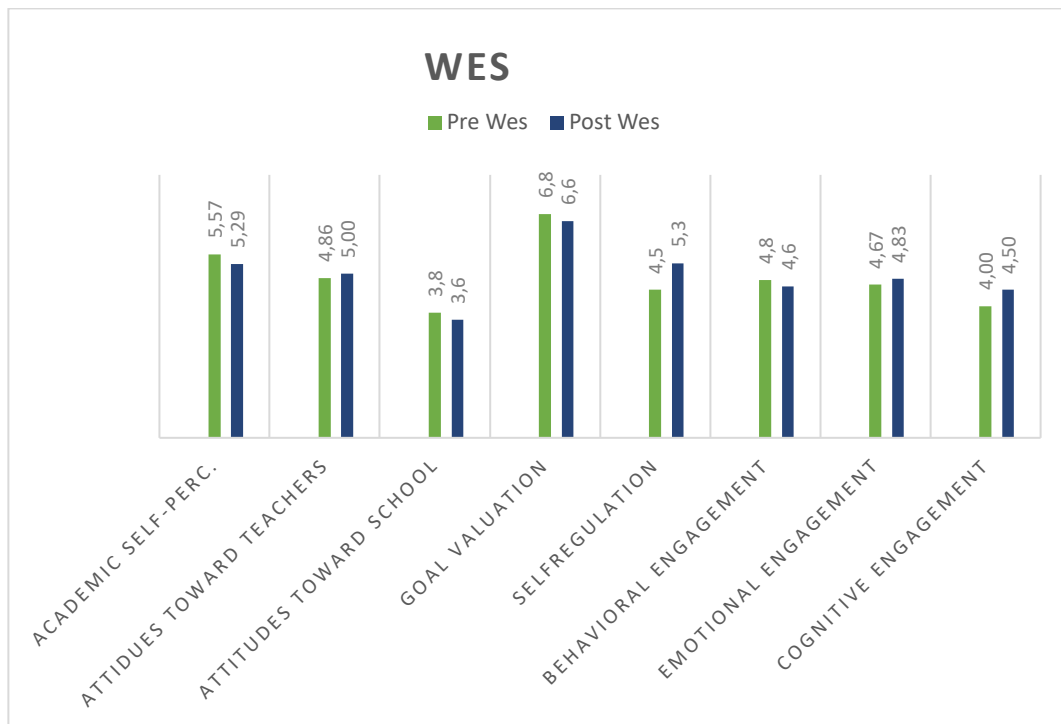
Resultaten Kamil per cluster



Figuur 12: Resultaten Kamil per cluster

- Kamil sluit goed aan bij gemiddelde beeld:
 - o stijging op 7 clusters;
 - o zelfregulatie en cognitieve betrokkenheid scores laag;
 - o doelwaardering en academische zelfperceptie scores hoog;
- er is wel een lichte daling op academische zelfperceptie, maar het blijft, na score op doelwaardering, zijn hoogste score.

Resultaten Wes per cluster



Figuur 13: Resultaten Wes per cluster

- sluit qua algemeen beeld beter aan bij Jon dan bij het gemiddelde:
 - o daling op 4 clusters;
 - o weinig evolutie van Pre naar Post survey;
- ook op andere punten vertoont Wes een wat afwijkend beeld:
 - o lage scores voor attitude tegenover school;
 - o vrij goede scores voor zelfregulatie en voor cognitieve betrokkenheid;
- zoals iedereen scoort hij ook hoog op doelwaardering.

4.2 Deelvraag 1: analyse en resultaten van de motiveringssessies

Vooraf:

De schriftelijke bevraging na elke sessie werd erg (te) beknopt ingevuld met vooral vermelding dat het concrete het meest geapprecieerd wordt. Daarom werd er na afloop van de sessies nog individueel en on-line een mondelinge bevraging gehouden. Daaruit komen dan wel heel wat reacties die gerapporteerd worden in dit punt en in punt 4.3.

De krachtlijnen over wat de leerlingen aangeven in de eindbeschouwing:

- leerlingen geven aan iets bij te hebben geleerd over de leerzones en hoe ze zich hierin voor elk vak kunnen plaatsen. De tips die ze hiervoor kregen, vonden ze een meerwaarde;
- ze vinden het fijn om het verschil te kennen tussen open en gesloten mindset en hoe ze zichzelf voor elk vak dergelijke houding kunnen aanleren;
- het feit dat niet slagen ook een leerschool is;

- het belang van vragen stellen aan de leraar ook al denken ze dat je het zelf kunnen uitzoeken;
- effectieve en concrete plannen uitwerken;
- bespreking van de verschillende leerstrategieën;
- oplossingen zoeken voor leren leren;
- oplossingen zoeken voor het probleem van concentratie;
- doelstellingen concreter maken;
- dat ze basisvaardigheden die ze nodig hebben om voort te bouwen op de leerstof van Frans misschien toch nog kunnen ophalen;
- het belang van niet kunnen naar nog niet kunnen.

De krachtlijnen over wat de leerlingen specifiek aangeven dat ze fijn vonden in de sessies:

- bespreken van moeilijke vakken;
- het maken van het stappenplan van de leercirkel. Een opdracht van een taak in detail leren te bekijken;
- tips krijgen bij het lezen van een boek;
- individuele begeleiding;
- samen opstellen van een schema en dan nadenken over wat er moeilijk gaat zijn;
- praten over doelen en dromen;
- praten over de problemen van concentratie en leren leren;
- de tips om voor zichzelf na te denken welke vakken zich in welke zone bevinden om een beter beeld te krijgen waar ze het moeilijk mee hebben;
- goede sfeer;
- kleine groepje zodat ze veel aan bod komen;
- naar elkaar luisteren hoe anderen opdrachten en taken aanpakken om dat zelf in de toekomst misschien ook toe te passen.

4.3 Deelvraag 2: verbeterpunten voor de motiveringssessies

Als belangrijkste verbeterpunten gelden:

- meer praktische toepassingen opnemen;
- meer nadruk leggen op het voorbereiden van de sessies omdat het belangrijk is om tijdens de sessie goed mee te volgen;
- werken in nog kleinere groepjes;
- de praktische toepassingen moeten eerder in het traject aan bod komen;
- concreet maken van doelen en regelmatige verwijzing naar de doelen werkt motiverend. Dat moet meer gebeuren.

Daarnaast werden ook genoemd:

- inloggen op het netwerk van de school en op Smartschool kost veel tijd;
- on-line werken heeft voordelen: leerlingen missen geen lessen en iedereen is gemakkelijker bereikbaar;
- de afstand tussen de gemotiveerde (tevens de oudste) en mindergemotiveerde leerlingen was te groot wat maakte dat de eerste groep te lang moest wachten op de volgers. Werken in groepjes van 3 is beter;
- deskundigheid van begeleiders is noodzakelijk;
- geschreven planagenda werkt beter dan digitale.

4.4 Deelvraag 3: hebben de motiveringssessies bijgedragen tot het verbeteren van de resultaten?

Er is gebleken dat globaal de sessies een positieve invloed hebben gehad op de motivatie en betrokkenheid. Het was vervolgens de intentie om de procentuele evolutie in de resultaten te vergelijken met de procentuele evolutie in ieder van de clusters. Op die manier zou moeten duidelijk worden voor welke clusters de procentuele stijging de grootste impact heeft op de resultaten.

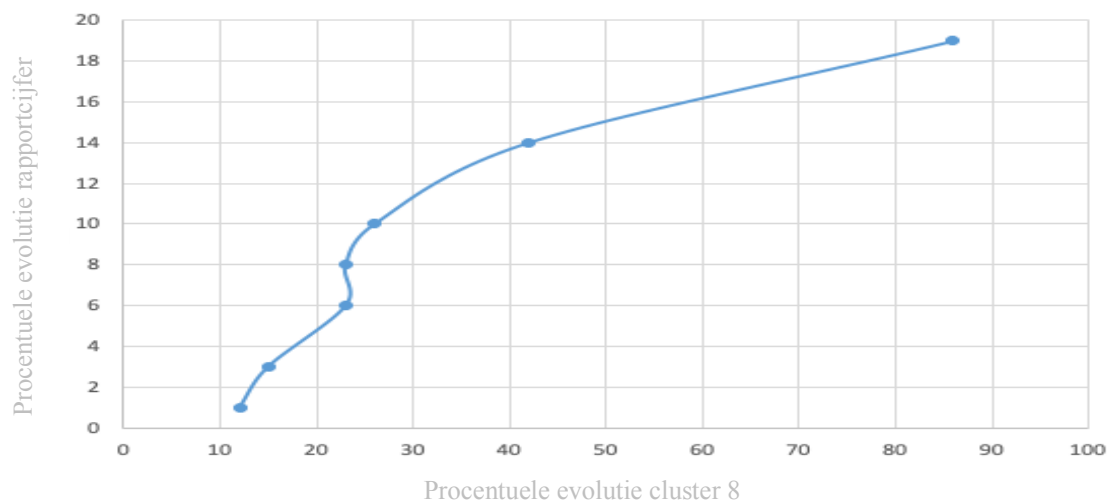
Tegelijk zou dan blijken voor welke clusters de evolutie weinig/geen (of zelfs een negatieve) impact heeft op de resultaten.

Hierna volgt een hypothetisch voorbeeld voor clusters 2 (attitude tegenover leraren) en cluster 8 (cognitieve betrokkenheid).

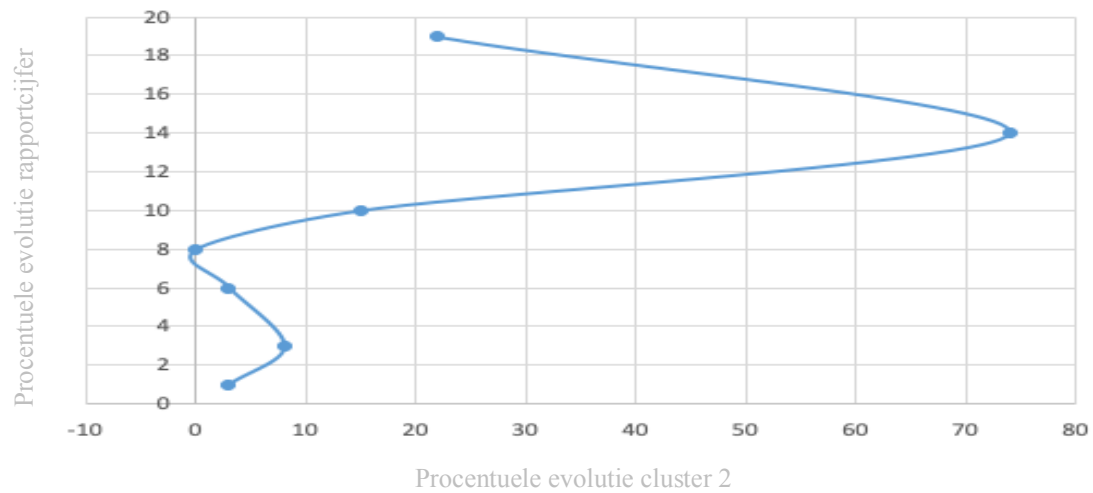
De procentuele stijging in de 2 clusters van ieder van de leerlingen (en voor het gemiddelde van de leerlingen) zijn de reële cijfers. De procentuele stijging in de resultaten zijn fictieve cijfers.

	A	B	C	D	E	F
1			Cluster 8	Cluster 2	Punten	
2	Wes		12	3	1	
3	Jon		15	8	3	
4	Ard		23	3	6	
5	Kamil		23	0	8	
6	Gemiddeld		26	15	10	
7	Dylan		42	74	14	
8	Cas		86	22	19	
9						

Figuur 14: reële resultaten van cluster 2 en 8. Fictieve cijfers van de procentuele stijging in de resultaten.



Figuur 15: Relatie tussen de procentuele evolutie van cluster 8 en de procentuele evolutie rapportcijfer



Figuur 16: Relatie tussen de procentuele evolutie van cluster 2 en de procentuele evolutie rapportcijfer

In dit fictieve voorbeeld heeft cluster 8 een duidelijke, bijna lineaire impact op de resultaten: hoe groter de stijging op cluster 8, hoe groter de stijging in de resultaten. Cluster 2 geeft een totaal ander en difuus beeld: een sterkere stijging op de cluster leidt zeker niet altijd tot een sterke stijging in de resultaten.

5 Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

5.1 Conclusies

5.1.1 Conclusies hoofdvraag: Kunnen we door het inzetten van het AME-model de prestatiemotivatie en de betrokkenheid bij hoogbegaafde onderpresterende leerlingen verhogen?

Het was de intentie om die vraag ook te laten beantwoorden op de klassenraden met Pasen. Op die manier zouden we meteen een toetsing hebben van de resultaten uit de survey. Door de coronacrisis zijn er geen klassenraden geweest en moeten we ons enkel baseren op de survey (op het einde van het schooljaar kan er nog een bevraging van de klassenraad gebeuren).

- Algemene conclusie

De survey geeft een stijging (hoe gering die bijvoorbeeld bij academische zelfperceptie ook is) op alle clusters. Dit geeft aan dat de sessies inderdaad de prestatiemotivatie en de betrokkenheid verhogen. Aangezien de deelnemers de sessies globaal ook als positief beoordelen, is dat resultaat niet verwonderlijk. In die optiek is het ook niet te verwonderen dat de 2 leerlingen die met de minste interesse en de 2 leerlingen bij wie we als begeleider ook het minst konden doordringen, precies de leerlingen zijn die op 4 clusters (lichtjes) dalen (Jon en Wes).

Het blijft voor een stuk een open vraag of de positieve evolutie enkel toe te schrijven is aan de sessies, dan wel mede vooral aan het feit dat de betrokken leerlingen eindelijk positieve aandacht kregen. De positieve aandacht werd geregeld zowel door de leerlingen als door de ouders expliciet vermeld.

- Cluster 1: Academische zelfperceptie (self-efficacy)

Deze cluster maakt slecht een minimale evolutie door. 3 leerlingen dalen licht. We zien wel dat alle leerlingen vrij hoog scoren. Dit druist in tegen de School attitude Assessment Survey (McCoach, 2000) die stelt dat onderpresterende leerlingen een laag zelfbeeld hebben. Als dit zo is, kunnen we ons de vraag stellen of aanhoudende minder goede resultaten op langere termijn niet tot een laag zelfbeeld zullen leiden. We mogen ook niet uit het oog verliezen dat het hier gaat om een zeer beperkte groep van leerlingen die slechts een korte periode zijn opgevolgd en waar we door de omstandigheden geen evolutie in de resultaten hebben kunnen meten. Verdere opvolging zou hier duidelijkheid over kunnen bieden.

- Cluster 2 en 3: Attitude naar leraren en naar school ('Environmental perception' Siegle, 2013)

Op beide clusters zien we zowel voor het gemiddelde als voor alle leerlingen afzonderlijk een stijging, met uitzondering van Wes die daalt voor attitude naar school.

- **Cluster 4: Doelwaardering (Meaningfulness/interest)**

Haalt een hoog niveau naast nog een extra stijging. Hoewel er bij 2 leerlingen een lichte daling is, blijft ook voor hen de score hoog.

- **Cluster 5: Zelfregulatie**

Is de zwakst scorende cluster, maar behalve voor Dylan vertoont die wel een vrij grote stijging.

Als we die **5 clusters** relateren aan het model van Siegle (2013) dan is het enigszins verwonderlijk dat de resultaten van de leerlingen vandaag relatief slecht zijn aangezien ze al in de Pre survey vrij goed scoren voor 4 van de 5 clusters. Dat zou dan tot de hypothese kunnen leiden dat de resultaten vooral negatief beïnvloed worden door een gebrek aan zelfregulatie. Het betreft namelijk precies die vaardigheden die ze door hun hoogbegaafdheid vroeger niet nodig hebben gehad en die ze nu sterk missen.

Vraag kan ook gesteld worden of we als school (leraren) niet te hoge verwachtingen hebben over de executieve vaardigheden van de jongeren (zeker als het hoogbegaafden betreft).

Vraag is of hun brein voldoende ontwikkeld is om die opdrachten zonder intense begeleiding tot een goed einde te brengen.

- **Cluster 6, 7 en 8: Betrokkenheid**

De 3 clusters scoren gemiddeld lager dan de 5 SAAS-clusters, met vooral een lage score voor cognitieve betrokkenheid. Op alle 3 de clusters is er voor alle leerlingen een stijging, met uitzondering van Jon en Wes (die 2 dalen een klein beetje op gedragmatige betrokkenheid). Vooral bij cognitieve betrokkenheid is er in het algemeen een grote stijging, maar wel vanuit een laag startniveau. De scores voor cognitieve betrokkenheid zijn te verklaren vanuit de inhoud van de cluster met name “het inzetten in leren met een voorkeur voor uitdaging, maar ook als strategisch en zelfregulerend (zie blz. 11)”. Zelfregulatie is voor deze leerlingen een probleem (zie hoger): ze zijn niet gewend om geconfronteerd te worden met opdrachten die ze niet onmiddellijk aan kunnen. In die omstandigheid vertonen ze vooral faalangst (Van Gerven, 2011). In de sessies werd precies gewerkt rond leerstrategieën en het omgaan met uitdagingen. Het zijn ook deze sessies die de leerlingen graag meer naar voren in het programma willen.

5.1.2 Conclusies deelvraag 1: Hoe ervaren leerlingen de motiveringssessies uit het AME-model?

Zowel uit de eindbeschouwing als uit de individuele gesprekken kunnen we besluiten dat de leerlingen positieve ervaringen hebben opgedaan. Vooral de sessies die gaan over leerstrategieën kunnen ze erg waarderen. We hebben het gevoel dat het stellen van doelen en het concreet maken van doelen moeilijk is, zeker voor de 3 jongste leerlingen, waarvan 2 jongens versneld zijn. De jongens geven aan dat werken in groepjes van 3 beter is. Ze geven aan dat ze hierdoor meer individuele aandacht krijgen en de afleiding minder groot is. Zeker voor Dylan, die het met concentratie heel moeilijk heeft, is dit een echte meerwaarde. Dit maakt de taakbelasting wel groter. Ook hier zijn de resultaten beïnvloed door de omstandigheden. We konden zelf ervaren dat het op afstand werken voor- en nadelen heeft (zie verder ook sub 4.2).

5.1.3 Conclusies deelvraag 2: Op welke punten kunnen de sessies verbeterd worden?

Als er één verbeterpunt moet worden gekozen dan is het wel dat de leerstrategieën (zelfregulatie) nog meer concrete aandacht moeten krijgen en vroeger in het programma behandeld moeten worden (zie verder sub 4.3)

5.1.4 Conclusies deelvraag 3: Leidt een eventuele verhoogde motivatie tot betere studieresultaten?

De opzet was geweest om een vergelijking te maken tussen de studieresultaten en de resultaten uit de enquête. Deze vergelijking is door de huidige omstandigheden niet kunnen gebeuren.

5.2 Het onderzoek en de praktijk op school

5.2.1 Impact op school

In dit onderzoek was de specifieke probleemstelling dat er op onze school geen aandacht is voor hoogbegaafde leerlingen terwijl in ons zorgbeleid gesuggereerd wordt dat we goed onderwijs bieden aan alle leerlingen. Tegelijk stellen we jaarlijks vast dat meerdere hoogbegaafde leerlingen niet slagen en soms ongekwalificeerd uitstromen. Als bovenbouw secundaire school bevinden we ons volgens Peterson & Colangelo (1996) in een kritische periode op het vlak van het ontstaan van onderpresteren.

Dit onderzoek heeft ertoe geleid dat intussen binnen onze school (en zelfs binnen de scholengemeenschap) hoogbegaafdheid een onderwerp is geworden dat nu zeker op de agenda staat. Er werd een werkgroep opgestart waaraan op vrijwillige basis en na de schooluren 15 collega's deelnemen. Sommigen volgen ook nog extra sessies over het onderwerp. Als corona het nog mogelijk maakt, zal Tania Gevaert op onze personeelsvergadering van mei het onderwerp nog verder toelichten voor het voltallige personeel.

Daarnaast heeft het onderzoek (met inbegrip van de bijhorende literatuurstudie) de sessies op school over hoogbegaafdheid zeker naar een hoger niveau gebracht, met name vooral de kennis over de specifieke problematiek van onderpresteerders. Het is nog duidelijker geworden dat onderpresterende hoogbegaafden niet afgeschilderd kunnen worden als gewoon "te lui". Dergelijke jongeren hebben in de loop van de jaren een zorgnood ontwikkeld die ernstig moet worden aangepakt. Dat is niet enkel gebleken uit de vakliteratuur maar ook uit het werken met 6 concrete jongeren. Dat heeft ook geleerd dat "de" onderpresterende hoogbegaafde leerling niet bestaat, maar dat bijna elke hoogbegaafde specifieke noden heeft.

5.2.2 Beperkingen onderzoek en voorstel onderzoeksverbetering

Het gaat in dit geval om een kleinschalig onderzoek wat maakt dat de resultaten moeilijk te veralgemenen zijn naar een grote groep. Er wordt gewerkt met 6 jongeren van een populatie van

915 leerlingen die allemaal in een studierichting van de 3^{de} graad ASO zitten. Bovendien hebben we door omstandigheden niet alles kunnen uitvoeren zoals gepland (feedback van klassenraden; evaluatie impact op schoolresultaten). Dat maakt dat de conclusies met de nodige omzichtigheid benaderd moeten worden, maar we maken ons toch sterk dat zeker de aandacht voor langetermijndoelen, zelfregulatie en leerstrategieën een essentieel aandachtspunt dienen te zijn.

Als we vandaag het onderzoek opnieuw zouden opzetten, dan moeten we volgende punten zeker in acht nemen:

- actiever zoeken naar een meer heterogene groep van leerlingen;
- sessies in nog kleinere groepjes organiseren (max. 3);
- programma starten in januari en laten doorlopen tot begin juni (periode van 6 maanden);
- enkele sessies (4,5, en 6) die gepland zijn op 50' uitbreiden tot 2 keer 50';
- theoretische toelichting (bv. over growth-fixed mindset) wel behouden, maar van bij de start meer inzetten op concrete activiteiten, vooral op het vlak van leerstrategieën;
- actiever betrekken van de klassenleraren als spilfiguur tussen leerlingen en vakleraren;
- startniveau van de leerlingen grondiger in kaart brengen, met name vooral op het vlak van leerstrategieën en metacognitieve vaardigheden;
- verdere professionalisering van de begeleiders van de sessies (via bv. een specifieke training door expert hoogbegaafdheid).

Wat we zeker moeten behouden is de open en grondige communicatie met leerlingen zelf en hun ouders:

- individuele gesprekken om een goed zicht te krijgen op het profiel van elke leerling;
- inleidende toelichtingssessie voor leerlingen;
- te ondernemen stappen steeds te zetten in overleg met leerlingen en ouders;
- geregelde feedback (met instemming van leerlingen) naar ouders.

5.3 Acties en aanbevelingen op basis van het onderzoek

Intussen hebben we op basis van het onderzoek al een aantal vernieuwingen op school doorgevoerd, andere zijn nog in uitwerking of zullen als aanbeveling worden voorgelegd:

- ten einde als bovenbouwschool een beter zicht te krijgen op potentiële hoogbegaafden, zullen we op ons inschrijvingsformulier (specifiek voor de instromers in het 3^{de} jaar secundair) expliciet peilen naar elementen die wijzen op hoogbegaafdheid, zoals: speciale programma's in de 1^{ste} graad, participatie kangoeroeklassen in basisonderwijs, één of meer jaren versneld,... (zie bijlage 13: ontwerp inschrijvingsformulier);
- een eerste versie van beleid voor hoogbegaafdheid werd opgesteld en is momenteel in bespreking met de werkgroep. Het beleid wordt duidelijk gekaderd in het algemeen zorgbeleid (zie bijlage 14);
- er zal vanaf volgend schooljaar gewerkt worden met een 3-sporenbeleid:
 - o meer inzetten op differentiatie in de klas; momenteel wordt er vooral geremedieerd naar zwakkeren toe, maar nauwelijks gedifferentieerd naar sterke leerlingen;
 - o uitdaging/verdieping buiten de klas en dat zowel via samenwerking met Universiteit Hasselt (besprekingen zijn lopende) als via specifieke projecten. Momenteel loopt er in dat verband een project i.s.m. bureau Talent;

- curatief programma voor onderpresteerders (zie aanbevelingen voor verbeterde aanpak).
- de traditionele huiswerkbegeleiding zal aangevuld worden met begeleide studie waarbij wordt ingezet op leerstrategieën. Dat zal zeker worden aangemoedigd voor onderpresteerders, maar zal ook breder worden opengetrokken;
- voorstel om een “hoogbegaafdheidscoach” aan te stellen (bij voorkeur binnen de cel leerlingenbegeleiding) die zich verder zal bekwamen in het onderwerp en verdere acties kan coördineren;
- aanpak en beleid in eerste instantie nog ruimer bekend maken op school (o.m. een toelichting op de algemene personeelsvergadering), maar nadien ook extern uitdragen via o.a. website, informatieavonden, ouderraad, schoolraad,...;
- vervolgonderzoek om specifiek de impact van het AME-model op resultaten te meten (en rekening houdend met de overige aanbevelingen voor bijsturing).

Dankwoord

Een speciaal woordje van dank wil ik richten naar Ophélie Desmet die het door haar ontworpen AME-model aangereikt heeft, aan mevrouw Tania Gevaert die de werkgroep op onze school mee ondersteunt en zeker aan mijn collega Lieve Olaerts, voor de ondersteuning bij de sessies en de verdere opvolging van de leerlingen.

Ook een woord van dank aan Carlos Kleijn voor het begeleiden van dit onderzoek en aan Annemieke Weterings voor haar enthousiasmerende colleges en natuurlijk aan alle ouders en leerlingen die dit project mogelijk hebben gemaakt.

Literatuurlijst

Alexander, P., Graham, S., & Harris, K.R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129–154. Geraadpleegd op 29 februari 2020, van <https://link-springer-com.lib.fontys.nl/content/pdf/10.1023/A:1022185502996.pdf>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. Geraadpleegd op 26 februari 2020, van file:///Users/lindapackle/Downloads/Self-efficacy_Toward_a_unifyi.pdf

Bernshausen, D., & Cunningham, C. (2001). *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX. Geraadpleegd op 2 maart 2020, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451191.pdf>

Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79

Blackwell, S., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78 (1), 246 – 263. Geraadpleegd op 28 februari 2020, van <https://srcd-onlinelibrary-wiley-com.lib.fontys.nl/doi/pdfdirect/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

Borland, J. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conceptions of Giftedness. In Sternberg (Ed.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 1-17). New York: Cambridge University Press.

Borland, J. (2009). Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude: Spinal Tap Psychometrics in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly* 53(4) 236-238. Geraadpleegd op 1 januari 2020, van <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0016986209346825>

Borland, J. (2012). You can't teach an old dogmatist new tricks. Dogmatism and Gifted Education. In D. Ambrose, R. Sternberg, & B. Sriraman, *Confronting Dogmatism in Gifted Education* (pp. 11-24). New York: Routledge. Geraadpleegd op 25 februari 2020, van <https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=ObSymtbs2GMC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Dogmatism+and+Gifted+Education.+In+D.+Ambrose&ots=TrZO8M69BE&sig=xD50mACJ9wvof312RMbklW->

[1YE#v=onepage&q=Dogmatism%20and%20Gifted%20Education.%20In%20D.%20Ambrose&f=false](#)

Brown, S., Renzulli, J., Chen, C., Gubbins, J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. (2005). Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 49, 68-79. Geraadpleegd op 4 januari 2020, van <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698620504900107>

Cauffman, L., & van Dijk, J. (2016). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.

Chafouleas, S., Riley-Tillman, C., & Sugai, G. (2007). *School-based behavioral assessment: Informing intervention and instruction*. New York: Guilford Press. Geraadpleegd op 20 januari 2020, van <https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=ybj6GxiI1fYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=School-based+behavioral+assessment:+Informing+intervention+and+instruction&ots=99x5Cz8tCI&sig=VsflHa49T7P4D4voFJu2TqAsWK0#v=onepage&q=School-based%20behavioral%20assessment%3A%20Informing%20intervention%20and%20instruction&f=false>

Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37, 155-160. doi:10.1177/0016986-29303700404.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Selfprocesses in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press. Geraadpleegd op 3 april 2020, van <https://psycnet.apa.org/record/1991-97029-002>

Cooper-Kahn, C., & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school: een praktische gids voor leerkrachten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.

Dai, D., & Chen, F. (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.

Dawson, P., & Guare, R. (2019). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: een praktijkgids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Denys, A., Timbremont, B., Van de Veire, H., & Pameijer, N. (2018). *Handelingsgericht werken: Samen werken aan schoolsucces*. Leuven: Acco.

De Shazer, S. & Dolan, Y. (2007). *More than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy*. New York: Hawordt Press.

Desmet, O., Pereira, N., & Peterson, S. (2019). Telling a Tale: How Underachievement Develops in Gifted Girls. *Gifted Child Quarterly* 1-15. Geraadpleegd op 3 januari 2020 (ontwerpversie), van [file:///Users/lindapackle/Downloads/GCQ888633_REV1%20\(1\)%20\(1\)%20\(2\).pdf](file:///Users/lindapackle/Downloads/GCQ888633_REV1%20(1)%20(1)%20(2).pdf)

Diaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, 42, 105-122. Geraadpleegd op 25 februari 2020, van https://www.researchgate.net/publication/249826205_Perceived_Factors_Influencing_the_Academic_Underachievement_of_Talented_Students_of_Puerto_Rican_Descent

Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociologic approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225. Geraadpleegd op 25 februari 2020, van <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167295213003>

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. Geraadpleegd op 29 maart 2020, van <https://pdfs.semanticscholar.org/221e/ec4c94a3484f6a025d2477b65f00c481c541.pdf>

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421-454.

Fredrickx, J., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2003). School Engagement. *Paper presented at the Indicators of Positive Development Conference*. University of Michigan Child Trends. Geraadpleegd op 3 maart 2020, van https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfFBFP.pdf

Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child and Youth Care Forum*, 40, 135–149.

Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamination of the Definitions. *Phi Delta Kappan*, 14 (3), 81-88. Geraadpleegd op 5 januari 2020, van <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698628502900302>

Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: a best practices model. *Education Research Institute*. Geraadpleegd op 5 januari 2020, van <https://link-springer-com.lib.fontys.nl/content/pdf/10.1007/s12564-015-9366-9.pdf>

Hoogbegaafdheid in Vlaanderen. (z.d.). *Wat is hoogbegaafdheid?* Geraadpleegd op 4 januari 2020, van <https://hoogbegaafdheid.vlaanderen/watishoogbegaafdheid/>

Kanfer, F. (1977). The many faces of self-control, or behavior modification changes its focus. In R.B. Stuart (Ed.), *Behavioral self-management. Strategies, techniques and outcomes* (pp. 1-48). New York: Brunner/Mazel.

Kieboom, T. & Venderickx. (2018). *Meer dan intelligent: de veel gezichten van hoogbegaafdheid*. Tielt: Lannoo.

Kienhuis, J. (2008). De stem van leerlingen. In: J. van Swet, H. van Huijgevoort, F. Cornelissen, J. Kienhuis, K. Smeets, & K. Vloet, *Bouwen aan een opleiding als platform: interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling* (97-126). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270. Geraadpleegd op 29 maart 2020, van file:///Users/lindapackle/Downloads/Effects_of_High_School_Restructuring_and_Size_on_E.pdf

McCoach, B. (2000, April). A Cross-Validation Study of the School Attitude Assessment Survey (SAAS). *A poster session presented at the American Educational Research Association's Annual Conference*. Conferentie georganiseerd door University of Connecticut, Connecticut.

Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 54(4), 687. Geraadpleegd op 28 februari 2020, van <https://search-proquest->

com.lib.fontys.nl/docview/614310970/fulltextPDF/9A0143AFE9244F5BPQ/1?accountid=165118

Mönks, F., & Span, P. (1984). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.

Neihart, M. (2008). *Peak performance for smart kids*. Waco: Prufrock Press.

Pauneskul, D., Walton, G., Romero, C., Smith, E., Yeager, D., & Dweck, C. (2015). Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. *Psychological Science* 26(6), 784–793. Geraadpleegd op 5 januari 2020, van <https://journals-sagepub-com.lib.fontys.nl/doi/pdf/10.1177/0956797615571017>

Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling & Development*, 74, 399-406. Geraadpleegd op 25 februari 2020, van <https://web-a-ebshost-com.lib.fontys.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=8d248ebd-e324-4b46-b6ea-b5c001ee6baa%40sessionmgr4006>

Pierson, E., Kilmer, L., Rothlisberg, B., & McIntosh, E. (2012). Use of Brief Intelligence Tests in the Identification of Giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30(1) 10–24. Geraadpleegd op 4 januari 2020, van <https://journals-sagepub-com.lib.fontys.nl/doi/pdf/10.1177/0734282911428193>

Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* 82(1), 33-40. Geraadpleegd op 28 februari 2020, van <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>

Rachal, C.K., Daigle, S., & Rachel, W.S. (2007). Learning Problems Reported by College Students: Are They Using Learning Strategies? *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 191-199. Geraadpleegd op 28 februari 2020, van <https://web-a-ebshost-com.lib.fontys.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=39021268-2ee9-453f-b202-306ffe677879%40sessionmgr4008>

Reis, S., & McCoach, D. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We go? *Gifted Child Quarterly* 44(3), 152-170. Geraadpleegd op 27 december 2019, van <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698620004400302>

Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Hi Delta Kappan*, 60, 180-184. Geraadpleegd op 9 januari 2020, van <https://journals-sagepub-com.lib.fontys.nl/doi/pdf/10.1177/003172171109200821>

Richotte, J., Mattheuws, M., & Fowers, C. (2014). The Validity of the Achievement Orientation Model for Gifted Middle School Students: An Exploratory Study. *Gifted Child Quarterly* 58(3), 183-198. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van <https://journals-sagepub-com.lib.fontys.nl/doi/pdf/10.1177/0016986214534890>

Robinson, N., & Robinson, H. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student. In D. Feldman, *New directions for child development: Developmental approaches tot giftedness aid creativity* (pp. 79 -94).

Robinson, N. (2008). The social world of gifted children and youth. In Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children* (pp. 33-51). New York: Springer Science+business Media.

Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., & Burton, M. G. (2012). A complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49, 678-694. Geraadpleegd op 26 februari 2020, van https://www.researchgate.net/profile/Lisa_Rubenstein/publication/264609893_A_Complex_quest_The_development_and_research_of_underachievement_interventions_for_gifted_students/links/5c39fe1ba6fdccd6b5a75098/A-Complex-quest-The-development-and-research-of-underachievement-interventions-for-gifted-students.pdf

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. Geraadpleegd op 8 januari 2020, van <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0361476X99910202?token=AE4F6D5797555C70C81EF5B17030F26E4DB0CD84C05E7D33DB2CAFD25C6F29600E54C1180163968B79C27F56B34953D5>

Stanton, J.D., Neider, X.N., Gallegos, I.J. & Clark, N.C. (2015). Differences in metacognitive regulation in introductory biology students: when prompts are not enough. *CBE, Life Sciences Education*, 14 (1), 1-12. Geraadpleegd op 2 februari 2020, van <https://www.lifescied.org/doi/pdf/10.1187/cbe.14-08-0135>

Siegle, D. (2013). *The underachieving Gifted Child: Recognizing, Understanding, & Reversing Underachievement*. Texas: Prufrock Press Inc.

Sternberg, R. (2010). Retracted: WISC: A new model for school psychology. *School Psychology International* 31(6) 599–616. Geraadpleegd op 4 januari 2020, van <https://journals-sagepub-com.lib.fontys.nl/doi/pdf/10.1177/0143034310386534>

Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2018). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussem: Uitgeverij Coutinho.

Van Gerven, E. (2001). *Zicht op hoogbegaafdheid: handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.

Van Gerven, E. (2011). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Van Gerven, E. (2018). *Paradigmastrijd: denken over begaafdheid* [Linkedin]. Geraadpleegd op 2 januari 2020, van <https://www.linkedin.com/pulse/paradigmastrijd-denken-over-begaafdheid-drs-eleonoor-van-gerven>

Verschueren, K. & Lavrijsen, J. (2019, maart). Modellen van hoogbegaafdheid en (inter)nationaal onderzoek. *Hoogbegaafdheid: Risico- of beschermingsfactor?* Congres georganiseerd door Uleuven, Leuven. Geraadpleegd op 12 februari 2020, van file:///Users/lindapackle/Downloads/pentalfa_hoogbegaafdheid_21_maart_2019_handouts.pdf

Warford, M.K. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teacher and Teacher Education*, 27, 252-258. Geraadpleegd op 25 februari 2020, van <https://www.sciencedirect.com/journal/teaching-and-teacher-education/vol/27/issue/2>

Weinstein, C.E., Husman, J., & Dierking, D.R. (2000). Self-Regulation Interventions with a focus on Learning Strategies. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Reds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 727–781).

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. Geraadpleegd op 26 februari 2020, van file:///Users/lindapackle/Downloads/Investigating_Self-Regulation_and_Motivation_Histo.pdf

Bijlage 1: Interviewprotocol + demografische gegevens ouders (vertaling van Engelstalige versie aangereikt door Ophélie Desmet)

Hoe ontwikkelt zich onderpresteren bij getalenteerden volgens getalenteerde onderpresteerders en hun ouders
Interview voor ouders

Hallo, mijn naam is Linda Packlé en ik ben pedagogisch directeur leerlingen van het Sint-Augustinusinstituut van Bree. Bedankt dat u wil deelnemen aan dit interview. Het doel van het interview is het begrijpen van uw kinds ervaringen met schools onderpresteren. Beantwoord de vragen op basis van de ervaringen die u en uw kind hebben vanuit uw perspectief. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Ik zal dit interview opnemen en uw antwoorden analyseren eventals de antwoorden van andere bevragingen. Uw privacy zal ten alle tijden gerespecteerd worden. Indien u een vraag niet verstaat, voel u dan vrij om uitleg te vragen. Indien u tijdens het interview een vraag heeft, mag u deze op elk moment stellen. Indien u niet wil dat bepaalde dingen worden opgenomen, mag u mij altijd vragen om de recorder uit te zetten.

Heeft u nog vragen voor we starten met het interview? Zo niet, dan gaan we van start.

Naam van de ouders:

Naam van het kind:

Datum:

Tijd:

Locatie:

Vragen:

1. Waarom denkt u dat uw kind zou willen deelnemen aan het onderzoek?
 - a. Wat betekent de term “onderpresteren” voor u? Hoezeer is onderpresteren op uw kind van toepassing?
 - i. Op welke vlakken onderpresteert hij/zij?
 - ii. Op welke vlakken onderpresteert hij/zij niet? (binnen of buiten de school)
 - b. Vind u uw kind:
 - i. slim? Wat betekent dit woord voor u?
 - ii. getalenteerd? Wat betekent dit woord voor u?
 - iii. creatief? Wat betekent dit woord voor u?
 - iv. Getalenteerd? Wat betekent dit woord voor u?
2. Enkele vragen over uw thuissituatie.
 - a. Welke dingen vinden de mensen in uw familie erg belangrijk?
 - b. Hoe gaan jullie thuis met elkaar om? Hoe is de relatie met u en uw kinderen?
 - c. Als ik een tijdje bij u thuis zou zijn, welke sfeer zou ik dan waarnemen?
 (Bij aarzeling kan je de volgende dingen langzaam aanhalen: kalm, gevoelig, rustig, stil, luid, ruziënd, plagend, goed gehumeurd, actief, veel mensen, TV, videogames, telefoons, eten, muziek spelen, conversaties, zorgen makend, comfortabel, oncomfortabel.
3. Hoe zou u de kinderperiode van uw kind beschrijven?

- a. Zijn er speciale herinneringen of ervaringen?
 - b. Wat was kenmerkend aan zijn/haar gedrag?
 - c. Wat was kenmerkend aan zijn/haar intelligentie?
 - d. Wat was kenmerkend aan zijn/haar socio-emotionele toestand?
 - e. Wat was kenmerkend aan zijn/haar persoonlijkheid?
 - f. Hoe deed u kind het in de kleuterklas?
4. Hoe zou u uw kind tijdens de lagere schooltijd kunnen beschrijven?
 - a. Zijn er speciale herinneringen of ervaringen?
 - b. Wat was kenmerkend aan zijn/haar gedrag?
 - c. Wat was kenmerkend aan zijn/haar intelligentie?
 - d. Wat was kenmerkend aan zijn/haar socio-emotionele toestand?
 - e. Wat was kenmerkend aan zijn/haar persoonlijkheid?
 - f. Hoe waren de prestatie in de lagere school?
 - g. Hoe was de prestatiemotivatie?
 - h. Wat waren de ervaringen van uw kind?
5. Hoe zou u uw kind tijdens de middenschool kunnen beschrijven?
 - a. Zijn er speciale herinneringen of ervaringen?
 - b. Wat was kenmerkend aan zijn/haar gedrag?
 - c. Wat was kenmerkend aan zijn/haar intelligentie?
 - d. Wat was kenmerkend aan zijn/haar socio-emotionele toestand?
 - e. Wat was kenmerkend aan zijn/haar persoonlijkheid?
 - f. Hoe waren de prestatie in de middenschool?
 - g. Hoe was de prestatiemotivatie?
 - h. Wat waren de ervaringen van uw kind?
6. Hoe zou u uw kind nu tijdens de bovenbouw beschrijven?
 - a. Zijn er speciale herinneringen of ervaringen?
 - b. Wat was kenmerkend aan zijn/haar gedrag?
 - c. Wat was kenmerkend aan zijn/haar intelligentie?
 - d. Wat was kenmerkend aan zijn/haar socio-emotionele toestand?
 - e. Wat was kenmerkend aan zijn/haar persoonlijkheid?
 - f. Hoe waren de prestatie in de middenschool?
 - g. Hoe was de prestatiemotivatie?
 - h. Wat waren de ervaringen van uw kind?
7. Hoe verliep:
 - a. de overgang van de kleuterschool naar de lagere school?
 - b. de overgang van de lagere school naar de middenschool?
 - c. de overgang van de middenschool naar de bovenbouw?
8. Waarom denkt u dat uw kind onderpresteert in de klas? Waarom denkt u dat?
9. Sommige mensen denken dat onderpresteren veroorzaakt wordt door de omgeving, de school, de familie, de emoties. Wat denkt u hiervan?
10. Denkt u dat uw kind:
 - a. dit jaar beter gaat presteren?

- b. Volgend jaar beter gaat presteren?
- c. Vertel eens meer over uw visie van de komende jaren.
- d. Wat zou ervoor kunnen zorgen dat uw kind beter presteert op school?

**Bevraging demografie
(versie van de ouders)**

Kan u mij helpen bij het in kaart brengen van het profiel van uw zoon/dochter? Alvast bedankt om een paar minuten tijd te maken om het onderzoek te vervolledigen.

Voornaam	
Naam	
Voor en achternaam van kind	
Geslacht	
Etnische afkomst	
Bent u in België geboren?	Ja / nee Zo niet, woont u al lang in België?
Worden er buiten het Nederlands nog andere talen gesproken in het gezin?	Ja – nee Zo ja, welk?
Wat is uw opleidingsniveau	- Middelbaar secundair onderwijs - Bachelor - Master - Andere
Wat is het opleidingsniveau van uw partner?	- Middelbaar secundair onderwijs - Bachelor - Master - Andere
Wat is uw beroep?	
Wat is het beroep van uw partner?	
Het hoeveelste kind in het gezin is uw zoon/dochter?	 van de
Denkt u dat uw kind een onderpresteerder is op school?	- Ja - Nee - Ik weet het niet

Bijlage 2: Interviewprotocol leerling (vertaling van Engelstalige versie aangereikt door Ophélie Desmet)

Hoe ontwikkelt zich onderpresteren bij getalenteerden volgens getalenteerde onderpresteerders en hun ouders
Interview voor leerling

Hallo, mijn naam is en ik ben van te

Bedankt dat u wil deelnemen aan dit interview.

Het doel van het interview is het begrijpen van het schools onderpresteren. Beantwoord de vragen op basis van de ervaringen die jij hebt. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Ik zal dit interview opnemen en je antwoorden analyseren evenals de antwoorden van andere bevragingen. Je privacy zal ten alle tijden gerespecteerd worden. Indien je een vraag niet verstaat, voel je dan vrij om uitleg te vragen. Indien je tijdens het interview een vraag hebt, mag je deze op elk moment stellen. Indien je niet wil dat bepaalde dingen worden opgenomen, mag je mij altijd vragen om de recorder uit te zetten.

Heb je nog vragen voor we starten met het interview? Zo niet, dan gaan we van start.

Naam van de leerling:

Jaar:

Richting:

Onderwijsvorm:

Datum:

Tijd:

Locatie: SAB

Vragen interview 1:

11. Waarom wil je deelnemen aan het onderzoek?

- a. Wat betekent de term “onderpresteren” voor jou? Hoezeer is onderpresteren op jou van toepassing?
 - i. Op welke vlakken onderpresteer jij?
 - ii. Op welke vlakken onderpresteer jij niet? (binnen of buiten de school)
- b. Vindt jij jezelf:
 - i. Slim? Wat betekent dit woord voor jou?
 - ii. Getalenteerd? Wat betekent dit woord voor jou?
 - iii. Creatief? Wat betekent dit woord voor jou?
 - iv. Getalenteerd? Wat betekent dit woord voor jou?
- c. Heb je ooit deelgenomen aan een speciaal programma voor begaafde leerlingen? Zo ja:
 - i. Welke ervaringen had je?
 - ii. Wat betekende het voor jou om getalenteerd genoemd te worden? (misschien werd er een andere term gebruikt)

12. Waarin ben je geïnteresseerd?

13. Waarin ben je nu al heel goed?

14. Waarin ben je helemaal niet goed?

- a. Welke dingen op school zijn voor jou moeilijk? Maakt dit je leven op school moeilijk?

15. Wat wil je met je leven gaan doen? Of anders gezegd: “Hoe zou je willen dat je leven er over 10 jaar uit ziet?

16. Hoe zou je de voorbije jaren op school tot nu toe beschrijven?
Indien geen antwoord: Geef me 5 woorden om jouw jaren in het onderwijs te beschrijven.
- Vertel me eens over die jaren? Hoe ging het tot nu toe? Bij welk soort schoolactiviteiten, sociale activiteiten of taken was je betrokken gedurende een gemiddelde schoolweek?
 - Hoe voelde je je bij hoe het met je ging op school?
17. Ga je graag naar school? Vertel me over het al dan niet graag naar school gaan.
- Ben je altijd (nooit) graag naar school gegaan?
 - (indien niet) wat is er veranderd?
 - (indien wel) wat was plezierig
18. Hoe belangrijk is het voor jou om het goed te doen op school? Vertel me hier eens wat meer over?
- Geloof jezelf dat je het beter kan doen op school? Vertel me eens wat meer over de kijk die je op jezelf hebt.
 - Wat denk jij dat je tegenhoudt om het beter te doen op school?

Vragen interview 2:

- Wat waardeer je aan jezelf?
 - Wat denk je dat anderen aan je waarderen? Wat nog?
- Hou zouden de lkr over jou denken? (Bij aarzeling: welk woord zouden ze gebruiken?)
 - Hoe zouden je ouders je beschrijven?
 - Hoe zouden je vrienden je beschrijven?
 - Hoe zou je willen dat de lkr je beschrijven?
 - Hoe zou je willen dat je vrienden je beschrijven?
 - Hoe zou je willen dat je ouders je beschrijven?
- Wat zou je willen dat je:
 - Lkr over je weten?
 - Ouders over je weten?
 - Je vrienden over je weten?
 - Je broers of zussen over je weten?
 - Vertel me eens over je schoolleven en je ervaringen?
 - Wat weet je nog over de kleuterklas?
 - Wat zijn goede of slechte herinneringen?
 - Wat weet je nog over de lagere school?
 - Hoe zou je je ervaringen van de middenschool omschrijven?
- Wat is de slechtste (moeilijkste) ervaring die je in je leven hebt gehad?
- Wat is de beste ervaring die je in je leven hebt gehad?
- Waar ben je het meeste trots op?
- Welke ervaringen hebben je het meeste geleerd in je leven?
- Wat heeft je geholpen om door moeilijke tijden te komen?
- Wat verwacht je dat zal veranderen in je leven over de volgende 10 jaar?

10. Wat zijn dingen die je graag wil veranderen in je leven gedurende de volgende 10 jaar?
11. Wat zijn dingen die je niet wil veranderen in je leven gedurende de volgende 10 jaar?

Vragen interview 3:

1. Wat zijn de leukste dingen die je zijn overkomen in de school? Vertel me eens waarom je deze dingen leuk vond?
2. Wie vindt je de leukste mensen (Bv vrienden, lkr, trainers, familie,...) die je hebt ontmoet in je leven? Vertel me eens over hen?
3. Hoe zou je jezelf omschrijven? (bij aarzeling: geef me 5 woorden om jezelf te beschrijven?)
4. Terugkijkend op de jaren op school, hoe zijn je schoolprestaties veranderd? Bv: je motivatie om het goed te doen, je resultaten, de inzet die je toonde, ...)
 - a. Hoe verklaar je dat voor jezelf? Wat heb je gedaan om het in die weg te veranderen? Of: wat zou je kunnen gedaan hebben?
 - b. Wanneer is het veranderd?
 - c. Hoe heb je de overgang van de lagere school naar de middenschool ervaren?
 - d. Hoe heb je de overgang van de middenschool naar de bovenbouw ervaren?
5. Ik zou graag iets over je thuissituatie weten.
 - a. Wat zijn dingen die je familie erg belangrijk vinden?
 - b. Hoe gaan jullie met elkaar om?
 - i. Hoe is je relatie met je ouders?
 - ii. Hoe is de relatie met je broer/zus?
 - iii. Hoe is de relatie met naaste familie?
 - c. Als ik een tijdje bij u thuis zou zijn, welke sfeer zou ik dan waarnemen? (Bij aarzeling kan je de volgende dingen langzaam aanhalen: kalm, gevoelig, rustig, stil, luid, ruziënd, plagend, goed gehumeurd, actief, veel mensen, TV, videogames, telefoons, eten, muziek spelen, conversaties, zorgen makend, comfortabel, oncomfortabel.
6. Hoe voel je je dit jaar bij je lkr? In het verleden? Is er een lkr die er in de goede manier boven uit steekt? En in de slechte manier?
 - a. Hoe voel je je bij de schooldirecteur dit schooljaar? Zijn er directeurs geweest die er bovenuit staken? Of net niet?
 - b. En ander schoolpersoneel?
7. Wat denk je over je niet goed presteren in de klas? Hoe verklaar je dat?
 - a. Sommige mensen denken dat onderpresteren veroorzaakt wordt door lkr, school, familie, vrienden, emoties,... Wat denk jij hierover?
 - b. Denk je dat je beter gaat presteren dit schooljaar? Volgend jaar? Later? Vertel me eens wat meer over jouw visie op de toekomst?
 - c. Wat zou je helpen om het beter te doen in de klas?
 - d. In welke mate speelt de lkr een rol in hoe goed je het doet in de klas?
 - e. In welke mate spelen je ouders een rol in hoe goed je het doet in de klas?
 - f. In welke mate spelen je vrienden een rol in hoe goed je het doet in de klas?
8. Wat vond je ervan om vandaag geïnterviewd te worden?
9. Zijn er nog vragen waarvan je denkt dat ze belangrijk zijn voor dit onderwerp?

Bijlage 3: Horizontale analyse van de interviews

	Leerling
	Ouder
	Leerling + ouders

	Casper	Dylano	Johan	Ardjun	Karel	Wesley	Bevindingen
Vraag 1: Waarom wil je deelnemen aan het AME-project Waarom: Ik wil weten met welke reden de leerlingen deelnemen. Om te weten te komen wat de motivatie van de lln is.	Als ik <u>beter punten</u> heb, ga ik me <u>beter voelen</u>	Omdat ik nog <u>nooit aan iets</u> heb <u>deelgenomen</u> . Het is nieuw en wel een poging waard.	Omdat het <u>kan helpen</u> om <u>beter punten</u> te halen want die zijn nu niet goed.	Ik zou graag <u>beter willen presteren</u> .	<u>Om beter te gaan presteren</u> en misschien <u>meer gemotiveerd</u> te raken.	Om <u>beter punten</u> te gaan halen	5 van de 6 lln willen beter presteren. 1 lln ziet het als iets nieuws
Waarom deelnemen aan onderzoek? Waarom: Ik wil weten met welke reden de leerlingen deelnemen aan het project en dat vanuit de perceptie van de ouders. Op die manier wordt getracht de motivatie van de leerlingen in kaart te brengen.	Hij heeft zijn slechte <u>resultaten</u> <u>niet verwacht</u> en wil hier verandering in brengen.	Het <u>klikt heel goed met u</u> en gelooft in u.	Ik denk dat hij zich <u>verplicht</u> voelt. Ik denk niet dat hij die extra aandacht wil.	Hij heeft altijd alle hulp afgewezen, we <u>zijn verwonderd</u> dat hij wil deelnemen. Hij is gaan nadenken.	Hij heeft nu wel een <u>doel voor ogen</u> en wil er <u>iets mee doen</u> . Hij heeft zelf ervoor gekozen om het jaar over te doen in WW en daarom heeft hij hiervoor gekozen	Hij begint <u>schrik</u> te krijgen dat hij het straks niet gaat halen.	Ouders geven zeer uiteenlopende redenen die niet altijd overeenstemmen met de antwoorden van de lln.
	Ouders = lln	Ouders / lln	Ouders / lln	Ouders / lln	Ouders = lln	Ouders / lln	In 4 gevallen stemmen de antwoorden van de lln niet overeen met de antwoorden van de ouders

Vind je jezelf een OP? Waarom: omdat Self-efficacy een belangrijke factor is bij het onderpresteren van leerlingen wil ik weten hoe zij zelf tegen hun onderpresteren aankijken.	<u>Wel: school</u> Niet: Sport	<u>Wel: ik denk het wel.</u> Ik heb nog nooit echt mijn best gedaan en weet niet wat mijn maximum is.	Op school bij de <u>meeste vakken</u>. Ik heb geen motivatie, de lessen zijn saai. Niet: playstation, sporten, scouts	<u>Op school wel.</u> Op vlak van sport niet. Op schoo is dat begonnen in de middenschool.	Heb het <u>gevoel van wel</u> maar het maakt me niks uit. Wel bij vakken die me niet interesseren. Niet: sport	Ja, zeker voor fysica en Frans	Alle lln zijn zeker of hebben het gevoel dat ze OP op school vlak.
Is kind OP? Waarom: omdat de omgeving een belangrijke factor is bij het onderpresteren van leerlingen wil ik weten hoe ouders op dit vlak naar hun kind kijken.	Ja op <u>schools</u> vlak. In sport OP hij niet	Ja, hij vindt het heel <u>moeilijk om ergens energie</u> in te steken dat hem niet interesseert. Op de beurs spelen boeit hem en daar steekt hij veel energie in.	Heel erg. Op studies maar op op sport	Ja. Als ik aan Ardjun denk, denk ik dat het een vorm van luiheid is.	Ja. Hij komt niet tot wat je van hem zou verwachten. Hij doet dit jaar een beetje meer dan vorig jaar maar hij is heel erg zoekende hoe hij iets moet aanpakken. Hij heeft tot nu toe in de hangmat gelegen. Hij heeft nooit geleerd hoe hij moet leren.	Ja, ik denk dat hij dat van mij heeft. Ik zeg niet dat hij hoogbegaafd is maar hij heeft een enorm goed geheugen.	Alle ouders geven aan dat hun kind onderpresteert.

Is je kind OP Ouder en lln Waarom: ik wil weten of de visie van ouders en lln overeenstemmen.	.Ouders = lln	.Oudres = lln	.Ouders +- = lln	.Ouders = lln	.Ouders = lln	.Ouderes = lln	De antwoorden van de lln komen overeen met de antwoorden van de ouders.
Vind je jezelf slim. Waarom: idem Self-efficacy	.Ik weet wel <u>veel</u> maar doe soms niet zo een slimme dingen	.Ik denk het <u>wel</u> . Ik ben wel zeker van mezelf.	.Soms want ik vind snel oplossingen, soms ook niet bv als ik borden in de kast moet zetten.	.Ik weet het niet goed. Ik denk wel dat ik capaciteiten heb.	.Ja. Ik weet op bepaalde vlakken <u>meer dan anderen van mijn klas</u> .	.Ja, ik kan <u>goed logisch denken</u>	Alle leerlingen geven aan dat ze op 1 of andere manier slim zijn.
Vindt u uw kind slim? Waarom: omdat de omgeving een belangrijke factor is bij het onderpresteren van leerlingen wil ik weten hoe ouders op dit vlak naar hun kind kijken.	Hij is <u>verstandig, goed begaafd</u> .	.Ja. Hij denkt na over onderwerpen die niet typisch zijn voor zijn leeftijd. Hij heeft ook een groot rechtvaardigheids-gevoel. Hij kan ook met heel veel dingen tegelijk bezig zijn, bv ingewikkelde vliegtuigen bouwen en tegelijkertijd tv kijken.	Hij is <u>heel</u> slim. Hij begrijpt alles heel snel.	.Ik vind van wel want als ik kijk hoe goed hij op de hoogte is van maatschappelijke situaties, zijn kijk daarop, zijn motivatie om tot een antwoord te komen. Hij is slim voor wiskunde maar het ontbreekt hem aan vaardigheden.	.Op bepaalde vlakken is hij slim. Hij weet heel goed welk antwoord wat je hem verwacht. Hij heeft je ook snel door.	.Ja, omdat hij een heel goed geheugen heeft.	5 ouders beschrijven hun kind als slim. 1 ouder zegt van zijn kind dat het op bepaalde vlakken slim is.
Is lln Slim Ouder en lln Waarom: ik wil weten of de visie van ouders en lln overeenstemmen.	.Ouder = lln	.Ouders = lln	.Ouders +- lln	.Ouders = lln	.Ouders = lln	.Ouders = lln	De mening van de ouders stemt in 5 gevallen overeen met de mening van de lln
Ooit deelgenomen aan trajecten HB? Waarom: ik wil weten wat de ervaringen zijn van eerdere projecten omdat dit vooroordelen met zich mee kan brengen	<u>Nee</u>	.Ja, Kangoeroeklas. Geen meerwaarde geweest	.Ja; Middenschool: Programmieren en Spaans. Programmieren was fijn maar Spaans niet.	<u>Nee</u>	.Ja, kangoeroeklas. Heb er weinig aan gehad?	.Groepje waar ik <u>moelijkere oefeningen</u> kreeg voor wiskunde. Ik vond dat maar niks.	3 lln kregen uitbreiding buiten de klas 1 lln kreeg verdieping in de klas. Geen van 4 hebben positieve ervaringen.

die van invloed kunnen zijn in in de houding tav het project.							
Doelen op LT Waarom: ik wil weten wat de doelen van de leerlingen zijn omdat dit 1 van de toppics in het AME-project is. We kunnen hierop verder bouwen tijdens het project.	Geen idee. Wel <u>verder studeren</u> , lief in ICT, goed job.	Ik wil niet voor <u>een baas gaan werken</u> . Als ik ergens voor geïnteresseerd ben doe ik daar alles voor.	Geen enkel idee (selective consumer)	Ik zou graag bij <u>defensie geneeskunde</u> gaan studeren.	<u>Kinesist</u> worden	Een goede job, <u>leraar biologie</u> , <u>foto- of videografie</u>	5 lln hebben een LT doel voor ogen.
Welbevinden op school? Waarom: ik wil polsen naar het welbevinden van de lln aangezien dit samenhangt met motivatie, 1 van de toppics van het project..	School is <u>fijn</u> . <u>Schoolwerk niet</u>	Ik kom wel <u>graag naar school</u> , het sociale aspect vind ik leuk. <u>Na school vind ik het ergst</u> . De hele dag op school en dan thuis ook nog voor school moeten werken.	Ik heb <u>school</u> altijd <u>leuk</u> gevonden omdat ik <u>nooit iets heb moeten doen</u> . Dit jaar is dat anders. Ik vind het wel fijn dat de school middagsport en de spelletjeshoe k organiseert.	Ik ben altijd heel graag naar school gekomen. Nu heb ik een heel <u>slechte ervaring gehad</u> omdat ik het jaar opnieuw moet doen.	<u>Nu gaat het wel</u> . Vroeger trok ik het me aan dat ik moest. Nu heb ik dat losgelaten. Ik vind school wel fijn. In de lagere school ging ik helemaal niet graag door de klas waar ik in zat.	<u>Ik kom graag</u> , de tijd gaat altijd snel voorbij.	Alle lln vinden het fijn om naar school te komen.
Hoe belangrijk is het voor jou om het goed te doen op school. Waarom: het goed doen op school kan een doel zijn. Ik wil weten of lln intrinsiek gemotiveerd zijn, dan is de kans op succes groter.	Ik <u>wil</u> goede punten halen.	Vroeger vond ik dat heel belangrijk. Toen het in het 3 ^{de} jaar moeilijker begon te worden. Het <u>doet me nu niks meer</u> .	<u>Genoeg om te slagen</u>	<u>Heel belangrijk</u> . Ik heb 2 dingen in het leven die belangrijk voor me zijn en dat is sport en school. Mijn functioneren op gebied van sport hangt nauw samen met schools functioneren.	<u>Als ik door ben</u> , ben ik tevreden.	Ik vind het belangrijk om <u>geslaagd</u> te zijn.	3 lln zijn tevreden met slagen, 2 willen goede punten halen, 1 lln is raakt het niet.
Wat houd je tegen om het goed te doen op school? Waarom: als het goed doen op school een intrinsiek doel is, wil ik weten wat dit doel in de weg staat.	<u>Motivatie</u> om te leren	<u>Motivatie</u> . Als ik heel had mijn best zou doen, zou ik goede punten kunnen halen maar ik heb geen motivatie om dat te doen.	<u>Motivatie</u> . Als ik het zonder moeite kan doen, doe ik het liever	<u>Mezelf</u> . Ik kan wel wat maar moet er meteen aan beginnen. Als ik een paar keer tegenslag heb gehad is het <u>moeilijk om de draad terug op te nemen</u> .	<u>Interesse en motivatie</u> .	Bv Frans. Ik vind dat <u>niet leuk om te studeren</u> en dan onthou ik dat ook niet zo goed.	Alle lln geven aan dat motivatie en/of interesse hen tegen houdt om goed te presteren.

Prestatiemotivatie	<u>Nu niet goed.</u> We hopen met de nodige ondersteuning het toch nog goed gaat komen. Hij moet een <u>succeservaring</u> boeken.	Op dit moment <u>niet goed</u> . Hij heeft het moeilijk om thuis nog iets voor school te doen. Hij heeft dat trouwens met elke overgang. Hij moet zich altijd even aanpassen.	<u>Hij mist motivatie</u> . Te laat komen is een groot probleem.	Hij kan zich inzetten voor een vak <u>als de lkr hem ligt</u> . Zijn <u>zelfvertrouwen</u> is <u>nu</u> <u>gekraakt</u> omdat hij het jaar moet overdoen. Hij zegt dat hij nu met zijn <u>voeten</u> onder de bank te doen of hij aan het luisteren is. Niet slagen heeft hij helemaal aan zichzelf te danken.	Hij is als kleine jongen niet aan zijn trekken gekomen. Er is <u>geen</u> <u>interesse</u> <u>meer</u> omdat hij nooit gevoed is geworden.	Hij heeft <u>graag goede punten</u> . Als hij dingen niet graag doet, doet hij er ook niks voor. Als hij in stresssituaties komt, kan hij beter presteren.	4 ouders vinden dat hun zoon motivatie mist, 2 ouders geven aan dat de motivatie samenhangt met andere factoren (lkr, vak)
Mening Ouder + lln	Ouders = lln	Ouders = lln	Ouders = lln	Ouders = lln	Ouders = lln	Ouders = lln	In alle gevallen is de mening van ouders = lln
Hoe denkt lkr over jou? Waarom: ik wil weten hoe de lln de lkr ervaart. In het AOM benadrukt Siegle (2013) de perceptie van de omgeving als een belangrijke oorzaak bij onderpresteren.	Als ik het voor een vak goed doe → positief maar als ik het niet goed doe → <u>lui</u>	Dat ik <u>vervelend</u> ben. Ik ben te snel afgeleid, praten met anderen,...	Dat ik <u>lui</u> ben.	Ze vinden me <u>lui</u> en dat ik te <u>weinig discipline</u> heb.	<u>Tam, lui</u> . Niet de les <u>storen</u> maar ook <u>niet gedreven</u> .	Waarschijnlijk dat ik <u>lui</u> ben. <u>Soms ook positief</u> bv dat ik anderen help als ze een probleem hebben.	Alle lln geven aan dat de lkr hen als lui aanziet.
Wat zou je willen dat lkr over je weten Waarom: idem boven	Dat ik <u>moeilijkheden</u> heb met leren.	Ik zou willen dat ze weten dat ik het <u>niet expres</u> doe. Het is niet dat ik zo wil zijn, <u>ik ben zo</u> . Ik zou willen dat ze dat <u>snapten</u> . Dat mijn gedrag <u>anders</u> over komt <u>dan ik bedoel</u> . Het komt soms arrogant over maar <u>ik bedoel het niet zo</u> .	Dat het <u>niet aan hen ligt</u> maar soms gewoon aan het vak.	Ze weten dat ik sportief ben en dat ik graag wetenschappen doe. <u>Ze weten niet hoe ambitieus ik ben</u> .	<u>Ze weten dat ik sportief ben</u> voor de rest is dat niet belangrijk.	Dat ik <u>niet lui</u> ben maar moeite heb om motivatie te vinden.	Alle lln willen dat de lkr een positiever/realistischer beeld over hen hebben.
Relatie thuissituatie Waarom: ik wil weten hoe de relatie met ouders-gezin is	<u>Goede</u> relatie met ouders en broer. Veel vertrouwen in elkaar	Ik <u>zie</u> mijn ouders en zus <u>heel graag</u> . Hebben goede band.	Omgang is gewoon, heel stil. Ik mis mijn broer wel door de week.	<u>Goed</u> maar ik discussier wel eens. Ik kan altijd bij mijn ouders terecht.	Niet uitstekend maar ook niet slecht. <u>Een gezonde relatie</u> voor	Ik denk dat het soms afstandelijk is. Papa en mama hebben <u>veel ruzie</u> . Ik ook	1 lln heeft een slechte relatie, 1 lln geeft aan dat hij het moeilijk heeft met de scheiding, 4 lln hebben een

omdat de thuissituatie behoort tot de perceptie van de omgeving in het model van Siegle (2013).			Ik vind het erg dat papa en mama <u>gescheiden</u> zijn.		<u>een puber.</u> Warme sfeer, bezorgde ouders.	met mijn mama en dan gaat het er <u>hard aan toe</u> .	warme thuissituatie.
Relatie thuissituatie Waarom: ik wil weten hoe de relatie met ouders-gezin is omdat de thuissituatie behoort tot de perceptie van de omgeving in het model van Siegle (2013).	<u>Eerlijk, respect en resultaat.</u> We proberen in <u>open</u> relatie te gaan. Sinds de kinderen <u>ouder</u> zijn <u>trekken</u> ze zich meer terug op hun kamer. Eten is een familiemoment	Wij hebben allemaal een <u>goede band</u> met elkaar. Nu merk je wel dat de <u>pubertijd</u> begint te spelen en ze veel naar hun kamer trekken. Er wordt bijna <u>nooit ruzie</u> gemaakt.	Thuis is het maak <u>kil</u> en <u>koud</u> . We vertellen niet alles tegen elkaar. Het is heel stil thuis. Johan vindt het ook heel erg dat wij <u>gescheiden</u> zijn.	<u>Gezellig</u> , samen eten, veel praten met elkaar. Soms wel <u>gezonde discussies</u> , <u>respect</u>	Wij hebben een <u>open relatie</u> . Onze kinderen zijn geen grote praters. Ze krijgen veel <u>vertrouwen</u> en mogen dingen proberen. Ze zijn wel voorzichtig. Karel zal wel eens iets proberen maar binnen de perken. Het is thuis een prettige sfeer.	<u>Heel koud</u> . De kinderen zitten altijd op hun kamer. De relatie tussen W en zijn mama is helemaal niet goed. Ze hebben soms <u>kletterende ruzie</u> , <u>verbaal en soms agressief</u> .	In 4 gezinnen is de relatie tussen de kinderen en de ouders gezond. In 2 gevallen is dat minder het geval
Hoe denken ouders + lln over de gezinssituatie	Ouders = lln + sfeer	Ouders = lln + sfeer	Ouders = lln - sfeer	Ouders = lln + sfeer	Ouders = lln + sfeer	Ouders = lln - sfeer	In alle gevallen stemmen de meningen overeen met die van de ouders. In 2 gevallen is er een negatieve sfeer
Relatie lkr Waarom: in het AOM benadrukt Siegle (2013) de perceptie van de omgeving als een belangrijke bijonderpresteren. Dit kan belangrijke info zijn in het begeleiden van de lln.	<u>Als ik me begrepen voel</u> , vind ik de lkr wel leuk.	<u>Gewoon</u> .	<u>Daar geef ik niks om</u> .	<u>Ligt eraan</u> . Met sommige heel goed, andere haat ik.	<u>Soms</u> hangt het ook <u>samen met het vak</u> als je het interessant vindt.	Met 1 lkr heeft het nooit geklikt. er zijn er wel <u>een paar</u> die erboven uit springen.	Zeers wisselende antwoorden.
Welke rol speelt lkr bij OP? Waarom: ik wil weten hoe de leerling kijkt naar de oorzaak van onderpresteren en of ze de lkr als	<u>Soms</u> , als ze heel <u>saai</u> <u>lesgeven</u>	Ik denk dat de lkr hier een <u>grote rol</u> kan spelen, gewoon naar <u>hoe de lessen zijn</u> .	Het ligt gewoon <u>aan mezelf</u> .	<u>Ik denk het wel</u> . Kijk naar Godsdienst, daar vertik ik het om iets te doen en dat is alleen door de lkr als persoon. Het ligt soms aan de persoon zelf	<u>Soms</u> kunnen de lkr ervoor zorgen dat je meer geïnteresseerd geraakt in een vak.	<u>Ik denk het wel</u> . Als je het als lkr niet belangrijk vindt of een lln het al dan niet goed doet, merk je dat aan de	5 lln denken dat de lkr een rol speelt in OP. 1 lln legt de oorzaak bij zichzelf

oorzakelijke factor zien				maar ook aan de omgeving.		motivatie van lln.	
Denk je dat je dit jaar beter gaat doen op school? Waarom: ik wil weten hoe de leerling naar de toekomst kijkt.	<u>Ik denk het wel.</u>	<u>Ik denk het wel.</u>	<u>Ik hoop even veel dan vorig jaar, net voldoende om te slagen.</u>	<u>Ik hoop het.</u>	<u>Ik denk het wel.</u>	<u>Het zal wel moeten.</u>	5 lln denken/hopen het dit jaar beter te doen. 1 lln vindt dat het moet.
Visie komende jaren	Als hij het <u>leren leren onder de knie</u> heeft en wat meer gemotiveerd geraakt, zal <u>hij er zeker komen.</u>	Ik denk dat we hem we <u>op de rail kunnen krijgen</u> maar het zal niet gemakkelijk zijn. Hij <u>gaat er wel komen</u> , daar maak ik me geen zorgen over.	Ik hoop dat hij de klikt ooit maakt. Ik vrees voor het HO met deze mentaliteit. Hij is ook bijna 2 jaar jonger. Hij zal er <u>wel geraken</u> , daar ben ik zeker van.	<u>Tot nu toe zie je niet aan zijn punten dat hij het jaar over doet.</u> Hij wil graag arts worden. Vorig jaar heeft hij nog stage gedaan in het ziekenhuis in de OK. Hij heeft dat helemaal zelf geregeld.	We <u>hopen dat hij beter gaat presteren.</u> <u>Leren leren</u> zal voorop moeten staan. Hij zal het <u>anders</u> moeten <u>aanpakken</u> en hij is hiernaar aan het zoeken, dat is positief.	Ik denk dat als hij naar het <u>hogere onderwijs</u> gaat, hij wel <u>problemen</u> gaat ondervinden want hij heeft <u>te weinig discipline.</u>	4 ouders zijn hoopvol over de toekomst. 1 ouders geeft aan dat hij vreest voor doel op korte termijn. 1 ouders spreekt zich niet uit
Visie ouders + lln	Ouders = lln	Ouders = lln	Ouders = lln	Ouders niet = lln	Ouder +- lln	Ouders +- lln	In 4 gevallen stemmen de mening van de ouders overeen met de mening van de lln

Bijlage 4: Pre-Survey

Voornaam: _____ Naam: _____

- Wat is je huidige studieresultaat?

Summatieve toetsen: _____

Dagelijks werk: _____

- Wat is het hoogste resultaat dat je tot nog toe hebt behaald?

Summatieve toetsen: _____

Dagelijks werk: _____

- Wat is het laagste resultaat dat je tot nog toe hebt behaald?

Summatieve toetsen: _____

Dagelijks werk: _____

- Heb je het gevoel dat je studieresultaten een reflectie zijn van je mogelijkheden (m.a.w. je capaciteiten weergeven)?

☐ Ja

☐ Nee

Leg in enkele zinnen uit waarom wel of waarom niet.

- Ben je begaafd, creatief of getalenteerd?

☐ Ja

Heb je ooit een IQ-test laten afnemen

☐ Ja

☐ Nee

☐ Nee

- *“Als je studieresultaten geen reflectie zijn van je mogelijkheden, ben je misschien een onderpresteerder.”* Als je je baseert op deze definitie, ben je dan een onderpresteerder?

☐ Ja

☐ Nee

Leg uit waarom wel of waarom niet.

Deze vragenlijst zal gemiddeld 5 minuten in beslag nemen.

Noteer hoe sterk je het eens of niet eens bent met onderstaande stellingen. Bij het beantwoorden van elke vraag gebruik je (1) wanneer je het sterk niet eens bent en (7) wanneer je het sterk wel eens bent. Omcirkel maximum 1 keuze per vraag.

Stelling	Sterk oneens	Oneens	Licht niet mee eens	Geen van beide	Licht mee eens	Mee eens	Sterk mee eens
1. Mijn vakken zijn interessant.	1	2	3	4	5	6	7
2. Ik ben intelligent.	1	2	3	4	5	6	7
3. Ik kan snel nieuwe dingen leren op school.	1	2	3	4	5	6	7
4. Ik controleer mijn taken voor ik ze inlever.	1	2	3	4	5	6	7
5. Ik ben slim op schoolvlak.	1	2	3	4	5	6	7
6. Ik ben blij dat ik naar deze school ga.	1	2	3	4	5	6	7
7. Dit is een goede school.	1	2	3	4	5	6	7
8. Op school werk ik hard.	1	2	3	4	5	6	7
9. Ik heb een goede relatie met mijn leraren.	1	2	3	4	5	6	7
10. Ik ben zelf gemotiveerd om mijn schoolwerk te doen.	1	2	3	4	5	6	7
11. Ik leer snel nieuwe dingen op school.	1	2	3	4	5	6	7
12. Deze school is een goede match voor mij.	1	2	3	4	5	6	7
13. School is gemakkelijk voor mij.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ik heb mijn leraren graag.	1	2	3	4	5	6	7
15. Ik wil goede resultaten halen op school.	1	2	3	4	5	6	7
16. Mijn leraren maken leren interessant.	1	2	3	4	5	6	7
17. Mijn leraren geven om mij.	1	2	3	4	5	6	7
18. Het goed doen op school is belangrijk voor mijn langetermijndoelen.	1	2	3	4	5	6	7
19. Wanneer je dit item leest, omcirkel dan het cijfer '2'.	1	2	3	4	5	6	7

20. Ik hou van deze school.	1	2	3	4	5	6	7
21. Ik begrijp moeilijke concepten op school.	1	2	3	4	5	6	7
22. Het goed doen op school is één van mijn doelen.	1	2	3	4	5	6	7
23. Ik heb de mogelijkheid om 8/10 en meer te scoren.	1	2	3	4	5	6	7
24. Ik ben trots op deze school.	1	2	3	4	5	6	7
25. Ik maak mijn schoolwerk op regelmatige basis.	1	2	3	4	5	6	7
26. Het is belangrijk om goede resultaten te halen op school.	1	2	3	4	5	6	7
27. Mijn schoolwerk is goed georganiseerd.	1	2	3	4	5	6	7
28. Ik gebruik verschillende strategieën om nieuwe leerstof te verwerken.	1	2	3	4	5	6	7
29. Ik wil mijn best doen op school.	1	2	3	4	5	6	7
30. Het is belangrijk voor mij om het goed te doen op school.	1	2	3	4	5	6	7
31. Ik besteed veel tijd aan mijn schoolwerk.	1	2	3	4	5	6	7
32. De meeste leraren op deze school zijn goede leraren.	1	2	3	4	5	6	7
33. Ik ben een verantwoordelijke leerling.	1	2	3	4	5	6	7
34. Ik doe veel moeite voor mijn schoolwerk.	1	2	3	4	5	6	7
35. Ik hou van mijn klas.	1	2	3	4	5	6	7
36. Ik concentreer me op mijn schoolwerk.	1	2	3	4	5	6	7
37. Ik volg de regels op school.	1	2	3	4	5	6	7
38. Ik geraak in de problemen op school.	1	2	3	4	5	6	7
39. Tijdens de les, doe ik alsof ik oplet en meewerk.	1	2	3	4	5	6	7
40. Ik ben aandachtig in de les.	1	2	3	4	5	6	7
41. Ik maak mijn werk op tijd.	1	2	3	4	5	6	7

42. Ik ben graag op school.	1	2	3	4	5	6	7
43. Ik voel me enthousiast over mijn schoolwerk.	1	2	3	4	5	6	7
44. Mijn klas is een fijne plaats om te zijn.	1	2	3	4	5	6	7
45. Ik ben geïnteresseerd in het werk op school.	1	2	3	4	5	6	7
46. Ik voel me gelukkig op school.	1	2	3	4	5	6	7
47. Ik verveel me op school.	1	2	3	4	5	6	7
48. Ik controleer mijn schoolwerk op fouten.	1	2	3	4	5	6	7
49. Als je dit item leest, omcirkel dan het cijfer '4'.	1	2	3	4	5	6	7
50. Ik studeer voor school ook al heb ik geen test.	1	2	3	4	5	6	7
51. Ik bekijk TV-programma's die aansluiten bij mijn schoolleerstof.	1	2	3	4	5	6	7
52. Als ik een boek lees, stel ik mezelf vragen om te kijken of ik het goed begrepen heb.	1	2	3	4	5	6	7
53. Ik lees extra boeken om meer te weten over de lesonderwerpen, de leerstof.	1	2	3	4	5	6	7
54. Als ik een woord niet begrijp, doe ik iets om de betekenis te achterhalen.	1	2	3	4	5	6	7
55. Als ik niet begrijp wat ik lees, lees ik het opnieuw.	1	2	3	4	5	6	7
56. Ik praat met mensen buiten school over wat ik leerde in de les.	1	2	3	4	5	6	7

Bijlage 5: Codeboek verwerking SAAS

School Attitude Assessment Survey-Revised
© D. B. McCoach, University of Connecticut, 2002

Scoring Rubric/Codebook

Use mean scores as the subscale scores.

Academic Self-Perceptions: 7 Questions

Q2, Q3, Q5, Q11, Q13, Q20, Q22

Attitudes toward teachers (and classes): 7 Questions

Q1, Q9, Q14, Q16, Q17, Q31, Q34

Attitudes toward school: 5 questions

Q6, Q7, Q12, Q19, Q23

Goal Valuation: 6 Questions

Q15, Q18, Q21, Q25, Q28, Q29

Motivation/Self-Regulation: 10 questions

Q4, Q8, Q10, Q24, Q26, Q27, Q30, Q32, Q33, Q35

Engagement scale :

Behavioral Engagement :

Emotional Engagement :

Cognitive Engagement :

Bijlage 6: Eindbeschouwing**SESSIE 5:****Sessie 5: eindbeschouwing**

Voornaam:

Familienaam:

- Noem drie dingen die je in de sessie van vandaag hebt geleerd.
- Wat zijn enkele dingen die je in de sessie van vandaag fijn vond?
- Wat zijn dingen die je zou veranderen in de sessie van vandaag?
- Wil je nog iets anders met de leraar delen? (b.v. suggesties, vragen, gedachten, feedback)

Bijlage 7: Voorbeeld jaarrapport



Wetenschappen-wiskunde

2018 - 2019
Jaarrapport

vzw KOSM Sint-Augustinusinstituut - Sint-Jacobstraat 12 - 3960 BREE - www.augustinus-bree.be - info@augustinus-bree.be - Tel 089 46 19 26

		JAAR				1			2			
	Uren	DW	ST	%	Gem	DW	ST	TOT	DW	ST	TOT	Vakcommentaar
Aardrijkskunde	2	69	58,4	60,5	67,4	65,8	60,8	61,8	71,1	56,7	59,6	
Biologie	2	67,3	40,5	45,8	68,8	73,1	45,6	51,1	63,4	37	42,3	I, deze onvoldoende is te wijten aan de minder scores op de examens. Hopelijk vind je een studiemethode en vooral de motivatie om dit in de toekomst op een andere manier aan te pakken.
Chemie	2	66,9	43,8	48,5	73	74,4	75	74,9	61,9	23,1	30,8	
Esthetica	1	62,8	49,5	52,2	65	68,9	45	49,8	58,8	52,5	53,8	De zwakkere St's bezorgen je dit eindresultaat. Zet je 100% in!
Fysica	2	48,6	43,8	44,7	63,6	50	47,5	48	47,6	41,3	42,5	
Geschiedenis	2	51,3	47,3	48,1	61,1	56,2	44,8	47,1	48,1	49	48,8	
Wiskunde	6	47,9	42	43,2	67,2	47,8	52,9	51,9	48,1	34,7	37,4	I, blijf geloven in jezelf en je kunnen en tracht een motivatie te vinden, zodat je volgend jaar met een andere studiehouding kan aanvangen.
Engels	2	61	60,9	60,9	67,1	65,1	61,7	63,1	58,3	60,3	59,5	
Frans	3	61,9	41,1	49,4	58,9	55	47,6	50,5	66,6	36,7	48,7	
Nederlands	4	58,2	58,3	58,2	64,9	58,3	61,7	60	58,1	56	57,1	
Godsdienst	2	66		66	72,2	68		68	64,7		64,7	
Lichamelijke Opvoeding	2	78,5		78,5	82,1	86,7		86,7	73,1		73,1	
Projecten vrije ruimte	2	55,1		55,1	64,1	65		65	48,5		48,5	
Algemeen totaal	32	62	47,2	53,4	67	65,1	54,4	58,9	59,8	42,5	49,8	

Toelichting van de klassenraad:

Conclusie van de delibererende klassenraad: oriënteringsattest c

Advies: De klassenraad adviseert je om een studierichting te kiezen die aansluit bij je interesse en waarvoor je je volledig kan motiveren en wil inzetten. Neem alle aangeboden hulp aan.

je behaalt een C-attest. Zie motiveringsattest.

Bijlage 8: Afspraken



De juiste afspraken maken

Achievement Motivation Enhancement

- We zullen geen interne, privégevoelige informatie verspreiden
- We zullen met respect naar elkaar luisteren
- We zullen respect hebben als iemand iets niet wil delen
- We zullen elke sessie aanwezig zijn
- We zullen elke sessie kritisch evalueren

Bijlage 9: Gedragsbeoordelingsschaal

(‘How the common Core Works’ Series ©2013 Jim Wright www.interventioncentral.org)

Naam van de leerling: Klas en studierichting:	De leerling controleert zichzelf: Gedragbeoordelingsschaal Deze zelfbeoordelingsschaal laat je toe om na te gaan hoe goed je geselecteerd gedrag uitvoert.					
	Hoe gebruik je deze gedragsbeoordelingsschaal: deze schaal moet gebruikt worden om geselecteerd gedrag te waarderen op het einde van een vooraf bepaalde periode (bv. na zelfstandig werk; op het einde van de schooldag; op het einde van de wiskundeles,...)					
	Hoe moet je de gedragchecklist opstellen? Volg onderstaande instructies om beoordelingsschaal voor te bereiden:					
	- <i>Selecteer gedrag:</i> In de linker kolom van de tabel schrijf je 6 gedragsdoelen die je wil beoordelen (bv. blijf in stoel, werkt goed samen met anderen, neemt deel aan de activiteit, houdt de werkplek proper,...). - <i>Kies een rooster om de gedragsbeoordelingsschaal op te stellen.</i> Beslis wanneer je de gedragsbeoordelingsschaal wil invullen (bv. voor of na het zelfstandig werk; bij het begin of het einde van de schooldag; voor of na de wiskundeles, juist voor de lunch,...).					
	<i>Ik plan het vervolledigen van deze gedragsbeoordelingsschaal in het volgende rooster:</i>					
	Gedragingen : Hoe goed deed ik...	1 Datum/...../..... .	2 Datum/...../..... .	3 Datum/...../..... .	4 Datum/...../..... .	5 Datum/...../..... .
	-	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed
	-	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed
	-	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed	☐ goed ☐ matig ☐ niet goed

	-	O goed O matig O niet goed	O goed O matig O niet goed	O goed O matig O niet goed	O goed O matig O niet goed	O goed O matig O niet goed
	-	O goed O matig O niet goed	O goed O matig O niet goed	O goed O matig O niet goed	O goed O matig O niet goed	O goed O matig O niet goed

Bijlage 10: Gedragchecklist

(‘How the common Core Works’ Series ©2013 Jim Wright www.interventioncentral.org)

Naam van de leerling: Klas en studierichting:	De leerling controleert zichzelf: Checklist voor gedrag Deze checklists is een simpele manier om ‘te checken’ of je al dan niet geselecteerd gedrag uitvoert. Hoe gebruik je deze checklist: deze checklist kan gebruikt worden ‘voor’ de start van een activiteit om ervoor te zorgen dat je voorbereid bent (bv. voor de start van zelfstandig werk) of ‘na’ de activiteit (bv. bij de afronding van zelfstandig werk) om na te gaan of je het betreffende gedrag stelt. Deze vorm van checklist geeft je de mogelijkheid om 6 verschillende gedragingen op te lijsten. NOTE: Checklists zijn een uitstekende tool op het einde van een opdracht om je werk na te kijken. Hoe moet je de gedragchecklist opstellen? Volg onderstaande instructies om de checklist voor te bereiden: - <i>Lijst gedragingen op die je wil volgen.</i> In de linker kolom van de tabel schrijf je 6 gedragingen. Goede checklistitems zijn items die gemakkelijk kunnen geverifieerd worden als ‘gedaan’ of ‘niet gedaan’ (bv. op tijd in de klas komen, alle materiaal bij hebben, niet praten met klasgenoten tijdens het uitvoeren van de opdracht,...). - <i>Kies een rooster om de checklist op te stellen.</i> Beslis wanneer je de checklist wil invullen (bv. voor of na het zelfstandig werk; bij het begin of het einde van de schooldag; voor of na de wiskundeles) <i>Ik plan het vervolledigen van deze checklist in het volgende rooster:</i>					
	Gedragingen : Ik engageer mij in het volgende gedrag...	1 Datum/...../..... .	2 Datum/...../..... .	3 Datum/...../..... .	4 Datum/...../..... .	5 Datum/...../..... .
	-	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee
	-	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee
	-	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee
-	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	

	-	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee	O Ja O Nee

Bijlage 11: Frequentietelling

Naam en voornaam van de leerling:

.....

Naam en voornaam van de observator:

.....

Datum T1: Datum T2: Datum T2:

.....

Tijd T1: Tijd T1: Tijd T1:

.....

Week Nr:

T1	De leerling was betrokken		T2	De leerling was betrokken		T3	De leerling was betrokken	
	Ja	Nee		Ja	Nee		Ja	Nee
5'			5'			5'		
10'			10'			10'		
15'			15'			15'		
20'			20'			20'		
25'			25'			25'		
30'			30'			30'		
35'			35'			35'		
40'			40'			40'		
45'			45'			45'		
50'			50'			50'		

Bijlage 12: Eigen leercirkel
SESSIE 6: ALS HET HARD WORDT... GAAN DE 'VOLHARDERS' DOOR
Oefening 1: weer rechtstaan, doorzetten na tegenslag
Inleiding

Vorbereidende opdrachten:

1. Gebruik bij een taak of studeeropdracht naar keuze de zelfsturende leercyclus. Schrijf bij elke stap kort uit hoe je dit toepaste.



Vak: _____ Opdracht: _____	
Stap	Hoe verwerkt, aangepakt?
1. ASSESS: oriënteer je op de taak om een goed zicht te hebben op wat er precies verwacht wordt.	
2. EVALUATE strengths & weaknesses:	

evalueer je eigen kennis en vaardigheden. Vooral beginnende studenten zijn zich vaak minder bewust van hun eigen kennen en kunnen.	
3. PLAN: maak een plan van aanpak op. Uit onderzoek blijkt dat studenten te weinig tijd besteden aan het plannen van hun aanpak voor een opdracht of een opleidingsonderdeel, vooral vergeleken met experts in het domein. Ze zien er vaak de noodzaak niet van in. Wanneer studenten dan toch plannen, komt dit vaak niet overeen met de opdracht.	
4. APPLY strategies & monitor performance: gebruik verschillende strategieën om het plan te realiseren, bewaak de vooruitgang en stuur bij waar nodig. Onderzoek toont aan dat het monitoren van leren echt effect heeft op je leren.	
5. REFLECT & ADJUST: reflecteer over hoe het proces verlopen is en wat er eventueel beter kan.	

Pagina 3 van 5

Bijlage 14 : Zorgbeleid Hoogbegaafdheid

Aangezien leerlingenzorg erop gericht moet zijn om het **leren van alle leerlingen** te bevorderen (leren in de brede betekenis van het woord, met name op het vlak van de vier domeinen van zorg), is het in de praktijk brengen van zorg geen extra opdracht, maar maakt dat precies fundamenteel deel uit van de kernopdracht van het onderwijs, met name het brede leren optimaliseren. Dat draagt meteen bij tot een schoolloopbaan die het best aansluit bij de talenten van alle leerlingen. Het behoort met andere woorden tot het wezen van het onderwijs om er “zorg voor te dragen” dat **alle** leerlingen maximaal kunnen leren. In die optiek is het essentieel een context te creëren waarin leerlingen via een krachtige leeromgeving autonoom gemotiveerd worden om te leren (hetzij vanuit hun interesses, hetzij omdat ze zinvol vinden wat moet worden geleerd). Zorg verstrekken, is dan ook geen synoniem voor het verlagen van het niveau, maar zorg kadert precies in een ambitieus en talentgedreven onderwijs. Dergelijk onderwijs heeft niet tot doel gelijke uitkomsten voor alle leerlingen te bereiken, want die uitkomsten zullen niet gelijk zijn; wél moet het onderwijs elke leerling optimale ontplooiingskansen bieden, zodat talenten van leerlingen kunnen excelleren.

Binnen dat algemene kader van leerlingenzorg wil het Sint-Augustinusinstituut daarom op verschillende gebieden óók tegemoet komen aan de **specifieke noden van meerbegaafde leerlingen**. Het doel is om ook het leren van die leerlingen zo optimaal mogelijk te laten verlopen en dat op drie vlakken.

Het uitgangspunt is dat er optimaal **gedifferentieerd wordt binnen de lessen**. Dit kadert binnen de verhoogde zorg van het zorgcontinuüm. Er wordt ondersteuning geboden aan de leraren op gebied van optimale differentiatie om het leren van meerbegaafde leerlingen te optimaliseren door een meerbegaafdheid coach. In het kader van de differentiatie wordt er materiaal aangeboden waaraan meerbegaafde leerlingen tijdens de reguliere lessen kunnen werken. Er wordt gewerkt aan uitbreiding of verdiepingsleerstof die vakgebonden maar ook niet-vakgebonden kan zijn. Uitgangspunt is steeds dat de leerstof tegemoet komt aan de behoefte van de leerling.

Indien de leerling op cognitief vlak niet voldoende kan worden uitgedaagd binnen de lessen, kan hij worden doorverwezen naar een **academische leergroep**. We bevinden ons hier op de uitbreiding van zorg binnen het zorgcontinuüm en werken op deze manier preventief (vermijden dat de leerlingen schoolmoe worden). In deze groep worden vakken buiten het reguliere curriculum aangeboden op een manier die past bij de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van de meerbegaafde leerling. De cognitieve leerdoelen worden aangestuurd en het uitgangspunt is: “wat wil de leerling leren?” Het leren is gericht op het stimuleren van onderzoeksattitudes en op competentiegericht leren. Om het leren in die groep te garanderen, wordt erover gewaakt dat de aangeboden leerstof de leerling steeds in de “zone van naaste ontwikkeling” brengt. Aangezien dit proces cyclisch is, worden de leerlijnen bewaakt door de meerbegaafdheid coach.

Daarnaast is er ook nood aan een **niet-academische leergroep** en die werkt dan curatief. Het betreft meerbegaafde leerlingen die tijdens hun hele schoolcarrière onvoldoende werden uitgedaagd en op een bepaald moment (veelal in het 5e jaar) op

uiteenlopende problemen botsen. Het gaat om de begeleiding via het stimuleren van “Willen-Durven-Kunnen” en dat op basis van onderstaande noden:

- de meerbegaafde leerling presteert op 1 of meerdere vakken onder de verwachtingen en heeft nood aan het bijwerken van leerstrategieën zoals leren plannen en leren studeren;
- de leerling kampt met faalangst en/of perfectionisme;
- de leerling loopt vast op relationeel vlak.

Zonder aangepaste begeleiding, worden dergelijke leerlingen soms schoolmoe wat op zijn beurt aanleiding kan geven tot niet slagen en soms zelfs tot niet gekwalificeerde uitstroom.

Als bovenbouwschool is het **niet eenvoudig om meerbegaafde leerlingen te detecteren**. De school werkt in eerste instantie vraaggestuurd, waarbij er actief gekeken wordt welke leerlingen meerbegaafd zijn en dat op verschillende manieren. Allereerst wordt er bij de inschrijving expliciet gevraagd naar signalen van meerbegaafdheid (is er een IQ-test beschikbaar? is er extra uitdaging geweest in de lagere school en/of in de eerste graad? heeft de leerling een jaar versneld?). Voorts zijn de leraren en de (begeleidende) klassenraden een belangrijke bron van informatie. Telkens als er indicaties zijn van meerbegaafdheid worden de ouders en de leerling uitgenodigd voor een intakegesprek. Daarin wordt gepolst naar de noden van de leerling (met eveneens de vraag of de leerling een extra begeleiding wenst). Het intakegesprek gebeurt steeds in aanwezigheid van de pedagogisch directeur leerlingen, de meerbegaafdheid coach, de klassenleraar en indien er socio-emotionele problemen zijn, de leerlingenbegeleiding.

Binnen de hele aanpak staat **transparantie naar ouders en naar de leerling zelf** centraal. Beslissingen om een leerling in een bepaald traject te laten stappen, worden steeds in overleg met de leerling en de ouders genomen. Ook worden ouders op de hoogte gehouden van het leerproces van de leerling. Halfjaarlijks organiseert de meerbegaafdheid coach in ieder geval een formele evaluatievergadering met ouders en leerling (andere betrokkenen worden zo nodig uitgenodigd).