

WILLEN WETEN, KRITISCH GEBETEN



KONINKLIJK LYCEUM ANTWERPEN



Flexibel individueel traject bij
verminderd welbevinden CSF leerlingen.

1. Beschrijving van de voorbeeldpraktijk

Zorgcontinuüm: uitbreiding van zorg

1.1. Doelgroep

a. Beschrijving doelgroep

CSF leerlingen die blijken te geven van een verminderd welbevinden dat gekoppeld kan worden aan een combinatie van een onaangepast curriculum en/of onderwijstempo overheen meerdere jaren en persoonlijkheids- en sociale factoren.

Leerlingen waarvoor de maatregelen binnen brede basiszorg en verhoogde zorg onvoldoende een oplossing konden bieden.

En waar er sterke aanwijzingen zijn dat slagen in het schooljaar moeilijk kan worden en de psychische en/of fysieke (bv. psychosomatische klachten, dreigende burn-out) gezondheid aangetast is.

Leerlingen die bovendien moeilijkheden ervaren met motivatie, zelfregulerende vaardigheden en draagkracht. Eventueel gekoppeld aan een tijdelijke context (in omgeving, ziekte, ...).

b. Beschrijving intermediaire doelgroep(en)

Leraren en zorgteam: detectie van de ondersteunings- en onderwijsbehoeften van de leerling. De mentor CSF IIn (leerlingbegeleider) doet de opvolging en coaching op school, in samenwerking met alle betrokkenen. Zie aanpak.

Ouders: detectie van deze noden van hun eigen kind. De ouders kunnen noden signaleren aan de school of hun kind zelf aansporen in gesprek daarover te gaan met een leraar of leerlingbegeleider. Ook zij staan samen voor de opdracht de leerling te ondersteunen (en begeleiden) in het traject.

CLB: Het CLB-anker wordt betrokken in overleg rond onderwijsbehoeften en handelingsgericht werken met alle betrokkenen. Eventueel wordt er aanvullend begeleiding van de leerling via een CLB medewerker opgezet, die het gezin betreft en eventuele externe zorgverleners.

c. Bepaling van de doelgroep

Deze trajecten zijn toegankelijk voor aanmelding vanuit een vraag van ouders en leerling, een vraag vanuit de klassenraad of leerlingbegeleiding. De trajecten starten op na goedkeuring van de klassenraad.

Meerdere bronnen van informatie leveren het materiaal om vast te stellen of er nood is aan een aangepast traject en hoe dit best ingevuld wordt. Trajecten kunnen ook in overleg worden bijgestuurd. Zie verder voor aanpak en verloop.

Voorafgaand wordt er zoveel mogelijk informatie verzameld over alle leerlingen en ook over leerlingen waarvoor indicaties zijn dat er een extra alertheid nodig is rond onderwijsbehoeften en ondersteuningsnoden.

Onderstaande indicaties dienen gelinkt te kunnen worden aan (onderwijs)behoeften van de CSF leerling. De combinatie met persoonlijkheidskenmerken en sociale factoren dient via gesprekken in kaart gebracht te worden, wat de basis levert voor de mogelijke invulling van het traject.

Indicaties voor het spreken met een leerling over welbevinden en schoolmotivatie zijn:

- **Afwezigheden** die doen vermoeden dat de leerling moeite heeft om naar school te willen, durven of kunnen komen (los van evidente redenen van afwezigheid).
- Een sterke schoolmoeheid en/of algemene **demotivatie** ervaren door de leerling. Dit kan merkbaar zijn op school door bv. afhaken in de les, het storen van de lessen, geen inzet leveren voor schoolwerk. Maar dit kan ook onder de radar blijven, er is o.a. een extra alertheid nodig bij meisjes.
- **Faalangst en 'lege toolbox'**: vanuit het gevoel de verwachtingen niet te kunnen inlossen, niet weten hoe bepaalde vakken of hun studies aan te pakken. In een hoger leerjaar met hogere verwachtingen op vlak van studiemethode, vaardigheden rond planning en het georganiseerd krijgen van schoolwerk botsen CSF soms op een 'lege toolbox' en minder ontwikkelde vaardigheden op dat vlak dan hun peers. Voordien hebben ze die vaardigheden onvoldoende kunnen trainen, gegeven dat het curriculum daarvoor niet geschikt was en ze het vaak konden redden met hun sterke geheugen, begrips- en analytisch vermogen.
- **Faalangst en perfectionisme**: als een leerling de lat erg hoog legt voor zichzelf en last heeft van zelfkritisch perfectionisme (overdreven zorg om het maken van fouten). Een beperkt aantal CSF IIn worstelen hiermee.
- ...

d. Betrokkenheid van de doelgroep

De leerling wordt in alle fasen en stappen betrokken. Veelal komt een traject voort uit **signalen** die de leerling (bewust of onbewust) uitzond, die op verscheidene manieren tot bij iemand van het schoolteam komen en waar een leraar (evt. klastitularis) of een leerlingbegeleider het eerste gesprek over aangaat met de jongere zelf.

Nadat er ruim verkend en overlegd werd en er een mogelijkheid tot flexibel traject op tafel ligt die een oplossing biedt, dient de leerling zelf ook aan te geven bereid te zijn zich te kunnen en willen inzetten voor dit traject.

Ook de intermediaire doelgroepen worden hierin betrokken.

Dit via gesprekken individueel door de mentor met de ouders van de leerling en via zorgoverleg met meerdere betrokkenen.

Zo zal ook de mentor dit bespreken met het zorgteam, de directie en vakleraren op een klassenraad, maar ook geregeld vooraf en nadien, ter opvolging.

1.2. doel van de voorbeeldpraktijk

a. Hoofddoel

Hoofdbekommernis is het verbeteren van het welbevinden van de leerling door stress-verlagend te werken, positief stimulerend en ondersteunend.

b. Subdoelen

Mbt. de leerling, diens ouders en leraren: serieus nemen en beluisteren in hun beleving, meedenken richting tegemoet komen aan de noden van de leerling. Zie aanpak voor werkwijze.

de leerling:

- Meer greep geven op het schoolse domein, gegeven de grote aanwezigheid (tijd en energie) en impact op diens leven en beleving: de **school 'nabij' houden en drempels wegwerken**.
- Meegeven dat die nog een mate van **invloed** heeft op de **eigen beleving en het eigen functioneren**. Al is dit dan bv. hulp vragen en verantwoordelijkheid opnemen in het meewerken richting oplossingen en het aanpakken van een traject.
- Versterken in het beleven van **autonomie, betrokkenheid en competentie**, de bouwstenen voor motivatie.
- Hun **netwerk** in kaart brengen en aansporen om mee aan de draagkracht van de leerling bij te dragen.

de ouders:

- Meegeven dat zij nog een mate van **invloed** hebben op het welbevinden van hun kind, maar dat zij er niet alleen voor staan en er binnen het schoolse domein manieren worden gezocht en begeleiding wordt geboden om tegemoet te komen aan de noden van hun kind.

de leraren:

- Ruimte geven om een traject **mee in te vullen**, vnl. voor hun vak, en de leerling hierin te begeleiden.
- **Beluisteren**: hun input, ideeën, bedenkingen en bekommernissen met betrekking tot de leerling en het traject zelf.

1.3. Aanpak en chronologie

Algemene opzet van de voorbeeldpraktijk

We **passen het lesprogramma aan** in functie van **de haalbaarheid van de leerling**. We waken over het redelijk behoud van de **leerplandoelen** en de eigenheid van het gevolgde **structuuronderdeel**. We leggen de beslissingsbevoegdheid bij de **klassenraad** voor de toekenning aan een individuele leerling in functie van de omstandigheden. We volgen de aanbeveling dit te doen **in het belang van de leerling** en diens onderwijsloopbaan. We gebruiken het wettelijk kader voor flexibele trajecten en maatregelen in geval van ziekte.

We bieden maatwerk in het uitwerken van een flexibel traject voor een leerling binnen een specifieke context. We detecteren en spelen in op **specifieke onderwijsbehoeften** naargelang hun cognitieve profiel, individuele kenmerken en kenmerken van de omgeving. De duur en omvang van contacten, evenals de **concrete invulling** van het traject **varieert** aldus heel erg.

(voor het wettelijk en praktisch kader binnen het Vlaamse Onderwijs en CLB-werking, zie bronnen)

Concrete inhoud van de voorbeeldpraktijk

1. Signalen oppikken en verkennend spreken:

Zie punt 1: doelgroep en de daarbij horende toelichtingen.

Vanuit hulpverlening, huisarts, het CLB, .. dienen de **aanwijzingen bekrachtigd** te worden en bevestigd te worden dat er nood is aan een aangepast flexibel traject.

2. “Welke aanpak heeft deze leerling nodig?": Maatwerk

De mentor CSF/leerlingenbegeleiding zal een aantal zaken **in kaart brengen**, met de hulp van het CLB indien mogelijk en aangewezen.

Vragen die o.a. gesteld worden zijn: ‘Wat gaat goed en waar heeft de leerling problemen mee?’

en ‘Wat zijn de ondersteunende en belemmerende externe factoren?’.

Meerdere bronnen van informatie en input van alle betrokkenen leveren dus de antwoorden die helpen bepalen of er aanpassingen nodig zijn en die vorm geven aan de invulling van een flexibel traject op maat.

Er wordt concreet gewerkt aan het behoud van de **connectie met school en tegelijk de stress te verlagen** door de ‘berg’ waar ze tegenop kijken in kleine stukken te helpen hakken (zie doelen).

Dit via **gesprekken** waarin de **drempels ontdekt** worden en hiervoor **oplossingen** kunnen gezocht worden. De drempel om naar school te komen dient zo laag mogelijk te zijn (zie verder concrete invullingen aanpak).

Het is veelal de **mentor CSF/leerlingbegeleider die de info bundelt**. Soms is het de klastitularis en/of de directie die dit doet, bv. als de leerling een goede band heeft met de klastitularis en nog geen gesprekken had met de mentor CSF/leerlingbegeleider. Of als de directie rechtstreeks gecontacteerd wordt door de leerling, ouders of een betrokken leraar.

De nodige info komt in een **map 'zorg'** (invulling traject, ook zichtbaar voor ouders en leerling zelf) of 'meldingsmap' (aanvullende info voor personeel) van het leerlingvolgsysteem.

Het kunnen **zeer beperkte aanpassingen** zijn **tot een erg omvattend aangepast traject**, zie verder.

3. Opstarten en verloop traject

Deze trajecten zijn dus toegankelijk voor aanmelding vanuit een vraag van ouders en leerling, een vraag vanuit de klassenraad of leerlingbegeleiding. De trajecten starten op na goedkeuring van de klassenraad.

De flexibele trajecten bij sterk verminderd welbevinden en dreigende uitval kaderen binnen de regelgeving in het geval van ziekte. Dit omvat zowel fysieke, psycho-somatische, als psychische problemen.

Het aangepaste traject zelf in het mapje 'zorg' als dit wordt bekrachtigd door de klassenraad na onderling overleg met betrokken partijen (leerling, ouders, leraren, directie, zorgteam).

Er wordt over gewaakt dat:

Flexibele trajecten gebeuren **in samenspraak met alle betrokkenen**: doelgroep en intermediairen.

Er **evaluatie en bijsturing** ingebouwd is door de vinger aan de pols te houden.

De **leerling** hierin wordt **begeleid door de mentor** CSF/leerlingbegeleider en de **leraren** worden aangespoord voor hun vak de leerling goed **op te volgen** en problemen te **signaleren**.

4. Mogelijke invullingen:

Algemeen:

De leerling helpen met: cursusmateriaal verzamelen, inhalen evaluaties, communicatie met leraren en ook de vragen rond het 'wat is er aan de hand met jou?' van leraren en medeleerlingen.

Een verminderd pakket:

Evaluaties of vakonderdelen schrappen omdat de leerling niet in staat is of onvoldoende draagkracht heeft om alle lessen en evaluaties mee te doen.

Dit verminderd pakket wordt opgesteld obv. een inschatting van de klassenraad van welke leerplandoelen de leerling (vermoedelijk) al beheerst en wat voor de leerling essentiële inhouden zijn die nog verworven dienen te worden, met het oog op het volgende leerjaar of de studiekeuze naar de toekomst toe.

Vbn. een aantal evaluaties niet inhalen na afwezigheid of niet afleggen, een (gedeeltelijke) vrijstelling verlenen bij vakvoorsprong, gekoppeld aan sterktes en/of studierichting.

Dit heeft als resultaat:

Een aangepast lesrooster: minder lessen deelname klassikaal les, meer zelfstandig werken (op school of thuis) of meer rust (thuis).

Een aangepast examenrooster: minder examens, anders gespreid.

Een (gedeeltelijke) 'time-out' van school: een tijdje de lessen van thuis volgen (afstandsonderwijs en/of zelfstandige studie) of een tijdje niet met schoolwerk bezig zijn

Bij terugkeer 'progressieve werkherhvatting': terug aanwezig op school, maar nog geen evaluaties afleggen (een paar dagen tot paar weken) (= terug bij geraken met inhouden, mee volgen, terug wennen aan het tempo, ...)

In vrijgekomen tijd op school bij aangepast lesrooster:

- rust inbouwen, ruimte om stress te doen dalen, werken aan draagkracht
- tijd om te remediëren
- tijd om zelfstandig te werken

Dit naargelang de belemmeringen, doelen en groeidomeinen die de leerling heeft.

Vakgebonden: de focus ligt dan op meer tijd voor vakken waar de leerling achterstand heeft of problemen om te studeren en/of begrijpen.

Breder: werkpunten op vlak van studeren, zelfregulerende vaardigheden of binnen het domein van het psycho-sociale.

Het aangepaste traject zelf komt dus ook in het mapje 'zorg' als dit wordt bekrachtigd door de klassenraad na onderling overleg met betrokken partijen (leerling, ouders, leraren, directie, zorgteam).

2. Uitvoering

3.

2.1. Materialen

Informatie vanuit boeken, websites, artikels die op maat aangereikt en gebundeld wordt voor leerlingen, mbt. welbevinden, werken aan veerkracht, hoogbegaafdheid, hoogsensitiviteit, faalangst, efficiënte studiemethodieken etc.

2.2. Opleiding en competenties van de uitvoerders

Mentor: De mentor van CSF IIn binnen zulke trajecten is bij voorkeur een leerlingbegeleider die bepaalde competenties, expertise en ervaring combineert. Algemene competenties, zoals bv. een bachelor Psychologie, een postgraduaat leerlingbegeleiding, .. worden dan aangevuld met competenties gericht op deze doelgroep.

De mentor verdiepte zich bij voorkeur in de literatuur en volgde nascholingen en studiedagen rond de detectie van en het onderwijs voor CSF IIn en de psychosociale begeleiding van hoogsensitieve en begaafde tot uitzonderlijk begaafde kinderen en jongeren.

Een andere mogelijkheid is een bachelor of master diploma binnen één of meerdere vakgebieden, aangevuld met een pedagogisch bekwaamheidsbewijs, met aanvullend ervaring als leraar en gevolgd nascholingen mbt. specifieke gebieden die extra competenties aanleveren om dit mentorschap te doen. De begeleiding dient dan bij voorkeur aangevuld te worden met expertise van een CLB-medewerker met kennis van zaken.

CLB: Het CLB-anker wordt betrokken in overleg rond onderwijsbehoeften en handelingsgericht werken met alle betrokkenen. Evt. aanvullend begeleiding van de leerling via een CLB medewerker die het gezin betreft en eventuele externe zorgverleners.

CLB medewerkers dienen op de hoogte te zijn van het kader van Prodia en de nodige expertise te bezitten om dit naar behoren te kunnen doen.

2.3. Randvoorwaarden

Zorg:

LLB op dit niveau is zeer tijdsintensief: communicatie en opvolging leerling

Leerlingbegeleider en zorgcoördinator:

Goed communiceren met alle betrokkenen en overzicht bewaren

School volgt advies en dringt aan op goede zorgverlening extern!

Bewaken van aansluiting leerling in de klas (inzoverre mogelijk)

CLB: Het CLB-anker wordt betrokken in overleg rond onderwijsbehoeften en handelingsgericht werken met alle betrokkenen. Evt. aanvullend begeleiding van de leerling via een CLB medewerker die het gezin betreft en eventuele externe zorgverleners.

Schoolorganisatie:

Duidelijk omschreven visie, kader structureel uitwerken

Zorgklassenraden: tijd uittrekken voor reflectie en afstemming

Opvolging zelfstandig werken bij aangepast lesrooster en afwezigheden: inschakelen studiemeesters en opvoeders

Organisatorische aspecten:

een overzicht per vak opstellen van essentiële leerplandoelstellingen, leraren de tijd geven een aangepast examen of toets georganiseerd te krijgen, bv. ruim vooraf al een extra versie laten opstellen

Financiële mogelijkheden: voldoende uren kunnen vrijmaken voor zorg/leerlingbegeleiding

Leraren:

Delicaat evenwicht: noden van leerling vs belasting van leraren

Passende competenties en professionalisering van leraren

Voor een goede detectie en toeleiding is het van belang goed geïnformeerd te zijn over de signalen, het kader en de werking van flexibele trajecten

Bewaken van aansluiting leerling in de klas en betrokkenheid leraar (inzoverre mogelijk)

2.4. Kosten

Personele kosten:

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 mentor, evt. ook voor de leerling om op te werken, boeken, bundels, kopijen, ...

Nascholingen

4. Onderbouwing

3.1. Verantwoording

Studies tonen aan dat persoonlijke, sociale, familiale en schoolvariabelen gekoppeld kunnen worden aan uitval in het secundair. Een aantal schoolfactoren zijn: verveling, de irrelevantie van school, een gebrek aan motivatie, onderpresteren, taken niet inleveren, onbevredigende relaties met leraren, een laag academisch zelfbeeld en een gebrek aan organisatorische vaardigheden die nodig zijn voor schoolse opdrachten (Suh & Suh, 2006).

Het risico op uitval verhoogt naarmate de leerling in een hoger leerjaar terecht komt, voornamelijk 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.

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 leerlingen blijkt een belangrijke voorafgaande predictor van uitval en vroegtijdig schoolverlaten (Renzulli, 2002).

Een mentor in de vorm van een betrokken volwassene die begeleiding, ondersteuning en assistentie biedt is 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), evenals met aanbevelingen van leerlingen zelf met betrekking tot wat hen kan helpen om school te blijven volgen (Kortering & Braziel, 1999). Het voorzien van mentorschap is ook een frequent gesuggereerde strategie m.b.t. het tegemoet komen aan de behoeften van begaafde leerlingen (Şahin, 2014) en om onderpresteren tegen te gaan of te verminderen.

Algemeen is er geregeld sprake van negatieve relaties tussen begaafde dropouts en onderpresteerders met ander schoolpersoneel (Renzulli & Park, 2002). Toch hechten deze leerlingen geregeld veel waarde aan een hechte band met en zorgende houding van hun leraren (Kanevsky & Kayleigh, 2003).

Daarom zullen begaafde leerlingen die het risico lopen uit te vallen veelal baat hebben bij een mentor die steun en begeleiding voorziet om school te blijven volgen. Het contact met de leraren en leerlingbegeleiding komt tegemoet aan de persoonlijke aandacht die leerlingen in deze doelgroep graag willen (Snyder, 2003). Een goede band met een leraar of mentor 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 (Anderson et al., 2004).

De aanpak binnen de flexibele trajecten is gericht op het verhogen van betrokkenheid van de leerling zelf, om het jarenlange proces van zich mentaal loskoppelen en je terugtrekken van school tegen te gaan en uitval in het secundair onderwijs te voorkomen (Archambault et al., 2009; Finn, 1989; Appleton, Christenson, Dongjin, & Reschly, 2006; Reschly & Christenson, 2006b, 2012).

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 (onderzoek:). Dit suggereert dat leraren en ouders deze doelgroep zou moeten ondersteunen, begeleiden en aanmoedigen om hun studies voort te zetten (Renzulli, J. S., & Park, S., 2000).

De mentor werkt aan een 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 mentor luistert naar de leerling, neemt deze au sérieux, met een positief effect op diens motivatie, betrokkenheid en deelname aan school.

De mentor 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.

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 mentor, gezien het verband met motivatie, als beschermende factor tegen demotivatie en futloosheid.

Een leerling spendeert geregeld tijd met een mentor 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 (Hornstra et al., 2020). We doen aanpassingen zodat aan de onderwijsnoden van de leerling zo goed mogelijk wordt voldaan.

De mentor en leraren tonen 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 detecteren zelfkritisch perfectionisme en faalangst indien aanwezig, gezien er binnen de doelgroep CSF leerlingen een subgroep met problemen hierrond kan zijn en de motivatie en betrokkenheid van een leerling hieronder lijdt. De mentor werkt richting inzicht hierin en manieren om deze aan te pakken en verwijst door indien nodig 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 et al., 2020).

3.2. Samenvatting werkzame elementen

De mentor/leerlingbegeleider:

- Geeft persoonlijke aandacht aan de leerling, heeft regelmatige gesprekken, toont betrokkenheid op de leerling, begrip voor moeilijke situaties, luistert
- stimuleert de 'locus of control', autonomie en participatie van de leerling, begeleidt de leerling richting zelfgekozen doelen: biedt een combinatie van structuur en autonomieondersteuning
- uit positieve verwachtingen rond deelname aan school en stimuleert onderwijsambities
- stimuleert de communicatie van alle betrokkenen, bevordert positieve feedback tussen 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
- werkt aan beschermende factoren, zoals voorbereid naar school komen, huiswerk afwerken (studiecoaching)

Leraren en directie:

- tonen betrokkenheid op de leerling, uiten positieve verwachtingen, werken aan beschermende factoren, proberen persoonlijke gesprekken aan te knopen
- proberen de leerling op te volgen, communiceren met de mentor en zijn op de hoogte van relevante informatie die wordt doorgegeven (bv. via het leerlingvolgsysteem)

3.3. Uitkomstenmonitoring

De mentor houdt doorheen het proces de vinger aan de pols en vraagt op gezette tijden expliciet feedback aan de betrokkenen. De directie doet dit tussentijds ook via de klassenraden, individuele besprekingen met vakleraren en contacten met leerlingen en ouders.

Verandering zien we bv. aan een verhoogde aanwezigheid op school, een grotere tevredenheid en schoolwelbevinden (o.a. via Appwell, zie onder), betere prestaties en een grotere deelname aan het klasgebeuren.

Externe hulpverleners wordt ook gevraagd feedback te geven over het effect van de interventies en gesprekken op school.

De tevredenheid van leerlingen wordt gepeild via gesprekken, evenals die van ouders over de impact van het traject.

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 bevroegd. Dan gaan we specifiek onze interventies kunnen opvolgen en daaraan gekoppeld ook concretere acties en of verdere bevragingen 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions. . Psychological Science, 13*, 36-39.
- 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*
- Kanevsky, L., & Kayleigh, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review, 20*-28.
- 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)*. S. T. N. R. C. o. t. G. a. Talented.
- 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, S. (2003). Boredom cited as a reason for thoughts of dropping out. *Philadelphia Media Network (Newspapers) LLC*.
- Suh, S., & Suh, J. (2006). Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. *. Educational Research Quarterly.(29)*, 11-20.
- 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.