Compacten en verrijken in GO! School O.B.A.M.A. te Beringen

ankerschool
cognitief sterk functionerende leerlingen

Vlaanderen
is onderwijs & vorming

1. Identificatie van de voorbeeldpraktijk

We bespreken in deze voorbeeldpraktijk hoe we leerstof voor CSF-leerlingen compacten (opdrachten waarvan de leerdoelen reeds bereikt werden, worden tot een minimum geschrapt) en verrijken (opdrachten van een hogere complexiteit aanbieden) binnen onze brede basiszorg. Voor het compacten gebruiken we doelenwijzers die een indicatie geven van de te behalen doelen per les. Op basis van deze doelenwijzers maken CSF-leerlingen een inschatting van de manier waarop ze een bepaald doel zullen verwerken: ze haalden dit doel reeds en vervangen de leerstof door verrijking, ze zullen de leerstof zelfstandig verwerken of ze hebben instructie en oefening nodig). CSF-leerlingen die bepaalde lesdoelen reeds behaalden, krijgen verrijkingsmateriaal aangeboden. De verwerking en opvolging van deze verrijkingsopdrachten gebeurt dagelijks tijdens een 'leerkuilmoment' (feedbackmoment).

1.1. Fase van het zorgcontinuüm

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

2. Beschrijving van de voorbeeldpraktijk

2.1. Doelgroep

Wie behoort tot (uiteindelijke) doelgroep van de praktijk?

Voor het compacten en verrijken richten we ons op alle leerlingen voor wie instructie- en oefentijd uit het aanbod geschrapt kan worden. Dit zijn met name de leerlingen die cognitief sterk zijn, ongeacht hun prestaties, maar ook de sterk presterende kinderen, ongeacht hun cognitieve aanleg.

Zijn er intermediaire doelgroepen? Zo ja, welke?

De klasleerkrachten vormen de intermediaire groep. Elke maand is er een teamvergadering die gaat over CSF-leerlingen en onze aanpak hiervan. De bedoeling van dit overleg is om onze werking te optimaliseren alsook om nieuwe leerkrachten te ondersteunen in hun aanpak. Zo creëren we een grotere expertise die resulteert in een gerichtere werking en begeleiding op de klasvloer. Belangrijk hierbij is dat het volledige team deelneemt, zodat er een gedragen en gemeenschappelijke aanpak ontstaat.

Ook ouders worden via infomomenten geïnformeerd over onze werkwijze. Door informatie af te stemmen is er meer duidelijkheid voor het kind.

Hoe wordt bepaald welke personen tot de doelgroep behoren?

Om te bepalen voor welke leerlingen er gecompact en verrijkt kan worden, screenen en signaleren leerkrachten op verschillende tijdstippen doorheen het schooljaar.

Bij inschrijving van een nieuwe leerling (kleuterschool en lagere school) vullen ouders een vragenlijst in. Daarin zitten vragen verwerkt die een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong of kenmerken van cognitief sterk functioneren aangeven. Deze vragenlijst wordt door de leerkracht grondig doorgenomen en is een eerste aanzet tot verdere screening en/of signalering.

Bij zij-instromers geven ouders vaak zelf aan wanneer hun kind meer uitdaging nodig heeft en of er een IQ-test werd afgenomen.

Wanneer er vanuit de vragenlijst, de screening of via observaties indicaties zijn dat een leerling tot de doelgroep behoort, wordt er actie ondernomen.

In de eerste plaats zal de klasleerkracht overgaan tot het grondiger observeren van de leerling, het invullen van een signaleringslijst en/of het uitdagend signaleren van het kind om gericht informatie te verzamelen en zo een nauwkeuriger beeld te krijgen van de onderwijsbehoeften van de leerling. Ouders worden om de drie maanden uitgenodigd om de voortgang van hun kind te bespreken, maar indien nodig worden de ouders een keer extra uitgenodigd om bijkomende informatie te verkrijgen. Ook de zorgleerkracht kan worden ingeschakeld om extra te observeren.

Bij de overgang naar een nieuwe klas bespreken de leerkrachten hun leerlingen met de leerkracht van het volgende jaar. Tijdens dit overleg worden ook de specifiek onderwijsbehoeften van de leerlingen besproken. Zo weet de volgende leerkracht meteen wie de route van compacten en verrijken volgde en gaat er geen tijd verloren met opnieuw observeren en signaleren.

Omdat we ons ervan bewust zijn dat er kinderen onder de radar kunnen blijven, signaleren we op verschillende manieren en op verschillende tijdstippen. Daarbij is het belangrijk dat de leerkrachten kennis hebben over cognitieve begaafdheid en zich dus niet enkel laten leiden door schoolprestaties. Ook proberen we extra aandachtig te zijn voor onderbelichte groepen zoals kinderen met een andere thuistaal, onderpresteerders, meisjes en dubbel bijzondere kinderen.

Betrokkenheid doelgroep

Autonomie, verbondenheid en competentie zijn belangrijke pijlers in onze visie (Zelfdeterminatietheorie – Ryan & Deci, 2017). Vanaf de opstart van de school werd ingezet op het leren werken met doelenplanners (hierop staan de te behalen doelen per leerstofonderdeel) en evaluatiewijzers (hierop staan de te behalen doelen met daarachter een symbool dat weergeeft of dit doel al dan net werd behaald). Het team dat de school mee opstartte, werkte documenten uit die doorheen de jaren werden aangepast aan de noden van de leerlingen of de leerkrachten.

De leerlingen uit de doelgroep worden niet betrokken bij het opmaken van de doelenplanners noch werd er tot op heden een bevraging gedaan rond hun bevindingen.

2.2. Doel

Hoofddoel

Ons doel is leerlingen autonomie geven over hun leerproces om hun welbevinden en betrokkenheid te bevorderen. Door onze voorbeeldpraktijk leren leerlingen zichzelf beter inschatten op het vlak van hun competenties, leren ze om na te denken over hun aanpak, monitoren ze hun leerproces en doen ze aanpassingen wanneer iets niet lukt.

Binnen de onderwijsleeromgeving willen we maximaal inzetten op zelfregulerend en onderzoekend leren. Hierbij streven we naar kwaliteitsvolle instructies en een positieve relatie met de leerkracht. Dit alles door opdrachten op maat aan te bieden.

Subdoelen

Door tegemoet te komen aan de onderwijsnoden van CSF-leerlingen willen we hen in staat stellen om hun aanleg om goed te leren om te zetten in sterke prestaties.

Wanneer we CSF-leerlingen uitdagen en moeilijkere opdrachten laten oplossen, komen we tegemoet aan hun leerhonger en stimuleren we hogere-orde-denkvaardigheden (analyseren, evalueren en creëren) die binnen het traditionele curriculum minder aan bod komen.

Daarbij zetten we actief in op het trainen van volgende vaardigheden:

- het ontwikkelen van een goede leer -en werkhouding
- executieve vaardigheden
- doorzettingsvermogen
- fouten durven maken en hulp vragen
- nadenken over hoe je een taak maakt
- omgaan met tegenslag en kritiek
- gedisciplineerd en geconcentreerd werken
- vertrouwen hebben in zichzelf
- voor zichzelf durven opkomen

(Model van Talentontwikkeling. Jan Kuipers, 2010)

Doordat meerdere leerlingen aan verrijkingstaken werken, vormen ze groepjes van ontwikkelingsgelijken wat een invloed heeft op hun socio-emotioneel functioneren en hun academisch zelfbeeld.

Door te werken met doelenwijzers en kwaliteitsvolle instructies zijn leerkrachten verplicht om stil te staan bij de essentie van de lesstof. Ze vertrekken meer vanuit het leerplan en maken zich de te kennen leerplandoelen vlotter eigen.

2.3. Aanpak

Algemene opzet van de voorbeeldpraktijk

Door kinderen autonomie te geven over hun leerproces zijn ze gemotiveerder. Omdat het compacten samengaat met verrijking is het onderwijs beter afgestemd op de behoeften van de CSF-leerlingen.

Leerlingen gaan vanaf het eerste leerjaar dagelijks aan het werk met een doelenwijzer. Hierop geven zijzelf of de leerkracht aan op welke manier de leerling de leerstof zal verwerken. CSF-leerlingen die leerstof schrappen (compacten) hebben tijd vrij voor verrijking. De verrijking zit in hun lespakket en is niet vrijblijvend. Kinderen gaan zelfstandig aan de slag met de verrijkingsopdrachten en mogen kiezen waar ze werken: in de klas, in een tussenlokaal of in een stille werkruimte. De leerlingen kunnen beroep doen op elkaar bij het verwerken van de leerstof.

De aangeboden verrijking wilt CSF-leerlingen moeilijkheden laten ervaren zodat ze de leerkuil doorlopen. Om hen te begeleiden in hun leerproces, hen executieve vaardigheden bij te brengen en in te zetten op een positieve mindset, is er begeleiding van een leerkracht nodig. Daarom wordt hier gedurende 25 minuten per dag, door de klasleerkracht op ingezet. Zo trachten we CSF-leerlingen zo vaak mogelijk en op verschillende manieren verrijkingsleerstof te bieden en hen te begeleiden in hun leerproces.

Concrete inhoud van de voorbeeldpraktijk

In de kleuterklas bepaalt de leerkracht welke leerstof vervangen wordt door verrijkingsopdrachten. Leerlingen nemen bijvoorbeeld geen deel aan de kring of maken extra uitdagende opdrachten in contracten of hoekenwerk. Binnen elk thema en in het hoekenwerk worden verrijkingsopdrachten voorzien die alle leerlingen kunnen uitproberen (in functie van uitdagend signaleren), maar deze zijn verplicht voor CSF-leerlingen.

Vanaf het eerste leerjaar werken de kinderen met een weekplanner waarop aangegeven is welke instructies ze die week kunnen volgen. Bij de start van een nieuwe katern, een nieuw hoofdstuk of werkboek krijgen de leerlingen aan de hand van een doelenwijzer een korte uitleg over de leerstof die behandeld zal worden. De doelenwijzers zijn er voor alle kennisvakken (wiskunde, Nederlands, Frans, bepaalde onderdelen van wetenschappen en mens- en maatschappijleer

In het eerste leerjaar bepaalt de leerkracht wie welke instructies volgt of weglaat.

In het tweede- en derde leerjaar geeft de leerkracht een verkorte instructie over enkele lessen. De leerlingen bepalen met behulp van de leerkracht hoe ze de leerstof verwerken.

Vanaf het vierde leerjaar kiezen de leerlingen volledig zelf of en hoe ze de leerstof moeten inoefenen en geeft de leerkracht uitleg over het hele hoofdstuk. Waar nodig blijft de leerkracht bepalen welke instructies wegvallen voor een leerling, of welke instructies verplicht zijn voor een bepaald kind. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer er nieuwe strategieën of leerstof worden aangebracht

De leerlingen schatten zichzelf in op basis van de korte uitleg en vullen in of ze de les overslaan (X), zelfstandig gaan verwerken (Z) of de instructie meevolgen (I). Ze vullen op hun doelenwijzer de juiste code in zodat de leerkracht mee kan volgen en hun keuze kan bespreken.

Voorbeeld doelenwijzer

L6 WISKUNDE Blok 4 Naam .....

Les	I-Z-X	Domein	Doel	Klaar ?	Z.V.	Ikr.
1		GK	Deelbaar door 3 en 9			
2		B	Procent			
3	I	B	: tot HD			
4		M en MR	Schaal			
5		MK	Vlakke figuren classificeren			
6		GK	Negatieve getallen			
7		M en MR	Tabellen, grafieken en diagrammen			
8	I	B	x en : tot d			
9	I	B	Een kommagetal als quotiënt			
10	I	B	De 4 bewerkingen tot d			
11		MK	Omstructureren			

- Vet: les zelf te corrigeren aan verbetertafel
- I-Z-X: lln duiden keuze aan
- I-Z-X: indien een I als ingevuld, volgen alle leerlingen deze les mee (en kunnen ze niet zelf kiezen)
- Klaar?: lln duiden hier aan of ze de les hebben afgemaakt
- Z.V.: hier duiden de lln aan of ze de les zelfstandig hebben gecorrigeerd
- Lkr: hier duidt leerkracht aan of een lln nog iets moet verbeteren van de les (/) of als deze les volledig verwerkt is (V)

Lessen die wegvallen (X) worden vervangen door verrijkingsleerstof (KRAK, Wiskanjers Twist, …) en een dagelijks moment waarin de leerkracht de leerlingen coacht om door een leerkuil te geraken. We werken hiervoor met een systeem waarbij we 'gewicht' geven aan verrijkingstaken zodat de leerlingen kunnen kiezen volgens hun interesses. Elke opdracht heeft een bepaald gewicht en zij moeten ervoor zorgen dat ze hun quotum behalen. Leerkrachten dagen leerlingen uit om verschillende soorten opdrachten aan te gaan en niet steeds eenzelfde soort taken te kiezen.

Kinderen die het moeilijker hebben met de basisleerstof ervaren hun leerkuilmomenten in de instructies of tijdens het verwerken van een les. Ze doen dat in hun klaslokaal onder begeleiding van de leerkracht. CSF-leerlingen doorlopen de leerkuil meestal niet binnen het standaardaanbod. Daarom organiseren de leerkrachten elke dag een moment waarin extra uitdagende opdrachten worden aangeboden. Hierbij wordt vooral ingezet op het begeleiden van cognitief begaafde leerlingen. Ze oefenen op: doorzetten, vragen om hulp, lezen en herlezen van opdrachten, het inzetten van een positieve mindset,….

Deze momenten vinden in het eigen klaslokaal plaats. Zo zien leerlingen dat een moment van leren voor verschillende kinderen op dezelfde wijze verloopt.

Om na te gaan of kinderen zichzelf correct hebben ingeschat is een goede en snelle opvolging nodig. Leerkrachten doen dit door consequent werkboeken na te kijken, te toetsen of door vragen te stellen. Leerlingen die zichzelf over- of onderschatten worden door middel van gesprekken bijgestuurd. Op die manier krijgen de kinderen meer autonomie en verwerven ze inzicht in hun leerproces.

Indien een leerling een foute inschatting maakte waarbij er instructies werden gemist, dient er een 'herstelplan' te worden opgemaakt waarbij de leerling de instructie via een tutorial bekijkt of waarbij er oefeningen worden gemaakt om aan te tonen dat de leerstof wel beheerst is. We willen hier in de toekomst nog meer op inzetten door leerlingen zelf 'tutorials' te laten maken.

De leerkracht noteert op een evaluatiewijzer (zie voorbeeld van evaluatiewijzer voor taal) per kind of de doelstellingen werden behaald. Deze evaluatiewijzers (voor alle vakken, ook muzische vorming) dienen als rapport en worden verzameld in een aparte map. De kinderen gaan hierover regelmatig in gesprek met de leerkracht om hun vorderingen en keuzes te bespreken.

TAAL		Lkt.
Taalbeschouwing	Ik kan klinkers en medeklinkers benoemen.	
Schrijven	Ik kan een stappenplan met eenvoudige instructies ontwerpen van een zelfgekozen spel (memory, bingo, kwartet of domino) voor leeftijdgenoten.	
	Ik kan een tekst schrijven met behulp van schrijflijnen.	
Lezen	Ik kan reflecteren op de structuur van samenstellingen.	
	Ik kan een woordenweb maken met associaties.	
Begrijpend lezen	Ik kan eenvoudige schriftelijke instructies begrijpen en uitvoeren bij het tekenen en vormgeven van bomen, bladeren, vruchten, dieren uit mijn omgeving, … .	
	Ik kan in een spelreglement de gegeven informatie, de hoofdgedachte, hoofd- en bijzaken herkennen	
	Ik kan de betekenis van een woord afleiden uit de tekst.	

Ook de ouders krijgen de doelenwijzers, werkboeken, toetsen en verrijkingsopdrachten regelmatig te zien. De evaluatiewijzers dienen als rapport en worden tijdens oudercontacten besproken. Toen we school opstartten (nu 5 jaar geleden) nodigden we de ouders 1x per maand uit, maar dit bleek erg intensief voor zowel het team als de ouders. Sinds twee jaar zien leerkrachten de ouders om de drie maanden met de mogelijkheid om extra afspraken vast te leggen indien nodig. (Extra afspraken kunnen zowel door de school als door de ouders worden aangevraagd.)

We proberen zo snel mogelijk feedback te geven aan of te ontvangen van zowel ouders als leerlingen om zo goed mogelijk in te kunnen spelen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit aan de hand van vastgelegde momenten: driemaandelijkse gesprekken met ouders, de evaluatiewijzers die maandelijks mee naar huis gaan, de leerkuilmomenten waarin de leerlingen feedback kunnen geven op het aangeboden verrijkingsmateriaal, de werkboeken met daarin feedback, toetsen die wekelijks mee naar huis gaan, kindercontacten, … . Of op spontane momenten: inlooptijd (extra moment voor schooltijd wanneer de leerkracht beschikbaar is), uitlooptijd, via mail, wanneer ouders in de klas komen voor een activiteit, …

3. Uitvoering

Materialen

Alle leerlingen krijgen weekplanningen, doelenwijzers en evaluatiewijzers geprint op A4-bladen die ze bewaren in een map.

Verkorte instructies worden aangevuld met online filmpjes van de methodes (Bingel, Kahoot, Xnapda,…) of zelfgemaakte filmpjes (Loom). Op school zijn voldoende Chromebooks aanwezig waar leerlingen gebruik van kunnen maken.

Verrijkingsleerstof en opdrachten voor de 'leerkuil' komen uit verschillende methodes (Krakboekjes, Wiskanjers Twist, Taalkanjers Twist, 40 vragen voor verrijking,…) maar kunnen ook denkspelletjes, breinbrekers, sudoku's, SmartGames (Rushhour, IQfit, Dinosaurs, …) of gezelschapsspellen zijn (Quickx, Regenwormen, Ligretto, Vlotte geesten, Scrabble, schaken, dammen…). Ook moeilijke woordraadsels, pittige punt-naar-punt tekeningen of kleurplaten kunnen in de aangeboden opdrachten zitten. Net als projecten rond wereldoriëntatie, wiskunde of Nederlands.

We zoeken naar een vlotte manier om te registreren wie welke opdrachten deed. In de eerste graad deed de leerkracht dit, maar sinds kort zijn we overgestapt naar een matrix waarbij de leerling zelf ingeeft welke opdrachten er werden gekozen. Als dat vlot gaat, willen we dit uitbreiden naar de andere klassen. Dit om een beter overzicht te krijgen op de interesses van de leerlingen, maar ook om te registreren wie welke verrijking kreeg zodat de leerkracht van het volgende jaar hier sneller op verder kan bouwen.

Opleiding en competenties van de uitvoerders

De leerkrachten die de school mee vorm gaven, kwamen voornamelijk uit methodescholen en waren reeds gekend met het werken met planningen. Nieuwe leerkrachten krijgen bij de opstart een korte opleiding van de directie en worden bijgestaan door een ervaren leerkracht.

Het leerkrachtenteam is vanaf de start geïnstrueerd over de structurele aanpak voor CSF-leerlingen. Deze taak werd initieel opgenomen door een psychologe met ervaring met cognitief sterke kinderen. Zij verzorgde vormingen op vlak van cognitief talent, mindset en executieve functies. Ze coachte leerkrachten in het geven van feedback en implementeerde ACT-therapie. Haar taak werd overgenomen door een leerkracht die het team input geeft over klasmanagement en binnenklasdifferentiatie.

Enkele teamleden hebben een opleiding bij Exentra genoten en werkten in een school waar ze ervaring in het onderwijzen van cognitief sterke leerlingen opdeden.

Door de groei van onze school werden boostersessies gegeven om ook nieuwe leerkrachten mee te nemen in het verhaal van cognitief sterk functioneren. In de toekomst blijven we tijdens onze personeelsvergaderingen vormingsmomenten plannen om zo de expertise binnen ons team te versterken.

De expertise rond Executieve vaardigheden werd voornamelijk opgedaan door het volgen van nascholingen bij Leren Leren Nederland. Verder blijven we ons als team individueel, maar ook samen professionaliseren via lectuur, lezingen, studiedagen en opleidingen.

Randvoorwaarden

Voor de leerlingen:

We doen beroep op de executieve vaardigheden van leerlingen. Vanaf de kleuterschool wordt hierop ingezet zodat we kunnen verwachten dat leerlingen deze redelijk goed beheersen wanneer ze in de basisschool starten. Leerlingen moeten in staat zijn tot reflecteren over hun werkhouding en aanpak om tot inzichten te komen. Ze kunnen zichzelf inschatten en staan open voor feedback. Ook plannen, keuzes maken, zichzelf organiseren, taakinitiatie enzoverder zitten verweven in onze manier van onderwijzen. Wanneer de executieve vaardigheden onvoldoende ontwikkeld zijn, merken we dat de leerlingen het moeilijk hebben en extra ondersteuning vragen.

Voor de leerkrachten:

Immordino-Yang en Damasio (2007) stellen dat emotie, en de sfeer van de sociale omgeving van het grootste belang zijn voor optimaal leren op school. Studenten leren het best wanneer er een positieve emotionele band is tussen henzelf, de leerkracht en de inhoud van de leerstof. Leerkrachten zetten bewust in op het creëren van een positief klasklimaat en het verbinden met hun leerlingen.

Leerkrachten voeren dagelijks feedbackgesprekken waarbij ze leerlingen aanzetten tot nadenken. Dit vraagt oefening en kennis, daarom staan ervaren collega's anderen bij. Hiervoor doen we een beroep op aangekochte materialen en nascholingen.

Bij het opzetten van de 'leerkuil' en de verrijkingsmaterialen selecteert de leerkracht extra uitdagende opdrachten. Daarvoor is het een vereiste dat een leerkracht een goede keuze van opdrachten kan maken, de juiste tools in handen heeft om de leerlingen te coachen en dat hij kennis heeft over de onderwijsbehoeften van de CSF-leerlingen (Verachtert, 2021).

Kosten

Materiaal:

Om de planningen te voorzien is enkel papier en inkt nodig. Voor de verrijkingsopdrachten en de leerkuilen maken we gebruik van aangekochte materialen (spelletjes, methodes, …). De kinderen maken ook regelmatig gebruik van Chromebooks om dingen op te zoeken of instructiefilmpjes te bekijken.

Personeel:

Het maken van de planningen, doelen- en evaluatiewijzers neemt voor de leerkrachten tijd in beslag tijdens het voorbereiden. Ook het kiezen van verrijkings- en leerkuilopdrachten hoort bij de voorbereiding van de leerkrachten. Ze spenderen hier gemiddeld 1uur per week aan (ervaren leerkrachten spenderen hier minder tijd, nieuwe wat meer).

4. Onderbouwing

Verantwoording

Bij de opstart van onze school maakten we gebruik van het mulitfactorenmodel van Heller (Ziegler & Heller, 2000). Wij vinden dit een interessant model omwille van het dynamische karakter. Het model toont dat wat bij aanleg aanwezig is al dan niet tot ontwikkeling kan komen in interactie met de omgeving en persoonsgebonden factoren. Het geeft ook weer dat intelligentie minder statisch is dan men doorgaans denkt. Omdat cognitieve vaardigheden te trainen vallen, geeft het ons de kans om hier als onderwijsprofessionals een positieve impact op te hebben. Verder geeft het model ook aan dat de school een rol speelt in de verdere ontwikkeling van talent. Heller (Ziegler & Heller,2000) geeft ons als school handvaten om praktijken voor CSF-leerlingen vorm te geven.

Cognitief begaafde leerlingen weten vaak al veel, onthouden beter, leggen sneller verbanden en gaan vlotter om met complexe leerstof (Gagné, 2004). Daardoor voldoet het basisaanbod op scholen vaak niet aan hun leerbehoeften en hebben ze nood aan verrijking (Verschueren, et al., 2021). Door leerstof te compacten, komt er tijd vrij die ingevuld kan worden met verrijkingsopdrachten van een hogere complexiteit (Schrover, 2015).

Compacten en verrijken zijn twee gekende onderwijsinterventies die leraren en scholen kunnen inzetten om het geboden onderwijs beter af te stemmen op de behoeften van cognitief begaafde leerlingen (Verschueren et al., 2020; Reis & Peters, 2020. Compacten en verrijken zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en worden in combinatie met elkaar toegepast (Verachtert, 2021).

In een grootschalige studie onderzochten Reis et al. (1998) het effect van compacten en verrijken. De resultaten toonden aan dat het schrappen van 40 tot 50% van de reguliere leer- en oefenstof en het aanbieden van vervangende verrijkingsactiviteiten niet leidde tot slechtere schoolprestaties bij begaafde leerlingen. Dit in vergelijking met begaafde leerlingen voor wie het leerstofaanbod niet werd gecompact.

Binnen deze voorbeeldpraktijk zetten we ook in op drie psychologische basisbehoeftes: autonomie, verbondenheid en competentie volgens de zelf-determinatie theorie (Ryan & Deci, 2017). Aan de behoefte aan verbondenheid (verlangen naar interactie en het opbouwen van positieve relaties via betekenisvolle en diepgaande contacten) komen we tegemoet door CSF-leerlingen samen met ontwikkelingsgelijken te laten werken aan opdrachten.

Via verrijkingsopdrachten, zetten we in op competentie. Ze worden hierdoor uitgedaagd, zeverwerven actief nieuwe kennis en vaardigheden en ze ontwikkelen hogere orde-denkvaardigheden. Ze ervaren hun eigen succesvolle verwezenlijkingen en voelen zich competent. Volgens Ryan & Deci (2017)heeft men daarnaast de drang om baas te zijn over het eigen leven. Men heeft nood aan individuele vrijheid en het gevoel van zelfbeschikking. Op onze school krijgen CSF-leerlingen autonomie: ze hebben de kans om mee te beslissen over de wijze van verwerking en keuze van opdrachten.

Door te werken met het compacten via een doelenwijzer en het geven van autonomie in de wijze waarop ze de leerstof verwerken, komen we tegemoet aan de behoeftes rond motivatie, autonomie, verbondenheid en competentie.

Uit theoretische modellen is naar voren gekomen dat de motivatie van leerlingen (Siegle & McCoach, 2005, 2018; Worrel, et al., 2019) noodzakelijk is voor CSF-leerlingen om hun potentieel te realiseren. Autonome motivatie draagt bij tot een hoger welbevinden, maar moet wel samengaan met andere onderwijsmethodieken om de leerling te blijven uitdagen. Omdat CSF-leerlingen in deze voorbeeldpraktijk zelf mogen kiezen hoe ze de leerstof zullen verwerken, en dus eigenaarschap krijgen over hun leerproces, zijn ze meer gemotiveerd om hun opdrachten uit te voeren. Opdrachten en instructies zijn zinvol, want ze bevatten nieuwe leerstof of vaardigheden, herhalingen vallen weg of worden tot een minimum beperkt.

De verrijkingsopdrachten worden in de eerste plaats klasintern aangeboden. Het gaat over gecompacte leerstof (reeds gekende leerstof en herhalingsopdrachten), aangevuld door vaste momenten waarop een 'leerkuil' wordt doorlopen (Nottingham, 2013). In deze 'leerkuil' zetten we in op het geven van feedback en psycho-educatie rond mindset (Dweck, 2011) en het verwoorden van het leerproces via de metafoor van de leerkuil. Deze acties werken motiverend voor CSF-leerlingen waardoor hun welbevinden zal verhogen (Barbier et al., 2021; Kim, 2016; Soenens et al., 20121).

Bij het compacten en verrijken besteden we verder ook aandacht aan het creëren van een groeimindset bij leerlingen. Leerlingen met een vaste mindset hebben de neiging om op een hulpeloze of defensieve manier te reageren, feedback te vermijden en op te geven. Het kan ook een negatieve invloed hebben op de leerprestaties(Blackwell et al., 2007; Claro et al., 2016, Mangels et al., 2006). Het is daarom belangrijk dat CSF-leerlingen een groemindset hanteren wanneer de leercontext aangepast wordt via compacten en verrijken(Goffin, 2020). Dat impliceert het doorlopen van de leerkuil (en dan vooral tools en taal aanreiken) en het geven van feedback op het proces en niet op de persoon (Dweck, 2011).

We zetten in deze voorbeeldpraktijk sterk in op zorg voor de CSF-leerlingen omdat we ons zeer bewust zijn van de negatieve gevolgen wanneer er niet tegemoet gekomen wordt aan de onderwijsbehoeften van deze leerlingen (Goffin, 2020). Daarbij denken we bijvoorbeeld aan onderpresteren.

Met deze voorbeeldpraktijk willen we tegemoetkomen aan de belangrijke taak van de school om voor deze doelgroep te zorgen. Volgens ons zijn zij de motor van de vernieuwing binnen onze maatschappij. Wij moeten goed voor hen zorgen in de hoop dat zij, doordat we hen de kans hebben geboden om hun talenten te verzilveren, op hun beurt ook weer zorg zullen dragen voor onze maatschappij door bijvoorbeeld te zorgen voor innovatie. We zien dat breed als school; als je cognitief talent tot ontwikkeling wilt brengen, moet je volgens ons niet enkel inzetten op het intellectuele stukje.

Samenvatting werkzame elementen

Welke factoren hebben een positief effect:

- Inhoudelijk:
    - Compacten EN verrijken
    - Inzetten op psycho-educatie, mindset en feedbackgesprekken
    - Lerarenteam denkt actief mee over een gedragen beleid
    - Eerst inzetten op binnenklasdifferentiatie
    - Lerarenteam blijvend bijscholen

- Praktisch:
    - Tijd vrijmaken voor 'leerkuilmomenten' voor de CSF-leerlingen
    - Goede materialen om als verrijking in te zetten (in de klas)
    - Fiches (RET kwartet, Leren Leren Nederland) om leerkrachten te coachen/helpen bij het geven van feedback
    - Maandelijkse teamvergadering rond CSF-beleid
    - Nieuwe leerkrachten meenemen in het 'verhaal'
    - Ouders op de hoogte brengen van de gehanteerde terminologie~~ën~~ rond mindset en de leerkuil
    - Ouders op de hoogte stellen van onze werking rond compacten en verrijken

Uitkomstenmonitoring

Op dit moment halen we onze informatie voornamelijk uit de korte feedbackgesprekken (wanneer nodig) of geplande driemaandelijkse gesprekken met de leerlingen en de oudergesprekken (ook driemaandelijks). Met het implementeren van de matrix, waarbij leerlingen aangeven welke verrijkingsopdrachten ze maakten en hier een waardeoordeel over geven, willen we ook meer feedback krijgen over de aangeboden verrijkingsmaterialen.

Tijdens de teamvergaderingen werden beperkte bevragingen gedaan naar de wijze van invulling van het leerkuilmoment. We merkten dat hier wel wat verschil in aanpak is, vooral nieuwe leerkrachten lopen vast op het aanbieden van zinvolle opdrachten en bieden vooral papieren oefeningen aan zonder specifiek te kijken naar de noden van CSF-leerlingen. Om leerlingen in de zone van naaste ontwikkeling (Kanevsky & Geake, 2004) te brengen is het belangrijk dat leerkrachten hiertoe bekwaam zijn. Er is beslist om met een matrix te werken die eerst wordt getest door de meer ervaren leerkrachten. De nog onervaren teamleden krijgen terwijl ondersteuning bij het kiezen van de verrijkingsopdrachten voor de leerkuil. We kopen ook extra materialen aan hiervoor zodat de leerkrachten een ruimer aanbod hebben om uit te kiezen. Leerkrachten houden bij welke materialen/opdrachten ze aangeboden hebben per CSF-leerling. Op termijn willen we een databank aanleggen die als basis kan dienen voor de verrijking.

5. 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, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Het ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals.* (pp. 93-108). Acco learn.

Bakx, A., Samsen-Bronsveld, E., & Hoogeveen, L. (2020). Top 20 principes uit de psychologievoor het onderwijs aan en het leren van creatieve, getalenteerde en begaafde leerlingen van de voor -en vroegschoolse educatie, het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

Blackwell, L.S.Trzesniewski, K.H., & Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246-263.

Claro, S., Paunesku, D., Dweck, C. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievements. PNAS.

Kagan, S. (2015). *Breinvriendelijk onderwijs. Feiten, praktische tips en coöperatieve structuren.* Bazalt.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories : their role in motivation, personality and development.* Hove: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2012). Mindset: How You Can Fulfill Your Potential. Constable & Robinson Limited.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. High Ability Studies. 15(2). 119-147.

Goffin, E. (2020). Hoe stimuleer je leerlingen met een leervoorsprong om zich uit hun comfortzone te wagen? *School -en klaspraktijk.* (jaargang 61.)

Kuipers, J. (2010). De kracht in jezelf. Drachten: Eduforce.

Mangels, A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., Dweck, C. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. Oxford Academic. (Volume 1, Issue 2).

Nottingham, J. (2013). De leeruitdaging. Bazalt.

Reis, S. M., & Peters, P. M. (2020). Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, *37*(2), 109-141. https://doi.org/10.1177/0261429420963987

Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly*, *42*(2), 123-129. https://doi.org/10.1177/001698629804200206

Ricci, M. C. (2017). *Mindsets op school.* Rotterdam: Bazalt.

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

Schrover, E. (2015). Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen. *Verrijkingstrajecten met effect.* Koninklijke van gorcum.

Siegle, D., McCoach, D.B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. Sage Journals.

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 leerlingen. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Het ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals.* (pp. 48-70). Acco learn.

Formatted: English (United States)

Van Geert & Steenbeek. (2008) in Sousa 2010, p.69

Verachtert, P. (2021). Compacten en verrijken voor cognitief begaafde leerlingen. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Het ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. (pp. 109-128). Acco learn.

Worrel, C., Subotnik, F., Olszewski-Kubilius, P., Dixson, D. (2019). Gifted students. Annual Reviews.

Ziegler, A., & Heller, K.A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J., & Subotnik, R.F. (Eds.), International handbook of giftedness and talent (pp. 3-21). Oxford: Elsevier Science Ltd.