



**KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID**

**Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid
Thema 4**

Onderpresteren

In het primair en voortgezet onderwijs

Inzichten over onderpresteren bij hoogbegaafde leerlingen vanuit de wetenschap, beleid en praktijk in het primair en voortgezet onderwijs



Vooraf

Op het online kennisplatform publiceert het Kenniscentrum artikelen, verwijzingen naar verdiepende literatuur en inspirerende webinars, thematafels of podcasts, steeds geconcentreerd rond een bepaald thema. Het uitgangspunt is om te komen tot een *evidence informed* praktijk, gestoeld op wetenschappelijke inzichten (wat werkt, wat werkt niet?) die zijn vastgelegd in (school) beleid.

Deze brochure behandelt het vierde thema: onderpresteren.

Wat is dat precies, hoe kun je het herkennen, hoe kun je het voorkómen of verhelpen, waar moet je mee rekening houden en wat betekent dit voor de dagelijkse praktijk?

Vanuit het perspectief van de wetenschap, het perspectief van beleid en het perspectief van de praktijk wordt in deze brochure naar het thema gekeken.

Een leerling die niet presteert zoals van hem of haar verwacht mag worden, is aan het onderpresteren. Dit kan verschillende oorzaken hebben en kan vóórkomen bij alle leeftijdsgroepen en in diverse contexten. Een veelgebruikte definitie van onderpresteren is die van Reis & McCoach (2000):

“Onderpresterende leerlingen laten gedurende langere tijd achtereen een groot verschil zien tussen wat op grond van hun aanleg van hen verwacht zou mogen worden en wat hun werkelijke prestatie is. Daarbij blijven hun prestaties achterwege ten opzichte van de verwachting. Het verschil tussen verwachting en prestatie mag niet veroorzaakt worden doordat de leerling gehinderd wordt door een leer- of ontwikkelingsstoornis.”

Wat is (hoog)begaafdheid?

Het is lastig een sluitende definitie te geven van (hoog)begaafdheid. Dat erkent ook de minister van Primair en Voortgezet Onderwijs in zijn Kamerbrief van 23 september 2022:

“Ik kies er om deze reden voor het begrip hoogbegaafdheid breed op te vatten en te zien als een spectrum. Binnen dit begaafdheidsspectrum vallen grofweg de groepen begaafde leerlingen, hoogbegaafde leerlingen en zeer hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast ziet men leerlingen die ook wel creatief (hoog)begaafd wordt genoemd en leerlingen die ‘dubbel bijzonder’ zijn. Het is belangrijk oog te hebben voor deze grote diversiteit onder de groep (hoog)begaafde leerlingen. Er bestaan grote verschillen in onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes binnen de groep (hoog)begaafden en het is aan alle betrokkenen bij het onderwijs aan hoogbegaafden om eenieder een passend aanbod te bieden.”

Inhoudsopgave

1. In het kort

Wat leert de wetenschap ons over onderpresteren?	p. 4
Hoe maak je hiervan (school) beleid?	p. 6
Wat betekent dit in de praktijk?	p. 10

2. Perspectief wetenschap

Samenvatting	p. 13
Vormen van onderpresteren	p. 15
Vaststellen van discrepantie tussen verwachte en werkelijke prestatie	p. 16
Oorzaken van onderpresteren	p. 18
Conclusie en discussie	p. 22
Referenties	p. 23

3. Perspectief beleid

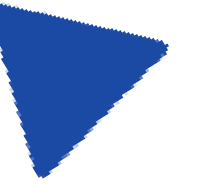
Wat is onderpresteren?	p. 27
Het signaleren van onderpresteren	p. 28
Wet- en regelgeving op het thema onderpresteren	p. 29
Oorzaken van onderpresteren en tips voor preventief beleid	p. 30
Passend beleid om onderpresteren te voorkomen, of te verhelpen	p. 36
Verschil tussen primair en voortgezet onderwijs	p. 39
Literatuur en aanvullende informatie	p. 40

4. Perspectief praktijk

Soorten en maten	p. 44
Oorzaken	p. 47
Wat kun je doen?	p. 50
Literatuur en aanvullende informatie	p. 56

5. Colofon

p. 60



In het **kort**: Wat leert de wetenschap ons over **onderpresteren**?

Richard Stuivenberg

Onderpresteren kan verschillende vormen aannemen. Het eerste onderscheid dat de wetenschap maakt, is die tussen absoluut en relatief onderpresteren. We spreken van absoluut onderpresteren als de resultaten van een leerling consequent onder de norm liggen, dus lager zijn dan het groepsgemiddelde, terwijl de leerling in staat zou moeten zijn tot prestaties boven de norm. Bij relatief onderpresteren laten leerlingen wél resultaten zien die liggen op of boven het gemiddelde, maar zijn zij tot betere resultaten in staat gezien hun cognitieve capaciteiten. Relatief onderpresteren is lastiger vast te stellen; de leerling haalt immers 'gewoon goede cijfers'. Een volgend onderscheid is die tussen situationeel en chronisch onderpresteren: laten leerlingen alleen in bepaalde situaties of bij bepaalde schoolvakken lagere resultaten zien dan van hen verwacht mag worden, of doen zij dat continu, over een langere periode achtereen?

Signaleren van onderpresteren

Hoe kan worden vastgesteld dat een leerling aan het onderpresteren is? Daar zijn verschillende methoden voor. De belangrijkste zijn:

- **De absolute splitmethode:** de leerling presteert in potentie boven het gemiddelde van de 10% best presterende leerlingen, maar laat prestaties zien die onder het groepsgemiddelde liggen.
- **De nominatiemethode:** hierbij stellen leerkrachten vast welke leerlingen potentieel goed kunnen leren, maar die desondanks teleurstellende leerresultaten laten zien.
- **De eenvoudige gestandaardiseerde verschilmethode:** de leerling laat op gestandaardiseerde toetsen een substantieel lager niveau zien dan het gestandaardiseerde verwachte niveau.

Onderzoek toont aan dat leerkrachten vaak niet goed in staat zijn om op basis van observaties onderpresterende leerlingen te signaleren. Het is daarom aan te bevelen om systematisch de leerresultaten van alle leerlingen in kaart te brengen om eventueel onderpresteren tijdig op een objectieve manier vast te kunnen stellen.

Oorzaak voor onderpresteren

De belangrijkste oorzaak voor onderpresteren is onvoldoende aansluiting van het onderwijsaanbod bij de onderwijsbehoeften van een leerling. Omdat leerlingen niet gestimuleerd worden prestaties te laten zien die bij hun niveau passen, kan een negatief zelfbeeld ontstaan ('ik kan het niet zo goed als ik zou willen'), of een desinteresse in school ('waarom zou ik mijn best nog doen om hoge cijfers te halen?'). Deze houding kan al vroeg op de basisschool worden aangeleerd, en is op latere leeftijd nog maar lastig bij te stellen. Het is dus zaak onderpresterende leerlingen zo vroeg mogelijk te signaleren en ze te stimuleren wél tot prestaties te komen op het niveau dat van hen verwacht mag worden.

Begeleiding bij onderpresteren

Wat is een goede manier om onderpresterende leerlingen te begeleiden? Wat zegt de wetenschap daarover?

Een effectieve aanpak van onderpresteren begint bij het erkennen en bespreken van het probleem, met de leerling en diens ouders. In deze gesprekken kan ook de oorzaak van het onderpresteren worden achterhaald: misschien willen leerlingen er bijvoorbeeld pestgedrag mee voorkómen, of willen zij geaccepteerd en gewaardeerd worden door de groep. Samen kan zo een plan van aanpak worden opgesteld. Interventies die het meest effectief zijn, helpen de leerling om doelgerichter te werken, een positievere houding te krijgen ten opzichte van school en van zichzelf. Een positieve relatie tussen leerkracht en leerling is ook stimulerend om onderpresteren te verhelpen.

Het meest effectief is natuurlijk het voorkómen van onderpresteren. Daarvoor is het nodig dat scholen in staat zijn om tegemoet te kunnen aan de ontwikkelingsbehoeften van álle leerlingen, zodat ook de onderpresteerders weer plezier krijgen in leren.



Hoe maak je hiervan (school) beleid?

Om onderpresteren te kunnen signaleren, is betrouwbare data nodig. Een van de moeilijkheden daarbij is vaststellen wat nu precies het werkelijke cognitieve niveau is van een leerling. Pas als dat bekend is, kan bepaald worden of een leerling aan het onderpresteren is. Het is daarom verstandig om van alle kinderen over een langere termijn de prestaties te monitoren. Het is dan direct duidelijk of een kind plotseling significant lager gaat scoren. Mogelijk is dit een eerste signaal van onderpresteren. Bij (hoog)begaafde kinderen komt daarbij dat zij niet opvallen als zij presenteren volgens het groepsgemiddelde. Pas wanneer vroeg bekend is dat er sprake is van (hoog)begaafdheid, kun mogelijk onderpresteren vroeg, en op tijd, worden signaleerd.

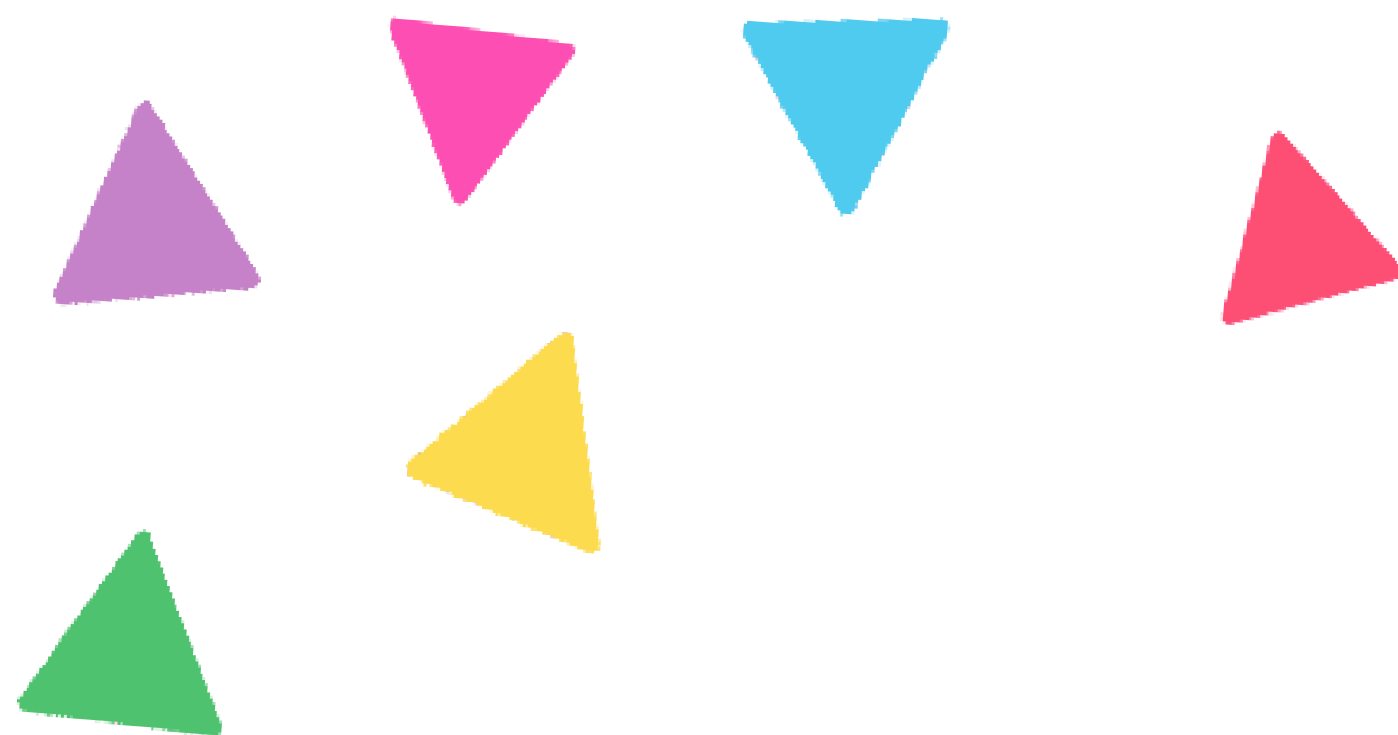
Het is belangrijk dat een school zich bewust is van mogelijke oorzaken van onderpresteren. Persoonsgebonden oorzaken kunnen daarin worden onderscheiden van externe en contextafhankelijke oorzaken.



Persoonsgebonden oorzaken kunnen onder meer zijn:

- **Faalangst:** kinderen die hun lat hoog leggen of last hebben van perfectionisme kunnen gedrag ontwikkelen waarin ze uitdagingen vermijden om teleurstellingen te voorkomen. Voor deze kinderen is het belangrijk erop te wijzen dat het proces ('hoe kom je tot dit antwoord?') vaak belangrijker is dan het eindresultaat.
- **Fixed mindset:** kinderen die hier last van hebben, kunnen zich moeilijk aanpassen aan veranderende omstandigheden. Zij hebben bijvoorbeeld geleerd dat zij alles in één keer kunnen en daarvoor complimenten krijgen. Als ze dan merken dat ze iets moeilijk vinden, kunnen ze vermijdend gedrag vertonen, uit angst dat mensen zien dat ze niet alles (in één keer) kunnen. Hiertegenover staat een growth mindset die kan worden gestimuleerd door complimenten als 'goed je best gedaan!'.
- **Negatief zelfbeeld:** kinderen kunnen negatieve feedback op hun prestaties soms verwarren met kritiek op hun persoon. Er kan dan een vicieuze, zelfbevestigende cirkel ontstaan: 'zie je wel, ik kan het toch niet, ik ben een loser'. Wat kan helpen is dat feedback altijd gekoppeld is aan een bepaald resultaat of gedrag, nooit aan de persoon zelf.

De belangrijkste **externe mogelijke oorzaak** voor onderpresteren is een ontoereikend lesaanbod: kinderen die cognitief veel in hun mars hebben, krijgen dan te weinig lesaanbod waarmee ze hun potentie kunnen laten zien of zich kunnen ontwikkelen naar wat ze in zich hebben. Kort gezegd is school dan 'te makkelijk' voor ze, zodat ze onvoldoende worden uitgedaagd. Een neveneffect is dat ze hierdoor ook belangrijke executieve vaardigheden niet leren, zoals kunnen plannen, doorzetten en organiseren.



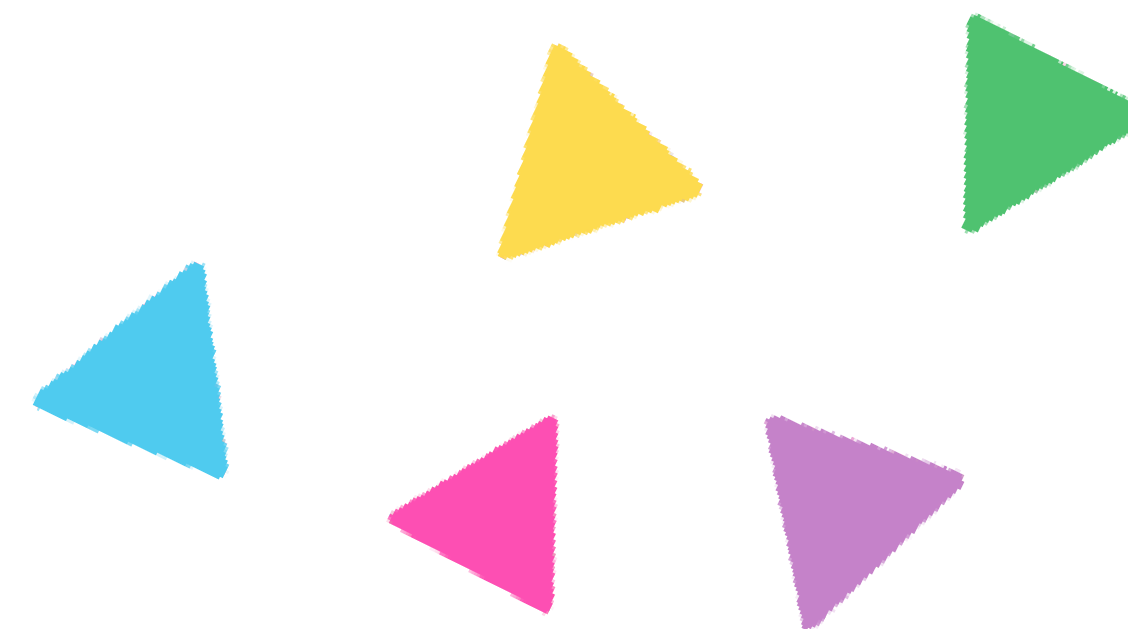
Enkele **contextafhankelijke oorzaken** van onderpresteren kunnen zijn:

- **Gebrek aan motivatie:** omdat (hoog)begaafde kinderen niet altijd worden uitgedaagd naar hun behoeftes, kunnen ze hun interesse verliezen in het onderwijs dat ze geboden wordt. Voor de leerkracht kan het dan lijken alsof ze niet gemotiveerd zijn, alsof ze 'lui' of 'opstandig' zijn. Door aan te sluiten bij de behoeftes van de leerling, de lesstof aantrekkelijk te maken en constructieve feedback te geven op het leerproces kunnen leerlingen hun motivatie om te leren weer terugkrijgen.
- **Groepsdruk:** wanneer cognitief goed presterende leerlingen terechtkomen in een groep waarin cognitieve prestaties niet op waarde worden geschat, kunnen zij bewust gaan onderpresteren om niet buiten de groep te vallen.
- **Sociale en emotionele factoren:** er kan van alles aan de hand zijn met een leerling als deze overgaat tot onderpresteren, zowel thuis als persoonlijk. Soms is het een fase (puberteit), soms kan er wat ernstigers aan de hand zijn (scheiding van ouders, misbruik). Onderpresteren is dan een signaal dát er wat aan de hand is.

Wanneer eenmaal is vastgesteld dat een leerling aan het onderpresteren is, zijn er verschillende mogelijkheden om hem of haar daaroverheen te helpen. Een helder protocol, opgenomen in het Schoolplan, kan daarbij behulpzaam zijn. Enkele aandachtspunten voor een dergelijk protocol zijn:

- Zorg voor een **goede samenwerking** in de pedagogische driehoek van kind, ouder en school. Omschrijf duidelijk wat de waarden zijn van de school en wat ouders en kinderen van de school mogen verwachten.
- Streef naar een **zo vroeg mogelijke signalering** van onderpresteren door prestaties van leerlingen systematisch en langdurig te monitoren (en/of ze zelf een portfolio te laten bijhouden).
- Is eenmaal vastgesteld dat er sprake is van onderpresteren, begin dan met het **achterhalen van de oorzaken**.
- Stel vervolgens **een plan van aanpak** op waarin afspraken worden gemaakt over taken en verantwoordelijkheden, over het gewenste einddoel en het tijdpad. Heeft het onderpresteren al ernstige vormen aangenomen, dan is externe hulp van een specialist aan te raden.

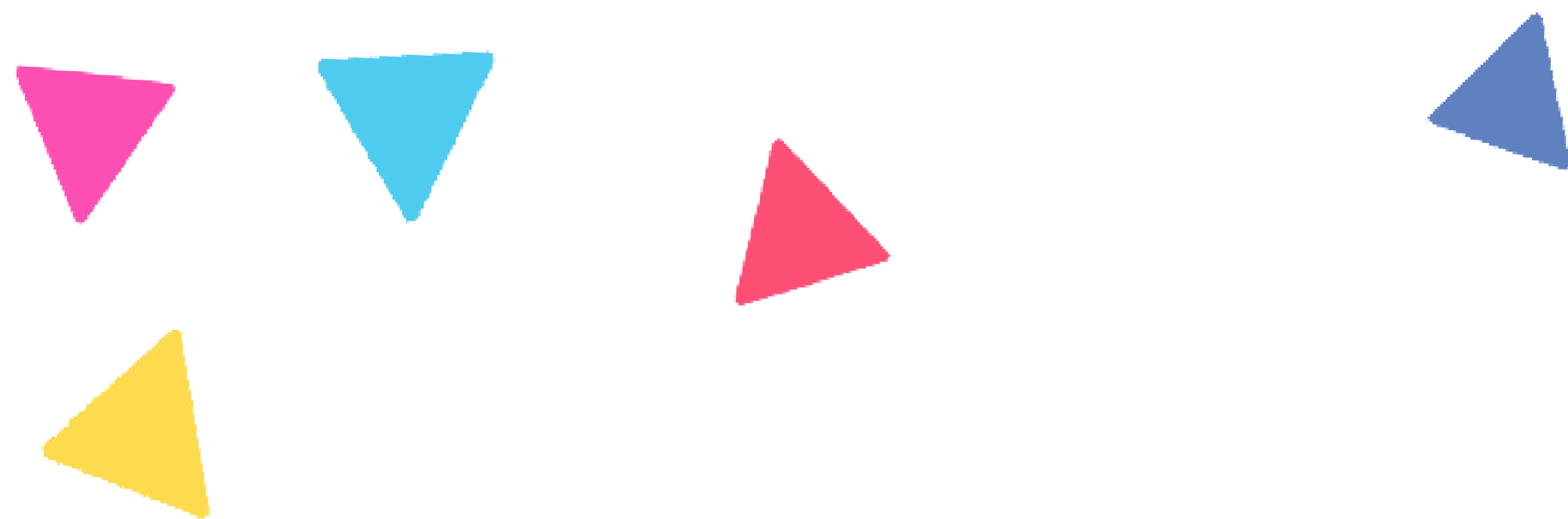
Het belang van een zo vroeg mogelijke signalering van onderpresteren blijkt vooral bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Als pas in het voortgezet onderwijs wordt vastgesteld dat leerlingen aan het onderpresteren zijn, doen zij dat meestal al jarenlang. Hoe ouder de leerling, hoe lastiger het is om onderpresteren nog om te kunnen buigen naar presteren op het eigen niveau. Onderpresteren is dan vaak al onderdeel geworden van de lifestyle van de leerling.



Wat betekent dit in de **praktijk**?

Hoewel het belangrijk is om onderpresteren zo vroeg mogelijk te signaleren, is het in de praktijk ook verstandig om, wanneer een leerling lage resultaten laat zien, niet te snel over te gaan tot de conclusie dat deze aan het onderpresteren is. Wanneer leerlingen nog fouten maken gedurende een leerproces, kan het ook gewoon betekenen dat zij nog volop aan het leren zijn, en dat de opgave zich precies in de 'zone van naastgelegen ontwikkeling' bevindt waar leren plaatsvindt. Ook de context kan het leren beïnvloeden. Wanneer leerlingen moeite hebben om prikkels buiten te sluiten, zullen zij sneller zijn afgeleid en moeilijker tot leren komen. Pas wanneer de resultaten van een leerling over een langere periode achteruitgaan, en er een patroon herkenbaar wordt, kan er reden zijn het leerproces te ondersteunen.

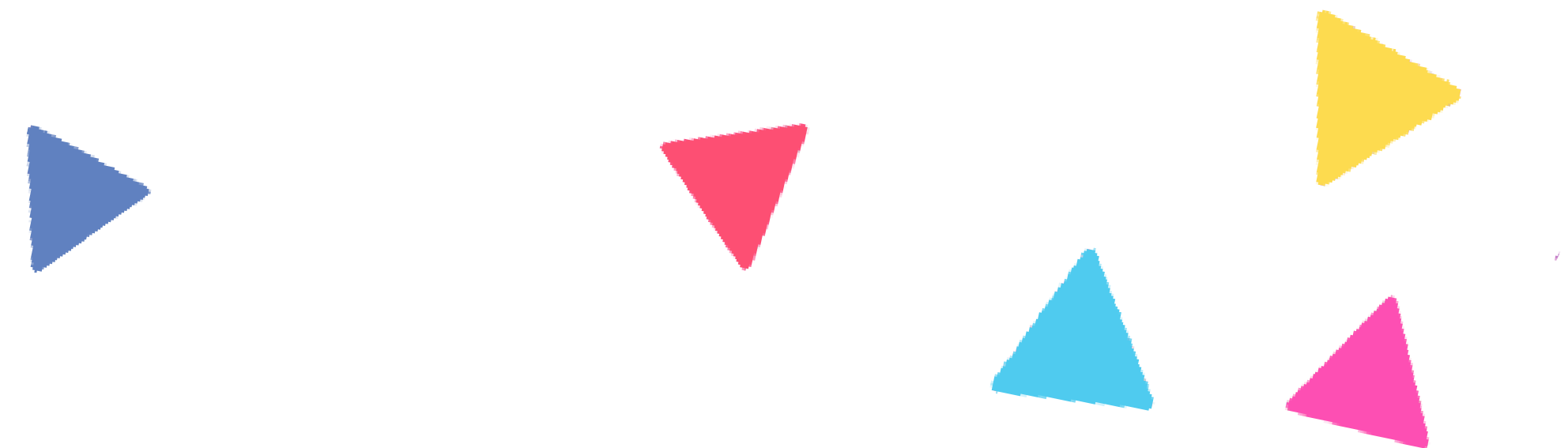
Onderpresteren kan vóórkomen in vele soorten en maten. In de tekst vanuit de wetenschap wordt gesproken over het onderscheid tussen absoluut en relatief onderpresteren, en tussen situationeel en chronisch onderpresteren. In de praktijk worden ook vaak gewerkt met het onderscheid tussen selectief produceren en selectief consumeren. Met selectief produceren wordt bedoeld dat leerlingen zich alleen nog inzetten voor schoolse taken als daar iets voor hen van afhangt (bijvoorbeeld even extra je best doen als het overgangsrapport eraan komt en er een paar vakken moeten worden opgehaald). Leerlingen die selectief consumeren zetten zich alleen in voor vakken waarvoor ze zich interesseren, of waar ze plezier aan beleven (de zogenaamde fun factor).



Onderpresteren heeft vaak een complex aan mogelijke oorzaken, de schuld ligt zelden bij één van de betrokken partijen. Daarbij zijn er oorzaken waar niet direct invloed op is uit te oefenen, en oorzaken die deels wel te beïnvloeden zijn, zoals:

- Een mismatch tussen wat een leerling nodig heeft en wat de school kan bieden.
- Een verstoorde relatie tussen leerling en leraar, of een leraar die de leerling niet goed 'ziet' en 'begrijpt'.
- De mate waarin een school in staat is de leerstof gedifferentieerd aan te bieden, passend bij het niveau van de afzonderlijke leerlingen.
- Kindgebonden factoren zoals een mogelijk ontwikkelde faalangst, of onvoldoende ontwikkelde executieve vaardigheden (bijvoorbeeld omdat school altijd te makkelijk voor je was en je er nooit moeite voor hebt hoeven doen).
- De opvoedingsstijl van ouders, waarbij een op autonomie gerichte stijl stimulerender werkt op de prestaties van kinderen dan een controlerende opvoedingsstijl.

Vaststellen van (de oorzaken) van onderpresteren is dus niet eenvoudig, het aanpakken ervan is niet minder uitdagend. Er bestaan in ieder geval geen makkelijke oplossingen. Per leerling zal moeten worden uitgezocht wat het beste werkt om weer tot leren op niveau te komen. Het begint bij de vraag: wat willen we in de pedagogische driehoek van kind, ouders en school samen dat er verandert? Probeer vooral ook te zoeken naar wat er wél goed gaat en dat als basis te nemen voor een positieve verandering op andere terreinen. En zet kleine stappen, met kleine, dagelijks te behalen doelen die de leerling succeservaringen kunnen bieden.





De beste aanpak is natuurlijk het voorkómen van onderpresteren. Een goed zicht op de ontwikkeling van de leerresultaten van alle leerlingen is hiervoor onmisbaar. Voortdurend de vinger aan de pols houden om mogelijke veranderingen in de leercurve van leerlingen tijdig vast te kunnen stellen, gaat verder twee maal per jaar een toets af te nemen. Bedenk daarbij ook dat wanneer leerlingen gedurende langere tijd hun taken relatief foutloos maken, zij waarschijnlijk geen leerstappen zetten die passen bij wat zij aankunnen. Een gesprek met leerlingen, vooral over de strategie waarmee zij opgaven maken, kan veel informatie opleveren over hoe zij aan het leren zijn. Wacht daarbij niet tot de prestaties aan het dalen zijn, maar zorg voor positieve gesprekken over wat er goed gaat. Want wat er goed gaat, daar moet je meer van doen.



2. Perspectief **wetenschap**

Onderpresteren en (hoog)begaafdheid

Marjolijn van Weerdenburg

Lianne Hoogeveen

Anouke Bakx

Samenvatting

Bij onderpresteren gaat het om een discrepantie tussen de verwachte en daadwerkelijke prestatie van een leerling. De verwachte prestatie wordt veelal vastgesteld op basis van cognitieve tests of eerdere schoolprestaties. De daadwerkelijke prestatie wordt vrijwel altijd vastgesteld op basis van huidige schoolprestaties. Onderpresteren kan absoluut, relatief, situationeel of chronisch zijn. Er zijn verschillende methoden om de discrepantie vast te stellen. Deze kunnen niet door elkaar gebruikt worden, want ze komen niet tot dezelfde uitkomsten. De 'eenvoudige gestandaardiseerde verschilmethode' geeft de meeste kans gaf om onderpresteren vast te stellen, gevolgd door de 'absolute split-methode', de regressiemethode en de nominatiemethode.

Deze tekst vanuit het perspectief van de wetenschap is bedoeld om een beeld te schetsen van de huidige stand van zaken in de wetenschappelijke literatuur ten aanzien van het thema. Het is niet bedoeld om volledig en uitputtend te zijn, maar wel om een evenwichtig beeld te geven hiervan. Bij de totstandkoming van deze tekst wordt daarom zoveel mogelijk gebruik gemaakt van meta-analyses, review studies en empirische studies die allen gepubliceerd zijn in 'peer-reviewed' tijdschriften.

Er zijn meerdere complexe oorzaken van onderpresteren, maar de basis wordt gevormd door een mismatch tussen onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod waardoor de leerling niet komt tot verwezenlijking van het ontwikkelingspotentieel. Hierbij spelen motivationele en sociaal-emotionele factoren een rol. Het aantal studies naar effecten van interventies tegen onderpresteren bij (hoog)begaafde leerlingen is nog beperkt en heeft een matige kwaliteit waardoor bevindingen met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. Uitkomsten hiervan vertonen geen sterk bewijs dat deze interventies de schoolprestaties verbeterden van leerlingen die onderpresteerden. Wel bleken de interventies de psychosociale kenmerken van de leerlingen die onderpresteerden te verbeteren.

Onderpresteren en (hoog)begaafdheid

Beschikken over hoge cognitieve capaciteiten is over het algemeen een voordeel voor een leerling. Wanneer een leerling echter niet de mogelijkheid krijgt of voelt om te functioneren op een niveau dat past bij deze hoge cognitieve capaciteiten, of redenen heeft om deze capaciteiten te verbergen, dan stagneert de ontwikkeling en leert deze leerling niet optimaal. Er is dan sprake van onderpresteren en dat is een probleem.

In de wetenschappelijke literatuur worden verschillende definities gebruikt voor onderpresteren^{1,2,3}. Veelal gaat het om een discrepantie tussen de verwachte prestatie (uitgaande van het potentieel) en de daadwerkelijke prestatie⁴. Wanneer een leerling minder presteert dan op grond van bepaalde capaciteiten verwacht mag worden, is er sprake van onderpresteren^{1,2,4}. Onderpresteren komt voor in alle leeftijdsgroepen, bij personen met diverse cognitieve capaciteiten en binnen verschillende contexten, zoals school/universiteit en werk^{5,6,7,8,9}. Hierbij is het belangrijk dat er een onderscheid gemaakt wordt tussen leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid zonder en met (een) bijkomende leer- en/of ontwikkelingsstoornis(sen).

Dit artikel over onderpresteren vanuit het perspectief van de wetenschap betreft leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid die geen bijkomende leer- en/of ontwikkelingsstoornis hebben die niet komen tot verwachte prestaties op school of universiteit.



Vormen van onderpresteren

Onderpresteren komt in verschillende vormen voor^{10,11}. Ten eerste is er een onderscheid tussen absoluut en relatief onderpresteren^{6,12, 13}. Een absoluut onderpresterende leerling laat schoolprestaties zien die systematisch onder de norm zijn (dus lager dan het groepsgemiddelde) terwijl dit niet ligt aan een overbevraging op cognitief vlak, of zwakke planningsvaardigheden of een onderliggend(e) leerstoornis of ontwikkelingsprobleem¹³. Dit is een leerling die 'lage cijfers haalt'. Een relatief onderpresterende leerling laat schoolprestaties zien die op of zelfs boven het groepsgemiddelde van de leeftijdsgenoten liggen, maar die onder het niveau liggen dat verwacht mag worden op basis van de cognitieve capaciteiten van deze leerling. Bij deze vorm van onderpresteren is de kans groot dat het niet opgemerkt wordt. Dat is met name het geval wanneer de school geen goed beeld heeft van de cognitieve capaciteiten van de leerling¹³. Deze leerling haalt namelijk 'voldoende tot goede cijfers'.

Ten tweede is er een onderscheid tussen situationeel en chronisch onderpresteren. Bij situationeel onderpresteren vertoont de leerling onderpresterend gedrag in bepaalde situaties of in bepaalde schoolvakken. Bij chronisch onderpresteren is er sprake van continu onderpresteren, waarbij meestal uitgegaan wordt van een periode van een half jaar of langer^{6,14}.



Vaststellen van discrepantie tussen verwachte en werkelijke prestatie

Vaststellen van een discrepantie tussen verwachte en werkelijke prestatie is niet eenvoudig. Uit internationale wetenschappelijke literatuur¹ blijkt dat hiervoor veel verschillende manieren zijn. In het merendeel van de studies wordt de verwachte prestatie vastgesteld op basis van cognitieve tests (veelal een intelligentietest) of eerdere (school)prestaties. De daadwerkelijke prestatie wordt vrijwel altijd vastgesteld op basis van huidige schoolprestaties¹. De meest gebruikte methoden in de wetenschappelijke literatuur om onderpresteren in (hoog)begaafde leerlingen te identificeren, zijn grofweg onder te verdelen in vier soorten^{1,15,16}.

- De eerste is de '**absolute splitmethode**'. Deze komt het vaakst voor in empirische studies. Bij deze methode ligt de verwachte prestatie boven een bepaalde drempel waarmee (hoog)begaafdheid wordt vastgesteld (bijvoorbeeld de 10% best presterende leerlingen) en is de daadwerkelijke prestatie onder een bepaalde drempel (bijvoorbeeld onder het groepsgemiddelde)^{1,15,16}.
- De tweede methode is de **nominatiemethode**¹⁷. Hierbij wordt onderpresteren vastgesteld op basis van de observaties en indrukken van voornamelijk leraren (en soms ook ouders en klasgenoten). Aan leraren wordt dan gevraagd welke leerlingen potentieel goed kunnen leren, maar desondanks teleurstellende (school)prestaties laten zien. Deze manier wordt vaak gebruikt in de praktijk om leerlingen te scouten die in aanmerking kunnen komen voor begeleidingsprogramma's^{1,15,16}.
- De derde methode is de '**eenvoudige gestandaardiseerde verschilmethode**'¹⁷. Hierbij is sprake van onderpresteren wanneer de daadwerkelijke prestaties van een (hoog)begaafde leerling op gestandaardiseerde toetsen substantieel (meestal één standaarddeviatie) lager zijn dan het gestandaardiseerde verwachte niveau. De (hoog)begaafdheid is hierbij vastgesteld op basis van een score die boven een drempel valt (bijvoorbeeld de 10% best presterende leerlingen)^{1,15,16}.
- De vierde en minst gebruikte methode in de wetenschappelijke literatuur is de **regressiemethode**. Hierbij wordt eerst een voorspelling gedaan voor de daadwerkelijke (school)prestatie van een individuele leerling. Dit gebeurt op basis van relevante kenmerken van de hele groep waar deze leerling toe behoort. Daarna wordt onderpresteren vastgesteld bij (hoog)begaafde leerlingen (de verwachte best presterende 10%) wanneer zij met hun daadwerkelijke prestatie ruim onder de score vallen die het regressiemodel had voorspeld^{1,15,16}.



De verschillende methoden komen niet tot dezelfde uitkomsten en kunnen dus niet door elkaar gebruikt worden. In een studie waarin bovenstaande vier soorten methoden onderling zijn vergeleken¹, bleek dat de 'eenvoudige gestandaardiseerde verschilmethode' de meeste kans gaf om onderpresteren vast te stellen. Daarna volgden de 'absolute split-methode' en de regressiemethode. De nominatiemethode kwam als minst bruikbare methode naar voren om onderpresteren vast te stellen. In deze vergelijkingsstudie¹ was aan leerkrachten gevraagd welke leerlingen in hun klassen kenmerken vertoonden van (hoog)begaafdheid en van onderpresteren. Ondanks de kennis die de leerkrachten hadden van de leerlingen, bleken ze niet goed in staat onderpresteren vast te stellen¹. Voor de onderwijspraktijk was het advies van de onderzoekers¹ daarom om op een systematische wijze de 'eenvoudige gestandaardiseerde verschilmethode' toe te passen. Daarvoor is het volgens de onderzoekers¹ nodig dat scholen systematisch cognitieve vaardigheden (als maat voor verwachte prestaties) en de daadwerkelijke schoolprestaties van alle leerlingen regelmatig in kaart brengen om op die manier tijdig discrepanties te kunnen signaleren.

Praktisch gezien is het vaak niet haalbaar om alle leerlingen een intelligentietest te laten doen om verwachte prestatie in kaart te brengen. Daarom wordt vaak gekeken naar schoolprestaties in het verleden, algemene schoolprestaties of prestaties in een bepaald vak/domein. Uit sommige studies^{18,19} komt naar voren dat voormalige schoolprestaties een betere voorspeller voor schoolprestaties in de toekomst zijn dan een cognitieve maat, zoals een intelligentietest^{18,19}. Oordelen van de leerling zelf en van leraren, leeftijdgenoten en ouders, worden ook gebruikt als inschatting van de mate van onderpresteren. Hierin blijken echter grote verschillen¹⁷ omdat personen vaak moeite hebben met het inschatten van de verwachte prestatie⁶: de meesten baseren zich namelijk op huidige schoolprestaties^{20,21} in plaats van de voormalige schoolprestaties of cognitieve maten. De mate van onderpresteren bij leerlingen kan hierdoor makkelijk onderschat worden²². Het risico op deze onderschatting blijkt het grootst voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, voor meisjes⁶, voor leerlingen met een migratieachtergrond en dubbel-bijzondere leerlingen²³.

Oorzaken van onderpresteren

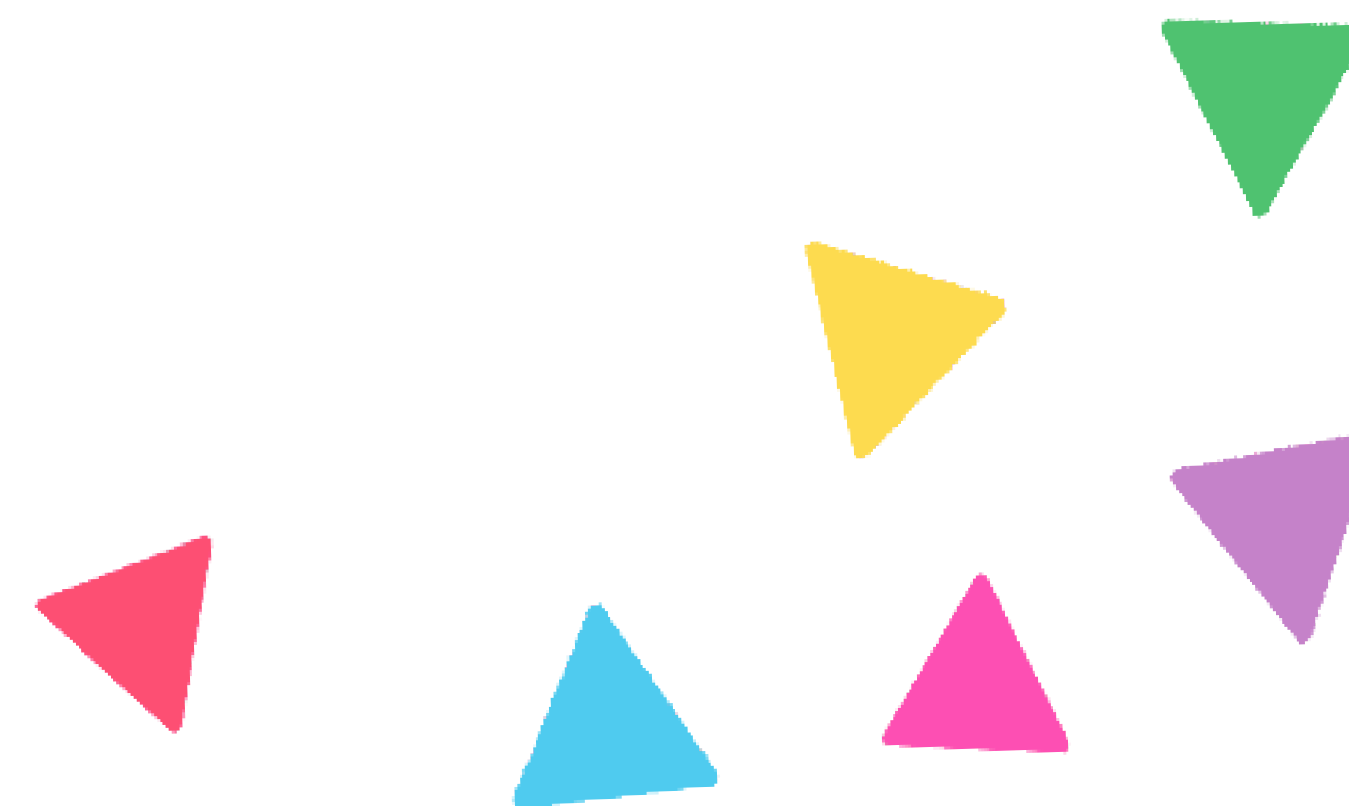
Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat er verschillende complexe oorzaken van onderpresteren kunnen zijn. Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid lopen risico op onderpresteren wanneer er een mismatch is tussen hun onderwijsbehoeften en het onderwijsaanbod^{24,25,26}. De term 'onderleren' (in plaats van onderpresteren) zou daarom geschikter zijn om het probleem te duiden²⁷. Onderleren verwijst immers niet naar de (school)prestaties, maar naar een leerproces waarin het ontwikkelingspotentieel van de leerling minder gestimuleerd wordt dan wenselijk is^{28,29}. Omdat in de internationale literatuur (tot nu toe) gesproken wordt van onderpresteren zal deze term hier gebruikt worden. De oorzaak bij onderpresteren betreft een leerproces dat onvoldoende afgestemd is op de ontwikkelingsbehoeften waardoor de leerling niet komt tot verwezenlijking van het ontwikkelingspotentieel^{27, 30,31,32,33}. Bij het voorkómen en stoppen van onderpresteren is het dus zinvoller om naar de factoren te kijken die hierbij een rol spelen en het niet (alleen) als een probleem van de leerling te zien.

Onderpresteren kan het gevolg zijn van een lage (school) motivatie, maar is daar niet synoniem aan³⁴. Vanuit motivationeel perspectief zijn er twee invalshoeken in relatie tot onderpresteren: de eerste heeft te maken met negatieve competentie-overtuigingen van de leerling ('Ik kan het niet zo goed als ik zou willen') en de tweede met afnemende waarde-overtuigingen van de leerling voor school- en studietaken ('Ik vind het niet meer de moeite waard om hoge cijfers te halen'). Beide leiden tot een gebrek aan betrokkenheid en vervolgens tot onderpresterend gedrag^{25, 35,36}. Verder is gebleken dat sociaal-emotionele factoren een rol spelen¹. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om zaken als een (negatief) zelfbeeld³⁷, (weinig) zelfregulatie³⁸, (negatieve) attitude ten opzichte van leraren en school³⁹, angsten⁴⁰, (verkeerde) leerstrategieën en het door de leerlingen ervaren (gebrek aan) betrokkenheid van hun ouders^{1,16,41}.

In Nederlandstalige teksten worden de profielen van Betts en Neihart vaak gebruikt om onderpresteren te signaleren omdat in vijf van de zes profielen sprake is van onderpresteren^{42,43}. De indeling in zes profielen is echter niet wetenschappelijk onderbouwd en vanzelfsprekend zijn er meer dan zes typen leerlingen met hoge (cognitieve) capaciteiten die kunnen onderpresteren. Deze profielen kunnen leraren echter wel helpen in het herkennen van (eerder niet herkende) leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten die onderpresteren en ze bieden handvatten voor het begeleiden van deze leerlingen. Interventies bij onderpresteren

Onderpresteren bij (hoog)begaafde leerlingen kan al beginnen in de basisschoolleeftijd. Hoe vroeger dit gedrag ontstaat, hoe moeilijker het is om het op latere leeftijd te veranderen⁴⁴. Het belangrijkste doel moet dan ook zijn onderpresteren aan te pakken en bij voorkeur te voorkómen. De wetenschappelijke literatuur¹⁶ benadrukt daarom het belang van het begrijpen van de gevolgen van onderpresteren en het ontwikkelen van effectieve interventies.

Signaleren en aanpakken van onderpresteren is noodzakelijk om mensen de kans te geven hun volledige potentieel te realiseren en succesvol en gelukkig te zijn op verschillende gebieden van het leven. Interventies zoals onderwijsprogramma's gericht op het ontwikkelen van studievaardigheden, sociale en emotionele ondersteuning, zelfinzicht en veranderingen in de onderwijsomgeving, kunnen helpen bij het verminderen van onderpresteren. Gezien de grote verschillen tussen onderpresterende leerlingen, is er echter niet één enkele vorm van interventie die voor elke onderpresterende leerling onderpresteren kan verminderen of laten verdwijnen⁹.



Een eerste stap is onderkennen en herkennen van onderpresteren. Een leerling die zich gezien en gehoord voelt, zal eerder openstaan voor verandering. Samen met de leerling en eventueel de ouders en/of een hulpverlener, kan dan besproken worden wat deze specifieke leerling nodig heeft om weer te presteren op het niveau dat past bij de (cognitieve en andere) mogelijkheden. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van een functionele gedragsanalyse⁴⁴ die gebaseerd is op effectieve probleemoplossingen. Oorzaken van bepaalde gedragingen van een leerling worden onderzocht door het verzamelen van data, bijvoorbeeld door middel van observaties of gesprekken met de leerling en/of de ouders of andere betrokkenen. Het doel is te achterhalen waardoor bepaalde gedragingen van de leerlingen veroorzaakt worden en hoe ze in stand worden gehouden. Met die kennis kan een geschikte interventie worden opgezet⁴⁴. Belangrijk hierbij is het bewustzijn dat gedrag dat voortkomt uit onderpresteren (bijvoorbeeld bewust lage cijfers halen) bij verschillende leerlingen hetzelfde kan lijken, maar dat de functie kan verschillen: bij sommige leerlingen gaat het om het voorkómen van pestgedrag en bij andere leerlingen gaat het erom geaccepteerd en gewaardeerd te worden door leeftijdgenoten⁴⁴.

In de wetenschappelijke literatuur zijn nog weinig studies te vinden die de effecten van interventies tegen onderpresteren bij (hoog)begaafde leerlingen hebben onderzocht¹⁶. In een recente overzichtsstudie (meta-analyse)¹⁶ zijn veertien studies met dergelijke interventies met elkaar vergeleken. Hieruit bleek echter geen sterk bewijs dat deze interventies de schoolprestaties verbeterden van leerlingen die onderpresteerden. Wel bleken de onderzochte interventies over het algemeen de psychosociale kenmerken van de leerlingen die onderpresteerden te verbeteren¹⁶. Hierbij ging het om onder meer zelfregulatie, stellen van doelen, houding ten opzichte van school en leraren en motivatie. Ook bleek dat interventies gericht op het versterken van de persoonlijke kracht en positieve eigenschappen van leerlingen effectief waren in het vergroten van hun (school)motivatie en zelfregulatie¹⁶.



Verder bleek uit een aantal onderzochte¹⁶ kwalitatieve studies dat een positieve relatie tussen leraar en leerling, differentiatie en één-op-één onderwijs effectieve manieren zijn om onderpresteren aan te pakken. Leerlingen met hoge capaciteiten die onderpresteren lijken te profiteren van een mentor die zorgzaam is, niet oordeelt en persoonlijke ondersteuning biedt. Uit wat minder recente studies^{35,45} bleek dat interventies om onderpresteren te stoppen het meest effectief waren in het basisonderwijs en in het begin van het voortgezet onderwijs en wanneer deze erop gericht waren de leerling het leren zelf te leren waarderen⁴⁵. Ten slotte werden de volgende aanbevelingen gedaan²⁵ om onderpresteren te voorkómen:

- Stellen van duidelijke verwachtingen.
- Ondersteuning voor leraren.
- Ouderbetrokkenheid.
- Erkenning voor wat de leerling doet.
- Strengere voorwaarden voor toelating tot speciale programma's, relevante opdrachten en speciale studiebijeenkomsten waar extra werk door de leerling gedaan kan worden²⁵.

Over het algemeen is gebleken¹⁶ dat de studies naar interventies een matige kwaliteit hebben: de aantallen participanten zijn vaak te klein, controlegroepen ontbreken nog te vaak, langetermijneffecten na implementatie zijn nog onbekend en mensen die de interventie implementeerden zijn te vaak ook betrokken bij de dataverzameling waardoor de kans op sociaal wenselijke antwoorden groot is¹⁶. Bevindingen over effecten van interventies om onderpresteren bij (hoog) begaafde leerlingen te stoppen of te voorkómen moeten daarom met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.



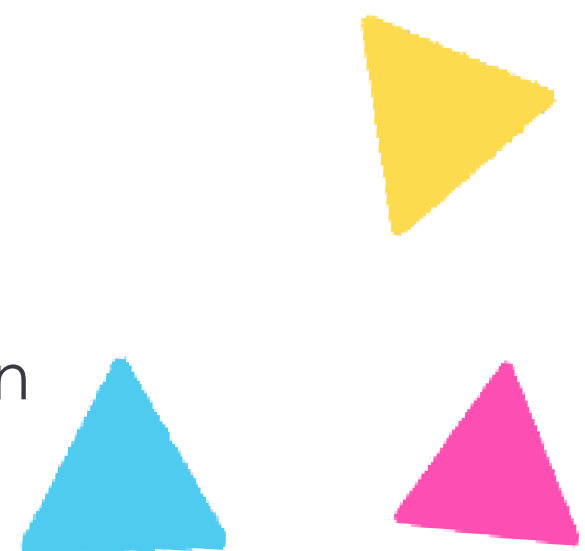
Conclusie en discussie

Onderpresteren is een groot, zo niet het belangrijkste probleem bij leerlingen met hoge (cognitieve) capaciteiten. Het gaat daarbij om leerlingen die geen ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen, terwijl zij daar volgens de Wet op het Primair Onderwijs⁴⁶ wel recht op hebben. Onderpresteren leidt niet alleen tot mindere (school) prestaties, maar kan ook gevolgen hebben voor de gehele ontwikkeling van de leerling en tot andere (bijvoorbeeld psychische) problemen leiden⁴⁷. Prioriteit moet liggen bij het voorkómen van onderpresteren door leerlingen vanaf het moment dat ze naar school gaan het onderwijs te bieden dat past bij hun (cognitieve en andere) mogelijkheden. Daarvoor is nodig dat leraren de academische, sociale en emotionele behoeften van leerlingen herkennen en in staat zijn om aan deze behoeften tegemoet te komen ongeacht de (culturele) achtergrond, cultuur, geslacht, seksuele geaardheid of sociaaleconomische achtergrond/status⁴⁸. Hoe langer een leerling onderpresteert, hoe hardnekkiger het probleem zal worden, en hoe moeilijker het zal zijn deze situatie te veranderen.

Na een lange periode van onderpresteren is de kans groot dat het aanbieden van een passend curriculum niet voldoende is om de leerling ineens weer te laten presteren. Dit is dan geen onwil, maar onmacht van de leerling. Mogelijk is andere hulpverlening nodig om de leerling weer te leren geloven in de eigen mogelijkheden en om de juiste leerstrategieën aan te leren. Binnen die hulpverlening is kennis noodzakelijk over manieren om vaardigheden aan te leren die leerlingen als gevolg van hun hoge capaciteiten missen, zoals organiseren, timemanagement, studeren, besluitvorming en prioriteiten stellen^{49,50,51}. Hulpverleners doen er goed aan te streven naar empowerment van de leerlingen door begrip te tonen voor hun sociale problemen, en deze te bespreken, en hen te ondersteunen in hun sociaal gedrag en zelfbewustzijn. Daarbij is samenwerking met ouders en school noodzakelijk^{49,50,51}. Door goed te kijken en vooral te luisteren zal duidelijk worden wat leerlingen tegenhoudt om zich te ontwikkelen op een niveau dat bij hun capaciteiten past. Als dat duidelijk is, kan samen met de leerling gekeken worden wat nodig is op school en eventueel daarbuiten, om (weer) een zelfsturende autonome leerling^{42,43} te worden die plezier heeft in leren.

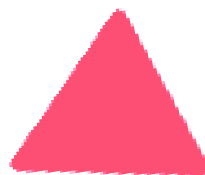
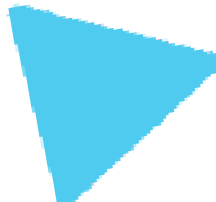
Referenties

1. Jackson, R. L., & Jung, J. Y. (2022). The identification of gifted underachievement: Validity evidence for the commonly used methods. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 1133–1159. <https://doi.org/10.1111/bjep.12492>
2. Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
3. Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement-orientation model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183–198. <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
4. Siegle, D. M., & McCoach, D.B. (2018). Underachievement and the gifted child. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 560-573). American Psychological Association.
5. Barbier, K., Donche, V., & Verschueren, K. (2019). Academic (under)achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533>
6. Lavrijsen, J., Ramos, A., & Verschueren, K. (2022). Detecting unfulfilled potential: Perceptions of underachievement by student, parents, and teachers. *Journal of Experimental Education*, 90(4), 797–817. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1852523>
7. Mulder, L., Roeleveld, J., & Vierke, H. (2007). Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs. (Studie/ Onderwijsraad; Nr. 20060423/868). Onderwijsraad. <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/onderbenutting-van-capaciteiten-in-basis-en-voortgezet-onderwijs>
8. Ramos, A., & Verschueren, K. (2019). School careers of high ability students in Flanders. www.projecttalent.be
9. Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. In *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 285–297). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>
10. McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003a). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144–154. <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>
11. McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003b). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education samples. *Roeper Review*, 25, 61–65. <https://doi.org/10.1080/02783190309554200>
12. Van Gerven (2009) *Handboek Hoogbegaafdheid*. Koninklijke Van Gorcum.



13. Gevaert, T., & Desmet, O. (2016). *Slim onderpresteren aanpakken*. Garant.
14. Drent, S. & Van Gerven, E. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Van Gorcum.
15. McCoach, D. B., & Siegle, D. (2014). Underachievers. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed., pp. 691- 706). Prufrock Press.
16. Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132–165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>
17. Lau, K.-L., & Chan, D. W. (2001). Identification of underachievers in Hong Kong: Do different methods select different underachievers? *Educational Studies*, 27(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/03055690120050419>
18. Lohman, D. F. (2005). An aptitude perspective on talent: Implications for identification of academically gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3–4), 333–360. <https://doi.org/10.4219/jeg-2005-341>
19. Ziegler, A., Ziegler, A., & Stoeger, H. (2012). Shortcomings of the IQ-based construct of underachievement. *Roeper Review*, 34(2), 123–132. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.660726>
20. Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T. C., & Möller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85–103. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.003>
21. Patall, E. A., Awad, G. H., & Cestone, C. M. (2014, January 2). Academic potential beliefs and feelings: Conceptual development and relations with academic outcomes. *Self and Identity*, 13(1), 58–80. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.738705>
22. Ziegler, A., & Stoeger, H. (2003). Identification of underachievement with standardized tests, student, parental and teacher assessments. An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. *Gifted and Talented International*, 18, 87–94.
23. Liu, W. M., & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In APA Handbook of Giftedness (pp. 417–431). American Psychological Association. <https://doi.org/doi.org/10.1037/0000038-000>
24. Bakx, A.W.E.A. (2019). Begaafde leerling zoekt leerkracht. Inaugurele rede, Radboud Universiteit.
25. Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>

26. Speirs Neumeister, K. L., & Hébert, T. P. (2003). Underachievement versus selective achievement: Delving deeper and discovering the difference. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 221–238. <https://doi.org/10.1177/016235320302600305>
27. Van Gerven, E. (2013). Knapzak praktijkgidsen: Begaafde onderpresteerders. [Leuker.nl](https://leuker.nl)
28. Subotnik, R. F. R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
29. Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61, 183–193. <https://doi.org/10.1177/0016986217705713>
30. Dai, D. Y., & Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0016986208315732>
31. Harder, B., Vialle, W., & Ziegler, A. (2014). Conceptions of giftedness and expertise put to the empirical test. *High Ability Studies*, 25(2), 83–120. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.968462>
32. van Gerven, E. (2021). Educational paradigm shifts and the effects on educating gifted students in the Netherlands and Flanders. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(2), 171–200. <https://doi.org/10.1177/01623532211001452>
33. Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3–30. <https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>
34. Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding, and reversing underachievement*. Prufrock Press.
35. Ramos, A., Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., & Verschueren, K. (2021). Profiles of maladaptive school motivation among high-ability adolescents: A person-centered exploration of the motivational pathways to underachievement model. *Journal of Adolescence*, 88, 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.03.001>
36. Ramos, A., Lavrijsen, J., Linnenbrink-Garcia, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., Boncquet, M., & Verschueren, K. (2022). Motivational pathways underlying gifted underachievement: Trajectory classes, longitudinal outcomes, and predicting factors. *Gifted Child Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/00169862221132279>
37. Desmet, O. A., & Pereira, N. (2022). The achievement motivation enhancement curriculum: Evaluating an affective intervention for gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 33(1), 129–153. <https://doi.org/10.1177/1932202X211057424>

- 
- 
38. Urban, S., Camos, V., Habersaat, S., & Stéphan, P. (2018). Faces presenting sadness enhance self-control abilities in gifted adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(3), 514–520. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12241>
39. Schick, H., & Phillipson, S. N. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: What really matters? *High Ability Studies*, 20(1), 15–37. <https://doi.org/10.1080/13598130902879366>
40. Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167–190. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>
41. Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P., & Castejón, J. L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted secondary students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–10. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02367>
42. Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
43. Neihart, M., & Betts, G. T. (2010). Revised profiles of the gifted and talented.
44. Ritchotte, J., Rubenstein, L., & Murry, F. (2015). Reversing the underachievement of gifted middle school students: Lessons from another field. *Gifted Child Today*, 38(2), 103–113. <https://doi.org/10.1177/1076217514568559>
45. Fong, C. J., Snyder, K. D., Barr, S. L., & Patall, E. A. (2014, April). *Everything and the kitchen sink: A meta-analytic review of interventions for academically underachieving students*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Philadelphia, PA.
46. https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2023-01-01#HoofdstukI_TiteldeelIII_Afdeling1_Paragraaf1_Artikel8
47. Hately, S., & Townend, G. (2020). A qualitative meta-analysis of research into the underachievement of gifted boys. *Australasian Journal of Gifted Education*, 29(1), 6–22. <https://doi.org/10.21505/ajge.2020.0002>
48. World Council for Gifted and Talented Children. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. <https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf>
49. Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp 373–387). Ally & Bacon.
50. Proyer, R. T., Gander, F., & Tandler, N. (2017). Strength-based interventions: Their importance in application to the gifted. *Gifted Education International*, 33(2), 118–130. <https://doi.org/10.1177/0261429416640334>
51. Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42–58. <https://doi.org/10.1177/0016986209352681>

3. Perspectief beleid

Roland Louwerse
Hanna ten Harmsen van den Beek

Onderpresteren is een begrip¹ dat in het onderwijs gebruikt wordt voor presteren onder het niveau dat we van een leerling mogen verwachten. In de praktijk worden twee soorten onderpresteren onderscheiden: relatief onderpresteren (onder je eigen niveau presteren) en absoluut onderpresteren (onder het niveau van de groep/klas presteren, onvoldoendes halen). Omdat onderpresteren een complex begrip is dat niet makkelijk is in te kaderen, zullen we het thema van verschillende kanten bekijken, verschillende visies en een breed scala aan mogelijke interventies presenteren. We staan stil bij wet- en regelgeving rond dit thema, het opstellen van beleid en de verschillen tussen primair en voortgezet onderwijs.

Wat is onderpresteren?

Met onderpresteren wordt bedoeld: presteren op een niveau dat lager is dan verwacht mag worden². Wanneer een leerling nog geen onvoldoendes haalt, maar wel onder zijn of haar eigen niveau presteert, spreken we van relatief onderpresteren. Dit lijkt op zichzelf niet erg, maar wanneer een leerling structureel gaat onderpresteren kan dit leiden tot een verkeerde werk- en leerhouding die op de langere termijn zal leiden tot absoluut onderpresteren: lager dan het niveau van de groep/klas scoren, onvoldoendes halen. Wanneer er binnen de specifieke onderwijssetting weinig aandacht is voor het leerproces van leerlingen, zal onderpresteren pas worden opgemerkt wanneer de prestaties onder het niveau van de groep/klas komen. Vaak is de leerling dan al veel langer bezig met onderpresteren en kan het al te laat zijn om nog een goede interventie uit te voeren. Het gevolg kan zijn dat een leerling afstroomt naar een onderwijsniveau dat niet passend is, of zelfs uitstroomt omdat de prestaties steeds maar blijven dalen.

Het signaleren van onderpresteren

Het is dus zaak onderpresteren tijdig te signaleren.

Onderpresteren is zelden iets dat zomaar ophoudt en hoe langer het blijft voortduren, hoe lastiger het is om het te proces te stoppen en te keren. Een probleem bij het signaleren van onderpresteren, zolang we nog niet bij absoluut onderpresteren zijn beland, is kunnen bepalen wat 'het werkelijke cognitieve niveau' is van het kind. We spreken immers van 'presteren onder het niveau dat we van een leerling mogen verwachten'³.

Wanneer er binnen de specifieke onderwijssetting weinig aandacht is voor het leerproces van leerlingen, zal onderpresteren pas worden opgemerkt wanneer de prestaties onder het niveau van de groep/klas komen. Vaak is de leerling dan al veel langer bezig met onderpresteren en kan het al te laat zijn om nog een goede interventie uit te voeren. Het gevolg kan zijn dat een leerling afstroomt naar een onderwijsniveau dat niet passend is, of zelfs uitstroomt omdat de prestaties steeds maar blijven dalen.



Prestaties van een kind over een langere termijn monitoren is een goede manier om onderpresteren te signaleren.⁴

Wanneer het kind bijvoorbeeld in de onderbouw van het primair onderwijs op een hoog cognitief niveau functioneerde en presteerde, en vanaf groep 6 significant lager gaat scoren, dan is het zaak voor de leerkracht om in te grijpen, ook wanneer de prestaties van het kind nog niet lager liggen dan die van de rest van de groep/klas. Omdat we in deze themareeks de focus leggen op (hoog)begaafde kinderen, is het duidelijk dat het vroeg in beeld hebben van de kinderen die cognitief begaafd zijn en het kunnen signaleren van onderpresteren hand in hand gaan.⁵ Een kind dat niet als cognitief begaafd in beeld is, zal niet snel door leerkrachten gesignaleerd worden als onderpresterend wanneer de resultaten keurig in lijn zijn met het gemiddelde van de groep/klas. Een kind dat al heel vroeg onderpresterend gedrag vertoont, zal een grote kans lopen niet snel gesignaleerd te worden en daarmee niet snel geholpen te worden, met alle gevolgen van dien. Wanneer er twijfel bestaat over het niveau van een kind, kan door doortoetsen bepaald worden op welk niveau het kind (veel) fouten begint te maken. Als blijkt dat een kind pas bij toetsen van een jaarlaag hoger (veel) fouten begint te maken, dan is het kind zeer waarschijnlijk op een te laag niveau aan het werk⁶.



Wet- en regelgeving op het thema onderpresteren

Voor onderpresteren bestaat geen afzonderlijke wet- en regelgeving, behalve het brede artikel 8 van de Wet op het primair onderwijs⁷ die stelt dat het onderwijs passend moet zijn bij de voortgang in ontwikkeling van de leerlingen en dat kinderen die extra ondersteuning behoeven individuele begeleiding ontvangen.

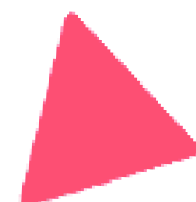
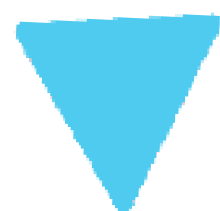
Op schoolniveau kan er wel beleid opgesteld worden. Beleid dat gericht is op het handelen van de leerkracht en op de zorg voor de educatieve behoeften van begaafde leerlingen. Het beleid dient vanuit een duidelijke omschreven visie opgesteld te worden.

De Wet passend onderwijs stelt dat elk samenwerkingsverband een dekkend aanbod moet hebben voor alle leerlingen, inclusief hoogbegaafde leerlingen 'in de volle breedte van het spectrum'. De Inspectie zal samenwerkingsverbanden en scholen controleren op basis van deze wet- en regelgeving (elke school moet minimaal basisondersteuning bieden voor hoogbegaafde kinderen).



Oorzaken van onderpresteren en tips voor preventief beleid⁸

Zoals gezegd dekt het begrip onderpresteren een brede lading. Zelfs als we het toesnijden op cognitief onderpresteren binnen een schoolcontext, blijft het een containerbegrip. Achterhalen van mogelijke oorzaken van onderpresteren vergt daarom een brede zoektocht. Enerzijds gaat het om factoren die onder de persoonskenmerken vallen, anderzijds om externe factoren als (onderwijs-)aanbod en ontwikkelmogelijkheden. Soms spelen contextafhankelijke factoren zoals motivatie, groepsdruk, of sociale en emotionele problematiek nog een rol. Het is zaak goed te kijken naar wat op school met goed beleid ondervangen kan worden en waar school meer in de cirkel van betrokkenheid dan van invloed zit.



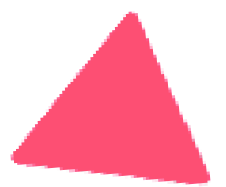


Persoonsgebonden oorzaken van onderpresteren

Onder persoonsgebonden oorzaken van onderpresteren verstaan we zaken als faalangst, een fixed mindset, een negatief zelfbeeld of door karakter- of persoonseigenschappen een belemmering ondervinden. Gelukkig weten we al lange tijd dat ouders en school een sterke invloed uit kunnen oefenen op deze factoren. Door middel van goed beleid kan school, in samenspraak met de ouders, een positieve invloed op het kind uitoefenen, zodat deze persoonsgebonden kenmerken ten positieve kunnen draaien en kunnen bijdragen aan een positief zelfbeeld en positievere resultaten.

- **Faalangst:** we weten dat kinderen die de lat voor zichzelf heel hoog leggen, hun gedrag zodanig kunnen aanpassen dat zij liever de uitdaging helemaal niet aangaan, dan de kans te lopen dat ze het (naar hun eigen maatstaf gemeten) niet goed doen. Ze proberen met een smoes onder een opdracht uit te komen. Faalangst is de negatieve tegenhanger van perfectionisme. Perfectionisme op zichzelf is niet verkeerd, maar binnen een schoolcontext waar je afhankelijk bent van niet-ideale omstandigheden, is het lastig om perfectionist te zijn. Kinderen aanleren minder aandacht te hebben voor het eindresultaat (en dat als leerkracht ook uitstralen) en meer voor het proces, kan kinderen helpen af te komen van hun faalangst (en hun perfectionisme). Dit kan door een leerkracht of IB-er spelenderwijs in de klas aangeleerd worden, en waar nodig in een faalangstreductietraining extra worden aangeleerd. Nauw verbonden hiermee is de mindset-theorie van Carol Dweck.

- **Een 'fixed mindset':** Carol Dweck heeft met haar studies⁹ de begrippen fixed en growth mindset geïntroduceerd.. Mensen met een fixed mindset lopen het risico dat ze door hun gefixeerde geestesgesteldheid (denken in zwart-wit tegenstellingen: ik kan het, of, ik kan het niet) moeilijk in staat zijn om zich aan te passen aan veranderende omstandigheden. De geestesgesteldheid die dit wel kan is de zogenaamde growth mindset: deze mindset ziet alles als situationeel en experimenteel. Je bent niet wel of niet goed in iets, maar je kunt goed in iets worden door te oefenen. Dweck heeft aangetoond, dat feedback in de vorm van 'goed je best gedaan!', 'goed geprobeerd' een growth mindset in de hand werkt en het kind dus zal ontmoedigen om af te haken uit angst om te falen. Falen (en daarna weer opnieuw proberen) wordt gezien als de eerste stap op weg naar het uiteindelijk wel kunnen.





- **Een negatief zelfbeeld¹⁰**: wanneer een kind negatieve feedback op resultaten of gedrag koppelt aan negatieve respons op zijn persoon, ontstaat er een vicieuze cirkel van negativiteit. Het is daarom altijd belangrijk om in je feedback naar kinderen toe de persoon en het gedrag van het kind expliciet van elkaar te scheiden. De eventuele sanctie of negatieve beoordeling moet altijd gekoppeld zijn aan de prestatie en het gedrag, nooit aan de persoon van het kind. Op deze manier leer je een kind dat het zelf invloed heeft op zijn eigen prestaties en gedrag en leer je het kind verantwoordelijkheid nemen. Los van dat leerkrachten dit in hun dagelijkse handelen uitdragen en zelf een voorbeeldrol hierin nemen, kan psycho-educatie, eventueel binnen een peergroup setting hier ook een positieve rol in spelen om dit onderwerp bespreekbaar te maken.

- **Een externe attributiestijl¹¹**; attributie wil zeggen: wat reken ik mijzelf toe? Wanneer je een interne attributiestijl hebt dan reken je het jezelf toe wanneer je iets goed of iets niet goed hebt gedaan. Je neemt daarvoor zelf de verantwoordelijkheid. Dat betekent niet dat er geen externe factoren in het spel waren, waar jij geen invloed op had, maar je kijkt naar die dingen waar je wel invloed op had en die je waar nodig kunt verbeteren. Mensen met een externe attributiestijl leggen de oorzaak voor dingen die goed gaan of juist niet goed gaan vooral buiten zichzelf. Ze kijken vooral naar externe factoren. Het negatieve of positieve resultaat niet aan de persoon zelf toegeschreven maar aan anderen. Kinderen met een externe attributiestijl zijn daarom niet makkelijk te coachen en hebben moeite om hun grenzen te verleggen en te groeien. Ze hebben immers het idee dat het toch anderen zijn die de uitkomst bepalen.

Externe oorzaken van onderpresteren

- Een van de meest voorkomende oorzaken van onderpresteren, zeker in het primair onderwijs, is de **discrepantie tussen de educatieve behoeften van individuele leerlingen en de geboden antwoorden op die behoeften**. Kinderen die cognitief veel in hun mars hebben, krijgen in dat geval geen of te weinig lesaanbod waarmee ze hun potentie kunnen laten zien en daadwerkelijk kunnen groeien in ontwikkeling. Een kind dat te makkelijke lesstof krijgt gepresenteerd zal ook niet snel een beroep hoeven te doen op vaardigheden als plannen, organiseren, doorzetten, enzovoort. Deze executieve vaardigheden zijn een belangrijke voorwaarde om succesvol te kunnen zijn op school, bij studie en in het dagelijkse leven¹². Gelukkig wordt dit steeds vaker onderkend en bieden leerkrachten met een meer gedifferentieerd onderwijsaanbod meer maatwerk voor de kinderen die meer aankunnen. Zaak is nog wel dit niet aan te bieden als ‘extra’ maar ‘in plaats van’. Dus eerst compacten en dan verrijken¹³. Ook in het voortgezet onderwijs, waar kinderen al sneller bij cognitief gelijken in de klas zitten, is een gedifferentieerd lesaanbod nodig. Hoogbegaafde kinderen hebben soms baat bij extra uitdaging, ook als ze al in het vwo of op het gymnasium zitten. Ook hier geldt weer: liever ‘in plaats van’ dan ‘extra’. In een enkel geval kan versnellen ook een passende vorm van verrijking en uitdaging zijn ([zie hiervoor de brochure Versnellen in het primair en voortgezet onderwijs](#)).

- **De rol van ouders** bij het proces van onderpresteren is evident. Hoewel dit voor school meer een geval lijkt van meer binnen de cirkel van betrokkenheid dan van invloed zitten, kan een school ook op de rol van de ouders schoolbeleid ontwikkelen. Dit kan bijvoorbeeld met het opstellen van contracten waarin ouders/opvoeders zich verplichten tot bepaalde acties en gedragslijnen die het welbevinden en de leerprestaties van hun kind(eren) bevorderen. Dat kan uiteenlopen van zorgen voor een goed ontbijt tot de inspanningsverplichting om voor hun kind(eren) thuis (of ergens anders als dit thuis niet kan) een veilige en rustige plek te creëren waar het kind ongestoord zelfstandig kan werken. Ook in mentorlessen kan beleidsmatig een plek worden ingeruimd over wat een goed leerklimaat is. De rol van ‘peers’ is vergelijkbaar. Ook hier kan met schoolbeleid gezorgd worden dat er peercontact kan ontstaan en dat er een positieve interactie is tussen gelijkgestemden.

- Hier nauw aan verwant is de oorzaak van **weinig ontwikkelruimte** hebben of krijgen. Schoolbeleid dat structureel inzet op goede divergente differentiatie voorkomt dat kinderen gaan onderpresteren of uitstromen. Wanneer er teveel gewerkt wordt op basis van zogenaamde convergente differentiatie, het werken met minimum doelen voor alle leerlingen, is de lesstof voor een aantal leerlingen te weinig uitdagend. Met divergente differentiatie krijgt elke leerling eigen doelen op maat en dat voorkomt dat bepaalde leerlingen te weinig uitgedaagd worden en gaan onderpresteren. Natuurlijk vergt deze laatste manier van het aanbieden van lesstof meer van een leerkracht in de zin van klassenmanagement, maar beleidsmatig zou hierop gestuurd moeten worden en gezorgd moeten worden voor voldoende ondersteuning en scholing voor de leerkrachten om dit voor elkaar te krijgen.

- Behalve voldoende ontwikkelde executieve vaardigheden, missen begaafde kinderen vaak ook **leer- en studievaardigheden** omdat ze deze zelden of nooit hebben hoeven toe te passen. Het bewust aanleren van deze vaardigheden kan onderpresteren helpen voorkomen. Beleidsmatig zorgen voor een basisaanbod dat elke leerling steeds in zijn/haar zone van naastgelegen ontwikkeling laat komen, doet een natuurlijk beroep op het ontwikkelen van die vaardigheden. Waar dit onvoldoende lukt, moet het bewust aanleren van deze vaardigheden (in speciale projecten of met studielessen) deze lacunes helpen repareren.



Contextafhankelijke oorzaken van onderpresteren

- Bij de contextafhankelijke factoren moeten we allereerst de **motivatie** benoemen: de wil om iets (heel) goed of juist niet (heel) goed te doen. Motivatie binnen een schoolcontext is helaas geen vanzelfsprekendheid¹⁴. Ook kinderen die goed kunnen leren, vinden leren binnen een schoolcontext niet altijd leuk. Wanneer ze af en toe minder gemotiveerd zijn, hoeft dat niet tot structureel onderpresteren te leiden. Wanneer demotivatie permanent en allesoverheersend wordt, dan is er grote kans op onderpresteren. Het is belangrijk om gebrek aan motivatie goed te onderscheiden van 'niet kunnen'. Wanneer er echt sprake is van 'niet willen' en dus van demotivatie kan de leerkracht hier grote invloed op hebben. Deze kan de lesstof aantrekkelijker presenteren, dichterbij de leerlingen brengen, relevanter en uitdagender maken, enzovoort. Belonen van een goede werkhouding en constructieve feedback geven, gericht op het proces en niet op het resultaat of de persoon, kunnen hier enorm bij helpen¹⁵.

- **Groepsdruk** kan ook een verklaring zijn voor onderpresteren. Als een kind in een groep terecht komt waar cognitief presteren niet gewaardeerd wordt, dan is de kans groot dat het kind bezwijkt onder de groepsdruk omdat het zijn plek in de groep niet wil kwijtraken. Door zich aan te passen aan de dominante mentaliteit van de groep kan een kind structureel gaan onderpresteren. Wanneer een kind te lang in een dergelijke omgeving blijft functioneren, bestaat de kans dat presteren op het eigen niveau steeds moeilijker wordt¹⁶. Het creëren van een peergroup met gelijkgestemden, ook al is dat buiten de reguliere klas, kan positief opwegen tegen de negatieve effecten van de andere groep.
- Tot slot kunnen **sociale en emotionele factoren** een rol spelen. Denk hierbij aan situaties als onveiligheid in het gezin, misbruik, scheidingen, pesten, geweld, maar ook aan leeftijdsfases als de puberteit en adolescentie. Het zijn periodes waarin kinderen zich als persoon ontwikkelen, en zoekende en kwetsbaar zijn. Beleidsmatig kan hier op geïntervenieerd worden door zowel voor kind als voor ouders/opvoeders goede informatie en educatie over bovenstaande zaken te verzorgen.

Passend beleid om onderpresteren te voorkomen, of te verhelpen

Omdat er vele mogelijke oorzaken van cognitief onderpresteren zijn, is er geen eenduidige remedie voor. In het reguliere onderwijsbeleid van de school (vormgegeven in het schoolplan) kan wel al veel opgesteld worden dat de kans op onderpresteren minimaliseert. In de stukken hierboven spraken we van de noodzaak tot divergente differentiatie, het structureel aanpakken van faalangst en verschillende vormen van een belemmerende fixed mindset, het faciliteren van peercontact en het bieden van brede informatie en psycho-educatie. Al deze zaken zorgen voor preventie van onderpresteren.

Wil je als school een apart protocol opstellen om aandacht te generen voor het fenomeen onderpresteren, dan kunnen de onderstaande aandachtspunten behulpzaam zijn bij het opstellen van een dergelijk protocol. De insteek hierbij is curatief. De leerling is al langer aan het onderpresteren en je probeert de leerling hiervan af te brengen en weer op niveau te laten functioneren.

Samenwerken in de pedagogische driehoek

Het is van groot belang dat leerling, ouders en school op basis van dezelfde normen, waarden en regels te werk gaan. Vaak is dit impliciet wel in orde, maar het voorkomt onduidelijkheid en miscommunicatie wanneer de gedeelde opvattingen vooraf expliciet worden gemaakt¹⁷, bijvoorbeeld in het Schoolplan. Wees als school dus duidelijk waar de school voor staat en maak dat expliciet. Werk zo nodig met oudercontracten.



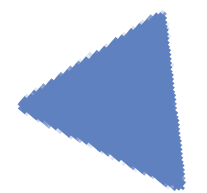
Snel signaleren van onderpresteren

Uit bovenstaande is al duidelijk geworden dat onderpresteren niet vanzelf overgaat en eerder erger dan minder wordt als er niet tijd aandacht aan wordt besteed. Snel signaleren van onderpresteren is daarom noodzakelijk. ([Zie hiervoor ook de brochure Signaleren in het primair en voortgezet onderwijs.](#))

De beste manier om onderpresteren te ontdekken, is voortdurend en langdurig de werk- en leerhouding samen met de prestaties van een kind te monitoren¹⁸. Het aanbieden van lesstof op niveau en feedback geven die een growth mindset bevordert, zorgen ervoor dat de kans op onderpresteren afneemt. Prestaties in de vorm van cijfers of een andere beoordeling worden vastgelegd in een leerlingvolgsysteem en werk- en leerhouding moeten door observaties in de klas worden beoordeeld¹⁹. Wanneer leerlingen werken met een eigen portfolio kunnen zij zelf ook sneller inzicht krijgen in hun werk- en leerhouding en zelf hierop leren acteren²⁰.

Vaststellen van de oorzaak/oorzaken van onderpresteren

Wanneer wordt geconstateerd dat een leerling onderpresteert, is het belangrijk dat de oorzaken van dit onderpresteren snel in kaart worden gebracht. Hoe langer een kind onderpresteert, hoe moeilijker is te achterhalen wat het onderpresteren aanvankelijk heeft veroorzaakt. Vaak is het dan al een complexe brei van oorzaken geworden, die moeilijk uit elkaar te halen is en waarbij de leerling ook zelf niet meer het idee heeft dat hij/zij geholpen kan worden. Wanneer een kind nog niet lang onder zijn niveau werkt, kan er vaak wel een specifieke oorzaak gevonden worden, wat de kans op succesvol herstel aanzienlijk vergroot.





Opstellen plan van aanpak

Na de analyse van de oorzaken kan er een plan van aanpak worden opgesteld. Het is zaak hierbij goed de taken en verantwoordelijkheden vast te leggen. Vermeden moet worden dat de leerling het idee krijgt dat er iets opgetuigd wordt waar hij/zij zelf niet verantwoordelijk voor is: uiteindelijk wordt het al dan niet succesvol zijn van het plan van aanpak bepaald door de inzet van de leerling zelf en niet door zijn omgeving. Een goed plan geeft duidelijk aan wat het gewenste einddoel en wat het tijdpad is. Daarbinnen kunnen tussendoelen worden vastgesteld die afgevinkt worden. Houd de stappen in het plan klein en overzichtelijk en blijf de uitvoer van het plan goed monitoren. Leg vast wie het plan monitort en wie eindverantwoordelijke is. Geef ook ouders een rol in het plan van aanpak. Op deze manier wordt de pedagogische driehoek in stand gehouden.

Voor kinderen die al heel lang onderpresteren moet een uitgebreid plan van aanpak worden opgesteld, bijvoorbeeld het 10-stappen plan van Whitley²¹. Bedenk dat het helpen van dergelijke kinderen veel tijd kan kosten: maanden, soms jaren. Moeilijkheid hierbij is dat de kinderen eerst zelf overtuigd moeten worden van het feit dat ze daadwerkelijk een probleem hebben en dat ze van dit probleem afgeholpen kunnen worden. Dit levert in het begin weerstand op, omdat deze kinderen vaak al heel lang met de problematiek rondlopen en zich ermee geïdentificeerd hebben. Door aan het probleem te komen, kom je als het ware aan henzelf en dat voelt ongemakkelijk. Externe hulp van een psycholoog of psychiater wordt hierbij dan ook aangeraden.

Verskil tussen primair en voortgezet onderwijs

Er is een groot verschil tussen onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs. Wanneer een kind in groep 5 als onderpresterend wordt gesignaleerd, is de interventie die hierop volgt over het algemeen klein en is de leerling welwillend om actief deel te nemen aan het proces van remediëren.



Bij onderpresteren in het voortgezet onderwijs is de kans aanzienlijk dat een leerling al veel langer aan het onderpresteren is en dat de oorzaak van het onderpresteren moeilijk meer te achterhalen is. De leerling zelf heeft zich jaren beziggehouden met het negeren en maskeren van zijn/haar probleem en stelt zich weinig open voor hulp. Dit geldt zeker voor kinderen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Meer succes is te verwachten bij kinderen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, zeker als zij hier ook begonnen met onderpresteren. De tijdspanne tussen gesignaleerd zijn en begonnen zijn met onderpresteren is nog relatief beperkt en de kans op het succesvol achterhalen van achterliggende oorzaken groot. De weerstand tegen aangeboden hulp is dan gering omdat de leerling nog niet de tijd heeft gekregen zijn onderpresteren als een soort lifestyle te integreren. Helaas staat het signaleren van onderpresteren in het voortgezet onderwijs nog in de kinderschoenen. Een goed beleid op onderpresteren zou veel onnodig af- en uitstromen van leerlingen kunnen voorkomen. Dit artikel hoopt daarvoor enkele handvatten te hebben gegeven.

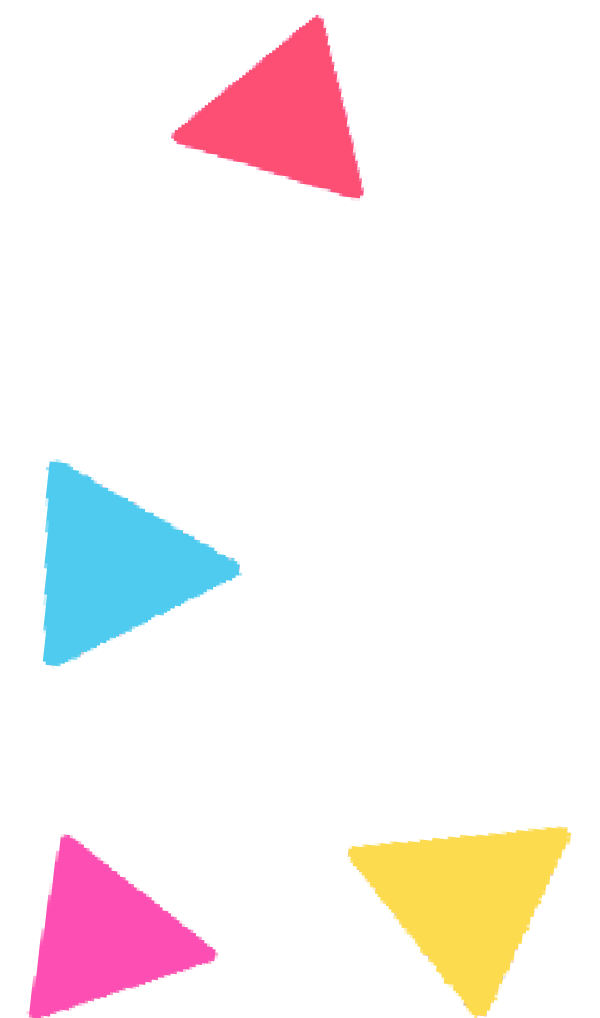


Literatuur en aanvullende informatie

1. Zie voor het begrip onderpresteren Van Eijl, P., Wientjes, H., Wolfensberger, M. V., & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in onderwijs.
2. Hoewel het fenomeen onderpresteren op alle terreinen voorkomt, focust dit artikel op cognitief onderpresteren binnen een onderwijssetting in het primair en voortgezet onderwijs.
3. Als je het accent van presteren naar leren verschuift, dan kom je tot mogelijke oplossingen omdat je dan niet alleen naar niet altijd aantoonbaar potentieel zoekt, maar vooral zoekt waar de zone van naastgelegen ontwikkeling ligt en waarin de educatieve context interventies plaats kunnen vinden zodat die zone ook weer aangesproken gaat worden.
4. Houd er rekening mee dat een kind al jaren aan het onderpresteren kan zijn, dus probeer prestaties van het kind van zoveel mogelijk jaren in je onderzoek te betrekken. Betrek ook niet-toetsafhankelijke prestaties bij het monitoren.
5. Kijk ook naar de kansen van het doorlopen leerproces. Als een leerproces kwalitatief achterblijft dan zal dit prestaties beïnvloeden.
6. <https://www.cito.nl/-/media/files/ve-en-po/cito-flyer-toetsen-leerlingen-bovengemiddelde-vaardigheid.pdf?la=nl-nl>
7. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2023-01-01>
8. We focussen ons vanaf hier op onderpresteren bij begaafde kinderen.
9. Voor onderzoeksresultaten, zie: <https://www.growthmindsets.nl/onderzoeksresultaten>

Literatuur en aanvullende informatie

10. Strikt genomen is een negatief zelfbeeld ook een vorm van een *fixed mindset* hebben.
11. Zie noot 11. Strikt genomen is dit ook een vorm van een *fixed mindset* hebben.
12. Toegankelijke literatuur over executieve functies zijn de boeken van Dawson/Guare en Smidts/Huizinga.
13. <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/differentieren/compacten>
14. Zie 'Is het voor een cijfer?' Koenderink en Louwerse, 2013
15. Zie 'Motivatie binnenstebuiten' Nelis en Van Sark 2014 en 'Feedback om leren zichtbaar te maken' Hattie en Clarke, 2019
16. Is het voor een cijfer?
17. Noot naar Whitley, *Bright minds, poor grades*.
18. Good practice op de CBS De Hoeksteen: https://hoeksteengiessenburg-live-b287d281bef0-006f730.aldryn-media.com/filer_public/e1/78/e1782564-f4e4-445f-8ec2-7b91e416d62a/beleidsplan_mhb.pdf p 5-6.
19. ICBS De Triangel in Gouda heeft voor elke groep (1-8) een zelf ontwikkelde kwaliteitskaart om onderpresteren te voorkomen en te signaleren.
20. Zie voor een school met portfolio leren: <https://agnietenschool.nl/portfolio-leren/>
21. Zie Michael, D. Whitley, *Bright minds, poor grades*, 1996, Ten Step Program, blz. 179 e.v. Voor een wat modernere aanpak van onderpresteren aanpakken, zie de boeken van Gevaert en De Smet, 'Slim onderpresteren aanpakken' (2016) en 'Slim onderpresteren. Basisschool editie' (2019)



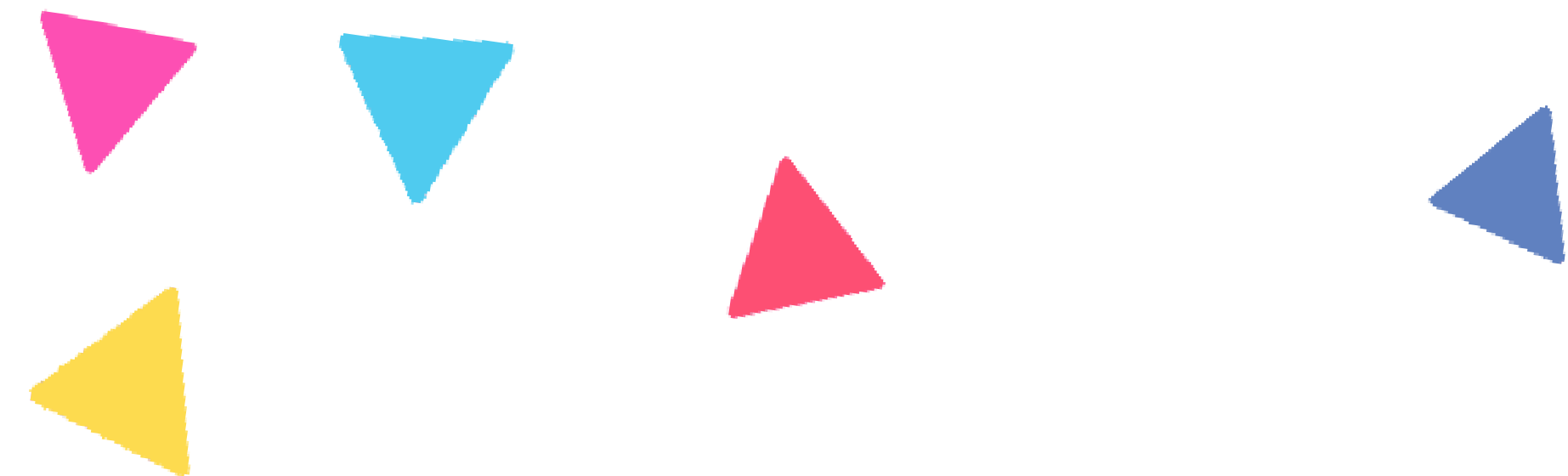
4. Perspectief **praktijk**

Eleonoor van Gerven

Onderpresteren van (hoog)begaafde leerlingen

In de praktijk van het onderwijs zien we hoe ouders en leraren zich zorgen maken om leerlingen waarvan ze het idee hebben dat zij meer kunnen dan zichtbaar wordt in hun schoolse ontwikkeling. Vaak spreken we dan over 'onderpresteren'. Hoewel onderpresteren onder alle leerlingen zou kunnen voorkomen, kijken we in het licht van deze brochure vooral naar het onderpresteren van leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten, zij maken deel uit van de groep (hoog) begaafde leerlingen.

Als leerlingen zich anders ontwikkelen dan ouders en school verwachten gaan beide partijen, in de hoop dat daardoor de schoolse prestaties van de leerling beter worden, zoeken naar handvatten om die leerlingen passender onderwijs te kunnen bieden. Dat blijkt gemakkelijker gezegd dan gedaan want als je wilt zoeken naar de oplossing voor een probleem, moet je ook weten wat mogelijke oorzaken voor het probleem zouden kunnen zijn. Wat we weten van onderpresteren is dat het niet van de een op de andere dag ontstaat. Onderpresteren verwijst naar gedrag en niet naar een gebrek aan aanleg, bovendien is onderpresteren zelden een bewuste keuze van leerlingen. Het is in nagenoeg alle gevallen het ongewenste resultaat van een sluipend interactief proces tussen de leerling en zijn of haar omgeving.



Onderstaand is een veelgebruikte definitie van onderpresteren opgenomen. *“Onderpresterende leerlingen laten gedurende langere tijd achtereen een groot verschil zien tussen wat op grond van hun aanleg van hen verwacht zou mogen worden en wat hun werkelijke prestatie is. Daarbij blijven hun prestaties achterwege ten opzichte van de verwachting. Het verschil tussen verwachting en prestatie mag niet veroorzaakt worden doordat de leerling gehinderd wordt door een leer- of ontwikkelingsstoornis¹”*. Doordat deze definitie leer- en ontwikkelingsstoornissen uitsluit als oorzaak van het probleem, wordt helder dat dubbel-bijzondere leerlingen niet als onderpresteerders worden gezien als het uitblijven van hoge prestaties veroorzaakt wordt door hun leer- of ontwikkelingsstoornis.

Lage prestaties zijn niet hetzelfde als onderpresteren. Een leerling die een taak aangeboden krijgt in zijn of haar zone van naastgelegen ontwikkeling, een passende instructie heeft gehad en vervolgens voor de eerste keer ermee aan de slag gaat zal niet meteen de taak foutloos verrichten. Is dat wel het geval, dan bevond de taak zich niet in de zone van naastgelegen ontwikkeling en waren de leerstappen die de leerling moest zetten zo klein, dat de werkelijke leerruimte maar heel beperkt was. Als een taak goed is afgestemd op die zone van naastgelegen ontwikkeling is het waarschijnlijker dat de leerling zich moet inspannen om succes te behalen en ook nog fouten maakt gedurende het proces. Hoe complexer de taak, hoe groter de leerstappen, des te groter is de kans dat de leerling er ook echt af en toe hulp bij nodig heeft². Het niet meteen leveren van die hoge prestatie is in dit geval een indicatie dat het leerproces nog volop op gang is.

Niet elk verschil tussen aanleg en prestatie is daarbij ook direct een signaal voor onderpresteren. Dat wordt namelijk mede bepaald door de omvang van het verschil en de context waarin de prestatie geleverd moet worden door de leerling. In de praktijk zal de context waarin leren en prestaties leveren plaatsvinden, nooit helemaal ideaal zijn. Dat betekent bijvoorbeeld dat de leerling tijdens het leerproces prikkels moet kunnen buitensluiten. Voor kinderen is dat soms gemakkelijker gezegd dan gedaan: als er op straat net iets heel interessants te zien is en je daardoor afgeleid wordt en bijgevolg ook fouten gaat maken (omdat je je aandacht verdeelt tussen taak en prikkel van buiten) dan ontstaat er al een verschil tussen aanleg en prestatie. Zolang dit incidenten zijn, is er niet zo veel aan de hand. Het is zelfs normaal want de boog kan nu eenmaal niet altijd gespannen staan. Maar als dit bij herhaling voorkomt en de resultaten steeds meer achteruitgaan en er een patroon herkenbaar wordt, dan is er wel reden tot ondersteuning van het leerproces.



Soorten en maten

Het ingewikkelde is dat er ook nog verschillende vormen van onderpresteren zijn. Een bekend verschil is dat tussen relatief en absoluut onderpresteren. Relatief onderpresteren verwijst naar situatie waarin de leerling minder presteert dan op grond van de aanleg verwacht mag worden, maar de leerling nog steeds rond of zelfs nog net boven het groepsgemiddelde scoort. Als je niet weet dat de leerling meer in huis heeft, dan valt zo'n leerling niet snel op. Vaak laten deze leerlingen aangepast gedrag zien waarbij ze sterk afstemmen op prestaties en gedrag dat ze bij andere leerlingen zien. Leraren ervaren deze leerlingen vaak als kinderen waarvan je er wel 30 in de klas kunt hebben. Ze stellen weinig vragen, doen het goed in de groep, en halen behoorlijke prestaties. Juist in dit soort situaties komt vraag de vraag op of je wel iets zou moeten ondernemen, want het gaat toch goed?! Ingewikkeld aan deze relatief onderpresterende leerlingen is dat zij niet in een situatie geplaatst worden waarbij er van hen werkelijk leergedrag gevraagd wordt en dat kan van invloed zijn op het moment dat zij een taak moeten oppakken die niet binnen hun comfortzone ligt. Dan slaat de schrik toe en kunnen factoren zoals faalangst en fixed mindset en een gebrek aan regulatievaardigheden hun leerproces negatief beïnvloeden. In die gevallen blijven de hoge resultaten die men verwacht op grond van hun capaciteiten ook uit.

Absoluut onderpresteren verwijst naar een situatie waarbij de leerling niet alleen minder presteert dan op grond van aanleg verwacht mag worden, maar waarbij de leerling ook echt beneden het gemiddelde van de groep gaat presteren. Deze leerlingen laten in de praktijk vaak gedrag zien waarmee ze op onhandige wijze uiten dat ze niet goed in hun vel zitten. Het gebrek aan gelegenheid tot leren en ontwikkelen heeft dan vaak al langere tijd plaatsgevonden. Omdat de leerling niet altijd de 'taal' heeft om op een voor ouders en leraren handige manier te uiten wat er aan de hand is, of zelf soms niet eens meer heel precies kan aanwijzen wat die gevoelens van onbehagen voedt, kan dat gedrag soms heftig zijn. Dat kan variëren van boze buien, verdrietig zijn, slecht slapen, niet naar school worden, gebrek aan concentratie, overbeweeglijkheid, zich terugtrekken uit sociale situaties enzovoorts³. Het ingewikkelde aan dit gedrag is dat het in de verschillende contexten waarin de leerling moet functioneren er anders uit kan zien. Daardoor kan het zijn dat je op school soms andere dingen ziet dan ouders thuis of dan begeleiders van bijvoorbeeld naschoolse opvang waarnemen. In dat geval heeft het weinig zin om te willen weten wie er 'gelijk heeft' maar is de leerling meer gebaat bij een verkenning naar dat wat de gevoelens van onbehagen voedt.



Waar absoluut en relatief onderpresteren iets zegt over de mate van het verschil tussen aanleg en prestatie, maken sommige professionals ook onderscheid tussen selectief produceren en selectief consumeren⁴. In beide gevallen gaat het om situatiegebonden gedrag, maar dat ziet er dan wel een beetje anders uit. Leerlingen die selectief produceren zijn die leerlingen die zelden huiswerk maken, hun spullen vaak niet op orde hebben en waarbij er eigenlijk alleen nog extrinsiek gemotiveerd gedrag gezien kan worden. Dat wil zeggen dat de leerling alleen nog 'in de benen komt' voor schoolse taken als er iets van afhangt waar zij zelf de waarde van inzien. In die gevallen zien we dan dat de leerling precies weet wanneer deze moet 'pieken', bijvoorbeeld als in januari zichtbaar wordt dat er zeven of wel acht tekorten voor het overgangsrapport aan gaan komen en zittenblijven dreigt. Dan zal deze leerling tijdens de toetsweken een sprintje trekken, de tekorten wegwerken op een zodanig manier dat ouders en leraren niet meer kunnen 'zeuren' met als argument 'dadelijk blijf je nog zitten'.

Als er dan uiteindelijk alleen maar zessen op het rapport staan kan de leerling zelf daar ogenschijnlijk tevreden mee zijn. Het noodlot is weer afgewend en de leerling kan weer overgaan tot zijn eigen orde van de dag. Deze vorm van onderpresteren komt vaker voor naarmate leerlingen ouder worden en als zij naast onderwijs ook andere zaken een toenemend belang in hun leven gaan toekennen en dáár de meeste waarde aan hechten.



Leerlingen die selectief consumeren willen nog wel degelijk leren, maar dan alleen in de domeinen en vakken waar zij zelf in geïnteresseerd zijn. Daarbij ga je zien dat ze bijvoorbeeld wel voor geschiedenis in de benen komen, maar niet bij frans; of wel bij wiskunde hard aan de slag gaan, maar bij aardrijkskunde achteroverleunen. Hun motivatie hangt af van de waarde die ze aan het leerdoel toekennen in combinatie met de 'funfactor' die ze bij de taken ervaren waarvoor ze zich dan gaan inzetten. Dit zie je vaak al op jongere leeftijd ontstaan en helaas voeden we dit gedrag soms ook omdat niet alleen de leerling, maar ook de volwassen omgeving steeds vaker het 'leuk zijn' van de taak voorop gaan stellen. Een taak die moeilijk is, die schuurt, die wrikt, dat heeft te maken met die zone van die naastgelegen ontwikkeling. Dat voelt dus niet altijd prettig.

Zo kan het zijn dat een leerling aanvankelijk weliswaar gemotiveerd is voor een taak, maar doordat de leerling niet geleerd heeft om zijn emoties tijdens het leerproces effectief te reguleren, moeite heeft met het volhouden en doorzetten als succes niet direct gegarandeerd is. Daardoor kan het gebeuren dat de leerling die eerste beslist gemotiveerd was voor een taak, deze toch niet tot een goed einde brengt en afhaakt voordat de taak volbracht is. Een volgende keer dat de leerling bij de eerste aanbieding van de taak herkent dat de kans op succes een beroep doet op (nog) ontbrekende kennis en vaardigheden, zal de kans groter worden dat de leerling niet aan de taak begint. Aan de buitenkant zie je dan een gebrek aan taakinitiatie terwijl aan de binnenkant dit veroorzaakt wordt door onzekerheid over het eigen kunnen.



Oorzaken

Eerder schreven we dat onderpresteren het ongewenste resultaat is van een sluipend interactief proces tussen kind en omgeving. Onderpresteren is dus nooit ‘de schuld’ van één persoon, het is dus ook nooit de schuld van alléén de leerling, alléén de leraar, alléén de leerstof of alléén de ouders of zelfs alléén het onderwijssysteem. Leerlingen functioneren in een systeem dat breder is dan alleen het onderwijs en alle actoren zijn zowel van invloed op elkaar als op de leerling⁵. Omdat leraren en ouders niet altijd op alle factoren van dat zogenoemde ecologische systeem directe invloed kunnen uitoefenen, gaan we hier vooral in op factoren waarop wel directe invloed uitgeoefend kan worden en die tot de mogelijke oorzaken van onderpresteren te herleiden zijn.



In de eerste plaats is het belangrijk om te bedenken dat leerlingen zich op school in een educatieve context bevinden waarbij het volledig leveren van maatwerk wellicht wel maximaal wenselijk is, maar niet altijd maximaal haalbaar is. Het gevolg daarvan is, is dat er **een mismatch kan groeien tussen wat de leerling nodig heeft om optimaal tot ontwikkeling kan komen en wat feitelijk wordt geboden**. Dat betreft zowel de inhoud van het leerstofaanbod, als het niveau van dat aanbod en de wijze waarop het curriculum ‘verpakt’ is in methoden en leertaken⁶. Scholen moeten een balans vinden tussen het belang van de individuele leerling en de groep leerlingen waarvoor zij verantwoordelijk zijn. Dat brengt een inspanningsverplichting mee waarbij zichtbaar moet zijn hoe die balans in het oog gehouden moet worden en de afstemming op de individuele leerling in zichtbaar wordt. Daarbij zijn niet alle taken die wel behoren tot een gezond pedagogisch-didactisch dieet ‘leuk’ voor de leerling terwijl deze taken soms wel noodzakelijk zijn om die ontwikkeling goed op gang te houden. Denk bijvoorbeeld aan het memoriseren⁷ van bijvoorbeeld tafels van vermenigvuldiging op de basisschool of het leren van lijsten met vreemde woordjes in het voortgezet onderwijs.

In de tweede plaats is **de relatie tussen de leerling en de leraar** van groot belang⁸. Pedagogische sensitiviteit, het vermogen om educatieve behoeften van de leerling te zien, te begrijpen en er passend op te reageren, is een belangrijke voorwaarde voor die goede relatie. Daar waar een leraar minder kansen heeft om te investeren in die relatie, wordt het voor de leraar ook lastiger om de educatieve behoeften van de leerling echt goed in beeld te krijgen. Een leraar in het voortgezet onderwijs die 200 leerlingen per week ziet, zal zijn uiterste best doen om een goede band op te bouwen met de leerling. Maar de kans op die goede band wordt wel beïnvloed door bijvoorbeeld het aantal keer in de week dat de leraar de leerling ziet. Een leraar in het basisonderwijs die een grote zwaarbelaste groep heeft binnen een school waar door omstandigheden weinig leerkrachtondersteuning kan plaatsvinden (omdat bijvoorbeeld alle beschikbare menskracht ingezet moet worden om ziekteverzuim op te vangen) heeft minder bandbreedte om individuele aandacht aan de leerling te besteden.

In de derde plaats speelt **differentiatie** een grote rol bij oorzaken van onderpresteren. Passend reageren op educatieve behoeften gaat daarbij niet alleen om tot een precieze match met betrekking tot de inhoud van het curriculum, maar ook over het differentiëren in de mate en de wijze van instructie⁹. Keuzes die een school maakt met betrekking tot het zogenoemde convergent of divergent differentiëren spelen een belangrijke rol op die momenten. Bij convergente differentiatie wordt ingezet op gelijke doelen en wordt differentiatie vooral geboden in tijd en tempo. Bij divergente differentiatie wordt veel meer gestreefd naar een individuele afstemming met betrekking tot leerdoelen, leertaken, leerweg, leerproduct en de bijbehorende begeleiding. Onderzoek wijst uit dat convergente differentiatie vooral leerlingen loont die minder hoog scoren en die uit achterstandsituaties komen, terwijl divergente differentiatie vooral positieve effecten heeft voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten en die uit een meer kansrijke achtergrond afkomstig zijn (v.d. Bergh en Van Vijfeijken, in press)¹⁰. Maar ook differentiatie in de wijze van het inoefenen van vaardigheden en in de productvorm waarmee de leerling kan laten zien of en tot in welke mate de beoogde doelen behaald zijn kunnen van invloed zijn op het leergedrag en de prestaties van de leerling¹¹.

In de vierde plaats zijn er ook **kindgebonden factoren** een rol bij de oorzaken van onderpresteren. Dan kun je denken aan bijvoorbeeld faalangst en het ontbreken van effectieve executieve vaardigheden in situaties waarin vooral een beroep wordt gedaan op handig leergedrag. Maar ook als een leerling aanwezige vakinhoudelijke taakaanpakstrategieën niet handig inzet of een laag gevoel voor 'self-efficacy' heeft ten opzichte van een te verrichten taak. Faalangst kan ontstaan als iemand bij herhaling ervaart dat het succes bij het uitvoeren van de taak uitblijft terwijl dit succes wel verwacht wordt. In dat geval is er sprake van relevante faalervaringen en dan is het zaak om na te gaan hoe het komt dat de taak niet lukt. Is de inhoudelijke voorkennis wel aanwezig, is aanwezige voorkennis ook bruikbaar om deze om te zetten naar de gevraagde vaardigheden? Past de strategie die ingezet wordt wel bij wat de taak vraagt, enzovoorts. Maar faalangst kan ook ontstaan als je een taak moet aanpakken waarvoor je niet meteen de kans op succes voor je ziet en je bovendien leren steeds hebt geassocieerd een situatie waarin je iets ging doen dat je toevallig nog niet eerder gedaan had maar er wel steeds succesvol in was. De schrik dat succes niet voor het grijpen ligt kan dan leiden tot het volledig stil vallen. Dit wordt vaak geassocieerd met de mindset van de leerling¹².

Voor executieve vaardigheden geldt dat de meeste leerlingen die vaardigheden ontwikkelen in de schoolse context omdat deze van meet af aan een beroep op die vaardigheden doet als je mag werken in je zone van naastgelegen ontwikkelin¹³. Als het leerstofaanbod vooral binnen je comfortzone plaatsvindt, dan heb je die executieve vaardigheden minder nodig om te produceren. Het is dus niet zo dat alléén begaafde leerlingen moeten 'leren te leren', dat moeten álle leerlingen. Maar de kans dat zij dit leren met een aanbod dat is afgestemd op het gemiddelde ontwikkelingsverloop is wel heel beperkt, juist omdat dit aanbod zich veelal in hun comfortzone bevindt en er van leren nauwelijks sprake is. Korte trainingen, zoals bijvoorbeeld in peergroeponderwijs geboden kunnen worden, zullen vooral effectief zijn als de leerling gedurende de rest van de week de aangeboden vaardigheden ook in de reguliere groep nodig heeft in het leerproces. Daardoor wordt net als bij andere leerlingen dagelijks een beroep gedaan op de vaardigheden en gaan leerlingen er ook direct nut en effect van ervaren.

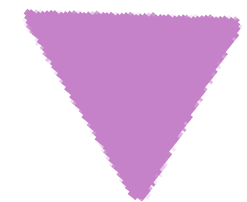


Naast executieve vaardigheden is het van belang dat leerlingen ook effectieve vakinhoudelijke vaardigheden en strategieën gaan ontwikkelen. Onderzoek heeft aangetoond dat hoogbegaafde onderpresterende leerlingen soms wel beschikken over de juiste vakinhoudelijke strategieën, maar dat zij ze niet op de juiste momenten adequaat inzetten¹⁴. Succesvolle begeleiding wordt dan mede bereikt door de leerling te leren hoe je nu moet afwegen hoe je de goede dingen op de goede manier en op het goede moment doet. De laatste factor die we hier benoemen betreft een laag gevoel voor *self-efficacy*¹⁵. *Self-efficacy* kan het beste omschreven worden als de mate waarin je zelf denkt over het startkapitaal te beschikken om een redelijk tot goede kans te hebben op het succesvol volbrengen van een taak. Eigenlijk betekent dit dat je inzicht hebt ontwikkeld in je eigen beginsituatie ten opzichte van het te bereiken doel en hoe dat in verhouding staat met de ondersteuning die je denkt te kunnen krijgen bij het uitvoeren van een taak. Als je een goed gevoel voor *self-efficacy* hebt dan kun je voor jezelf antwoord geven op de vragen als: wat moet ik nu precies bereiken, wat weet en wat kan ik al dat me daarbij kan helpen, waar verwacht ik moeilijkheden en welke hulpbronnen kan ik aanboren om drempels te nemen als het lastig wordt. *Self-efficacy* vereist dus een relatief hoog metacognitief niveau want je moet als het ware als een helikopter zowel boven de taak als je eigen leergedrag in relatie tot die taak kunnen hangen.



In de vijfde plaats is ook de **opvoedingsstijl** van ouders van invloed op de leerontwikkeling en de leerprestaties van een leerling¹⁶. Alle ouders willen graag dat hun kind zich goed kan ontwikkelen zodat het kan opgroeien tot een zelfstandig mens. Ouders hebben daarin een grote verantwoordelijkheid en ervaren daarin op verschillende momenten in de opvoeding ook meer of mindere zorg of dat proces wel goed verloopt en of hun kind wel alles krijgt wat nodig is. Dat is belangrijk want door dat goed ontwikkelde gevoel van zorg dragen ze positief bij aan de ontwikkeling van hun kind. Als ouders ervaren dat ontwikkeling van hun kind stagneert ontstaat er zorg en gaan ze terecht op zoek naar mogelijkheden om die groei weer goed op gang te brengen. In veel gevallen komen ze dan uit bij interventies die erop gericht zijn de motivatie van hun kind positief te beïnvloeden. Daarbij kijken ouders vaak naar wat de school zou kunnen doen. Maar er zijn ook kansen voor wat zij zelf zouden kunnen bijdragen aan die motivatie. Uit onderzoek blijkt dat ouders mede van invloed zijn op de motivatie van hun kinderen.

Gemotiveerde begaafde kinderen beschikken over een gezonde mate van autonomie en zijn in staat passende keuzes te maken binnen wat je van hun leeftijdsgroep mag verwachten. Maar die gezonde autonomie moeten ze wel leren in te zetten. Dat een kind begaafd is en cognitief meer aankan betekent niet automatisch dat het daarom ook in dit opzicht meer aankan dan een ander kind. Bij het maken van keuzes spelen ook zaken als emotieregulatie en het vermogen om consequenties van je eigen gedrag kunnen inschatten een rol. Ouders zijn van belang bij het ontwikkelen van die vaardigheden.



Onderzoekers stelden vast dat er verschillende effecten op motivatie bestaan als gevolg van een autonomie bevorderende of een controlerende opvoedingsstijl. Ouders die meer gericht zijn op een autonomie ondersteunende opvoeding leren hun kinderen om keuzes te maken en af te wegen wat wijsheid is. Daarmee zullen ze hun kinderen aanmoedigen om problemen niet uit de weg te gaan, maar ze zelf te leren oplossen, zonder hun kind volledig los te laten. Gaandeweg gaat hun mate op druk en controle afnemen omdat zij, net als de kinderen zelf, hebben leren vertrouwen op het inzicht van hun kind. Ze zullen daarbij zaken niet alleen vanuit het perspectief van hen zelf bekijken, maar juist het perspectief van hun kind nemen om te verkennen hoe hun kind tot keuzes komt en of dat dan ook passend is. Deze ouders ontwikkelen gaandeweg ook een goed inzicht in wat ze wél of niet aan hun kind kunnen overlaten en waar de schimmige scheidslijn zich bevindt van 'zelf als opvoeder het roer weer in handen te moeten nemen'. Dat draagt bij aan het gevoel van zelfdeterminatie van het kind en dat draagt weer positief bij aan motivatie¹⁷.

Ouders die vooral een controlerende opvoedingsstijl hebben hechten een grote waarde aan gehoorzaamheid en in de interactie met hun kind nemen ze vaak de leiding. Deze ouders zullen vaker geneigd zijn om de problemen voor hun kinderen op te lossen en dat zullen ze doen door het probleem en de oplossing te bekijken vanuit vooral hun eigen perspectief. Ongeacht de opvoedingsstijl, hebben alle ouders ontegenzeggelijk het beste voor met hun kinderen. Het blijkt echter dat de op autonomie gerichte opvoedingsstijl (gericht op zelf-determinatie) een positief effect heeft op de motivatie van kinderen om ook op school tot ontwikkelen te komen¹⁸.



Wat kun je doen?

Helaas bestaan er geen '*quick fixes*' en '*silver bullets*', daar kunnen we maar gewoon het beste eerlijk over zijn. Juist omdat onderpresteren een sluipend proces is en er vaak ook langere tijd overheen gegaan is, zal er ook een lange tijd nodig zijn voor dat er sprake is van een gedragsverandering. Hoe langer de leerling in de neerwaartse spiraal van onderpresteren functioneert, hoe langer het duurt om het proces te keren en hoe intensiever de begeleiding is die daarvoor nodig is. Verwachten dat een ontspoorde leerling in vier VWO met zes sessies leerlingbegeleiding zijn gedrag zo aanpast dat het probleem van onderpresteren getackeld is, is irreëel, zelfs als andere actoren uit de ecologie van de leerling (ouders en leraren) betrokken worden in het proces. De veronderstelde metacognitie waarbij we de leerling zelfverantwoordelijk maken voor het eigen leerproces staat juist bij onderpresterende leerlingen onder spanning. De leerling is vaak al langere tijd gewezen op die eigen verantwoordelijkheid en dat heeft niet geholpen want anders zou de leerling dit gedrag niet laten zien. Vanuit een oplossingsgerichte gedachte zeggen we altijd dat als iets werkt, je er méér van moet doen en als iets niet werkt, je er dan mee moet stoppen¹⁹. Dat betekent dus dat een andere weg noodzakelijk is en nieuwe kansen op succes kan bieden.

Een curatieve aanpak vraagt maatwerk en alleen deze benadering heeft op langere termijn effect. Maatwerk leveren begint bij de vraag wat willen we samen dat er verandert? Samen heeft dan altijd betrekking op de driehoek van leerling, ouders en de school. Daarbij moeten alle partijen de balans zoeken tussen waar zij vooral vanuit een cirkel van betrokkenheid in het gesprek zitten en waar zij vanuit een cirkel van invloed in het gesprek zitten. Je kunt je ergens zeer bij betrokken voelen, maar er tegelijkertijd geen invloed op hebben (denk aan bijvoorbeeld regels met betrekking tot de overgang naar een volgend schooljaar of de effectieve invloed op wat er al dan niet in een curriculum aangeboden kan en gaat worden). Het educatief partnerschap dat hier zichtbaar wordt beweegt zich over een continuüm van meeleven, meedenken, meewerken en meebeslissen²⁰.



Bij maatwerk leveren zien we dat succes beïnvloed wordt door te leren van eigen eerdere successen²¹. Als eenmaal is vastgesteld wat de veranderingsbehoefte is, ga je samen verkennen wanneer het wél goed gaat²². Het uitgangspunt is dat een probleem er nooit de hele dag is. Deze oplossingsgerichte benadering brengt momenten in beeld waarop het probleem minder heftig is of wellicht niet wordt ervaren. Op die momenten zijn alle betrokkenen kennelijk zo competent en hebben ze het met elkaar zo goed geregeld dat er een kans op succes bestaat. Door die verkenning systematisch uit te voeren kun je leren van wat goed gaat. Wat kun je meenemen van die momenten? Wat is haalbaar in de praktijk? Niet alles wat thuis haalbaar is kan op school ook gedaan worden, maar je kunt altijd met elkaar verkennen wat er dan het dichtste bij in de buurt komt.

Vanuit het oplossingsgericht werken weten we dan kansen op succes groter worden als bij de uiteindelijke aanpak élke educatieve partner een bijdrage levert²³. Dat kan zijn door iets te doen en soms ook door iets te laten. Maak kleine interventieplannen waarbij elke educatieve partner actief is vanuit het idee dat de betreffende bijdrage klein genoeg is om elke dag te kunnen doen op de afgesproken wijze, op het afgesproken moment. In de periode dat het interventieplan loopt monitort de leerlingbegeleider, specialist begaafdheid of de intern begeleider of het plan ook echt wordt uitgevoerd. Houd er rekening mee dat je een lange adem moet hebben. Het gaat om het ontwikkelen van nieuw gedrag bij álle betrokkenen. De leerlingen moet dingen anders gaan doen, de leraar moet dingen anders gaan doen en ouders moeten dingen anders gaan doen. Dat is in alle opzichten voor alle betrokkenen een leerproces waarbij consequent volhouden de eerste winst moet binnenhalen. Na een periode van zes weken kun je met elkaar om tafel gaan zitten en kijken welke groei zichtbaar is. Bedenk je daarbij goed dat kleine stappen óók groei zijn!

Natuurlijk heeft een preventieve aanpak de voorkeur. Voorkomen is immers altijd beter dan genezen. Vanuit een preventief oogpunt is het daarom belangrijk dat je als leraar goed zicht hebt op de leerontwikkeling van de leerling. Hoe bepaal je nu precies wat de beginsituatie van de leerling is en hoe vertaalt zich dat naar wat dan precies die zone van naastgelegen ontwikkeling is. Wachten tot de tweemaal per jaar afgenomen citotoetsen je daar een antwoord op geven leidt niet tot succes. Dat betekent dat je dus strikter de vinger aan de pols moet houden. Bedenk je goed dat een leerling die bij herhaling gedurende langere tijd achtereen taken relatief foutloos maakt, zeer waarschijnlijk geen leerstappen zet die passen bij wat deze leerling aankan. Natuurlijk is het fijn om in die gevallen te bedenken dat je kennelijk heel goed instructie hebt gegeven, maar eerlijkheid zal je eerder gebieden om ook eens te kijken of aanbod, instructie en aanwezige vaardigheden wel een echte match waren. Voor het voortgezet onderwijs betekent dit dat je niet alleen naar de resultaten van toetsweken moet kijken, maar zeer zeker ook moet monitoren hoe leerlingen op inhoud hun taken in de klas maken en wat de kwaliteit van gemaakt huiswerk is.

Vanuit preventief oogpunt is het goed om door met de leerling in gesprek te gaan belangstellingen te achterhalen, maar ook te achterhalen hoe de leerling succes en tegenslag beleeft²⁴. Zo kom je er achter hoe de leerling een taak aanpakt, of dat passende strategieën zijn en in hoeverre regulatievaardigheden zich ontwikkelen bij de mate van zelfsturing die je verwacht. Je ontdekt op die manier ook welke vormen van instructie en ondersteuning volgens de leerling bijdragen aan het kunnen leren. Door lijnen kort te houden en niet te wachten tot de leerling achteruitgaat in prestaties, kun je begeleiden vanuit een positieve start. Het gaat immers goed en als iets goed gaat dan moet je daar meer van doen.

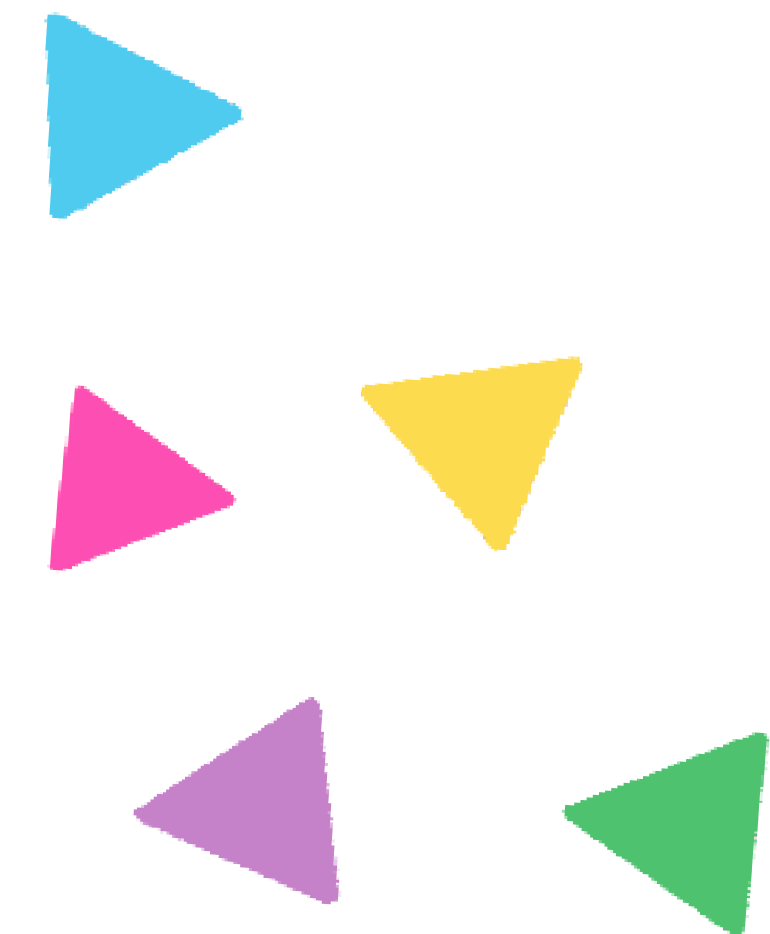


Literatuur en aanvullende informatie

1. Reis, S., & McCoach, B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
2. Marzano, R., & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
3. Siegle, D., McCoach, B., & Bloomfield, E. (2017). Achievement orientation model: understanding how what we believe determines whether we achieve. In J. Plucker, A. Rinn, & M. Makel (Eds.), *From giftedness to gifted education* (pp. 301-318). Prufrock Press.
4. Heacox, D., & Cash, R. (2019). *Differentiation for gifted learners: Going beyond the basics*. Free Spirit Publishing.
5. van Meersbergen, E., & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling: een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51(4), 175-185.
6. Van Gerven, E., (2021). Raising the bar. *The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu
7. Let op, memoriseren wordt vaak verward met automatiseren. Bij automatiseren gaat het om het leren toepassen van een gewenste verkorte strategie (vermenigvuldigen is herhaald optellen). Bij memoriseren gaat het om het uit je hoofdleren van bepaalde informatie, bijvoorbeeld $7 \cdot 8 = 56$, waardoor je op andere momenten zowel een beroep kunt doen op de verkorte toegepaste strategie als op de parate kennis die het resultaat is van een dergelijke strategie.
8. Bakx, A. (2019). *Begaafde leerling zoekt leerkracht*. Inaugural address RU, 12 April, 2019. Radboud Universiteit. Retrieved 09 21, 2020, from <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/202618>
9. Bakx, A., van Gerven, E. & Weterings-Helmons, A. (2021) Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen. Pica.

Literatuur en aanvullende informatie

10. Van de Berg, L. & van Vijfeijken, M. Kansen(on)gelijkheid en begaafdheid: een complex duo. In van Gerven, E. (in press) *De gids 2.0. Over begaafdheid in het onderwijs*. Leuker.nu
11. Inman, T., (in press). Het gedifferentieerd beoordelingssysteem. Een protocol dat excellentie, creatief en kritisch denken en differentie stimuleert. In van Gerven, E. (in press) *De gids 2.0. Over begaafdheid in het onderwijs*. Leuker.nu.
12. Dweck, C. (2017). *Mindset*. Updated edition. Robinson.
13. Oppong, E., Shore, B., & Muis, K. (2018). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/0016986218814008>
14. Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 176-190. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>
15. Siegle, D., McCoach, B., & Bloomfield, E. (2017). Achievement orientation model: understanding how what we believe determines whether we achieve. In J. Plucker, A. Rinn, & M. Makel (Eds.), *From giftedness to gifted education* (pp. 301-318). Prufrock Press.
16. Garn, A.C., Matthews, M.S. & Jolly, J.L.. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly* 54(4) 263–272.DOI: 10.1177/0016986210377657
17. Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01



Literatuur en aanvullende informatie

18. Garn, A.C., Matthews, M.S. & Jolly, J.L.. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly* 54(4) 263–272.DOI: 10.1177/0016986210377657
19. Cauffman, L., & van Dijk, D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs* [Manual for a solution-oriented approach in education]. Coutinho.
20. Broersen, A., & Spreij, L. (2009). Parameters in de dynamiek van educatief partnerschap. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 483-492.
21. Van Meersbergen, E., & de Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs: achtergronden, aanpakken en hulpmiddelen* [The action-oriented approach for “Adequate education”]. Perspectief uitgevers.
22. Van Swet, J. (2009). Diagnostiek vanuit een oplossingsgericht perspectief. In E. van Gerven (Ed.), *Handboek hoogbegaafdheid* [Handbook of giftedness] (pp. 38-57). Koninklijke Van Gorcum.
23. Van Swet, J. (2009). Diagnostiek vanuit een oplossingsgericht perspectief. In E. van Gerven (Ed.), *Handboek hoogbegaafdheid* [Handbook of giftedness] (pp. 38-57). Koninklijke Van Gorcum.
24. Den Otter, M. (2015). *Voicing: geef kinderen een stem* [Voicing. Including children's perspectives and opinions towards their education]. Instondo.

Colofon

Deze brochure is een productie van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, in opdracht van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen

Contact: contact@nationaltalentcentre.nl

Tekstredactie:
Richard Stuivenberg, OOG onderwijs en jeugd

Vormgeving
RaTiO
Maartje Sanders en Esmée van Zon



Aan dit nummer werkten mee:

In het kort

OOG onderwijs en jeugd

Richard Stuivenberg

Perspectief wetenschap

RaTiO, Wetenschappelijk Expertisecentrum Radboud Talent In Ontwikkeling

Marjolijn van Weerdenburg, docent en onderzoeker aan de Radboud Universiteit - Behavioural Science Institute & voorzitter van expertisecentrum Radboud Talent in Ontwikkeling (RaTiO)

Lianne Hoogeveen, bijzonder hoogleraar 'Identification, Support and Counseling of Talent' aan de Radboud Universiteit - Behavioural Science Institute.

Anouke Bakx, bijzonder Hoogleraar 'Begaafdheid' aan de Radboud Universiteit - Behavioural Science Institute & lector 'Goed leraarschap, Goed leiderschap' bij Fontys Hogeschool

Perspectief beleid

OOG onderwijs en jeugd

Roland Louwerse, senior onderwijsadviseur
Hanna ten Harmsen van den Beek, adviseur / onderzoeker bij OOG onderwijs en jeugd

Perspectief praktijk

dr. Eleonoor van Gerven



**KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID**

