

Enquêteonderzoek naar de
Aanpassingen die Uitzonderlijk
Hoogbegaafde Leerlingen in
Vlaanderen genieten in het
Basis- en Secundair Onderwijs

Abstract

In Vlaanderen blijft de onderwijsbehoefte van uitzonderlijk hoogbegaafde (UHB) leerlingen grotendeels onderbelicht binnen het reguliere onderwijsstelsel. Dit onderzoek had tot doel de prevalentie, aard en perceptie van onderwijsaanpassingen voor deze doelgroep te inventariseren.

In april 2025 werd een kwantitatief-kwalitatieve enquête afgenomen bij ouders van UHB-leerlingen (n=47), via een besloten onlinegemeenschap. Onderzochte onderwijsaanpassingen omvatten binnenklasdifferentiatie, schoolinterne en externe verrijkingsinitiatieven, vak- en jaarversnelling, externe tutoring en online leerprogramma's.

De resultaten wijzen op een sterke concentratie van binnenklasdifferentiatie en schoolinterne verrijking in het basisonderwijs, terwijl toepassing in het secundair onderwijs beperkt blijft. De meeste uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen worden (meermaals) versneld. Versnelling wordt door ongeveer één op de zes van de respondenten beschouwd als de meest efficiënte onderwijsaanpassing.

Ouders beoordelen het bestaande onderwijsaanbod in meerderheid als ontoereikend, waardoor ouders zelf instaan voor noodzakelijke ondersteuning. Externe verrijking en tutoring zijn vaak noodzakelijk om tegemoet te komen aan de individuele noden van deze kinderen.

De beperkte toegankelijkheid van dergelijke initiatieven roept vragen op omtrent kansengelijkheid.

Ouders geven aan dat scholen vaak onvoldoende inzicht hebben in de specifieke noden van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. Zij signaleren dat deze noden verder reiken dan de ondersteuning die hoogbegaafden vandaag ontvangen. Ongeveer een kwart van de respondenten benadrukt de nood aan meer flexibiliteit in onderwijstrajecten, bijvoorbeeld door het creëren van verdiepend en versnellend onderwijs over schoolgrenzen heen, om zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen beter te ondersteunen.

De ouders signaleren de noodzaak aan systematisch maatwerk, beleidsmatige ondersteuning en professionalisering van het onderwijsveld inzake uitzonderlijke begaafdheid.

De bevindingen bevestigen internationale literatuur die wijst op structurele tekorten in onderwijsstrategieën voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen.

Inhoud

Abstract.....	3
1. Inleiding: situering, probleemstelling, terminologie, literatuuronderzoek en onderzoeksvraag.....	6
1.1. Situering:	6
1.2. Probleemstelling:.....	7
1.2.1. Wat is het probleem?	7
1.2.2. Wie ondervindt de gevolgen van dit probleem?.....	7
1.2.3. Wanneer doet het probleem zich voor?	8
1.3. Terminologie	8
1.4. Literatuuronderzoek naar onderwijsaanpassingen voor uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen.	10
1.4.1. Lewis M. Terman	10
1.4.2. Leta Stetter Hollingworth.....	11
1.4.3. Study of Mathematically Precocious Youth	12
1.4.4. A Nation Empowered	13
1.4.5. Miraca U.M. Gross	13
1.4.6. Deborah Ruf.....	14
1.4.7. Project 'Voorbeeldscholen voor cognitief sterk functionerende leerlingen'	15
1.5. De onderzoeksvraag	16
1.5.1. Wat zijn de prevalenties van onderwijsaanpassingen bij uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen in het erkend & privéonderwijs?	16
1.5.2. In hoeverre worden de verschillende combinaties van onderwijsaanpassingen als helemaal ontoereikend, ontoereikend, neutraal, toereikend of helemaal toereikend ervaren	16
2. Onderzoeksopzet	17
2.1. De context van het enquêteonderzoek	17
2.2. De steekproefsamenstelling	18
2.2.1. De cohorte.....	18
2.2.2. Onderwijsniveau	19
2.2.3. Leeftijdsverdeling	20
2.2.4. Onderwijstype	21
2.2.5. Vaststelling van uitzonderlijke begaafdheid	21
3. Resultaten	23
3.1. Onderwijsaanpassingen in het erkend & privéonderwijs	23
3.1.1. Binnenklasdifferentiatie	23
3.1.2. Differentiatie op schoolniveau	24
3.1.3. Externe verrijking	26
3.1.4. Vakversnelling	28
3.1.5. Jaarversnelling	30
3.1.6. Onderwijs op eigen tempo	33

3.1.7. Onderwijsaanpassingen met beperkte generaliseerbaarheid	34
3.2. Ondersteuning	36
3.2.1. Ondersteuning op school	36
3.2.2. Ondersteuning buiten de school	37
3.2.3. Tevredenheid over de ondersteuning	38
3.3. Prevalenties en combinaties van onderwijsaanpassingen	39
3.3.1. Voorkomende combinaties	39
3.3.2. Percepties van de huidige combinatie van onderwijsaanpassingen	40
3.4. Meest efficiënte onderwijsaanpassing	41
3.5. Verbeteringsmaatregelen voor onderwijs voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen	42
4. Eindbesluit	44
5. Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek	45
6. Lijst met afbeeldingen	47
7. Bibliografie	48

Enquêteonderzoek naar de Aanpassingen die Uitzonderlijk Hoogbegaafde Leerlingen in Vlaanderen genieten in het Basis- en Secundair Onderwijs

1. Inleiding: situering, probleemstelling, terminologie, literatuuronderzoek en onderzoeksvraag

Dit onderzoek wenst te inventariseren hoeveel uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen bepaalde onderwijsaanpassingen ontvangen, welke specifieke maatregelen worden toegepast (zoals versnellingen, verrijking, tutoring, online cursussen, etc.), en hoe de effecten van deze aanpassingen door ouders worden gepercipieerd.

1.1. Situering:

Terwijl hoogbegaafdheid in Vlaanderen langzaam bekender wordt en er maatregelen voor hoogbegaafde kinderen op scholen worden genomen, vallen uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen binnen het onderwijs nog altijd uit de boot (Vlaams Parlement, 2020, 2024, 2025).

Tijdens de Onderwijscommissievergadering van 5 maart 2020 gaf de minister van Onderwijs zelf aan dat de groep van uiterst hoogbegaafde leerlingen – doorgaans gedefinieerd als leerlingen met een IQ van 145 of hoger – zeer klein is. Volgens hem is het, net zoals bij leerlingen met een beperking, niet altijd evident om voor deze specifieke doelgroep op elk moment en in elke school een passend aanbod te voorzien (Vlaams Parlement, 2020).

Tijdens de Onderwijscommissievergadering van 7 maart 2024 gaf de minister van Onderwijs aan dat het reguliere onderwijssysteem in staat moet zijn om hoogbegaafde leerlingen – naar schatting zo'n 5% van de leerlingen – adequaat op te vangen. Voor de ongeveer 1% (sic.; 0,1%) uitzonderlijk hoogbegaafden blijft het echter een open vraag of er nood is aan een aparte school. Indien zo'n voorziening wordt overwogen, zou die mogelijk een internaatfunctie moeten omvatten, aangezien ze zich zou richten op leerlingen uit heel Vlaanderen (Vlaams Parlement, 2024).

Tijdens de Onderwijscommissievergadering van 5 mei 2025 gaf de minister van Onderwijs toe dat onderzoek aantoonde dat er meer flexibiliteit in de loopbaan van deze leerlingen nodig is. De minister verwees naar de rol van Project Talent, de Ankerscholen en Leerpunt in de noodzakelijke verdere verspreiding van kennis en de toepassingsmogelijkheden in de klaspraktijk (Vlaams Parlement, 2025).

Actueel ontvangen een deel van de uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen verrijking, verdieping of verbreding. Sommige leerlingen worden versneld. Andere leerlingen volgen online courses of krijgen private tutoring. Nog andere leerlingen worden versneld in 1 of meerdere vakken.

1.2. Probleemstelling:

1.2.1. Wat is het probleem?

Binnen het Vlaams onderwijssysteem bestaat er een **lacune in de kennis en ondersteuning** van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. De meeste scholen zijn zich verre van bewust van de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. De scholen die zich wel hiervan bewust zijn kunnen niet voldoen aan de specifieke behoeften van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. Het ontbreekt hen aan effectieve strategieën om adequaat met deze doelgroep om te gaan (Verschuere et al., 2023).

Ouders van Uitzonderlijk Hoogbegaafde kinderen Vlaanderen en het Nederlandse Kenniscentrum Hoogbegaafdheid signaleren dat een deel van de hoogbegaafde leerlingen door ongepast onderwijs zich **niet meer in het regulier onderwijs** bevinden (Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, 2024; Ouders van Uitzonderlijke Hoogbegaafde Kinderen Vlaanderen 2025).

Het onderwijs is onvoldoende afgestemd op hun leerbehoeften, wat kan leiden tot onderbenutting van hun potentieel (Sligte et al., 2009), demotivatie, gedragsproblemen (Mooij, 2013) onderpresteren (Mooij, 1992), of zelfs schooluitval (Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, 2024). Er is dus sprake van een structureel tekort in de onderwijsaanpak, met belangrijke gevolgen op individueel en maatschappelijk niveau.

Het niet erkennen en aanpakken van deze problematiek gaat in tegen het principe van inclusief en kwaliteitsvol onderwijs, zoals beoogd in het Vlaamse onderwijskader.

1.2.2. Wie ondervindt de gevolgen van dit probleem?

De primaire betrokkenen zijn uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen en hun gezinnen.

Deze leerlingen ervaren vaak een gebrek aan gepaste cognitieve uitdaging en emotionele ondersteuning binnen het reguliere onderwijsaanbod. Door het gebrek aan gepast onderwijs belandt de **verantwoordelijkheid** voor het leren van deze leerlingen **vooral bij de ouders** (Colangelo N. et al., 2015).

Daarnaast zijn er de **leerkrachten en schoolteams** die geconfronteerd worden met deze problematiek **niet beschikken over de nodige kennis of middelen** om doeltreffend te handelen (Verschuere et al., 2023).

Uit internationaal onderzoek blijkt dat voornamelijk de ouders goed geïnformeerd zijn en samen met de school op zoek gaan naar *modi operandi*.

Yolanda Benito Mate verduidelijkt dit:

Given the school authorities were rarely aware of the needs and rights of these pupils, the parents had to inform them of the educational options. All parents recognized the difficulties of making the teaching suitable and their responsibilities in this respect.

They provided books, information and all types of information that might serve as a guide for the people responsible in the schools.

Even so, attempts by parents to collaborate were not always accepted.

(Benito, 2009, p. 93)

1.2.3. Wanneer doet het probleem zich voor?

Het probleem manifesteert zich gedurende de hele schoolloopbaan van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen, van de kleuterklas tot het secundair onderwijs. Binnen reguliere klascontexten zijn leerkrachten onvoldoende voorbereid om gepast om te gaan met uitzonderlijke hoogbegaafdheid.

In de praktijk wordt het probleem zichtbaar wanneer het onderwijsaanbod onvoldoende aansluit bij de leer- en ontwikkelingsbehoeften van deze leerlingen, bijvoorbeeld bij het ontbreken van differentiatie of versnellingsmogelijkheden.

Renata Hamsikova, experte in het begeleiden van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen in Nederland verklaart dat het gebrek aan kennis bij scholen een gevolg is van het zeer beperkt aantal uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. Ze duidt dit met:

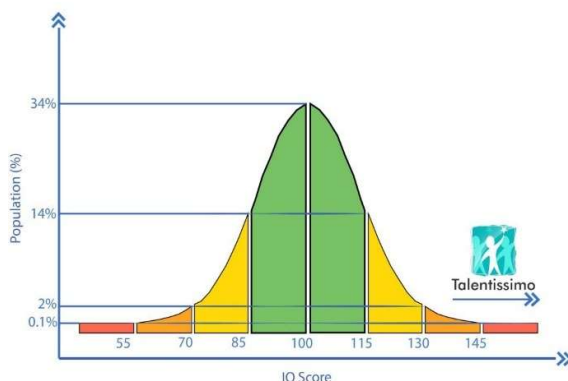
Kinderen met een IQ van 169 zijn er in een verhouding van ongeveer 1:100.000. Als een basisschoolleerkracht 30 leerlingen per jaar lesgeeft en dat 40 jaar lang, is de kans dat hij zo'n kind tegenkomt 1,25%. Dit is een van de redenen waarom leerkrachten en scholen niet weten hoe ze om moeten gaan met uitzonderlijk begaafde kinderen (Hamsikova, 2017).

1.3. Terminologie

Uitzonderlijk hoogbegaafde (UHB) kinderen zijn kinderen die meer dan 145 scoren op een IQ-test of van wie, omwille van hun specifieke kenmerken in “leren” en “zijn”, door specialisten vermoed wordt dat zij 145+ zouden scoren wanneer zij een voor hen geschikte test zouden afleggen. Dit komt omdat de meeste Nederlandstalige IQ-tests maar een beperkt betrouwbaar meetbereik hebben tot ongeveer IQ 145. Dit komt doordat tijdens de normering en validatie er te weinig personen met een hoger IQ getest zijn. Daarnaast zijn deze kinderen soms bijzonder slecht te testen en is expertise en ervaring nodig om hen als zodanig te identificeren (Davidson Institute, 2020).

Over het algemeen wordt iemand hoogbegaafd genoemd vanaf een IQ van 130. Wanneer we naar de Gauss-curve kijken, gaat dit om iets meer dan 2,5 % van de bevolking.

Binnen het hoogbegaafdheids-spectrum zijn echter nog grote verschillen terug te vinden. In Nederland en Vlaanderen wordt over “uitzonderlijk hoogbegaafd” gesproken wanneer er een IQ boven de 145 vastgesteld wordt. Dit vertegenwoordigt circa 0,1 % van de bevolking. Het woord “uitzonderlijk” is in het Nederlands niet helemaal correct gekozen. De intentie is om het onderscheid met de term “hoogbegaafd” (IQ 130-145) te benadrukken.



In de Nederlandse taal is echter geen woordgebruik vastgesteld om het verschil tussen een IQ van bijvoorbeeld 150 en één van 190 te benoemen. De meeste Nederlandstalige testen zijn tot heden niet in staat boven de 145 te testen en als dusdanig het onderscheid te maken tussen de verschillende IQ-niveaus daarboven. Iedereen die aan de plafond score van 145 uitkomt, wordt daarom als 145+ beschouwd, terwijl binnen deze groep eigenlijk óók nog eens grote verschillen zitten.

Figuur 1 IQ-curve gehanteerd door Talentissimo

In het Engels worden de termen “highly”, “exceptionally” en “profoundly gifted” gebruikt om het onderscheid tussen de verschillende scores te benadrukken.

Aangezien het aantal uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen zeer beperkt is en dat ze verspreid zijn over alle scholen in Vlaanderen, wordt in deze studie beroep gedaan op de ouders om een representatief beeld te krijgen van de actuele situatie.

<i>Level</i>	<i>IQ score</i>	<i>Ratio to total population</i>
Basic	115–129	1:6 to 1:30
Moderate	130–144	1:40 to 1:1000
High	145–159	1:1000 to 1:10,000
Exceptional	160–179	1:10,000 to 1:1 million
Profound	180+	1:1 million+

*Figuur 2 Levels of giftedness gehanteerd
door Miraca U.M. Gross*

1.4. Literatuuronderzoek naar onderwijsaanpassingen voor uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen.

Wetenschappelijk onderzoek naar uitzonderlijke hoogbegaafdheid¹ is beperkt. Er bestaan slechts enkele longitudinale studies voornamelijk in Angelsaksische landen. Belangrijk wetenschappelijk onderzoek is het werk van Lewis Terman en Letta Hollingworth, de *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY), het onderzoeksrapport *A Nation Empowered* en het onderzoek van Miraca Gross en Deborah Ruf.

1.4.1. Lewis M. Terman



Figuur 3 Portret van Lewis M. Terman

Terman (15 januari 1877 – 21 december 1956) is een Amerikaanse psycholoog die vooral bekend is om zijn intelligentieonderzoek. Hij herwerkte de Binet-Simon-test, die ontworpen was om de intelligentie van Franse kinderen te meten en om minderbegaafde leerlingen extra ondersteuning te bieden.

In 1916 ontwikkelde Terman de *Stanford-Binet Intelligence Scale*, een Engelstalige versie van de test die vandaag de dag nog steeds wordt gebruikt voor kinderen die op meerdere subtests het testplafond bereiken. Deze test werd de standaardmethode voor het meten van intelligentie in de Verenigde Staten en introduceerde het concept van het IQ (intelligentiequotiënt).

Terman geloofde dat **intelligentie grotendeels genetisch bepaald** was en zag **IQ-metingen** als een nuttig **hulpmiddel om toekomstig succes te voorspellen**.

Terman deed weinig concrete voorstellen om schoolcurricula aan te passen aan de behoeften van zeer begaafde kinderen, maar concludeerde wel dat onderwijsstrategieën en lesprogramma's moeten worden aangepast om hun talenten optimaal te ontwikkelen. Hij stelde voor om hoogbegaafde leerlingen te ondersteunen met **verrijking** en benadrukte daarbij het belang van **gespecialiseerde leerkrachtopleidingen**, omdat lesgeven aan deze groep niet vanzelfsprekend is. Daarnaast pleitte hij voor **geïndividualiseerde instructie**, de ontwikkeling van **specifiek lesmateriaal en aanpassingen in het curriculum** (Sagoe, 1975).

Naast binnenklasdifferentiatie verwijst Terman naar het opdelen in **niveaugroepen** en **gespecialiseerde scholen** waarin **complexe leerinhouden versneld worden aangeboden**. Hij stelt vast dat het merendeel van zijn cohorte de leerstof op een hoog niveau beheerst, zelfs van leerjaren die twee, drie of zelfs vier jaar hoger liggen (Sagoe, 1975).

...special classes are very good indeed for the gifted. For the highly gifted they are essential, no matter how much acceleration or enrichment may be available.

(Sagoe, 1975, p. 105)

¹ De meeste leerlingen in deze studies zijn geselecteerd via talentprogramma's of gespecialiseerde testcentra. Hierdoor kunnen uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen die hun capaciteiten verbergen voor leerkrachten, wiens talent wordt overschaduwd door leerstoornissen, of die minder ouderlijke ondersteuning krijgen, mogelijk ondervertegenwoordigd zijn (Verschuere et al., 2023).

1.4.2. Leta Stetter Hollingworth



Figuur 4 Portret van Leta Stetter Hollingworth

In dezelfde periode onderzocht de Amerikaanse psycholoog en pedagoog Leta Hollingworth (25 mei 1886 – 27 november 1939) uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen. In haar laatste publicatie, *Children Above 180 IQ* (1942), stelde ze vast dat veel van deze kinderen **aanpassingsproblemen** ervaarden, voornamelijk **door een gebrek aan intellectuele stimulatie en** een algemene **verwaarlozing** door hun ouders. Er waren immers nauwelijks geschikte middelen of onderwijsvoorzieningen voor hen, omdat men destijds geloofde dat "slimme mensen wel voor zichzelf kunnen zorgen."

Hollingworth stelde voor om snelle leerlingen op te vangen in een aparte school, de *Speyer School*, waar de nadruk lag op **verbreding in plaats van versnelling**. Ze vond het zinloos om vervroegd klassieke talen of extra wiskunde aan te bieden, omdat deze leerlingen die vakken later vanzelf zouden oppikken. In plaats daarvan moest goed onderwijs hen een brede basis van ideeën aanreiken. Ze noemde deze verbreding *The Evolution of Common Things*, waarbij leerlingen hun alledaagse omgeving onderzochten. Het curriculum werd verrijkt met muziek, handenarbeid en plastische opvoeding (Hollingworth, 1942).

Hollingworth stimuleerde een onderzoekende leerstijl waarbij leerlingen hun eigen lesmateriaal samenstelden, onder andere door **zelfstandig te werken** in de naburige bibliotheek. De **leerkracht fungeerde vooral als mentor** en begeleider.

Voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen pleitte ze wel voor versnelling, omdat ze anders een groot deel van hun schooltijd verspilden en werden tegengehouden in hun ontwikkeling (Hollingworth, 1942).

1.4.3. Study of Mathematically Precocious Youth



De *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY) is een langdurige studie naar uitzonderlijk getalenteerde jongeren. Opgestart in de jaren 1970 door Julian Stanley aan Johns Hopkins University, werd het onderzoek later voortgezet door Camilla Benbow en David Lubinski aan Vanderbilt University. SMPY volgt de academische en professionele ontwikkeling van deze jongeren, met als doel het **onderwijs en de ondersteuning voor talentvolle studenten** te verbeteren.

Figuur 5 Julian Stanley met een groep talentvolle leerlingen rond 1980.

Een groot aantal publicaties van de *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY) zijn terugvinden op <https://gwern.net/doc/iq/high/smpy/>.

Het SMPY-programma formuleerde in 1986 twaalf aanbevelingen voor het onderwijs (Benbow, 1986).

1. Volg zoveel mogelijk uitdagende middelbare schoolvakken.
2. Behaal studiepunten voor middelbare schoolvakken via examens, zoals het Advanced Placement-programma.
3. Volg schriftelijke cursussen op middelbaar of universitair niveau aan een gerenommeerde universiteit.
4. Versnel de leerstof per vak.
5. Versnel de algemene leerweg.
6. Overweeg deelname aan een vroegtijdig toelatingsprogramma voor de universiteit.
7. Zoek een mentor.
8. Begin met een universitaire studie aan het einde van het tiende of elfde schooljaar, al dan niet met een middelbareschooldiploma.
9. Volg vakken die aansluiten bij het niveau en de prestaties van de student, ongeacht leeftijd.
10. Vervang middelbare schoolwiskunde door universitaire wiskundevakken.
11. Neem deel aan snelle wiskundecursussen, waarin meerdere jaren wiskunde in één jaar worden behandeld.
12. Maak gebruik van het Diagnostic Testing-Prescriptive Instruction (DT-PI) model.²

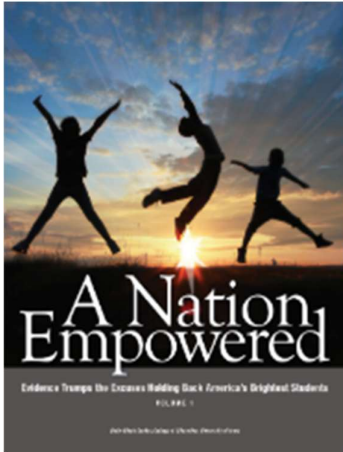
Hoewel **homogene groepsindeling** vaak wordt toegepast bij begaafde jongeren, **is** dit **minder geschikt voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen**, omdat er doorgaans te weinig van hen op één locatie zijn om dit effectief te organiseren.

² Het *Diagnostic Testing-Prescriptive Instruction* (DT-PI) model is een methode om onderwijs af te stemmen op de individuele behoeften van studenten. Eerst wordt met diagnostische tests bepaald welke kennis en vaardigheden een leerling al beheerst. Vervolgens krijgt de leerling een op maat gemaakt leertraject waarin hij of zij alleen de ontbrekende kennis en vaardigheden hoeft te leren (Assouline & Lupkowski-Shoplík, 2010, 2013).

Verrijkingsprogramma's worden veel gebruikt, maar **resulteren vaak in zinloze opdrachten** (*busy work*) in plaats van echte intellectuele uitdaging. **Versnelling blijkt een effectievere aanpak** om aan hun behoeften te voldoen. Deze leerlingen profiteren van een ingekort curriculum, zodat ze in een hoger tempo kunnen leren, en van individuele programma's die inspelen op hun unieke capaciteiten (Fox, 1974).

Bij onderzoek naar een versneld STEM-onderwijs stelt men geen schadelijk effect vast op 50-jarige leeftijd. Versnelling heeft geen nadelige gevolgen voor de sociale en emotionele aanpassing op middelbare leeftijd. Er zijn geen verschillen in welzijn en gezondheid tussen versnelde en niet-versnelde studenten op latere leeftijd (Smeets, 2013).

1.4.4. A Nation Empowered



Figuur 6 Cover van A Nation Empowered

A Nation Empowered (2015), het vervolg op *A Nation Deceived* (2004), benadrukt de voordelen van onderwijskundige versnelling voor hoogbegaafde leerlingen. De studie toont aan dat versnelling, zoals vroegtijdige toelating tot de universiteit en het overslaan van klassen, een effectieve maar onderbenutte strategie is.

Het weerlegt mythes, pleit voor een gepersonaliseerde onderwijsaanpak en wil beleidsmakers overtuigen van het belang van uitdagend onderwijs. Belangrijke conclusies zijn dat **versnelling de meest effectieve en kostenefficiënte interventie is met zowel academische als sociale voordelen** en dat **hoogbegaafde kinderen vaak sociaal en emotioneel rijper zijn**, waardoor versnelling beter aansluit bij hun ontwikkeling en hen motiveert. De auteurs onderscheiden 20 soorten versnelling.

1.4.5. Miraca U.M. Gross



Figuur 7 Portret van Miraca U.M. Gross

A Nation Empowered (2015) bevat een specifiek hoofdstuk over **radicale versnelling**. Deze vorm van versnelling stelt uitzonderlijk hoogbegaafde studenten met zeer geavanceerde academische vaardigheden in staat om twee, drie of meer jaar eerder hun middelbare school af te ronden.

Onderzoek toont aan dat deze studenten academisch en sociaal succesvol zijn op de universiteit, ondanks hun jongere leeftijd. Sterker nog, de meesten presteren beter dan hun oudere medestudenten en blijven uitblinken in hun vakgebied. Vervolgstudies laten zien dat de betrokkenen de versnelling waarderen en dat die hun motivatie en zelfvertrouwen versterkt hebben. Meer dan de helft van deze groep behaalt een universitaire graad en bouwt een carrière op in een hoogstaand vakgebied (Gross, 2003).

Radicaal versnelde studenten hebben vaak hoogopgeleide en gemotiveerde ouders die bekend zijn met hoogbegaafdenonderwijs en samenwerken met ondersteunend schoolpersoneel om versnelling mogelijk te maken. Ze beschikken over een **hoge intelligentie** en vertonen kenmerken zoals **onafhankelijkheid, non-conformisme, introversie, voorzichtigheid en een competitieve instelling**. Daarnaast zijn ze sterk **gemotiveerd** om te leren en te presteren, hebben ze een **behoefte aan intellectuele uitdaging** en een breed scala aan **sociaal geaccepteerde interesses**. Vaak hebben zij negatieve schoolervaringen gehad voordat ze versneld werden.

De leerlingen die radicaal versneld zijn hebben een uitzonderlijk hoogbegaafd profiel.

The profile appears to be similar to the profile of highly gifted students with IQ scores of 145 or above, who generally appear to have highly educated parents of economically privileged backgrounds, extremely high educational aspirations, and social difficulties that may reflect factors such as differences in ability compared to age peers, and tendencies toward introversion.

(Colangelo N. et al., 2015, p. 205)

Radicale versnelling is niet geschikt voor alle begaafde studenten. Voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen heeft plaatsing bij oudere studenten sterke positieve effecten op hun sociale aanpassing (Gross, 1994).

1.4.6. Deborah Ruf



Figuur 8 Portret van Deborah Ruf

Deborah Ruf beschrijft in *5 Levels of Giftedness* (2009) een model om hoogbegaafde kinderen beter te begrijpen en ondersteunen. Ze onderscheidt vijf niveaus, van milde tot uitzonderlijke begaafdheid, gebaseerd op intellectuele capaciteiten en leerkenmerken. Dit helpt ouders en leerkrachten om de juiste begeleiding en onderwijsaanpassingen te bieden.

Level 4 (IQ 140-160) kinderen hebben een sterk **gepersonaliseerde aanpak nodig**, zoals **versneld leren, topscholen en mentorschap**. Voor Level 5 (IQ 160+) is **traditioneel onderwijs meestal ontoereikend**; zij gedijen beter bij **op maat gemaakte programma's, vervroegde universiteitscursussen en afstandsonderwijs** (Ruf, 2009).

In *Levels of Gifted Children Grown Up* onderzoekt Ruf hoe deze kinderen zich ontwikkelden als volwassenen. Ze beschrijft hun academische en sociale trajecten en de invloed van opvoeding en onderwijs.

Ruf stelt dat passend onderwijs vanaf Level 4 moeilijk te vinden is, vooral in de eerste vier jaar van het middelbaar onderwijs, door het gebrek aan *ability grouping*. Kinderen met voldoende onderwijsaanpassingen presteren echter doorgaans goed tot uitstekend (Ruf, 2023).

1.4.7. Project 'Voorbeeldscholen voor cognitief sterk functionerende leerlingen'



In Vlaanderen heeft Project Talent onderzoek gevoerd naar onderwijsbehoefte voor uitzonderlijke hoogbegaafde leerlingen.

In een onderzoeksopdracht in opdracht van de Vlaamse Regering concludeert Project Talent dat er een **mindset-shift noodzakelijk is bij de leraren en het onderwijsveld** (Verschuieren et al., 2023). Het onderzoek exploreert de onderwijssituatie van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen en formuleert aanbevelingen ten aanzien van de overheid en het onderwijsveld over de wijze waarop tegemoetgekomen kan worden aan de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.

Figuur 9 Logo Project Talent

Verrijking voor uitzonderlijk begaafde leerlingen is vaak onvoldoende voor deze groep, omdat deze niet aansluit bij de individuele beginsituatie.

Hun voorstellen bevatten **mentorschap en alle mogelijke vormen van versnelling, een flexibel onderwijsstelsel, schooloverschrijdende groepering én vakversnelling**.

Een focusgroep van ouders in dit onderzoek ziet de oprichting van **magneet- of toptalentscholen** als een mogelijke optie. Buitenlandse experts bevelen geen aparte school aan, omdat de groep zeer divers is in talenten en interesses, wat het moeilijk maakt om hen samen te brengen. Daarnaast vragen ze zich af hoe men de leerlingen zou selecteren. Als ouders zelf de tests moeten bekostigen, hebben vooral hoogopgeleide en welvarende gezinnen hier toegang toe, terwijl kansengroepen mogelijk buitengesloten worden.

Tot slot merken de experts op:

Zelfs als je een aparte school zou oprichten, dan zou je nog problemen hebben om leraren te vinden die getraind zijn in gifted education voor deze groep die het tempo en de complexiteit aankunnen.

(Verschuieren et al., 2023, p. 29)

Project Talent (2023) en Gross (2003) concluderen dat er **geen pasklare oplossing** is, maar dat **maatwerk** noodzakelijk is.

1.5. De onderzoeksvraag

Dit enquêteonderzoek wenst te inventariseren welke specifieke maatregelen worden toegepast (zoals versnellingen, verrijking, tutoring, online-cursussen, etc.), en hoe de effecten van deze aanpassingen gepercipieerd worden door de ouders.

De onderzoeksvraag wordt verder onderverdeeld in 2 deelvragen.

1.5.1. Wat zijn de prevalenties van onderwijsaanpassingen bij uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen in het erkend & privéonderwijs?

De onderzochte aanpassingen zijn:

- Binnenklasdifferentiatie
- Differentiatie op schoolniveau
- Externe verrijking (schooloverschrijdende groeperingsinitiatieven)
- Vakversnellingen
- Jaarversnellingen
- Leren eigen tempo, zonder strikt het schooltempo te volgen
- Examencommissie als instrument voor versnelling
- Externe tutoring
- Online-cursussen
- Combinatie van twee types onderwijs of twee richtingen

Daarbij wordt nagegaan welke vorm van ondersteuning de leerlingen hiervoor ontvangen binnen de schoolcontext.

1.5.2. In hoeverre worden de verschillende combinaties van onderwijsaanpassingen als helemaal ontoereikend, ontoereikend, neutraal, toereikend of helemaal toereikend ervaren

2. Onderzoeksopzet

2.1. De context van het enquêteonderzoek

In de maand april van 2025 is een online-enquête gevoerd op een besloten Facebookpagina van Ouders van Uitzonderlijk Begaafde Kinderen in Vlaanderen.

De **online-enquête** bestond uit een **voorgestructureerde vragenlijst** met zowel **kwalitatief als kwantitatief** karakter. Een verklaring van de gebruikte termen werd voorzien zodat de begrippen geoperationaliseerd zijn.

De online-enquête van 2025 bevatte 25 vragen over o.a. leeftijd, geslacht, de vaststelling van uitzonderlijke begaafdheid, huidig onderwijsniveau, differentiatie op klas- en schoolniveau, aantal en soorten versnelling tot de impact van de actuele interventies.

De mate waarin onderwijsaanpassingen, die de school aanbiedt en huidige combinaties als toereikend worden ervaren wordt geëvalueerd aan de hand van een Likertschaal met 5 opties (helemaal ontoereikend, ontoereikend, neutraal, toereikend of helemaal toereikend).

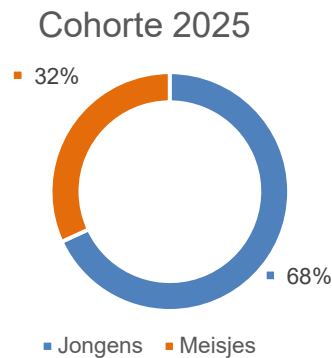
In de maand januari en februari van 2020 werd reeds een analoge online-enquête (Ouders van Uitzonderlijk Hoogbegaafde Kinderen Vlaanderen, 2020) gevoerd op dezelfde besloten Facebookpagina. De online-enquête van 2020 bevatte toen 25 analoge vragen.

De online-enquête uit 2020 onderzocht ook onderwijsaanpassingen voor kleuters. Om een correcte vergelijkingsbasis te bekomen werd de kwantitatieve data van de originele dataset van 2020 gebruikt, exclusief de kleuters. Bij de bespreking van de huidige bevindingen wordt regelmatig verwezen naar deze resultaten van 2020.

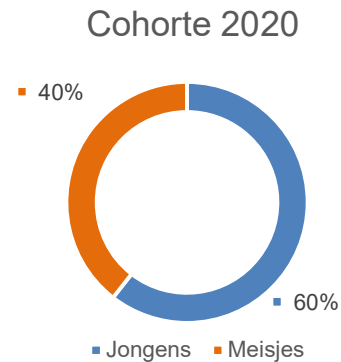
2.2. De steekproefsamenstelling

2.2.1. De cohorte

De cohorte van 2025 bestaat uit 47 uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen (UHB-leerlingen), waarvan 32 jongens en 15 meisjes. Dit vertegenwoordigt respectievelijk 68% en 32%. ³ De verdeling tussen de jongens en meisjes in de cohorte 2020 was gelijkaardig en **verhoudt zich als 3 tot 2**. De cohorte van 2020 bestond daarentegen uit dubbel (n=82) zoveel UHB-leerlingen. ⁴



Figuur 10 Verdeling jongens-meisjes (cohorte 2025)



Figuur 11 Verdeling jongens-meisjes (cohorte 2020)

In beide cohorten is het **aandeel jongens hoger dan dat van meisjes**.

Internationaal onderzoek verklaart dit fenomeen onder andere vanuit genderverwachtingen door dat ouders vaak vaste en traditionele verwachtingen hadden ten aanzien van genderrollen. Deze verwachtingen beïnvloedden het zelfbeeld van meisjes sterker dan hun daadwerkelijke prestaties en remden hun ambitie (Freeman, 1998).

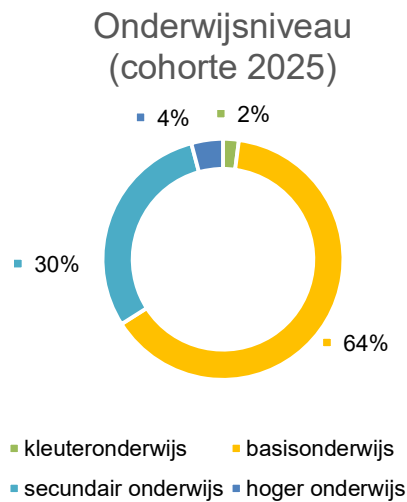
In een grootschalig Nederlands onderzoek, uitgevoerd in samenwerking met de Gelijke Kansen Alliantie en het Nederlands Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, worden deze bestaande genderverwachtingen bevestigd. De bevindingen laten zien dat leerkrachten meisjes minder vaak identificeren als hoogbegaafd of als kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Daarnaast blijkt dat factoren zoals een lage sociaaleconomische status (SES) en een niet-westerse migratieachtergrond eveneens samenhangen met een verminderde signalering van potentieel begaafde leerlingen (Scaliq, 2024).

³ Bij 95% betrouwbaarheid (a.d.v. Cronbachs $\alpha = 5\%$) bedraagt de foutenmarge van de resultaten $\pm 14\%$ van de populatiewaarde. De resultaten van het enquêteonderzoek van 2025 worden beschouwd als oriënterend onderzoek. Een 95% betrouwbaarheid vereist een steekproef van circa 278 leerlingen bij 0,1% uitzonderlijk hoogbegaafden op de totale populatie.

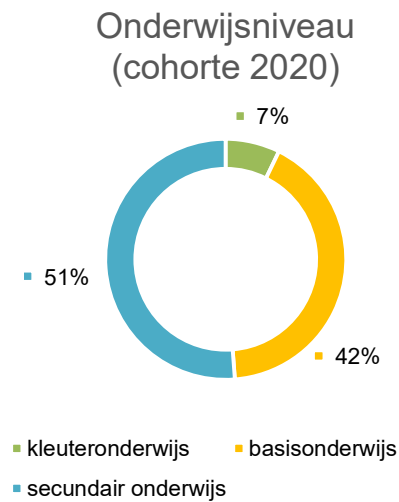
⁴ Bij 95% betrouwbaarheid (a.d.v. Cronbachs $\alpha = 5\%$) bedraagt de foutenmarge van de resultaten $\pm 10\%$ van de populatiewaarde. De resultaten van het enquêteonderzoek van 2025 worden beschouwd als verkennend onderzoek.

2.2.2. Onderwijsniveau

De cohorte van 2025 bestaat voor het grootste gedeelte uit leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. Het percentage kleuters en leerlingen in het hoger onderwijs is zeer beperkt.



Figuur 12 Verdeling onderwijsniveau (cohorte 2025)



Figuur 13 Verdeling onderwijsniveau (cohorte 2020)

De cohorte van 2025 heeft relatief wel **meer leerlingen uit het basisonderwijs**. Concreet telt de cohorte van 2025 in totaal 44 leerlingen uit het basis- of secundair onderwijs, tegenover 77 leerlingen in deze onderwijsniveaus binnen de cohorte van 2020.

Het aandeel kleuters binnen beide cohorten is gering. In de cohorte van 2025 is één leerling uit het kleuteronderwijs geregistreerd; in de enquête van 2020 waren dit er zeven.

De studenten in het **hoger onderwijs** (n=2) die deelnamen aan de enquête van 2025 **krijgen op dat moment geen onderwijsaanpassingen**. In 2020 namen geen studenten uit het hoger onderwijs deel aan het onderzoek.

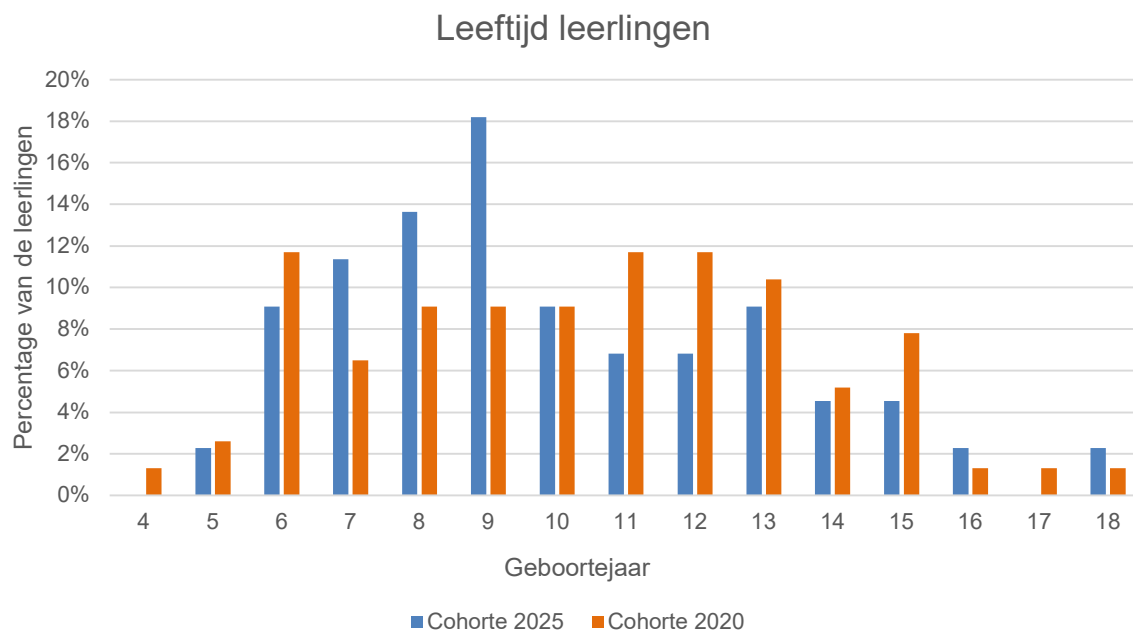
Kleuters en studenten uit het hoger onderwijs worden omwille van hun beperkte aantallen niet verder opgenomen in de analyse van de enquêtegegevens.

2.2.3. Leeftijdsverdeling

Onderstaande figuur geeft de procentuele leeftijdsverdeling weer van de cohorten van 2025 en 2020. De grafiek laat zien dat in het onderzoek van 2025 relatief meer kinderen van 6 tot en met 8 jaar vertegenwoordigd zijn. In het onderzoek van 2020 daarentegen waren vooral kinderen tussen 11 en 15 jaar sterker vertegenwoordigd. Deze verschuiving heeft invloed op de interpretatie van de resultaten.

Deze verschuiving in leeftijdsverdeling leidt ertoe dat in de cohorte van 2025 meer leerlingen uit het basisonderwijs betrokken zijn, terwijl in de cohorte van 2020 relatief meer leerlingen uit het secundair onderwijs werden bevraagd. Dit patroon is eveneens zichtbaar in figuren 11 en 12.

Binnen het basisonderwijs varieert de leeftijd van de jongste leerlingen tussen 4 (cohorte 2025) en 5 jaar (cohorte 2020), terwijl de oudste bevraagde leerlingen 18 jaar oud zijn.



Figuur 14 Leeftijd van de leerlingen bij afname van de enquêtes (cohorte 2025 en 2020)

Het is belangrijk om te herhalen dat de steekproeven uit 2020 en 2025 verschillen qua leeftijdsverdeling en onderwijsniveau.

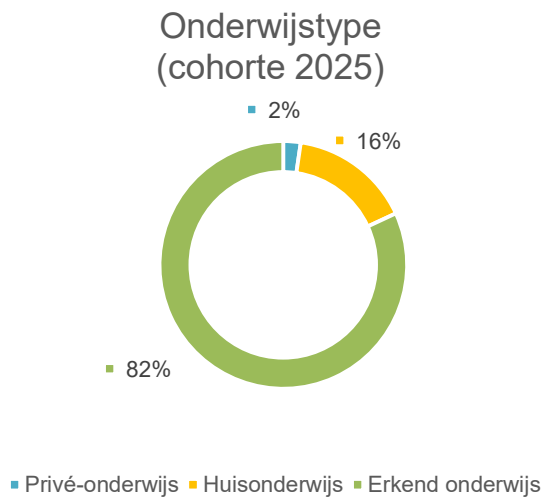
Basisonderwijs biedt doorgaans meer flexibiliteit in het aanpassen van het onderwijsaanbod aan individuele leerbehoeften. Het hoger aantal onderwijsaanpassingen zoals binnenklasdifferentiatie en versnelling in de cohorte van 2025 (zie verder) kan deels worden verklaard door de grotere vertegenwoordiging van basisschoolleerlingen.

In het secundair onderwijs daarentegen stuiten flexibiliteit en maatwerk vaker op **structurele barrières** zoals curriculumdruk en organisatorische rigiditeit. Hierdoor kan de beperkte toepassing van onderwijsaanpassingen in het secundair onderwijs deels gerelateerd zijn aan deze structurele factoren, los van de behoeften van de leerlingen zelf.

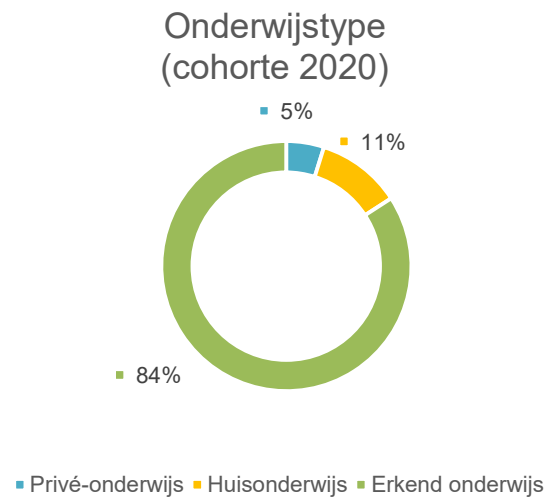
Bij de interpretatie van trends en conclusies dient dus rekening gehouden te worden met deze contextuele verschillen tussen basis- en secundair onderwijs.

2.2.4. Onderwijstype

Wanneer we naar het onderwijstype kijken zijn er geen significante verschillen in de cohorten van 2025 en 2020. Ongeveer **80% van de leerlingen** volgt onderwijs binnen een **erkende onderwijsinstelling**. Daarnaast volgt **10 tot 15% huisonderwijs**, terwijl **2 tot 5% onderwijs** geniet via **privéonderwijs**.



Figuur 15 Verdeling in onderwijstype (cohort 2025)



Figuur 16 Verdeling in onderwijstype (cohort 2020)

2.2.5. Vaststelling van uitzonderlijke begaafdheid

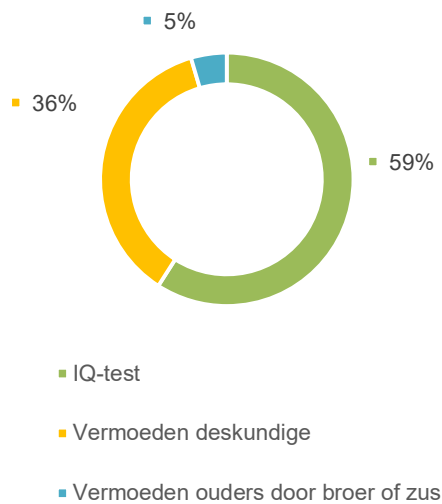
Bij vergelijking van de cohorten 2020 en 2025 blijkt dat in **de cohort van 2025** in **mindere mate** een **IQ-score** als basis wordt gehanteerd voor het labelen van uitzonderlijke hoogbegaafdheid. In 2025 beschikte 59% van de kinderen over een IQ-test, terwijl dit aandeel in 2020 76% bedroeg. Tegelijkertijd is het aandeel kinderen waarbij de vaststelling gebeurde op basis van een **vermoeden van een deskundige toegenomen** van 11% in 2020 naar 36% gestegen in 2025.

Het aandeel kinderen waarvan ouders een vermoeden van uitzonderlijke begaafdheid uiten op basis van een vaststelling bij een broer of zus, bleef constant en bedraagt 5%.

In geen van beide cohorten werden kinderen opgenomen waarvoor geen IQ-test werd afgenomen bij henzelf of een broer/zus, of zonder een vermoeden door een expert in hoogbegaafdheid.

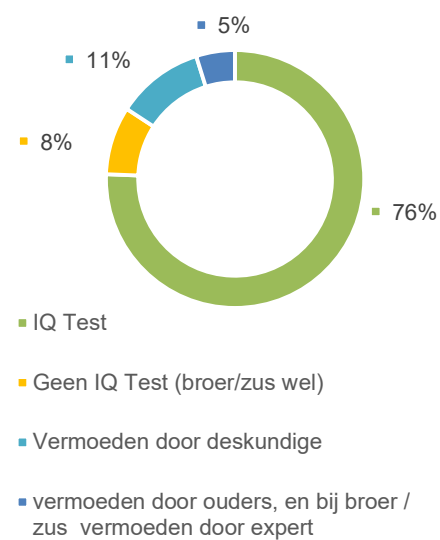
De verschuiving van een vaststelling op basis van een IQ-score naar een vermoeden door een begaafdheidsdeskundige kan deels worden **verklaard door een veranderende visie op begaafdheid**. Steeds vaker wordt begaafdheid benaderd als een multidimensionaal concept, waarbij niet enkel cognitieve factoren zoals IQ, maar ook persoonlijkheidskenmerken, motivatie en creativiteit een rol spelen (Ruf, 2009).

Vaststelling UHB (cohorte 2025)



Figuur 17 Vaststelling UHB (cohorte 2025)

Vaststelling UHB (cohorte 2020)



Figuur 18 Vaststelling UHB (cohorte 2020)

In de enquête van 2025 is tevens onderzocht op wiens initiatief de IQ-test werd afgenomen. In 72% van de gevallen gebeurde dit op verzoek van de ouders, terwijl in 24% van de gevallen de school de aanleiding vormde. In de overige 4% ging het om een initiatief van derden, zoals een psycholoog of een andere externe betrokkene.

3. Resultaten

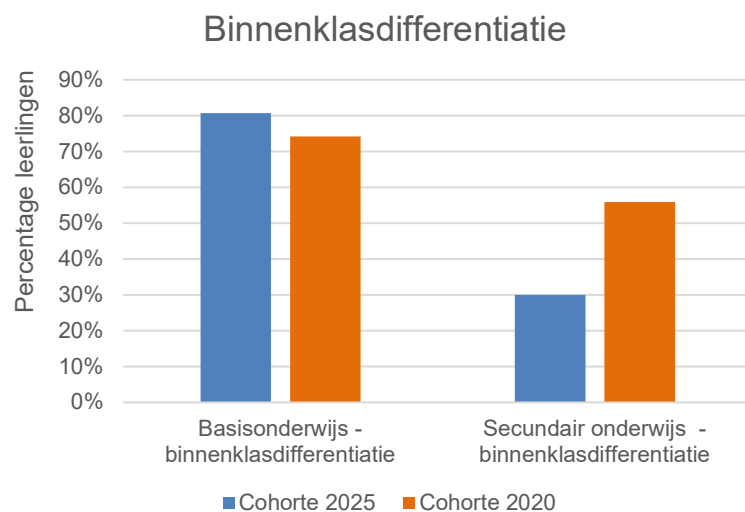
3.1. Onderwijsaanpassingen in het erkend & privéonderwijs

3.1.1. Binnenklasdifferentiatie

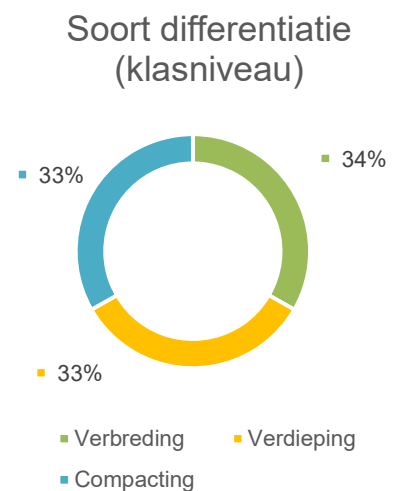
Wanneer we het gebruik van **binnenklasdifferentiatie** tussen beide cohorten onderzoeken valt op dat dit hoofdzakelijk plaatsvindt in **het basisonderwijs**. Deze vorm van differentiatie wordt ook aangeduid als differentiatie op microniveau. Ongeveer **drie vierde** van de uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen ontvangt binnenklasdifferentiatie. In het basisonderwijs is een lichte toename waarneembaar ten opzichte van 2020.

In het **secundair onderwijs** ligt dit aandeel beduidend lager: **slechts een derde van de leerlingen** ontvangt daar momenteel binnenklasdifferentiatie.

Hoewel de gegevens suggereren dat er in 2025 minder binnenklasdifferentiatie plaatsvindt in het secundair onderwijs dan in 2020, kunnen hieruit geen definitieve conclusies worden getrokken. Bijkomend onderzoek is nodig om deze mogelijke trend te bevestigen. Een plausibele verklaring voor het ogenschijnlijk verschil is dat de cohorte van 2020 een groter aandeel leerlingen uit het secundair onderwijs omvatte (zie ook hoofdstuk 5.2 – Onderwijsniveau), wat mogelijks bijdraagt aan een vertekend beeld.



Figuur 19 Binnenklasdifferentiatie (cohorte 2025 en 2020)



Figuur 20 Soort binnenklasdifferentiatie in basisonderwijs (cohorte 2025)

In het enquêteonderzoek van 2025 is binnenklasdifferentiatie verder gespecificeerd volgens drie onderscheiden vormen: verbreding, verdieping en compacten.

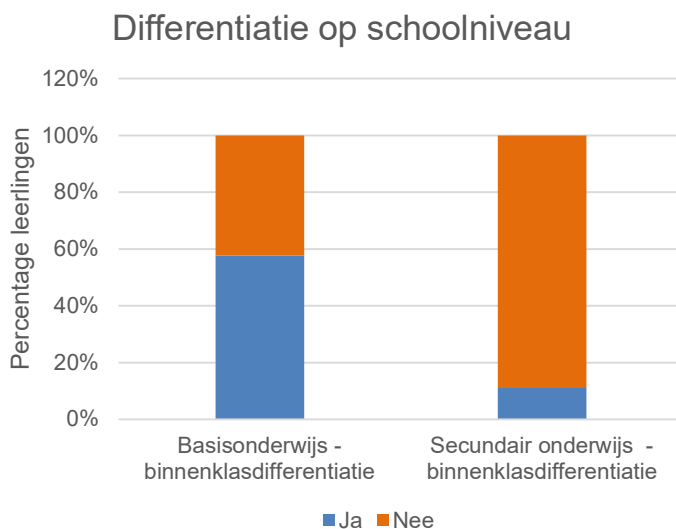
- **Verbreding** verwijst naar het uitbreiden van het reguliere curriculum met aanvullende leerinhouden, zoals schaaklessen of een cursus Chinees.
- **Verdieping** omvat het dieper verkennen van een bepaald aspect binnen een bestaand vakgebied, bijvoorbeeld het analyseren van het getalstelsel van de Maya's als verdieping binnen het domein wiskunde.
- **Compacten** houdt in dat de basisleerstof in verkorte vorm wordt aangeboden, bijvoorbeeld door het beperken van het aantal oefeningen voor leerlingen die de leerinhoud reeds beheersen.

Uit de resultaten blijkt dat er **geen noemenswaardige verschillen** zijn in de mate waarin deze drie vormen van differentiatie **in de klas** worden toegepast. 67% van de leerlingen krijgt verbreding aangeboden, 71% ontvangt verdieping en 75% ondergaat compacten.

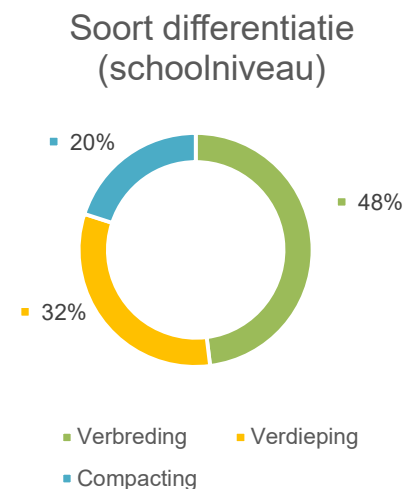
3.1.2. Differentiatie op schoolniveau

In het enquêteonderzoek van 2025 is nagegaan in welke mate uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen deelnemen aan groeperingsinitiatieven binnen de schoolcontext. Dergelijke initiatieven – zoals een kangoeroeklas of plusklas – brengen leerlingen met gelijkaardige noden samen binnen de reguliere schooluren. Deze vorm van differentiatie wordt ook aangeduid als differentiatie op mesoniveau.

Uit de resultaten blijkt dat **60%** van de uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen **in het basisonderwijs** participeert aan een dergelijk binnenschools groeperingsinitiatief. In het **secundair onderwijs** daarentegen blijkt differentiatie op mesoniveau eerder **uitzonderlijk**.



Figuur 21 Differentiatie op mesoniveau (cohort 2025)



Figuur 22 Soort differentiatie in basisonderwijs op mesoniveau (cohort 2025)

Binnen het basisonderwijs wordt op mesoniveau voornamelijk ingezet op verbreding als differentiatievorm. Uit de gegevens blijkt dat 48% van de uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen hiervan gebruikmaakt. Verdieping komt in 32% van de gevallen voor, terwijl compacten in beperkte mate wordt toegepast, met een aandeel van 20%.

Deze verdeling suggereert dat basisscholen in de eerste plaats **inzetten op het aanbieden van aanvullende leerinhouden buiten het reguliere curriculum**, terwijl het verdiepen of inkorten van basisleerstof minder frequent wordt ingezet op mesoniveau, maar eerder wordt toegepast op microniveau.

Hoewel **differentiatie** in het basisonderwijs steeds vaker ingeburgerd raakt, blijft deze praktijk **in het secundair onderwijs aanmerkelijk minder toegepast**, zowel op klasniveau (microniveau) als op schoolniveau (mesoniveau). Er kunnen verschillende oorzaken kunnen worden aangeduid voor dit verschil.

Een eerste verklaring ligt in de structurele organisatie van het secundair onderwijs. Leerlingen krijgen doorgaans les van verschillende vakleerkrachten, wat een gefragmenteerde benadering met zich meebrengt. In het basisonderwijs, waar één leerkracht meerdere vakken doceert, is er meer continuïteit en ruimte om op maat van de leerling te werken.

Daarnaast vormt de curriculumdruk in het secundair onderwijs een wezenlijke belemmering voor differentiatie. Het realiseren van leerplandoelen en eindtermen binnen het strikt afgebakende lesurenpakket stelt leerkrachten voor aanzienlijke uitdagingen. Hierdoor blijft er weinig ruimte over voor gedifferentieerde aanpakken. Werkvormen die meer tijd en flexibiliteit vereisen – zoals projectmatig werken, open opdrachten of het werken met wisselende groepsindelingen – worden minder frequent ingezet.

3.1.3. Externe verrijking

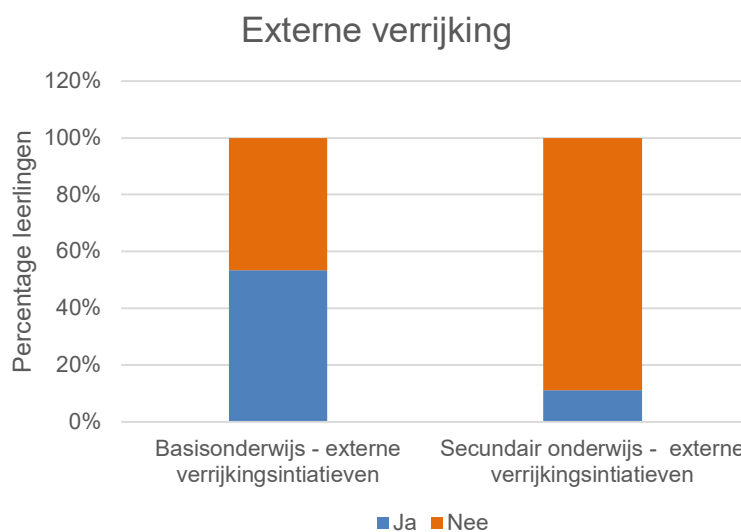
In het enquêteonderzoek van 2025 is onderzocht in welke mate uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen deelnemen aan groeperingsinitiatieven buiten de schoolcontext. Deze initiatieven worden in Vlaanderen georganiseerd door externe aanbieders zoals Exentra, Spring-Stof en Talentvol. Zij voorzien in verrijkingsprogramma's zoals buitenschoolse kangoeroeklassen of plusklassen, die plaatsvinden tijdens de reguliere schooluren.

Kenmerkend voor deze initiatieven is het **samenbrengen van** leerlingen met gelijkaardige cognitieve en sociaal-emotionele noden. Het contact met *peers* – **ontwikkelingsgelijken** – wordt daarbij als **essentieel beschouwd voor het welbevinden en de optimale ontplooiing** van uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen. Wood & Laycraft (2020) stellen dat niet-versnelde uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen moeilijkheden kunnen ondervinden bij het aangaan van vriendschappen omdat er te weinig ontwikkelingsgelijken of gelijkgestemden zijn. Eenmaal deze leerlingen bij ontwikkelingsgelijken geplaatst worden verdwijnt de eenzaamheid en het sociaal isolement.

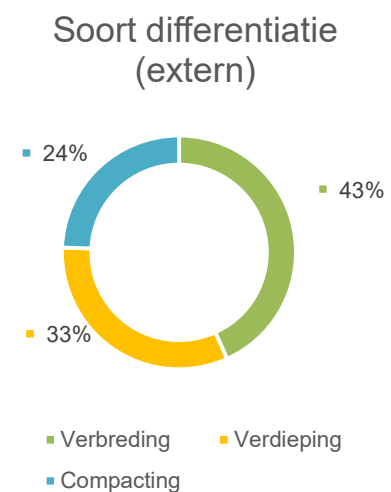
Het is echter belangrijk om op te merken dat dergelijke vormen van differentiatie niet voor alle leerlingen toegankelijk zijn. Financiële drempels, beperkte beschikbaarheid in de regio of praktische bezwaren (zoals vervoer en afstemming met het schoolrooster) vormen reële obstakels, waardoor deze initiatieven voornamelijk bereikbaar blijven voor gezinnen met voldoende middelen en organisatiecapaciteit.

In het **basisonderwijs neemt ongeveer 50% van de leerlingen deel** aan buitenschoolse groeperingsinitiatieven, wat als opvallend hoog kan worden beschouwd. Ter vergelijking: binnen de cohorte 2025 in het secundair onderwijs neemt slechts één leerling deel aan een extern verrijkingsinitiatief. Leerlingen **in het secundair onderwijs nemen zelden** deel aan externe groeperingsinitiatieven.

Wanneer we het basis- en secundair onderwijs gezamenlijk beschouwen, blijkt dat 4 op de 10 leerlingen betrokken zijn bij dergelijke buitenschoolse vormen van differentiatie.



Figuur 23 Percentage leerlingen dat deelneemt aan externe verrijkingsinitiatieven (cohorte 2025)



Figuur 24 Soort differentiatie in externe verrijkingsinitiatieven (cohorte 2025)

In deze externe verrijkingsinitiatieven wordt **voornamelijk** ingezet op **verbreding**. Volgens de enquêtegegevens ontvangt 43% van de uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen binnen deze context een aanbod dat gericht is op het uitbreiden van het curriculum met aanvullende leerinhouden. Verdieping wordt toegepast bij 33% van de leerlingen, terwijl compacten in 24% van de gevallen wordt aangeboden.

Opvallend is dat **het type differentiatie dat zowel op schoolniveau als binnen externe groeperingsinitiatieven** wordt aangeboden **sterk overeenkomt**. In beide gevallen ligt de nadruk voornamelijk op verbreding, terwijl de aandelen voor verdieping en compacten eveneens zeer vergelijkbaar zijn. Dit suggereert dat zowel schoolinterne groeperingsinitiatieven (zoals plusklassen binnen de school) als externe aanbieders een gelijkaardige pedagogische focus hanteren in hun ondersteuning van (uitzonderlijk) hoogbegaafde leerlingen.

Terzijde kan worden opgemerkt dat Spring-Stof, ook versnellingstrajecten in kleinere groep aanbiedt. Dit toont aan dat er binnen externe verrijking ook ruimte is voor inhoudelijk versnelde trajecten.

3.1.4. Vakversnelling

Versnellen houdt in dat een leerling sneller door de leerstof of schooljaren gaat dan gebruikelijk. Een jaar overslaan wordt aangeduid als een jaarversnelling. Bij een vakversnelling volgt een leerling een specifiek vak mee met een hoger leerjaar.

Tabel 1 toont het aandeel leerlingen dat sneller door een vakdomein stroomt. **40% van de UHB-leerlingen** die in het erkende onderwijs, het privéonderwijs of het huisonderwijs zitten **volgt in 2025 een vak uit een hoger leerjaar**. Wanneer het **huisonderwijs buiten beschouwing** wordt gelaten, **bedraagt dit** aandeel ongeveer **één derde**. Dit is opmerkelijk, aangezien in 2020 slechts één op de vier leerlingen versneld een vak volgde. Leerlingen die huisonderwijs ontvangen, nemen aanzienlijk vaker vakken op uit hogere leerjaren dan leerlingen binnen het erkende of het privéonderwijs.

Aandeel vakversnellingen voor erkend, privé en huisonderwijs per onderwijsvorm

	Inclusief huisonderwijs	Exclusief huisonderwijs
Cohorte 2025 basisonderwijs	40%	37%
Cohorte 2025 secundair onderwijs	43%	22%
Totaal	41%	35%
Cohorte 2020 basisonderwijs	25%	25%
Cohorte 2020 secundair onderwijs	28%	32%
Totaal	27%	27%

Tabel 1 Vakversnellingen in basis- en secundair onderwijs

Een mogelijke oorzaak voor de **toename in vakversnellingen** is dat leerlingen in het secundair onderwijs sinds 1 september 2020 decretaal de mogelijkheid hebben om vakken uit een hoger leerjaar te volgen, zoals voorzien in artikel 136 van de Codex Secundair Onderwijs (Vlaams Parlement, 2010). Voor een praktische uitwerking voor het toepassen van deze regelgeving wordt verwezen naar de Leidraad voor versnellen – Project Talent – Project Voorbeeldscholen voor cognitief sterk functionerende leerlingen (Van Hyfte, 2023).

Tijdens het eerdere enquêteonderzoek in 2020 was er geen decretaal kader voor vakversnelling. Toen volgden leerlingen vakken uit hogere jaren op vrijblijvende basis, zonder formele regeling.

In het basisonderwijs, dat officieel uit één onderwijsgraad bestaat, is het op administratief vlak relatief eenvoudig om een vak uit een hoger leerjaar te volgen. Een vakversnelling wordt hier niet gezien als een formele versnelling, maar eerder als een praktische of organisatorische maatregel.

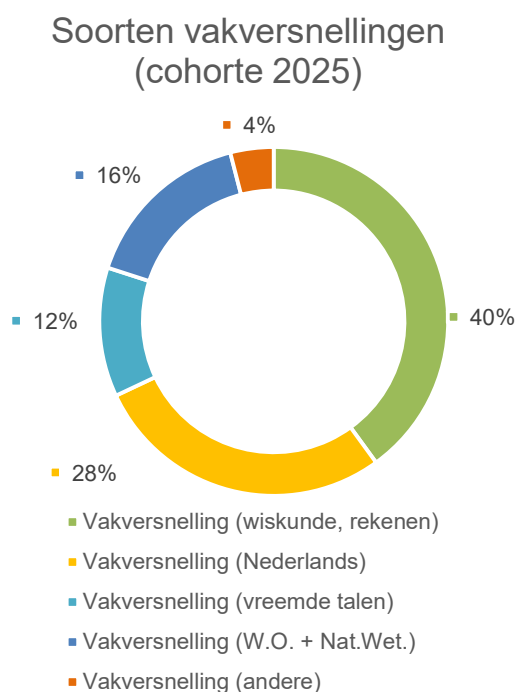
Daarnaast zijn vakversnellingen de voorbije jaren bekender geworden binnen het onderwijsveld, waardoor scholen, ouders en leerlingen er vaker gebruik van maken.

Wanneer we nader bekijken in welke vakdomeinen leerlingen versneld worden, valt op dat **leerlingen in het huisonderwijs** vrijwel in **alle domeinen** versnellingen doormaken. Voor deze groep is het doorgaans eenvoudiger om op eigen tempo te leren en kunnen hun interesses beter gevolgd worden. In het erkend onderwijs zijn scholen daarentegen gebonden aan leerplannen, wat minder flexibiliteit toelaat.

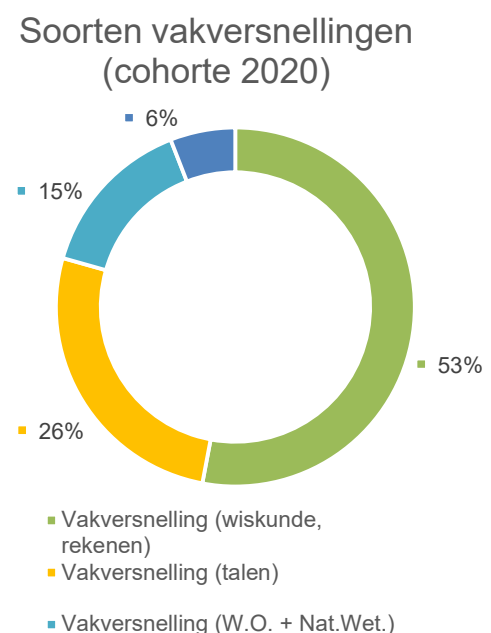
Bij leerlingen in het **privéonderwijs en erkend onderwijs** zien we dat vakversnellingen zich voornamelijk concentreren binnen het domein van de **bètawetenschappen**⁵. Dit is logisch te verklaren: in deze vakken is het moeilijker om te verdiepen zonder tegelijk inhoudelijk te versnellen. Verbreding van de leerstof is hier mogelijk, maar blijft beperkter (Assouline & Lupkowski-Shoplik, 2010, 2013).

Ongeveer 55 tot 65% van alle vakversnellingen zijn in vakken als rekenen, wiskunde, natuurwetenschappen en wereldoriëntatie.

We merken op dat in het onderzoek van 2025 er een onderscheid is gemaakt tussen vakversnellingen in het Nederlands en in vreemde talen. Dit onderscheid werd in het onderzoek van 2020 niet gemaakt.



Figuur 25 Vakdomeinen van vakversnellingen in erkend en privéonderwijs (cohort 2025)



Figuur 26 Vakdomeinen van vakversnellingen in erkend en privéonderwijs (cohort 2020)

Maar liefst 83% van de leerlingen is versneld in meerdere vakken zonder daarbij een volledige jaarversnelling te hebben doorgemaakt. Dit wijst erop dat vakversnelling als flexibele maatregel breed wordt toegepast, los van het overslaan van een volledig leerjaar.

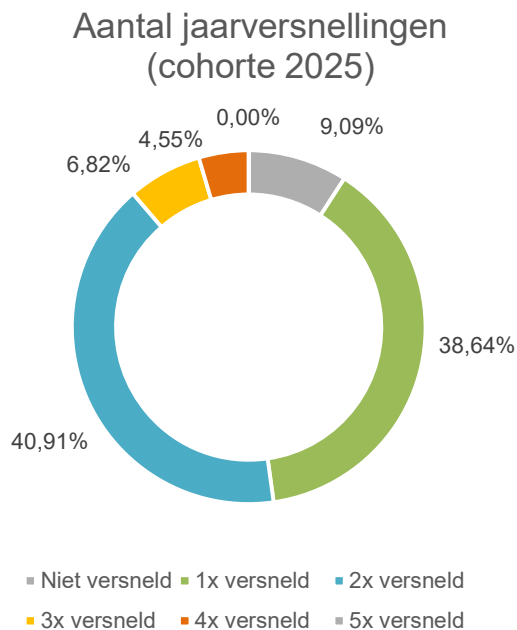
⁵ Bètawetenschappen verwijzen naar een groep wetenschappen die de exacte wetenschappen en vakgebieden die op de wiskunde en de natuurwetenschappen gebaseerd zijn omvatten

3.1.5. Jaarversnelling

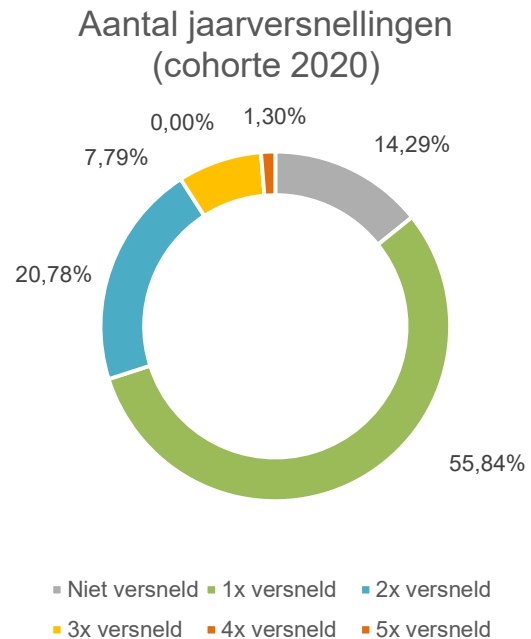
Wanneer we de enquêteonderzoeken van 2025 en 2020 vergelijken, blijkt dat er meer uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen versneld worden. In de cohorte van 2025 betreft dit namelijk 52% in vergelijking met ongeveer 30% in de cohorte van 2020.

Dit duidt erop dat **versnelling een steeds gangbaardere optie** wordt om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen.

Uit de onderstaande figuren blijkt dat, ongeacht de cohorte, ongeveer 85% (cohorte 2020) tot 90% (cohorte 2025) van de leerlingen versneld is, wat betekent dat zij minimum een volledig schooljaar hebben overgeslagen.



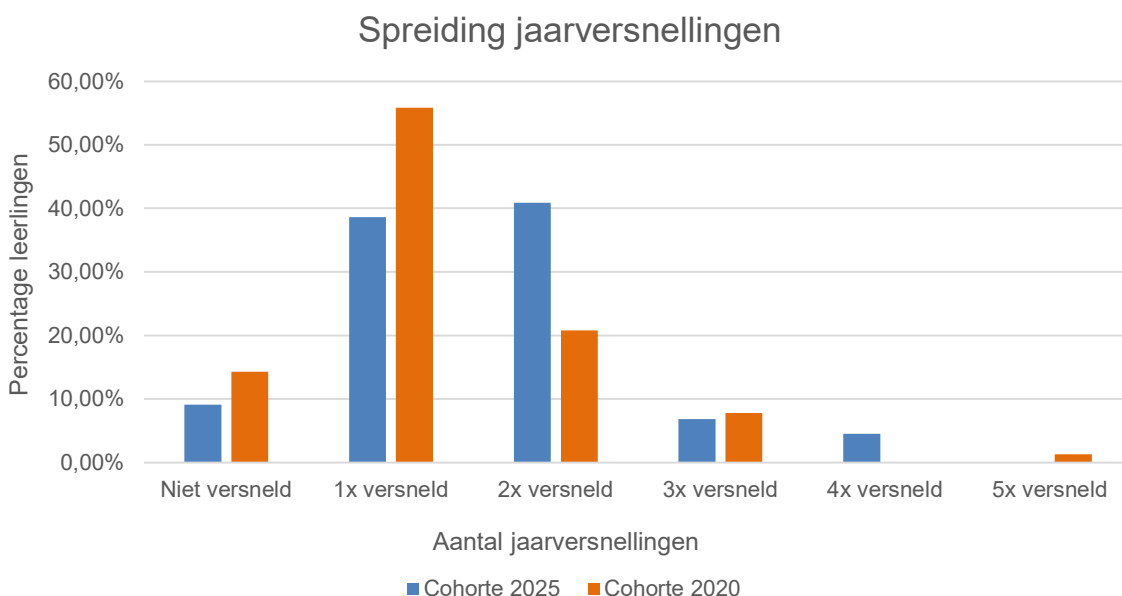
Figuur 27 Aantal jaarversnellingen (cohorte 2025)



Figuur 28 Aantal jaarversnellingen (cohorte 2020)

Meervoudige versnellingen worden steeds vaker toegepast. In de cohorte van 2025 is de helft van de leerlingen meer dan één keer versneld, een veel hogere frequentie dan in de cohorte van 2020, waar dit slechts zo'n 30% betrof.

Het aantal radicaal versnelde leerlingen blijft ongeveer 10%, waarbij radicale versnelling verwijst naar het geheel van maatregelen die ervoor zorgen dat een leerling drie jaar of meer voorloopt op zijn of haar leeftijdsgenoten.



Figuur 29 Vergelijking van de spreiding van de jaarversnellingen (cohort 2025 en 2020)

Algemeen gezien worden versnellingen in Vlaanderen slechts in beperkte mate toegepast. Daarbij komen meervoudige versnellingen bijzonder zelden voor. Tabel 2 geeft een overzicht van het totaal aantal leerlingen met een leerjaarvoorsprong, een leerniveau overeenkomstig de kalenderleeftijd, en een leerachterstand in het basisonderwijs tijdens het schooljaar 2023-2024. In dit schooljaar waren er in het volledige basisonderwijs slechts 4.821 leerlingen versneld met één jaar, wat overeenkomt met 1,18% van de totale populatie van 413.309 leerlingen. Slechts 97 leerlingen (0,02%) werden met meer dan één jaar versneld. Deze cijfers illustreren hoe uitzonderlijk meervoudige versnellingen binnen het Vlaamse onderwijslandschap zijn (Departement Onderwijs & Vorming, 2025).

Totaal aantal leerlingen met voorsprong, op leeftijd en achterstand
in het basisonderwijs schooljaar 2023-2024

	Voorsprong		Op leeftijd	Achterstand			Totaal
	>1	1	0	1	2	>2	
1ste leerjaar	3	580	62.938	7.194	370	44	71.129
2de leerjaar	6	571	60.229	8.393	582	35	69.816
3de leerjaar	17	860	57.868	8.404	717	39	67.905
4de leerjaar	16	861	58.819	8.729	924	25	69.374
5de leerjaar	27	1005	57.803	9.070	519	7	68.431
6de leerjaar	28	944	58.534	6.806	331	11	66.654
Totaal (n)	97	4.821	356.191	48.596	3.443	161	413.309
Totaal (f)	0,02%	1,18%	87,35%	11,92%	0,84%	0,04%	100%

Tabel 2 Aantal leerlingen met voorsprong, op leeftijd en achterstand in het basisonderwijs schooljaar 2023-2024

De cohorte van 2025 bevat 27 van de 4.821 leerlingen met een voorsprong van één jaar, en 14 van de 97 leerlingen met een voorsprong van meer dan één jaar. Dit betekent dat 13,4% van alle leerlingen met een meervoudige leerjaarvoorsprong vertegenwoordigd is in de cohorte van 2025.

Totaal aantal leerlingen met voorsprong, op leeftijd en achterstand
in het basisonderwijs schooljaar 2018-2019

	Voorsprong		Op leeftijd	Achterstand			Totaal
	>1	1	0	1	2	>2	
1ste leerjaar	5	436	67.190	6.150	363	73	74.217
2de leerjaar	7	548	63.945	7.376	566	34	72.476
3de leerjaar	7	698	62.543	7.873	696	49	71.866
4de leerjaar	6	791	60.308	8.471	930	49	70.555
5de leerjaar	20	862	59.639	9.028	658	22	70.229
6de leerjaar	20	997	56.574	7.269	372	11	65.243
Totaal	65	4.332	370.199	46.167	3.585	238	424.586
Totaal (fi)	0,02%	1,02%	87,19%	10,87%	0,84%	0,06%	100%

Tabel 3 Aantal leerlingen met voorsprong, op leeftijd en achterstand in het basisonderwijs schooljaar 2015-2016

(Departement Onderwijs & Vorming, 2017)

Tabel 3 toont het totaal aantal leerlingen met een leerjaarvoorsprong, leeftijdsconform leerniveau of leerachterstand in het basisonderwijs tijdens het schooljaar 2018-2019. Van de 4.332 leerlingen met een voorsprong van één jaar maakten 22 deel uit van het cohort 2020. Daarnaast waren 8 van de 65 leerlingen met een voorsprong van meer dan één schooljaar opgenomen in dit cohort. Dit betekent dat 12,31% van alle leerlingen met een meervoudige leerjaarvoorsprong in het cohort van 2020 vertegenwoordigd was.

Deze cijfers sluiten aan bij internationale bevindingen, waaruit blijkt dat **radicaal versnelde leerlingen doorgaans een IQ-score van 145 of hoger hebben** (Colangelo N. et al., 2015, p. 205).

Wanneer we tabel 2 en 3 vergelijken stellen we een lichte stijging vast van versnelde leerlingen.

Een belangrijke kanttekening bij deze gegevens is dat ze uitsluitend betrekking hebben op kinderen die ingeschreven zijn het erkend onderwijs. Leerlingen die bijvoorbeeld uit het reguliere onderwijs zijn uitgevallen en via alternatieve trajecten zoals huisonderwijs of de examencommissie versnellen, zijn in deze cijfers niet opgenomen. Hierdoor wordt een deel van de populatie die versnelt onderschat.

3.1.6. Onderwijs op eigen tempo

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat er onduidelijkheid bestaat over de interpretatie van het concept 'werken op eigen tempo'. Sommige respondenten verstaan hieronder het zelfstandig doorwerken tot aan de volgende klassikale instructie, zonder daadwerkelijk af te wijken van het algemeen gehanteerde tempo. Als onderwijsaanpassing betekent dit echter het volledig loslaten van het klassikale tempo, waarbij de leerling in zijn geheel op een individueel tempo functioneert (Colangelo N. et al., 2015). Deze uiteenlopende interpretaties bemoeilijken een eenduidige interpretatie van de resultaten.

Leerlingen die onderwijs volgen via huisonderwijs of privéonderwijs krijgen doorgaans les op een individueel tempo, afgestemd op hun persoonlijke leerbehoeften en ontwikkeling.

Ook binnen het erkend onderwijs is er ruimte voor leerlingen om van het klassikale leertempo af te wijken. Zo geeft ongeveer **30%** van de ouders van leerlingen in het basisonderwijs erkend onderwijs aan dat hun kind **niet verplicht is het tempo van de klas strikt te volgen**.

Een vergelijkbaar percentage wordt gerapporteerd voor leerlingen in het secundair erkend onderwijs. Het is echter belangrijk om deze cijfers in context te plaatsen. Door de structuur en organisatie van het secundair onderwijs krijgt "werken op eigen tempo" daar een andere invulling: leerlingen die hiervan gebruikmaken doen dit meestal in combinatie met vakversnelling of het afleggen van examens via de Examencommissie. Het afwijken van het klassikale tempo is in deze context dus vaak gekoppeld aan formele trajecten van versnelling of verdieping.

3.1.7. Onderwijsaanpassingen met beperkte generaliseerbaarheid

Vanwege de kleine steekproefomvang moeten de resultaten van volgende onderwijsaanpassingen met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. De generaliseerbaarheid van deze bevindingen is beperkt en bijkomend onderzoek is noodzakelijk om deze resultaten te bevestigen en na te gaan of ze standhouden in bredere en meer diverse context.

3.1.7.1. Examencommissie als instrument voor versnelling

Leerlingen die onderwijs volgen via huisonderwijs of privéonderwijs leggen examens af via de examenscholen voor het basisonderwijs of via de Examencommissie Secundair Onderwijs, om op die manier een officieel getuigschrift basisonderwijs of diploma secundair onderwijs te behalen. Daarnaast zijn er ook leerlingen binnen het reguliere secundair onderwijs die gebruikmaken van de Examencommissie om te versnellen binnen hun leertraject of om vrijstellingen voor bepaalde vakken te verkrijgen. De resultaten van deze examens kunnen, mits goedkeuring door de klassenraad, worden aanvaard.

Voor het secundair onderwijs zijn de examens van de Examencommissie graadgebonden. Dit betekent dat de inhoud van alle leerjaren binnen een bepaalde graad in één examen wordt geïntegreerd. Met andere woorden: leerlingen worden geëvalueerd op de volledige leerstof van de betrokken graad, ongeacht het specifieke schooljaar waarin ze zich bevinden. Hierdoor is de hoeveelheid te kennen leerstof substantieel groter dan in 1 examenperiode in 1 studiejaar.

In de cohorte van 2025 zijn er leerlingen (n=3) die niet deelnemen aan huisonderwijs of privéonderwijs, maar wél examens afleggen via de Examencommissie. Al deze leerlingen hebben een vakversnelling in wiskunde; twee van hen ook in het vak Nederlands.

3.1.7.2. Externe tutoring

Externe tutoring verwijst naar educatieve begeleiding buiten de reguliere schoolcontext, waarbij de focus hier niet ligt op remediëring, maar veeleer op het aanbieden van het curriculum met inbegrip van verbreding, verdieping of versnelling. Deze vorm van ondersteuning wordt ook ingezet om tegemoet te komen aan leerlingen met een verhoogde leerhonger of een nood aan meer uitdagende leerstof. Door het introduceren van hogere niveaus van cognitieve complexiteit biedt externe tutoring mogelijkheden tot differentiatie die het reguliere onderwijsaanbod niet altijd kan realiseren.

Ongeveer **15% van de leerlingen maakt gebruik van een externe tutor**. Deze praktijk komt zowel in het basisonderwijs als het secundair onderwijs voor, en zijn er geen opvallende verschillen tussen het basisonderwijs of secundair onderwijs noch tussen het erkend onderwijs, privéonderwijs of huisonderwijs.

Ter vergelijking: in 2020 maakte ongeveer 11% van de leerlingen gebruik van externe tutoring. Hoewel in 2025 dit aandeel 15% bedraagt, is voorzichtigheid geboden bij het trekken van conclusies over een stijgende trend. Gezien het relatief beperkte aantal leerlingen (n=7) dat gebruikmaakt van externe tutoring, laat dit enquêteonderzoek geen statistisch onderbouwde uitspraken toe over een structurele toename.

3.1.7.3. Online-cursussen

Ongeveer **10% van de leerlingen geeft aan online-cursussen te volgen**. In de enquête van 2025 is echter niet specifiek bevraagd of deze cursussen op school of thuis gevolgd worden. Er zijn geen significante verschillen vastgesteld tussen leerlingen uit het basis- en het secundair onderwijs, noch tussen de verschillende onderwijsvormen (privéonderwijs, erkend onderwijs of huisonderwijs).

Ook in de bevraging van 2020 werd het gebruik van online-cursussen onderzocht. Toen bleek dat 19,5% van de leerlingen dergelijke cursussen volgde, waarvan slechts 1,2% dit in de schoolsituatie deed. Door het verschil in vraagstelling tussen beide enquêtes en het beperkt aantal leerlingen (n=5) kunnen er geen betrouwbare uitspraken worden gedaan over eventuele evoluties.

Bemoedigend is wel dat een aantal leerlingen in het basisonderwijs digitaal vaardig genoeg blijkt te zijn om zelfstandig gebruik te maken van een online leeraanbod.

3.1.7.4. Combinatie van twee types of richtingen onderwijs

In de enquête van 2025 is nagegaan of er leerlingen zijn die een combinatie volgen van twee verschillende onderwijsniveaus (bijvoorbeeld basisonderwijs en secundair onderwijs, of secundair en hoger onderwijs), of twee verschillende studierichtingen binnen éénzelfde onderwijsniveau.

De resultaten zijn eerder illustratief van aard: slechts drie leerlingen bleken een dergelijke combinatie te volgen. Eén leerling combineert basisonderwijs met vakken uit het secundair onderwijs. Twee andere leerlingen volgen het secundair onderwijs in verschillende studierichtingen; één via huisonderwijs en één binnen het erkend onderwijs.

Dergelijke combinaties zijn uiterst zeldzaam. De bestaande schoolstructuren en lesroosters zijn doorgaans niet ingericht op het ondersteunen van combinatietrajecten, wat de praktische uitvoering ervan bemoeilijkt. Bovendien beschikt slechts een zeer beperkte groep leerlingen over de noodzakelijke motivatie, zelfstandigheid en doorzettingsvermogen om dergelijke intensieve leertrajecten succesvol te doorlopen.

3.2. Ondersteuning

3.2.1. Ondersteuning op school

Uit het enquêteonderzoek van 2020 kwam, op basis van toelichtingen door ouders, naar voren dat scholen een zeer uiteenlopende rol innemen in de begeleiding van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. Deze vaststelling vormde de aanleiding om in het vervolgonderzoek van 2025 dieper in te gaan op de specifieke rol die scholen opnemen.

Ouders kregen in de enquête de vraag voorgelegd hoe zij de rol van de school in de begeleiding van hun kind ervaren. Daarbij konden zij kiezen uit drie antwoordcategorieën:

- De school faciliteert geen onderwijsaanpassingen.
- De school faciliteert aanpassingen, maar neemt hierin geen actieve rol op.
- De school neemt een actieve rol op in de onderwijsaanpassingen.

De resultaten tonen aan dat ongeveer **een kwart van de scholen** volgens ouders **geen enkele vorm van onderwijsaanpassing faciliteert**.

Ongeveer **35 à 40% van de scholen faciliteert onderwijsaanpassingen, zonder zelf een sturende of begeleidende rol op te nemen**. Dit omvat bijvoorbeeld het gedeeltelijk vrijstellen van vakken of lessen of het wettigen van afwezigheden voor externe onderwijsinitiatieven met code P.⁶

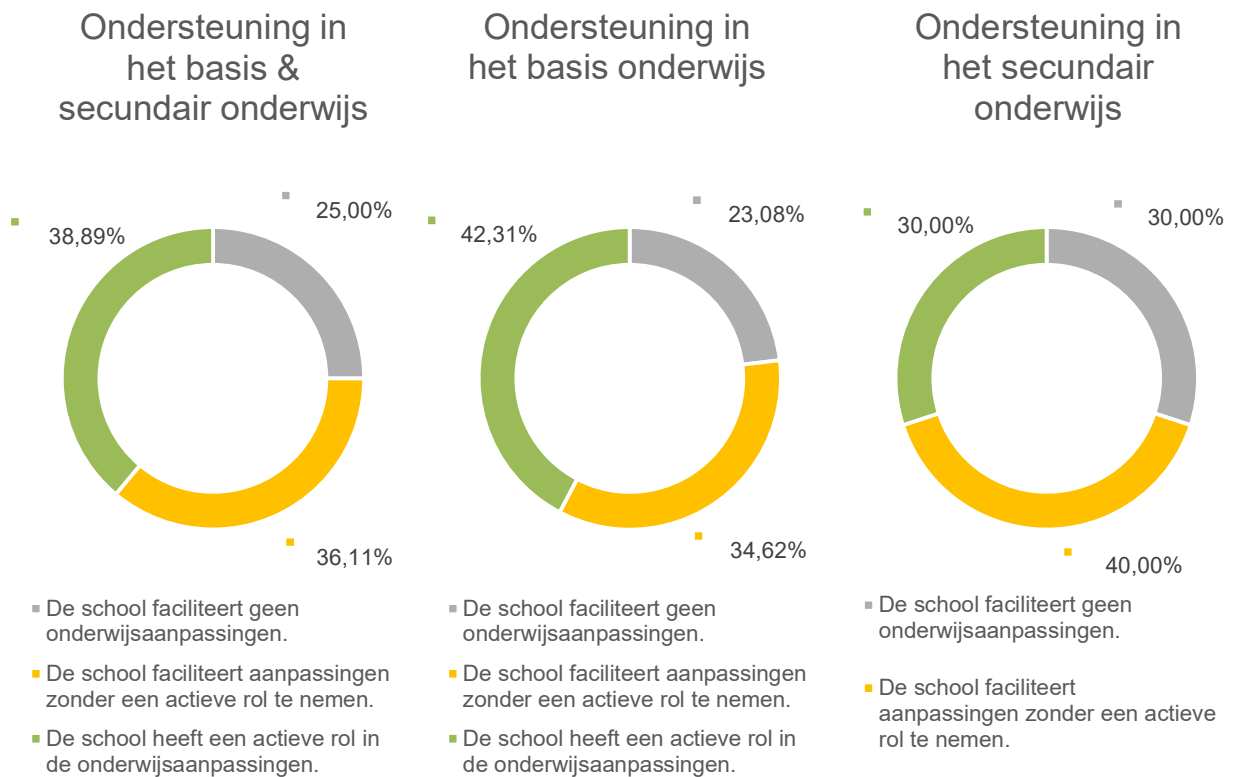
In 2025 wordt deze code gebruikt om de afwezigheid van 20% van de leerlingen in de cohorte te verantwoorden. In 2020 was dit een kwart van de cohorte.

Een ouder in het basisonderwijs geeft een duidelijk voorbeeld bij het faciliteren van onderwijsaanpassingen zonder ondersteuning: haar kind mag tijdens herhalingsoefeningen een boek lezen in plaats van de oefeningen te maken.

In het secundair onderwijs blijken meerdere scholen de resultaten van de **examencommissie te accepteren**, zonder inhoudelijk betrokken te zijn bij de voorbereiding of begeleiding.

Bij **30 à 40% van de scholen speelt de school wel een actieve rol** in de begeleiding van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. In het basisonderwijs (40%) ligt het aandeel hoger dan in het secundair onderwijs (30%). Ouders rapporteren dat hun kind vaak een interne begeleider heeft en aan individueel projectwerk kan werken. Een ouder merkt op dat uitbreiding georganiseerd via buitenschoolse initiatieven voorrang krijgt op het reguliere lessenrooster. Een andere ouder vertelt dat haar kind op school individuele coaching krijgt in studievaardigheden.

⁶ De schooldirectie is immers verplicht om de afwezigheid van reguliere leerlingen binnen het erkend onderwijs te motiveren. Afwezigheid met code P duidt op afwezigheid omwille van persoonlijke redenen.



Figuur 30 Rol en ondersteuning van de school in het basis & secundair onderwijs (cohort 2025)

Figuur 31 Rol en ondersteuning van de school in het secundair onderwijs (cohort 2025)

Figuur 32 Rol en ondersteuning van de school in het basisonderwijs (cohort 2025)

3.2.2. Ondersteuning buiten de school

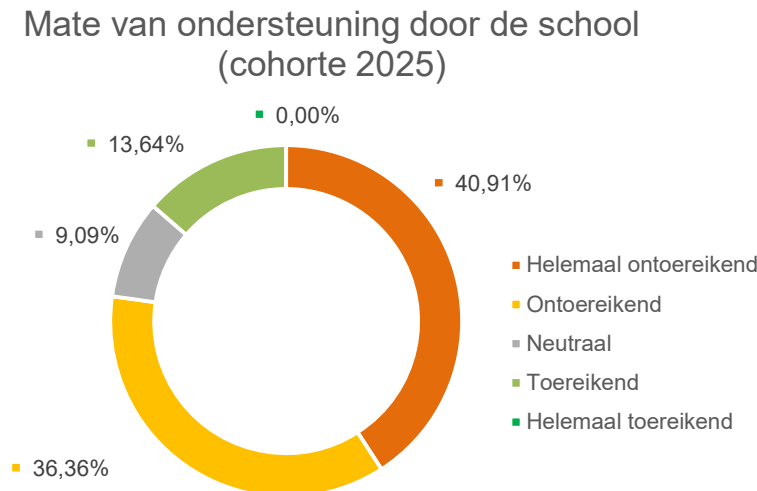
Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat een overweldigende meerderheid van de ouders — **70,45%** — aangeeft hun uitzonderlijk hoogbegaafde kind **uit noodzaak** zelf te begeleiden en te ondersteunen.

Daarnaast maakte **15,90%** van de ouders gebruik van een **externe begeleider**, zoals een hoogbegaafdheidscoach of een privéleraar. Dit wijst op een aanzienlijke mate van verantwoordelijkheid die buiten de schoolmuren wordt opgenomen om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen.

Een ouder getuigt dat ze gelet op de beperkte aanpassingen maximaal inzet op **niet-schoolse activiteiten** als vorm van verrijking. Deze opmerking illustreert de zoektocht van ouders naar alternatieve leer- en ontwikkelingskansen, vaak buiten het formele schoolsysteem.

3.2.3. Tevredenheid over de ondersteuning

Wanneer gepeild wordt naar hoe tevreden ouders zijn over de ondersteuning die de school verleent, valt op dat **drie kwart (77,27%) van de respondenten de geboden ondersteuning als totaal ontoereikend of ontoereikend beoordeelt**. Ongeveer één op de tien respondenten heeft geen uitgesproken mening. **Voor één op de zeven** leerlingen wordt de ondersteuning als **toereikend** ervaren. Opvallend is dat geen enkele ouder de ondersteuning als volledig toereikend beschouwt.



Figuur 33 Mate van ondersteuning door de school (cohort 2025)

Een mogelijke verklaring voor de grote betrokkenheid van ouders bij de begeleiding van hun uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen is **de lacune in kennis en het onvoldoende aangepast aanbod binnen het reguliere onderwijs**. Veel scholen beschikken niet over de nodige expertise, middelen of flexibiliteit om adequaat in te spelen op de specifieke noden van deze doelgroep. In afwezigheid van een gepaste ondersteuning binnen de schoolcontext, voelen ouders zich vaak genoodzaakt om zelf verantwoordelijkheid op te nemen in de pedagogische of didactische begeleiding van hun kind (Benito, 2009).

Daarnaast lijkt er sprake te zijn van een **mismatch tussen het onderwijsaanbod en de leerbehoeften van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen**. Deze leerlingen onderscheiden zich niet alleen door hun versnelde leersnelheid, maar ook door een andere leerstijl. Waar het reguliere onderwijs veelal werkt volgens een bottom-up aanpak — waarbij kennis stapsgewijs wordt opgebouwd — verkiezen uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen vaak een abstraherende benadering (Wood & Laycraft, 2020), waarbij zij eerst het geheel willen begrijpen om vervolgens de details te doorgronden. Deze discrepantie kan leiden tot verveling, demotivatie en onderpresteren binnen de schoolcontext. Ouders proberen deze kloof te overbruggen via individuele begeleiding, verrijksactiviteiten of buitenschoolse initiatieven.

Ten slotte speelt ook de **kwaliteit van de samenwerking tussen school en ouders** een belangrijke rol. Wanneer de limieten van wat een school kan aanbieden bereikt is, de communicatie stroef verloopt of wanneer er onvoldoende wederzijds begrip is, ontstaat er een situatie waarin ouders zich verplicht voelen het heft zelf in handen te nemen om het leer- en ontwikkelingsproces van hun kind te ondersteunen.

Deze bevindingen benadrukken het belang van een structurele samenwerking tussen ouders, scholen en externe experts.

3.3. Prevalenties en combinaties van onderwijsaanpassingen

3.3.1. Voorkomende combinaties

Op basis van de enquêtegegevens uit 2020 en 2025 kunnen verschillende combinaties in onderwijsaanpassingen bij leerlingen worden geïdentificeerd.

Een kleine, maar constante groep van circa **5% van de leerlingen ontvangt geen enkele vorm van onderwijsaanpassing**. Deze categorie werd in het onderzoek van 2020 niet afzonderlijk gerapporteerd omdat in dit onderzoek de focus lag op de onderlinge verhoudingen tussen de onderwijsaanpassingen.

Het aandeel leerlingen dat uitsluitend binnenklasdifferentiatie of differentiatievormen op schoolniveau krijgen (zoals plusklassen of kangoeroeklassen) **blijft beperkt** tot ongeveer 5%, en komt quasi uitsluitend voor in het basisonderwijs.

Leerlingen die enkel een vakversnelling ondergaan, of een combinatie van vakversnelling en verrijking ontvangen zonder verdere aanpassingen, **komen in de steekproef niet voor**. Dit kan deels verklaard worden door de organisatorische complexiteit van vakversnelling, onder meer vanwege knelpunten op het vlak van uurroosters en coördinatie binnen de schoolorganisatie. Het is immers organisatorisch eenvoudiger om een leerling een heel schooljaar te versnellen dan enkel in een vak.

Het merendeel van de leerlingen heeft één of meerdere jaren versnelling doorgemaakt en ontvangt daarnaast nog steeds verrijking.

De groep leerlingen die een combinatie van vakversnelling, verrijking én jaarversnelling heeft, blijft stabiel en vertegenwoordigt ongeveer 20% van de populatie.

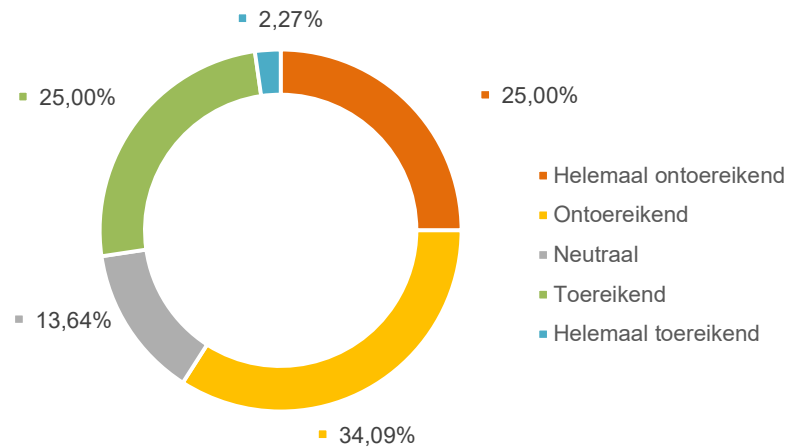
Een opvallende verschuiving is de afname van het aantal leerlingen dat uitsluitend jaarversnelling hebben zonder bijkomende verrijking of differentiatie. Dit wijst mogelijk op een **toenemende aandacht voor een meer geïntegreerde aanpak van onderwijsaanpassingen**, waarbij versnelling gepaard gaat met andere onderwijsaanpassingen of een bijkomende versnelling.

Combinatie van onderwijsinterventies	Cohorte 2025	Cohorte 2020
Geen aanpassingen	5%	5%
Enkel verrijking klas of school	5%	4%
Enkel vakversnelling	0%	0%
Enkel een jaarversnelling	16%	27%
Verrijking in de klas of op school met een vakversnelling	0%	5%
Een jaarversnelling en verrijking	36%	36%
Een jaarversnelling en vakversnelling	20%	4%
Een jaarversnelling, bijkomende vakversnelling en verrijking	18%	18%

Tabel 4 Prevalentie en combinatie van onderwijsaanpassingen (cohort 2025 en cohort 2020)

3.3.2. Percepties van de huidige combinatie van onderwijsaanpassingen

De huidige combinatie van onderwijsaanpassingen
(cohort 2025)

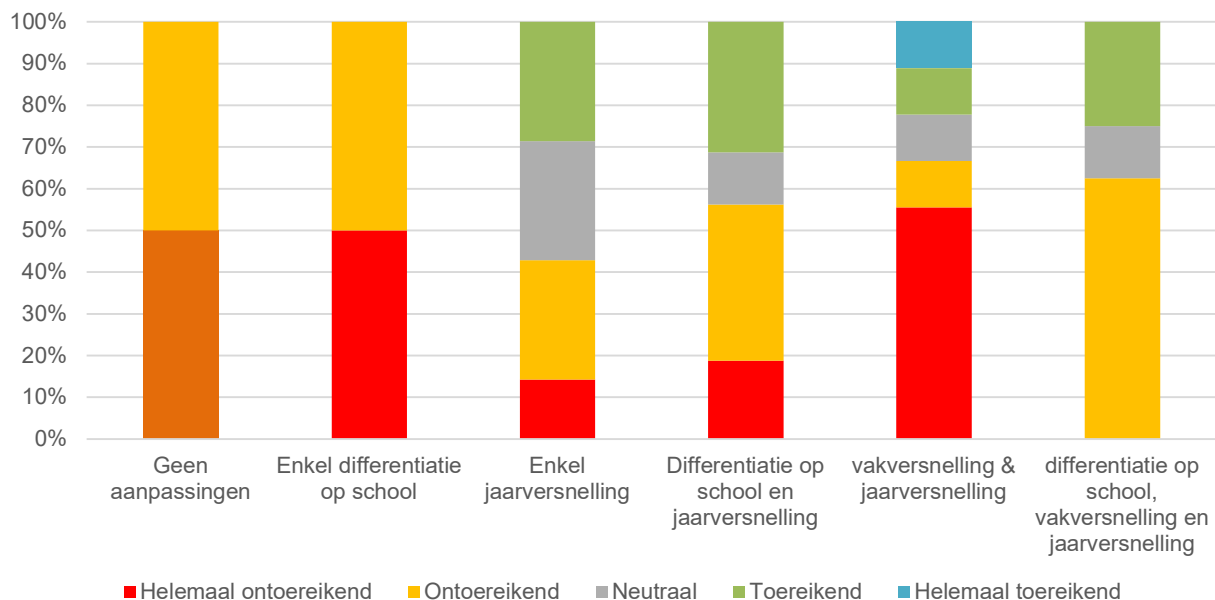


Figuur 34 Toereikendheid van de huidige combinatie van onderwijsaanpassingen (cohort 2025)

Bij bevraging hoe tevreden ouders zijn bij de huidige combinatie van onderwijsaanpassingen – zowel binnen- als buitenschools – blijkt dat **20% van de respondenten de situatie als totaal ontoereikend** beoordeelt. Daarnaast ervaart **30%** de combinatie **als ontoereikend**. **22%** van de ondervraagden beoordeelt de huidige aanpassingen **neutraal**, terwijl eenzelfde percentage de huidige combinatie als **toereikend** ervaart. Slechts 2% geeft aan dat de onderwijsaanpassingen volledig toereikend zijn.

Deze cijfers impliceren dat de helft van de ouders van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen van mening is dat de noodzakelijke ondersteuning voor hun kind onvoldoende is gegarandeerd. Deze bevinding benadrukt een structureel tekort in het huidige aanbod aan onderwijsaanpassingen.

Perceptie van huidige combinatie
van onderwijsaanpassingen
(cohort 2025)



Figuur 35 Percepties van de huidige combinatie van onderwijsaanpassingen (cohort 2025)

Wanneer we analyseren hoe leerlingen de combinatie van onderwijsaanpassingen ervaren in relatie tot de soort aanpassingen dat zij ontvangen, valt op dat **leerlingen die geen aanpassingen krijgen**, of enkel kunnen deelnemen aan vormen van differentiatie zoals een plusklas of kangoeroeklas, deze ondersteuning vrijwel **unaniem als** (volledig) **ontoereikend** beoordelen.

Bij leerlingen die een jaarversnelling hebben doorgemaakt, is het beeld genuanceerder. Ongeacht de aanvullende differentiatiemaatregelen boven op de jaarversnelling, geeft ongeveer **30%** van de respondenten aan dat de huidige combinatie van aanpassingen als **toereikend** wordt ervaren.

Toch blijft ook binnen deze groep het aandeel leerlingen dat de geboden ondersteuning als ontoereikend of volledig ontoereikend beschouwt boven de 50% liggen.

15% van de leerlingen ervaren de huidige combinatie als neutraal.

3.4. Meest efficiënte onderwijsaanpassing

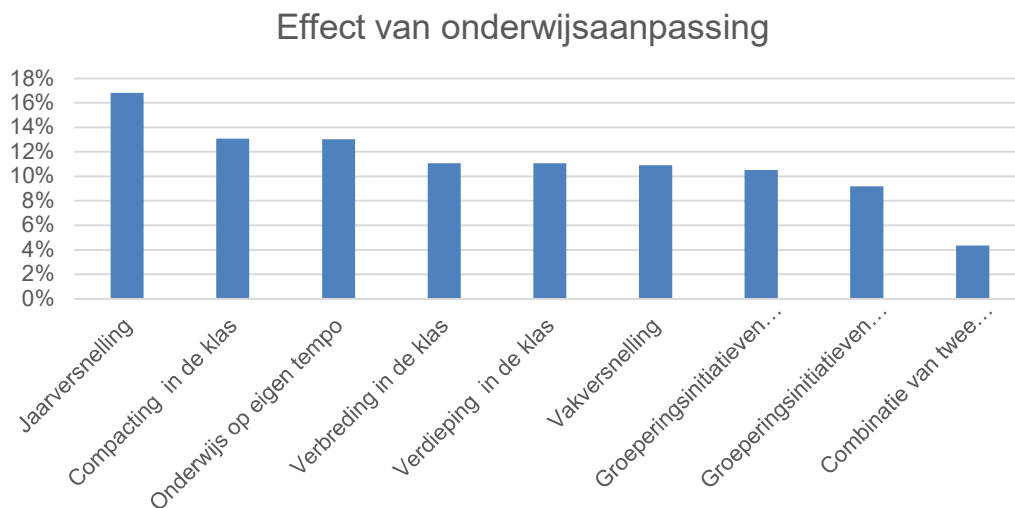
In zowel het enquêteonderzoek van 2025 als van 2020 is gevraagd welke onderwijsaanpassing het meest effect heeft voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. In het onderzoek van 2025 is gevraagd de verschillende onderwijsmaatregelen te rangschikken van meest naar minst efficiënt.

De voorgelegde onderwijsaanpassingen waren: verbreding binnen de klas, verdieping binnen de klas, compacten van de leerstof in de klas, groeperingsinitiatieven binnen de school, groeperingsinitiatieven buiten de school, vakversnelling, jaarversnelling, onderwijs op eigen tempo en een combinatie van twee typen of richtingen onderwijs. De diverse onderwijsaanpassingen worden geëvalueerd aan een gewogen gemiddelde volgens de volgorde waarin ze door de respondent geplaatst zijn.

Ongeveer één op de zes respondenten beschouwt jaarversnelling als de meest effectieve maatregel.

Ook in het enquêteonderzoek uit 2020 werd expliciet gevraagd naar de meest effectieve maatregel; toen gaf vier op de tien respondenten aan dat jaarversnelling de grootste impact had. De bevindingen uit beide onderzoeken vertonen hiermee een duidelijke consistentie.

Compacten van de leerstof binnen de klas en onderwijs op eigen tempo worden vervolgens het vaakst aangeduid. Binnenklasdifferentiatie, vakversnelling en groeperingsinitiatieven buiten de klas nemen een middenpositie in. Een combinatie van twee types onderwijs of onderwijs in verschillende richtingen wordt als minst efficiënt beoordeeld. Hierbij dient te worden opgemerkt dat dergelijke combinaties in de praktijk slechts zeer sporadisch voorkomen.



Figuur 36 Effectiviteit van de onderwijsaanpassing volgens de ouders (cohort 2025)

3.5. Verbeteringsmaatregelen voor onderwijs voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen

In de enquête van 2025 worden ouders verzocht verbeteringsmaatregelen voor het onderwijs van uitzonderlijke hoogbegaafde leerlingen te verwoorden.

Enkele ouders suggereren de invoering van **een erkende combinatie van huisonderwijs en erkend onderwijs**. Op die manier zouden uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen de mogelijkheid krijgen om bepaalde vakken binnen een schoolcontext te volgen, en om vervroegd examens af te leggen zodra zij daaraan toe zijn, zonder daarbij afhankelijk te zijn van de examencommissie.

Daarnaast wordt gewezen op het belang van **structurele aandacht binnen de opleidingen voor leraren**, CLB-medewerkers, leerkrachten en zorgleerkrachten. Ouders pleiten voor de **integratie van specifieke modules over (uitzonderlijke) hoogbegaafdheid** binnen deze opleidingen, waarbij onder andere aandacht moet zijn voor de kenmerken, behoeften en begeleiding van deze leerlingen. Een ouder benadrukt dat dergelijke opleidingsonderdelen best ontwikkeld en gegeven worden door specialisten. Andere ouders signaleren dan weer dat het onderscheid tussen uitzonderlijke begaafdheid en hoogbegaafdheid belangrijk is. Een andere ouder illustreert het gebrek aan kennis dat de school van hun kind algemeen gezien terughoudend is om versnelling toe te passen.

Nochtans blijkt uit diverse wetenschappelijke onderzoeken dat het versnellen van kinderen een positief effect heeft op zowel het sociaal-emotionele aspect (Hoogeveen, 2008), de ontwikkeling van een correct zelfbeeld (Maher & Geeves, 2012), en ook op het latere academische en professionele aspect. Vele wetenschappelijke onderzoeken bevestigen dat meermaals versnelde kinderen geen nadelige invloed ondervinden op het sociaal-emotionele aspect (Cornel et al., 1991). Volwassenen die als kind meerdere malen versnelden, waren hierover tevreden en velen wensten nog meer versneld te zijn (Colangelo et al., 2015).

Verder wordt gesignaleerd dat de **huidige aandacht binnen scholen sterk gericht is op de cognitieve ontwikkeling, terwijl er onvoldoende oog is voor de eigenheid** van uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen **en hun unieke manier van wereldverkenning**. Zo wijst een ouder erop dat voor sommige leerlingen een extra jaar op leeftijdsniveau net een meerwaarde kan zijn, om de overgang naar het secundair onderwijs beter te kunnen laten verlopen.

Meerdere ouders benadrukken dat **scholen vaak onvoldoende inzicht hebben** in de specifieke noden van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. Zij geven aan **dat deze noden veel verder reiken dan die van hoogbegaafde leerlingen**, en dat bestaande hoogbegaafdheidsbeleid (HB-beleid) soms onvoldoende aansluit. Eén ouder merkt op dat de rigiditeit van het standaard HB-beleid een bijkomende belemmering vormt voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. Een andere ouder stelt dat scholen meer zouden moeten inzetten op het aanleren van vaardigheden en strategieën die leerlingen in staat stellen om zelfstandig verder te leren en hun intrinsieke motivatie te versterken.

Ongeveer een kwart van de ouders geeft aan dat er **meer flexibiliteit** nodig is **in het onderwijstraject** van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. Dit kan onder meer gerealiseerd worden door leerlingen van verschillende scholen samen te brengen in een verdiepend en versnellend traject. Zo zouden **scholen** kunnen **samenwerken** om deze leerlingen regelmatig bijeen te brengen, bijvoorbeeld in projectonderwijs, wat niet alleen het cognitieve, maar ook het sociaal-emotionele functioneren ten goede zou komen.

Ten slotte stellen verschillende ouders voor om **afzonderlijke scholen** op te richten voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen, zodat deze kinderen onderwijs op maat kunnen krijgen, afgestemd op hun specifieke cognitieve en sociaal-emotionele behoeften.

4. Eindbesluit

Dit onderzoek inventariseert de onderwijsaanpassingen die uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen in Vlaanderen ontvangen, en evalueert de mate waarin deze aanpassingen door ouders als toereikend worden ervaren. Op basis van de resultaten kunnen verschillende conclusies worden getrokken.

- Ten eerste blijkt dat, **ondanks een toegenomen bewustzijn over hoogbegaafdheid, de specifieke noden van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen onvoldoende erkend en begrepen worden** binnen het Vlaamse onderwijslandschap. De meeste aanpassingen die vandaag de dag worden aangeboden, zoals binnenklasdifferentiatie en plusklassen, zijn vooral gericht op leerlingen met een algemene hoogbegaafdheid (IQ >130) en sluiten niet altijd aan bij de complexe cognitieve en sociaal-emotionele behoeften van UHB-leerlingen (IQ >145).
- **Een op 20 van de uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen ontvangt geen enkele onderwijsaanpassing.**
- **Binnenklasdifferentiatie wordt hoofdzakelijk toegepast in het basisonderwijs**, waar ongeveer drie vierde van de UHB-leerlingen aangepaste opdrachten ontvangt. **In het secundair onderwijs** daarentegen blijft differentiatie op zowel klas- als schoolniveau **uitzonderlijk**. Dit verschil wordt mede verklaard door de structurele organisatie van het secundair onderwijs en de toenemende curriculumdruk.
- **Verrijkingsinitiatieven buiten de school blijken** voor veel gezinnen **essentieel, maar blijven beperkt toegankelijk** vanwege praktische en financiële drempels. Externe verrijking en private tutoring worden ingezet als noodzakelijke aanvulling op het ontoereikende schoolaanbod. Ouders signaleren echter dat niet elk gezin over de middelen beschikt om hiervan gebruik te maken, wat leidt tot toenemende ongelijkheid binnen deze doelgroep.
- **Versnellingsmaatregelen**, zowel op vak- als op jaarniveau, **worden vaker toegepast**. De toename in vakversnellingen in het secundair onderwijs kan gedeeltelijk worden toegeschreven aan recente beleidswijzigingen die formeel vakversnelling mogelijk maken. Leerlingen die niet versneld zijn ervaren de onderwijsaanpassingen als totaal ontoereikend. Daarbij stelt men in het basisonderwijs een evolutie vast dat versnellingsmaatregelen geflankeerd worden met verrijkingsmaatregelen. **De helft van de leerlingen die een jaar of meer versneld zijn ervaren de geboden ondersteuning als ontoereikend of volledig ontoereikend.**
- Ongeveer **35% van de scholen faciliteert aanpassingen zonder een sturende of begeleidende rol op te nemen**, bijvoorbeeld door vakken vrij te stellen of afwezigheden te attesteren. In het secundair onderwijs accepteren meerdere scholen de resultaten van de examencommissie doorgaans zonder concrete ondersteuning. **Bij een even groot aandeel scholen is er wél actieve ondersteuning**, vaak via interne begeleiders. Toch begeleidt **70% van de ouders hun kind uit noodzaak zelf**, terwijl 15% hiervoor externe hulp inschakelt.
- Ouders geven aan dat **scholen vaak onvoldoende inzicht hebben in de specifieke onderwijsbehoeften** van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen. Zij signaleren dat deze noden aanzienlijk verder reiken dan de ondersteuning die momenteel aan hoogbegaafde leerlingen wordt geboden. Veel bestaande maatregelen blijken onvoldoende afgestemd op de extreme cognitieve, emotionele en sociale kenmerken die uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen typeren.

- Ongeveer een kwart van de respondenten benadrukt de **dringende nood aan meer flexibiliteit** binnen onderwijstrajecten. **Zij pleiten voor** initiatieven zoals **verdiepend en versnellend onderwijs** dat schoolgrenzen overstijgt, **bijvoorbeeld door samenwerking tussen verschillende scholen om uitdagende projecten en vakoverschrijdende trajecten aan te bieden**. Andere ouders pleiten voor **specifieke scholen**. Deze initiatieven zouden niet alleen tegemoetkomen aan de **cognitieve behoeften** van deze leerlingen, maar ook hun **sociaal-emotionele ontwikkeling** bevorderen door hen samen te brengen met ontwikkelingsgelijken.
- Daarnaast wijzen ouders op het belang van **structureel maatwerk en gepersonaliseerde leertrajecten**, waarbij niet de leeftijd maar het ontwikkelingsniveau van de leerling centraal staat. Ze benadrukken de nood aan beleidsmatige verankering van deze maatregelen, zodat ondersteuning voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen niet afhankelijk blijft van individuele goodwill binnen scholen.
- Tot slot roepen ouders op tot een verdere **professionalisering van het onderwijsveld**: leerkrachten, zorgcoördinatoren en directieteam moeten beter opgeleid worden in het herkennen en begeleiden van uitzonderlijke hoogbegaafdheid. Enkel via systematische expertiseopbouw, beleidsmatige ondersteuning en flexibele onderwijsstructuren kan een inclusiever onderwijssysteem ontstaan waarin ook uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen optimaal kunnen groeien.

5. Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De steekproef van huidig enquêteonderzoek van 2025 bestaat uit een beperkt aantal uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen (n = 47), wat leidt tot **beperkingen in de statistische generaliseerbaarheid** van de resultaten. Om deze reden worden de bevindingen van dit enquêteonderzoek beschouwd als verkennend van aard.

Dit impliceert ook dat er nader onderzoek vereist is om generaliseerbare conclusies te kunnen trekken voor de volgende onderwijsaanpassingen:

- De mate waarin de examencommissie wordt ingezet als instrument voor leertrajectversnelling;
- Het gebruik en de vorm van externe tutoring ter ondersteuning van uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen;
- De inzet van online cursussen binnen de schoolcontext als differentiatiemateriaal.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat er onduidelijkheid bestaat over de interpretatie van het concept 'werken op eigen tempo'. Sommige respondenten verstaan hieronder het zelfstandig doorwerken tot aan de volgende klassikale instructie, zonder daadwerkelijk af te wijken van het algemeen gehanteerde tempo. Als onderwijsaanpassing betekent dit echter het volledig loslaten van het klassikale tempo, waarbij de leerling in zijn geheel op een individueel tempo functioneert. Deze uiteenlopende interpretaties bemoeilijken een eenduidige interpretatie van de resultaten.

Tot slot toont dit onderzoek een structurele lacune aan in de kennis over uitzonderlijke hoogbegaafdheid binnen het onderwijsveld. Drie knelpunten worden hierbij onderkend:

- Onvoldoende onderscheid tussen hoogbegaafdheid en uitzonderlijke hoogbegaafdheid bij onderwijsactoren;
- Een gebrek aan structurele aandacht voor deze doelgroep binnen de curricula van lerarenopleidingen;
- De nood aan een mentaliteitsverandering bij leerkrachten, waarbij maatwerkoplossingen voor uitzonderlijk hoogbegaafde leerlingen meer ruimte krijgen in hun pedagogische en didactisch handelen.

Children and adolescents who will need this intervention are highly gifted (IQ of 145 or greater) or exceptionally gifted (IQ 180+). This small percentage of students require radical acceleration, dual enrollment, early entrance, specialized counseling, long-term mentorships or participation in a specialized classroom or school for gifted students.

They require a curriculum that differs significantly in pace, level, and complexity from age-level peers...

Exceptionally gifted children retained with age-peers, or accelerated by only one year, are at serious risk of peer rejection and social isolation.

(Gross, 1992)

6. Lijst met afbeeldingen

Figuur 1 IQ-curve gehanteerd door Talentissimo	8
Figuur 2 Levels of giftedness gehanteerd door Miraca U.M. Gross	9
Figuur 3 Portret van Lewis M. Terman	10
Figuur 4 Portret van Leta Stetter Hollingworth	11
Figuur 5 Julian Stanley met een groep talentvolle leerlingen rond 1980.	12
Figuur 6 Cover van A Nation Empowered	13
Figuur 7 Portret van Miraca U.M. Gross	13
Figuur 8 Portret van Deborah Ruf	14
Figuur 9 Logo Project Talent	15
Figuur 10 Verdeling jongens-meisjes (cohort 2025)	18
Figuur 11 Verdeling jongens-meisjes (cohort 2020)	18
Figuur 12 Verdeling onderwijsniveau (cohort 2025)	19
Figuur 13 Verdeling onderwijsniveau (cohort 2020)	19
Figuur 14 Leeftijd van de leerlingen bij afname van de enquêtes (cohort 2025 en 2020)	20
Figuur 15 Verdeling in onderwijstype (cohort 2025)	21
Figuur 16 Verdeling in onderwijstype (cohort 2020)	21
Figuur 17 Vaststelling UHB (cohort 2025)	22
Figuur 18 Vaststelling UHB (cohort 2020)	22
Figuur 19 Binnenklasdifferentiatie (cohort 2025 en 2020)	23
Figuur 20 Soort binnenklasdifferentiatie in basisonderwijs (cohort 2025)	23
Figuur 21 Differentiatie op mesoniveau (cohort 2025)	24
Figuur 22 Soort differentiatie in basisonderwijs op mesoniveau (cohort 2025)	24
Figuur 23 Percentage leerlingen dat deelneemt aan externe verrijkingsinitiatieven (cohort 2025)	26
Figuur 24 Soort differentiatie in externe verrijkingsinitiatieven (cohort 2025)	26
Figuur 25 Vakdomeinen van vakversnellingen in erkend en privéonderwijs (cohort 2025)	29
Figuur 26 Vakdomeinen van vakversnellingen in erkend en privéonderwijs (cohort 2020)	29
Figuur 27 Aantal jaarversnellingen (cohort 2025)	30
Figuur 28 Aantal jaarversnellingen (cohort 2020)	30
Figuur 29 Vergelijking van de spreiding van de jaarversnellingen (cohort 2025 en 2020)	31
Figuur 30 Rol en ondersteuning van de school in het basis & secundair onderwijs (cohort 2025)	37
Figuur 31 Rol en ondersteuning van de school in het secundair onderwijs (cohort 2025)	37
Figuur 32 Rol en ondersteuning van de school in het basisonderwijs (cohort 2025)	37
Figuur 33 Mate van ondersteuning door de school (cohort 2025)	38
Figuur 34 Toereikendheid van de huidige combinatie van onderwijsaanpassingen (cohort 2025)	40
Figuur 35 Percepties van de huidige combinatie van onderwijsaanpassingen (cohort 2025)	40
Figuur 36 Effectiviteit van de onderwijsaanpassing volgens de ouders (cohort 2025)	42

7. Bibliografie

- Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. (2024). *Als school niet past schooluitval en thuiszitten*. Opgeroepen op april 21, 2025, van <https://kenniscentrumhb.nl/wp-content/uploads/2024/07/KCHB-Thema-08-Schooluitval-en-thuiszitten.pdf>
- Assouline, S., & Lupkowski-Shoplik, A. (2010, 2013). *Developing Math Talent: A Comprehensive Guide to Math Education for Gifted Students in Elementary and Middle School*. Prufrock Press.
- Benbow, C. P. (1986). SMPY's Model for Teaching Mathematically Precocious Students. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, pp. 1-26. Opgeroepen op 03 12, 2025, van <https://gwern.net/doc/iq/high/smpy/1986-benbow-2.pdf>
- Benito, M. (2009, December). What are Extraordinary Gifted Children Like (Equal to or Above 189 IQ)? A Study of 10 Cases. *Gifted and Talented International*, 24(2).
- Colangelo, N., Assouline, G. S., VanTasse-Baksa, L. J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered - Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Iowa City: The University of Iowa. Opgehaald van <http://nationempowered.org>
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. (2004). *A Nation Deceived - How Schools Hold Back America's Brightest Students*. The University of Iowa & The University of New South Wales. Opgeroepen op 03 12, 2025, van https://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/nd_v1.pdf
- Cornel, D. G., Callahan, C. M., & Loyd, B. H. (1991). Comparing Academic and Social Outcomes for Accelerated and Non-accelerated Students, Personality growth of female early college entrants: A controlled, prospective study. *Gifted Child Quarterly*, 35(3), pp. 135-143.
- Davidson Institute. (2020, juni 10). *Special Considerations in Gifted Identification and Assessment*. Opgehaald van <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/special-considerations-in-gifted-identification-and-assessment/>
- Departement Onderwijs & Vorming. (2017). Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs 2015-2016. Opgehaald van <https://onderwijs.vlaanderen.be/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2015-2016>
- Departement Onderwijs & Vorming. (2025). Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2023-2024. *Schoolse vorderingen en zittenblijven in het gewoon lager onderwijs*. Opgehaald van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2023-2024>
- Fox, L. H. (1974). Facilitating the Educational Development of Highly Gifted Student. *Mathematical talent: Discovery, description and development*.
- Freeman, J. (1998, February). Educating the Very Able: Current International Research. Opgehaald van <https://www.joanfreeman.com/pdf/Ofsted-report-final-text-Feb-98.pdf>
- Gross, M. U. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*(36).
- Gross, M. U. (1994). The Academic and Social Development of Radically Accelerated Gifted Students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(4), pp. 27-34.
- Gross, M. U. (2003). *Radical Acceleration of Highly Gifted Children, An annotated bibliography of international research on highly gifted young people who graduate from high school three or more years early*. New South Wales, Australië: The University of New South Wales, Gifted Education Research, Resource and Information Centre. Opgehaald van <https://www.gwern.net/docs/iq/smpy/2003-gross.pdf>
- Hamsikova, R. (2017). *Uitzonderlijk begaafde kinderen - een vergeten groep*. Opgehaald van [iekunl.nl](https://www.iekunl.nl/uitzonderlijk-begaafde-kinderen-2/): <https://www.iekunl.nl/uitzonderlijk-begaafde-kinderen-2/>
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children Above 180 IQ Stanford-Binet Origin and Development: Origin and Development*. World Book Company. Opgehaald van <http://www.gutenberg.org/cache/epub/47403/pg47403-images.html>
- Hoogeveen, L. (2008). *Social Emotional Consequences of Accelerating Gifted Students*. Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen. Opgehaald van

- https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/73315/73315_sociemcoo.pdf?sequence=1
- Maher, L., & Geeves, J. (2012, July). Acceleration: Dispelling the Myths with Research and Reality. Opgehaald van <https://tasgifted.com/wp-content/uploads/2016/07/Acceleration-dispelling-the-myths-with-research-and-reality-v1.6.pdf>
- Mooij, T. (1992, Januari). Predicting (Under)Achievement of Gifted Children. *European Journal of High Ability*(3), pp. 59-74.
- Mooij, T. (2013). *Cognitief hoogbegaafde leerlingen en 'Optimaliserend onderwijs'*.
- Ouders van Uitzonderlijk Hoogbegaafde Kinderen Vlaanderen. (2020). *Resultaten enquêteonderzoek naar de maatregelen die uitzonderlijk hoogbegaafde kinderen in Vlaanderen genieten op vlak van Onderwijs*. Opgehaald van <https://145plus.net/pub/wp-content/uploads/2023/01/Enquete-onderzoek-UHB-2020.pdf>
- Ouders van Uitzonderlijk Hoogbegaafde Kinderen Vlaanderen. (2025, mei 6). *UHB thuiszitters... in Vlaanderen toch niet?!* Opgehaald van 145plus.net: <https://145plus.net/pub/2025/05/06/uhb-thuiszitters-in-vlaanderen-toch-niet/>
- Ruf, D. (2009). 5 Levels of Gifted: School Issues and Educational Options. Opgehaald van https://openlibrary.org/books/OL25324965M/5_levels_of_gifted
- Ruf, D. (2023). *The 5 Levels of Gifted Children Grown up:.* 5LoG Press.
- Sagoë, M. V. (1975). *Terman and the Gifted*. (W. Kaufmann, Red.) California, U.S.A.: William Kaufmann, Inc. Opgeroepen op 03 12, 2025, van <https://gwern.net/doc/iq/high/1975-seagoë-termanandthegifted.pdf>
- Scaliq. (2024). *(On)gezien Onderzoek naar voorspellende factoren bij het signaleringsproces van (vermoedelijk) (hoog)begaafde kinderen en/of kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong door school en/of ouders*. SCALIQ. Opgehaald van <https://scaliq.com/wp-content/uploads/Ongezien-staat-van-signalering-van-slimme-leerlingen-SCALIQ.pdf>
- Sligte, H., Bulterman-Bos, J., & Huizinga, M. (2009). *Maatwerk voor latente talenten? Uitblinken op alle niveaus*. University of Amsterdam.
- Smeets, S. (2013). *Acceleration and well-being at age 50 in the top 1% in Mathematical Ability*. Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Van Hyfte, L. (2023). *LEV Leidraag voor versnellen Een hulpmiddel voor het ontwikkelen van een versnellingsbeleid in het secundair onderwijs*. Project Talent. Opgeroepen op april 21, 2025, van <https://www.projecttalent.be/?file=9471&m=1684739932&action=file.download>
- Verschuere, K., Sypré, S., & Verhoeven, I. (2023, November). *Project 'Voorbeeldscholen voor cognitief sterk functionerende' Een verkenning van de onderwijsbehoeften van uitzonderlijk*. KU Leuven. Leuven: Project Talent. Opgehaald van <https://www.projecttalent.be/?file=12318&m=1713523930&action=file.download>
- Vlaams Parlement. (2010). *Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs*. Opgehaald van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>
- Vlaams Parlement. (2020, maart 5). *Verslag vergadering Commissie voor Onderwijs van donderdag 5 maart 2020*. Opgehaald van <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissievergaderingen/1373378/verslag/1378155>
- Vlaams Parlement. (2024, maart 7). *Verslag vergadering Commissie voor Onderwijs van donderdag 7 maart 2024*. Opgehaald van <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissievergaderingen/1801228/verslag/1810746>
- Vlaams Parlement. (2025, mei 8). *Verslag vergadering Commissie voor Onderwijs van donderdag 8 mei 2025*. Opgehaald van <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissievergaderingen/1897523/verslag/1902980>
- Wood, V. R., & Laycraft, K. C. (2020). How Can We Better Understand, Identify, and Support Highly Gifted and Profoundly Gifted Students? A Literature Review of the Psychological Development of Highly-Profoundly Gifted Individuals and Overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science*(Vol.4), pp. Pp. 143-165. <https://doi.org/10.36959/447/348>