

## Het draaideurmodel



## 1.1. Beschrijving

**Wanneer leerlingen ook na binnenklasdifferentiatie onvoldoende uitdaging vinden in de reguliere leeromgeving, krijgen ze de gelegenheid om op afgesproken tijdstippen de klas te verlaten om zich in te zetten voor een cognitief project dat in wederzijds overleg met de mentoren is vastgelegd.**

**(fase zorgcontinuüm: uitbreiding zorg/individuele trajecten)**

### 1.1.1. Doelgroep

#### *Beschrijving doelgroep*

Met deze interventie willen we leerlingen uit de eerste vijf jaar bereiken die die onvoldoende uitdaging vinden in het reguliere schoolse curriculum.

#### *Beschrijving intermediaire doelgroep(en)*

Bij het gericht screenen worden leerkrachten zich meer bewust van signalen die leerlingen geven wanneer de onderwijsomgeving niet helemaal overeenkomt met de onderwijsbehoefte van leerlingen. In die zin bouwen leerkrachten expertise op.

#### *Bepaling van de doelgroep*

Bij het bepalen van de doelgroep achten we een brede screening belangrijk. Concreet verzamelen we informatie via verschillende betrokkenen.

1. **Via de ouders.** Bij het inschrijven van de leerling in de school maken we op de zorgfiche ook ruimte om aan te geven of er in het verleden al sprake was van uitdagende aanpassingen in het curriculum (versnelling, kangoeroeklassen,...). Een aantal vragen op de zorgfiche zijn zo opgesteld dat een open antwoord mogelijk is. Ouders worden gevraagd om zoveel mogelijk te noteren, ook al lijkt de informatie op het eerste gezicht minder belangrijk. Via die gegevens staan we een aantal cognitief zeer sterk functionerende leerlingen vanaf dag één op de radar. Tijdens het schooljaar is vanzelfsprekend extra input mogelijk. Door een laagdrempelige sociale structuur op school kunnen ouders vlot een bericht sturen naar de leerlingenbegeleidster, de klastitularis of de mentoren CSFL. Via een aanvullend (telefoon)gesprek of meet luisteren we naar de bevindingen van de ouders. Vaak hebben die ouders een goed zicht op stemmingswijzigingen en aandachtsnoden van zoon/dochter.
2. **Via de leerkrachten.** Gedurende de eerste zes weken van het schooljaar vragen we aan elke vakleerkracht om de aangemelde leerlingen discreet te observeren tijdens de lessen. Dit creëert ook een zekere bewustwording bij de leerkrachten, omdat ze aandacht hebben voor gedragingen en situaties die mogelijks kunnen gelinkt worden aan een onaangepaste leeromgeving. Op een klassenraad midden oktober worden de lijsten per leerling samengevoegd en samen met de eerste puntenresultaten besproken. De resultaten van die klassenraad worden dan doorgegeven aan de CEL leerlingenbegeleiding en de mentoren CSFL. Die oordelen dan als onmiddellijk een draaideurmodel kan worden opgestart, of als best nog even wordt gewacht.

Leerkrachten kunnen natuurlijk ook gedurende het schooljaar input geven aan de CEL leerlingenbegeleiding of rechtstreeks aan de mentoren. Dat kan zowel op basis van behaalde resultaten, geobserveerde houding in klas of individuele gesprekken met de leerlingen. Die gesprekken worden op school twee keer per jaar formeel georganiseerd als zogenaamde

coachinggesprekken, maar gebeuren natuurlijk nog veel meer informeel voor, tijdens of na de les.

3. **Via externe professionals.** Soms geven de contactpersonen van het CLB of externe begeleiders in verslagen aan dat een aanpassing van de leeromgeving wenselijk is op basis van de cognitieve noden van de betrokken leerlingen. Ook die informatie helpt natuurlijk om het traject voor en met de leerling uit te stippelen.
4. **Via de mentoren CSL.** De mentoren scannen na de proefwerken de puntenlijsten van de verschillende klassen om na te gaan of er hoog-presterende leerlingen onder de radar zijn gebleven. Zij gaan met die leerlingen in gesprek om na te gaan of zij er baat kunnen bij hebben om de comfortzone van het traditionele leren even te verlaten.
5. **Via de leerlingen zelf.** Omdat het beleid rond CSFL ondertussen goed geïntegreerd is in de bredere leercultuur op school durven een aantal leerlingen zelf de stap zetten naar titularis of mentoren om aan te geven dat ze een extra leeruitdaging willen aangaan. De samenvatting van dit gesprek wordt daarop voorgelegd aan de CEL leerlingenbegeleiding en eventueel een klassenraad.

Volgens de literatuur mag je verwachten dat 10% à 15% van de leerlingenpopulatie op een bepaald moment baat kan hebben bij extra uitdaging bovenop het reguliere curriculum (Renzulli & M., 2018). Op school zijn meer dan honderd leerlingen aangemeld als CSF-leerlingen<sup>1</sup>. Ongeveer de helft volgt actief een traject op maat. Leerlingen in het derde en vierde jaar zijn het minst actief betrokken. Dat wijzigt terug in het vijfde jaar, wanneer leerlingen gaan nadenken over hun eigen traject in het hoger onderwijs.

#### *Betrokkenheid van de doelgroep*

In elke fase van het draaideurmodel nemen gesprekken met leerlingen een centrale rol in. Door met hen goed door te spreken waarom we de interventie zinvol vinden, verhogen we ook de taakbetrokkenheid. Daarenboven geven we de leerlingen ook zelf de mogelijkheid om de inhoud van het traject mee te bepalen. De autonomie die we hen geven werkt positief in op de motivatie.

---

<sup>1</sup> In totaal bevinden zich ongeveer 770 leerlingen op school.

### 1.1.2. Doel van de voorbeeldpraktijk

#### *Hoofddoel*

Via deze interventie zetten we volop in op preventie om schoolse demotivatie en neiging naar onderpresteren tegen te gaan. We proberen cognitief sterke leerlingen die binnen een klassikale omgeving te nog te weinig leerprikkels ontvangen voldoende uit te dagen.

We zien dit als een aanvulling op het differentiatiebeleid dat in de klas zelf wordt toegepast. Door leerlingen de kans te bieden om uit de klas te laten gaan om aan een project te werken waarvoor ze interesse tonen hopen we de waakvlam van het nieuwsgierige leren brandend te houden.

#### *Subdoelen*

Inhoudelijk kunnen de leerlingen natuurlijk ook iets bijleren. We volgen met betrekking tot de extra aangeboden leerstof twee sporen. Enerzijds zetten we in op een aantal verplichte modules ([LINK](#)) die de leerlingen moeten doorlopen. Die modules hebben betrekking op zelfinzicht en executieve functies (planning, inhibitie,...). Door aan die modules ook telkens een korte opdracht te koppelen kunnen we bijkomende informatie over de leerlingen verzamelen. In een gesprek achteraf krijgen de leerlingen daarover feedback.

Na de verplichte modules kunnen de leerlingen aan de slag rond een thema van hun keuze. Omdat - vooral in de eerste jaren- de leerlingen weinig ervaring hebben met het zelfstandig inplannen en uitwerken van een project bieden we hen daarom een tiental afgewerkte stappenplannen aan (thema's: mythologie, schilderkunst, relativiteitstheorie,...). We maken daarnaast ook stappenplannen op vraag van leerlingen (thema's: moraal, economie, scheikunde,...). Als leerlingen echter zelf realistische ideeën hebben dan kunnen die in overleg ook worden uitgevoerd (voorbeelden: programmeren in Python, mummificeren van konijn, quatre-mains piano,...).

In de hogere jaren (4 tot 6) werken we graag met het aanbod aan webklassen en MOOCs<sup>2</sup> die gratis online ter beschikking worden gesteld via hogescholen en universiteiten.

Het voordeel van webklassen ligt in het feit dat leerlingen een afgebakend aanbod krijgen voorgeschoteld dat dikwijls net boven hun huidige kennisniveau ligt. Daarnaast krijgen zij in vele gevallen ook persoonlijke feedback op de opdrachten die zij op geregelde tijdstippen moeten indienen. Het nadeel van webklassen is dat ze op vaste tijdstippen worden aangeboden. Die tijdstippen doorkruisen soms de schoolse planning. Helaas is het aantal webklassen in Vlaanderen ook nog beperkt. Leerlingen schrijven daarom vaak in aan Nederlandse hogescholen en universiteiten.

Het voordeel van de MOOC's is te vinden in hun veelzijdigheid. Er is een heel breed aanbod op verschillende kennisniveaus. Nadeel is het feit dat de cursussen vaak enkel in het Engels ter beschikking staan, en dat er soms een betaalmuur wordt opgetrokken om toepassingen en persoonlijke feedback te kunnen ontgrendelen.

---

<sup>2</sup> Massive Open Online Course (voorbeelden van portaalites: <https://www.coursera.org/> en <https://www.edx.org/>)

### 1.1.3. Aanpak en chronologie

Wat volgt is het standaardtraject. Daar kan van worden afgeweken waar nodig.

- September en eerste helft oktober: screening van leerlingen via zorgfiches, observaties door leerkrachten en gesprekken met leerlingen en ouders.
- Klassenraad oktober: verzamelen individuele gegevens en doorgeven aan CEL leerlingenbegeleiding.
- Oktober (of elk ander moment in het schooljaar): Terugkoppelen van besluit CEL leerlingenbegeleiding naar mentoren CSFL. Wanneer traject principieel is goedgekeurd nodigen mentoren leerlingen en ouders uit voor gesprek.
- Indien leerlingen en ouders akkoord gaan vullen de leerlingen een digitaal aanmeldformulier in. In dat formulier wordt gepolst naar het uur en vak waarop de leerlingen uit de les willen gaan. Leerlingen geven daarbij ook een korte motivatie waarom ze precies kiezen voor dit vak. Vakken die uitgesloten zijn voor keuze zijn de één-uur-vakken (omdat leerlingen anders geen reguliere formatieve evaluaties meer kunnen maken), beweging, beeld, techniek (omdat die vakken vaak in één blok van twee uur worden aangeboden, en omdat we die vakken belangrijk vinden voor brede ontwikkeling) en godsdienst (op expliciete vraag van de vakgroep met verwijzing naar verwachtingen vanuit het leerplan).
- Wanneer het aanmeldformulier is ingevuld lichten de mentoren de betrokken leerkrachten, leerlingen en ouders in via een bericht. Daarop staan de specifieke uren vermeld waarop de leerlingen uit de reguliere les mogen. In dat bericht is ook de link naar het digitale logboek te vinden.
- Het logboek wordt door de mentoren aangemaakt en gedeeld met de leerlingen en hun ouders. Het logboek is opgebouwd uit drie kolommen (wat deed ik, wat denk ik de volgende keer te doen, wat waren de knelpunten). Zowel ouders als mentoren kunnen daarop feedback geven. Het digitale logboek moet worden ingevuld op elk moment dat de leerlingen de reguliere les verlaten, maar ook op de momenten waarop leerlingen uitzonderlijk kiezen om terug naar de reguliere les te gaan. Het logboek dient daarnaast ook als bewijs van aanwezigheid op school.
- De leerstof die ondertussen in de les wordt gegeven dient door de betrokken leerlingen zelfstandig ingehaald. Meestal worden de cursussen aangevuld via onderling overleg tussen leerlingen. De mentor kan daarin sturen indien gewenst.
- Leerlingen mogen er dus altijd zelf voor kiezen om niet uit de les te gaan, wanneer het bijvoorbeeld gaat om een speciale les, of een les die de leerlingen in het bijzonder kan interesseren. Omgekeerd kunnen leerkrachten ook altijd vragen aan de leerlingen om de les uitzonderlijk toch bij te wonen, wanneer er bijvoorbeeld een belangrijke toets of lesinhoud staat gepland. Een eenvoudig berichtje naar de leerlingen enkele dagen vooraf volstaat ter kennisname. In de week voor de proefwerken en in de week na een vakantie worden geen projecturen voorzien, omdat in die weken vaak nuttige feedback wordt gegeven over de leerstof in de lessen.

- De momenten waarop de individuele leerlingen uit de klas gaan worden gebundeld in een matrix. Daarop staan alle betrokken leerlingen in combinatie met de uren van de week waarop zij niet in de les zijn. Die matrix wordt beheerd door de mentoren CSFL en is gedeeld met alle leerkrachten, met de directie en met het secretariaat van de school. Die transparantie is belangrijk, omdat leerkrachten in de les de leerlingen invoeren als afwezig. Het secretariaat kan via de matrix nakijken waar de leerlingen zich op dat moment bevinden.
- Concreet gaan de betrokken leerlingen bij het belsignaal aan het begin van de les naar het verzamelpunt van de chromebooks op school. Zij kunnen daar eenvoudig een chromebook ontlenen om die te gebruiken tijdens het project-uur. De leerling gaat zelfstandig naar het vrije lokaal dat is toegewezen. Leerlingen die bijvoorbeeld voor programmeren kiezen kunnen ook ingeroosterd worden in de computerklas. Zij werken dan autonoom, ook wanneer andere klassen daar aanwezig zijn voor een reguliere les. Er is geen permanente begeleiding voorzien tijdens de project-uren. Daar zijn geen middelen voor.
- Ongeveer maandelijks probeert de mentor in persoonlijk gesprek te gaan met de leerlingen voor een korte evaluatie. Dat gesprek kan inhoudelijk verlopen, maar ook betrekking hebben op de elementen uit het proces zelf die moeilijker lopen. Het logboek biedt vaak een aanzet tot dat gesprek. Indien nodig kan het traject worden uitgebreid of aangepast.
- Soms geven leerlingen zelf aan dat ze even uit het traject willen stappen. Dat kan via een eenvoudige mededeling met motivatie aan de mentoren. De leerlingen “verliezen” hierdoor hun “statuut” niet. Dat wordt bij de start van het traject ook duidelijk gecommuniceerd. Wanneer ze het wensen kunnen ze – na een gesprek met de mentoren – opnieuw instappen.
- Midden mei: de trajecten worden afgerond, bij voorkeur met een “toonmoment”. Hier kunnen de leerlingen hun eigen -soms erg creatieve- “eindproducten” delen met de andere betrokken leerlingen. Hierbij geven ze ook aan in de groep wat goed ging, en waar ze tegenaan botsten.
- De leerlingen vullen tenslotte nog een slotevaluatie in (bijlage). Hier kunnen ze hun sterke kanten en groeipunten binnen dergelijk traject aangeven. Ze kunnen ook te kennen geven als ze bij de start van het volgend schooljaar opnieuw willen deelnemen (of niet).

#### 1.1.4. Uitvoering

##### *Materialen*

De leerlingen moeten kunnen beschikken over een laptop, desktop of chromebook. Er moet een lokaal ter beschikking zijn waar de leerlingen geconcentreerd kunnen werken. Afhankelijk van de gekozen trajecten kan de school voorzien in enkele boeken of spelmaterialen.

##### *Randvoorwaarden*

Om een draaideurmodel op te zetten dat voor leerlingen veilig en inspirerend aanvoelt, is eensgezindheid en vertrouwen bij het voltallige lerarenkorps van groot belang. Leerlingen voelen namelijk het potentiële wantrouwen bij leerkrachten meestal heel goed aan.

Vandaar het belang van de mentor: die speelt als communicator en mogelijke diplomaat een heel belangrijke rol. Een mentor 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 mee af van de kwaliteit van de communicatie en de afspraken vooraf. Transparantie in de procedure (o.a. altijd eerst goedkeuring CEL leerlingenbegeleiding) en de deelnamevoorwaarden (o.a. altijd het logboek invullen als je uit de les gaat) is onontbeerlijk.

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

De mentor staat best stevig in de schoenen. Een mentor moet kunnen mee-denken met de leerlingen. Een minimum aan expertise, positiviteit en communicatieve vaardigheden is een must.

##### *Kosten*

In principe moeten geen grote investeringen worden gedaan om een draaideurmodel op te zetten. Er is online ook heel wat materiaal voorhanden. Het grote knelpunt is de begeleidingstijd om individuele trajecten kwalitatief te kunnen opvolgen. Voor dergelijke zorg op maat kunnen best minstens twee (eerder symbolische) uren worden ingericht.

## 1.2. 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 sterke leerlingen in contact te brengen met diverse leerinhouden binnen de zone van de naaste ontwikkeling én met relatie tot hun interesses hopen we via deze verbreding en verdieping de motor van de intrinsieke motivatie draaiende te houden. Deze interventie moet dus echt worden gezien als een preventieve aanpak die een dam opwerpt tegen onderpresteren. Het begeleiden van onderpresterende leerlingen vraagt namelijk een nog veel grotere inspanning, zeker in de hogere graden van het secundair onderwijs (Siegle, 2018).

In flankerende gesprekken met de leerlingen (én hun ouders) maken we ook duidelijk dat we hen willen voorbereiden op later. Veel cognitief sterke leerlingen hebben een goed auditief geheugen, en vangen dus veel op in de les. Studeren thuis wordt dan als eerder zinloos ervaren, want ze herinneren zich nog veel. Omdat de leerlingen tijdens de projecturen niet 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. Ze leren dus ook leren op die manier. Daarbij laten we de leerlingen echter niet zomaar los. We wijzen hen via de verplichte modules ook op het belang van meta-cognitieve vaardigheden en executieve functies (Vogelaar et al., 2017).

De persoonlijke feedback zorgt ervoor dat de trajecten ook kunnen bijgestuurd worden, in onderling overleg (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Dit zet ook in op de autonome motivatie (Soenens et al, 2021).

Dat leerlingen ondertussen op een niet-dwingende manier in contact komen met andere cognitief sterke leerlingen (peers) plaatst hun academisch zelfconcept in een realistisch kader (Krannich et al., 2019; Marsh et al., 2008). Door het relatief groot aantal deelnemers werkt de aanpak-op-maat bovendien niet stigmatiserend.

We proberen waar mogelijk leerlingen naar een einddoel (product, presentatie,...) te laten werken, omdat het doelgericht werken voor leerlingen effectiever is (Brody et al., 2020).

Het feit dat leerlingen zich gewoon gehoord en erkend voelen in hun nood aan een aangepaste uitdagende leeromgeving is wellicht de grootste meerwaarde van het traject.



### 1.3. Samenvatting werkzame elementen

- Interessant persoonlijk aanbod in zone naaste ontwikkeling: intrinsieke motivatie
- Aandacht voor meta-cognitieve vaardigheden: ontwikkelen leerstrategieën
- Contact met peers: realistisch academisch zelfconcept
- Feedback: leidt tot open mindset
- Toonmoment of presentatie: doelen uitzetten zorgt voor betere focus

### 1.4. Uitkomstenmonitoring

Op het einde van het schooljaar wordt aan leerlingen gevraagd om het eigen proces (en ook dat van de mentoren) te evalueren. Op die manier kunnen trajecten een volgend schooljaar verfijnd worden.

Eind 2019 is bovendien een schoolbreed onderzoek uitgevoerd naar de verschillen tussen leerlingen die deelnemen aan een uitdagetraject en de andere leerlingen, op het vlak van motivatie, academisch zelfconcept, schoolwelbevinden en mindset (Ryheul, 2020).

Waar de literatuur aangeeft dat verschillen tussen de groepen kunnen verwacht worden, blijkt uit het kwantitatief onderzoek dat de resultaten van de verschillende groepen leerlingen nauwelijks van elkaar afwijken.

Een mogelijke verklaring kan zijn dat de cognitief sterke leerlingen op deze school voldoende uitdaging ervaren waardoor hun niet-cognitieve uitkomsten vergelijkbaar zijn met andere leerlingen.

Dit zou erop kunnen wijzen dat een aantal negatieve indicatoren bij cognitief sterke leerlingen kunnen worden gecorrigeerd door in te gaan op hun specifieke leerbehoeftes. Dit kan dan weer een positief effect op de schooluitkomsten hebben.

#### **Wetenschappelijke referenties en bronnen**

Brody, L., Brown, E., Clinkenbeard, P., Cross, J., Cross, T., Fulop, M., Moon, T., Neihart, M., & Oveross, M. (2020). *TOP 20 PRINCIPES UIT DE PSYCHOLOGIE VOOR HET ONDERWIJS AAN EN HET LEREN VAN CREATIEVE*, Center for Psychology in Schools and Education (p. 54). Radboud University, POINT.

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>

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>

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* (Vol. 20, Issue 3). <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9075-6>

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>

Ryheul, I. (2020). *Waarin verschillen cognitief sterke leerlingen die deelnemen aan een uitdagingstraject op het vlak van motivatie, academisch zelfconcept, schoolwelbevinden en mindset van andere leerlingen?*

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>

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). Acco learn.

Vogelaar, B., Bakker, M., Hoogeveen, L., & Resing, W. C. M. (2017). *Dynamic testing and excellence : unfolding potential*.