

LEV

Leidraad voor Versnellen

Een hulpmiddel voor het ontwikkelen van een versnellingsbeleid in het secundair onderwijs

Woord vooraf

Vanaf 1 september 2022 hebben Vlaamse scholen meer mogelijkheden om leerlingen in het secundair onderwijs te versnellen. Dit roept vragen op over richtlijnen en afspraken. Jaarversnelling vormt een van de vele vormen van versnelling en is wellicht de meest ingrijpende. Om scholen beter te kunnen ondersteunen om een eigen, degelijke, consistente en op onderzoek gebaseerde aanpak omtrent versnellen te ontwikkelen, is dit document opgemaakt. Deze aanpak kadert binnen het eigen schoolbeleid rond cognitief sterk functionerende leerlingen¹.

Dit document is een hulpmiddel om na te denken over mogelijkheden, gevolgen en mogelijke stappen bij versnelling.

Leeswijzer:

Het document bestaat uit twee hoofddelen: beleid en regelgeving.

Bij het eerste deel 'beleid' vind je een aantal algemene aspecten: wat is versnellen en waarom is een versnellingsbeleid nuttig in je school? Als inleiding lees je een aantal algemene principes en wordt verduidelijkt over welke leerlingen we spreken. Daarbij worden enkele voorbeelden gegeven van situaties waarbij de vraag tot versnellen vanuit de ouders komt.

In deel twee wordt de regelgeving verhelderd. Je vindt er eerst een overzicht van de regelgeving met daarna de verschillende vormen van versnelling. Verder kan je antwoorden vinden op veel gestelde vragen. Tot slot vind je de gebruikte bronnen voor dit document.

De bijlages zijn: een checklist om de eigen praktijk te evalueren, een overzicht van mythes en een schematisch stappenplan bij versnellen. Ook hierbij zijn telkens de bijhorende bronnen vermeld.

Hoe is dit document tot stand gekomen?

Liv Van Hyfte is medewerker van het Project Voorbeeldscholen voor cognitief sterk functionerende leerlingen en is de auteur van dit document. Dankzij de feedback van S. Sypré, prof K. Verschueren en I. Verhoeven is dit document uitgegroeid tot een heldere bron voor beleidsmakers in secundair onderwijs. Wil je snel naar een bepaald topic navigeren, dan kan je gebruik maken van de blauwe titels op de volgende pagina.

¹ Cognitief sterk functionerende leerlingen is een bredere term die niet alleen cognitief begaafde leerlingen omvat, ongeacht hun prestaties, maar ook de sterk presterende leerlingen, ongeacht hun cognitieve aanleg.

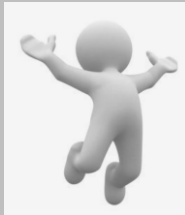
Klik op de **blauwe** titels om snel te navigeren

Beoordeling



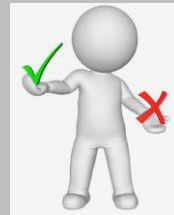
Teambeslissing

Evaluatie



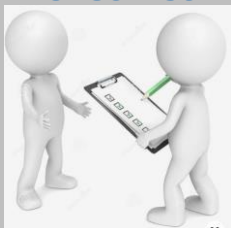
Succescriteria?

Bewustwording



Wat wil de leerling?

Checklist



Hoever staan we?

Welke leerlingen



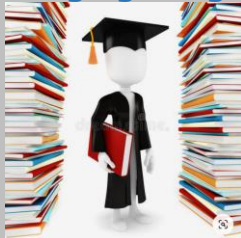
Wie kan versnellen?

Vraag en antwoorden



Mag de leerling thuis werken?

Regelgeving



Vrijstellen voor een vak?

Mythes



Als we daarmee beginnen...

Versnellingsvormen



Jaar- of vakversnelling?

Planning



Een proefperiode?

Screening



Welke data gebruiken we?

Wanneer niet



Onduidelijke criteria

Inhoud

LEV.....	1
Leidraad voor Versnellen.....	1
Woord vooraf	2
DEEL 1 Beleid.....	5
1.1 Wat is versnellen?.....	5
1.2 Waarom een versnellingsbeleid?	5
1.2.1 Aandachtspunten	6
1.3 Algemene principes van een versnellingsbeleid	8
1.4 Welke leerlingen kunnen versnellen?	9
1.4.1 Wanneer niet overgaan tot jaarversnelling?	11
1.4.2 De ouders melden hun kind aan voor versnelling	11
1.5 Onderdelen van het beleid	13
1.5.1 Bewustwording van de opties.....	13
1.5.2 Screening en doorverwijzing voor versnelling	14
1.5.3 Beoordeling en besluitvorming	17
1.5.4 Planning.....	21
1.5.5 Evaluatie.....	22
1.5.6 Onbedoelde gevolgen vermijden.....	23
1.5.7 Enkele bijkomende aspecten om rekening mee te houden.....	24
DEEL 2 Regelgeving in een notendop.....	26
2.1 Waar vind je wat?.....	26
2.2 Versnellingsvormen.....	32
2.2.1 Jaarversnelling.....	32
2.2.3 Inhoudelijke versnelling	36
2.3 Aandacht bij radicaal versnellen.....	40
2.4 Vraag en antwoorden	41
2.5 Wat kunnen we doen? Kritische bedenkingen.....	49
2.6 Bronnen	50
2.7 Bijlagen.....	54
2.7.1 bijlage A Checklist voor een versnellingsbeleid	54
2.7.2 Bijlage B Mythes bij versnellen.....	57
2.7.3 Bijlage C Voorbeeld stappenplan bij versnellen	72

DEEL 1 Beleid

1.1 Wat is versnellen?

Versnellen verwijst in onderwijs naar de mogelijkheid om de schoolloopbaan of het curriculum op een sneller tempo of op een jongere leeftijd te doorlopen dan door de leeftijdsgenoten gebeurt (Pressey, 1949). Dit kan het geval zijn voor het geheel van het curriculum (het basisprogramma) of voor een beperkt deel. Dit kan al dan niet tot gevolg hebben dat één of meerdere leerjaren worden 'overgeslagen' (zie ook 2.2).

In een standpuntnota van National Association for Gifted Children (NAGC, 2004) is deze definitie aangevuld. Er is te lezen: "*Acceleration practices involve allowing a student to move through traditional educational organizations more rapidly, **based on readiness and motivation.***"

De leerling staat centraal in dit verhaal en speelt bijgevolg zelf een cruciale rol. Versnelling is een strategie die immers de individuele verschillen erkent en het betekent het aanpassen van het niveau, de complexiteit en het tempo van het curriculum aan de 'readiness and motivation' van de leerling (Colangelo et al., 2004).

1.2 Waarom een versnellingsbeleid?

Versnellen is de meest efficiënte en succesvolle interventie voor begaafde leerlingen (Colangelo & Assouline, 2008; Assouline et al., 2015, vol.1; Smeets, 2021). Jarenlang en wereldwijd onderzoek toont aan dat versnelling zowel op korte als op lange termijn een **positief effect** heeft op academisch vlak (Steenbergen-Hu et al., 2016). Toch staan scholen, ook in Vlaanderen, nog soms weigerachtig om versnelling door te voeren. De vrees voor sociale of emotionele effecten van versnelling speelt hierbij vaak een rol, hoewel een goed doordachte versnelling volgens onderzoek geen psychologische of sociale problemen veroorzaakt op korte en lange termijn (Ronksley-Pavia, 2011; Hoogeveen et al., 2011; Assouline et al., 2015,).

Versnelling ondersteunt veeleer de sociale en emotionele ontwikkeling van cognitief sterk functionerende leerlingen door hen te plaatsen bij andere gelijkgestemde studenten (Rogers, 2015).

Tot voor september 2022 moesten leerlingen die een jaar wilden versnellen in het secundair onderwijs in Vlaanderen examens van een graad afleggen bij de examencommissie. Dit leidde ertoe dat slechts een beperkt aantal bevoorrechte leerlingen konden versnellen. De beslissing om te versnellen lag geheel bij de leerling en de ouders, hoewel scholen vaak een goed zicht hebben op de capaciteiten en noden van de leerling. Voor alle andere beslissingen en adviezen met betrekking tot de schoolloopbaan waren scholen wél bevoegd.

Sinds 1 september 2022 is de onderstaande regelgeving veranderd zodat jaarversnelling mogelijk wordt (vakversnellingen waren reeds mogelijk):

'Cognitief sterk functionerende leerlingen kunnen vanaf 1 september 2022 versnellen (1 of meer leerjaren overslaan). Die leerling heeft dan geen studiebewijs van het onderliggende leerjaar, maar wel een gunstige beslissing van de toelatingsklassenraad. De klassenraad bepaalt autonoom of een leerling cognitief sterk functionerend is. De klassenraad kan vanaf 1 september 2022 een cognitief sterk functionerende leerling vrijstellen voor de vakken waarvoor ze van oordeel is dat de doelen al bereikt zijn.' (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

1.2.1 Aandachtspunten

We spreken in dit document over een 'versnellingsbeleid', maar het is noodzakelijk om deze aanpak binnen het grotere geheel, het geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding waar CSF een deel van uitmaakt, te plaatsen. Een versnelling is immers niet bedoeld als vervanging voor verrijkingmogelijkheden². Sommige leerlingen zullen het best gediend zijn met verrijking, sommigen met een vorm van versnelling en sommigen met een mix van beide (Neihart, 2007; Rogers, 2002; Schiever & Maker, 2003; Colangelo et al., 2010; Smeets, 2021). Een 'versnellingsbeleid' kan gezien worden als een **onderdeel binnen talentontwikkeling voor cognitief sterk functionerende leerlingen**. Doel is hierbij om op onderzoek gebaseerde praktijken te implementeren in scholen zodat cognitief sterk functionerende leerlingen van alle achtergronden hun volledig potentieel kunnen ontwikkelen³.

Het uitgangspunt bij een beleid blijft steeds de **behoeften van de leerling**: wat heeft deze leerling nodig op dit moment, in deze context?

Een versnellingsbeleid kan ervoor zorgen dat de **meest gepaste interventie** (zie 2.2 verschillende vormen van versnelling) wordt gekozen en dat deze interventie op een eerlijke (voor alle leerlingen gelijke) manier wordt toegepast. Tevens verhoogt een beleid het bewustzijn rond versnelling bij alle betrokkenen (Colangelo et al., 2010; Lupkowski-Shoplik et al., 2018).

Doordat scholen kunnen steunen op een beleid, zullen versnellingspraktijken makkelijker geïmplementeerd worden en zullen ze **betrouwbaar, consistent, eerlijk en rechtvaardig** verlopen (Lupkowski-Shoplik et al., 2018). Een degelijk beleid bewaakt bijvoorbeeld dat alle leerlingen de versnellingsmogelijkheden kennen en dat er een eerlijke en open selectie gebeurt. Wanneer een versnellingspraktijk niet goed loopt, ligt dit meestal aan ofwel een onvoldoende

² Verrijking omvat verdieping en verbreding. De aangeboden leerstof behoort niet tot het reguliere curriculum. Leerstof die aansluit bij de onderwerpen en leerinhouden van het reguliere curriculum maar er uitgebreider en dieper op ingaat, noemt men verdieping. Leerstof die volledig buiten het curriculum valt, noemt men verbreding.

³ Zie Project Talent: <https://elearning.projecttalent.be/topic/ad-hoc-aanpassingen/>, <https://elearning.projecttalent.be/topic/verkeerde-aanpak-versnellen/> en <https://elearning.projecttalent.be/topic/leerprestaties/>

goede **voorbereiding van het team** (zie ook 'screening en doorverwijzing') ofwel aan een gebrekkige **planning** (zie 'planning') (Ronksley-Pavia, 2011).

Een beleid vergroot eveneens het **bewustzijn en draagvlak** bij het team, erkent de validiteit van de interventie en bewaakt de goede toepassing ervan. Daarmee erkent een school ook uitdrukkelijk dat versnelling een geschikte en effectieve interventie is voor geselecteerde cognitief sterk functionerende leerlingen (Lupkowski-Shoplik et al., 2018).

Om directies te ondersteunen bij het creëren van een draagvlak, wordt in dit document zowel naar regelgeving verwezen als naar het **ontkrachten van mythes**. Daarnaast kan een school terugvallen op het **Referentiekader voor Onderwijs (OK)**. Dit document biedt handvaten om een kwalitatief beleid uit te werken voor deze doelgroep. Je kan het terugvinden op de website van Project Talent: 'Concretisering kwaliteitsverwachtingen gericht op cognitief sterk functionerende leerlingen'⁴.

⁴ <https://www.projecttalent.be/thema/schoolbeleid-cognitieve-begaafdheid/documenten/5248-concretisering-van-kwaliteitsverwachtingen-op-gebied-van-onderwijs-aan-cognitief-sterk-functionerende-leerlingen>

1.3 Algemene principes van een versnellingsbeleid

Versnelling is een brede term die vele mogelijkheden omvat. In deel 2 vind je een overzicht van de vormen van versnelling, een omschrijving van elke vorm en randvoorwaarden. Sommige opties zullen misschien niet aan de orde zijn in je school. Om het inzichtelijker te maken, zijn de verschillende opties ingedeeld in twee grote categorieën: **inhoudelijke versnellingsvormen** (content-based), zoals vakversnelling, en **jaarversnellingen** (grade-based), waarbij het aantal jaren dat een leerling in basis- en secundair doorbrengt, verkort wordt (Rogers, 2015, Southern & Jones, 2015; Assouline et al., 2015). De focus ligt in dit document enkel op **secundair onderwijs**: je vindt dus niet alle soorten versnelling terug. Ongeacht de specifieke categorie of type versnelling, zijn er algemene principes die van toepassing zijn op versnelling (National Workgroup on Acceleration, 2009; Colangelo et al., 2010).

Een versnellingsbeleid wordt gekenmerkt door **openheid, gelijkheid en toegankelijkheid**.

De school beschrijft gedetailleerd het hele proces om tot versnelling over te gaan. Daarbij kan men een onderscheid maken in versnelling voor een vak (inhoud) of een jaarversnelling, wat meer ingrijpend voor de leerling is en waar bijvoorbeeld meer mensen bij betrokken worden.

Het proces om versnelling toe te passen omvat verschillende stappen:

bewustwording, doorverwijzing en screening, beoordeling en besluitvorming, planning en bespreking van alternatieve opties. Bij dit proces zijn naast de leraren ook andere professionals en gespecialiseerde personen betrokken (zie samenstelling team) die voldoende expertise hebben in begaafdheidsonderwijs en die de waarde van versnelling als interventie goed begrijpen (National Workgroup on Acceleration, 2009, , Lupkowski-Shoplik et al., 2018, Colangelo et al., 2010).

"All kids deserve to learn something new every day—including the gifted. We can't forget excellence in our effort to achieve equity."

Dr. Camilla Benbow, Dean of Vanderbilt University's College of Education in 'A Nation Deceived', (2004) Colangelo et al. P52.

1.4 Welke leerlingen kunnen versnellen?

We spreken over **cognitief sterk functionerende leerlingen**: een brede groep die eveneens (hoog)begaafde en uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen omvat (Verschuieren et al., 2021).

Leerlingen met een ongelijk profiel van prestatiescores, die bijvoorbeeld voor bepaalde gebieden zeer goed scoren maar op andere leergebieden minder, kunnen gebaat zijn met een inhoudelijke versnelling op het gebied waar ze sterk in zijn (vakversnelling). (Hoog)begaafde leerlingen hebben bijna altijd baat bij versnelling. Het is dus van belang om goed na te gaan welke behoeften er zijn en dan de gepaste interventie erbij te zoeken (Colangelo et al., 2004). De Iowa Acceleration Scale (IAS) is een protocol dat in 1998 voor het eerst gepubliceerd was en bood ondersteuning voor beslissingen inzake jaarversnellingen. De IAS -3 (Assouline et al., 2009) is de herwerkte versie en biedt geschikte aanbevelingen en richtlijnen. De IAS-3 beschrijft het overwegen van versnelling binnen een vijftal categorieën, waarbij IQ-testen als een van de belangrijke en betrouwbare bronnen worden beschouwd.

Volgende factoren spelen zeker een rol bij het overwegen van versnelling (Rogers, 2002; Colangelo et al., 2004; Lupkowski-Shoplik et al., 2015, 2018; Assouline et al., 2009; Smeets, 2021; Kwietniewski, 2019; Heinbokel, 2009; Behrens, 2021, Van Tassel-Baska, 2005):

- De **motivatie** om te versnellen is een belangrijk criterium. Een versnelling bij een leerling die gemotiveerd is en enthousiast is over de versnelling, heeft meer kans op succes dan bij een leerling die er niet voor gemotiveerd is. Belangrijk is dat de leerling zich niet onder druk gezet voelt en echt uit vrije wil de versnelling aanvaardt.
- In de literatuur vinden we volgende aspecten uit het leer- en prestatiegedrag van de leerling terug die meetellen (maar niet altijd zichtbaar zijn) om versnelling te overwegen:
 - een goed doorzettingsvermogen;
 - een stabiel zelfbeeld;
 - in principe heeft de leerling een grote motivatie om te leren en werken;
 - een grote veerkracht en een constructieve manier om met frustraties en mislukkingen om te gaan;
 - houden van onderzoek;
 - uitdagingen aangaan;
 - houdt ervan om alleen te werken of met 'intellectual peers'.
- Wanneer de leerling ook voor meer uitdagende opdrachten **geen noemenswaardige inspanning** moet leveren, dient (jaar)versnelling overwogen te worden. Als leerlingen in alle kernvakken te weinig worden uitgedaagd, lijdt de motivatie om te leren en presteren daaronder. De

leerling kan momenteel een gebrek aan motivatie ondervinden als gevolg van langdurig onderpresteren of bijvoorbeeld een gebrek aan contact met ontwikkelingsgelijken.

- Wanneer de leerling een zodanig **grote leervoorsprong** heeft opgebouwd, kan de vraag worden gesteld wat er nog te leren valt. Het leerniveau van de leerling ligt over een langere periode ver boven het gemiddelde (bij alle kernvakken) en de leerling heeft geen grote hiaten in de kennis. Jaarversnelling kan hier een oplossing bieden. Als de leerling op slechts één gebied onder het gemiddelde presteert in vergelijking met de ontvangende klas, kunnen deze tekorten door ondersteuning worden gecompenseerd. Als de leerling slechts in één vak een grote leervoorsprong heeft, kan vakgebonden versnelling aan bod komen.
- Wanneer een leerling voor **bijna alle vakken verrijking** nodig heeft, dient zeker een **jaarversnelling** overwogen te worden. Een kwaliteitsvol verrijkingsaanbod uitwerken (dus niet 'bezighouden') vergt veel van leraren. Bovendien kan de leerling nauwelijks aansluiten bij de klasgroep en werkt hij dan voor het grootste deel geïsoleerd, wat dan weer de zin van naar school gaan in vraag stelt.
- Zowel de **leraren als de ouders zijn het eens** over de versnelling en zij zijn bereid om de leerling te steunen. Naast de onderwijsbehoeften van de leerling zijn de ondersteuningsbehoeften van leraren eveneens belangrijk. Wat hebben de leraren nodig om aan de onderwijsbehoeften van de leerling tegemoet te komen? En wat zijn de behoeften van de ouders?
- De leerling heeft **geen ernstige sociale of emotionele problemen**.

Leerlingen die een versneld traject hebben gelopen, hebben na een tijdje vaak opnieuw nood aan bijkomende verrijking.

- Om na te gaan wie in aanmerking komt voor versnelling, verzamelt en registreert een school alle aanwijzingen waaruit blijkt dat de leerling behoefte heeft aan versnelling en/of verrijking. Vanuit dit overzicht kunnen de leerlingkenmerken diepgaander in kaart gebracht worden en worden de onderwijsbehoeften gespecificeerd (inzicht). Het **betrekken van de leerling in deze dataverszameling en discussie** is een cruciale factor (Lupkowski-Shoplik et al., 2015). Deze informatie wordt meegenomen bij de screenings- en doorverwijzingsprocedure bij versnelling en wordt meegenomen bij het zoeken naar een passend verrijkingsaanbod. Elke praktijk dient na uitvoering geëvalueerd te worden. Ook indien er beslist wordt om niet te versnellen, dient er geëvalueerd te worden. In onderzoeksresultaten zijn meestal positieve beoordelingen te vinden die de versnelling onderschrijven, maar het niet versnellen wordt echter zelden consequent geëvalueerd (Heinbokel, 2016). Bijgevolg is het weinig gekend wat de gevolgen zijn voor de leerling op korte en op lange termijn wanneer besloten wordt om niet te versnellen.

1.4.1 Wanneer niet overgaan tot jaarversnelling?

Indien onderstaande criteria aan de orde zijn, kan versnellen een risico vormen en dient er kritisch nagedacht te worden over de versnelling (Assouline et al., 2015, 2017; Rogers, 2002; Kwietniewski, 2019; Colangelo & Assouline, 2008; Colangelo et al., 2010); Heinbokel, 2016).

Twijfelachtige of onduidelijke criteria:

- De leerling presteert slechts in één vak/vakgebied uitstekend (dan kan bijvoorbeeld wel vakversnelling).
- De IQ-testen situeren zich rond het gemiddelde, zijn onduidelijk of tegenstrijdig of er is een zeer hoge score in slechts één subtest.
- De leerling presteert aanzienlijk onder zijn potentieel: het is niet zeker dat versnellen de motivatie van de leerling om tot betere prestaties te komen met versnellen wordt verbeterd. Dit kan echter wel besproken worden.
- De leerling vertoont psychologische, emotionele of sociale problemen die niet uitsluitend aan onderpresteren kunnen worden toegeschreven. Bijvoorbeeld: absentisme, grote angsten.
- Als de leerling in dezelfde klas zou komen te zitten als een oudere zus of broer of wanneer de leerling momenteel in dezelfde klas zit als een broer of zus (de rivaliteit tussen broers en zussen kan toenemen, het gevoel van eigenwaarde van beide leerlingen kan worden aangetast en ook andere gezinsdynamieken kunnen veranderen).

Gebrek aan acceptatie:

- De school staat geen proefperiode toe.
- De leerling wijst het versnellen af, zelfs na een proeftijd.
- De school en de ouders zijn het er niet over eens of versnellen op dat moment de juiste maatregel is.
- Communicatie tussen de leraren van de uitgaande en inkomende klassen enerzijds en de ouders anderzijds is niet mogelijk of werkt niet.
- Gebrek aan schoolinfrastructuur om de versnelling te ondersteunen of gebrek aan steun van ouders.

In deze gevallen kan worden aangenomen dat de noodzakelijke ondersteuning of de voorbereiding en follow-up niet zullen werken!

1.4.2 De ouders melden hun kind aan voor versnelling

Ook al heeft de school een zeer degelijke screeningsprocedure en worden de CSF leerlingen gesignaleerd, kan het gebeuren dat een ouder een leerling aanmeldt

voor versnelling terwijl deze niet als cognitief sterk functionerend werd opgemerkt door de school. Verschillende scenario's zijn mogelijk, bijvoorbeeld:

- De ouders hebben een onderzoek laten uitvoeren via CLB of bij een expertisecentrum waaruit de begaafdheid van de leerling blijkt. Dan rijst de vraag waarom de leerling dit op school niet toont/kan tonen. Onderpresteren, dubbele diagnoses, leeromgeving ... Het is belangrijk om uit te zoeken waar de behoeften van de leerling liggen om ervoor te zorgen dat hij/zij zich beter kan ontwikkelen.
- Er is een mismatch tussen wat de ouders melden en wat de school vaststelt bij de leerling. Volgende zaken kunnen dan aan de orde zijn: een diepgaand gesprek met de ouders om goed te weten waar de problemen zich situeren en hoe de begaafdheid zich uit, gerichte observaties, testen, contact met CLB en eventueel daaruit volgend een diagnostisch onderzoek of begaafdheidsonderzoek. Ook hier dient de school dus goed na te gaan of er factoren zijn die de ontwikkeling van de leerling afremmen.

Hoe duidelijker en transparanter de school is in haar beleid en procedures en hoe beter er op voorhand is over nagedacht, hoe makkelijker de communicatie tussen ouders en school zal verlopen. Hoe beter het versnellingsbeleid ingebed is in het geheel van interventies voor CSF leerlingen, hoe makkelijker het wordt om te kijken wat de leerling precies nodig heeft. Niet elke CSF leerling is immers gebaat bij of heeft nood aan een (jaar)versnelling. Het is uiteraard belangrijk dat er steeds met kennis van zaken wordt gesproken. Indien de school zelf onvoldoende knowhow heeft over deze materie, haalt men best externe experts bij het gesprek.

1.5 Onderdelen van het beleid

1.5.1 Bewustwording van de opties

(Assouline et al., 2009; Colangelo et al., 2010; Lupkowski-Shoplik et al., 2015, 2018; Kwietniewski, 2019).

De **behoefte van de leerling** primeren. Ga in gesprek met de leerling om goed te kunnen bepalen waar de leerling precies nood aan heeft. Verschillende aspecten worden besproken om na te gaan waar de behoeften liggen: inzicht en verloop leerproces, wat werkt, wat wil de leerling leren,... Op basis daarvan kan men nagaan of de leerling eerder baat heeft aan een vorm van verrijking of aan een vorm van versnelling.

De behoefte van de leerling om te versnellen bepaalt wanneer beslissingen over versnelling worden overwogen (zie ook 1.5.2.4). Het gesprek met de leerling vormt een onderdeel van het **verzamelen van informatie**. Dit gesprek dient plaats te vinden vooraleer de klassenraad overgaat tot beoordeling en besluitvorming.

In een open gesprek kan tegemoet gekomen worden aan eventuele zorgen of angsten en kunnen risicofactoren worden uitgesloten. Onbeantwoorde vragen, onduidelijkheden of bezorgdheden kunnen naar de klassenraad en/of leerlingbegeleiding en/of anderen worden meegenomen.

De leerling dient vooraf goed geïnformeerd te worden over de soorten en mogelijkheden van versnelling en de consequenties ervan binnen de school. Daarbij hoort bijvoorbeeld verduidelijkt te worden of inhoudelijke versnelling in meerdere vakken mogelijk is zonder een jaar te versnellen, of online of hybride lesvormen mogelijk zijn, op welke manier vrijstellingen kunnen bekomen worden, etc.

Indien de leerling, na een duidelijke en volledige uitleg over de voor- en nadelen van versnelling, te kennen geeft dat hij/zij niet geïnteresseerd is in versnelling, mag de procedure niet worden voortgezet. De mogelijkheid van doorverwijzing voor versnelling moet wel op een later tijdstip opnieuw kunnen worden overwogen.

Belangrijk:

Dit gesprek gebeurt meermaals en meestal telkens in aanwezigheid van de ouders. Geef na een eerste gesprek zowel ouders als de leerling zelf minstens een week tijd om het verkennende gesprek te laten bezinken. Het is belangrijk om daarna in een tweede gesprek alles opnieuw te herhalen en alle vragen te beantwoorden. Sommige vormen van versnelling zijn ingrijpender dan andere en dienen goed doordacht te worden. Laat na het tweede gesprek opnieuw zoveel

tijd toe als leerling en ouders nodig hebben. In het volgende gesprek kan de procedure zeer concreet worden besproken.

1.5.2 Screening en doorverwijzing voor versnelling

1. De toegang tot de informatie, de doorverwijzing en procedures voor versnelling staan **open voor alle leerlingen**.

Een beleid mag voor het overwegen van versnelling **geen beperkingen** opleggen op basis van geslacht, ras, etniciteit, socio-economische status, handicap of beheersing van de Nederlandse taal (bij anderstalige nieuwkomers).

De screeningprocedure moet **rechtvaardig en systematisch** op alle leerlingen worden toegepast die aangemeld of doorverwezen worden voor versnelling. Leerlingen die eerder zijn versneld, mogen niet worden uitgesloten vermits sommigen baat hebben bij meerdere versnellingen (Lupkowski-Shoplik et al., 2018, National Work Group of Acceleration, 2009, Colangelo et al., 2010).

2. **Alle leerlingpopulaties** worden bediend.

Tot de doelgroep van versnelling behoren alle leerlingen die blijk geven van sterke cognitieve vaardigheden op een of meer inhoudsgebieden, met inbegrip van anderstalige nieuwkomers, risicoleerlingen, leerlingen met een lage sociaal-economische status, (uitzonderlijk) hoogbegaafde leerlingen en dubbel bijzondere leerlingen (leerlingen die begaafd zijn én een ontwikkelings- of leerstoornis hebben) (Lupkowski-Shoplik et al., 2018, National Work Group of Acceleration, 2009, Colangelo et al., 2010). In de twintig belangrijke punten over versnelling in onderwijs (Assouline et al., 2015,) staat duidelijk: *'16. Effective implementation of accelerative options for gifted students with disabilities is necessary for their academic advancement and social and emotional well-being.'*

3. Ouders (en voogden) kunnen **open communiceren** over het beleid en de procedures

Bij de richtlijnen van Colangelo om een beleid te ontwikkelen voor academische versnelling (Colangelo et al., 2010) worden verschillende zaken schriftelijk vastgelegd. Zo stelt men dat een school (coördinator van versnelling, directie ...) aan de ouder(s)/voogd een schriftelijke toestemming dient te vragen vóór het evalueren van de doorverwezen leerling voor mogelijke versnelling. De manier waarop leerlingen zullen worden geëvalueerd, kan evengoed in de gesprekken met leerling en ouders worden opgenomen. Het belangrijkste is **openheid en duidelijkheid**. Alle leerlingen die doorverwezen zijn en waarvoor toestemming is verkregen, moeten uitgebreid geëvalueerd worden (zie beoordeling). Ouders (voogd) worden tijdig op de hoogte gesteld van de evaluatieresultaten (Lupkowski-Shoplik et al., 2018; National Work Group of Acceleration, 2009; Colangelo et al., 2010). Indien de evaluatie (deels) door externen gebeurt, bijvoorbeeld door de examencommissie, kan deze commissie gevraagd worden

om de attesten van de behaalde resultaten door te geven aan de school. Vermits de leerling zelf sneller de resultaten van de examencommissie ontvangt (maximum vier weken na het afleggen van een vak), kan de school ook een printscreen gebruiken bij de beoordeling in afwachting van de definitieve attesten. De school kan de leerling meteen vrijstellen voor die vakken die behaald zijn (zie Regelgeving deel 2).

'It is important for educators, parents, and students to be fully involved in the decision-making process about an individual student's acceleration.' Assouline, et al., 2015, Vol1

4. De school bepaalt **wanneer de jaarversnelling** plaats zal vinden.

Bijvoorbeeld: hoeveel dagen voor het begin van het schooljaar of het tweede semester zal een doorverwijzing en evaluatie voor jaarversnelling plaatsvinden. Er spelen echter twee factoren een rol waardoor afwijkingen kunnen gebeuren:

- organisatorische aspecten kunnen doorwegen,
- de behoeften van de leerling nemen steeds een centrale plaats in (bv. de leerling geeft aan te willen springen).

Het beste moment om te versnellen is wanneer de onderprestatie zo duidelijk wordt dat springen zinvol wordt. **Uitstellen werkt demotiverend** en kan leiden tot schoolmoeheid. Er is een algemene consensus dat versnellingen die vroeg plaatsvinden in de schoolcarrière van leerlingen het minst problematisch zijn en het meest waarschijnlijk potentiële gedrags- of sociale problemen voorkomen (Assouline et al., 2009). Behrens (2021) adviseert om de overstap voor leerlingen die versnellen in de loop van een schooljaar te laten plaatsvinden na een vakantieperiode of na een semester. Er kan nog niet geconcludeerd worden dat sommige vormen van versnelling meer risico's inhouden dan andere, noch is er een overzicht voorhanden van het effect van de verschillende tijdstippen waarop men kan versnellen (Southern & Jones, 2015).

5. Voorbeelden van dataverzameling die relevant kunnen zijn bij de overweging van versnelling:

- gesprek met de leerling (zie supra): peilen naar motivatie en leernoden;
- resultaten DIAtaal;
- BASOfiche;
- gegevens van gesprekken met ouders (voogd) bij bijvoorbeeld intake;
- reeds één of meer jaren gesprongen;
- diagnostische verslagen;
- deelname aan verrijkingsklassen in lagere school en/of vorige schooljaren;
- uitbreidingsleerstof lagere school en/of vorige schooljaren;
- gegevens klassenraad m.b.t. cognitieve leerkenmerken: snel leren en snel denken, voorkeur voor complex en abstract denken, sterk geheugen, creatief

denken en sterke probleemoplossende vaardigheden (Van Tassel – Baska, 2005; Shore & Kanevsky, 1993; Project TALENT, 2019)

- de aanwezigheid van niet-cognitieve leerkenmerken: een 'need for cognition', een grote mate van nauwgezetheid in de studies, in staat zijn zich goed te kunnen organiseren en goed kunnen plannen en zowel fysiek als mentaal gezond zijn, de mate van zelfdiscipline en doorzettingsvermogen (Verschueren et al., 2021);
- resultaten toetsen/taken/examens en andere evaluatiebronnen;
- grote leervoor sprong in een vakgebied (bv. observatiegegevens);
- continue nood aan verrijking binnen meerdere vakken;
- feedback van observaties door leraren;
- resultaten centrale examens (vanaf 2024);
- resultaten centrale examencommissie (bv. voor bepaalde vakken);
- informatie van CLB en/of externen;
- informatie van leerlingbegeleiders;
- resultaten en/of analyses van pre-testen: bijvoorbeeld de leerling scoort telkens hoog op testen die de beheersing van de leerstof toetsen vooraleer er instructie op gegeven is.

De IOWA versnellingschaal (IAS 3, Assouline et al., 2009) wordt aanbevolen als evaluatiemiddel voor leerlingen die in aanmerking komen voor jaarversnelling. In Vlaanderen bestaat er een versnellingswenselijkheidslĳst⁵ voor het basisonderwijs. Leerlingen die voor inhoudelijke versnelling in aanmerking komen, zouden geëvalueerd kunnen worden via prestatie – en bekwaamheidstesten (Assouline et al., 2017).

⁵ <https://www.projecttalent.be/thema/versnellen/documenten/576-versnellingswenselijkheidslĳst-vl>

1.5.3 Beoordeling en besluitvorming

- **Beslissingen over versnelling moeten worden genomen op basis van objectieve gegevens** (Lupkowski-Shoplik et al., 2018, National Work Group of Acceleration, 2009; Colangelo et al., 2010).

Van de school wordt verwacht dat zij een eerlijke, objectieve en systematische beoordeling van de leerling uitvoert met behulp van de **juiste instrumenten** voor het type versnelling dat voor de leerling wordt overwogen. Bij de beoordeling van anderstalige nieuwkomers kunnen ook instrumenten in de moedertaal van de leerling geschikt zijn. De taalvaardigheid van de leerling speelt hierbij wel een rol.

De school zorgt ervoor dat de beoordelingsinstrumenten valide en betrouwbaar zijn en dat de instrumenten de factoren meten die verband houden met succes bij versnelling. Als onderdeel van de beoordelingsinstrumenten kunnen de resultaten op toetsen, taken en examens van de schoolvakken gebruikt worden. In dat geval is het raadzaam om na te gaan welke doelen essentieel zijn om naar een volgend jaar over te gaan. Naast eigen evaluaties op de school, kan de school ook beslissen om de resultaten van de examencommissie voor bepaalde vakken te laten meetellen. De onderwijsinspectie erkent deze examens als kwaliteitsvol en betrouwbaar. Hierbij dienen echter wel de eerdere opmerkingen in verband met gelijkheidsprincipes te worden opgenomen. De school dient bijvoorbeeld voor sociaal-economisch kwetsbare kinderen de barrières te verhelpen. Het gaat hierbij om praktische zaken zoals 'is er een volwassene om de leerling te begeleiden naar het examen centrum?', 'Kunnen de ouders dit financieel dragen?', 'Kan het transport betaald worden?' (zie ook p 20 'specifiek voor jaarversnelling').

Er kunnen kleine hiaten zijn in de kennis van de leerling. Niet alle doelen of subdoelen worden bereikt. Bij versnelling kan remediëring voorzien worden of bijvoorbeeld hulp bij studievervaardigheden. Leerlingen moeten geenszins bestraft of tegengehouden worden voor kleine hiaten in kennis.

De cesuur ligt bovendien voor alle leerlingen in het secundair onderwijs op 50% waardoor reeds duidelijk is dat niet alle doelen behaald moeten worden om over te kunnen gaan naar een volgend jaar.

Het beleid specificeert een uitgebreid, op gegevens geïnformeerd evaluatieplan voor leerlingen dat gebruik maakt van meerdere geldige (valide) en betrouwbare instrumenten met als doel cognitieve, sociaal-emotionele en andere ontwikkelingsdomeinen in kaart te brengen.

Dit evaluatieplan kan feedback van ouders (voogd) en observaties van de leraren bevatten over de kennis, vaardigheden en sociale en emotionele behoeften van de leerling en andere relevante zaken.

Indien wordt gekozen voor (bijkomende) IQ-testen of andere testen die uitgevoerd worden bij een gespecialiseerde organisatie, bestaat de kans dat deze betalend zijn. Wanneer ouders de financiële middelen hier niet voor hebben, mogen leerlingen niet worden uitgesloten van de overweging om te versnellen. CLB-centra spelen hier een belangrijke (en kosteloze) rol in en dienen bijgevolg tijdig ingeschakeld te worden door de school. Een CLB-centrum kan vanuit handelingsgerichte diagnostiek advies en antwoorden bieden op onderwijsgerelateerde behoeften van de leerling. Een multidisciplinair team gaat doordacht, wetenschappelijk onderbouwd en systematisch te werk en zal daardoor bijvoorbeeld geen onnodige testen afnemen bij leerlingen⁶. Juist omdat sommige leerlingen het risico lopen te worden uitgesloten om voor versnelling in aanmerking te komen, moet een zo objectief mogelijk beleid worden gevoerd.

- **Beslissingen over versnelling worden genomen door een team, niet door individuen** (Lupkowski-Shoplik et al., 2015, 2018; Colangelo et al., 2010; Southern & Jones, 2015).

Versnelling is een teambeslissing (zie ook volgende paragraaf over de samenstelling van het team). Dit team (klassenraad aangevuld met niet-stemgerechtigde, maar aanbevolen leden) dient versnelling over de hele lijn te overwegen en gebruikt betrouwbare instrumenten om de discussie te kunnen voeren en de juiste beslissingen te kunnen nemen.

Beslissingen over versnellen mogen niet uitgesteld worden wanneer niet alle **aanbevolen leden** aanwezig kunnen zijn. Het is aan de school om in dat geval op voorhand de nodige input te verkrijgen van teamleden die niet aanwezig kunnen zijn. Let hierbij wel op de regelgeving! Bijvoorbeeld, bij een toelatingsklassenraad die beslist over een jaar overslaan voor CSF leerlingen zonder studiebewijs van het onderliggende leerjaar, zijn minimum drie leden van de toelatingsklassenraad vereist. Bij het verlenen van een vrijstelling voor een vak is de aanwezigheid van de voltallige klassenraad vereist. Zie ook Deel 2, 2.1 Waar vind je wat? en 2.2 Versnellingsvormen

Een versnellingsbeleid is gebaseerd op onderzoeksgebaseerde praktijken en niet op persoonlijke meningen, mythen of anekdotisch bewijs (zie ook bijlage 'mythen'). Een veel voorkomende **belemmering voor versnelling** treedt op wanneer de beslissingen worden genomen door één persoon die negatieve persoonlijke opvattingen over versnelling heeft. In het rapport van Lupkowski – Shoplik (2018) wordt ten stelligste afgeraden dat één persoon een veto of goedkeuring kan uitspreken over de beslissingen inzake versnelling. Het is bijgevolg belangrijk dat een schoolteam en vooral de schoolleider goed geïnformeerd is en de wetenschappelijke bevindingen rond versnelling begrijpt.

⁶ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/werken-in-een-clb/rol-en-samenwerking-clb>

Een teamvergadering dient ook goed voorbereid te worden zodat leraren de kans hebben om vragen te stellen en hierop antwoorden te krijgen.

Niet alleen bij het overwegen van een jaarversnelling maar ook bij een inhoudelijke versnelling wordt een team/klassenraad samengesteld. Omdat een inhoudelijke versnelling minder ingrijpend is, kan de samenstelling van het team aangepast worden. De leerling zit bij inhoudelijke versnelling bijvoorbeeld niet fulltime bij oudere klasgenoten en wellicht zullen de bezorgdheden tijdens de discussie in dat geval minder sterk over de sociale en emotionele ontwikkeling gaan. Hou wel rekening met de regelgeving inzake samenstelling van de klassenraad (zie deel 2 Waar vind je wat).

- **Mogelijke en/of aanbevolen leden op klassenraad** (Colangelo et al., 2010):

- huidige leraren;
- ontvangende leraren (leraren van het jaar waarin de leerling zal terechtkomen);
- in geval van inhoudelijke versnelling: de specifieke leraren van de inhoudsgebieden;
- idealiter is er minstens één iemand die kennis heeft over onderwijs aan en onderzoek over cognitief sterk functionerende leerlingen en versnellingspraktijken;
- indien het om een anderstalige leerling of nieuwkomer gaat, is het aan te raden dat er iemand met expertise rond taalverwerving aanwezig is in het team;
- indien het om 'dubbel bijzondere leerlingen' gaat, is het aangewezen dat er in het team iemand aanwezig is met expertise op het vlak van 'dubbel bijzonder';
- een leerlingbegeleider en eventueel CLB-medewerker;
- ouders of voogden of leerling zelf;
- alle andere partijen die kennis kunnen hebben die nuttig is voor het besluitvormingsproces.

- **Specifiek voor inhoudelijke versnelling:**

Voor een versnelling op inhoud richt het beleid zich op behoeften op korte termijn (Lupkowski-Shoplik et al., 2018):

- Er gelden duidelijke afspraken over de manier waarop de prestaties van de leerling geëvalueerd worden, ook indien het over vakken gaat die een permanente evaluatie kennen.
- Er wordt op voorhand nagedacht over wie zal bepalen hoe de beheersing wordt aangetoond.
- Bij examens/toetsen wordt het leerjaar en de graad duidelijk vermeld.
- Denk ook aan andere elementen waarmee de leerling de bekwaamheid kan aantonen, zoals een portfolio met relevant werk van de leerling, het voltooien van een onderzoeksopdracht, deelname aan een online/hybride leerprogramma
-

- In het beleid staat vermeld dat inhoudelijke versnelling in meerdere vakken mogelijk is zonder dat de leerling voor jaarversnelling opteert.
- De school specificereert op welke wijze de resultaten van de prestaties worden gerapporteerd, binnen welke periode en door welke lera(a)r(en).
- De school bepaalt een tijdschema waarbinnen de doeltreffendheid van de versnelling zal worden geëvalueerd.

- **Specifiek voor jaarversnelling:**

- De school bepaalt welke examens/toetsen/proeven of andere evaluatievormen de leerling moet afleggen om te kunnen versnellen. De school kijkt hiervoor naar de kennis en vaardigheden die noodzakelijk zijn om over te gaan naar een volgend jaar of om te kunnen starten met een vakinhoud van een volgend jaar. Deze oefening is naar aanleiding van de coronaperiode in 2020 op een aantal scholen reeds gebeurd (bijvoorbeeld voor leerlingen die langdurig afwezig waren of bij heropening van de scholen na lockdown). De school kan ook per vak beslissen of zij met eigen evaluatie-instrumenten werkt of met resultaten van de examencommissie. In dit laatste is er een kostprijs aan verbonden, zoals inschrijvingsgeld voor deelname aan examencommissie en verplaatsingskosten, waardoor het gelijkheidsprincipe in het gedrang kan komen. De school dient daarom rekening te houden met eerlijke financiering. School en CLB zoeken in dat geval samen naar oplossingen zodat een leerling niet omwille van financiële redenen uitgesloten wordt van versnelling. Bovendien dient de school bij deelname aan examencommissie op te nemen of de leerling materiaal van de school kan gebruiken en de leerling ondersteuning kan genieten in de vorm van verkorte instructie, ruimte om te studeren, enz.
- De school duidt iemand aan die de versnelling coördineert en tevens de academische en sociaal-emotionele aspecten opvolgt.

1.5.4 Planning

(Colangelo et al., 2010, Lupkowski-Shoplik et al., 2015, 2018; Heinbokel, 2016, 1996; Rogers, 2002).

De school, de leerling en de ouders ontwikkelen een (bij voorkeur) schriftelijk plan voor het besluit. Alle betrokkenen hebben een kopie (of delen een online document).

Het beoordelingsteam/klassenraad wijst een coördinator aan die toezicht houdt op en die helpt bij de uitvoering van het versnellingsplan én het overgangproces.

Het beleid bepaalt dat het versnellingsproces een gecontroleerde en passende proefperiode (bij jaarversnellingen) omvat waarbinnen beslissingen kunnen worden teruggedraaid. De klassenraad (het beoordelingsteam) legt dit bij voorkeur vast in het versnellingsplan van de leerling. Bijvoorbeeld: 'De school evalueert de versnelling uiterlijk 30 dagen na plaatsing (eerder kan als er bijvoorbeeld zorgen zijn)'. In het plan is duidelijk vermeld dat de ouder(s) of wettelijke voogd gedurende deze periode (schriftelijk) kunnen verzoeken om het versnellingsprogramma stop te zetten zonder dat dit gevolgen heeft. Voor het secundair onderwijs wordt een proefperiode van 6 weken voorgesteld. De leerling weet dat hij/zij tijdens deze proefperiode de versnelling kan stopzetten zonder gevolgen.

De school kan opnemen dat de ouder(s) of voogd binnen deze proefperiode een alternatieve versnelling verzoeken. In dat geval roept de school het team terug samen binnen een afgesproken termijn (bijvoorbeeld 10 dagen na ontvangst van het verzoek). Als het versnellingsplan wordt gewijzigd, past men het schriftelijke plan dienovereenkomstig aan en een nieuwe proefperiode wordt vastgelegd.

Gedurende deze periode kunnen de ouder(s) of voogd opnieuw (schriftelijk) verzoeken om de stopzetting van het versnellingsprogramma zonder gevolgen. Het is best dat alternatieve opties reeds op voorhand worden besproken, bijvoorbeeld bij het eerste teamoverleg.

De versnelling van de leerling moet permanent worden aan het einde van de proefperiode (zie ook stappenplan, bijlage C). Zodra het plan permanent wordt, gebeurt de nodige formele administratie zoals conform de inschrijvingsprocedures/regelgeving in Informat, in het leerlingvolgsysteem, in smartschool e.d.

Planning en samenwerking tussen school, ouders en leerlingen bij het maken van afspraken en beslissingen zijn van cruciaal belang. Het niet aanpakken van problemen die impliciet verband houden met de verschillende versnellingsopties, zal de doeltreffendheid van versnellingsprogramma's verminderen. Ook al is het aanbevolen om zaken schriftelijk vast te leggen, een open, mondelinge

communicatie waarbij de dialoog (en niet een 'éénrichtingsverkeer' van informatie) een centrale plaats inneemt tussen leerling, school en ouders, is noodzakelijk voor de goede samenwerking en een gunstig verloop. **De meeste begaafde leerlingen zouden tijdens hun schoolloopbaan (basis- en secundair onderwijs) enige vorm van versnelling moeten krijgen.** Deze opties beschikbaar maken en ervoor zorgen dat ze werken, is een van de centrale taken van opvoeders van hoogbegaafden (Southern & Jones, 2015).

1.5.5 Evaluatie

Evalueer het versnellingsbeleid regelmatig op doeltreffendheid. De school legt op voorhand vast op welke wijze ze haar beleid zal evalueren. Belangrijk hierbij is te bepalen op welke wijze de praktijk **effectief en succesvol** is gebleken, welke (onbedoelde) belemmeringen zijn ontstaan en dat deze elementen worden besproken (Lupkowski-Shoplik et al., 2018, Colangelo et al., 2010). Mogelijke succescriteria (Behrens et al., 2021; Colangelo et al., 2004) bij versnelling kunnen zijn: De leerling...

- ...is gemotiveerd en enthousiast (er is een 'increased engagement in school').
- ...voelt zich uitgedaagd maar niet overweldigd (door de nieuwe leerstof); de leerling is niet 'overly frustrated'.
- ...neemt volledig deel aan de klaspraktijk ('is working hard and productively and with a sense of satisfaction').
- ...voelt zich aangesproken en (h)erkend.
- ...spendeert na schooltijd ook tijd aan studeren en huistaken.

Rogers (2002) stelt ook dat na een jaar volgende vragen onderzocht kunnen worden: Heeft de leerling aanzienlijke academische vooruitgang geboekt? Voelt de leerling zich op zijn gemak in de nieuwe omgeving en bij de leraren? Voelt de leerling zich sociaal op zijn gemak? Is de leerling tevreden met de plaatsing in het hogere jaar? Indien niet op alle vragen bevestigend kan geantwoord worden, dient men bijkomende ondersteuning te overwegen.

1.5.6 Onbedoelde gevolgen vermijden

(Lupkowski-Shoplik et al., 2018; Colangelo et al., 2004, 2010; Southern & Jones, 2015, Culross et al., 2013; Kwietniewski, 2019; Assouline et al., 2015,; Heinbokel, 2009).

Het beleid is proactief opgesteld en bevat elementen die onbedoelde gevolgen moeten voorkomen.

1. Er is vastgelegd en gespecificeerd op welke manier wordt omgegaan met beslissingen in elke fase van het proces.
Er worden hiermee geen beroepsprocedures of dergelijke bedoeld, wel de mogelijkheid om in elke fase bezorgdheden te kunnen uiten of aanvullende informatie te verstrekken.
2. De bijdrage van de ouders is doorslaggevend voor het succes van de versnelling. Maar ook leraren en medeleerlingen beïnvloeden het welzijn van de leerling die versnelt. Bijvoorbeeld: 'Zijn leraren bereid én klaar om voldoende verrijking aan te bieden en om met versnelling om te gaan?' of 'Hoe is de groep waarin de leerling terecht komt?'.
3. Sommige versnellingsvormen houden wel enige risico's in en net daarom is het belangrijk om goed te plannen. Er heerst in onderwijs echter nog veel terughoudendheid rond versnelling. Hierdoor wordt versnelling soms met tegenzin toegepast of ad hoc ingepland, zonder al te veel aandacht voor mogelijke gevolgen. Vooruit plannen is belangrijk, ook voor het continue leerproces van de leerling.
4. De school duidt een persoon aan die de sociaal-emotionele en cognitieve aanpassingen opvolgt en begeleidt. Het is normaal dat leerlingen die versneld zijn, zich tijdelijk meer gestrest kunnen voelen of tijdelijk minder zelfvertrouwen hebben. Dit zijn typische reacties op een nieuwe situatie. Zeker wanneer leerlingen altijd 'de beste zijn van de klas' en weinig faalervaringen hebben opgebouwd, moeten zij met de nieuwe situatie leren omgaan. De versnelde leerling krijgt de nodige ondersteuning op vlak van studievaardigheden en sociale vaardigheden. Culross (2013) stelt dat regelmatige gesprekken tussen de 'begeleider' en de leerling rond diens welbevinden cruciaal zijn.
5. Leerlingen mogen niet het gevoel krijgen dat ze 'gefaald' hebben als het niet meteen goed gaat. Zorg er daarom voor dat er niet te veel verwachtingen aan het versnellen verbonden zijn. Anderzijds zullen leerlingen een tijdje nadat ze gesprongen zijn misschien opnieuw nood hebben aan verrijking en meer uitdaging. Versnellen kan net helpen bij het aanpakken van (maladaptief) perfectionisme of faalangst. Omdat de leerling zonder te versnellen onvoldoende uitgedaagd wordt en enkel succes heeft ervaren met minimale inspanningen, kan de leerling heel

terughoudend zijn om uitdaging en complexe problemen aan te pakken. Door harder te moeten werken, bouwt de leerling zelfvertrouwen en doorzettingsvermogen op.

6. Als de leerlingen specifieke onderwijsbehoeften hebben, moeten de ontvangende leraren daarvan tijdig op de hoogte worden gebracht.
7. De ontvangende klas wordt op voorhand geïnformeerd over de nieuwkomer zodat de 'springer' wordt geaccepteerd.
8. Het versnellingsbeleid biedt eveneens de volgende richtlijnen en aanbevelingen:
 - Sport- of andere niet-cognitieve activiteiten mogen niet ontnomen of ontzegd worden aan leerlingen die versneld worden.
 - Er kunnen beslissingen genomen worden over hoe versnelde leerlingen zullen deelnemen aan (academische) wedstrijden en kunstevenementen.

1.5.7 Enkele bijkomende aspecten om rekening mee te houden

- Centrale toetsen: vanaf de invoering van de centrale toetsen dient in het beleid te worden opgenomen of deze al dan niet mee in overweging kunnen genomen worden. Op langere termijn zullen deze toetsen de vaardigheden van de leerling duidelijker kunnen weergeven. Dit kan in de toekomst mogelijks een indicator zijn bij de beoordeling van de versnelling.
- De examencommissie heeft toetsen op graadniveau: indien scholen zelf graadtoetsen ontwikkelen, dienen deze gespecificeerd te worden. Ook bij vakken waar een permanente evaluatie geldt, is het belangrijk om deze evaluatie te specificeren.
- De procedures en beoordelingssystemen mogen niet dermate complex of moeilijk realiseerbaar zijn dat ze tot onbedoelde ontmoediging van versnelling leiden. De regelgeving laat nu toe om zelf te beoordelen of een leerling in aanmerking komt voor versnelling, te bepalen of de leerling cognitief sterk functionerend is en zelf de criteria vast te leggen. Indien bijvoorbeeld een school enkel resultaten van examencommissies toelaat, is de procedure vrij eenvoudig maar neemt de school amper een rol op in het versnellingsbeleid.
- Het is aan te bevelen om op scholengemeenschapsniveau de plannen te delen evenals data bij te houden hoeveel leerlingen versneld worden en op welke manier ze versneld zijn. Dergelijke data kunnen eveneens gebruikt worden om verder onderzoek te ondersteunen en om ervoor te zorgen dat

leerlingen van alle achtergronden gelijke toegang hebben tot geavanceerde leermogelijkheden.

- De **onderwijstijd blijft hetzelfde** voor alle leerlingen (tenzij bijvoorbeeld een leerling omwille van medische redenen niet voltijds naar school kan). In de vrijgekomen tijd, bij bijvoorbeeld vakversnelling of vrijstellingen, mag de leerling wel thuis werken aan het individueel programma. Dit zal niet altijd mogelijk zijn en kan bijgevolg organisatorisch lastige gevolgen hebben waarover op voorhand dient worden nagedacht (bv. is er een ruimte voorzien waar leerlingen die versnellen aan andere zaken kunnen werken?).

DEEL 2 Regelgeving in een notendop

2.1 Waar vind je wat?

Studiebekrachtiging: vervroegd beslissen

SO64, 8.5⁷

Vanaf het schooljaar 2022-2023 kan de delibererende klassenraad voor individuele gevallen in de **tweede en de derde graad de evaluatiebeslissing vervroegen** als de klassenraad oordeelt dat de leerling de toepasbare **doelen al heeft bereikt**. Het initiatiefrecht hiertoe ligt enkel bij de **klassenraad**. In dat geval komen deze beslissingen ook samen voor op de notulen van 30 juni van hetzelfde schooljaar.

Bij de eindbeoordeling van een leerling dient er over gewaakt te worden dat alleen die elementen in aanmerking worden genomen **die tot het vooraf afgebakende studiedomein behoren**. Naarmate niet-cognitieve doelstellingen geacht worden te behoren tot het studiedomein kunnen deze uiteraard een element zijn in de studiebeoordeling, mits het schoolreglement dit duidelijk bepaalt.

SO64, 10.1.6⁸

Vanaf het schooljaar 2022-2023 kan die termijn voor individuele gevallen worden vervroegd en dit enkel voor de evaluatiebeslissingen in de tweede en derde graad, als de **klassenraad oordeelt** dat de leerling de toepasbare doelen al bereikt heeft. Dit houdt in dat de leerling de overstap maakt naar een hoger leerjaar. De instap in het hoger leerjaar wordt beschouwd als een **laattijdige inschrijving**. Dit kan bijvoorbeeld voor een cognitief sterk functionerende leerling (al dan niet in combinatie met de maatregel over versnellen in het secundair onderwijs) of voor een leerling die overzit en zijn tekorten wegwerkt op een kortere termijn dan een volledig schooljaar.

Let op

Deze maatregel geldt dus voor alle leerlingen van de 2^{de} en 3^{de} graad die de doelen reeds behaald hebben.

Studiebekrachtiging: vervroegd uitreiken

SO64, 10.2.2.2⁹
Proces verbaal:
10.2.5

Vanaf het schooljaar 2022-2023 kan voor individuele leerlingen in de tweede en derde graad de evaluatiebeslissing worden vervroegd als de klassenraad oordeelt **dat de leerling de toepasbare doelen al bereikt heeft**. Deze maatregel heeft tot gevolg dat ook de **studiebekrachtiging vervroegd kan worden uitgereikt**. Op de modellen van studiebewijzen die gelden in de tweede of derde graad staat momenteel "30 juni". In het geval van een vervroegde evaluatiebeslissing mag deze datum op het model worden aangepast.

Belangrijk: vanaf het schooljaar 2022-2023 kan voor individuele gevallen in de tweede en derde graad de beslissing van de delibererende klassenraad vroeger genomen worden als geoordeeld wordt dat de leerling de toepasbare doelen al bereikt heeft. In dat geval komen deze

⁷ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418#8>

⁸ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418#10>

⁹ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418#10-2>

beslissingen ook samen voor op **eenzelfde proces-verbaal van 30 juni** van hetzelfde schooljaar.

Toelatings- en overgangsvoorwaarden

SO64,9.1.3¹⁰

Voor een leerling die voor de **examencommissie** van de Vlaamse gemeenschap een getuigschrift heeft behaald, wordt gedaan alsof hij het oriënteringsattest A bezit van het structuuronderdeel waarover hij met vrucht proeven heeft afgelegd. Op deze wijze kan worden vastgesteld aan welke toelatingsvoorwaarden hij beantwoordt.

SO64, 9.1.6

Studieveranderingen in de loop van het schooljaar tussen leerjaren (van een hoger naar een lager leerjaar of omgekeerd), steeds rekening houdend met de toelatingsvoorwaarden, vallen onder de regelgeving op afwezigheden en niet onder de overgangsvoorwaarden. Dit betekent dat er geen uiterste datum voor dergelijke veranderingen vastligt, maar dat de beslissingsbevoegdheid bij de school ligt om de periode van het schooljaar waarin de leerling nog niet was ingeschreven in het leerjaar waar hij naartoe wil, al dan niet als een gewettigde afwezigheidsperiode te beschouwen (cfr. toepassing van de omzendbrief SO/2005/04).

SO64, 9.2.3,8°

Toelating tot 2^{de} leerjaar van de eerste graad:

vanaf 1 september 2022: de leerling die niet over een studiebewijs van het onderliggende leerjaar beschikt (inclusief het oriënteringsattest C) en **cognitief sterk functionerend** is, mits gunstige beslissing van de toelatingsklassenraad. De klassenraad is ook bevoegd om te bepalen of een leerling cognitief sterk functionerend is;

**SO64 9.2.5.1,5°,
9.2.7.1,5°, 9.2.9.1,4°
9.2.12.1, 6°**

Toelating tweede graad en derde graad:

vanaf 1 september 2022: de leerling die niet over een studiebewijs van het onderliggende leerjaar beschikt (inclusief het oriënteringsattest C) en **cognitief sterk functionerend** is, mits gunstige beslissing van de toelatingsklassenraad. De klassenraad is ook bevoegd om te bepalen of een leerling cognitief sterk functionerend is;

Let op

SO 64 8.1.1 Bij beslissingen over een toelating bestaat de toelatingsklassenraad uit minstens drie leden

Evaluatie

SO64,10.1.1¹¹

Leerlingenevaluatie strekt ertoe om, rekening houdend met het pedagogisch project van de school, na te gaan of de regelmatige leerling in voldoende mate de doelstellingen, vastgelegd door of krachtens decreet- of regelgeving en opgenomen in het curriculumdossier en in de leerplannen heeft bereikt of nagestreefd.

De concipiëring van de **evaluatiecriteria**, zoals de eventuele organisatie van examens of proeven tijdens en/of op het einde van het schooljaar, vormt een aangelegenheid waarvoor niet de overheid doch wel de **schoolbesturen** van het onderwijs bevoegd zijn.

¹⁰ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418#9>

¹¹ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418#10>

SO64,10.1.3

De leerlingenevaluatie, vermeld in rubriek 10.1.1. resulteert in de beslissing van de delibererende klassenraad over het al dan niet met vrucht beëindigen van een structuuronderdeel of een graad, naargelang van het geval.

Aandacht: ET basisgeletterdheid moeten op individueel niveau (dus voor elke leerling) op einde van 1^{ste} graad worden bereikt.

Remediëren, differentiëren, compenseren, dispensereren**Codex SO, art 253/6
Codex SO, Art 136.2**

Het **recht op inschrijving** geldt onverkort voor leerlingen die een gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen met toepassing van gepaste maatregelen, zoals remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen, die proportioneel zijn. Leerlingen voor wie deze aanpassingen worden toegepast, blijven in aanmerking komen voor de gewone studiebekrachtiging.

De bepaling van artikel 252, § 1, a), 2), houdt ook in dat in het bijzonder voor een leerling met **specifieke onderwijsbehoeften** op grond van specifieke onderwijskundige argumenten **de vorming van een bepaald structuuronderdeel** gedurende een deel of het geheel van het schooljaar **aangepast** wordt door het doen van gepaste en redelijke aanpassingen, waaronder het inzetten van remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen naargelang de noden van de leerling.

De klassenraad werkt hiervoor op een systematische, planmatige en transparante wijze samen met het centrum voor leerlingenbegeleiding en de ouders. De specifieke onderwijsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van het onderwijspersoneel en de ouders staan daarbij centraal.

Compenserende maatregelen: maatregelen waarbij de school orthopedagogische of orthodidactische hulpmiddelen aanbiedt, waaronder technische hulpmiddelen, waardoor de doelen van het gemeenschappelijk curriculum of de doelen die na dispensatie voor de leerling bepaald zijn, bereikt kunnen worden (**Codex SO, art 10/2**)

Differentiërende maatregelen: maatregelen waarbij de school, binnen het gemeenschappelijk curriculum, een beperkte variatie in het onderwijsleerproces aanbrengt om beter tegemoet te komen aan de behoeften van individuele leerlingen of groepen van leerlingen (**Codex SO, art 12/1**)

Dispenserende maatregelen: maatregelen waarbij de school **doelen toevoegt aan het gemeenschappelijk curriculum of de leerling vrijstelt** van doelen van het gemeenschappelijk curriculum en die, waar mogelijk, vervangt door gelijkwaardige doelen, in die mate dat ofwel de doelen voor de studiebekrachtiging in functie van de finaliteit voor het betreffende structuuronderdeel ofwel de doelen voor het doorstromen naar het beoogde vervolgonderwijs of naar de arbeidsmarkt nog in voldoende mate kunnen bereikt worden (**Codex SO, art 12/2**)

Remediërende maatregelen: maatregelen waarbij de school effectieve vormen van aangepaste leerhulp verstrekt binnen het gemeenschappelijk curriculum (**Codex SO, art 36**)

Let op Verschillende maatregelen kunnen samenvallen. Bijvoorbeeld, door pretesten kan de leerkracht vaststellen dat delen van de leerstof compacter kunnen aangeboden worden en dat andere delen reeds bereikt zijn waardoor bepaalde doelen worden gedispenseerd. De leerling kan in de vrijgekomen tijd aan andere doelen werken. Als het hier een leerling betreft die bovendien ook versneld is, dan kan deze voor bepaalde vakken of onderdelen ook geremedieerd worden.

Vrijstellingen

SO/2005/04:
2.2.5¹²
Codex SO, art 136¹³

Het **schoolbestuur** kan op grond van specifieke onderwijskundige of organisatorische argumenten en met het oog op het aanbieden van meer **individuele leertrajecten**, beslissen om voor een leerling of een leerlingengroep af te wijken van de voorwaarde, vermeld in artikel 252, § 1, a), 2), onder de modaliteiten vermeld in 1°, 2° of 3° hierna.

1° Het **individueel vrijstellen** van het volgen van **bepaalde onderdelen van de vorming van een bepaald structuuronderdeel**, mits enerzijds de leerling **al geslaagd is** voor diezelfde onderdelen binnen het secundair onderwijs en anderzijds de toelatingsklassenraad een gunstige beslissing neemt na kennisname van het advies van de delibererende klassenraad van het voorafgaand schooljaar.

In voorkomend geval :

a) bestaat de toelatingsklassenraad, voor wat het onderwijzend personeel betreft en in afwijking op de vigerende regelgeving, uit **alle leden van het structuuronderdeel** waarvoor de leerling opteert;

b) worden de vrijgekomen uren besteed aan een door de toelatingsklassenraad samengesteld **individueel lesprogramma**. **Aanvulling in SO/2005/04 punt 2.2.5:** Daarbij kan worden gefocust op programmaonderdelen die nieuw zijn, die uitgediept worden of die remediëring vereisen. Op die manier wordt de belangstelling van de leerling gewekt of kunnen zijn tekorten worden weggewerkt. Per saldo blijft de studiebelasting voor de leerling wel dezelfde als voor de overige leerlingen uit zijn groep, vermits het totaal aantal wekelijkse uren niet wordt verminderd.

Let op Deze maatregel geldt voor alle leerlingen die reeds geslaagd zijn voor een bepaald onderdeel in secundair onderwijs. Denk daarbij aan leerlingen die geslaagd zijn voor bepaalde vakken in het secundair onderwijs, leerlingen die veranderen van structuuronderdeel, leerlingen die overzitten, Vermits het schoolbestuur hier voorafgaand een gunstige beslissing over moet nemen, dient dit ook in het schoolreglement vermeld te staan. Het schoolbestuur kan deze maatregel ook beperken tot bijvoorbeeld een specifieke graad of jaar.

SO/2005/04:
2.2.6¹⁴

Afwezigheden die verband houden met het **vrijstellen** van het volgen van **bepaalde onderdelen van het lesprogramma** omwille van

¹² <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13644#2>

¹³ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289#301961>

¹⁴ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13644#2-2-6>

cognitief sterk functioneren, leermoeilijkheden of leerachterstanden en de verplichte vervanging door een alternatief programma. Het betreft de mogelijkheid om een leerling gedurende een deel of het geheel van het schooljaar vrij te stellen van het volgen van bepaalde programmaonderdelen van om het even welk structuuronderdeel/opleiding (en is eveneens van toepassing in de leertijd (Syntra)), mits:

a) de leerling heeft onderwijsbehoeften omwille van:

- hetzij cognitief sterk functioneren;
- b) gunstige beslissing van de klassenraad, daar waar relevant naargelang van het tijdstip in het schooljaar, de toelatingsklassenraad of de begeleidende klassenraad,

c) **akkoord van de betrokken personen.**

Voor het voltijds gewoon secundair onderwijs, in voorkomend geval :

a) bestaat de **toelatingsklassenraad**, voor wat het onderwijzend personeel betreft, uit **alle leden** van het structuuronderdeel waarvoor de leerling opteert;

2) een **individuele vrijstelling voor een of meer volledige vakken** is wél toegelaten voor een leerling die **cognitief sterk functionerend** is **indien de klassenraad beslist dat de doelen van het vak/de vakken zijn bereikt.**

c) worden de vrijgekomen uren besteed aan een door de betrokken klassenraad samengesteld **vervangend en evenwaardig individueel lesprogramma** dat de finaliteit van het structuuronderdeel niet aantast; per saldo blijft daardoor de studiebelasting voor de leerling dezelfde als voor de overige leerlingen uit zijn groep, vermits het totaal aantal wekelijkse uren niet wordt verminderd;

d) worden de individuele vrijstellingen en vervangingen **schriftelijk en gemotiveerd vastgelegd** in het leerlingendossier.

SO/2005/4
2.2.2

Afwezigheden die verband houden met het gedurende een bepaalde periode van het schooljaar niet volgen van het lesprogramma. Het betreft het tijdelijk volgen van opleidingsonderdelen **hoger onderwijs** door leerlingen van een leerjaar waarin ze normaliter een diploma van secundair onderwijs zullen behalen. Deze maatregel wordt beschouwd als een 'uitdaging voor excellente leerlingen van het secundair onderwijs'.

De maatregel is **niet afdwingbaar**: dergelijke afwezigheden om persoonlijke redenen vergen altijd het voorafgaand akkoord van de secundaire school.

Codex SO
art 136.6¹⁵

Het **schoolbestuur** kan op grond van specifieke onderwijskundige argumenten en met het oog op het aanbieden van meer individuele leertrajecten, beslissen om voor een leerling of leerlingengroep af te wijken van de voorwaarde, vermeld in artikel 252, § 1, a), 2), onder de volgende modaliteiten:

¹⁵ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289#308301>

1° **het individueel vrijstellen van het volgen van bepaalde onderdelen van de vorming** van een bepaald structuuronderdeel gedurende een deel of het geheel van het schooljaar en de vervanging door andere onderdelen die de finaliteit van het structuuronderdeel niet aantasten, mits de **toelatings- of begeleidende klassenraad**, naargelang van het geval, een **gunstige beslissing** neemt én mits **akkoord van de betrokken personen**, voor een leerling die onderwijsbehoeften heeft omwille van:

a) [⁷⁰ hetzij **cognitief sterk functioneren**;⁷⁰]

2° in voorkomend geval:

a) bestaat de toelatingsklassenraad, voor wat het onderwijzend personeel betreft en in afwijking op de vigerende regelgeving, uit **alle leden** van het structuuronderdeel waarvoor de leerling opteert;

[^{70e}) kunnen voor de doelgroep, vermeld in punt 1°, a), individuele vrijstellingen worden verleend voor het **geheel van een vak** door de klassenraad, indien duidelijk blijkt dat de **doelen ervan al bereikt** zijn.⁷⁰]

2.2 Versnellingsvormen

Versnelling is een brede term die vele mogelijkheden omvat. Deze bijlage biedt een overzicht van de vormen van versnelling, een omschrijving van elke vorm en opmerkingen horende bij die vorm. Sommige opties zullen misschien niet aan de orde zijn in je school. Om het inzichtelijker te maken, hebben we de verschillende opties ingedeeld in twee grote categorieën: inhoudelijke versnellingsvormen (content based), zoals vakversnelling, en jaarversnellingen (grade based), waarbij het aantal jaren dat een leerling in basis- en secundair doorbrengt wordt ingekort (Rogers, 2015; Southern & Jones, 2015). De verwijzingen naar de regelgeving gelden vaak voor meerdere vormen. De focus ligt in dit document enkel op secundair onderwijs. Omdat de verschillende vormen elk andere doelen hebben, is het belangrijk dat een school een variatie aan versnellingsvormen aanbiedt, al zal het voor sommige scholen niet mogelijk zijn om alles aan te bieden (Southern & Jones, 2015).

2.2.1 Jaarversnelling





Deze vormen verkorten het aantal jaren dat een leerling in het onderwijs doorbrengt (basis- en secundair). Een leerling wordt hierbij voltijds geplaatst in een hoger niveau dan gebruikelijk is gezien de leeftijd van de leerling. Het doel hierbij is om een consistente toegang te bieden tot voldoende uitdagende leermogelijkheden.

2.2.1.1 Vervroegde doorstroming

Wat?	Een leerling uit de lagere school stroomt door naar secundair zonder bijvoorbeeld het zesde leerjaar te hebben afgelegd of zonder meerdere leerjaren te hebben afgelegd.
Regelgeving	<p>BaO/98/11¹⁶</p> <p>1.2 1.4 5</p> <p>1.2 Vanaf het schooljaar 2022-2023 vervalt de minimumleeftijd voor de uitreiking van het getuigschrift basisonderwijs, zowel in de erkende scholen als via de examencommissies. <i>Voorheen kon het getuigschrift enkel worden uitgereikt aan leerlingen die vóór het lopende schooljaar al acht jaar waren.</i></p> <p>1.4 Vanaf het schooljaar 2022-2023 vervalt de datum van 20 juni als vroegste datum voor uitreiking van het getuigschrift basisonderwijs.</p> <p>5. Het getuigschrift basisonderwijs kan ook behaald worden via een examencommissie. Vanaf het schooljaar 2022-2023 is er geen minimumleeftijd meer voor deelname aan deze examencommissie.</p>
Randvoorwaarden	Getuigschrift basisonderwijs

¹⁶ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9287#1>

2.2.1.2 Jaarversnelling: één klas overslaan (Lupkowski – Shoplik et al., 2018; Southern & Jones, 2015).

Wat?	<p>Een leerling 'springt' naar een volgend leerjaar. Bijvoorbeeld: een leerling die het derde jaar heeft doorlopen, gaat aan het begin van het volgende schooljaar over naar het vijfde jaar op voltijdse basis.</p> <p>Dit kan echter evengoed op een ander moment in het schooljaar gebeuren.</p>
Voor wie?	Deze maatregel geldt voor CSF leerlingen zonder studiebewijs van het onderliggende schooljaar in het secundair onderwijs.
Regelgeving	<p>Het betreft hier een afwijking van de toelatingsvoorwaarden</p> <p>Klik hier  Studiebekrachtiging: vervroegd beslissen</p> <p> Toelatings- en overgangsvoorwaarden</p>
Randvoorwaarden	<p>Gunstige beslissing klassenraad (min. drie leden).</p> <p>De klassenraad is bevoegd om te bepalen of de leerling cognitief sterkt functionerend is.</p>
Beleidsaspecten	<p>De school heeft per onderdeel beslist welke doelen noodzakelijk zijn om te behalen.</p> <p>De school heeft beslist op welke manier de leerling kan tonen dat hij/zij de leerstof beheerst.</p> <p>De school kan terugvallen op een procedure die beschreven is in een versnellingsbeleid en zorgt voor een degelijke screening en signalering van cognitief sterk functionerende leerlingen.</p>
Aandacht	<p>Wanneer leerlingen in de loop van het schooljaar springen, kan men vervroegd attesteren. Vervroegd attesteren geldt voor alle leerlingen: SO64, 10.2.2.2 SO64, 8.5</p> <p>Klik hier  Studiebekrachtiging: vervroegd beslissen</p> <p> Studiebekrachtiging: vervroegd uitreiken</p>

2.2.1.3 Graadsversnelling of getrapte versnelling

Wat?	De leerling legt twee jaar in één jaar af, bijvoorbeeld de eerste helft tot januari in derde jaar, het tweede semester zit de leerling in het vierde jaar. Dit gebeurt vaker in graadsklassen. Deze gecombineerde klassen kunnen de jongere leerlingen helpen om sociaal en academisch te interageren met oudere leerlingen (Southern & Jones, 2015).
Regelgeving	Idem als bij jaarversnelling: één klas overslaan
Randvoorwaarden	Idem als bij jaarversnelling: één klas overslaan
Opmerking	Bij graadsklassen, in scholen waar met flexuren wordt gewerkt of waar de leerlingen een meer gepersonaliseerde aanpak hebben inzake groepering, zal de praktische organisatie mogelijk vlotter verlopen om leerlingen te laten versnellen.


2.2.1.4 Meermaals versnellen

Wat?	Een leerling is reeds versneld in vorige jaren en de nood om opnieuw te versnellen dringt zich op.
Regelgeving	Idem als jaarversnelling: één klas overslaan
Randvoorwaarden	Idem als jaarversnelling: één klas overslaan
Opmerking	Leerlingen die versneld zijn, hebben meestal daarna terug nood aan verrijking.

2.2.1.5 Radicale versnelling

Wat?	Radicale versnelling houdt de combinatie van procedures in die ertoe leiden dat een leerling drie of meer jaren eerder dan gebruikelijk afstudeert. Meestal gebeurt deze versnelling in verschillende fasen, bijvoorbeeld een jaar versnellen op kleuterleeftijd, een aantal vakversnellingen en jaarversnellingen in basis- en secundair onderwijs (Gross, 2004, Jung & Gross, 2015). Bijvoorbeeld: een leerling is meerdere keren versneld gedurende de schoolloopbaan en start op de leeftijd van 15 aan het hoger onderwijs.
Regelgeving	Idem als bij jaarversnelling: één klas overslaan.
Randvoorwaarden	De school dient na te denken over de manier waarop de leerling zal aantonen dat hij/zij de eindtermen van de graad heeft behaald. Indien de school beslist om enkel via de examencommissie te werken, komen de beginselen van gelijkheid en rechtvaardigheid in het gedrang. In dat geval moet bekeken worden hoe de school dit kan opvangen.



2.2.1.6 Vroege toegang tot de universiteit of hogeschool

Wat?	<p>Een leerling uit het secundair onderwijs stroomt door naar het hoger onderwijs zonder bijvoorbeeld het zesde jaar te hebben afgelegd of zonder meerdere leerjaren te hebben afgelegd. Bijvoorbeeld: een leerling legt reeds in het vijfde alle examens af van de derde graad en stapt meteen na het vijfde jaar over naar de universiteit.</p> <p>Bijvoorbeeld: een leerling uit het zesde jaar behaalt in december het diploma secundair onderwijs en begint in januari in het hoger onderwijs.</p>
Regelgeving	<p>Idem zoals bij jaarversnelling</p> <p>Klik hier  Studiebekrachtiging: vervroegd uitreiken</p>
Randvoorwaarden	<p>Indien een leerling in het hoger onderwijs wil starten in het tweede semester, dien je rekening te houden met:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de volgtijdigheid van de opleidingsonderdelen • de beperktheid van de inschrijvingsperiode (bv tussen 15 januari en 14 maart) • de inschrijvingsprocedure • de toelating van de betrokken faculteit (die tijdig moet aangevraagd worden) <p>Rogers (2002) adviseert goede opvolging van deze leerlingen en om de studie – en toetsvaardigheden te controleren.</p>


2.2.3 Inhoudelijke versnelling

Voor het grootste deel van de schooldag blijven de leerlingen bij hun leeftijdsgenoten in hun klas. Het kan ook zijn dat de leerling voor een ander deel zelfstandig in een open leercentrum aan de slag gaat of in een andere klas lessen bijwoont of instructie krijgt. Hieronder staan verschillende vormen van inhoudelijke versnelling beschreven.

2.2.3.1 Versnelling voor één vak


Wat?	<p>Inhoudelijk versnellen voor één vak kan bijvoorbeeld op deze manieren (Southern & Jones, 2015):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een leerling van het derde jaar volgt de lessen Frans in een hoger jaar. • Een leerling krijgt les- en studiemateriaal biologie van een hoger jaar terwijl hij in de reguliere klas blijft. • Een groepje leerlingen van de lagere school volgt op maandagnamiddag les wiskunde/STEM op de naburige secundaire school. • Een leerling uit het vijfde jaar beheerst voor chemie reeds alle doelen en volgt op de universiteit enkele vakonderdelen binnen de richting chemie . • Een leerling volgt een online cursus ter voorbereiding van het Cambridge English certificate. • Een leerling volgt na schooltijd een vak van een hoger jaar.
Regelgeving	<p>Afhankelijk van de vorm van inhoudelijk versnellen:</p> <p>Klik hier  Remediëren, differentiëren, compenseren, dispensereren</p> <p> Vrijstellingen</p>
Voorwaarden	<p>Het schoolbestuur moet eerst beslissen of er afwijkingen toegestaan zijn op de voorwaarden van een regelmatige leerling zodat individuele leertrajecten mogelijk zijn. Dit dient vervolgens in het schoolreglement te staan.</p>

2.2.3.2 Compacten van het curriculum

Wat?	<p>Compacten gaat om het schrappen van bepaalde onderdelen zoals overbodige instructie- en oefentijd uit het reguliere aanbod (Verachtert, 2021). Ook leerdoelen kunnen op voorhand geschrappt worden: leraren bepalen vooraf het niveau van de leerling, kijken welke doelen reeds behaald zijn en schrappen deze in het curriculum (Southern & Jones, 2015; Lupkowski – Shoplik, et al., 2018). De leerling gaat versneld door de leerstof en de tijd die hierdoor vrijkomt wordt gespendeerd aan verdieping, aan andere vakken buiten het curriculum, aan het studeren van een vak in het hoger onderwijs, aan studeren van de leerstof van een volgend leerjaar, enzovoort. Compacten gaat dus altijd samen met vormen van verrijking (Verachtert, 2021).</p>
Regelgeving	<p>Hoe de scholen vormgeven aan hun curriculum behoort tot de autonomie van de schoolbesturen, scholen en leraren.</p> <p>Verder staan in codex SO¹⁷ ook volgende zaken die scholen kunnen helpen om het aanbod af te stemmen op de noden van de leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'Differentiërende maatregelen zijn maatregelen waarbij de school, binnen het gemeenschappelijk curriculum, een beperkte variatie in het onderwijsleerproces aanbrengt om beter tegemoet te komen aan de behoeften van individuele leerlingen of groepen van leerlingen.' • 'Het lessenrooster is het weekrooster, opgebouwd uit vakken of vakkenclusters, waarin de doelen van het curriculumdossier en de aansluitende leerplannen worden gerangschikt. Deze doelen, ongeacht het eindtermen, specifieke eindtermen of beroepskwalificaties betreft, mogen binnen eenzelfde vak of vakkencluster en binnen dezelfde onderwijstijd worden aangeboden.' • 'Het lessenrooster van het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B omvat, naast de lessen basisvorming, ten minste vijf lessen differentiatie. De school biedt ten minste twee verdiepende differentiatiepakketten aan.' • 'Het lessenrooster van het tweede leerjaar A en het tweede leerjaar B omvat, naast de lessen basisvorming en de lessen basisoptie, ten minste twee lessen differentiatie. In het tweede leerjaar A en in het tweede leerjaar B kiest de leerling, binnen het aanbod van de school, een of meer verdiepende differentiatiepakketten. De lessen differentiatie kunnen evenwel nooit volledig aan remediëring worden besteed.' <p>Klik hier  Remediëren, differentiëren, compenseren, dispensereren</p>


¹⁷ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>

2.2.3.3 Versnellen via examens/evaluatie

Wat?	<p>Een leerling gaat versneld en/of zelfstandig door de leerstof en toont de beheersing ervan aan door toetsen/examens of andere vormen van evalueren. Deze examens kunnen via de examencommissie verlopen - in dat geval is de leerling versneld voor het vak van een graad - ofwel beslist de school om een examen op te stellen of een andere evaluatievorm te bepalen voor een vak.</p> <p>De leerling kan zich vervolgens toeleggen op andere inhouden, binnen of buiten het curriculum of kan zich toeleggen op de leerstof van een hoger jaar binnen dezelfde leergebieden.</p>
Regelgeving	<p>Vrijstellen van onderdelen waarvoor de leerling reeds geslaagd is.</p> <p>Codex SO, art 136/1 SO/2005/04, punt 2.2.5</p> <p>Deze regelgeving is van toepassing voor iedereen die reeds geslaagd is voor een onderdeel in het secundair onderwijs, dus geldt niet enkel voor CSF leerlingen.</p> <p>Klik hier  Vrijstellingen</p>
Voorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> • Toelating voltallige klassenraad na kennisname van de delibererende klassenraad van het vorige jaar. • Vermelding in het schoolreglement (flexibele leertrajecten). • De leerling is reeds geslaagd voor het specifieke onderdeel in secundair onderwijs. • De klassenraad bepaalt het individueel vervangend programma (de onderwijstijd blijft hetzelfde).
Opmerkingen	<p>Het is zinvol om hierbij te denken aan zelfstudie (zie ook 2.4 'Vraag en antwoorden').</p> <p>Deze regelgeving kan van toepassing zijn voor vakken waarvoor de leerling via de examencommissie reeds geslaagd is, voor vakken die een leerling reeds in een andere school heeft afgelegd of in een ander structuuronderdeel, voor leerlingen die overzitten en die vrijgesteld worden van de vakken waarvoor ze wél geslaagd zijn. Het schoolbestuur dient hierover niet alleen een beslissing te nemen, maar kan ook beperkingen opleggen (bijvoorbeeld voor een graad). Deze beperking dient eveneens in het schoolreglement te staan.</p>

2.2.3.4 Vak in hoger onderwijs onder creditcontract

Wat?	<p>Een leerling neemt tijdens de schoolcarrière reeds een aantal studiepunten op en legt hiervoor examens af. De leerling krijgt vrijstellingen voor bepaalde lesonderdelen uit het regulier curriculum zodat de uiteindelijke onderwijstijd gelijk blijft. Sommige universiteiten of hogescholen hebben een apart programma voor laatstejaarsstudenten.</p>
------	--

Regelgeving	<p>De onderwijstijd blijft hetzelfde voor alle leerlingen. De school kan beslissen welke vakken worden vrijgesteld voor de leerling. Men kan dit doen in de uren vrije ruimte of men kan dit doen door te compacten en te dispensereren (de leerling volgt bijvoorbeeld twee van de drie lessen van bepaalde vakken en werkt deze zelfstandig bij) of in een combinatie van deze.</p> <p>Klik hier  Vrijstellingen</p>
Opmerkingen	<p>Een vak vooraf volgen aan een hogeschool of universiteit kan onder creditcontract. De leerling neemt een aantal studiepunten op en legt hiervoor examens af.</p> <p>In het hoger onderwijs zijn de afspraken hierover verschillend, zowel wat betreft welke opleidingsonderdelen als het aantal studiepunten dat een leerling uit het secundair mag opnemen. Het is organisatorisch makkelijker als het om een vak van drie studiepunten gaat ten opzichte van een vak van meer studiepunten omdat in het laatste geval de hoorcolleges, practica, werkcolleges enzovoort op verschillende momenten van de week kunnen vallen. Dat betekent dat een leerling meteen voor meerdere halve dagen afwezig is van school en dat de verplaatsings- en studeertijd ook kan oplopen.</p>

2.3 Aandacht bij radicaal versnellen

(Jung & Gross, 2015)

Uit langetermijnonderzoek blijkt dat de meeste leerlingen die radicaal versneld zijn geweest, geen spijt hadden van hun beslissing. De meerderheid geeft aan tevreden te zijn op vlak van familie, vriendschappen, werk, relaties en op financieel vlak. Naast de positieve aspecten op academisch vlak, op sociaal-emotioneel vlak en op vlak van de loopbaan, zijn er ook enkele nadelen aan verbonden. De genoemde nadelen of uitdagingen die voorkomen zijn:

- grote beslissingen moeten nemen op vlak van carrière (ook bijvoorbeeld studiekeuze) op nog jonge leeftijd;
- niet of minder kunnen deelnemen aan allerlei buitenschoolse activiteiten zoals dansen, competitieve sporten ...;
- uitgaan en autorijden vermelden slechts enkelen als een probleem.

Radicaal versnelde leerlingen blijken over het algemeen te beschikken over:

- zeer gemotiveerde en goed opgeleide ouders die kennis hebben over onderwijs aan begaafden en voldoende vermogend zijn om toegang te hebben tot specifieke programma's voor radicale versnelling,
- een hoog intelligentieniveau,
- gemeenschappelijke persoonlijkheidskenmerken zoals een hoge mate van onafhankelijkheid, non-conformisme, unconventionaliteit, introversie, voorzichtigheid en competitieve ingesteldheid,
- een motivatie om te leren en presteren,
- een sterke leerhonger
- een reeks sociaal aanvaardbare interesses (en passen dus niet in het stereotype van sociaal incompetent 'nerds')
- ongelukkige schoolervaringen voorafgaand aan radicale versnelling

Leerlingen die een lage sociaal-economische status hebben, blijken moeilijk toegang te hebben tot radicale versnelling.

2.4 Vraag en antwoorden

- **Vervroegde doorstroming: stromen er veel leerlingen door die meerdere jaren versneld zijn in het basisonderwijs?**

Een jaar versnellen komt regelmatig voor in het basisonderwijs. Het gebeurt af en toe ook dat leerlingen meermaals versnellen in het basisonderwijs. Dit is een ingreep die nodig kan zijn bij uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen.

Wat uitzonderlijk hoogbegaafden betreft geven we het volgende mee:

- Prevalentie:
 - IQ 145 = 1/1.000
 - IQ 160 = 1/10.000
 - IQ 175 = 1/100.000
- Zowel de WISC als de WPPSI hebben een plafondscoore van 145, respectievelijk 150. Het werkelijke IQ meten van deze groep is bijgevolg moeilijk. Een leerling die de plafondscoore heeft behaald, wordt als uitzonderlijk hoogbegaafd beschouwd.
- Een leraar heeft in zijn of haar hele loopbaan slechts 1 of 2 keer een uitzonderlijk hoogbegaafd kind in de klas.

Leerlingen die reeds meermaals zijn versneld of zeer grote sprongen hebben gemaakt in het basisonderwijs, zullen wellicht ook grote sprongen maken in het secundair onderwijs. Vanaf de start van het secundair onderwijs zal dit besproken moeten worden en dient er een plan worden opgesteld waarbinnen de behoeften en de mogelijke interventies inzake verrijking en versnelling worden opgenomen. Meer informatie vind je op de website van ProjectTalent.

- **Is telescoping een ander woord voor compacten?**

Nee. Bij telescoping wordt de lestijd verkort met de bedoeling om de leerling in een hoger jaar te kunnen plaatsen. De leerling krijgt bijvoorbeeld de leerstof van een jaar versneld in een semester. Bij compacten wordt er geschrapt in de leerstof op basis van een voorafgaande beoordeling (pretesting). De vrijgekomen tijd kan voor verrijkingsactiviteiten worden gebruikt en compacten leidt (in tegenstelling tot telescoping) niet noodzakelijk tot versnelling (Southern & Jones, 2015).

- **Kan ik een leerling vrijstellen voor bepaalde vakken?**

Ja. De klassenraad beslist voor welke vakken en op welke basis de leerling voor bepaalde vakken vrijstelling krijgt (zie codex SO, art 136/6 of **Vrijstellingen**). Het antwoord van Ben Weyts in het Vlaams parlement:

'Ten eerste, over de vakvrijstellingen: de beoordeling of een leerling in voldoende mate de leerstof beheerst om te worden vrijgesteld van een vak, is een beoordeling waarvoor we het vertrouwen geven aan de klassenraad, zonder

dat we daar heel veel administratieve voorwaarden of verantwoordingsplicht aan koppelen, dus zonder vormelijke of inhoudelijke voorwaarden. '

'Welke vakken in aanmerking komen voor een vrijstelling en welke niet, is niet bepaald. Ook daar vertrouwen we op de wijsheid van de klassenraad.'

'Voor het vrij onderwijs hebben we geen regeling inzake vrijstellingen voor levensbeschouwelijke vakken.'¹⁸

Let op! De vrijgekomen uren dienen ingevuld te worden door een individueel programma (dat de klassenraad bepaalt). We spreken dan over een individueel leertraject voor de leerling. Het schoolbestuur moet eerst beslissen of er afwijkingen toegestaan zijn op de voorwaarden van een regelmatige leerling zodat individuele leertrajecten mogelijk zijn. Dit dient vervolgens in het schoolreglement te staan.

• **Zitten er begaafden in mijn school?**

Cognitief begaafde leerlingen behoren op vlak van cognitieve vaardigheden tot de top 10% van hun leeftijdsgenoten. Sinds 2013 worden leerlingen gevolgd via een grootschalig longitudinaal onderzoek in Vlaanderen dat werd opgezet om de studieloopbanen van leerlingen doorheen het secundair onderwijs te onderzoeken (SIBO LISO studie). We geven volgende cijfers mee:

- 18% van begaafde leerlingen studeert af in niet-aso richtingen,
- 10% van begaafde leerlingen blijft zitten in lager en secundair onderwijs,
- 39% van begaafde leerlingen kampt met studievertraging in hoger onderwijs (3 jaar na secundair onderwijs).

De kans dat er begaafde leerlingen in je school zitten is groot, ook in niet-aso richtingen. Binnen deze groep zal een deel gebaat zijn met verrijking, een ander deel met versnelling én verrijking. Het belang van detecteren en signaleren kan niet genoeg benadrukt worden.

Er gaat jammer genoeg nog steeds veel potentieel verloren. Meer informatie vind je op de website van Project Talent¹⁹.

• **Moeten we het hele versnellingsbeleid tot in de puntjes hebben uitgewerkt vooraleer we een leerling laten versnellen?**

In praktijk zullen scholen hun versnellingsbeleid geleidelijk opbouwen. Vaak ontwikkelt het beleid zich doordat scholen met specifieke casussen worden geconfronteerd. Vaak heeft een secundaire school al een leerling gehad die via de examencommissie is versneld en wellicht zitten er jongeren in school die in de basisschool reeds versneld zijn. Vertrek altijd vanuit de behoeften van de jongere en werk zo een aanbod op maat uit. Betrek de jongere er zelf ook bij en vertel dat het voor de school bijvoorbeeld de eerste keer is dat dit voorkomt en dat de feedback van de jongere nodig is om het beleid te versterken. Het is te adviseren

¹⁸ <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissievergaderingen/1624962/verslag/1628079>

¹⁹ <https://www.projecttalent.be/>

dat het team alvast op de hoogte is van zowel de mogelijkheden, de kansen en voordelen en van de regelgeving.

- **Kan een leerling in het eerste jaar versnellen? In de regelgeving staat expliciet tweede en derde graad bij vervroegd attesteren en studiebekrachtiging.**

Ja dat kan. Een leerling kan in de loop van het schooljaar naar een volgend jaar overstappen. Zie regelgeving:

SO64, 9.1.6 Toelatings- en overgangsvoorwaarden

SO64, 9.2.3.1.8° toelating 2de leerjaar

Toelatings- en overgangsvoorwaarden

- **Mag een leerling in de vrijgekomen tijd thuis werken?**

De totale onderwijstijd blijft steeds hetzelfde voor alle leerlingen. De invulling kan verschillen. Ook de plaats waar de onderwijstijd wordt ingevuld kan verschillend zijn, bijvoorbeeld wanneer een vak gevolgd wordt aan een hogeschool of universiteit met vrijstelling van enkele andere uren in het reguliere pakket van de leerling. De regelgeving die hier van toepassing is, valt onder 'afwezigheden' (SO/2005/04, punt 2.2): 'Onder 'afwezigheid' dient zowel de fysieke afwezigheid op school van de leerlingen te worden verstaan als de gedeeltelijke afwezigheid bij het volgen van het gewone lesprogramma en de vervanging door een alternatief programma'. Het schoolbestuur beslist voorafgaand of de afwijkingen zijn toegestaan. De leerling mag dus thuis werken.

Ook al bepaalt de klassenraad autonoom het vervangend en individueel lesprogramma voor de vrijgestelde uren, de regelgeving voorziet momenteel niet in de mogelijkheid dat deze vervanging kan plaatsvinden buiten de reguliere onderwijstijd van de secundaire school. De leerling kan bijvoorbeeld geen muzieklessen volgen in het deeltijds kunstonderwijs als invulling van de vrijgekomen tijd. De concrete invulling van de vrijgestelde uren voor CSF leerlingen vormt geregeld voorwerp van vragen; op dit moment is nog niet alles even duidelijk. Mogelijks zal in de toekomst de regelgeving hierover meer verduidelijking bieden.

- **Hoe kan je zelfstudie organiseren?**

Een school kan ervoor kiezen om de leerling via zelfstudie een vak te laten studeren en zo te laten versnellen voor dit vak (of voor meerdere vakken). Bij deze optie doorloopt de leerling de leer- en instructieactiviteiten in een zelfgekozen tempo (Southern & Jones, 2015).

Omdat scholen over weinig extra ruimtes beschikken waar leerlingen via zelfstudie aan de slag kunnen, noch over extra mankracht beschikken die toezicht of ondersteuning kunnen bieden, dient een school op voorhand goed na te denken welke opties er zijn:

- Bekijk de ruimte die voor studie wordt gebruikt bij afwezigheden van een leerkracht. Kunnen leerling zich hier afzonderen? Kunnen zij gebruik maken van een (geluiddichte) koptelefoon?
- Is er een open leercentrum of een schoolbib waar de leerlingen gebruik van kunnen maken?
- Zijn de lokalen groot genoeg om leerlingen achteraan met geluiddichte koptelefoon via zelfstudie aan de slag te laten gaan?

Vermijd sowieso dat leerlingen in een drukke ruimte zoals voor een secretariaat of in een inkomhal moeten plaatsnemen. Deze ruimtes zijn voor niemand geschikt om te studeren.

- **Welke valkuilen zijn er bij (vak)versnellingen voor een school?**

Zowel op organisatorisch vlak als op vlak van ondersteuning zijn er nogal wat aspecten om rekening mee te houden. Hieronder worden een aantal knelpunten opgesomd en kort besproken.

Ruimte voor zelfstudie

Wanneer leerlingen voor een of meerdere individuele vakken zullen versnellen, is de eerste vraag op welke manier dit zal gebeuren. Gaan deze leerlingen geheel zelfstandig bijvoorbeeld via zelfstudie aan de slag? Dan dient er een ruimte te zijn waar deze leerlingen al dan niet onder toezicht kunnen studeren (zie ook vorig punt). Of zonderen zij zich in de les af en werken ze zelfstandig verder met bijvoorbeeld een koptelefoon op?

Wanneer leerlingen versneld zijn voor een of meerdere vakken en de doelen daarvoor behaald hebben, hoeven zij de lessen van deze vakken niet meer te volgen. De tijd die vrijkomt, kan gebruikt worden om aan andere zaken te werken. Ook hier stelt zich de vraag: beschikt de school over een ruimte waar deze leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen en bijkomend, is er toezicht of ondersteuning voorzien?

Het belang van criteria

Zijn de criteria duidelijk afgebakend: welke leerlingen mogen versnellen voor een of meerdere vakken? Hoe ga je ermee om als meerdere leerlingen voor eenzelfde vak vragen om te versnellen? Hoe ga je ermee om als leerlingen via de examencommissie de doelen reeds behaald hebben voor een vak (over een volledige graad)? Wat zijn de criteria voor leerlingen die een jaar willen versnellen?

Wanneer leerlingen een jaar willen versnellen via de examencommissie en een eerste vak hebben afgelegd, kan de school de leerling voor dit vak vrijstellen. Deze momenten kunnen gebruikt worden om te studeren voor een volgend vak. Bij de keuze van het eerste vak dien je evenwel rekening te houden met de proefperiode: de leerling kan en mag zich bedenken en toch niet overgaan tot versnellen van een jaar. Heb je er als school bij de keuze van het eerste vak rekening mee gehouden of dit een éénuursvak is of een meeruursvak? Bespreek dit op voorhand met de leerling. Indien de leerling zich bedenkt, is het zinvol kunnen invullen van één of twee lessen met verrijking nog haalbaar. Belangrijk is te beseffen dat deze verrijking moet voorzien worden voor de rest van het huidige schooljaar én het volgende schooljaar, aangezien examens bij de examencommissie over een volledige graad gaan.

Wanneer een beroep gedaan wordt op de examencommissie bij versnelling, kan voor veel leerlingen de indruk ontstaan dat eender wie voor eender welk vak vrijgesteld kan worden indien het vak behaald is via de examencommissie. Enerzijds dienen leerlingen te weten dat het geen evidentie is om via zelfstudie een graadsexamen te behalen, anderzijds dient de school zeer transparant en duidelijk te zijn over wat kan en wat niet kan en wat de voorwaarden precies zijn.

De continuïteit van het leerproces

Stel: een leerling start met het proces van een jaarversnelling via de examencommissie bij aanvang van het derde jaar en stel dat deze leerling in september succesvol het examen voor Frans voor de tweede graad heeft afgelegd. Indien de leerling na dit eerste examen besluit om niet verder door te zetten met de jaarversnelling, heeft hij/zij in principe een vrijstelling voor het vak Frans voor de rest van het schooljaar én voor het vierde jaar. In dat geval is het zinvol om de vrije uren toch met Frans in te vullen en ofwel te versnellen, ofwel te verdiepen, ofwel bepaalde lesonderdelen nog mee te volgen die geen herhaling vormen, ofwel een combinatie te doen van deze maatregelen. Dit geldt ook voor andere vakken waarbij het continue leerproces van groot belang is.

Bovenstaande voorbeelden geven duidelijk aan dat er op beleidsmatig vlak op voorhand goed dient worden nagedacht. Een school start vaak met individuele cases, maar de groep kan best groot worden. Het kan ook snel 'oneerlijk' overkomen als de ene leerling wel mag versnellen voor een vak en de andere niet om willen van een praktische kwestie. Het is daarom enorm belangrijk dat versnellen in het geheel van alle andere maatregelen en in het beleid van leerlingenbegeleiding voor CSF leerlingen is ingebed.

- **Wat zijn kleine hiaten in de kennis van de leerling?**

Leerlingen moeten niet tegengehouden worden bij een jaarversnelling omwille van kleine hiaten in de kennis. Maar wat zien we als grote hiaten in de kennis en wat zijn kleine hiaten? De cesuur in het secundair onderwijs ligt op 50% (= totaalcijfer). Dit betekent dat een leerling in principe slechts op de helft van de leerstof die getest wordt, geslaagd moet zijn. Het totaalcijfer (minstens 50%) staat niet gelijk aan de helft van de leerplandoelen of eindtermen en is evenmin een maatstaf voor het behalen van alle eindtermen of leerplandoelen. Leerlingen gaan dus per definitie al over met hiaten in de leerstof.

Leraren duiden systematisch op examens de koppeling aan tussen item en leerplandoel en/of eindterm. Meerdere items zijn vaak gekoppeld aan eenzelfde eindterm/leerplandoel. Leraren hebben bij examens wel vrij goed een zicht op welke zaken al dan niet behaald zijn, maar niet op de behaalde eindtermen in hun geheel, temeer omdat deze per graad zijn geformuleerd en de leerkrachten per jaar oordelen.

Het oordeel over hiaten betreft vaak onderdelen van de leerstof of hoofdstukken die minder goed beheerst zijn, bijvoorbeeld het deel meetkunde of het deel grammatica is onvoldoende gekend. Wat voor de leerlingen geldt die niet versnellen, geldt eveneens voor de leerlingen die versnellen. Zaken die onvoldoende beheerst zijn maar nog delibereerbaar, kunnen geredieerd worden. Het is dus vooral zaak dat leraren hun evaluaties goed op punt hebben, zodat tegemoet gekomen wordt aan het criterium inhoudsvaliditeit.

Daarnaast kan men, net zoals bij andere leerlingen kijken in welke mate de leerstof van het volgende jaar voortbouwt op de doelen van het vorige jaar. Zijn er in meerdere vakken veel eindtermen niet behaald, dan is het wel een probleem. Het meest logische is dat een school dezelfde criteria in evaluatie hanteert als minimum die ze ook bij de andere leerlingen hanteert die niet versnellen. Grote hiaten in de leerstof zouden dan zaken kunnen zijn die gedelibereerd moeten worden.

- **Waar hou je als directeur rekening mee?**

Cognitief sterk functionerende leerlingen kunnen vaak zelfstandig leren. De coronaperiode met daarin de lockdown was voor sommige leerlingen een eyeopener. Leerlingen die versnellen op een school zetten een aantal traditionele praktijken op de helling en raken aan gevestigde normen en waarden in onderwijs. Decennialang kent onderwijs een aantal gezamenlijke organisatorische uitgangspunten: op basis van kalenderleeftijd worden leerlingen gegroepeerd en in een bepaalde klas samen gezet en geldt er groepsonderwijs (behalve in bepaalde onderwijsvormen). Dit heeft consequenties. Om enigszins aan de verschillen tussen leerlingen tegemoet te komen, vraagt men aan leraren om te differentiëren en te remediëren. Daar hebben leraren hun handen meestal mee vol. Leerlingen die leren met minimale instructie of zelfs zonder instructie de leerstof beheersen, hebben in secundair onderwijs vaak 'pech'. Tijdens de coronaperiode was net deze laatste doelgroep vaak in zijn nopjes: zij ontdekten dat ze zonder de leraar evengoed de leerstof konden studeren en beheersen en hadden veel vrije tijd.

Heb **begrip voor leraren**. Zij steken tijd in lesvoorbereidingen, denken na over hun instructie, geschikte activiteiten en evaluatievormen, stellen voortdurend vragen aan leerlingen, ondersteunen hen, moedigen hen aan, ... Het raakt hen in hun professionaliteit als leerlingen plots melden dat ze de leerstof van het hele jaar en zelfs van de hele graad op een paar weken behaald hebben via de examencommissie. Het doet leraren twijfelen aan de moeilijkheid van deze examens.

Heb begrip voor de emotionele impact op je leraren en ga in gesprek. Gebruik de mythes in bijlage om je voor te bereiden op de gesprekken. Luister naar waar de leraren het precies moeilijk mee hebben.

Ga na waar de inconsequenties zitten in je schoolbeleid: mensen zijn zich hier niet altijd van bewust. Enkele voorbeelden:

- Een leerling die van studierichting verandert, dient tijdens de vakantieperiode zelfstandig een inhaalpakket te verwerken van leerstof die hij niet gezien heeft. Tegenover een CSF leerling die wil versnellen en zelfstandig leerstof verwerkt, heerst misschien net argwaan of dit wel haalbaar is, zonder leerkracht.
- De klassenraad beslist dat een leerling baat heeft bij een jaar over te zitten en baseert zich voornamelijk op de resultaten en niet op sociaal-emotionele argumenten of leeftijdsverschillen (tenzij de leerling reeds eerder een jaar overzat). Bij een leerling die wil versnellen, worden net de sociaal-emotionele argumenten aangehaald in combinatie met het leeftijdsverschil. Er zijn leeftijdsverschillen tussen leerlingen die in januari geboren zijn en leerlingen die in december geboren zijn; leerlingen die een jaar overzitten en leerlingen die instromen uit OKAN zijn vaak ruim een jaar ouder dan klasgenoten.

Denk na met je team over het jaarklassensysteem en groepsonderwijs in je school: ook voor leraren die zich professionaliseren bestaan tal van mogelijkheden die meer en meer gericht zijn op individuele noden. Zoek met je team naar kansen waar iedereen wel bij vaart. Laat je inspireren door andere scholen, bijvoorbeeld via de Lerende netwerken CSF ²⁰.

Betrek externen die nieuwe invalshoeken met je kunnen bespreken.

²⁰ Project Talent: <https://www.projecttalent.be/voorbeeldscholen>

2.5 Wat kunnen we doen? Kritische bedenkingen.

In ons onderwijs ligt de nadruk vaak op leerlingen die leermoeilijkheden ondervinden of die een leerachterstand hebben. Leraren hebben hun handen vol om tegemoet te komen aan alle eisen die direct of indirect met hun lespraktijk hebben te maken. Het maximaliseren van de talenten van degenen die ver boven de vereiste vaardigheid zitten, is daardoor niet de prioriteit. Het erkennen van de behoeften van cognitief sterk functionerende leerlingen betekent echter niet dat er tekort wordt gedaan aan de andere leerlingen. (Colangelo et al., 2004).

- Wat kunnen leraren zelf betekenen (Colangelo et al., 2004):
 - Cognitief sterk functionerende leerlingen erkennen.
 - Op de hoogte zijn van de wetenschappelijke bevindingen rond versnellen: weet dat de overgrote meerderheid van de versnelde leerlingen gelukkig is.
 - Nieuwe uitdagingen bieden.
 - Ouders informeren over de mogelijkheden tot versnellen.
 - Compacten van leerstof: dat wat ze al weten (alle herhaling) schrappen en aanbieden wat ze met minimale instructie kunnen leren.
 - Een positieve ervaring maken van naar school gaan voor alle leerlingen.

2.6 Bronnen

- Alvarez, C. (2010). Hochbegabung: Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern.
- Assouline, S. , Colangelo, N. , Lupkowski-Shoplik, A. , Lipscomb, J. , & Forstadt, L. (2009). Iowa Acceleration Scale manual: A guide for whole-grade acceleration K—8 (3rd ed.). Great Potential Press.
- Assouline, S. , Colangelo, N. , VanTassel-Baska, J. (2015). A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students, Volume 1. The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Assouline, S. , Colangelo, N. , VanTassel-Baska, J. , & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). (2015). A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students, Volume 2. The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Assouline, S. G. , Lupkowski-Shoplik, A. , & Colangelo, N. (2017). Academic acceleration: The theory applied. In J. A. Plucker , A. Rinn , & M. Makel (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 1-19). Prufrock Press.
- Behrens, W. A., Lupkowski – Shoplik, A. (2021). Acceleration. It's about time! In Robins, J. H., Jolly, J. L., Karnes, F. A., & Bean, S. M.. *Methods and Materials for Teaching the Gifted*. Routledge. (Chapter 11).
- Cognitief sterk functionerende leerlingen. (z.d.). Geraadpleegd op 1 oktober 2022, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/index.php/nl/ouders/ondersteuning-en-begeleiding/cognitief-sterk-functionerende-leerlingen>
- Colangelo, N., & Assouline, S. (2008). The Routledge International Companion to Gifted Education (Routledge International Companions) (B. Hymer, D. J. Matthews, & T. Balchin, Reds.; 1ste ed.). Routledge
- Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., Calvert, E., Malek, R., & Smith, D. (2010). Guidelines for Developing an Academic Acceleration Policy. National Work Group on Acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180–203. doi.org/10.1177/1932202X1002100202
- Culross, R. R. , Jolly, J. L. , & Winkler, D. L. (2013). Facilitating grade acceleration: Revisiting the wisdom of John Feldhusen. *Roeper Review*, 35(1), 36-46. doi: 10.1080/02783193.2013.740601
- Gross, M. U. M. (2004). Radical acceleration. In Colangelo, S. G., Assouline, S. & Gross, M.U.M.(Eds.) *A Nation deceived: How schools hold back America's brightest students Volume 2*. (pp. 87-96). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development
- Gross, M. U. M., & van Vliet, H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*, 49, 154–171.
- Heinbokel, A. (1996). Überspringen von Klassen. Münster: Lit , 219-220

- Heinbokel, A. (2009). *Handbuch Akzeleration: Was Hochbegabten nützt*. Münster: Lit.
- Heinbokel, A. (2016). *Eine Klasse überspringen - sonst wäre ich fipsig geworden*. Münster: Lit.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G. & Verhoeven, L. (2011). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585–605. doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x
- Jung, F.Y. & Gross, M.U.M. (2015). Radical acceleration. In Assouline, S. , Colangelo, N. , VanTassel-Baska, J. & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*, Volume 2. The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- National Workgroup on Acceleration (2009). *Guidelines for Developing an Academic Acceleration Policy*. Institute for Research and Policy on Acceleration, Iowa.
- Lupkowski-Shoplik, A., Assouline, S.G., Colangelo, N. (2015). Whole-Grade Acceleration: Grade-Skipping and Early Entrance to Kindergarten or First Grade. In Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J. & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students. Volume 2: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Belin Blank
- Kwietniewski, J. (red.) (2019). *Begabtenförderung: Überspringen eine Klassentufe*, Hamburg
- Lupkowski-Shoplik, A., Behrens, W.A., Assouline, S.G. (2018). *Developing Academic Acceleration Policies: Whole Grade, Early Entrance & Single Subject*. (z.d.). Iowa.
- Maaß, S., Köhler, K. & de Melo Goncalves, G. (2005). Entwurf zum Überspringen einer Klasse im Kontext der Hochbegabtenförderung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier
- NAGC (National Association for Gifted Children). (2004). *Acceleration [Position paper]*. Washington, DC: Author.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Omzendbrief BaO/98/11 van 21/12/1998. (z.d.-a). Geraadpleegd op 30 september 2022, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9287>
- Omzendbrief SO 64 van 25/06/1999. (z.d.). Geraadpleegd op 30 september 2022, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418#9-2-3>
- Onderwijsinspectie. (z.d.). *Examencommissie basisonderwijs*. Geraadpleegd op 30 september 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/examencommissie->

basisonderwijs#: %7E:text=Elke%20jongere%20die%20minstens%209,het%20getuigschrift%20basisonderwijs%20te%20behalen.

Onderwijs Vlaanderen (z.d.). *Cognitief sterk functionerende leerlingen*. Onderwijs Vlaanderen. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/zorgbeleid-leerlingenbegeleiding-en-clb/leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften/cognitief-sterk-functionerende-leerlingen>

Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration; appraisals and basic problems*. (*Bur. Educ. Res. Monogr., No. 31.*). Ohio State University.

Project TALENT. (2019). Hoe herken je een cognitief begaafd kind. Project Talent. <https://www.projecttalent.be/thema/signaleren-en-diagnostiek/artikel/108-hoe-herken-je-een-cognitief-begaafd-kind>

Ramos, A., De Fraine, B., Verschueren, K. (2019). Schoolloopbanen van cognitief begaafde leerlingen in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1 (2), 23-33.

Renzulli, J. S. (1981). The Revolving-Door Model: A New Way of Identifying the Gifted. *Phi Delta Kappan*, 62(9). https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Renzulli/publication/234596861_The_Revolving-Door_Model_A_New_Way_of_Identifying_the_Gifted/links/5b19766caca272021cef08b0/The-Revolving-Door-Model-A-New-Way-of-Identifying-the-Gifted.pdf

Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Ronksley-Pavia, M. (2011). *A Report on Acceleration for the Gifted: What does it mean?* (pp. 8-11). Griffth University

Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon

Shore, B. M., & Kanevsky, L. (1993). Thinking Processes: Being and Becoming Gifted. In K. A. Heller, F.J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook for Research and Development on Giftedness and Talent* (pp. 133-148). London: Pergamon.

Smeets, S. (2021). Groeperen en versnellen als interventie voor cognitief begaafde leerlingen. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief Talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. (pp. 137-146). ACCO learn.

Southern & Jones, 2015. Types of Acceleration: Dimensions and Issues in Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered, Volume 2: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Belin Blank.

Steenbergen-Hu, S., Makel, M., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about ability-grouping and acceleration: Findings of two second-order meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(4), pp. 849-899.

- Toelatingsvoorwaarden hoger onderwijs. (z.d.). Geraadpleegd op 30 september 2022, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/toelatingsvoorwaarden-hoger-onderwijs>
- Van Tassel-Baska, J. (2005). *Acceleration: Strategies for teaching gifted learners*. Prufrock Press
- Versnellingswenselijkheidslijst - VL. (z.d.). Geraadpleegd op 30 september 2022, van <https://www.projecttalent.be/thema/versnellen/documenten/576-versnellingswenselijkheidslijst-vl>
- Verachtert, P. (2021). Compacten en verrijken voor cognitief begaafde leerlingen. In Verschueren, K., Sypré, S., Struyf, E., Lavrijsen, J., Vansteenkiste, M. (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent: handboek voor onderwijsprofessionals*. Acco.
- Verschueren, K., Sypré, S., Struyf, E., Lavrijsen, J., Vansteenkiste, M. (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent: handboek voor onderwijsprofessionals*.

2.7 Bijlagen

2.7.1 bijlage A Checklist voor een versnellingsbeleid

(gebaseerd op Lupkowski-Shoplik, et al., 2018)

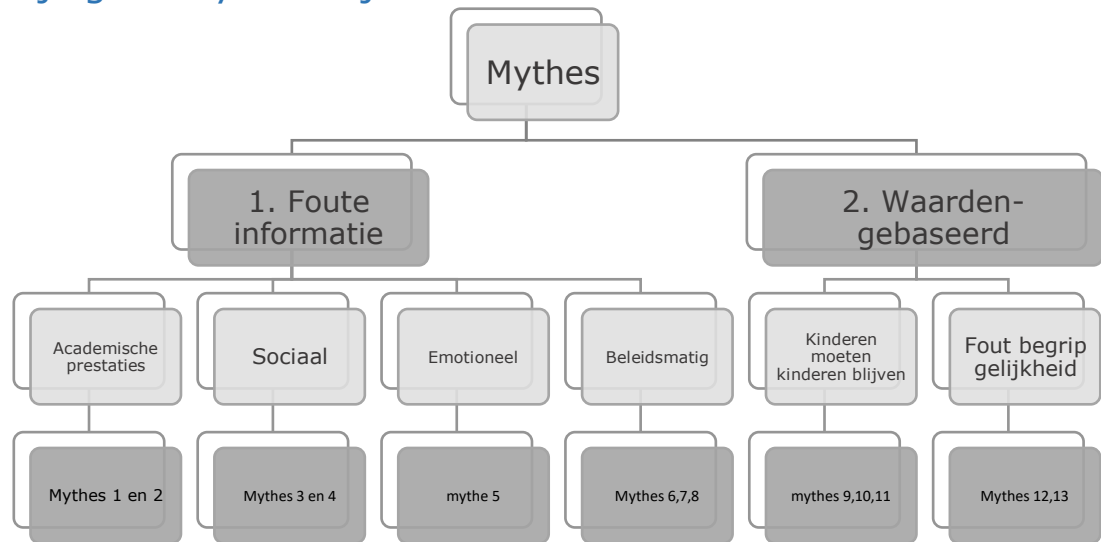
Wordt het beleid gekenmerkt door toegankelijkheid, gelijkheid en openheid?				Opmerkingen
Staat de toegang tot doorverwijzing voor overweging van versnelling open voor alle leerlingen (ongeacht geslacht, ras, etniciteit, handicap, sociaal-economische status, beheersing van het Nederlands (bij anderstalige nieuwkomers)?)	ja	nee	wordt overwogen	
Worden alle leerlingenpopulaties bediend? (Inclusief anderstalige nieuwkomers, risicoleerlingen, leerlingen met een lage sociaaleconomische status, hoogbegaafde en dubbel bijzondere leerlingen)	ja	nee	wordt overwogen	
Is het proces van evaluatie van leerlingen rechtvaardig, objectief en systematisch?	ja	nee	wordt overwogen	
Specificeert het beleid een uitgebreid, op gegevens gebaseerd evaluatieplan voor leerlingen dat: a. meerdere geldige en betrouwbare instrumenten gebruikt om cognitieve, sociaal-emotionele en ontwikkelingsdomeinen te beoordelen? b. een verslag bevat met resultaten van de kennis, vaardigheden en capaciteiten van de leerling?	ja	nee	wordt overwogen	
Zijn de communicatiekanalen tussen ouders/wettelijke voogden en leerlingen duidelijk afgebakend en beschikbaar in een toegankelijk formaat?	ja	nee	wordt overwogen	
Bevat het versnellingsbeleid richtlijnen voor de implementatie van jaarversnelling?				
Is het proces voor het overwegen van versnelling duidelijk omschreven: a. bewustwording van de opties, b. screening en doorverwijzing, c. beoordeling en besluitvorming, d. planning voor de uitvoering van versnelling, e. alternatieve opties voor leerlingen zoals vormen van inhoudelijke versnelling.	ja	nee	wordt overwogen	
Is vastgesteld welke professionals betrokken zijn bij het bepalen van het proces van doorverwijzing, screening, beoordeling, enzovoort?	ja	nee	wordt overwogen	
Wordt in het beleid gespecificeerd dat het een team is, en niet individuele personen, dat versnelling overweegt?	ja	nee	wordt overwogen	
Wordt in het beleid bepaald dat een "schriftelijk versnellingsplan" moet worden opgesteld en moet worden bewaard?	ja	nee	wordt overwogen	

Specificeert het beleid een overgangperiode met adequate ondersteuning om de kans op succes te vergroten?	ja	nee	wordt overwogen	
Bevat het versnellingsbeleid richtlijnen voor administratieve zaken?				
Behandelt het beleid kortetermijnkwesties, zoals: - specificeert het welke prestatietoets(en) de leerling moet maken? - geeft het aan wie verantwoordelijk is voor het toezicht op de versnelling, met inbegrip van cognitieve en sociaal-emotionele aspecten?	ja	nee	wordt overwogen	
Biedt het versnellingsbeleid richtlijnen voor het voorkomen van belemmeringen?				
Is er rekening gehouden met financieringskwesties om onbedoelde belemmeringen te voorkomen?	ja	nee	wordt overwogen	
Bevat het versnellingsbeleid kenmerken die onbedoelde gevolgen voorkomen?				
Is in de procedure opgenomen dat in elke fase bezorgdheden kunnen geuit worden en dat aanvullende informatie verstrekt kan worden?	ja	nee	wordt overwogen	
Wordt het beleid regelmatig op zijn doeltreffendheid beoordeeld?	ja	nee	wordt overwogen	
Zijn er succesfactoren ²¹ vernoemd?	ja	nee	wordt overwogen	
Geeft het versnellingsbeleid richtlijnen voor de uitvoering van inhoudelijke versnelling?				
Is het proces voor het overwegen van versnelling duidelijk omschreven: a. bewustwording van de opties b. screening en doorverwijzing c. beoordeling en besluitvorming d. planning voor de uitvoering van versnelling e. planning voor alternatieve opties voor leerlingen die niet in aanmerking komen voor inhoudelijke versnelling	ja	nee	wordt overwogen	
Zijn er professionals betrokken bij het bepalen van het proces voor doorverwijzing, screening, beoordeling, enzovoort?	ja	nee	wordt overwogen	
Gaat het schoolbestuur akkoord met het inzetten van individuele leertrajecten voor leerlingen?	ja	nee	wordt overwogen	
Is er een verwijzing naar individuele leertrajecten in het schoolreglement?	ja	nee	wordt overwogen	
Wordt in het beleid een evaluatieplan gespecificeerd: - dat meerdere geldige en betrouwbare instrumenten gebruikt om de prestaties (tests op het niveau van de klas) en de bekwaamheid (tests boven het niveau) op het relevante inhoudsgebied te beoordelen?	ja	nee	wordt overwogen	

²¹ Zie 1.5.5 Evaluatie in deze Leidraad voor versnelling.

- op welke manieren de leerling voor de specifieke vakgebieden kennis, vaardigheden en capaciteiten kan aantonen?				
Wordt in het beleid gespecificeerd dat het een team is en niet individuele personen, dat versnelling overweegt?	ja	nee	wordt overwogen	
Specificeert het beleid het opstellen van een schriftelijk versnellingsplan?	ja	nee	wordt overwogen	
Specificeert het beleid een proefperiode?	ja	nee	wordt overwogen	
Beantwoordt het beleid aan de behoeften op korte termijn?				
Is inhoudelijke versnelling voor meerdere vakken mogelijk?	ja	nee	wordt overwogen	
Is duidelijk op welke manier de resultaten van de examencommissie worden meegenomen? (Bijvoorbeeld inzake vrijstellingen).	ja	nee	wordt overwogen	
Kan de leerling via zelfstandige studie of een online of hybride cursus versnellen binnen een vak?	ja	nee	wordt overwogen	
Specificeert het beleid welke leraren op welke manier de resultaten rapporteren?	ja	nee	wordt overwogen	
Is er een tijdschema bepaald voor het evalueren van de beslissing en de mogelijke herziening van de beslissing?	ja	nee	wordt overwogen	

2.7.2 Bijlage B Mythes bij versnellen



Ondanks wereldwijde wetenschappelijke onderbouwing rond de effecten van versnelling, blijven mythes in de vorm van persoonlijke overtuigingen hardnekkig overeind. Deze persoonlijke overtuigingen winnen jammer genoeg tot op vandaag het pleidooi nog op veel scholen (Colangelo Assouline & Gross, 2004). In de hieronder beschreven mythes wordt telkens verwezen naar de wetenschappelijke onderbouwingen die deze mythes weerleggen.

Algemeen kan worden gesteld dat er zeer weinig problemen zijn met versnelling (in al de verschillende vormen) en als er al problemen zijn, worden zij meestal toegeschreven aan een onvolledige of slechte planning (Southern & Jones, 2015; Colangelo, Assouline en Cross, 2004; Assouline et al., 2015, vol1). Alhoewel onderzoeksresultaten naar de effecten van versnelling overweldigend positief zijn, dienen beslissingen over individuele leerlingen steeds gebaseerd te zijn op meer dan onderzoek (Rogers, 2015).

Dit zijn de mythes die besproken worden:

1. Mythes gebaseerd op foute informatie:

Mythe 1: 'Maar er zullen bij de leerling hiaten in de kennis ontstaan als we versnellen!'

Mythe 2: 'Versnellen is enkel voor de uitzonderingen.'

Mythe 3: 'Het is moeilijk om nieuwe vrienden te maken.'

Mythe 4: 'Begaafde kinderen passen sociaal gezien beter bij leeftijdsgenoten.'

Mythe 5: 'Begaafde leerlingen zijn beter af als ze hun hele schooldag doorbrengen in een heterogene klasgroep te midden van klasgenoten van dezelfde leeftijd.'

Mythe 6: 'Versnellen kost teveel moeite.'

Mythe 7: 'Versnellen is niet belangrijk omdat de meeste leerlingen het niet nodig hebben.'

Mythe 8: 'Het versnellen van één student zet de poort wijd open voor nieuwe vragen naar versnelling.'

2. Mythes gebaseerd op waarden:

Mythe 9: 'Leeftijd gaat boven alles: begaafde leerlingen moeten samen zijn met leerlingen van hun eigen leeftijd.'

Mythe 10: 'We hebben het slechts over een handvol blanke rijke kinderen.'

Mythe 11: 'Je moet kinderen niet pushen.'

Mythe 12: 'Het zal de andere kinderen van streek maken.'

Mythe 13: 'Individuele kinderen zijn minder belangrijk dan gelijke kansen voor iedereen.'

2.7.2.1 Mythes gebaseerd op foute informatie

a) Mythes rond academische prestaties

Rogers analyseerde meer dan 300 studies die betrekking hadden op diverse vormen van versnelling. Elke vorm leverde positieve winst op, de grootste winst werd gemeten bij het overslaan van een klas. De belangrijkste conclusie van de resultaten van zes meta-analyses of best-evidence syntheses is dat academische versnelling leidt tot opmerkelijke academische winst, ongeacht de categorie of vorm van versnelling (Rogers, 1992, 2015).

In het onderzoek 'Meta-analytic studies of acceleration' concludeerde Kulik dat sommige verschillen tussen versnelde studenten en niet-versnelde studenten minimaal zijn op het gebied van educatieve ambities en doelen, maar dat die minimale verschillen wel in het voordeel zijn van versnelde studenten (Kulik, 2004).

In een meta-analyse van 125 studies (Steenbergen-Hu et al., 2016) zijn de effecten van verschillende vormen van versnelling onderzocht. Hieruit bleek dat

- versnelde leerlingen gemiddeld aanzienlijk betere schoolresultaten behalen tegenover niet-versnelde leeftijdsgenoten;
- versnelde leerlingen gemiddeld dezelfde resultaten behalen als hun niet-versnelde oudere leeftijdsgenoten;
- het positieve effect van versnellen vergelijkbaar is bij verschillende vormen van versnelling zoals vervroegde instap, een jaar overslaan, compacting ...

Andere positieve effecten van versnelling die vernoemd worden: efficiënter leren, betere resultaten en productiviteit, erkenning van capaciteiten en inspanningen, verbeterde loopbaan- en leerkeuzes, introductie van nieuwe peers, eenvoudiger administratie voor de school (ten opzichte van het bijhouden van individuele of groeiperingsprogramma's), contact met nieuwe mensen en bovendien kosteneffectief (Smeets, 2021; Kulik, 2004; Southern & Jones, 2015; Colangelo, et al., 2004; Assouline et al., 2015, vol 1; Lupkowski-Shoplik et al., 2018).

Mythe 1 'Maar er zullen bij de leerling hiaten in de kennis ontstaan als we versnellen!'

Begaafde leerlingen zijn snelle leerders en eventuele achterstanden verdwijnen snel (Colangelo et al. 2004).

Colangelo, Assouline en Cross stellen in hun onderzoek dat er vijf dimensies zijn bij versnellen. Tempo is de eerste dimensie: het tempo van de instructie verschilt naargelang de vorm van versnelling. Zorgen over de versnelde instructie blijken ongegrond (Colangelo et al., 2004; Southern & Jones, 2015).

Werkboeken (methodes) die gebruikt worden bevatten veel herhalingsstof. 50% tot 75% van de oefenstof kan geschrappt worden bij curriculumcompacting zodat herhaling wordt vermeden (Reis et al., 2021).

Als slimme leerlingen leerplannen krijgen voorgeschoteld die ontwikkeld zijn voor leeftijdsgenoten, kunnen ze zich vervelen, ongelukkig worden en zich afkeren van leren (Colangelo et al., 2004).

Mythe 2: 'Versnellen is enkel voor de uitzonderingen.'

Gagné onderzocht op Canadese scholen hoeveel leerlingen reeds hoger presteerden dan ze zouden moeten volgens de graad waarin ze zaten. Hij spoort aan om te versnellen indien nodig (Gagné, 2007).

Er zijn diverse versnellingsvormen (20 vormen staan beschreven in Assouline et al., 2015): zaak is uit te zoeken welke leerlingen baat hebben bij welk type versnelling. Bij een jaarversnelling hebben leerlingen zowel academische vaardigheden als emotionele rijpheid nodig om succesvol te zijn. Bij een inhoudelijke versnelling is het criterium academische vaardigheid belangrijker dan de sociaal-emotionele rijpheid (Colangelo et al, 2004). Uit onderzoek blijkt tevens dat veel studenten in follow-up interviews aangaven dat ze meer mogelijkheden hadden gewenst om te versnellen (Lubinski et al., 2001, 2006; Wai, 2015).

Testen, vooral testen boven het niveau ('pretesten', 'doortoetsen', toetsen die voor oudere leerlingen zijn ontwikkeld), zijn zeer doeltreffend voor het identificeren van leerlingen die baat zouden hebben bij versnelling (Colangelo et al., 2004; Assouline et al., 2015, vol 1).

In verschillende landen (maar nog niet in Vlaanderen) zijn veel alternatieven voor voltijdse toelating tot de universiteit beschikbaar voor slimme middelbare scholieren die liever bij hun leeftijdsgenoten blijven, bijvoorbeeld dubbele inschrijving op de middelbare school en de universiteit, afstandsonderwijs en zomerprogramma's. 'Advanced placement' (AP) omvat gestandaardiseerde cursussen op universitair niveau die op de middelbare school worden aangeboden. AP is in diverse landen de beste optie op grote schaal voor slimme leerlingen: de cursussen worden gescoord op een schaal van 1 (laagste) tot 5 (hoogste) en wie een 3 of hoger behaalt, kan snellere plaatsing op een universiteit bekomen of vrijstellingen (Colangelo et al., 2004).

b) Mythes rond sociale aspecten

Een studie van Hoogeveen, van Hell en Verhoeven toont aan dat versnelling (en ook meermaals versnellen) niet schadelijk is voor hoogbegaafde leerlingen: de sociaal-emotionele kenmerken van versnelde en niet-versnelde leerlingen zijn grotendeels vergelijkbaar. Versnelde leerlingen blijken meestal zelfs sociaal vaardiger te zijn dan niet-versnelde leerlingen (Hoogeveen et al., 2011, 2012).

Hoewel er weinig formele studies zijn over de effecten van versnelling op de sociale ontwikkeling van leerlingen, stelt Rogers (1992) in een overzicht van ruim 300 studies over versnelling ofwel licht positieve (in voordeel van leerlingen die versneld zijn) ofwel geen resultaten op sociaal vlak vast. In het rapport van Cross et al. (2015) is te lezen dat de effecten op het affectieve domein (zowel sociaal als emotioneel) niet zo robuust en duidelijk zijn als de effecten op het cognitieve domein.

In het onderzoek van Colangelo wordt vermeld dat leerlingen die vroeger starten aan een universiteit of hogeschool weinig sociale of emotionele problemen ondervinden. Als deze zich voordoen, zijn ze meestal van korte duur en maken ze deel uit van het aanpassingsproces (Colangelo et al., 2004).

Sociale rijpheid kan verkeerd begrepen worden. Leraren kunnen het onvermogen van een hoogbegaafd kind om te socialiseren met leeftijdsgenoten interpreteren als sociale onvolwassenheid wanneer het kind in staat is op een zeer adequate manier met oudere kinderen om te gaan. Het blijkt ook dat de ervaringen die leraren met versnelde leerlingen hebben, van invloed zijn op het oordeel van de sociale competentie en de ontwikkeling van sociaal-emotionele problemen. Leraren met positieve ervaringen blijken positiever te staan tegenover de schoolmotivatie en -prestaties en de sociaal-emotionele competentie van versnelde leerlingen (Hoogeveen et al., 2005).

Het werk van Rogers (1992) identificeert sociale factoren waaronder beoordelingen voor sociale volwassenheid en beoordelingen van sociale vaardigheden door leraren. Haar resultaten zijn gestandaardiseerd en geven het verschil weer tussen een experimentele groep die versneld is en een controlegroep (die niet versneld is). De effecten van interventies zijn weergegeven met waardes binnen het bereik nul tot één. Een effectgrootte tussen .1 en .3 betekent een kleine impact, vanaf .3 is een effectgrootte betekenisvol, boven .5 spreken we van een grote impact. Hoogbegaafde leerlingen bleken over een periode van 12 maanden extra sociale rijpheid te hebben ontwikkeld, onder andere door jaarversnelling (.46 effectgrootte), prestatie-effecten bij inhoudelijke versnelling (.49 effectgrootte), psychologische effecten bij inhoudelijke versnelling (.58 effectgrootte).

In een meer recente meta-analyse van Steenbergen-Hu & Moon (2011) staat: "Op zijn minst ondersteunen de resultaten van deze meta-analyse het idee dat versnellen niet schadelijk is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling." Ondanks het bewijs blijven leraren zich zorgen maken over de sociale en emotionele uitkomsten van versnelling (Colangelo et al., 2004).

Mythe 3: 'Het is moeilijk om nieuwe vrienden te maken.'

Leerlingen komen om allerlei redenen vaak in andere klassen of scholen terecht: omwille van verhuis, heroriëntering, overzitten, verandering van studiekeuze,.... Een schoolomgeving is een gecompliceerde kwestie en het kost soms wat moeite om nieuwe vrienden te maken. Sommige versnelde kinderen passen zich niet gemakkelijk of niet onmiddellijk aan. Ze hebben soms tijd nodig om sociaal vertrouwen te ontwikkelen, zeker als ze zich niet op hun plaats voelen bij leerlingen van hun eigen leeftijd. Een hogere klas is niet altijd een kwestie van vrienden achterlaten, soms is het overstappen naar een plaats waar vrienden wachten (Colangelo et al., 2004).

Begaafde leerlingen zijn meestal sociaal en emotioneel volwassener dan hun leeftijdsgenoten. Begaafde leerlingen hebben vaak de neiging om contact te maken met oudere leerlingen of zelfs volwassenen omdat ze aansluiting zoeken op intellectueel vlak. Voor veel begaafde leerlingen biedt versnelling daarom een betere persoonlijke match met de nieuwe klasgenoten (Colangelo et al., 2004; Assouline, et al., 2015, vol1).

De effecten op ontwikkeling en sociale integratie zijn moeilijk te beoordelen. Indien de versnelling niet lukt, kan dit leiden tot psychosociale problemen. Leerlingen die met succes gesprongen zijn en hun ouders melden positieve ervaringen. Op sociaal vlak volgt er na de gewenning in de nieuwe klas een stabiele fase en is er sprake van stabiele integratie in de nieuwe groep. Veel (hoog)begaafde leerlingen kennen pas na de versnelling positieve ervaringen met de school, ontdekken dan pas de zin van het leren of ontwikkelen na versnelling pas een passende prestatie-motivatie (Kwietsniewski, 2019).

Mythe 4: 'Begaafde kinderen passen sociaal gezien beter bij leeftijdsgenoten.'

Leraren aarzelen vaak om cognitief sterk functionerende leerlingen te versnellen uit angst dat ze sociale of emotionele schade zullen oplopen. Uit onderzoek blijkt echter dat leerlingen die tegengehouden worden een veel groter risico lopen op sociaal isolement en emotionele onaangepastheid door een onjuiste plaatsing bij leeftijdsgenoten (Gross, 1999). "De populaire perceptie dat versnelling resulteert in leerlingen die sociaal onvolgroeid zijn, wordt niet ondersteund door ernstige studies over hoogbegaafden" (Colangelo et al., 2004).

Volgens onderzoek creëert versnelling geen sociale of psychologische problemen voor de meerderheid van de (academisch getalenteerde) studenten die versnellen. Versnellen ondersteunt de sociale en emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen door hen met andere gelijkgestemde leerlingen te plaatsen (Rogers, 2015).

Om te vermijden dat versnellen een negatieve invloed heeft op academisch, sociaal en gedragsmatig vlak, is ondersteuning belangrijk. Zowel leraren als begeleiders kunnen helpen bij het identificeren van mogelijke leeftijdsgenoten of met studie- en sociale vaardigheden indien nodig (Lupkowski-Shopluk et al., 2018).

De interpersoonlijke vaardigheden van leerlingen veranderen niet noemenswaardig na een versnelling (Rollins & Cross, 2014). Gross en Van Vliet stelden in hun onderzoek dat studenten sociale vaardigheden die samenhangen met vriendschap al vroeg in de basisschool leerden. Volgens hen zou versnelling moeten plaatsvinden voordat leerlingen negatieve sociale ervaringen opdoen door een mismatch in de emotionele maturiteit tussen begaafde en normaal begaafde leeftijdsgenoten. Studenten die geen versnellingsmogelijkheden hadden, leden onder hun sociale relaties en deze problemen duurden voort op latere leeftijd (Gross & Van Vliet, 2005). Het onthouden van versnellingsmogelijkheden kan een groter en langdurig negatief effect hebben op de aanpassing dan het aanbieden van versnellingsmogelijkheden (Assouline et al., 2015).

Sternberg (1999) merkte op dat leerlingen hun capaciteiten realistisch moeten kunnen inschatten om te kunnen concurreren op uitdagende terreinen. Als leerlingen in klassen terecht komen waar ze plots niet meer 'de beste zijn van de klas', kan er een daling in het zelfbeeld optreden, maar men kan dit als positief zien en als een meer realistisch beeld beschouwen (Cross et al., 2015).

c) Mythes rond emotionele aspecten

Colangelo concludeert dat vijftig jaar onderzoek aantoont dat versnellen van begaafde leerlingen hen vaak gelukkig maakt. In veel gevallen, zo stelt hij, vermijdt de versnelling jaren van eenzaamheid en sociaal isolement voor leerlingen die niet passen bij leeftijdsgenoten en die hunkeren naar vrienden met dezelfde interesses (Colangelo et al., 2004).

Moon, Swift en Shallenberger (2002) onderzochten emotionele resultaten bij leerlingen in twee klassen die een uitdagende leeromgeving boden voor begaafde leerlingen. De leerlingen uit de focusgroep noemden specifieke emotionele voordelen zoals het zich slimmer en gelukkiger voelen en gevoelens van voldoening, trots en prestatie. Leerlingen gaven aan dat zij ook enkele emotionele uitdagingen ervoeren, zoals zich "gewoon" voelen omdat ze niet langer aan de top van de klas staan, zich schamen door slechte cijfers, en zich onder druk gezet voelen, gestrest, verward, of een combinatie van deze emoties. De ouders van de leerlingen meldden een toegenomen geluk en gevoel van eigenwaarde en een verbeterde zelfdiscipline (Moon et al., 2002).

Algemeen ondersteunt versnelling de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen door hen te plaatsen bij andere leerlingen met vergelijkbare academische capaciteiten en interesses (Croft & Wood, 2015), alhoewel de gemeten winst over verschillende studies heen matig is (Rogers, 2015).

Mythe 5: '(Hoog)begaafde leerlingen zijn beter af als ze hun hele schooldag doorbrengen in een heterogene klasgroep te midden van klasgenoten van dezelfde leeftijd.'

Een vaak aangehaalde redenering is dat leerlingen best in heterogene klassen zitten zodat ze sociaal vaardig kunnen zijn en in het verdere volwassen leven

met een diverse groep kunnen opschieten (Geeves & Maher, 2014). Uit het Talent-onderzoek bleek dat leerlingen het in sterk heterogene klassen even goed deden als in homogene klassen. Evenwel plaatst het onderzoek daar enkele bemerkingsen of voorwaarden bij. Zolang leraren in heterogene klassen in hun instructie rekening houden met het niveau van elke leerling en daarop inspelen, maakt het minder uit hoe divers de klas is. Hierdoor kunnen mogelijke nadelen van heterogene klassen gecompenseerd worden omdat leerlingen uitgedaagd worden op hun niveau. Een tweede opmerking betreft het sterk presteren in de klas: in een sterke klas zitten, blijkt positief te zijn voor alle leerlingen en is het meest uitgesproken voor sterk presterende leerlingen (Smeets, 2021). Sterk presterende leerlingen hebben baat bij een sterke peer-groep en een uitdagende leeromgeving (Steenbergen-Hu et al., 2016).

Rogers (1991) stelt vast dat er geen academische winst is voor wie dan ook in gemengde samenwerkingsgroepen en dat de enige winst is dat leerlingen met lagere capaciteiten geneigd zijn bij hun taak te blijven. Haar aanbeveling is dat het gebruik van gemengde groepen met het oog op sociale en emotionele ontwikkeling slechts spaarzaam moet worden toegepast.

Er zijn positieve effecten van *within class grouping*, waarbij leraren tijdelijk met kleine homogene groepjes werken om instructie op maat mogelijk te maken (bijvoorbeeld binnenklasdifferentiatie) (Smeets, 2021). Werken met vaste niveaugroepen heeft een duidelijk negatief effect op de prestaties van leerlingen die niet in de sterkste groep zitten. Op de sterkste groep is er sprake van een klein positief effect, waarbij mogelijk de hogere verwachtingen van de leraar ten aanzien van de groep een rol spelen (Deunk et al., 2015).

"Flexible grouping is a central part of respect for all learners, honoring individual differences, collaboration, teaching for success, and collaboration in a differentiated classroom" (Tomlinson, 2001).

Pull-out programma's (zoals draaideurmodellen, verrijkingsklassen ...) bleken vaak significant positieve effecten te hebben op de prestatie, op het kritisch denken en op de creativiteit. Het zelfconcept van de leerlingen werd in de studie niet beïnvloed (Vaughn et al., 1991).

d) Mythes op beleidsniveau

Mythe 6: 'Versnellen kost teveel moeite.'

Ervoor kiezen om niet te versnellen is óók een interventie. Niet versnellen zien leraren als een veilige optie. Indien 'niet versnellen' voortvloeit uit een doordachte keuze voor een specifieke leerling en er in de plaats daarvan voor deze leerling betere opties blijken te zijn, behoort versnellen binnen een school op zijn minst wel tot én van de mogelijkheden. Niets doen is echter niet hetzelfde als 'geen kwaad doen'. Als aan de academische en sociale behoeften van kinderen niet voldaan wordt, haken ze mogelijks af op school (Colangelo et al, 2004).

Wanneer versnellen ter sprake komt, reageren mensen vaak emotioneel, zeker als het over jaarversnelling gaat. Een niet- of minder succesvolle versnelling wordt soms aangegrepen om helemaal niet meer te versnellen. Er bestaan uiteraard niet-succesvolle versnellingen - geen enkele interventie is 'faalveilig' - maar de aantallen zijn overdreven en slecht nieuws blijft nu eenmaal beter hangen in het geheugen. Een paar slechte beslissingen doen niets af aan het belang om versnelling als optie te overwegen. Bovendien stellen Colangelo en collega's dat een uitstekende planning en een positieve houding mislukkingen tot een minimum kunnen beperken (Colangelo et al., 2004).

Vaak besluiten de school, de leraren en in uitzonderlijke gevallen de schoolpsychologen niet te versnellen, omdat men behalve vooroordelen geen betrouwbare informatie heeft over (hoog)begaafdheid (Heinbokel, 2016).

Een versnellingsbeleid laat toe om op een meer georganiseerde manier na te denken over elk van de verschillende aspecten van beslissingen inzake versnelling, zodat emotionele reacties over een enkele gebeurtenis (waar men soms enkel over gehoord heeft) een beslissing niet kunnen sturen (Lupowski-Shoplik et al., 2015).

Mythe 7: 'Versnellen is niet belangrijk omdat de meeste leerlingen het niet nodig hebben.'

Het is niet omdat de meeste kinderen geen versnelling nodig hebben, dat het belang hiervan minder is. Veel interventies op scholen vertrekken vanuit de specifieke (onderwijs)behoefte van de leerling en niet vanuit de aantallen. Denk maar aan ondersteuning voor leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen (Colangelo et al., 2004).

Precies weten over hoeveel leerlingen het gaat, kunnen we niet. Een goed detectie- en signaleringssysteem op een school laat toe om de noden van de leerlingen duidelijk te benoemen en om de gepaste interventies, waaronder vele vormen van versnelling, daarbij te zoeken. Eventuele intelligentietesten kunnen bijkomende aanvullingen zijn. Het kan interessant zijn om de leerlingen die versnellen, onder welke vorm dan ook, bij te houden op het niveau van de scholengroepen.

Mythe 8: 'Het versnellen van één student zet de poort wijd open voor nieuwe vragen naar versnelling.'

Scholen hebben schrik om overrompeld te worden door tal van aanvragen van leerlingen wanneer ze met versnellen zouden starten of als het bekend zou geraken onder de ouders. Bovendien willen de meeste scholen niet de nadruk leggen op 'begaafdenonderwijs' omdat het dan zou kunnen lijken dat de school vooral of enkel focust op deze doelgroep.

Innoverende scholen zullen steeds de aandacht trekken zolang bepaalde zaken geen gemeengoed zijn geworden. Als versnelling vaker zou worden toegepast, zou de angst voor overrompeling waarschijnlijk minder groot zijn. De nood is bij veel ouders hoog om een geschikte school te vinden waar tegemoet gekomen

wordt aan de noden van hun kind. Er niet aan tegemoetkomen, doet tal van kinderen onrecht aan. Het is daarom belangrijk dat scholen op zich ook voldoende ondersteund worden om deze beslissingen goed te kunnen nemen.

Daarbij spelen twee grote zaken een rol:

Ten eerste kunnen scholen ondersteund worden inzake goede en correcte informatie over cognitief sterk functionerende leerlingen (de brede groep waarvoor onderwijsaanpassingen gepast zijn) en in hun beleid met bijvoorbeeld richtlijnen. De professionele ontwikkeling van leraren en leidinggevenden vormt de hoeksteen om passende programma's te waarborgen, zeker wat versnelling betreft. Hierbij is het belangrijk dat het begrip van versnelling gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek. Croft en Wood stellen dat professionele leergemeenschappen en onafhankelijk (online) leren de meest geschikte vormen van professionalisering hiervoor zijn (Croft & Wood, 2015).

Ten tweede kunnen op Vlaams niveau de nodige financiële middelen worden vrijgemaakt zodat scholen ook daadwerkelijk uren kunnen inzetten voor onderwijs aan deze doelgroep. Zonder uren zijn veel van de mogelijke onderwijsaanpassingen moeilijk haalbaar. Zoals reeds eerder vermeld zijn er diverse versnellingsmogelijkheden en passen deze versnellingsvormen binnen het geheel van maatregelen voor cognitief sterk functionerende leerlingen van een school.

Er zijn wereldwijd grote verschillen inzake financiële middelen op landelijk niveau. Voor het schooljaar 2024-2025 zal Nederland 28 miljoen euro uittrekken voor ondersteuning aan (hoog)begaafden (Kamerbrief, 2022). In Vlaanderen is er een half miljoen euro voorzien (Ministerraad, 2022). De ondersteuning in landen varieert in extra middelen voor bijvoorbeeld personeel, professionalisering van leraren, financiering van aparte programma's voor de doelgroep, ... (Van Tassel-Baska, 2015).

Toch zijn niet alle interventies duur. Jaarversnelling is op zich kosteneffectief. De Vlaamse overheid betaalde in 2006 voor één leerling in het basisonderwijs jaarlijks 3.881 euro en in het middelbaar onderwijs 7.157 euro (Jaarboek 2006, deel 5 budget). Anno 2022 werd per leerling in het basisonderwijs ongeveer 6550 euro uitgegeven en is de kostprijs voor een leerling in het secundair gestegen tot ruim 10000 euro²². Een leerling die een jaar versnelt, kost minder, komt sneller op de arbeidsmarkt en betaalt sneller belastingen (Heinbokel, 2006). Ook voor de school zijn er weinig specifieke kosten verbonden aan jaarversnelling. Het organiseren van speciale programma's (verrijkingsklassen, draaideurklassen, enzovoort) vereist daarentegen kosten voor opleiding, aanwerving van personeel en specifieke professionaliseringsinitiatieven en kost de school veel uren per leerling.

²² <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/onderwijsbegroting>

2.7.2.2 Mythes gebaseerd op waarden

a) Kinderen moeten kinderen blijven.

Mythe 9: 'Leeftijd gaat boven alles - begaafde leerlingen moeten samen zijn met leerlingen van hun eigen leeftijd.'

In Vlaanderen werken we met een jaarklassensysteem. Leeftijd, het jaar waarin men geboren is, vormt nog steeds de maatstaf in onderwijs. Leerlingen die in de maand januari geboren zijn verschillen bijna een jaar met hun klasgenoten die in de maand december zijn geboren. Daarnaast zitten er in veel klassen leerlingen die reeds een jaar ouder zijn omwille van bijvoorbeeld overzitten of instroom vanuit onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Dit kan een leeftijdsverschil opleveren van twee jaar. Om te bepalen of iemand een jaar moet overzitten of niet, zijn de prestaties van de leerling belangrijk. Voor versnellen echter, tellen de prestaties (bijvoorbeeld de leerling heeft de doelen vroeger behaald of kan deze sneller behalen) vooralsnog minder door om een leerling in een hogere klas te zetten en houdt men vast aan de leeftijd.

Dit is niet in overeenstemming met wat we weten over individuele verschillen tussen leerlingen. Onderzoek toont aan dat (hoog)begaafde leerlingen academisch en emotioneel verder zijn dan hun typische leeftijdsgenoten. Het is daarom zinvoller om te denken aan de mate waarin een leerling klaar is als belangrijkste determinant voor plaatsing in een klas (Colangelo et al., 2004).

Er bestaat een bezorgdheid dat er iets onaangenaams kan gebeuren als verschillende leeftijdsgroepen samen tijd doorbrengen. Men denkt daarbij aan intimidatie, issues rond seksualiteit, ongepaste modellen voor de jongere leerlingen enzovoort. (Hoog)begaafde leerlingen hebben echter kansen nodig om samen te zijn met intellectuele leeftijdsgenoten, ongeacht de leeftijdsverschillen (Cross, 2002; Geeves & Maher, 2014).

Mythe 10: 'We hebben het slechts over een handvol witte rijke kinderen.'

Talent ontwikkelt zich over alle demografische groepen heen: geslacht, etniciteit, geografie en economische achtergrond. Niet naar alle diverse groepen is evenveel onderzoek gedaan, maar versnelling blijkt het meest gunstig te zijn voor leerlingen die uit eerder economisch zwakkere milieus komen. Ouders die welgesteld zijn, kunnen immers makkelijker extra kansen bieden aan hun kinderen, ook op vlak van uitdagend onderwijs. Zonder ondersteuning voor hun talenten bereiken economisch zwakkere leerlingen opmerkelijk minder dan economisch sterke leerlingen. Mede door beter aangepaste screeningsprocedures, krijgen economisch kansarme leerlingen meer en meer kansen om te versnellen (Assouline et al., 2015, vol1; Assouline et al, 2018). De kosten voor versnelling zijn minimaal waardoor kansarmere gezinnen er makkelijker van kunnen profiteren in tegenstelling tot andere verrijkmogelijkheden (Colangelo et al., 2004).

Wat betreft zomerprogramma's voor begaafden die op scholen of universiteiten worden gehouden, zien we dat het publiek voornamelijk bestaat uit de midden- of bovenklasse en is er weinig diversiteit. Deze leveren veel data op in tegenstelling tot onderzoek naar begaafden met een meer diverse achtergrond. Uit recent Amerikaans onderzoek blijkt toch dat versnelling bij minderheidsgroepen ook positieve effecten heeft op academisch en sociaal-emotioneel vlak in die scholen waar deze groepen geen minderheid zijn. Bijvoorbeeld: zwarte leerlingen die versnellen op een school met een overwegend zwart publiek (Cross et al., 2015). Studies van McCain beschrijven situaties waarin leerlingen in Amerikaanse scholen al dan niet druk ervaren om 'wit' of 'zwart' te lijken ('*Acting white – acting black*'). *Acting white* is veelal een negatieve term gebruikt door Afro-Amerikaanse studenten die zich gedragen op een manier die stereotiep wordt verondersteld de waarden van Kaukasische gemeenschappen te vertegenwoordigen. Versnellen wordt soms gezien als '*Acting White*' (McCain, 2012). Een groter deel van leerlingen uit raciale en etnische minderheden behoort tot lagere SES-groepen en er is meer onderzoek nodig binnen en tussen verschillende groepen wat betreft de psychologische en sociale aanpassingseffecten van versnelling (Cross et al., 2015).

Mythe 11: 'Je moet kinderen niet pushen.'

Versnellen gaat niet over 'pushen'. Een enthousiast kind dat nog voor de leeftijd van één jaar stapt, wordt niet tegengehouden omdat de gemiddelde leeftijd waarop een kind leert stappen nu eenmaal wat later ligt. Versnellen gaat over het respecteren van individuele verschillen.

Wanneer een kind naar het eerste leerjaar of naar het eerste middelbaar gaat, zijn de verwachtingen telkens groot: 'Eindelijk begint het echte leren! Veel leren!' Als dit niet het geval is en begaafde leerlingen aan eenzelfde tempo door de leerstof gaan als hun leeftijdsgenoten, kan dit enthousiasme verdwijnen en omslaan in onderpresteren.

Versnellen is een leerling toestaan om te bewegen in een passend tempo. Door zich zorgen te maken over versnellen, worden kansen gemist om het enthousiaste, gepassioneerde, slimme kind dat het potentieel heeft, vooruit te laten gaan met het juiste curriculum. Men negeert de leergierigheid van de slimme leerling (Colangelo et al., 2004).

b) Fout begrip gelijkheid

Mythe 12 'Het zal de andere kinderen van streek maken.'

Leraren vrezen soms dat het versnellen van een leerling het gevoel van eigenwaarde bij andere leerlingen zal verminderen. Leerlingen zijn echter gewend om leeftijdsgenoten op verschillende snelheden te zien vorderen, niet alleen op cognitief niveau maar evengoed op vlak van sport, muziek, creativiteit ... (Colangelo, et al. 2004). In een klas zitten leerlingen die wat extra remediëring nodig hebben voor bepaalde vakken, anderen blinken uit op bepaalde gebieden. Één of twee kinderen die versnellen zal normaal gezien een klas niet negatief beïnvloeden.

Mythe 13 'Individuele kinderen zijn minder belangrijk dan gelijke kansen voor iedereen'.

Gelijkheid betekent dat elk individu of elke groep mensen evenveel kansen krijgt. Gelijkheid erkent ook dat elke persoon verschillende omstandigheden heeft en wijst precies die middelen en kansen toe die nodig zijn om een gelijkwaardig resultaat te bereiken.

Gelijke kansen voor iedereen wil niet zeggen dat iedereen dezelfde middelen of omstandigheden nodig heeft. Gelijke kansen bieden betekent flexibel onderwijs bieden met aandacht voor de behoeften van elk kind. Niet elk kind heeft dezelfde hoeveelheid instructie, dezelfde hoeveelheid oefeningen of hetzelfde curriculum nodig. De meeste kinderen hebben geen versnelling nodig, maar voor degenen die dat wel nodig hebben, is versnelling de beste kans voor een aangepast en uitdagend onderwijs (Colangelo et al., 2004).

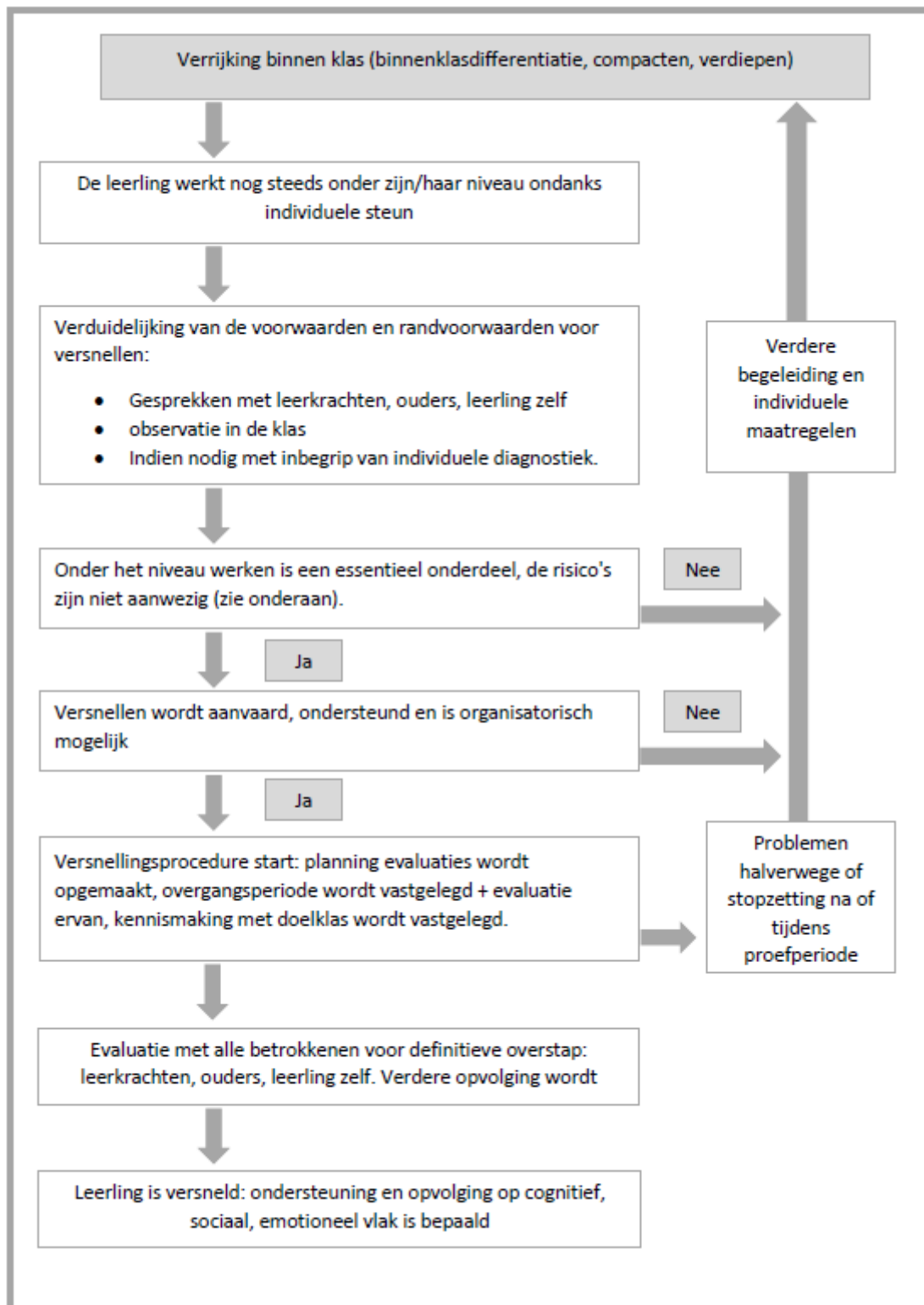
2.7.2.3. Bronnen

- Assouline, S. G., Colangelo, N., Van Tassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered, Volume 2: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Belin Blank.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. The Templeton National Report on Acceleration. Volume 1. Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development (NJ1).
- Croft, L., Wood, S.M. (2015). Professional Development for Teachers and School Counselors: Empowering a Change in Perception and Practice of Acceleration. In Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered, Volume 2: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Belin Blank.
- Cross, T.L. (2002). Competing with myths about the social and emotional development of gifted students. *Gifted Child Today*.
- Cross, T.L., Andersen, L., Mammadov, S. (2015). Effects of academic acceleration on the Social and Emotional Lives of Gifted Students. In Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Volume 2. Belin Blank.
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. (2015). Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices.
- Gagné, F. (2007). Ten Commandments for Academic Talent Development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), pp. 93–118.
- Geeves, J., Maher, L. (2014). Acceleration: Dispelling the myths with research and reality. *Australasian Journal of Gifted Education*, 23(1): 39-48.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207–214.
- Heinbokel, A. (2006). Schulische Akzeleration Überspringen von Klassen – eine Notlösung? *Labyrinth* 89, September 2006, S. 20-21.
- Heinbokel, A. (2016). Eine Klasse überspringen - sonst wäre ich fipsig geworden. Münster: LIT.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G. & Verhoeven, L. (2005). Teacher Attitudes toward Academic Acceleration and Accelerated Students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30–59.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G. & Verhoeven, L. (2011). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), pp. 585–605.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), PP.585–605.

- Jaarboek 2006, deel 5 Budget. Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/8134.pdf>
- Kamerbrief, 23 december 2022. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/12/23/uitwerking-plan-van-aanpak-hoogbegaafdheid>
- Kulik, J. A. (2004) Meta-analytic studies of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline and M. U. M. Gross (eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Volume 2. Iowa City, IA.: Belin and Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa. (pp. 13–22)
- Lubinski, D., Benbow, C. P., Webb, R. M., & BleskeRechek, A. (2006). Tracking exceptional human capital over two decades. *Psychological Science*, 17(3), pp. 194-199
- 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(4), PP. 718-729.
- Lupkowski-Shoplik, A., Assouline, S.G., Colangelo, N. (2015). Whole-Grade Acceleration: Grade-Skipping and Early Entrance to Kindergarten or First Grade. In Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Volume 2. Belin Blank
- Lupkowski-Shoplik, A., Behrens, W.A., Assouline, S.G. (2018). *Developing Academic Acceleration Policies: Whole Grade, Early Entrance & Single Subject*. (z.d.). Iowa.
- McCain, J. A. (2012). "You've got to want to do!": An examination of the construction of academic identity among high-achieving African American high school adolescents. University of North Carolina at Greensboro (UNCG)
- Ministerraad, 21 oktober 2022. Half miljoen euro subsidie project 'voorbeeldscholen met cognitief sterk functionerende leerlingen' 2022-2023. Geraadpleegd van <https://beslissingenvlaamseregering.vlaanderen.be/?search=voorbeeldscholen>
- Moon, S. M., Swift, M. & Shallenberger, A. (2002). Perceptions of a self-contained class for fourth and fifth-grade students with high to extreme levels of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 46, 64–79.
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615.
- Rogers, K. B. (1991). Relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learners. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Rogers, K. (1992). A best evidence synthesis of research on acceleration options for gifted students. Ohio, Trillium Press

- Rogers, K. (2015). The Academic, Socialization, and Psychological Effects of Acceleration: Research Synthesis. In Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students, Volume 2*. Belin Blank.
- Rollins, M. R., & Cross, T. L. (2014a). A deeper investigation into the psychological changes of intellectually gifted students attending a residential academy. *Roeper Review*, 36, 18–29.
doi:10.1080/02783193.2014.856372
- Smeets, S. (2021). Groeperen en versnellen als interventie voor cognitief begaafde leerlingen. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Eds.): *Ontwikkelen van cognitief Talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. (pp. 137-146). ACCO learn.
- Southern & Jones, 2015. Types of Acceleration: Dimensions and Issues. In Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students. Volume 2*. Belin Blank.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about ability-grouping and acceleration: Findings of two second-order meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39–53.
- Sternberg, R. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, 2nd Edition (Professional Development) (2nd editie). Association for Supervision & Curriculum Development.
- Van Tassel-Baska, J. (2015). The Role of Acceleration in Policy Development in Gifted Education in Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students. Volume 2*. Belin Blank
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-Analyses and Review of Research on Pull-Out Programs in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92–98.
- Wai, J. (2015). Long-term effects of educational acceleration. In Assouline, S.G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J. & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.), *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students Volume 2.*, pp. 73-83. Iowa City: University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

2.7.3 Bijlage C Voorbeeld stappenplan bij versnellen



Gebaseerd op Kwietniewski, J. (red.) (2019). Begabtenförderung: Überspringen eine Klassentufe, Hamburg.