

Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid
Thema 4

Onderpresteren

In het primair en voortgezet onderwijs

Inzichten over onderpresteren bij hoogbegaafde leerlingen vanuit de
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?

In dit document wordt er vanuit de praktijk naar het thema gekeken. In andere brochures kijken we ook naar de wetenschap en het beleid.

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:

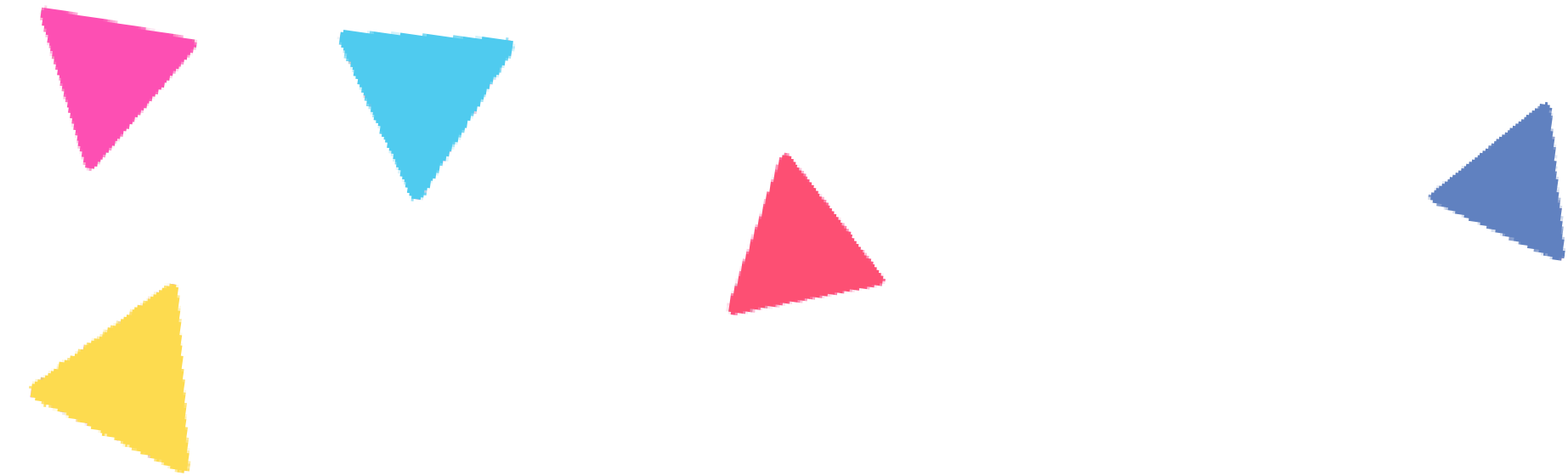
“Ik kies er om deze reden voor het begrip hoogbegaafdheid breed op te vatten en te zien als een spectrum. Binnen dit begaafdheidsspectrum vallen grofweg de groepen begaafde leerlingen, hoogbegaafde leerlingen en zeer hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast ziet men leerlingen die ook wel creatief (hoog)begaafd 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.”

Perspectief **praktijk**

Eleonor 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.



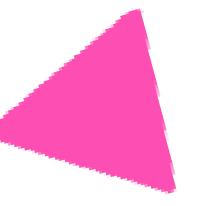
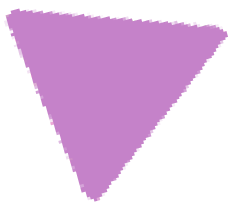
Niet elk verschil tussen aanleg en prestatie is daarbij ook direct een signaal voor onderpresteren. Dat wordt namelijk mede bepaald door de omvang van het verschil en de context waarin de prestatie geleverd moet worden door de leerling. In de praktijk zal de context waarin leren en prestaties leveren 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.

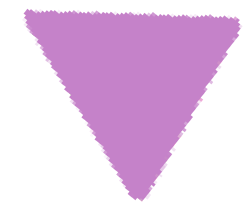


Naast executieve vaardigheden is het van belang dat leerlingen ook effectieve vakinhoudelijke vaardigheden en strategieën gaan ontwikkelen. Onderzoek heeft aangetoond dat hoogbegaafde onderpresterende leerlingen soms wel beschikken over de juiste vakinhoudelijke strategieën, maar dat zij ze niet op de 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 geweest 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!



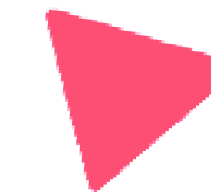
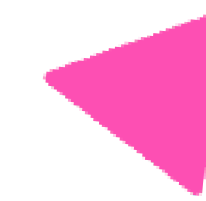
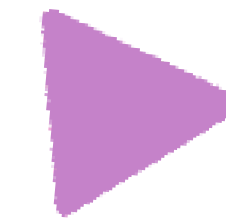
Natuurlijk heeft een preventieve aanpak de voorkeur. Voorkomen is immers altijd beter dan genezen. Vanuit een preventief oogpunt is het daarom belangrijk dat je als leraar goed zicht hebt op de leerontwikkeling van de leerling. Hoe bepaal je nu precies wat de beginsituatie van de leerling is en hoe vertaalt 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.



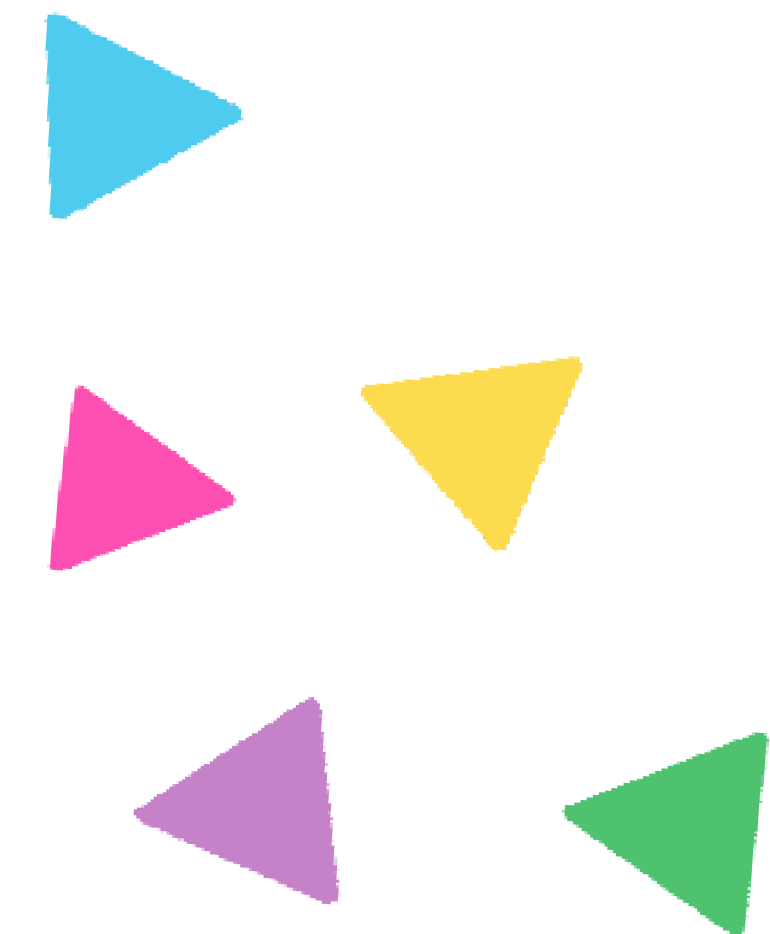
Literatuur en aanvullende informatie

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.



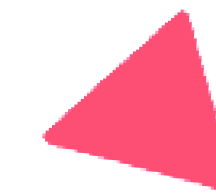
Literatuur en aanvullende informatie

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

Februari 2023



**KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID**

