

WILLEN WETEN, KRITISCH GEBETEN



KONINKLIJK LYCEUM ANTWERPEN



Vlaanderen
is onderwijs & vorming

Studiebegeleiding op maat

1. Beschrijving van de voorbeeldpraktijk

Zorgcontinuüm: verhoogde zorg

1.1. Doelgroep

a. Beschrijving doelgroep

Alle leerlingen van onze school die onvoldoende komen tot studeren (door uitstelgedrag, motivatieproblemen) en/of onvoldoende methodieken hebben om dit op een gerichte en efficiënte manier aan te pakken.

Algemene doelgroep: Leerlingen die moeite hebben met zelfregulatie rond studeren, executieve functies en/of motivatie om te studeren.

Subdoelgroep: cognitief sterk functionerende leerlingen, voornamelijk degenen met minder ontwikkelde executieve functies en/of minder motivatie om te studeren. Alsook degenen die onvoldoende een studiemethode hebben opgebouwd doordat dit in eerdere studiejaar niet nodig was om voldoende te scoren voor hun vakken en/of te slagen voor hun studiejaar.

b. Beschrijving intermediaire doelgroep(en)

Leraren en zorgteam: detectie van de noden van leerlingen gebeurt door leraren en het zorgteam (de leerlingenbegeleiders, de zorgcoördinator).

Ouders: detectie van de schoolse ondersteuningsnoden van hun eigen kind gebeurt ook door ouders. De ouders kunnen daarop die noden signaleren aan de school of hun kind zelf aansporen die behoeften aan te geven aan een leraar of leerlingbegeleider.

c. Bepaling van de doelgroep

Indicaties zijn: de nood aan het werken aan executieve/zelfregulerende functies, een efficiënte studiemethodiek en/of manieren om uitstelgedrag of demotivatie te verminderen ('effort beliefs' en dergelijke).

Leraren en/of het zorgteam maken een inschatting of individuele studiebegeleiding aangewezen is obv. het bespreken van de gesignaleerde/gedetecteerde noden met de leerling en/of de ouders.

Leerlingen worden aldus toegeleid naar een studiebegeleider via leraren en zorgteam. Dit kan voortkomen vanuit een vraag van zowel een leerling, een ouder, een leraar of leerlingbegeleider, alsook de klassenraad als geheel.

Leraren en zorgteam geven dan een bepaalde leerling het advies om studiebegeleiding te volgen.

De klassenraad kan deze aanbeveling ook geven of bij slechte resultaten aangeven dat verwacht wordt dat ze dit volgen om zichzelf te remediëren. Het dan niet volgen van deze kans tot remediëring is een ongunstig element voor de delibererende klassenraad indien er zich totaal onvoldoendes voordoen.

Er kan gedurende het hele schooljaar gestart worden met studiebegeleiding. Zie ook verder aanpak en verloop, alsook randvoorwaarden.

Er kan ook een impact zijn van bepaalde stressoren in het leven van de jongere (intern/extern), waardoor studeren moeilijker gaat. Dit kan een negatief effect hebben op concentratie, executieve functies, motivatie en welbevinden, waardoor een jongere tijdelijk nood heeft aan ondersteuning.

Indien die impact groter wordt kan studiebegeleiding onvoldoende zijn en is leerlingbegeleiding die ook focust op het socio-emotionele van belang. In zulke gevallen neemt dan een leerlingbegeleider een dubbele rol op zich, waarbij de leerling als gehele persoon meer kan benaderd worden. Mogelijk werd dit bij aanvang al ingeschat, waardoor de leerling meteen start bij een leerlingbegeleider en niet bij een studiebegeleider.

d. Betrokkenheid van de doelgroep

De leerlingen werden niet rechtstreeks betrokken bij de ontwikkeling van deze praktijk. Ze worden echter geregeld informeel bevroegd tijdens de individuele contacten met de studiebegeleider. Feedback wordt gegeven op het eigen functioneren, maar ook gevraagd door de studiebegeleider over de werkzaamheid van de studiebegeleiding. Of de tips die gegeven werden hen verder helpen, of de methodieken bruikbaar zijn etc.

Aldus werd een soort arsenaal opgebouwd bruikbaar voor de gehele doelgroep, maar af te stemmen op het individu. We streven er naar met een leerling aan de slag te gaan als geheel persoon, een individu in een bepaalde context, hierin zit ook betrokkenheid van henzelf. Door feedback te vragen en in gesprek te gaan wordt de doelgroep dus informeel betrokken in de doorontwikkeling van de voorbeeldpraktijk.

We zouden dit willen aanvullen met een formelere bevraging en de resultaten benutten om de aanpak en het materiaal verder te ontwikkelen.

1.2. Doel van de voorbeeldpraktijk

a. Hoofddoel

Doel is dat de leerling via de studiebegeleiding op maat de indicaties (zie boven) kan aanpakken en meer komt tot de doelen die door zichzelf gesteld worden. Die doelen worden samen omschreven met de studiebegeleider. Er is het hoofddoel per leerling, bv. betere resultaten halen, eventueel voor een bepaald vak.

b. Subdoelen

De subdoelen worden ook door de leerling, in samenspraak met de studiebegeleider vastgesteld, vb. minder uitstellen of doelmatig werken met een planning. En dan zijn er de tussentijdse doelen, vb. een taak afwerken. Deze tussentijdse doelen kunnen meestal ook in een planning opgenomen worden.

1.3. Aanpak en verloop

Algemene opzet van de voorbeeldpraktijk

Studiebegeleiding op maat omvat voornamelijk het samen met een leerling op weg gaan richting een efficiënte studiemethode, het greep krijgen op drempels die het studeren in de weg zitten en werken aan concentratie en doorzettingsvermogen. Het stimuleren van zelfreflectie, zelfsturend leren, zicht op eigen functioneren, belemmeringen, sterktes, leervoorkeuren etc.

Een deel van de inhoudelijke aanpak wordt toegelicht bij het onderdeel verantwoording.

Aanvullend is het van belang het mentorschap op te nemen en de motivatie aan te zwengelen. De studiebegeleider gaat het gesprek aan, maar laat ruimte voor de leerling die zelf het belang dient in te zien van dit proces. De leerling dient gemotiveerd te zijn om de tips in de praktijk te brengen en effectief te willen groeien hierin, er moeten op zijn minst kleine stapjes worden gezet en reflectie zijn, anders stopt de begeleiding.

De intensiteit wisselt, gezien het op maat is, naargelang de noden en waar de leerling in het proces zit of naargelang er een piekperiode aankomt qua evaluaties of er andere stressoren bijkomen.

De totale duur van de begeleiding dient beperkt te worden tot een 10-tal contacturen, gezien we tegemoet moeten kunnen komen aan de noden van vele leerlingen. Indien bredere problematieken mee opgenomen dienen te worden kan dit meer zijn.

Concrete inhoud van de voorbeeldpraktijk

Verloop

Er gebeurt een intakegesprek, waarin de studiebegeleider peilt naar een aantal relevante zaken en waarin samen met de leerling kan gereflecteerd worden over de te volgen stappen en aanpak. Het in kaart brengen van specifieke problemen en drempels omtrent studeren gebeurt in gesprek met de leerling, evenals de vakleraren en de ouders die input kunnen geven.

Concreet kan het doel zijn de leerling goed op weg te zetten door een aantal methodieken mee te geven, tips en inhouden. Dit kan in een paar sessies van een uur. Dit kan wekelijks, tweewekelijks. Tussendoor kan de leerling een aantal zaken uitproberen en terugkoppelen.

Er is aandacht voor het belang van het vinden van een goede studiemethode, het tegengaan van uitstellen, het begrenzen van afleiding en het vinden van focus. Dit gebeurt doorheen de gesprekken en sessies, maar ook tussendoor via kortere contacten (via smartschool-berichten en online of eventueel via telefonische gesprekken).

Indien de leerling zelf aangeeft het leerproces zelfstandiger aan te kunnen pakken, wanneer de resultaten beter zijn en/of vakleraren aangeven dat er reeds een positieve evolutie is, kan de begeleiding verminderd of stopgezet worden. Bv. de leerling alsnog begeleiden ter voorbereiding op de examens (planning, herhaling stappenplannen).

Concrete mogelijkheden

Peilen naar en in kaart brengen van:

autonome motivatie, interesses, , overtuigingen mbt. inzet, onderwijsambities, schoolmotivatie, (school)welbevinden, bronnen van afleiding, psycho-sociale factoren, stressoren, aanwezigheid van leerproblemen, faalangst,

Bespreking schoolloopbaan en leerproces:

Talenten, sterktes, leervoorkeuren, moeilijkheden, werkpunten en struikelblokken volgens de leerling zelf (bv. reproductie kennis vs inzicht en verbanden leggen, nood aan uitdaging?).

Overlopen schoolloopbaan. Rapporten en cijfers bespreken, vakgebonden reflectiewijzers gebruiken, bespreking input van ouders en leraren.

Psycho-educatie om belang aan te geven van de tips: werking van het brein en specifiek het geheugen uitleggen.

Betekenis en zin van efficiënter studeren voor de leerling. Werkpunten en doelen samen op punt stellen. Afspraken maken, bundel opstellen op maat, logboek aanmaken (reminders, houvast, ..)

Stapsgewijs efficiënter studeren:

Voorbereiding: Informatie meegeven rond het belang van een goede werkplek, begrenzen afleidingen, fysiek welzijn en zelfzorg, verantwoordelijkheden, cursussen en studiemateriaal, ..

Plannen: Reflectie rond keuzes en beslissingen, persoonlijkheid en buitenschoolse activiteiten, productieve momenten, to do lijsten, weekplanners, maandplanners, prioriteiten stellen. Mee opstellen als oefening en opvolging door studiebegeleider globaal tijdens contactmoment.

Studeren: Doelen, stappenplannen mbt. oriënteren op, begrijpen en verankeren van de leerstof als onderdelen en manieren om dit te doen. Hoe filteren, hoofd- en bijzaken onderscheiden, samenvatten, schematiseren, zichzelf bevragen (Vb. Cornell methode, begrippenlijsten, flash cards, online didactisch materiaal, voorbeeldvragen en –oefeningen, ...).

Focus op: actief verwerken en herhalen van de leerstof, zelfevaluatie en bijsturing leerproces, cyclus opnieuw herhalen.

Vakspecifiek:

Dit dient ook geconcretiseerd te worden naar vakken toe: welke van de bovenstaande technieken werken het beste voor de leerling bij welk vak? De studiebegeleider heeft inzage in cursusmateriaal, opdrachten, toetsen: niet om bijles te geven maar wel om inzicht te verwerven in opbouw, structuur, hoofdzaken van de leerstof en om leerling tips mee te geven op maat.

De leerling dient echter aangespoord te worden hier bij de vakleraar voor aan te kloppen, ook dienen de vakleraren het 'hoe studeren van mijn vak en cursus' zelf op te nemen klassikaal en bij individuele vragen.

Evaluëren:

Bij elk contact overlopen en evalueren van een aantal werkpunten of te behalen doelen. Bijsturen en positief bekrachtigen van vooruitgang, hoe klein ook. Ook belangrijk de zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing van het leerproces te blijven vooropstellen, evenals autonome motivatie. Toon begrip dat gedrags- en attitudeverandering moeite kost.

Visualiseer de begeleiding: noteer in logboek, maak een curve of tabel m.b.t. de evolutie van een leerling.

Overleggen: ook met vakleraren waar bijgestuurd moet worden.

2. Uitvoering

2.1. Materialen

Informatie vanuit boeken, websites, artikels die algemeen van toepassing zijn op de doelgroep CSF leerlingen en ook op maat aangereikt en gebundeld materiaal. Vb. rond efficiënte studiemethodieken, leervoorkeuren ('stijlen'), tips om beter te plannen, inzichtelijk te studeren, tegen uitstelgedrag, aanpakken van faalangst etc.

2.2. Opleiding en competenties van de uitvoerders

De uitvoerders zijn leraren of leerlingenbegeleiders die liefst bepaalde competenties, expertise en ervaring combineren.

Bij ons op school bezitten ze een bachelor of master diploma binnen één of meerdere vakgebieden, aangevuld met een pedagogisch bekwaamheidsbewijs. Ze hebben ervaring als leraar (evt. nog actief als leraar) en schoolden zich bij in specifieke gebieden die extra competenties aanleveren om deze studiebegeleiding te bieden. Wenselijk is knowhow binnen het domein (hoog-)begaafdheid, rond misdiagnoses en dubbel bijzonder zijn, leerstoornissen. Maar ook kennis rond geheugenwerking, efficiënt studeren, motivatie, concentratie, uitstelgedrag, En de vaardigheden om hier met jongeren positief kritisch en constructief mee aan de slag te gaan.

2.3. Randvoorwaarden

Informatie:

Voor zowel de doelgroep zelf, als de intermediaire doelgroepen is het voor een goede detectie en toeleiding van belang goed geïnformeerd te zijn over het aanbod en de werking van de studiebegeleiding.

Instappen:

Praktisch gezien is het aangewezen een instapmoment of periode in te stellen na een periodiek rapport of het examenrapport na het eerste semester. Meerdere leerlingen kunnen dan ook dezelfde tijdlijn volgen en/of op hetzelfde moment komen (vb. 3 à 5), waarbij ze werken aan een gelijkaardige opbouw van vaardigheden, maar ook individueel gecoacht worden.

Uren:

Er zijn uren nodig om deze ondersteuning (verhoogde zorg) te kunnen aanbieden. Dit hangt uiteraard af van je totale hoeveelheid leerlingen, alsook van de hoeveelheid leerlingen die deze ondersteuning nodig hebben.

Bij de inschatting kan ook blijken dat vele leerlingen er nood aan hebben methodieken te leren rond studeren, executieve vaardigheden en zelfregulatie.

Zo kan je als school een pakket uitwerken en aanbieden in brede basiszorg, dus het gewone curriculum. Dit kan je doen door een specifiek uur in te richten hieraan gewijd of het werken aan een aantal doelstellingen in één of meerdere vakken integreren.

Hierdoor kan je proberen vermijden dat slechts een deel leerlingen geholpen kunnen worden bij de studiebegeleiding door het beperkt aantal uren dat je hiervoor kan inrichten.

2.4. Kosten

Personele kosten:

Bij ons op school heeft de studiebegeleider momenteel een opdracht van 6/20 voor studiebegeleiding. Dit omvat ongeveer 10 uren per week voor contact met leerlingen, het voorbereidend werk, de communicatie met leerlingen en de verslaggeving in het leerlingvolgsysteem (zichtbaar voor het team, leerlingen en ouders).

De leerlingenbegeleiders die de dubbele opdracht (zie eerder) van studiebegeleiding en psychosociale ondersteuning bieden hebben ook uren nodig hiervoor.

Momenteel hebben de leerlingbegeleiders een opdracht van 12/20 en 14/20 om alle leerlingen te begeleiden die dit nodig hebben. Die uren dienen voor het gehele takenpakket van een leerlingbegeleider. Ter info: het totaal aantal leerlingen op school is ongeveer 860.

Materiële kosten:

Een laptop/pc voor de studiebegeleider voorzien, evt. ook voor de leerling om op te werken, bundels, kopijen,

Kosten voor navormingen.

3. Onderbouwing

3.1. Verantwoording

Studiebegeleiding wordt zoals gezegd ingevuld al een vorm van mentorschap (Şahin, 2014) en gestructureerd rond de aspecten studie en motivatie. Het voorzien van mentorschap is een frequent gesuggereerde strategie met betrekking tot het tegemoet komen aan de behoeften van begaafde leerlingen (Casey & Shore, 2000) en om onderpresteren tegen te gaan of te verminderen.

De nood aan studiebegeleiding op maat verhoogt naarmate de leerling in een hoger leerjaar terecht komt, vnl. de 2^{de} en 3^{de} graad, met als sleuteljaren het 4^{de} en 5^{de} jaar secundair voor deze doelgroep. De inhouden worden omvattender en complexer en er worden meer eisen gesteld op vlak van formeel leren, zelfregulering, zelfsturend leren en organisatorische vaardigheden. Als ze deze vaardigheden niet hebben kunnen ontwikkelen in het BO, evenals het leren doorzetten en falen, dan worden die eisen voor een aantal leerlingen te groot.

De onderwijsambities van leerlingen hebben een significant effect op het uitvallen op school. Sommige begaafde leerlingen hebben lage ambities of verwachtingen op educatief gebied door persoonlijke of school-gerelateerde problemen. Dit suggereert dat leraren en ouders deze doelgroep zou moeten ondersteunen, begeleiden en aanmoedigen om hun studies voort te zetten (Renzulli & Park, 2002).

De studiebegeleider werkt aan de onderwijsambities en het versterken van het academisch zelfconcept van de leerling (inschatting eigen prestaties, vertrouwen in eigen capaciteiten) en het geloof in het nut van inspanningen (effort beliefs). De mentor stelt mee taakgeoriënteerde doelen en positieve uitdagingen (prestatiemotivatie) (Lavrijsen et al., 2021).

We houden rekening houden met de behoefte aan autonomie en de nood aan het werken aan zelfinzicht van CSF leerlingen. De studiebegeleider luistert naar de leerling, neemt deze au sérieux, met een positief effect op diens motivatie, betrokkenheid en deelname aan school.

De studiebegeleider geeft de leerling kansen op keuzevrijheid en ondersteuning waar gewenst, zodat ze vertrouwen ervaren in hun (eigen) kunnen en de kans krijgen om hun leerproces zelf in handen te nemen. We ondersteunen de leerling in diens autonomie, verbondenheid en competentie (Ryan & Deci, 2017), omdat als ze dit zo ervaren, dit ook positief samenhangt met de autonome motivatie (plezier ervaren, belang inzien) van leerlingen voor schoolse zaken (Verschueren et al., 2021).

We doen aldus motivationeel maatwerk: een houding waarbij de ondersteuning van een individuele leerling hun gevoel van competentie vergroot, maar tegelijk hun gevoel van autonomie bevordert.

Om het welbevinden te verbeteren bevorderen we expliciet ook het ervaren van psychologische behoeftebevrediging in de interactie met de leraar en studiebegeleider, gezien het verband met motivatie, als beschermende factor tegen demotivatie en futloosheid (L. Hornstra et al., 2020; Lisette Hornstra et al., 2020; Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013; Soenens et al., 2021; Vansteenkiste et al., 2017).

Een leerling spendeert geregeld tijd met een studiebegeleider die begeleiding biedt richting doelen m.b.t. diens onderwijs- en verdere carrière. De mentor gaat met de leerling in gesprek over hoe de leerling de volgende stappen zelf ziet (Kortering & Braziel, 1999) en biedt structuur (L. Hornstra et al., 2020).

De studiebegeleider toont ook begrip voor moeilijke omstandigheden waar de leerling mee te maken krijgt (Landis & Reschly, 2013). We zorgen als school ook voor betrokkenheid van het schoolteam op de leerlingen, duidelijke verwachtingen, authentieke volwassenen en aanvaarde autoriteitsfiguren.

We pikken signalen, zoals onderpresteren, slechte resultaten, afwezigheden en storend gedrag zo snel mogelijk op en nemen die ernstig (Renzulli & Park, 2002) Deze zijn niet eigen aan de doelgroep, maar vinden we ook breder terug (Landis & Reschly, 2013; Sypré et al., 2021).

Er is wel een verschil tussen laag presteren en onderpresteren: onderpresteren wordt gedefinieerd als het niet leveren van schoolprestaties in verhouding met je potentieel (Reis & McCoach, 2020) Alertheid bij meisjes is nodig, alsook algemeen in deze doelgroep, gezien CSF leerlingen nog op gemiddeld niveau kunnen presteren en zo onder de radar blijven (Lavrijsen et al., 2020). Onderpresteren bij CSF IIn blijkt een belangrijke voorafgaande predictor van uitval en vroegtijdig schoolverlaten.

De rol van de studiebegeleider als mentor in de vorm van een betrokken volwassene die begeleiding, ondersteuning en assistentie biedt is ook effectief ter preventie van uitval en een empirisch ondersteunde component van een interventie in die zin (Landis & Reschly 2013). Deze component is consistent met aanbevelingen in de literatuur (Christenson & Thurlow, 2004; McPartland, 1993), evenals met aanbevelingen van leerlingen zelf m.b.t. wat hen kan helpen om school te blijven volgen (Kortering & Braziel, 1999).

Algemeen is er geregeld sprake van negatieve relaties tussen begaafde dropouts en onderpresteerders met ander schoolpersoneel (Cramond et al., 2007; Hansen & Toso, 2007; Peterson, 2001; Renzulli & Park, 2000, 2002).

Toch hechten deze leerlingen geregeld veel waarde aan een hechte band met en zorgende houding van hun leraren (Cramond et al., 2007; Kanevsky & Keighley, 2003).

Daarom zullen begaafde leerlingen die het risico lopen uit te vallen veelal baat hebben bij iemand die steun en begeleiding voorziet om school te blijven volgen. Het contact met de studiebegeleider komt tegemoet aan de persoonlijke aandacht die leerlingen in deze doelgroep graag willen (Snyder, 2003). Een goede band verhoogt de inzet voor school en het school volgen van de leerling. Via mentorschap

kan je aldus werken aan beschermende factoren tegen uitval: doorzetten, huiswerk afwerken, voorbereid naar de les komen, hoge 'locus of control', goed zelfconcept, verwachtingen om school te blijven volgen (Hansen, 2002; Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., & Lehr, C.A., 2004).

We detecteren ook zelfkritisch perfectionisme en faalangst indien aanwezig, gezien er binnen de doelgroep CSF II in een subgroep met problemen hierrond is en de motivatie en betrokkenheid van een leerling hieronder lijdt. De studiebegeleider verwijst hiervoor door naar verdere hulpverlening. We geven naar de ouders toe aan welke realistische verwachtingen we stellen als school, het begrip dat we willen tonen voor het maken van fouten en het belang van welbevinden vs prestaties (Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M. & Verschueren, K., 2020).

3.2. Samenvatting werkzame elementen

De studiebegeleider:

- stimuleert de 'locus of control', autonomie en participatie van de leerling, begeleidt de leerling richting zelfgekozen doelen: biedt een combinatie van structuur en autonomieondersteuning
- geeft op maat tips rond efficiënt en inzichtelijk studeren, concentratie, eraan beginnen, zelfzorg, ..
- werkt aan beschermende factoren, zoals voorbereid naar school komen, huiswerk afwerken
- uit positieve verwachtingen rond deelname aan school en stimuleert onderwijsambities
- geeft persoonlijke aandacht aan de leerling, heeft regelmatige gesprekken, toont betrokkenheid op de leerling, begrip voor moeilijke situaties, luistert
- stimuleert de communicatie van alle betrokkenen
- bevordert de betrokkenheid van het schoolteam op de leerling, werkt aan een goede beeldvorming en een genuanceerde kijk op de leerling en zet diens kwaliteiten ook in de verf

Leraren, directie, zorg:

- proberen de leerling mee op te volgen binnen hun domein, zijn op de hoogte van relevante informatie die wordt doorgegeven (bv. via het leerlingvolgsysteem)

3.3. Uitkomstenmonitoring

Zie ook betrokkenheid van de doelgroep (1.1.d.).

De leerling gaat tijdens elk contact met de studiebegeleider in gesprek over ervaren effecten en de realisatie van doelen, alsook worden cijfers (en de evolutie daarvan) bekeken en besproken samen.

Het leerlingvolgsysteem wordt aangevuld met een beknopte weergave van deze info per leerling.

De directie en zorgcel volgen op via het leerlingvolgsysteem en eveneens tussentijds via de klassenraden, individuele besprekingen met vakleraren en contacten met leerlingen en ouders.

Verandering in positieve zin zien we bv. aan betere prestaties en cijfers, een betere voorbereiding van de lessen, taken en toetsen. Verder een grotere tevredenheid en schoolwelbevinden (o.a. via Appwell, zie onder), evt. een grotere deelname aan het klasgebeuren.

Vanaf januari 2021 konden we explicieter een aantal zaken meten, via een app die ontwikkeld werd door PXL (hogeschool Limburg) waarin leerlingen een vragenlijst kunnen invullen rond welbevinden op school. Onderdelen als tevredenheid en betrokkenheid bij school worden bevraagd. Dan gaan we specifiek onze interventies kunnen opvolgen en daaraan gekoppeld ook concretere acties en of verdere bevestigingen kunnen doen.

4. Bronnen

Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., & Lehr, C.A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42* (2), 95-113, doi : 10.1016/j.jsp.2004.01.002.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Dongjin, K., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Bonquet, M., Soenens, B., Verschueren, K., Lavrijsen, J., Flamant, N., & Vansteenkiste, M. (2020). Killing two birds with one stone: The role of motivational resources in predicting changes in achievement and school well-being beyond intelligence. *Contemporary Educational Psychology, 63*, 101905. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101905>

Casey, K. M. A., & Shore, B. M. (2000). Mentor's contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review, 22*, 227-230. doi:10.1080/02783190009554043

Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 36-39. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x

Cramond, B., Kuss, K. D., & Nordin, R. G. (2007, August). *Why high-ability students drop out: School-related factors*. Presentation at the World Conference for Gifted Children, University of Warwick, Coventry, UK.

De Fraine, B. (2019), SiBO-onderzoek 1 Leerwegen in het secundair onderwijs, Studiedag Talent 25 april 2019 Centrum voor Onderwijseffectiviteit en Evaluatie KU Leuven, <https://docplayer.nl/105444966-Flexibele-leertrajecten.html>

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117-142. doi:10.2307/1170412

Hansen, J. B., & Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: Personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 30-41.

Hansen, J. (2002). Cipher in the classroom. *Our Gifted Children*, 82, 14–20.

Hébert, T. P., & Neumeister, K. L. S. (2000). University mentors in the elementary classroom: Supporting the intellectual, motivational, and emotional needs of high-ability students. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 122-148.

Hébert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44, 196-207.
doi:10.1177/001698620004400307

Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 101871.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>

Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce: Understanding boredom and the honor of underachievement. *Roeper Review*, 26, 20-28. doi:10.1080/02783190309554235

Kieboom, T. & Venderickx, K. (2017). Meer dan intelligent. De vele gezichten van hoogbegaafdheid bij jongeren en volwassenen, Lannoo

Kortering, L. J., & Braziel, P. M. (1999). Staying in school: The perspectives of ninth-grade students. *Remedial and Special Education*, 20, 106-113. doi:10.1177/074193259902000208

Landis, L.N, & Reshly, A.L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220-249.

Lavrijsen, J., Ramos, A., & Verschueren, K. (2020). Detecting Unfulfilled Potential: Perceptions of Underachievement by Student, Parents, and Teachers. *The Journal of Experimental Education*. doi: [10.1080/00220973.2020.1852523](https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1852523)

Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M. & Verschueren, K. (2020). Is intelligence related to perfectionism? Multidimensional perfectionism and parental antecedents among adolescents across varying levels of cognitive ability. Published online in *Journal of Personality*, <https://doi.org/10.1111/jopy.12606>

Lavrijsen, J., Vansteenkiste, M., Boncquet, M., & Verschueren, K. (2021). Does motivation predict changes in academic achievement beyond intelligence and personality? A multitheoretical perspective. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000666>

Matthews, M. S. (2006). Gifted students dropping out: Recent findings from a Southeastern state. *Roeper Review*, 28, 216-223. doi:10.1080/02783190609554367

McPartland, J. M. (1993). *Dropout prevention in theory and practice* (Report No. ED 366 695). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45, 236-249. doi:10.1177/001698620104500402

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, *44*, 152-170. doi:10.1177/001698520004400302

Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, *44*, 261-271. doi:10.1177/001698620004400407

Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors* (Report No. RM02168). Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006a). Prediction of dropout among students with mild disabilities: The case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, *27*, 276-292. doi:10.1177/07419325060270050301

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006b). Promoting successful school completion. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs III* (pp. 103-113). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., & Barnes-Robinson, L. (2003). Mentoring empowers gifted/learning disabled students to soar! *Roeper Review*, *26*, 37-40. doi:10.1080/02783190309554237

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.

Snyder, S. (2003). Boredom cited as a reason for thought of dropping out. *The Philadelphia Inquirer*, p. B1.

Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, *48*(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>

Suh, S., & Suh, J. (2006). Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. *Educational Research Quarterly*, *29*, 11-20.

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

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 671-688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>

Casey, K. M. A., & Shore, B. M. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*, *22*(4), 227-230.

- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*. . <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>
- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>
- Kortering, L. J., & Braziel, P. M. (1999). Staying in school. The perspective of ninth-grade Students. *Remedial and special education*., 20, 106-113.
- Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220-249. <https://doi.org/10.1177/0162353213480864>
- Lavrijsen, J., Ramos, A., & Verschueren, K. (2020). Detecting Unfulfilled Potential: Perceptions of Underachievement by Student, Parents, and Teachers. *The Journal of Experimental Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1852523>
- Lavrijsen, J., Vansteenkiste, M., Boncquet, M., & Verschueren, K. (2021). Does motivation predict changes in academic achievement beyond intelligence and personality? A multitheoretical perspective. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000666>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2020). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors (Report No. RM02168). *Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented*. (University of Connecticut.)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford.
- Şahin, F. (2014). The effectiveness of mentoring strategy for developing the creative potential of the gifted and non-gifted students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.07.002>
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A Developmental, Person-Centered Approach to Exploring Multiple Motivational Pathways in Gifted Underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Boncquet, M., Sypré, S., Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2021). De rol van motivatie in het presteren en welbevinden van cognitief begaafde leerling. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief Talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. (pp. 48-70). Leuven: Acco learn.
- Sypré, S., Verschueren, K., & Struyf, E. (2021). Signaleren van cognitieve begaafdheid binnen een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief Talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. (pp. 75–91). Acco learn.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muyndck, G.-J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2017). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>
- Verschueren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V. (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief Talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. (pp. 13-32). Leuven: Acco learn.