

Passend onderwijs voor cognitief sterke leerlingen: op zoek mogelijke flexibele leerwegen in het secundair onderwijs

Proefschrift ingediend met het oog op het behalen van de graad van educatieve master in gedragswetenschappen. Praktijkonderzoek in het secundair onderwijs vanuit Onderzoekende School?!

Aantal woorden: 9005

Emmelien Maus – 0513428

Academiejaar: 2022-2023

Promotor en begeleider: Prof. Vicky Willegems

Bruggenbouwer Onderzoekende school?!: Jef Carlier

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef “Passend onderwijs aan cognitief sterke leerlingen: op zoek mogelijke flexibele leerwegen in het secundair onderwijs”, zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels in verband met plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef

21 augustus 2023

Emmelien Maus

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized, overlapping loops and lines, positioned below the printed name.

DANKWOORD

Als voltijds werkende buiten het onderwijs, was deze opleiding en zeker masterproef en bijzondere uitdaging en beproeving voor mij. Ik startte deze opleiding midden corona met het idee om mijzelf uit te dagen en mijn agogische sprakle te combineren met de wondere wereld van het onderwijs. De opleiding bracht mij uiteindelijk terug naar mijn eigen middelbare school waarin het laatste schooljaar zowel mijn stages mocht lopen alsook dit onderzoek voeren. Ik wil de school van harte bedanken voor deze kansen en de aangename samenwerking het afgelopen schooljaar.

Daarnaast bedank ik graag mijn promotor, Vicky Willegems voor de zeer fijne feedback momenten, het geloof in mijn kennen en kunnen en de richting die u mij gaf tijdens het proces. Uw kritische blik, theoretische inzichten en het begrip hebben mij de laatste 10 maanden enorm geholpen en ondersteund.

Last but not least wil ik met heel mijn hart mijn netwerk bedanken, met in het bijzonder mijn man, zussen en vrienden. Dankjewel dat ik mij jullie terecht kon wanneer het even niet zo vlot liep, dankjewel voor de frisse blikken en alle steun. En dan als allerlaatste wil ik het kleine mensje in mijn buik bedanken om mij de laatste maanden af en toe een schop te geven als motivatie. Ik doe dit voor jou!

Emmelien Maus

ABSTRACT

Elke leerling heeft recht op kwaliteitsvol onderwijs afgestemd op diens onderwijsbehoeften. Dit geldt voor leerlingen die nood hebben aan remediëring maar evenzeer leerlingen die cognitief sterk functioneren. Wanneer onderwijs tegemoetkomt aan de leernoden cognitief sterke leerlingen en hen aanmoedigt de vaardigheden optimaal te ontplooien, dient dit zowel de leerlingen als de samenleving in z'n geheel. Om leerlingen tot hun cognitief potentieel te laten groeien is er ook nood aan passend onderwijs.

In deze studie wordt de casus belicht van een secundaire school waar we de vraag beantwoorden hoe deze school kan tegemoetkomen aan leernoden van cognitief sterke leerlingen. Door middel van focusgroepen gingen we in gesprek met leerkrachten van alle graden alsook de schoolleiders en ondersteunend personeel met als doel het nagaan van hoe al deze actoren kijken naar cognitief sterke leerlingen en op welke manier er onderwijsaanpassingen doorgevoerd (kunnen) worden op deze school.

Het implementeren of verder uitbouwen van flexibele leerwegen op een school is een proces met vallen en opstaan, uitproberen, vernieuwen, schrappen en vooral luisteren naar de leerling zelf. Er zijn danig veel praktijkvoorbeelden uit Vlaanderen en de internationale context waaruit de school inspiratie kan halen. Echter is het belangrijk dat er eerst een duidelijke en gemeenschappelijk taal is in de school waarna er een beleids- maar ook inhoudelijk kader ontwikkeld kan worden waarbinnen de school zich kan ontplooien in haar werking rond de leernoden van cognitief sterke leerlingen.

INHOUDSTABEL

DANKWOORD	3
ABSTRACT	4
INLEIDING	6
1. Probleemstelling	6
2. Onderzoeksvragen.....	8
LITERATUURSTUDIE	9
1. Wat betekent cognitief sterk zijn?.....	9
1.1. Cognitief sterk functioneren	9
1.2. Cognitief sterke leerlingen.....	9
2. Belang van de klas- en schoolcontext.....	11
2.1. Rol van de leerkracht	11
2.2. Rol van de school	13
3. Flexibele leerwegen en theoretische modellen	14
3.1. Vlaamse beleidscontext	14
3.2. Differentiëren en onderwijsaanpassingen.....	14
3.3. Good practices	16
METHODE	19
1. Onderzoekscontext.....	19
2. Deelnemers	19
3. Dataverzamelmethode.....	19
4. Analyseprocedure	20
RESULTATEN.....	21
DISCUSSIE	28
1. Samenvattend antwoord onderzoeksvragen.....	28
2. Beperkingen in het onderzoek en aanbevelingen verder onderzoek.....	30
3. Praktische en beleidsaanbeveling	31
LITERATUURLIJST	32
BIJLAGEN	38
Bijlage 1: Informed consent	38

1. Probleemstelling

Sinds 2002 bestaat in Vlaanderen het Gelijke Onderwijskansenbeleid. Dit beleid doelt op het realiseren van optimale en adequate ondersteuning van de ontwikkelings- en leerprocessen van alle leerlingen (Franck et al., 2017; Mooij, 2022). Het onderwijs heeft de belangrijke taak om het kennen en kunnen van leerlingen zoveel en goed als mogelijk te ondersteunen gedurende de schoolloopbaan. Ook het ontplooiën van talent behoort hiertoe. Volgens Buijs (2015) is het ontplooiën van cognitief talent tijdens de schoolloopbaan van belang zowel voor het welzijn van de leerlingen alsook voor het welzijn van de samenleving. Leerlingen met cognitief sterke vaardigheden of cognitief talent hebben net als alle leerlingen, recht op kwaliteitsvol onderwijs dat tegemoetkomt aan hun onderwijsbehoeften (Verschueren et al., 2021). Ook het voldoen aan de leernoden van cognitief sterke leerlingen biedt kansen voor de maatschappij om het cognitieve kapitaal te vergroten en te benutten.

Iedere school in Vlaanderen is vanuit de Vlaamse overheid verplicht een beleid op leerlingbegeleiding te voeren. Dit beleid moet ingericht zijn volgens verschillende fasen van een zorgcontinuüm zodat alle leerlingen een maximale leerwinst kunnen ontwikkelen. Dit omvat ook de leerwinst van cognitief sterk functionerende leerlingen (Vandecandelaere et al., 2016; Verschueren, 2021)

In het regeerakkoord 2019-2024 van de Vlaamse Regering wordt het volgende genoteerd:

“We hebben oog voor zeer makkelijk lerenden, hoogbegaafden en uitzonderlijk hoogbegaafden door voor hen het onderwijs voldoende uitdagend te maken.

Leerkrachten leren deze kinderen zo vroeg mogelijk herkennen en signaleren. Ook voor deze leerlingen moeten leraren een beroep kunnen doen op ondersteuning en moeten deze leerlingen gebruik kunnen maken van hulpmiddelen om het lesaanbod op hun specifieke behoeften te kunnen afstemmen. Hiertoe passen we de regelgeving aan.” (Vlaamse Overheid, 2019).

Naast de schoolse prestaties spelen niet-cognitieve en omgevingskenmerken een belangrijke rol in het al dan niet tot uiting komen van het educatieve potentieel van cognitief sterke

leerlingen. Uit verschillende wetenschappelijke onderzoeken komen de leerlingenkenmerken persoonlijkheid, motivatie, zelfregulatie en fysieke en mentale gezondheid naar voor als invloed op het leergedrag van de leerlingen (Verschueren, 2021, Lavrijsen & Verschueren, 2018, Buijs, 2015). Daarnaast halen Verschueren et al. (2021) ook de onderwijsomgeving aan als relevante omgevingsinvloed. Zij stellen dat gerichte onderwijsaanpassingen alsook het inzetten op zelfregulerend leren en voldoende uitdagende instructie hefboven zijn cognitief sterke leerlingen om hun cognitief talent ten volle te laten ontwikkelen (Verschueren, 2021).

Om deze onderwijsaanpassingen op een duurzame manier te realiseren en op een gepaste manier te werken met cognitief sterke leerlingen is er een zekere mate van specifieke diagnostische en pedagogische kennis op de school vereist (Mooij., 2013) alsook een positieve en ruimdenkende houding van leraren naar cognitief sterke leerlingen toe (Verschueren, 2021). Door tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van cognitief sterk functionerende leerlingen kan voorkomen worden dat leerlingen uitvallen of presteren onder hun cognitief potentieel (Haenen & Mol Lous, 2014; Kieboom & Venderickx, 2020; Mooij, 2013).

Concrete onderwijsaanpassingen ter bevordering van het leerproces van cognitief sterke leerlingen worden in de onderzochte secundaire school van deze masterproef tot op vandaag ad hoc toegepast en slechts door een select aantal leerkrachten. De school voelt de nood om een kader aan te bieden zodat er op constructieve wijze tegemoet kan gekomen worden aan de leernoden van cognitief sterke leerlingen. Deze masterproef werd in functie van deze vraag opgesteld. Ter realisatie van dergelijk kader moet voldaan worden aan een aantal belangrijke randvoorwaarden. Zo zijn ten eerste een gezamenlijke en gedragen visie, ten tweede de ondersteuning van directe en ondersteunend personeel en ten derde blijvende professionalisering van het schoolteam van cruciaal belang om binnen de gegeven schoolcontext een duurzame werkwijze rond cognitief sterke leerlingen te implementeren en uit te voeren (Verschueren et al, 2021).

2. Onderzoeksvragen

In deze masterproef wordt onderzocht hoe een school in het secundair onderwijs in Vlaanderen binnen de eigen schoolcontext tegemoet kan komen aan de leernoden van cognitief sterke leerlingen. Het onderzoek is tweedelig waarbij enerzijds in de literatuur en anderzijds op de betrokken school getracht werd te antwoorden op onderstaande onderzoeksvragen:

Deelvragen:

1. Hoe worden cognitief sterke leerlingen volgens (inter)nationale literatuur omschreven?
2. Wat is volgens (inter)nationale literatuur de rol van de leerkracht en van de school in het ondersteunen van het leerproces van cognitief sterke leerlingen in het secundair onderwijs?
3. Welke klasinterne en schoolbrede onderwijsaanpassingen worden in de literatuur beschreven als effectief om tegemoet te komen aan de leernoden van cognitief sterke leerlingen in het secundair onderwijs en welke onderwijsaanpassingen worden reeds ondernomen in de betrokken school?
4. Hoe bekijken de leerkrachten en directie van de betrokken school toekomstige onderwijsaanpassingen om tegemoet te komen aan de leernoden van cognitief sterke leerlingen?

1. Wat betekent cognitief sterk zijn?

1.1. Cognitief sterk functioneren

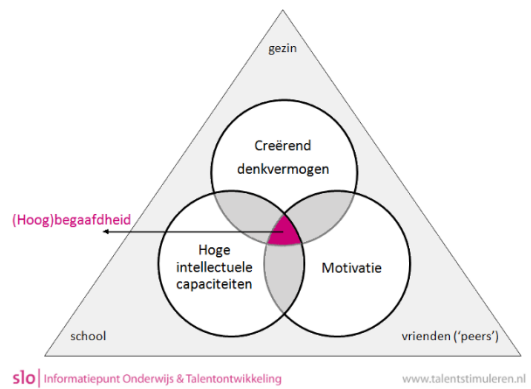
Het begrip hoogbegaafdheid wordt snel gelinkt aan hoge intelligentie (van Houtert et al., 2016). Wanneer er gesproken wordt over meer-of hoogbegaafde leerlingen wordt traditioneel het criterium van een uitzonderlijk hoog intelligentiequotiënt (IQ) gehanteerd waarbij een IQ van 130 of hoger zou duiden op ‘hoogbegaafdheid’ (Kieboom & Venderickx, 2020). Het begrip hoogbegaafdheid wordt snel geassocieerd met hoge resultaten halen op school, een snelle en slimme denker en iemand die complexe zaken aankan. Echter spelen ook veerkracht, stressmanagement, creativiteit en een ondersteunend milieu mee in het al dan niet tot bloei laten komen van cognitieve intelligentie (D’hondt & Rossen, 2018; Hoogeveen et al., 2004).

In dit thesisonderzoek worden de termen ‘cognitief sterk functioneren’ en ‘cognitief sterke leerlingen’ gehanteerd. Dit verwijst naar personen, en dus ook leerlingen, met sterke brede cognitieve en/of schoolse vaardigheden. Deze terminologie includeert ook leerlingen waarvan de vaardigheden al dan niet tot uiting komen in het schools functioneren onder invloed van niet-cognitieve leerling en/of omgevingskenmerken (Prodia, 2019b; Verschueren, 2021; Vervoort, 2019). Verder duidt het Protocol Cognitief Sterk Functioneren dat het educatief relevant is om te kijken naar een bredere groep leerlingen die nood hebben aan onderwijsaanpassingen (Prodia, 2019a).

1.2. Cognitief sterke leerlingen

Intelligentie heeft veel dimensies, net zoals leerlingen met een hoge intelligentie of cognitief talent. We kunnen dus niet spreken van een homogene groep leerlingen met dezelfde skills en vaardigheden. Lang werden leerlingen die het ‘goed’ deden gezien als groep die geen extra ondersteuning of begeleiding nodig had en werd er uitgegaan van een hoge mate van zelfredzaamheid (Buijs, 2015; van Houtert et al., 2016). Al is enkel rekenen op zelfredzaamheid geen oplossing voor iedere cognitief sterke leerling. Een sterk cognitief functionerend persoon kan zich onderscheiden van anderen door bijvoorbeeld van jongs af aan al een zekere ontwikkelingsvoorsprong te vertonen (Verschueren et al, 2021; Rauws & Geerinck, 2016). De sociale omgeving zoals ouders, klas- en leeftijdgenoten, broers en zussen,

leerkrachten maar ook de schoolomgeving en bepaalde persoonlijkheidskenmerken spelen een rol in het al dan niet realiseren van en ten volle beleven van cognitief talent (Buijs, 2015; Mooij, 2007; Sypré, 2015; Verschueren, 2021). Het meerfactorenmodel van Mönks die verder bouwde op het triadisch model van Renzulli (1978) geeft dit mooi weer (Kettler, 2014; Mönks & Span, 1985).



Leerhonger en nauwgezetheid zijn zo'n persoonlijkheidskenmerken die sterk voorkomen in internationale literatuur. Leerhonger of ook '*need for cognition*' wordt omschreven als de neiging om actief op zoek te gaan naar en plezier te beleven aan inspannende cognitieve uitdagingen (Cacioppo et al., 1996; Lavrijsen, 2021; Verschueren, 2021). Denk daarbij bijvoorbeeld aan een voorkeur voor moeilijke raadsels of vraagstukken of steeds op zoek gaan naar nieuwe en verdiepende informatie over een bepaald onderwerp.

We leven in een samenleving waar heel wat mythes over cognitieve sterke leerlingen bestaan, wat ertoe kan leiden dat niet de gepaste erkenning of begeleiding volgt waar diegene nood aan heeft. Voorbeelden van deze mythes zijn: het snel bestempeld worden als geniën, lage of beperkte sociale vaardigheden, geen nood aan extra ondersteuning en het van zelf tot ontwikkeling laten komen van hun cognitief talent (Haring, 2017; Kieboom, z.d.; Verschueren, 2021). Een internationale review waarbij 18 studies samen werden gebracht concludeert dat psychische problemen niet significant vaker voorkomen bij cognitief sterke leerlingen (Lavrijsen & Verschueren, 2018).

Echter zijn er wel bepaalde karaktereigenschappen die gepaard gaan met een verhoogde intelligentie. Kieboom (2018) beschrijft volgende vier eigenschappen: een verhoogde graad van perfectionisme, een sterk rechtvaardigheidsgevoel, een hogere mate van gevoeligheid en een algemeen kritische ingesteldheid. Ook zijn behoefte aan autonomie, behoefte aan begrip en sterke metacognitieve vaardigheden eigenschappen en noden die veelvoorkomend zijn bij cognitief sterke leerlingen (van Houtert et al., 2016). Deze eigenschappen bieden deze groep van leerlingen bepaalde vaardigheden waar ze, mits adequate begeleiding en ondersteuning in kunnen uitblinken. Een gebrek aan deze begeleiding en ondersteuning kan leiden tot sociale en emotionele problemen en daling in motivatie (Haring, 2017; Verschueren, 2021).

Uit onderzoek blijkt dat voldoende uitdaging gunstig is voor de motivatie voor cognitief sterke en bovengemiddeld intelligente leerlingen (Buijs, 2015; Lavrijsen, 2021). Een gebrek aan cognitieve uitdaging kan demotivatie tot gevolg hebben wat kan leiden tot onderpresteren (Haring, 2017). Onderpresteren duidt op lagere leerprestaties in verhouding tot hun cognitieve mogelijkheden met als gevolg dat deze leerling geen excellente prestaties meer vertoont (Haring, 2017; Verschueren, 2021). Naast onderpresteren kan verveling ook een gevolg zijn van onvoldoende cognitieve uitdaging. Die verveling kan duiden op een ontoereikende vervulling van de behoefte aan betrokkenheid en competentie van cognitief sterke leerlingen (Buijs, 2015). Omwille van bovenvermelde kenmerken en leereigenschappen van cognitieve sterke leerlingen kan gesteld worden dat deze groep leerlingen in hoge mate baat heeft bij bijkomende uitdaging en onderwijsaanpassingen om hun cognitieve potentieel ten volle te benutten (Pieters et al., 2014; Prodia, 2019a).

2. Belang van de klas- en schoolcontext

2.1. Rol van de leerkracht

Een voorwaarde in een effectieve en efficiënte ondersteuning van cognitief sterke leerlingen in erkenning van de thematiek en een inzicht in mogelijke krachtbronnen en struikelblokken van het cognitief potentieel (Verschueren et al, 2021). Het is bijgevolg dermate belangrijk dat de leerkracht (h)erkent dat ook cognitief sterke leerlingen specifieke onderwijsbehoeften hebben en recht hebben op onderwijs dat hieraan tegemoetkomt. (Mooij, 2022; Verschueren, 2021). Verschillen tussen leerlingen als meerwaarde beschouwen en hierop inspelen tijdens het lesgeven maakt dat de leerkracht groeigericht denkt en een growth mindset hanteert (Coubergs et al., 2015; Verschueren, 2021). van Houtert et al (2016) maken een synthese van drie kwalitatieve studies die navraag doen bij cognitief sterke leerlingen over welke kwaliteiten een goede leraar volgens hen moet bezitten. Uit die studie komt onder meer het inspelen op de behoefte van autonomie naar voren. Dit kan door de leerling keuze te geven in de opdrachten en onderwerpen of de manier van uitwerking. Daarnaast geven deze leerlingen aan dat een verduidelijking over de reden van bepaalde onderwijsactiviteiten de motivatie van de leerling kan verhogen (van Houtert et al., 2016). Inzicht in het ‘waarom’ van bepaalde activiteiten en de ruimte voor keuze geven aan de leerlingen kan het gevoel van eigenaarschap vergroten dat ten goede komt in de leerproces (Coubergs et al., 2015).

In de TALENT-studie worden twee benaderingen voorgesteld die leerkrachten kunnen toepassen om de motivatie van cognitief sterke leerlingen te bevorderen. De eerste benadering is het tonen van begrip en betrokkenheid. Dit houdt in dat leerkrachten op een open, betrokken manier communiceren en waar nodig steun bieden. De tweede benadering is autonomie-ondersteunend handelen en structuur bieden waarbij de leerkracht actieve belangstelling toont voor de interesses en voorkeuren van de leerling, hen initiatief laat nemen en keuzes geeft in de activiteiten en werkvormen. Duidelijke structuur kan geboden worden door verwachtingen over de leerdoelen expliciet te communiceren en door procesgerichte feedback te geven tijdens het leerproces (Buijs, 2015; Verschueren, 2021). De ondersteuning van cognitief sterke leerlingen omvat meer dan enkel de leerling meer cognitief uitdagen door de leerstof aan te passen. Ook zijn inzetten op welbevinden, passende instructie, constructieve procesfeedback, structuur en het bieden van autonomie aspecten die deel uitmaken van de ondersteuning en begeleiding van de cognitief sterke leerling (Buijs, 2015; De Groening, 2013; Mooij, 2013).

Onderzoek van Haenen & Mol (2014) stelt een aantal manieren voor waarop leerkrachten tegemoet kunnen komen aan leernoden van cognitief sterke leerlingen. Een eerste stap naar succesvol inspelen op leernoden van deze leerlingen is het vroegtijdig signaleren van cognitief sterk functioneren en mogelijks onderpresteren. Hierbij kan de leerkracht opmerken dat het leerniveau van een of meerdere leerlingen sterk afwijkt van de rest van de klas of dat een leerling lagere leerprestaties levert dan gewoonlijk en er een daling is in resultaten (Vervoort, 2019). Verder haalt Vervoort (2019) ook het opmerken dat de leerling geen of moeilijk aansluiting vindt bij klasgenoten of een verminderde deelname aan het klasgebeuren aan als een mogelijks signaal om bepaalde onderwijsaanpassingen te implementeren.

Juiste afstemming van curricula- en instructiekenmerken op de leerpsychologisch relevante kenmerken van leerlingen waarvoor deze faciliteiten bedoeld zijn, is dus essentieel om problemen van leerlingen te voorkomen (Mooij, 2013). Ook een samenwerking tussen leerkrachten biedt een meerwaarde in de aanpak van leernoden van cognitief sterke leerlingen. Door regelmatig op een professionele wijze in dialoog te gaan over de aanpak van cognitief sterke leerlingen, het delen van goede praktijken te delen en onderlinge ondersteuning te bieden, kunnen leerkrachten elkaar versterken en effectiever inspelen op de behoeften van cognitief sterke leerlingen. Het is belangrijk op te merken dat deze verantwoordelijkheid niet alleen rust op de schouders van individuele leerkrachten, maar op de school als geheel. Hier komt de essentiële rol van de school naar voren.

2.2 Rol van de school

De school heeft de taak om een omgeving te creëren waarin de ondersteuning en begeleiding van cognitief sterke leerlingen structureel zijn ingebed. Dit omvat het ontwikkelen van beleid dat gericht is op het (h)erkennen, begrijpen en tegemoetkomen aan de specifieke behoeften van deze leerlingen. Daarnaast dient de school te investeren in professionele ontwikkeling van leerkrachten, zodat zij de nodige kennis en vaardigheden verwerven om effectief les te geven aan cognitief sterke leerlingen. (Kuipers, 2018; Verschueren, 2021).

Om gepaste onderwijsaanpassingen op een duurzame wijze te kunnen implementeren is het belangrijk zicht te krijgen op wie deze leerlingen zijn (Merchie et al., 2016). Een signaleringsprocedure kan in de praktijk in samenwerking met het CLB of andere pedagogisch ondersteunende partners uitgewerkt worden. (Verschueren, 2021). Dergelijk instrument biedt zowel voor de leerkrachten als het ondersteunend personeel een overzicht van het aantal leerlingen die onderwijsaanpassingen behoeven alsook de aard van de onderwijsaanpassingen (Verschueren, 2021). Een tweede stap is het uitwerken van een beleid, wat Mooij (2013) ook wel een ‘excellentiebeleid’ noemt waarbij directie en ondersteunend personeel een trekkende rol kunnen spelen.

Een schoolbrede aanpak voor cognitief sterke leerlingen vereist een geïntegreerde benadering, waarbij verschillende aspecten van het schoolsysteem worden aangepakt (Verschueren, 2021). Een belangrijk onderdeel van deze aanpak is de rol van de klassenraad. Door cognitief sterke leerlingen als een specifieke doelgroep te erkennen binnen de klassenraad, kunnen de onderwijsbehoeften en individuele leerdoelen van deze leerlingen effectief worden besproken en afgestemd op hun behoeften. Dit betekent dat er in de klassenraad aandacht moet zijn voor het identificeren van specifieke ondersteuningsmaatregelen, differentiatie binnen het curriculum en het creëren van een stimulerende leeromgeving voor cognitief sterke leerlingen. Door gezamenlijk te investeren in de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes kunnen leerkrachten gezamenlijk werken aan een schoolbrede aanpak die gericht is op het optimaal ondersteunen en uitdagen van deze leerlingen. Het biedt de mogelijkheid om een gemeenschappelijke visie te ontwikkelen, expertise te delen en samen te werken aan een gezamenlijke aanpak (Vanhoof & Van Petegem, 2017)

3. Flexibele leerwegen en theoretische modellen

Flexibele leerwegen kunnen verschillende vormen aannemen. Wanneer het standaard curriculum niet in lijn ligt met de noden en behoeften een leerling kan gezocht worden naar een oplossing. Denk hierbij aan zittenblijven, vrijstellingen of een heroriëntering naar een andere richting. In dit onderdeel worden flexibele leerwegen voor cognitief sterke leerlingen toegelicht.

3.1. Vlaamse beleidscontext

Sinds 1 september 2022 zijn in het Vlaamse onderwijsbeleid enkele nieuwe maatregelen geïmplementeerd voor cognitief sterk functioneren. Zo kan een klassenraad een cognitief sterk functionerende leerling een vrijstelling geven voor een bepaald vak wanneer deze oordeelt dat de leerdoelen al bereikt zijn. Daarnaast kan de klassenraad de beslissing nemen om een cognitief sterke leerlingen te laten versnellen. Dit betekent één of meer schooljaren overslaan. Een derde maatregel betreft het uitreiken van de studiebekrachtiging zoals een attest, getuigschrift of diploma. Doorgaans wordt dit op het einde van het schooljaar uitgereikt. De nieuwe maatregel brengt de mogelijkheid met zich mee om de studiebekrachtiging uit te reiken wanneer de klassenraad van oordeel is dat alle doelen al bereikt zijn voor de afloop van het betreffende schooljaar (Besluit van de Vlaamse Regering over de organisatie van het secundair onderwijs, wat leerlingen betreft, 2022).

3.2. Differentiëren en onderwijsaanpassingen

Onderwijsaanpassingen ter bevordering van het leerproces van cognitief sterke leerlingen kunnen zoals hierboven beschreven vorm krijgen door met de snelheid, de hoeveelheid en inhoud van de leerstof te spelen. Een overkoepelende term hiervoor is binnenklasdifferentiatie of interne differentiatie waarbij er wordt ingespeeld op verschillen tussen de leerlingen binnen de klas (Vandecandelaere et al., 2016). Een leerkracht kan daarbij een aantal strategieën inzetten om maximaal leren te faciliteren en optimale leeransen te bieden aan alle leerlingen (Smets, 2016).

Klasintern differentiëren kan zich richten op verschillen in interesses, leerstatus of leerprofiel (Coubergs et al., 2015; Smets, 2016). Wanneer een leerling het cognitief potentieel optimaal kan benutten zorgt dit voor een verhoogde leermotivatie, leerwinst en leerefficiëntie (Coubergs et al., 2015). Echter vergt binnenklasdifferentiatie zowel inhoudelijke als praktische

voorbereiding en organisatie alsook een gedegen klasmanagement van een leerkracht (Smets et al., 2017). Wanneer men hier niet in geschoold is of geen ervaring in heeft vraagt het toepassen van binnenklasdifferentiatie inzicht, oefening en expertise. Een gekende praktijk in het differentiëren is het 3- of 4-sporenbeleid dat kan gebruikt worden om cognitief sterke leerlingen te ondersteunen door hen extra uitdaging en verrijking aan te bieden binnen een aangepast curriculum (Paternoster, 2016).

Flexibele leerwegen hebben als doel in te spelen op de behoeften en mogelijkheden van leerlingen en het ondersteunen van hun leerproces. Dit kan onder meer een aanpassing zijn in de instructie, het standaardcurriculum of het onderwijsparcours dat de cognitief sterke leerling volgt. Compacten, verrijken en versnellen zijn drie toepassingen die in de literatuur worden aangehaald als de meest gangbare en effectieve didactische onderwijsaanpassingen voor cognitief sterke leerlingen (Prodia, 2019a).

Compacten is een strategie die wordt gebruikt om het lesgeven aan cognitief sterke leerlingen effectiever en efficiënter te maken. Het houdt in dat bepaalde onderdelen van het reguliere curriculum worden verwijderd of versneld voor deze leerlingen, op basis van hun reeds verworven kennis en vaardigheden. Het doel van compacten is om cognitief sterke leerlingen de mogelijkheid te bieden om zich te concentreren op nieuwe en uitdagendere leerinhoud, in plaats van tijd te besteden aan het herhalen van al beheerste stof. (Mooij, Steenberg-Penterman, et al., 2007). Deze onderwijsaanpassing kan verschillende aspecten bevatten zoals een selectie maken van leerdoelen, het afstemmen van de leerstof op de eigenschappen van de cognitief sterke leerlingen of qua didactiek bepaalde elementen uit het lesgeven achterwege late in functie van de leereigenschappen van de cognitief sterke leerling (Buijs, 2015; Noteboom & Klep, 2004; Prodia, 2019a).

Verrijken houdt in dat de leerkracht bepaalde leerstof aanbiedt die niet tot het curriculum behoort. Er wordt afgeweken van het voorgestructureerde onderwijsaanbod met als doel de leerlingen aanvullende educatieve ervaringen te bieden om tegemoet te komen aan de nood van uitdaging in de leeromgeving (Mooij, Hoogeveen, et al., 2007; Prodia, 2019a). Verrijking wordt aangeboden op het juiste didactische niveau van de leerling waarbij wat betreft denkstrategieën, werkwijze en inhoud die aansluit bij de zone van naaste ontwikkeling (Hoogeveen et al., 2004; Noteboom & Klep, 2004). Belangrijk is om bij elke onderwijsaanpassing de mentale gezondheid van de leerling in het achterhoofd te houden.

Sommige aanpassingen kunnen ook eerder als negatief ervaren worden waarbij leerlingen zich ook geïsoleerd kunnen voelen als ze meer of andere oefeningen moeten maken. Het is dus van cruciaal belang om ook de wensen van de leerling te respecteren tijdens het traject (Mooij, Hoogeveen, et al., 2007; Verschueren, 2021).

Versnellen is een van de meest ingrijpende onderwijsaanpassingen voor cognitief sterke leerlingen. Dit betekent dat leerlingen één of meerdere leerjaren zullen overslaan. Deze beslissing wordt genomen door de klassenraad van de school. Voor kinderen met een grote didactische voorsprong, maar waar maatregelen als compacten en verrijken onvoldoende zijn om "aangepast onderwijs" te bieden, is versnelling het overwegen waard (Winters-Knoppers, 2017). Rogers (2018) biedt één van de beste lijsten van versnellingsmodellen. Versnellingsmodellen worden meestal opgedeeld in vak-gebaseerde en graad-gebaseerde modellen. Vak-gebaseerde modellen staan de leerling toe om toegang te krijgen tot gevorderde lessen voor een bepaald vak, ongeacht de graad of het jaar van de leerling (Rogers, 2018). Goed werkende voorbeelden van zulke modellen zijn onder andere "online lessen", het "Internationaal Baccalaureaat" en "lessen op een zaterdag aan de universiteit"¹. Graad-gebaseerde modellen staan een leerling toe om sneller vorderingen te maken (Rogers, 2018). Goed werkende voorbeelden hier zijn onder andere "een jaar overslaan" en "radicale versnelling", waarbij de leerling de vier laatste jaren van het middelbaar en de vier jaren van een universiteitsopleiding in vier jaar doet. Tot slot, merk op dat Rogers (2018) stelt dat het erop aankomt om per individuele leerling een gepast versnellingsmodel aan te bieden.

Andere mogelijke onderwijsaanpassingen of onderwijsinterventies die in de literatuur als effectief worden omschreven zijn peergroup onderwijs en projectmatig werken (Winters-Knoppers, 2017). Dit laatste wordt onder meer tot uitwerking gebracht in een flexstructuur.

3.3. Good practices

In Vlaanderen is Exentra vzw actief als het expertisecentrum rond hoogbegaafdheid en staat onder andere in de begeleiding van kinderen en volwassenen alsook scholen en CLB's. Naast begeleiding voeren zij enerzijds ook intelligentietesten uit met het oog op diagnosticeren, en bijgevolg labeling, van hoogbegaafdheid. Zij bieden een aantal hulpmiddelen aan zoals trajecten voor kinderen en jongeren om schoolextern aan de slag te gaan met hun cognitief potentieel (Exentra vzw, 2018). Verschillende studies waaronder deze van Pieters et al. (2014) tonen echter aan dat het krijgen van een label niet altijd positieve gevolgen heeft. Bij cognitief

sterke leerlingen die het label van ‘hoogbegaafdheid’ krijgen kan dit leiden tot onder andere een impact op het dagelijks functioneren en de algemene levenstevredenheid (Sypré, 2015).

Verder zijn er in Vlaanderen zijn nog heel wat praktijken en gekende aanpassingen in het onderwijs in het kader van cognitief sterk functioneren. Een al reeds ingeburgerde onderwijsaanpassing is de zogenaamde ‘flexwerking’, waarbij ‘flex’ staat voor flexibel leren of flexibele leerwegen. Dit is een voorbeeld van differentiatie buiten de klas. Een flexwerking biedt leerlingen de kans om zelfstandig, op eigen niveau aan verschillende vakken te werken en dit voor één, twee of drie lesblokken per week binnen het standaard lessenrooster (UCLL Research & Expertise, 2021). Uit een onderzoek van Alaerts et al (2021) blijkt dat leerlingen deze methode fijn vinden omdat ze op hun eigen tempo kunnen werken en ze hier vaardigheden zoals zelfstandig plannen kunnen ontplooien. Zij geven in hun onderzoek ook een aantal aandachtspunten mee. Zo is het belangrijk dat er voldoende begeleiding voorzien wordt bij het leren leren en ondersteuning bij de leerinhouden. Verder concluderen zij ook dat een flexwerking de nodige infrastructurele aanpassingen vergt alsook een investering van tijd (Alaerts et al., 2021). Een flexwerking kan uitgerold worden voor alle leerlingen, inclusief cognitief sterke leerlingen.

Een andere methode om zowel binnen als buiten de klas in te spelen op de leernoden van cognitief sterke leerlingen is talent gericht werken. Dit is een methodiek waarbij de school op zoek gaat naar een manier om elke leerlingen de eigen talenten te laten ontdekken en deze zo goed mogelijk te ondersteunen in de ontplooiing daarvan (Eijl et al., 2023). Belangrijk is dat er afspraken en regels zijn enerzijds en anderzijds constructieve opvolging en voldoende ruimte voor persoonlijke inbreng van de leerling zelf (Sypré, 2015). In dergelijke projecten in de samenstelling van de leerlingen vaak heterogeen zoals in vaardigheden en leeftijd (Lavrijsen & Verschueren, 2018). Een groot voordeel aan talentgericht werken is dat net doordat er heel gericht gewerkt wordt, de kans op succeservaringen vergroot want minder druk en stress en een verhoging van het welbevinden tot gevolg heeft. Een keerzijde hierbij is dat het zowel tijd, flexibiliteit en inzet van meerdere leerkrachten vereist alsook een schoolbrede gedragenheid (Lavrijsen, 2021; Lavrijsen & Verschueren, 2018). De onderzoekstraditie van talentontwikkeling kenmerkt zich door een focus op het begrip van hoogbegaafdheid. Dai en Chen (2013) stellen dat deze traditie ontstond uit een afkeer van de focus op IQ. In plaats van deze focus op IQ stellen onderzoekers in de traditie van talentontwikkeling dat er vele vormen van cognitieve sterkte zijn en er een veelheid aan talenten is.

Een derde voorbeeld uit de onderwijspraktijk zijn aanpassingen waarbij er anders gegroepeerd wordt. Gekende voorbeelden zijn kangoeroeklassen of multileeftijdsklassen waarbij er over jaren, graden en leeftijd heen een klasgroep gevormd wordt (Vandecandelaere et al., 2016). Daarbij kunnen cognitief sterke leerlingen voor een aantal uur per week samengebracht worden en krijgen zij gevarieerde opdrachten die al dan niet tot het standaard curriculum behoren. De lessen die ze hierdoor missen omvatten herhalingslessen of stukken leerstof die aangetoond al gekend zijn door de leerling (Vandecandelaere et al., 2016). Deze aanpak biedt leerlingen de kans om samen met ontwikkelingsgelijken hun cognitief potentieel verder te exploreren. Voordeel bij dit voorbeeld is dat, ondanks de heterogeniteit tussen cognitief sterke leerlingen, ze toch met elkaar in contact komen en zo ook het sociaal-emotioneel welvinden verhoogd kan worden. (Kieboom & Venderickx, 2020).

De bovenvermelde onderwijsaanpassingen en initiatieven zijn niet nieuw en worden reeds in tal van schoolcontexten en onderwijspraktijken bewust of onbewust toegepast. Er bestaat een veelheid aan modellen die klasintern of schoolbreed geïmplementeerd kunnen worden. Het werk “Flexibele leerwegen: inspiratiegids voor basis en secundair onderwijs” dat geschreven werd in opdracht van de Vlaamse Overheid biedt een mooi overzicht van een aantal succesvolle initiatieven in het Vlaamse onderwijs (Vandecandelaere et al., 2016).

1. Onderzoekcontext

Deze educatieve masterproef wordt geschreven in het kader van het collaboratief onderzoeksproject ‘Onderzoekende School?!’. Gezien context van de onderzochte school secundair onderwijs, waar er nog geen concreet beleid omtrent omgaan met cognitief sterke leerlingen wordt gevoerd, kan dit onderzoek als eerder explorerend beschreven worden (Assema et al., 1992; Decorte & Zaitch, 2010). Dit onderzoek werd initieel opgezet om uitgevoerd te worden door twee studenten van de educatieve master. Door omstandigheden werd deze uiteindelijk slechts door één student uitgevoerd.

2. Deelnemers

De onderzoekspopulatie bestaat uit drie doelgroepen: leerkrachten van de verschillende graden en ondersteunend personeel van de betrokken school. In de samenstelling van respondenten werd gezocht naar personen met uiteenlopende visies op het onderzoeksonderwerp. In de resultaten zal als volgt naar de volgende verschillende respondentengroepen verwezen worden:

- Focusgroep leerkrachten 1: ‘FG 1’ (N=4)
- Focusgroep leerkrachten 2: ‘FG 2’ (N=6)
- Focusgroep directie en ondersteunend personeel: ‘FG 3’ (N=7)

3. Dataverzamelmethode

Met het oog op nastreven van datatriangulatie werd gekozen om meerdere perspectieven op het onderwerp te verwerken in deze masterproef, namelijk dat van leerkrachten en beleid. De dataverzameling baseerde zich op de conclusies te getrokken konden worden uit de literatuurstudie. Hierin werd dieper ingegaan op kenmerken van cognitief sterk functioneren en de rol van leerkracht en school. Er werden niet enkel nationale maar ook internationale bronnen geraadpleegd om zo’n breed mogelijk theoretisch kader te vormen. (Decorte & Zaitch, 2010).

De twee doelgroepen werden bevraagd via focusgroepen. Deze keuze was niet enkel pragmatisch maar eveneens theoretisch. Het organiseren van enkele focusgroepen is binnen een drukbezette schoolcontext realistischer dan het afnemen van bijvoorbeeld een twintigtal interviews (Assema et al., 1992; Decorte & Zaitch, 2010). Bovendien valt de keuze voor focusgroepen ook toe te schrijven aan het onderwerp, namelijk cognitief sterke leerlingen.

Groepsinteractie en steun van lotgenoten vormen een belangrijk aspect van focusgroepen (Assema et al., 1992; Decorte & Zaitch, 2010). Daarnaast doelt een focusgroep ook op inhoudelijke verdieping en verruiming van een bepaald onderwerp (Groenland, 2015), wat zeker gewenst was in dit onderzoek.

De focusgroep werd gestructureerd door een vooraf opgestelde vragenlijst. De inhoud van de vragenlijst werd gebaseerd op de conclusies uit de literatuurstudie. De vragenlijst fungeerde als leidraad, waarbij enkele hoofdvragen in elke focusgroep gesteld werden ter bevordering van de validiteit van de resultaten. Daarnaast werden ook enkele subvragen opgesteld die als extra ondersteuning kan dienen tijdens de focusgroep. De verkregen informatie die voortkomen uit de focusgroepen werd in dit onderzoek verwerkt om antwoord te bieden op de onderzoeksvraag (Baarda et al., 2013) (Mortelmans, 2013). Tijdens de focusgroep werd na toestemming van de deelnemers een audio-opname gemaakt. De focusgroepen duurde maximum 2 uur. Hiervoor werd voorafgaand aan de focusgroep toestemming gevraagd aan de respondenten door middel van een informed consent (zie bijlage 1).

4. Analyseprocedure

De focusgesprekken werden opgenomen. Daarna werd het audiobestand woordelijk getranscribeerd en vormde zo de eerste stap van de analyseprocedure. In een volgende stap werd het tekstbestand onderworpen aan een thematische analyse aan de hand van een codeboek dat voorafgaand aan de focusgesprekken werd opgesteld. (Baarda et al., 2013).

Een deductieve analyse vertrekt vanuit een algemeen bestaand theoretisch kader of conceptueel model en onderzoekt of deze kan toegepast worden in specifieke gevallen (van Staa & MSc, 2014). In dit geval zijn de flexibele leerwegen de theoretische kaders en de betrokken onderzochte school het 'specifieke geval'. Via het programma MAXQDA werden de verschillende getranscribeerde fragmenten per code geanalyseerd. Hierbij werden uitspraken en meningen van de respondenten gekoppeld aan vooropgestelde concepten en codes waarbij door de onderzoeker gezocht werd naar patronen of verschillen die gelinkt kunnen worden aan de theoretische kaders en conceptuele modellen (van Staa & MSc, 2014).

RESULTATEN

Dit onderdeel geeft de onderzoeksresultaten weer dit voortkomen uit enerzijds (inter)nationale literatuurstudie en anderzijds uit bevindingen tijdens de focusgroepen.

Onderzoeksvraag 1: Hoe worden cognitief sterke leerlingen volgens (inter)nationale literatuur omschreven? Er bestaat geen definitie van dé cognitief sterke leerling. Cognitieve sterke leerlingen worden door Verschueren (2021) omschreven als “leerlingen met sterke cognitieve vaardigheden, die al dan niet tot uiting komen in sterke leerprestaties onder invloed van niet-cognitieve leerling- en/of contextkenmerken”. Hieronder vallen ook leerlingen wiens prestaties niet tot uiting komen maar wel beschikken over sterke cognitieve vaardigheden. In deze omschrijving wordt meteen duidelijk dat er veel factoren zijn die meespelen in het bloeien van cognitief potentieel. Namelijk de invloed van ouders en familie, leeftijdsgenoten, opvoedingsklimaat, leeromgeving alsook bepaalde persoonlijkheidskenmerken (Mooij, Hoogeveen, et al., 2007; Sypré, 2015; Verschueren, 2021).

Een veelvoorkomend kenmerk bij cognitief sterke leerlingen is leerhonger of ‘need for cognition’. Deze leerlingen willen cognitief ‘gevoed’ of uitgedaagd blijven. Dit kan op diverse manier vorm krijgen en kan zowel binnen de schoolcontext als erbuiten opgevuld worden (Lavrijsen, 2021). Belangrijk is om te benoemen dat deze wens niet bij elke cognitief sterke leerling leeft. Sommige leerlingen hebben het zo naar hun zin het tempo te vormen van de klas zonder bijkomende oefeningen of uitdaging (Buijs, 2015). Wanneer deze behoefte wel leeft bij leerlingen maar er niet aan tegemoet gekomen wordt in de schoolcontext omwille van niet adequate begeleiding of ondersteuning, zijn enkele gevolgen mogelijk. Een eerste is de kans op onderpresteren. Dit betekent dat een leerling vaker lagere leerprestaties vertoont ten opzichte van de eigen vaardigheden (Haring, 2017; Lavrijsen et al., 2022). Een tweede mogelijk gevolg is het stellen van bepaald gedrag als gevolg van sociale en emotionele problemen (Kieboom & Venderickx, 2020; Mooij, 2007).

Een leerling die meer wil doen en weten maar hiertoe de kans of ondersteuning niet krijgt en niet erkent wordt in diens behoefte zal zich al snel vervelen (Haring, 2017). Een hoge mate van verveling kan leiden tot demotivatie wat op zijn beurt vroegtijdige schooluitval kan teweegbrengen (Buijs, 2015; Lavrijsen, 2021; Verschueren, 2021). Verdere diepgang over de resultaten op deze onderzoeksvraag zijn te lezen in de literatuurstudie onder sectie 1.1 en 1.2.

Onderzoeksvraag 2: Wat is volgens (inter)nationale literatuur de rol van de leerkracht en van de school in het ondersteunen van het leerproces van cognitief sterke leerlingen in het secundair onderwijs? Het antwoord op deze onderzoeksvraag wordt in detail beschreven in de literatuurstudie onder sectie 2.1 en 2.2. Daarin leest u onder meer dat een cruciale en onmisbare eerste stap voor een leerkracht het tijdig opmerken en signaleren is van cognitief sterk functioneren en mogelijks onderpresteren (Mooij, Hoogeveen, et al., 2007). Om dat te kunnen is er natuurlijk een voorkennis nodig over wat cognitief sterke functioneren kan zijn en hoe de leerkracht dit kan herkennen. Dit kan door onder meer de professionaliseringskansen die de school kan aanbieden. Wanneer een leerkracht één of meerdere cognitief sterke leerlingen in de klas heeft, is het, met het oog op die leerling(en) optimale leeransen te bieden, de rol van de leerkracht om een aantal zaken aan te reiken. Zo blijkt uit onderzoek dat het bieden van structuur, transparant communiceren over leerdoelen en procesgerichte feedback tijdens het leerproces de motivatie van cognitief sterke leerlingen kan verhogen (Buijs, 2015; D'hondt & Rossen, 2018; Lavrijsen & Verschueren, 2018; Verschueren, 2021).

De rol van de school als actor, waaronder de directie en ondersteunend personeel ook wel verstaan kan worden, is verschillend dan die van de leerkracht. Waarbij de leerkracht met de cognitief sterk functionerende leerling in contact komt in een klascontext waar deze de leerling in groep ziet functioneren alsook een zicht heeft op de prestaties, is dit bij de directie en ondersteunend niet zo. De rol van de directie in dit verhaal is samenvattend ten eerste het voorzien van een kader of beleid waarin verschillende actoren zoals het ondersteunend personeel alsook de leerkrachten zich in kunnen verplaatsen, ten tweede het voorzien en faciliteren van professionaliseringskansen en ten derde het bieden van de nodige middelen zoals tijd, ruimte en infrastructuur (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Een schoolbrede aanpak voor cognitief sterke leerlingen vereist een geïntegreerde benadering, waarbij verschillende aspecten van het schoolsysteem worden aangepakt (Verschueren, 2021). Een belangrijke voorwaarde om dergelijke aanpak te doen slagen en de leerkrachten volledig mee in het verhaal te krijgen is dat zij hier ook de meerwaarde van inzien (Merchie et al., 2016). Zo bekom je met verloop van tijd '*collective teachers efficacy*', wat duidt op "een gezamenlijke overtuiging van leraren in een team dat zij door hun gezamenlijke inspanning hun pedagogisch en didactisch handelen zo kunnen vormgeven dat ze een positieve impact hebben op leerlingen en ze werkelijk een verschil kunnen maken" (Goddard et al., 2004). Dit kan door het verhaal van de leernoden van cognitief sterke leerlingen steeds opnieuw te brengen en de leerkrachten te inspireren door kennis te laten maken met andere praktijkvoorbeelden.

Onderzoeksvraag 3: Welke klasinterne en schoolbrede onderwijsaanpassingen worden in de literatuur beschreven als effectief om tegemoet te komen aan de leernoden van cognitief sterke leerlingen in het secundair onderwijs en welke onderwijsaanpassingen worden reeds ondernomen in de betrokken school? Flexibele leerwegen en onderwijsaanpassingen kunnen op tal van manieren vorm krijgen door onder andere in te grijpen in de snelheid, hoeveelheid of inhoud van de leerstof met als doel in dit verhaal om in te spelen op de behoeften en leernoden van cognitief sterke leerlingen. Er bestaan tal van programma's, modellen en initiatieven in het secundair onderwijs die in de klas plaatsvinden of buiten de klas, er kan projectmatig gewerkt worden of met buddy's in de klas, met of zonder evaluatie, met peers of in multileeftijdsklassen, de lijst is lang. Elk model, programma of kader wordt ontworpen in een specifieke context en heeft dus ook contextafhankelijke randvoorwaarden waarmee rekening gehouden moet worden (Vandecandelaere et al., 2016).

Wanneer onderwijsaanpassingen binnenin een klasgroep gebeuren spreekt men van binnenklasdifferentiatie waarbij er ingespeeld wordt op de verschillen tussen de leerlingen onderling (Vandecandelaere et al., 2016). Zo geeft een leerkracht exemplarisch aan: *“Ik kan heel moeilijk differentiëren. Ik heb daar geen notie van. Ik ben daar nooit voor opgeleid, dus ja, Misschien zou dat wel handig zijn. Want ja, je hebt natuurlijk dan de uitersten ook en die moet je altijd proberen meekrijgen”* (R2 F1). Binnenklasdifferentiatie vergt inzicht, oefening en expertise alsook praktische voorbereiden en een goede ondersteuning vanuit het secretariaat (Smets, 2016). Andere leerkrachten stellen dat binnenklasdifferentiatie ondanks de meerwaarde ervan een moeilijke opdracht is bij vakken die leerlingen kan een beperkt aantal uren krijgen.

Naast binnenklasdifferentiatie worden in de literatuur compacten, verrijken en versnellen benoemd als gangbare en effectieve didactische onderwijsaanpassingen voor cognitief sterke leerlingen (Prodia, 2019a). Deze onderwijsaanpassingen worden in detail beschreven in de literatuurstudie bij sectie 3.2. en worden op de onderzochte school hier en daar al toegepast maar ook hierover zijn verdeelde meningen. Zo gaf een leerkracht een mogelijk gevolg voor het sociaal leven van een cognitief sterke leerling aan wanneer deze zou versnellen: *“Maar als die dan sneller naar het tweede gaan, dan kennen ze die klas minder goed. En dat is ook belangrijk dat sociaal contact hebben. Want dat hebben die vaak niet, of wat minder, dat die aansluiting vinden. En dat ze als tieners ook leren omgaan met andere tieners, met andere mensen. Dat sociaal contact is belangrijk en dat mogen we ook niet verliezen denk ik”* (R4 F1).

Over verrijken werd het volgende verteld door een andere leerkracht: *“Ik vind dat oké dat leerlingen meer nodig hebben. En ik wil daar gerust ook wel mee in zoeken maar heb daar gewoon inderdaad vaak de tijd niet voor. Ik heb bijvoorbeeld voor wiskunde bundeltjes met extra's, Maar dat zijn eigenlijk zo spelletjes en puzzels en raadsels. En voor sommigen gaat daar wel uitdagend zijn maar dat is niet per se super verdiepend op de leerstof. (...) Dus ik probeer die ook wel iets te geven en bezig te houden. Maar misschien niet altijd met de uitdaging die ze zouden aankunnen of nodig hebben.”* (R3 F1).

Op de onderzochte school vinden tijdens het schooljaar signaleringsklassenraden plaats. Dit is de eerste stap naar mogelijke onderwijsaanpassingen. Tijdens deze klassenraden worden de leerlingen individueel overlopen en wordt er meer duiding gegeven over bepaalde noden of problematiek waar nodig. Zo ook voor cognitief sterke leerlingen. Hierbij geven de opvoeders of leerlingbegeleiders een beschrijving van het profiel van de leerling en mogelijke onderwijsaanpassingen die de leerkracht kan toepassen. Echter volgen er geen concrete verwachtingen naar de leerkracht toe en blijven de onderwijsaanpassingen enkel een suggestie. Intussen stellen de leerkrachten zich wel vragen bij de werking van dergelijke klassenraden. Een leerkracht vat samen: *“Wij praten heel lang over leerlingen die gevaped hebben of die dit of dat hebben gedaan. Het gaat altijd over die negatieve dingen. Maar leerlingen die in klas X waar ik van zie dat die ook heel snel is qua oefeningen maken en die eigenlijk volgens mij mogelijkheid is dat die op haar honger zit, daar gaan wij geen minuut bij stilstaan. Omdat het dan is ‘hup naar de volgende’”* (R2 F2).

Frappant is dat in de hogere jaren en beduidend minder concrete voorbeelden van onderwijsaanpassingen gegeven worden dan in de lagere jaren. Volgens enkele respondenten is het de verantwoordelijkheid van de leerling zelf om te melden wanneer deze op een bepaalde leerhonger blijft zitten. Verder wordt de veronderstelling aangehaald dat leerlingen die in een hoger jaar zitten minder extra oefeningen nodig hebben omdat zij door de gekozen richting al de vakken volgen waar ze zelf interesse in hebben en bijgevolg geen uitbreiding of extra uitdaging nodig hebben. Een leerkracht maakt de vergelijking tussen leerhonger in de lagere versus de hogere jaren van het secundair onderwijs: *“Ik denk persoonlijk dat het eigenlijk veel gemakkelijker in de tweede en derde graad om al een antwoord te bieden op die noden van die leerlingen. Want in de eerste graad, we gaan er niet flauw over doen maar als je de punten soms bekijkt en bekijkt het aanbod ja, dan is dat een verlengde van de lagere school. Ik kan heel goed begrijpen dat leerlingen daar echt op hun leerhonger zitten met die invulboeken. En*

dat is echt nefast voor cognitief sterke leerlingen.” (R2 F2), waarna een andere leerkracht aanvult: “Wat ik merk bij de leerlingen van de derde graad is dat die zelf ook gemakkelijk aangeven wat het interesseert. En dan vragen heeft u hierover nog meer informatie? Terwijl in de eerste en tweede graad gaat dat denk ik veel minder snel gebeuren denk ik.” (R5 F2).

Een situatieafhankelijke doch onmisbare factor in een mogelijk succesverhaal van een flexibel traject voor een cognitief sterke leerling is niet enkel de eigen motivatie maar eveneens de motivatie en inzet van de leerkrachten en ondersteuners op de school. Met het realisme dat niet elk verhaal een succes wordt, kwamen in de loop van het onderzoek enkele verhalen naar boven van ‘leerlingen bij wie het een zeer geslaagd traject was’ tot een voorbeeld van ‘toch geen succesverhaal’. Dit duidt om een verschil in perceptie van de slaagkans naargelang leerling. De leerkrachten halen daarna aan dat motivatie en doorzettingsvermogen van de leerling zelf een belangrijke factor is in de mate van ondersteuning en tijd die zij zelf als leerkracht in het traject (willen) steken. Echter toont onderzoek juist aan dat de rol van de leerkracht zelf net het aanwakkeren van de interesses en versterken van de motivatie is om het onderpresteren tegen te gaan en het leerproces van de cognitief sterke leerling constructief en effectief te ondersteunen (Mooij, Hoogeveen, et al., 2007).

Om een succesvol beleid rond cognitief sterke leerlingen te voeren moet er duidelijkheid zijn bij wie welke verantwoordelijkheid ligt en moet er voldoende ruimte in iemands takenpakket voorzien worden (D’hondt & Rossen, 2018). Een andere randvoorwaarde die daarbij aansluit is het organisatorische aspect waarvoor momenteel voornamelijk naar enkele personeelsleden van het leerlingensecretariaat en de leerlingbegeleiding wordt gekeken. Denk hierbij aan lessenroosters, inhaaltoetsen, de beschikbaarheid van lokalen en personeel regelen voor leerlingen die uit de klas gaan tijdens bepaalde lessen in functie van hun flexibele leerweg.

Naast enkele praktische randvoorwaarden zoals infrastructuur, tijd en organisatie is er ook het aspect van evaluatie waarmee de school dient rekening te houden bij de uitwerking van een kader rond flexibele leerwegen en mogelijke onderwijsaanpassingen voor cognitief sterke leerlingen. Zo merkt een leerkracht op: *“Ja dat is allemaal goed en wel op twee niveaus geven maar dat stuit op evaluatie. Want, iedereen heeft dezelfde evaluatie. En dan komt het. Die heeft dan beter, uitgebreider gekregen. Ja daar staat dat altijd op. Binnenklasdifferentiatie allemaal goed maar dat gedifferentieer, allemaal mee akkoord maar ga je ook differentiëren in je evaluatie? In je systeem van punten geven? Dan zit je met een heel regide systeem.” (R2 F2).*

Onderzoeksvraag 4: Hoe bekijken de leerkrachten en directie van de betrokken school toekomstige onderwijsaanpassingen om tegemoet te komen aan de leernoden van cognitief sterke leerlingen? Binnenklasdifferentiatie is zoals eerder aangehaald een mogelijke onderwijsaanpassing die doorgevoerd kan worden in de klassen. Hierover zijn verdeelde meningen en visies. Voor sommigen is het niet haalbaar of geloven er niet in, bij anderen is het een vanzelfsprekendheid. Een leerkracht vertelt het volgende: *“Op zich denk ik inderdaad dat die leerlingen wel het verdienen. Het is soms heel mooi in de theorie. En de zwakken remediëren en voor de sterkeren een apart traject. En dan heb ik inderdaad ook nog de middenmoot (...) Je moet ook nog uw leerstof overbrengen. Er zijn ook maar voor ons allemaal 24 uur in een dag. En, ik denk dat dat misschien het grote probleem is. Ik geef toe dat ik daar soms echt niet mee bezig ben omdat het soms echt heel veel is. En dat is niet van slechte wil maar te veel soms.”* (R1 F1). Verder wordt door meerdere leerkrachten het aanvoelen vermeld dat er een discrepantie is tussen de onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek. Smets (2016) stelt verder dat klasintern differentiëren een theoretisch concept is dat in de praktijk niet altijd zo makkelijk uitvoerbaar is.

Anderen stellen dan weer dat er geen expliciet beleid nodig is enkel rond cognitief sterke functioneren leerlingen: *“Ik denk dat we een breder beleid van begeleiding en ondersteuning moeten hebben, op maat van elke leerling, op een of andere manier. In plaats van alleen te gaan focussen op de cognitief sterke, of op diegene die uitvallen.”* (R1 F2). Daarbij wordt ook de kritische wens geformuleerd dat de leerlingbegeleiding vandaag eerder curatief werkt maar om een schooluitval en onderpresteren te minimaliseren in het verhaal van cognitief sterke leerlingen beter curatief gewerkt wordt. Een randvoorwaarde die hieraan gekoppeld kan worden in het voorzien van voldoende personeel en budget om dergelijke aanpak te realiseren.

Flexibiliteit en het onderwijssysteem gaan niet altijd hand in hand. Zo stelt een van de schoolleiders (FG 3): *“Het onderwijs is eigenlijk een heel logge machine. Een verandering doorvoeren in een school en het onderwijs algemeen is een zeer langzaam proces”*. In de betrokken school worden flexibele leerwegen en aangepast trajecten al een aantal jaar aangeboden aan een groep van leerlingen. Echter zit hier geen lijn in van wat de school wél maar ook heel duidelijk niet kan aanbieden. Er wordt sterk gekeken naar het profiel en de wensen van de leerling en in hoeverre dit realiseerbaar is in de school. De fysieke schoolcontext moet de onderwijsaanpassing natuurlijk ook mogelijk kunnen maken: *“Ik denk ook aan*

infrastructuur. Ik denk dat men droomt zo van zo'n Scandinavische school toekomst waarbij grote lokalen met eilandjes en computertoegang en dat hij dan bij wijze van spreken met van spreken met studiewijzers de leerstof zelfstandig verwerken ook de zwakkere leerlingen. Maar dat die lokalen zijn er gewoon niet of die infrastructuur.” (R6 F2).

Enthousiasme in lagere graden over kangoeroeklassen of projectmatig werken is zeker aanwezig mits voldaan wordt aan bepaalde voorwaarden zoals het voorzien van opleiding en inhoudelijke ondersteuning enerzijds en anderzijds tijd en ruimte in het takenpakket van de leerkrachten. Het gebrek aan tijd en toereikende infrastructuur en voorkennis waren een veelvoorkomende randvoorwaarden bij de bevroegde leerkrachten uit de lagere jaren en bij de hogere jaren kwamen eerder opvolging vanuit de directie en secretariaat en de nood aan duidelijke communicatie over verwachtingen bij deze onderwijsaanpassingen naar boven.

Een mogelijke onderwijsaanpassing binnen de betrokken school waar bij de verschillende respondentengroepen wel een bepaald enthousiasme voor was, was het werken met bepaalde ankerfiguren of coaches die zowel de organisatie als een deel van de ondersteuning op zich nemen alsook de opvolging van de cognitief sterke leerlingen die een flexibele leerweg hebben. *“Maar ook die ene coach dat daar zit kan niet in alle inhoudelijke onderwerpen of interesse niet beantwoorden. Dus ook die gaat moeten terugkoppelen naar de vakleerkracht.” (R3 F3).* Hierbij wordt door de directie volgende bemerking gemaakt: *“Het blijft een aanvulling op dat wat je zelf als basis moet blijven verzorgen (...) maar dat zit nu wel eenmaal in hun opdracht. Dat is die nulde lijn, dat mogen ze niet vergeten” (R6 F3).* Terwijl vanuit de hoek van de leerkrachten net het signaal komt dat de verantwoordelijkheden die bij flexibele leerwegen komen kijken eerder vanuit de directie en ondersteunend personeel zou moeten komen. Echter om een duurzame werking uit de bouwen moet er gewerkt worden aan transparante taakverdeling die haalbaar is voor de verschillende actoren alsook inzetten op de collective teachers efficacy zoals beschreven bij onderzoeksvraag 2 (Goddard et al., 2004).

Als laatste wordt de taak van de ouders in het motiveren van hun kind alsook een constructieve samenwerking met de school meermaals onderstreept in de focusgesprekken om in de toekomst succesverhalen te kunnen schrijven voor cognitief sterke leerlingen.

In het laatste deel van deze masterproef worden de onderzoeksvragen beantwoord met de bevindingen uit het onderzoek. Daarna leest u een kritische reflectie op de beperkingen van het gevoerde onderzoek, gevolgd door aanbevelingen voor verder onderzoek.

1. Samenvattend antwoord onderzoeksvragen

Deze masterproef omvatte een verkennend onderzoek naar mogelijke onderwijsaanpassingen en flexibele leerwegen in een secundair school om tegemoet te komen aan de leernoden van cognitief sterke leerlingen. Daarbij werd door middel van een literatuurstudie eerst onderzocht wat cognitief sterke functioneren is en hoe cognitief sterke leerlingen worden omschreven. Daarna werden verschillende onderwijsaanpassingen en voorbeelden van flexibele leerwegen onderzocht waarna er drie bevragingen volgden aan zowel leerkrachten als de schoolleiders en ondersteuners. In deze gesprekken werden de bevindingen uit de literatuur afgetoetst en gekeken naar de verschillende mogelijke onderwijsaanpassingen hoe deze vandaag vorm krijgen en in de toekomst verder vorm kunnen krijgen.

Wil de school een werking rond cognitief sterke leerlingen uitrollen, zijn er nog een aantal stappen te nemen. Een eerste daarbij is draagvlak uitbouwen en kennis verspreiden hier de problematiek, kenmerken en leernoden van deze leerlingen bij het volledige schoolpersoneel. Flexibele leerwegen een vaste plaats geven in het aanbod van een school vergt een verandering in visie op leerlingen en onderwijs. Een gedragen visie rond deze werking is een noodzakelijke voorwaarde en eerste stap om te kunnen starten met het proces (Vandecandelaere et al., 2016). Daarbij is het van belang dat leerkrachten de meerwaarde van dergelijke initiatieven inzien en gezamenlijk aan de slag gaan om tot het onderwijs zo te ontwerpen dat leerlingen kunnen genieten van kwaliteitsvol onderwijs tot maximale ontwikkelingskansen biedt (Goddard et al., 2004; Verschueren, 2021).

De leerkracht kan slechts de rol in dit verhaal naar behoren uitvoeren wanneer deze notie heeft van cognitief sterke functioneren en het belang inziet van onderwijsaanpassingen ter bevordering van het leerproces van cognitief sterke leerlingen (Kuipers, 2018). Enkel wanneer er een gemeenschappelijke taal bestaat over het begrip cognitief sterke functioneren en de

mogelijke gevolgen voor leerlingen wanneer zij niet de adequate begeleiding en ondersteuning krijgen, kan er gestart worden met het implementeren van bepaalde flexibele leerwegen.

Daarnaast is kennis over mogelijke onderwijsaanpassingen en flexibele leerwegen vereist. Dit vraagt echter ook specifieke vaardigheden en pedagogische en diagnostische kennis van de leerkracht (Mooij, 2013). Belangrijk is dat het schoolleiders zich bewust zijn van de nood of vraag naar professionalisering die hierrond leeft en hier ook op inzet met de nodige investeringen (Vanhoof & Van Petegem, 2017).

Om dan een stapje terug te zetten in de rol van de leerkracht is het natuurlijk belangrijk dat deze over onderwijs aan deze doelgroep al enigszins onderbouwing rond krijgt tijdens de lerarenopleiding. Zo concluderen Haenen en Mol Lous (2014) dat er in de lerarenopleiding aandacht moet gaan naar de kenmerken van cognitief sterke leerlingen, aandacht voor mogelijke onderwijsaanpassingen en aangepaste instructie geven. De leerkrachten die vandaag actief zijn op de school zitten, mits uitzondering, niet meer in de lerarenopleiding. Het is dan ook van belang dat de eerste stap in het proces bestaat uit iedereen meekrijgen in het verhaal. Op de betrokken school is een werkgroep actief rond dit thema, zij zouden hier een faciliterende rol in kunnen spelen door op regelmatige basis met leerkrachten van verschillende graden en didactieken in gesprek te gaan, succesverhalen te delen en te inspireren met praktijkvoorbeelden (Merchie et al., 2016).

Wanneer onderwijsaanpassingen en flexibele leerwegen voor cognitief sterke leerlingen nadien effectief een plaats krijgen in de werking van de school is het belangrijk dat er voorzien wordt in voldoende middelen, zowel financieel als fysieke middelen, toereikende infrastructuur en ondersteuning voor zowel de leerlingbegeleiding als de leerkrachten (Mooij, 2013; Vandecandelaere et al., 2016; Verschuere, 2021). Verder wijzen Smets et al. (2017) op een discrepantie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk wanneer men spreekt over het implementeren van binnenklasdifferentiatie. Het is dus geen evidentie om één bepaalde onderwijsaanpassing te selecteren voor één school in het tegemoetkomen aan leernoden van cognitief sterke leerlingen in tegenstelling tot de wens van sommige leerkrachten. Het zal daarentegen ook zoals in literatuur omschreven een proces zijn van vallen en opstaan, proberen en opnieuw proberen en vooral luisteren naar de wensen en noden van de leerling zelf (Buijs, 2015; Callens, 2021; Haenen & Mol Lous, 2014; Sypré, 2015; Verschuere, 2021).

2. Beperkingen in het onderzoek en aanbevelingen verder onderzoek

Het is duidelijk dat dit onderzoek een bepaalde kant van de zaak belicht maar duidelijk niet alle kanten. Zo is er nog de stem van de leerlingen, van de ouders en van experts. De stem en wensen van de leerlingen op deze school werden tijdens het onderzoek wel gehoord in de vorm van focusgroepen maar om de haalbaarheid van dit onderzoek mogelijk te houden werd deze data niet verder geanalyseerd. Het is dan ook de voornaamste aanbeveling om in vervolgonderzoek deze data op te pikken en actief mee aan de slag te gaan. In een daaropvolgende fase kan er gekeken worden naar het trachten te implementeren van bepaalde onderwijsaanpassingen. Dit onderzoek had een sterk verkennend karakter en bracht geen concrete praktijken in beeld, wat ook als beperking kan beschouwd worden van dit onderzoek.

Een volgende beperking van dit onderzoek was het bereik van leerkrachten. Hierbij was de opkomst tijdens de focusgroepen veel lager dan gehoopt. De reden van deze lage opkomst is niet bekend, al kan het wel in lijn worden gebracht met de context van de school en de weerstand en tekort aan gedeeld begrip en draagvlak dat leeft rond dit onderwerp. Deze twee laatste zijn belangrijke voorwaarden voor vergrote slaagkans bij mogelijke onderwijsaanpassingen (Haenen & Mol Lous, 2014). Een laatste beperking in dit onderzoek is de grootte van het onderzoek. Er zijn (inter)nationaal zodanig veel succesvolle initiatieven in het onderwijs wat betreft omgaan met cognitief sterke leerlingen, dat de selectie van good practices van mogelijke onderwijsaanpassingen beperkt bleef tot enkele. In vervolgonderzoek zou er meer een vergelijkende studie kunnen plaatsvinden tussen verschillende initiatieven alsook de haalbaarheid hiervan op de onderzochte school.

3. Praktische en beleidsaanbeveling

Na dit onderzoek blijkt duidelijk dat niet alle leerkrachten op de school mee zijn in het verhaal van de leernoden van cognitief sterke leerlingen. Uit de resultaten blijkt dat er duidelijk nood is aan basiskennis over kenmerken van cognitief sterke leerlingen en hun leerproces. Project Talent voorziet leermodules die leerkrachten individueel kunnen doorlopen. Hierbij kan een eerste stap gezet worden naar kennis opdoen en vooroordelen over de doelgroep om te zetten naar een growth mindset en een gezamenlijk streven naar succesverhalen.

Momenteel blijven eveneens de richtlijnen of concretisering in het schoolreglement eerder aan de vage kant waar vooral veralgemenend de noden van leerlingen worden aangehaald. Een mogelijks volgende stap om alle neuzen in dezelfde richting te krijgen is het vastleggen van een strategische doelstelling in het beleidskader van de school. Hoogeveen et al. (2004) sommen in hun onderzoek enkele stappen op betreft het implementeren van onderwijsaanpassingen voor cognitief sterke leerlingen:

1. Het vastpinnen van een eenduidige definitie en identificatiemethoden voor cognitief sterke leerlingen.
2. Voldoende middelen ter schikking stellen voor het implementeren van deze onderwijsaanpassingen.
3. Het aanraden en aanbevelen van bepaalde lesmethoden die bewezen zijn als effectief in onderwijs aan cognitief sterke leerlingen
4. Een curriculum ontwerpen en aanbieden dat uitdagend is, leermogelijkheden biedt op diverse cognitief niveaus, kwaliteitsvol is, uitgaat van interesses en behoeften van de leerlingen zelf en een curriculum dat leerlingen adequate ondersteuning en begeleiding biedt in hun sociaal-emotionele ontwikkeling.
5. Mogelijke onderwijsaanpassingen en flexibele leerwegen toegankelijk en inclusief maken voor alle leerlingen, ook voor diegene die vanuit de thuiscontext niet de nodige ondersteuning krijgen
6. Het blijven aanbieden van opleidings- en professionaliseringsmogelijkheden.
7. Inzetten op de betrokkenheid van de ouders van deze leerlingen.

LITERATUURLIJST

- Alaerts, L., Decelle, A., & Wouters, R. (2021). *Eerste graad vernieuwen. Een photovoice-onderzoek in vijf innovatieve scholen.*
- Assema, P., Mesters, I., & Kok, G. (1992). Het focusgroep-interview: Een stappenplan. *T Soc Gezondheidsz*, 70, 431-437.
- Baarda, B., Bakker, E., & Fischer, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (Derde druk). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Besluit van de Vlaamse Regering over de organisatie van het secundair onderwijs, wat leerlingen betreft, (2022). <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16008#9>
- Buijs, E. (2015). *Potentieel excellente leerlingen en de psychologische basisbehoeften aan autonomie, competentie en relatie: Verschillen tussen voorzieningen in het primair onderwijs.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4495.5361>
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119(2), 197-253. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.197>
- Callens, L. (2021). *Binnenklasdifferentiatie: Een verhaal met en van leerlingen. Kwalitatief onderzoek naar het perspectief van leerlingen omtrent binnenklasdifferentiatie.* Universiteit Gent.
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leer-krachtmodel: Binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls*, 45, 151-159.

- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.
<https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- De Groeiling. (2013). *Personeelsmagazine van de Groeiling. Thema: Hoogbegaafdheid. Jaargang 4.*
- Decorte, T., & Zaitch, D. (2010). *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie.* Acco. <http://hdl.handle.net/1854/LU-1164206>
- D'hondt, C., & Rossen, H. V. (2018). *Succesvol begeleiden van hoogbegaafde kinderen en jongeren.* Garant-uitgevers.
- Eijl, P. J., Wientjes, H., Wolfensberger, M. V. C., & Pilot, A. (2023). *Het uitdagen van talent in onderwijs. Notitie voor de onderwijsraad.*
- Exentra vzw. (2018, februari 6). *Voor kinderen en hun ouders.* <https://www.exentra.be/voor-kinderen-en-hun-ouders/>
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Groenland, E. (2015). *Welke methode van kwalitatieve dataverzameling leidt tot welke conceptuele informatiekarakteristieken?*
- Haenen, J., & Mol Lous, A. (2014). Succesfactoren voor passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: Adviezen voor (aankomende) leerkrachten en opleidingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31-32(4-1), 66-79.
<https://doi.org/10.5553/TvHO/016810952014032001006>
- Haring, T. A. L. den. (2017). *Creativiteit, hoogbegaafdheid en onderpresteren.*
<http://theses.ubn.ru.nl/handle/123456789/4059>

- Hoogeveen, L., van Hell, J., Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). *Hoogeveen, L., Hell, J. van, Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen; Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek. Nijmegen: Radboud Universiteit, Centrum voor Begaafdheidsonderzoek / Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen / Afdeling Orthopedagogiek.*
- Kettler, T. (2014). Critical Thinking Skills Among Elementary School Students: Comparing Identified Gifted and General Education Student Performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136. <https://doi.org/10.1177/0016986214522508>
- Kieboom, T. (z.d.). *Hoogbegaafdheid een gave of vergiftigd geschenk?* Universiteit Antwerpen.
- Kieboom, T. (2018). *Hoogbegaafd-Als je kind (g)een Einstein is.* Lannoo.
- Kieboom, T., & Venderickx, K. (2020). *Meer dan intelligent de vele gezichten van hoogbegaafdheid bij jongeren en volwassenen.* Lannoo.
- Kuipers, J. (2018). *Kei in hoogbegaafdheid. Hét praktijkboek voor de leerkracht.* Eduforce. <https://www.eduforce.nl/kei-in-hoogbegaafdheid.html>
- Lavrijsen, J. (2021, september 29). *Meer dan cognitief talent alleen: Leerhonger en interesses van begaafde leerlingen stimuleren.* Cognitief talent koesteren en uitdagen, Location: Leuven, België. <https://lirias.kuleuven.be/3558373>
- Lavrijsen, J., Ramos, A., & Verschueren, K. (2022). Detecting Unfulfilled Potential: Perceptions of Underachievement by Student, Parents, and Teachers. *The Journal of Experimental Education*, 90(4), 797-817. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1852523>
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2018). *Betrokkenheid en motivatie van cognitief sterke leerlingen: Eerste resultaten van de TALENT-studie.*

- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2019). *Begaafde jongeren, moeilijke gevallen? Het belang van systematisch onderzoek naar functioneren van cognitief sterke jongeren.*
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming. <http://hdl.handle.net/1854/LU-7105261>
- Mönks, F. J., & Span, P. (Red.). (1985). *Hoogbegaafden in de samenleving.* Dekker & Van de Vegt.
- Mooij, T. (2007). Ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen en schoolse kenmerken. *Kind en adolescent*, 28(4), 167-172. <https://doi.org/10.1007/BF03061036>
- Mooij, T. (2013). *Cognitief hoogbegaafde leerlingen en 'Optimaliserend Onderwijs'.* In H. Brouwers (Ed.), *Het recht van het kind te zijn zoals het is* (pp. 111-134). Gorinchem: Narratio. (pp. 111-134).
- Mooij, T. (2022). *Gelijke onderwijskansen realiseren.*
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., van Hell, J., & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.* Radboud Universiteit Nijmegen.
- Mooij, T., Steenbergen-Penterman, A. F. M., & te Boekhorst-Reuver, J. J. M. (2007). Naar verantwoorde leerarrangementen voor hoogbegaafde leerlingen. *Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling.*
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek Kwalitatieve Onderzoeksmethoden.* Acco Learn.
- Noteboom, A., & Klep, J. (2004). *Compacten in het reken-wiskundeonderwijs voor begaafde en hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs.*
- Paternoster, T. (2016). *Differentiatie op 4 sporen: "De leerlingen voelen zich begrepen".* Klasse. <https://www.klasse.be/70582/differentiatie-met-4-sporen-de-leerlingen-voelen-zich-begrepen/>

- Pieters, C., Roelants, M., Van Leeuwen, K., Desoete, A., & Hoppenbrouwers, K. (2014). *JOnG! Talent – Studie van het welbevinden van kinderen en jongeren in Vlaanderen in relatie tot hun vaardigheden en schools functioneren. Policy Research Centre of Welfare, Health and Family: Leuven.*
- Prodia. (2019a). *Specifiek Diagnostisch Protocol Cognitief Sterk Functioneren.*
<https://www.prodiagnostiek.be/?q=cognitief-sterk-functioneren>
- Prodia. (2019b). *Hoogbegaafdheid maakt plaats voor Cognitief sterk functioneren.*
<https://mailchi.mp/d1f0583e0306/hoogbegaafdheid-maakt-plaats-voor-cognitief-sterk-functioneren-2083049>
- Rauws, G. & Geerinck, K. (2016). Van IQ-cijfers naar handelen. Het HGD-traject en cognitieve psychologie als kapstok. *Caleidoscoop*, 28(3), 12-21.
- Rogers, K. B. (2018). Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents.” in B. Wallace, D.A. Sisk, J. Senior. *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education, London: SAGE Publications*, 309-320.
- Smets, W. (2016). Aan de slag met binnenklasdifferentiatie. *Democratische school.*
- Smets, W., De Neve, D., & Struyven, K. (2017). Binnenklasdifferentiatie in vogelvlucht: Pleidooi voor een hechtere relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid.*
- Sypré, S. (2015). *Wijs op Weg. 'De kracht in jezelf' van Jan Kuipers vertaald naar hoogbegaafde onderpresterende jongeren in het voortgezet onderwijs.*
<http://hdl.handle.net/1854/LU-8676053>
- UCLL Research & Expertise. (2021). *Eerste graad vernieuwen: Suggesties en tools. Flewerking.* <https://www.eerstegraadvernieuwen.be/flexibel-leren>

- van Houtert, T., Bakx, A., Brand, M., Hornstra, L., & Boer, E. (2016). Goed leraarschap vanuit het perspectief van begaafde leerlingen. *Zorgbreed 53 - Jaargang 14, nr. 1*.
- van Staa, A., & MSc, K. (2014). Directed content analysis: Een meer deductieve dan inductieve aanpak bij kwalitatieve analyse. *KWALON, 19*, 46-54.
<https://doi.org/10.5553/KWALON/138515352014019003006>
- Vandecandelaere, M., Branden, N., Juchtmans, G., Vandenbroeck, M., & Fraine, B. (2016). *Flexibele leerwegen. Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs*. Lannoo.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen—Obed—Onderwijsmediatheek—Thomas—Godsdienstonderwijs*. Acco.
<https://www.kuleuven.be/thomas/algemeen/obed/item/5/42353/>
- Verschueren, K. (Red.). (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (Eerste editie). Acco Learn.
- Verschueren, K., Lavrijsen, J., Sypré, S., Struyf, E., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Donche, V. (2021). Cognitieve begaafdheid en talentontwikkeling: een hedendaagse visie. K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Reds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals*, 13-31.
- Vervoort, E. (2019). Cognitief sterk functioneren: Ruimer dan je denkt! *Caleidoscoop, 31(4)*, 34-46.
- Vlaamse Overheid. (2019). Vlaamse regering 2019-2024, regeerakkoord.
- Winters-Knoppers, N. (2017). *Compacten en verrijken tijdens veilig leren lezen*

Bijlage 1: Informed consent

Beste

U bent geselecteerd voor een onderzoek in het kader van de onderwijsaanpak op school X. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door studenten van de Educatieve Master in gedragswetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel in samenwerking met het schoolbestuur. U zal deelnemen aan een focusgroep die ongeveer anderhalf in beslag nemen. Deze focusgroepen vinden plaats tijdens de schooluren en worden ingepland in overeenstemming met uurroosters van de verschillende participanten.

De volgende garanties worden verzekerd na het afnemen van de focusgroepen:

- Uw anonimiteit wordt gewaarborgd. Uw antwoorden worden onder geen enkel beding gedeeld met derden of onbevoegden, met uitzondering van de betrokken begeleiders aan de Vrije Universiteit Brussel.
- U heeft het recht op elk gegeven moment te weigeren een vraag te beantwoorden of te vragen het gesprek stop te zetten. Ook kan u binnen de 24u na het afnemen van het interview, verzoeken de deelname en/of antwoorden van uw kind te wijzigen of in te trekken.
- Tijdens de deelname aan de focusgroep zal er onder geen enkele omstandigheid opzettelijke misleiding, aanstootgevend materiaal of ongemak plaatsvinden. U heeft te allen tijde de vrijheid om aan te geven als iets als ongepast ervaren wordt en weigeren te antwoorden.

Mochten er nog zaken zijn die u graag had toegevoegd aan deze informed consent, bent u vrij om deze, voor u tekent voor akkoord, door te geven zodat we deze kunnen toevoegen. In de hoop u hiermee voldoende geïnformeerd te hebben, willen wij u alvast bedanken voor de deelname aan dit onderzoek.

Met vriendelijke groeten,

Emmelien Maus

- Bij deze verklaar ik dat ik duidelijk ben ingelicht over het doel van dit onderzoek.
- Bij deze verklaar ik dat ik weet wat het belang van dit onderzoek is en dat ik kennis heb genomen van mijn rol in het onderzoek.
- Ik heb kennisgenomen van het recht dit interview te kunnen weigeren. Ik kan als geïnterviewde ten allen tijde zelf bepalen wanneer ik het interview wil afbreken.
- Ik ga akkoord dat het gesprek zal worden opgenomen voor de verdere uitwerking van het onderzoek.
- Ik ga akkoord dat het interview zal worden opgenomen op voorwaarde dat de opnames zo snel mogelijk worden getranscribeerd en verwijderd van het opnametoestel.
- Ik zal in het onderzoek te allen tijde anoniem blijven en mijn naam zal nergens vermeld worden.

Ik begrijp bovengenoemde zaken en teken bij deze voor mijn deelname aan het onderzoek.

Gelezen en goedgekeurd te _____ (plaats) op _____ (datum).

Naam + handtekening respondent
