

JAARVERSNELLING: DE KENNIS EN OVERTUIGINGEN VAN LERAREN-IN- OPLEIDING LAGER ONDERWIJS

EEN QUASI-EXPERIMENTEEL ONDERZOEK NAAR DE
BEÏNVLOEDENDE FACTOREN BIJ DE BESLUITVORMING VAN
STUDENTLEERKRACHTEN

Aantal woorden: 10213

Eline Godaert

Studentennummer: 01206164

Promotor: Prof. dr. Martin Valcke

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Pedagogische

Wetenschappen: Pedagogiek en Onderwijskunde

Academiejaar: 2016 – 2017



**UNIVERSITEIT
GENT**

Voorwoord

Jaren terug kozen mijn ouders in samenspraak met mijn toenmalige kleuterjuf ervoor dat ik de tweede kleuterklas zou overslaan. De reden: te weinig uitdaging. Deze beslissing heeft een positieve invloed gehad op mijn leven, maar niet alle kinderen met een leervoorsprong hebben baat bij het overslaan van een jaar. Voor velen volstaat het om te differentiëren. Vanuit mijn interesse in pedagogiek en onderwijskunde onderzocht ik ‘jaarversnelling’, en in het bijzonder het beslissingsproces erom, vanuit het perspectief van de leerkrachten, de centrale actoren in het onderwijsproces. Ik hoop dat mijn masterproef als inspiratiebron kan dienen voor praktijk, onderzoek en beleid.

Ik had deze masterproef niet kunnen uitvoeren zonder de hulp van verschillende mensen. In de eerste plaats wens ik mijn promotor Prof. Dr. Martin Valcke oprecht te bedanken voor de deskundige ondersteuning, constructieve feedback en suggesties die hij me gaf. Dankzij hem kon ik mijn masterproef naar een hoger niveau tillen.

In de tweede plaats wil ik graag mijn externe begeleider Luc Kumps van de werkgroep EduRatio bedanken voor het delen van zijn expertise, de ondersteuning bij de dataverwerking, inhoudelijke feedback... Hij was een inspiratiebron en zette me aan tot reflectie.

Uiteraard wens ik ook de deelnemende hogescholen en hun studenten te bedanken voor hun tijd en inspanning.

Tot slot wens ik mijn ouders en vriend te bedanken voor de onvoorwaardelijke steun doorheen de opleiding. Ook dank aan alle andere personen die indirect een bijdrage leverden aan de realisatie van deze masterproef.

Mei 2017
Eline Godaert

Abstract

Hét profiel van de leerkracht van morgen, is een gemotiveerde en gepassioneerde deskundige met oog voor de maximale ontplooiingskansen van alle leerlingen. Bovendien bereiden we hen voor op een toenemende diversiteit in onze samenleving. Toch staren we ons vaak blind op een smalle definitie van diversiteit. Als we denken aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, vergeten we dat er ook leerlingen bestaan met een leervoorsprong. De lerarenopleiding mist vaak de theoretische denkkaders om met hun specifieke onderwijsbehoeften om te gaan. Volgens eerder onderzoek is jaarversnelling een effectieve oplossing voor leerlingen die zich niet meer uitgedaagd voelen in ons onderwijs. Toch staan leerkrachten hier in het algemeen weigerachtig tegenover. Het doel van dit onderzoek is om na te gaan welke factoren invloed hebben op het gedrag van leerkrachten en of dit gedrag kan beïnvloed worden door de verrijking van hun kennisbasis omtrent versnelling. Om dit na te gaan wordt er gebruikgemaakt van het model van de *Theory of Planned Behavior* van Ajzen. Het onderzoek betreft een kwantitatief quasi-experimenteel onderzoek waaraan 213 studenten deelnamen uit de derde bachelor Lager Onderwijs uit vier verschillende hogescholen in Vlaanderen. De experimentele groep kreeg in tegenstelling tot de controlegroep een uiteenzetting over ‘versnelling’. Het onderzoek ging na of die ingreep een significante invloed had op de intentie tot gedrag van studentleerkrachten Lager Onderwijs omtrent het nemen van beslissingen bij versnelling. Deze hypothese wordt ondersteund. De tweede hypothese, dat de onafhankelijke variabelen zoals opgenomen in de *Theory of Planned Behavior*, aangevuld met Kennis en Onderwijservaring, de intentie tot gedrag significant voorspellen, kan gedeeltelijk worden ondersteund. Voornamelijk Subjectieve Norm en Attitude waren in veel gevallen een significante voorspeller. Gepercipieerde Gedragscontrole had in geen enkel geval een significante invloed. De *Theory of Planned Behavior* blijkt inzicht te geven in de gedragingen van leerkrachten, maar de effectgroottes zijn beperkt. Leerkrachten die kort informatie kregen over de wetenschappelijke vaststellingen over versnelling, bleken significant vaker geneigd om versnelling te overwegen. Daarom lijkt het nuttig om leerkrachten tijdens de opleiding of nascholing kennis te laten maken met jaarversnelling. Referenties in deze masterproef zijn conform de richtlijnen van *American Psychological Association*, zesde editie (APA 6.0).

Trefwoorden: jaarversnelling, lerarenopleiding, Theory of Planned Behavior

Lijst van figuren en tabellen

<i>Figuur 1.</i> The Theory of Planned Behavior.....	14
<i>Figuur 2.</i> Theoretisch model, gebaseerd op de <i>Theory of Planned Behavior</i> , uitgebreid met Kennis en Onderwijservaring	16
<i>Figuur 3.</i> Onderzoeksmodel.	18
<i>Figuur 4.</i> Schema onderzoekprocedure quasi-experimenteel onderzoek.	22
Tabel 1 Descriptieve gegevens – gemiddelde en standaarddeviatie – bij de onderzoeksvariabelen (N = 213).....	23
Tabel 2 Correlaties tussen de variabelen voor alle studentleerkrachten in controle- en experimentele groep (N = 213).....	24
Tabel 3 Percentages studenten die voor de drie casussen in controle- en experimentele groep een bepaalde score behalen (N = 213).....	25

Inhoudsopgave

Voorwoord	I
Abstract	III
Lijst van figuren en tabellen	V
Inleiding	1
Conceptuele en theoretische basis	2
1. Een theoretische basis voor versnellen	2
1.1. Naar een definitie van versnelling	3
1.2. Het effect van versnelling	4
1.2.1. Gevolgen voor de leerprestaties	4
1.2.2. Gevolgen voor de sociale en emotionele ontwikkeling	4
1.2.3. Gevolgen voor de school: differentiatie en versnelling	5
2. Versnelling bekeken vanuit het onderwijsbeleid	6
2.1. Beleidsnota Hilde Crevits	6
2.1.1. Strategisch doel 1: Talenten van elke lerende ten volle ontwikkelen	6
2.2.2. Strategisch doel 2: Voldoende, deskundig en gemotiveerd onderwijspersoneel garanderen	7
2.2. Wettelijke bepalingen	7
2.2.1. Universeel Kinderrechtenverdrag	7
2.2.2. Decreet Basisonderwijs	7
2.3. Pedagogische opdrachtverklaringen van de onderwijsnetten	8
3. Versnelling en leerkrachtcompetenties	9
3.1. Verwarring rond het concept ‘diversiteit’	9
3.2. Leerkrachtcompetenties en versnelling.....	10
3.2.1. Het belang van de lerarenopleiding en leerkrachtprofessionalisering	10
3.2.2. Versnellingsnood vaststellen.....	11
3.2.3. De ervaring met en kennis van leerkrachten over versnelling	11
4. Theory of Planned Behavior	13
4.1. De attitudes van leerkrachten tegenover versnelling	14
4.2. Subjectieve norm en versnellen	14
4.3. Self-efficacy en versnellen.....	15
5. De relatie tussen kennis en overtuigingen over versnelling van leerkrachten	15
6. Theoretisch model voor deze masterproef	15

Onderzoeksdesign	17
1. Onderzoekshypothesen.....	17
2. Steekproef	17
3. Meetinstrumenten	18
3.1. Afhankelijke variabelen: intentie tot versnellen bij de casus Melissa, Freek, Lisa (IG).....	18
3.2. Voorspellers van intentie tot gedrag	19
3.2.1. Onderwijservaring (OE).....	19
3.2.2. Kennis (KEN)	19
3.2.3. Attitude (ATT)	20
3.2.4. Gepercipieerde gedragscontrole (GC).....	20
3.2.5. Subjectieve norm (SN).....	20
4. Onderzoeksprocedure.....	21
5. Analyse-aanpak.....	22
Onderzoeksresultaten	23
1. Descriptieve gegevens	23
2. Hypothese 1: De quasi-experimentele interventie over ‘jaarversnelling’ leidt tot een positief differentieel effect op de intentie tot gedrag van studentleerkrachten	24
3. Hypothese 2: De intentie tot het implementeren van versnelling hangt significant samen met Kennis, Attitude, Subjectieve Norm, Gepercipieerde Gedragscontrole en Onderwijservaring	25
Discussie	27
1. De kennis en overtuigingen van studentleerkrachten Lager Onderwijs over versnelling	27
2. Implicaties voor theorie, praktijk en beleid	29
3. Beperkingen onderzoek en aanbevelingen vervolgonderzoek	29
Conclusies	31
Bibliografie	33
Bijlage A: Vragenlijst (Southern, e.a., 1989).....	41
Bijlage B: Begeleidende brief hogescholen	42
Bijlage C: Begeleidende brief leraren-in-opleiding	44

Bijlage D: Informed Consent studenten	45
Bijlage E: Officiële vragenlijst.....	46
Bijlage F: Vragen van vragenlijst.....	59
Bijlage G: Uiteenzetting experimentele groep.....	65
Bijlage H: Rubrieken IG1_Melissa en IG2_Freek.....	66
Bijlage I: Overzicht van data-analyse	67
Bijlage J: Vergelijking condities: frequentie van de scores bij de casussen	78

Inleiding

Voor sommige leerlingen ligt differentiatie op school voor de hand omdat ze al over bepaalde competenties beschikken waarop het curriculum niet inspeelt. Dit betekent dat er discrepantie is tussen het ontwikkelingsniveau van een leerling en dit curriculum. Deze masterproef schuift versnelling naar voren als een oplossing voor deze discrepantie.

In 1949 definieerde Pressey versnellen op school als “het versneld doorlopen van een educatief programma of door op een jongere leeftijd toe te treden” (p. 2, geciteerd in Assouline, Colangelo, VanTassel-Baska, & Lupkowski-Shoplik, 2015, p. 6). Onderzoek suggereert dat versnellen voordelen biedt. Toch blijven veel leerkrachten sceptisch over versnellen. Uit onderzoek blijkt dat ze zich zorgen maken over mogelijke negatieve gevolgen voor schoolresultaten, of voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Ilgar, Oğurlu, Yaman, & Topac, 2013).

De nood aan versnelling wordt dikwijls gelinkt aan het label hoogbegaafdheid. Dit kan bekritiseerd worden omdat versnelling dan gezien wordt als het gevolg van een kindkenmerk, in plaats van een situatiekenmerk. Deze masterproef vertrekt vanuit de nood aan versnelling op basis van de concrete situatie van een leerling in de vorderingen van zijn/haar leerproces. Daarbij ligt de nadruk op de discrepantie tussen het huidige ontwikkelingsniveau van de leerling en het curriculum op school.

In de Vlaamse onderwijswetgeving staat omschreven onder welke voorwaarden versnelling mogelijk is. Daarbij benadrukt men een aanpak voor ‘getalenteerde’ leerlingen.

Versnellen is een uitdaging voor leerkrachten en vereist een reflectie op het eigen handelen (Brophy & Good, 1986; Hattie, 2009, 2012; Kelchtermans, 2001; Korthagen & Vasalos, 2002). De vraag is in welke mate dit voldoende aan bod komt in de lerarenopleiding? Daarom kijken we in deze masterproef naar dit aspect van de initiële professionele ontwikkeling van leerkrachten (Croft & Wood, 2015). In deze masterproef gaan we na wat studentleerkrachten Lager Onderwijs in hun derde bachelor weten over ‘versnelling’, wat hun overtuigingen hierover zijn en hoe zij dit zouden aanpakken. Om dit te onderzoeken, passen we de *Theory of Planned Behavior* toe van Ajzen (2002). Daarbij betrekken we de studenten in een quasi-experimenteel interventie-onderzoek om na te gaan of we – naast een impact op hun kennis over versnelling – ook een invloed vaststellen op hun overtuigingen. De resultaten van ons onderzoek kunnen daardoor een bijdrage betekenen aan het onderwijs aan studentleerkrachten.

Conceptuele en theoretische basis

In wat volgt behandelen we eerst een theoretische basis voor versnellen. We gaan in op het concept ‘versnelling’ en het effect ervan op de leerprestaties, de sociale en emotionele ontwikkeling en het schoolsucces. In het gerelateerde literatuuronderzoek gaan we kritisch om met het begrip ‘*academic acceleration*’, ‘*gifted children*’ en ‘*gifted education*’. Na die discussie bekijken we versnelling op het beleidsniveau, vertrekkende van de beleidsnota van huidig Minister van Onderwijs Hilde Crevits en andere wettelijke bepalingen die versnelling onderbouwen. Dat brengt ons bij de rol van de leerkracht bij versnelling. Van de leerkracht wordt verwacht dat hij om kan gaan met diversiteit en dus die specifieke competenties moet beheersen; bijvoorbeeld hoe een nood aan versnelling wordt vastgesteld. Na een discussie over het gerelateerde belang van de lerarenopleiding en verdere professionalisering bekijken we een theoretisch model dat helpt beschrijven en verklaren hoe leerkrachten de intentie hebben tot het ondersteunen van versnellen: de *Theory of Planned Behavior*. De uitwerking van de conceptuele en theoretische basis helpt een theoretisch model uit te werken waarop de onderzoeksvragen zijn gebaseerd voor ons onderzoek.

1. Een theoretische basis voor versnellen

Ons literatuuronderzoek vertrekt onder andere vanuit het Amerikaanse rapport ‘A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America’s Brightest Students’ (Assouline e.a., 2015). Dat rapport is een vervolg op ‘A Nation Deceived: How Schools Hold Back America’s Brightest Students’ (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004, 2004). Het rapport schuift versnelling naar voren als een van de meest effectieve instructie-interventies voor getalenteerde kinderen met positieve effecten op leerprestaties en op sociaal-emotioneel vlak. De voorgestelde interventies zijn volgens de onderzoekers ook kosteneffectief (Assouline e.a., 2015). Versnellen kan uitgaan van verschillende visies. De nood aan versnellen kan gezien worden als een gevolg van de situatie waarin een leerling zich bevindt: een discrepantie tussen het huidige ontwikkelingsniveau en het vereiste niveau volgens het curriculum. Dat sluit aan bij de socioculturele benadering van Vygotsky (1978). Anderen versnellen omdat ze vertrekken van een kindkenmerk. Leerlingen met een leervoorsprong worden daarom dikwijls als getalenteerde kinderen [gifted children] gelabeld (Assouline e.a., 2015; Brody & Benbow, 1987; Colangelo e.a., 2010; Hoogeveen, Van Hell, & Verhoeven, 2012; National Association For Gifted Children, 2014; Southern, Jones, & Fiscus, 1989). In deze masterproef benadrukken we versnellen als een situatiekenmerk.

1.1. Naar een definitie van versnelling

Versnelling – als een vertaling van *academic acceleration* – kent verschillende invullingen. De meest gekende vorm van versnelling, in de volksmond, is ‘het overslaan van een jaar’. In 1949 omschreef Pressey versnelling als “het versneld doorlopen van een educatief programma of door op een jongere leeftijd toe te treden” (p. 2, geciteerd in Assouline e.a., 2015, p. 6). Op basis van die definitie beschreven Southern, Jones en Stanley (1993, In Rogers, 2015) zeventien vormen van educatieve versnelling. Die versnellingsvormen kunnen in twee groepen opgedeeld worden: *grade-based acceleration* en *subject-based acceleration* (Assouline e.a., 2015).

- *Grade-based acceleration*, of jaarversnelling (Van Damme, 2008), is een meer globale versnelling waarbij leerlingen het curriculum sneller kunnen doorlopen door een (of meerdere) jaren over te slaan (Assouline e.a., 2015)
- *Subject-based acceleration*, of vakspecifieke versnelling (Van Damme, 2008), biedt getalenteerde leerlingen de kans om zich op vroegere leeftijd bezig te houden met verder gevorderde leerstof in bepaalde specifieke domeinen (Assouline e.a., 2015).

Zoals eerder aangeduid, is er geen eenduidige definitie van een versnelde leerling. Versnelling wordt vaak onterecht in verband gebracht met hoogbegaafdheid (kindkenmerk). In deze masterproef ligt de focus niet op *gifted children* (of hoogbegaafde kinderen) maar op *gifted education*. Onze focus ligt op het beantwoorden van specifieke behoeftes van leerlingen met een leervoorsprong. Ook Stanley (2000, p. 298) volgt deze visie wanneer hij ‘onderwijs op maat’ naar voren schuift: “Avoid trying to teach students what they already know”. Naast differentiatie, benadrukken andere auteurs – wanneer de leervoorsprong te groot wordt – versnelling als beste alternatief (Van Damme, 2008).

De socioculturele leertheorie van Vygotsky (1978) en vooral het principe van de Zone van Naaste Ontwikkeling helpt versnelling te onderbouwen als een vorm van onderwijs op maat. Volgens Vygotsky is instructie die volledig aansluit op het huidige beheersingsniveau ineffectief. Het is beter om leerlingen uit te dagen en ondersteuning en begeleiding te geven zodat leerlingen sneller naar een hoger niveau evolueren. Vygotsky (1978) geeft expliciet aan dat “the only ‘good learning’ is that which is in advance of development” (p. 87).

McGlonn-Nelson (2005) stelt daarom voor om leerlingen niet te groeperen op basis van hun chronologische leeftijd, maar op basis van hun Zone van Naaste Ontwikkeling. Belangrijk is dat die differentiatie momentaan en situationeel is. De onderwijsbehoeftes van

individuele leerlingen veranderen elk moment. Dat vermijdt dat differentiatie omslaat naar ‘*tracking*’ waarbij leerlingen permanent volgens ontwikkelingsniveau worden gegroepeerd.

Bovenstaande vorm van differentiatie is niet alleen relevant voor een potentieel versnelde leerling, maar geeft optimale ontwikkelingskansen aan alle leerlingen (Borland, 2003). Die opvatting schuift dus inclusieve scholen met heterogene klassen naar voren, zonder labels, waarbij er vooral sprake is van een gedifferentieerd curriculum en gedifferentieerde instructie (Borland, 2003). Labels zoals ‘*gifted*’, ‘normaal’ en ‘abnormaal’ worden daarbij vermeden.

De vraag is dus niet zozeer “wie is de versnelde/hoogbegaafde leerling?” maar “hoe stemmen leerkrachten en scholen zich af op heterogene klassen?”.

1.2.Het effect van versnelling

Versnelling blijft discussie uitlokken (Hoogeveen, Van Hell, & Verhoeven, 2005). Nochtans is er consensus over de positieve effecten ervan – vooral wat betreft de impact op schoolse prestaties. Er is minder consensus over de invloed op sociaal en emotioneel vlak. Ten laatste benadrukt men de kosteneffectiviteit om tegemoet te komen aan individuele noden van leerlingen met een leervoorsprong (Colangelo, Assouline, VanTassel-Baska, & Sharp, 2015).

1.2.1. Gevolgen voor de leerprestaties

Op basis van hun meta-analyse concludeerden Lee en collega’s (2010) dat versnelde leerlingen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs even goed presteren als oudere niet-versnelde leerlingen en beter presteren dan hun leeftijdsgenoten (Lee, Olszewski-Kubilius, & Peternel, 2010). Zowel *grade-based acceleration* als *subject-based acceleration* zijn effectief en dit voor de verschillende schoolvakken (Assouline e.a., 2015; Colangelo e.a., 2010).

1.2.2. Gevolgen voor de sociale en emotionele ontwikkeling

Ouders en leerkrachten maken zich volgens onderzoek vooral zorgen over de sociale en emotionele ontwikkeling van versnelde leerlingen (Southern e.a., 1989). Toch concludeert Hoogeveen (2008) op basis van empirisch onderzoek dat versnelde leerlingen gelukkig en succesvol zijn. Sayler en Brookshire (1993) vergeleken in hun onderzoek een groep niet-versnelde getalenteerde met versnelde getalenteerde leerlingen. De resultaten ondersteunden

hun hypothesen: in vergelijking met niet-versnelde leerlingen bleken versnelde leerlingen populairder. Daarnaast hadden ze een positiever zelfbeeld en een sterkere *interne locus of control*. Ze bleken beter te kunnen omgaan met emoties en hun gevoel geaccepteerd te zijn lag hoger dan bij niet-versnelde leerlingen. Leerlingen die sneller starten op school of een jaar overslaan in het basisonderwijs, bleken zich niet sociaal geïsoleerd te voelen of rapporteerden ook niet meer emotionele problemen (Sayler & Brookshire, 1993). Ook Cross, Andersen, & Mammadov (2015) concludeerden dat versnelling een positieve invloed had op de psychologische regulering van leerlingen. Op basis van hun onderzoeksresultaten besloten ze dat versnelling leidt tot een hogere zelfwaarde en sterkere schoolse aspiraties en ambities.

1.2.3. Gevolgen voor de school: differentiatie en versnelling

Versnelling is niet alleen effectief voor individuele leerlingen. Versnelling blijkt ook efficiënt te zijn (Van Damme, 2008). Differentiatie kost extra tijd en middelen. Maar versnelling blijkt kosteneffectief te zijn bij het beantwoorden van de typische noden van (potentieel) versnelde leerlingen.

Meestal staan leerkrachten sceptisch tegenover versnelling. Leerkrachten geloven eerder in een differentiatie van het standaardcurriculum (Ilgar e.a., 2013). Op schoolniveau staat daarom versnelling tegenover verrijking. Bij versnelling (verticale uitbreiding) doorlopen leerlingen sneller het standaardcurriculum. Bij verrijking (horizontale uitbreiding) ligt de nadruk op het verbreden en verdiepen van leerinhouden, zonder het onderwijs- en leertempo op te drijven (Van Damme, 2008; Wardman, 2015). De meta-analyse van Hattie (2009) is nochtans duidelijk. Bij versnelling wordt een effectgrootte gerapporteerd van 0.88; bij verrijking is dit slechts 0.39.

Effectgroottes geven een betrouwbare en gestandaardiseerde maat voor de relatieve omvang van het effect van een interventie (Sullivan & Feinn, 2012), maar vertellen ons weinig over de praktische betekenis van het effect (Valentine & Cooper, 2003). Zo worden in de praktijk minder vragen gesteld bij versnelling dat een op zich staande interventie is, terwijl verrijking snel kan leiden tot ‘bezigheidstherapie’. Een en ander stelt nog grotere eisen aan de professionele ontwikkeling en reflectie van leerkrachten (zie: ‘Versnelling en leerkrachtcompetenties’).

Toch stellen we voor om differentiatie en versnelling niet tegenover elkaar te plaatsen. Beide kunnen hand in hand gaan (Hoogeveen, Van Hell, & Verhoeven, 2003; Ministry of Education, 2012; Wardman, 2015). Mönks, Heller en Passow (2000) stellen vooral de volgende vraag: “Op welk moment is het zinvoller om het tempo aan te passen, op welk

moment is het zinvoller de diepte of de breedte in te gaan, en hoe kan dat worden gerealiseerd?”

2. Versnelling bekeken vanuit het onderwijsbeleid

Zowel internationale als nationale kaders benadrukken de nood aan een ononderbroken leerproces waarbij wordt aangesloten op het ontwikkelingsniveau van elke leerling. Dat gegeven illustreren we hieronder met voorbeelden uit de beleidsnota van Minister van Onderwijs Crevits, het Universeel Kinderrechtenverdrag, het Decreet Basisonderwijs en de pedagogische opdrachtverklaringen van de verschillende netten. Versnelling wordt in geen van die gevallen expliciet vermeld. Op basis van bovenstaande onderzoeksresultaten is het duidelijk dat versnelling vaak een belangrijke bijdrage kan leveren.

2.1. Beleidsnota Hilde Crevits

Crevits (2014) start haar beleidsnota 2014-2019 met het volgende citaat: “Onderwijs wil lerenden alle kansen geven om het beste uit zichzelf te halen. Kinderen, jongeren en volwassenen in onze samenleving hebben daarom recht op onderwijs van topkwaliteit. Zo kunnen ze doorstromen naar verdere onderwijstrajecten of naar de arbeidsmarkt en uitgroeien tot sterke persoonlijkheden.” (p. 8). Hiervoor schuift de minister een aantal strategische doelen naar voren die een rol spelen bij versnellen.

2.1.1. Strategisch doel 1: Talenten van elke lerende ten volle ontwikkelen

De beleidsnota schuift de volgende missie naar voren: “Het samen realiseren van een onderwijsomgeving waarbij het onderwijs elke lerende uitdaagt om zijn of haar eigen talenten te ontdekken én te vormen zodat ieder groeit tot een individu met een sterke persoonlijkheid” (Crevits, 2014, p. 18). Daarom wordt de onderwijsomgeving aangepast aan de noden van de leerling zodat die zijn/haar talenten kan ontwikkelen. Bovendien geeft de nota aan dat “Om te leren, te groeien en te ontwikkelen is een uitdagende leercontext nodig die ervoor zorgt dat ieder zijn grenzen leert kennen én ze leert verleggen” en “Streven naar gelijke kansen mag evenwel niet betekenen dat we de lat lager leggen, integendeel. Ik wil dat het onderwijs alle leerlingen maximaal uitdaagt.” (Crevits, 2014, p. 21).

2.2.2. Strategisch doel 2: Voldoende, deskundig en gemotiveerd onderwijspersoneel garanderen

In de beleidsnota van minister Crevits draait de tweede strategische doelstelling rond het onderwijzend personeel. Zij pleit voor een versterking van de lerarenopleiding en de professionalisering van de huidige leerkrachten (Crevits, 2014). Gepassioneerde leerkrachten blijven zichzelf voortdurend ontwikkelen en staan open voor nieuwe inzichten en innovaties: “De inhoud van de lerarenopleiding moet steeds afgestemd zijn op de concrete vragen van het Vlaamse onderwijsveld. Ik stimuleer opleidingen om in hun programma’s voldoende (specifieke) aandacht te besteden aan vakinhoud en -didactiek, de noodzakelijke didactische vaardigheden en klasmanagement. Bovendien wil ik ook aandacht besteden aan de afstemming van de lerarenopleiding op de alsmaar toenemende diversiteit, zeker in een grootstedelijke context.” (Crevits, 2014, p. 37).

2.2. Wettelijke bepalingen

Uit de beleidsnota van Crevits (2014) leiden we af dat ‘onderwijs op maat’ een kwaliteitskenmerk zou moeten zijn van het Vlaamse onderwijs. Dat kunnen we ook afleiden uit andere wettelijke en beleidskaders die dat thema aansnijden. In wat volgt bekijken we internationale bepalingen, Vlaamse kaders en hoe zich dat vertaalt in opdrachtverklaringen op het niveau van de netten en koepels in het Vlaamse onderwijs.

2.2.1. Universeel Kinderrechtenverdrag

Artikel 29 uit het Universeel Kinderrechtenverdrag wijst op het belang van de maximale ontplooiing van elk kind en legt een expliciet verband tussen diversiteit en versnelling: “Het onderwijs aan het kind dient gericht te zijn op de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind” (*Internationaal Verdrag Inzake de Rechten van het kind*, 1989).

2.2.2. Decreet Basisonderwijs

Het Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 benadrukt de wettelijke mogelijkheden van versnelling in het onderwijs (*Decreet Basisonderwijs*, 1997).

- Artikel 8: “Het gewoon basisonderwijs wordt zodanig georganiseerd dat, op grond van een pedagogisch project, in de school een opvoedings- en leeromgeving gecreëerd wordt

waarin de leerlingen een ononderbroken leerproces kunnen doormaken. Die omgeving wordt aangepast aan de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen”

- Artikel 13 bepaalt daarentegen wel dat een leerling reeds de leeftijd van zes jaar moet bereikt hebben vóór 1 januari van het lopende schooljaar om toegelaten te worden tot het lager onderwijs.
- Artikel 18 stelt dat de wetgeving ter uitzondering op artikel 13 toelaat dat een kind één jaar kan versnellen in het kleuteronderwijs. De ouders nemen de beslissing op basis van het advies van de klassenraad en in samenspraak met het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB).
- Artikel 19 bepaalt dat een leerling ook kan versnellen in het lager onderwijs. Hier wordt een beperking opgelegd dat een leerling minstens vier jaar moet doorgebracht hebben in het lager onderwijs. Slechts heel uitzonderlijk zal men van deze wettelijke bepaling afwijken (*Decreet Basisonderwijs, 1997*).

Samenvattend betekent dit dat de organisatie van ‘onderwijs op maat’ wettelijk is bepaald. Sommige leerlingen kunnen niet aansluiten bij het reguliere aanbod. Om die reden wordt er gedifferentieerd en desnoods een jaar overgedaan. Bij andere leerlingen is ‘versnellen’ eerder de beste (en eenvoudigste) oplossing om de ‘omgeving aan te passen’.

Opvallend is dat het beleid versnellen een duidelijk kader geeft, maar ondanks de beschikbare empirische evidentie over het positieve effect ervan, het weinig wordt toegepast in de Vlaamse onderwijspraktijk. In Vlaanderen horen we vooral over ‘vertragen’ of zittenblijven, waarvan we weten dat dit contraproductief is (Vandecandelaere, Schmitt, Vanlaar, De Fraine, & Van Damme, 2015, 2016). Een op de vier vijftienjarigen deed een jaar over (Van den Branden & Vandecandelaere, 2015). Daartegenover zien we dat maar twee procent van de leerlingen een jaar versnelt (*Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: schooljaar 2015-2016, 2017*).

2.3. Pedagogische opdrachtverklaringen van de onderwijsnetten

Vlaanderen benadrukt schoolautonomie. Het is dus aan de scholen om het beleid te implementeren. Hieronder vatten we de maatregelen samen die netten en koepels naar voren schuiven om versnelling een plaats geven in het onderwijs.

- Het document *'Het opvoedingsconcept van het Katholiek onderwijs in Vlaanderen'* gepubliceerd door het Vlaamse Verbond Voor Katholiek Onderwijs (2000), wijst op het belang van zorgbreedte en zorgverbreding in onderwijs.
- Het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap publiceert de *'Leidraad schoolwerkplanning'* (OVSG, z.d.) en wijst daarbij op de duidelijke taak van het zorgteam: "De zorgbegeleider neemt de volgende taken op zich: hoogbegaafde leerlingen ondersteunen en begeleiden" (Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2009).
- Het *'Pedagogisch Project Van Het Gemeenschapsonderwijs'*, (Gemeenschapsonderwijs Vlaanderen, z.d.) dat elk personeelslid bij indiensttreding moet ondertekenen, wijst daarnaast ook op het belang van ondersteuning om gelijke kansen te bevorderen: "Iedereen heeft recht op gelijke kansen. Kinderen die door omstandigheden een achterstand oplopen, hebben recht op extra aandacht en uitzonderlijk begaafde jongeren hebben recht op een uitzonderlijke aanpak die hun talenten voldoende stimuleert" (Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2009, p. 11).

3. Versnelling en leerkrachtcompetenties

In dit onderdeel ligt de focus op de leraar als centrale actor bij de discussie over versnelling. Eerst gaan we in op het concept diversiteit in relatie tot leerkrachtcompetenties voor versnelling. Dat stelt vragen over de aanpak in de lerarenopleiding en de professionele ontwikkeling van in-service leerkrachten; vooral wat betreft hun kennis en attitudes in verband met versnelling.

3.1. Verwarring rond het concept 'diversiteit'

In de beleidsnota van Minister Crevits (2014) staat dat leerkrachten worden opgeleid om te leren omgaan met de toenemende diversiteit in onze samenleving. In functie daarvan passen we differentiatietechnieken toe, passen we de organisatie aan van het onderwijs in functie van het M-decreet en geven we extra aandacht aan zittenblijvers. Maar wordt daarbij het perspectief op versnelling niet uit het oog verloren?

Als we naar de definitie kijken van diversiteit vanuit het Steunpunt Diversiteit en Leren (Van Avermaet, 2012, p. 22) zien we dat zij diversiteit beschouwen als 'verscheidenheid' waarbij "diversiteit alle mogelijke verschillen behelst die kunnen bestaan tussen mensen in onze maatschappij. Het begrip slaat niet uitsluitend op etnische en culturele

verschillen tussen individuen en groepen, maar omvat ook gender, seksuele voorkeur, leeftijd, sociale klasse, taal, opleidingsniveau, religie, persoonsgebonden kenmerken, functiebeperking.” (Van Avermaet, 2012, p. 22). In die definitie van diversiteit is geen sprake van verschillen op het vlak van ontwikkelingsniveau. Dat is een hiaat. Dergelijke verschillen vragen namelijk ook een gedifferentieerde aanpak om leerlingen maximale ontwikkelingskansen te bieden.

3.2. Leerkrachtcompetenties en versnelling

Omdat leerkrachten de centrale actoren zijn in het onderwijsproces en hun onderwijs moet afgestemd zijn op de noden van een leerling (Robertson, 2012), verwacht men dat de leerkrachtvaardigheden en -kennis kunnen tegemoetkomen aan de schoolse, cognitieve en affectieve ontwikkeling van alle leerlingen (Ambe, 2006; Ford & Trotman, 2001). Van leerkrachten wordt verwacht dat ze een optimale leeromgeving kunnen uitwerken die een *growth mindset* garandeert (Dweck, 2007, 2008), de intrinsieke motivatie van leerlingen bevordert (Ryan & Deci, 2000) en een positief zelfbeeld stimuleert (Brookover, Thomas, & Paterson, 1964). Het is vanuit die optiek dat we kijken hoe lerarenopleidingen en verdere professionalisering leerkrachten helpen effectieve beslissingen te nemen over versnelling.

3.2.1. *Het belang van de lerarenopleiding en leerkrachtprofessionalisering*

Vanuit de lerarenopleiding leren studenten om het professioneel handelen te staven aan de hand van theoretische referentiekaders (VLOR, z.d.). Het is noodzakelijk om te beschikken over voldoende kennis over het tegemoetkomen aan intellectuele, sociale en persoonlijke noden van leerlingen. De kennis en overtuigingen die de toekomstige leerkrachten bezitten, werken namelijk als ‘filters’ (Korthagen, 2011) en beïnvloeden de vaardigheden en de gedragingen. Vandaar dat men pleit voor een aanpassing van die overtuigingen (Causey, Thomas, & Armento, 2000) voortbouwend op een stevige kennisbasis.

The National Association for Gifted Children (2002, In Ford & Grantham, 2003) suggereert standaarden voor de voorbereiding van leerkrachten waardoor die kunnen omgaan met versnelde leerlingen. Die voorbereiding/training richt zich op: evaluatie en beoordeling, instructiestrategieën en –modellen, de sociale en emotionele behoeften en ontwikkeling, onderpresteren, culturele diversiteit en werken met systemen (zoals bijvoorbeeld het betrekken van de ouders).

3.2.2. *Versnellingsnood vaststellen*

Bij een leervoorsprong heeft men andere instrumenten nodig om het leerproces accuraat in kaart te brengen. Stanley (2000) schoof daarvoor in de jaren '60 van de vorige eeuw het systeem van *above level testing* naar voren. Daarbij worden testen afgenomen uit een latere fase van de schoolloopbaan. Het doel van die testen is te bepalen welke leerlingen een hoger niveau aankunnen dat verder gaat dan het standaardcurriculum. In Vlaanderen gebruiken veel basisscholen het leerlingvolgsysteem (LVS). Die instrumenten kunnen vlot gebruikt worden om een mogelijke nood aan versnelling vast te stellen (EduRatio, z.d.-a, z.d.-b).

3.2.3. *De ervaring met en kennis van leerkrachten over versnelling*

Uit onderzoek van Ilgar, Oğurlu, Yaman en Topac (2013, p. 624) blijkt dat leerkrachten aangeven dat versnelde leerlingen nood hebben aan een 'uitdagend curriculum' en 'aangepaste onderwijskundige interventies'. Maar Ilgar e.a. (2013) geven ook aan dat leerkrachten soms vooroordelen hebben tegenover versnelling. Ze maken zich zorgen over mogelijke negatieve uitkomsten. Leerkrachten die ervaring hebben met versnelde leerlingen, staan daarentegen positief tegenover versnelling. Het voorgaande betekent dat veel leerkrachten hun overtuigingen niet baseren op objectieve informatie. Ilgar e.a. (2013, p. 624) geven daarom aan dat er een "dringende nood is aan specifieke en doelgerichte informatie omtrent versnelling in het onderwijs."

Hieronder sommen we – op basis van wetenschappelijke bronnen – kennis op van leerkrachten in functie van het afstemmen van hun onderwijspraktijk op leerlingendiversiteit, in casu leerlingen met een leervoorsprong. Dit overzicht vormt de basis voor professionaliseringsinitiatieven en de lerarenopleidingen.

Het rapport 'A Nation Empowered' (Colangelo e.a., 2015, p. 2) legt de nadruk op specifieke kennis van leerkrachten over versnelling. Zonder die specifieke kennis vallen leerkrachten terug op anekdotes en routines bij hun pedagogisch handelen (Wood, Portman, Cigrand, & Colangelo, 2010). De kennis van leraren over versnelling en *gifted education* presenteert een variëteit aan vormen. Voorbeelden hiervan zijn: de ontwikkeling van een leervoorsprong; de karakteristieken en het leerproces van versnelde leerlingen; curriculuminstructie en –planning van onderwijs aan versnelde leerlingen; communicatie met en beoordeling van versnelde leerlingen; en samenwerking met andere leerkrachten om onderwijs aan versnelde leerlingen te verschaffen (Al-makhalid, 2012).

Het model van professionele ontwikkeling van Croft en Wood (2015) geeft alvast een eerste overzicht van de wetenschappelijke kennis:

- Vanuit een uitgebreid onderzoek naar de effectiviteit van versnelling blijkt dat de interventie effectief is. Zie ook Assouline e.a. (2015), Brody & Benbow (1987), Colangelo e.a. (2004), Gross (2006), Kulik & Kulik (1984) en Lee e.a. (2010).
- Er zijn onderzoeksgebaseerde modellen voorhanden waar leerkrachten en onderwijsbetrokkenen kunnen op terugvallen als objectieve ondersteuning in het beslissingsproces. Zie ook Assouline e.a. (2009), Hoogeveen e.a. (2003) en Verlinden e.a. (2015).
- Testen boven niveau is een eenvoudige manier om de versnellingsnood vast te stellen. Zie ook EduRatio (z.d.-b) en Stanley (2000).
- Het bij elkaar plaatsen van leerlingen met soortgelijke bekwaamheden en interesses zal de schoolse leerprestaties ten goede komen. Zie ook Lee e.a. (2010), Assouline e.a. (2015) en Colangelo e.a. (2010)
- Het bij elkaar plaatsen van leerlingen met soortgelijke bekwaamheden en interesses zal de sociale en emotionele ontwikkeling ten goede komen. Zie ook Brody & Benbow (1987), Cross e.a. (2015), Hoogeveen (2008), Kulik & Kulik (1984) en Sayler & Brookshire (1993).
- Het verschaffen van schoolse uitdaging en voldoende stimulansen, is noodzakelijk voor de voortdurende ontwikkeling van bekwaamheden bij leerlingen. Zie ook Crevits (2014) en Vygotsky (1978).
- Versnelling is een kosteneffectieve onderwijskundige optie. Zie ook Colangelo e.a. (2015) en Hattie (2009).

Ons literatuuronderzoek levert ook andere kennisinhouden op die leerkrachten kunnen gebruiken om een meer optimale leeromgeving in te richten in functie van versnelling:

- Versnelling en verrijking kunnen hand in hand gaan. Wanneer de discrepantie tussen het persoonlijk ontwikkelingsniveau en het curriculumaanbod te groot wordt, is versnelling het beste alternatief (Hoogeveen e.a., 2003; Ministry of Education, 2012; Mönks e.a., 2000; Wardman, 2015).
- In het Artikel 8 uit het Decreet Basisonderwijs zien we het belang van de organisatie van een optimale leeromgeving: “Het gewoon basisonderwijs wordt zodanig georganiseerd dat, op grond van een pedagogisch project, in de school een opvoedings- en leeromgeving gecreëerd wordt waarin de leerlingen een ononderbroken leerproces kunnen doormaken.

Die omgeving wordt aangepast aan de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen” (*Decreet Basisonderwijs*, 1997). Een optimale leeromgeving bestaat onder andere uit volgende bouwstenen: stimuleren van een growth mindset (Dweck, 2007, 2008), intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000) en een positief zelfbeeld (Brookover e.a., 1964).

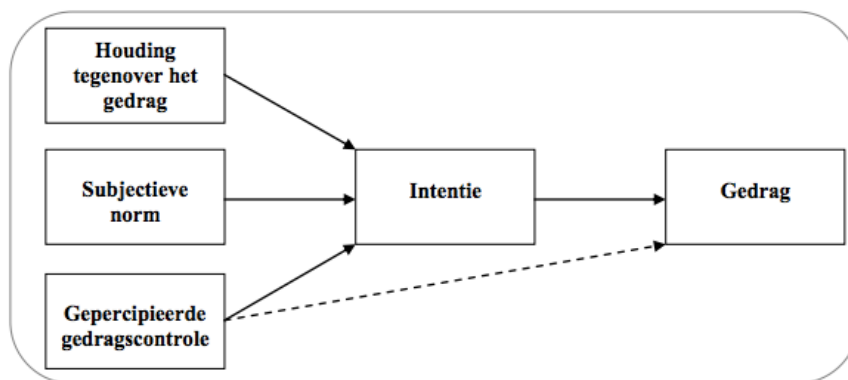
- Op basis van de socioculturele theorie van Vygotsky (1978) – dat versnelling ziet als een situatiekenmerk – weten we dat we leren op beheersingsniveau bij leerlingen met een leervoorsprong moeten vermijden en begeleiding moeten bieden in hun Zone Van Naaste Ontwikkeling.

Maker (1975) lijst vijftien persoonskenmerken op die we terugvinden bij leerkrachten die kunnen omgaan met diversiteit. Zij vat die lijst samen tot twee basiscompetenties: de bekwaamheid om onderwijs af te stemmen op leerlingen met een leervoorsprong en de openheid voor verandering (flexibiliteit).

4. Theory of Planned Behavior

Hierboven werden een aantal essentiële kenmerken en cognities van leerkrachten aangeraakt die hun intentie tot het implementeren van versnellen kunnen beïnvloeden. Andere auteurs benadrukken de attitudes van leerkrachten tegenover versnelling. Ook spelen de meningen van anderen een rol in het gedrag van een persoon. Vervolgens gaan we ook in op de rol van de *self-efficacy* bij leraren om een bepaald gedrag te stellen.

Op theoretisch vlak kunnen we bovenstaande predictoren ook integreren tot een samenhangend model. In de literatuur kunnen we hiervoor terugvallen op de gekende ‘*Theory of Planned Behavior*’ (TBP, zie Figuur 1) (Ajzen, 2002). Dit is een theoretisch kader om gedrag of intenties tot het uitvoeren van gedrag te bestuderen (Francis e.a., 2004). Dit kader gebruiken we als basis om te beschrijven en te verklaren waarom studentleerkrachten eventueel hun pedagogisch handelen bijsturen in functie van versnelling. Intentie tot gedrag wordt hier gezien als de intentie tot het nemen van een beslissing over versnelling. Volgens Ajzen (2002) wordt de intentie om dit gedrag te stellen, gestuurd door de houding ten opzichte van versnelling (attitude toward the behavior), de subjectieve norm (subjective norm) en de gepercipieerde gedragscontrole (perceived behavioral control). De gepercipieerde gedragscontrole staat ook direct in relatie tot het gedrag (zie Figuur 1).



Figuur 1. The Theory of Planned Behavior.

4.1. De attitudes van leerkrachten tegenover versnelling

Attitudes bestaan uit twee componenten die onderling samenhangen: (1) de overtuigingen over de gevolgen van het gedrag (gedragsmatige overtuigingen) en (2) de positieve of negatieve beoordeling van die kenmerken van gedrag (Francis e.a., 2004).

Een voorbeeld om die attitudes te meten in het beslissingsproces bij versnelling, is de *attitude toward acceleration scale* (Southern e.a., 1989). Southern en Jones (1989) gebruikten deze vragenlijst om onder andere na te gaan of leerkrachten akkoord gaan met de veronderstelde effecten van versnelling. In hun *attitude toward acceleration scale* brengen Southern en Jones (1989) bijvoorbeeld volgende thema's aan: leerprestaties, maatschappelijke ontwikkeling, sociale en emotionele ontwikkeling – zowel in school als later in het leven – en verandering in de ontwikkeling van leiderschap.

Een voorbeeld: als de leerkracht ervan overtuigd is dat jaarversnelling een negatieve invloed heeft op de leerlingenprestaties, is de kans kleiner dat je als leerkracht een voorstander bent van versnelling.

4.2. Subjectieve norm en versnellen

Hoogeveen en collega's (2005) suggereren dat vele onderzoeken erop wijzen dat een negatieve attitude tegenover versnellen gebaseerd is op pedagogische, psychologische en politieke vermoedens. De subjectieve norm is een persoonlijke inschatting van de sociale druk om een bepaald gedrag al dan niet te stellen. De subjectieve normen bestaan uit twee componenten: (1) de overtuigingen van hoe andere mensen – die belangrijk zijn voor een individu – willen dat hij bepaald gedrag stelt (normatieve overtuigingen) en (2) de positieve of negatieve beoordelingen van deze overtuiging (Francis e.a., 2004). Belangrijke invloedrijke actoren in deze studie zijn: de overheid, collega's, schoolleiders, ouders en de leerling zelf.

Een voorbeeld: als de schoolleider fel gekant is tegen versnelling, is de kans kleiner dat je als leerkracht een voorstander bent van versnelling.

4.3. Self-efficacy en versnellen

De gepercipieerde gedragscontrole (of *self-efficacy*) geeft de mate aan waarin een persoon zich in staat voelt om een bepaald gedrag te stellen. Gedrag betekent in dat opzicht hoe de leerkracht het handelen vormgeeft bij het beslissingsproces van versnelling. Die gedragscontrole bestaat meestal uit twee componenten: (1) de mate waarin iemand controle heeft over het gedrag en (2) hoe zeker de persoon zich voelt over de mogelijkheden omtrent het al dan niet uitvoeren van het gedrag. Zowel situationele als interne factoren kunnen het uitvoeren van het gedrag afremmen of vergemakkelijken (Ajzen, 2002; Francis e.a., 2004).

Een voorbeeld: als je als leerkracht niet weet hoe je de instructie moet aanpassen aan versnelde leerlingen, is de kans groter dat je geen voorstander bent van jaarversnelling.

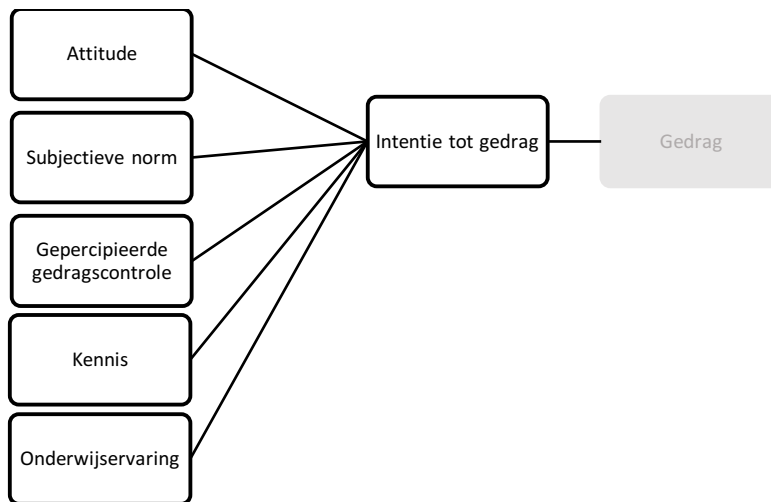
5. De relatie tussen kennis en overtuigingen over versnelling van leerkrachten

Het in kaart brengen van de overtuigingen en kennis van leerkrachten is kritiek omdat “ze vormgeven aan de interpretaties van klaservaringen bij leerkrachten” (Wood & Floden, 1990, p. 9, geciteerd in Al-makhalid, 2012). Onderzoek suggereert dat leerkrachten met meer kennis over versnelling en *gifted education*, ook positievere attitudes tegenover versnelling hebben (Al-makhalid, 2012). Andersom wanneer leerkrachten niet positief staan tegenover versnelling, tegenover het nastreven van een *growth mindset*, tegenover het versterken van autonome motivatie ... zal een versnellingsinterventie weinig effectief zijn of zelfs niet opgestart worden. Daarnaast spelen ook de predictoren van de *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 2002) een significante rol in het voorspellen van het leerkrachtgedrag bij versnellen.

6. Theoretisch model voor deze masterproef

Het theoretisch model van deze masterproef (zie Figuur 2) is in eerste instantie gebaseerd op de *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 2002) met als voorspellers ‘Attitude’, ‘Subjectieve Norm’ en ‘Gepercipieerde Gedragscontrole’. Op basis van het literatuuronderzoek werden twee andere voorspellers toegevoegd: Kennis en Onderwijservaring. De operationalisering van de variabele Onderwijservaring verwijst naar de ervaringen met een versnelde leerling (bijvoorbeeld op stage). Kennis verwijst naar de verschillende kenniselementen die hierboven werden opgesomd. Kennis valt in ons onderzoek

uiteen in twee luiken: kennis over wetenschappelijk onderzoek (Wetenschappelijke Kennis) en kennis over het belang van het aanpassen van de leeromgeving aan het ontwikkelingsniveau van een leerling (Kennis over de Leeromgeving). De afhankelijke variabele in dit onderzoek is de intentie tot het implementeren van versnelling in het eigen onderwijs. Het onderzoek meet niet het gedrag zelf omdat het om pre-service leerkrachten gaat.



Figuur 2. Theoretisch model, gebaseerd op de *Theory of Planned Behavior*, uitgebreid met Kennis en Onderwijservaring.

Onderzoeksdesign

Bij leerkrachten wordt de intentie om een leerling te versnellen beïnvloed door een aantal factoren. We onderzoeken hier – binnen het geschetste theoretisch model – de samenhang tussen de intentie en deze factoren bij studentleerkrachten. Daarnaast wordt in een quasi-experimenteel onderzoek nagegaan wat het effect is van het verhogen van de wetenschappelijke kennis op de intentie om leerlingen te versnellen.

1. Onderzoekshypothesen

De volgende onderzoeksvragen worden aangepakt:

- Onderzoeksvraag 1: Heeft een interventie over ‘de wetenschappelijke kennis over jaarversnelling’ een significante invloed op de intentie tot het implementeren van versnelling bij studentleerkrachten Lager Onderwijs?
- Onderzoeksvraag 2: In welke mate wordt de intentie tot het implementeren van versnelling beïnvloed door Wetenschappelijke Kennis, Kennis van (het belang van) de Leeromgeving, Attitude, Subjectieve Norm, Gepercipieerde Gedragscontrole en Onderwijservaring?

Op basis van de beschikbare conceptuele, theoretische en empirische basis schuiven we daarbij de volgende hypothesen naar voren:

- De quasi-experimentele interventie over ‘jaarversnelling’ leidt tot een positief differentieel effect op de intentie tot gedrag van studentleerkrachten.
- De intentie tot het implementeren van versnelling hangt significant samen met Wetenschappelijke Kennis, Kennis van de Leeromgeving, Attitude, Subjectieve Norm, Gepercipieerde Gedragscontrole en Onderwijservaring.

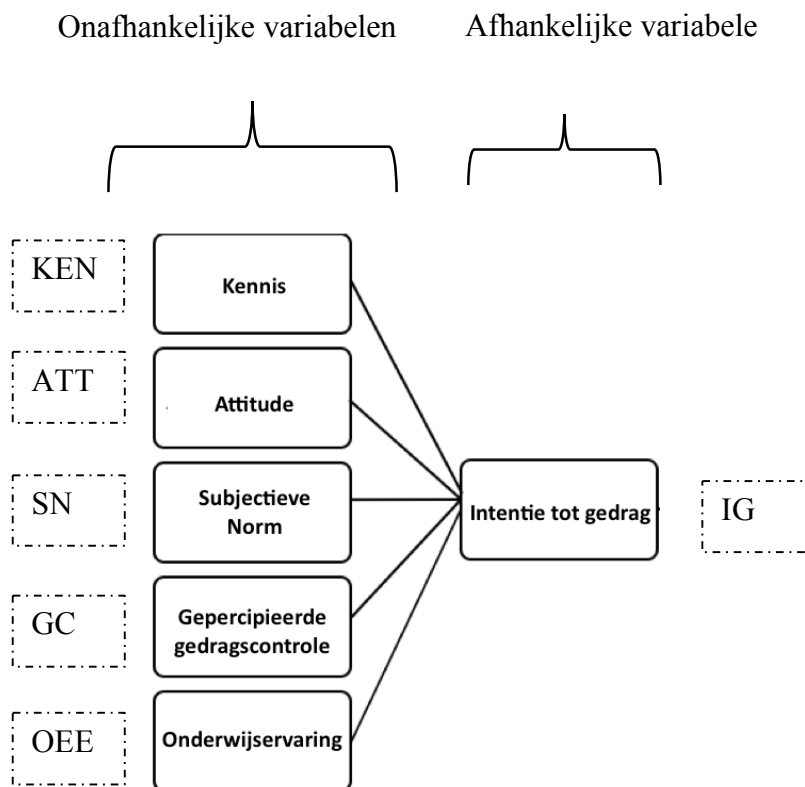
2. Steekproef

Aan het onderzoek namen 214 studenten lerarenopleiding Lager Onderwijs deel. De studenten ondertekenden een Informed Consent (zie Bijlage D). Eén student gaf geen toestemming om de gegevens te gebruiken en die data werden niet meegenomen in de analyses. Studenten van verschillende hogescholen participeerden aan het onderzoek: Odisee Aalst ($n = 57$), UCLLeuven ($n = 25$), Artevelde Hogeschool ($n = 96$) en Karel De Grote Hogeschool ($n = 35$). Binnen elke hogeschool werden at random leerlingen toegewezen aan een experimentele conditie ($n = 106$) of een controleconditie ($n = 107$).

3. Meetinstrumenten

De theoretische variabelen in ons onderzoeksmodel werden geoperationaliseerd met een aantal meetinstrumenten. In Figuur 3 vinden we de onderzochte variabelen terug.

De vragenlijst werd opgesteld aan de hand van de constructieprocedures in Ajzen (2006) en Francis e.a. (2004), met directe metingen van Attitude, Subjectieve Norm en Gepercipieerde Gedragscontrole op de Intentie tot gedrag. Hier werden twee variabelen aan toegevoegd, namelijk: Kennis en Onderwijservaring. Zoals aanbevolen in Ajzen (2006) – om de interne consistentie van de directe metingen te bewaren – werden de items geconstrueerd in functie van de doelgroep en het onderzoeksthema. De items zijn theoretisch gefundeerd op basis van ons literatuuronderzoek.



Figuur 3. Onderzoeksmodel.

3.1. Afhankelijke variabelen: intentie tot versnellen bij de casus Melissa, Freek, Lisa (IG)

De afhankelijke variabele is hier 'intentie tot versnellen'. Intentie wordt in de literatuur gezien als een proxy voor het daaropvolgende gedrag (Francis e.a., 2004). De intentie om te

versnellen wordt in deze masterproef gemeten aan de hand van drie casussen. Elke casus verschilt in de invalshoek waarin versnelling aan bod komt. Bij elke casus geven de studenten – op basis van eigen kennis en ervaringen – aan hoe ze in de gegeven situatie zouden handelen. Bij twee casussen werkten we met open vragen en werden de antwoorden gecodeerd aan de hand van rubrics (zie Bijlage H). Twee codeurs analyseerden de antwoorden. Verschillen in beoordeling werden in onderling overleg weggewerkt. Bij verschillen in scores <1 werd het gemiddelde genomen, bij verschillen in scores >1 werd onderling een akkoord bekomen. Bij de derde casus gaven respondenten op een zevenpunts Likertschaal aan in welke mate ze akkoord gingen met: “Zou je samen met de zorgcoördinator en andere teamleden op school overleggen of een versnelling wenselijk is in deze situatie?” (zie Bijlage F). Voor elke afzonderlijke casus is een intentiescore berekend (zie Bijlage I).

3.2. Voorspellers van intentie tot gedrag

3.2.1. Onderwijservaring (OE)

De onderwijservaring werd gemeten aan de hand van drie items (Bijv. OE1: Ik heb reeds ervaring met versnelde leerlingen (bijvoorbeeld op stage)). De verdeling van de antwoorden op item OE1 was bimodaal. Daarom werd die variabele gedichotomiseerd tot de variabele Ervaring met een cut-off score 3 en 4. OE2 en OE3 werden niet opgenomen in de analyses door een zwakke fit met het theoretische en conceptuele model. OE2 gaat namelijk meer over interesse in onderwijs aan versnelde leerlingen en OE3 over kennis m.b.t. versnelling (zie Bijlage F).

3.2.2. Kennis (KEN)

Competenties worden door Luken en Schokker (2002, p. 5) gedefinieerd als: “een vermogen dat kennis-, houdings- en vaardigheidsaspecten omvat, om in concrete taaksituaties doelen te bereiken”. Als indicator van de competenties maten we op dit moment enkel wat de studenten hierover weten. Om de kennis over versnelling en over leerlingen met een leervoorsprong te onderzoeken, gaven studenten aan in welke mate ze akkoord gingen met 14 stellingen (zie Bijlage F); op basis van een zevenpunts Likertschaal (‘helemaal oneens’ tot ‘helemaal eens’).

Vier stellingen hebben betrekking op de wetenschappelijke kennis over versnelling (Bijv. KEN1: Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de effecten van versnelling.). De interne consistentie van deze schaal is goed (Cronbachs $\alpha = .86$). Vier stellingen onderzochten de kennis omtrent het belang van de leeromgeving bij versnelling (Bijv. KEN12:

Ik weet dat de zone van de naaste ontwikkeling een goede basis vormt om versnelling te kaderen.). De interne consistentie van deze schaal is voldoende (Cronbachs $\alpha = .72$). De overige stellingen werden weggelaten uit de analyses omwille van een te lage betrouwbaarheid (zie Tabel I2 en Tabel I4).

3.2.3. Attitude (ATT)

Om de attitudes tegenover versnelling te meten, werd de *attitude toward acceleration scale* van Southern en collega's (1989) aangepast (zie Bijlage A). Die bestaat uit 22 vragen (zie Bijlage F) gebaseerd op een zevenpunts Likertschaal. Dat laatste is een aanpassing van de oorspronkelijke vijfpunts Likertschaal. Uit onderzoek van Preston en Colman (2000) blijkt dat dit soort Likertschaal leidt tot een hogere betrouwbaarheid en validiteit dan een schaal met minder antwoordopties. Ook werden sommige negatief opgestelde stellingen aangepast tot positieve stellingen. De interne consistentie van die finale schaal is zeer goed (Cronbachs $\alpha = .91$). Voorbeeld van de items (ATT6): "Versnelde leerlingen missen sociale interacties."

3.2.4. Gepercipieerde gedragscontrole (GC)

De gepercipieerde gedragscontrole werd gemeten aan de hand van acht items (zie Bijlage F) gebaseerd op twee luiken volgens de constructieprocedures van Ajzen (2006) en Francis e.a. (2004), namelijk: vier items voor *self-efficacy* (Bijv. GC1: Ik ben niet in staat de keuze te maken om een leerling al dan niet te versnellen) en vier items voor *controllability* (Bijv. GC5: De beslissing tot versnelling van een leerling is niet mijn bevoegdheid) met een zevenpunts Likertschaal van 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord'. De interne consistentie van deze schaal is zeer goed (Cronbachs $\alpha = .81$).

3.2.5. Subjectieve norm (SN)

De variabele werd gemeten aan de hand van zeven items (zie Bijlage F) gebaseerd op de constructieprocedures van Ajzen (2006) en Francis e.a. (2004). Bij SN1..SN3 werd gebruik gemaakt van een zevenpunts Likertschaal van 'Zeker niet' tot 'Zeker wel'. SN6 en SN7 werden niet opgenomen in de analyses wegens dubbelzinnig interpreteren van de vragen. Bij de items SN4 en SN5 waren er drie keuzemogelijkheden. Bij SN4: "Als ik opmerk dat de ouders van de leerling in kwestie sterk gekant zijn tegen versnelling, dan zal ik..." Duid aan wat voor u van toepassing is) (1) het niet voorstellen; (2) een andere oplossing zoeken; (3) de ouders proberen overtuigen van de interventie. Bij SN5: "Als ik denk/aanvoel dat de leerling

zelf gekant is tegen versnelling, dan zal ik..., zelfs als ik ervan overtuigd ben dat het een goed idee zou zijn.” Duid aan wat voor u van toepassing is) (1) geen poging ondernemen om hem/haar te overtuigen; (2) een andere oplossing zoeken; (3) de ouders proberen overtuigen van de voordelen van de interventie. De interne consistentie van die schaal is redelijk tot goed (Cronbachs $\alpha = .68$).

De verschillende meetinstrumenten werden uitgetest gedurende een pilootstudie bij twaalf studentleerkrachten Lager Onderwijs, die verder niet betrokken werden in het onderzoek. Op basis van de resultaten in de pilootstudie werd een finale versie uitgewerkt.

4. Onderzoeksprocedure

Vertrekkende vanuit de probleemstelling en de onderzoeksvragen werd gekozen voor het opzetten van een kwantitatief vragenlijstenonderzoek via Lime-survey (zie Bijlage E). In de loop van april-mei 2016 werden e-mails verstuurd naar hogescholen in Vlaanderen om na te gaan of ze bereid waren om aan het onderzoek deel te nemen. Aan die e-mails werd een informatiebrief toegevoegd (zie Bijlage B)

De volgende hogescholen gingen in op het aanbod:

- Karel de Grote Hogeschool Antwerpen
- Artevelde Hogeschool Gent
- UC Lerarenopleiding Leuven
- Odisee Aalst

Daarnaast werd een begeleidende brief voor studenten (zie Bijlage C) en een Informed Consent (zie Bijlage D) doorgestuurd.

Voorliggend onderzoek is een quasi-experimenteel onderzoek. In de periode september-november 2016 werden de data verzameld. De procedure van de uiteindelijke afname is weergegeven in Figuur 4. De respondenten werden per hogeschool at random verdeeld over de twee onderzoekscondities. De experimentele groep kreeg een uiteenzetting (zie Bijlage G) over wat versnelling is en wie leerlingen met een leervoorsprong zijn. Nadien vulden ze de vragenlijst in. De controlegroep kreeg diezelfde vragenlijst (zie Bijlage E) zonder uitleg over versnelling en leerlingen met een leervoorsprong. In Odisee Aalst en Artevelde Hogeschool kregen beide groepen – nadien – op eigen vraag een gastles omtrent versnelling in het onderwijs en voorbeelden van toepassing. Daarnaast kregen alle deelnemende hogescholen een website

ter beschikking die zij na het onderzoek konden raadplegen. Die website of de gastlessen maakten geen onderdeel uit van de interventie.

Procedure		
Stap 1	E-mail naar verschillende hogescholen	
Stap 2	Lezen van de begeleidende brief	
Stap 3	Begeven naar een computerlokaal of gebruikmaken van eigen laptop	
Stap 4	Groepen worden at random ingedeeld in twee groepen	
	Experimentele groep ($n = 106$)	Controlegroep ($n = 107$)
	Odisee Aalst	
	Artevelde Hogeschool	1. Uiteenzetting over
	Karel De Grote	versnelling
	UCLLeuven	2. Invullen van vragenlijst
Stap 5	Op vraag van de hogescholen: gastlessen	
	Odisee Aalst	x
	Artevelde Hogeschool	x

Figuur 4. Schema onderzoekprocedure quasi-experimenteel onderzoek.

5. Analyse-aanpak

De verworven data werden geanalyseerd (Field, 2009) in SPSS 24.0. Hypothese 1 werd getoetst met een independent samples t-toets en intentie tot implementeren van versnelling als afhankelijke variabele. Cohens d werd hierbij gehanteerd als maat voor de effectgrootte. De tweede hypothese werd getoetst met een covariantie-analyse (ANCOVA) met als factor Conditie, als covariabelen Kennis, Attitudes, Gepercipieerde Gedragscontrole, Subjectieve Norm en Ervaring en met Intentie tot gedrag als afhankelijke variabele (de scores bij de drie casussen Melissa, Freek en Lisa). Hierbij werd η_p^2 gehanteerd als maat voor de effectgrootte. Een effectgrootte werd beschouwd als klein vanaf 0.10, als matig vanaf 0.30 en als groot vanaf 0.50. Bij de analyses werd een significantieniveau van $p < .05$ vooropgesteld.

Onderzoeksresultaten

De descriptieve gegevens worden samengevat in Tabel 1. Het aantal mensen dat ervaring had met versnelling was ongeveer even groot in de controlegroep (44 op 107) als in de experimentele groep (46 op 106).

1. Descriptieve gegevens

Tabel 1

Descriptieve gegevens – gemiddelde en standaarddeviatie – bij de onderzoeksvariabelen (N = 213)

	Totaal (N = 213)		Controlegroep (n = 107)		Experimentele groep (n = 106)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Kennis (Wetenschappelijk)	2.59	1.19	2.12	0.98	3.06	1.20
Kennis (Leeromgeving)	4.44	0.83	4.39	0.85	4.49	0.81
Attitude	4.08	0.80	4.04	0.78	4.13	0.82
Subjectieve norm	2.74	0.87	2.63	0.91	2.85	0.81
Gepercipieerde gedragscontrole	4.15	0.94	4.13	0.96	4.17	0.93
Melissa	1.97	1.54	1.62	1.30	2.32	1.68
Freek	2.51	2.25	2.05	2.09	2.98	2.32
Lisa	3.79	1.52	3.54	1.58	4.04	1.43

De correlaties tussen de meeste variabelen zijn – hoewel significant – beperkt (zie Tabel 2).

Tabel 2

Correlaties tussen de variabelen voor alle studentleerkrachten in controle- en experimentele groep (N = 213)

	1	2	3	4	5	6	7
1 KWetenschappelijk							
2 KLeeromgeving	.15*						
3 Attitude	.00	.31**					
4 Subjectieve Norm	.08	-.04	.28**				
5 Gepercipieerde GC	.08	.26**	.47**	.08			
6 Casus Melissa	.15*	.05	.25**	.23**	.02		
7 Casus Freek	.17*	.04	.21**	.31**	.01	.21**	
8 Casus Lisa	-.03	.03	.20**	.39**	.02	.27**	.23**

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$.

2. Hypothese 1: De quasi-experimentele interventie over ‘jaarversnelling’ leidt tot een positief differentieel effect op de intentie tot gedrag van studentleerkrachten

De experimentele groep studentleerkrachten die uitleg kreeg over jaarversnelling toont een grotere intentie om versnelling toe te passen bij elk van de drie verschillende casussen: Melissa ($t(198) = -3.42, p = .001, d = 0.47$), Freek ($t(208) = -3.09, p = .002, d = 0.42$) en Lisa ($t(211) = -2.40, p = .017, d = 0.33$). De effectgroottes waren in de drie gevallen matig. De experimentele groep rapporteerde meer te beschikken over wetenschappelijke kennis omtrent versnelling ($t(211) = -6.28, p = .001, d = 0.86$). De effectgrootte van de interventie bij de experimentele groep was dus groot.

De percentages per antwoord voor de controlegroep en de experimentele groep (zie Tabel 3 en Figuren J1..J3) geven een beter zicht op het effect van de interventie.

Tabel 3

Percentages studenten die voor de drie casussen in controle- en experimentele groep een bepaalde score behalen (N = 213)

Casus	Controlegroep (n = 107)							Experimentele groep (n = 106)						
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Melissa	2.8	72.9	4.7	5.6	9.3	2.8	1.9	2.8	48.1	10.4	13.2	7.5	14.2	3.8
Freek	23.4	34.6	13.1	7.5	1.9	3.7	15.9	14.2	26.4	10.4	8.5	7.5	2.8	30.2
Lisa	4.7	9.3	7.5	21.5	29.9	16.8	10.3	0.9	6.6	6.6	14.2	33.0	22.6	16.0

Nota. Score 0 staat voor expliciete afwijzing van versnelling en score 6 staat voor expliciete voorkeur voor versnelling.

3. Hypothese 2: De intentie tot het implementeren van versnelling hangt significant samen met Kennis, Attitude, Subjectieve Norm, Gepercipieerde Gedragscontrole en Onderwijservaring

Bij deze covariantie-analyse (ANCOVA) wordt het effect nagegaan van de verschillende condities op Intentie tot versnellen bij de drie casussen, waarbij telkens als covariabelen Kennis van het belang van een aangepaste leeromgeving, Attitude, Subjectieve Norm, Gepercipieerde gedragscontrole en Ervaring met versnelling werd meegenomen. Alleen de covariabelen met een significant effect worden gerapporteerd.

Het antwoord van de respondenten op de eerste casus (Melissa) hangt significant positief samen met Attitude ($F(1,206) = 9.97, p = .002, \eta_p^2 = .046$) en Subjectieve Norm ($F(1,206) = 4.35, p = .038, \eta_p^2 = .021$). De onderzoeksconditie had een significant effect op deze variabele, na controle voor de andere onderzoeksvariabelen ($F(1,206) = 9.21, p = .003, \eta_p^2 = .043$). De experimentele groep geeft een sterkere intentie weer.

Het antwoord van de respondenten op de tweede casus (Freek) hangt ook significant samen met Attitude ($F(1,206) = 6.36, p = .012, \eta_p^2 = .030$) en Subjectieve Norm ($F(1,206) = 11.17, p = .001, \eta_p^2 = .051$). Ook de conditie heeft opnieuw een significant effect, na controle voor de andere onderzoeksvariabelen ($F(1,206) = 6.68, p = .010, \eta_p^2 = .031$). De mate waarin ervaring met versnelling een rol speelde in de voorgestelde interventie, was significant ($F(1,206) = 4.88, p = .028, \eta_p^2 = .023$).

Het antwoord van de respondenten op de derde casus (Lisa) hangt enkel significant positief samen met Subjectieve Norm ($F(1,206) = 25.45, p < .001, \eta_p^2 = .110$). De onderzoeksconditie heeft in dit geval geen significant effect ($p = .084$), na controle voor de

andere onderzoeksvariabelen. Uit de effectgroottes in deze analyses blijkt slechts een klein deel van de variantie verklaard te worden door de onafhankelijke variabelen.

Discussie

1. De kennis en overtuigingen van studentleerkrachten Lager Onderwijs over versnelling

Leerkrachten van morgen krijgen een opleiding waarvan verwacht wordt dat zij kunnen omgaan met de toenemende diversiteit op school, maar vaak krijgt ‘diversiteit’ een minimalistische invulling door een focus op ‘verscheidenheid’ (Van Avermaet, 2012, p. 22). Daarbij komen verschillen op het vlak van ontwikkelingsniveau nauwelijks aan bod. Wanneer die aan bod komen, ligt de focus vooral op onderpresteren (Michiels, persoonlijke communicatie, 30 september 2016). Een en ander verwijst ook naar tekorten in de lerarenopleiding. Volgens Ilgar e.a. (2013) is er een “dringende nood aan specifieke en doelgerichte informatie omtrent versnelling in het onderwijs” (p. 624), omdat leerkrachten hun visie niet baseren op objectieve informatie maar vooral op vooroordelen tegenover versnelling.

Om de probleemstelling aan te pakken dat veel leerkrachten sceptisch staan tegenover versnelling (Ilgar e.a., 2013), namen we in deze masterproef de volgende onderzoeksvragen op:

- Heeft een interventie over ‘de wetenschappelijke kennis over jaarversnelling’ een significante invloed op de intentie tot het implementeren van versnelling bij studentleerkrachten Lager Onderwijs?
- In welke mate wordt de intentie tot het implementeren van versnelling beïnvloed door Wetenschappelijke Kennis, Kennis van (het belang van) de Leeromgeving, Attitude, Subjectieve Norm, Gepercipieerde Gedragscontrole en Onderwijservaring?

Onze resultaten ondersteunen in sterke mate de eerste hypothese. Studentleerkrachten die betrokken werden in de interventie over versnellen, geven significant meer aan dat ze versnellen zouden implementeren bij de drie casussen. De onderzoeksresultaten bevestigen echter ook het scepticisme bij leerkrachten, gezien de grote percentages van respondenten die versnelling niet overwegen of afwijzen. Dat is voornamelijk het geval bij de casussen van Melissa en Freek. Bij de experimentele groep zien we dat het aantal voorstanders van onmiddellijke versnelling verdubbelt en het aantal expliciete tegenstanders halveert in vergelijking met de controlegroep. Onze resultaten stemmen overeen met eerdere onderzoeksresultaten die stellen dat kennis een significante invloed heeft op de attitudes van

leraren tegenover een bepaald gedrag (Al-makhalid, 2012; Causey e.a., 2000; Ilgar e.a., 2013; Korthagen, 2011). Ons onderzoek suggereert dat dit ook geldt voor kennis over versnelling.

De tweede hypothese, dat de onafhankelijke variabelen significant de intentie tot gedrag voorspellen, wordt gedeeltelijk ondersteund. Het gedrag van de leerkrachten in de drie casussen werd in de resultaten afzonderlijk geanalyseerd. Subjectieve Norm en Attitude waren in veel gevallen een significante voorspeller van de mate waarin de respondenten een versnelling overwogen. Gepercipieerde gedragscontrole was dat nooit. Subjectieve Norm had een significante invloed bij alle casussen. Attitude had een significante invloed op de casussen van Melissa en Freek. De *Theory of Planned Behavior* blijkt dus inzicht te geven in de reacties van de leerkrachten, maar de effectgroottes zijn beperkt. Sutton (1998) rapporteerde uit meta-analyses dat de *Theory of Planned Behavior* gemiddeld tussen de 40% en 50% van de variantie in intentie tot gedrag verklaren. Het huidige onderzoek komt niet in de buurt van die percentages. Mogelijk brachten de gebruikte meetinstrumenten de variabelen van het model onvoldoende nauwkeurig in beeld. De schalen vertoonden weliswaar voldoende interne homogeniteit, maar de inhoudsvaliditeit kan zonder twijfel verbeterd worden.

Ook na controle voor de covariabelen heeft het geven van een voorlichting nog steeds een significante invloed bij de casussen Melissa en Freek. Een onverwacht resultaat is dat ervaring met versnelling een significante invloed blijkt te hebben op de neiging om Freek te laten versnellen, in tegenstelling tot de andere casussen. Mogelijk raakte de casus van Freek een emotionele snaar bij de correspondenten die persoonlijk al betrokken waren geweest bij een versnellingsbeslissing.

De onafhankelijke variabelen Attitude, Subjectieve Norm, Gepercipieerde Gedragscontrole en KLeeromgeving zijn *niet* significant verschillend tussen de controlegroep en de experimentele groep. Vermits de groepen random ingedeeld werden, kunnen we veronderstellen dat de ingreep geen invloed had op die variabelen. Dit omdat er door die randomisering vermoedelijk geen verschil was tussen beide groepen. Met andere woorden, het effect van de ingreep op de gegeven antwoorden werkt afzonderlijk van het effect van de variabelen. De variabelen vervullen dus geen mediërende rol. Enerzijds voorspellen die variabelen (deels) de antwoorden op de casussen, in de richting die men zou verwachten op basis van de *Theory of Planned Behavior*. Anderzijds beïnvloedt de ingreep ook de antwoorden, niet doorheen de variabelen, maar ernaast.

2. Implicaties voor theorie, praktijk en beleid

Vermits de ingreep een significant verschil veroorzaakte in de reactie bij leerkrachten, lijkt het nuttig om leerkrachten tijdens hun opleiding (of navorming) kennis te laten maken met de resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van versnelling. Er is duidelijk nood aan voorlichting. Hoewel er weinig informatie aanwezig was in de casussen om voluit te opteren voor versnelling, was het voldoende om het minstens te overwegen of te onderzoeken. In zo'n geval zou elke leerkracht versnelling minstens moeten vermelden als mogelijke optie (minimum score 2). In twee van de drie casussen deden meer dan de helft van de respondenten dat niet. Zelfs na de voorlichting die de experimentele groep kreeg, bleek nog steeds een groot aantal van hen versnelling af te wijzen of niet te overwegen.

Binnen het model van *Theory of Planned Behavior* kunnen we stellen dat in dit onderzoek Subjectieve Norm en Attitude significante voorspellers zijn van de intentie tot gedrag. Wat betreft de Subjectieve Norm wil dat zeggen dat leerkrachten voornamelijk beïnvloedbaar zijn door de sociale druk die ze ervaren om al dan niet over te gaan tot het doorvoeren van een versnelling. Of met andere woorden: als de overheid, het lerarenteam, de schoolleider, ouders, de leerlingen ... voorstander zijn van versnelling, zal de leerkracht meer de voorkeur geven om zich conform te gedragen aan de mening die anderen hebben omtrent dat gedrag. Omgekeerd: als die sociale actoren forse tegenstanders zijn, is de kans groter dat de leerkracht dat alternatief links laat liggen. Attitude gaat hiermee hand in hand. Want zo blijkt dat leerkrachten over het algemeen handelen op basis van vooroordelen die ze hebben over het concept versnelling (Ilgar e.a., 2013). Vermoedelijk kan de opleiding van leerkrachten een rol spelen in het veranderen van de attitude van beginnende leraren. Wetenschappelijk onderzoek geraakt onvoldoende tot niet tot in de klas. Er is overduidelijk nood aan informatie zowel in het beleid als in de praktijk, zodat die belangrijke spelers in het onderwijsveld hun gedrag kunnen afstemmen op objectieve informatie.

3. Beperkingen onderzoek en aanbevelingen vervolgonderzoek

Ons onderzoek toont verschillende tekorten. Wat betreft de onderzoeksmethode is dit onderzoek slechts afhankelijk van kwantitatieve data over de intentie tot gedrag. In toekomstig onderzoek zou men een aantal respondenten kunnen opvolgen doorheen de opleiding en de eerste jaren als beginnend leerkracht, waarbij de overgang wordt gemaakt van 'intentie tot gedrag' naar 'het gedrag zelf'. Methodologisch zou men dan kunnen

gebruikmaken van een combinatie aan methoden zoals gestandaardiseerde tests (pre en post), observaties, leerkrachtreflecties en leerlingfeedback.

Bovendien toont het onderzoek wel sterke effecten van manipulatie op korte termijn, maar is er geen kennis over de effecten op langere termijn.

Verder zijn zelfrapportering en beoordelingen van het eigen gedrag bij casussen niet altijd betrouwbaar. Respondenten gedragen zich in praktijk soms anders dan wat je zou veronderstellen op basis van zelfrapportering. In zijn meta-analyse suggereert Sutton (1998) dat gedrag duidelijk door meer factoren – naast de *Theory of Planned Behavior* – wordt bepaald dan enkel de intentie tot gedrag, aangezien dit model slechts 19% tot 38% van de variantie van het gedrag verklaart. Dit terwijl hetzelfde model tussen 40% en 50% van de variantie van de intentie tot gedrag verklaart. Toekomstig onderzoek zou kunnen nagaan of versnelling daadwerkelijk vaker overwogen wordt nadat er een voorlichting was.

Op basis van de resultaten op de eerste onderzoeksvraag kunnen we concluderen dat de ingreep resultaat gaf, maar toekomstig onderzoek zou kunnen uitzoeken hoe de ingreep effectiever kan worden gemaakt. Bovendien zou men kunnen zoeken naar manieren om de subjectieve norm of de attitudes optimaal te beïnvloeden.

Ten slotte was het onderdeel waarin het effect van de interventie werd onderzocht (hypothese 1) quasi-experimenteel. De resultaten ondersteunen dus een causaal verband van de ingreep op de Intentie tot gedrag. Daarentegen is het onderdeel rond de *Theory of Planned Behavior* (hypothese 2) correlatieel. Vermits dit onderzoek de Attitude en Subjectieve Norm niet heeft gemanipuleerd, kan er geen causaal verband worden ondersteund. Dit inspireert voor vervolgonderzoek. Daarbij zou onderzoek kunnen vertrekken vanuit een ingreep die inwerkt op Attitude of op Subjectieve Norm, om dan het effect na te gaan op de mate waarin men een versnelling overweegt.

Conclusies

Hoewel de lerarenopleiding studenten wil voorbereiden op de diversiteit in onze samenleving, blijven die zeer weigerachtig tegenover versnelling van leerlingen. De significante invloed van de korte uiteenzetting in de experimentele groep wijst op het belang van voorlichting in de lerarenopleiding omtrent versnelling. Bovendien duidt de opzet van de ingreep erop dat leerkrachten op een relatief eenvoudige maar positieve manier kunnen beïnvloed worden, althans op korte termijn. De leerkracht zelf en de lerarenopleiding zijn hier echter niet alleen verantwoordelijk voor. Er is ook een taak weggelegd voor de overheid, de schoolleider, het lerarenteam op school... Zij zijn minstens even grote schakels in de beïnvloeding van het gedrag van de leerkracht. Gezien de voordelen voor de leerling en de school, is het van uitermate belang dat die belangrijke onderwijspilaren hun gedrag en overtuigingen baseren op objectieve informatie, in plaats van op vooroordelen. Op die manier zijn we alweer een stap dichterbij onderwijs op maat, want zo bieden we diegenen die uit de boot vallen (leerlingen met een leervoorsprong) ook een optimale leeromgeving en maximale ontplooiingskansen.

Bibliografie

- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(4), 665–683.
<http://doi.org/DOI: 10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Ajzen, I. (2006). Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations. Geraadpleegd op 15 juli, 2016, van
<http://people.umass.edu/aizen/tpb.html>
- Al-makhalid, K. A. (2012). *Primary Teachers' Attitudes and Knowledge Regarding Gifted Pupils and Their Education in the Kingdom of Saudi Arabia* (Dissertatie). Geraadpleegd op 1 mei, 2017, van <https://www.escholar.manchester.ac.uk/uk-ac-man-scw:180571>.
- Ambe, E. B. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education, 22*(6), 690–699. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.005>
- Assouline, S., Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik, A., Lipscomb, J., & Forstadt, L. (2009). *IOWA Acceleration Scale* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Assouline, S., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students* (Vol. 2). Iowa City, IA: The Belin-Blank Center for Gifted and Talented Education.
- Borland, J. H. (2003). *Rethinking gifted education*. New York: Teacher College Press.
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1987). Accelerative Strategies: How Effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly, 31*(3), 105–110.
<http://doi.org/10.1177/001698628703100302>
- Brookover, W. B., Thomas, S., & Paterson, A. (1964). Self-Concept of Ability and School Achievement. *Sociology of Education, 37*(3), 271–278. <http://doi.org/10.2307/2111958>
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York: MacMillan.
- Causey, V., Thomas, C., & Armento, B. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education, 16*(1), 33–45. [http://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00039-6](http://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00039-6)
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools*

- Hold Back America's Brightest Students* (Vol. 1). Iowa City, IA: The Belin-Blank Center for Gifted and Talented Education.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (Vol. 2). Iowa City, IA: The Belin-Blank Center for Gifted and Talented Education.
- Colangelo, N., Assouline, S., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., ... Smith, D. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180–203. Geraadpleegd op 31 januari, 2017, van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ880578.pdf>
- Colangelo, N., Assouline, S., VanTassel-Baska, J., & Sharp, M. (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students* (Vol. 1). Iowa City, IA: The Belin-Blank Center for Gifted and Talented Education.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019. Onderwijs*. Brussel: Departement Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid. Geraadpleegd op 31 januari, 2017, van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>
- Croft, L., & Wood, S. M. (2015). Professional Development for Teachers and School Counselors: Empowering a Change in Perception and Practice of Acceleration. In S. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, & A. Lupkowski-Shoplik (Red.), *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students* (pp. 87–98). Iowa City, IA: The Belin-Blank Center for Gifted and Talented Education.
- Cross, T. L., Andersen, L., & Mammadov, S. (2015). Effects of Academic Acceleration on the Social and Emotional Lives of Gifted Students. In S. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, & A. Lupkowski-Shoplik (Red.), *A Nation Empowered Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students* (pp. 31–42). Iowa City, IA: The Belin-Blank Center for Gifted and Talented Education.
- Decreet Basisonderwijs (1997, 25 februari). Geraadpleegd op 17 mei, 2017, van <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#135504>
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational leadership*, 65(2), 34–39. Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct07/vol65/num02/The-Perils-and-Promises-of-Praise.aspx>
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Association for Psychological Science*, 17(6), 391–394. Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van [http://psych.wfu.edu/furr/255/Dweck \(2008\).pdf](http://psych.wfu.edu/furr/255/Dweck%20(2008).pdf)
- EduRatio. (z.d.-a). Een nieuwe screeningsmethode: de TVE (Tien Vragen Extensie).

- Geraadpleegd op 17 april, 2017, van <http://www.eduratio.be/tve.html>
- EduRatio. (z.d.-b). Stappenplan voor de detectie van leervoorsprong: een voorbeeld.
- Geraadpleegd op 10 april, 2017, van <http://eduratio.be/stappenplan.html>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing Acces for Culturally Diverse Gifted Students: From Deficit to Dynamic Thinking. *Theory Into Practice*, 42(3), 181–187.
- Geraadpleegd op 10 mei, 2017, van http://campbellms.typepad.com/files/culturally_diverse_gt-1-class-reading.pdf
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235–239.
- <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02783190109554111>
- Francis, J. J., Eccles, M. P. M., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., ... Bonetti, D. (2004). *Constructing Questionnaires based on the theory of planned behaviour: A Manual for Health Services Researchers*. Newcastle upon Tyne: Centre for Health Services Research, University of Newcastle upon Tyne. Geraadpleegd op 1 mei, 2016, van <http://openaccess.city.ac.uk/1735/1/TPB%2520Manual%2520FINAL%2520May2004.pdf>
- Gemeenschapsonderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Pedagogisch project van het Gemeenschapsonderwijs*. Geraadpleegd op 19 mei, 2016, van <http://www.gemeenschapsonderwijs.be/SiteCollectionDocuments/PPGO.pdf>
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally Gifted Children : Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429. Geraadpleegd op 1 mei, 2016, van http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10489.aspx
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Oxford, England: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London/New York, NY: Routledge.
- Hoogeveen, L. (2008). *Social Emotional Consequences of Accelerating Gifted Students* (Dissertatie). Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2003). *De Versnellingswenselijkheidlijst (The Acceleration Advisability List)*. Nijmegen: CBO-KUN.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic

- acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30–59. <http://doi.org/10.1177/016235320502900103>
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585–605. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>
- Ilgar, L., Oğurlu, U., Yaman, Y., & Topac, N. (2013). Teachers' Attitudes Towards Grade-Skipping of the Gifted. *Mediterranean Journal Of Educational Research*, (14), 620–625. Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van http://akademikpersonel.kocaeli.edu.tr/uzeyir.ogurlu/diger/uzeyir.ogurlu18.06.2014_13.34.06diger.pdf
- Internationaal Verdrag Inzake de Rechten van het kind (1989, 20 november). Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van <http://www.ond.vlaanderen.be/zorgvuldigbestuur/pdf/Kinderrechtenverdrag.pdf>
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren in de breedte en de diepte. In Cahiers voor Didactiek 10 (Red.), *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. (pp. 9–34). Deurne: Wolters Plantyn.
- Kinderrechtencommissariaat. (z.d.). *Verdrag inzake de Rechten van het Kind Aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 20 november 1989: Officiële Nederlandse vertaling*. Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van http://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/kinderrechtenverdrag_officiële_nederlandse_vertaling.pdf
- Korthagen, F. (2011). Het Ui-model. In B. Lagerwerf (Red.), *Leren van binnenuit* (pp. 103–122). Boom: Lemma.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie. *VELON tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), 29–38. Geraadpleegd op 1 mei, 2016, van https://www.utwente.nl/lerarenopleidingen/sp/Overige_documenten/niveaus-in-reflectie-korthagen.pdf
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1984). Effects of Accelerated Instruction on Students. *Review of Educational Research*, 54(3), 409–425. <http://doi.org/10.3102/00346543054003409>
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Peternel, G. (2010). The Efficacy of Academic Acceleration for Gifted Minority Students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 189–208. <http://doi.org/10.1177/0016986210369256>
- Luken, T., & Schokker, J. (2002). *Assessment Instrumentarium Personeel en Arbeid*:

- Algemene informatie, Kennistoets, Attitude instrument, Portfolio*. Amsterdam: NOA.
- Maker, C. J. (1975). *Training Teachers for the Gifted and Talented : A Comparison of Models*. Reston, VA: Council For Exceptional Children. Geraadpleegd op 10 mei, 2017, van <http://eric.ed.gov/?id=ED119453>
- McGlonn-Nelson, K. (2005). Looking outward: Exploring the intersections of sociocultural theory and gifted education. *Prufrock Journal*, 17(1), 48–55. Geraadpleegd op 1 mei, 2017, van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746045.pdf>
- Ministry of Education. (2012). *Gifted and talented students: Meeting their needs in New Zealand Schools*. Wellington: Learning Media. Geraadpleegd op 1 mei, 2016, van [http://gifted.tki.org.nz/content/download/2358/13915/file/Gifted and talented students - meeting their needs in New Zealand Schools.pdf](http://gifted.tki.org.nz/content/download/2358/13915/file/Gifted%20and%20talented%20students%20-%20meeting%20their%20needs%20in%20New%20Zealand%20Schools.pdf)
- Mönks, F. J., Heller, K. A., & Passow, A. H. (2000). The Study of Giftedness: Reflections on where we are and where we are going. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 839–863). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- National Association For Gifted Children. (2014). *Preparing All Pre-Service Teachers to Work Effectively with Gifted Learners*. Washington, DC. Geraadpleegd op 1 mei, 2016, van [https://www.nagc.org/sites/default/files/Position Statement/Pre-Service Teachers Position Statement.pdf](https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Pre-Service%20Teachers%20Position%20Statement.pdf)
- OVSG. (z.d.). Schoolwerkplanontwikkeling: Deel 2. Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van <http://www.gidsvoorsturen.be/content/het-schoolwerkplan>
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, 1–15. Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van <https://www2.le.ac.uk/departments/npb/people/amc/articles-pdfs/optinumb.pdf>
- Robertson, S. G. (2012). *Initial development of a procedural guide for implementing response to Intervention with gifted elementary school students* (Dissertatie). Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van <http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A183090/datastream/PDF/view>
- Rogers, K. (2015). The Academic, Socialization, And Psychological Effects of Acceleration: Research Synthesis. In S. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, & A. Lupkowski-Shoplik (Red.), *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students* (pp. 19–30). Iowa City, IA: The Belin-Blank Center for Gifted and Talented Education.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, Emotional, and Behavioral Adjustment of Accelerated Students, Students in Gifted Classes, and Regular Students in Eighth Grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150–154. <http://doi.org/10.1177/001698629303700403>
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Fiscus, E. D. (1989). Practitioner Objections to the Academic Acceleration of Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 29–35. <http://doi.org/10.1177/001698628903300105>
- Stanley, J. C. (2000). Helping students learn only what they don't already know. *Psychology Public Policy, and Law*, 6(1), 216–222. Geraadpleegd op 31 januari, 2017, van <http://psycnet.apa.org/journals/law/6/1/216.pdf>
- Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: schooljaar 2015-2016*. (2017). Vlaamse overheid-Departement onderwijs en vorming: Brussel. Geraadpleegd op 1 mei, 2017, van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-schooljaar-2015-2016-1>
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using Effect Size-or Why the P Value Is Not Enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279–282. <http://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Sutton, S. (1998). Predicting and Explaining Intentions and Behavior: How Well Are We Doing? *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1317–1338. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01679.x>
- Valentine, J., & Cooper, H. (2003). *Effect Size Substantive Interpretation Guidelines: Issues in the Interpretation of Effect Sizes*. Washington, DC: What Works Clearinghouse. Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/Effect_Size_Substantive_Interpretation_Guidelines.pdf
- Van Avermaet, P. (2012). Visie op de integratie van diversiteit en de nodige competenties voor omgaan met diversiteit in de lerarenopleiding. In S. Yildirim (Red.), *Tools van, voor en door lerarenopleidingen* (pp. 21–36). Gent: Academia Press. Geraadpleegd op 31 januari, 2017, van <https://biblio.ugent.be/publication/4284374>
- Van Buuren, H., Hummel, H., Berkhout, J., & Slootmaker, A. (2009). *Onderzoek de basis*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Van Damme, A. (2008). *Versnelde leerlingen: de beleving van jongvolwassenen*

- ervaringsdeskundigen*. Leuven: Katholieke Universiteit leuven. Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van www.eduratio.be/vandamme2008.pdf
- Van de Cloot, I., & Van Keirsbilck, C. (2009). *Hoogbegaafden: Een te ontginnen potentieel in België*. Brussel: Itinera Institute.
- Van den Branden, N., & Vandecandelaere, M. (2015). Zittenblijven in Vlaanderen : de huidige stand van zaken. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B)*, (5), 328–337. Geraadpleegd op 1 mei, 2017, van <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/532953/1/2016+TORB+Zittenblijven+in+Vlaanderen.pdf>
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). Effects of kindergarten retention for at-risk children's mathematics development. *Research Papers in Education*, 30(3), 305–326. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2014.919523>
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Effects of kindergarten retention for at-risk children's psychosocial development. *Educational Psychology*, 36(8), 1354–1389. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.950194>
- Verlinden, J., Oostindie, B., Bouwman, N., Ottink, M., & Hoogeveen, L. (2015). *Versnellen zonder drempels*. Den Haag: School aan Zet.
- Vlaamse Verbond Voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2000). *Opvoedingsconcept voor het Katholiek Onderwijs in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van [https://pincette.vsko.be/meta/properties/dc-identifier/VVKBaO-V-2012-10-04-Opvoedingsconcept voor het Katholiek Basisonderwijs in Vlaanderen](https://pincette.vsko.be/meta/properties/dc-identifier/VVKBaO-V-2012-10-04-Opvoedingsconcept%20voor%20het%20Katholiek%20Basisonderwijs%20in%20Vlaanderen)
- VLOR. (z.d.). Onderwijs als aantrekkelijke werkplek. Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van <http://www.vlor.be/onderwijs-als-aantrekkelijke-werkplek>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Wardman, J. (2015). To act or not to act? Academic acceleration worked in the past , so what 's the current hold-up in New Zealand? *APEX: The New Zealand Journal Of Gifted Education*, 19(1). Geraadpleegd op 19 mei, 2017, van <http://www.giftedchildren.org.nz/apex/wp-content/uploads/sites/13/2016/02/To-act-or-not-to-act-Academic-acceleration-worked-in-the-past-so-whats-the-current-hold-up-in-NZ-1.pdf>
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L., & Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented

students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 168–178.

<http://doi.org/10.1177/0016986210367940>

Bijlage A

Vragenlijst (Southern e.a., 1989)

Variable

10. Accelerating a gifted child places too high a level of academic demand on the child.
 11. A high level of academic demand will later lead to diminished performance.
 12. Acceleration will create stress and lead to early burnout.
 13. Acceleration is unnecessary because other less precocious same-age peers tend to catch up
 - 14 Accelerants will not do as well in the new classrooms because of increased academic competition.
 15. Accelerants will miss important social interactions.
 16. Acceleration will create stress and lead to problems of emotional adjustment.
 17. Accelerants will have fewer friends than if they remain in classrooms with their same-age peers.
 18. Accelerants will not socialize well with older children.
 19. Accelerants will be deprived of necessary early childhood experiences.
 20. Accelerants will not have leadership experiences.
 21. Elementary school accelerants will not learn leadership skills.
 22. Accelerants will tend to be involved in fewer extracurricular activities.
 23. Accelerants will tend to become conceited or arrogant.
 24. Accelerants will not be as happy as precocious children who remain with their same-age peers.
 25. Accelerants will be less apt to be happy in later life than if they had remained with their same-age peers.
 26. Adults who were accelerated during their elementary school years tend to be less satisfied with their jobs.
 27. Elementary school accelerants tend to become more rebellious.
 28. Accelerants will become more emotionally unstable.
 29. Accelerants tend to be less reliable than precocious children who remain in elementary classrooms with their same-age peers.
 30. Acceleration is not as suitable as enrichment for gifted students.
 31. The chronological age is a more important consideration than the level of academic achievement when planning educational programs for gifted students.
-

Bijlage B

Begeleidende brief hogescholen

Vakgroep Onderwijskunde

Gent, 10 april 2016

Beste,

In het kader van mijn masterproef omtrent de kennis en attitudes van leraren-in-opleiding basisonderwijs omtrent versnelling, ben ik op zoek naar hogescholen die willen deelnemen aan mijn onderzoek.

- **Doel onderzoek:** het nagaan van de invloed van kennis op de attitudes van leraren-in-opleiding basisonderwijs omtrent versnelling.
- **Doelgroep:** 3^e bachelor Lager Onderwijs
- **Periode onderzoek:** academiejaar 2016-2017 (eerste of tweede semester)
- **Onderzoeksmethode:** quasi-experimenteel vragenlijstenonderzoek
- **Wederdienst:** gastles omtrent het concept ‘versnelling’ en een te raadplegen website omtrent dit onderwerp

Concreet:

In mijn onderzoek tracht ik na te gaan of het uitbreiden van de kennisbasis van leraren-in-opleiding voor het basisonderwijs omtrent ‘versnelling’, een significante invloed heeft op de overtuigingen hieromtrent en hoe dit zich kan uiten in handelingen. De meest gekende vorm van versnelling, in de volksmond, is ‘het overslaan van een jaar’. Onderzoek naar de effectiviteit van versnelling toonde doorgaans positieve effecten bij de betrokken leerlingen. Uit peilingen naar de meningen van leerkrachten bleek dat velen sceptisch staan ten opzichte van deze maatregel. Met dit onderzoek wil ik een bijdrage leveren aan onderzoek in de lerarenopleiding in functie van de voorbereiding op de diversiteit in de samenleving en het recht op onderwijs op maat (Artikel 8 van het Decreet Basisonderwijs). Bovendien heeft dit onderzoek ook een maatschappelijke bijdrage aangezien er in de Beleidsnota van Minister Crevits (2014-2019) de nadruk wordt gelegd op het belang van leerkrachten:

“De inhoud van de lerarenopleiding moet steeds afgestemd zijn op de concrete vragen van het Vlaamse onderwijsveld. Ik stimuleer opleidingen om in hun programma’s voldoende (specifieke) aandacht te besteden aan vakinhoud en -didactiek, de noodzakelijke didactische vaardigheden en klasmanagement. Bovendien wil ik ook aandacht besteden aan de afstemming van de lerarenopleiding op de als maar toenemende diversiteit, zeker in een grootstedelijke context.” (Crevits, 2014, p. 37).

Vertrekkende vanuit de probleemstelling en de onderzoeksvragen koos ik voor een kwantitatief vragenlijstenonderzoek via Lime-survey omtrent de kennis en attitudes. Het onderzoek betreft daarnaast een quasi-experimenteel onderzoek. De groep van studenten zullen worden opgesplitst in een experimentele groep en een controlegroep.

In ruil voor jullie deelname aan mijn onderzoek, bied ik jullie het volgende aan:

Na het quasi-experimenteel vragenlijstenonderzoek zal ik een gastles geven omtrent het concept versnelling en tracht ik me verder toe te spitsen op toepassing in het werkveld. Daarnaast zal ik een website ontwerpen met de informatie uit de gastles en hieraan gekoppelde concrete voorbeelden. Op die manier kunnen de studenten terugvallen op een houvast wanneer ze effectief aan de slag gaan in de praktijk.

De doelgroep betreft leraren-in-opleiding basisonderwijs in het derde jaar, aangezien zij het dichtste staan bij de grote stap van 'in-opleiding' naar 'effectief onderwijzen'. Aangezien ik wil rekening houden met de mogelijke stageperiode(s) van deze studenten, vroeg ik me af of u, indien u wil deelnemen aan het onderzoek, het eerste of het tweede semester verkiest van het academiejaar 2016-2017?

Ik hoop dat u net zoals ik even enthousiast bent over dit onderzoek. Indien u nog verdere vragen heeft over dit onderzoek, aarzel dan niet om contact op te nemen via het e-mailadres Eline.Godaert@UGent.be. Daarnaast ben ik ook bereid om bij jullie langs te komen voor verdere afspraken.

Vriendelijke groeten,

Eline Godaert en Professor Martin Valcke

Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen – Vakgroep Onderwijskunde H. Dunantlaan 2,
B-9000 Gent

Bijlage C

Begeleidende brief leraren-in-opleiding

Vakgroep Onderwijskunde

Gent, 10 april 2016

Beste student,

Ik ben Eline Godaert, Masterstudente Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit van Gent. In het kader van mijn masterproef tracht ik te onderzoeken wat de kennis en attitudes zijn van leraren-in-opleiding lager onderwijs in de derde bachelor omtrent versnelling.

Versnelling wordt in de volksmond ook wel het ‘overslaan van een klas/jaar’ genoemd. Via dit onderzoek tracht ik na te gaan in hoeverre leraren-in-opleiding zijn voorbereid op en open staan tegenover diversiteit in de klas.

Om dit onderzoek te kunnen voeren, heb ik een aantal vragenlijsten opgesteld voor jullie. Het afnemen van deze vragenlijsten duurt slechts 16 minuten. Ik vraag jullie om deze zo eerlijk mogelijk te beantwoorden. De gegevens zullen daarnaast enkel worden gebruikt in het kader van mijn masterproef en uw anonimiteit wordt verzekerd. Na afloop van het onderzoek kan uiteraard een versie van de definitieve masterproef worden bekomen.

Ik wil u op voorhand bedanken voor uw deelname aan mijn onderzoek en hoop alvast dat u hier ook iets kan uit leren.

Voor verdere vragen omtrent dit onderzoek, kunt u mij steeds contacteren op volgend e-mailadres: Eline.Godaert@Ugent.be

Met vriendelijke groeten,

Eline Godaert en Professor Martin Valcke

Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen – Vakgroep Onderwijskunde H.
Dunantlaan 2, B-9000 Gent

Bijlage D

Informed consent studenten

Informed Consent

[]

In het kader van mijn masterproef tracht ik te onderzoeken wat de kennis en attitudes zijn van leraren-in-opleiding lager onderwijs in de derde bachelor omtrent versnelling.

Duid aan indien u akkoord bent met:

(1) de informatie omtrent het onderzoek hebt gelezen.

(2) totaal vrijwillig deelneem aan het onderzoek.

(4) de toestemming geef aan de proefleiders om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.

(5) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.

(6) ervan op de hoogte ben dat ik een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.

ID: 599832X10285X140591

Vraagcode: IC *

Kies één van de volgende mogelijkheden:

Akkoord (IC1)

Niet akkoord (IC2)

Bijlage E

Officiële vragenlijst

LimeSurvey versie2.05 - Masterproef rond 'jaarversnelling' bij lerar...-opleiding Lager Onderwijs
[Database tabel: {{survey_599832}}]

22/04/17 20:21

Masterproef rond 'jaarversnelling' bij leraren-in- opleiding Lager Onderwijs [Database tabel: {{survey_599832}}]

Beste leerkrachten of studenten,

Welkom in deze online vragenlijst. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 17 minuten.

Uw antwoorden zijn absoluut vertrouwelijk, worden anoniem verwerkt en zullen alleen gebruikt worden voor de onderzoeksdoelen van het huidige onderzoek.

Ik wil u op voorhand bedanken voor uw deelname en hoop alvast dat u hier ook iets kan uit leren.

Voor verdere vragen omtrent dit onderzoek,

kunt u mij steeds contacteren op volgend e-mailadres: Eline.Godaert@Ugent.be

Met vriendelijke groeten,

Godaert Eline

Er zijn 15 vragen in deze enquête

Informed Consent

[]

In het kader van mijn masterproef tracht ik te onderzoeken wat de kennis en attitudes zijn van leraren-in-opleiding lager onderwijs in de derde bachelor omtrent versnelling.

Duid aan indien u akkoord bent met:

(1) de informatie omtrent het onderzoek hebt gelezen.

(2) totaal vrijwillig deelneem aan het onderzoek.

(4) de toestemming geef aan de proefleiders om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.

(5) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.

(6) ervan op de hoogte ben dat ik een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.

ID: 599832X10285X140591

Vraagcode: IC *

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- Akkoord (IC1)
 Niet akkoord (IC2)

Code

[] Welke code heeft u op voorhand gekregen? (1= op voorhand uitleg gekregen op papier; 0= geen uitleg op voorhand)
ID: 599832X10256X139742
Vraagcode: groep *

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- Exp0 (EXP0)
 Exp1 (EXP1)

Student aan

[] Ik ben student aan:
ID: 599832X10280X140552
Vraagcode: St1 *

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- Odisee Aalst (st1)
 UCLL (st2)
 Artevelde Hogeschool (st3)
 Karel De Grote Hogeschool (st4)

Onderwijservaring

Hier is het de bedoeling dat u aangeeft in hoeverre u ervaring heeft met versnelde leerlingen. Duid bij de volgende vragen het antwoord aan dat voor u van toepassing is:

[]
ID: 599832X10251X139675
Vraagcode: OE4 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	helemaal niet akkoord (1)	niet akkoord (2)	eerder niet akkoord (3)	neutraal (4)	eerder akkoord (5)	akkoord (6)	helemaal akkoord (7)
Ik heb reeds ervaring met versnelde leerlingen (bijvoorbeeld op stage) (599832X10251X139675OE1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb een persoonlijke interesse in onderwijs aan versnelde leerlingen (599832X10251X139675OE2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb reeds uitgebreide basiskennis over versnelling en versnelde leerlingen (599832X10251X139675OE3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Casus nr. 1

Lees de volgende casus

[]

Melissa is 8 jaar en zit in het derde leerjaar. Melissa is geboren in de maand januari en is groot van gestalte ten opzichte van de andere kinderen in haar klas. Bovendien behaalt ze heel goede punten op wiskunde. Zo is ze heel sterk in het maken van bewerkingen tot duizend (bv. splitsen, rekentaal, getalenkennis, ...). Meester Joachim ondervindt echter dat Melissa het laatste weken minder graag naar school komt. Op oudercontact overlegt hij met de ouders wat daarvoor de reden zou kunnen zijn. De ouders geven aan dat ze Melissa amper gemotiveerd krijgen om naar school te gaan. Wanneer ze thuiskomt, wil ze amper naar haar huiswerk kijken en zegt ze steeds: "Mama, dat doe ik niet hoor. Wij moeten altijd hetzelfde doen van meester Joachim." Meester Joachim heeft Melissa vorige week apart genomen en eens met haar gebabbeld over de situatie. Melissa geeft aan dat ze heel graag leest maar dat ze altijd over saaie dingen lezen en leren. Bovendien speelt Melissa op de speelplaats enkel met vriendjes van haar broer uit het vierde leerjaar.

Vraag: Hoe zou je als leerkracht in zo'n situatie reageren? Hoe zou je ingrijpen?

ID: 599832X10252X139681

Vraagcode: v1 *

Vul uw antwoord hier in:

Casus nr. 2

Lees de volgende casus

[]

Freek is een leerling in het vierde leerjaar. Hij heeft bijna geen vriendjes van dezelfde leeftijd omdat de leerlingen in zijn klas hem steeds pesten met "betweter" en "Je moet niet doen alsof je slimmer bent dan wij!". De juf kan er ook niet zo goed mee om. Ze weet niet goed hoe ze Freek kan helpen. Ze vraagt zich soms af wat aan de basis zou liggen van dat pesten. Weet Freek het op dit moment inderdaad al beter? De juf maakt zich zorgen om zijn sociale en emotionele ontwikkeling, want een kind zonder vriendjes, dat kan toch helemaal niet goed zijn? De juf probeert Freek soms te motiveren met extra oefeningen. Freek daarentegen geeft alleen maar aan dat hij zich verveelt. Nochtans presteerde hij de laatste tijd erg goed maar maakt hij tegenwoordig steeds meer aandachtsfouten. Op een bepaald moment gaat de leerkracht met deze situatie bij de zorgcoördinator en praat er ook met enkele andere leerkrachten over. Op dat moment komt het ter sprake om Freek een jaar te laten overslaan zodat hij opnieuw uitgedaagd wordt en zijn motivatie niet verliest om te leren.

Vraag: Wat zou jij als leerkracht van Freek doen in zo'n situatie?

ID: 599832X10253X139682

Vraagcode: v2 *

Vul uw antwoord hier in:

Casus nr. 3

Lees de volgende casus

[]

Lisa is 6 jaar en zit nu in het eerste leerjaar. Ze blinkt uit in rekenen. Ze leest minstens even vlot dan de betere leerlingen uit het tweede leerjaar. Ze is steeds in orde met alle taken en haar werkhouding is heel goed. Soms zit Lisa echter naar buiten te staren en zegt ze dat ze zich verveelt. Juf Inge geeft haar dan soms een opmerking maar ziet dat Lisa hier alleen maar meer gefrustreerd door raakt. Soms kan de juf het probleem oplossen door Lisa extra oefeningen te geven. Toch heeft de juf niet altijd extra oefeningen in petto waardoor Lisa nauwelijks in contact komt met iets wat ze nog niet wist.

Vraag: Op een schaal van 1 tot 7: Zou je samen met de zorgcoördinator en andere teamleden op school overleggen of een versnelling wenselijk is in deze situatie?

ID: 599832X10254X139683

Vraagcode: v3 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (Zeker niet) (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7 (Zeker wel) (7)
Duid aan: (599832X10254X139683SQ001)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kennis en overtuigingen

In onderstaande vragen is het de bedoeling dat u aangeeft (van 1 tot 7) in hoeverre deze stellingen op u van toepassing zijn of zouden kunnen zijn

[] Duid aan wat voor u van toepassing is:
ID: 599832X10255X139685
Vraagcode: d2 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	helemaal niet akkoord (1)	niet akkoord (2)	eerder niet akkoord (3)	neutraal (4)	eerder akkoord (5)	akkoord (6)	helemaal akkoord (7)
Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de effecten van versnelling (599832X10255X139685k1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op basis van wetenschappelijk onderzoek weet ik dat versnelling een effectieve interventie is (599832X10255X139685k2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de voordelen van versnelling op academisch vlak (599832X10255X139685k3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de voordelen van versnelling op sociaal en emotioneel vlak (599832X10255X139685k4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik beseft dat er modellen voorhanden zijn waar ik kan van gebruikmaken als houvast in het beslissingsproces bij een versnelling (599832X10255X139685k5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet dat ik me moet baseren op objectieve criteria binnen het beslissingsproces (599832X10255X139685k6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zie in dat versnelling effectiever is voor sommige leerlingen dan verrijking en dat de combinatie van beide ideaal is (599832X10255X139685k7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet dat versnelling betekent dat men academische uitdaging verschaft en zo voldoende stimulansen geeft voor leerlingen met een leervoorsprong (599832X10255X139685k8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik beseft dat versnelling							

belangrijk is voor de voortdurende ontwikkeling van bekwaamheden bij leerlingen met een leervoorsprong (599832X10255X139685k9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik realiseer me dat naast de versnellingsinterventie het voorzien van een optimale leeromgeving even belangrijk is (599832X10255X139685k10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet dat het voorzien van een optimale leeromgeving onder andere bestaat uit het stimuleren van een growth mindset (geloven dat talenten kunnen ontwikkeld worden en durven fouten maken en uitdagingen aan te gaan), intrinsieke motivatie en een positief zelfbeeld (599832X10255X139685k11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik weet dat de zone van de naaste ontwikkeling een goede benadering is om versnelling te kaderen (599832X10255X139685k12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik beseft dat een kloof tussen het huidige ontwikkelingsniveau van de leerling en het curriculumaanbod kan leiden tot een onderbroken leerproces (599832X10255X139685k13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik beseft dat ik via testen over toekomstige leerstof kan nagaan wat een leerling al weet/kan van de toekomstige leerstof in een bepaald leerdomein (599832X10255X139685k14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het versnellen van een kind met een leervoorsprong leidt tot te hoge schoolse verwachtingen (599832X10255X139685a1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoge schoolse verwachtingen leiden tot betere prestaties later (599832X10255X139685a2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versnelling lokt stress uit en zorgt al snel voor een burn-out (599832X10255X139685a3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versnelling is nodig want leeftijdsgenoten halen leerlingen met een leervoorsprong niet in (599832X10255X139685a4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versnelde leerlingen doen het niet goed in hun nieuwe klas omdat er al snel een competitie ontstaat met de andere leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(599832X10255X139685a5)							
Versnelde leerlingen missen sociale interacties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a6)							
Versnelling creëert stress en leidt tot het moeilijk omgaan met emoties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a7)							
Versnelde leerlingen hebben minder vrienden dan wanneer ze in hun oorspronkelijke klas met leeftijdsgenoten blijven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a8)							
Versnelde leerlingen 'socialiseren' zich niet goed (het aanpassen aan waarden en normen van diegenen waarmee je 'samenleeft')	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a9)							
Versnelde leerlingen missen geen belangrijke kinderervaringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a10)							
Versnelde leerlingen ontwikkelen geen leiderschapervaringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a11)							
Leerlingen die versneld worden in het lager onderwijs, zullen nooit leiderschapsvaardigheden verwerven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a12)							
Versnelde leerlingen zijn meer betrokken bij extra-curriculaire activiteiten (bijvoorbeeld hobby's)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a13)							
Versnelde leerlingen worden verwaand en arrogant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a14)							
Versnelde leerlingen zullen gelukkiger zijn dan vroegrijpe leerlingen die wel in hun klas met leeftijdsgenoten bleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a15)							
Versnelde leerlingen zijn later minder gelukkig in vergelijking met leerlingen die wel in hun klas met leeftijdsgenoten bleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a16)							
Volwassenen - versneld in de lagere school - zijn later meer tevreden met hun job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a17)							
Versnelde leerlingen in de lagere school zullen meer rebelleren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a18)							
Versnelde leerlingen zijn emotioneel minder stabiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(599832X10255X139685a19)							
Versnelde leerlingen zijn							

minder te vertrouwen dan leerlingen die wel in hun klas met leeftijdsgenoten bleven (599832X10255X139685a20)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versnelling is een betere oplossing dan het geven van verrijking aan leerlingen met een leervoorsprong (599832X10255X139685a21)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op chronologische leeftijd zitten in een klas met leeftijdsgenoten is belangrijker dan het onderwijsprogramma aan te passen aan bv. de leervoorsprong van leerlingen (599832X10255X139685a22)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel mezelf niet bekwaam genoeg om mijn onderwijs af te stemmen op leerlingen met een leervoorsprong (599832X10255X139685c1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik sta open voor verandering in het onderwijs in het algemeen (599832X10255X139685c2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben niet in staat de keuze te maken om een leerling al dan niet te versnellen (599832X10255X139685gc1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mijn beslissing om al dan niet te versnellen, baseren op resultaten van wetenschappelijk onderzoek (599832X10255X139685gc2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan voor elk belangrijk schoolvak de mogelijke voorsprong van leerlingen in kaart brengen (599832X10255X139685gc3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan objectieve criteria gebruiken om een versnellingsbeslissing te beoordelen (599832X10255X139685gc4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De beslissing tot versnelling van een leerling is niet mijn bevoegdheid (599832X10255X139685gc5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Of ik nu achter de keuze sta tot versnelling of niet, die beslissing zit niet in mijn takenpakket (599832X10255X139685gc6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me in staat om op basis van objectieve criteria te adviseren om een leerling al dan niet te versnellen maar iemand anders moet wel de doorslag geven bij die beslissing (599832X10255X139685gc7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik laat een beslissing over versnelling aan anderen over, dat behoort nu eenmaal niet tot mijn takenpakket (599832X10255X139685gc8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Duid aan wat voor u van toepassing is
ID: 599832X10255X139732
Vraagcode: d2sn *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	Zeker niet overgaan tot de beslissing (1)	Niet overgaan tot de beslissing (2)	Eerder niet overgaan tot de beslissing (3)	Neutraal (4)	Eerder wel overgaan tot de beslissing (5)	Overgaan tot de beslissing (6)	Zeker wel overgaan tot de beslissing (7)
In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling?: "De meerderheid van de leerkrachten is fel gekant tegen het overslaan van een klas." (599832X10255X139732sn1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling?: "Scholen hebben liever dat er gedifferentieerd wordt in plaats van versneld." (599832X10255X139732sn2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling?: "De overheid vindt het versnellen van leerlingen geen goed idee." (599832X10255X139732sn3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] "Als ik opmerk dat de ouders van de leerling in kwestie sterk gekant zijn tegen versnelling, dan zal ik..." Duid aan wat voor u van toepassing is:
ID: 599832X10255X139736
Vraagcode: sn4 *

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- Het niet voorstellen (1)
- Een andere oplossing zoeken (2)
- De ouders proberen overtuigen van de interventie (3)

Duid aan wat voor u van toepassing is

[] "Als ik denk/aanvoel dat de leerling zelf gekant is tegen versnelling, dan zal ik ..., zelfs als ik ervan overtuigd ben dat het een goed idee zou zijn." Duid aan wat voor u van toepassing is:

ID: 599832X10255X139737

Vraagcode: sn5 *

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- Geen poging ondernemen om hem/haar te overtuigen (1)
- Een andere oplossing zoeken (2)
- De ouders proberen overtuigen van de voordelen van de interventie (3)

Duid aan wat voor u van toepassing is

[] In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling?: "Als vrienden, familieleden of anderen me vertellen dat versnelling negatieve gevolgen heeft op academisch vlak, zal ik dat geloven."

ID: 599832X10255X139738

Vraagcode: sn6 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

- | | Helemaal
niet
akkoord
(1) | Niet
akkoord
(2) | Eerder
niet
akkoord
(3) | Neutraal
(4) | Eerder
wel
akkoord
(5) | Akkoord
(6) | Helemaal
akkoord
(7) |
|----------------------------|------------------------------------|------------------------|----------------------------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| (599832X10255X139738SQ001) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[] In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling?: "Als vrienden, familieleden of anderen me vertellen dat versnelling negatieve gevolgen heeft op sociaal en emotioneel vlak, zal ik dat geloven."

ID: 599832X10255X139739

Vraagcode: sn7 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

- | | Helemaal
niet
akkoord
(1) | Niet
akkoord
(2) | Eerder
niet
akkoord
(3) | Neutraal
(4) | Eerder
wel
akkoord
(5) | Akkoord
(6) | Helemaal
akkoord
(7) |
|----------------------------|------------------------------------|------------------------|----------------------------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| (599832X10255X139739SQ001) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[] Duid aan wat voor u van toepassing is
ID: 599832X10255X139743
Vraagcode: ig *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	Helemaal niet akkoord (1)	Niet akkoord (2)	Eerder niet akkoord (3)	Neutraal (4)	Eerder wel akkoord (5)	Akkoord (6)	Helemaal akkoord (7)
Ik zal de andere leerkrachten aanmoedigen om zich te baseren op wetenschappelijk onderzoek (in plaats van buikgevoel en vooroordelen) alvorens over te gaan tot het beslissingsproces (599832X10255X139743ig1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zal in de toekomst achter de beslissing staan tot versnelling indien ik in de gegeven situatie opmerk dat dit de beste beslissing is voor het kind (599832X10255X139743ig2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zal in de toekomst gebruikmaken van hulpmiddelen zoals bijvoorbeeld het testen over toekomstige leerstof, de versnellingswenselijkheidstest of andere bronnen als houvast voor mijn beslissing (599832X10255X139743ig3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben van plan om mezelf bij te scholen over dit onderwerp in het kader van diversiteit en het creëren van een optimale leeromgeving (599832X10255X139743ig4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Heeft u nog opmerkingen omtrent het onderwerp?
ID: 599832X10255X139741
Vraagcode: OPM *

Vul uw antwoord hier in:

Dit is het einde van de vragenlijst.

Bedankt voor uw deelname!

Indien u geïnteresseerd bent in het onderwerp of in de resultaten van mijn onderzoek (in 2017)

kan u mij steeds contacteren op het volgende e-mailadres: Eline.Godaert@Ugent.be

Met vriendelijke groeten,

Godaert Eline

Universiteit Gent

Verstuur uw enquête

Bedankt voor uw deelname aan deze enquête.

Bijlage F

Vragen van vragenlijst

Variabele	Vraagcode	Vraag	Hoe berekenen?
Onafhankelijke variabelen			
Onderwijservaring	OE1	Ik heb reeds ervaring met versnelde leerlingen (bijvoorbeeld op stage)	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	OE2 (niet opgenomen in analyses)	Ik heb een persoonlijke interesse in onderwijs aan versnelde leerlingen	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	OE3 (niet opgenomen in analyses)	Ik heb reeds uitgebreide basiskennis over versnelling en versnelde leerlingen	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
Competenties	KEN1	Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de effecten van versnelling	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN2	Op basis van wetenschappelijk onderzoek weet ik dat versnelling een effectieve interventie is	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN3	Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de voordelen van versnelling op academisch vlak	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN4	Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de voordelen van versnelling op sociaal en emotioneel vlak	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN5	Ik besef dat er modellen voorhanden zijn waar ik kan van gebruikmaken als houvast in het beslissingsproces bij een versnelling	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN6	Ik weet dat ik me moet baseren op objectieve criteria binnen het beslissingsproces	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN7	Ik zie in dat versnelling effectiever is voor sommige leerlingen dan verrijking en dat de combinatie van beide ideaal is	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)

	KEN8	Ik weet dat versnelling betekent dat men academische uitdaging verschaft en zo voldoende stimulansen geeft voor leerlingen met een leervoorsprong	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN9	Ik beseft dat versnelling belangrijk is voor de voortdurende ontwikkeling van bekwaamheden bij leerlingen met een leervoorsprong	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN10	Ik realiseer me dat naast de versnellingsinterventie het voorzien van een optimale leeromgeving even belangrijk is	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN11	Ik weet dat het voorzien van een optimale leeromgeving onder andere bestaat uit het stimuleren van een growth mindset (geloven dat talenten kunnen ontwikkeld worden en durven fouten maken en uitdagingen aan te gaan), intrinsieke motivatie en een positief zelfbeeld	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN12	Ik weet dat de zone van de naaste ontwikkeling een goede benadering is om versnelling te kaderen	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN13	Ik beseft dat een kloof tussen het huidige ontwikkelingsniveau van de leerling en het curriculumaanbod kan leiden tot een onderbroken leerproces	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	KEN14	Ik beseft dat ik via testen over toekomstige leerstof kan nagaan wat een leerling al weet/kan van de toekomstige leerstof in een bepaald leerdomein	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	COM1	Ik voel mezelf niet bekwaam genoeg om mijn onderwijs af te stemmen op leerlingen met een leervoorsprong	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	COM2	Ik sta open voor verandering in het onderwijs in het algemeen	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
Attitude	ATT1	Het versnellen van een kind met een leervoorsprong leidt tot te hoge schoolse verwachtingen	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	ATT2	Hoge schoolse verwachtingen leiden tot betere prestaties later	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	ATT3	Versnelling lokt stress uit en zorgt al snel voor een burn-out	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	ATT4	Versnelling is nodig want leeftijdsgenoten halen leerlingen met een leervoorsprong niet in	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	ATT5	Versnelde leerlingen doen het niet goed in hun nieuwe klas omdat er al snel een competitie ontstaat met de andere leerlingen	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)

ATT6	Versnelde leerlingen missen sociale interacties	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT7	Versnelling creëert stress en leidt tot het moeilijk omgaan met emoties	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT8	Versnelde leerlingen hebben minder vrienden dan wanneer ze in hun oorspronkelijke klas met leeftijdsgenoten blijven	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT9	Versnelde leerlingen ‘socialiseren’ zich niet goed (het aanpassen aan waarden en normen van diegenen waarmee je ‘samenleeft’)	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT10	Versnelde leerlingen missen geen belangrijke kinderervaringen	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT11	Versnelde leerlingen ontwikkelen geen leiderschapervaringen	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT12	Leerlingen die versneld worden in het lager onderwijs, zullen nooit leiderschapsvaardigheden verwerven	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT13	Versnelde leerlingen zijn meer betrokken bij extra-curriculaire activiteiten (bijvoorbeeld hobby’s)	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT14	Versnelde leerlingen worden verwaand en arrogant	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT15	Versnelde leerlingen zullen gelukkiger zijn dan vroegrijpe leerlingen die wel in hun klas met leeftijdsgenoten bleven	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT16	Versnelde leerlingen zijn later minder gelukkig in vergelijking met leerlingen die wel in hun klas met leeftijdsgenoten bleven	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT17	Volwassenen - versneld in de lagere school - zijn later meer tevreden met hun job	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT18	Versnelde leerlingen in de lagere school zullen meer rebelleren	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT19	Versnelde leerlingen zijn emotioneel minder stabiel	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT20	Versnelde leerlingen zijn minder te vertrouwen dan leerlingen die wel in hun klas met leeftijdsgenoten bleven	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
ATT21	Versnelling is een betere oplossing dan het geven van verrijking aan leerlingen met een leervoorsprong	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)

	ATT22	Op chronologische leeftijd zitten in een klas met leeftijdsgenoten is belangrijker dan het onderwijsprogramma aan te passen aan bv. de leervoorsprong van leerlingen	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
Subjectieve norm	SN1	In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling?: “De meerderheid van de leerkrachten is fel gekant tegen het overslaan van een klas.”	Zeker niet – Zeker wel (0 → 6)
	SN2	In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling?: “Scholen hebben liever dat er gedifferentieerd wordt in plaats van versneld.”	Zeker niet – Zeker wel (0 → 6)
	SN3	In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling?: “De overheid vindt het versnellen van leerlingen geen goed idee.”	Zeker niet – Zeker wel (0 → 6)
	SN4	“Als ik opmerk dat de ouders van de leerling in kwestie sterk gekant zijn tegen versnelling, dan zal ik...” Duid aan wat voor u van toepassing is:	3 keuzemogelijkheden (1,2,3)
	SN5	“Als ik denk/aanvoel dat de leerling zelf gekant is tegen versnelling, dan zal ik ..., zelfs als ik ervan overtuigd ben dat het een goed idee zou zijn.” Duid aan wat voor u van toepassing is:	3 keuzemogelijkheden (1,2,3)
	SN6 (niet opgenomen in analyses)	In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling?: “Als vrienden, familieleden of anderen me vertellen dat versnelling negatieve gevolgen heeft op academisch vlak, zal ik dat geloven.”	Helemaal niet akkoord-Helemaal akkoord (0 → 6)
	SN7 (niet opgenomen in analyses)	In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling?: “Als vrienden, familieleden of anderen me vertellen dat versnelling negatieve gevolgen heeft op sociaal en emotioneel vlak, zal ik dat geloven.”	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
Gepercipieerde gedragscontrole	GC1	Ik ben niet in staat de keuze te maken om een leerling al dan niet te versnellen	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	GC2	Ik kan mijn beslissing om al dan niet te versnellen, baseren op resultaten van wetenschappelijk onderzoek	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	GC3	Ik kan voor elk belangrijk schoolvak de mogelijke voorsprong van leerlingen in kaart brengen	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	GC4	Ik kan objectieve criteria gebruiken om een versnellingsbeslissing te beoordelen	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	GC5	De beslissing tot versnelling van een leerling is niet mijn bevoegdheid	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	GC6	Of ik nu achter de keuze sta tot versnelling of niet, die beslissing zit niet in mijn takenpakket	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)

	GC7	Ik voel me in staat om op basis van objectieve criteria te adviseren om een leerling al dan niet te versnellen maar iemand anders moet wel de doorslag geven bij die beslissing	Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
	GC8	Ik laat een beslissing over versnelling aan anderen over, dat behoort nu eenmaal niet tot mijn takenpakket	REVERSED CODE! Helemaal niet akkoord – helemaal akkoord (0 → 6)
Afhankelijke variabele			
Intentie tot gedrag	IG1_Melissa	Hoe zou je als leerkracht in zo'n situatie reageren? Hoe zou je ingrijpen?	Open vraag
	IG2_Freek	Wat zou jij als leerkracht van Freek doen in zo'n situatie?	Open vraag
	IG3_Lisa	Op een schaal van 1 tot 7: Zou je samen met de zorgcoördinator en andere teamleden op school overleggen of een versnelling wenselijk is in deze situatie?	Zeker niet – Zeker wel (0→6)
	IG1 (niet opgenomen in analyses)	Ik zal de andere leerkrachten aanmoedigen om zich te baseren op wetenschappelijk onderzoek (in plaats van buikgevoel en vooroordelen) alvorens over te gaan tot het beslissingsproces	Helemaal niet akkoord- Helemaal akkoord (0→6)
	IG2 (niet opgenomen in analyses)	Ik zal in de toekomst achter de beslissing staan tot versnelling indien ik in de gegeven situatie opmerk dat dit de beste beslissing is voor het kind	Helemaal niet akkoord- Helemaal akkoord (0→6)
	IG3 (niet opgenomen in analyses)	Ik zal in de toekomst gebruikmaken van hulpmiddelen zoals bijvoorbeeld het testen over toekomstige leerstof, de versnellingswenselijkheidstest of andere bronnen als houvast voor mijn beslissing	Helemaal niet akkoord- Helemaal akkoord (0→6)
	IG4 (niet opgenomen in analyses)	Ik ben van plan om mezelf bij te scholen over dit onderwerp in het kader van diversiteit en het creëren van een optimale leeromgeving	Helemaal niet akkoord- Helemaal akkoord (0→6)

Bijlage G

Uiteenzetting experimentele groep

Groep: EXP1

Het kind mist uitdaging... “Jaarversnelling” in een notendop

Jaarversnelling wordt ook wel het overslaan van een klas of jaar genoemd. Onderzoek naar de effectiviteit ervan toonde over het algemeen positieve effecten. Helaas blijkt dat vele leerkrachten wantrouwig zijn ten opzichte van deze maatregel. Dat is jammer, zeker als je weet dat dit een goede oplossing is voor leerlingen waarbij het onderwijs niet afgestemd is op wat ze kunnen.

Jaarversnelling, wat is me dat?

Als kind ga je naar school om iets te leren. Maar wat als de school je niets meer kan bijleren? Het antwoord is: te weinig uitdaging, verveling, ... Hier bestaat een oplossing voor! Jaarversnelling of het overslaan van een jaar kan gezien worden als de meest efficiënte oplossing voor kinderen met een leervoorsprong. Dat wil zeggen: kinderen die ‘voor’ zitten op vlak van ontwikkelingsniveau.

Waarom jaarversnelling?

EFFECTIVITEIT

Onderzoek over de voordelen van versnelling is unaniem. Versnelling biedt enerzijds voordelen op academisch vlak. Dit wil zeggen dat kinderen die een leervoorsprong hebben, en bovendien een jaar zijn overgeslagen, het ook heel goed doen op school. Anderzijds, en daar maken de meeste leerkrachten zich ook zorgen over, biedt het ook voordelen op sociaal en emotioneel vlak. Versnelde leerlingen zijn/hebben over het algemeen:

- gelukkig en succesvol
- populairder in vergelijking met niet-versnelde leerlingen (die eigenlijk wel capabel zijn om te versnellen)
- een positiever zelfbeeld
- meer interne locus of control (Interne locus of control: iemand die gelooft dat hij/zij zijn/haar eigen leven in de hand heeft en verantwoordelijk is voor het succes en falen.)

Ten slotte worden differentiemaatregelen binnen het huidige curriculum, bijlessen, ... in vergelijking met versnelling sneller zonder aarzelen ingezet. Toch is versnelling een van de meest kosteneffectieve maatregelen. De ideale combinatie is echter de aanvulling van differentiatie en opvolging op het overslaan van een jaar.

WETTELIJKE REGELINGEN

Wist je dat het ook wettelijk mogelijk is om een jaar over te slaan? In de kleuterklas kan je tot 1 jaar overslaan en in de lagere school tot 2 jaar. In de kleuterklas hebben de ouders het laatste woord, in de lagere school is het de school die moet beslissen.

*Secundair is ook mogelijk

We <3 gepassioneerde leerkrachten

Als leerkracht sta je er niet alleen voor. Zo kan je steeds overleggen met het CLB, andere leerkrachten of directie. Bovendien kan je ook beroep doen op bestaande modellen die jou helpen in het beslissingsproces. Onthoud goed: jij bent degene die zorgt voor de kwaliteit van het onderwijs.

Belangrijke ingrediënten voor de leeromgeving

Het is niet zo omdat de combinatie van versnelling en differentiatie (of verrijking) als ideaal wordt gezien in deze situatie, dat je als leerkracht geen aandacht moet besteden aan een optimale leeromgeving. De drie belangrijkste ingrediënten daarvoor zijn dat je leerlingen stimuleert tot het ontwikkelen van een Growth Mindset, intrinsieke motivatie en een positief zelfbeeld. Want zeg nu zelf, zou je zelf niet liever leven als iemand die: gelooft in zichzelf, zichzelf bekwaam voelt, durft fouten maken en uitdaging durft aangaan?

Kortom: het gaat over leren in de Zone van Naaste Ontwikkeling. Dit betekent dan dat leerlingen niet slechts leren op het huidige ontwikkelingsniveau maar een stap verder gaan naar een ‘uitdagender’ niveau omkaderd door ondersteuning en begeleiding.

Wat moet je nog meer weten?

- Door testen af te nemen via het Leerlingvolgsysteem van een leerjaar verder, kan je nagaan of het kind wel in staat is om een jaar over te slaan
- Versnelling heeft geen nadelen. Let wel op: het kind moet steeds opgevolgd en begeleid worden op academisch, sociaal en emotioneel vlak
- In het lager onderwijs kan jij als leerkracht mee beslissen of een kind al dan niet een jaar/klas mag overslaan

Bijlage H

Rubrieken IG1_Melissa en IG2_Freek

0	Versnelling wordt expliciet uitgesloten of afgekeurd
1	Versnelling wordt niet vermeld (zelfs als er overleg vermeld wordt). D.w.z. afwezigheid van het woord 'versnellen' of 'overslaan'.
2	Voorstel om te overleggen (met leerkrachten, ouders, CLB...), met vermelding van versnelling als een van de mogelijkheden, maar zonder het als voorkeur te bestempelen.
3	Voorstel voor overleg met versnelling als voorkeur
4	Soms in hogere leerjaar plaatsen voor bepaalde vakken, zonder overleg (= vakversnelling). Of het geven van oefeningen uit een hoger leerjaar (indien dat hoger leerjaar expliciet vermeld wordt. D.w.z. dat uitdagendere oefeningen geven, onvoldoende is)
5	Respondent wil eerst differentiatie, uitdaging, vakversnelling proberen en als dat onvoldoende is, versnellen, waarbij duidelijk is dat de respondent zelf zou kiezen voor versnellen, zonder verder overleg met anderen. Als er eerst nog overleg volgt op de differentiatie, dan 2 of 3 volgens vorige rubrics.
6	Duidelijke keuze voor versnelling, zelfs als er eerst nog iets anders gebeurt dat niet onder 'differentiatie' of 'vakversnelling' valt.

Bijlage I

Overzicht van data-analyse

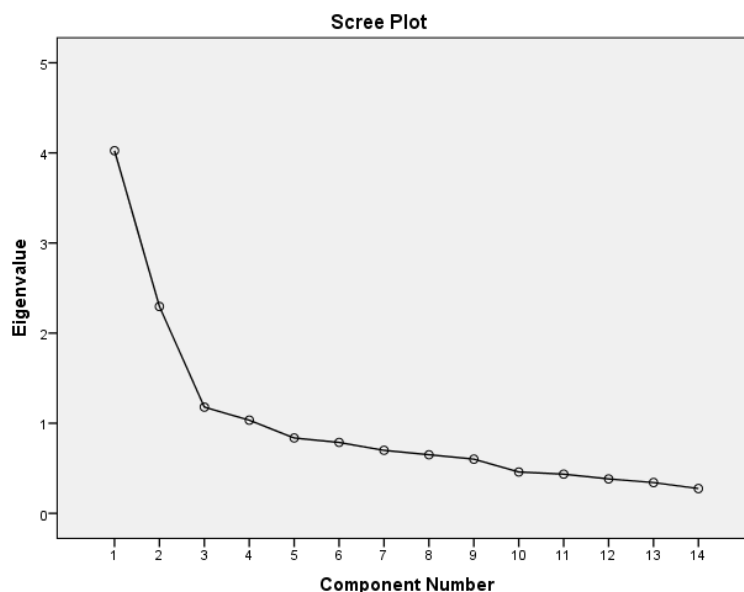
De constructie van de schalen gebeurde in volgende stappen:

- Principale Componentenanalyse. Op basis van de Scree Plot werd beslist met hoeveel factoren de analyse werd verdergezet.
- Berekening van de factorladingen met zowel Principale Componentenanalyse als Maximum Likelihood-analyse (telkens met het gebruik van een Varimax rotatie). Hierbij werden alleen factorladingen groter dan .40 behouden (Van Buuren, Hummel, Berkhout, & Slootmaker, 2009). De resultaten van de beide analyses waren in hoge mate gelijkaardig.
- Analyse van de homogeniteit van de schalen. Hierbij werden enkel items behouden met een item-totaalcorrelatie van $>.40$

1. Kennis

1.1.Principale Componentenanalyse

Een Principale Componentenanalyse werd uitgevoerd op de 14 items van de schaal waarmee Kennis werd gemeten. Op basis van de Scree Plot (zie Figuur I1) werd beslist om de analyse verder uit te voeren met twee factoren.



Figuur I1. Scree Plot Kennis.

Nadien werden op basis van een orthogonale varimax rotatie (zie Tabel I1) items toegevoegd aan een van beide componenten. Beide componenten verklaarden samen 45%

van de variantie. De eerste component, overeenstemmend met items KEN1..KEN4, peilde naar de wetenschappelijke kennis over versnelling. Hieraan werd de variabele KWetenschappelijk gekoppeld. De tweede component (items KEN6..KEN8, KEN10..KEN13) peilde naar de kennis over het belang van het aanpassen van de leeromgeving om aan te sluiten bij het huidige ontwikkelingsniveau van de leerlingen (KLeeromgeving). Voor elke component werd hierna een schaalanalyse uitgevoerd.

Tabel I1
PCA: Kennis

	Component	
	1	2
KEN1		,843
KEN2		,792
KEN3		,844
KEN4		,802
KEN5		
KEN6	,603	
KEN7	,497	
KEN8	,519	
KEN9		
KEN10	,722	
KEN11	,708	
KEN12	,728	
KEN13	,530	
KEN14	,405	

1.2. Schaalanalyse

1.2.1. KWetenschappelijk

KWetenschappelijk bestaat uit items KEN1..KEN4 en heeft een interne consistentie van $\alpha = .86$. Alle overgebleven items correleren minimaal .40 met de totale schaal (zie Tabel I2). De inter-item correlatie schaal is terug te vinden in Tabel I3.

Tabel I2

Interne consistentie schaal KWetenschappelijk (N = 213)

Item	M	SD	Correlatie met totaal	α zonder dit item ^a
KEN1 Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de effecten van versnelling	2.46	1.49	.74	.80
KEN2 Op basis van wetenschappelijk onderzoek weet ik dat versnelling een effectieve interventie is	2.89	1.35	.66	.83
KEN3 Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de voordelen van versnelling op academisch	2.50	1.49	.73	.80
KEN4 Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de voordelen van versnelling op sociaal en emotioneel vlak	2.51	1.35	.68	.83

Nota. ^aCronbachs alfa van de totale schaal indien dit item verwijderd wordt.

Tabel I3

Inter-item correlatie schaal KWetenschappelijk (N = 213)

	KEN1	KEN2	KEN3	KEN4
KEN1 Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de effecten van versnelling				
KEN2 Op basis van wetenschappelijk onderzoek weet ik dat versnelling een effectieve interventie is	,549			
KEN3 Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de voordelen van versnelling op academisch	,673	,623		
KEN4 Op basis van wetenschappelijk onderzoek ken ik de voordelen van versnelling op sociaal en emotioneel vlak	,649	,532	,561	

1.2.2. KLeeromgeving

KLeeromgeving bestaat uit items KEN6 en KEN10. KEN12 en heeft een interne consistentie van $\alpha = .72$. Alle overgebleven items correleren minimaal .40 met de totale schaal (zie Tabel I4). De inter-item correlatie schaal is terug te vinden in Tabel I5.

Tabel I4

Interne consistentie schaal KLeeromgeving (N = 213)

Item	M	SD	Correlatie met totaal	α zonder dit item ^a
KEN6 Ik weet dat ik me moet baseren op objectieve data binnen het beslissingsproces	4.08	1.11	.43	.71
KEN10 Ik realiseer me dat naast de versnellingsinterventie het voorzien van een optimale leeromgeving even belangrijk is	4.85	1.08	.57	.63
KEN11 Ik weet dat het voorzien van een optimale leeromgeving onder andere bestaat uit het stimuleren van een <i>growth mindset</i> , intrinsieke motivatie en een positief zelfbeeld	4.72	1.23	.58	.62
KEN12 Ik weet dat de zone van de naaste ontwikkeling een goede benadering is om versnelling te kaderen	4.13	1.08	.48	.68

Nota. ^aCronbachs alfa van de totale schaal indien dit item verwijderd wordt.

Tabel I5

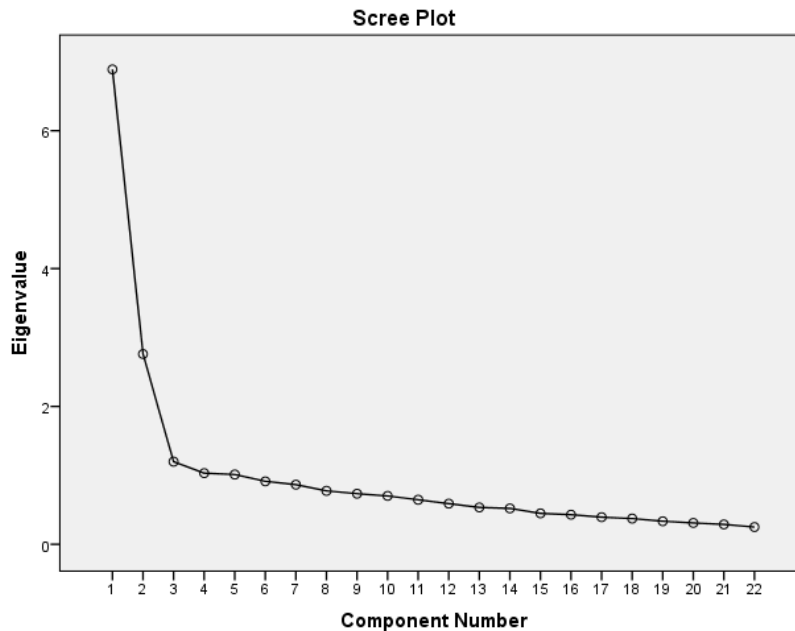
Inter-item correlatie schaal KLeeromgeving (N = 213)

	KEN6	KEN10	KEN11	KEN12
KEN6 Ik weet dat ik me moet baseren op objectieve data binnen het beslissingsproces				
KEN10 Ik realiseer me dat naast de versnellingsinterventie het voorzien van een optimale leeromgeving even belangrijk is	,328			
KEN11 Ik weet dat het voorzien van een optimale leeromgeving onder andere bestaat uit het stimuleren van een <i>growth mindset</i> , intrinsieke motivatie en een positief zelfbeeld	,348	,561		
KEN12 Ik weet dat de zone van de naaste ontwikkeling een goede benadering is om versnelling te kaderen	,341	,384	,405	

2. Attitude

2.1. Principale Componentenanalyse

Een Principale Componentenanalyse werd uitgevoerd op de 22 items van de schaal waarmee Attitude werd gemeten. Op basis van de Scree Plot (zie Figuur I2) werd beslist om de analyse verder uit te voeren met twee factoren.



Figuur I2. Scree Plot Attitude.

Nadien werden op basis van een orthogonale varimax rotatie (zie Tabel I6) items toegevoegd aan een van beide componenten. Beide componenten verklaarden samen 44% van de variantie. De eerste component bestond uit de items ATT1, ATT3, ATT5, ATT6..ATT9, ATT11, ATT12, ATT14, ATT16, ATT18..ATT20 en ATT22. De tweede component bestond uit de items ATT4r, ATT10r, ATT13r, ATT15r, ATT17r en ATT21r. De tweede component werd niet behouden wegens te lage homogeniteit ($\alpha = .66$). Voor de eerste component werd een schaalanalyse uitgevoerd.

Tabel I6
PCA: Attitude

	Component	
	1	2
ATT2r		
ATT4r		,586
ATT10r	,466	,487
ATT13r		,506
ATT15r		,705
ATT17r		,507
ATT21r		,675
ATT18	,691	
ATT19	,721	
ATT20	,535	
ATT22	,531	
ATT16	,700	
ATT14	,641	-,403
ATT12	,670	
ATT11	,507	
ATT1	,423	
ATT3	,705	
ATT5	,629	
ATT6	,780	
ATT7	,673	
ATT8	,686	
ATT9	,732	

2.2. Schaalanalyse

Cronbachs alfa van de overgebleven 14 items was $\alpha = .91$ zodat de schaal als intern consistent kon worden beschouwd. Alle overgebleven items correleren minimaal .40 met de totale schaal (zie Tabel I7). De inter-item correlatie schaal is terug te vinden in Tabel I8.

Tabel I7

Interne consistentie schaal Attitude (N = 213)

Item	M	SD	Correlatie met totaal	α zonder dit item ^a
ATT3 Versnelling lok stress uit en zorgt al snel voor burn-out	2.27	1.13	.62	.90
ATT5 Versnelde leerlingen doen het niet goed in hun nieuwe klas omdat er al snel competitie ontstaat met andere leerlingen	1.93	1.18	.62	.90
ATT6 Versnelde leerlingen missen sociale interacties	2.34	1.33	.68	.90
ATT7 Versnelling creëert stress en leidt tot het moeilijk omgaan met emoties	2.69	1.18	.55	.90
ATT8 Versnelde leerlingen hebben minder vrienden dan wanneer ze in hun oorspronkelijke klas met leeftijdsgenoten blijven	2.03	1.19	.65	.90
ATT9 Versnelde leerlingen 'socialiseren' zich niet goed	2.16	1.20	.66	.90
ATT11 Versnelde leerlingen ontwikkelen geen leiderschapsvaardigheden	1.77	1.19	.51	.90
ATT12 Leerlingen die versneld worden in het lager onderwijs, zullen nooit leiderschapsvaardigheden verwerven	1.48	1.07	.65	.90
ATT14 Versnelde leerlingen worden verwaand en arrogant	1.45	1.14	.66	.90

ATT16 Versnelde leerlingen zijn later minder gelukkig in vergelijking met leerlingen die wel in hun klas met leeftijdgenoten bleven	1.76	1.15	.65	.90
ATT18 Versnelde leerlingen in de lagere school zullen meer rebelleren	1.74	1.11	.67	.90
ATT19 Versnelde leerlingen zijn emotioneel minder stabiel	2.22	1.26	.65	.90
ATT20 Versnelde leerlingen zijn minder te vertrouwen dan leerlingen die wel in hun klas met leeftijdgenoten bleven	1.05	1.11	.54	.90
ATT22 Op chronologische leeftijd zitten in een klas met leeftijdgenoten is belangrijker dan het onderwijsprogramma aan te passen aan bv. de leervoorsprong van leerlingen	1.96	1.37	.44	.91

Nota. ^aCronbachs alfa van de totale schaal indien dit item verwijderd wordt.

Tabel I8

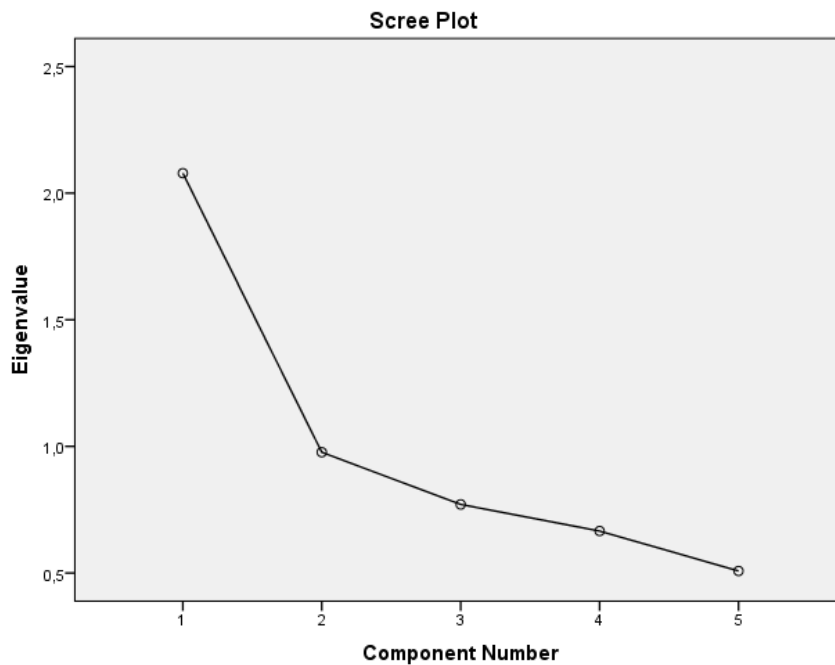
Inter-item correlatie schaal Attitude (N = 213)

	ATT18	ATT19	ATT20	ATT22	ATT16	ATT14	ATT12	ATT11	ATT3	ATT5	ATT6	ATT7	ATT8	ATT9
ATT18														
ATT19	,453													
ATT20	,450	,293												
ATT22	,273	,357	,287											
ATT16	,484	,436	,468	,355										
ATT14	,600	,487	,558	,232	,449									
ATT12	,502	,450	,393	,385	,430	,443								
ATT11	,388	,370	,413	,205	,343	,397	,557							
ATT3	,516	,475	,308	,258	,441	,404	,418	,274						
ATT5	,470	,391	,361	,247	,437	,524	,416	,383	,399					
ATT6	,465	,585	,355	,350	,474	,435	,441	,367	,494	,416				
ATT7	,380	,430	,189	,357	,392	,308	,421	,210	,514	,431	,400			
ATT8	,485	,440	,362	,282	,503	,531	,396	,286	,461	,556	,495	,402		
ATT9	,426	,522	,409	,353	,468	,403	,398	,389	,461	,408	,620	,393	,493	

3. Subjectieve norm

3.1. Principale Componentenanalyse

Vooreerst werden de 3-puntschalen van het item SN4 naar 7-puntschalen geconverteerd (1=>1, 2=>3, 3=>5) om de vergelijkbaarheid te verhogen. Een Principale Componentenanalyse werd uitgevoerd op de 5 items van de schaal waarmee Subjectieve Norm werd gemeten. Op basis van de Scree Plot (zie Figuur I3) werd beslist om de analyse verder uit te voeren met twee factoren.



Figuur I3. Scree Plot Subjectieve Norm.

Nadien werden op basis van een orthogonale varimax rotatie (zie Tabel I9) items toegevoegd aan een van beide componenten. Beide componenten verklaarden samen 39 % van de variantie. De eerste component bestond uit de items SN1..SN3. De tweede component bestond uit de items SN4 en SN5. De tweede component werd niet behouden wegens te lage homogeniteit ($\alpha = .36$). Voor de eerste component werd een schaalanalyse uitgevoerd.

Tabel I9
PCA: Subjectieve Norm

	Component	
	1	2
SN1	,719	
SN2	,797	
SN3	,781	
SN4		,666
SN5		,860

3.2.Schaalanalyse

Cronbachs alfa van de drie items was $\alpha = .68$. Alle overgebleven items correleren minimaal .40 met de totale schaal (zie Tabel I10). De inter-item correlatie schaal is terug te vinden in Tabel I11.

Tabel I10

Interne consistentie schaal Subjectieve Norm (N = 213)

Item	M	SD	Correlatie met totaal	α zonder dit item ^a
SN1 In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling: "De meerderheid van de leerkrachten is fel gekant tegen het overslaan van een klas"	2.61	1.07	.43	.65
SN2 In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling: "Scholen hebben liever dat er gedifferentieerd wordt in plaats van versneld."	2.71	1.22	.53	.53
SN3 In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling: "De overheid vindt het versnellen van leerlingen geen goed idee."	2.90	1.05	.52	.55

Nota. ^aCronbachs alfa van de totale schaal indien dit item verwijderd wordt.

Tabel I11

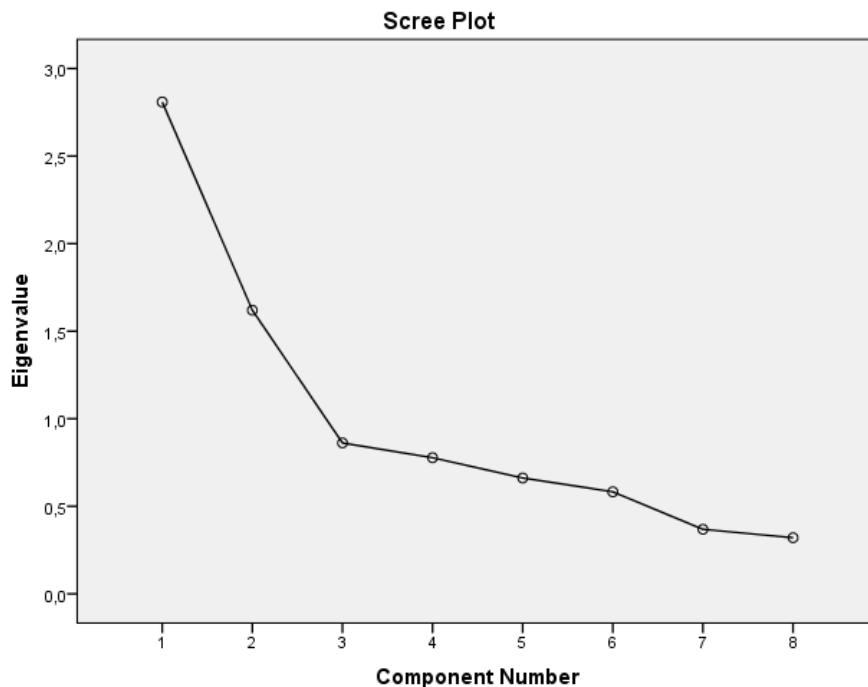
Inter-item correlatie schaal Subjectieve Norm (N = 213)

	SN1	SN2	SN3
SN1 In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling: "De meerderheid van de leerkrachten is fel gekant tegen het overslaan van een klas"			
SN2 In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling: "Scholen hebben liever dat er gedifferentieerd wordt in plaats van versneld."	,381		
SN3 In welke mate zou u overgaan tot de beslissing voor versnelling bij het krijgen van volgende stelling: "De overheid vindt het versnellen van leerlingen geen goed idee."	,362	,491	

4. Gepercipieerde Gedragscontrole

4.1.Principale Componentenanalyse

Een Principale Componentenanalyse werd uitgevoerd op de 8 items van de schaal waarmee Gepercipieerde Gedragscontrole werd gemeten. Op basis van de Scree Plot (zie Figuur I4) werd beslist om de analyse verder uit te voeren met twee factoren.



Figuur I4. Scree Plot Gepercipieerde Gedragscontrole

Nadien werden op basis van een orthogonale varimax rotatie (zie Tabel I12) items toegevoegd aan een van beide componenten. Beide componenten verklaarden samen 55 % van de variantie. De eerste component bestond uit de items GC1r, GC5r, GC6r en GC8r. De tweede component bestond uit de items GC2..GC4 en Gc7. De tweede component werd niet behouden wegens te lage homogeniteit ($\alpha = .52$). Voor de eerste component werd een schaalanalyse uitgevoerd.

Tabel I12
PCA: Gepercipieerde gedragscontrole

	Component	
	1	2
GC1r	,646	
GC2		,639
GC3		,655
GC4		,661
GC5r	,857	
GC6r	,818	
GC7		,582
GC8r	,854	

4.2.Schaalanalyse

Na schaalanalyse van de variabele Gepercipieerde Gedragscontrole werd een Cronbachs alfa van $\alpha = .82$ verkregen. Alle overgebleven items correleren minimaal .40 met de totale schaal (zie Tabel I13). De inter-item correlatie schaal is terug te vinden in Tabel I14.

Tabel I13

Interne consistentie schaal Gepercipieerde gedragscontrole (N = 213)

Item	M	SD	Correlatie met α zonder dit	
			totaal	item ^a
GC1r Ik ben niet in staat de keuze te maken om een leerling al dan niet te versnellen	3.54	1.16	.48	.83
GC5r De beslissing tot versnelling van een leerling is niet mijn bevoegdheid	4.07	1.32	.72	.72
GC6r Of ik nu achter de keuze tot versnelling sta of niet, die beslissing zit niet in mijn takenpakket	4.52	1.12	.64	.76
GC8r Ik laat een beslissing over versnelling over aan anderen, dat behoort nu eenmaal niet tot mijn takenpakket	4.46	1.09	.71	.73

Nota. ^aCronbachs alfa van de totale schaal indien dit item verwijderd wordt.

Tabel I14

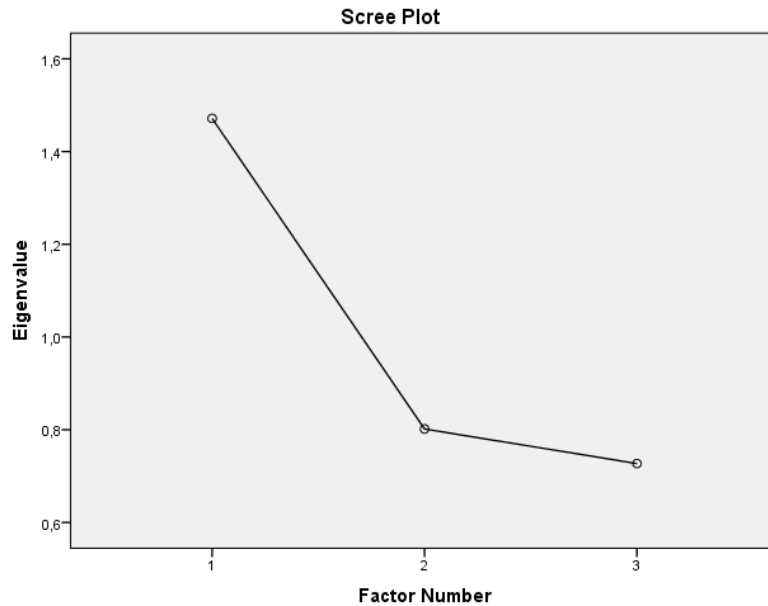
Inter-item correlatie schaal Gepercipieerde Gedragscontrole (N = 213)

	GC1r	GC5r	GC6r	GC8r
GC1r Ik ben niet in staat de keuze te maken om een leerling al dan niet te versnellen				
GC5r De beslissing tot versnelling van een leerling is niet mijn bevoegdheid	,489			
GC6r Of ik nu achter de keuze tot versnelling sta of niet, die beslissing zit niet in mijn takenpakket	,349	,596		
GC8r Ik laat een beslissing over versnelling over aan anderen, dat behoort nu eenmaal niet tot mijn takenpakket	,407	,661	,650	

5. Intentie tot gedrag

5.1. Principale Componentenanalyse

Een Principale Componentenanalyse werd uitgevoerd op de 3 items van de schaal waarmee Intentie tot gedrag werd gemeten. Op basis van de Scree Plot (zie Figuur I5) en de Principale Componentenanalyse (zie Tabel I14) werd beslist om de analyse verder uit te voeren met twee componenten.



Figuur I5. Scree Plot Intentie tot gedrag

Tabel I15

PCA: Intentie tot gedrag

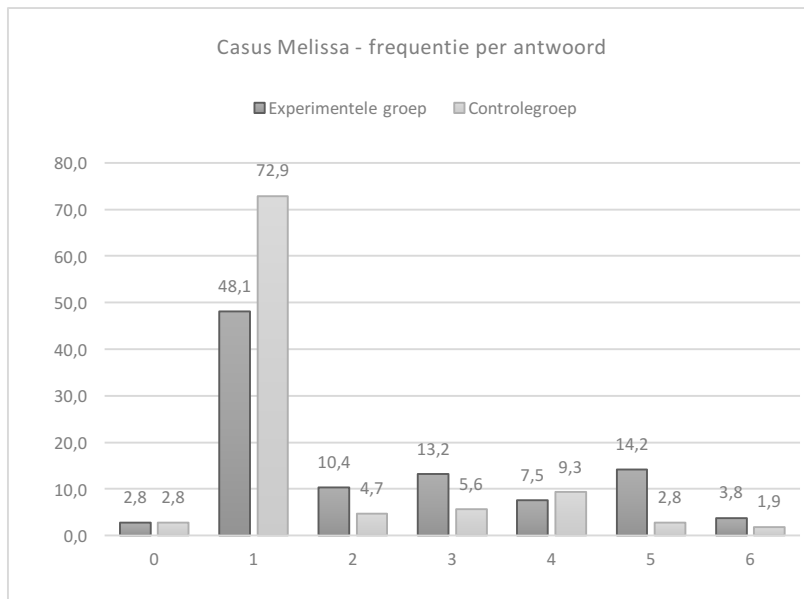
	Component	
	1	2
V1_Melissa	,841	
V2_Freek		,982
V3_Lisa	,731	

5.2. Schaalanalyse

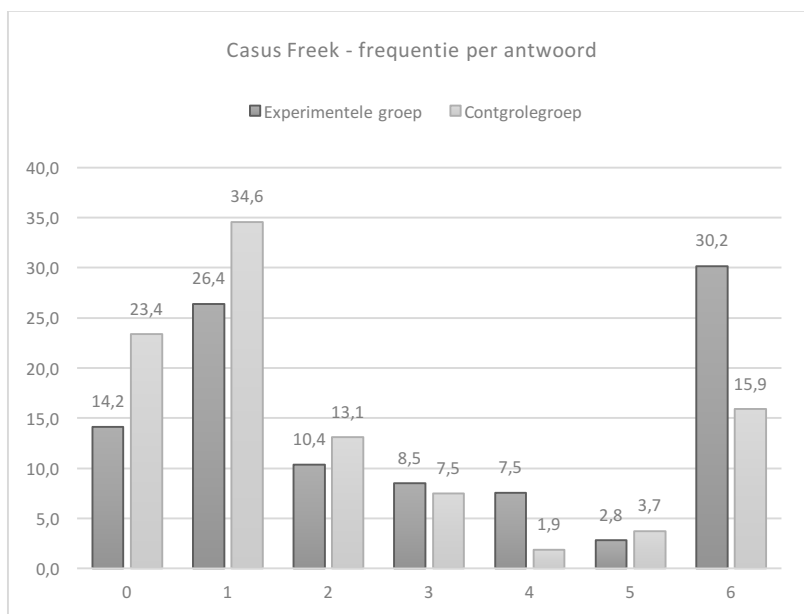
Bij het onderzoeken van de homogeniteit van de component 'Intentie tot gedrag' vinden we een zeer lage $\alpha = .46$. Daarom werd beslist de items die Intentie tot gedrag meten, als afzonderlijke variabelen te hanteren in de analyses.

Bijlage J

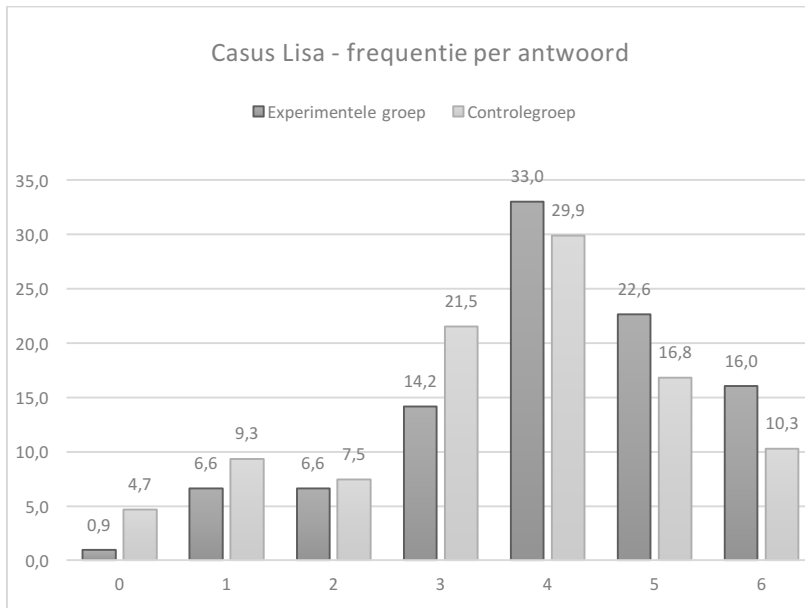
Vergelijking condities: frequentie van de scores bij de casussen



Figuur J1. Melissa.



Figuur J2. Freek.



Figuur J3. Lisa.

