Abstract

Hoewel leerlingen met sterke cognitieve vaardigheiden normaal gezien een succesvolle studieloopbaan moeten kunnen doorlopen, is onderpresteren een gekend fenomeen. Om een beter beeld te krijgen van de mate en de timing van onderpresteren bij begaafde leerlingen in Vlaanderen, onderzochten we de schoolloopbanen van 5.740 leerlingen, van het kleuteronderwijs tot het einde van het secundair onderwijs (SiBO). Daarnaast werd een opvolgingsvragenlijst afgenomen bij 1.730 jongeren drie jaar na het einde van de middelbare school.

We stelden vast dat cognitief begaafde studenten in Vlaanderen over het algemeen succesvolle schoolloopbanen kennen. Niettemin was er een aanzienlijke subgroep van begaafde studenten die worstelt met het behalen van de basisvereisten voor een schoolloopbaan zonder vertraging. Het blootleggen van de persoonlijke en contextuele factoren die aan deze moeilijkheden ten grondslag liggen, is een belangrijke vraag voor toekomstig onderzoek.

Schoolloopbanen van Cognitief Begaafde Leerlingen in Vlaanderen

Alicia Ramos, Bieke De Fraine, & Karine Verschueren[*]

I. Inleiding

Hoewel leerlingen met zeer sterke cognitieve vaardigheiden normaal gezien het vermogen moeten hebben om een succesvolle studieloopbaan te doorlopen, is onderpresteren een gekend fenomeen. Maar in Vlaanderen is er echter nog geen systematisch onderzoek gebeurd naar de schoolloopbanen van begaafde leerlingen. De nodige gegevens ontbreken om na te gaan of onderpresteren bij deze doelgroep een probleem vormt in het Vlaamse onderwijsveld. Normaal vorderen doorheen het onderwijs is misschien de meest elementaire maatstaf voor academische prestatie. Wanneer het onderwijstraject wordt vertraagd, kan dit gezien worden als een duidelijke indicator van onderprestatie bij begaafde leerlingen. Als een cognitief begaafde leerling een jaar moet overdoen, kan dit wijzen op onderliggende schoolse demotivatie en/of educatieve mismatch. Door de schoolloopbanen van cognitief begaafde leerlingen van basis- tot hoger onderwijs als geheel te onderzoeken, kunnen we een beter beeld vormen van de mate en de timing van onderpresteren bij begaafde leerlingen in Vlaanderen. Op die manier krijgen we ook een indicatie van de mate waarin het onderwijssysteem in Vlaanderen tegemoet komt aan de behoeften van deze leerlingen.

[*]Alicia RAMOS is doctoraatstudent aan de onderzoekseenheid School Psychologie en Ontwikkeling in Context, KU Leuven. Bieke DE FRAINE is hoofddocent en hoofd aan de Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie, KU Leuven. Karine VERSCHUEREN is gewoon hoogleraar en coördinator aan de onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context, KU Leuven.

II. Beschrijving van de SiBO Studie

Om de schooloopbanen van begaafde leerlingen in Vlaanderen te onderzoeken, hebben we gebruik gemaakt van de SiBO (Schoolloopbanen in het BasisOnderwijs) data[1]. De steekproef voor deze studie omvatte 5.740 leerlingen van 172 basisscholen in Vlaanderen. Deelnemende scholen in de quasi-representatieve steekproef (n = 120 scholen) werden voorafgaand aan het schooljaar 2002-2003 geselecteerd op basis van grootte, regio en schoolnetwerk om een typische vertegenwoordiging van scholen in Vlaanderen te bereiken; er werden extra scholen toegevoegd aan de originele steekproef om het aantal scholen met leerlingen met een lage sociaal-economische status (n = 27 scholen) en scholen met een alternatief pedagogisch project (dat wil zeggen "methodescholen", n = 25 scholen) te vergroten. Van de geselecteerde scholen werden alle leerlingen die begonnen met de kleuterklas in het schooljaar 2002-2003 opgenomen als deelnemers. In het basisonderwijs werden de leerlingen jaarlijks bevraagd, in het secundair onderwijs was dit in het eerste en het vijfde jaar secundair onderwijs. De bevraging bestond uit vragenlijsten en prestatietoetsen. Ook werden administratieve gegevens van de leerlingen gaande van het kleuteronderwijs tot het einde van het secundair onderwijs verkregen via de Vlaamse overheid. In het middelbaar onderwijs werd informatie verzameld over de gevolgde onderwijsvorm (ASO / TSO / KSO / BSO), en ook over de studierichting (bv. Humane Wetenschappen).

II.1. Meting van Intelligentie en Selectie Cognitief Begaafde Groep

Toen de leerlingen in de SiBO-studie in het 3de leerjaar zaten, voltooiden ze allen een gestandaardiseerde intelligentietest. Deze test beoordeelt de redeneervaardigheden en verbaal verworven kennis van de leerlingen. Deze twee scores werden gecombineerd om een samengestelde IQ-score te vormen. Binnen onze studie werden deze scores gebruikt om de cognitief begaafde leerlingen te selecteren. De tien procent best scorende leerlingen van de representatieve steekproef werden aangeduid als cognitief begaafde leerlingen (n =630 in de totale steekproef, hierna genoemd als begaafde leerlingen). Leerlingen die in de middelste tachtig procent scoorden bleven behouden als een gemiddelde referentiegroep (n = 4.542) en de leerlingen die in de onderste tien procent scoorden (n = 568) werden niet bewaard in de steekproef van deze studie.

III. Lager en Secundair Onderwijs

III.1. Zittenblijven

Hoewel de schooluitval van begaafde leerlingen een veel voorkomend onderwerp van onderzoek is, de mate van zittenblijven onder hen is niet vaak onderzocht. Het is echter wel belangrijk om dit onder de aandacht te brengen, want zittenblijven tijdens het secundair onderwijs is gekoppeld aan allerlei negatieve gevolgen. Het is één van de krachtigste voorspellers van vroegtijdig schoolverlaten[2] en het is ook gekoppeld aan minder streven naar hoger onderwijs[3]. Het is bovendien gerelateerd aan

[1] Maes, F., Ghesquière, P., Onghena, P., & Van Damme, J. (2002). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Van doelstellingen tot onderzoeksopzet. Leuven, Belgium: Steunpunt LOA

[2] Jimerson, S. R., Anderson, G., & Whipple, A. (2002). Winning the battle and losing the war: The association of grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools, 39,* 441-457.

[3] Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effectiveness of grade retention in primary and secondary education: A Systematic Review. *Pedagogische Studien, 90,* 17-30.

wangedrag op school[4], een lager zelfconcept[5] en lagere academische prestaties[6]. Voor begaafde leerlingen kan het ook worden beschouwd als een indicatie van onderpresteren.

Onze bevindingen tonen aan dat zittenblijven onder begaafde leerlingen in Vlaanderen vrijwel uitsluitend voorkomt in het secundair onderwijs. In Figuur 1 staat het percentage van de begaafde leerlingen en de leerlingen uit de referentiegroep die minstens één jaar vertraging opliepen tijdens de zes jaar van het secundair onderwijs. Slechts vijf van de 610 leerlingen uit de begaafde groep bleven zitten tijdens de lagere school, dat is minder dan één procent van de begaafde leerlingen uit de steekproef. Ter vergelijking: tien procent van de leerlingen uit de referentiegroep bleef zitten op de basisschool. Deze percentages stegen elk jaar voor beide groepen leerlingen gedurende het secundair onderwijs.

Figuur 1 hier invoegen

Tegen de tijd dat de niet-vertraagde leerlingen de middelbare school hadden afgerond, had ongeveer tien procent van de begaafde leerlingen (n = 63) en vierendertig procent van de referentieleerlingen (n = 1425) minstens één schooljaar moeten overdoen tijdens lager of secundair onderwijs. Binnen het secundair onderwijs bleven 9,5 procent van de begaafde leerlingen (n = 58) en dertig procent van de referentieleerlingen (n = 1214) zitten. Vooral onder de begaafde leerlingen kwam het zittenblijven tijdens het secundair onderwijs veel vaker voor bij jongens dan bij meisjes. Zevenenzeventig procent van de begaafde zittenblijvers waren jongens (n = 45) en 23 procent waren meisjes (n = 13). De zittenblijvers uit de referentiegroep waren 59 procent jongens (n = 647) en 41 procent meisjes (n = 450).

Binnen de begaafde groep waren er in totaal 58 leerlingen die een jaar hebben overgedaan in het secundair onderwijs. Vijf van deze leerlingen bleven meermaals zitten. Daarnaast waren er twee leerlingen die eerder een jaar waren versneld, maar nadien tijdens het middelbaar onderwijs terug een jaar zijn blijven zitten, waardoor ze de middelbare school nog steeds zonder studievertraging konden afmaken. Figuur 2 geeft de typen van zittenblijven weer van begaafde leerlingen per studierichting en studiejaar. Hoewel het meestal ging over het overdoen van een jaar binnen dezelfde studierichting, ging het voor twintig procent van de leerlingen gepaard met een verandering van studierichting. Deze veranderingen waren grotendeels in overeenstemming met het zogenaamde "watervalsysteem," waarbij leerlingen van een meer academisch gerichte studierichting overschakelen naar een minder academisch gerichte studierichting[7]. Hoewel dit soort overschakelen kan gebeuren omdat een student meer geïnteresseerd is in een andere studierichting, komt dit meestal doordat leerlingen niet goed genoeg presteren in hun gekozen studierichting en hierdoor geen attest ontvangen om daarin door te gaan.

Figuur 2 hier invoegen

[4] Demanet, J. & Van Houtte, M. (2013). Grade retention and its association with school misconduct in adolescence: a multilevel approach. *School Effectiveness and School Improvement, 24,* 417-434.
[5]Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S., & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychological outcome variables. *Learning and Individual Differences, 50,* 182-194.
[6] Lamote, C., Pinxten, M., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2014). Is the cure worse than the disease? A longitudinal study on the effect of grade retention in secondary education on achievement and academic self-concept. *Educational Studies, 40,* 496-514.
[7] Zie Pinxten, M., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J., & Anumendem, D. (2012). Educational choice in secondary school in Flanders: the relative impact of occupational interests on option choice. *Educational Research and Evaluation, 18(6),* 541-569.

III.2. Studierichtingen in Secundair Onderwijs

De onderwijsvormen en studierichtingen in het Vlaams secundair onderwijs verschillen van elkaar qua finaliteit en qua curriculum. Het ASO wordt beschouwd als de meest academische richting en biedt de sterkste voorbereiding op het hoger onderwijs. Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen met een hogere vaardigheden in wiskunde en leesvaardigheid over het algemeen kiezen voor ASO[8]. Dus begaafde leerlingen die deze onderwijsvorm niet kiezen zijn eerder uitzonderlijk. Leerlingen worden vaak aangemoedigd door ouders of leraren om te streven naar wat algemeen wordt beschouwd als de moeilijkere of meer gewaardeerde studierichtingen (ASO> TSO / KSO> BSO), met de bedoeling om zoveel mogelijk toekomstige educatieve opties open te houden. Als leerlingen niet kunnen voldoen aan de eisen van een meer uitdagende studierichting dalen ze af naar een "lagere" optie in de hiërarchie, vandaar de term "watervalsysteem". Vanwege dit fenomeen is zien we dat de leerlingenaantallen in ASO dalen tussen de tweede en de derde graad en dat de leerlingenaantallen in TSO en BSO stijgen tussen de tweede en de derde graad. Het aantal leerlingen in de KSO blijft in de loop van de tijd erg klein en constant.

In de SiBO-steekproef startten alle leerlingen in de begaafde groep hun secundaire schoolloopbaan in de A-stroom. Bij de referentiegroep volgde 81,6 procent van de leerlingen het eerste leerjaar A. In het eerste jaar van de tweede graad koos de overgrote meerderheid (91,6 procent) van de begaafde leerlingen voor ASO als hun initiële studiekeuze, vergeleken met iets meer dan de helft van de referentiegroep (51,7 procent) (zie Figuur 3). TSO was de tweede keuze van begaafde leerlingen, met 7,5 procent van de leerlingen die deze optie volgde. De onderwijsvormen KSO en BSO samen waren goed voor minder dan drie procent van de begaafde leerlingen. Zowel technisch als beroepsonderwijs waren veel populairder bij de referentieleerlingen, terwijl het aandeel van leerlingen dat KSO volgde, zeer vergelijkbaar was tussen de begaafde groep en de referentiegroep.

Figuur 3 hier invoegen

Het aandeel leerlingen binnen ASO daalde elk jaar in zowel de begaafde groep als de referentiegroep. Hoewel er in deze periode in beide groepen een toename was in alle andere onderwijsvormen, schakelden de begaafde leerlingen in de eerste plaats over naar TSO, terwijl de referentieleerlingen in grote aantallen overschakelden naar zowel TSO als BSO. Aan het einde van het secundair onderwijs zat 81,8 procent van de begaafde leerlingen nog in ASO, vergeleken met 33,6 procent van de referentieleerlingen.

Binnen ASO waren er ook enkele verschillen in studierichtingen die werden gevolgd door de begaafde leerlingen en de referentiegroep (zie Figuur 4). Het grootste verschil in het eerste jaar van de tweede graad was het veel hogere percentage van begaafde leerlingen die voor een studierichting met Latijn koos: bijna veertig procent van de begaafde leerlingen koos voor deze richting, terwijl het door slechts ongeveer twintig procent van de leerlingen uit de referentiegroep werd gekozen. Anderzijds volgden de leerlingen uit de referentiegroep vaker de de richtingen Economie en Humane Wetenschappen. Een derde van de leerlingen uit de begaafde groep en ook een vergelijkbaar aantal leerlingen uit de referentiegroep kozen voor een studierichting Wetenschappen.

Figuur 4 hier invoegen

In het laatste jaar van het secundair onderwijs waren er opnieuw verschillen tussen de begaafde en leerlingen uit de referentiegroep in hun studiekeuze binnen ASO (zie Figuur 5). Op dit punt was Latijn niet langer de meest populaire studiekeuze van begaafde leerlingen. Wetenschappen-Wiskunde was de meest populaire richting, aangezien meer dan een derde van de begaafde leerlingen in 6ASO

[8] Vanwynsberghe, G., Vanlaar, G., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2016). Long-term effects of primary schools on educational positions of students 2 and 4 years after the start of secondary education. *School Effectiveness and School Improvement,* 1-20

hiervoor kozen. De Latijnse opties samen (Latijn-Wiskunde, Latijn-Moderne Talen, en Latijn-Wetenschappen) werden gekozen door minder dan een kwart van de begaafde leerlingen. Ter vergelijking, een vijfde van de referentiestudenten in 6ASO, koos voor de optie Wetenschappen-Wiskunde en zestien procent koos één van de Latijnse opties. Met name de optie Latijn-Wiskunde bevatte een hoger percentage begaafde leerlingen, terwijl de andere Latijnse opties vergelijkbare percentages hadden van beide begaafdheidsgroepen. Net als in de tweede graad waren de referentieleerlingen aan het einde van het secundair onderwijs meer geconcentreerd in de studieopties Economie, Moderne Talen en Humane Wetenschappen dan de begaafde leerlingen. Hoewel de begaafde leerlingen relatief meer vertegenwoordigd waren in de richtingen Latijn-Wiskunde en Wetenschappen-Wiskunde dan de referentiestudenten, waren hun studieopties toch heterogeen: 41 procent van de begaafde leerlingen binnen 6ASO volgde geen Wetenschappen-Wiskunde of Latijn.

Figuur 5 hier invoegen

IV. Hoger Onderwijs

In het voorjaar van 2018 werden zoveel mogelijk studenten uit de SiBO-studie opnieuw gecontacteerd. De studenten ontvingen een nieuwe vragenlijst, die bedoeld was om hun motivatie en hun ervaringen binnen het hoger onderwijs na te gaan. Vier jaar eerder hadden 3.348 van de studenten contactinformatie verstrekt, de meesten zaten toen in de vijfde jaar van het secundair onderwijs. Hoewel een groot deel van deze contactgegevens niet meer actueel waren, bereikten we de meerderheid van deze studenten. 51,6 procent (n = 1730) van hen bezocht de enquête online. Na drie maanden voltooide 39,8 procent (n = 1334) van de studenten de enquête volledig en een extra 4,5 procent (n = 152) van de studenten voltooiden meer dan de helft van de enquête.

IV.1. Hoger Onderwijs Status, Niveau en Studieopleidingen

Op het moment van de afname van de enquête hadden de meeste studenten drie jaar eerder hun leerplicht beëindigd en de meerderheid was ingeschreven in een vorm van hoger onderwijs (zie Figuur 6). Meer dan zevenentachtig procent van de begaafde studenten was voltijds ingeschreven in het hoger onderwijs, vergeleken met 74 procent van de referentiestudenten. Er was een lager percentage begaafde studenten dan referentiestudenten die aangaven dat ze nooit waren ingeschreven voor het hoger onderwijs, terwijl de percentages van deeltijdstudenten en voormalige studenten vergelijkbaar waren tussen de twee bestudeerde groepen.

Figuur 6 hier invoegen

Binnen het hoger onderwijs was er een betekenisvol verschil tussen begaafdheidsgroepen met betrekking tot het niveau van het hoger onderwijs (zie Figuur 7). Van de begaafde studenten die deelnamen aan het hoger onderwijs, volgde 70,6 procent een academische bachelor, vergeleken met 39,9 procent van de referentiestudenten. 28 procent van de begaafde studenten en 55,6 procent van de referentiestudenten volgde een professionele bachelor. Iets meer dan één procent van de begaafde studenten en 4,5 procent van de referentiestudenten gaven aan dat ze waren ingeschreven voor een ander type onderwijs. Voor beide groepen studenten was dit voornamelijk HBO5 of een masteropleiding, terwijl volwassenonderwijs werd aangegeven door verschillende referentiestudenten, maar niet door begaafde studenten.

Figuur 7 hier invoegen

Als we kijken naar de opleidingen die het populairst waren in de begaafde groep en de referentiegroep (zie Figuren 8 en 9), dan zijn sommige groepsverschillen onmiddellijk duidelijk. Het grootste verschil is het grote aandeel begaafde studenten geconcentreerd in ingenieurswetenschappen (waaronder ook bio-ingenieurswetenschappen, handelsingenieurswetenschappen, enz.). Meer dan 17 procent van de begaafde studenten koos voor ingenieurswetenschappen, vergeleken met iets meer dan vijf procent van de referentiestudenten. De begaafde studenten kozen daarnaast ook vaker voor industriële wetenschappen. Naast deze twee opties was het hoogste aantal begaafde studenten geconcentreerd in de richtingen geneeskunde, rechten en kinesitherapie, terwijl voor de referentiestudenten de hoogste concentraties werden aangetroffen in verpleegkunde, bedrijfsmanagement en lerarenopleiding.

Figuren 8 en 9 hier invoegen

IV.2. Studievoortgang binnen het Hoger Onderwijs

Naast de vraag over hun studieniveau en opleiding, werd de SiBO-studenten ook gevraagd om informatie over hun studievoortgang. Eerst werd de studenten gevraagd hoeveel studiepunten ze hadden opgenomen in hun eerste jaar hoger onderwijs en hoeveel daarvan ze hadden behaald. Voor deze meting werden er geen significante verschillen tussen de groepen waargenomen. Het aandeel studenten dat al zijn studiepunten in het eerste jaar van het hoger onderwijs met succes afrondde, lag voor beide groepen rondom de vijftig proent. Over het algemeen behaalde ongeveer 65 procent van de begaafde studenten en 63 procent van de referentiestudenten een studie-efficiëntie van ten minste 83 procent in het eerste jaar hoger onderwijs.

Figuur 10 hier invoegen

De SiBO-studenten werd ook gevraagd naar hun huidige studiefase binnen het hoger onderwijs. Studenten in een niet-vertraagde schoolloopbaan zouden in de derde studiefase moeten zitten op het moment van de bevraging. Volgens de reacties had echter slechts ongeveer zestig procent van de begaafde studenten en ongeveer vijfenveertig procent van de referentiestudenten deze fase van het hoger onderwijs bereikt (zie Figuren 10 en 11). Bijna 40 procent van de begaafde studenten had dus vertraging opgelopen, waarvan ongeveer een kwart minstens één jaar vertraagd was. Bij de referentiestudenten ging dit om ongeveer 44 procent. Ongeveer drie procent van de begaafde studenten en twaalf procent van de referentiestudenten had twee jaar achterstand opgelopen.

Figuur 11 hier invoegen

Uiteraard zijn sommige vertraagde studenten binnen het hoger onderwijs reeds blijven zitten in het secundair onderwijs. Omdat we gegevens hadden van het lager en secundair onderwijs van de studenten, konden we vaststellen of er vertraging was opgetreden binnen het secundair onderwijs of tijdens het hoger onderwijs. Bij het analyseren van deze gegevens zagen we een vergelijkbare mate van onderwijsvertraging in het hoger onderwijs tussen de begaafde studenten en de referentiegroep (zie Figuren 12 en 13), namelijk rond viertig procent in beide groepen. Volgens deze gegevens zijn beide groepen meer geneigd tot studievertraging in het hoger onderwijs dan tijdens het lager en secundair onderwijs. Dit geldt met name voor begaafde studenten, omdat ze veel minder kans hadden dan de studenten uit de referentiegroep om te blijven zitten tijdens het leerplichtonderwijs.

Figuren 12 en 13 hier invoegen

IV.3. Uitval in het Hoger Onderwijs

Ten slotte richtten we onze aandacht op de studenten die aanvankelijk waren begonnen met studies in het hoger onderwijs, maar die waren gestopt tegen de tijd van de enquête. Deze studenten vertegenwoordigden 4,3 procent van de begaafde studenten en 6,1 procent van de referentiestudenten. Nadat ze hadden aangegeven dat ze hun studie hadden stopgezet, kregen ze een lijst met zeventien mogelijke redenen waarom ze gestopt waren, evenals een open optie die ze vrijuit konden beantwoorden. Studenten mochten aangeven in hoeverre elke reden van toepassing was op hun beslissing om hun studie te stoppen, waarbij velen meerdere opties selecteerden. Een figuur met de meest populaire antwoorden wordt weergegeven in Figuur 14, evenals een vergelijking van de antwoorden per groep.

Figuur 14 hier invoegen

Studenten binnen beide begaafdheidsgroepen antwoordden meestal dat ze hun studie te moeilijk vonden, dat ze geen 'match' voelden met hun studiekeuze en/of dat ze zich opgebrand voelden door het studeren. Kleinere aantallen studenten gaven aan dat ze geld wilden of moesten verdienen, dat ze liever wilden werken dan studeren en/of dat ze zich ongemakkelijk voelden in de omgeving van het hoger onderwijs. Interessant genoeg waren er grote en significante groepsverschillen in twee van de antwoordmogelijkheden. Ten eerste gaf 46 procent van de begaafde uitvallers aan dat ze geen duidelijke doelen hadden voor hun studies in hoger onderwijs, vergeleken met 18 procent van de referentiestudenten. Hoewel we niet overtuigend kunnen verklaren wat ten grondslag ligt aan dit verschil in doelstellend gedrag, zou een mogelijke verklaring kunnen liggen in de multi-potentialiteit van de begaafde studenten. Mensen met een hoog niveau van begaafdheid zijn vaak in staat om uit te blinken in meerdere domeinen, waardoor het zich verbinden aan één studie en het uitsluiten van andere mogelijkheden een uitdaging is. Studies hebben aangetoond dat dit kan leiden tot onderwijs- en loopbaanvertraging bij deze studenten[9]. Een tweede verschil tussen de begaafde studenten en de studenten uit de referentiegroep was dat 23 procent van de begaafde studenten vond dat hun eerder gekozen studieoptie te saai was, vergeleken met ongeveer vijf procent van de referentiestudenten.

V. Conclusies

Een eerste conclusie van dit rapport is dat begaafde studenten in Vlaanderen over het algemeen succesvolle schoolloopbanen ervaren. Met betrekking tot de schoolloopbaan doen ze het beter dan hun leeftijdgenoten, want ze ervaren minder zittenblijven op alle niveaus van het onderwijs. Ze kiezen vaker voor ASO en voor academische bachelorstudies dan hun gemiddeld begaafde leeftijdsgenoten.

Hoewel de begaafde leerlingen in het algemeen goed lijken te presteren, stellen we vast dat wanneer problemen in verband met de voortgang van het onderwijs zich voordoen, ze dit in toenemende mate met elk opleidingsniveau doen. De begaafde leerlingen ervaren omzeggens geen onderwijsvertragingen in de basisschool, maar doen dat in toenemende mate op de middelbare school en zelfs nog meer binnen het hoger onderwijs. Deze trend zien we ook bij leerlingen met een gemiddelde begaafdheid, maar ze is prominenter aanwezig in de begaafde groep.

Hoewel het percentage vertraagde begaafde studenten steeds lager is dan bij de referentiegroep, zijn er nog steeds tien procent van de begaafde studenten vertraagd aan het einde van het secundair onderwijs. Dit is een vrij groot percentage, aangezien de begaafden sterke cognitieve vaardigheden bezitten en op basis van hun capaciteiten in principe in staat zouden moeten zijn om te voldoen aan diplomavereisten die zijn gericht op een brede laag van de bevolking. Dit bevestigt de idee dat

[9] Greene, M. (2006). Helping Build Lives: Career and Life Development of Gifted and Talented Students. *Professional School Counseling, 10,* 34-42.

studieprestaties niet alleen afhangen van cognitieve vaardigheden, maar ook bepaald worden door andere factoren (i.e., doelen, inzet, zelfeffectviteit)[10].

In het hoger onderwijs lopen de begaafde studenten even vaak vertraging op als hun leeftijdgenoten. Hoewel we weten dat begaafde studenten die uitvallen in het hoger onderwijs aangeven dat ze geen duidelijke doelen voor hun studie hadden, weten we op dit moment niet alle factoren die ten grondslag liggen aan de studievertraging in het hoger onderwijs. Verder onderzoek zal proberen deze kwestie te verduidelijken. Ondanks het verhoogde niveau van studievertraging in het hoger onderwijs, wat misschien een reden tot bezorgdheid is, was de overgrote meerderheid van de begaafde studenten nog steeds ingeschreven als voltijdse studenten in het hoger onderwijs. Slechts een zeer klein aantal begaafde studenten gaf aan dat ze het hoger onderwijs stopten en dit aantal verschilde niet met dat van de studenten uit de referentiegroep.

Concluderend kunnen we stellen dat begaafde studenten in Vlaanderen als geheel vrij goed presteren met betrekking tot hun onderwijsloopbanen. Onze gegevens weerleggen de idee dat cognitief begaafde leerlingen betrekkelijk meer moeilijkheden ervaren met de voortgang en de voltooiing van het onderwijs dan andere leerlingen. Deze vaststelling sluit aan bij de resultaten van ander onderzoek naar begaafde leerlingen. Niettemin is er een aanzienlijke subgroep van cognitief begaafde studenten die worstelt met het behalen van de basisvereisten voor een schoolloopbaan zonder vertraging. Het blootleggen van de persoonlijke en contextuele factoren die aan deze moeilijkheden ten grondslag liggen, is een belangrijke vraag voor onderzoekers in de toekomst.

Abstract

Although students with strong cognitive abilities should normally be able to follow successful school careers, underachievement is a widely recognized phenomenon among this group of students. To have a better idea of the magnitude and timing of underachievement among high ability students in Flanders, we investigated the entire school careers of 5.740 Flemish students from kindergarten to the end of high school (SiBO Study). Additionally, we did a follow-up questionnaire with 1.730 of these students three years after secondary school.

Overall, we found that high ability students generally experience successful school careers. A considerable subgroup of these students, however, showed signs of struggling to meet basic requirements for a non-delayed school career. Uncovering the personal and contextual factors underlying these difficulties is an important question for future research.

[10] Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 138,* 353-387.