

Katholieke Universiteit Leuven  
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
Centrum voor Onderwijseffectiviteit en - Evaluatie



## **Versnelde leerlingen: de beleving van jongvolwassen ervaringsdeskundigen**

Een literatuurstudie en kwalitatief belevingsonderzoek bij versnelde universiteitsstudenten

Verhandeling aangeboden tot het  
verkrijgen van de graad van Licentiaat  
in de Pedagogische Wetenschappen  
door **Annelien Van Damme**

o.l.v.

Prof. Dr. Jan Van Damme

Prof. Dr. Bieke De Fraine







Katholieke Universiteit Leuven  
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
Centrum voor Onderwijseffectiviteit en - Evaluatie



## **Versnelde leerlingen: de beleving van jongvolwassen ervaringsdeskundigen**

Een literatuurstudie en kwalitatief belevingsonderzoek bij versnelde universiteitsstudenten

Verhandeling aangeboden tot het  
verkrijgen van de graad van Licentiaat  
in de Pedagogische Wetenschappen  
door **Annelien Van Damme**

o.l.v.

Prof. Dr. Jan Van Damme

Prof. Dr. Bieke De Fraine

2008



Annelien Van Damme. *Versnelde leerlingen: de beleving van jongvolwassen ervaringsdeskundigen. Een literatuurstudie en kwalitatief belevingsonderzoek bij versnelde universiteitsstudenten.*

Verhandeling aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen, september 2008.

Promotor: Prof. Dr. Jan Van Damme, Co-promotor: Prof. Dr. Bieke De Fraine

---

In deze verhandeling wordt het fenomeen ‘versnellen’ onder de loep genomen. Meer concreet gaat het over het overslaan van een klas, een onderwijskundige maatregel die leerlingen de mogelijkheid geeft om sneller dan gewoonlijk het klassiek schoolsysteem te doorlopen. Het thema van dit proefschrift is ontstaan vanuit de vaststelling dat er een kloof bestaat tussen enerzijds de positieve onderzoeksresultaten - die aantonen dat voor veel begaafde leerlingen een versnelling in de vorm van het overslaan van een klas zeer gunstige effecten heeft op cognitief en sociaal-emotioneel vlak - en anderzijds de vaststelling dat veel ouders en mensen in de onderwijswereld toch zeer huiverachtig staan tegenover deze maatregel.

In het *eerste hoofdstuk* wordt vooreerst het concept versnellen uitgediept. Vervolgens wordt aandacht besteed aan de rol die de verschillende actoren spelen, bij de beslissing om een kind al dan niet een klas te laten overslaan. Tot slot wordt ook een overzicht gegeven van het onderzoek dat tot nu toe is uitgevoerd betreffende de effecten van het overslaan van een klas, dit zowel op vlak van schools presteren als op vlak van de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind en de jongeren. De gevolgen van het versnellen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in kwestie, blijken dan ook een van de grootste bezorgdheden van ouders en leerkrachten te zijn.

In het *tweede hoofdstuk* worden in de eerste plaats de probleemstelling en de onderzoeksvragen geëxpliciteerd. Het onderzoek legt zich toe op de ervaringen van jongvolwassenen die in hun kindertijd zelf een klas oversloegen. Door hun subjectieve impressies te bundelen en te interpreteren, zal ik trachten een evenwichtig begrip te ontwikkelen van hun beleving en betekenisgeving ten aanzien van het overslaan van een klas. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Hoe verliep het beslissingsproces omtrent versnelling en hoe werd die situatie door de versnelde leerling zelf ervaren?
- Welke gevolgen op cognitief vlak ervaart de versnelde leerling?
- Welke gevolgen op sociaal-emotioneel vlak ervaart de versnelde leerling?

In hetzelfde hoofdstuk geef ik ook een methodologische verantwoording voor de opzet en de uitvoering van het onderzoek. In de eerste plaats specificeer ik de onderzoeksgroep, die bestaat uit versnelde studenten van de Katholieke Universiteit Leuven. Het onderzoek neemt de vorm aan van een kwalitatief belevingsonderzoek, dat in de praktijk gebeurt aan de hand van interviews. De analyse van deze interviews gebeurt op interpretatieve wijze.

In het *derde hoofdstuk* geef ik de resultaten van het onderzoek weer. Op basis van de verzamelde gegevens geef ik de beleving en betekenisgeving van de jongvolwassen ervaringsdeskundigen ten aanzien van het fenomeen versnellen weer.

In het *vierde hoofdstuk* worden conclusies getrokken uit de resultaten van het onderzoek. In het licht van de probleemstelling en de onderzoeksvragen worden de resultaten van het onderzoek geïnterpreteerd en worden er besluiten getrokken. Tot slot wordt het eigen onderzoek ook kritisch geëvalueerd.





## Dankwoord

---

Deze verhandeling zou niet geworden zijn wat ze nu is, zonder de medewerking van een aantal personen. Bij de start van dit rapport richt ik dan ook graag een woordje van dank aan hen.

In de eerste plaats wens ik de studenten te bedanken die zich bereid stelden tijd vrij te maken voor een gesprek in het kader van het onderzoek. Zonder hen was het onderzoek überhaupt niet mogelijk geweest.

Uiteraard zijn ook mijn promotor Prof. Dr. Jan Van Damme en co-promotor Prof. Dr. Bieke De Fraine onmisbaar geweest in het succesvol beëindigen van dit werkstuk. Bedankt voor de inhoudelijke begeleiding en de praktische tips.

In de derde plaats richt ik graag het woord tot Elke, Magda en Luc van de werkgroep Educatio. In het persoonlijk gesprek dat ik met hen had, kon ik écht voelen waar het allemaal over gaat. Bij hen vond ik ook extra inspiratie voor het inhoudelijk uitwerken van het onderwerp.

Ook mijn jaargenoten Sociale Pedagogiek wil ik graag bedanken. Door voor dezelfde opdracht te staan, vonden wij bij elkaar meermaals een klankbord om frustraties weg te werken of inspiratie op te doen. Al te vaak was het sterker dan onszelf, om het zelfs tijdens de ontspannende momenten eens niet te hebben over 'die thesis'.

Tot slot wil ik ook mijn ouders, broers en zussen, vrienden en kennissen bedanken. Jullie waren broodnodig om mijn zinnen te kunnen verzetten tussen al het werken door en dat deden jullie goed!



## Inhoud

---

Inhoud.....	1
Inleiding.....	5
<b>HOOFDSTUK 1 – Jonger dan de anderen: versnellen in het onderwijs .....</b>	<b>7</b>
1 Het proces van literatuuronderzoek .....	7
2 Versnellen, waarover gaat het? .....	8
2.1 Fundamentele doeloriëntatie van het Vlaams onderwijs .....	9
2.1.1 Talenten waarderen en ontwikkelen.....	9
2.1.2 Kwaliteitsonderwijs als een basisrecht.....	9
2.1.3 De basis van een onderwijskundige versnelling .....	10
2.2 Het concept ‘versnellen’ .....	10
2.2.1 Van een globale definiëring ... ..	10
2.2.2 Naar een concrete afbakening .....	12
2.3 Onderwijskundige uitgangspunten.....	13
2.3.1 Hedendaags paradigma van talentontwikkeling .....	13
2.3.2 Onderwijs als sleutelfactor voor ontwikkeling van talenten.....	14
2.3.3 Gespecialiseerd onderwijs: verrijken versus versnellen? .....	15
2.3.4 Versnelling als de erkenning van een zekere rijpheid.....	16
2.4 Wie is de potentieel versnelde leerling?.....	17
2.4.1 De begaafde leerling, wachtend op passend onderwijs.....	17
2.4.2 Versnellen als tegemoetkoming aan de begaafdheid .....	19
2.4.3 De waarde van de identificatie van de potentiële versneller .....	20
2.5 Wettelijke bepalingen.....	20
2.5.1 Versnelling in het Basisonderwijs.....	21
2.5.2 Versnelling in het Secundair Onderwijs.....	22
2.5.3 Het vroegtijdig beëindigen van de schoolloopbaan volgens de leerplicht .....	22
3 Acceleratie: een controversieel onderwerp .....	23
3.1 De deelnemers aan het debat .....	23
3.2 De argumenten pro en contra.....	25
3.2.1 Versnelling: een gevaar voor het welzijn van het kind?.....	25
3.2.2 Waarom moet men een kind toch accelereren? .....	34
4 Een overzicht van de onderzoeksresultaten tot op heden .....	38
4.1 Bemerkingen bij de aanwezige onderzoeksgegevens .....	38
4.2 Onderzoeksresultaten tot op heden .....	38
4.2.1 Resultaten betreffende de academische (lange termijn-) gevolgen van acceleratie .....	39
4.2.2 De effecten van het versnellen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind.....	43
<b>HOOFDSTUK 2 – Methodologisch kader van het eigen onderzoek .....</b>	<b>53</b>
1 Probleemstelling .....	53
2 Onderzoeksvragen .....	54
2.1 De beslissingssituatie .....	55
2.2 Cognitieve gevolgen .....	55
2.3 Sociaal-emotionele gevolgen.....	55
3 Onderzoeksgroep .....	56

3.1	Beschrijving van de onderzoeksgroep .....	56
3.2	Verantwoording voor de selectie van de onderzoeksgroep.....	57
3.2.1	De potentiële onderzoeksgroep .....	57
3.2.2	De eigenlijke onderzoeksgroep.....	57
3.3	Een ware zoektocht ... ..	58
4	Onderzoeksmethode .....	59
4.1	Kwalitatief onderzoek .....	59
4.2	Fenomenologisch belevingsonderzoek .....	60
5	Onderzoeksinstrument .....	62
5.1	Het kwalitatieve interview.....	62
6	Gegevens verzamelen en verwerken .....	63
7	Betrouwbaarheid en validiteit .....	65
7.1	Betrouwbaarheid.....	65
7.2	Validiteit.....	66
<b>HOOFDSTUK 3 – Resultaten van het eigen onderzoek .....</b>		<b>69</b>
1	Beslissingssituatie.....	69
1.1	Consensus tussen de verschillende actoren.....	69
1.2	Argumenten die pleiten voor een versnelling.....	70
1.2.1	Cognitief functioneren van het kind.....	70
1.2.2	Sociaal-emotioneel functioneren van het kind.....	72
1.2.3	Testresultaten .....	73
1.2.4	Extra factoren.....	73
1.3	Contra-argumenten .....	76
1.3.1	Vaststellen van de sociaal-emotionele rijpheid.....	77
1.3.2	Niet voorspelbare ontwikkeling .....	77
1.3.3	Leerstof inhalen.....	78
1.3.4	Schoolklimaat .....	78
1.3.5	Alternatieven.....	79
2	Gevolgen van het overslaan van een klas op het cognitief functioneren.....	80
2.1	Lager Onderwijs/ vlak na de versnelling.....	80
2.1.1	Behoud van een goede klaspositie .....	80
2.1.2	Groter gevoel van uitdaging .....	81
2.1.3	Meegroeien .....	81
2.1.4	Leerstof missen .....	82
2.1.5	Extra verrijkende oefeningen.....	83
2.2	Secundair Onderwijs .....	83
2.2.1	Vereiste inspanning .....	83
2.2.2	Motivatie.....	83
2.2.3	Studiekeuze.....	84
2.3	Universitair Onderwijs .....	85
2.3.1	Aanpassing.....	85
2.3.2	Motivatie.....	86
2.3.3	Jaar gewonnen.....	87
3	Gevolgen van het overslaan van een klas op het sociaal-emotioneel functioneren .....	88
3.1	Kleuter en Lager Onderwijs/ vlak na de versnelling .....	88
3.1.1	Nieuwe groep.....	88
3.1.2	Fysieke en mentale gelijkens .....	89
3.1.3	Meegroeien .....	89
3.1.4	Reactie omgeving.....	90

3.2	Secundair Onderwijs .....	92
3.2.1	Fysieke en mentale gelijkenis .....	92
3.2.2	Sociale contacten.....	93
3.2.3	Opvoeden volgens leeftijd .....	94
3.2.4	Wettelijke belemmeringen.....	96
3.2.5	Reactie klasgenoten.....	96
3.2.6	Andere factoren.....	97
3.3	Universitair Onderwijs .....	97
3.3.1	Sociale contacten.....	97
<b>HOOFTUK 4 – Bespreking en Conclusies .....</b>		<b>99</b>
1	Terugkoppeling naar de onderzoeksvragen .....	99
1.1	Beslissingssituatie .....	99
1.2	Gevolgen voor het cognitief functioneren.....	101
1.3	Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren .....	104
2	Algemene conclusie.....	107
3	Evaluatie van het onderzoek .....	109
4	Aanbevelingen voor verder onderzoek .....	111
Bibliografie .....		113
Bijlage 1 - Onderzoeksgroep .....		121
Bijlage 2 – Interviewleidraad.....		122



## Inleiding

---

Huidig Vlaams minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke, ijvert doorheen zijn geheel onderwijsbeleid voor een uitstekend onderwijssysteem. Vanuit dit doel gaat hij er onder andere vanuit dat elke leerling het recht heeft op een kwaliteitsvol onderwijs, waarin de aanwezige talenten worden gewaardeerd en zich optimaal kunnen ontwikkelen. Zowel de leerling met een leerachterstand als diegene met een leervoorsprong heeft met andere woorden recht op een leeromgeving die is aangepast aan het persoonlijke ontwikkelingsniveau.

In de praktijk blijkt dat leerlingen met een leerachterstand meer ondersteund worden dan de sterkere leerlingen. De eindverhandeling die ik hier voorstel, vertrekt dan ook vanuit de context dat het versnellen van (sterkere) leerlingen - in de vorm van het overslaan van een klas - niet altijd even positief wordt onthaald. Opmerkelijk is het feit dat het onderzoek naar de gevolgen van deze onderwijsmaatregel een positief verhaal vertelt op vlak van het schools presteren en de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze kinderen. Toch blijkt de publieke opinie – waaronder ouders, scholen en anderen – zich hieromtrent een eerder huiverachtige houding aan te meten. Van waaruit die tegenstand ontstaat, is niet altijd even duidelijk. Mogelijk gaan bepaalde mythes de ronde of bereikt de kennis en het gevoerde onderzoek omtrent de maatregel de betrokkenen op onvoldoende wijze.

Deze kloof die er bestaat tussen de praktijk en de theorie dient verholpen te worden, zoveel is duidelijk. Vertrekkende daarvan biedt deze eindverhandeling enerzijds een literatuurstudie en anderzijds een kwalitatieve studie. De literatuurstudie werd geschreven in samenwerking met een andere thesisstudente, Sarah Tijskens, en heeft als doel een meer theoretisch toelichting te bieden over wat te verstaan onder het versnellen van leerlingen. Daarnaast betreft dit deel een overzicht van verschillende voor- en tegenargumenten die in de praktijk vaak worden geuit tijdens het beslissingsproces tot het overslaan van een klas. Tot slot geven we ook een overzicht van eerder gevoerd onderzoek naar de gevolgen van het overslaan van een klas op de ontwikkeling van de leerlingen in kwestie.

In het kwalitatieve onderzoek ging ik op zoek naar ervaringen en meningen van jongvolwassen universiteitsstudenten die zelf een versnelling hebben gekend in de loop van

het kleuter-, lager- of secundair onderwijs. Door te achterhalen welke betekenis het fenomeen versnellen heeft voor deze ervaringsdeskundigen, tracht ik waarachtige en evenwichtige belevingen en informatie weer te geven omtrent deze onderwijskundige praktijk.

Het rapport dat ik aanbied is opgedeeld uit vijf grote hoofdstukken. Een *eerste hoofdstuk* behandelt de reeds genoemde literatuurstudie.

Een *tweede hoofdstuk* betreft het methodologisch kader. Daarbinnen schets ik vooreerst de probleemstelling en de onderzoeksvragen. Vervolgens wordt een uiteenzetting en verantwoording gegeven van de methodische opbouw van het gevoerde onderzoek.

Het *derde hoofdstuk* betreft de objectieve weergave van de gegevens die voortkwamen uit de interviews met de studenten.

In het *vierde hoofdstuk* ten slotte geef ik een interpretatie van deze resultaten weer. Dit doe ik door terug te koppelen naar de onderzoeksvragen en een algemene conclusie te formuleren ten aanzien van de probleemstelling. In dit hoofdstuk geef ik ook een korte evaluatie van het gevoerde onderzoek en schets ik enkele aanbevelingen voor verder onderzoek.



## **HOOFDSTUK 1 – Jonger dan de anderen: versnellen in het onderwijs**

Het nemen van de beslissing om een kind versneld door het onderwijs te laten gaan, door middel van het overslaan van een klas, is niet vanzelfsprekend. Ook al erkennen ouders en leerkrachten dat het kind in kwestie meer schoolse capaciteiten heeft dan de gemiddelde leeftijdsgenoot, toch is men er niet altijd van overtuigd dat een versnelling de best gekozen weg is om daar een antwoord op te bieden. In dit eerste hoofdstuk trachten we in de eerste plaats een theoretisch fundament te leggen ten aanzien van het concept versnellen - ook wel accelereren genoemd - en hoe dat in de praktijk betekenis krijgt. In een tweede deel graven we dieper in de voornaamste voor- en tegenargumenten die verschillende actoren uiten ten aanzien van het doorvoeren van een versnelling. In een derde deel ten slotte leggen we ons toe op de hedendaagse onderzoeksresultaten betreffende de gevolgen die een schoolse versnelling heeft op het schools functioneren en de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind of de jongere. Alvorens over te gaan tot de inhoudelijke kern van de zaak, schets ik kort de wijze waarop het literatuuronderzoek is opgestart en vorm heeft gekregen.

### **1 Het proces van literatuuronderzoek**

Het globale literatuuronderzoek kent zijn start bij het rapport ‘A Nation Deceived: How Schools Hold Back America’s Brightest Students’ (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004). Dit tweedelig Amerikaans rapport wenst de discussie betreffende het versnellen van leerlingen open te trekken. Verscheidene auteurs leveren er hun bijdrage die los van de Amerikaanse context ook waarde heeft voor de context van het Vlaamse onderwijssysteem.

In dit rapport wordt duidelijk dat het niet eenvoudig is om literatuur te vinden die zich exclusief toespitst op het overslaan van een klas. De meeste auteurs blijken zich veeleer toe te leggen op de problematiek van het globale versnellingsfenomeen. In sommige gevallen krijgt de praktijk van het overslaan van een klas dan een gedeeltelijke aandacht, naast andere concrete vormen van versnellen. Omwille van dit feit is de zoektocht naar bronnen voor het literatuuronderzoek voornamelijk gebaseerd op het concept versnellen.

Daarnaast blijkt ook dat de relevante literatuur betreffende het onderwijskundig versnellen van leerlingen zich voornamelijk situeert op internationaal niveau. De zoekterm ‘acceleration’ – als Engelse vertaling van versnelling – is daardoor veelvuldig ingevoerd in de databanken. Omwille van dit gegeven, is het vervolgens een uitdaging om de buitenlandse onderwijscontext te vertalen naar het Vlaams onderwijssysteem. Om daaraan tegemoet te komen vertrekt het literatuuronderzoek bewust van een situering van enkele beleidsmatige doeloriëntaties van het Vlaamse onderwijs, van waaruit het concept versnellen en het overslaan van een klas kan worden geïnterpreteerd.

Kortom, bij de opbouw van het literatuuronderzoek omtrent het overslaan van een klas is in de eerste plaats gezocht naar literatuur betreffende het onderwijskundig versnellen. Vertrekkende daarvan werd informatie verzameld die meer concreet kan worden toegepast op het overslaan van een klas en bovendien herkenbaar is binnen de Vlaamse onderwijscontext.

## **2 Versnellen, waarover gaat het?**

Versnelling is een onderwijskundige interventie die aan bekwame leerlingen de flexibiliteit wil bieden om opgenomen te worden in een leeromgeving waar ze kunnen functioneren op het niveau van hun persoonlijke talenten. Ongeacht de manier waarop er versneld wordt, is de toepassing van deze onderwijsmaatregel een voortvloeien uit welbepaalde fundamentele oriëntaties van het onderwijs. In wat volgt vertrekken we daarom van enkele algemene oriëntaties van het Vlaams onderwijssysteem (1.1). Vervolgens lichten we concreet toe wat we onder het concept versnellen verstaan (1.2). Daarop volgend geven we enkele uitgangspunten weer die een hulp kunnen bieden bij een correct verstaan van het onderwijskundig concept versnellen (1.3). Eens duidelijk is op welke wijze we een onderwijskundige versnelling in deze thesis benaderen, formuleren we ook kort een benadering ten aanzien van de vraag wie de potentieel versnelde leerling zou kunnen zijn (1.4). Tot slot besluiten we met een toelichting op de wettelijke bepalingen betreffende versnellen in het Vlaamse onderwijssysteem (1.5).

## **2.1 Fundamentele doeloriëntatie van het Vlaams onderwijs**

Huidig Vlaams minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke, werkte in zijn Beleidsnota 2004 – 2009 enkele beleidslijnen uit die de kern vormen van zijn visie op de verdere ontwikkeling van het globale Vlaams onderwijs. Een toelichting bij enkele van die fundamentele aspecten van het Vlaams onderwijs vormt een uitstekend kader om het concept van versnelling als onderwijskundige interventie te interpreteren.

### **2.1.1 Talenten waarderen en ontwikkelen**

De minister stelt dat het de fundamentele opdracht is van het onderwijs om alle (jonge) mensen de kans te geven hun eigen persoonlijkheid zo goed mogelijk te ontwikkelen. Het huidige Vlaams onderwijsbeleid streeft er daarom naar dat alle talenten zouden worden gewaardeerd en ontwikkeld, bij alle jongeren en alle volwassenen. Daaruit volgend stelt men dat de talenten die potentieel aanwezig zijn reeds op jonge leeftijd erkend en ontwikkeld moeten worden (Vandenbroucke, 2004).

### **2.1.2 Kwaliteitsonderwijs als een basisrecht**

Vanuit het streven naar de (vroeg) ontwikkeling van talenten, gaat het Vlaams onderwijsbeleid uit van het basisrecht op kwaliteitsvol onderwijs. Aansluitend hierop stelde de minister in zijn toespraak naar aanleiding van 50 jaar gemeenschapsonderwijs dat ‘kwaliteit in het onderwijs’ zoveel betekent als het nastreven van de hoogst mogelijke leerwinst voor iedere leerling: “elke leerling heeft recht op uitstekend onderwijs, op een sterke leeromgeving die hem of haar kansen biedt op een maximale ontplooiing van zijn of haar talenten” ([www.ministerfrankvandenbroucke.be](http://www.ministerfrankvandenbroucke.be), zaterdag 24 maart 2007).

Het Decreet Basisonderwijs (art. 8) erkent het belang van het recht op ‘uitstekend’ onderwijs en besteedt daarom aandacht aan het belang van het waarborgen van een ononderbroken leerproces voor elke leerlingen: “het gewoon basisonderwijs wordt zodanig georganiseerd dat 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 leerlingen” (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1997).

### 2.1.3 De basis van een onderwijskundige versnelling

Het Vlaamse onderwijs presenteert zich als kwaliteitsonderwijs dat uitgaat van het recht van elke leerling om de aanwezige talenten optimaal te ontwikkelen en een zo groot mogelijke leerwinst te bereiken. Dit recht op kwaliteitsonderwijs meent men te kunnen waarborgen door het bieden van een sterke leeromgeving. Dit wil zeggen dat in alle gevallen waarin er sprake is van een (grote) kloof tussen het niveau van het kind en het niveau van het aangeboden curriculum – zij het in de vorm van een leerachterstand of een leervoorsprong - de onderwijskundige omgeving moet worden aangepast aan de noden van het kind.

Dit doel van het Vlaams onderwijs biedt een uitstekende basis om het wezen van het concept ‘versnellen’ te duiden. De kern van deze oriëntaties vormt immers het vertrekpunt van waaruit een versnellingsinterventie tot stand komt. Een leerling in het onderwijs laten versnellen is vanuit deze redenering, een maatregel om een bepaald doel te bereiken: aanwezige talenten te waarderen en te ontwikkelen, door middel van het bieden van kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling.

## 2.2 Het concept ‘versnellen’

### 2.2.1 Van een globale definiëring ...

Om het concept versnelling te verduidelijken, baseren we ons op de definiëring zoals deze in het Amerikaans rapport ‘A Nation Deceived: How Schools Hold Back America’s Brightest Students’ (Colangelo, et al., 2004a) wordt geformuleerd. Versnelling begrijpen we dan als een interventie die ervoor zorgt dat een leerling sneller dan de gemiddelde leeftijdsgenoot een bepaald onderwijskundig programma doorloopt. Deze interventie heeft tot doel het niveau, de complexiteit en het tempo van het curriculum in overeenstemming te brengen met de rijpheid en de motivatie van de leerling in kwestie.

Southern en Jones (in Rogers, 2004) menen een grote verscheidenheid aan versnellingsopties te herkennen, die stuk voor stuk beantwoorden aan deze definiëring maar elk wel een interventiespecifieke uitwerking kennen. In de eerste plaats gaan de auteurs uit van twee basiscategorieën van versnelling, zijnde ‘subject-based’ en ‘grade-based’ acceleration (p. 47).

*Subject-based* acceleration, ofwel vak-specifieke versnelling omschrijven de auteurs als een onderwijskundige interventie die een leerling op vroegere leeftijd dan gewoonlijk de mogelijkheid biedt om zich in een specifiek interesse- en talentgebied bezig te houden met verder gevorderde leerstof. Refererend naar onze Vlaamse onderwijssituatie start de Universiteit Hasselt binnenkort een proefproject waarbij ze aan leerlingen van het laatste jaar secundair onderwijs de mogelijkheid biedt – zij het onder bepaalde voorwaarden - om reeds een vak te volgen aan de wetenschapsfaculteit. Wie het examen succesvol aflegt, kan met een vrijstelling op zak aan zijn/ haar universitaire carrière beginnen. Want zo stelt de Hasseltse rector, Luc De Schepper: “Elk jaar hebben wij studenten die één of twee jaar te vroeg aan hun universitaire studies beginnen. In het middelbaar vervelen zij zich vaak. Dit project geeft hen de kans om daar iets aan te doen.” (De Morgen, woensdag 23 januari 2008, p. 10).

*Grade-based* acceleration, vrij vertaald als jaarversnelling, legt daarentegen de nadruk op een meer ‘globale’ versnelling die leidt tot een verkorting van het aantal jaren dat een leerling in het klassiek schoolsysteem verblijft, alvorens eventueel toe te treden tot het hoger onderwijs. Southern en Jones (1991) brengen vervolgens de verscheidenheid aan versnellingsinterventies onder in deze twee basiscategorieën. Echter, aangezien het Vlaams onderwijssysteem niet volledig overeenstemt met het Amerikaanse model, zijn niet alle door de auteurs omschreven vormen van versnelling gekend of toegelaten in ons onderwijssysteem. Omwille van deze incongruentie wensen we dan ook geen loutere opsomming te geven van deze Amerikaanse categorisering. Wel bieden Southern en Jones (1991) een perfecte basis voor de concretisering van de wijze waarop het concept versnellen/ acceleratie in deze thesis zal geïnterpreteerd worden. Aangezien ook het Vlaams onderwijssysteem een grote verscheidenheid aan versnellingsopties kent met elk een specifieke karakterisering en uitwerking, achten we deze afbakening ook hoogstnoodzakelijk. De specificiteit van de verschillende acceleratievormen leidt er immers toe dat we deze niet op één globale wijze kunnen interpreteren. Met de volgende concretisering scheppen we bijgevolg voor onszelf en voor de lezer een duidelijk kader van waaruit we het concept versnellen zullen verstaan.

### 2.2.2 Naar een concrete afbakening

In het kader van deze verhandeling richten we ons enkel op de zogenaamde grade-based acceleratie, ofwel jaarversnelling. Vertrekkende van de conceptualisering van Southern en Jones (1991) interpreteren we dit als een globale versnelling – dus niet beperkt tot slechts één of meerdere vakdomeinen – die leidt tot een verkorting van het aantal jaren dat de leerling in kwestie doorbrengt in het klassiek schoolsysteem.

De globale versnelling waarover sprake, begrijpen we als een interventie waarbij de leerling in kwestie één of meer volledige klasniveaus hoger wordt geplaatst dan zijn/ haar leeftijdsgenoten en daardoor op onderwijsvlak wordt opgenomen in een groep van oudere leerlingen. Ervan uitgaande dat de leerling in kwestie de versnelling gedurende de volledige schoolloopbaan behoudt, stellen we dat deze interventie ook tot gevolg heeft dat men - in vergelijking met leeftijdsgenoten – minder tijd doorbrengt in het klassiek schoolsysteem en dus sneller dan normaliter verwacht de schoolloopbaan kan beëindigen. Het Vlaams klassiek schoolsysteem interpreteren we daarbij als het doorlopen van negen jaar basisonderwijs - zijnde drie jaar kleuteronderwijs en zes jaar lager onderwijs - en zes jaar secundair onderwijs. Ook al gaat de Vlaamse leerplicht pas van start op 1 september van het kalenderjaar dat een kind zes jaar wordt - wat normaliter overeenkomt met de toelatingsleeftijd tot de lagere school - streeft het Vlaams schoolsysteem nochtans naar een zo groot mogelijke participatie aan de kleuterschool. Vanuit deze benadering van het klassieke schoolsysteem erkennen we het bestaan van deze versnellingsvorm reeds in de kleuterschool.

Met deze concretisering kunnen we besluiten dat we het concept versnellen in deze thesis verstaan als *'het overslaan van een klas'*, dat als onderwijskundige interventie reeds kan worden toegepast in de kleuterschool. Deze benaderingswijze komt in feite niet volledig overeen met de interpretatie van Southern en Jones (1991), aangezien zij een vervroegd toetreden tot het eerste leerjaar niet als een jaarversnelling begrijpen. De reden dat deze Amerikaanse auteurs er een verschillende interpretatie op na houden, ligt volgens ons aan het feit dat zij - in tegenstelling tot onze interpretatie - de kleuterschool niet erkennen als deel van het klassiek schoolsysteem. Het vervroegd toetreden tot het eerste leerjaar leidt volgens hun benadering dan ook niet tot een verkorting van het aantal jaren klassiek onderwijs en beantwoordt bijgevolg niet aan de definiëring van een jaarversnelling.

## 2.3 Onderwijskundige uitgangspunten

In de conceptafbakening van een onderwijskundige versnelling, benaderen we deze praktijk als een maatregel die mogelijks een gepaste omgeving biedt waarin de leerling zijn/ haar talenten beter kan ontplooien. Vanuit die vooronderstelling diep ik in wat volgt enkele factoren uit die van belang zijn voor de talentontwikkeling. Duidelijk wordt dat het daarbij gaat om een samenspel tussen de persoonlijke capaciteiten van een leerling en de aangeboden onderwijskundige omgeving, waarbinnen factoren als ondersteuning en uitdaging een rol spelen.

### 2.3.1 Hedendaags paradigma van talentontwikkeling

Terwijl intelligentie vroeger werd gezien als een louter erfelijk iets, begrijpen we dit vandaag eerder als een product van zowel aanleg (nature) als omgeving (nurture). Immers, door het samenspel van de omgeving en specifieke karaktertrekken zoals motivatie, doorzettingsvermogen, metacognitie, enzovoort, komt het intelligentieniveau bij de ene persoon beter tot uiting dan bij de andere. In deze paragraaf ga ik kort in op de mogelijke determinanten van talentontwikkeling, zonder daarbij exhaustief te willen zijn.

Langs de ene kant kunnen we het erfelijk karakter van intelligentie niet ontkennen. Studies met tweelingen en adoptiekinderen tonen immers aan dat genetisch materiaal een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van intelligentie, aangezien sommige kinderen geboren worden met meer potentieel voor 'snel leren' dan anderen (Plomin, in Gallagher, 2000). Toch is dit slechts een deel van de zaak. Hoewel we globaal genomen verwachten dat 'intelligente' individuen het goed doen in hun leven, hun bekwaamheden succesvol gebruiken en slagen in de professionele wereld, blijkt toch dat niet alle individuen – die in hun kindertijd of adolescentie geïdentificeerd worden als hoger begaafd of getalenteerd – deze voorspelling in het (latere) leven vervullen (Gardner, Subotnik & Arnold, Simonoton; in Schoon, 2000).

Als antwoord op deze vaststelling stelt Gagné (in Schoon, 2000) dat de talentontwikkeling van een individu zich bewerkstelligt als een actualiseringproces van aangeboren talentpotentieel naar talentprestaties (goede cognitieve, persoonlijke, biologische en sociale prestaties), waarbij dit proces in sterke mate onderhevig is aan de context waarin het individu zich bevindt. Immers, slechts wanneer de omgeving het kind toelaat om ervaringen op te doen

die afgestemd zijn op de aangeboren bekwaamheden, zullen de capaciteiten van het kind op maximale wijze kunnen open bloeien (Gallagher, 2000).

Ook Lohman (2005) weigert te vertrekken van de idee dat talenten persoonlijke karakteristieken zijn die vast staan van bij de geboorte. Hij stelt dat het concept talent verwijst naar “the degree of readiness to learn and to perform well in a particular situation or domain” (p. 337). Met deze definiëring benadrukt de auteur dat talent onlosmakelijk verbonden is met de context waarbinnen een leerling zich bevindt. Het zijn de uitdagingen die in een bepaalde context worden geboden, die de mogelijkheid scheppen voor de ontwikkeling van talent. Vanuit dat uitgangspunt meent Lohman (2005) onderscheid te kunnen maken tussen twee groepen van begaafde kinderen, zijnde de ‘high-accomplishment group’ en de ‘high-potential group’ (p. 334). De eerste groep beschrijft hij als de begaafde leerlingen die hun schoolse uitmuntendheid duidelijk laten blijken, in de vorm van voortreffelijke prestaties. Echter, volgens de auteur vallen in realiteit een aanzienlijke hoeveelheid van de zogenaamde begaafde leerlingen binnen de genoemde high-potential group. Deze leerlingen zetten vaak geen uitmuntende prestaties neer, maar zouden daar wel toe in staat kunnen zijn als ze gepaste ondersteuning zouden krijgen in hun omgeving. Met andere woorden kunnen we besluiten dat ook bij die leerlingen die van nature uit meer aangeboren talentpotentieel bezitten dan hun gemiddelde leeftijdsgenoten – en in se kunnen benoemd worden als begaafd of talentvol - dit in veel gevallen slechts tot maximale uiting komt door middel van een positieve stimulatie vanuit de omgeving.

### 2.3.2 Onderwijs als sleutelfactor voor ontwikkeling van talenten

Vertrekkende van het hedendaags paradigma van talentontwikkeling heeft Gagné (in Schoon, 2000) zich gebogen over de identificatie van sleutelfactoren die een betekenisvolle plaats innemen in de omgevingscontext van het individu en bijgevolg bepalend zijn voor de actualisering van aangeboren bekwaamheden van kinderen naar het latere leven toe. In deze reflectie schrijft hij een centrale rol toe aan het onderwijssysteem en gaat hij ervan uit dat bij afwezigheid van algemene en gespecialiseerde vormen van onderwijs en training, begaafde individuen worden uitgesloten van ontwikkelingskansen. Ook Gallagher (2000) sluit zich hierbij aan en stelt dat het onderwijs een belangrijke katalysator vormt voor de ontwikkeling van talenten. Wanneer we ervan uitgaan dat ons onderwijssysteem tot doel heeft de



ontwikkeling en realisatie van natuurlijke capaciteiten van alle kinderen op maximale wijze te ondersteunen (zie ‘2.1 Fundamentele doeloriëntatie van het Vlaams Onderwijs’), moet volgens ons ook het belang erkend worden van de ontwikkeling van specifieke onderwijsvormen die deze maximalisering daadwerkelijk mogelijk maken voor alle leerlingen, dus ook voor die leerlingen met een hoger potentieel.

### 2.3.3 Gespecialiseerd onderwijs: verrijken versus versnellen?

Globaal genomen erkennen leraren en ouders die sleutelrol van het onderwijs in de ontwikkeling van talenten. Bovendien heerst er ook een bij een deel van hen een consensus over de nood aan gespecialiseerde curricula voor die groep leerlingen die van nature uit over een behoorlijke begaafdheid blijken te beschikken. Algemeen genomen wordt immers erkend dat men ook deze groep leerlingen moet blijven activeren, motiveren en uitdaging bieden in de verwerving van kennis, vaardigheden en attitudes, om op die manier het aanwezig potentieel te actualiseren in talentvolle prestaties (Heller, in Mönks, Heller & Passow, 2000). Echter, bij de organisatie van onderwijs voor de begaafden blijven leraren zich onzeker voelen ten aanzien van de vraag welke onderwijskundige context daartoe de gepaste mogelijkheden kan bieden (Mönks et al., 2000). Globaal genomen staat men achter de stelling dat een differentiatie van het standaardcurriculum de sleutel is tot effectief onderwijs voor deze groep leerlingen. Toch uit men daarbij twijfels wat betreft de concrete soorten van onderwijs- en socialisatie-ervaringen die er mogelijk zijn om de ontwikkeling van talent te waarborgen (Gallagher, 2000).

In deze context dringt zich een discussie op over de balans tussen versnelling en verrijking, als tegemoetkoming aan de ontwikkeling van de begaafde. Zoals voorheen beschreven, verstaan we onder versnelling het doorlopen van het klassiek onderwijssysteem op een sneller tempo dan de gemiddelde leerling (zie ‘2.2.1 Van een globale definiëring ...’). Verrijking daarentegen verbreedt en verdiept de leerinhouden, denkprocessen en leerervaringen van de leerling in kwestie, zonder daarbij het onderwijs- en leertempo in vergelijking met leeftijdsgenoten op te drijven. Ondanks het gebrek aan overtuigend onderzoek dat het gebruik van verrijkingsprogramma’s zou moeten verkozen worden boven versnellingsinterventies, blijkt verrijking - in vergelijking met versnelling - een wijdverspreide populariteit te kennen (VanTassel-Baska, 2000). De logica van dit onderscheid is volgens VanTassel-Baska (2000)

echter onverdedigbaar. Het negeert volgens haar immers het feit dat begaafde leerlingen daadwerkelijk op een sneller tempo kunnen leren dan hun leeftijdsgenoten. Het is net dit laatste aspect dat men door het accelereren van een leerling wil erkennen.

#### 2.3.4 Versnelling als de erkenning van een zekere rijpheid

Voortbouwend op het dilemma verrijken versus versnellen, is het van groot belang te erkennen dat het versnellen van een leerling in geen enkel geval de bedoeling heeft een kind te forceren om meer gevorderde leerstof te leren of te socialiseren met oudere kinderen, voordat het kind er werkelijk klaar voor is. Deze idee blijkt echter al te vaak verkeerdelijk verondersteld te zijn binnen de publieke opinie. Southern en Jones (1991) menen dat deze misinterpretatie bij de mensen ontstaat vanuit een semantische verwarring. Wanneer men stelt dat een kind versneld is, interpreteert men dit vaak ten onrechte als het op gang brengen van een proces om de leerling in kwestie te ‘verhaasten’ in zijn/ haar onderwijs carrière. Vanuit deze interpretatie wordt versnelling dan ook vaak nefast bevonden voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind.

In de onderwijs wereld legt men in essentie een andere klemtoon op het concept van versnelling. Onderwijskundige acceleratie betekent namelijk de erkenning van de huidige schoolse prestaties van de leerling en de daaruit voortkomende vaststelling dat het kind in kwestie reeds een voorsprong heeft ontwikkeld ten opzichte van zijn/ haar leeftijdsgenoten. Voor zeer jonge kinderen verwijst men eerder naar de vaststelling dat het kind in kwestie waarschijnlijk de mogelijkheid heeft een voorsprong te ontwikkelen in de toekomst, omwille van het potentieel om sneller te leren. Of het nu om oudere of zeer jonge kinderen gaat, we kunnen ervan uitgaan dat kinderen die op vroegere leeftijd toetreden tot het eerste leerjaar of in de loop van de lagere school een klas overslaan, waarschijnlijk kandidaat werden voor deze versnellingsinterventies omdat ze aan leerkrachten en ouders prestaties bewezen die zich op een hoger niveau bevonden dan wat van hen verwacht werd op basis van hun leeftijd. Met andere woorden, de beslissing tot versnelling komt normaliter tot stand nadat de betrokkenen zich realiseerden dat de leerling in kwestie voor een lange periode niet zal blootgesteld worden aan nieuwe leerstof en dat er dus iets moet gedaan worden om de leerling dichterbij nieuwe en uitdagende leerstof te brengen (Southern & Jones, 1991). Men gaat ervan uit dat men op die manier de verdere ontwikkeling van de talenten van de leerling in kwestie kan waarborgen.

## 2.4 Wie is de potentieel versnelde leerling?

Globaal genomen gaat men ervan uit dat het de 'begaafde' leerling is die aanspraak maakt op een specifiek onderwijsprogramma zoals versnelling. Wil men in het onderwijs op een constructieve wijze kansen bieden aan de begaafden, dan is het wel van groot belang concreet te definiëren wat men onder begaafdheid verstaat. Slechts op die manier kunnen we ook een basis creëren voor de identificatie van de potentieel versnelde leerling.

### 2.4.1 De begaafde leerling, wachtend op passend onderwijs

Voorheen stelden we dat ook de groep begaafde leerlingen recht heeft op passend onderwijs om de aangeboren bekwaamheden op maximale wijze te ontwikkelen. (zie '2.3.3 Gespecialiseerd onderwijs: verrijken versus versnellen?'). Maar wie is die begaafde leerling concreet gezien?

Tot nu vertrokken we van een vrij algemene benadering en omschreven we de begaafden als die groep leerlingen met een groter aangeboren potentieel dan de gemiddelde leeftijdsgenoten (zie '2.3.1 Hedendaags paradigma van talentontwikkeling'). Een meer expliciete definiëring van wat onder begaafdheid te verstaan, is echter van groot belang. De definiëring die een school gebruikt, bepaalt immers in grote lijnen hoe een specifiek onderwijsprogramma voor begaafden – zoals versnelling - er kan en zal uitzien en welke leerlingen er al dan niet voor worden geselecteerd (Feldhusen & Jarwan, 2000). Sternberg en Davidson (in Mönks et al., 2000) delen deze mening en stellen dat een definitie van begaafdheid een duidelijke indicatie geeft van het belang dat men hecht aan het begrip begaafdheid bij de identificatie en ontwikkeling ervan. Want, zo menen ze: “giftedness is something we invent, not something we discover ... it is what one society or another wants it to be ... ” (p. 842).

Vanuit eenzelfde redenering stelt Lohman (2005): “We are not interested in ability for ability's sake, but in ability *for* something” (p. 336). Hiermee bedoelt hij dat schoolse begaafdheid betrekking heeft op die talenten om de kennis en vaardigheden te verwerven die in het onderwijs 'bruikbaar' worden geacht. Vervolgens zijn het ook deze specifieke talenten die leiden tot welbepaalde vormen van expertise die worden gewaardeerd in de samenleving, zoals blijkt uit de aanwezigheid van ingenieurs, wetenschappers, schrijvers, enzovoort. Om te verstaan welke karakteristieken van een leerling kunnen fungeren als talenten, stelt Lohman

(2005) bijgevolg dat het noodzakelijk is om eerst te onderzoeken welke de vereisten zijn van het schoolcurriculum en de context waarbinnen deze moeten gerealiseerd worden.

Wanneer we een blik werpen op de Vlaamse samenleving blijkt vanuit de overheid het steeds wederkerend argument te klinken dat het moeilijk is de begaafde leerling te identificeren met het oog op aangepast onderwijs, omdat er geen eenduidige definitie voor handen is. In navolging op het belang dat er gehecht wordt aan het ontwikkelen van een constructieve definitie, tracht de werkgroep Eduratio<sup>1</sup> daarom zo concreet mogelijk te omschrijven over wie zij het hebben wanneer ze spreken over de groep begaafde leerlingen. Volgens hen draait begaafdheid om *“de kinderen die op één september reeds voor een zeer groot deel beheersen van wat zij verondersteld worden te leren tijdens het komende schooljaar, of in sommige gevallen tijdens de komende schooljaren”* ([www.eduratio.be/hz2007.pdf](http://www.eduratio.be/hz2007.pdf)). Met andere woorden, de begaafde is die leerling bij wie er op een gegeven moment sprake is van een kloof tussen het persoonlijk ontwikkelingsniveau en het niveau van het aangeboden curriculum, in de vorm van een leervoorsprong. Met deze definiëring biedt Eduratio een praktische uitwerking van de manier waarop begaafdheid volgens bovengenoemde auteurs dient gedefinieerd te worden, namelijk op basis van de doelen die het schoolcurriculum vooropstelt.

Ook in buitenlandse praktijken blijkt men uit te gaan van deze definiëring van begaafdheid. In 2002 was een Engels onderzoeksteam van de Brunel University gemachtigd om 14 kleinschalige projecten te ondersteunen die tot doel hadden het verhogen van kansen en mogelijkheden voor jonge begaafde kinderen, door leerkrachten te voorzien van kennis over de onderwijskundige voorziening voor begaafden. In de projecten verwees men naar de begaafden of getalenteerden als *“children who show significantly advanced abilities and skills in any domain”* (Koshy, Mitchell, & Williams, 2006, p. 3). De begaafden werden dus beschouwd als de meest gevorderde leerlingen, die meer cognitieve uitdagingen nodig hadden dan de gewone onderwijssetting hen bood. Wederom is hier sprake van kloof tussen het schoolse rijpheidsniveau en het aangeboden curriculum.

Vanuit dit begrip ten aanzien van de begaafde leerling en de potentieel versnelde, kunnen we ook verantwoorden waarom het overslaan van een klas niet eenzijdig kan vereenzelvigd

---

<sup>1</sup> Eduratio is een studiegroep die op een rationele manier wil omgaan met de educatie van (hoog)begaafde leerlingen.

worden met het concept 'hoogbegaafdheid', in elk geval toch niet op basis van de gangbare betekenis die aan dit begrip wordt verleend. Immers, vele mensen gaan er vanuit dat hoogbegaafdheid een hoog IQ betekent. De werkgroep Eduratio stelt dat hoogbegaafdheid op die manier voornamelijk wordt begrepen als een aangeboren en stabiel kenmerk van een kind. Daartegenover stelt deze werkgroep dat je hoogbegaafdheid ook kan verstaan als een kenmerk van de onderwijskundige situatie waarin een bepaald kind zich op een bepaald ogenblik bevindt. Hoogbegaafdheid heeft dan eerder te maken met de afstand tussen wat het kind kan en wat men in de klas aanbiedt. Het overslaan van een klas heeft dan ook betrekking op die kinderen die een voorsprong hebben ontwikkeld of tonen dat ze zich sneller kunnen ontwikkelen dan een gemiddelde leerling. De meting van een hoog IQ heeft in dat verband in feite geen informatieve waarde. Eduratio spreekt vanuit deze benadering dan ook eerder over 'snel lerende leerlingen' in plaats van hoogbegaafde leerlingen. ([www.eduratio.be/interview.html](http://www.eduratio.be/interview.html)).

#### 2.4.2 Versnellen als tegemoetkoming aan de begaafdheid

Door begaafdheid vanuit deze interpretatie te benaderen, creëren we een betekenisvolle basis voor de wijze waarop het onderwijs voor deze groep leerlingen idealiter kan georganiseerd worden. Datgene wat bij het begrip begaafdheid centraal wordt gesteld, betreft namelijk de nood aan het afstemmen van het curriculum op de individuele rijpheid van de leerling. Echter, vandaag de dag is in het klassiek Vlaams onderwijssysteem de geboortedatum nog steeds het mandaat voor de toewijzing of uitsluiting tot een leerjaar. De notie dat de leeftijd bepalend is voor de toewijzing aan een bepaald leerjaar stemt nochtans niet overeen met wat geweten is over individuele verschillen tussen leerlingen. Zoals we ook in onze interpretatie van het concept begaafdheid stellen, toont onderzoek immers aan dat begaafde kinderen meer academisch gevorderd zijn dan hun gemiddelde leeftijdsgenoten. Om die reden is het zinvoller te denken over rijpheid dan over leeftijd, als de belangrijkste determinant voor jaarplaatsing (Colangelo et al., 2004b).

Steunend op deze benadering ten aanzien van begaafdheid en de plaatsing volgens geboortjaar, biedt versnelling een mogelijk antwoord op de noden van de begaafde leerling. Deze onderwijskundige interventie vertrekt namelijk van de individuele rijpheidsverschillen van leerlingen en erkent dat leerlingen die zich bevinden op een verder gevorderd

ontwikkelingsniveau op een gegeven moment onderwijskundige flexibiliteit verdienen (Colangelo et al., 2004b).

### 2.4.3 De waarde van de identificatie van de potentiële versneller

Voortbouwend op de benadering ten aanzien van begaafdheid in relatie tot een versnelling, draait het identificeren van de potentieel versnelde leerling in se om het aftasten van de mate waarin het onderwijsaanbod tegemoet komt aan de behoeften van een leerling. In deze context spreken we bewust over de ‘potentieel’ versnelde, omdat we erkennen dat niet elke geïdentificeerde begaafde leerling in de praktijk de behoefte zal voelen te willen versnellen. De kern van het identificatieproces van de begaafde - de potentieel versnelde – houdt met andere woorden de opdracht in om op zijn minst de mogelijkheid te bieden tot het aanpassen van de onderwijsomgeving. Immers, enkel de erkenning van een eventuele vroegrijpheid en leervoorsprong kan de aanpassing van het onderwijsaanbod bespreekbaar en mogelijk maken. Op die manier creëert men ook de mogelijkheid te anticiperen op secundaire problemen zoals depressiviteit, demotivatie, verveling, enzovoort, die mogelijk net ontstaan door het niet toepassen van een versnellingsmaatregel bij die leerling die er daadwerkelijk nood aan heeft. Koshy en Robinson (2006) stellen vast dat leerkrachten vaak weigerachtig staan tegenover het identificeren van begaafdheid. De reden daartoe ontstaat vaak vanuit de angst dat de voorsprong van het kind slechts een kortdurende flits is en dat de leerling in kwestie deze voorsprong niet voor lang zal behouden. Toch vinden de auteurs dat het een waardevolle zaak is om begaafdheid te identificeren bij kinderen. Ze stellen dat verschillende Amerikaanse studies namelijk bewijzen dat kinderen met een voorsprong daadwerkelijk door ouders en leerkrachten kunnen geïdentificeerd worden en die voorsprong ook blijken te behouden. Deze vaststelling onderstreept bijgevolg het belang om deze leerlingen te identificeren en te voorzien van programma’s die in overeenstemming staan met het niveau en de snelheid van hun leren en met de kern van hun rijpe interesseveld.

## 2.5 Wettelijke bepalingen

Om de algemene duiding van het onderwijskundig concept versnellen af te sluiten, gaan we in dit laatste deel dieper in op enkele centrale aspecten van de Vlaamse onderwijswetgeving die

het wettelijk kader vormen voor de praktische uitvoering van een versnellingsinterventie. Wanneer we versnelling verstaan als een globale jaarversnelling, die bovendien leidt tot een verkorting van het aantal jaren dat de leerling in kwestie doorbrengt in het klassiek schoolsysteem (zie '2.2.2 Naar een concrete afbakening'), rijst logischerwijs de vraag in hoeverre de wetgeving dit toelaat.

### 2.5.1 Versnelling in het Basisonderwijs

Vooreerst maakt de wetgeving het mogelijk om een kind reeds in de kleuterschool te laten versnellen. In de praktijk uit dit zich in de vorm van het overslaan van de derde kleuterklas, waardoor het kind vervroegd zal toetreden tot het eerste leerjaar van het lager onderwijs. In art. 13 bepaalt het Decreet Basisonderwijs (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1997) dat een leerling zes jaar moet zijn vóór één januari van het lopende schooljaar om toegelaten te worden tot het lager onderwijs. Ter uitzondering op dit artikel laat de wetgeving echter wel een versnelling in de kleuterschool toe van één jaar, door te bepalen dat ook een leerling die vijf jaar wordt vóór één januari van het lopende schooljaar reeds in het lager onderwijs kan worden ingeschreven. De ouders nemen hieromtrent een beslissing na voorafgaandelijk advies van de klassenraad en het bevoegde Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB). De Omzendbrief 'Toelatingsvoorwaarden leerlingen in het gewoon basisonderwijs' (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001) stelt namelijk dat het noodzakelijk is dat de ouders toelichting krijgen bij de adviezen, zodat zij met kennis van zaken een beslissing kunnen nemen.

Ook in de lagere school heeft een kind wettelijk gezien de mogelijkheid om te versnellen en dus een klas over te slaan. Het aantal keren dat deze versnelling in het lager onderwijs wordt toegelaten, wordt in principe wel beperkt tot twee. Het Decreet Basisonderwijs (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1997) legt immers vast dat een leerling in het gewoon onderwijs minimaal vier jaar in het lager onderwijs moet doorbrengen. Slechts in uitzonderlijke omstandigheden kan de Vlaamse regering een afwijking op deze minimumduur voorzien, ter tegemoetkoming aan de noden van de uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen.

De wettelijke toelating tot versnelling in het basisonderwijs leidt er bijgevolg toe dat een kind de mogelijkheid heeft de uiteindelijke stap naar het secundair onderwijs vroeger te zetten dan leeftijdsgenoten. Bij dit alles is het wel van belang in te zien dat - ook al voorziet de onderwijswetgeving een toelating tot het versnellen van leerlingen in het basisonderwijs -

elke school op autonome wijze bepaalt of ze een kind al dan niet wil laten versnellen. Bij voorkeur deelt ze dit mee in het schoolreglement.

### 2.5.2 Versnelling in het Secundair Onderwijs

In het secundair onderwijs toont de Vlaamse onderwijswetgeving een geheel ander verhaal met betrekking tot de toelating tot acceleratie. Strikt genomen moet een leerling in het secundair onderwijs immers leerjaar na leerjaar afwerken en kan men dus geen klas overslaan. Echter, het recht om zich in te schrijven als vrije leerling creëert in se een wettelijke mogelijkheid om in het secundair onderwijs te versnellen. Mits akkoordstelling van de school kan een leerling zich namelijk inschrijven in een hoger leerjaar, zonder aan de toelatingsvoorwaarden van dat leerjaar te voldoen. Voor de versnelde leerling komt het er dan op aan een getuigschrift te halen per graad bij de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap. Eens dit getuigschrift behaald, kan de jongere als regelmatige leerling zijn schoolloopbaan verder zetten in het eerste leerjaar van de volgende graad in het secundair onderwijs (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs, 2005).

### 2.5.3 Het vroegtijdig beëindigen van de schoolloopbaan volgens de leerplicht

De mogelijkheid tot versnellen, zij het doorheen het basisonderwijs dan wel het secundair onderwijs, leidt ertoe dat deze leerlingen op jongere leeftijd - dan wat volgens het klassiek schoolsysteem wordt verwacht – de schoolloopbaan succesvol kunnen beëindigen. Daaruit volgend dringt zich de vraag op of deze leerlingen op dat moment nog steeds leerplichtig zijn. In het Vlaams onderwijssysteem gaat de leerplicht in op één september van het jaar dat het kind zes jaar wordt en duurt deze in principe twaalf volle schooljaren. Principieel gezien duurt de leerplicht dus tot achttien jaar of tot 30 juni van het kalenderjaar waarin de leeftijd van achttien jaar wordt bereikt (Debolle, Lips, Van Craeymeersch, 2005). Op deze regel bestaat echter wel de uitzondering dat als men op jongere leeftijd het diploma secundair onderwijs behaalt, de leerplicht voor deze leerling reeds op dat ogenblik eindigt. Ook al brengt de versnelde leerling dus globaal genomen minder tijd door in het verplicht onderwijs, toch voldoet hij/ zij vanuit deze benadering nog steeds aan de wettelijke bepaling van de leerplicht.



### **3 Acceleratie: een controversieel onderwerp**

Acceleratie is altijd al onderwerp geweest van discussie en dan vooral wanneer we het specifiek gaan toespitsen op een leerjaar overslaan of het vervroegd toelaten van een leerling in het lager onderwijs. Maatregelen zoals differentiatie binnen het huidige curriculum, extra lessen buiten de schooluren, enzovoort, roepen minder weerstand op. In het debat is het vooral het radicaal ‘neen’ van de tegenstanders dat gehoord wordt. Om hun weigering ten opzichte van versnelling te ondersteunen reiken ze allerlei argumenten aan, die er vaak toe leiden dat ouders hun overwegingen om hun kind te versnellen aan de kant zetten. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de rol die de verschillende actoren en hun argumenten spelen bij de beslissing om een kind al dan niet een klas te laten overslaan.

Eerst en vooral zullen we bepalen wie de relevante deelnemers zijn in het debat betreffende acceleratie (2.1). Een ruime verscheidenheid aan personen en instanties spelen immers een rol bij de beslissing tot versnellen van leerlingen en hebben daarbij allen hun eigen mening. Vervolgens geven we een overzicht van de verschillende argumenten die binnen de discussie worden gebruikt om acceleratie ofwel af te raden of om ouders juist aan te moedigen hun getalenteerd kind te versnellen (2.2).

#### **3.1 De deelnemers aan het debat**

In eerste instantie kunnen we ervan uitgaan dat de vraag naar versnelling van een leerling meestal gesteld wordt door de *ouders*. Vaak is het zo dat zij reeds in de tweede kleuterklas vaststellen dat hun kind eventueel rijp is om het eerste leerjaar aan te vatten. Echter, slechts een kleine minderheid van deze ouders zal deze optie ook serieus in overweging nemen. De overige ouders zullen dus eerder een afwachtende houding aannemen. Slechts wanneer ze vaststellen dat hun kind in het lager onderwijs niet meer veel bijleert - omwille van zijn/haar voorsprong op leeftijdsgenoten – zullen zij de stap naar ‘een klas overslaan’, als een mogelijkheid zien.

In bepaalde gevallen wordt de vraag tot versnelling - impliciet of expliciet - door het *kind* zelf geformuleerd. Zo zijn er verschillende getuigenissen van kinderen die plots probleemgedrag vertonen nadat verveling op school heeft toe geslaan, of er ontstaan symptomen zoals

buikpijn, zonder dat men hier een medische oorzaak voor vindt (www.hoogbegaafdvlaanderen.be). Door zijn/ haar gedrag of deze symptomen geeft het kind aan dat er iets fout loopt. In deze gevallen kan het even duren vooraleer de ouders en de leerkracht inzien dat de eigenlijke oorzaak van de problemen die het kind vertoont, te zoeken is in het feit dat het zich verveelt, omdat het reeds té veel vaardigheden en té veel onderdelen van de leerstof onder de knie heeft. Dit duidt dus op een mismatch tussen het aanbod van de school en de noden van het kind, zoals we ook reeds in hoofdstuk één uitgebreid besproken hebben (zie '2.4 Wie is de potentieel versnelde leerling?')

Er zijn echter ook kinderen die expliciet vragen stellen naar versnelling, wanneer ze in hun omgeving hierover iets hebben opgevangen. Het is immers mogelijk dat kinderen die op cognitief vlak voorzitten op hun leeftijdsgenoten, ook sociaal eerder met kinderen van een jaar ouder gaan spelen (Durr, 1964). Bij hen kan het dan ook zijn dat het overslaan van een klas op enthousiasme onthaald wordt.

Daarnaast speelt ook de *leerkracht* een belangrijke rol in het versnellingsdebat. In het beste geval betreft het dan zowel de leerkracht die het kind op dat moment in de klas heeft, als de leerkracht van het hogere jaar, waar het kind naartoe zou gaan. Hij/ zij zal het kind immers moeten begeleiden nadat het versneld is. Het begeleidingsproces is een cruciale factor om de versnelling van het kind succesvol te laten verlopen (Hélin, 2005).

Bovendien heeft ook het *CLB* (Centrum voor Leerlingenbegeleiding) een belangrijke - voornamelijk adviserende - functie naar de school en ouders toe. De argumenten van de CLB-medewerker zullen ook mee in rekenschap worden gebracht bij de beslissing een leerling al dan niet te versnellen. Daarom is het zeker ook belangrijk na te gaan hoe deze medewerkers zich profileren ten opzichte van een schoolse versnelling van leerlingen.

Het CLB zal ook instaan voor het afnemen van tests (intelligentietest, test van de sociale redzaamheid, enzovoort) indien dit door de school of de ouders noodzakelijk wordt geacht. De resultaten van deze tests kunnen sterk sturend zijn in het besluitvormingsproces betreffende versnelling van een leerling.

Aangezien het CLB een dergelijke belangrijke rol speelt in het besluitvormingsproces, is het volgens ons noodzakelijk hier een beleidsmatige lijn voor uit te zetten. Dit opdat elke leerling dezelfde mogelijkheden zou hebben om te versnellen. Nu blijkt de beslissing met betrekking tot het versnellen vaak nog sterk afhankelijk te zijn van meningen en vooroordelen die

heersen bij zowel de school als het CLB, waardoor niet elk kind dezelfde kansen krijgt om te versnellen in het Vlaams onderwijs (Hélin, 2005).

### **3.2 De argumenten pro en contra**

Binnen het versnellingsdebat geven bijna alle actoren toe dat er op korte termijn weinig nadelen aan te geven zijn, maar vreest men vooral dat het kind op langere termijn de negatieve consequenties van het té snel doorlopen van het onderwijs, zal dragen (Southern & Jones, 1991). Deze controverse tussen de mogelijke positieve korte termijn gevolgen en de mogelijke negatieve lange termijn effecten raakt aan de essentie van de discussie betreffende de voor- en nadelen van het versnellen van leerlingen.

Bovendien wordt de discussie rond versnelling ook aangewakkerd door het toenemend belang dat wordt gehecht aan het ‘onderwijs op maat’. Volgens Lens (in Hélin, 2005) is het onderwijs afgesteld op de modale leerling en niet op de leerlingen die sterk voor zitten op hun klasgenoten of de leerlingen die sterk achterblijven op hun leeftijdsgenoten. In die gevallen waar wel inspanningen worden geleverd om onderwijs op maat aan te bieden, stelt men vast dat er regelmatig aandacht wordt geschonken aan de groep achterblijvers maar niet aan de meer getalenteerde leerlingen. Men gaat er namelijk vaak van uit dat deze groep leerlingen er vanzelf wel komt. Net omdat de aandacht binnen het kader van het ‘onderwijs op maat’ voornamelijk gaat naar de achterblijvers en niet zozeer naar de leerlingen met een voorsprong, wordt de discussie door de aanhangers van acceleratie opnieuw aangewakkerd.

Om het versnellingsdebat concreter uit te diepen, zullen we in wat volgt in de eerste plaats een overzicht bieden van de argumenten die tegen versnelling pleiten, om dan vervolgens over te gaan tot de argumenten die pleiten voor het versnellen van de getalenteerde jongeren.

#### **3.2.1 Versnelling: een gevaar voor het welzijn van het kind?**

Aan de oppervlakte lijkt het vaak alsof alle critici - zowel ouders, als hulpverleners, als educatief medewerkers - hun mening baseren op dezelfde fundamentele principes. Echter, wanneer men iets grondiger gaat kijken, stelt men toch vast dat er onenigheid bestaat op drie vlakken, waarbinnen telkens andere aspecten van angst worden geuit (Southern & Jones, 1991).

In de eerste plaats geraken ze er niet uit welke problemen zich nu exact op lange termijn kunnen voordoen indien een leerling in het lager onderwijs versneld wordt. Ten tweede is er geen duidelijkheid betreffende de relevantie van deze moeilijkheden in het latere leven. Ten slotte is men het er ook niet over eens wanneer men deze moeilijkheden voornamelijk mag verwachten (in de pubertijd, op volwassen leeftijd, op het werk).

Deze verschillen in bezorgdheid tussen de verschillende deelnemers aan het debat zorgen ervoor dat er op dit moment een zeer groot aantal mogelijke negatieve consequenties van de acceleratie van jonge kinderen naar voor worden geschoven. Over het algemeen kunnen we deze indelen in twee grote groepen, namelijk argumenten die verwijzen naar negatieve consequenties op het vlak van de onderwijskundige loopbaan en argumenten die verwijzen naar problemen met het sociaal-emotioneel welzijn van de leerlingen (Southern & Jones, 1991). Deze opvattingen zijn slechts los gebaseerd op wetenschappelijke literatuur. Sterker, ze zijn meestal slechts gebaseerd op common sense verhalen over ervaringen met versnelling. De common sense opvattingen die hieronder worden weergegeven, zijn gebaseerd op onderzoek van Southern en Jones (1991). Vele leerkrachten en andere personen binnen het onderwijsveld proberen zich echter wel te baseren op testen, en verwijzen hierbij dan vooral naar het onderzoek over schoolrijpheid.

### 3.2.1.1 Overtuigingen en common sense opvattingen

#### *A. Onderwijsuitkomsten*

Volgens Southern en Jones (1991) benadrukken critici met betrekking tot de mogelijke academische gevolgen van acceleratie van leerlingen, dat deze kinderen de *druk* van het hogere niveau niet zullen aankunnen. Hierdoor zullen ze volgens de tegenstanders uiteindelijk slechts matige tot slechte resultaten behalen.

Bovendien wordt door bepaalde personen binnen het schoolse milieu vastgehouden aan het geloof dat het 'voorsprong hebben op klasgenoten' meestal slechts een *tijdelijk fenomeen* is. Uiteindelijk halen, volgens de tegenstanders, de leeftijdsgenoten deze leerling wel in. Ze maken als het ware de omslag iets later, maar komen er uiteindelijk ook wel. Tegenstanders gaan er vanuit dat acceleratie achteraf vaak overbodig zal blijken. Deze opvatting sluit aan bij de redenering van de 'nativists', die verderop nog wordt besproken (zie '3.2.1.2 Een poging tot ondersteuning van de contra-argumenten')

Ook uit men bezorgdheid betreffende het feit dat kinderen bepaalde *noodzakelijke vaardigheden* niet verwerven indien ze een jaar overslaan. Critici menen dat dit zich in hun verdere schoolloopbaan kan wreken wanneer er leerstof wordt gezien die sterk voortbouwt op deze vaardigheden, waarvan verwacht wordt dat de leerling deze verworven heeft.

Een zeer frequent gehoord tegenargument - en dan vooral wanneer het gaat over een leerling vroeger laten starten in het eerste leerjaar - is dat deze leerling te veel achterstand vertoont op andere vlakken dan het schoolse. Hier benadrukt men dan vooral dat een kind dat te vroeg naar het eerste leerjaar wordt gestuurd, vaak nog niet voldoende ontwikkeld is op het *motorisch* gebied. Grof-motorisch ziet men zo bijvoorbeeld dat deze kinderen een nog meer kleuterachtige manier van bewegen hebben, wat tot problemen zou kunnen leiden in een vak als turnen of in het spel. Maar men moet ook aandacht hebben voor de fijne motoriek. Deze heeft het kind immers nodig om te leren schrijven. Indien die niet voldoende ontwikkeld is bij de instap in het eerste leerjaar, kan het kind reeds bij aanvang van zijn/ haar schoolloopbaan een achterstand oplopen, zo stellen de critici.

Ook is het mogelijk dat kinderen door de versnelling een '*specious precocity*' (DeHaan & Havighurst, in Southern & Jones, 1991, p. 13) - een misleidende vroegrijpheid - ontwikkelen. Dit wil zeggen dat ze wel gesofisticeerde kennis ontwikkelen, maar niet de ervaring meemaken die er onvermijdelijk bij hoort. Immers, om bepaalde dingen te kunnen leren is het vaak noodzakelijk dat een leerling al een bepaalde levenservaring heeft (vaak gaat het hierbij dan ook om niet-schoolse zaken), om deze kennis te kunnen kaderen. Hieraan kan het versnelde leerlingen, volgens de tegenstanders, ontbreken.

Volgens de critici, zullen de versnelde kinderen ook *gefrustreerd* geraken door de hoge eisen die aan hen gesteld worden en de stress die deze met zich meebrengen. Dit kan in het ergste geval een burn-out tot gevolg hebben, waardoor ze nooit bereiken wat eigenlijk binnen hun mogelijkheden ligt.

Tot slot is er ook een minder gehoord, maar zeker niet te verwaarlozen argument contra het versnellen van leerlingen. Het is niet onmiddellijk een academisch argument, maar ligt wel in de lijn hiervan. Het gaat erover dat versnelde kinderen volgens de critici vaak te vroeg in hun ontwikkeling zeer belangrijke *keuzes* zullen moeten maken. Bijvoorbeeld een keuze voor hoger onderwijs op 16-jarige leeftijd, wanneer men misschien nog niet rijp genoeg is om hierover reeds te beslissen. Dit kan leiden tot het maken van verkeerde keuzes, spijt en mogelijk zelfs psychologische problemen in het latere leven.

### B. *Sociale en emotionele aanpassing*

Door het sterke geloof dat - wat betreft de plaatsing van een kind in een welbepaald leerjaar - de chronologische leeftijd belangrijker is dan de mentale leeftijd<sup>2</sup>, blijven vooral leerkrachten eerder weigerachtig wanneer het versnellen van leerlingen ter sprake komt. Leerkrachten vrezen immers dat kinderen die jonger zijn dan hun klasgenoten niet volwassen genoeg zijn om te voldoen aan alle (hoge) eisen die aan hen gesteld zullen worden. Vanuit dit uitgangspunt beschouwen zij *chronologische leeftijd* dan ook als een betere voorspeller van het toekomstig sociaal-emotioneel aanpassingsvermogen en succes dan de verworven vaardigheden van het kind.

Dit geloof van leerkrachten dat versnellen van leerlingen een risico inhoudt, is gebaseerd op vier *basisassumpties* (Southern & Jones, 1991):

- Veronderstellingen over de intellectuele, academische en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en meer specifiek van begaafde kinderen.
- Kennis over en ervaring met kinderen.
- De mate waarin men vindt dat het tegemoet komen aan de individuele verschillen tussen leerlingen de normale gang van zaken op school zal 'verstoren'.
- De mate waarin men vindt dat van scholen kan en mag verwacht worden dat zij tegemoet komen aan inter-individuele verschillen en verschillende onderwijskundige noden van leerlingen.

Bovendien blijkt uit onderzoek dat de houding van leerkrachten tegenover versnelling negatiever is dan deze van schoolpsychologen en begeleiders van programma's voor begaafde kinderen (Southern, Jones, & Fiscus, 1989).

Onderzoek van Braga (in Southern & Jones, 1991) toont aan dat de negatieve kijk die men heeft op acceleratie voornamelijk gevoed wordt door de bezorgdheden die leerkrachten hebben met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van versnelde leerlingen. Leerkrachten geloven dat deze kinderen niet voldoende zullen in staat zijn onafhankelijk te werken, om te gaan met klasroutines, aandachtig te blijven in de les en om te gaan met de frustraties die gepaard gaan met het competitief gedrag dat zal ontstaan tussen hen en de

---

<sup>2</sup> De mentale leeftijd van een persoon is de leeftijd die overeenstemt met het verstandelijk niveau van de persoon en is dus niet noodzakelijk gelijk aan de chronologische leeftijd.

oudere kinderen. Dit wordt voornamelijk gebaseerd op *negatieve ervaringen* met kinderen die versneld zijn of vroegtijdig zijn toegelaten tot het lager onderwijs.

Ook minder positieve ervaringen met leerlingen die van een latere geboortemaand zijn - en dus vaak een aantal maanden jonger zijn dan klasgenoten - doen leerkrachten vaak besluiten dat versnelling geen positieve resultaten kan bieden. Dit idee wordt ook gevoed door sommige literaire werken, zoals 'the Hurried Child' van David Elkind (1981), een boek dat een negatieve kijk heeft op het versnellen van leerlingen.

Naast deze argumenten die specifiek door de leerkrachten gebruikt worden, zijn er nog andere argumenten op sociaal-emotioneel vlak die worden aangebracht om de mogelijkheid van versnelling eerder af te wimpelen dan toe te juichen.

Zo stellen tegenstanders dat door de acceleratie en de hoge verwachtingen die daarbij horen het kind of de jongere, onvoldoende zal kunnen deelnemen aan *leeftijdsgerelateerde activiteiten*. Enerzijds zullen ze een deel van hun kindertijd moeten opofferen om te kunnen presteren in een klas van kinderen die een jaar ouder zijn, door bijvoorbeeld op hetzelfde ogenblik reeds aan een vakantiejob beginnen, naar het bal te gaan, enzovoort. Langs de andere kant zullen ze aan sommige activiteiten niet kunnen deelnemen op hetzelfde ogenblik als hun klasgenoten, omdat het gezien hun leeftijd niet is toegelaten, zoals het behalen van een rijbewijs, uitgaan, enzovoort. Hierdoor zullen ze volgens deze tegenstanders misschien ook een handicap ontwikkelen in hun omgang met anderen, aangezien ze niet voldoende hebben kunnen deelnemen aan sociale activiteiten die goed aangepast zijn aan hun leeftijd.

Tegenstanders gaan er ook vanuit dat de hoge verwachtingen die worden gesteld ten opzichte van de versnelde leerling zo hoog kunnen zijn dat deze te veel tijd moet investeren in allerlei schoolse taken, waardoor hij/ zij een *tijdstekort* ervaart ten aanzien van creatieve en spelactiviteiten. Dit kan mogelijk leiden tot eenzame kinderen, wat de algemene ontwikkeling tot 'volwassen persoon' niet ten goede komt.

Bovendien bestaat de kans dat de versnelde leerling niet *aanvaard* wordt door de oudere klasgenootjes. In de lagere school bijvoorbeeld kan het leeftijdsverschil immers zeer duidelijk tot uiting komen. Doordat het versnelde kind zich in dat geval noch met zijn leeftijdsgenoten, noch met zijn oudere klasgenoten kan engageren in spelactiviteiten, kan het een sterk tekort ervaren in sociale contacten.

Ook is het volgens tegenstanders mogelijk dat mede door de eventuele 'afwijzing' van de kant van de oudere klasgenoten, het kind niet voldoende *respect* zal krijgen binnen de klas. Dit kan tot gevolg hebben dat het kind nooit in staat zal zijn om de leidinggevende capaciteiten te

ontwikkelen die vaak belangrijk blijken te zijn in het verdere leven. Bovendien zullen ze door het lage respect mogelijks nooit geleerd hebben om effectief met anderen samen te werken.

Critici stellen ook dat versnelde kinderen dermate sociaal geïsoleerd kunnen geraken dat zij extreem negatief, mogelijk zelfs *agressief gedrag* beginnen stellen. In het ergste geval bestaat volgens hen ook de mogelijkheid dat zij uitgroeien tot antisociale volwassenen. Er zijn zelfs critici die beweren dat huwelijkse problemen kunnen ontstaan ten gevolge van de versnelling of dat deze kinderen uiteindelijk in een depressie terecht komen (Southern & Jones, 1991).

Doordat versnelde leerlingen al zo vroeg belangrijke *keuzes* hebben moeten maken wat hun verdere carrière betreft, is het volgens de critici ook mogelijk dat zij niet het grote geluk vinden in hun latere job.

### 3.2.1.2 Een poging tot ondersteuning van de contra-argumenten

#### *A. Schoolrijpheidsonderzoek als argument*

Niet zelden blijken tegenstanders van het schoolse versnellen zich te baseren op resultaten van schoolrijpheidsonderzoek, om op die manier wetenschappelijke ondersteuning te vinden voor hun tegenargumenten. Schoolrijpheidsonderzoek gaat voornamelijk na of er voldaan wordt aan de voorwaarden om te kunnen deelnemen aan het onderwijs en wordt in Vlaanderen vooral toegepast op het eind van het derde kleuter. Daarom kan het zich ook focussen op de vraag of een leerling eventueel vervroegd tot het lager onderwijs kan worden toegelaten, door bijvoorbeeld de derde kleuterklas over te slaan. Schoolrijpheidsonderzoek is in Vlaanderen het bekendst in de vorm van de ‘Toeters’ die standaard worden afgenomen in de derde kleuterklas om na te gaan of het kind voldoende ‘rijp’ is om het eerste leerjaar aan te vangen. Bij deze Toeters gaat men dan bijvoorbeeld voornamelijk na of de schrijf-, reken- en leesvoorwaarden aanwezig zijn bij de kleuter.

Binnen de context van het schoolrijpheidsonderzoek worden door de critici verschillende bevindingen belangrijk geacht omtrent de cognitieve en sociaal-emotionele aanpassingsmogelijkheden van kinderen die vervroegd tot het lager onderwijs worden toegelaten. Zo blijkt dat deze kinderen minder goede prestaties leveren (Baer, Carroll, Hall, Langer, Kalk, & Searls; in Southern & Jones, 1991) en meer problemen vertonen in de sociaal-emotionele aanpassing (Baer, Di Paquale et al., King; in Southern & Jones, 1991). Ze blijken ook een hoger risico te hebben op het blijven zitten in het onderwijs (Di Pasquale et al., Langer et al.; in Southern & Jones, 1991) en worden vaker verwezen naar programma’s



voor leerlingen met leerproblemen (Diamond, Di Pasquale et al., in Southern & Jones, 1991). Op basis van deze bevindingen hebben vele van deze onderzoekers gepleit tegen een vroegere toelating tot het onderwijs, onafhankelijk van de mogelijkheden van het kind.

Deze studies bieden - in tegenstelling tot de studies die handelen over onderwijs aan de meer getalenteerde kinderen - het fundament waarop tegenstanders van schoolse versnelling steunen. Het is vaak vanuit deze studies dat er gepleit wordt om 'niets' te doen. Het niets-doen wordt door deze auteurs dan ook verkozen boven het individualiseren van het onderwijs.

Nochtans blijkt dat de schoolrijpheidsstudies niet altijd met de juiste methodologische technieken zijn uitgevoerd en vaak ook op een verkeerde manier worden gebruikt ter staving van de eigen overtuigingen (Southern & Jones, 1991).

#### *B. Methodologische problemen*

De voornaamste problemen die opduiken binnen het schoolrijpheidsonderzoek op methodologisch vlak, zijn de volgende:

- **Steekproefproblemen**

Ten eerste wordt vastgesteld (Southern & Jones, 1991) dat er in het schoolrijpheidsonderzoek problemen opduiken bij de *beschrijving* van de steekproef. Zo wordt er vaak gegeneraliseerd wanneer het eigenlijk een vrij specifieke steekproef betreft. Wanneer de steekproef dan niet voldoende gecontroleerd wordt samengesteld, is het moeilijk om de resultaten eenduidig aan de versnelling van de leerlingen toe te schrijven, aangezien er dan ook een andere steekproefvariabele van invloed kan geweest zijn.

Ten tweede zijn er vaak problemen in de *afbakening* van de steekproef. Zo is bij praktisch geen enkele schoolrijpheidsstudie onderzoek geweest naar de effecten van acceleratie op kinderen die in het lager onderwijs specifiek op hun goede prestaties geselecteerd werden. In sommige studies werden deze kinderen zelfs doelbewust geweerd (King, Di Pasquale et al.; in Southern & Jones, 1991).

- **Invloeden van de context**

Wanneer bepaalde gebeurtenissen plaatsvinden in de algemene context van een studie, kunnen deze een invloed uitoefenen op de resultaten hiervan. Er werd bijvoorbeeld vastgesteld dat van alle studies die een negatief effect vaststelden van het vervroegd toelaten van leerlingen tot het lager onderwijs, slechts twee daarvan niet werden uitgevoerd door

personen die binnen het schooldistrict werkzaam waren. Daartegenover staat dat van de zes studies die geen problemen zagen in het vroeger toelaten van leerlingen, vier werden uitgevoerd door personen die buiten het schooldistrict werkzaam waren. Er is dus een mogelijkheid dat de objectiviteit van de onderzoekers werd beïnvloed door de politieke context waarin zij werkzaam waren (Southern & Jones, 1991).

- **Validiteit van de statistische conclusies**

Hier duikt het probleem op van het interpreteren van statistisch significante onderzoeksresultaten. Een significant resultaat geeft aan dat de relatie tussen variabelen sterk genoeg is om te concluderen dat alleen toeval onvoldoende verklaring kan bieden voor de geobserveerde relaties. Natuurlijk is het zo dat naarmate de onderzoeker meer en meer op zoek gaat naar relaties tussen variabelen, hij ook meer en meer de kans heeft dat toevallige relaties tussen variabelen verkeerdelijk zullen aanzien worden voor systematische relaties (Cook & Campbell, in Southern & Jones, 1991). De statistische significantie wordt volgens Southern en Jones (1991) te makkelijk kritiekloos aanvaard en hieruit worden dan ook vaak foutieve conclusies getrokken. Wel is het zo dat in een aantal van de studies werd vastgesteld dat er oudere studenten betere prestaties behaalden ten opzichte van de jongere leerlingen, maar de grootte van deze effecten was eerder klein (Shepard & Smith, in Southern & Jones, 1991) en de validiteit was volgens Southern en Jones (1991) ook betwistbaar.

- **Selectie van evaluatiecriteria**

Om de effecten van acceleratie op de *schoolse prestaties* na te gaan wordt in het schoolrijpheidsonderzoek vooral gebruik gemaakt van cijfers bekomen via gestandaardiseerde tests. Hierbij is het van groot belang dat deze tests een afdoende reflectie zijn van het curriculum, zoals het de kinderen wordt aangeboden. Indien dit niet het geval is, is de validiteit van de resultaten ver zoek. In het schoolrijpheidsonderzoek wordt soms ook gebruik gemaakt van cijfers gegeven door de leerkracht (Forester, in Southern & Jones, 1991). De resultaten die hieruit voortkomen zijn onderhevig aan bias. Men moet immers rekening houden met de leerkracht, de inhoudelijke invulling van 'de verwachte resultaten' en de beslissingsprocedure die gevolgd wordt om een leerling door te verwijzen naar speciale onderwijsprogramma's.

Om naast de cognitieve prestaties ook een idee te krijgen van de effecten van het vroeger toelaten van leerlingen in het lager onderwijs op de *sociaal-emotionele ontwikkeling*, worden vooral metingen van sociale volwassenheid uitgevoerd en werd de mate van leiderschap

nagegaan (Southern & Jones, 1991). Hierbij werd dan weer weinig rekening gehouden met de technische kwaliteit van de gebruikte instrumenten, de kenmerken van de karaktertrekken die werden bestudeerd en de theoretische significantie van de bestudeerde karaktertrekken. Bovendien werden voor deze studies meestal vragenlijsten ingevuld door de leerkrachten, wat - net zoals bij het evalueren van de cognitieve prestaties - gevoelig is voor bias. Bovendien is de 'sociaal-emotionele aanpassingsmogelijkheid' een relatief vaag begrip, dat moeilijk te operationaliseren is. Wanneer men bijvoorbeeld gaat kijken naar leiderschapskwaliteiten (Forester, Mawhinney; in Southern & Jones, 1991) zien de onderzoekers voornamelijk dat leerlingen die versneld werden later een tekort aan deze kwaliteiten vertonen. Echter een goed leiderschap vertonen is irrelevant bij de beslissing om een leerling al dan niet vroeger toe te laten in het onderwijs. In het lager onderwijs wordt hier immers niet specifiek op geoefend. Dit kan leiden tot een misinterpretatie van de resultaten door een verkeerd gekozen evaluatiecriterium.

### *C. Nativists versus Environmentalists*

Southern en Jones (1991) stellen dat we in de schoolrijpheidsstudies over het algemeen twee visies tegenover elkaar kunnen plaatsen: de 'nativists' versus de 'environmentalists'. De *nativists* geloven dat de intellectuele ontwikkeling en sociaal-emotionele groei volgens een vast fasepatroon verlopen, waarin geen ontwikkelingsfasen kunnen worden overgeslagen. Hieruit volgt dan ook de idee dat jongeren die een 'aangeboren' voorsprong hebben opgelopen op hun leeftijdsgenoten deze voorsprong zullen behouden. Immers, wanneer een ontwikkeling in fasen verloopt, er niet wordt teruggegaan naar een vorige fase en iedereen ook op relatief hetzelfde tempo vooruit gaat, dan zullen de versnelde leerlingen altijd een zekere voorsprong behouden ten opzichte van hun niet-versnelde leeftijdsgenoten. Volgens de *nativists* zullen er dus geen extra stimulerende maatregelen nodig zijn om ervoor te zorgen dat deze kinderen zullen presteren volgens hun kunnen. De leerling die een voorsprong heeft ten opzichte van leeftijdsgenoten zal immers van nature uit die voorsprong behouden.

Daarnaast gaat deze visie er echter wel vanuit dat andere domeinen van de ontwikkeling – zoals het sociale, het psychologische, het motorische, enzovoort - niet versneld zijn en dus niet sneller verlopen dan bij de anderen. Om die reden zou versnelling nefast kunnen zijn voor deze jongeren, aangezien zij ondanks hun intellectuele voorsprong een blijvende achterstand zouden behouden op die andere domeinen van de ontwikkeling. Het is deze visie, die door vele tegenhangers van acceleratie wordt aangehangen.

Daartegenover kunnen we het perspectief van de *environmentalists* plaatsten die geloven dat de mate waarin een leerling kan presteren en de vooruitgang die een kind heeft, mede afhankelijk is van de vroegere leerervaringen van het kind.

Binnen het schools functioneren hebben drie factoren een zeer grote invloed:

- de mogelijkheden die hen in het verleden reeds geboden zijn om bij te leren
- de kwaliteit van hun leerervaringen
- de motivatie die ze hebben om het leren vol te houden.

De *environmentalists* verschillen dus op twee punten fundamenteel van de *nativists*. In tegenstelling tot de *nativists* - die uitgaan van het belang van de chronologische leeftijd van een kind - gaan de *environmentalists* uit van de vaardigheden die een kind al heeft verworven om na te gaan of het klaar is voor een nieuwe leerervaring. Hieruit volgt dat het succes in het leren dan ook eerder voorspeld kan worden op basis van verworvenheden dan op basis van chronologische leeftijd. Ten tweede gaan de *environmentalists* ervan uit dat de intellectuele groei niet bij elk kind gelijk loopt, aangezien die mede bepaald wordt door de drie hierboven vermelde factoren.

Ook ten aanzien van het versnellingsdebat ziet men de invloed van deze twee verschillende visies. Aanhangers van de *nativist*-visie zullen niet snel beslissen om te accelereren, door hun geloof in de onvolwassenheid en het niet schoolrijp zijn van de jongere leerlingen. In scholen waar men meer gelooft in de omgevingsaanpak (*environmentalists*), zullen er meer differentiële technieken worden gebruikt om leerlingen die sneller zijn, ook op een uitdagende manier onderwijs te laten volgen.

### 3.2.2 Waarom moet men een kind toch accelereren?

Het debat betreffende het versnellen van leerlingen kent zijn voor- en tegenstanders. In wat volgt vermelden we op basis van de literatuur de voornaamste argumenten die pleiten voor het versnellen van leerlingen.

#### 3.2.2.1 Gelijke kansen

Wanneer ouders of leerkrachten pleiten vóór acceleratie, verwijzen ze vaak naar de ‘gelijke onderwijskansen’. Men wil dat elk kind zich kan ontwikkelen volgens zijn/ haar

mogelijkheden. Voorstanders van acceleratie vinden dat indien men een sterk getalenteerd kind onderwijs laat volgen bij leeftijdsgenoten, het nooit zijn (vele) academische mogelijkheden zal kunnen benutten. Men is ervan overtuigd dat indien men een kind met een voorsprong, bij zijn leeftijdsgenoten in de klas laat zitten, men dit kind in feite zelfs onrecht aan doet.

Om dit te ondersteunen verwijzen de voorstanders van acceleratie naar twee essentiële documenten. Ten eerste verwijst men naar het *Kinderrechtenverdrag* - meer bepaald naar artikel 29 - waarin letterlijk wordt gesteld dat onderwijs gericht moet zijn op “de zo volledige mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind” (Verenigde Naties, 1989). Op gelijkaardige wijze vermeld artikel 8 van het *Decreet Basisonderwijs* het belang van gelijke onderwijskansen (zie ‘2.1.2 Kwaliteitsonderwijs als een basisrecht’).

Deze artikelen zijn in deze twee documenten voornamelijk opgenomen ter bescherming van de zwakkere leerlingen in ons onderwijssysteem. Er wordt echter vergeten dat aan het andere eind van de Gauss-curve zich een groep van beter begaafde - of snellere leerlingen - bevindt, die ook de kans verdienen een ononderbroken leerproces door te maken en dat ook voor hen de omgeving moet worden aangepast aan de voortgang in de ontwikkeling van de leerling. Het kan niet de bedoeling zijn van het onderwijs om een kind onder zijn niveau te laten presteren. Zo ook menen Koshy en Robinson (2006) dat elk kind – ook het begaafde – een gelukkige jeugd, vol van geluk, optimisme en groei verdient. Volgens deze auteurs welvaren begaafde kinderen het best in een omgeving die overeenstemt met het niveau en de snelheid van hun ontwikkeling. Een omgeving met de vreugde en krachten die ontstaan zowel vanuit uitdagingen als vanuit het contact met metgezellen die hun interesses, nieuwsgierigheden, diepte, humor, enzovoort, delen.

### 3.2.2.2 Verveling

Wanneer een kind een sterke voorsprong ontwikkelt op zijn of haar leeftijdsgenoten, is het mogelijk dat er verveling optreedt. Wanneer het kind in kwestie onvoldoende wordt uitgedaagd kan hij/ zij zich immers niet meer motiveren voor lessen waarin wordt gevraagd oefeningen te maken en te herhalen die men in feite al kent of kan (Koshy & Robinson, 2006). Het kind zal dan bijgevolg die oefeningen ook veel te snel afwerken. Deze verveling kan dan, volgens de voorstanders van versnelling, tot gevolg hebben dat leerlingen andere

vormen van aandachtvragend gedrag zullen stellen. In het ergste geval kan dit zelfs leiden tot gedragsproblemen (Hélin, 2005).

Niet alleen op gedragsmatig vlak kan de toenemende verveling negatieve gevolgen hebben, ook op cognitief vlak kan het zijn dat het kind hiervan de negatieve gevolgen begint te uiten. Volgens Lens (in Kieboom, 2002) kan verveling in het ergste geval dan leiden tot onderpresteren. Hierbij aansluitend menen Koshy en Robinson (2006) dat door verveling een leerling de neiging kan ontwikkelen om elke vorm van investering in hun eigen vooruitgang te stoppen en in plaats daarvan net hun best doen om te zijn zoals alle anderen. Dit kan natuurlijk op lange termijn de studieloopbaan van die leerling ernstig beïnvloeden. Het is dus belangrijk dat men tijdig signalen van verveling opvangt, zodat men hier op kan reageren voor het te laat is.

### 3.2.2.3 Gebrek aan studievaardigheden en zelfvertrouwen

Doordat de leerstof voor een leerling die een sterke voorsprong heeft op zijn leeftijdsgenoten, als gemakkelijk wordt ervaren, kan deze leerling ook niet ervaren wat het is om 'je best te doen' (Lens, in Kieboom, 2002). Zo leren zij zichzelf geen goede studiemethoden aan, waardoor zij eventueel in het secundair en hoger onderwijs - waar men niet alleen meer leerstof krijgt maar waar ook een grondiger verwerking vereist wordt - problemen krijgen.

Koshy en Robinson (2006) stellen bovendien dat indien begaafde kinderen onvoldoende uitdaging krijgen, zij de idee kunnen ontwikkelen dat 'slim zijn' zoveel betekent als niet hard hoeven te werken om een doel te bereiken. Dweck (in Koshy & Robinson, 2006) noemt dit fenomeen een '*entity view*' (p. 117) op de eigen capaciteiten, die uiteindelijk kan leiden tot twijfel over de eigen mogelijkheden. Zo ook stelt Hélin (2005) dat indien deze kinderen geen uitdagende leerstof krijgen, zij een tekort aan zelfvertrouwen ontwikkelen. Ze leren immers niet dat er een verband is tussen inspanning en resultaat, en zo komt het intern attribueren van successen onvoldoende tot ontwikkeling. Het is immers slechts door het kunnen accepteren en overwinnen van uitdagingen, dat je zelfvertrouwen kan opbouwen. Wie onvoldoende getraind is in het leveren van inspanning kan vervolgens problemen krijgen zoals: geen diploma behalen, sociaal-emotionele moeilijkheden in de vorm van het wegwijnen in de klas, agressiviteit, frustratie, enzovoort (Hélin, 2005).

Daartegenover is de *'incremental view'* volgens Dweck (in Koshy & Robinson, 2006, p. 117) een meer positieve houding, waarbij de leerling ervan uitgaat dat men slimmer wordt door inspanningen te leveren. Dit tweede perspectief zou vervolgens een gevoel van innerlijke kracht geven. Om die reden is het belangrijk dat ook de meer begaafde kinderen leren om zich in te zetten om een bepaald stuk leerstof onder de knie te krijgen en hier tijd voor te nemen. De voorstanders van een acceleratie menen dat men door middel van een versnelling tegemoet kan komen aan de *incremental view*. Door het versnellen komen de leerlingen immers terecht in een groep waar enkele leerlingen misschien beter presteren dan zij. Zo kan in de klas ook een gezonde competitiegeest ontstaan, waardoor ook de versnelde leerling uitgedaagd en gemotiveerd wordt om zijn best te doen (Toth, 1999).

#### 3.2.2.4 Omgang met leeftijdsgenoten

Het komt vaak voor dat een leerling die intellectueel gezien een voorsprong heeft op zijn of haar leeftijdsgenoten, ook op sociaal gebied niet altijd aansluiting vindt bij de klasgenoten. Vaak voelen leerlingen die beter begaafd zijn zich niet op hun plaats in de klasgroep, waardoor stress kan ontstaan. Het gevoel geen aansluiting te vinden kan niet alleen tot vele frustraties leiden, maar kan ook een negatieve weerslag hebben op het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van het kind. Dit kan zich uiten in een onnatuurlijk aanpassingsgedrag zoals zich sociaal isoleren, meeheulen met de oudere leerlingen, enzovoort (Helin, 2005). Dit 'eigenaardig' gedrag kan eventueel zelfs leiden tot pesterijen door de klasgenoten.

#### 3.2.2.5 Toekomstige rol in de samenleving?

Hoewel ervan wordt uitgegaan dat versnelling in de eerste plaats om de belangen van het kind gaat, is het ook belangrijk de visie van Koshy en Robinson (2006) niet uit het oog te verliezen. Zij stellen dat ook de samenleving in het algemeen veel te verliezen heeft, als deze kinderen niet ondersteund worden in een optimale ontwikkeling. Het gaat hier immers om kinderen die aanspraak maken op belangrijke sociale, politieke, wetenschappelijke, artistieke, ... rollen in de toekomst. Het zijn deze kinderen die volgens deze auteurs de mogelijkheid in zich hebben om een betere samenleving te creëren op vlak van gezondheid en welzijn, zij zullen in de toekomst problemen kunnen oplossen die vandaag misschien nog onoplosbaar lijken. Kortom, hun creativiteit kan volgens Koshy en Robinson (2006) deuren openen voor een betere toekomst voor onze samenleving.

## **4 Een overzicht van de onderzoeksresultaten tot op heden**

In dit derde deel van het theoretische hoofdstuk leggen we ons toe op onderzoeksresultaten met betrekking tot de gevolgen van een onderwijskundige acceleratie. In eerste instantie geven we enkele bemerkingen bij deze onderzoeksgegevens die relevant zijn bij de interpretatie ervan (3.1). Vervolgens komen de onderzoeksresultaten zelf aan bod. Deze hebben betrekking op de gevolgen van het versnellen op het schools presteren en functioneren enerzijds en het sociaal-emotioneel welbevinden anderzijds (3.2).

### **4.1 Bemerkingen bij de aanwezige onderzoeksgegevens**

Het onderzoek dat wij vonden was vooral van Amerikaanse oorsprong. Hierdoor zijn er bepaalde elementen in het onderzoek waarmee we rekening moeten houden, zoals de andere organisatie van het onderwijs in vergelijking met het Vlaamse onderwijssysteem. Een belangrijk element van verschil echter waar we in dit kader vooral aandacht aan moeten besteden, is de andere cultuur in de Amerikaanse scholen. Zo wordt er in de Verenigde Staten bijvoorbeeld een sterke nadruk gelegd op participatie aan extra-curriculaire activiteiten zoals sport. Deze deelname wordt mede als een predictor beschouwd van succes in het latere leven. In het Amerikaans onderzoek naar de effecten van acceleratie in de verdere schoolloopbaan wordt dit ook regelmatig als een afhankelijke variabele opgenomen.

In België daarentegen is dit veel minder tot niet het geval. Aangezien participatie aan extra-curriculaire activiteiten bij ons eerder een teken is van sociaal welbevinden en een normale sociale ontwikkeling, en niet zozeer als een voorteken van succes in het latere professionele leven, zullen we dit ook weglaten bij de weergave van de onderzoeksresultaten.

### **4.2 Onderzoeksresultaten tot op heden**

Na deze korte bemerking gaan we over naar een grondig overzicht van het onderzoek dat tot nu toe is uitgevoerd betreffende de effecten van het overslaan van een klas. Over het algemeen baseren we ons hiervoor op de gegevens uit het rapport 'A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students' (Colangelo, et al., 2004b).



Ten eerste geven we een overzicht van het onderzoek dat de gevolgen van de acceleratie op de schoolse prestaties van de kinderen en jongeren nagaat. Kulik (2004) maakte hier een grondige samenvatting van waarbij hij zich voornamelijk baseerde op twee meta-analytische studies. Daarom zullen we - vooraleer we het overzicht van de resultaten weergeven - vooreerst ingaan op de bijzonderheden aan het uitvoeren van een meta-analytische studie.

Vervolgens zullen we ook een zicht bieden op de gevolgen van acceleratie op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en jongeren. Dit is immers een van de grootste bezorgdheden van ouders en leerkrachten. Ook hiernaar werd een meta-analytische studie uitgevoerd, die werd samengevat door Kulik (2004).

#### 4.2.1 Resultaten betreffende de academische (lange termijn-) gevolgen van acceleratie

Over de academische gevolgen - dit wil zeggen het effect van acceleratie op de schoolse resultaten van de leerlingen - is er betrekkelijk weinig recent onderzoeksmateriaal terug te vinden in de literatuur. In *A Nation Deceived* wordt wel uitgebreid een samenvatting van drie meta-analytische studies besproken, uitgevoerd door Kulik & Kulik (1984), Rogers (1991) en Kent (1992). Om voldoende duidelijk te zijn over de weergave van de onderzoeksresultaten willen wij eerst wat toelichtingen betreffende zo een meta-analytische studie op een rijtje zetten.

##### 4.2.1.1 Uitdagingen in het opzetten van een onderzoek naar de academische effecten van acceleratie

In eerste instantie zal onderzoek naar het effect van acceleratie altijd *descriptief* of *correlationeel* van aard zijn, door het quasi-experimentele karakter van het onderzoek. Immers, binnen het onderzoeksdomein over schoolse versnelling is het moeilijk om een experimenteel onderzoek op te stellen omdat het omwille van ethische redenen zo goed als onmogelijk is om leerlingen random toe te wijzen aan de experimentele of de controle groep, respectievelijk 'versnelde leerlingen' en 'niet versnelde leerlingen'.

Ten tweede is het moeilijk om de experimentele groep voldoende te *vrijwaren van andere variabelen* die het gevonden effect van acceleratie ook zouden kunnen verklaren. Zo is acceleratie bijvoorbeeld altijd een stap in de schoolcarrière die op een vrijwillige manier gezet

wordt en die dus altijd door bepaalde families sneller gezet zal worden dan door andere. Er zijn scholen waar de cultuur ertoe leidt dat versnelling van een leerling in overweging genomen wordt. Er zijn leerkrachten die zeer veel oog hebben voor de vorderingen van de leerlingen en hier sterk op willen inspelen, maar er zijn ook leerkrachten die hier minder belang aan hechten. Met deze 'andere' variabelen dan het al dan niet versneld zijn van een leerling moet er in onderzoek dat de effecten van acceleratie wil nagaan, sterk rekening gehouden worden. Indien mogelijk moet er in een quasi-experimenteel onderzoek ook getracht worden zoveel mogelijk te controleren voor deze mogelijks beïnvloedende factoren.

Vervolgens zal in de samenvatting van de verschillende onderzoeksresultaten regelmatig verwezen worden naar *meta-analyses*. Een meta-analyse is een onderzoek waarbij men eerst met een specifieke procedure op zoek gaat naar een aantal studies over een bepaald thema. Vervolgens gaat men de uitkomsten en kenmerken van deze studies karakteriseren in kwantitatieve of quasi-kwantitatieve termen. In de meta-analyse worden dan multivariate technieken gebruikt om de verschillende bevindingen te beschrijven en de karakteristieken van de studies te relateren aan de uitkomsten (Glass, in Kulik, 2004).

Een ander kenmerk van een meta-analyse is het gebruik van effectgrootte-statistieken om de uitkomsten van de studie te beschrijven. Cohen (1977) heeft verschillende van deze effectgrootte-statistieken beschreven. De meest gebruikte in de meta-analyses is het gestandaardiseerd verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep op een bepaalde afhankelijke variabele<sup>3</sup>. Hierbij zijn effectgroottes van 0,5 middelmatig groot en vanaf 0,8 groot.

Zowel Kulik & Kulik (1984) als Rogers (1991) voerden op deze manier studies uit naar de academische gevolgen van acceleratie. Kulik en Kulik (1984) analyseerden 21 gecontroleerde studies naar de effecten van acceleratie in het lager en secundair onderwijs. Rogers (1991) onderzocht de bevindingen van 81 studies met betrekking tot de gevolgen van acceleratie. Tussen deze 81 studies bevonden zich zowel gecontroleerde als ongecontroleerde studies. Deze laatste zijn studies waarbij geen gebruik werd gemaakt van een controlegroep. Rogers (1991) stelt vast dat slechts 4% van deze 81 onderzoeken gecontroleerde studies zijn.

---

<sup>3</sup> Dit effectcijfer geeft het aantal standaarddeviaties (SD) aan die zich tussen de outcome-scores van de experimentele en de controlegroep bevinden. Het wordt berekend door de gemiddelde outcome-score van de controlegroep af te trekken van de gemiddelde score van de experimentele groep om vervolgens dit verschil te delen door de SD van de meting (Kulik, 2004).

Sommige studies maken wel gebruik van een controlegroep, maar de selectie van een controlegroep is niet vanzelfsprekend in het onderzoek naar versnelling. Immers, wanneer men een controlegroep wil gaan vergelijken met de experimentele groep is het belangrijk dat de kinderen/ jongeren gematched worden op een aantal variabelen: bijvoorbeeld IQ, achtergrond, klassituatie, enzovoort. Wanneer dit niet het geval is, moet men hier in de onderzoeksresultaten ook rekening mee houden.

Voor de verdere bespreking van het onderzoek betreffende academische effecten van het versnellen werden door Kulik (2004) uit deze twee grote meta-analytische studies 26 studies geselecteerd. Deze waren gecontroleerde studies waarbij men kwantitatieve data verkreeg van zowel versnelde als niet versnelde leerlingen, met dezelfde intellectuele of academische mogelijkheden. Binnen deze 26 studies kunnen er twee soorten onderscheiden worden.

De eerste soort studies vergelijkt geaccelereerde leerlingen met een controlegroep van niet-geaccelereerde leerlingen van *dezelfde leeftijd*. Hierdoor zitten deze kinderen in verschillende leerjaren en zijn er dus een aantal variabelen waarvoor men moet controleren, bijvoorbeeld algemene klassfeer, ervaring van de klasleerkracht, motivatie van de klastitularis, enzovoort. Dit zijn immers variabelen die ook een sterke invloed kunnen uitoefenen op de motivatie en de prestaties van leerlingen. Bovendien moet men bij dergelijke studies ook steeds in het achterhoofd houden dat versnelde leerlingen meer leerstof gezien hebben.

De andere soort studies vergelijkt geaccelereerde leerlingen met een controlegroep van niet-geaccelereerde leerlingen in *dezelfde klas*. De laatstgenoemden zijn dus wel een jaar ouder en hebben mogelijk een ontwikkelingsvoordeel omwille van hun leeftijd.

#### 4.2.1.2 Effecten van acceleratie op de academische prestaties van leerlingen

In de studies in de meta-analyse die een vergelijking maken tussen kinderen van *dezelfde leeftijd*, maar uit verschillende leerjaren, zien we dat de geaccelereerde leerlingen het in al deze studies op prestatievlak beter doen dan de even intelligente niet-geaccelereerde groep. In alle studies (behalve één) is dit verschil ook statistisch significant. De effectgrootte van acceleratie in deze studies was gemiddeld 0.80. Dit wil zeggen dat de geaccelereerde leerlingen het gemiddeld 0.80 ‘standaarddeviatie-eenheden’ beter doen dan de niet-geaccelereerde leerlingen. Een dergelijke effectgrootte duidt erop dat de scores van de versnelde leerlingen bijna een schooljaar-equivalent hoger waren dan de scores van de even intelligente, niet-versnelde leerlingen. Hieruit kunnen we dus concluderen dat acceleratie de

academische prestaties van een leerling bevordert (Kulik, 2004). Dit verschil tussen versnelde en niet-versnelde leerlingen is zelfs groot te noemen.

Over de versnelde leerlingen in deze studies is echter niet bekend welke vorm van acceleratie zij hebben doorlopen. Zo zijn er zeker wel enkelen die een 'summer school' of een andere vorm van buitenschoolse extra opleiding hebben gevolgd, voorafgaand aan de leerjaargebaseerde versnelling. Aan de andere kant zijn er ook leerlingen die twee jaar van hun opleiding afwerkten in één jaar tijd, zonder hiervoor noodzakelijk een jaar over te slaan, maar bijvoorbeeld door het clusteren van bepaalde onderdelen van de opleiding in één jaar.

Voor de studies waarin de geaccelereerde leerlingen worden vergeleken met de oudere *klasgenoten* zien we kleine, verwaarloosbare verschillen op het schoolse vlak. In sommige van deze vergelijkingen doen de geaccelereerde leerlingen het veel beter dan de oudere klasgenoten, in andere studies is dit verschil kleiner. De geaccelereerde leerlingen deden het dus in deze studies minstens even goed als de even intelligente, oudere leerlingen waarmee ze werden vergeleken.

Ook hier kan de acceleratie verschillende vormen aannemen. Zo zijn er studies waarbij de versnelde kinderen twee jaar in één jaar afwerkten - maar dus wel de leerstof van beide jaren moeten verwerken- en daarnaast studies waarbij jongeren bijvoorbeeld vroeger mogen instromen in de universiteit.

#### 4.2.1.3 Conclusies

Uit de resultaten van deze meta-analyse (Kulik, 2004) kunnen we enkele conclusies trekken. Zo zien we dat versnelde leerlingen in vergelijking met even getalenteerde niet-versnelde leerlingen van dezelfde leeftijd beter presteren op school en dat acceleratie voor hun prestaties dus een goede zaak was.

Daarnaast zien we dat de resultaten van versnelde leerlingen vergelijkbaar zijn met de resultaten van hun oudere klasgenoten. Dit is zo bij alle studies, behalve twee, waarbij de versnelde leerlingen minder goed presteren dan hun oudere klasgenoten. De verschillen die vastgesteld werden in deze laatste twee vernoemde studies, zijn echter triviaal te noemen.

Kulik (2004) stelt ook vast aan de hand van het onderzoek van Bangert, Kulik en Kulik (in Kulik, 2004) dat enkele vormen van curriculumgebaseerde versnelling geen betere effecten hadden op de academische prestaties van leerlingen dan de leerjaargebaseerde versnelling.

Kulik en Kulik (in Kulik 2004) stelden in hun onderzoek immers slechts een gemiddelde effectgrootte van 0.10 vast in 51 studies met betrekking tot geïndividualiseerd onderwijs. In klassen waar getalenteerde jongeren in homogene groepen werden geplaatst zag men een iets groter effect. Hier was de effectgrootte 0.33 wanneer de aanpassingen vooral invloed hadden op de snelheid van het leren. Er was bijna geen effectgrootte te zien wanneer er enkel inhoudelijke curriculaire aanpassingen werden gedaan. De effectgrootte was 0.41 voor de speciale verrijkingprogramma's voor getalenteerde jongeren. Echter, geen enkele van deze effecten is even sterk als het effect vastgesteld bij de jaargebaseerde versnelling.

#### 4.2.2 De effecten van het versnellen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind

In dit tweede deel willen we verder gaan met een overzicht van de verschillende studies die de sociaal-emotionele ontwikkeling van versnelde leerlingen proberen na te gaan. Echter, vooraleer over te gaan tot de verschillende onderzoeken, willen we in navolging van Robinson (2004) een aantal toelichtingen en bemerkingen geven bij het onderzoek.

##### *4.2.2.1 Toelichtingen bij het onderzoek naar de sociaal-emotionele ontwikkeling*

Zoals in het vorige hoofdstuk reeds uitvoerig behandeld werd, hebben verschillende betrokkenen verschillende bezorgdheden wanneer het over acceleratie van leerlingen gaat (zie '3.2.1 Versnelling: een gevaar voor het welzijn van het kind?'). Met betrekking tot het sociaal-emotionele aspect zijn er enkele specifieke zorgen en aandachtspunten die een sterke invloed uitoefenen op de keuze van het onderzoeksonderwerp dat gevoerd wordt en de opzet daarvan.

In de eerste plaats zijn veel ouders en leerkrachten bezorgd over de vraag of hun kind emotioneel gezien voldoende rijp is om te versnellen.

Daarnaast zijn vele ouders en andere betrokkenen ook bezorgd over het sociale welzijn van het kind. Zullen ze voldoende vrienden kunnen maken? Hoe zullen ze zich voelen als hun klasgenoten bepaalde dingen eerder mogen dan zichzelf, zoals autorijden, uitgaan, enzovoort? Kunnen ze sociale druk aan in verband met bijvoorbeeld drugs- en drankgebruik?

Ook de mentale gezondheid is één van de bezorgdheden. Er zijn namelijk vele mythen over de psychologische kwetsbaarheid van deze versnelde jongeren.

#### 4.2.2.2 Bemerkingen en moeilijkheden in het onderzoek naar het sociaal-emotioneel welbevinden

Wanneer we gaan kijken naar het onderzoek dat reeds uitgevoerd is met betrekking tot het sociaal-emotioneel welbevinden van kinderen die versneld zijn, zijn er ook een aantal bemerkingen die we voorafgaand hieraan in overweging moeten nemen.

Ten eerste is er een grote *diversiteit* tussen de kinderen die in aanmerking komen voor acceleratie. Het verschil tussen de leerlingen kan betrekking hebben op zeer veel verschillende kenmerken: ras, geslacht, leeftijd, persoonlijkheid en temperament, onderwijsniveau van de ouders, gezinsdynamiek, enzovoort. Daarnaast kunnen ook de acceleratieprogramma's op verscheiden vlakken van elkaar verschillen. Zo kunnen ze initieel zijn (vroeger in de schoolloopbaan beginnen) of pas later worden toegepast, ze kunnen gradueel verlopen of eerder abrupt, ze kunnen part-time of full-time zijn en er kan één of meerdere leerjaren overgeslagen worden. Het is belangrijk bij de interpretatie van de resultaten van het onderzoek hiermee rekening te houden.

Ten tweede is het niet makkelijk om *sociaal-emotionele effecten te operationaliseren en te meten*. Welke outcome-variabelen onderzoeken we?

Meestal wordt er gekeken naar een vorm van academisch zelfconcept. Deze variabele is echter zeer afhankelijk van de groep waarmee de versnelde leerling zichzelf vergelijkt (Marsh, in Robinson 2004). Immers, leerlingen die accelereren komen in een klas terecht met meer ervaren, oudere leerlingen. Door terecht te komen in een klas die reeds verder gevorderd is in de leerstof, kan twijfel ontstaan bij de geaccelereerde leerlingen, waardoor hun zelfwaarde-gevoel kan dalen. In vele gevallen kan dit eerder een gevolg zijn van de veranderde groep dan van de acceleratie zelf, aangezien de referentiegroep wijzigt. Het fenomeen van een dalend zelfwaarde-gevoel dat ontstaat onder invloed van een plaatsing bij meer ervaren en oudere klasgenoten, wordt in de literatuur het Big-Fish-Little-Pond effect genoemd (Marsh, in Robinson, 2004). De kinderen die altijd de besten van de klas zijn geweest, bevinden zich na een acceleratie in een relatief lagere positie geduwd wanneer ze in een klas terecht komen waar ze niet langer 'de beste van de klas' zijn. Dit kan dan leiden tot bepaalde eerder negatieve uitspraken wat het zelfbeeld betreft. Hiernaast kan natuurlijk ook een tegengesteld effect optreden, namelijk het Reflected-Glory-Effect, waarbij een leerling zeer trots is om als jongere leerling juist in een klas vol oudere kinderen terecht te komen.

Deze twee effecten (Big-Fish-Little-Pond-Effect en Reflected-Glory-Effect) voorspellen een tegengesteld effect van versnelling op academisch zelfconcept. Het is zeer waarschijnlijk dat beide effecten een rol spelen, en mekaar deels opheffen.

Ten derde zal onderzoek naar het effect van acceleratie op het sociaal-emotioneel welbevinden, net zoals het onderzoek naar de academische effecten, altijd *descriptief of correlatieve* van aard zijn, door het quasi-experimentele karakter van het onderzoek. Het blijft immers moeilijk leerlingen at random toe te wijzen aan een of andere conditie.

Ten vierde, indien acceleratie wordt toegepast als een antwoord op een bepaalde *probleemstelling*, kunnen we dit beschouwen als een antwoord op de ontevredenheid of ongelukkigheid van de leerling of het verlies aan interesse en motivatie voor het schoolse. Als een leerling door acceleratie het geluk vindt, welke factoren zullen hier dan toe bijgedragen hebben? Is het de acceleratie die tot het geluk heeft geleid, of eerder bijvoorbeeld de verandering van klasgroep? Hierin kunnen kwantitatieve resultaten niet altijd voldoende duidelijkheid brengen. Om dit te onderzoeken moeten natuurlijk tal van andere factoren mee opgenomen worden in de vraagstelling, zoals de leerkracht als persoon, de sfeer in de klas, de vriendschapsbanden tussen de leerlingen, enzovoort.

Ten slotte hebben we bijna geen informatie over het effect op *het sociaal-emotioneel welzijn van het niet accelereren van meer begaafde leerlingen*. Zouden we hun door ze niet te accelereren net geen kwaad doen, namelijk door ze te behandelen als ‘alle anderen’?

Om dieper in te gaan op de eigenlijke resultaten van het onderzoek naar het sociaal-emotioneel welzijn van versnelde leerlingen, zullen we eerst een samenvatting geven van de studies die opgenomen werden in de meta-analytische studie van Kent (in Kulik, 2004), net zoals we hebben gedaan bij de analyse van de academische uitkomsten. Het gevaar hierbij is dat er niet altijd voldoende gespecificeerd wordt over welke vorm van acceleratie het gaat. Het kan hier zowel curriculumgebonden acceleratie betreffen, als vormen van versnellen die het overslaan van een klas inhouden. Bij analyse van deze studies moeten we dit zeker in het achterhoofd houden.

Vervolgens willen we graag enkele, meer specifieke studies naar ‘grade skipping’ wat nader toelichten.

#### 4.2.2.3 De samenvatting van de studies naar het sociaal-emotioneel welbevinden

De meeste resultaten die Kulik (2004) in zijn artikel samenvat, zijn afgeleid uit de meta-analytische studie uitgevoerd door Kent in 1992. Bij het nagaan van de sociaal-emotionele effecten van acceleratie gaat Kulik (2004) een aantal afhankelijke variabelen na.

Over het algemeen wordt in de meta-analyses vastgesteld dat hoger begaafde of meer getalenteerde jongeren sociaal en emotioneel *rijper* zijn dan hun leeftijdsgenoten. In overzichten van onderzoek naar sociale cognitie, vriendschappen, moreel bewustzijn, enzovoort (Janos & Robinson, Robinson & Noble; in Kulik, 2004) wordt aangetoond dat de psychosociale ontwikkeling sterker gelinkt is aan de mentale leeftijd dan aan de chronologische leeftijd van een kind en dat de maturiteit van de meer getalenteerde kinderen ergens tussen deze twee leeftijden in valt. Dit heeft tot gevolg dat acceleratie voor sommige van deze leerlingen net voor een sterkere match zorgt met hun klasgenoten wat persoonlijke maturiteit betreft, dan dat men hen met hun leeftijdsgenoten in een klas zou laten zitten. (Robinson, in Colangelo et al., 2004b).

Kulik (2004) onderzoekt vervolgens of er een verschil is tussen geaccelereerde en niet-geaccelereerde leerlingen in het maken van academische *toekomstplannen*. In een onderzoek van Fox (in Kulik, 2004) stelde men vast dat 58% van de geaccelereerde en 24% van de niet-geaccelereerde studenten een carrière ambieerde die een hoger diploma vereiste dan een bachelordiploma (Effectgrootte: 0.39). Er is wel weinig verschil tussen beide groepen wat betreft de plannen om in de toekomst al dan niet naar een college te gaan (onderwijsvorm in de VS, vergelijkbaar met de hogeschool bij ons). Bijna alle leerlingen wensten naar het hoger onderwijs te gaan. Kortom, acceleratie lijkt de academische ambitie aan te wakkeren met betrekking tot het behalen van diploma's die 'hoger' zijn dan een bachelordiploma.

In een tweede deel van de meta-analyse probeerde men vast te stellen of er tussen geaccelereerde en niet-geaccelereerde leerlingen een verschil was in het *plezier* naar school te gaan. In de studie van Klausmeier (1963) werd aan versnelde en niet-versnelde leerlingen gevraagd om de klasruimte en 8 andere plaatsen<sup>4</sup> te rangschikken naargelang het graag

---

<sup>4</sup> De acht plaatsen waren: de boerderij, de schoolbibliotheek, het stadspark, het sportcentrum van de school, de buurt, de publieke bibliotheek, de speelplaats, thuis.



aanwezig zijn op deze plaatsen. Hierin werd vastgesteld dat leerlingen die een klas hebben overgeslagen de klasruimte hoger rangschikken dan de leerlingen uit de controlegroep. Ook Janos en Robinson (in Kulik, 2004) vonden een gelijkaardig effect.

Bij een andere studie van Klausmeier (1963) werd aan alle leerlingen een lijst van 20 items gegeven - de zogenaamde Attitude Inventory - waarin ze hun eigen houding met betrekking tot de school moeten beoordelen. Zij moesten hiervoor van een aantal schoolgerelateerde zaken aangeven of zij deze al dan niet aangenaam vonden. Hierop scoren de geaccelereerde leerlingen lager dan de niet-geaccelereerde, wat zou betekenen dat de versnelde leerlingen minder graag naar school gaan dan de niet-versnelde leerlingen.

Deze resultaten zijn enigszins inconsistent met elkaar, wat het moeilijk maakt om conclusies te trekken. Het kan zijn dat acceleratie zorgt voor een (tijdelijk) minder graag naar school gaan, maar het kan ook net omgekeerd zijn, zoals blijkt uit de eerdere onderzoeksresultaten. Omdat het aantal studies hiernaar eerder beperkt is en niet intern consistent, zal verder onderzoek hierover meer duidelijkheid moeten brengen.

Ten slotte werden de verschillende leerlingen in verscheidene studies bevraagd naar *zelfvertrouwen* en de mate waarin ze erin geslaagd zijn zich *aan te passen* aan de andere klasgroep. In één van de geanalyseerde studies werden de geaccelereerde leerlingen vergeleken met hun *leeftijdsgenoten*. Bij Cornell, Callahan, and Loyd (in Kulik, 2004) werd een lagere score op zelf-acceptatie vastgesteld bij de versnelde leerlingen, vlak na het starten van de hogere studies. Dit werd vastgesteld aan de hand van de California Psychological Inventory<sup>5</sup>. Er werd echter vastgesteld dat naarmate het jaar vorderde, de geaccelereerde groep qua zelfvertrouwen de niet-geaccelereerde groep inhaalt.

In de twee studies waarin de versnelde leerlingen worden vergeleken met hun oudere klasgenoten, ziet men een meer negatief beeld verschijnen van het accelereren van leerlingen op het vlak van zelf-acceptatie en mate van aanpassing, maar de effecten zijn voornamelijk klein en statistisch insignificant. In de studie van Pevec (in Kulik, 2004) werd bij afname van de California Test of Personality vastgesteld dat de scores van de geaccelereerde studenten

---

<sup>5</sup> De California Psychological Inventory (CPI) is een zelfrapportage-vragenlijst, opgesteld door Harrison Gough. Ze is opgesteld op dezelfde manier als de 'Minnesota Multiphasic Personality Inventory' (MMPI) maar is zoals de MMPI niet bedoeld om een klinische diagnose te kunnen stellen. Eerder peilt ze naar individueel typische gedragspatronen, dagelijkse gevoelens en meningen en houdingen die gerelateerd zijn aan sociaal, ethisch en familie zaken (<http://scholar.google.com>).

qua persoonlijke aanpassing lager lagen dan die van hun klasgenoten (Effectgrootte = -0.36). Ook in de studie van Robinson en Janos (in Kulik, 2004) werd dit negatieve effect in beperkte mate vastgesteld.

Dit alles valt vrij goed te kaderen binnen het eerder aangehaalde Big-Fish-Little-Pond effect (Marsh, in Robinson, 2004). (zie '4.2.2.2 Bemerkingen en moeilijkheden in het onderzoek naar het sociaal-emotioneel welbevinden'). "Achievement at the individual student level is positively related to academic self-concept, whereas achievement at the school- or class-average level is negatively related to academic self-concept." (Marsh, in Robinson, 2004). Met dit citaat verduidelijkt Marsh (in Robinson, 2004) nogmaals dat wanneer een leerling op individueel niveau goed presteert, hij een hoger academisch zelfconcept zal hebben dan de lager scorende leerlingen. Echter, wanneer alle leerlingen van een klas of een school goede resultaten hebben, zal het academisch zelfconcept van de individuele leerlingen lager liggen. De klasgroep kan dus eveneens een comparatieve referentiegroep zijn waarin leerlingen hun eigen prestaties vergelijken met die van hun klasgenoten. Op basis van zijn ingeschatte positie in de groep evalueert de leerling zichzelf en ontwikkelt hij bepaalde gevoelens die van invloed zijn op zijn zelfbeeld en zijn motivatie (Dar & Resh, 1986). Het is deze comparatieve functie die Marsh inroept ter verklaring van het lagere zelfconcept in sterkere groepen (Marsh, 1987, 1991). In scholen met een hoog gemiddeld prestatieniveau neemt een leerling met een gegeven prestatieniveau een minder gunstige plaats in. In scholen met een laag gemiddeld niveau is de relatieve positie van deze leerling gunstiger en dat heeft een positief effect op diens zelfbeeld.

Dit is het effect dat vastgesteld wordt bij leerlingen die van een klas waarin ze de beste van de klas waren, overgaan naar een klas waar er meer leerlingen op hun niveau presteren. Zij ervaren hierdoor vaak een zekere daling in hun zelfvertrouwen. Zelfvertrouwen bestaat uit meerdere componenten en er wordt vastgesteld dat het Big-Fish-Little-Pond effect vooral wordt waargenomen op het domein van het academische zelfconcept. Hiermee bedoelen we het oordeel van leerlingen inzake hun eigen schoolse vaardigheden.

Vervolgens bespreken we nog een tweetal studies die niet opgenomen zijn in de meta-analyse van Kulik (2004), maar die zeker ook relevant zijn in het bespreken van de invloed van acceleratie op het sociaal-emotioneel welbevinden van de leerlingen. Waar we bij Kulik (2004) geen voldoende verschil kunnen maken tussen de verschillende soorten versnelling,

zijn we er bij de volgende twee studies zeker van dat zij specifiek gericht waren op het ‘overslaan van een klas’.

In de studie van Saylor and Brookshire (1993) maakten de onderzoekers gebruik van de ‘National Education Longitudinal Study’ (NELS) - een longitudinale gegevensbank – om een groep van versnelde leerlingen uit de 8th grade (leerlingen van 13 à 14 jaar oud) te selecteren die reeds een jaar hadden overgeslagen of vroeger aan het onderwijs begonnen waren. De twee controlegroepen bestonden uit (1) een groep niet-geaccelereerde leerlingen uit de 8th grade (oudere leerlingen dan de experimentele groep) en (2) een groep van hoogbegaafde kinderen, die in een aparte klas zaten.

Zowel versnelde leerlingen als leerlingen uit een klas voor hoger begaafde kinderen hadden, volgens de onderzoekers, een positieve perceptie van hun eigen sociale omgang met anderen en hun emotionele ontwikkeling. Bovendien hadden zij, volgens henzelf, minder serieuze gedragsproblemen op schools vlak dan andere studenten. Niet geaccelereerde leerlingen rapporteerden dat hun leeftijdsgenoten hen zagen als goede studenten, populair, belangrijk en meer atletisch en rapporteerden dit vaker dan de andere twee groepen.

Saylor en Brookshire (1993) concludeerden in hun studie dat de verschillen tussen goed en minder goed aangepaste versnelde leerlingen voornamelijk lag in de interacties tussen de ouders en de school. Dit zijn immers twee actoren die een zeer grote invloed hebben op het welzijn van het kind of de jongere. Wanneer ouders en de school goed konden samenwerken om tot een oplossing te komen voor het kind in kwestie, bleek uit dit onderzoek dat de leerling zich ook sociaal-emotioneel beter kon ontwikkelen.

In een andere studie, die van Richardson en Benbow (1990), selecteerden de onderzoekers tweeduizend 12- tot 14-jarigen die goed hadden gescoord op het wiskundig en het verbale gedeelte van de College Board Scholastic Aptitude Test (SAT) in 1972 - 1974. In het kader van hun studie onderzochten Richardson en Benbow (1990) van de groep van leerlingen die participeerden aan The Study of Mathematically Precocious Youth’s (SMPY) diegenen die op de SAT zowel voor het wiskundige als het verbale gedeelte, even goed presteerden als de gemiddelde high-school student, op een leeftijd van de 7th of 8th grade.

Op basis van deze tests konden ze de 1% best scorende leerlingen voor hun leeftijd selecteerden. Hierbij is het belangrijk om aan te geven dat de deelnemers aan de studie voornamelijk uit gezinnen met hoger opgeleide ouders kwamen en de jongeren zelf een positieve attitude hadden tegenover wiskunde, wetenschappen en school.

Voor het eigenlijke onderzoek werd aan deze leerlingen gevraagd twee vragenlijsten in te vullen. Eén na het afronden van de high-school (op 18-jarige leeftijd) en één een jaar na het afronden van het college (op 23-jarige leeftijd). Deze vragenlijsten peilden naar hun mening over hun eigen mate van sociale aanpassing, zelfvertrouwen, enzovoort.

In de vragenlijst die werd afgenomen na de high-school werd enkel gevraagd of de leerlingen het gevoel hadden dat de acceleratie hun sociaal-emotionele ontwikkeling beïnvloed had en zo ja, op welke manier. Van de na-hogeschoolse vragenlijst, werden items in verband met zelfacceptatie/ identiteit, sociale interactie, zelfvertrouwen, en locus of control<sup>6</sup> geselecteerd als indicatoren van sociaal-emotionele ontwikkeling. Items die peilen naar de zelfacceptatie en de locus of control waren dezelfde als die gebruikt worden in de NELS vragenlijst (Peng, & Kolstad, in Sayler & Brookshire, 1993). De vragen met betrekking tot deze vier psychosociale indices werden gecombineerd in schalen. Van de vier schalen werd vervolgens de Cronbach's alpha coëfficiënt berekend als maat voor de interne consistentie.

De **resultaten** kunnen kort worden samengevat als volgt: de schalen die de effecten van acceleratie op de *sociale interactie en de zelfacceptatie/ identiteit* nagingen, werden verkregen door de vragenlijst ingevuld op 23-jarige leeftijd. De items die deel uitmaakten van deze schalen werden enkel ingevuld door de versnelde leerlingen. Hierbij vulden de leerlingen een vragenlijst in waarbij ze zelf over een aantal items aangaven of de versnelling ofwel een sterk negatief effect had gehad (0) of een sterk positief effect (4), of dat het effect volgens hen eerder ergens tussen beide uitersten te situeren viel. Er werd een licht positief effect gerapporteerd door de versnelde jongeren op hun sociale en emotionele ontwikkeling. Er waren geen statistisch significante verschillen tussen jongens en meisjes in dit geval.

De items die peilden naar *zelfvertrouwen en locus of control* werden ingevuld door zowel versnelde als niet versnelde leerlingen. De resultaten toonden voornamelijk dat zowel de versnelde als de niet-versnelde leerlingen zich op hun 23-jarige leeftijd goed voelen en dat ze het gevoel hadden controle te hebben over het eigen leven. Er waren hier ook geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen.

---

<sup>6</sup> Hiermee bedoelen we de manier waarop leerlingen successen en mislukkingen plaatsen. Wanneer iemand een interne locus of control heeft, zal hij/zij bijvoorbeeld zijn successen eerder aan zijn/ haar eigen talenten of harde werk toeschrijven, terwijl iemand met een externe locus of control deze successen eerder aan toeval of geluk zal toeschrijven.

Acceleratie bleek ook geen invloed te hebben op de locus of control van de leerlingen. Wel bleek er een licht negatief effect te zijn op het zelfvertrouwen van de versnelde leerlingen, dit effect was echter niet significant. Bovendien wordt dit in deze studie ook verklaard door niet zozeer de acceleratie, maar eerder de mate waarin versnelde leerlingen zich vergelijken met hun klasgenoten die ouder zijn. Dit vergelijken met de klasgenoten heeft als gevolg dat hun zelfvertrouwen enigszins daalt (Big-Fish-Little-Pond effect, zie '4.2.2.2 Bemerkingen en moeilijkheden in het onderzoek naar het sociaal-emotioneel welbevinden').

Over het algemeen werd vastgesteld dat op de leeftijd van 18 jaar slechts 6,4% van de leerlingen uit de steekproef een negatief effect rapporteerden van de versnelling op hun sociale en hun emotionele ontwikkeling. Op 23-jarige leeftijd ging het om slechts 3,3% van de studenten die een negatief effect vaststelden van de acceleratie op hun zelfacceptatie en hun mate van sociale interactie (deze twee schalen werden in deze vragenlijst beschouwd als indices voor sociaal-emotionele ontwikkeling).

De reden waarom dit aantal negatieve rapporteringen van de gevolgen van acceleratie daalt, is volgens de auteurs mogelijk te wijten aan het feit dat :

- negatieve ervaringen eerder positief worden benoemd naarmate de jongeren ouder worden
- men zich meer geaccepteerd voelt op het college, waardoor de negatieve effecten verdwijnen
- negatieve ervaringen 'vergeten' worden na verloop van tijd.

Meestal worden deze negatieve effecten niet zozeer gerapporteerd voor sociale interacties, wat tegengesteld is aan het algemene 'geloof' dat deze interacties lijden onder acceleratie.

Men ziet echter wel dat studenten die hoge academische mogelijkheden hebben (hoogbegaafd zijn), vooral op de verbale gedeelten van het curriculum problemen hebben en dat deze problemen toenemen met de leeftijd (Brody & Benbow, Freeman, Gallagher, Janos & Robinson; in Kulik, 2004). Omdat het ook net deze groep is die vaak geaccelereerd wordt in de loop van hun opleiding, kan het zijn dat de ouders en de leerkrachten geloven dat het de acceleratie is die een negatief effect heeft op de sociale en de emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Deze problemen zijn volgens de onderzoekers echter niet gerelateerd aan de acceleratie op zich, maar eerder aan de hoogbegaafdheid van de leerlingen.

#### 4.2.2.4 Conclusies

Over het algemeen stellen we vast dat volgens het overzicht van Kulik (2004) de effecten van versnelling op het sociaal en het emotioneel welzijn van kinderen op langere termijn eerder positief dan negatief te noemen zijn. Vooral het effect op de ambities van deze kinderen/jongeren in het hoger onderwijs is zeer positief, ze blijken meer ambitieus te zijn dan de getalenteerde, niet-geaccelereerde leerlingen.

Op het vlak van het al dan niet graag naar school gaan van deze geaccelereerde jongeren, zien we dat zij in de ene studie, waarbij ze het 'aangenaam zijn' van het klaslokaal moeten scoren, een hogere score halen dan niet geaccelereerde jongeren. Wanneer ze hun eigen houding naar de school toe moeten beoordelen, zien we eerder een zeer licht negatief effect.

Met betrekking tot de zelfacceptatie en het zelfvertrouwen is het moeilijker om uitspraken te doen, aangezien niet alle bevindingen consistent zijn met elkaar.

Uit het onderzoek van Saylor en Brookshire (1993) kunnen we voornamelijk afleiden dat de acceleratie geen negatief effect had op de variabelen die peilden naar het sociaal-emotioneel gedrag van de versnelde leerlingen.

In de studie van Richardson en Benbow (1990) stellen we vast dat op de sociale interacties en de locus of control van versnelde leerlingen een licht positief effect van versnelling is vast te stellen, althans volgens de zelfrapportering van de versnelde jongeren. Op het vlak van het zelfvertrouwen zien we een lichte negatieve invloed van acceleratie, maar deze is niet-significant.

Bovendien stellen de onderzoekers vast dat er slechts weinig studenten zijn die acceleratie als eerder negatief bestempelen en dat dit aantal studenten afneemt naarmate de jaren vorderen.

## HOOFDSTUK 2 – Methodologisch kader van het eigen onderzoek

In dit tweede hoofdstuk gaan we dieper in op het uitgevoerde onderzoek. In de eerste plaats omschrijf ik de probleemstelling van het onderzoek, gevolgd door de onderzoeksvragen. Vervolgens geef ik weer op welke wijze het onderzoek werd uitgevoerd. Vooreerst geef ik daarbij aan wie de onderzoeksdeelnemers waren en welke weg ik heb gevolgd bij de selectie daarvan. Nadien verantwoord ik de keuze voor een kwalitatief onderzoek in de vorm van een interview. Daarnaast bied ik ook een schets van het proces van de gegevensverzameling en de verwerking ervan. Tot slot ga ik na in welke mate het gevoerde onderzoek ook betrouwbaar en valide te noemen is.

### **1 Probleemstelling**

Het versnellen van een leerling – in de vorm van het overslaan van een klas - is een erg omstreden onderwerp. Langs de ene kant toont een grote hoeveelheid onderzoeksresultaten aan dat deze onderwijsinterventie voor veel begaafde leerlingen zeer gunstige effecten heeft op cognitief, sociaal en emotioneel vlak (zie 'Hoofdstuk 1 – Jonger dan de anderen: versnellen in het onderwijs'). Anderzijds staan heel veel ouders en mensen uit de onderwijswereld huiverachtig tegenover de beslissing om een kind een klas te laten overslaan, waarbij voornamelijk problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling worden gevreesd.

Aangezien zowel ouders, leerkrachten als leerlingen die moeten beslissen over het overslaan van een klas te kampen hebben met een aanzienlijke onzekerheid, is er nood aan een evenwichtige beeldvorming en kennisontwikkeling inzake deze onderwijsmaatregel. Met andere woorden, het concept versnellen en de specifieke behoeftes van potentiële versnellers moeten bij de betrokkenen op een evenwichtige en waarachtige wijze in kaart worden gebracht, waarbij noch de positieve noch de negatieve kant van het overslaan van een klas eenzijdig wordt benadrukt.

Een eerder thesisonderzoek van een studente Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Gent - getiteld 'Een orthopedagogische kijk op het overslaan van een klas' (Hélin, 2005) - heeft hiertoe een eerste bijdrage willen leveren. Zij ging op zoek naar de visie

van scholen, ouders en CLB-medewerkers (uit de provincie Oost-Vlaanderen), die al betrokken waren bij de beslissing om een kind een klas te laten overslaan. Meer concreet focuste Hélin (2005) zich in haar onderzoek op beslissende en beïnvloedende factoren en voor- en tegenargumenten die de respondenten betekenisvol achtten bij het nemen van een beslissing betreffende het overslaan van een klas. Het onderzoek had als doel om door middel van de beschrijving van de ervaringen en ideeën van de ouders en actoren uit de onderwijswereld, de persoonlijke visie van anderen betreffende het overslaan van een klas - en de beslissing daartoe – bij te schaven. Bovendien hoopte ze op deze manier het onderwerp ook meer bespreekbaar en aanvaardbaar maken.

Om het onderzoek van Hélin (2005) inhoudelijk aan te vullen en te verrijken, legt dit thesisonderzoek zich toe op ervaringen van (jong)volwassenen die in hun kindertijd zelf een klas oversloegen. De centrale onderzoeksvraag luidt als volgt: *‘Welke betekenis heeft het fenomeen versnellen voor de (jong)volwassen ervaringsdeskundigen?’*. Door de subjectieve impressies van deze respondenten te bundelen en te interpreteren, zal ik trachten een evenwichtig begrip te ontwikkelen van hun beleving en betekenisgeving ten aanzien van het overslaan van een klas. Dit thesisonderzoek speelt op deze manier ook bewust in op de suggestie van Gallagher (2004) om interviews met volwassenen te publiceren die in hun kindertijd versneld waren. In se vertrekt het onderzoek dus – net zoals het thesisonderzoek van Hélin (2005) – vanuit de doelstelling om visies betreffende het overslaan van een klas op evenwichtige wijze bij te schaven. Het verspreiden van waarachtige informatie en kennis betreffende het overslaan van een klas, die afkomstig is van realistische en beleefde ervaringen, kan immers voorkomen dat men zich in de toekomst blijft baseren op mythes of vertekende verhalen.

## **2 Onderzoeksvragen**

Om te achterhalen welke betekenis de versnellingservaring voor de ervaringsdeskundigen heeft, concretiseer ik onderzoeksvragen binnen drie centrale onderzoektopics: (1) de beslissingssituatie, (2) de cognitieve gevolgen en (3) de sociaal-emotionele gevolgen. Het bevragen van de ervaringen van de respondenten ten aanzien van deze topics, zal toelaten inzicht te creëren in het fenomeen ‘versnellen’.



## 2.1 De beslissingssituatie

Bij het nemen van de beslissing om een kind een klas te laten overslaan, worden door verscheidene betrokkenen verschillende voor- en tegenargumenten tegenover elkaar afgewogen. Vanuit deze veronderstelling wens ik in mijn onderzoek in de eerste plaats dieper in te gaan op de manier waarop de beslissingssituatie betreffende versnelling tot stand komt, vorm krijgt en beleefd wordt. De eerste onderzoeksvraag luidt:

*‘Hoe verliep het beslissingsproces omtrent de versnelling en hoe werd die situatie door de versnelde leerling zelf ervaren?’*

- (a) Welke actoren speelden een rol bij de beslissing?
- (b) Welke voor- en tegenargumenten werden er afgewogen?
- (c) Ervoer de leerling een nood om te versnellen?

## 2.2 Cognitieve gevolgen

Om ook dieper in te gaan op de concrete ervaringen die de respondent beleefde ná het overslaan van een klas, pols ik vooreerst naar de gevolgen voor de cognitieve ontwikkeling. De tweede onderzoeksvraag luidt:

*‘Welke gevolgen op cognitief vlak ervaart de versnelde leerling?’.*

- (a) Hoe beleefde men het cognitief functioneren en presteren na de versnelling en in vergelijking met het functioneren van de oudere klasgenoten?
- (b) Hoe evolueerde deze ervaring doorheen de volledige schoolloopbaan tot en met vandaag?

## 2.3 Sociaal-emotionele gevolgen

Aangezien ouders en leerkrachten vaak zeer angstig staan ten aanzien van de gevolgen van een versnellingsmaatregel voor de sociale relaties en de emotionele ontwikkeling, is ook dit een belangrijk veld om te onderzoeken. De derde onderzoeksvraag luidt:

*‘Welke gevolgen op sociaal-emotioneel vlak ervaart de versnelde leerling?’.*

- (a) Hoe beleefde men het sociaal-emotioneel functioneren na de versnelling, wanneer men werd opgenomen in een oudere klasgroep?
- (b) Hoe evolueerde deze ervaring doorheen de volledige schoolloopbaan tot en met vandaag?

### **3 Onderzoeksgroep**

#### **3.1 Beschrijving van de onderzoeksgroep**

Het onderzoek werd uitgevoerd bij 13 studenten van de Katholieke Universiteit Leuven (K.U.Leuven), die in hun kindertijd een schoolse versnelling hebben gekend. De groep bestaat uit vijf jongens en acht meisjes.

Acht personen van de onderzoeksgroep kenden reeds in het kleuteronderwijs een versnelling. Drie daarvan sloegen de eerste kleuterklas over, twee andere de tweede kleuterklas en nog twee andere studenten sloegen de derde kleuterklas over. De overige student van deze groep van acht wist dat ze in de kleuterklas versneld was, maar wist niet exact welke kleuterklas ze had overgeslagen.

De vijf andere versnellers binnen de onderzoeksgroep hebben een klas overgeslagen in het lager onderwijs. Eén student sloeg het eerste leerjaar over en drie studenten het tweede leerjaar. De overige student van deze groep van vijf heeft geen duidelijk afgebakend leerjaar overgeslagen maar heeft wel een versnelling gekend in de lagere school door het eerste en het tweede leerjaar in één schooljaar te combineren.

Eén student die de derde kleuterklas oversloeg kende een tweede versnelling door ook het vierde leerjaar van het secundair onderwijs over te slaan.

Tien respondenten van de 13 hebben tot vandaag hun schoolse voorsprong op hun leeftijdsgenoten steeds weten te behouden. Drie respondenten verloren na het beëindigen van het secundair onderwijs hun versnelling en dit omwille van twee uiteenlopende redenen. Eén respondent heeft het eerste jaar aan de universiteit gedubbeld. Twee andere respondenten verbleven na hun secundair onderwijs een jaar in het buitenland, voor ze met hun universitaire loopbaan van start gingen.

De 13 respondenten verschillen tot slot ook van elkaar op vlak van leeftijd, studiejaar en – richting. In bijlage 1 zijn de bevraagde respondenten opgenomen in een tabel op basis van de zonet vernoemde kenmerken.

## **3.2 Verantwoording voor de selectie van de onderzoeksgroep**

### 3.2.1 De potentiële onderzoeksgroep

In navolging van de probleemstelling wenste ik in eerste instantie jongvolwassenen te interviewen die in hun kindertijd een onderwijskundige versnelling hebben gekend. In principe waren het zowel huidige studenten als jonge werkende personen die daar aanspraak op maakten.

Voor het vinden van deze respondenten ging ik er in de brainstormfase vanuit dat ik een beroep zou kunnen doen op enerzijds een LOSO-bestand met onder meer gegevens van 37 jongvolwassenen van 28 of 29 jaar (geboren in 1979), die op het moment van de start van het secundair onderwijs reeds versneld waren en anderzijds het studentenbestand van de K.U.Leuven, waarbinnen versnelde studenten zouden worden opgespoord. Wanneer ik vertrekkende van deze twee bestanden contactgegevens kon verkrijgen van potentiële respondenten, zou de eigenlijke zoektocht en selectie van start kunnen gaan.

Uiteindelijk heb ik de potentiële onderzoeksgroep versmald tot de jongvolwassen versnelde studenten binnen de K.U.Leuven. Deze beslissing kwam voornamelijk tot stand vanuit een praktische overweging. Ik besloot de personen van het LOSO-bestand namelijk niet meer te contacteren, omwille van de beperkte tijd die mij nog restte. Aangezien zij woonachtig zijn in zeer uiteenlopende Vlaamse provincies, zou het een tijd- en kostenrovend werk geweest zijn om telkens opnieuw op verplaatsing te moeten gaan voor het afnemen van interviews. Wanneer ik mij echter enkel zou richten tot studenten van de K.U.Leuven, wist ik dat het voor mij zeer haalbaar zou zijn om de uiteindelijk gekozen respondenten te interviewen, omdat zij als student aan de K.U.Leuven - net als ikzelf – in de stad Leuven verbleven.

### 3.2.2 De eigenlijke onderzoeksgroep

De zoektocht naar respondenten liep niet altijd van een leien dakje (zie onder). Gezien de beperkte tijd die mij nog restte om een onderzoeksgroep samen te stellen, heb ik noodzakelijkerwijs weinig criteria opgelegd bij de selectie van de respondenten. Het voornaamste en vrijwel enige criterium dat ik vooropstelde, was dat de potentiële respondenten binnen de K.U.Leuven als kind een versnelling hadden gekend. Wanneer die

had plaatsgevonden speelde bij de selectie geen rol. Bovendien heb ik ook geen evenwichtige verdeling nagestreefd op vlak van geslacht, leeftijd, studiejaar en –richting. Hetzelfde gold voor het feit of ze hun versnelling in de latere schoolloopbaan al dan niet verloren hadden.

### **3.3 Een ware zoektocht ...**

Aangezien ik op zoek ging naar versnelde studenten die in het lopend academiejaar 2007-2008 aan de K.U.Leuven waren ingeschreven, deed ik in de eerste plaats een beroep op de diensten van de studentenadministratie van de universiteit. Ik stelde hen de vraag om op te zoeken welke studenten binnen de K.U.Leuven tot de groep versnelde leerlingen behoorden, zodat ik deze studenten vervolgens kon contacteren om hun medewerking te verlenen aan het onderzoek. In eerste instantie werd deze vraag geweigerd omwille van de privacywetgeving. Later kwam men hierop terug en was de studentenadministratie bereid aan een deel van de versnelde studenten zelf een oproep tot medewerking aan mijn onderzoek, door te sturen. Gezien de beperkte tijd die er restte, zijn de studenten die uiteindelijk gereageerd hebben op deze oproep niet meer bevestigd geweest binnen het onderzoek van deze verhandeling.

Daar de medewerking van de studentenadministratie niet zo vlot op gang kwam, ben ik de zoektocht naar respondenten op een gegeven moment ook vanuit eigen kracht opgestart. Zo deed ik ook een beroep op de elektronische nieuwsbrief van de universiteit. Aangezien ik via deze weg geen contactgegevens nodig had van potentiële respondenten, kon ik de privacywetgeving omzeilen en op redelijk eenvoudige wijze een oproep lanceren voor medewerking aan mijn onderzoek. Bovendien kon ik via deze weg ook extra studenten bereiken die door de studentenadministratie niet werden geïdentificeerd als zijnde versneld, omwille van de afgebakende zoektocht. In deze nieuwsbrief liet ik een elektronische link opnemen, die potentiële respondenten onmiddellijk doorverwees naar een korte on-line enquête. In deze bevraging vroeg ik hen enkel naar hun geboortedatum, hun studierichting en –jaar, de moment waarop de versnelling is doorgevoerd en of ze de gevolgen van het overslaan van een klas een positieve dan wel negatieve ervaring hebben gevonden. Tot slot vroeg ik hen of ze bereid waren een gesprek te voeren over hun ervaringen als versnelde leerling. Indien ja, konden ze hun contactgegevens achter laten, zodat ik hen zelf kon contacteren.

Aangezien de oproep via de elektronische nieuwsbrief slechts een viertal respondenten opleverde, voelde ik op een gegeven moment de noodzaak om ook in mijn persoonlijke omgeving op zoek te gaan naar versnelde K.U.Leuven studenten. Door enkele kennissen en vrienden aan te spreken, kreeg ik al gauw enkele contactgegevens in handen van potentiële respondenten. Hoewel ik dit in eerste instantie niet verwachtte, kan ik uiteindelijk besluiten dat deze 'via-via' zoekwijze mij het nodige aantal respondenten heeft opgeleverd.

## **4 Onderzoeksmethode**

Vertrekkende van de probleemstelling en de onderzoeksvragen opteerde ik ervoor een kwalitatief, fenomenologisch belevingsonderzoek tot stand te brengen. In wat volgt licht ik deze keuze systematisch toe.

### **4.1 Kwalitatief onderzoek**

Wardekker (1999) gaat ervan uit dat het van belang is dat de pedagogiek als wetenschap adequate voorbeelden kan leveren van hoe mensen in andere, maar soortgelijke situaties handelen en een bepaalde situatie beleven. Voorbeelden en verhalen verschaffen namelijk meer inzicht in de achterliggende betekenisverleningen ten aanzien van bepaalde ervaringen, wat ons in de mogelijkheid stelt erover te reflecteren en ze te interpreteren. Op gelijkaardige wijze menen Denzin en Lincoln (2000) dat de centrale vraag die een kwalitatieve onderzoeker zich stelt, draait om de betekenis die een bepaalde sociale ervaring of situatie heeft voor een groep betrokkenen. Om inzicht te krijgen in de ervaringen, vertrekt de kwalitatieve onderzoeker vervolgens van de betekenissen die de betrokken individuen zelf aan die ervaring geven. Doorheen het gebruik en de interpretatie van empirisch materiaal - zoals casestudies, interviews, observaties, enzovoort - tracht de onderzoeker de belevingen uiteindelijk zichtbaar en interpreteerbaar te maken. Het kwalitatief onderzoek wordt volgens deze auteurs met andere woorden ontwikkeld vanuit de intentie binnen te stappen in een welbepaalde sociale situatie om er vertrekkende van het persoonlijke - als voorbeeld dienend - perspectief van enkele betrokkenen, een verstaan ervan te kunnen creëren.

Met betrekking tot de onderwijskunde stelt Kelchtermans (1999a) dat het kwalitatief onderzoek zeer goed ingeburgerd is. De keuze voor kwalitatieve methoden, zo meent hij, gaat dan ook uit van het kerninzicht dat tussenmenselijk handelen – dus ook het onderwijs – betekenisvol is. Net om die reden staat het beschrijven, begrijpen en eventueel verklaren van de betekenissen die betrokkenen geven aan ervaringen of situaties, centraal in veel onderwijskundige studies. Kelchtermans (1999a) argumenteert dat men door de reconstructie en analyse van een bundel individuele betekenissen uiteindelijk kan zoeken naar patronen of ‘types’ van betekenisvolle (onderwijskundige) ervaringen - die verder gaan dan subjectieve betekenisconstructies – om op die wijze meer generaliserende kennis te verschaffen.

Aangezien het thesisonderzoek vertrok van de globale vraag wat het versnellen betekent voor (jong)volwassen ervaringsdeskundigen, hoeft het geen verder betoog dat de behandeling van de beschreven probleemstelling het best gebeurde via een kwalitatief onderzoek. Immers, vertrekkende van de centrale onderzoeksvraagstelling, is het de kwaliteit van het verschijnsel ‘versnellen’ die centraal zou staan in de formulering van de onderzoeksresultaten. Dit wil zeggen dat het onderzoek zich in se richtte op de gevoelens, belevingen en ervaringen van versnelde individuen ten aanzien van de centrale onderzoekstopics (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2005). Via het kwalitatief onderzoek kon de essentie van de persoonlijke betekenissen die de respondenten aan hun ervaringen gaven op diepgaande wijze zichtbaar en verstaanbaar worden. Een daaropvolgende globale interpretatie en analyse van de bundel individuele betekenissen gaf tot slot de mogelijkheid meer algemene kennis te verwerven en een evenwichtig inzicht te verschaffen in het fenomeen van versnellen.

## **4.2 Fenomenologisch belevingsonderzoek**

Aangezien de centrale invalshoek van de probleemstelling lag in het onderzoeken van belevingen van individuen betreffende het versnellen en de betekenis die zij daaraan geven, leek het mij gepast om bij het ontwerp van het kwalitatief thesisonderzoek meer specifiek uit te gaan van de principes van het fenomenologisch belevingsonderzoek.

Eggermont (1999) omschrijft het belevingsonderzoek als een onderzoek waarbij “... wordt gevraagd naar het geheel van gevoelens, waarderingen en ervaringen van individuele mensen met betrekking tot een bepaalde situatie of een verschijnsel, of anders gezegd: naar de wijze

waarop die mensen daaraan betekenis verlenen” (p. 173). Wanneer we de praktijk van het versnellen verstaan als een verschijnsel of een fenomeen, wordt in deze definiëring van het belevingsonderzoek in feite een mogelijke link gelegd met het principe van het fenomenologisch onderzoek. Creswell (1998) stelt dat een fenomenologisch onderzoek betrekking heeft op het beschrijven van beleefde ervaringen voor verscheidene individuen over een welbepaald concept of fenomeen, waarbij de onderzoeker vervolgens zoekt naar de essentie of de onderliggende betekenis van die ervaring.

Hoewel er verschillende benaderingen bestaan ten aanzien van het fenomenologisch onderzoek, vind ik in het kader van het thesisonderzoek voornamelijk aansluiting bij de psychologische benadering van Moustakas (in Creswell, 1998), waarbij de individuele ervaring van een persoon centraal wordt geplaatst. Het basisprincipe van deze benadering houdt in “to determine what an experience means for the persons who have had the experience and are able to provide a comprehensive description, general or universal meanings are derived, in other words, the essence of structures of the experience” (p. 53-54).

De sterkste kant van het belevingsonderzoek ligt volgens Eggermont (1999) in de grote praktische bruikbaarheid ervan. Aangezien de algemene pedagogiek zichzelf begrijpt als een ‘praktische wetenschap’ – een wetenschap die van nut kan zijn in het verbeteren van de praktijk van het onderwijs en de opvoeding (Wardekker, 1999) - is deze doeloriëntatie ook niet verwonderlijk. Echter, ervan uitgaan dat het onderzoek naar ervaringen van versnelde leerlingen – in de vorm van een fenomenologisch belevingsonderzoek - praktisch bruikbaar zou zijn, had een belangrijke vooronderstelling in zich en het is belangrijk om die te onderkennen. Namelijk, in het onderzoek naar ervaringen van individuen vertrekt de onderzoeker in feite van het geloof dat menselijke ervaringen betekenis hebben voor diegenen die ze beleven, voorafgaand aan alle interpretaties en theorievorming ten aanzien van die ervaring. Met andere woorden, het objectieve verstaan van een fenomeen wordt mede tot stand gebracht doorheen de subjectieve ervaringen van individuen die deze beleven, waarbij de menselijke ervaring deel is van de ervaring zelf en niet wordt geconstrueerd door een observeerder die daar buiten staat (Duke, in Creswell, 1998). Of zoals Creswell (1998) het zegt: “the reality of an object is only perceived within the meaning of the experience of an individual” (p. 53).

## **5 Onderzoeksinstrument**

Uitgaande van de veronderstelling dat het opzetten van een kwalitatief, fenomenologisch belevingsonderzoek de beste manier zou zijn om betekenisvolle ervaringen te verzamelen betreffende het overslaan van een klas, drong zich de vraag op onder welke concrete vorm dit het beste gebeurde. Uit wat volgt zal blijken dat het interview hiervoor het aangewezen instrument was.

### **5.1 Het kwalitatieve interview**

Seidman (1991) stelt dat we globaal genomen mensen interviewen omdat we geïnteresseerd zijn in hun verhalen. Verhaalvertelling is daarbij in essentie een betekenisgevend proces omdat mensen op dat moment reflecteren over details van hun ervaringen en er een persoonlijke zin en betekenis aan geven. In de globale context van het onderwijs, zo stelt dezelfde auteur, is er slechts een klein aantal van de onderzoeken gebaseerd op studies waarin perspectieven in kaart worden gebracht van diegenen die nauw betrokken zijn bij het schoolgebeuren, namelijk de ouders, leerkrachten en leerlingen. Als de interesse van de onderzoeker expliciet gericht is op het winnen van inzicht in onderwijskundige zaken, doorheen het verstaan van de ervaringen en de betekenisgeving van deze betrokken individuen, is volgens Seidman (1991) het interview in de meeste gevallen de beste werkvorm voor het verzamelen van relevante onderzoeksgegevens.

Specifiek met betrekking tot het fenomenologisch onderzoek tracht de onderzoeker gegevens te verzamelen van individuen die een bepaald fenomeen hebben ervaren. Dit proces van gegevensverzameling gebeurt volgens Creswell (1998) normaliter via (diepte)interviews, om zo de betekenisgeving van een aantal individuen te beschrijven die het fenomeen hebben ervaren. Ook Baarda et al. (2005) stellen dat het interview een relevante kwalitatieve onderzoeksvorm is om erachter te komen wat mensen weten, denken en voelen over bepaalde onderwerpen of gebeurtenissen.

Aangezien het thesisonderzoek ernaar streefde inzicht te creëren in de betekenis en de waarde van het overslaan van een klas, doorheen de betekenisvolle ervaringen van versnelde



leerlingen, koos ik er in navolging van deze auteurs dan ook voor om antwoorden te vinden op de eerder beschreven onderzoeksvragen via het afnemen van interviews.

Eggermont (1999) stelt bovendien dat het kwalitatieve belevingsonderzoek dikwijls gebruik maakt van diepte-interviews, die niet of nauwelijks gestructureerd zijn. Baarda et al. (2005) sluiten zich hierbij aan en stellen dat als men doorheen het onderzoek zo dicht mogelijk bij de feitelijke gegevens wil komen, de werkwijze van gegevensverzameling flexibel, open en dus weinig gestructureerd moet zijn. Zo een open interview lijkt op het eerste zicht op een terloops en 'gewoon' gesprek, waarbij de interviewer niet-vastomlijnde vragen stelt. Het doel van het open interview is ervoor te zorgen dat de respondent de vrijheid krijgt om zijn persoonlijke ervaringen betreffende het studieobject zo natuurlijk en spontaan mogelijk te reconstrueren.

Met betrekking tot het thesisonderzoek leek het me niet aangewezen om volledig open interviews af te nemen. Immers, daar het onderzoek werd opgezet vanuit op literatuur gebaseerde onderzoeksvragen, zou het afnemen van volledig open interviews het risico in zich dragen dat deze onderwerpen niet aan bod kwamen. Om die reden opteerde ik er dan ook voor een halfgestructureerde interviewleidraad te ontwikkelen. In het halfgestructureerde interview worden de belangrijkste open vragen en hun volgorde in principe vastgelegd. Het doorvragen ligt meestal niet vast en de onderzoeker is vrij om van de vraagvolgorde en -formulering af te wijken als dat beter uitkomt. In de eerste plaats worden in deze interviewvorm topics vastgelegd die in het interview ter sprake dienen te komen en tegelijk de basis vormen voor het maken van open vragen (Baarda, et al., 2005). De volledige interviewleidraad is opgenomen in bijlage 2.

## **6 Gegevens verzamelen en verwerken**

Elk van de interviews bracht ik op gang op basis van de vooropgestelde interviewleidraad. Daarbij probeerde ik er zo veel mogelijk voor te zorgen dat de studenten zelf de richting van het interview konden bepalen. Door de sturing van mijn kant te beperken, hoopte ik immers te achterhalen welke ervaringen voor hen het meest belangrijk waren in het licht van de versnelling. Om dit te verwezenlijken stelde ik mij als onderzoeker zo flexibel mogelijk op en behandelde ik de inhoud en de volgorde van de interviewleidraad afhankelijk van de

ervaringen die de studenten zelf aangaven. Afhankelijk van de elementen die zij ter sprake brachten, stelde ik ook extra vragen om de achterliggende betekenis ervan te achterhalen.

Bij elk interview had ik de interviewleidraad op papier voor mij liggen. Terwijl de studenten antwoordden, noteerde ik enkele steekwoorden die de essentie weergaven van hun ervaringen. In de eerste plaats deed ik dit om tijdens het interview zelf te kunnen nakijken of ik de voornaamste zaken bevraagd had. Achteraf gezien bleek dit ook een goede manier van werken naar de studenten toe. Immers, aangezien ik soms nog aan het noteren was terwijl zij hun antwoord hadden afgerond, creëerde ik een soort van korte 'pauze'. De studenten hadden daardoor de kans om nog wat verder door te denken over hun belevingen en eventueel extra elementen te vertellen. Op die manier kon ik ook bevorderen dat de studenten de richting van het interview zelf leidden.

Om de gegevens achteraf in detail te kunnen verwerken, nam ik - met toestemming van de bevroegde studenten - elk interview op met een dictafoon. Na een interview afgenomen te hebben trachtte ik dit zo snel mogelijk uit te typen. Dit in de eerste plaats omdat het gesprek dan nog vers in het geheugen zit en het uittypen vlotter gaat. Daarnaast ook omdat ik elk nieuw interview bewust wilde afnemen met in het achterhoofd de gegevens uit de vorige interviews. Niet om betekenissen van het ene interview op te leggen in het volgende interview, maar wel om het proces van gegevensverzameling en gegevensanalyse niet volledig van elkaar te scheiden. Immers, in elk gesprek komen er zaken naar boven waar een andere respondent niet zelf aan denkt. Sommige studenten gaven na het gesprek ook aan dat ze wellicht aan bepaalde ervaringen niet hebben gedacht. Uiteraard is het de taak van de onderzoeker om dat zo veel mogelijk te vermijden. Daarom, door vorige interviews in het achterhoofd te houden, kon ik die zaken toch ook bij andere studenten bevragen in de hoop op die manier meer gegevens te verkrijgen.

Nadat alle interviews manueel waren verwerkt, heb ik deze geanalyseerd. De startfase van het deze analyse begon met het fragmenteren, labelen en ordenen van de gegevens verkregen in het eerste interview. Op die manier kon ik op basis van codes en subcodes een eerste schets maken van de relevante ervaringen en de mogelijke relaties die daartussen te bemerken vielen. Vertrekkende van deze basis deed ik dezelfde oefening met de overige interviews. Elke keer er een nieuw element zichtbaar werd – ook al was dit slechts bij één student het geval - voegde ik dat toe aan de codeschets. Wanneer deze volledig was, overliep ik alle

interviews opnieuw om de fragmenten onder te verdelen onder de verschillende benoemde codes. De specifieke onderverdeling van de resultaten van het onderzoek in het volgende hoofdstuk is identiek aan het uiteindelijke codeschema en geïllustreerd met citaten (fragmenten) uit de interviews.

## **7 Betrouwbaarheid en validiteit**

### **7.1 Betrouwbaarheid**

In het kwantitatieve onderzoek vormt betrouwbaarheid een indicatie van de mate waarin onderzoeksresultaten onafhankelijk zijn van toeval. Herhaling van het onderzoek leidt dan tot dezelfde resultaten. In het kwalitatieve onderzoek krijgt het betrouwbaarheidsconcept deels een andere invulling. Want - zo menen Baarda et al. (2005) - omdat dit type onderzoek over het algemeen vrij flexibel is en het specifieke situaties betreft, zal het niet altijd volledig onafhankelijk zijn van toeval en dus bij herhaling niet per se dezelfde onderzoeksbevindingen opleveren. Om die reden interpreteert men het concept betrouwbaarheid in deze context eerder als de controleerbaarheid en inzichtelijkheid van onderzoeksbevindingen en -conclusies.

Het controleerbaarheidsaspect houdt voornamelijk in dat de gegevens en de conclusies niet te nadrukkelijk worden ingekleurd door persoonlijke subjectieve overwegingen van de onderzoeker. In de praktijk trachtte ik hieraan tegemoet te komen door in de verhandeling eerst de resultaten op objectieve wijze weer te geven, geïllustreerd met citaten van de studenten. Pas nadien volgde de interpretatie daarvan. Op die manier wordt er op objectieve wijze vertrokken van de gegevens, zonder aan de essentie daarvan iets toe te voegen of te wijzigen (Wardekker, 1999). Dat ik als onderzoeker een zekere rol speel in die interpretatie valt niet te ontkennen. Volgens Denzin en Lincoln (2000) wordt de interviewer in het kwalitatieve onderzoek dan ook steeds meer gezien als een actieve deelnemer die in interactie staat met de respondent. Het interview kan met andere woorden beschouwd worden als een realistische productie, waarvan de betekenis wordt bereikt in de interactie van de interviewer en de respondent. Rekening houdend met dit gegeven, stelt Rapley (2001) dat men de focus moet leggen op de actueel beleefde praktijk van het interview. De actieve rol die de

interviewer speelt bij de verzameling van de gegevens, is essentieel voor het verstaan van het gevoerde gesprek en dus van de gegevens zelf. Net daarom stelt Rapley (2001) dat de gegevens die verzameld zijn in het specifieke interview geïnterpreteerd moeten worden als slechts een ‘mogelijke’ versie, een versie die contingent is in relatie tot de specifieke interviewcontext.

Wat betreft de inzichtelijkheid van het onderzoek besteed ik in dit methodologisch hoofdstuk aandacht aan de verschillende stappen die het eigenlijke onderzoek betreffen. De procedure van de selectie van de deelnemers werd omschreven, het gebruik van de onderzoeksmethode en het -instrument werden verantwoord en ook het verwerven en verwerken van de gegevens werd gekaderd. Op deze manier krijgt de lezer inzicht in het gevoerde onderzoek en wordt het mogelijk gemaakt het onderzoek te reconstrueren.

## **7.2 Validiteit**

Een onderzoek is valide wanneer men de aanwezigheid van systematische fouten kan vermijden die de juistheid van de onderzoeksbevindingen aantasten. Meer concreet betreft het de mate waarin de bevindingen een goede weergave vormen van datgene wat zich feitelijk in de praktijk afspeelt (Baarda, et. al., 2005). Validiteit kan vervolgens worden opgesplitst in interne en externe validiteit.

*Interne validiteit* heeft te maken met de geldigheid van de onderzoeksbevindingen binnen de context van het gevoerde onderzoek. Meer concreet betreft het de mate waarin onderzoeksbevindingen overeenkomen met wat men feitelijk wil onderzoeken in de werkelijkheid (Kelchtermans, 1999b). Met andere woorden, kunnen de onderzoeksresultaten serieus genomen worden en zijn ze gegrond. Een voorwaarde voor deze interne validiteit ligt onder andere in het feit of de onderzoeksgroep een adequate afspiegeling is van de populatie. In het gevoerde onderzoek betreft de populatie de versnelde universiteitsstudenten aan de K.U.Leuven. Volgens Seidman (1991) heeft het adequaatheids criterium betrekking op bepaalde respondentkenmerken zoals geslacht, leeftijd, ervaringskenmerken, enzovoort. Hoewel er bij de selectie van respondenten uit de populatie van versnelde universiteitsstudenten om praktische redenen (zie 3.2 Verantwoording voor de selectie van de onderzoeksgroep’) geen rekening werd gehouden met deze kenmerken, kunnen we

uiteindelijk wel stellen dat wat dat betreft een zekere en waarschijnlijk afdoende mate van variatie en dus validiteit is bereikt. Een andere voorwaarde voor de interne validiteit ligt hem bovendien in het correct weergeven van de meningen van de respondenten. Concreet toegepast op het gevoerde onderzoek betekent dit dat de verhalen van de studenten zo authentiek mogelijk worden weergegeven door bijvoorbeeld voldoende ruimte te laten voor het spontane verhaal en de betekenisgeving van de respondenten en in de weergave van de resultaten gebruik te maken van citaten.

*Externe validiteit* heeft te maken met de geldigheid van de onderzoeksbevindingen buiten de directe context van het onderzoek. De veralgemeenbaarheid van de resultaten is wat dat betreft een belangrijk aspect. Meer concreet gaat het dan om de vraag of de bevindingen ook geldig zijn voor andere populaties, andere tijden of andere plaatsen. Twijfel die ontstaat omtrent de externe validiteit van onderzoek, komt meestal voort uit de aard en de vaak geringe omvang van de steekproef. Deze factoren brengen ook in het gevoerde onderzoek mogelijke twijfel met zich mee. Immers, aangezien de aard van de populatie betrekking heeft op universiteitsstudenten, is het mogelijk dat versnelde leerlingen die geen universiteit of hoger onderwijs hebben gevolgd andere ervaringen tonen wat betreft de beleving van het overslaan van een klas. Bovendien betreft de onderzoeksgroep slechts dertien respondenten. Daardoor kunnen we ons afvragen of er sprake is van een voldoende verzadiging van de onderzoeksbevindingen, begrepen als het moment waarop de interviewer de indruk heeft geen nieuwe informatie meer te krijgen en dus niets meer kan bij leren over de onderzoekstopic. Volgens Seidman (1991) is dit immers een mogelijk criterium om te bepalen hoeveel respondenten voldoende zijn om valide resultaten te verwerven. Echter, gezien de beperkte tijdsspanne en de eerder moeizame zoektocht naar respondenten, lag het niet binnen de mogelijkheden van het onderzoek om extra respondenten te bevragen ter aanvulling van de gegevens. Volgens Seidman (1991) spelen praktische vereisten zoals tijd en geld dan ook vaak een belangrijke rol ten aanzien van zulke criteria omtrent de geldigheid van de onderzoeksresultaten.

Een belangrijke bemerking echter is het feit dat wat betreft het interpretatieve onderzoek voornamelijk het verstaan van de ervaring van diegene die wordt geïnterviewd centraal staan en niet het voorspellen of controleren ervan. Aangezien er geen hypothesen worden getest, is het generaliseren van de bevindingen van de interviewstudie naar een bredere populatie niet de belangrijkste vereiste. Volgens Seidman (1991) bestaat de taak van de onderzoeker er wel uit de ervaringen van de respondenten in detail en met voldoende diepgang te presenteren. Op

deze manier kunnen andere personen buiten de onderzoeksgroep zich met de ervaringen van de respondenten verbinden. Tijdens de interviews zelf trachtte ik reeds zo veel mogelijk details te verkrijgen over de ervaringen van de studenten. Daar waar nodig vroeg ik dan ook om verduidelijking of het geven van voorbeelden. Bij de presentatie van de resultaten tracht ik vervolgens citaten te gebruiken die de meest duidelijke en gedetailleerde informatie weergaven over het topic.

## HOOFDSTUK 3 – Resultaten van het eigen onderzoek

In dit hoofdstuk geef ik op objectieve wijze de resultaten van het onderzoek weer. In deze fase komt met andere woorden nog geen onderzoeksinterpretatie van de gegevens aan bod. De vaststellingen die uit het onderzoek naar voren komen worden vergezeld van citaten uit de interviews.

### 1 Beslissingssituatie

#### 1.1 Consensus tussen de verschillende actoren

Zowel de ouders als de school (leerkrachten en/ of directie) treden op als actor die het initiële voorstel doet tot het overslaan van een klas. Beide actoren blijken het echter niet altijd met elkaar eens te zijn.

Meer specifiek blijkt uit het onderzoek dat wanneer ouders optreden als eerste actor en dus zelf voorstellen om hun kind te versnellen, de school in sommige gevallen sneller een weigerachtige houding aanneemt.

*“Toen zeiden mijn ouders van ja we moeten daar iets aan doen. En dan hebben ze uiteindelijk voorgesteld aan t school om mij een klas te laten overslaan. Maar in t school waren ze daar ni echt voor te vinden. We hebben toen ook met het PMS van t school gebabbeld enzo en er was iemand van het PMS die daar achter stond. Die zei van ‘ja ok we kunnen da wel doen’ en die heeft testen enzo gedaan. Maar de school zelf de directeur en de leerkrachten van toen vonden da gek om te doen.” (student 7)<sup>7</sup>*

Eén van de studenten wijst nochtans op het feit dat – gezien de complexe situatie van het versnellen – het belangrijk is dat ook de leerkrachten zich achter de beslissing kunnen vinden:

*“Ik denk dat dat van thuis uit gekomen is ... ik weet niet van toen in der tijd hoe die leerkrachten tegenover mij stonden ... in ieder geval de situatie was zo complex dat da sowieso wel door die leerkrachten aanvaard moet geweest zijn.” (student 1)*

---

<sup>7</sup> Zie ‘Bijlage 1 – Onderzoeksgroep’ voor de kenmerken van de studenten waarnaar wordt verwezen.

Omgekeerd, wanneer de school het voorstel oppert om een kind een klas hoger te plaatsen, nemen de ouders een meer inschikkelijke houding aan.

*“Ik denk dat da gekomen is vanuit de leerkrachten en dat die dan in overleg met mijn ouders en de directie besloten hebben van mij een jaar hoger te zetten. Mijn ouders waren daar blijkbaar wel meteen in mee.” (student 4)*

## **1.2 Argumenten die pleiten voor een versnelling**

Uit het uitgevoerde onderzoek blijkt dat de pro argumenten die tijdens het beslissingsproces werden aangehaald betrekking hebben op zowel het cognitief functioneren (1.2.1) als het sociaal-emotioneel functioneren (1.2.2). Daarbij spelen testresultaten een belangrijke rol in de vaststelling van het functioneren van het kind op deze beide vlakken (1.2.3). Tot slot zijn er ook enkele bijkomende factoren die een rol kunnen spelen in het beslissingsproces (1.2.4).

### **1.2.1 Cognitief functioneren van het kind**

De onderzoeksgegevens geven aan dat een redelijk deel van de argumenten die pleiten voor een versnelling, betrekking hebben op het gevorderd cognitief functioneren van een leerling. Het persoonlijk leertempo, een gemiddeld curriculumniveau, leergierigheid en verveling zijn de factoren die in deze context volgens de studenten van toepassing waren.

#### **Leertempo**

Bij een meerderheid van de studenten werd beslist tot het overslaan van een klas omdat ze als kind toonden dat ze aan een sneller tempo leerden dan hun klasgenoten en bijgevolg een onderwijskundige voorsprong ontwikkelden.

Bij die studenten die een versnelling hebben gekend in de kleuterschool gaat het daarbij voornamelijk over het vroegtijdig kunnen lezen en rekenen.

*“Ik weet wel dat ik zo’n gedichtenboekje had en daar lasen mijn ouders altijd heel veel uit voor. En ik denk dat ik dan zelf aan t puzzelen ben geweest van wa zijn nu die woordjes en zo helemaal heb leren lezen. Ik denk dat ik da zo heb gepuzzeld. Want toen voor mijne Sinterklaas had ik zo’n een boekje gekregen van ‘hoe leer ik lezen’ en da kon ik eigenlijk al*



*wel gewoon lezen en mijn ouders verschoten daar wel van. Dus 't is ni dat ze mij da zo kei hard hebben zitten leren.” (student 2)*

Van de studenten die in de lagere school een klas hebben overgeslagen, geven sommigen aan dat ze in vergelijking met hun klasgenoten de leerstof veel sneller onder de knie hadden en daardoor zelfs storend gedrag vertoonden.

*“Ze had dan de truc gevonden, ze gaf mij dingen van het eerste leerjaar vóór de andere kindjes dat leerden. Maar tegen de krokus had ik alles gezien wat ik moest zien. En dan was de vraag van moet ik ze nu een half semester eigenlijk laten niks doen, waarbij da vreselijk vervelend zou zijn ofwel begin ik al met leerstof van het tweede te geven, dan nam ze mij zo wat apart. En tegen de zomer was dat er ook bijna door. Uiteindelijk kwam dan de vraag heeft het dan nog zin had dat ze dat tweede leerjaar nog doet.” (student 12)*

### **Gemiddeld curriculumniveau**

Eén student meent dat hij geen versnelling zou nodig gehad hebben als het gemiddeld niveau van de aangeboden leerstof hoger had gelegen. Wanneer een school het niveau van het aangeboden curriculum te veel naar het gemiddelde trekt, bestaat immers de kans dat men ten aanzien van de sterkere leerlingen de noodzaak tot het overslaan van een klas zelf creëert.

*“Mijn school ... daar hadden ze zo de filosofie van er zijn slechte leerlingen en goeie leerlingen en we trekken alles gewoon naar het midden. Op die manier werden de goeie leerlingen echt wa geremd en de minder goeie leerlingen werden naar boven getrokken ... En toen ben ik naar het J. college gegaan ... da was wel 10 km van mijn woonst af, dus echt wel gaan zoeken naar een goei school. En daar lag het niveau ook wel een pak hoger ... daar was het eerder omgekeerd, daar trokken ze iedereen naar boven en probeerden ze diegene die achter bleven bijlessen te geven. Ik denk als ik in die school mijn eerste leerjaar was begonnen had ik nooit een klas overgeslagen ...” (student 13)*

### **Leergierig**

Enkele studenten erkennen dat ze vrij leergierig waren in hun kindertijd. Eén student stelt daarbij expliciet dat dit aspect een beïnvloedende factor is ten aanzien van het snel leren.

*“Ze wisten ergens ook waar het aan lag want mijn zus die speelde graag schooltje. En zelfs het schrijven, zelfs die eerste letterkes... allez, hoe moet ik het zeggen, ik was nogal ‘eager’ ik wilde nogal graag da kunnen.” (student 4)*

## Verveling

Enkele studenten geven aan dat ze zich gedurende een bepaalde periode voor hun versnelling verveelden in de klas - omdat de leerstof voor hen te gemakkelijk was – wat vervolgens een directe aanleiding gaf tot het opstarten van het beslissingsproces betreffende het overslaan van een klas.

*“Ik verveelde mij echt op school ... Da was echt zo saai en de juffrouw zei twintig keer ‘t zelfde en allez da was zo kweet ni hoe duidelijk en toch moest ze da blijven herhalen voor die andere kindjes. Ik verveelde mij écht ... en daarmee dat ze mij hebben laten testen.”* (student 6)

Sommige studenten die in het lager onderwijs een versnelling hebben gekend geven daarbij aan dat ze samenhangend met de verveling niet meer gemotiveerd waren om inspanningen te leveren.

*“Het interesseerde me gewoon ni meer. Omdat het te gemakkelijk was. Op een bepaald moment zei ik ook ‘mama ik heb geen huiswerk’. Terwijl iedereen thuis oefeningen zat te maken, was ik aan het spelen ‘want ik had toch niks te doen’ – terwijl er wel degelijk iets te doen was. Maar ik begon gewoon te weigeren van nog iets te doen. En toen hadden mijn ouders wel iets van ‘da kan toch ni dat een kind van zes jaar zelf zegt van ik doe het ni meer’.”* (student 12)

### 1.2.2 Sociaal-emotioneel functioneren van het kind

Bij sommige van de versnelde studenten werd er door ouders of leerkrachten erkend dat het kind in kwestie op sociaal-emotioneel vlak duidelijk rijper is dan de leeftijdsgenoten.

*“Bij mij was da heel opvallend. Ik kwam in de peuterklas aan de schoolpoort mijn mama had gezegd van ‘ik ga je in het school laten ik ga er heel de dag ni zijn’ ... al die kindjes stonden in de klas naast hun mama te wenen. Ik had mijn mama gezegd aan de poort van ‘nee, ik mocht alleen gaan en gij ging naar huis hebt ge gezegd’. Daarna ook, ik had burens van mijn leeftijd en een jaar jonger enzo, maar ik ging spelen met meisjes die zes jaar ouder waren. Maar dat is wel een groot verschil. Dan vonden ze dat ook wel bizar. Dat zijn zo van die kleine dingen waardoor ze in het begin ook al zeiden van, zou die da ni kunnen. Ik denk dus wel da ge signalen kunt krijgen van het zit er in of ni. Iemand die zich gewoon gedraagt zoals elk kind heeft da mentaal ni nodig denk ik.”* (student 12)

Zulke sociaal-emotionele rijpheid kan vervolgens een rechtstreekse aanleiding geven tot de beslissing om te versnellen, omdat men er dan vanuit gaat dat het kind op mentaal gebied voordeel kan halen uit het overslaan van een klas.

*“Maar wat bij mij de argumenten zouden geweest zijn om da ... wel te doen? Volgens mij vooral om door een nieuwe groep opgetrokken te worden. Omdat in de kleuterklas enzo was ik altijd zo diegene waar iedereen naar opkeek, zo van ‘a ja S. dit en dat ...’ terwijl als ik een jaar hoger zat ik zo meer deel uitmaakte van de groep, dan zo ‘bewonderd’ te worden.” (student 1)*

### 1.2.3 Testresultaten

Bij de overgrote meerderheid van de studenten werden destijds ook testen afgenomen om te onderzoeken of men een hoger klasniveau daadwerkelijk zou aankunnen. In deze context komt de rol van het toenmalige PMS sterk naar voor. Het resultaat van de testen geeft in veel gevallen de ultieme doorslag ten aanzien van de beslissing tot versnellen. Bij een deel van de studenten gaat het over het testen van het cognitief niveau. Bij andere studenten gaat het eerder over het testen van de sociaal-emotionele rijpheid, om in te schatten of het kind ook op sociaal gebied past bij oudere klasgenoten.

*“Ze hadden in het begin ook wel schrik van gaat da wel gaan. Ze zaten er vooral mee in dat ik er mentaal ni klaar voor was, zo van kan een kind da sociaal wel aan. Ze hebben bij het PMS van die tests gedaan om het mentaal niveau te testen. In logisch denken en welke type spelletjes ik graag speelde enzo. En dan kwam da wel uit dat ik de spelletjes speelde van iets oudere kinderen. Daarmee hebben ze gezegd, ok dat zal wel een aanpassing zijn met de nieuwe klas enzo maar het zal daar wel meevallen. Ze zal niet het kleine kindje zijn die daar tussen zit.” (student 12)*

### 1.2.4 Extra factoren

Buiten het feit dat signalen van een (ver)gevoerd intellectueel of sociaal-emotioneel functioneren van het kind vaak een rechtstreekse aanleiding geven tot het overslaan van een klas, zijn er ook nog extra factoren die de beslissing daartoe vergemakkelijken.

### **Voorgangers in het gezin**

Een deel van de studenten hebben oudere broers en zussen of ouders die net zoals hen in hun kindertijd een klas hebben overgeslagen. Ze verklaren dat dit aspect de beslissing tot het overslaan van een klas bij henzelf heeft vergemakkelijkt.

*“Ik denk dat dat van thuis uit gekomen is, maar dat is eigenlijk gebeurd omdat mijn broer die ouder is die heeft dat ook gedaan, die zat ook een jaar voor en bij mij was dat zo waarschijnlijk hetzelfde dat ze terug ‘merkten’ ofzo dat dat mogelijk zou zijn. En dan denk ik dat gewoon mama en papa daarmee afgekomen zijn.”* (student 1)

Tegelijk waarschuwen enkele studenten voor het feit dat men een tweede kind in het gezin niet louter mag versnellen op basis van de positieve ervaring die men had bij een eerste kind.

*“Voor mij is da goe uitgedraaid maar ik kan mij inbeelden als het ni echt nodig is, bv voor mijn zus was da maar ze hebben het na mij ook maar gedaan. Ze zegt zelf dat ze er geen spijt van heeft, maar achteraf gezien zien mijn ouders en ik wel dat het ni nodig was geweest en mss zelf beter ni had plaats gevonden. Omdat ze mentaal het moeilijker had.”* (student 12)

### **Kindpositie in het gezin**

Eén student geeft aan dat de aanwezigheid van oudere broers of zussen medebepalend kan zijn voor de mate waarin een versneld kind zich sociaal-emotioneel kan inpassen bij een oudere klasgroep. Dit gegeven zou de beslissing tot het overslaan van een klas dan ook kunnen vergemakkelijken. Op die manier is men het namelijk gewend om met oudere kinderen op te trekken en kan men daar van thuis uit in mee evolueren.

*“Qua spelletjes ... ik denk ni dat da zo verschillend was. Maar ik denk ook dat da kwam omdat ik een oudere zus had en wij speelden ook altijd samen dus. Ik was gewoon om met haar te spelen en zij was nogal een dominante en een bazige ... misschien had ik het daarom minder moeilijk om dat bij mijn vriendinnekes ook te doen. Ik denk dat ik mij wel wa onderdaniger op stelde zodat ze met mij wilde spelen. Maar ik denk dat da minder leeftijdsgebonden is en meer samenhangt met hoe ik in het gezin stond.”* (student 3)

## **Geboortemaand**

Twee studenten geven aan dat hun geboortemaand een zeker rol heeft gespeeld bij de beslissing om een klas over te slaan, maar voornamelijk in combinatie met de klasverdeling destijds.

*“Ja, bij ons was, ik ben van 86 hé. En in die school was de groep van 85 veel groter als die van 86. Dus de oudste van het jaar 86 mochten dan al bij die van 85 bij zitten. Maar dat was eigenlijk al zo van in het eerste kleuterklasje.”* (student 3)

## **Mening van het kind**

Vrijwel alle studenten stellen dat ze gezien hun jonge leeftijd destijds niet ten volle konden beseffen of ze een nood hadden tot het overslaan van een klas. Ook al voelen ze ergens wel aan dat ze op cognitief gebied vlotter functioneren dan hun leeftijdsgenoten, zich vervelen in de klas of sociaal-emotioneel rijper zijn dan hun leeftijdsgenoten, kan men als jong kind geen link leggen met de nood tot een versnelling. Dit getuigt van het feit dat het voornamelijk de ouders en de leerkrachten zijn die bij de jonge kinderen de nood tot versnellen dienen op te merken om vervolgens een beslissing te nemen.

*“Als ge zo klein bent weet ge da ook ni echt. Das gewoon van ze leggen u iets voor en ge kunt da wel. Ge hebt altijd goei punten en ge zijt daar natuurlijk gelukkig mee want ge moet er thuis gene klop voor doen. Maar nu om te zeggen daar zelf achter te vragen, da ni denk ik ... het zijn uw ouders die da op die leeftijd voor u kiezen denk ik. Op die leeftijd kunt ge daar zelf echt geen zinnig woord over zeggen, zo tot het derde leerjaar ofzo.”* (student 13)

Sommige studenten geven daarbij wel aan dat het belangrijk is om de mening van het kind omtrent een eventuele versnelling te achterhalen. Hoewel ze erkennen dat een kind daar op die leeftijd weinig over te zeggen heeft, vinden ze het toch belangrijk dat ouders en/ of leerkrachten een zicht hebben op de gevoelens die het kind heeft ten aanzien van het overslaan van een klas.

*“Stel dat een kind totaal ni beseft dat hij zich verveelt als het ware dan kunt ge hem daar ook ni toe verplichten om een jaar op te schieten. Maar, het was mij eigenlijk om het even, ik verveelde mij niet of ik merkte niet dat ik mij verveelde, ik deed gewoon mijn ding. En, toen zagen de omstaanders dat ik dat wel zou kunnen doen en dan heb ik er nooit iets op tegen gehad.”* (student 4)

## **Groeikans**

Eén student geeft aan dat het voorstel tot versnellen mede kan ontstaan vanuit de idee dat een plaatsing bij een hoger klasniveau een groeikans is voor de persoonlijke ontwikkeling.

*“Over het aanraden van versnellen, als da voor da kind ni echt uitmaakt, wel of niet en als hij zich kan integreren in die nieuwe groep - ik had daar bijvoorbeeld geen problemen mee – dan zie ik er geen graten in ... ge geeft ze die kans om wa door te groeien.”* (student 4)

Een andere student neemt toch een vrij sceptische houding aan ten aanzien van dit soort argumenten die pleiten voor een versnelling. Zijn ouders gingen ervan uit dat hij een hoger klasniveau zou aankunnen en vonden het overslaan van een klas een kans die men moest grijpen. Hoewel deze student zelf geen negatieve gevolgen ondervond van het versnellen, zou hij de beslissing tot versnellen om louter zulke redenen niet doen om te vermijden dat de nadruk te veel op het schools presteren zou komen te liggen.

*“Dat zo intelligentie niet álles is in het leven en dat ge evengoed uw kwaliteiten op andere gebieden dan kunt benutten... dat ik ook in een jaar lager zou kunnen op mijn plaats zou gezeten hebben, terwijl da ik dan ja mijn overige energie of overige intelligentie, kweet ni, met andere dingen bezig ben en dat het geen must is om daarvoor dan een jaar over te slaan.”* (student 1)

### **1.3 Contra-argumenten**

Naast de pro-argumenten blijken ouders of leerkrachten ook argumenten aan te geven die wijzen op de huiverachtige houding ten aanzien van het overslaan van een klas. Sommige studenten uiten vanuit hun persoonlijke visie ook zelf argumenten die in het nadeel kunnen spelen van de beslissing een klas over te slaan. In de eerste plaats vindt men het een moeilijke opdracht om de sociaal-emotionele rijpheid vast te stellen (1.3.1) en de verdere ontwikkeling van een kind te voorspellen (1.3.2). Bovendien gaat men er soms vanuit dat het overslaan van een klas onvermijdelijk leidt tot het moeten inhalen van leerstof (1.3.3). Tot slot speelt ook het specifieke schoolklimaat (1.3.4) en het prefereren van alternatieven voor een tegemoetkoming aan de cognitieve of sociaal-emotionele voorsprong van een kind (1.3.5) in het nadeel van de beslissing tot het overslaan van een klas.

### 1.3.1 Vaststellen van de sociaal-emotionele rijpheid

Sommige studenten erkennen dat het aspect van sociaal-emotionele rijpheid een mogelijk argument kan zijn om het overslaan van een klas tegen te houden. Voornamelijk wanneer het een versnelling betreft tijdens het kleuteronderwijs, lijkt het hen immers moeilijker om de emotionele rijpheid van een kind reeds in te schatten.

*“Ik denk ni da ze enkel op basis van schoolse prestaties mogen voorsteken .... ze moeten aandacht besteden aan het feit of de persoon er voor de rest ook klaar voor is ... Iemand die zich gewoon gedraagt zoals elk kind heeft da mentaal ni nodig denk ik.”* (student 12)

*“Ik denk hoe vroeger da ge beslist, hoe moeilijker het wordt. Om te beslissen is da iets voor hem. Volgens mij is het belangrijk om naar den emotionele kant ook te kijken en hoe jonger dat hij is, hoe moeilijker om in te schatten denk ik.”* (student 13)

### 1.3.2 Niet voorspelbare ontwikkeling

Enkele studenten geven aan dat leerkrachten huiverachtig staan ten aanzien van een eventuele versnelling of het vervroegd toetreden tot het eerste leerjaar, omdat men meent de toekomstige ontwikkeling van het kind niet te kunnen inschatten.

*“Een leerkracht uit het kleuterklasje raadde dat dan af omdat da ni goed zou zijn voor uw ontwikkeling of dat ge later toch achter zou geraken en dat da zich zou wreken.”*

(student 3)

Enkele studenten erkennen ook zelf het gevaar van het niet-voorspelbare karakter en zouden om die reden ook behoedzaam zijn wanneer ze zelf zouden moeten beslissen over een eventuele versnelling van een kind.

*“Als het is puur verstandelijk, van het zit zich te vervelen in de tweede kleuterklas, moet ge uw kind geen jaar overslagen e ... ik denk, het is een beetje gevaarlijk om op zo'n jonge leeftijd te zeggen van 'allez hij kan mee met een jaar hoger' terwijl ge van die puberale ontwikkelingen enzo krijgt. Ge kunt denk ik wel voor verrassingen komen te staan.”*

(student 10)

### 1.3.3 Leerstof inhalen

Bij de studenten die in het lager onderwijs een klas hebben overgeslagen werd door tegenstanders van de versnelling beargumenteerd dat deze interventie ertoe leidt dat het kind in kwestie leerstof zal moeten inhalen, wat nefaste gevolgen kan hebben op vlak van het schools presteren.

*“Ik weet wel dat er leerkrachten waren die tegen mijn mama zeiden dat ik op zich rijp genoeg was om in een nog hogere klas te zitten. Maar ja, op dat moment beslist ge da ni zomaar nog eens. Allez in de kleuterklas is da een redelijk kleine stap. Maar als ze dat opeens in het eerste leerjaar merken moet ge veel te veel inhalen van taal en wiskunde.”*  
(student 5)

Hoewel niet alle studenten ervan uitgaan dat dit een problematisch aspect is, begrijpen ze wel de bezorgdheid van ouders en leerkrachten op dat gebied.

*“Vooral voor ouders en leerkrachten denk ik ligt het moeilijker. Als ge ze in de kleuterschool versteekt is het gewoon van ‘ja laat ze mee knutselen’. Als ge ze in het lager versteekt moet ge wel ervoor zorgen dat het de leerstof beheerst van voordien. Ik denk dat da voor de omgeving een grote stap is.”* (student 12)

### 1.3.4 Schoonklimaat

Sommige studenten verklaren dat hun school zich een weigerachtige houding aannam ten aanzien van het versnellen van leerlingen, vanuit de idee dat het de zaken alleen maar ingewikkeld zou maken.

*“Het is nogal een conservatieve school. En die dachten ook zo van ‘als we da met één iemand doen, wa dan met de rest?’.”* (student 7)

*“Wat die directrice betreft, die was echt heel conservatief, die vond gewoon dat ge dat ni deed. Da was te ingewikkeld en te modern voor haar. Die had gewoon iets van ‘doe maar gewoon zoals iedereen’.”* (student 12)



### 1.3.5 Alternatieven

In sommige gevallen pleit men in eerste instantie voor het uitproberen van alternatieven vooraleer te besluiten tot het overslaan van een klas. Daarom niet omdat men radicaal tegen het versnellen is, maar voornamelijk uit angst te snel een beslissing te nemen die eventueel niet nodig is of het versnellen van een leerling door te voeren als gemakkelijksoplossing.

*“Tot mijn leerkracht wel zei van ‘dat gaat niet anders, ge gaat iets moeten doen daarmee. Ofwel gaan we iets anders moeten zoeken, maar er moet iets gebeuren met haar voorsprong’. En dan hebben mijn ouders gezegd van ‘test dat of dat gaat met die oefeningetjes, als ze daar gelukkiger van wordt kunt ge ze da geven’. Maar die hadden ni echt door dat da zo rap ging. Maar vanaf het moment da zij zagen dat ik echt daarin mee evolueerde, wilde zij ook nu meer zeggen dat da ni ging.” (student 12)*

*“Testen op zich kunnen denk ik wel een goed beeld geven, maar ik vind niet dat daar onmiddellijk uit besloten moet worden dat die kinderen dan maar een jaar hoger moeten zitten. Want dat is zo ergens een gemakkelijksoplossing van scholen ook uit denk ik. Om - maar dat is waarschijnlijk niet zo evident voor leerkrachten om daarop in te spelen – om binnen de eigenlijke klasgroep die toch aan te spreken op zijn niveau of toch op zo’n manier in de klas te laten meewerken dat die wél uitdaging vindt.” (student 1)*

Toch zijn er ook studenten die menen dat bepaalde alternatieven waardevoller kunnen zijn dan het overslaan van een klas. In de eerste plaats gaat het over die kinderen die wel een intellectuele uitdaging nodig hebben, maar op sociaal-emotioneel vlak beter passen bij hun leeftijdsgenoten.

*“Als het echt gaat over enkel schoolse prestaties, denk ik dat ge beter bent met alternatieven zoals extra oefeningen, of de snelle kindjes samen in een klas zetten. Afhankelijk van hoe het kind er mentaal aan toe is.” (student 12)*

In de tweede plaats kunnen alternatieven meer geschikt zijn voor die leerlingen waar de intellectuele voorsprong voornamelijk op één vakgebied plaats heeft.

*“Mijn kleine zus heeft dat gehad, dat die eigenlijk op sommige gebieden voor rekenen enzo, was die daar altijd veel sneller mee weg. En dan werd die uit de klas geroepen samen met nog iemand en dan mocht die gaan schaken en zo van die zaken, dat die wel degelijk actief bezig waren, maar da ze dan ook ni zeggen van ‘ge kunt goed rekenen, gaat maar een jaar hoger’. Da vind ik dan een veel betere oplossing, van doe dan iets extra met*

*die leerlingen. En da moet dan ni zo zijn van we gaan den theorie van volgend jaar uitleggen.” (student 10)*

## **2 Gevolgen van het overslaan van een klas op het cognitief functioneren**

Hieronder geef ik de belevingen van de studenten weer over de gevolgen die het overslaan van een klas heeft op hun cognitief functioneren. Om een zicht te krijgen op de evolutie van die gevolgen doorheen de gehele onderwijsloopbaan tot en met vandaag, maak ik voor de weergave van de bevindingen een onderscheid tussen het cognitief functioneren in het lager onderwijs – begrepen als de periode vlak na de versnelling - het secundair onderwijs en het huidige universitair onderwijs.<sup>8</sup>

### **2.1 Lager Onderwijs/ vlak na de versnelling**

#### **2.1.1 Behoud van een goede klaspositie**

Geen enkele student heeft na de versnelling problemen ervaren in het lager onderwijs met betrekking tot de intellectuele eisen die hen werden gesteld in het hoger klasniveau. Stuk voor stuk hebben ze gedurende hun gehele lagere schoolperiode het gevoel gehad goed te kunnen mee volgen met hun klasgenoten.

*“Misschien als ik nu echt slechte punten had gehaald dat ik misschien wel had gedacht van ‘ja misschien is het toch beter als ik ...’ maar ja alles ging goe dus.” (student 3)*

*“In de lagere school was dat helemaal bovenaan. Tussen eerste of tweede. Ik denk ook vanuit de lagere school, waren mijn ouder wel gelukkig dat mijn punten toch meestal ongeveer oké waren. Dat alles op zijn plooiën kwam.” (student 4)*

---

<sup>8</sup> De studenten die de eerste of tweede kleuterklas hebben overgeslagen, geven aan dat ze geen zicht hebben op hun cognitief functioneren na de versnelling, tijdens het kleuteronderwijs. Om die reden neem ik het kleuteronderwijs niet op als een betekenisvolle periode, wat betreft de gevolgen op het cognitief functioneren.

### 2.1.2 Groter gevoel van uitdaging

Van de studenten die in de lagere school een klas hebben overgeslagen op basis van argumenten omtrent het gevorderd cognitief functioneren (zie '1.2.1 Cognitief functioneren van het kind'), ervoeren de overgrote meerderheid na hun versnelling een groter intellectueel gevoel van uitdaging in de klas.

*“In het begin voelt ge wel van ‘oei ik ben hier ni meer den eerste of den tweede van de klas’ maar na een maand bent ge da gewoon en dan voelt ge dat ik meer leerde en leergieriger was. En da vond ik wel belangrijk ... Ik vond wel dat ik er meer uitdaging in had.”* (student 4)

Eén student die ook omwille van een cognitieve voorsprong versnelde deelt deze ervaring in mindere mate en schrijft dit toe aan de schoolsituatie en meer specifiek het curriculumniveau dat werd aangeboden.

*“Da was een heel klein jaar da jaar waar ik in terecht kwam ... . Ze hadden daar het derde en vierde leerjaar in één klas gestopt. En die leerkracht had maar den helft van den tijd om zich met een klas bezig te houden ... Ik had nog altijd da idee van ‘ik verveel mij hier en ik heb nog tijd over’ ... toen zag die leerkracht ook wel van ‘dat is hier ook ni echt gemaakt voor B.’ ... toen ben ik naar het J. college gegaan ... Daar was ik ineens in da jaar hoger dan ergens ja pakt vierde van de klas of vijfde van de klas ofzo. In die school voelde ik mij ook veel beter thuis, da was een goei niveau.”* (student 13)

### 2.1.3 Meegroeien

Geen van de studenten die in het kleuteronderwijs een klas heeft overgeslagen voelde tijdens het lager onderwijs op intellectueel niveau een verschil met hun klasgenoten. Volgens hen ligt dit aan het feit dat ze omwille van hun vroegtijdige versnelling reeds op zeer jonge leeftijd een hogere intellectuele uitdaging kregen en ze daardoor op cognitief gebied hebben kunnen meegroeien met hun oudere klasgenoten.

*“Op da moment is iedereen eigenlijk nieuw in school en als ge vanaf dat moment mee gaat is da ongeveer hetzelfde als voor de rest van u klas denk ik.”* (student 7)

Een student die een versnelling heeft gekend in het eerste leerjaar, verklaart eenzelfde ervaring te hebben gevoeld, omdat de start van zijn lager onderwijs gelijk viel met het hoger curriculumniveau.

*“Vanaf ik in het eerste leerjaar zat, zat ik eigenlijk meteen een jaar hoger dus heb ik dat altijd ervaren als de standaard van werken zeker ... voor mij is dat niveau het begin van het lager onderwijs. In dat opzicht is dat ook wel goed, dat da ni zo een breuk is geweest.”*  
(student 1)

#### 2.1.4 Leerstof missen

Van de studenten die in het lager onderwijs een versnelling hebben gekend, is er één student die een vermelding maakt van het feit dat hij door zijn versnelling eventueel een deel van de leerstof zouden gemist hebben. Toch wordt dit aspect geminimaliseerd tot slechts een tijdelijk fenomeen dat weinig tot geen negatieve gevolgen heeft gehad op het schools presteren.

*“In het tweede aangekomen ... ik begrijp alles wel. Maar zo zelf ineens iets van buiten leren, ook al was het een miniem gedichtje of iets van een klein verhaaltje proberen te maken, da vond ik dan wel moeilijk. En de jaren erop heb ik ook gemerkt dat mijn geschrift eigenlijk niet schoon is geworden. Allez ik weet ni hoe dat is in vergelijking met anderen ... maar toch heb ik het gevoel dat mijn geschrift misschien net niet genoeg geoefend is. Maar voor de rest ging alles wel vrij vlot. En allez het schrijven zelf en het memoriseren dat was na een jaar of twee echt wel gegaan.”* (student 4)

De student die een tweede versnelling kende door het vierde jaar secundair onderwijs over te slagen, erkent dat ze soms het – weliswaar vage – gevoel had leerstof gemist te hebben. Toch minimaliseert ze zelf de invloed daarvan aangezien ze nog steeds goed presteerde.

*“Ik had soms wel zo iets van misschien heb ik iets gemist, maar uiteindelijk had ik nog altijd kei goei punten. Dus het is eigenlijk geen probleem geweest dat ik dat vierde middelbaar niet gedaan heb.”* (student 7)

### 2.1.5 Extra verrijkende oefeningen

Sommige studenten kregen na hun versnelling nog extra verrijkende oefeningen aangeboden om tegemoet te komen aan hun cognitief functioneringsniveau.

*“In het tweede leerjaar bijvoorbeeld hebt ge zo van die kinderboekjes en normaal hebt ge in het tweede leerjaar zonnekind en dan hadden ze voor mij speciaal zonnestraal besteld omdat de verhaaltjes daarin wa uitdagender waren. Da was dus nooit een probleem om te kunnen volgen in de klas.”* (student 5)

## 2.2 Secundair Onderwijs

### 2.2.1 Vereiste inspanning

Geen van de bevroegde studenten vindt dat hij/ zij tijdens het secundaire onderwijs hoge inspanningen heeft moeten leveren om te slagen. Een deel van de studenten beoordeelt zijn/haar vereiste inspanning als een gemiddelde investering.

*“Ne keer het op aan kwam dat ik moest leren leerde ik ook wel. Maar da ‘s ni da ik onwaarschijnlijk veel moest leren. ’t Was ook ni dat ik gewoon ne keer mijne cursus las en dat ik alles kon, dat ook ni.”* (student 11)

Een ander deel van de studenten vindt zelfs dat ze eerder weinig inspanning moesten leveren.

*“Ik heb vroeger nooit echt hard mijn best moeten doen voor iets, dat leren: als ik mijnen boek bekeek, ik kon da wel altijd. Ik heb zo nooit echt hard moeten doorzetten om er door te zijn voor iets.”* (student 2)

### 2.2.2 Motivatie

Ook al menen alle studenten dat ze vrij gemakkelijk slaagden in het secundair onderwijs en de vereiste inspanning om te slagen dus eerder gemiddeld tot laag was, had een deel van de studenten ondanks dit gegeven de intrinsieke motivatie om zich te blijven inspannen, omdat ze het leren op zich leuk vonden en het hen bevrediging bood.

*“Ik was altijd de meeste enthousiaste leerling van de klas. Ik was heel gemotiveerd ... ik was altijd degene die antwoord wilde geven en die enthousiast was om dingen te maken en te leren en te presenteren. Da was nooit een probleem.”* (student 5)

*“Ik wilde ni onderdoen maar ik hoefde er ook niet uit te steken ... Mijn reactie was wel van ‘ik ga tonen dat ik het wel kan’ en zonder dat ik daarin perfectionistisch was naar resultaten toe: ik had liever de drie moeilijkste vragen juist en de rest fout, dan dat ik gewoon meedeed met iedereen en dezelfde score ging halen.”* (student 12)

Andere studenten vinden dat ze deze motivatie in mindere mate hadden en schrijven dit toe aan hun karakter, de klasmentaliteit of de klas/ schoolsfeer en niet aan de versnelling. De (gematigde) inspanning die deze studenten leverden kwam dan ook eerder tot stand vanuit een extrinsieke motivatie, namelijk om te kunnen slagen.

*“Ik zat altijd zo zestig, vijftenzestig. Dus mijn punten waren helemaal ni zo geweldig, maar da was omdat ik niks deed ... Ik ben een beetje een luie soms en da zat daar toen in. En ja hard werken is in t middelbaar nooit echt cool ☺ gewoon er zijn wel leukere dingen om u mee bezig te houden dan gewoon achter uwen bureau te zitten. Er door is goe genoeg, zo was da.”* (student 8)

*“Ik was ni den beste van de klas want er waren altijd kinderen die extreem hard leerden en die er echt wel heel veel tijd in staken. En ja ik stak er ook veel tijd in, voor de vakken waar ik gewoon op door móest zijn ... Naarmate den tijd vorderde was ik ni echt meer gemotiveerd ... da was een slechte klas, ik vond het ook geen leuke school en ik had het daar wel gezien eigenlijk ... ik had daar op den duur zo nen hekel aan dat ik echt iets nieuw wou. Het lag niet aan dat versnellen, of zo heb ik het toch niet ervaren.”*  
(student 13)

### 2.2.3 Studiekeuze

Alle studenten zijn hun secundair onderwijs gestart in de studierichting Latijn. Sommige studenten geven aan dat dit - gezien hun intellectuele capaciteiten – voor henzelf en/ of hun omgeving destijds een logische beslissing.

*“In het begin van het middelbaar, ik ben begonnen in Latijnse ... en ja Moderne da was onder het niveau in dien tijd. Ik weet ni hoe da nu zit maar toen was da wel van ‘de goei stoppen we in de Latijnse’.”* (student 13)

*“Ik denk in het eerste middelbaar dat Latijn wel wa door mijn ouders was. Maar bijvoorbeeld, ik was goe in wetenschappen. Maar ik ben ook wel Latijn blijven verder doen omdat ik da nog wel plezant vond eigenlijk. Dus da was wel mijn keuze.”* (student 9)

De meeste studenten kozen hun verdere keuzerichtingen op basis van hun persoonlijke interesses en capaciteiten. Toch kunnen enkele studenten zich niet ontdoen van het eerder negatieve gevoel betreffende het feit dat ouders een grote invloed uitoefenen in die studiekeuze en dit om te verzekeren dat hun kind op het studieniveau blijft dat in overeenstemming staat met zijn/ haar capaciteiten.

*“Ik heb dan Grieks-Latijn gedaan. In het tweede jaar heb ik da Grieks er toen bijgedaan omdat ik da wel wou proberen ... En dan na da jaar dacht ik, ik ga daar mee stoppen. Maar da was omdat wij zo een interim hadden en die deed da echt heel slecht. Maar toen mocht ik ni stoppen van mijn ouders want ik wou dan Latijn-Moderne Talen gaan doen en zij zeiden ‘dat is echt kiezen voor de gemakkelijke oplossing, dat is echt te ver onder uw mogelijkheden gaan, doe gij maar Grieks-Latijn’. En dan achteraf ben ik gewoon Grieks-Latijn blijven doen en nu weet ik dat ik veel beter Grieks-Wiskunde of Latijn-Wiskunde ofzo gedaan, daar had ik nu veel meer aan gehad en ik had da echt kunnen doen.”*  
(student 8)

## **2.3 Universitair Onderwijs**

### **2.3.1 Aanpassing**

Een groot deel van de studenten voelt dat het universitair onderwijs heel wat aanpassing vereist in vergelijking met het secundair onderwijs op vlak van zelfstandigheid en studiemethode. Sommigen gaan er daarbij vanuit dat deze aanpassing geldt voor veel studenten – versneld of niet – aangezien het universitair onderwijs nu eenmaal een veeleisender niveau betreft dan het secundair onderwijs.

*“Dat is bij mij ook wel zo geweest, maar ik heb eigenlijk den indruk dat da bij heel veel mensen zo is. En als ik zo vergelijk met mensen die bij mij in de klas zaten die hebben eigenlijk net hetzelfde doorgemaakt. Ik denk dat da sowieso ne grote stap is van het middelbaar naar de universiteit.”* (student 1)

Sommige studenten geven aan dat ze het bij de start van hun universitaire loopbaan moeilijk vonden om zich een gepaste studiemethode aan te meten. De meerderheid van de studenten verklaart dit aan de hand van het feit dat ze in het secundair onderwijs geen uitgesproken studiemethode ‘nodig’ hadden om te kunnen slagen en daardoor niet hebben leren leren.

*“Het lager en het middelbaar is vrij gemakkelijk geweest voor mij. Alleen, unief was echt leren, dan ben in het eerste jaar ook blijven zitten. Dat is ni per se omdat ik jonger ben, maar omdat ik nooit echt kei hard heb moeten leren denk ik ... Vooral zelf moeite doen omdat ge er anders ni geraakt”* (student 9)

*“Toen kwam er het moment van ‘help ik moet blokken’. Dat vond ik bijna onoverkomelijk want ik wist niet hoe hard ik iets moest blokken vooraleer ik het kende, want vroeger was het zo van ja ge bekijkt da en ge memoriseert iets ene keer en dan onthoudt ge da voor de rest van uw leven ... ik ben blij dat ik voor mezelf de oefening heb gemaakt om op een andere manier te proberen leren.”* (student 4)

Toch stellen twee studenten zich de vraag of hun jongere leeftijd een invloed heeft op hun studiemethode aan de universiteit, doch is men daar niet zeker van. Het kan volgens hen ook te wijten zijn aan het karakter van de persoon of aan de specifieke (zorgende) situatie waarin men is opgegroeid.

*“Ik weet ni dat da iets te maken heeft met dat ik vroeger zat. Maar ’t is altijd wel geweest dat ik op trok met mensen die ouder waren als ik en da voel ik nu altijd wel. Dat ik zo ne minder goeie planner enzo ben dan de mensen rondom mij. En mijn vriendinnen die stellen zo bijvoorbeeld ook examenplannen op ... en dan zeggen ze zo van ‘ja hier, neemt mijn planning maar’ bijvoorbeeld. Dus ’t is nog altijd wel zo een beetje dat ik wa een zorgenkindje ben.”* (student 3)

### 2.3.2 Motivatie

Sommige studenten zijn tijdens hun huidige universitaire studies meer intrinsiek gemotiveerd voor het leveren van inspanningen dan tijdens het secundair onderwijs. Dit omdat de vakinhouden hen meer interesseren of omdat ze bevrediging halen uit het feit dat ze meer inspanning moeten leveren om te slagen.

*“Op hetgeen ik heb gepresteerd, de invloed van da versnellen is heel heel heel miniem geweest, volgens mij toch. Als ik ni gemotiveerd was en het mij niet interesseerde ... da*



*was daar veel belangrijker in (over het secundair onderwijs) ... Het grote voordeel nu is dat ge zelf kunt kiezen waar ge mee bezig bent. Ze dwingen u ni meer en ge werkt er gewoon hard voor, als ge het graag doet natuurlijk ... als ik gemotiveerd ben en als ik het graag doe dan dan komt ge er vanzelf wel en dan ontwikkelt ge zelf wel ne goeie structuur en dan past ge u zelf wel in het plaatje denk ik.” (student 13)*

*“In het secundair en in de lagere school enzo heb ik mij nooit moeten forceren eigenlijk... ma nu soms toch wel ... Ik was eigenlijk vooral blij zo de eerste keer dat ik merkte dat het niet vanzelf kon gaan en dat er ook dingen waren waar ik mijn best voor moest doen... anders begint ge daar zo van te profiteren bijna.” (student 1)*

Andere studenten behalen ook voldoende of goede resultaten, maar beseffen dat ze ten aanzien van hun studies meer inspanningen zouden kunnen leveren dan ze momenteel doen. In sommige gevallen kan het besef meer moeite te moeten doen eerder negatieve gevoelens met zich meebrengen.

*“Ik vind da ergens wel logisch da ge voor de unief moeite moet doen ... Maar nee, ik weet ni of dat ik da veel uitdagender ofzo vind. Nee, ik vond dat eigenlijk ni zo tof om mijn best te moeten doen. Da was vooral ‘verdorie, ik kan altijd alles van de eerste keer’ en da ging ni van de eerste keer ... Nu ook weet ik dat ik eigenlijk meer punten zou kunnen halen dan dat ik momenteel haal, maar zoveel maakt mij da ni uit dat er op da blad ne graad staat of ni.” (student 8)*

### 2.3.3 Jaar gewonnen

Enkele studenten vinden het positief dat ze door de versnelling een jaar van hun studietijd hebben gewonnen. Anderen beseffen het niet echt of hebben er eerder neutrale gevoelens bij.

*“Het geeft u wel - als ge bijvoorbeeld geneeskunde studeert, dat is zeven jaar, dan is da jaartje extra wel luxe. En ook om het even wat ge doet, ge hebt altijd een jaar extra eigenlijk.” (student 5)*

Andere studenten denken daar minder over na en vinden het logisch om hun jaar voorsprong te kunnen behouden.

*“Tegen mij zeggen ze altijd ‘ge hebt een jaar gewonnen’ en op de universiteit zeiden ze ook ‘als ge is moet bissen, wat maakt dat uit’. Maar voor mij was da ni zo omdat ik bij die*

*mensen zat en wel mee wou. Dus ik heb ni het gevoel dat ik een jaar gewonnen heb. Binnenkort begin ik misschien ook gewoon te werken en misschien een jaar vroeger, maar ik ga daar niks van merken.” (student 3)*

### **3 Gevolgen van het overslaan van een klas op het sociaal-emotioneel functioneren**

In wat volgt geef ik een overzicht van de manier waarop de versnelde studenten hun sociaal-emotioneel functioneren hebben ervaren na hun versnelling. Aspecten die betrekking hebben op de schoolse motivatie werden reeds besproken bij de cognitieve gevolgen van het overslaan van een klas. Dit omwille van het feit dat de studenten de schoolse motivatie voornamelijk linken met hun cognitief functioneren.

Net zoals bij het cognitief functioneren, tracht ik zicht te krijgen op de evolutie van de sociaal-emotionele gevolgen tot vandaag. Daarom maak ik een onderscheid tussen de periode in het kleuter- en lager onderwijs, het secundair onderwijs en het universitair onderwijs.

#### **3.1 Kleuter en Lager Onderwijs/ vlak na de versnelling**

##### **3.1.1 Nieuwe groep**

Sommige studenten erkennen dat het terecht komen in de nieuwe klasgroep vlak na de versnelling een zekere invloed kan uitoefenen. Daarbij stellen ze dat de plaatsing in een nieuwe klasgroep op zich een grotere rol speelt dan de hogere leeftijd van die klasgroep.

*“Dat heeft gewoon als gevolg dat ge in een andere groep uw plaats moet vinden. Als ge van school zou veranderen hebt ge hetzelfde.” (student 1)*

*“Dat is heel de lagere school wel wa gebleven, maar dat is vooral denk ik omdat ik toen verhuisd ben. Omdat ik ni één keer switchte, maar dan nog eens ne keer kwam ik wéér in iets totaal nieuws terecht. Ik denk dat da bepalender was voor da sociale dan da versnellen” (student 4)*

Bovendien beleeft men die invloed van de nieuwe groep eerder als een tijdelijk gewenningsproces.

*“Ik weet in het tweede leerjaar dat dat echt vreemd was dat er zo iedere voormiddag een kindje bij hen in de klas kwam. Omdat ge daar niet echt tot die klas behoort, maar ook niet echt tot de klas in het eerste leerjaar. En toch die twee groepen die kenden u wel. Maar sowieso vanaf het derde leerjaar heb ik daar totaal geen probleem mee gehad, voor zover ik mij herinner. Da was dan gewoon mijn nieuwe klas.” (student 1)*

### 3.1.2 Fysieke en mentale gelijkenis

De meerderheid van de studenten erkent dat het al dan niet vertonen van gelijkenissen met de oudere klasgroep op fysiek en mentaal gebied, een bepalende factor is voor het sociaal-emotioneel functioneren tijdens de globale lagere schoolperiode.

Van de studenten die zich altijd goed hebben gevoeld tussen hun klasgenoten, schrijft een deel dit expliciet toe aan het feit dat ze op fysiek en mentaal vlak goed pasten bij hun oudere klasgenoten.

*“Ik had het geluk denk ik dat ik ook fysiek en ja mentaal, als ge dat zo kunt zeggen, ook al hetzelfde was als de mensen die een jaar ouder waren en dat ik daar ook in paste van zowel hoe groot ge zijt en hoe ver ge ontwikkeld zijt, als manier van denken. Ik kan mij voorstellen als ge maar klein bent en dan in een groep met oudere mensen komt dat da niet zo evident is om daar op uw plaats te zitten.” (student 1)*

Een student die zich tijdens de lagere school periode op sociaal-emotioneel gebied niet altijd even goed voelde, gaat er wel vanuit dat ze emotioneel even rijp was als haar klasgenoten maar erkent dat ze fysiek wel kleiner was. De negatieve invloed daarvan op haar sociaal-emotioneel functioneren schrijft ze echter vooral toe aan de negatieve reacties daarop van klasgenoten (zie verder).

### 3.1.3 Meegroeien

Een groot deel van de studenten geeft aan dat men zich sociaal-emotioneel goed heeft gevoeld bij de de oudere klasgenoten omwille van het feit dat men op een vrij jonge leeftijd werd

opgenomen in de oudere klasgroep en bijgevolg gewoon kan meegroeien in hun sociale wereld en mentaliteit.

*“In het begin staat ge daar ni zo bij stil maar na een einde beseft ge da wel meer. Eens ik een paar jaar in die klas zat en dan keek ik terug naar vanwaar ik kwam, dan zegt ge wel van ‘da zijn kleine kindjes’ ... ik dacht ook toen ik in derde zat ‘amai die snotapekes van t tweede’ terwijl ik even oud was als die van t tweede toen e. Ik denk dat ge daar gewoon in mee groeit.”* (student 12)

Vanuit deze context geven de studenten die in de eerste twee jaren van het kleuteronderwijs versneld zijn aan dat het belangrijk is dat men dan ook met dezelfde klasgroep vervroegd naar het eerste leerjaar kan gaan. Een zeer jong kind blijkt amper te beseffen dat hij/ zij jonger is dan de klasgenoten, het past zich snel aan en vindt het daarom vanzelfsprekend mee te kunnen evolueren met de oudere klasgroep.

*“In mijn geval ik heb dat op een heel vroeg moment gedaan en dan beseft ge da zelf ni helemaal en dan valt dat ook helemaal ni op.”* (student 5)

*“Waar dat de vriendjes zijn enzo, da is belangrijker voor een kind ... allez ik denk dat ze er bij mij ook goed aan gedaan hebben dat ik altijd bij mijn vriendjes ben kunnen blijven terwijl da, ja hadden ze dat ni gedaan had het misschien slechter voor mij ontwikkeling geweest e.”* (student 3)

### 3.1.4 Reactie omgeving

#### **Klasgenoten**

De meerderheid van de studenten stelt dat de manier waarop klasgenoten reageren op het jonger zijn van een versnelde leerling, een zeer grote rol speelt ten aanzien van de sociaal-emotionele beleving van het kind. Het zijn dan ook de studenten die zich tijdens de lagere school sociaal-emotioneel goed hebben gevoeld als versnelde leerling, waarvan de klasgenoten eerder een neutrale tot positieve reactie vertoonden op het feit dat men jonger was.

*“Ze wisten da wel en in ’t begin werd daar vooral grappig op gereageerd. Ik kwam toe en ik weet nog dat mijn klasgenootjes spontaan begonnen te testen of ik da wel ging kunnen. Die kwamen zo spontaan mijn tafels opvragen enzo. Tot dat het duidelijk was dat da wel*

*ging. Maar meer heb ik daar ook nooit van gemerkt. Ze stonden daar voor de rest ni bij stil.” (student 12)*

De enkele studenten die aangeven zich in het lager onderwijs (met periodes) minder goed te hebben gevoeld, schrijven dit in sterke mate toe aan negatieve reacties van klasgenoten. De reden achter de negatieve reacties is niet altijd even duidelijk.

*“Zij behandelden mij, allez er waren er zeker een aantal die vonden van ‘die is een jaar jonger die hoort hier ni thuis’. Dat is er zeker altijd geweest, dat heeft zelfs doorgewerkt tot in het middelbaar.” (student 10)*

Twee studenten geven ook aan dat als hun nieuwe klasgenoten niet weten dat men jonger is, het risico om louter om die reden uitgesloten te worden, kleiner wordt. Factoren als het veranderen van school of de grootte van de school (waardoor men jaarlijks met andere leerlingen in een klas zit) spelen daarin een rol.

*“Maar ’t is ook denk ik met diene overgang zo da ge ineens naar een totaal andere school gaat, da ge dien invloed van da jaar overslagen rap vergeten bent. Ze kennen uwe voorgeschiedenis daar ook ni e ... ge hebt daar gewoon ne totaal nieuwe groep dus ge moet u integreren en dan kijken ze eigenlijk ni naar zijt ge nu van hetzelfde jaar of ni’ ... die vriend van mij wist dat wel en één iemand uit mijn klas wist da. En ja die leerkrachten wisten da dus wel. Maar de andere kinderen wisten da niet en die moesten da ook ni weten.” (student 13)*

Anderzijds erkennen enkele studenten het feit dat men op sommige vlakken misschien wel effectief anders (slimmer, kleiner, ... ) was dan de meeste klasgenoten, wat van hen een gemakkelijk ‘slachtoffer’ maakte. Volgens deze studenten werken deze twee zaken elkaar in de hand. Namelijk, zolang klasgenoten geen verschil merken, zullen ze mogelijk minder snel geneigd zijn negatieve reacties te uiten ten aanzien van het jonger zijn.

*“Ik heb pas laat mijnen scheut gekregen dus ik was altijd ne kop kleiner dan de rest van de klas ... dus ik was dan jonger én kleiner. En da was dan zo vooral in het vijfde en zesde leerjaar da iedereen zo wa begon te puberen, dan was dan zo ‘nee dat is nog ni voor uw oortjes’. In het vijfde en ’t zesde leerjaar heb ik wel afgezien, allez afgezien, da was echt ni tof ni meer.” (student 8)*

## **Directie en leerkrachten**

Enkele studenten menen dat ook de reactie van de school een belangrijke rol in speelt ten aanzien van de sociaal-emotionele beleving van het jonger kind. Sterker zelfs, dat het van de directie en leerkrachten kan afhangen hoe een versneld kind zich voelt en hoe een klasgroep daarop reageert.

*“Terwijl ik denk en weet van anderen waar ze deden van ‘gaat het, is het niet te moeilijk’. Met als gevolg dat heel die klas ook mee het gevoel krijgt van ‘dat ís iemand die anders is’. En dat hebben ze bij mij nooit gedaan ... Als iemand constant zegt van ‘gij bent speciaal’, dan voelt ge u speciaal en wordt ge scheef bekeken omdat ge nen air hebt bij wijze van spreken. Bij mij hebben ze daar goe op gereageerd.” (student 12)*

## **3.2 Secundair Onderwijs**

### **3.2.1 Fysieke en mentale gelijkenis**

Een deel van de studenten erkent dat de kloof met de oudere klasgenoten tijdens het secundair onderwijs groter kan worden op fysiek en mentaal gebied, wat bij enkelen negatieve gevoelens met zich mee brengt.

*“Da is vooral zo gebleken in het middelbaar. Dan werd da verschil, zo vanaf de puberteit naar volwassen worden en andere interesses verwekken, dan was da op sommige momenten toch wel een beetje duidelijk dat de anderen voorstonden ... ik ben echt ni snel volwassen geworden” (student 10)*

De meerderheid van deze studenten geeft echter aan dat dit slechts een bepaalde periode van het secundair onderwijs betreft. De pubertijd speelt wat dat betreft een grote rol.

*“Vanaf het middelbaar is da in orde gekomen. Allez de eerste twee jaar ik was dan nog kleiner en ik was nog ni beginnen puberen. Ik was met veel andere dingen bezig, ik was helemaal ni bezig me wie is er verliefd op wie enzo. Maar dan vanaf het tweede middelbaar, ik kreeg mijne scheut, ... en ja. Nee, in t middelbaar heb ik mij echt wel goe gevoeld.” (student 8)*

De student die een tweede maal versnelde, door ook het vierde middelbaar over te slagen, verklaart ook net vanuit deze context waarom ze toen sociaal-emotioneel gezien geen problemen ondervond bij de twee jaar oudere klasgenoten.

*“Vooral sociaal, allez ik vond da leuker ... ik denk misschien wel dat het de goeie moment was dan. Dan bent ge zo over de piek van pubertijd enzo.” (student 7)*

De al dan niet negatieve gevoelens ten aanzien van die kloof op fysiek en mentaal vlak is volgens sommige studenten afhankelijk van het feit of je jezelf daadwerkelijk alleen voelt in die tragere ontwikkeling. Men geeft dan aan dat er altijd klasgenoten zijn die zich sociaal-emotioneel gezien sneller ontwikkelen en anderen dan weer wat trager. De mate waarin je jezelf toch als een uitzondering ziet in die achterstand, kan vervolgens een invloed hebben op de mate waarin je sociaal-emotioneel goed functioneert tussen de oudere klasgenoten.

*“Als ge het echt puur over seks hebt, dan had ik inderdaad wel iets van ‘ik ben daar nog wa klein voor’. Maar ik was ook wel iemand die zei ‘voor mij ni te rap’ en ik had toevallig vriendinnen die daar snel bij waren en dan merkt ge wel een verschil ... maar voor de rest had ik dus ni echt het gevoel dat zij allemaal zo ver voor waren op mij. Er waren altijd wel mensen waar ge van vond ‘waar zijn die mee bezig’, maar ik denk dat da voor iedereen zo was. Ik voelde mij daar geen uitzondering in.” (student 12)*

Van de twee studenten die na hun secundair onderwijsperiode een jaar naar het buitenland trokken en daardoor hun versnelling verloren voor de start van de universitaire studieloopbaan, is er één die deze keuze voor een deel toeschrijft aan het feit dat hij wist hierdoor sociaal-emotioneel iets rijper te kunnen worden. Zonder te bedoelen dat hij aan het einde van het secundair onderwijs té onrijp was om naar het hoger onderwijs te gaan, is er wel het besef dat er nog een groeiproces mogelijk was.

*“Als het nu zo was geweest dat ik op mijn eigen leeftijd had gezeten had ik da misschien nooit gewild. Ik wist wel dat ik de kans had om ietske zelfstandiger te worden. En die kans heb ik dan gegrepen en daar ben ik wel blij voor.” (student 4)*

### 3.2.2 Sociale contacten

De studenten die zich sociaal-emotioneel goed voelden tijdens het secundair onderwijs vinden het leeftijdsverschil op zich van weinig invloed voor het leggen van sociale contacten, omdat men getuigt zich zonder veel problemen te kunnen aanpassen aan andere leeftijden.

*“Ik weet niet of dat bij anderen ook zo is – maar dat ik niet het gevoel heb van ‘dit zijn leeftijdsgenoten en ik kan alleen maar met leeftijdsgenoten optrekken’. Allez dat ik sowieso*

*ook contacten leg met mensen die ouder zijn of die jonger zijn. Dat maakt voor mij niet echt uit.”* (student 1)

Een mogelijke verklaring voor het goed kunnen aanpassen aan de oudere leeftijd ligt volgens enkele studenten in het feit dat men op redelijk jonge leeftijd een versnelling heeft gekend. Om dat feit is het aspect van ‘meegroeien’ net zoals in het lager onderwijs ook hier van belang, om zich te kunnen inpassen in de sociale leefwereld van de oudere klasgenoten.

*“Ik merkte da wel dat ik meer paste bij de mensen van ‘86 dan bij mijn eigen leeftijdsgenoten. Maar ik denk dat da zelfs al in de lagere school was. Als ge daar altijd tussen zit wordt dat ook heel normaal.”* (student 8)

Volgens de studenten speelt hierin mogelijks ook het karakter van het kind in kwestie een rol. Eén student verklaart namelijk dat het destijds moeilijker kunnen leggen van sociale contacten eventueel kan liggen aan het verlegen karakter, eerder dan aan het jonger zijn op zich.

*“Ik denk dat da wel bijna heel mijn middelbaar een beetje is blijven duren dat ik mij wa verlegener voelde en zo de coole meisjes van de klas die stoere dingen doen en zo wa me jongens bezig zijn enzo ... Maar ik weet ni of dat da ligt aan het feit dat ik dan een jaar jonger ben of da ik gewoon wa verlegen bèn.”* (student 2)

### 3.2.3 Opvoeden volgens leeftijd

Een groot deel van de studenten geeft aan dat de opvoeding van de ouders een zekere invloed uitoefent op het sociaal-emotioneel welbevinden. Meer bepaald gaat het om het feit of ouders hun kind opvoeden volgens hun persoonlijke leeftijd of eerder volgens de leeftijd van hun oudere klasgenoten.

De studenten die hun oudere klasgenoten als hun peer-group beschouwen maar waarbij de ouders in hun opvoeding bewust rekening hielden met de leeftijd van hun kind, ervaren dat als een (licht) negatieve invloed op het sociaal-emotioneel welbevinden. Dit omdat men op die manier wordt belemmerd zich ten volle te integreren in de klasgroep en dus de leeftijdsgroep waar men gewend is mee op te groeien en om te gaan. Enkele studenten gaan er ook vanuit dat het een logische redenering zou moeten zijn van ouders om hun kind op elk vlak te behandelen alsof ze versneld zijn, dus niet alleen op schools vlak maar ook op sociaal gebied.



*“Ik heb mezelf nooit jonger gevoeld, ik heb wel gemerkt dat da thuis tot conflicten leidde. Omdat ge dan, ge kent ouders de eerste keer dat er een fuif is van ‘hoe oud met ge daar voor zijn’ en dan zegt ge da heel uw klas mag gaan en dan zeggen ze ‘ja maar gij bent een jaar jonger’ en dan moogt ge ni mee. En dan gaat ge wel meer rebelleren dan iemand anders denk ik.”* (student 12)

*“Als ge uw kind een jaar voorsteekt dan mag je ze ook ni behandelen gelijk ze een jaar jonger zijn. Anders moet je da ook ni doen e. Bij mij was het gewoon het jaar da bepaalde wat ik mocht doen.”* (student 11)

Sommige studenten relativeren de gevolgen van het ‘opvoeden volgens leeftijd’, omdat ze aangeven dat hun ouders globaal genomen een strikt opvoedingspatroon hadden. De jongere leeftijd op zich speelde daar volgens hen geen rol in. Eerder lag de oorzaak bij een strenge opvoeding op zich of het gelijk willen behandelen als oudere broers of zussen. Andere studenten kunnen de invloed van de opvoeding relativeren omwille van het feit dat er altijd kinderen zijn in de klas die minder mogen, ze voelden zich daardoor niet alleen in die beleving.

*“Ik mocht van mijn ouders ni veel. Ge had er die echt heel de nacht weg mochten en die overal met de fiets naartoe gingen en ik moest dan altijd gebracht en gehaald worden of met de bus. Dus ik ben wel in het middelbaar weinig weg geweest, weinig sociaal leven. Maar da was eerder omdat da ni mocht van mijn ouders. Als ik ni versneld was geweest had da denk ik nog geweest, omdat mijn ouders gewoon streng zijn.”* (student 8)

*“Ja die van mijn klas gingen dan wel al eerder weg en dan is da wel zo van als ge na ‘t weekend op school komt en dan iedereen van die verhalen begint te vertellen, was da van ‘ja ik ben ni weggeweest dit weekend, ik mocht ni’. Maar ja, er zijn altijd wel van die kinderen – ook al zitten ze op hunnen leeftijd - die minder mogen en voor die mensen is da nooit plezant. Maar ja.”* (student 2)

Tot slot zijn er ook studenten die aangeven zelf niet de nood gevoeld te hebben om uit te gaan, niet omwille van het feit dat ze jonger waren maar eerder omwille van hun persoonlijkheid. Om die reden vonden ze op bepaalde vlakken het ook niet erg behandeld te worden op leeftijd.

*“Maar ik vond da ook ni zo erg ... ik vond da ni zo nodig dus da maakte uiteindelijk ook ni zo veel uit. Misschien had ik da gevraagd dat ik da wel had gemogen. Maar ik had die nood zelf ni echt ... ik heb daar nu nog altijd ni echt nood aan.”* (student 7)

### 3.2.4 Wettelijke belemmeringen

Sommige van de studenten beseft dat het hen niet alleen door ouders moeilijk wordt gemaakt, maar dat de wetgeving dit op sommige gebieden ook voorschrijft.

*“Iedereen wordt zestien en weet dat em op café mag en ja gij moogt nog ni binnen. Het zijn dus ni alleen uw ouders maar dat is gewoon de wet. Da merkt ge wel, op da moment vond ik het sociaal lastiger als in het lager bv. Maar om te zeggen dat da echt een probleem geweest is.”* (student 12)

*“Ja, da rijbewijs was wel fel verschillend want iedereen deed dat dan in t zesde middelbaar en dan waren ze daar zo over bezig en ja ik was te jong en ik mocht dat dan ni ... Ja ik vond da wel wat erg. Omdat iedereen daar zo inzit en mee bezig is en ik had eigenlijk altijd al gehad dat ik alles mocht wat zij mochten, maar nu mocht het gewoon écht ni wettelijk gezien dan.”* (student 3)

### 3.2.5 Reactie klasgenoten

Hoewel bij de meeste studenten eventuele negatieve reacties van klasgenoten op het jonger zijn tijdens het secundair onderwijs afneemt, verklaren enkele studenten er nog wel last van ondervonden te hebben.

*“Ook hoe ge wordt gezien door uw klas, en ook al zit er zo maar één onvolwassen iemand die u in het vierde middelbaar nog verwijt dat ge een jaar jonger bent, dan is dat toch weer maar ne steek die ge had kunnen vermijden door gewoon te doen gelijk al de rest van uw jaar.”* (student 10)

Tegelijk geeft men wel toe dat het persoonlijk emotionele karakter, met name de mate waarop men zich gekwetst voelt door zulke reacties, mede een rol speelt in de gevolgen van die reacties op het sociaal-emotioneel functioneren.

*“Maar ik denk ook wel dat het aan mij ligt dat ik bijvoorbeeld die kleine steekjes die er af en toe zijn van een paar personen, dat ik die wel harder heb opgenomen. Ik denk dat ik da wel kan opblazen ofzo.”* (student 10)

*“Een kleine groep waar ik echt mee kan opschieten, oké daar geef ik echt wel om wat die van mij denken. Maar de meerderheid van de mensen die ik gewoon tegenkom in t school ofzo, da interesseert mij totaal ni, wat die van mij denken. En ik denk dat da ook wel*

*meespeelt. Er zullen misschien wel mensen zijn die wisten dat ik een jaar jonger was en zullen gedacht hebben van 'wat doet gij hier'. Maar ik heb er nooit last van gehad."* (student 13)

### 3.2.6 Andere factoren

Een student die uitgesproken negatieve gevoelens heeft ten aanzien van de gevolgen van het versnellen op sociaal-emotioneel gebied, beseft dat dit waarschijnlijk ook deels kan toegeschreven worden aan andere schoolse factoren dan enkel het versnellen op zich.

*"Ik zat bijvoorbeeld ni graag in mijn school, die stond mij totaal ni aan. Dus op zich valt het altijd wel mee en zijn er gewoon zaken die tegensteken en ik denk dat ik da misschien wel een beetje té veel altijd steek op het feit dat ik een jaar hoger zat, 'want anders was het altijd veel beter gegaan'." (student 10)*

## 3.3 Universitair Onderwijs

### 3.3.1 Sociale contacten

De meerderheid van de studenten vindt dat de invloed van het jonger zijn op het sociaal-emotioneel functioneren afneemt naarmate men ouder wordt. De meeste studenten hadden van bij de start van hun universitaire studieloopbaan dan ook geen problemen om contacten te leggen met de oudere medestudenten.

Een deel van de studenten gaat er vanuit dat op hun huidige leeftijd eventuele leeftijdsverschillen van enkele jaren er weinig toe doen en dat ze zich zowel bij iets jongere als iets oudere personen goed voelen.

*"Nu heb ik evengoed vrienden van twee jaar ouder, als van een jaar jonger of even oud, een jaar ouder, van alle leeftijden. Da maakt echt ni meer uit." (student 2)*

Een ander deel merkt van zichzelf dat een groot deel van de betere vrienden effectief ouder zijn en dat ze zich daar goed of beter bij voelen. Sommigen voelen dan ook aan dat ze gemakkelijk contacten leggen met oudere mensen, alsof men er beter bij zou passen of

omwille van het feit dat men er van kinds af mee is opgegroeid. Eén student is er dan ook van overtuigd dat ze niet zou zijn wie ze nu is, als ze niet was opgegroeid met de oudere peers.

*“Ik zeg altijd dat da mij ni veel uitmaakt, maar ik besef wel dat een heel deel van mijn vrienden ouder zijn ... Ge zijt er ni bewust mee bezig, er zitten er heel veel van mijn leeftijd, maar als ge zegt van ‘gaat ge eerder jonger of eerder ouder?’ dan gaat ge eerder ouder.”* (student 12)

*“Ik zou sowieso anders zijn, ik zou ni zijn wie ik nu ben denk ik omdat da toch wel anders is om met ouderen op te trekken.”* (student 7)

Twee studenten vermelden toch nog dat in de beginperiode van hun universitaire loopbaan, het leeftijdsverschil er met betrekking tot sociale contacten eventueel nog wel toe deed. Toch, of het effectief ligt aan het jonger en minder rijp zijn, dan wel aan de reactie van anderen of gewoon aan het feit dat men moet wennen aan de nieuwe situatie is voor henzelf niet duidelijk.

*“Mijn eerste jaar was natuurlijk ni zo ... - da heb ik wel al van veel mensen gehoord die op kot gaan het eerste jaar – het eerste jaar bijvoorbeeld hier op de gang, er is een meisje waar ik nu al het vijfde jaar op kot zit, het eerste jaar ik sprak daar ni tegen e. Die zat in haar tweede jaar ofzo ... ik durfde daar totaál ni tegen spreken, want ik was nieuw en die zijn ouder. En toen zaten er ook thesisstudenten enzo, en dat is wel een groot verschil. Maar vanaf het tweede jaar is da weggevallen.”* (student 5)

## **HOOFTUK 4 – Bespreking en Conclusies**

In dit laatste hoofdstuk spitst zich toe op een interpretatie van de onderzoeksgegevens. In de eerste plaats doe ik dit door terug te koppelen naar de onderzoeksvragen die eerder werden gesteld. Vervolgens bied ik ook een bondig antwoord op de uitgeschreven probleemstelling. Om dit hoofdstuk te beëindigen geef ik ook een korte evaluatie van het gevoerde onderzoek weer, gevolgd door enkele aanbevelingen voor verder onderzoek.

### **1 Terugkoppeling naar de onderzoeksvragen**

#### **1.1 Beslissingssituatie**

De eerste onderzoeksvraag betrof het verloop van de beslissing omtrent het overslaan van een klas en de manier waarop die situatie door de versnelde leerling zelf wordt ervaren.

In de eerste plaats wilde ik te weten komen op basis van welke argumenten het voorstel tot het overslaan van een klas tot stand komt. Uit het onderzoek blijkt dat het cognitief functioneren van het kind daarin de voornaamste factor vormt. Zowel het snel leren als de leergierigheid zet ouders of leerkrachten ertoe aan de versnellingsoptie te overwegen. In sommige gevallen kan er zelf sprake zijn van verveling en demotivatie.

In sommige gevallen kan ook de gevorderde sociaal-emotionele rijpheid van het kind een directe aanleiding geven tot de versnellingsoptie of in elk geval de beslissing ertoe vergemakkelijken. Ouders en leerkrachten gaan er dan vanuit dat hun kind beter past bij iets oudere kinderen. Uit het literatuuronderzoek kwam ook naar voor dat meer getalenteerde jongeren vaak ook sociaal en emotioneel rijper zijn dan hun leeftijdsgenoten. Het overslaan van een klas kan dus voor sommige van deze leerlingen zorgen voor een sterkere match met hun klasgenoten wat persoonlijke maturiteit betreft, dan dat men hen met hun leeftijdsgenoten in een klas zou laten zitten (Robinson, in Colangelo et al., 2004b).

Factoren zoals de positieve ervaring van ouders of broers en zussen die reeds een klas oversloegen en de vroege geboortemaand, fungeren voornamelijk als extra overtuigende argumenten. Ook bevestigende testen bij het toenmalige PMS blijken daarbij een belangrijke

rol te spelen. In het literatuuronderzoek kwam reeds naar voor dat het huidige CLB een belangrijke adviserende functie heeft in het beslissingsproces omtrent het versnellen van leerlingen en dat het daarom ook belangrijk is dat zij ten aanzien van deze praktijk een weloverwogen beleidsmatige denkplaatje uittekenen. Daarnaast is ook de mening van het kind zelf een medebepalende factor in de uiteindelijke beslissing tot het overslaan van een klas. Uit het onderzoek blijkt dat jonge kinderen vaak niet vanuit zichzelf de noodzaak tot het versnellen beseffen of kunnen uiten. Wel acht men het belangrijk dat wanneer de ouders en de leerkrachten de beslissing overwegen, wordt nagegaan bij het kind zelf hoe dit zich daarbij voelt.

De versnelde studenten geven aan dat óf de ouders óf de school (leerkrachten en/ of directie) als eerste actor de mogelijkheid tot het overslaan van een klas ter sprake brengen. Het voorstel ontstaat dan vanuit één of meerdere van de voorgaande argumenten die pleiten voor een versnelling. Echter, aangezien de studenten verklaren dat er tijdens het beslissingsproces ook argumenten tégen het overslaan van een klas werden geuit, blijken de ouders enerzijds en de school anderzijds het niet altijd met elkaar eens te zijn wat betreft de noodzaak of de waarde van het versnellen van een leerling. Wanneer de studenten zelf voor hun eigen kind de beslissing zouden moeten overwegen, kan men zich in bepaalde tegenargumenten trouwens ook wel vinden. Sommige studenten menen dat het soms moeilijk kan zijn om vast te stellen in welke mate een jong kind sociaal-emotioneel rijp is om opgenomen te worden in een klas van oudere leerlingen. Voornamelijk de leerkrachten blijken ook aan te geven dat de verdere ontwikkeling van een kind niet kan voorspeld worden, waardoor men schrik heeft dat het kind de voorsprong later zal moeten bekopen. Wanneer een kind een klas overslaat in de lagere school, is men ook bezorgd om het feit of het kind daardoor eventueel bepaalde leerstof zal missen. Volgens sommige studenten kan een conservatieve schoolsfeer - waar men geen andere onderwijswegen wenst uit te stippelen buiten het gangbare - er ook toe leiden dat leerkrachten en/ of de directie negatief reageren ten aanzien van een mogelijke versnelling. Tot slot denkt men in sommige gevallen beter af te zijn met alternatieven zoals het aanbieden van extra oefeningen of extra-curriculaire activiteiten.

Uit het uitgevoerde onderzoek blijkt dat eerder de leerkrachten en/ of directie zich behoedzamer opstellen ten aanzien van een versnelling dan de ouders. De reden daarvoor is moeilijk te verklaren, aangezien de studenten daar vaak zelf geen duidelijk zicht op hebben. Bovendien is het niet zeker of dit kan veralgemeend worden naar de globale populatie van versnelde leerlingen. Toch, voortbouwend op de meningen van de studenten speelt mijn

inziens de eerder behoudsgezinde en voorzichtige houding van de school hier een grote rol in. Sommige scholen gaan er strikt vanuit dat een versnelling niet waardevol is, zonder elk kind daarin apart te beschouwen. Een bijkomende verklaring ligt mogelijks ook in het feit dat ouders gemakkelijker meegaan in het voorstel van de school om te versnellen dan omgekeerd, omdat deze laatste zogezegd ‘kennis van zaken’ hebben. Mogelijk gaan ouders – én de school zelf - er dan vanuit dat leerkrachten en de directie een beter zicht hebben op de waarde en de noodzaak van het versnellen. Echter, wanneer die zogezegde kennis gebaseerd is op een conservatieve houding, verouderde kennis of mythes omtrent het versnellen, heeft dit geenszins positieve gevolgen voor het beslissingsproces en de begeleiding na de versnelling. In deze context bleek uit het onderzoek van Sayler en Brookshire (1993) dat de verschillen tussen goed en minder goed aangepaste versnelde leerlingen voornamelijk ligt in de interacties tussen de ouders en de school. Versnelde kinderen blijken zich sociaal-emotioneel beter te voelen wanneer de ouders en de school gezamenlijk een gepaste beslissing nemen waar beide actoren achter staan. De vraag dringt zich vervolgens op of hieraan in de opleiding van leerkrachten niet meer aandacht zou moeten besteed worden, zodat leerkrachten en directies voortaan vanuit een meer gefundeerde basis hun inbreng hebben in het beslissingsproces.

## **1.2 Gevolgen voor het cognitief functioneren**

De tweede onderzoeksvraag had betrekking op de gevolgen die een versnelling kan hebben op het cognitief functioneren van de leerling in kwestie, dit vlak na de versnelling en ook gedurende de verdere schoolloopbaan.

In de eerste plaats wilde ik te weten komen of de studenten de eerste jaren na hun versnelling een zekere invloed ondervonden op de onderwijskundige uitdaging en het leveren van inspanningen en prestaties. Daarbij wilde ik ook achterhalen hoe zij hun eigen cognitief functioneren van toen zouden beschouwen in vergelijking met hun oudere klasgenoten.

Alle studenten geven aan dat ze de eerste jaren na de versnelling op cognitief gebied weinig tot geen problemen hebben ondervonden. Het behouden van een goede klaspositie is daar een eerste bewijs van. Hiermee bedoelen de studenten dat ze nog steeds goede resultaten behaalden – de meerderheid positioneert zichzelf op dat vlak zelfs bij de besten van de klas - en de lessen even vlot konden volgen als de oudere klasgenoten. Uit de meta-analyse van

Kulik (2004) werd eenzelfde conclusie getrokken. Immers, de resultaten van versnelde leerlingen tijdens het lager en secundair onderwijs waren praktisch altijd vergelijkbaar met de resultaten van oudere klasgenoten. Het gevoel een grotere uitdaging te ervaren en het krijgen van extra verrijkende oefeningen is voor sommige studenten bovendien een extra bewijs dat men destijds op cognitief gebied op zijn/ haar plaats zat in het hoger onderwijsniveau. Deze vaststelling biedt in feite een antwoord op de voorheen gestelde bezorgdheid van tegenstanders wat betreft het feit dat versnelde leerlingen de druk van het hoger onderwijsniveau niet zouden aankunnen en bijgevolg gefrustreerd kunnen geraken (zie 'Hoofdstuk 1 - 3.2.1 Versnelling: een gevaar voor het welzijn van het kind?').

De studenten die op zeer jonge leeftijd – voornamelijk tijdens het kleuteronderwijs – een klas oversloegen, hebben bovendien het gevoel dat ze op vlak van het schools presteren in het lager onderwijs geen verschil voelden met de oudere klasgenoten en dit omwille van het feit dat men is kunnen meegroeien met de leerlingen van het hoger onderwijsniveau, waar ze reeds zeer vroeg in hun ontwikkeling in terecht kwamen.

Wat betreft de studenten die in de periode van het lager of secundair onderwijs een versnelling hebben gekend, zijn er twee studenten die zichzelf de vraag stellen of men eventueel leerstof zou gemist hebben door een klas over te slaan. Langs de ene kant heeft men het gevoel dit te kunnen bevestigen. Langs de andere kant echter betreft het volgens hen eerder een vaag gevoel, heeft het slechts betrekking op een beperkte periode en heeft men daar uiteindelijk geen uitgesproken negatieve gevolgen van ondervonden op de prestaties en resultaten. Uit het literatuurgedeelte blijkt dit aspect vaak als bezorgdheid te worden geuit door tegenstanders van een versnelling (zie 'Hoofdstuk 1 - 3.2.1 Versnelling: een gevaar voor het welzijn van het kind?'). Het onderzoek lijkt deze bezorgdheid noch te bevestigen noch volledig te ontkennen.

In de tweede plaats wilde ik achterhalen op welke manier het overslaan van een klas ook een invloed kan hebben op het cognitief functioneren doorheen de verdere schoolloopbaan (het secundair onderwijs), tot en met vandaag (het universitair onderwijs).

Alle studenten vinden van zichzelf dat ze ondanks hun versnelling slechts een lage tot gemiddelde inspanning moesten leveren om te kunnen slagen in het secundair onderwijs. Wat de versnelde studenten in deze context wel van elkaar doet verschillen, is de soort van motivatie die ze hadden om zich daadwerkelijk in te spannen. Het ene deel voelde zich eerder intrinsiek gemotiveerd. Hun leergierigheid en enthousiasme voor het gebruiken en tonen van de capaciteiten speelden daarin een grote rol. Een ander deel gaf te kennen die motivatie in



het secundair onderwijs niet gehad te hebben en eerder gemiddelde scores behaalden. Deze studenten zijn er desondanks van overtuigd dat dit gegeven niet toe te schrijven is aan de versnelling. Eerder zoekt men een verklaring in hun karaktereigenschappen, de klasmentaliteit of de klas- en schoolsfeer.

Wat betreft de studiekeuze tijdens het secundair onderwijs blijken de studenten zich in sterke mate te laten leiden door hun intellectuele capaciteiten. Toch kan een kleine minderheid van de studenten zich niet ontdoen van de indruk dat hun ouders soms een te grote invloed hebben in die keuze. Meer bepaald gaat het erover dat ouders van hun kind verlangen de studierichting te volgen die volgens hen de meeste uitdaging kan bieden aan hun kind. Op zich kunnen de studenten zich daar zelf ook in vinden, maar toch vinden ze het even belangrijk zelf gemotiveerd te kunnen zijn voor die keuze. Waar ouders schrik hebben dat hun kind in bepaalde studierichtingen te weinig uitdaging zou krijgen en bijgevolg geen moeite zou moeten doen, gaan de studenten ervan uit dat zij minstens evenveel inspanningen zouden leveren wanneer ze zelf achter die keuze staan en er meer interesse voor hebben.

Omtrent de overgang naar het universitair onderwijs geven ongeveer alle studenten aan dat dit een zekere aanpassing vereist op vlak van studiemethode en zelfstandigheid. De meesten gaan ervan uit dat dit niet ligt aan het feit dat men jonger is, maar eerder omdat het universitair onderwijsniveau nu eenmaal veeleisender is dan het secundair onderwijs. Dit geldt volgens hen voor alle studenten, versneld of niet. De eventuele moeilijkheden omtrent de zoektocht naar een gepaste studiemethode ligt volgens sommige studenten ook eerder aan het feit dat men tijdens het secundair onderwijs weinig inspanningen heeft moeten leveren en daardoor niet voldoende heeft leren leren, dan aan het jonger zijn. Deze verklaring vindt aansluiting bij de stelling van Lens (in Kieboom, 2002) dat wanneer een leerling de leerstof als gemakkelijk ervaart, men ook niet kan ervaren wat het is om je best te moeten doen en men geen goede studiemethode aanleert. In de literatuur wordt deze redenering aangehaald als argument voor een versnelling van de sterke leerlingen. Opmerkelijk is dat uit het uitgevoerde onderzoek blijkt dat ook versnelde studenten dit ondervinden. Vanuit die vaststelling kunnen we argumenteren waarom sommige van de bevraagde studenten op gebied van het schools presteren, mogelijk slechter af waren geweest wanneer ze geen klas hadden overgeslagen. Enkele studenten die er wel kunnen inkomen dat het jonger zijn voor moeilijkheden zorgt bij de start van het universitair onderwijs, staan toch ook open voor alternatieve verklaringen zoals het eigen speelse karakter of de zorgende situatie waarin men is opgegroeid.

Gezien het hogere uitdagingsniveau aan het universitair onderwijs, voelt een deel van de studenten zich vandaag ook meer intrinsiek gemotiveerd dan tijdens het secundair onderwijs.

Voor andere studenten was het besef meer moeite te moeten doen eerder een neutrale of in sommige gevallen zelfs een tijdelijke negatieve ervaring. Zulk besef kan volgens sommige studenten initieel zorgen voor een deuk in het ego. Uit de literatuur blijkt dat dit gegeven voortkomt vanuit een 'entity view' op de eigen capaciteiten (Dweck, in Koshy & Robinson, 2006), waarbij men de idee ontwikkelt dat 'slim zijn' gelijk staat aan niet hard hoeven te werken om een doel te bereiken. Uiteindelijk kan dit leiden tot twijfel over de eigen mogelijkheden wanneer men in een situatie terecht komt waar men meer inspanningen moet leveren.

Enkele studenten geven aan dat het mooi meegenomen is aan het eind van het secundair onderwijs een jaar van de studietijd te winnen. Zo krijgt men ruimte om eventueel extra keuzes te maken of heeft het terug verliezen van de voorsprong tijdens het hoger onderwijs minder zware gevolgen. Andere studenten gaan er dan weer vanuit dat ze zelf niet ten volle het gevoel hebben een jaar gewonnen te hebben en dat ze ook het liefst hun jaar voorsprong behouden.

### **1.3 Gevolgen voor het sociaal-emotioneel functioneren**

Met de derde en laatste onderzoeksvraag wilde ik te weten komen op welke wijze het overslaan van een klas invloed kan hebben op het sociaal-emotioneel functioneren van het kind.

In de eerste plaats wilde ik te weten komen hoe de studenten zich de eerste jaren na hun versnelling voelden tussen de oudere klasgenoten en of ze zich al dan niet slechter voelden in vergelijking met de situatie voor de versnelling.

Vooreerst geven de meeste studenten aan dat het opgenomen worden in een nieuwe klasgroep op zich een belangrijkere rol speelt dan het feit dat het om een oudere klasgroep gaat. Eventuele negatieve gevoelens op sociaal-emotioneel gebied vlak na de versnelling zouden volgens hen dan ook toe te schrijven zijn aan de gewenning aan de nieuwe klasgroep, eerder dan om het feit dat men zich fundamenteel moet aanpassen aan de oudere leeftijdsgroep. Volgens de studenten speelt het aspect van fysieke en mentale gelijkens met de oudere klasgenoten daar wel een belangrijke rol in. Sommige studenten geven namelijk aan dat net omwille van het feit dat men fysiek – op vlak van lichaamslengte - gelijkend was aan de oudere klasgenoten, de aanpassing na de versnelling vrij gemakkelijk is geweest. Uit

literatuur bleek trouwens ook dat in de meta-analyses over het algemeen wordt vastgesteld dat meer getalenteerde jongeren sociaal en emotioneel rijper zijn dan hun leeftijdsgenoten. Dit heeft tot gevolg dat acceleratie voor sommige van deze leerlingen net voor een sterkere match zorgt met hun klasgenoten wat persoonlijke maturiteit betreft, dan dat men hen met hun leeftijdsgenoten in een klas zou laten zitten (Robinson, in Colangelo et al., 2004b). Wat de mentale gelijkensis betreft blijkt uit het onderzoek dat wanneer een kind op zeer jonge leeftijd - voornamelijk tijdens het kleuteronderwijs - versnelt, hij/ zij amper beseft een klas te hebben overgeslagen en bovendien de kans krijgt om op mentaal gebied mee te groeien met de oudere kinderen. Een andere mogelijke verklaring kan liggen in het feit dat een kind het gewend is om te gaan met oudere broers en zussen, waardoor het van thuis uit reeds kan meegroeien met oudere kinderen.

Wanneer een kind fysiek en mentaal niet gelijk ontwikkeld is als de oudere klasgenoten, wordt het risico voor een minder goed sociaal-emotioneel functioneren vermoedelijk groter. Uit de bevraging van de studenten komt naar voor dat dit in sterke mate ook toe te schrijven is aan de manier waarop de omgeving op dat gegeven reageert. Zowel de ouders en de leerkrachten als de klasgenoten spelen daar een belangrijke rol in. Hoe meer zij het kind behandelen alsof het anders is, hoe meer het kind daadwerkelijk het gevoel krijgt dat het anders is, waardoor het zich mogelijk sociaal en emotioneel gezien niet goed gaat voelen tussen de oudere klasgenoten.

In de tweede plaats wilde ik ook achterhalen welke evolutie het sociaal-emotioneel functioneren van versnelde leerlingen doormaakt tijdens de puberteitsjaren en tot op vandaag. In het secundair onderwijs blijkt de pubertijd ervoor te zorgen dat fysieke en mentale verschillen met oudere klasgenoten duidelijker zijn dan tijdens het lager onderwijs. Volgens de studenten valt dit vooral op tijdens de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs. De mate waarin deze kloof negatieve gevolgen heeft op het sociaal-emotioneel functioneren hangt – net zoals in het lager onderwijs - voor een deel af van de reacties van klasgenoten daarop. Ook blijkt de manier waarop je als puber emotioneel gezien met die reacties omgaat of erdoor geraakt wordt, mee de negatieve invloed op het sociaal-emotioneel functioneren te bepalen. Tot slot kunnen in bepaalde gevallen de gevolgen van de fysieke en mentale kloof ook afhangen van de mate waarin je je als versnelde leerling alleen voelt in die achterstand. In veel klassen zijn er immers leerlingen die – hoewel niet - wat trager zijn in hun fysieke en mentale ontwikkeling en daardoor evengoed een kloof vertonen met andere klasgenoten.

Uit het onderzoek komt ook naar voor dat het leggen van sociale contacten en het sluiten van vriendschappen niet altijd zo leeftijdsgebonden is als men denkt en dat men dus goed om kan met zowel oudere als jongere mensen. Bovendien blijkt wederom het argument te tellen dat men na enkele jaren opgenomen te worden in een klas met oudere kinderen, kan meegroeien en zich uiteindelijk in dezelfde sociale leefwereld bevindt, alsof het leeftijdsgenoten zouden zijn. In die gevallen waarin men soms toch op mentaal gebied het gevoel had zelf niet helemaal te passen bij de oudere klasgenoten, kan dit vermoedelijk ook toe te schrijven zijn aan het (verlegen) karakter van de persoon in kwestie, eerder dan aan het jonger zijn op zich.

Wat voor versnelde leerlingen ook een belangrijke factor blijkt te zijn ten aanzien van het sociaal-emotioneel welbevinden, is het feit of de ouders hen opvoeden volgens hun kalenderleeftijd of volgend het onderwijsniveau. Wanneer je een kind versnelt en dus verwacht dat het op intellectueel niveau mee kan volgen met een hoger ontwikkelingsniveau, vindt het kind het vaak belangrijk dat ouders er vanuit gaan dat hun kind ook op sociaal gebied diezelfde ontwikkelingssnelheid moet aankunnen. Voornamelijk vinden ze het belangrijk op dezelfde moment te kunnen uitgaan als hun klasgenoten. Dit om te vermijden uitgesloten te worden van sociale gebeurtenissen. Langs de andere kant erkent men dat niet alle kinderen altijd evenveel mogen omdat sommige ouders eerder een strikt opvoedingspatroon hebben. De negatieve gevoelens ten aanzien van het achterblijven op klasgenoten kunnen in dat geval even goed ontstaan indien men niet zou versneld zijn. Bovendien zijn er ook wettelijke belemmeringen in het spel die er op sommige gebieden voor zorgen dat men niet anders kán dan achter te blijven, zoals bij het behalen van een rijbewijs of het drinken van alcohol.

Vanaf de laatste jaren in het secundair onderwijs en zeker vanaf het universitair onderwijs hebben de meeste studenten het gevoel dat het belang van het leeftijdsverschil in zeer grote mate afneemt. Sommige van de versnelde studenten hebben zelfs het gevoel beter te passen bij oudere personen aangezien ze vaak – al dan niet bewust - vriendschappen sluiten met oudere personen. Indien men op eerder jonge leeftijd versnelt, speelt het jarenlang meegroeien met oudere kinderen daar waarschijnlijk wel een rol in. In die gevallen waarin men sociaal-emotioneel gezien nog licht negatieve invloeden ondervindt van de versnelling, is het niet duidelijk of dit ligt aan het feit dat men jonger is of eerder aan de reacties van anderen of aan de nieuwe sociale situatie waaraan men moet wennen.

## **2 Algemene conclusie**

In dit deel tracht ik een globaal antwoord te bieden ten aanzien van de eerder beschreven probleemstelling en meer concreet ten aanzien van de centrale vraag: *‘Welke betekenis heeft het fenomeen versnellen voor de (jong)volwassen ervaringsdeskundigen?’*.

Vertrekkende van het literatuurgedeelte en het uitgevoerde onderzoek wordt duidelijk dat veel ouders en scholen bezorgdheden uiten betreffende de gevolgen van het overslaan van een klas. Voornamelijk wat betreft de gevolgen op het sociaal-emotioneel functioneren blijken deze bezorgdheden zeer ernstig en vormen ze op die manier bepalende argumenten tegen het versnellen van leerlingen.

Op basis van het samenvattend onderzoek van Kulik (2004) en het eigen gevoerde onderzoek kan echter worden gesteld dat de meeste versnelde leerlingen het in hun verdere ontwikkeling - in het lager en secundair onderwijs - op cognitief en sociaal-emotioneel gebied niet zo slecht hebben als op voorhand vaak wordt gevreesd. Dat er bepaalde invloeden zijn wordt niet ontkend, noch dat deze tijdens bepaalde periodes van de ontwikkeling – in concreto inzake de sociaal-emotionele ontwikkeling - negatief kunnen uitvallen. Dit blijkt voornamelijk uit de bevraging van de studenten zelf. Toch kan er daaruit niet worden geconcludeerd dat het overslaan van een klas op zich met zekerheid dramatische gevolgen met zich meebrengt.

Zowel uit de resultaten van de meta-analyse van Kulik (2004) als uit het eigen onderzoek blijkt dat de versnelde leerlingen het op gebied van schools functioneren en presteren tijdens het lager en secundair onderwijs minstens even goed doen als hun oudere klasgenoten. Uit het onderzoek blijkt dat de studenten die hun voorsprong tot nu toe hebben behouden, ook tijdens het universitair onderwijs best mee kunnen ondanks het jonger zijn. Van de drie studenten die hun voorsprong na het secundair onderwijs hebben verloren, is dit slechts bij één student toe te schrijven aan minder goed schools presteren. Of het moeten overdoen van een studiejaar dan ligt aan de versnellen en dus het jonger zijn, valt in twijfel te trekken. De student zelf stelt immers dat het eerder ligt aan de aanpassing aan het universitair onderwijs - zoals dat geldt voor de meeste studenten.

Wat betreft het sociaal-emotioneel functioneren concludeert Kulik (2004) dat de effecten van een versnelling op langere termijn globaal genomen eerder positief dan negatief te noemen zijn. Het lange termijn perspectief is hier mijn inziens van groot belang. Immers, steunend op

het eigen onderzoek is het niet uitgesloten dat versnelde leerlingen zich in bepaalde periodes van het lager en secundair onderwijs minder goed voelen binnen de oudere klasgroep en op dat moment liever niet zouden versneld geweest zijn. In dat opzicht zullen tegenstanders van een versnelling zich bevestigd voelen in hun bezorgdheid omtrent de gevolgen op het sociaal-emotioneel functioneren. Echter, wanneer aan de studenten met bepaalde negatieve ervaringen wordt gevraagd of ze opnieuw zouden willen versnellen, geven ze daar allemaal – behalve één - toch een positief antwoord op. Met andere woorden, wanneer de studenten zelf de sociaal-emotionele gevolgen van het overslaan van een klas bekijken op een langere termijn, blijkt men het overslaan van een klas minder negatief of zelfs positiever te bestempelen dan men deed in hun kinder- of puberjaren. In één geval waar een student stelt niet opnieuw te willen versnellen omwille van de sociaal-emotionele gevolgen, geeft men tegelijk toe dat de negatieve ervaringen desondanks nooit dramatisch zijn geweest.

Om deze conclusie te besluiten blik ik kort terug op de voorheen beschreven antwoorden op de onderzoeksvragen. Er zijn immers enkele zaken die vanuit het gevoerde onderzoek opvallen en geregeld terugkeren ter verklaring van bepaalde ervaringen na de versnelling. Deze zijn interessant om mee te nemen in de discussie over de globale waarde van een versnelling en de mogelijke gevolgen ervan.

In de eerste plaats geeft een deel van de studenten aan dat – gezien men op jonge leeftijd een klas heeft overgeslagen - het kunnen meegroeien met het hoger onderwijsniveau en de oudere klasgenoten sterk bepalend is voor het feit dat men zich na de versnelling op cognitief gebied en sociaal-emotioneel gebied steeds goed heeft kunnen aanpassen. In deze stelling vinden we een sterke gelijkenis met de eerder geschetste visie van de nativists versus de visie van environmentalists (zie ‘Hoofdstuk 1 – 3.2.1 Versnelling: een gevaar voor het welzijn van een kind?’). Tegenhangers van versnellen vinden vaak steun in de eerste soort visie die uitgaat van het belang van de chronologische leeftijd van een kind voor de ontwikkeling van kennis en vaardigheden. Voorstanders van het overslaan van een klas sluiten zich eerder aan bij de omgevingsvisie en geloven sterk in het feit dat de mate waarin een leerling kan presteren en de vooruitgang die een kind vertoont, voor een groot deel afhangt van de vroegere leerervaringen van het kind. De studenten bewijzen in feite hoe deze visie in de praktijk daadwerkelijk tot uiting kan komen. Wel dringt zich hierbij de vraag op wanneer het dan het uitgelezen moment is om te versnellen, rekening houdend met het voordeel van te kunnen meegroeien met het hoger ontwikkelingsniveau. De studenten zelf zijn wat dat betreft niet eensgezind. Meer bepaald, sommige van de studenten die in het kleuteronderwijs versneld

zijn en geen negatieve ervaringen hebben ondervonden, verkiezen om een versnelling effectief zo vroeg mogelijk door te voeren omdat het kind er dan zelf weinig van beseft en het hoger niveau gewend is van bij het begin van het onderwijs. Het ‘meegroeï’ aspect lijkt dan een extra beïnvloedende factor te zijn voor de goede afloop. Een ander deel van de studenten vindt het eerder gevaarlijk om op die leeftijd reeds te beslissen tot het overslaan van een klas, omdat men volgens hen dan in mindere mate voorspellingen kan doen over de goede afloop. Zij opteren eerder om nog niet in het kleuteronderwijs te versnellen en eerder af te wachten om te kijken hoe groot de noodzaak wordt in het lager onderwijs. Aangezien uit het onderzoek blijkt dat de meningen hierover danig verdeeld zijn, wens ik hieromtrent geen besluiten te trekken.

Tot slot komt uit de gesprekken met de studenten naar voor dat de gevolgen van het overslaan van een klas in sterke mate afhangt van de situatie van elk kind afzonderlijk. Vooreerst speelt het persoonlijk karakter een grote rol in de manier waarop een kind de versnellingssituatie beleeft en daarop reageert. Bovendien reageert de omgeving – voornamelijk klasgenoten en de school - van versnelde leerlingen ook telkens anders op de versnellingssituatie. Het specifieke karakter van het kind en de reactie van de omgeving als beïnvloedende factoren, maakt dat men moet erkennen dat de effecten van het overslaan van een klas sterk afhankelijk zijn van de situatie van elk kind afzonderlijk, een situatie die niet altijd op voorhand te voorspellen valt.

### **3 Evaluatie van het onderzoek**

Om de waarde van de interpretaties van het gevoerde onderzoek te kunnen inschatten, is het belangrijk enkele bemerkingsen en kritische kanttekeningen omtrent het onderzoek op een rij te zetten.

Eerder gaf ik reeds aan dat de zoektocht naar versnelde studenten binnen de K.U.Leuven niet altijd even vlot is gelopen (zie ‘Hoofdstuk 2 – 3.3 Een ware zoektocht). Om praktische overwegingen moest ik in de zoektocht naar respondenten op een gegeven moment keuzes maken, die onvermijdelijk hun invloed hebben gehad op de samenstelling van de onderzoeksgroep.

In de eerste plaats is het belangrijk stil te staan bij de specifieke kenmerken van de onderzoeksgroep. De bevroegde studenten zijn stuk voor stuk op vrij jonge leeftijd versneld, namelijk vóór het derde leerjaar, behalve één student die een tweede maal versnelde na het derde middelbaar. Daarnaast hebben ze ook allemaal tot het einde van het secundair onderwijs hun versnelling behouden en gaat het om een groep versnelde leerlingen die na het secundair onderwijs de studies heeft voortgezet in het universitair onderwijs. Op basis van deze kenmerken kan men zich afvragen of de ervaringen van deze studenten wel representatief zijn voor de ervaringen van studenten die op een veel latere leeftijd een klas oversloegen, hun versnelling in het lager of secundair onderwijs hebben verloren of de studies niet in het universitair onderwijs hebben voortgezet.

De studenten die werden bevroegd verschillen ook van elkaar wat betreft de specificiteit van het versnellingsprogramma. Weliswaar hebben ze allemaal een klas overgeslagen, toch gebeurde dit niet bij elke student op hetzelfde moment in het schooljaar. Bij de ene student gebeurde dit ook geleidelijker dan bij de andere student. In het onderzoek werd niet nagegaan of deze factoren mede een rol spelen met betrekking tot de gevolgen van het overslaan van een klas.

Uit de gesprekken zelf kon ik afleiden dat de studenten niet altijd weten of men bepaalde ervaringen moet toe schrijven aan de versnelling op zich of dat er ook andere factoren een rol spelen zoals het persoonlijk karakter, de schoolsituatie, de reactie van de omgeving, enzovoort. Sommige studenten geven daarbij dan ook aan dat ze hun ontwikkeling na de versnelling niet kunnen vergelijken met de ontwikkeling die ze zouden hebben zonder een versnelling. Om die reden is het voor henzelf moeilijk om in te schatten in welke mate de versnelling de hoofdfactor is in de verklaring van bepaalde ervaringen en of men al dan niet slechter was afgeweest zonder een versnelling.

Vervolgens kunnen we ons ook afvragen of het gevoerde onderzoek beantwoordt aan de vooropgestelde doelstelling ervan. In de probleemstelling gaf ik weer een evenwichtig begrip te willen ontwikkelen van de beleving en betekenisgeving van versnelde jongvolwassenen ten aanzien van het overslaan van een klas. Ondanks de kritische bedenkingen omtrent de samenstelling van de onderzoeksgroep, ben ik er wel van overtuigd dat het onderzoek een waardevolle start kan betekenen ten aanzien van het bevroegen van 'ervaren' versnelde leerlingen en het weergeven van hun beleving en betekenisgeving daaromtrent. Voornamelijk dat laatste speelt mijn inziens een grote rol in het begrijpen van het versnellingsfenomeen. Het



gaat niet louter om het vaststellen van de gevolgen die het versnellen heeft op de ontwikkeling van een kind, maar veeleer om het correct verstaan van die gevolgen. Of de visies betreffende het overslaan van een klas via deze weg daadwerkelijk kunnen worden bijgeschaafd, blijft eerder een open vraag. Want ook al wordt op deze manier meer evenwichtige informatie verspreid over het overslaan van een klas, toch zullen mythes of vertekende verhalen wellicht hun rol blijven spelen in de discussievorming tussen voor- en tegenstanders van de onderwijskundige versnelling.

#### **4 Aanbevelingen voor verder onderzoek**

Wat betreft het verder onderzoek vind ik het waardevol om een lange termijn perspectief aan te houden. Dit omdat men op die manier een totaalbeeld krijgt van de gevolgen van het overslaan van een klas op de persoonlijke ontwikkeling van het kind in kwestie en er eventueel meer verklaringen kunnen worden gevonden voor die gevolgen.

In de eerste plaats is het interessant om op basis van het gevoerde onderzoek de ondertussen extra verzamelde studenten binnen de K.U.Leuven te bevragen en deze resultaten te vergelijken met de resultaten die in deze verhandeling zijn neergeschreven.

Daarnaast is het interessant om jongvolwassenen te bevragen die hun versnelling reeds in het lager onderwijs of in het secundair onderwijs verloren hebben. Vermoedelijk zal men in zulke onderzoeksgroep meer negatieve meningen horen omtrent de waarde en de gevolgen van het overslaan van een klas. Om dezelfde reden zou men ook jongvolwassenen kunnen bevragen die geen universitair onderwijs doen of hebben gedaan. De resultaten van het bevragen van zulke onderzoeksgroepen kan vervolgens vergeleken worden met de resultaten van het huidige (en eventueel uitgebreid) onderzoek. Op die manier kan men immers kijken waar eventuele verklarende factoren zitten voor de minder positieve afloop van het overslaan van een klas, dan dewelke we zien bij de huidige onderzoeksgroep.

Zowel het bevragen van extra respondenten met gelijkaardige versnellingskenmerken, als het bevragen van een onderzoeksgroep met andere versnellingskenmerken zou de geldigheid van de resultaten ten goede komen. Ofwel worden de resultaten bevestigd en krijgen ze op die manier een meer gefundeerde onderbouw, ofwel wordt er aanleiding gegeven om de

resultaten bij te schaven wat het onderzoek naar de gevolgen van het overslaan van een klas correcter maakt.

Tot slot, één van de vragen die mij na het uitvoeren van het onderzoek rest, is de mate waarin het specifieke moment in de schoolloopbaan van de versnelling een grote invloed heeft op de gevolgen ervan op de ontwikkeling. Pleiten we voor het zo snel mogelijk nemen van de beslissing of wachten we liever af? Deze vraag kan ik op basis van het gevoerde onderzoek niet beantwoorden maar lijkt me wel belangrijk ten aanzien van het beslissingsproces.

## Bibliografie

---

- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2005, 2nd ed.). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (rev.ed.). New York: Academic Press.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., & Gross, M.U.M. (2004a). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students – Volume I*. Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., & Gross, M.U.M. (2004b). Introduction. In N. Colangelo, S.G. Assouline & M.U.M. Gross (eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students – Volume II*. Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa.
- Dar, Y., & Resh, N. (1986). Classroom Intellectual Composition and Academic Achievement. *American Educational Research Journal*, 23, 357-374.
- Debolle, M., Lips, A., & Van Craeymeersch, S. (2005). *Rapport Leerplicht 2004 – 2005*. Afgehaald op het WWW op 30 januari 2008:  
<http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/rapport-leerplicht/rapport-leerplicht-2004-2005.pdf>

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000, 2nd ed.). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1 – 27). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Durr, W. (1964). Acceleration. In Durr, *The Gifted Child* (p. 96-103). New York: Oxford University Press.  
 Afgehaald van het WWW op 25 Oktober 2007:  
<http://www.eduratio.be/durr1964.html>
- Eduratio (2006). *Interview met het Eduratio team*.  
 Afgehaald van het WWW op 28 april 2008:  
[www.eduratio.be/interview.html](http://www.eduratio.be/interview.html)
- Eduratio (2007). *Pleidooi Hoorzitting hoogbegaafdheid 15 mei 2007*.  
 Afgehaald van het WWW op 5 januari 2008:  
<http://www.eduratio.be/hz2007.pdf>
- Eggermont, M. (1999). Belevingsonderzoek en participerende observatie. In B. Levering, & P. Smeyers (eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 173 – 191). Amsterdam: Boom.
- Elkind, D. (1981). *The hurried Child: Growing up too fast too soon*. Reading: Addison Wesley.
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2000). Identification of Gifted and Talented youth for Educational Programs. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent (2<sup>nd</sup> ed.)* (pp. 271 – 282). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Gallagher, J.J. (2000). Changing Paradigms for Gifted Education in the United States. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent (2<sup>nd</sup> ed.)* (pp. 681 – 693). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Gallagher, J.J. (2004). Public Policy and Acceleration of Gifted Students. In N. Colangelo, S.G. Assouline & M.U.M. Gross (eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students – Volume II*. Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa.

Hélin, G. (2005). *Een orthopedagogische kijk op het 'overslaan van een klas'*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling RU Gent, Faculteit Pedagogische Wetenschappen, Gent.

Herbots, K. (2008, 23 januari). Laatstejaars middelbaar kunnen examen afleggen aan UHasselt. *De Morgen*, p. 10.

*Het begrip "versnellen": waarover gaat het?*

Afgehaald van het WWW op 23/10/2007:

[http://www.hoogbegaafdvlaanderen.be/06\\_HB\\_op\\_school/versnellen/versnellen\\_begrip.html](http://www.hoogbegaafdvlaanderen.be/06_HB_op_school/versnellen/versnellen_begrip.html)

Kelchtermans, G. (1999a). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In B. Levering, & P. Smeyers (eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68 – 83). Amsterdam: Boom.

Kelchtermans, G. (1999b). De biografische methode. In B. Levering, & P. Smeyers (eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132 – 153). Amsterdam: Boom.

Kent, S.D. (1992). The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted elementary students: A meta-analysis. In *Dissertations Abstracts International*, Vol. 54, 2-A, 419.

Kieboom, T. (2002). *Hoogbegaafdheid*. Universiteit Antwerpen: Centrum voor Begaafdheidsonderzoek.

Afgehaald van het WWW op 20 augustus 2007: <http://www.ua.ac.be/cbo>

- Klausmeier, H.J. (1963). Effects of accelerating bright older elementary pupils: a follow up. *Journal of Educational Psychology*, 54, 165-171.
- Koshy, V., Mitchell, C., & Williams, M. (2006). *Nurturing Gifted and Talented Children at Key Stage 1 – A Report of Action Research Projects*. London: Department of Education and Skills.  
 Afgehaald op het WWW op 11 maart 2008:  
<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR741.pdf>
- Koshy, V., & Robinson, N.M. (2006). Too Long Neglected: Gifted Young Children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (2), 113 – 126.  
 Afgehaald van het WWW op 22 februari 2008:  
<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR741.pdf>
- Kulik, J.A. (2004). Meta-Analytic Studies of Acceleration. In Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students – Volume II*. Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa.
- Kulik, J.A., & Kulik, C.L.C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54, 409-425.
- Lohman, D.F. (2005). An aptitude perspective on Talent: Implications for identification of Academically Gifted Minority Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 333 – 360.  
 Afgehaald van het WWW op 11 maart 2008:  
[http://faculty.education.uiowa.edu/dlohman/pdf/An\\_Aptitude\\_Perspective\\_on\\_Talent.pdf](http://faculty.education.uiowa.edu/dlohman/pdf/An_Aptitude_Perspective_on_Talent.pdf)
- Marsh, H.W. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary educational psychology*, 16, 331-345.

- Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1997, 17 april). *Decreet Basisonderwijs*, met goedkeuringsdatum 25/02/1997.  
Afgehaald van het WWW op 30 januari 2008:  
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12254>.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs (2005, december). *Gids voor leerlingen in het secundair onderwijs*. Brussel: Vlaamse Overheid.  
Afgehaald van het WWW op 30 januari 2008:  
<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/2005/gidsvoorleerlingen.pdf>.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001, 10 augustus). *Omzendbrief: Toelatingsvoorwaarden leerlingen in het gewoon basisonderwijs*, referentie: BaO/2001/10.  
Afgehaald van het WWW op 30 januari 2008:  
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13126>
- Mönks, F.K., 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 (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 839 – 863). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Rapley, T.J. (2001). The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research*, 1, 303 - 323. London: Sage Publications.  
Afgehaald van het WWW op 12 februari 2008:  
<http://qrj.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/3/303>
- Richardson, T.M., & Benbow, C.P. (1990). Longterm effects of acceleration on the social-emotional adjustment of mathematically precocious youths. *Journal of Educational Psychology*, 82, 464-470.

- Robinson (2004). Effects of Academic Acceleration on the Social-Emotional Status of Gifted Students. In Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (eds.) .), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students – Volume II*. Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa.
- Rogers, K.B. (1991). A best evidence synthesis of research on types of accelerative programs for gifted students. *Dissertation Abstracts International*, 52, 796-A. (University Microfilms No.AAT9I-22206).
- Rogers, K.B. (2004). The Academic Effects of Acceleration. In N. Colangelo, S.G. Assouline, & M.U.M. Gross (Eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students – Volume II* (pp. 47-58). Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa.
- Sayler, M.F., & Brookshire, W.K. (1993). Social, emotional, and behavioural adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37, 150-154.
- Schoon, I. (2000). A Life span Approach to Talent Development. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 213 – 225). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as Qualitative Research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Southern, W.T., & Jones, E.D. (1991). *The academic acceleration of gifted children*. New York: Teachers College Press.
- Southern, W.T., Jones E.D., & Fiscus E. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted-Child-Quarterly*, 33, 29-35.



Toth, N.W. (1999, maart). *Gifted Education: A Critical Discussion*. New Mexico: Eastern New Mexico University.

Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota 2004-2009. Onderwijs en Vorming - vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Brussel: Vlaamse Overheid.  
Afgehaald van het WWW op 25 januari 2008:  
<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/207>

Vandenbroucke, F. (2007, 24 maart). Kwaliteit in onderwijs, een gezamenlijke zorg. *Toespraak – viering 50 jaar gemeenschapsonderwijs Koekelare*.  
Afgehaald van het WWW op 12 november 2007:  
[http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=MIN\\_Publicatie&cid=1174881627976&lang=NL&lyt=1141721285950&p=1100806249017&pagename=minister\\_frank\\_vandenbroucke%2FMIN\\_Publicatie%2FPublicatie\\_met\\_relatiesMIN&ppid=1142511947285&site=minister\\_frank\\_vandenbroucke&subtype=Toespraak](http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=MIN_Publicatie&cid=1174881627976&lang=NL&lyt=1141721285950&p=1100806249017&pagename=minister_frank_vandenbroucke%2FMIN_Publicatie%2FPublicatie_met_relatiesMIN&ppid=1142511947285&site=minister_frank_vandenbroucke&subtype=Toespraak)

VanTassel-Baska, J. (2000). Theory and Research on Curriculum Development for the Gifted. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent (2<sup>nd</sup> ed.)* (pp. 345 – 365). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Verenigde Naties (1989). *Verdrag inzake de Rechten van het Kind: Aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 20 november 1989 (Officiële Nederlandse vertaling)*.  
Afgehaald van het WWW op 23/10/2007:  
[http://www.kindengezin.be/Images/Kinderrechtenverdrag\\_tcm149-41172.pdf](http://www.kindengezin.be/Images/Kinderrechtenverdrag_tcm149-41172.pdf)

Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In B. Levering, & P. Smeyers (eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 50 – 67). Amsterdam: Boom.



## Bijlage 1 - Onderzoeksgroep

KO = Kleuteronderwijs, LO = Lager Onderwijs, SO = Secundair Onderwijs  
M = mannelijk, V = vrouwelijk

	Geslacht	Geboortemaand en -jaar	Moment versnelling	Huidig studiejaar	Huidige studierichting	Versnelling verloren na het SO?
<b>Student 1</b>	M	Juni 1986	LO, 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> leerjaar gecombineerd	5 <sup>de</sup> studiejaar	Burgerlijk Ingenieur	nee
<b>Student 2</b>	V	Februari 1986	KO, 2 <sup>de</sup> leerjaar	5 <sup>de</sup> studiejaar	Handelsingenieur	nee
<b>Student 3</b>	V	Februari 1986	KO, 1 <sup>ste</sup> leerjaar	5 <sup>de</sup> studiejaar	Psychologie	nee
<b>Student 4</b>	M	September 1986	LO, 1 <sup>ste</sup> leerjaar	4 <sup>de</sup> studiejaar	Geneeskunde	ja
<b>Student 5</b>	V	Januari 1986	KO, 1 <sup>ste</sup> leerjaar	5 <sup>de</sup> studiejaar	Geneeskunde	nee
<b>Student 6</b>	V	Augustus 1990	LO, 2 <sup>de</sup> leerjaar	1 <sup>ste</sup> studiejaar	Criminologie	nee
<b>Student 7</b>	V	April 1988	KO, 3 <sup>de</sup> leerjaar SO, 4 <sup>de</sup> leerjaar	4 <sup>de</sup> studiejaar	Geneeskunde	nee
<b>Student 8</b>	V	Mei 1987	KO, 3 <sup>de</sup> leerjaar	4 <sup>de</sup> studiejaar	Psychologie	nee
<b>Student 9</b>	M	Februari 1985	KO, 1 <sup>ste</sup> leerjaar	5 <sup>de</sup> studiejaar	Burgerlijk Ingenieur	ja
<b>Student 10</b>	M	maart 1986	KO, 2 <sup>de</sup> leerjaar	5 <sup>de</sup> studiejaar	Handelsingenieur	nee
<b>Student 11</b>	V	Maart 1987	KO, ?	4 <sup>de</sup> studiejaar	Handelsingenieur	nee
<b>Student 12</b>	V	Maart 1987	LO, 2 <sup>de</sup> leerjaar	3 <sup>de</sup> studiejaar	Handelsingenieur	ja
<b>Student 13</b>	M	Mei 1986	LO, 2 <sup>de</sup> leerjaar	5 <sup>de</sup> studiejaar 1 <sup>ste</sup> studiejaar	- Burgerlijk Ingenieur - Toegepaste Economische Wetenschappen	nee

## Bijlage 2 – Interviewleidraad

---

### **INFO:**

- Respondent X
- geboortedatum
- moment van versnelling

### **Inleidend**

1. Wanneer in je schoolloopbaan heb je een klas overgeslagen?

### **De beslissingssituatie**

*Terugdenkend aan de periode dat er werd overwogen om jou een klas te laten overslaan ...*

2. Wie stelde het voor (of nam initiatief om het bespreekbaar te maken) en waarom?
3. Ervoer je zelf een uitgesproken ‘nood’ om een klas over te slaan? Licht toe.
4. Welke voor- en tegenargumenten werden er overwogen bij de beslissing en wat gaf de doorslag om jou een klas te laten overslaan?

*De volgende vragen hebben betrekking op jouw ervaringen ná dat je een klas oversloeg ...*

### **Cognitieve gevolgen**

5. Welke invloed had het overslaan van een klas op je cognitief functioneren en prestaties tijdens het *lager onderwijs* (kennis,- en vaardighedenontwikkeling, motivatie, gevoel van uitdaging, ...)? Was deze ervaring positief/ negatief: in vergelijking met de situatie vóór het versnellen én in vergelijking met het functioneren van je nieuwe klasgenoten?
6. Heb je een gelijkaardig gevoel ervaren tijdens het *secundair onderwijs*, of niet? Licht toe.
7. Had deze positieve/ negatieve ervaring gevolg voor de keuze van je studierichting, onderwijsvorm, ... in het SO?

8. Ervaar je ook een zekere invloed van het overslaan van een klas op je *huidige* cognitief functioneren, prestaties, keuzes, ... (= in je huidige studie of werksituatie)? Is deze positief of negatief? Licht toe.

### **Sociaal-emotionele aspecten**

9. Hoe heb je de scheiding van je leeftijdsgenoten en de plaatsing bij oudere klasgenoten ervaren op sociaal-emotioneel vlak in het *lager onderwijs*? Voelde je je sociaal (vriendjes maken, contacten leggen met anderen, pesten, ... ) en emotioneel (te jong/ te oud, niet rijp/ te rijp, ... ) gezien beter of slechter na je versnelling?

10. Was dit gevoel tijdens het *secundair onderwijs* gelijkaardig, of niet? Licht toe.

11. Ervaar je ook een zekere invloed van het overslaan van een klas op je *huidig* sociaal-emotioneel functioneren? Is deze positief of negatief? Licht toe.

### **Besluitend**

12. Zou je opnieuw een klas overslaan, rekening houdend met de ervaringen die je daardoor tot vandaag hebt beleefd? Waarom wel/ niet? Licht de belangrijkste reden(en) toe.











