

Flexibel leertraject voor cognitief sterk functionerende leerlingen

Voorbeeldpraktijken de Studio Oostende



Vlaanderen
is onderwijs & vorming



Inhoudsopgave

1. Inleiding	3
2. Identificatie van de voorbeeldpraktijk	4
3. Beschrijving van de voorbeeldpraktijk	4
4. Doel voorbeeldpraktijk	6
5. Aanpak	7
6. Uitvoering	12
7. Onderbouwing	15
8. Referenties	19
9. Bijlages	22

1. Inleiding

Deze tekst komt tot stand in het kader van het project 'Ondersteuningsbeleid cognitief sterk functionerende leerlingen¹', waarbij de Vlaamse overheid middelen vrijmaakt om een onderwijsbeleid voor cognitief sterk functionerende leerlingen mogelijk te maken.

De Studio Oostende is vanaf september 2023 één van de zes secundaire ankerscholen. Sinds enkele jaren wordt er nagedacht over de mogelijkheden om passende leeromgevingen voor cognitief sterk functionerende leerlingen vorm te geven, zowel op het niveau van de brede basiszorg (via bijvoorbeeld binnenklasdifferentiatie en uitdagende studierichtingen) als op het niveau van uitgebreide zorg.

In deze tekst is één voorbeeldpraktijk opgenomen die tot inspiratie kan dienen voor andere scholen. De uitgeschreven praktijk is richtinggevend, maar moet uiteraard aangepast worden aan de schooleigen cultuur, visie en missie van de school.

Scholen die mee willen denken aan de ontwikkeling van een onderwijsbeleid voor cognitief sterk functionerende leerlingen zijn van harte welkom om aan te sluiten bij een lerend netwerk. Op de website van project Talent (<https://www.projecttalent.be/>) is daarover meer informatie te vinden.

Contacteer mij gerust voor verdere informatie en vragen.

Eva Struyve

eva.struyve@destudio-oostende.be



¹ Meer info: <https://www.projecttalent.be/ondersteuningsbeleid-csf>

2. Identificatie van de voorbeeldpraktijk

De Studio Oostende ontwikkelt voor cognitief sterk functionerende leerlingen (CSFL) een **flexibel leertraject op maat**. In dit flexibel leertraject krijgen cognitief sterk functionerende leerlingen binnen één of twee geselecteerde vakken (waarvoor een aanduidbare leervoorsprong is) de mogelijkheid om te werken aan een eigen verdiepings- of verrijkingsproject naar keuze. De leerling krijgt binnen het geselecteerde vak/de vakken een grotere zelfstandigheid om de reguliere leerinhouden te verwerken, steeds in samenspraak met de vakleerkracht. De leerling wijdt de overige tijd binnen dit vak aan zijn eigen verdiepings- of verrijkingsproject. De inhoud van dit verrijkings- of verdiepingsproject wordt begeleid door een leerkracht binnen de Studio of door externe personen. Het gehele leertraject van deze leerlingen en hun evolutie worden opgevolgd door de leercoach cognitief sterk functionerende leerlingen in de Studio.

2.1 Fase van het zorgcontinuüm

- Brede basiszorg (bv. binnenklasdifferentiatie)
- Verhoogde zorg (bv. verrijkingsklas)
- Uitbreiding zorg/individuele trajecten**

3. Beschrijving van de voorbeeldpraktijk

3.1 Doelgroep

Cognitief sterk functionerende leerlingen (CSFL) definiëren we als “leerlingen met sterke cognitieve vaardigheden, die al dan niet tot uiting komen in sterke leerprestaties onder invloed van niet-cognitieve leerling- en/of omgevingskenmerken. Ook onderpresterende begaafde leerlingen, die hun cognitieve potentieel niet kunnen omzetten in sterke leerprestaties, zitten in deze definitie vervat” (Verschueren et al., 2021).

De flexibele leertrajecten voor cognitief sterk functionerende leerlingen zijn bedoeld voor leerlingen die binnen het reguliere onderwijsaanbod, na maximale binnenklasdifferentiatie, te weinig uitgedaagd worden binnen hun zone van naaste ontwikkeling. De leerling, de vakleerkrachten en ook de ouders van de leerling ervaren dat de leerling niet de nodige leeruitdaging krijgt, waardoor hij een verhoogd risico op demotivatie en/of desinteresse in school loopt.

Het is steeds een vrije keuze van de leerling om dit leertraject te volgen, maar eens gekozen wordt de nodige inzet verwacht. Zonder motivationele 'goesting' heeft het opnemen van een eigen verrijkingproject weinig zin. Ouders en vakleerkrachten kunnen kansen bieden aan de leerling, maar uiteindelijk ligt het initiatief en de keuzevrijheid bij de leerling zelf.

We identificeren twee intermediaire doelgroepen: goed presterende -en onderpresterende cognitief sterk functionerende leerlingen.

3.1.1 Goed presterende cognitief sterk functionerende leerlingen

Hoe groot de demotivatie (als gevolg van onvoldoende leeruitdaging) bij de leerling is, hangt af van het moment waarop de leerling deze extra leeruitdaging (via het flexibel leertraject) krijgt. Het flexibel leertraject richt zich primair op cognitief sterk functionerende leerlingen die vanuit hun interesse een eigen verrijking- of verdiepingproject willen uitwerken. Deze leerlingen hebben nog schoolse motivatie en interesse. Bovendien kunnen we vaststellen dat de leerresultaten van deze leerling uitzonderlijk hoog zijn, zonder dat de leerling zich hiervoor evenredig inspant.

3.1.2 Onderpresterende cognitief sterk functionerende leerlingen

Cognitief sterk functionerende leerlingen die reeds lange tijd niet of onvoldoende uitgedaagd worden binnen hun zone van naaste ontwikkeling hebben reeds een grotere demotivatie voor school ontwikkeld en lopen het risico om vroegtijdig de school te verlaten. Hun leerresultaten zijn ondermaats, waardoor deze leerlingen niet gauw aangeduid worden als cognitief sterk functionerend. Voor deze onderpresterende cognitief sterk functionerende leerlingen is het flexibel leertraject dan ook in tweede instantie ontwikkeld.

3.2 Ontwikkeling flexibele leertrajecten

De Studio startte de flexibele leertrajecten voor cognitief sterk functionerende leerlingen vanuit een proefgroep leerlingen. Deze proefgroep bestond uit een tiental leerlingen (uit de 3 graden) die aangaven meer leeruitdaging op school nodig te hebben. Voor aanvang van het proefproject werden hun specifieke onderwijsnoden bevestigd. Op basis van deze onderwijsnoden werd gezocht naar een passend onderwijsaanbod. De Sint-Jozef Humaniora Brugge bracht inspiratie. Op basis van decennialange ervaring met cognitief sterk functionerende leerlingen ontwikkelde de Sint-Jozef Humaniora Brugge het 'draaideurmodel'. Dit model werd dan ook vertaald naar de specifieke onderwijscontext van de Studio, onder de naam 'flexibele leertrajecten voor cognitief sterk functionerende leerlingen'.

Deze flexibele leertrajecten werden geproefdraaid en aangepast op basis van de ervaringen van de proefgroep cognitief sterk functionerende leerlingen. De leerlingen werden

regelmatig uitgenodigd voor een individueel gesprek bij de coach voor cognitief sterk functionerende leerlingen. Ook hun ouders werden tijdens de oudercontacten bevroegd over de nieuwe flexibele leertrajecten en deelden hun ervaringen en bedenkingen. Daarnaast deelden de vakleerkrachten hun ervaringen met leerlingen die bij het proefproject betrokken waren en aan wie zij les gaven. Op basis van deze informatie werden de flexibele leertrajecten verder ontwikkeld. Zo veranderde de opvolgings- en ondersteuningswijze (intensiever voor de jongere leerlingen en meer gericht op het ondersteunen van zelfregulerend leren) en werd het leerlingensjabloon om een eigen verdiepings- of verrijkingsproject uit te werken bijgewerkt op basis van de ervaringen van leerlingen uit de verschillende graden. Bovendien blijven de flexibele leertrajecten onderhevig aan veranderingen op basis van de ervaringen van alle stakeholders. Dit is belangrijk om de geïnstalleerde structuur te optimaliseren en naadloos te laten aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeftes van cognitief sterk functionerende leerlingen.

4. Doel voorbeeldpraktijk

4.1 Hoofddoel

4.1.1 Het versterken van schoolse motivatie en leerplezier

De flexibele leertrajecten voor cognitief sterk functionerende leerlingen beogen de schoolse motivatie en het leerplezier van cognitief sterk functionerende leerlingen te ondersteunen en/of aan te wakkeren.

4.1.2 Preventief tegengaan van onderpresteren

Ook het preventief tegengaan van onderpresteren is een belangrijk doel van het flexibel leertraject. Cognitief sterk functionerende leerlingen die binnen een klassikale omgeving onvoldoende uitgedaagd worden binnen hun zone van naaste ontwikkeling, kunnen via het flexibel leertraject hun schoolse motivatie en/of hun leerplezier terugvinden.

Het flexibel leertraject is een aanvulling op het differentiatiebeleid binnen de klas. Via het verlenen van een grotere zelfstandigheid binnen enkele vakken en het uitwerken van een eigen verrijkings- of verdiepingsproject beogen we de leergierigheid, nieuwsgierigheid en algemene schoolse motivatie van cognitief sterk functionerende leerlingen kracht bij te zetten.

4.2 Subdoelen

4.2.1 Inhoudelijke verdieping

Leerlingen verdiepen zich, via een eigen verrijkings- of verdiepingsproject, in een onderwerp naar keuze. Deze inhoudelijke verdieping is dan ook een subdoel van het flexibel leertraject voor cognitief sterk functionerende leerlingen: ze leren bij over een bepaald onderwerp, binnen of buiten het curriculum.

4.2.2 Ondersteunen van zelfregulerende vaardigheden

Het flexibel leertraject voor cognitief sterk functionerende leerlingen beoogt de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen te versterken. De leerlingen krijgen een hogere zelfstandigheid en worden opgevolgd door een coach. Deze coach analyseert, via het model van zelfregulerend leren van Zimmerman (2010), de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen die het flexibel leertraject volgen. In de coachingsmomenten reflecteren leerlingen, aan de hand van de 21 metacognitieve vaardigheden binnen het model van Zimmerman, over hun werkproces en leerresultaten. Op basis van deze reflectie krijgen leerlingen inzicht in hun metacognitieve vaardigheden en leren ze zelf, onder begeleiding van hun coach, hun leerproces in de gewenste richting sturen.

5. Aanpak

5.1 Algemene opzet en concrete inhoud van de voorbeeldpraktijk

September-oktober: observatie en signalering

- September: Cognitief sterk functionerende leerlingen in de Studio kunnen vanuit verschillende hoeken gesignaleerd worden:
 - Bij inschrijving kunnen de ouders, via het zorgformulier, melden dat hun kind cognitief sterk functionerend is en hierdoor specifieke onderwijsnoden heeft. Deze informatie wordt door de coach van cognitief sterk functionerende leerlingen (CSFL) doorgegeven aan de vakleerkrachten van deze leerling. Zo kunnen de vakleerkrachten deze leerling(en) gericht observeren in klas.

- Elke leerling binnen de Studio heeft een coach. Dit is een leerkracht die de leerling nauw opvolgt, op het vlak van leerprestaties maar ook op sociaal en relationeel vlak. De coach geeft idealiter les aan de leerling. De verdeling coach-coachees gebeurt voor het begin van elk schooljaar. Er wordt naar gestreefd dat leerlingen meerdere jaren bij dezelfde coach zitten. Binnen hun individuele coachgesprekken (om de twee weken) kunnen leerlingen zelf aangeven dat zij leeruitdaging en schoolse motivatie missen. Deze informatie wordt doorgegeven aan de coach voor cognitief sterk functionerende leerlingen, waarna deze in gesprek met de leerling peilt naar de leerkenmerken van cognitief sterk functioneren, ervaren leeruitdaging en schoolse motivatie.
- Ook vakleerkrachten (tijdens de follow-up leerlingenbesprekingen, teamvergaderingen en/of klassenraden) én ouders (bv. tijdens oudercontacten) kunnen het gebrek aan leeruitdaging van een leerling signaleren en melden aan de coach voor CSFL.
- Na een periode van klasobservatie (tot aan de herfstvakantie) worden de namen van de leerlingen (van wie vakleerkrachten een sterk vermoeden van cognitief sterk functioneren hebben) aan de coach voor CSFL doorgegeven. Ook leerlingen die bij inschrijving door de ouders werden gesignaleerd als CSF worden hierbij geselecteerd. Een leerling kan zich ook zélf, rechtstreeks aan de coach van CSFL, kandidaat stellen.
- Alle vakleerkrachten van de geselecteerde leerlingen vullen de signaleringstool voor cognitief sterk functionerende leerlingen op Smartschool in. Deze tool werd ontwikkeld door het lerend netwerk voor cognitief sterk functionerende leerlingen van Bram de Geeter (2023). Het heeft tot doel om via objectieve criteria te bepalen of een leerling toegelaten kan worden tot een verrijkingsinitiatief voor cognitief sterk functionerende leerlingen. Leerkrachten observeren en scoren een geselecteerde leerling op verschillende criteria voor cognitief sterk functioneren, waarna de vakleerkrachten onderling in gesprek tot een gedragen eindoordeel komen. De signaleringstool wordt ingevuld voor aanvang van de geplande follow-up 1 (leerlingenbespreking of follow-up (F.U.)). Deze vragenlijst kan, voor alle leerlingen van wie er een vermoeden van CSF is, ingevuld worden ter voorbereiding van klassenraden en/of F.U. 2 of 3, op verschillende momenten in het schooljaar. Elke school kan deze signaleringstool op zijn Smartschoolaccount installeren. Hiervoor kan contact opgenomen worden met de projectleider van het lerend netwerk van Geraardsbergen, Bram De Geeter: bram.degeeter@ka-geraardsbergen.be

- De resultaten van de signaleringsvragenlijst worden besproken op de eerstvolgende F.U. of klassenraad.

Bij consensus over het belang van het volgen van een flexibel leertraject voor CSFL (op basis van de signaleringstool) onderneemt de coach CSFL onderstaande stappen:

- De coach CSFL gaat de leerresultaten van de geselecteerde leerling (via de voorbije rapporten) na om te kijken of de ervaren leervoorsprong/ nood aan leeruitdaging ook in de leerresultaten van de leerling merkbaar is. Hierbij moet er speciale aandacht uitgaan naar onderpresteerders: in het geval van onderpresterende cognitief sterk functionerende leerlingen is de leer- en ontwikkelingsvoorsprong niet merkbaar in rapportresultaten. Lage leerresultaten als gevolg van te weinig leeruitdaging kunnen ook wijzen op cognitief sterk functioneren, wat het moeilijker maakt om deze leerlingen te herkennen.
- Elke geselecteerde leerling wordt uitgenodigd voor een gesprek met de coach voor cognitief sterk functioneren. Er wordt gepeild naar leermotivatie, huidige studie-inzet, studie-inzet in de voorbije schooljaren, leerattitudes, mate van ervaren leeruitdaging in de Studio, 'leerhonger' naar verdieping in een onderwerp naar keuze,... Leerhonger, een drang naar zelfontwikkeling en inherente nieuwsgierigheid zijn indicaties om deel te nemen. Een contra-indicatie is het gebrek aan motivatie van een geselecteerde leerling om deel te nemen aan het flexibel leertraject. Wanneer een leerling kiest om dit te volgen, wordt van de leerling engagement verwacht. De leerling krijgt een grotere zelfstandigheid en moet zich inspannen om zich te verdiepen in een gekozen onderwerp. Om gegronde redenen kan een leerling steeds het flexibel leertraject stopzetten (bv. een te hoge werkdruk) om dit eventueel later te herstarten.
- Daarnaast organiseert de coach voor CSFL voor elk van deze leerlingen een gesprek met de ouders. Hierbij wordt aanvullende informatie verzameld over hoe de ouders hun kind ervaren met betrekking tot extra leeruitdaging. Dezelfde aspecten komen hierbij aan bod: leermotivatie, huidige studie-inzet, studie-inzet in de voorbije schooljaren, leerattitudes, mate van leeruitdaging binnen de huidige studierichting, 'leerhonger',...
- Naast de bespreking van wat de cognitief sterk functionerende leerling nodig heeft om zijn competenties verder te ontwikkelen, worden ook de ondersteuningsbehoeften van de ouders ingeschat.

Alle verzamelde informatie wordt gebruikt om samen de doelen, onderwijs- en opvoedingsbehoeften en een geschikte aanpak voor de leerling te bepalen.

November: Opstellen van het flexibel leertraject voor CSFL

Op basis van de inschatting van de leerkrachten (via de signaleringstool CSFL), een verkenning van de rapportresultaten en een verhelderend gesprek met de leerling en diens ouders, kan een leerling het flexibel leertraject CSFL volgen. Binnen de uitbreiding van zorg in de Studio worden hiervoor de volgende stappen ondernomen:

- De coach voor cognitief sterk functionerende leerlingen (CSFL) selecteert in overleg met elke cognitief sterk functionerende leerling en de vakleerkrachten welk(e) vak(ken) de leerling zelfstandiger kan verwerken. Hierbij staat de inbreng van de leerling zelf centraal. De coach be vraagt daarna het oordeel van de vakleerkracht.
- Elke cognitief sterk functionerende leerling schrijft een eigen projectvoorstel via het daartoe ontworpen sjabloon. Het eigen projectvoorstel van de leerling is de verrijking of verdieping die de leerling te kort komt binnen het reguliere onderwijsaanbod van de Studio, na maximale binnenklasdifferentiatie. De grotere zelfstandigheid binnen een vak/vakken, in combinatie met het werken aan een eigen verrijkings- of verdiepingsproject, zien we als een manier om de leerling aan te spreken binnen zijn zone van naaste ontwikkeling.
- De coach voor CSFL zoekt voor elk ingediend projectvoorstel een inhoudelijke begeleider. Deze begeleider kan een leerkracht van de Studio zijn, maar kan ook een externe persoon buiten de school zijn. De begeleider zorgt voor inhoudelijke feedback over het verdiepingswerk van de leerling. In samenwerking met de coach voor CSFL wordt ervoor gezorgd dat de inhoudelijke opvolging minimaal extra werk voor de leerkracht betekent.
- De coach voor CSFL zoekt voor elk projectvoorstel het nodige leermateriaal.
- Alle projectvoorstellen, leermaterialen en de inhoudelijke begeleiders van elke leerling worden voorgelegd ter goedkeuring aan de 'werkgroep beleid' van de Studio. Dit is belangrijk om consensus en gedragenheid voor elk van de flexibele leertrajecten te realiseren. Deze werkgroep keurt ook het voorstel van het vak/ de vakken voor zelfstandig werk van elke cognitief sterk functionerende leerling goed of maakt een suggestie.
- Na deze goedkeuring kan de cognitief sterk functionerende leerling starten aan zijn/haar flexibel leertraject op maat. De leerling vult tijdens de uitvoering van het flexibel leertraject zijn persoonlijk logboek in. Op deze manier kunnen de coach voor CSFL, alsook de vakleerkrachten, directie en ouders de voortgang van het leertraject

mee opvolgen. Dit verhoogt de transparantie van de werkwijze en zorgt ervoor dat snelle bijsturing, indien dit nodig blijkt, mogelijk wordt.

November - juni: Opvolging en coaching van cognitief sterk functionerende leerlingen

Het opvolgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling en het leerproces van alle leerlingen van de Studio gebeurt zoals eerder aangegeven via de tweewekelijkse coaching van elke leerling. Dit situeert zich binnen de brede basiszorg van de school. Bij CSFL ziet dit coachgesprek er iets anders uit. Het situeert zich binnen de uitbreiding van zorg, gezien deze leerlingen een flexibel leertraject op maat volgen. Het coachgesprek wordt gevoerd door de coach voor CSF binnen de Studio. Bovendien wordt de voortgang van het flexibel leertraject besproken, naast het sociaal-emotioneel welzijn van de leerling en zijn leerresultaten. In lijn met het coachingssysteem binnen de Studio deelt de coach belangrijke informatie met het leerkrachten- en zorgteam via het leerlingvolgsysteem (LVS).

In de coachgesprekken met CSFL wordt het persoonlijk logboek samen met de leerling besproken. De coach bewaakt samen met de leerling zijn werkproces door procesgerichte feedback te voorzien en reflectiemomenten met de leerling te organiseren. Dit gebeurt aan de hand van het model van zelfregulerend leren van Zimmerman (2010). De coach van CSFL geeft de leerling tips en handvaten om te groeien in zelfregulerend leren.

Eind mei - begin juni (voor de start van de examens): Evaluatie van flexibel leertraject

Elke leerling die het flexibel leertraject voor CSFL volgt, wordt verwacht om, in aanwezigheid van de andere cognitief sterk functionerende leerlingen en enkele vakleerkrachten, in een eindpresentatie zijn/haar verdiepings- of verrijkingsproject te presenteren. Binnen deze evaluatie staan de opgestelde, persoonlijke leerdoelen van de leerling, zoals geformuleerd bij de start van het flexibel leertraject van de leerling, centraal. De leerling kiest zelf hoe hij zijn werk wil presenteren.

Daarnaast reflecteert de leerling op de verhoogde zelfstandigheid binnen de geselecteerde vakken. Ook de vakleerkrachten van deze vakken evalueren de leerling. Als basis van deze reflectie wordt het model van zelfregulerend leren van Zimmerman (2010) gebruikt. De leerling, zijn vakleerkrachten en coach evalueren de leerling op de verschillende metacognitieve vaardigheden (binnen het model van Zimmerman) die de leerling al dan niet demonstreert bij deze zelfstandige verwerking van de leerstof. Deze reflectie en feedback op de zelfregulerende vaardigheden binnen het model van Zimmerman worden gemaakt binnen een daartoe ontworpen evaluatieblad. Dit evaluatieblad wordt als bijlage bij het rapport van de leerling opgenomen. Hierbij wordt ook de feedback door de inhoudelijke begeleider van het verrijkings- of verdiepingsproject van de leerling opgenomen.

6. Uitvoering

6.1 Materialen

- Alle leerlingen van de Studio huren een Chromebook van school. Dit hebben de leerlingen dan ook standaard nodig bij hun schoolwerk.
- Daarnaast worden de bibliotheek en het open leercentrum (OLC) van de school opengesteld voor leerlingen die zelfstandig werken, steeds in overleg en afspraak met de coach voor CSFL.
- Afhankelijk van de gekozen verdiepings-of verbredingsprojecten kan de school voorzien in boeken of andere (digitale) leermaterialen.
- In bijlage zijn afbeeldingen van de signaleringstool voor cognitief sterk functionerende leerlingen te vinden. Deze tool werd op de Smartschoolaccount van de Studio geïnstalleerd en is toegankelijk voor het gehele lerarenteam, de directie en het zorgteam van de Studio. Voor meer informatie over het gebruik van deze tool: bram.degeeter@ka-geraardsbergen.be. Ook het startsjabloon om de eigen projecten vorm te geven en het logboek van de leerlingen zijn te vinden in bijlage van deze tekst.

6.2 Opleiding en competenties van de uitvoerders

De coach voor cognitief sterk functionerende leerlingen organiseert de signalering van CSFL en stelt in samenwerking met de vakleerkrachten en de werkgroep beleid de flexibele leertrajecten voor CSFL op. Deze coach zorgt ook voor de procesopvolging en communicatie met alle stakeholders binnen de schoolwerking CSFL (directie, ouders, vakleerkrachten en cognitief sterk functionerende leerlingen). Deze persoon heeft kennis en expertise over het brede thema 'inclusief onderwijs' en meer specifiek 'de onderwijsbehoeftes van cognitief sterk functionerende leerlingen'. Ook kennis en expertise in zelfregulerend leren en de vertaalslag hiervan naar de onderwijsleerpraktijk is een belangrijke competentie van deze coach. De coach voor CSFL in de Studio heeft een masterdiploma in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting orthopedagogiek.

Daarnaast is ook de betrokkenheid van de vakleerkrachten belangrijk, aangezien de leerlingen een grotere zelfstandigheid binnen één of meerdere vakken opnemen en leerlingen hierin begeleid dienen te worden. De vakleerkrachten moeten kennis hebben over het model van zelfregulerend leren, om de metacognitieve vaardigheden van leerlingen te

kunnen ondersteunen en evalueren. Ze volgen het verrijkings- of verdiepingsproject van de leerling op (op voorwaarde dat het onderwerp aansluit bij de expertise van de vakleerkracht) en geven inhoudelijke feedback op het werk van de leerling.

Binnen het eigen verrijkings- of verdiepingsproject kunnen ook externe personen betrokken worden, indien de expertise over een gekozen onderwerp buiten de expertise en kennis van de vakleerkrachten in de Studio ligt. Deze externe personen worden geselecteerd op basis van hun kennis en expertise in dit bepaalde onderwerp en willen het engagement aangaan om de leerling op regelmatige tijdstippen (bv. om de twee weken) inhoudelijk te ondersteunen bij zijn/haar verdiepings- of verrijkingsproject.

6.3 Randvoorwaarden

Om flexibele leertrajecten op te zetten die voor leerlingen veilig en inspirerend zijn, is eensgezindheid en vertrouwen binnen het voltallige lerarenteam van groot belang. Leerlingen voelen namelijk het potentiële wantrouwen bij leerkrachten vaak goed aan.

Daaruit volgt de cruciale rol van de coach voor cognitief sterk functionerende leerlingen: deze persoon speelt als communicator en mogelijke diplomaat een belangrijke rol. Deze coach moet daarom een duidelijk mandaat van de directie krijgen om met een redelijke autonomie de praktische uitwerking (o.a. de uren) te bespreken met de leerlingen.

Het welslagen hangt onder andere af van de kwaliteit van de communicatie en de afspraken vooraf. Transparantie in de procedure en de deelnamevoorwaarden is onontbeerlijk.

Daarbij hoort voor de coach CSFL ook een noodzaak om te kunnen terugkoppelen naar de betrokken vakleerkrachten en directie wanneer een vraag wordt gesteld of onduidelijkheid heerst. Die opvolging van het proces is tegelijk tijdrovend en cruciaal.

De coach CSFL moet kunnen meedenken met de leerlingen. Expertise in de specifieke onderwijsbehoeftes voor CSFL, positiviteit en sterke communicatieve vaardigheden zijn een must.

6.4 Kosten

Het is belangrijk om uren (concreet: een halftijdse opdracht) vrij te maken om een coach voor cognitief sterk functionerende leerlingen aan te werven.

Specifieke boeken die nodig zijn voor verrijkings- of verdiepingsprojecten kunnen gratis ontleend worden via de bibliotheek of de school kan deze aankopen. Veel leermateriaal is

gratis online te vinden. Externe personen kunnen via een vrijwilligerscontract in dienst worden genomen.

Er bestaat echter een limiet voor het aantal individuele trajecten die kwalitatief kunnen begeleid worden door de coach cognitief sterk functionerende leerlingen. Binnen de halftijdse opdracht van deze persoon is plaats om een twintigtal cognitief sterk functionerende leerlingen kwalitatief te kunnen begeleiden. Volgens Verschueren et al. (2021) zijn er in een groep van 500 leerlingen 80 leerlingen die meer cognitieve uitdaging nodig hebben. Dit impliceert dat we binnen de Studio 35 leerlingen hebben die extra leeruitdaging nodig hebben. Het geven van deze extra leeruitdaging kan zowel binnen de brede basiszorg, de verhoogde zorg als binnen de flexibele leertrajecten (uitbreiding van zorg) plaatsvinden.

6.5 Evaluatie

Op het einde van het schooljaar brengen de betrokken leerlingen onder begeleiding van de coach voor cognitief sterk functionerende leerlingen hun eigen leerproces en leerresultaten via het model van zelfregulerend leren (Zimmerman) in kaart. Hierbij bekijken we verschillende elementen:

1. Het behalen van de **concrete leerdoelen** die de leerling bij de start heeft vooropgesteld. De leerling reflecteert of hij deze doelen behaald heeft, waarom dit (al dan niet) zo is en geeft aan wat hij de volgende keer zal herhalen/anders zal doen. Ook de inhoudelijke begeleiders en coach gebruiken dit model van zelfregulerend leren om het leerproces en de leerresultaten van de leerling te evalueren. Wanneer de leerdoelen niet behaald worden, wordt samen met de leerling een analyse gemaakt van de factoren die hiervoor verantwoordelijk zijn. Er wordt hierbij ook gekeken naar elementen die aan de structuur van de flexibele leertrajecten kunnen toegevoegd worden zodanig dat dit geoptimaliseerd kan worden voor de volgende schooljaren.
2. De **ervaren intrinsieke motivatie en het leerplezier** van de leerling op het einde van het schooljaar. De flexibele leertrajecten voor cognitief sterk functionerende leerlingen beogen de schoolse motivatie en het leerplezier van cognitief sterk functionerende leerlingen te ondersteunen en/of aan te wakkeren. De leerlingen worden dan ook aan het einde van hun verrijks- of verdiepingsproject en verhoogde zelfstandigheid binnen enkele vakken bevraagd over hun motivatie en leerplezier. Voelen ze zich cognitief uitgedaagd door het volgen van dit leertraject en verhoogt dit hun intrinsieke motivatie voor school?

7. Onderbouwing

“Cognitively complex tasks that are both meaningful and challenging and allow youth to pose and solve real-world problems can help to increase passion in school. Providing opportunities for students to incorporate their outside interests and future plans in their schoolwork is also likely to be beneficial. Finally, teachers should give youth some choice over the types of activities they work on and some control over how they complete these activities” (Fredricks et al., 2010).

Door cognitief sterk functionerende leerlingen in contact te brengen met diverse leerinhouden binnen hun zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978) én met relatie tot hun interesses hopen we via deze verbreding en verdieping de motor van motivatie draaiende te houden. Volgens Vansteenkiste en Soenens (2015) kunnen we een onderscheid maken tussen autonome (of vrijwillige) motivatie en gecontroleerde motivatie.

Bij autonome motivatie studeren leerlingen omdat ze het zelf willen. Het vrijwillige engagement voor school kan gebaseerd zijn op intrinsieke motivatie, waarbij leerlingen spontaan geboeid zijn door de leerstof en het als een uitdaging zien om meer bij te leren. Maar niet alle vakken zijn even interessant. Ook voor dergelijke vakken kunnen leerlingen vrijwillige motivatie ontwikkelen indien ze er de persoonlijke relevantie van inzien. Ze identificeren zich met het belang ervan, waardoor ze meer eigenaarschap over hun leerproces ervaren. Zowel intrinsieke motivatie als persoonlijke identificatie/relevantie vallen onder de noemer ‘autonome motivatie’.

Bij gecontroleerde motivatie zetten leerlingen zich in omdat het moet, omdat het zo hoort. Dit gevoel van dwang en verplichting kan verschillende bronnen hebben. Leerlingen kunnen zich van buitenaf onder druk gezet voelen om hun best te doen (externe druk) maar leerlingen kunnen zichzelf ook van binnenuit onder druk plaatsen (interne druk). Beide types druk vallen onder de noemer ‘gecontroleerde motivatie’ omdat leerlingen het idee hebben dat studeren ‘van moeten’ is (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Autonome motivatie vormt een kwalitatief meer hoogstaande vorm van motivatie omdat ze met meer wenselijke effecten gepaard gaat (Ryan & Deci, 2000). Als leerlingen autonoom (of vrijwillig) gemotiveerd zijn, hebben ze meer energie om diepgaand te leren en om vol te houden bij moeilijkheden (Grolnick & Ryan, 1987; Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005). Onderzoek van Niemiec & Ryan (2009) toont zeer overtuigend aan dat autonome motivatie met meer schoolse betrokkenheid, meer diepgaande leerstrategieën en betere prestaties samenhangt.

De flexibele leertrajecten beogen de autonome motivatie van leerlingen te verhogen doordat ze appelleren aan persoonlijke interesses en passies (de eigen projecten) van leerlingen en

doordat ze vertrekken vanuit persoonlijk nut voor de leerling. Bovendien moeten ze gezien worden als een preventieve aanpak die een dam bouwt tegen onderpresteren (Siegle, 2018).

We kunnen onderstaande werkzame elementen van het flexibel leertraject voor cognitief sterk functionerende leerlingen identificeren:

- Via het flexibel leertraject versterken we de drie **psychologische basisbehoeftes** binnen de zelfdeterminatietheorie (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). Volgens Vansteenkiste (2015) kunnen we deze psychologische basisbehoeftes als vitamines voor groei zien. Ze vormen de motor van menselijke ontwikkeling. Hoe meer aan deze behoeftes wordt voldaan, hoe beter mensen zich in hun vel voelen, zich flexibel kunnen aanpassen aan veranderende levensomstandigheden, hoe meer energie ze hebben en hoe meer ze openheid kunnen vertonen voor anderen en nieuwe ervaringen.
 - De behoefte aan autonomie: leerlingen krijgen keuzevrijheid bij het vormgeven en uitwerken van hun verrijkingsproject, we zetten via zelfregulerend leren in op het verhogen van de zelfsturing van de leerling.
 - De behoefte aan verbondenheid: leerlingen hebben regelmatige coachgesprekken die gebaseerd zijn op wederzijds begrip en vertrouwen. Dit verhoogt de kans tot aanvaarding en het gevoel van verbondenheid. Ook het hebben van contacten met peers zorgt voor dit gevoel van verbondenheid. Zeker wanneer cognitief sterk functionerende leerlingen minder aansluiting vinden bij hun klasgenoten, is het volgens Verschueren et al. (2021) nuttig om hen voldoende in contact te laten komen met 'ontwikkelingsgelijken' of met leeftijdsgenoten met dezelfde interesses en passies. Binnen het flexibel leertraject kunnen cognitief sterk functionerende leerlingen elkaar ontmoeten (bv. tijdens presentaties van hun eigen verrijkingsprojecten), wat het voor hen mogelijk maakt om duurzame vriendschapsbanden aan te knopen.
 - De behoefte aan competentie: we beogen de competentiesgevoelens van cognitief sterk functionerende leerlingen te versterken via het volgen van het flexibel leertraject. Ze verdiepen zich in een onderwerp naar keuze en verwerven hierin expertise.
- Het voorzien van **regelmatige, op groei gerichte feedback** leidt tot de ontwikkeling van een open, op groei gerichte mindset (Dweck & Leggett, 1988) en een realistisch academisch zelfconcept (Krannich et al., 2019; Marsh et al., 2008).

- Om deze feedback te realiseren is het aanstellen van een **coach voor cognitief sterk functionerende leerlingen**, die de leerlingen regelmatig opvolgt en zorgt voor de communicatie met alle stakeholders (leerling, ouders, directie, vakleerkrachten), een belangrijke voorwaarde voor het zorgen voor kwaliteit.
- Leerlingen worden binnen het flexibel leertraject in de **zone van naaste ontwikkeling** (Vygotsky, 1978) uitgedaagd en aangesproken: leerlingen zijn verplicht om een aangepaste leerhouding te ontwikkelen.
- Via de inzet op zelfregulerend leren faciliteren we de ontwikkeling van **metacognitieve vaardigheden** (Zimmerman, 2010). Dit versterkt het levenslang leren.
- **Doelgerichte werkwijze** (volgens model van zelfregulerend leren van Zimmerman): de vooropgestelde leerdoelen worden via een toonmoment of presentatie aan het einde van het schooljaar geëvalueerd. Dit zorgt ervoor dat de inzet van leerlingen niet vrijblijvend is.

In dit praktijkvoorbeeld wordt er sterk ingezet op zelfregulerend leren. In de volgende paragraaf wordt aangetoond waarom zelfregulerend leren zo belangrijk is.

In gesprekken met de leerlingen (én hun ouders) maken we duidelijk dat we hen willen voorbereiden op later. Veel cognitief sterk functionerende leerlingen hebben een goed geheugen en vangen dus veel op in de les. Studeren thuis is vaak niet nodig voor deze leerlingen en wordt dan als eerder zinloos ervaren, want ze herinneren zich nog veel van wat ze geleerd hebben in de klas. Omdat de leerlingen tijdens de projecturen niet steeds in de klas zijn, hebben ze de leerstof in klas dus niet gehoord. Ze worden verplicht om die niet geziene leerstof thuis goed aan te vullen en na te kijken. In gesprekken met de leerlingen (én hun ouders) maken we ook duidelijk dat we hen hiermee willen voorbereiden op later. Daarbij laten we de leerlingen echter niet zomaar los. Door in coaching in te zetten op zelfregulerend leren versterken we de metacognitieve vaardigheden van deze leerlingen (Vogelaar et al., 2017). Zelfregulerend leren is hierbij geen visie of opvatting op leren. Het is daarentegen “een grondig wetenschappelijk onderbouwd concept dat omschrijft wat een leerling denkt, doet en voelt als hij het leren zelf in handen neemt” (Peeters, 2022, p. 29). De leerlingen werken, in overeenstemming met het model van zelfregulerend leren (Zimmerman, 2010), dan ook doelgericht aan hun eigen verrijkings- of verdiepingsproject. Ze stellen voor zichzelf en onder begeleiding haalbare doelen die ze willen realiseren aan het einde van hun project. Hierbij is tussentijdse reflectie op hun doelen en een eventuele bijsturing ervan één van de noodzakelijke vaardigheden om het eigen leerproces doelgericht te kunnen sturen.

Uit reviewstudies en meta-analyses die de effecten van zelfregulerend leren bestuderen, blijkt dat zelfregulerende vaardigheden de motivatie om te leren en het strategiegebruik

vergroten, naast de leerprestaties (Dignath & Büttner, 2008; Dignath, Büttner & Langfeldt, 2008; Barbier, Struyf & Donche, 2021; Barbier, Struyf & Donche, 2022). Leerlingen leren doeltreffender en gemotiveerder door zelfregulerende vaardigheden. Er zijn studies die ook een groei in welbevinden, sociale competenties en een grotere deelname aan levenslang leren aantonen (MacLeod, Coates & Hetherington, 2008; Cleary & Platten, 2013).

Uit internationale onderzoeksresultaten van de Education Endowment Foundation (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/>) over wat het best werkt in onderwijs aan vijf- tot zestienjarigen blijkt dat het ondersteunen van zelfregulering en metacognitie, in vergelijking met alle andere mogelijke interventies, de meeste impact op leerprestaties van leerlingen heeft. Het richt zich op de kern van het leerproces: op die kennis, vaardigheden en opvattingen die leerlingen nodig hebben om goed te kunnen leren.

Referenties

Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2021). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren (Red.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals*. (pp. 93-108). ACCO Uitgeverij.

Barbier, K., Struyf, E., Verschueren, K., & Donche, V. (2022). Fostering cognitive and affective-motivational learning outcomes for high-ability students in mixed-ability elementary classrooms: A systematic review. *European Journal of Psychology of Education*.
<https://doi.org/10.1007/s10212-022-00606-z>

Cleary, T. J., & Platten, P. (2013). Examining the Correspondence between Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Case Study Analysis. *Education Research International*, 2013, Article ID: 272560. <https://doi.org/10.1155/2013/272560>

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>

Dignath, C., Buttner, G., & Langfeld, H. P. (2008). How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

Fredricks, J. A., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 18–30.
<https://doi.org/10.1177/0016986209352683>

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890–898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>

MacLeod, A. K., Coates, E., & Hetherington, J. (2008). *Increasing well-being through teaching goal-setting and planning skills: Results of a brief intervention*. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(2), 185–196.
<https://doi.org/10.1007/s10902-007-9057-2>

Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. In *Educational Psychology Review*, 20(3).

<https://doi.org/10.1007/s10648-008-9075-6>

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Krannich, M., Goetz, T., Lipnevich, A. A., Bieg, M., Roos, A. L., Becker, E. S., & Morger, V. (2019). Being over- or underchallenged in class: Effects on students' career aspirations via academic self-concept and boredom. *Learning and Individual Differences*, 69(100014), 206–218. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.004>

Siegle, D. (2018). Understanding Underachievement. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 285–297). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>

Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren. Hoe? Zo!* Lannoocampus

Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>

Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei : Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Acco Uitgeverij

Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>

Verschueren, K., Sypré, S., Struyf, E., Lavrijsen, J., Vansteenkiste, M. (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals*. Leuven, A.

Vogelaar, B., Resing, W. C. M., Stad, F. E., & Sweijen, S. W. (2019). *Is planning*

related to dynamic testing outcomes? Investigating the potential for learning of gifted and average-ability children. Acta Psychologica, 196, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.04.004>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.

Zimmerman, B. J. (2010). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70.* https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Bijlages

1. Signaleringstool voor cognitief sterk functionerende leerlingen

CSFL-signaleringstool		Zoek een doel	Huidig scho...
1	RAPPORTSCORES: SC1 (LO / Sport)		
2	RAPPORTSCORES: SC2 (Nederlands)		
3	RAPPORTSCORES: SC3a (Frans)		
4	RAPPORTSCORES: SC3b (Engels)		
5	RAPPORTSCORES: SC6a (Wiskunde)		
6	RAPPORTSCORES: SC6b (Wetenschappen - Biologie)		
7	RAPPORTSCORES: SC6c (Wetenschappen - Chemie)		
8	RAPPORTSCORES: SC6d (Wetenschappen - Fysica)		
9	RAPPORTSCORES: SC6e (Wetenschappen - STEM)		
10	RAPPORTSCORES: SC8 (Geschiedenis)		
11	RAPPORTSCORES: SC9 (Aardrijkskunde)		
12	BEGAAFDHEID: SC1 (Gezondheid)		
13	BEGAAFDHEID: SC2 (Nederlands)		

CSFL-signaleringsstool

Zoek een doel

13	BEGAAFDHEID: SC2 (Nederlands)	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
14	BEGAAFDHEID: SC3a (Frans)	● ●
15	BEGAAFDHEID: SC3b (Engels)	● ● ● ● ● ● ● ●
16	BEGAAFDHEID: SC4 (Digitale competenties)	● ● ● ● ● ● ● ●
17	BEGAAFDHEID: SC5 (Sociaal-relatieve competenties)	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
18	BEGAAFDHEID: SC6a (Biologie)	● ● ●
19	BEGAAFDHEID: SC6b (Wiskunde)	● ● ● ● ● ● ● ●
20	BEGAAFDHEID: SC6c (Chemie)	● ● ● ● ● ● ● ●
21	BEGAAFDHEID: SC6d (Fysica)	● ● ● ● ● ● ● ●
22	BEGAAFDHEID: SC6e (STEM)	● ● ● ● ● ● ● ●
23	BEGAAFDHEID: SC7 (Burgerschap)	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
24	BEGAAFDHEID: SC8 (Historisch bewustzijn)	● ● ● ● ● ● ● ●
25	BEGAAFDHEID: SC9 (Ruimtelijk bewustzijn)	● ● ● ● ● ● ● ●

CSFL-signaleringsstool

Zoek een doel

Huidig schooljaar

27	BEGAAFDHEID: SC11 (Juridische competenties)	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
29	BEGAAFDHEID: SC13 (Leercompetenties)	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
30	BEGAAFDHEID: SC14 (Zelfbewustzijn)	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
31	BEGAAFDHEID: SC15 (Ondernemingszin)	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
32	BEGAAFDHEID: SC16 (Cultureel bewustzijn)	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
33	KENMERKEN: DOORVRAGEN	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
34	KENMERKEN: DROMEN MAAR TOCH 'MEE'	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
35	KENMERKEN: SNEL VAN BEGRIP	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
36	KENMERKEN: ONTHOUDEN	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
37	KENMERKEN: WEINIG INSTRUCTIE	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
38	KENMERKEN: PROBLEMEN OPLOSSEN	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
39	KENMERKEN: COMPLEXE IDEEËN	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
40	KENMERKEN: ABSTRACT DENKEN	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

Projecten CSFL		Filter rubrieken: <input type="text" value="Toon alles"/>					
	Bé	Davy	Gaëlle	Inge	Jan	Lore	Léa
	10 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
24 BEGAAFDHEID: SC8 (Historisch bewustzijn)							
25 BEGAAFDHEID: SC9 (Ruimtelijk bewustzijn)							
26 BEGAAFDHEID: SC10 (Competenties inzake duurzaamheid)							
27 BEGAAFDHEID: SC11 (Juridische competenties)							
28 BEGAAFDHEID: SC12 (Economische competenties)							
29 BEGAAFDHEID: SC13 (Leercompetenties)							
30 BEGAAFDHEID: SC14 (Zelfbewustzijn)							
31 BEGAAFDHEID: SC15 (Ondernemingszin)							
32 BEGAAFDHEID: SC16 (Cultureel bewustzijn)							
33 KENMERKEN: DOORVRAGEN							
34 KENMERKEN: SNEL VAN BEGRIP							
35 KENMERKEN: ONTHOUDEN							
36 KENMERKEN: WEINIG INSTRUCTIE							
37 KENMERKEN: PROBLEMEN OPLOSSEN							
38 KENMERKEN: COMPLEXE IDEEËN							
39 KENMERKEN: ABSTRACT DENKEN							

2. Startvragenlijst eigen verrijkings- of verdiepingsproject

1. Beschrijf jouw **projectvoorstel/ verdiepende opdracht** zo nauwkeurig en gedetailleerd mogelijk. Wat is jouw persoonlijke ambitie? Wat wil jij precies leren binnen jouw flexibel leertraject? (minimum 10 regels).
2. **Motiveer** jouw keuze grondig: waarom wil jij dit doen? Verbind dit met wie jij bent als persoon en/of met jouw toekomstdromen/ambities (minimum 15 regels).
3. Selecteer minstens **5 concrete leerdoelen** die je wilt bereiken op het einde van jouw project/verdiepingsopdracht. Formuleer jouw leerdoelen **SMART**: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch & Tijdsgebonden.
4. Stippel een **concrete planning** uit over dit gehele schooljaar: wat ga je eerst doen, hoeveel tijd plan jij hiervoor (van wanneer tot wanneer?), wat zal je daarna doen,...? Zorg dat er ruimte is voor reflectie over jouw leerpad op het einde van jouw project.
5. **Op welke manier zullen jij en/of leerkrachten evalueren** of je jouw vooropgestelde leerdoelen hebt bereikt aan het einde van het schooljaar?

6. **Welke leermaterialen** heb je nodig om jouw project te realiseren?
7. Heb je een **specifiek leslokaal** nodig om jouw opdracht uit te voeren? Zo ja, welk lokaal?
8. Extra: noteer hier eventuele **bijkomende uitleg** over jouw projectvoorstel indien je dit wil.

3. Persoonlijk logboek

Hieronder is een voorbeeld te vinden van een persoonlijk logboek.

A	B	C	D	E	F
Datum	Zelfstandig werk voor welk vak of eigen projectwerk?	Wat heb ik gedaan vandaag?	Hoe lang heb ik hieraan gewerkt?	Heb ik moeilijkheden ervaren?	Wat wil ik de volgende keer doen?
13/11	Les Engels volgen	Les Engels volgen	50 minuten	Neen	
13/11	Les Nederlands volgen	Les Nederlands volgen	50 minuten	Neen	
14/11	Les Nederlands volgen	Les Nederlands volgen	50 minuten	Neen	
15/11	Les Engels volgen	Les Engels volgen	50 minuten	Neen	
15/11	Gewerkt aan zelfstandig project (vak: kunst)	Kleurenschema gekozen en mai	100 minuten	Neen	
16/11	Les Nederlands/geschiedenis volgen	Les Nederlands/geschiedenis vc	50 minuten	Neen	
16/11	Les Nederlands/geschiedenis volgen	Les Nederlands/geschiedenis vc	50 minuten	Neen	