



ITINERA INSTITUTE ANALYSE

ONAFHANKELIJKE DENKTANK | KLARE IDEEËN, KLAAR VOOR ACTIE

**E**EN SCHOOLJAAR OVERSLAAN: De Mythes  
Voorbij.  
Tevens benaderd vanuit de Hervormingsplan-  
nen Secundair Onderwijs.

2011/13  
29 | 03 | 2011



I. Voorwoord.....	2
II. Inleiding.....	4
III. Twee vaak gebruikte argumenten tegen versnelling .....	5
III. 1. De cognitieve en sociaal-emotionele impact van versnellen.....	5
III.2. Kinderen moeten leren omgaan met leeftijdsgenoten... of niet? .....	8
IV. Diverse argumentatie rond versnelling .....	12
V. Gegronde redenen om niet te versnellen .....	16
VI. Differentiatie, een alternatief voor versnellen? .....	17
VII. Homogene versus heterogene klassamenstelling .....	21
VIII. Peer-tutoring.....	29
IX. Beleid.....	30
X. Zwakkere leerlingen.....	35
XI. Is non-beleid sterke leerlingen asociaal? .....	36
XII. Prestatiekloof als drijfveer voor de hervorming van het secundair onderwijs. ....	37
Bibliografie: .....	47

## EEN SCHOOLJAAR OVERSLAAN: De Mythes Voorbij. Tevens benaderd vanuit de Hervormingsplannen Secundair Onderwijs.

### I. Voorwoord

Dit rapport wil enerzijds een lans breken voor het frequenter overslaan van een klas in Vlaanderen. Uiteraard dient telkens te worden nagegaan of dit voor het eventueel te versnellen kind gepast is. In het Itinera-rapport "Hoogbegaafden: een te ontginnen potentieel in Vlaanderen" (2008) hebben wij reeds heel wat elementen aangedragen die vele vooroordelen hierover wegnemen. Ook hebben we aangetoond dat er zeker mogelijkheid is om meer kinderen te versnellen en dat dit budgettaire ruimte schept voor de zwaar geplaagde overheidsfinanciën. Dit nieuwe rapport gaat nog wat dieper in op de specifieke vooroordelen, misvattingen en gevoeligheden die heersen rond de versnellingsmaatregel. Via het aanleveren van objectieve en wetenschappelijk gefundeerde argumentatie tegen de argumenten die door tegenstanders van de maatregel het vaakst wordt gehanteerd en via het wijzen op ongerijmdheden in vergelijking met bvb. de problematiek van zittenblijven, wil dit rapport een hulpmiddel zijn voor scholen en ouders die zich hiermee geconfronteerd weten. Buikgevoel en foute veronderstellingen maken immers maar al te vaak de dienst uit, en zijn vaak compleet in tegenspraak met de wetenschappelijke bevindingen. Uiteraard leidt dit niet steeds tot de meest onderbouwde keuzes tijdens het beslissingsproces om een kind al dan niet te versnellen.

Anderzijds willen we er ook voor pleiten dat de problematiek van kinderen met een leervoorsprong, of sterke leerlingen, niet vergeten wordt bij de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs die, o.a. onder impuls van de commissie Monard, vorm aan het krijgen zijn. Deze plannen zouden ondermeer leiden tot een meer comprehensief onderwijs in de eerste jaren van het secundair. In ons rapport uit 2008 hadden wij reeds gewezen op de mogelijk negatieve gevolgen hiervan voor zowel de sterkere als zwakkere leerlingen. Men geeft aan geen risico's met kinderen te willen nemen, en stelt het voor alsof sterke leerlingen hier geen nadeel van zullen ondervinden. In de campuskrant van 30-09-2010 stelt Prof. J. Van Damme (KUL) nochtans dat "*aan de recente plannen voor een hervorming van het middelbaar onderwijs geen onderzoeker te pas is gekomen.*". Wij willen dan ook bepleiten dat niet ideologie maar wel wetenschap als fundament voor deze hervorming mag dienen.

We stellen vast dat, ondanks de vele voordelen, en ondanks ons rapport uit 2008, versnelling in Vlaanderen nog steeds niet de kansen krijgt die het verdient. De erkenning van de minster in de beleidsnota en media dat de sterke leerlingen het niet zo goed doen en dat we ze beter moeten doen presteren is hoopgevend. De vaststelling dat de beleidsnota aangeeft dat we zelfs niet van gelijke kansen mogen spreken als dit niet gebeurt, is, zeker in vergelijking met de vorige regeerperiode, een openbaring.

Fundamenteel in een doeltreffend beleid rond sterke leerlingen, of kinderen met leervoorsprong, is het detecteren van het niveau van die kinderen via systematische afname van gestandaardiseerde testen BOVEN niveau. Net zoals dit voor andere kinderen een vanzelfsprekendheid is, en nu reeds systematisch gebeurt via de afname van gestandaardiseerde testen OP niveau. Sowieso moeten we in de eerste plaats toch een beleid kunnen voeren waar de focus ligt op leerwinst en niet op een lat waar iedereen over moet. Niet dat minimale standaarden niet wezenlijk zijn,

maar we moeten er toch bij stilstaan dan een belangrijke groep misschien al over die lat kan aan het begin van het schooljaar. Het rabaat niet overwegen om deze groep dan te versnellen doet voor hen het onderwijs reduceren tot bezigheidstherapie. Dit kan bezwaarlijk een goede besteding van de schaarse overheidsmiddelen worden genoemd. Uitsluitend rekenen op de ervaring van leerkrachten om het niveau van die sterke leerlingen te bepalen is fout, van vele kinderen wordt hierdoor de voorsprong immers niet opgemerkt. Dit is geen desavouering van de competenties van onze leerkrachten, het is een realiteit waarmee op gepaste wijze moet worden omgegaan. Systematische screening via testen boven niveau in de scholen is dan ook primordiaal om het niveau van veel van onze sterke leerlingen correct in te schatten.

Uiteraard mag screening niet het enige zijn waarop men zich baseert. Aanmelding door ouders, leerkrachten enz. blijft belangrijk. Dit laatste geldt zeker voor meisjes aangezien we zowel in Vlaanderen als internationaal vaststellen dat die testen er minder goed in slagen om een correct beeld te scheppen van het niveau van meisjes dan van jongens. Laat dit dan ook een oproep zijn om voor de specifieke situatie van meisjes met een leervoorsprong aanvullende aandacht te hebben. Indien u hierover meer wenst te weten, verwijzen wij graag naar de studie "Vrouwelijke wetenschappers, ingenieurs en informatici: waarom zo weinig" uit 2009 die u kosteloos kunt downloaden van de site van het Itinera Institute.

Ondanks de positieve signalen in pers en beleidsnota maken wij ons zorgen. Het starten met een systematisch detectiebeleid kan bij wijze van spreken morgen. De noodzakelijke gestandaardiseerde testen zijn immers reeds voorhanden in de meerderheid van de - zoniet alle - basisscholen. Wat mankeert is voldoende lestijden om deze testen er systematisch bij te nemen. Gezien het hoger aantal versnellingen dat valt te verwachten n.a.v. die testresultaten, is het duidelijk dat daar een belangrijk terugverdieneffect is wat bv. ingezet kan worden voor extra omkadering en ondersteuning. De kwantificering hiervan vindt u in onze studie uit 2008.

De vraag die wij dan ook aan de minister zouden willen stellen is of hij binnen onafzienbare tijd de mogelijkheid ziet om dergelijke screening in alle scholen in te voeren, of toch minstens de scholen die zich hiervoor willen inzetten, wil belonen met extra lestijden of steun. Indien niet, hadden wij uiteraard graag vernomen wat hem tegenhoudt.

**Ivan Van de Cloot**

**Carl Van Keirsbilck**

Chief Economist  
Itinera Institute

Visiting Fellow  
Itinera Institute

## II. Inleiding

Tegen een schooljaar overslaan (versnelling) circuleren heel wat argumenten. Het zou nadelig zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, jongere kinderen zouden nadeel ondervinden van hun kleinere gestalte of minder ontwikkelde motoriek, of ze moeten met leeftijdsgenoten leren omgaan, of het zal te snel gaan in het hogere jaar enz... Onderzoek illustreert dat er voor deze argumenten meestal geen grond is. Een tweetal van deze argumenten worden hierna wat dieper uitgewerkt.

Uit de diverse longitudinale onderzoeken blijkt telkens opnieuw dat versnelde kinderen het in vergelijking met de controlegroep (met gelijke intelligentie) die niet versnelde, het stukken beter doen, en dit op zowel academisch als sociaal en emotioneel vlak. Deze voordelen werken, blijkens het onderzoek, ook door nadat ze de volwassen leeftijd hebben bereikt. **Alle zogezegde nadelen, waarvan er hierboven een aantal werden aangehaald, maakten nochtans per definitie ook deel uit van de groep versnelde kinderen uit deze diverse onderzoeken.** Dit geldt ook voor elk ander 'nadeel' dat hier niet werd opgesomd. Onder andere hiermee heeft de wetenschap reeds 90 jaar telkens opnieuw aangetoond dat er geen enkele grond is voor de vrees die de meesten hebben t.a.v. de versnellingsmaatregel, ook al gaat dit om een 2<sup>e</sup> versnelling of meer.

Het enorme verschil tussen de dagelijkse onderwijspraktijk en –opvattingen en de wetenschappelijke vaststellingen heeft in 2004 aanleiding gegeven tot het verschijnen van hét standaardwerk over versnelling: 'A Nation Deceived – How schools hold back America's brightest students'. Het is tot stand gekomen door samenwerking van een 20-tal internationale topwetenschappers in de wereld van de 'gifted education', en is gratis beschikbaar in ondertussen 8 talen. Men is duidelijk: versnelling is efficiënt en het dient dé hoeksteen te zijn van een geslaagd programma voor deze kinderen. Ook "Hoogbegaafden: een te ontginnen potentieel in België", reikt nuttige informatie aan over deze problematiek. Deze studie is gratis in beide landstalen te downloaden op de site van het Itinera Institute.

De belangrijkste vraag die men zich dient te stellen bij een kind met minstens één jaar voorsprong op vlak van taal en wiskunde luidt: "Zijn er redenen om aan te nemen dat de KANS op zowel cognitief als sociaal en emotioneel welzijn op korte en lange termijn kleiner is door te versnellen dan door dat niet te doen?". Meestal zal die vraag negatief beantwoord moeten worden! Situeert die grote voorsprong zich op slechts één domein, dan blijkt een vakversnelling een zeer goede keuze te zijn. Hoewel succes bij geen enkele maatregel gegarandeerd is, is de KANS op succes door te versnellen wel veel groter dan door dat niet te doen en bvb. te opteren voor differentiatie. En gaat het daar uiteindelijk niet om? Mensen met zo optimaal mogelijke KANSEN naar hun volwassen leven begeleiden?

### III. Twee vaak gebruikte argumenten tegen versnelling

#### III. 1. De cognitieve en sociaal-emotionele impact van versnellen.

Het argument dat vaakst wordt gebruikt tegen versnelling is het sociaal-emotionele argument. Reeds meer dan 80 jaar heeft het onderzoek echter telkens opnieuw de bijzonder grote maar miskende voordelen op zowel cognitief als sociaal en emotioneel vlak van versnelling (grade skip) aangetoond. Ook van radicale versnellingen (2 jaar of meer).

Enkele citaten uit hét standaardwerk rond versnelling <sup>1</sup>:

- **“Versnelling is de meest efficiënte curriculuminterventie voor begaafde kinderen”**

- **“Voor intelligente leerlingen heeft versnelling positieve effecten op lange termijn zowel op academisch als sociaal vlak.”**

- **“Begaafde kinderen zijn sociaal en emotioneel rijper dan leeftijdsgenoten.**

Versnelling zorgt er voor velen onder hen dan ook voor dat ze beter passen bij hun oudere klasgenoten.”

- **“Radicale versnelling (2 jaar of meer) is academisch en sociaal efficiënt voor hoogbegaafde studenten.”**

- **“Velen staan negatief t.o.v. versnellen, ondanks de overdonderende bewijzen uit onderzoek voor het succes en uitvoerbaarheid van die maatregel.”**

- **“Excellentie begint met één woord —ja. Ja tegen het geven van moeilijker wiskundeopgaven. Ja tegen het aanleren van een nieuwe taal. Ja tegen het hen laten versnellen om lessen bij te wonen die zich boven hun leeftijdsniveau situeren. Ja tegen ze laten ‘vliegen’.**”

- **“Het woord ja spaart geld, en het spaart knappe jonge kinderen. In veel gevallen, spaart het jaren van eenzaamheid en sociale isolatie voor leerlingen die niet passen bij hun leeftijdsgenoten en die hongeren naar vrienden die dezelfde interesses delen.”**

- **“De overweldigende bewijzen over de vele academische en sociale voordelen van versnelling zouden leerkrachten voldoende vertrouwen moeten schenken om versnelling een kans te geven.”**

- **“Niets doen is niet hetzelfde als ‘geen kwaad doen’.** Ervoor kiezen niet te versnellen is ook een interventie. Onderzoek toont aan dat wanneer de academische en sociale noden niet zijn ingevuld, dit resulteert in vervingeling en afstand nemen van school.”

- **“We versnellen leerlingen omdat ze voldoende voorsprong hebben op leeftijdsgenoten in hun cognitieve ontwikkeling en kennis. Begaafde leerlingen leren snel en eventuele hiaten verdwijnen snel.”**

Een beperkte greep uit andere bronnen:

Prof. J. Stanley geeft in zijn werk **‘Non-Acceleration: An International Tragedy’** aan dat de wijdverbreide maar ongefundeerde vrees voor schade aan de sociaal-emotionele ontwikkeling bij versnelling van kinderen ertoe heeft geleid dat de ooit zo ruim toegepaste en efficiënte versnelling (ook in Vlaanderen werd dit in de jaren ‘50 bijna 3x meer toegepast dan nu), de baan heeft moeten ruimen voor een veel minder efficiënte maatregel, nl. verrijking. De veronderstelling dat leeftijdsgenoten iemands sociale en emotionele gelijken zijn vindt hij een grove ontkenning van individuele verschillen en van het grote aanpassingsvermogen van veel intellectueel getalenteerde jongeren. <sup>2</sup>

<sup>1</sup> A Nation Deceived – How America Holds Back its Brightest Students, 2004, Colangelo, Assouline, & Gross. M.m.v. de absolute wereldtop in ‘gifted education’ (Renzulli, Reis, Stanley, Robinson, Lubinski, Kulik, Hoekman, Gallagher, Benbow enz...)

<sup>2</sup> A Look Back at Educational Non-Acceleration: An International Tragedy - Stanley, J. C. ,Gifted Child Today Vol. 1, No. 3, p. 2-5, 53-57, 60-63 (1978)

"Real enrichment in the sense of challenging and nurturing gifted students results from instructional acceleration, and instructional acceleration is an essential means for providing enrichment. Put another way, **acceleration creates enrichment and enrichment is often best achieved through instructional acceleration.**" <sup>3</sup>

Tessa Kieboom: "Op het punt waarover het langst wordt getwijfeld, biedt versnellen juist wel een degelijke en langdurige oplossing, meerbepaald op socialemotioneel vlak." <sup>4</sup>

Recent meta-analytisch onderzoek waarbij 32 vroegere onderzoeken rond versnelling tussen 1917 en 1981 werden bestudeerd toonde aan dat het effect van versnelling op academisch vlak zeer positief was. Er was ook een sterke vooruitgang in sociale aangepastheid en een kleine verbetering van het zelfbeeld. <sup>5</sup>

Terwijl leerkrachten a priori vaak erg veel reserves hebben bij het versnellen van leerlingen en de impact op sociaal-emotioneel gebied blijkt na praktische ervaring met versnelde kinderen dat ze er veel positiever tegenover staan. <sup>6</sup>

Het is belangrijk in te zien dat verrijking geen alternatief voor versnelling kan zijn. Het is dus **fout om te denken dat kinderen die geschikt zijn voor versnelling, even goed verrijkt kunnen worden** <sup>7</sup>. Inderdaad, er is geen enkele maatregel (differentiatie, verbreding, kangoeroeklas,...) die de vergelijking met een versnelling kan doorstaan.

"Although whole-grade acceleration continues to be controversial and is currently not much used, **it is the gifted education option with the strongest and most robust research validation.** Over and over again it has been shown to be an important programming option for educators to consider (Assouline, Colangelo, Luprowski, Shoplik, Lipscomb, & Forstadt, 2003; Feldhusen, 1995; Rogers, 2002; Shore, 1991; VanTassel-Baska, 2003)." <sup>8</sup>

Borland (1989) summarizes the conundrum as follows: "Acceleration is one of the most curious phenomena in the field of education. I can think of no other issue in which there is such a gulf between what research has revealed and what most practitioners believe" (p. 185). Similar statements abound in the gifted education literature. <sup>9</sup>

"The main determinant of whether the young person will or will not achieve his or her potential seems to be what *the school* does to allow the child to learn at his or her own pace and level and to provide the child with developmental peers." <sup>10</sup>

---

<sup>3</sup> Passow, A. Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues, pp. 93-98 – Johns Hopkins University Press, 1996

<sup>4</sup> Tessa Kieboom – Hoofbegaafd, Als je kind (g)een Einstein is

<sup>5</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 168

<sup>6</sup> Hoogeveen, L., van Hell, J.G., & Prof. Verhoeven, L. (2005). Teacher attitude towards academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. Journal for the Education of the Gifted, 29, 30-59.

<sup>7</sup> Pryt, M. C. (1998). Acceleration: Strategies and Benefits. Emotional Drama of Giftedness: Conference Proceedings of the 9<sup>th</sup> Annual SAGE Conference (pp. 25-31). Calgary: Society for the Advancement of Gifted Education.

<sup>8</sup> Prof. Dona Matthews & Joanne Foster Ed.D - Being smart about gifted children (2005), p.137

<sup>9</sup> Prof. Francois Gagne, Nadia Gagnier; Roeper Review, vol 26, 2004 :The socio-affective and academic impact of early entrance to school. (The Young Gifted Child)

<sup>10</sup> Prof. Miraca U.M. Gross: What we Know from Longitudinal Studies of E/PG Children (2006)

Prof. John Feldhusen (2006): "Rather than worrying about the consequences of accelerating gifted students, we should turn our attention to the consequences of not accelerating them."<sup>11</sup>

"When schools retain such students with age peers, they typically underachieve and experience negative affective outcomes, including lowered self-esteem, anxiety and serious demotivation."<sup>12</sup> Het vaststellen van faalangst, laag zelfbeeld of gebrek aan motivatie kan dus zeker geen geldige reden zijn om niet te versnellen. Integendeel, net door de versnelling wordt niet alleen aan het gebrek aan uitdaging een oplossing geboden, ook faalangst en demotivatie worden hiermee aangepakt.

"The reduction of boredom and demotivation that was an almost inevitable result of being held to the pace and level of curricula designed for age peers of average ability leads to a reawakening of their early delight in learning."<sup>13</sup>

"No paradox is more striking than the inconsistency between research findings on acceleration and the failure of our society to reduce the time spent by superior students in formal education"<sup>14</sup>

"Data available from SMPY provide an opportunity to investigate the social and emotional development of accelerated students in a way that is unique. Gifted radical accelerants and nonaccelerants were longitudinally studied. Measurements for a number of the facets of the social and emotional development construct were available. The findings of this study are in accord with those of the investigations previously mentioned—that is, the social and emotional development of gifted students choosing to accelerate is not harmed by that choice and may in fact be enhanced."<sup>15</sup>

Als versnelde studenten op volwassen leeftijd tijdens een onderzoek worden gehoord over de versnellingsmaatregel die ze hebben gehad toen ze jonger waren blijkt 70% daar heel tevreden over zijn. Van diegenen die het anders zouden hebben gedaan gaven de meesten aan dat ze MEER versneld hadden willen zijn.<sup>16 17</sup>

"Substantial acceleration allows exceptionally gifted children to realize, often for the first time, the full extent of their abilities and therefore what they can realistically expect of themselves".<sup>18</sup>

"Keys's (1938) carefully controlled study compared a group of gifted accelerated students with a sample of equally bright nonaccelerants. Keys found that the accelerants participated in more extracurricular activities, had better study habits, held more offices, and won more scholarships

---

<sup>11</sup> What we Know from Longitudinal Studies of E/PG Children (2006)

<sup>12</sup> Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. Gross, M. & Van Vliet, H. Gifted Child Quarterly National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 49, No. 2 Spring 2005

<sup>13</sup> Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. Gross, M. & Van Vliet, H. Gifted Child Quarterly National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 49, No. 2 Spring 2005

<sup>14</sup> Gold, M. J. (1965). Education of the intellectually gifted. Columbus, OH: Merrill

<sup>15</sup> The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted students. Pollins, L. Johns Hopkins University Press (1983)

<sup>16</sup> Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. Journal of Applied Psychology, 86, 718-729.

<sup>17</sup> Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. Gross, M. & Van Vliet, H.

<sup>18</sup> Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration Prof. Miraca U. M. Gross – Journal for the Education of the Gifted Vol. 29 N°4 (2006) p. 404-429.

than did the equally intelligent nonaccelerants. Sociability appeared more related to intelligence than to age. The highest self-estimated happiness was reported by the very bright accelerants.”<sup>19</sup>

Er is ook een impact op de leerkracht. Leerkrachten voelen zich minder bedreigd door begaafde studenten die meermaals zijn versneld. Hun prestaties worden nu vergeleken met de prestaties van kinderen die 2 jaar ouder zijn of meer, en paradoxaal *lijkt* dit minder buitengewoon. Ook hebben die kinderen nu minder differentiatie nodig waardoor het lesgeven eenvoudiger wordt.<sup>20</sup>

In het licht van het overdonderende wetenschappelijk bewijs over de efficiëntie van de versnellingsmaatregel op academisch en sociaal-emotioneel vlak moet deze maatregel altijd een weloverwogen optie kunnen zijn. Het sociaal-emotionele aspect is geen geldige reden om niet te versnellen, wel integendeel. Het is een extra reden om het net wél te doen! Versnellen is nooit een doel op zich, wel een zeer efficiënte en onderbenutte interventie. Wetenschap is soms wat contra-intuïtief.

### III.2. Kinderen moeten leren omgaan met leeftijdsgenoten... of niet?

Niettegenstaande het moeten leren omgaan met leeftijdsgenoten een vaak gehanteerd argument is (dat voor de gemiddelde populatie ongetwijfeld correct is daar leeftijdsgenoten net hun ontwikkelingsgelijken zijn), is er in de literatuur over het onderwijs aan begaafde kinderen geen steun voor te vinden, wel integendeel. Ook het argument dat ze moeten leren omgaan met mensen met een meer gemiddelde intelligentie is nergens op gesteund.

-Prof. Karen B. Rogers argumenteert hiertegen dat we als volwassenen ook weinig worden geconfronteerd met 'mixed ability'. We worden gegroepeerd door onze jobs, door ons niveau van opleiding, en we zullen automatisch meer contact zoeken met mensen van gelijk niveau die gelijke interesses vertonen.<sup>21</sup>

- Prof. Lewis Terman en vele anderen na hem (Prof. Miraca U.M. Gross, Prof. Leta Stetter Hollingworth, Prof. J. Stanley...) hebben interessante longitudinale onderzoeken gedaan. Terman volgde sedert de jaren 20 van vorige eeuw 1528 kinderen met een IQ van minstens 135 doorheen hun schoolloopbaan en latere leven. De overlevenden en hun kinderen en kleinkinderen worden trouwens nog steeds gevolgd door ondertussen de 3<sup>e</sup> generatie onderzoekers. 10% werd 2 maal versneld, 23% werd 1 maal versneld (Terman & Oden, 1947). Wat blijkt telkens uit al deze longitudinale onderzoeken? Diegenen die versneld werden behaalden hogere diploma's, bekleedden hogere functies met een hoger inkomen, hadden een **rijker sociaal leven, minder echtscheidingen, minder depressies** enz... dan de controlegroep van niet versnelde kinderen. Nochtans ging het bij aanvang om allemaal kinderen met gelijk IQ. Het enige verschil was de versnelling waardoor kinderen meer werden uitgedaagd en met ontwikkelingsgelijken in contact kwamen. Hieruit blijken onmiskenbare voordelen op sociaal en emotioneel vlak, **niettegenstaande ze zagezegd op school niet met leeftijdsgenoten hebben leren omgaan gezien de versnelling.**

<sup>19</sup> The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted students. Pollins, L. Johns Hopkins University Press (1983)

<sup>20</sup> Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration Prof. Miraca U. M. Gross – Journal for the Education of the Gifted Vol. 29 N°4 (2006) p. 404-429.

<sup>21</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 262



De versnelde kinderen in Terman's onderzoek gingen liever naar school dan de even intelligente kinderen die niet werden versneld. Dit bleek nog meer uitgesproken te zijn wat betreft meisjes. (Burks, Jensen & Terman, 1930)

Uit het onderzoek van Leta Stetter Hollingworth (1942) bleek dat de kinderen die 3 of meer jaren werden versneld significant betere academische prestaties neerzetten, en een substantieel gelukkiger sociaal leven kenden.

- Tessa Kieboom: "Een kind dat behoefte heeft aan versnelling, sluit heel vaak beter aan bij kinderen die iets ouder zijn. Ontwikkelingsgelijken zijn een zeer belangrijke omgevingsfactor." <sup>22</sup>

- Buiten de schooluren rest nog voldoende tijd om met andere kinderen te leren omgaan. De grote uitdaging echter is het vinden van intellectuele gelijken die volgens alle experts van groot belang zijn voor de ontwikkeling van dergelijk kind. Juist daar kan een school van onschatbare waarde zijn. Hier niet op inspelen is een gemiste kans.

- Bij de veel ruimer verspreide techniek van het (soms meermaals) zittenblijven is het belang van leren omgaan met leeftijdsgenoten een argument dat niet of zelden wordt in rekening gebracht. Daar speelt vooral de cognitieve achterstand om tot zittenblijven te beslissen. Nochtans gaat het om vergelijkbare ingrepen, alleen de richting is anders. Wellicht heeft men aangaande het veel meer verspreide zittenblijven geleerd dat dit geen nadelige sociaal-emotionele gevolgen heeft, en/of dat de sociaal-emotionele leeftijd veeleer gelijk loopt met de cognitieve leeftijd. Net zoals het onderzoek rond begaafde kinderen aangeeft trouwens.

- Veel kinderen worstelen met een dilemma: ofwel stellen ze hun niveau neerwaarts bij zodat ze door de groep worden aanvaard, maar waardoor ze in de knoop raken met zichzelf, ofwel blijven ze trouw aan zichzelf, waardoor ze onaardig worden gevonden en door de groep worden verstoten <sup>23</sup>. Weenigen kunnen uiteindelijk weerstaan aan de druk van de groep.

- Uit onderzoek naar versnelde hoogintelligente leerlingen komt bijvoorbeeld naar voren dat zij buiten schooltijd evenveel contact hebben met andere kinderen als hun niet versnelde leeftijdsgenoten. Het enige verschil hierbij is dat versnelde meisjes volgens hun ouders en mentoren meer zelfvertrouwen hebben dan niet-versnelde meisjes <sup>24</sup>. Deze bevindingen rijmen perfect met de bevindingen van Prof. Carol Dweck over de grote faalangst bij veel slimme meisjes <sup>25</sup>.

- "In some cases, by the time they enter kindergarten, gifted children are already processing so differently from their agemates that they may *never* be able to socialize well with age peers. Unfortunately, schools have often seen this as the problem of the bright child, rather than a 'problem' of the school's own grouping practices, i.e., grouping children by age." <sup>26</sup>

---

<sup>22</sup> Tessa Kieboom – Als je kind (g)een Einstein is. p. 107

<sup>23</sup> Prof. Dr. Miraca Gross, Roeper Review May 1989 Vol. 11, No. 4, pp. 189-194

<sup>24</sup> Van Poppel, M. (2002). Haastige spoed zelden goed? Een onderzoek naar verschillen in gedragskenmerken tussen versnelde en niet-versnelde hoogbegaafde leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Scriptie voor het doctoraalexamen orthopedagogiek, KUN Nijmegen

<sup>25</sup> Prof. Carol Dweck, hoogleraar psychologie aan de gereputeerde Stanford University: Mindset – The New Psychology of Success (2006); Self Theories – their role in Motivation, Personality and Development (1999)

<sup>26</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 96

- "Grouping is important. Teachers and parents must find ways to allow gifted or talented students to spend the majority of their learning time in the academic core areas with others of like abilities and interests." <sup>27</sup>

- "Provide opportunities for gifted learners to socialize and to learn with like-ability peers." <sup>28</sup>

- De filosofie dat kinderen bij leeftijdsgenoten moeten blijven vindt geen steun in het wetenschappelijk onderzoek. Dit geldt evenzeer voor de vrees dat versnelling kinderen op sociaal vlak zou schaden <sup>29</sup>.

- Children form friendships not primarily on the basis of chronological age, but on the basis of similarities in developmental stages <sup>30</sup>.

- Intellectueel begaafde kinderen zoeken hun vrienden tussen leeftijdsgenoten van gelijk 'niveau' of tussen kinderen van twee of meer jaar ouder <sup>31</sup>.

- This unreasoned assumption that only one's age mates are one's social and emotional peers is a gross denial of individual differences and of the great adjustive capacities of many intellectually highly talented youths <sup>32</sup>.

- The Concept of making the intellectually gifted child 'get' along with the child of the same chronological age in the center of the distribution of intelligence - because you have to get along with everyone - seems to be a **thoroughly bankrupt concept**. The contrary hypothesis is that it is only those persons who have experienced closeness and trust and understanding of others, who are capable of achieving closeness to anyone - as adults <sup>33</sup>.

- "Every one of the **radical accelerands reported that their social and emotional well-being significantly improved**, warm friendships were formed with their older classmates, and marked academic gains were achieved, the majority of the children retained with age peers experienced significant and lasting difficulties in forming or maintaining friendships, and a substantial proportion of them (the young people are now in their 20s) still find it very difficult to establish close social relationships (Gross, 2003).

Gross's radical accelerands were found to have higher levels of social and general self-esteem than subjects of equal intellectual ability who had been retained with age peers or skipped only one grade, many of whom experienced depressed or seriously depressed social self-esteem" (Gross, 1992, 1993).

---

<sup>27</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 258

<sup>28</sup> Prof. Karen B. Rogers. Gifted Child Quarterly Vol 51, N°4 (2007) : "Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice.

<sup>29</sup> Prof. Dona Matthews & Joanne Foster Ed.D - Being smart about gifted children (2005), p.137

<sup>30</sup> Selman, R.L. (1981) The child as a Friendship Philosopher. In S.R. Asher and J.M. Gottman (Eds.) The Development of children's Friendships (p. 242-272) Cambridge University Press.

<sup>31</sup> O'Shea, H. (1960). Friendship and the Intellectually Gifted Child. Exceptional Children, 26(6), 327-335.

<sup>32</sup> A Look Back at Educational Non-Acceleration: An International Tragedy - Stanley, J. C. ,Gifted Child Today Vol. 1, No. 3, p. 2-5, 53-57, 60-63 (1978)

<sup>33</sup> Prof. Miraca Gross citing O'Shea H. – Understanding Our Gifted, Summer 2009. p.24

- "Many studies have found that radically accelerated students forge healthy relationships with older students, as well as maintain friendships with students of a similar age (Gross, 2003; Noble & Smyth, 1995)."

- De voordelen van groeperen volgens niveau op academisch vlak en op vlak van motivatie alleen maken het een waardevolle beslissing. Het valt ook te verwachten dat het kind diepe vriendschappen met anderen met gelijke interesses en gelijk niveau zal aangaan. Vriendschappen die een gans leven kunnen duren <sup>34</sup>.

- Nogal snel bestaat de neiging om een kind als emotioneel jong te beschouwen en het daardoor een versnelling te ontzeggen. Enerzijds ligt de emotionele maturiteit gemiddeld dichterbij de mentale leeftijd dan bij de biologische leeftijd. Anderzijds mogen we niet beoordelen op basis van emotioneel gedrag! Iedereen kan immatuur overkomen als hij gestresseerd, verveeld, gefrustreerd of boos is. Kinderen die dagelijks worden geconfronteerd met een niet passend curriculum, kunnen wel eens last hebben van deze en ergere gevoelens.

---

<sup>34</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 215

#### IV. Diverse argumentatie rond versnelling

Beschouw een kind waarvan via gestandaardiseerde testen boven niveau is vastgesteld dat het een voorsprong heeft van 1 jaar of meer op vlak van zowel begrijpend lezen als wiskunde. Van een jonger kind dat bovengemiddeld presteert op testen die normaal pas worden afgenomen van kinderen die 1 jaar hoger zitten, kan men gerust aannemen dat het wellicht zal gedijen in een hoger schooljaar, en daar ook baat zal bij hebben, zonder dat het op de toppen van zijn tenen zal moeten lopen.

1. Ongeacht of het over een 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> of nog hogere versnelling gaat, kan het bij twijfel nuttig zijn om zich af te vragen of men dit kind de toegang tot het hogere schooljaar zou ontzeggen op basis van deze cijfers mocht het 1 jaar ouder zijn. Ongetwijfeld niet! Bijgevolg is alleen de leeftijd de determinerende factor om het kind deze toegang te ontzeggen. Dit lijkt niet gepast.  
Hierbij aansluitend vindt ook Mieke Van Hecke (directeur-generaal van het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs) dat meer moet worden afgestapt van de indeling van klassen volgens leeftijd <sup>35</sup>. Wellicht heeft zij het niet over meer zittenblijven.
2. Beschouw een kind met een achterstand die even groot is als de voorsprong van het eventueel te versnellen kind. Ongetwijfeld wordt sterk overwogen om het kind te laten dubbelen uitsluitend omwille van de cognitieve achterstand van minstens 1 jaar in de twee belangrijkste domeinen. Stel nu dat de ouders vinden dat het kind toch moet overgaan..... omwille van sociaal-emotionele redenen, nood aan contact met leeftijdsgenoten, of welke reden dan ook. Deze ouders zullen wellicht niet op veel applaus kunnen rekenen van een schoolteam. Omgekeerd is het moeilijk verdedigbaar om een kind de toegang tot een passend schooljaar te ontzeggen omwille van diezelfde redenen (sociaal-emotioneel, contact met leeftijdsgenoten...).
3. De leersnelheid is hoger dan gemiddeld. Versnelt men niet, dan komt de vraag later misschien nog sterker terug en uit onderzoek is reeds gebleken dat vroege versnellingen het efficiëntst zijn <sup>36</sup>. Ze moeten worden versneld nog vóór ze worden geconfronteerd met sociale uitsluiting <sup>37 38</sup>. Het heeft een belangrijke impact op hun capaciteit om gezonde vriendschapsbanden te smeden gedurende hun ganse leven. *“The skills of friendship building are first learned in the early years of school, and children who are rejected by their peers miss out on these early and important lessons in forming relationships.”* <sup>39</sup>  
Voor begaafde kinderen is een sneller dan gemiddelde ontwikkeling zeer plausibel. Enkele interessante onderzoeksconclusies die dit staven:
  - a. Uit onderzoek van Prof. Joseph Renzulli en Prof. Sally Reis blijkt dat leerkrachten in de basisschool -zonder nadelige effecten voor de prestaties- 40-50% van het reguliere curriculum voor taal en wiskunde kunnen schrappen voor de top 10-15%

---

<sup>35</sup> De Standaard “Enkel hervorming basisschool kan bom ontijdnen” vrijdag 21 augustus 2009 (Guy Tegenbos)

<sup>36</sup> Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration Prof. Miraca U. M. Gross – Journal for the Education of the Gifted Vol. 29 N°4 (2006) p. 404-429.

<sup>37</sup> Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration Prof. Miraca U. M. Gross – Journal for the Education of the Gifted Vol. 29 N°4 (2006) p. 404-429.

<sup>38</sup> Prof. Hollingworth, L. S. (1942). Children above IQ 180: Their origin and development. New York: World Books.

<sup>39</sup> Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration Prof. Miraca U. M. Gross – Journal for the Education of the Gifted Vol. 29 N°4 (2006) p. 404-429.

- van de leerlingen. 80% kon worden geëlimineerd voor extreem intelligente leerlingen <sup>40</sup>.
- b. Per schooljaar zouden begaafde leerlingen 15-18 maand moeten kunnen vorderen in de belangrijkste ontwikkelingsgebieden vergeleken met het reguliere curriculum <sup>41</sup>.
  - c. De leersnelheid van kinderen met een IQ hoger dan 130 is volgens onderzoek het achtvoudige van de leersnelheid van kinderen met een IQ onder de 70 <sup>42</sup>.
  - d. De onderste 10% van de kinderen heeft meestal 2,4 tot 6x zoveel tijd nodig om iets te leren, dan dat voor de bovenste 10% van de kinderen het geval is <sup>43</sup>.
4. Indien men toch opteert om niet te versnellen, maar wel voor bvb. differentiatie dient men zich af te vragen of het nuttig of verdedigbaar dat dit kind ALLEEN, quasi academisch geïsoleerd, belangrijke stukken van de leerstof van het hogere leerjaar moet doormaken, terwijl er in het hogere jaar nog kinderen zijn waarmee het dit samen zou kunnen doen. Groeperen is immers belangrijk voor de sociale ontwikkeling!  
Ook het samen met andere kinderen kunnen aanleren (en bespreken) van belangrijke stukken leerstof lijkt niet onbelangrijk. Het onderzoek toont alvast aan dat groeperen volgens niveau, en het contact met intellectuele peers zeer belangrijk is voor een evenwichtige ontwikkeling.  
*"In general, **gifted learners learn best when they spend the majority of academic learning with others who have similar learning characteristics or in some sort of ability grouping.** In general the more time gifted children have to learn with other gifted children, the greater the academic benefits."* <sup>44</sup>  
*"Highly gifted individuals often **benefit socially, as well as academically, from ability grouping.**"* <sup>45</sup>
5. Onderzoek aan de Johns Hopkins universiteit suggereert dat sterke studenten in wetenschappen en wiskunde, deze vakken beter onthouden als het 2 tot 3 maal sneller dan 'normaal' werd aangeboden <sup>46</sup>. Men vond dat ze het zelfs vaker fout leerden en sneller vergaten als ze te veel moesten herhalen (Rogers, 2002). De constante herhaling in de gewone klas, zo noodzakelijk voor de gewone leerlingenpopulatie, bleek nadelig voor de lange-termijn-opslag van technische vakken voor begaafde kinderen. Ook voor het aanleren van vreemde talen, en literatuur zijn er onderzoeken die dit suggereren (Rogers, 2002).

De begrijpelijke reflex kan bestaan om een kind alleen te willen versnellen als het het label 'hoogbegaafd' heeft gekregen. Dit is echter niet gepast. Er zijn wereldwijd meer dan 100 definities in omloop <sup>47</sup>. Daarnaast bestaan er ook verschillende modellen die hoogbegaafdheid trachten te beschrijven. Welke zal men dan hanteren? Waarom?

In de lage landen is het drieringenmodel van Prof. Renzulli (IQ  $\geq$  130 + hoge creativiteit + hoge motivatie = hoogbegaafdheid) uit 1977 nog steeds het meest gehanteerde. Nochtans heeft

<sup>40</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 116

<sup>41</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 258

<sup>42</sup> Start, K.B., (1995) The relationship of learning pace and ability in concept acquisition.

<sup>43</sup> Beatrice Ward (1987). Instructional grouping in the classroom. School improvement research series.

<sup>44</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 206.

<sup>45</sup> Ability Grouping: Answers to Common Questions by Mary Ann Swiatek, Ph.D. C-MITES News, Spring 2001.

<sup>46</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 281-282

<sup>47</sup> Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler. München: Dissertation (LMU). Hany,E.

Renzulli in 2005 zijn visie bijgesteld door aan te geven dat we niet de kinderen, maar wel de ingrepen (services) moeten labelen:

*"... identification system proposes that the services be labeled, rather than the students. Rather than labeling a student as "gifted" or "not gifted" this system provides for documenting specific strengths and using these strengths for making decisions about the types of activities and the levels of challenge that should be made available"* <sup>48</sup>

Dit sluit zeer goed aan bij de opkomst van het 'mastery model of giftedness'. Begafdheid wordt niet meer aanzien als een aangeboren gegeven waar de persoon in alle domeinen levenslang aan voldoet, maar wordt veel pragmatischer als volgt gedefinieerd: *"Giftedness is exceptionally advanced subject-specific ability at a particular point in time, such that a student's educational needs cannot be well met without significant adaptations to the curriculum or other learning experiences."* <sup>49</sup>

Naast diverse definities en modellen circuleren in de literatuur heel wat lijstjes die de kenmerken van hoogbegaafdheid trachten te beschrijven. Eén voorbeeld van zo'n vaak aangehaald kenmerk is 'het niet kunnen verdragen van onrecht'. De neiging kan bestaan om afwezigheid van één of meerdere kenmerken uit die lijstjes of vermeende afwezigheid van een of meerdere onderdelen (bvb. creativiteit of motivatie) uit zo'n model als valabel argument te zien tegen versnelling. Dat is het uiteraard niet. Er is enerzijds geen onderzoek dat dit steunt, en anderzijds kunnen bepaalde kenmerken misschien in de schoolomgeving niet tot uiting komen, maar elders of in andere domeinen wel. Nergens staat dat die kenmerken *op school* te zien zouden moeten zijn alvorens het kind versneld kan worden. Deze kenmerken zijn dan ook geen solide basis om al dan niet tot versnellen te beslissen. Ze zijn te algemeen en subjectief en kunnen zich ook bij andere kinderen voordoen. Wat het eventueel te versnellen kind wél onderscheidt van de anderen is zijn dikwijls objectief meetbare voorsprong op cognitief vlak, hoewel deze objectieve vaststelling via gestandaardiseerde testen boven niveau vaker bij meisjes dan bij jongens een probleem vormt <sup>50</sup>. In navolging van de paradigmaverschuiving van het 'mystery model' (bvb. drieringenmodel) naar het 'mastery model' moeten we focussen op de vraag of de voorsprong van een kind dermate groot is dat een belangrijke aanpassing, zoals versnelling voor één vak of een volledig jaar, zich opdringt om te verzekeren dat ook dit kind iets kan bijleren op school, niet of het al dan niet het label hoogbegaafd verdient.

Zoals hierboven kort aangehaald, wordt in het oude model van Renzulli een hoge creativiteit en motivatie belangrijk geacht. Afwezigheid van motivatie bvb. kan gewoon te wijten zijn aan het gebrek aan passend curriculum:

*- "Dweck and Elliot (1983) demonstrated the relationship between positive achievement motivation and task difficulty at a challenging level. For gifted students to be sufficiently motivated to achieve and ultimately be capable of achieving at very high levels, acceleration or grouping that is*

---

<sup>48</sup> Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education Programs: A Guidebook

<sup>49</sup> Being Smart about Gifted Education: A Guidebook for Educators and Parents (2009) p. 28; Prof. Dona J. Matthews & Ed.d. Joanne Foster

<sup>50</sup> Vrouwelijke wetenschappers, ingenieurs en informatici: waarom zo weinig? Van Keirsbilck C. (2009) – Forum Itinera.

*flexible, based on individual student need, and carefully organized is a necessary aspect of gifted programming.”<sup>51</sup>*

*- “The reduction of boredom and demotivation that was an almost inevitable result of being held to the pace and level of curricula designed for age peers of average ability leads to a reawakening of their early delight in learning.”<sup>52</sup>*

Versnellen kan de motivatie terug aanwakkeren.

---

<sup>51</sup> VanTassel-Baska, J. Gifted Child Quarterly National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 36, No. 2, pp. 68-72 Spring 1992

<sup>52</sup> Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. Gross, M. & Van Vliet, H. Gifted Child Quarterly National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 49, No. 2 Spring 2005

## V. Gegronde redenen om niet te versnellen

Ondanks alle onmiskenbare voordelen van versnellen, zijn er toch een aantal situaties waarbij versnellen geen zo'n goed idee is en in de literatuur eerder wordt afgeraden <sup>53 54</sup>:

- Als onvoldoende voorsprong blijkt uit de testen boven niveau of als de scores op IQ-testen minder dan 1 standaard-deviatie boven het gemiddelde liggen ( $IQ < 115$ ). Dit is uiteraard voor de hand liggend. Houd er wel rekening mee dat zo'n test slechts een momentopname is, en dat het resultaat van de test negatief kan worden beïnvloed als het bvb. niet klikt met de testafnemer, of als het kind wat ziek is, of niet uitgerust is enz...
- Als een leerling door toedoen van zijn versnelling in de klas van een broer of zus zou terecht komen, houdt dit voor de oudere broer of zus belangrijke risico's in voor het zelfvertrouwen, en risico op emotionele schade. Belangrijke kans op toename van rivaliteit tussen deze kinderen is zeker ook een zorg. Ook het binnendringen van het jongere kind in de sociale en emotionele leefwereld van het oudere kind wordt nadelig geacht. Uiteraard dienen dan andere opties te worden overwogen om het kind met voorsprong voldoende uitdaging te geven.
- Ook een kind versnellen waardoor het uit de klas van een broer of zus wordt verwijderd wordt algemeen afgeraden, omwille van het aspect zelfvertrouwen en emotionele schade voor de niet versnelde broer of zus.
- Als het te versnellen kind in kwestie zich verzet tegen de versnelling wordt de kans op succes ook kleiner. Uiteraard moet men de redenen hiervoor goed analyseren. Niet meer kunnen omgaan met de vriendjes uit de vorige klas bvb. kan eenvoudig worden weerlegd als de speeltijden gelijktijdig op een gemeenschappelijke speelplaats plaatsvinden.

---

<sup>53</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 169

<sup>54</sup> Iowa Accelerations Scale (Assouline, Colangelo, Lupkowski-Shoplak & Lipscomb, 1998)



## VI. Differentiatie, een alternatief voor versnellen?

Als men ondanks alle voordelen toch beslist om niet te versnellen, dan moet er uiteraard iets anders gebeuren. Vaak wordt gegrepen naar binnenklasdifferentiatie als versnelling sneuvelt op de vele vooroordelen.

In de literatuur rond het leezorgkader komt binnenklasdifferentiatie vaak naar voren als dé methode om kinderen met leervoorsprong op te vangen in Vlaanderen. De visie van het beleid over differentiatie blijkt o.a. uit volgende citaat in de conceptnota leezorg: *“omgaan met een verscheidenheid aan zorgvragen in de klas en dus gedifferentieerd werken behoren nu al tot de initiële lerarenopleiding. Bij vele leraren is deze competentie al ruimschoots aanwezig.”*<sup>55</sup> Ook de vorige minister van onderwijs, Frank Vandenbroucke, sprak tijdens zijn toespraak voor het Bekina-congres een sterk geloof uit in differentiatie: *“Het magische woord blijft 'differentiëren' in de klas: les geven op maat van elk kind.”*<sup>56</sup>

Ook de oriëntatienota 'Hervorming Secundair Onderwijs'<sup>57</sup> van minister Smet gaat hier wat dieper op in: *“De sterkere leerlingen moeten dan ook de nodige kansen krijgen om al verworven competenties te verdiepen of te verfijnen. Uiteraard is differentiatie in eerste instantie een taak voor iedere leraar in elk vak. We mogen echter niet blind zijn voor het feit dat differentiatie grenzen kent. In bepaalde omstandigheden kan de benodigde differentiatie de mogelijkheden van de leerkracht binnen zijn lessen overschrijden. Wanneer de vraag naar een meer doorgedreven differentiatie de draagkracht van een leerkracht of klas overschrijdt, dan moet ze structureel voorzien worden in de lessentabel. Om deze doelstelling te kunnen realiseren wordt in alle graden, belangstellingsgebieden, domeinen en onderwijskwalificaties van het secundair onderwijs structureel een differentiatiepakket ingebouwd. Omdat de leerlingenpopulatie sterk heterogeen is, zal het differentiatiepakket op verschillende manieren moeten ingevuld worden. De scholen beslissen autonoom over de concrete invulling van het differentiatiepakket, maar de lestijden voor differentiatie zullen wel heel duidelijk en zichtbaar moeten zijn voor de onderwijsinspectie. Leerlingen met een leerachterstand krijgen in het differentiatiepakket de tijd om te remediëren met het oog op het vermijden van een eventuele clausulering voor bepaalde studierichtingen of zittenblijven. Ook leerlingen die later in het leerproces overschakelen van domein of studierichting kunnen in dit differentiatiepakket bijgewerkt worden zodat ze over de noodzakelijke startcompetenties beschikken om die nieuwe studierichting te kunnen volgen. Leerlingen met sterke leerprestaties worden binnen de lestijden differentiatie uitgedaagd om de al aanwezige competenties verder uit te diepen en te verfijnen. In de tweede en de derde graad kan binnen het differentiatiepakket gewerkt worden aan competenties uit andere domeinen of studierichtingen dan degene die de leerling op dat moment volgt. We spreken hier van een verbreding van het onderwijsprogramma.”*

Tijdens de commissievergadering van 7 oktober 2010 drukte ook minister Smet zijn geloof in binnenklasdifferentiatie uit: *“Essentieel is binnenklasdifferentiatie. Er dient gedifferentieerd te worden, zowel voor leerlingen die het moeilijk hebben als voor leerlingen die extra uitdagingen*

---

<sup>55</sup> Conceptnota leezorg (p. 45)

<sup>56</sup> 20 jaar Bekina in Vlaanderen - Leraren leren omgaan met verschillen, Toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke - Congres Bekina, Kortrijk, 14 oktober 2006

<sup>57</sup> Mensen Doen Schitteren, Eerste Oriëntatienota Hervorming Secundair Onderwijs. Pascal Smet, Vlaams Minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, September 2010

van doen hebben". De minister vindt wel dat de zorgleerkracht er ook moet zijn voor die laatste leerlingen, en dat kangoeroeklassen een goede zaak zijn.

Hoewel dit in theorie allemaal mooi klinkt, getuigt het toch van een zekere mate van overdreven optimisme dat differentiatie efficiënter zou zijn dan de groepering die nu plaatsvindt via ASO-TSO-BSO. We mogen niet vergeten dat, hoewel het de laatste tijd zeer stil is rond het leerzorgkader, ook deze hervorming de heterogeniteit in de klas nog verder zal doen toenemen, en dat de klasgroepen in Vlaanderen veel te groot zijn om differentiatie in de praktijk te kunnen toepassen. Het is dan ook aangewezen wat dieper in te gaan op de (in)efficiëntie van de differentiatiemaatregel, op gevaar dat sommigen zich wat voor het hoofd gestoten zullen voelen. Dit is echter geenszins de bedoeling. In het belang van de kinderen en leerkrachten lijkt het echter nuttig een kort overzicht te geven van een aantal belangrijke conclusies die anders misschien onvoldoende aandacht krijgen. Men moet immers opletten te veel van (binnenklas)differentiatie te verwachten. De meer heterogene klassamenstelling die binnensluit via het verdwijnen van ASO, TSO en BSO zal de taak van de leerkracht ongetwijfeld verzwaren. Het zijn echter de kinderen die de belangrijkste nadelen zullen ondervinden. Ook al zal men zelfs buiten de klas een aantal uren differentiëren, dan nog mag men er niet van uitgaan dat de kous daarmee af is. De voorsprong van sterke leerlingen beperkt zich niet tot die enkele uurtjes. De conclusies hieronder suggereren dat de verwachtingen ten aanzien van differentiatie binnen zeer heterogene klassen wat te hoog gegrepen zijn.

- Prof. J. Van Damme : *"Ons onderwijs heeft nog niet echt geleerd hoe het adequaat moet omgaan met verschillen tussen leerlingen. Leerkrachten hebben in sterke mate de neiging om de klassen nogal homogeen te maken. Er wordt relatief weinig aan differentiatie binnen de klas gedaan "* <sup>58</sup>
- Vlaamse inspectie: *"het werken met niveaugroepen, het differentiëren en remediëren komt niet of weinig aan bod tijdens de stage. Er wordt te weinig gedifferentieerd naar doelgroepen toe. Kandidaat-leraren zijn enkel opgeleid om een standaardles te geven voor een gemiddeld en gemakkelijk publiek, terwijl het werkveld veel rijker geschakeerd is en leraren voor grote uitdagingen stelt. Bij deze leerstofgerichte aanpak is er te weinig afstemming van het geleerde op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen zelf"* <sup>59</sup>  
Men mag er ook niet zomaar vanuit gaan dat meer ervaren leerkrachten deze tekortkomingen op eigen houtje hebben weggewerkt, ook hun opleiding bereidde hen immers onvoldoende voor op deze uitdagingen, en de 3 halve dagen verplichte pedagogische studie zijn ook niet van die aard om hier veel aan te verhelpen. Idem dito wat betreft het nascholingsgeld voor vrijwillige nascholing (in 2008: een budget van 4384000€ voor 51703 leerkrachten in het basisonderwijs = 85€ per leerkracht per jaar <sup>60</sup>. Het zou uiteraard fout zijn om leerkrachten hiervoor met de vinger te wijzen.
- Universiteit Amsterdam: *"Differentiatie in instructie en 'fijnmazige afstemming' op leerbehoeften van leerlingen behoren tot de moeilijker vaardigheden en worden zeker niet*

---

<sup>58</sup> De Standaard, 5 en 6 maart 2009: 18 en zonder diploma & Bedenkingen bij de toename van het percentage vroege schoolverlaters - Prof. Van Damme (Centrum voor Onderwijseffectiviteit en - evaluatie, KUL)

<sup>59</sup> Onderwijsspiegel van de Vlaamse inspectie (2008) deel I ("DE BEGINNENDE LERAAR") p. 35-36

<sup>60</sup> statistisch jaarboek 06-07 p. 622 en decreet nascholing art. 44 §1

in de opleiding verworven”<sup>61</sup>. Dit lijkt de conclusies van de Vlaamse inspectie te bevestigen.

- Uit Nederlands onderzoek blijkt dat (in Nederland althans) minder dan de helft van de leerkrachten open staat voor de mogelijkheden en talenten van elk kind. Minder dan de helft blijkt gevoelig te zijn voor diversiteit. Een oorzaak geeft men jammer genoeg niet. Ik denk dat het misschien deels heeft te maken met een zekere schrik voor het niet goed kunnen toepassen van de differentiatiemaatregel, rekening houdende met de conclusies van o.a. de inspectie hierboven. Men concludeert dat differentiatie vooral is gericht op het zorgen dat alle leerlingen dezelfde (basis)kennis verwerven. Uit hetzelfde onderzoek: *“leerkrachten slagen er nog te weinig in om hun lessen zo te organiseren dat er sprake is van differentiatie in instructie en verwerking.”* Ook volgens de Nederlandse inspectiebestanden is sprake van tekorten in leerkrachtvaardigheden in het omgaan met verschillen.

*“Leggen we hier de uitkomsten van de secundaire analyses op PRIMA naast, dan zien we een soortgelijk beeld: leerlingenzorg en planmatig werken zijn op de meeste scholen behoorlijk goed ontwikkeld, maar dat geldt niet voor differentiatie binnen de klas. In de praktijk blijkt de meerderheid van de zittende leerkrachten differentiatie in instructie niet goed te kunnen of niet toe te passen.”*

In het licht van de andere conclusies hierboven lijkt het aannemelijk dat deze Nederlandse conclusies ook voor Vlaanderen opgaan.

Zelfs in de 3<sup>e</sup> kleuterklas, door velen toch beschouwd als de omgeving bij uitstek om te differentiëren, komt Vlaams onderzoek tot de vaststelling dat de leerwinst daalt naarmate het aanvangsniveau hoger ligt. Uiteindelijk neigt de leerwinst naar 0 voor de kinderen met het hoogste aanvangsniveau zowel op vlak van taal als rekenbegrip.<sup>62</sup>

Niet alleen lijken de verwachtingen t.a.v. de differentiatiemaatregel veel te hoog gespannen te zijn. Het blijkt ook geen gepaste interventie te zijn voor kinderen met een belangrijke leervoorsprong van 1 jaar of meer. Internationale wetenschappers laten zich niet onbetuigd in hun betoog over het ongepast zijn van de differentiatiemaatregel om kinderen met een grote voorsprong uitdagend onderwijs te bieden:

- Prof. Renzulli: *“An overwhelming number of educators have bought into the concept of ‘differentiation.’ ... This belief is **nonsense**. I have lived through several iterations of the “we-can-take-care-of-gifted-students-in-the-regular-classroom,” and it always ends up being a smoke screen behind which bright kids get a few extra assignments and more work based on traditional (didactic) models of learning. Without specialized personnel and differentiated learning models, we will seriously under-serve gifted students.”*<sup>63</sup>
- *“Stanley (1979) has classified enrichment as consisting of four types: busy work, irrelevant academic enrichment, cultural enrichment, and relevant academic enrichment. Busy work,*

---

<sup>61</sup> Univ. Amsterdam: ‘Omgaan met verschillen – competenties van leerkrachten en schoolleiders’, Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs)

<sup>62</sup> SIBO LOA-27 Grafiek p 13- Prof. J. Van Damme & JP Verhaeghe.

<sup>63</sup> Knobel, R., & Shaughnessey, M. (2002). Reflecting on a conversation with Joe Renzulli: About giftedness and gifted education. Gifted Education International, 16, 118-126.

*which involves giving the student additional repetitive work is not enriching at all. The only lesson it teaches is for the student to work slower. Process Skills training involving activities intended to improve creative problem solving and decision-making abilities are deemed irrelevant because they don't pay attention to the particular academic needs of a student. Cultural enrichment, which involves taking gifted students to museums and ballets, is viewed as appropriate for all children. Relevant academic enrichment would permit a third grader, who has mastered the third grade mathematics curriculum, to begin studying the fourth grade curriculum. Unless the student's achievement is well-documented and combined with acceleration, this academically-relevant intervention merely results in a temporary postponement of boredom.”<sup>64</sup> “Any kind of enrichment except perhaps the cultural sort will, without acceleration, tend to harm the brilliant student” (Stanley, 1977 p. 93)*

- *“... the ‘Mickey Mouse’ enrichment activities that Stanley criticized so ably, real enrichment in the sense of challenging and nurturing gifted students results from instructional acceleration, and instructional acceleration is an essential means for providing enrichment. Put another way, acceleration creates enrichment and enrichment is often best achieved through instructional acceleration.”<sup>65</sup>*
- *“Interventions limited to enrichment and moderate degrees of acceleration tend to be unsuccessful either for reversing underachievement or for improving affective well-being”<sup>66</sup>*

Differentiatie kan echter wel zijn nut bewijzen om een voorsprong van bvb. een half jaar te overbruggen. Dit kan ook samen met een versnellingsmaatregel worden ingezet voor een kind met een voorsprong van anderhalf jaar op vlak van taal en wiskunde.

Ook Mieke Van Hecke, de topvrouw van het katholieke net, lijkt haar twijfels te hebben over de toepasbaarheid van de differentiatiemaatregel. In Terzake zei ze ooit dat differentiatie binnen heterogene klassen blijkbaar niet realiseerbaar is, aangezien dit anders al lang toegepast zou worden<sup>67</sup>.

Indien men in geval van een kind met een voorsprong van minstens één jaar voor zowel taal als wiskunde toch zou beslissen om niet te versnellen, en uitsluitend te differentiëren, is het niet onbelangrijk reeds vooruit te kijken en zich grondig te beraden hoe men het zal aanpakken als dit kind een paar jaar later in het 6<sup>e</sup> leerjaar is aangekomen. De kans is reëel dat dit een doodlopende piste is. Leerstof van het volgende leerjaar aanbrengen is er dan meestal niet meer bij gezien het artificiële schot tussen basis en secundair onderwijs.

---

<sup>64</sup> Acceleration: Strategies and Benefits Michael C. Pyryt Centre for Gifted Education University of Calgary

<sup>65</sup> Passow, A. - Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues, pp. 93-98 - The Johns Hopkins University Press (1996)

<sup>66</sup> Radical acceleration and early entry to college: A review of the research Gross, M. & Van Vliet, H. Gifted Child Quarterly National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 49, No. 2 Spring 2005

<sup>67</sup> Onderwijskrant 152, p. 19. & Onderwijskrant 149.

## VII. Homogene versus heterogene klassamenstelling

Kinderen worden nu tot het einde van de basisschool samen gehouden in een heterogene groep. Vanaf het 1<sup>e</sup> secundair worden ze opgesplitst volgens interesse, competenties enz, en wordt de klassamenstelling homogener. Indien een kind niet wordt versneld in het basisonderwijs, moet minstens worden gedifferentieerd binnen de klasomgeving die, zeker in de laatste jaren van het basisonderwijs, al zeer heterogeen is. Niettegenstaande hiervoor reeds is gebleken dat differentiatie weinig efficiënt is. Daarom gaan we in dit hoofdstuk wat dieper in op wat de wetenschap ons leert betreffende de invloed van heterogene en homogene klasomgeving op begaafde kinderen.

Commissie Monard bezorgde op vraag van de vorige minister van onderwijs een blauwdruk, die een richting aangeeft hoe het secundair onderwijs zou kunnen worden hervormd. Een belangrijk gevolg van de hervormingsvoorstellen van Commissie Monard is het langer samen houden van zo veel mogelijk kinderen in een gemeenschappelijke onderwijsvorm. Een heterogener klassamenstelling dus. Dit blijft behouden in de oriëntatienota 'Hervorming Secundair Onderwijs' van Minister Smet. Onderwijsdeskundigen zoals prof. J. Van Damme leren ons nochtans het volgende : *"Op dit ogenblik zijn er zeer grote verschillen tussen de leerlingen bij de start van het secundair onderwijs"* <sup>68</sup>. Kinderen nog langer samenhouden kan alleen tot gevolg hebben dat deze verschillen nog verder toenemen.

Het verschil tussen leerlingen op die leeftijd is al zeer groot. Toch wordt er nogal gemakkelijk, gespeend van enig wetenschappelijk bewijs of bron, geponeerd dat zowel de sterke als zwakke leerlingen baat hebben bij een heterogene klassamenstelling tot 14 of volgens sommigen zelfs tot 16 jaar. Het lijkt dus nuttig om na te gaan of hiervoor bevestiging kan worden gevonden in het onderzoek. Een overzicht.

Hacker en Rowe (1993) bestudeerden 9 Australische scholen die van groepering volgens niveau overschakelden naar heterogene klassen. De kwaliteit leek niet alleen voor de sterkste leerlingen te dalen, ook de zwakkere studenten waren minder betrokken en vertoonden meer storend gedrag in de heterogene klasomgeving. <sup>69</sup>

Een studie van Keith en Page (1996) illustreerde dat vooral begaafde leerlingen uit minderheidsgroepen een substantieel positief effect optekenen door indelen in homogene groepen, en dat minder begaafde leerlingen helemaal niet worden benadeeld door een homogene klasindeling. ***"Greater variability produces lower achievement, and greater homogeneity produces higher achievement. That is, high-ability students perform better when they are in a homogeneous, rather than a heterogeneous, environment."*** <sup>70</sup>

Tegenstanders zullen wellicht stellen dat groeperen negatief is voor allochtonen. Dezelfde studie concludeert echter: *When we examined the effect of homogeneity on high-ability black youth, however, we found it had a much stronger effect on these students than on high-ability students in general. Whereas homogeneity has a moderate positive effect on*

---

<sup>68</sup> Hervorming van ons secundair onderwijs. Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard. Prof. Jan Van Damme (centrum voor onderwijseffectiviteit en -evaluatie, KUL)

<sup>69</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 232 - 233

<sup>70</sup> Page, E. & Keith, T. Intellectual Talent, Johns Hopkins University Press (1996).

all high-ability youth (.13), it has a **very strong positive effect on high-ability black youth (.32)**. This powerful effect suggests that we should oppose heterogeneity and support grouping. Also, we found a **substantial effect in favor of grouping for high-ability Hispanic youth (.24)**.

Tegenstanders zullen dan wellicht tegenwerpen dat groeperen goed is voor begaafde studenten, maar schadelijk is voor minder begaafde leerlingen. Ook dit wordt door het onderzoek tegengesproken. "**Ability grouping had no substantive positive or negative effect on low-ability students** in general (.00), on low-ability black students (.01), or on low-ability Hispanic students (.01), *Contrary to current conventional wisdom, surrounding a low-ability student with a homogeneous group of students seems to have no effect. Homogeneous grouping is not apparently helpful for such students, but neither is it harmful.*"

Een studie van Cornell en Delcourt (Rogers, 2002) met 1178 begaafde leerlingen vertoonde een substantieel hogere leerwinst indien leerlingen volgens niveau werden gegroepeerd. Vijf systemen van groepering werden bestudeerd. De optie waarbij leerlingen full-time homogeen gegroepeerd waren stak op vlak van prestaties met kop en schouders boven alle andere groeperingswijzen uit<sup>71</sup>. Zij stellen dat argumenten tegen het groeperen van begaafde kinderen veel meer op persoonlijke filosofie dan op wetenschappelijke evidentie zijn gebaseerd.

James en Chen-Lin Kulik (1982; 1984; 1987; 1989) toonden in verschillende analyses aan dat het academisch effect van homogene klassen substantieel positief was voor begaafde leerlingen in vergelijking met gelijk begaafde leerlingen die in een heterogene klassamenstelling zaten. Ook bleek dat de leerlingen in de homogene klassen meer gemotiveerd waren.<sup>72</sup>

*"The achievement of gifted students at both elementary and secondary levels is enhanced by a variety of forms of ability grouping, including instructional grouping in core academic areas, cross-grade grouping, and special interest grouping (Slavin, 1986). Moreover, the achievement of other groups of learners appears to be unaffected by grouping the gifted in such ways (Kulik & Kulik, 1987, 1992)."*<sup>73</sup>

*"Grouping by ability produces no significant effect on the self-esteem or general school attitude of any group of students either at elementary or secondary levels. Yet grouping by ability produces a positive attitude toward subject matter for all groups of learners (Kulik & Kulik, 1982, 1984)."*<sup>74</sup>

Prof. Ellen Goldring (1990) focuste in een meta-analyse over 23 studies op de effecten van het groeperen van begaafde kinderen in speciale klassen in vergelijking met begaafde kinderen in heterogene klassen. Ook hier bleek groeperen te leiden tot significante leerwinst, dit was het meest uitgesproken in wetenschappelijke vakken.<sup>75 76</sup>

Een studie van Véronique Jobin (2007) kon in het onderzoek geen bewijs vinden voor de efficiëntie van differentiatie vinden: "*Nous en sommes venue à la conclusion que la pédagogie*

---

<sup>71</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 214 & 233

<sup>72</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 213-214

<sup>73</sup> VanTassel-Baska, J. Gifted Child Quarterly National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 36, No. 2, pp. 68-72 Spring 1992

<sup>74</sup> VanTassel-Baska, J. Gifted Child Quarterly National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 36, No. 2, pp. 68-72 Spring 1992

<sup>75</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002) p. 232

<sup>76</sup> The Effects of the Gifted Program Screening Process on the Self-Concept and Academic Achievement of Students Mark Barney, 2003 - West Virginia University

*différenciée bénéficie de peu ou pas d'appui du côté de la recherche. Par conséquent, nous pensons qu'il n'est pas tout à fait justifié de recommander cette pratique pédagogique ».*<sup>77</sup> Het lijkt dan ook een illusie om er zo maar van uit te gaan dat de heterogene klassamenstelling via differentiatie wel aan de onderwijsnoden van kinderen zal kunnen voldoen.

*"Er is omzeggens geen onderzoek dat zou aantonen dat een heterogene klassamenstelling voordeliger is voor begaafde leerlingen. Indien nivellering echter het doel is, dan is een heterogene klassamenstelling het antwoord."*<sup>78</sup>

In zijn literatuuronderzoek naar 'within-class' grouping vond Slavin dat de academische winst van groeperen substantieel was voor wiskunde. Hij vond ook dat de attitude van de kinderen substantieel positiever was ten aanzien van de onderwerpen waarvoor ze waren gegroepeerd. Dit gold vooral voor een vak zoals wetenschappen.

*"Chauvet and Blatchford (1993) found that any form of small grouping - whether teacher-selected mixed ability, like-ability, or friendship grouping - was better than whole-class instruction. And among the three small grouping choices previously mentioned, like-ability groups were superior in achievement to groups based on friendships, but friendship groupings were superior to mixed-ability groups assigned by the teachers."*<sup>79</sup>

*"Mixing low-ability and high-ability students together typically results in no growth for the high-ability group (Slavin, 1986)."*<sup>80</sup>

*"To suggest that there is evidence to support the elimination of grouping gifted students is to ignore the existing body of research (see Kulik & Kulik, 1992)."*<sup>81</sup>

Onderzoek van Agira en Brunello (2007) bij jongeren tussen 16 en 25 jaar op de internationale IALS databank illustreerde dat jongeren uit landen die meer schooljaren homogeen inrichten, beter presteren. *"The question addressed in this paper is whether tracking length in secondary schools affects school performance, as measured by standardized test scores. We have used the international data from the International Adult Literacy Survey to estimate the relationship between tracking length and the performance in standardized cognitive test scores of young adults, aged between 16 and the mid - twenties. Our IV estimates suggest that the **contribution of tracking to performance is positive and statistically significant**: conditional on total years of schooling, one additional year spent in a track raises average performance by 3.3 to 3.4 percentage points, depending on the estimates. While we do not claim that these findings are general, they suggest that **views that de-tracking secondary schools generate equity gains with no efficiency losses may be too optimistic.**"*<sup>82</sup>. Het is dan ook zeer twijfelachtig of de huidige plannen om de eerste graad van het secundair onderwijs heterogener te maken zonder kwaliteitsverlies zullen plaatsvinden.

---

<sup>77</sup> Véronique Jobin, *Pédagogie Différenciée : Nature, Évolution et Analyse des Études ayant pour objet Les Effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* (2007). Faculté des sciences de l'éducation université Laval Québec.

<sup>78</sup> Prof. Karen B. Rogers. *Re-Forming Gifted Education* (2002) p. 217

<sup>79</sup> Prof. Karen B. Rogers. *Re-Forming Gifted Education* (2002) p. 218

<sup>80</sup> VanTassel-Baska, J. *Gifted Child Quarterly* National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 36, No. 2, pp. 68-72 Spring 1992

<sup>81</sup> VanTassel-Baska, J. *Gifted Child Quarterly* National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 36, No. 2, pp. 68-72 Spring 1992

<sup>82</sup> Does Secondary School Tracking Affect Performance? Evidence from IALS. Kenn Ariga & Giorgio Brunello (2007), IZA DP No. 2643

Voorstanders van heterogene klassen gebruiken soms het argument dat de sterkste leerlingen als positief rolmodel fungeren en ook het klasklimaat verbeteren. Enerzijds is het nogal voorbarig om er zomaar vanuit te gaan dat begaafde leerlingen consistent sterk gemotiveerd zijn en zich gedragen zoals het hoort, zeker in een niet stimulerende omgeving. Reactie op verveling wegens onaangepast curriculum zou dit plaatje wel eens ernstig kunnen verstoren. Onderzoek heeft alvast aangetoond dat vooral die medeleerlingen met gelijke aanleg en die goed presteren tot voorbeeld dienen voor de anderen, dus niet een veel hoger begaafde medeleerling (France-Kaatrude and Smith, 1985).

*"Watching someone of **similar ability** succeed at a task raises the observers' feeling of efficacy and motivates them to try the task"* (Feldhusen, 1989 ,p.10)<sup>83</sup>.

*"Low-ability students do not model their behavior on gifted students (Shunk, 1987). Thus, the argument that "mixing" ability groups provides important learning models for less able children cannot be supported."*<sup>84</sup>

Hoe verder kinderen afwijken van de norm, in eender welke richting, hoe sterker het curriculum moet worden aangepast. Een kind dat zich bvb. 2 of meer standaarddeviaties onder de norm bevindt kan moeilijk gedijen in een heterogene klas. Hetzelfde is waar voor een kind dat naar boven toe evenveel afwijkt van de norm.

De extra leerwinst ten gevolge van de homogene klassamenstelling die doorheen de hierboven aangehaalde onderzoeken werd vastgesteld is substantieel. Een academische winst 50-80% ten voordele van de homogene indeling (tracking of ability grouping) t.o.v. de heterogene indeling was meer regel dan uitzondering.

Sommige onderzoeken suggereren dat begaafde kinderen geen voordeel halen uit groeperen volgens niveau. Ze baseren zich hiervoor dikwijls op sommige cijfers van Robert Slavin (Slavin, 1987; Slavin, 1990). De cijfers waarop men zich baseert laten echter niet toe dergelijke conclusies te trekken (Featherstone, 1987; Rogers, 2002). Slavin heeft in deze bepaalde onderzoeken immers geen gebruik gemaakt van testen boven niveau. Leerlingen werden uitsluitend getest met gestandaardiseerde testen overeenkomstig de leeftijd van het kind. Voor kinderen met hoge scores (bvb. percentiel 95 en hoger) op die leeftijdsgebonden testen is het dan ook onmogelijk om bij nieuwe testafname een jaar later met dezelfde test, enige progressie te meten. De plafondeffecten bij de eerste testname zijn hier de oorzaak van. Hieruit afleiden dat begaafde kinderen geen voordeel halen uit groepering volgens niveau is bijgevolg ongegrond. De oplossing ware geweest testen boven niveau te gebruiken waarbij kinderen testen krijgen van een hogere moeilijkheidsgraad, die pas worden afgenomen van kinderen die een jaar ouder zijn. Dit is net wat Ivan Van de Cloot en ikzelf hebben bepleit in onze studie uit 2008<sup>85</sup>.

*"Slavin's research that recommended heterogeneous grouping for all ability groups systematically omitted data from those students in the top 5% of the school population (Allan, 1991). As Robinson (1990) concluded, the omission of gifted students in research studies can lead to dangerous overgeneralizations by those who interpret the results (p. 11)".*<sup>86</sup>

---

<sup>83</sup> Dr. Ellen Fiedler-Brand, Richard E.Lange, and Susan Winebrenner under the auspices of the Research Committee of the Illinois Association for Gifted Children (I.A.G.C.)

<sup>84</sup> VanTassel-Baska, J. Gifted Child Quarterly National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 36, No. 2, pp. 68-72 Spring 1992

<sup>85</sup> "Hoogbegaafden: een te ontginnen potentieel in België", I. Van de Cloot & C. Van Keirsbilck (2008)

<sup>86</sup> In Search of Reality: Unraveling the Myths about Tracking, Ability Grouping, and the Gifted  
Ellen D. Fiedler; Richard E. Lange; Susan Winebrenner



Men moet inzien dat gelijke kansen en gelijke behandeling niet hetzelfde is. In ieder beroep bepalen de noden van de cliënt/patiënt de aard van de dienst/voorschrift. Als we vergelijken met de sportwereld valt het op dat daar niemand twijfelt aan de voordelen van groeperen volgens niveau.

Frequent wordt door onderzoek vastgesteld dat het zelfbeeld van begaafde leerlingen iets hoger is in een heterogene dan in een homogene groep. Dit 'big fish, little pond'-effect wordt in de literatuur over begaafde kinderen niet als negatief beschouwd. Algemeen wordt aangenomen dat het kind in een homogene groep weliswaar een iets lager, maar correcter zelfbeeld heeft.

Prof. Joyce Van Tassel-Baska slaat de nagel op de kop door te wijzen op de discrepantie tussen algemeen aanvaarde onderwijsprincipes en de praktijk van het onderwijs aan begaafde kinderen: *"Principles of learning theory that we painstakingly apply to other segments of the school population still are not applied equally to the gifted. Concepts such as learning readiness, continuous progress, and challenge levels for learning are seen as important when designing curriculum for typical students. Yet they are in danger of becoming empty concepts unless they develop meaning for the gifted as well. The gifted cannot be served appropriately until schools are willing to **accelerate** learning as needed by individuals and groups of gifted children. The gifted also cannot be served well without some form of **grouping** that provides for appropriate level activities. Whether the design be cross-grade cluster grouping, instructional grouping, or cooperative grouping, the opportunity for socialization of the gifted with other gifted students for at least part of the school day must be provided. This provision is critical for social as well as cognitive development. To do less is to continue to deny relevant educational services for this population."*<sup>87</sup>. De laatste frase sluit goed aan bij het bezorgdheid die werkgeversorganisatie VOKA ooit uitte: *"Men stelt deze groep in het onderwijs gewoon achter, punt uit"*<sup>88</sup>.

Prof. J. Van Damme (KUL) heeft n.a.v. het verschijnen van het rapport van Commissie Monard een aantal interessante zaken aangegeven die redelijk goed lijken aan te sluiten bij de bevindingen hierboven:

- *"Die vaststellingen (nvdr: uit TIMSS, PISA & PIRLS) suggereren dat het verlengen van gemeenschappelijk onderwijs het gevaar van een nivellering inhoudt, tenzij men andere verregaande vormen van differentiatie voorziet"*<sup>89</sup>.

Dit kan voor de sterkste leerlingen inderdaad alleen een verdere niveaudaling betekenen, gezien o.a. de inefficiëntie van differentiatie (al dan niet bij grote voorsprong) zoals voorheen in dit rapport reeds is gebleken. Afgaande op de gegevens die o.a. TIMSS, PISA, PIRLS en een recent onderzoek van de KUL<sup>90</sup> aanreiken is er reeds sprake van een belangrijke nivellering omlaag. Ik beperk me tot één citaat uit PIRLS: *"De topgroep onder onze leerlingen doet het zoals gezegd inderdaad niet goed in vergelijking met die van andere landen (zowel West-Europees als mondiaal)".* Meer detail hierover in *"Vrouwelijke wetenschappers, ingenieurs en informatici: waarom zo weinig?"* (Van Keirsbilck, 2009)<sup>91</sup>.

---

<sup>87</sup> Prof. Joyce VanTassel-Baska, (Jody and Layton Smith Professor of Education - Executive Director, Center for Gifted Education) Gifted Child Quarterly - National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 36, No. 2, pp. 68-72 (Spring 1992)

<sup>88</sup> Voka-Reactie op het artikel: Wie is bang voor gelijke onderwijskansen, 28 okt 08 (<http://www.voka.be/startpagina/nieuws/Pages/Voka-ReactieophetartikelWieisbangvoorgelijkeonderwijskansen.aspx>)

<sup>89</sup> Hervorming van ons secundair onderwijs. Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard (Prof. J. Van Damme, Centrum voor onderwijs-effectiviteit en -evaluatie, KUL.

<sup>90</sup> Kennis wiskunde dramatisch – De Standaard, woensdag 17 maart 2010

<sup>91</sup> VROUWELIJKE WETENSCHAPPERS, INGENIEURS & INFORMATICI: waarom zo weinig? Van Keirsbilck Carl – Forum Itinera (2009)

*“In het algemeen profiteren leerlingen meer van sterke klassen, dit zijn klassen met sterke medeleerlingen. De verklaring blijkt onder meer te zijn dat in sterke klassen de verwachtingen of eisen, maar ook de steun van de leerkrachten hoger is. En dit leidt tot kansongelijkheid, hoewel sommige leerkrachten en scholen erin slagen die negatieve effecten kleiner te maken (cf. Opendakker & Van Damme, 2004a; 2004b). Soms hebben we vastgesteld dat de vermelde effecten zich alleen of vooral voordeden bij sommige soorten leerlingen. En die differentiële effecten waren niet bij alle vakken gelijk. Zo stelden we bijvoorbeeld vast dat in het tweede leerjaar **de leerlingen die bij het begin sterk presteerden voor wiskunde, op het einde van het leerjaar duidelijk sterker presteerden in sterke klassen**, terwijl dat voor **wie bij aanvang zwakker presteerden het soort klas waarin ze terecht kwamen geen verschil maakte**. In dat geval waren dus **vooral de sterke leerlingen die in ‘zwakke’ klassen terecht komen, het slachtoffer**.”<sup>92</sup>.*

Men gaat er blijkbaar van uit dat een heterogene klassamenstelling tot meer gelijkheid zal bijdragen. Men vindt dat een vroege selectie ongelijkheid in de hand werkt. Frequent wordt in dat verband Finland als voorbeeld naar voren geschoven. Dit is echter niet gepast. Over de zogezegde Finse heterogene klassen tot 16 jaar heeft de Finse prof. Von Freymann (momenteel werkzaam in Duitsland) het volgende gezegd: *“Die hierzulande weitverbreitete Vorstellung, dass finnische Schulen mit Hilfe binnendifferenzierender Unterrichtsmethoden in sich ausgesprochen heterogene Klassen bedienen, ist also falsch.”*<sup>93</sup>

Duitsland kan ons hierover heel wat leren gezien er in Duitsland 2 onderwijsystemen worden toegepast. Enerzijds de ‘Gesamtschule’ waarbij kinderen langer in heterogene klassen samenzitten, en anderzijds een traditioneel 3-ledig onderwijs waarbij op 10-jarige leeftijd reeds een eerste overgang is die de heterogeniteit in de klas terugdringt.

*“PISA zorgde voor veel beroering in Duitsland. Een aantal studies toonden aan dat de deelstaten met minder Gesamtschule beter presteerden en dat de resultaten in de Gesamtschulen beduidend lager lagen. De nieuwe NRW-onderwijsminister Somers (CDU) voerde een landelijke (Abitur)eindtoets in en toonde aan dat de Gesamtschule-leerlingen zwakker presteerden.”*<sup>94</sup>. Dit sluit perfect aan bij de volgende vaststelling van de Duitse prof. Kurt Heller: *“Demnach weisen Bundesländer mit einem dreigliedrigen Schulsystem auf der Sekundarstufe deutlich bessere PISA-Leistungsergebnisse auf als jene mit ausgeprägten Gesamtschulsystemen”*<sup>95</sup>.

De Duitse prof. Fend stelde in zijn longitudinaal onderzoek waarbij hij 2000 personen volgde van hun 12 tot 35 jaar, dat comprehensief onderwijs (heterogene klassen) geen oplossing biedt om de sociale ongelijkheid te breken. *“Die meisten **Gesamtschulen haben den Schülern in keiner Weise mitgeteilt, was für sie möglich ist**, und auf welchen Abschluss sie mit ihrer Leistung zusteuern. Das **könnte dazu geführt haben, dass diese sich später wieder stärker analog ihrer Herkunft sortiert haben**. Insbesondere für Schüler aus unteren Schichten sind Informationen wie ‘Du kannst Mathe. Du bist gut. Du schaffst das Abitur.’ enorm*

---

<sup>92</sup> Hervorming van ons secundair onderwijs. Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard (Prof. J. Van Damme, Centrum voor onderwijseffectiviteit en –evaluatie, KUL).

<sup>93</sup> Freiheit der Wissenschaft", 2/2002, Juni 2002 "Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens

<sup>94</sup> Onderwijskrant 152 p. 44

<sup>95</sup> Umgang mit Heterogenität im Gesamtschul- versus dreigliedrigen Sekundarschulsystem. Erscheint in der Ztschr. Realschule in Deutschland, 116, Nr. 6 (2008)

wichtig.”<sup>96</sup> Volgens Heller leiden Gesamtschulen zelfs tot een exacerbatie van het verschil tussen de diverse sociale klassen.<sup>97</sup>

Met de gemeenschappelijke eerste graad beoogt men ook een uitstel van de studiekeuze. De vraag is maar of hier veel voordeel van te verwachten valt. Prof. J. Van Damme heeft hierover een aantal interessante zaken geshreven:

- *“Een belangrijke vraag is of een meer gemeenschappelijke eerste graad inderdaad tot andere keuzes zal leiden bij het begin van het derde leerjaar. Terugdenkend aan de verdeling over de studierichtingen in het derde leerjaar in het VSO (met een eerste gemeenschappelijk jaar, althans in sommige netten) en in de eenheidsstructuur (met een feitelijk opgesplitst eerste leerjaar), ligt een grote reden tot optimisme niet onmiddellijk voor de hand.”*<sup>98</sup>

- *“Een belangrijke vraag is: is het haalbaar en aangewezen om 13-14 jarige leerlingen te groeperen op basis van hun belangstelling? Ons lijkt dat erg vroeg. De onderzoeksliteratuur zou op dit punt eens moeten bekeken worden. Een vlugge oefening op de LOSO-databank laat zien dat de correlatie tussen de belangstelling gemeten in de eerste en die gemeten in de derde graad afhankelijk van het domein of type varieert tussen .37 en .69 (mediaan: .50). Dit betekent dat 13,7 à 47,7 % (mediaan: 25 %) van de belangstelling in de derde graad (zesde leerjaar) voorspeld kan worden op basis van de belangstelling in de eerste graad (eerste leerjaar).”*<sup>99</sup>

Dat een zware onderwijshervorming zoals nu voorligt in de oriëntatienota ‘Hervorming Secundair Onderwijs’ van minister Smet grote risico’s inhoudt voor de onderwijskwaliteit wordt perfect geïllustreerd a.d.h.v. de bevindingen van de Nederlandse parlementaire onderzoekscommissie Dijsselbloem. Deze onderzoekscommissie werd opgericht om het falen van de Nederlandse onderwijshervormingen uit de jaren ’90 te analyseren en documenteren. De aanleiding om deze (mislukte) hervormingen door te voeren was dezelfde als deze die nu in Vlaanderen wordt aangehaald om het secundair onderwijs te hervormen. Ook de ingrepen zijn gelijklopend. Een gemeenschappelijke basisvorming voor alle leerlingen en uitstel van studiekeuze zijn daarin de rode draad, net zoals in Nederland in de jaren ’90.

De conclusies van commissie Dijsselbloem spreken voor zich, en zijn ook op Vlaanderen van toepassing:

*“Het voortgezet onderwijs werd in hoge mate verantwoordelijk gesteld voor het oplossen van maatschappelijke problemen, zoals kansenongelijkheid, of problemen elders in het onderwijs zoals uitval in het hoger onderwijs. Daarnaast schoot de analyse van de problemen op belangrijke onderdelen tekort. [...] Het gelijkheidsideaal van de jaren zeventig mondde uit in een basisvorming waarin zeer uiteenlopende leerlingen allemaal hetzelfde onderwijsaanbod kregen.”*

<sup>100</sup>

---

<sup>96</sup> Interview mit Helmut Fend "Viele Schüler wollen klare Ansagen" - Frankfurter Rundschau (17/03/2009)

<sup>97</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Comprehensive\\_school](http://en.wikipedia.org/wiki/Comprehensive_school)

<sup>98</sup> Hervorming van ons secundair onderwijs Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard (Prof. J. Van Damme, Centrum voor onderwijseffectiviteit en –evaluatie.

<sup>99</sup> Hervorming van ons secundair onderwijs Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard (Prof. J. Van Damme, Centrum voor onderwijseffectiviteit en –evaluatie.

<sup>100</sup> Samenvatting eindrapport Commissie Parlementair Onderzoek - Onderwijsvernieuwingen

*“In het beleid zijn grote risico’s genomen met kwetsbare leerlingen voor wie het onderwijs te (lang) theoretisch was en voor wie er geen aparte leerroutes mochten komen. Voor deze leerlingen is de nadruk komen te liggen op wat ze niet konden, in plaats van hun talenten te benutten.”<sup>101</sup>*

Niet alleen de sterke, maar ook de zwakkere leerlingen ondergingen een reductie van de kwaliteit van hun geboden onderwijs.

De discrepantie met andere domeinen, zoals sport, waar men al lang heeft ingezien dat het inefficiënt is om met heterogene groepen te werken, is zeer opvallend.

Het is niet denkbeeldig dat een meer homogene klasomgeving zal leiden tot hogere druk op de sterkere leerling om zijn resultaten naar beneden bij te stellen. Het is een publiek geheim dat grote groepen adolescenten zwakke schoolresultaten als norm bejubelen, en klasgenoten die zich wel inzetten bewust uitsluiten, afkeuren.... We weten dat ongeveer 40% van de jongeren een vaste mindset hebben ontwikkeld. Bij intelligente meisjes is aantal zelfs een stuk hoger. Dit betekent dat ze denken dat intelligentie een vast en onveranderlijk gegeven is. Dit vaste mindsetkader creëert echter een systeem van winnaars en verliezers. Studenten spannen samen om dit systeem van winnaars en verliezers te ondermijnen. Door deze druk die op de ‘winnaars’ wordt uitgeoefend tracht men ze te elimineren. De kloof met de vroegere winnaars wordt aldus kleiner waardoor de zwakkere studenten met een vaste mindset zich beter voelen. Dit lijkt niet bevorderlijk voor het welbevinden en de leerprestaties van de sterkere leerling. Meer hierover kunt u lezen in mijn studie “Vrouwelijke wetenschappers, ingenieurs en informatici: waarom zo weinig” (Itinera Institute).

De aandacht die in de hervormingsplannen gaat naar de overstap van basis- naar secundair onderwijs, waardoor secundaire scholen via een leerlingvolgsysteem kennis hebben van het onderwijsverleden van hun leerlingen is uiteraard toe te juichen..

---

<sup>101</sup> Samenvatting eindrapport Commissie Parlementair Onderzoek - Onderwijsvernieuwingen

## VIII. Peer-tutoring

In het verlengde van het pleidooi voor een heterogene klassamenstelling wordt soms ook voor peer-tutoring gepleit. De sterke leerling neemt hierbij de zwakkere leerling op sleeptouw. Daar zouden volgens de voorstanders belangrijke voordelen aan verbonden zijn voor zowel de sterke als zwakkere leerlingen. Tijdens de gedachtewisseling in het Vlaams Parlement op 11/01/2008 werd bvb. het volgende gesteld: *"In het huidige bestel is peertutoring bijvoorbeeld een mogelijkheid om leerlingen met elkaar te solidariseren. Sterke leerlingen worden getraind om zwakkere leerlingen op sleeptouw te nemen. Onderzoek bewijst dat het voor beide groepen een goede zaak is"*<sup>102</sup>. Over welk onderzoek het gaat wordt er niet bij gezegd. Ook de vorige minister van onderwijs, Frank Vandenbroucke vond peer tutoring een goede zaak, ik citeer: *"Hoogbegaafden bijvoorbeeld een rol laten spelen in het bijwerken van zwakkere leerlingen of hen betrekken bij het lesgeven in de klas"*. Dit is m.i. niet zo'n goed idee. Een uurtje per week samen met andere goede lezertjes bvb. dienen als leesbroer of leezus, daar zal wellicht niemand moeite mee hebben, maar bijwerken?? Lesgeven?? Laten we dat niet beter over aan de mensen die daarvoor opgeleid zijn?

-Het pleidooi voor peer-tutoring strookt alvast niet met de literatuur over het onderwijs aan begaafde kinderen: *"Rogers found more recent research on peer-tutored dyads (high ability student paired with lower achieving student for collaborative learning of set tasks) and like-ability cooperative learning (high ability students provided with cooperative learning tasks to complete jointly). Effects for these options were moderately positive for like-ability cooperative learning (Arneson & Hoff, 1992; Coleman, Gallagher, & Nelson, 1993; Hollingsworth & Harrison, 1995; Kenny, Archambault, & Hallmark, 1995; Neber, Finsterwald, & Urban, 2001), but null for peer-tutored dyads (Brush, 1997; Carter, Jones, & Rira, 2001; Elmore & Zenus, 1994; Hernandez-Garduno, 1997). **Neither the gifted nor other member of the dyad made any academic gain, but the lower achieving dyad member did act more like a student probably not enough of a change to consider this a viable strategy for gifted learners!**"*<sup>103</sup>

-Prof. Karen B. Rogers is van mening dat *"Using the child as a second teacher may be pure exploitation of the bright child."*<sup>104</sup>. Inderdaad, waar ligt de grens? Zowel de Belgische als internationale wetgeving is ook zeer duidelijk wat betreft het verbod op kinderarbeid. Het onderzoek illustreert dat *"Using the bright child to tutor another child of lower ability does not increase the bright child's achievement"*<sup>105</sup>, dit in tegenstelling tot de like-ability dyads die voor begaafde studenten leiden tot *'significantly higher achievement'*.

*"It is possible that the students who may actually learn the least in a given class are the gifted. So much of what they are asked to learn they may have already mastered. When teachers discover this, they may be tempted to use gifted students as classroom helpers or to teach others, thereby robbing the gifted students of consistent opportunities to learn through real struggle. This situation can have a negative impact on them in many ways, including lowering their self-esteem (Rimm, 1986). Without regular encounters with challenging material, gifted students fail to learn how to learn and have problems developing the study skills they need for future academic pursuits."*<sup>106</sup>

---

<sup>102</sup> Prof. I. Nicaise (HIVA) tijdens de gedachtewisseling in het Vlaams Parlement op 11/01/2008

<sup>103</sup> Gifted child quarterly vol 51 n°4 - Prof. Karen B. Rogers

<sup>104</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002)

<sup>105</sup> Prof. Karen B. Rogers. Re-Forming Gifted Education (2002)

<sup>106</sup> Prof. Ellen D. Fiedler; Richard E. Lange; Susan Winebrenner. In Search of Reality: Unraveling the Myths about Tracking, Ability Grouping, and the Gifted.

## IX. Beleid.

Na een periode van ontkenning tijdens de vorige legislatuur, is het enigszins hoopgevend dat minister Smet erkent dat er problemen zijn met de sterkste leerlingen.

In de beleidsnota onderwijs staat immers: *“Het vierde probleem is dat onze sterke leerlingen het niet zo heel goed doen. Het is niet omdat deze leerlingen makkelijk de eindmeet halen, dat ze tevreden kunnen terugblikken en achterover leunen. Zij hebben meer talenten en die talenten moeten ontwikkeld worden. Vlaanderen en Brussel kunnen het zich niet veroorloven die talenten te verspillen. Het is immers alles wat we hebben.”*<sup>107</sup>

Hiermee geeft men impliciet aan dat het recht op maximale ontplooiingskansen uit zowel het Universele Kinderrechtenverdrag (art. 29) als de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (art. 26.2) niet correct worden nageleefd. Ook art. 22 bis van de grondwet lijkt niet nageleefd te worden. Dit stelt immers: *“Elk kind heeft recht op maatregelen en diensten die zijn ontwikkeling bevorderen. Het belang van het kind is de eerste overweging bij elke beslissing die het kind aangaat. De wet, het decreet of de in artikel 134 bedoelde regel waarborgen deze rechten van het kind.”*. Fundamenteel is om zo vroeg mogelijk en systematisch het niveau van het kind in te schatten. Daarvoor vinden we o.m. steun in de United Nations Salamanca Statement (1994). Dit verdrag dat voor Europa werd geratificeerd in het Verdrag van Parijs in 1994, stelt immers het volgende: *“Invest greater effort in **early identification** and intervention strategies (p. ix)”*. Zonder een systematische screening, blijft dit verdrag dode letter. Ook het oudste Europese orgaan, de Council of Europe beveelt in ‘Recommendation 1248’ (1994) het volgende aan: *“Enable the identification of special needs at the earliest possible time;”*.

Ook prof. J. Van Damme heeft reeds zijn bezorgdheid over de zwakke prestaties van de sterkere leerlingen laten blijken: *“Ons onderwijs is te zeer gericht op de gemiddelde leerling. We hebben altijd gedacht dat we goed scoorden bij de sterke leerlingen, maar ook daar zit ons onderwijs niet in de top twintig in de wereld.”*<sup>108</sup>. Dat het onderwijs gericht is op de gemiddelde leerling is nog enigszins eufemistisch uitgedrukt. Robert E. Slavin heeft het over het Robin Hood effect waarbij, ten nadele van de sterkere leerlingen, wordt onderwezen op het tempo en niveau van percentiel 10-25: *“Arlin and Westbury (1976) compared individualized instruction to the whole-class instruction and found that the instructional pace set by the teachers using the whole-class approach was equal to that of students in the 23rd percentile in the individualized classes, supporting Dahllhoff’s (1971) contention that teachers set their instructional pace according to the needs of a “steering group” of students in the 10<sup>th</sup> to 25<sup>th</sup> percentiles of the class ability distribution. Assuming that an instructional pace appropriate for students at the 23<sup>rd</sup> percentile is too slow for higher achievers (Barr, 1974, 1975), **then whole-class instruction in effect holds back high achievers for the benefit of low achievers.**”*<sup>109</sup>

O.a. rekening houdende met bovenstaande en met de grote efficiëntie en onderbenutting van de versnellingsmaatregel (Van Keirsbilck & Van de Cloot, 2008)<sup>110</sup> rijst de vraag wat de minister zal doen om die onderbenutting van die sterke leerlingen tegen te gaan en de hierboven aangehaalde verdragen te honoreren. Is hij bereid zijn schouders te zetten onder het systematisch detecteren van leervoorsprong in onze Vlaamse scholen, en wil hij de scholen

---

<sup>107</sup> Beleidsnota onderwijs 2009 – 2014 - Samen grenzen verleggen voor elk talent

<sup>108</sup> De Standaard 19/10/2009 – Meer jongens in BLO dan ooit tevoren.

<sup>109</sup> Robert E. Slavin – Education for All, p.257

<sup>110</sup> Hoogbegaafden: een te ontginnen potentieel in België – Ivan Van de Cloot & Carl Van Keirsbilck (2008)

belonen of ondersteunen die zich hiervoor inzetten? Tijdens de commissievergadering van 7 oktober 2010 sprak de minister zich hier echter in negatieve zin over uit: *“Extra middelen voor de opsporing van leervoorsprong zijn niet aan de orde”*. Nochtans stelt de minister ook het volgende: *“Heel belangrijk is dat de school door een goede opvolging van de leerling een goed zicht heeft op de ontwikkeling en de noden van alle leerlingen. Dit behoort tot de gewone opdracht van het CLB. De ontwikkeling van leerlingen opvolgen, en dus ook versnelde of vertraagde ontwikkeling opmerken, zit vevat in een goede leerlingenbegeleiding.”*. Ongetwijfeld weet de minister ook dat daar momenteel o.a. wegens onvoldoende bewustmaking, overbevraging van schoolteams en andere prioriteiten weinig van in huis komt, met alle gevolgen van dien. Daar dient ook bij opgemerkt dat de school via systematische afname van gestandaardiseerde testen boven niveau (=LVS van hoger jaar afnemen als een kind zeer hoog presteert op een test van de eigen leeftijd) nochtans zelf perfect in staat is om die voorsprong te ontdekken. Het CLB kan haar schaarse tijd dan beter besteden en zich (als 2<sup>e</sup> lijn) beperken tot het toespitsen op de twijfelgevallen, bvb. via afname van een IQ-test. Daar zit een kostenbesparend element in aangezien de CLB's minder tijdsintensieve en dus dure intelligentietesten zullen moeten afnemen om kinderen met voorsprong te ontdekken. De band tussen de resultaten op een LVS-test boven niveau en het schools curriculum is veel duidelijker dan tussen de resultaten op een IQ-test en het curriculum. Het is dan ook eenvoudiger om uit die LVS-testen besluiten te trekken over de nodige ingrepen dan uit een IQ-test. Niets dan voordelen. Een andere belangrijke reden om op school te screenen met LVS-testen boven niveau steunt op de volgende vaststelling: *“Intelligence labels (red: gevolg van een IQ-test), good or bad, have undermining effects”*<sup>111</sup>.

Als extra middelen voor de opsporing van leervoorsprong niet aan de orde zijn, rijst natuurlijk de vraag wat de minister bedoelde toen hij tijdens commissievergadering van 15/10/2009 het volgende verklaarde: *“Ik heb intussen al gesproken met de mensen die bezig zijn met hoogbegaafden. We gaan daar nu een beleid voor ontwikkelen”*. Het moge duidelijk zijn dat zonder opsporing van leervoorsprong (of hoogbegaafdheid) dit beleid gedoemd is te mislukken. Het behoeft wellicht geen betoog dat het zo correct mogelijk en op continue wijze bepalen van de doelgroep voor dit nieuwe beleid onontbeerlijk is, op wie gaat men dit beleid anders toepassen? Ik wil er dan ook voor pleiten dat dit te ontwikkelen beleid oog heeft voor de recentste wetenschappelijke inzichten wat betreft het onderwijs aan sterke of begaafde leerlingen. Die worden als volgt weergegeven door o.a. Prof. Renzulli: *“... identification system proposes that the services be labeled, rather than the students. Rather than labeling a student as “gifted” or “not gifted” this system provides for documenting specific strengths and using these strengths for making decisions about the types of activities and the levels of challenge that should be made available”*<sup>112</sup>. We moeten ophouden met de kinderen te labelen, maar moeten wel op continue basis zoeken naar de specifieke sterktes en zwaktes van een leerling, zodat we juiste beslissingen zouden kunnen nemen betreffende de benodigde ingrepen. Systematische screening is hierin van elementair belang!

In ons rapport hadden Ivan Van de Cloot en ikzelf aangetoond dat systematische screening leidt tot belangrijke terugverdieneffecten waardoor de maatregel minstens zelfbedruipend is. En hierin staan wij niet alleen:

---

<sup>111</sup> Prof. Carol Dweck, *Self Theories – their role in Motivation, Personality and Development*, 1999 p. 121

<sup>112</sup> Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education Programs: A Guidebook

- *“There are also advantages in terms of reduced educational costs for both the school system and the student. If students spend less time in school, the cost of educating them will decrease.”*<sup>113</sup> Screening leidt immers tot meer versnellingen.
- *“(Radical) acceleration is a practical, cost-free-indeed cost-saving-intervention that can be easily implemented within existing educational settings and can be readily adapted to the needs of individual students. It is unfortunate that such a successful intervention is not more widely utilized.”*<sup>114</sup>

Hierbij wordt dan nog geen melding gemaakt van het feit dat men door die versnelling de arbeidsmarkt vroeger zal betreden en dus vroeger sociale-zekerheidsbijdragen en belastingen zal betalen.

Niet iedereen lijkt het idee om die onderbenutting van de sterkere leerlingen aan te pakken, en daarop te screenen echter genegen. Sommige politici vinden dat, ik citeer: *“enkel wanneer leerlingen aangeven (non-verbaal, verbaal) dat er iets schort, moet opgetreden worden”*. Ook systematische screening vinden sommigen geen goed idee, citaat: *“Leervoorsprong meten op wiskunde, lezen en spelling is een zeer enge benadering van het leerproces. Leerkrachten zijn voortdurend bezig met het inschatten van hun leerlingen. Zij worden daarin ondersteund door zorgteam en CLB. Samen zoeken naar een oplossing op maat van een kind is veel zinvoller dan oeverloos testen afnemen”*. Dit lijkt wat kort door de bocht:

- Herinner u het rapport van de Vlaamse inspectie<sup>115</sup> dat het volgende aangeeft: *“beginnende leraren kunnen het niveau van hun leerlingen moeilijk inschatten...”*. Ook is er volgens de inspectie *“te weinig afstemming van het geleerde op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen zelf.”* In het licht van deze vaststellingen is het duidelijk dat systematische screening via gestandaardiseerde testen boven niveau een grote meerwaarde zou kunnen betekenen voor de sterkere leerlingen. Trouwens, om zwakkere leerlingen die het vooropgestelde niveau niet halen te helpen, gebeurt een vergelijkbare systematische screening reeds wél in de meeste scholen via leeftijdsgebonden testen!
- De verantwoordelijkheid die men hierbij bij het kind plaatst is op zijn minst onverantwoord te noemen, en bevoordeelt kinderen met betrokken ouders.
- Zowel meisjes – die zich conformistischer gedragen – als kinderen uit milieus met lagere sociaal-economische status worden hierdoor gediscrimineerd. Die laatsten hebben immers minder kans te kunnen rekenen op ouders die het voor het kind kunnen of willen opnemen. Nog steeds verwachten sommige ouders en leerkrachten minder van meisjes dan van jongens, en in sommige milieus maakt de vrouw aan de haard nog steeds deel uit van het ideale gezinsbeeld. Ook de heersende stereotypes die stellen dat meisjes zwakker zijn dan jongens in bepaalde vakken zoals wiskunde of wetenschappen verlagen ook bij leerkrachten die verwachtingen. Hoge verwachtingen dragen nochtans bij tot betere prestaties. Deze stereotypes zijn zeer krachtig, moeilijk uit te roeien, en ze kunnen

---

<sup>113</sup> Acceleration: Strategies and Benefits - Michael C. Pyryt. Centre for Gifted Education University of Calgary

<sup>114</sup> Radical acceleration and early entry to college: A review of the research Gross, M. & Van Vliet, H. Gifted Child Quarterly National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 49, No. 2

<sup>115</sup> De beginnende leraar. Een nulmeting van de aanvangsbegeleiding en de startcompetenties. p. 35-36



zichzelf ook bevestigen<sup>116</sup>. Vandaar ook het pleidooi in mijn vorige studie<sup>117</sup> om vanaf het secundair onderwijs meisjes en jongens voor de vakken wiskunde, wetenschappen en ICT terug te scheiden opdat de stereotypes geen kans zouden krijgen. Ook prof. Peter Adriaenssens heeft zich reeds in die zin uitgesproken: “*Denk na over de herinvoering van niet-gemengde klassen.*”<sup>118</sup>. Des te meer jongens aan een klas worden toegevoegd voor die vakken, des te zwakker de prestaties van de meisjes worden.<sup>119</sup> Onderzoek van Claude Steele en Joshua Aronson heeft aangetoond dat zelfs een vakje met je geslacht (of ras) aanduiden je kan herinneren aan het bestaande stereotype wat je reslutaat negatief zal beïnvloeden. “*Almost anything that reminds you that you’re black or female before taking a test in the subject you’re supposed to be bad will lower your test score – a lot!*”<sup>120</sup>. Dit gebeurt echter vooral met mensen die een vaste mindset hebben. En laten het nu vooral slimme meisjes zijn die door jarenlange onvoldoende uitdaging in de basisschool (wat leidt tot meer foutief persoonsgericht prijzen) een vaste mindset hebben ontwikkeld<sup>121</sup>! Als men het niveau van die kinderen niet vaststelt (o.a. via de voorgestelde screening), dan is het uiteraard onmogelijk om ze voldoende uitdaging te bieden.

- “*Society attends to that which is socially annoying. The school attends to those that give it trouble*” (Hollingworth, 1931, p. 3). Prof. Hollingworth was zich ervan bewust dat een kind dat zich aanpast, dat zich conformeert aan de verwachtingen, veel meer kans maakt om genegeerd te worden dan een kind dat ‘de boel op stellen zet’. Veel sneller zal men voor het rebelse kind de oorzaak van het storende gedrag zoeken en een oplossing nastreven om de orde te herstellen. Screening geeft de ‘stille’ kinderen ook een kans. Het is bekend dat vooral jongetjes hun zaak gaan ‘bepreien’ door storend gedrag, en dat meisjes eerder in stilte gaan wegwijzen.
- Indien men systematische screening als ‘oeverloos testen’ beschouwt, bepleit men dan het afschaffen van dit ‘oeverloos testen’ om het niveau van zwakkere kinderen zo correct mogelijk te bepalen? Dit gebeurt immers wel systematisch, in veel scholen is dit 2 à 3 maal per jaar op vaste tijdstippen.

In de conceptnota leerzorg (versie agendering Vlaamse regering 30.03.2007) valt te lezen: “*We sluiten daarvoor maximaal aan bij de nieuwe visie op “handicap” als een afstemmingsprobleem tussen de omgeving (in dit geval de klas- en schoolcontext, de onderwijsomgeving) en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de jongere.*”

Leervoorsprong van 1 jaar of meer lijkt alvast onder die visie op handicap te vallen, er is immers een belangrijk afstemmingsprobleem tussen omgeving en de onderwijsbehoeften. Bij handicap is echter de anti-discriminatiewet van toepassing. Die stelt dat moet worden voorzien in een redelijke aanpassing. Hoe meent de minister hieraan tegemoet te komen?

Dat men er ondanks bijna een eeuw onweerlegbare wetenschappelijk bewijzen over de efficiëntie van versnelling - o.a. onder impuls van totaal foute sociaal-emotionele argumentatie - alleen is in geslaagd om het aantal versnellingen te doen afnemen, en te vervangen door differentiatie, verrijking, verbreding e.d.m. valt te betreuren. Het lijkt er zelfs sterk op dat de analyse van Prof.

<sup>116</sup> Stuart Sutherland (2010). Irrationaliteit, p. 67 & 69.

<sup>117</sup> Van Keirsbilck C. (2009). Vrouwelijke wetenschappers, ingenieurs en informatici: waarom zo weinig?

<sup>118</sup> De Standaard 27/09/2010. p. 11

<sup>119</sup> Carol S. Dweck, Mindset – The New Psychology of Success, p. 75

<sup>120</sup> Carol S. Dweck, Mindset – The New Psychology of Success, p. 75

<sup>121</sup> Van Keirsbilck C. (2009). Vrouwelijke wetenschappers, ingenieurs en informatici: waarom zo weinig?

J.C. Stanley uit 1978 <sup>122</sup>, nog steeds als een paal boven water staat:

*"How did this false 'social and emotional development' shibboleth become so ingrained that it caused educational acceleration, common and successful in the past when tutors prepared youths for higher education, to be replaced by often vacuous or irrelevant so-called educational "enrichment?" At a superficial level it is obvious that the word "enrichment" has a wonderful sound, akin to some of the other catchwords of which educators are fond—for example, "creativity" and "whole child"—whereas the term "educational acceleration" lacks glamour. But I suspect that the main causes of resistance to acceleration are much deeper than a euphemism for busywork, fun-and-games, and whatever special subject matter the school wants to offer its many varieties of talent. **The almost rabid egalitarianism of my countrymen plays a strong part as do considerations of scheduling convenience and simple ignorance about the research literature. Envy and distrust of the intellectually talented, who make excellent grades in school without half trying, are not new phenomena.**"*

Het nastreven van egaliteit - waarnaar Stanley verwijst - door ongelijke gelijk onderwijs te laten doormaken is ongelijkheid creëren. Echte gelijkheid betekent dat iedere leerling onderwijs krijgt op het niveau waarbij hij/zij wat kan bijleren, op het niveau van de zone van naaste ontwikkeling (cfr. Vygotsky). Door begaafde leerlingen overal te verspreiden in heterogene klassen riskeert men net dat zij elitair gedrag ontwikkelen, en dat zij zich superieur gaan voelen en arrogant gaan opstellen. *"Scattering gifted students throughout all of the classrooms in the school may lead them to feel far superior to their classmates and promote arrogance. Imagine, if you will, the gifted student repeatedly getting the answers right and being able to offer complex ideas far ahead of the other students in class discussions. After a while, the gifted student may well surmise that he actually does know more than all the others. Unless gifted students are placed in situations where they can be challenged by intellectual peers, the possibilities that they will develop an elitist attitude might well be expected to increase."* <sup>123</sup>

Stanley (1977): *"acceleration programs reduce egotism (red.: overdreven zelfingenomenheid), and arrogance by placing students with others of equal or superior abilities, provide more time to explore careers... and benefit society by providing more years in a chosen profession ...."* <sup>124</sup>

---

<sup>122</sup> Stanley, J. C. Gifted Child Today Prufrock Press Inc. Vol. 1, No. 3, pp. 2-5, 53-57, 60-63 (1978)

<sup>123</sup> Prof. Ellen D. Fiedler; Richard E. Lange; Susan Winebrenner. In Search of Reality: Unraveling the Myths about Tracking, Ability Grouping, and the Gifted

<sup>124</sup> Programming Opportunities for Students Gifted & Talented in the Visual Arts By Gilbert A. Clark, Enid Zimmerman

## X. Zwakkere leerlingen

Het inrichten van heterogene klassen om de zwakkere leerlingen van dienst te zijn is niet nodig. Het stellen van voldoende eisen aan zwakkere klassen en niet bevooroordeeld zijn t.a.v. de leerlingen is een goed alternatief waarbij sterkere leerlingen niet de pasmunt dienen te zijn. *“Een positieve, verwachtingsvolle en enthousiaste houding van een leerkracht ten aanzien van leerlingen in zwakkere klassen kan al een groot verschil maken! Dit is door diverse studies wetenschappelijk aangetoond”*<sup>125</sup>.

Verder verwijst men naar Anderson (1991) die 4 manieren noemt om het leerklimaat positief te beïnvloeden: gevarieerde lesmaterialen, een goede relatie met leerlingen opbouwen en een goede band tussen leerlingen nastreven, evenveel aandacht schenken aan prestaties als aan sociaal-emotionele behoeften, expliciete verwachtingen formuleren in termen van gedrag, investering en prestaties. *“Leerkrachten moeten geloven in de mogelijkheden van al hun leerlingen en hun dit geloof ook laten voelen”*<sup>126</sup>.

Het recht op maximale ontplooiingskansen (volgens het Universele Kinderrechtenverdrag en de Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens) geeft voldoende steun om niet de weg van meer heterogeniteit in te slaan. De nadelige gevolgen voor de sterkere leerlingen zijn immers te belangrijk, en de alternatieven voor de zwakkere leerlingen zijn adequaat.

Het Duitse en Nederlandse voorbeeld dat hiervoor in hoofdstuk VII van dit rapport ter sprake kwam geeft aan dat ook zwakkere leerlingen niet gebaat zijn met nog langer samen zitten met de sterkere leerlingen. Bvb. *“In het beleid zijn grote risico’s genomen met kwetsbare leerlingen voor wie het onderwijs te (lang) theoretisch was en voor wie er geen aparte leerroutes mochten komen. Voor deze leerlingen is de nadruk komen te liggen op wat ze niet konden, in plaats van hun talenten te benutten.”*<sup>127</sup>

---

<sup>125</sup> De Klas: Homogene of Heterogene samenstelling (Barbara Belfi, Bieke De Fraine, Jan Van Damme). p. 21

<sup>126</sup> De Klas: Homogene of Heterogene samenstelling (Barbara Belfi, Bieke De Fraine, Jan Van Damme). p. 41

<sup>127</sup> Samenvatting eindrapport Commissie Parlementair Onderzoek - Onderwijsvernieuwingen

## XI. Is non-beleid sterke leerlingen asociaal?

Daar heeft het toch alle schijn van. Voor getalenteerde leerlingen uit milieus met lagere sociaal-economische status (SES) is de school de enige plek waar zij echt kunnen groeien. Als de school voor deze leerlingen niet meer mag/kan optreden als corrector en excellentie nastreven, dan zal de kloof met hun even getalenteerde vriendjes uit milieus met hogere SES alleen maar toenemen. Deze laatste groep zal zich wel kunnen laven aan een thuisomgeving die over voldoende boeken beschikt, cultuuruitstapjes maakt, hoge verwachtingen stelt enz... Hoewel ook zij de negatieve gevolgen van een onvoldoende uitdagend onderwijs zullen dragen.

Ook t.a.v. meisjes lijkt dit enigszins asociaal. Onderzoek suggereert dat het verkleinen van de prestatiekloof tot nu toe vooral is verlopen via de afremming van de 20% sterkste leerlingen. PISA-2006 leert ons bvb. het volgende: *"Het is deze daling in de score van de Vlaamse hoogpresteerders die tevens de kleinere spreiding in de resultaten van wiskundige geletterdheid veroorzaakt"*. Ook andere onderzoeken zoals PIRLS en TIMSS illustreren heel goed dat onze sterkste leerlingen het helemaal niet zo goed doen als algemeen wordt beweerd<sup>128</sup>. Rekening houdende met de indicaties dat in de groep van de sterkste leerlingen vooral meisjes de dienst uitmaken<sup>129</sup>, valt niet uit te sluiten dat de significante daling in het prestatieniveau van de top 20% iets meer op het conto van meisjes is toe te schrijven. Het zou dan ook niet verwonderen mocht de wijze waarop de prestatiekloof tussen sterke en zwakke leerlingen werd gereduceerd, nl. via de afremming van de top, leiden tot in stand houden of erger nog, op termijn een uitdieping van de genderkloof. Het lijkt er dan ook op dat genderkloof en 'gewone' prestatiekloof communicerende vaten zijn. De vaststelling dat meisjes massaal wegblijven uit richtingen met veel wetenschappen, wiskunde en ICT, is ongetwijfeld in belangrijke mate te wijten aan de onvoldoende uitdaging in het basisonderwijs.<sup>130</sup>

---

<sup>128</sup> VROUWELIJKE WETENSCHAPPERS, INGENIEURS & INFORMATICI: waarom zo weinig? Van Keirsbilck Carl (2009), Itinera Institute. p. 50.

<sup>129</sup> VROUWELIJKE WETENSCHAPPERS, INGENIEURS & INFORMATICI: waarom zo weinig? Van Keirsbilck Carl (2009), Itinera Institute. p. 11.

<sup>130</sup> VROUWELIJKE WETENSCHAPPERS, INGENIEURS & INFORMATICI: waarom zo weinig? Van Keirsbilck Carl (2009), Itinera Institute.

## XII. Prestatiekloof als drijfveer voor de hervorming van het secundair onderwijs.

Uit de beleidsnota 2009-2014 van minister Smet blijkt dat men de kloof tussen de sterkst en de zwakst presterende leerlingen - die volgens de nota bijna nergens in Europa zo groot is (p.23) - via de hervorming van het secundair wil bestrijden. Studies zoals TIMSS, PIRLS en IALS schetsen echter een veel gematigder beeld over deze ongelijkheid dan de beleidsnota:

TIMSS-2003: "Uit deze spreiding blijkt ontegensprekelijk dat Vlaanderen in vergelijking met alle andere landen (samen met Hongkong, Taipei en Nederland) er het best in slaagt zo veel mogelijk leerlingen (minstens) de lage standaard te doen bereiken (99% voor wiskunde en 98% voor wetenschappen). Het internationale gemiddelde bedraagt telkens 84%. Het percentage Vlaamse leerlingen dat deze standaard niet haalt, blijft dus beperkt tot 1% voor wiskunde en 2% voor wetenschappen." (p. 14)

PISA-2003: "De prestaties voor wiskundige geletterdheid van de Vlaamse leerlingen uit gezinnen met een lagere socioeconomische achtergrond zijn dus significant beter dan de prestaties van leerlingen met een gelijkaardige achtergrond in de meeste andere landen". (p. 29)

PISA-2006: "De scores op percentielen 75, 90 en 95 dalen significant in vergelijking met PISA-2003, terwijl de scores op de laagste percentielen (percentiel 5 en 10) niet significant veranderen. Anders geformuleerd, de beter presterende leerlingen scoorden in PISA-2006 gemiddeld minder goed dan in PISA-2003 terwijl de gemiddelde prestaties van de minder presterende leerlingen nagenoeg niet veranderden. Het is deze daling in de score van de Vlaamse hoogpresteerders die tevens de kleinere spreiding in de resultaten van wiskundige geletterdheid veroorzaakt". (p. 57)

PIRLS-2006: "Er kan meteen worden besloten dat in Vlaanderen de zwakke leerlingen het wel goed doen, maar dat de sterke leerlingen misschien niet maximaal gestimuleerd worden." (p. 15)  
"Wie ook de andere internationale onderzoeken mee in beschouwing neemt, krijgt (als we ons beperken tot begrijpend lezen en tot wiskunde) de indruk dat ons gemeenschappelijk lager onderwijs goed is inzake het algemeen prestatiepeil, de zwakker presterenden en de sociale gelijkheid;" (p. 4)

Men dient er dringend over te waken dat het prestatieniveau van de sterkste leerlingen niet verder daalt, niettegenstaande de kloof hierdoor wel verkleint (zie PISA-2006 hierboven). In mijn vorige rapport<sup>131</sup> heb ik redelijk uitvoerig een langdurige en zware daling van het prestatieniveau van de sterkste leerlingen geïllustreerd. PISA 2009 dat zonet is verschenen op 7 december 2010 geeft aan dat het niveau van de sterksten nog verder afkalft: "*Ook Vlaanderen behoort tot de internationale groep van landen die in PISA2009 significant minder presteert voor wiskunde. Het scoreverschil tussen 2003 en 2009 is zelfs nog groter dan het Belgische verschil, namelijk 16 punten. Na de Tsjechische Republiek de grootste daling van alle PISAlanden.*" (p. 129) en "*De significante daling tussen 2003 en 2009 van het percentage Vlaamse leerlingen dat gemiddeld op niveau 5 of hoger presteert voor wiskundige geletterdheid komt door een gestage vermindering van dat percentage per PISA-cyclus. In 2003 zette 34% van de geteste leerlingen*

<sup>131</sup> Vrouwelijke wetenschappers, ingenieurs en informatici: waarom zo weinig? Van Keirsbilck (2009) – Forum Itinera.

een topprestatie neer, in 2006 was dat 29% en in 2009 presteren nog 26% van de leerlingen gemiddeld op de hoogste twee vaardigheidsniveaus." (p. 130-131).

Ik wil geenszins ontkennen dat er een zekere mate van sociale ongelijkheid bestaat. Het is echter reeds in kleuter- en basisonderwijs dat deze achterstand wordt gecreëerd, en dit vooral op vlak van taal. Deze ongelijkheid bestrijden vanaf het secundair onderwijs is dan ook rijkelijk laat. We moeten echter vaststellen dat dit 'kloofverhaal' nogal vaak ongenueanceerd wordt gebracht. Dit lijkt ook ongeveer de mening van Prof. Jan Van Damme te zijn. Hij schrijft hierover het volgende<sup>132</sup>:

"Wat die z.g. grote sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs betreft, is één van de o.i. betere onderzoeken daarover in 2004 verschenen onder de titel "Institutional context of education systems in Europe. A cross-country comparison on quality and equity" (Hofman, R.H. et al., 2004). Belgium (Fl), Ireland and the Netherlands show the lowest gap between their native middle-high/SES and native low/SES students and in that respect these countries can be assessed as fairly equity-providing education systems. Het probleem van Vlaanderen is volgens de auteurs de integratie van de allochtonen, niet de sociale ongelijkheid als dusdanig. Of zoals Hofman et al. zeggen: "Some countries are ranked very high on both the quality as well as on the ses-equity ranking, but not so with respect tot the minority-equity ranking pupils. [...] De citaten mogen duidelijk maken dat een goede analyse - die o.i. overigens nog voor verbetering vatbaar is - tot meer genuanceerde uitspraken leidt dan dat het Vlaams onderwijs blijk geeft van een zeer grote sociale ongelijkheid. En zoals het laatste deel van het laatste citaat impliciet suggereert, is de onbekendheid van allochtonen met de onderwijstaal - anders dan in sommige andere landen - één van de vermoedelijke verklaringen"

Het is evident dat deze taalachterstand reeds wordt opgelopen in de thuissituatie, nog voor de aanvang van de schoolloopbaan. Een achterstand op vlak van taal betekent automatisch een achterstand op alle andere niet-talvakken. Misschien moet men ook hier eens naar Finland kijken, waar omzeggens geen kind het 1<sup>e</sup> leerjaar aanvangt met taalachterstand. Anderstalige kinderen krijgen immers verplicht zeer intensief taalonderricht in zeer kleine groepjes. De verplichting sedert minister Vandenbroucke om een minimum aantal dagen in de 3<sup>e</sup> kleuterklas door te brengen alvorens in het 1<sup>e</sup> leerjaar te mogen starten, tenzij men voldoende taalkennis kan bewijzen, is een stap in de goede richting. Het is echter too little too late. Zonder in detail te treden is het duidelijk dat bvb. ook huwelijksmigratie, waarbij taalachterstand iedere generatie opnieuw wordt geïmporteerd deze problematiek versterkt. De vergelijking met andere landen die wel een strengere en meer economische migratiepolitiek voeren is intellectueel niet echt eerlijk. Het onderwijs voor deze achterstand met alle zonden van Israël beladen, zoals maar al te vaak gebeurt, is dan ook niet echt gepast. Dit is nochtans geweten door het beleid, immers, over de vergelijking van de PISA-resultaten van de autochtonen en allochtonen uit Vlaanderen met deze uit de andere landen zei voormalig minister Frank Vandenbroucke het volgende: *"Een vergelijking is moeilijk omdat er in de kwantitatieve analyse geen rekening wordt gehouden met de migratiecontext van de onderzochte OESO-landen. Zo hebben bepaalde landen bijvoorbeeld een strengere migratiepolitiek (bijvoorbeeld op het vlak van bepaalde eisen van scholingsgraad) dan andere landen, trekken bepaalde landen vooral mensen uit bepaalde andere landen aan*

---

<sup>132</sup> De sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs, met aandacht voor socio-economische status, etniciteit en geslacht. Een beperkte bijdrage tot de maatschappelijke discussie. Prof. Jan Van Damme.

(bijvoorbeeld Oost-Europeanen, Zuid-Europeanen,...) of trekken sommige landen mensen aan die reeds dezelfde moedertaal hebben (bijvoorbeeld Frankrijk uit de vroegere Franse kolonies). Dat speelt ook mee op Gemeenschapsniveau. Wellicht beïnvloedt dat ook de resultaten.”<sup>133</sup>. Verder zei hij: “In vele landen presteren leerlingen die thuis niet dezelfde taal als de instructietaal spreken, minder goed in wiskunde dan leerlingen die wél dezelfde thuistaal als de instructietaal spreken. Dit suggereert dat een aantal allochtone leerlingen in deze landen niet genoeg kansen krijgen om de instructietaal te leren.”<sup>134</sup>

“As several authors have already noted, one of the most important background variables is the language spoken at home. Excluding first and second generation immigrant students from the national averages considerably mutates the country league tables: On top of the 2003 mathematics league table, Finland is replaced by the Netherlands and Belgium, and it is closely followed by Switzerland. **The superiority of the Finnish school system, one of the most publicised “results” of PISA, vanishes as soon as one single background variable is controlled.**”<sup>135</sup> “PISA results say much about immigration policy, little about school quality (Hagemeister 2007). The low educational level in immigrant families in Germany is mostly due absent or failed immigration politics (Schmidt and Fertig 2003).”<sup>136</sup>

Een niet onbelangrijk ‘detail’ dat nogal vaak wordt ‘vergeten’ indien het over de kloof tussen sterkste en zwakste leerlingen gaat valt bvb. te lezen in PISA-2003 (p. 21): “Bovendien werden in Vlaanderen leerlingen uit het Buitengewoon Secundair Onderwijs opgenomen in de steekproef. Dit verklaart ten dele het relatief grote aantal Vlaamse leerlingen met lage scores.” Ook in PISA-2006 en PISA-2009 is dit het geval trouwens<sup>137</sup>. De Vlaamse kloof wordt m.a.w. artificieel uitgediept. Op basis van dergelijke cijfers Vlaanderen vergelijken met het buitenland en dan stellen dat de kloof bijna nergens zo groot is, lijkt niet echt correct. Ongenuanceerde boodschappen over de prestatiekloof zijn dan ook niet nieuw. Ook n.a.v. PISA-2003 werd vaak geschreven dat Vlaanderen zowat wereldkampioen in de sociale discriminatie was wegens die zogezegde kloof. Sommige landen, zoals Finland, Denemarken, Griekenland, ... sluiten leerlingen met dyslexie uit in de PISA onderzoeken, andere sluiten ook dyscalculie uit.<sup>138</sup> Hierbij wordt nogmaals duidelijk dat landen vergelijken wat betreft de kloof tussen hun zwakke en sterke leerlingen niet echt gepast is.

“No valid conclusions can be drawn from student-provided background data. Up to 73% of PISA examinees failed to indicate the exact educational level of their parents, about 60-65% described the parents' professions incorrectly (Maaz et al. 2006).”<sup>139</sup> Men heeft m.a.w. geen duidelijk idee van de sociaal-economische status van de geteste leerlingen, laat staan dat men daar conclusies kan aan verbinden over het al dan niet in staat zijn van een land om reproductie van sociale achterstelling via het onderwijs tegen te gaan.

---

<sup>133</sup> Toelichting bij de Vlaamse resultaten in “Where immigrant students succeed - a comparative review of performance and engagement in PISA 2003” Frank Vandenbroucke – maandag 15 mei 2006 – p. 27)

<sup>134</sup> Toelichting bij de Vlaamse resultaten in “Where immigrant students succeed - a comparative review of performance and engagement in PISA 2003” Frank Vandenbroucke – maandag 15 mei 2006 – p. 22)

<sup>135</sup> PISA According to PISA, Does PISA Keep What It Promises? Stefan Thomas Hopmann, Gertrude Brinek, Martin Retzl (Hg./Eds.)

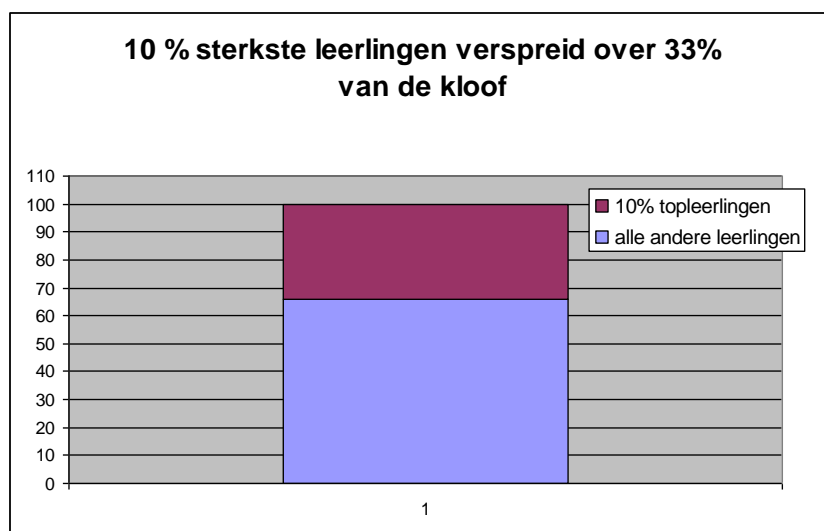
<sup>136</sup> Joachim Wuttke: OECD/PISA. A Critical Online Bibliography (2008). <http://www.messen-und-deuten.de/pisa/biblio.htm>

<sup>137</sup> PISA 2009. Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009. (p. 4). Inge De Meyer & Nele Warlop (Ugent, Vakgroep Onderwijskunde) & Departement Onderwijs & Vorming Afdeling Strategische Beleidsondersteuning.

<sup>138</sup> PISA 2003 - Technical Report, p. 183

<sup>139</sup> Joachim Wuttke: OECD/PISA. A Critical Online Bibliography (2008-). <http://www.messen-und-deuten.de/pisa/biblio.htm>

Ook het volgende suggereert dat men voorzichtig moet zijn met het fixeren op een prestatiekloof en landen op basis hiervan te vergelijken. Een eenvoudige berekening op de ITBS data (Iowa Tests of Basic Skills (US)) illustreert dat de 10% sterkste leerlingen verantwoordelijk zijn voor 33% van de totale kloof in zowel grade 1 als grade 5.<sup>140</sup> Dit zakt naar ongeveer 29% in grade 9. Dit geeft aan dat men zich niet te veel mag fixeren op die kloof want deze kan immers ook het gevolg zijn van een belangrijke spread binnen de groep topleerlingen zelf. Bijgevolg laat de grootte van de totale kloof niet toe conclusies te trekken over de discriminatie van zwakkere leerlingen, noch om correct te vergelijken tussen landen. Dit is m.i. te ongenueanceerd. De grafiek hieronder op basis van de ITBS data illustreert dat de kloof veel kleiner zou worden als men geen rekening zou houden met het hoogste deciel (rood). Door deze 10% aan de top te elimineren verkleint de kloof met 33% !



Zoals men zich ook niet mag blindstaren op gemiddelden daar deze totaal anders kunnen zijn samengesteld, is het ook geen goed idee om te fixeren op de kloof. Een gelijke kloof tussen twee landen kan immers totaal anders zijn samengesteld. We moeten wel nagaan en ervoor zorgen dat ieder kind maximale kansen krijgt.

Ook blijkt dat de totale kloof groter is in hogere leerjaren dan in lagere jaren. (Evidence for a Widening Gap).

Uit het LOSO-project (Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs) blijkt dat allochtone leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken, meer vorderingen maken in het secundair onderwijs dan autochtone leerlingen die op eenzelfde beginniveau stonden bij de aanvang van het middelbaar onderwijs.<sup>141</sup>

Ander onderzoek stelt het zelfde vast: "Wanneer rekening gehouden wordt met aanvangsprestaties boeken leerlingen uit etnische minderheden vaak een grotere vooruitgang dan de autochtone leerlingen (Haque & Bell, 2001; Nuttall et al., 1989; Thomas et al., 1997b)". "Een opvallende vaststelling is dat de leerlingen uit meer- of anderstalige gezinnen meer vooruitgang boeken voor wiskunde. Dit lijkt een contra-intuïtief resultaat, maar het sluit aan bij

<sup>140</sup> Gifted Child Quarterly – Spring 2005 – Vol 49 No 2

<sup>141</sup> De Standaard 07/05/2001 en Klasse voor Leerkrachten 97, p. 6-9



vaststellingen in het onderzoek van Thomas et al. (1997b) en Nuttall et al. (1989). Thomas et al. (1997b) stelden vast dat de blanke leerlingen minder goede prestaties behalen dan alle andere etnische groepen". "De anderstaligheid heeft een negatief effect op het startniveau van de leerling, maar die negatieve invloed laat zich niet gelden voor de vooruitgang (leerwinst) van de leerling" <sup>142</sup> "De leerlingen uit meer- of anderstalige gezinnen hebben een hoger welbevinden en academisch zelfconcept, ongeacht of er al dan niet gecorrigeerd wordt voor de aanvangssituatie van de leerlingen. Leerlingen uit gezinnen waar enkel Nederlands gesproken wordt hebben een academisch zelfconcept dat 0.188 punten (1/3 SD) lager ligt dan het academisch zelfconcept van leerlingen uit meer- of anderstalige gezinnen." <sup>143</sup> Dit sluit aan bij de vaststellingen van Grisay (1996) in Frankrijk. Rekening houdend met de sociaal-economische status van het gezin, stelde zij vast dat het zelfconcept van de immigranten iets hoger is dan dat van de Franse leerlingen.

Mocht de discriminatie van anderstaligen in het onderwijs een feit zijn, hoe kan dan worden verklaard dat het welbevinden en zelfconcept hoger ligt? Inderdaad, het onderwijstijdschrift Klasse stelde bij een interview met Prof. Marlies Lacante (KUL) de volgende vraag: "Misschien spelen racisme en discriminatie een rol?" Prof. Lacante: "Dat lees je geregeld in de media, maar dat blijkt niet uit ons onderzoek." <sup>144</sup>

Rekening houdende met het beperkte overzicht hierboven, wordt duidelijk dat niet het volledig overhoop gooien van het secundair onderwijs het juiste antwoord biedt. Het is vooral het basisonderwijs dat meer aandacht verdient. De achterstand wordt immers reeds thuis en in de basisschool opgelopen. In de huidige maatschappelijke context en met de beschikbare middelen kunnen scholen dikwijls niet meer dan dweilen met de kraan open. Aandacht van overheidswege voor de taalproblematiek in kleuter en lager onderwijs samen met dramatische verhoging van de zorguren is wellicht veel efficiënter en eenvoudiger dan de plannen die nu voorliggen. Aandacht voor taal en extra zorguren kan bij wijze van spreken morgen, wat absoluut niet het geval is voor de hervormingsplannen.

Het verkleinen van de kloof wordt als een evidentie beschouwd, en er lijkt eensgezindheid over te bestaan. Toch is dit allerminst zo, blijkt ondermeer uit volgende 2 paragrafen.

"The growth of the achievement gap over time—the fan spread effect—is a *logical outcome when all students are given the opportunity to progress at their own learning pace*. The second corollary concerns the longitudinal and cumulative academic impact of individual differences in learning ability. Essentially, these aptitude differences should produce with time a widening gap in performance between the slowest and fastest learners. This phenomenon is coarsely analogous to the physical law  $D = S \times T$ , which states that the distance traveled is the product of speed by time; as time increases, the faster objects move progressively farther away from the slower ones. That corollary should apply to any field of skill learning, from traditional school subjects, to crafts, arts, technology, games, sports, and so forth. The widening-gap phenomenon has been mentioned regularly in the educational literature. Kenny (1974, as cited by Lohman, 1999) dubbed it the "fan spread effect." Jensen (1991) perceived it as a ubiquitous phenomenon: "So consistently has [it] been found that it could almost be called The First Law of Individual Differences, to wit: In achievements that do not have a low performance ceiling, *instruction that succeeds in raising the*

---

<sup>142</sup> De Fraine, B. Cognitieve en niet-cognitieve effecten van prestatiegericht klimaat, gemeenschapsgericht klimaat en groepssamenstelling in klassen en scholen - verkenningen met het multiniveaumodel (2003) p. 22 & p. 142.

<sup>143</sup> zie voetnoot 140, maar p. 143

<sup>144</sup> Klasse 175, p. 9-11

*group mean also increases the variance among individuals” (p. 178). And Eisner (2002) recently restated the widening-gap phenomenon as a desired goal. If students are left free to learn at their own pace, we will observe a growing gap in basic academic knowledge between the slowest and fastest learners.*

Because of the strong genetic component of individual differences in learning ability and academic achievement (Thompson & Plomin, 2000), the fan spread should be considered *akin to a law of nature*, a phenomenon that shows strong resistance to any form of human intervention. But, why should anyone want to reduce it? As Eisner (2002) implied in the statement quoted earlier, *educators and school administrators should not interpret the widening gap in academic achievement as a failure of the educational system; rather, they should acknowledge its growth as a confirmation that individual differences in learning ability have been recognized and that appropriate provisions have been implemented to respond to them. In so doing, we would simply be heeding Article 26.2 of UNESCO’s (1948) Universal Bill of Rights, which states that “education shall be directed to the full development of the personality.”* Indeed, according to our dynamic corollary, the more educators acknowledge and nurture these individual differences in learning pace, even as they do their best to help the slow learners, the larger the achievement gap will grow between the fastest and slowest learners.”<sup>145</sup>

Reactie van professor Geert Kelchtermans (KUL, psychologie en pedagogische wetenschappen) n.a.v. een vorige PISA studie: *“... Ze poneerden nu dat de verschillen tussen de zwakste en de sterkste leerlingen of tussen de leerlingen met een lage en hoge sociaal-economische status hier groter zijn en dat in Vlaanderen dus de sociale discriminatie groter is. Dat lijkt ons opnieuw een foutief GOK-uitgangspunt: kwaliteitsonderwijs leidt eerder tot het vermeerderen dan tot het verminderen van de verschillen. In landen waarbij zowel de zwakkere als de sterkste leerlingen lager scoren dan bij ons, zijn de verschillen tussen beide groepen meestal kleiner, maar ook de onderwijskansen. Als je alle kleuters uit de klas van Kim Clijsters destijds optimale tennislessen gegeven zou hebben, dan zouden de leerlingen met weinig aanleg behoorlijke vorderingen gemaakt hebben, maar het verschil in tennisvaardigheid met Kim zou toch steeds verder toegenomen zijn. Je mag je dus niet zomaar baseren op de grootte van de verschillen. Je moet nagaan of de zwaksten en de middelmatigen voldoende vorderen en of ook de sterksten maximaal presteren.”*<sup>146</sup>

In zijn recente advies<sup>147</sup> schrijft de Nederlandse Onderwijsraad het volgende:

*“In Nederland (en niet alleen hier) woedt al meer dan een eeuw de discussie over welke leeftijd ideaal is om leerlingen de overstap te laten maken van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs en op welke leeftijd verwacht kan worden dat (verdere) determinatie goed uitwerkt. Recent is deze discussie weer heropend door kritiek van de OESO op het Nederlandse onder-wijssysteem, dat te vroeg selecterend zou zijn.”*

*“De resultaten van wetenschappelijk onderzoek geven onvoldoende steun om een dergelijk uitstel van selectie te bepleiten. Met betrekking tot het wetenschappelijk onderzoek is het wel nodig dat er minder nadruk wordt gelegd op internationale*

---

<sup>145</sup> Gifted Child Quarterly – spring 2005 – Prof. François Gagné, Prof. Adele Eskeles Gottfried, Prof. Allen W. Gottfried, Prof. Miraca U. M. Gross e.a.

<sup>146</sup> Onderwijskrant 137, p. 10

<sup>147</sup> Vroeg of laat. Advies over de vroege selectie in het Nederlandse onderwijs (2010). Nederlandse Onderwijsraad.

vergelijkingen, waarbij allerlei andere factoren een rol spelen. Er is meer op de specifiek Nederlandse context gericht onderzoek nodig.”

“Het gaat zo veel mogelijk om maatwerk: voor sommige kinderen is een verlenging van een oriënterende periode en uitstel van keuzes nodig, voor andere kinderen is een versnelling meer op zijn plaats.”

De cijfers<sup>148</sup> suggereren dat bvb. de problematiek van zittenblijven niet aan de structuur van het onderwijs kan worden toegeschreven. Het percentage schoolse vertraging op het platteland is bvb. de helft (1<sup>e</sup> graad) en minder dan een derde (2<sup>e</sup> & 3<sup>e</sup> graad) van de schoolse vertraging in de grootsteden, waar taalachterstand zich veel sterker manifesteert (zie tabellen hieronder). Een nieuwe onderwijsstructuur lijkt dan ook niet echt het juiste antwoord om problemen van die aard terug te dringen.

Platteland (VRIND-Classificatie):

1ste graad secundair onderwijs								
	Aantal leerlingen in 1ste graad SO							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Aantal leerlingen in 1ste graad SO - totaal</b>	<b>7.688</b>	<b>7.883</b>	<b>8.364</b>	<b>8.809</b>	<b>8.695</b>	<b>8.457</b>	<b>8.169</b>	<b>8.076</b>
Aantal leerlingen met schoolse vertraging - jongens	642	651	670	681	692	746	724	728
Aantal leerlingen met schoolse vertraging - meisjes	608	658	667	699	734	706	689	699
<b>Aantal leerlingen met schoolse vertraging - totaal</b>	<b>1.250</b>	<b>1.309</b>	<b>1.337</b>	<b>1.380</b>	<b>1.426</b>	<b>1.452</b>	<b>1.413</b>	<b>1.427</b>
% schoolse vertraging - jongens	18,15	17,83	17,38	17,03	17,71	18,94	18,83	19,16
% schoolse vertraging - meisjes	14,65	15,55	14,79	14,53	15,33	15,62	15,93	16,34
<b>% schoolse vertraging - totaal</b>	<b>16,26</b>	<b>16,61</b>	<b>15,99</b>	<b>15,67</b>	<b>16,40</b>	<b>17,17</b>	<b>17,30</b>	<b>17,67</b>

2de en 3de graad ASO (zonder 7de leerjaar)								
	Aantal leerlingen in 2de en 3de graad ASO							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Aantal leerlingen in 2de en 3de graad ASO - jongens	2.073	2.023	2.069	2.176	2.307	2.372	2.301	2.350
Aantal leerlingen in 2de en 3de graad ASO - meisjes	2.574	2.534	2.509	2.636	2.832	2.975	2.878	2.884
<b>Aantal leerlingen in 2de en 3de graad ASO - totaal</b>	<b>4.647</b>	<b>4.557</b>	<b>4.578</b>	<b>4.812</b>	<b>5.139</b>	<b>5.347</b>	<b>5.179</b>	<b>5.234</b>
Aantal leerlingen met schoolse vertraging - jongens	239	206	187	172	183	205	192	186
Aantal leerlingen met schoolse vertraging - meisjes	146	139	125	125	127	157	123	137
<b>Aantal leerlingen met schoolse vertraging - totaal</b>	<b>385</b>	<b>345</b>	<b>312</b>	<b>297</b>	<b>310</b>	<b>362</b>	<b>315</b>	<b>323</b>
% schoolse vertraging - jongens	11,53	10,18	9,04	7,90	7,93	8,64	8,34	7,91
% schoolse vertraging - meisjes	5,67	5,49	4,98	4,74	4,48	5,28	4,27	4,75
<b>% schoolse vertraging - totaal</b>	<b>8,28</b>	<b>7,57</b>	<b>6,82</b>	<b>6,17</b>	<b>6,03</b>	<b>6,77</b>	<b>6,08</b>	<b>6,17</b>

<sup>148</sup> [http://aps.vlaanderen.be/lokaal/lokale\\_statistieken.htm](http://aps.vlaanderen.be/lokaal/lokale_statistieken.htm)

Grootsteden (VRIND-classificatie):

1ste graad secundair onderwijs								
	Aantal leerlingen in 1ste graad SO							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Aantal leerlingen in 1ste graad SO - totaal</b>	<b>17.954</b>	<b>18.273</b>	<b>18.719</b>	<b>18.621</b>	<b>18.232</b>	<b>17.819</b>	<b>17.568</b>	<b>17.422</b>
Aantal leerlingen met schoolse vertraging - jongens	3.178	3.329	3.394	3.391	3.406	3.307	3.210	3.102
Aantal leerlingen met schoolse vertraging - meisjes	2.861	2.875	3.027	2.984	2.966	2.992	3.047	2.925
<b>Aantal leerlingen met schoolse vertraging - totaal</b>	<b>6.039</b>	<b>6.204</b>	<b>6.421</b>	<b>6.375</b>	<b>6.372</b>	<b>6.299</b>	<b>6.257</b>	<b>6.027</b>
% schoolse vertraging - jongens	36,00	36,98	37,00	36,81	37,61	37,71	37,51	36,39
% schoolse vertraging - meisjes	31,35	31,01	31,71	31,71	32,32	33,06	33,82	32,88
<b>% schoolse vertraging - totaal</b>	<b>33,64</b>	<b>33,95</b>	<b>34,30</b>	<b>34,24</b>	<b>34,95</b>	<b>35,35</b>	<b>35,62</b>	<b>34,59</b>

2de en 3de graad ASO (zonder 7de leerjaar)								
	Aantal leerlingen in 2de en 3de graad ASO							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Aantal leerlingen in 2de en 3de graad ASO - jongens	6.851	6.810	6.869	6.935	7.060	7.052	7.012	7.001
Aantal leerlingen in 2de en 3de graad ASO - meisjes	8.913	8.928	8.949	9.014	9.110	9.034	8.930	8.853
<b>Aantal leerlingen in 2de en 3de graad ASO - totaal</b>	<b>15.764</b>	<b>15.738</b>	<b>15.818</b>	<b>15.949</b>	<b>16.170</b>	<b>16.086</b>	<b>15.942</b>	<b>15.854</b>
Aantal leerlingen met schoolse vertraging - jongens	1.713	1.689	1.708	1.671	1.660	1.726	1.703	1.759
Aantal leerlingen met schoolse vertraging - meisjes	1.555	1.612	1.618	1.615	1.627	1.645	1.663	1.705
<b>Aantal leerlingen met schoolse vertraging - totaal</b>	<b>3.268</b>	<b>3.301</b>	<b>3.326</b>	<b>3.286</b>	<b>3.287</b>	<b>3.371</b>	<b>3.366</b>	<b>3.464</b>
% schoolse vertraging - jongens	25,00	24,80	24,87	24,10	23,51	24,48	24,29	25,12
% schoolse vertraging - meisjes	17,45	18,06	18,08	17,92	17,86	18,21	18,62	19,26
<b>% schoolse vertraging - totaal</b>	<b>20,73</b>	<b>20,97</b>	<b>21,03</b>	<b>20,60</b>	<b>20,33</b>	<b>20,96</b>	<b>21,11</b>	<b>21,85</b>

Of op basis van alle hierboven aangerekte feiten en argumentatie de volgende conclusie van onze overheid n.a.v. PISA-2009 voldoende onderbouwd is, is hoogst twijfelachtig: *“De invloed van de sociaal-economische status van de leerlingen op de prestatie-maten is groter dan in een gemiddeld OESO-land. Dat is onveranderlijk zo sinds 2000. We weten uit heel veel wetenschappelijk onderzoek dat de enige manier om dat te verhelpen is om de leerlingen niet zo snel te differentiëren in ASO – TSO – BSO – KSO. De hervorming van het secundair onderwijs die op stapel staat moet hier soelaas bieden.”*<sup>149</sup>

<sup>149</sup> Vlaanderen scoort opnieuw uitstekend in PISA-onderzoek en blijft vice-kampioen van Europa. Persbericht Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel. Dinsdag 7 december 2010.

## Bibliografie:

Allan, S. D. (1991). Ability grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48(6), 60–65.

Anderson, L. (1991). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Arneson, P., & Hoff, N. (1992). Cooperative learning for the gifted student: Contributions from speech communication. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, Chicago.

Assouline, Colangelo, Luplowski, Shoplik, Lipscomb, & Forstadt (2003). *The Iowa Acceleration Scale (2nd. Ed.)*, Scottsdale, AZ: Great Potential Press

Barbara Belfi, Bieke De Fraine, Jan Van Damme (2010). *De Klas: Homogene of Heterogene samenstelling?*

Beatrice Ward (1987). *Instructional grouping in the classroom*. School improvement research series.

Beleidsnota onderwijs 2009 – 2014 - Samen grenzen verleggen voor elk talent

Borland, J.H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers College Press.

Brush, T. A. (1997). The effects of group composition on achievement and time. *Journal of Research on Computing in Education*, 30(1), 2-18.

Burks, B.S., Jensen, DW. And Terman, L.M. ((1930). *Genetic studies of genius (Vol. 3) The promise of youth*. Stanford. CA: Stanford University Press.

Burks, Jensen and Terman (1930). *The promise of youth: Volume 3: Genetic studies of genius*. Stanford, California: Stanford University Press.

Carter, G., Jones, M. G., & Rira, M. (2001). Effects of partner's ability on the achievement and conceptual organization of highachieving fifth grade students. *Science Education*, 87, 94-111.

Chauvet, M.J., & Batchford, P. (1993). Group composition and national curriculum assessment at seven years. *Psychology & Special Educational Needs*, 35, 189-196.

Colangelo, Assouline, & Gross (2004). *A Nation Deceived – How schools hold back America's brightest students*.

Coleman, M. R., Gallagher, J. J., & Nelson, S. M. (1993). *Cooperative learning and gifted students: Report on five case studies*. Washington.

Conceptnota leerzorg.

Cronbach, L.J. (1996). Acceleration among the Terman males: Correlates in midlife and thereafter. In C.P. Benbow and D. Lubinski (Eds.) *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (pp. 179-191). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

De Standaard "Enkel hervorming basisschool kan bom ontmijnen" vrijdag 21 augustus 2009 (Guy Tegenbos).

De Fraine, B. (2003). Cognitieve en niet-cognitieve effecten van prestatiegericht klimaat, gemeenschapsgericht klimaat en groepssamenstelling in klassen en scholen - verkenningen met het multiniveaumodel.

De Standaard 19/10/2009 – Meer jongens in BLO dan ooit tevoren.

De Standaard, woensdag 17 maart 2010. Kennis wiskunde dramatisch.

De Standaard 27/09/2010

Decreet nascholing art. 44 §1.

Dona J. Matthews & Joanne Foster (2009). *Being Smart about Gifted Education: A Guidebook for Educators and Parents*.

Dona Matthews & Joanne Foster (2005). *Being smart about gifted children*.

Dweck Carol (1999). *Self Theories – their role in Motivation, Personality and Development*.

Dweck Carol (2006). *Mindset – The New Psychology of Success*.

Dweck, C., & Elliot, E. S. (1983), *Achievement motivation*. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.) (Vol. 4. pp. 643-691), New York: Wiley.

Ellen D. Fiedler, Richard E. Lange, Susan Winebrenner (1993). In *Search of Reality: Unraveling the Myths about Tracking, Ability Grouping, and the Gifted*. *Roeper Review*, 16, September 1993, pp. 4-7.

Ellen D. Fiedler; Richard E. Lange; Susan Winebrenner. In *Search of Reality: Unraveling the Myths about Tracking, Ability Grouping, and the Gifted*.

Elmore, R., & Zenus, V. (1994). *Enhancing social-emotional development of middle school gifted students*. *Roeper Review*, 16, 182-185.

Featherstone, H. (Ed.). (1987). *Organizing Classes by Ability*. *Harvard Education Letter*, 3 (4), 1-4.

Feldhusen (2006). *What we Know from Longitudinal Studies of E/PG Children*.

- Feldhusen J.F. (1995). Talent development: The new direction in gifted education. *Roeper Review*, 18, 92.
- Feldhusen, J. (1989). Synthesis of Research on Gifted Youth. *Educational Leadership*, 54 (6), 6-12.
- France-Kaatrude, A., & Smith, W. P. (1985). Social comparison, task motivation, and the development of self-evaluative standards in children. *Developmental Psychology*, 21, 1080–1089.
- Francoys Gagne, Nadia Gagnier (2004). *Roeper Review*, vol 26. The socio-affective and academic impact of early entrance to school. (*The Young Gifted Child*).
- Frankfurter Rundschau (17/03/2009). Interview mit Helmut Fend. Viele Schüler wollen klare Ansagen.
- Freiheit der Wissenschaft", 2/2002, Juni 2002 "Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens.
- George, & C. H. Solano (Eds.), *The gifted and the creative: A fifty-year perspective* (pp. 75-112). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gold, M. J. (1965). *Education of the intellectually gifted*. Columbus, OH: Merrill.
- Goldring E.B. (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *Journal of Educational Research*, 83, 313-326.
- Grisay, A. (1996). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de college*. Liège: Université de Liège.
- Gross, M. & Van Vliet, H. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*. National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 49, No. 2 Spring 2005.
- Gross, M. U. M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36, 90-98.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*, London: Routledge.
- Gross, M. U. M. (2003). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). London: Routledge/Falmer.
- Hacker, R.G., & Rowe, M.J. (1993). A study of the effects of an organization change from streamed to mixed-ability classes upon science classroom instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 223-231.
- Hagemeister, V (2007) Falsche Akzente in der von PISA ausgelösten bildungspolitischen Diskussion.

Hany, E. (1987) Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler. München: Dissertation (LMU).

Haque, Z., & Bell, J.F. (2001). Evaluating the performances of minority ethnic pupils in secondary schools. *Oxford Review of Education*, 27, 357-368.

Hernandez-Garduno, E. L. (1997). Effects of teaching problem solving through cooperative learning methods on student achievement, attitudes toward mathematics, mathematics self-efficacy, and metacognition. *NRC/GT Newsletter*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 436 908).

Hollingsworth, P. M., & Harrison, G. V. (1995). Comparing whole class with traditional grouping: First grade reading instruction. *Reading Improvement*, 14, 183-187.

Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180: Their origin and development*. New York: World Books.

Hollingsworth, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 3-16

Hoogeveen, L., van Hell, J.G., & Prof. Verhoeven, L. (2005). Teacher attitude towards academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 30-59.

J. Van Damme & JP Verhaeghe. (2004) SIBO LOA-27.

Kenn Ariga & Giorgio Brunello (2007), *Does Secondary School Tracking Affect Performance? Evidence from IALS*. IZA DP No. 2643.

Kenny, D. A., Archambault, F. X., & Hallmark, B. W. (1995). The effects of group composition on gifted and non-gifted elementary students in cooperative learning groups.

Keys, N. (1938). *The underage student in high school and college*. University of California Publications in Education 7:145-271.

Knobel, R., & Shaughnessey, M. (2002). Reflecting on a conversation with Joe Renzulli: About giftedness and gifted education. *Gifted Education International*, 16, 118-126.

Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1992), *Meta-analytic findings on grouping programs*, *Gifted Child Quarterly*, 72-76.

Kulik, J.A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Kulik, J.A., & Kulik, C.L.C. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19, 145-428.



Kulik, J.A., & Kulik, C.L.C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54, 409-425.

Kulik, J.A., & Kulik, C.L.C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence*, 23, 22-30.

Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86, 718-729.

Maaz K, Kreuter F, Watermann R (2006). Schüler als Informanten? Die Qualität von Schülerangaben zum sozialen Hintergrund.

Mark Barney (2003). The Effects of the Gifted Program Screening Process on the Self-Concept and Academic Achievement of Students - West Virginia University.

Mary Ann Swiatek (Spring 2001) Ability Grouping: Answers to Common Questions by, C-MITES News.

Michael C. Pyryt. Acceleration: Strategies and Benefits Centre for Gifted Education University of Calgary.

Miraca Gross (1989). *Roeper Review* Vol. 11, No. 4.

Miraca Gross (2009). *Understanding Our Gifted*, Summer 2009.

Miraca U. M. Gross (2006) – *Journal for the Education of the Gifted* Vol. 29 N°4 p. 404-429. Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration.

Miraca U.M. Gross (2006). What we Know from Longitudinal Studies of E/PG Children *National Association for Gifted Children (NAGC)* Vol. 49, No. 2 Spring 2005.

Neber, H., Finsterwald, M., & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high achieving students: A review and meta-analysis of twelve studies. *High Ability Studies*, 12, 199-214.

Nicaise I. (HIVA) tijdens de gedachtewisseling in het Vlaams Parlement op 11/01/2008.

Noble, K. D., & Smyth, R. K. (1995). Keeping their talents alive: Young women's assessment of radical, post-secondary acceleration. *Roeper Review*, 18, 49-55.

Nuttall, D.L., Goldstein, H., Prosser, R., & Rasbash, J. (1989). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 769-776.

O'Shea, H. (1960). Friendship and the Intellectually Gifted Child. *Exceptional Children*, 26(6), 327-335.

Onderwijskrant 149.

Onderwijskrant 152.

Onderwijsspiegel van de Vlaamse inspectie (2008). Deel I ("DE BEGINNENDE LERAAR") Een nulmeting van de aanvangsbegeleiding en de startcompetenties.

Page, E. & Keith, T. (1996). *Intellectual Talent*, Johns Hopkins University Press.

Passow A. (1979). *The gifted and talented: Their education and development* (pp. 169-185). (Seventy-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I). Chicago: University of Chicago Press.

Passow, A. (1996). *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*, pp. 93-98 - The Johns Hopkins University Press.

PISA 2009. Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009. Inge De Meyer & Nele Warlop (Ugent, Vakgroep Onderwijskunde) & Departement Onderwijs & Vorming Afdeling Strategische Beleidsondersteuning.

Pyryt, M. C. (1998). *Acceleration: Strategies and Benefits. Emotional Drama of Giftedness: Conference Proceedings of the 9 th Annual SAGE Conference* (pp. 25-31). Calgary: Society for the Advancement of Gifted Education.

Renzulli J. *Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education Programs: A Guidebook*.

Rimm, S. (1986). *Underachievement syndrome: Causes and cares*. Watertown, WI: Apple Publishing.

Robinson, A. (1990). *Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students*. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(1), 9-27.

Rogers Karen B. *Gifted child quarterly* vol 51 n°4.

Rogers Karen B. (2007). *Gifted Child Quarterly Vol 51, N°4: Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice*.

Rogers, K.B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Samenvatting eindrapport Commissie Parlementair Onderzoek – Onderwijsvernieuwingen.

Schmidt C M, Fertig M (2003). *Genaueres Hinsehen lohnt. Die Determinanten des Abschneidens deutscher Schüler in der PISA 2000-Studie*.

Selman, R.L. (1981) The child as a Friendship Philosopher. In S.R. Asher and J.M. Gottman (Eds.) *The Development of children's Friendships* (p. 242-272) Cambridge University Press.

Shunk, D. H. (1987), *Peer models and children's behavioral change*, *Review of Educational Research*, 52 (2), 149-174.

Slavin Robert E. (1996). *Education for All*.

Slavin, R. E. (1990). *Ability Grouping, Cooperative Learning, and the Gifted*. *Journal for the Education of the Gifted*, 14 (1), 3-8.

Slavin, R. W. (1986), *Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews*, *Educational Researcher*, 15(9), 5-11.

Slavin, R. W. (1986), *Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews*, *Educational Researcher*, 15(9), 5-11.

Slavin, R.E. (1987) *Ability grouping: A best-evidence synthesis*. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.

Smet Pascal (2010). *Mensen Doen Schitteren, Eerste Oriëntatienota Hervorming Secundair Onderwijs*. , Vlaams Minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, September 2010.

Stanley, J. C. (1977). *Rationale of the Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY) during its first five years of promoting educational acceleration*. In J. C. Stanley, W. C.

Stanley, J. C. (1978) *A Look Back at Educational Non-Acceleration: An International Tragedy - ,Gifted Child Today Vol. 1, No. 3, p. 2-5, 53-57, 60-63*.

Stanley, J. C. (1978). *Gifted Child Today Prufrock Press Inc. Vol. 1, No. 3, pp. 2-5, 53-57, 60-63*.

Stanley, J. C. (1978). *Gifted Child Today Prufrock Press Inc. Vol. 1, No. 3, pp. 2-5, 53-57, 60-63. A Look Back at Educational Non-Acceleration: An International Tragedy*.

Stanley, J. C. (1979). *The study and facilitation of talent for mathematics*. In A. H.

Start, K.B., (1995) *The relationship of learning pace and ability in concept acquisition*.

*Statistisch jaarboek Onderwijs 06-07*.

Stuart Sutherland, (2010). *Irrationaliteit*. (Oorspronkelijke titel: *Irrationality*)

Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius: Vol. 4. The gifted child grows up*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L.M. & Oden, M.H. (1959). Genetic studies of genius: Volume V: The gifted group at midlife. Stanford: Stanford University Press.

Tessa Kieboom – Hoofbegaafd, Als je kind (g)een Einstein is.

Tessa Kieboom (2007). Hoofbegaafd, Als je kind (g)een Einstein is. Lannoo.

Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P., & Smees, R. (1997b). Stability and consistency in secondary schools' effects on students' GCSE outcomes over three years. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 169-197.

Univ. Amsterdam: 'Omgaan met verschillen – competenties van leerkrachten en schoolleiders', Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs.

Van Damme J. De Standaard, 5 en 6 maart 2009. 18 en zonder diploma & Bedenkingen bij de toename van het percentage vroege schoolverlaters.

Van Damme J. De sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs, met aandacht voor socio-economische status, etniciteit en geslacht. Een beperkte bijdrage tot de maatschappelijke discussie.

Van de Cloot I., & Van Keirsbilck C. (2008). Hoogbegaafden: een te ontginnen potentieel in Vlaanderen".

Van Keirsbilck C. (2009). Vrouwelijke wetenschappers, ingenieurs en informatici: waarom zo weinig? – Forum Itinera.

Van Poppel, M. (2002). Haastige spoed zelden goed? Een onderzoek naar verschillen in gedragskenmerken tussen versnelde en niet-versnelde hoogbegaafde leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Scriptie voor het doctoralexamen orthopedagogiek, KUN Nijmegen.

Vandenbroucke Frank (2006). 20 jaar Bekina in Vlaanderen - Leraren leren omgaan met verschillen, Toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming - Congres Bekina, Kortrijk, 14 oktober 2006.

Vandenbroucke Frank (2006). Toelichting bij de Vlaamse resultaten in "Where immigrant students succeed - a comparative review of performance and engagement in PISA 2003" – maandag 15 mei 2006.

VanTassel-Baska J. (1992). *Gifted Child Quarterly* - National Association for Gifted Children (NAGC) Vol. 36, No. 2, pp. 68-72 (Spring 1992).

Véronique Jobin (2007), Pédagogie Différenciée : Nature, Évolution et Analyse des Études ayant pour objet Les Effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves. Faculté des sciences de l'éducation université Laval Québec.

Voka-Reactie op het artikel: Wie is bang voor gelijke onderwijskansen, 28 okt 08

(<http://www.voka.be/startpagina/nieuws/Pages/Voka-ReactieophetartikelWieisbangvoorgelijkeonderwijskansen.aspx>).

Voor duurzame economische groei  
en sociale bescherming



**Itinera Institute VZW**  
Leopold II Laan 184d B-1080 Brussel  
T +32 2 412 02 62 - F +32 2 412 02 69  
[info@itinerainstitute.org](mailto:info@itinerainstitute.org)  
[www.itinerainstitute.org](http://www.itinerainstitute.org)  
Verantwoordelijke uitgever: Marc De Vos, Directeur