

Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid
Thema 4

Onderpresteren

In het primair en voortgezet onderwijs

Inzichten over onderpresteren bij hoogbegaafde leerlingen vanuit de
wetenschap 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 het wetenschappelijke perspectief naar het thema gekeken. In andere brochures kijken we ook naar het beleid en de praktijk.

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 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.

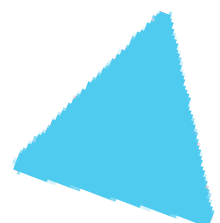
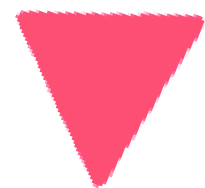
Er zijn meerdere complexe oorzaken van onderpresteren, maar de basis wordt gevormd door een mismatch tussen onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod waardoor de leerling niet komt tot verwezenlijking van het ontwikkelingspotentieel. Hierbij spelen motivationele en sociaal-emotionele factoren een rol. Het 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'.

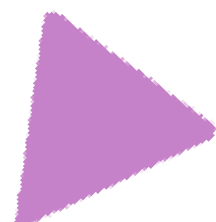
Ten tweede is er een onderscheid tussen situationeel en chronisch onderpresteren. Bij situationeel onderpresteren vertoont de leerling onderpresterend gedrag in bepaalde situaties of in bepaalde schoolvakken. Bij chronisch onderpresteren is er sprake van continu onderpresteren, waarbij meestal uitgegaan 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}.





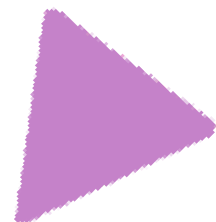
De verschillende methoden komen niet tot dezelfde uitkomsten en kunnen dus niet door elkaar gebruikt worden. In een studie waarin bovenstaande vier soorten methoden onderling zijn vergeleken¹, bleek dat de 'eenvoudige gestandaardiseerde verschilmethode' de meeste kans gaf om onderpresteren vast te stellen. 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}.

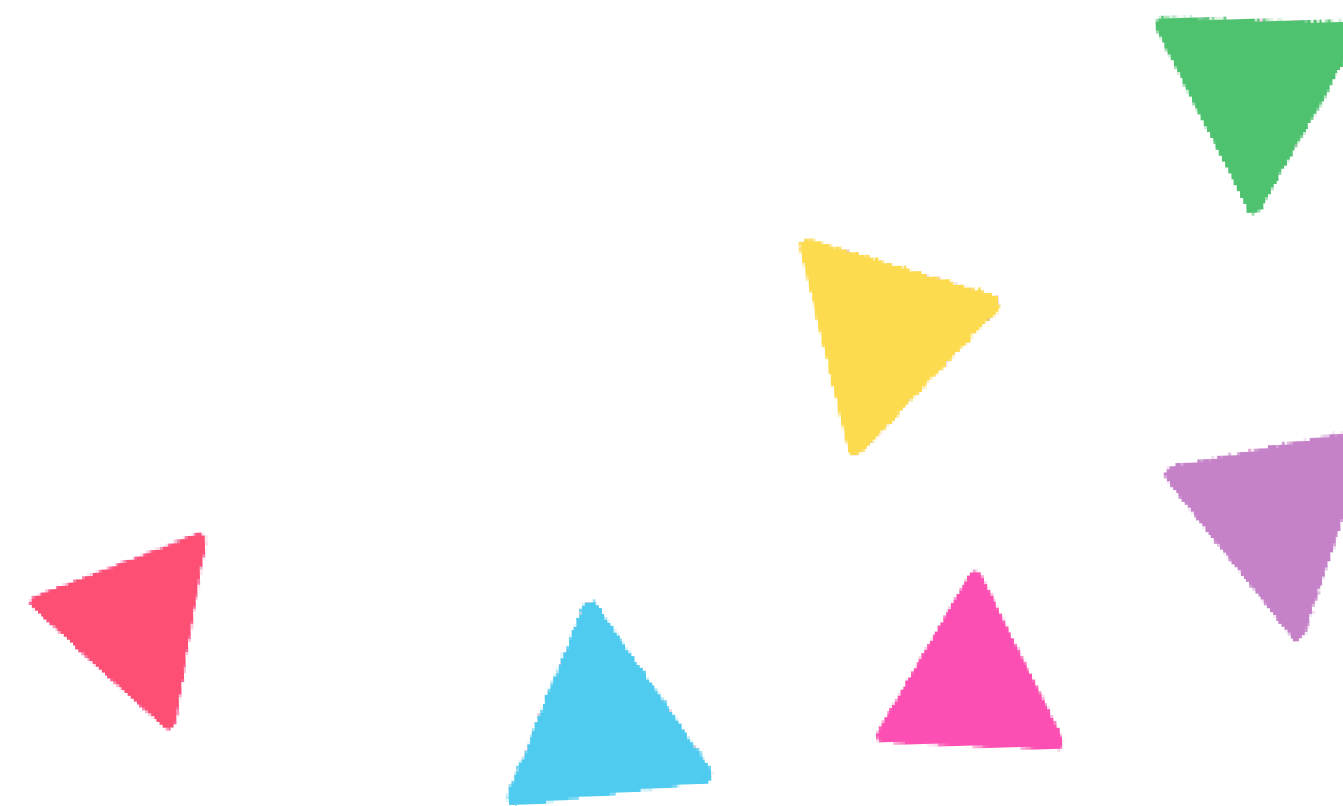


In Nederlandstalige teksten worden [de profielen van Betts en Neihart](#) vaak gebruikt om onderpresteren te signaleren omdat in vijf van de zes profielen sprake is van onderpresteren^{42,43}. De indeling in zes profielen is echter niet wetenschappelijk onderbouwd en vanzelfsprekend zijn er meer dan 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.

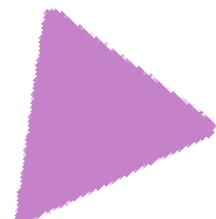
Over het algemeen is gebleken¹⁶ dat de studies naar interventies een matige kwaliteit hebben: de aantallen participanten zijn vaak te klein, controlegroepen ontbreken nog te vaak, langetermijneffecten na implementatie zijn nog onbekend en mensen die de interventie implementeerden zijn te vaak ook betrokken 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 te 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.

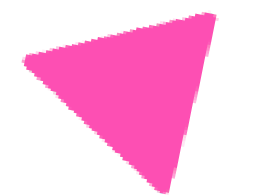


Referenties

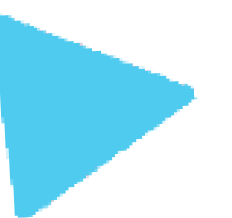
1. Jackson, R. L., & Jung, J. Y. (2022). The identification of gifted underachievement: Validity evidence for the commonly used methods. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 1133–1159. <https://doi.org/10.1111/bjep.12492>
2. Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted 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.



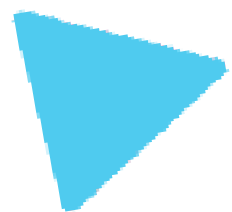
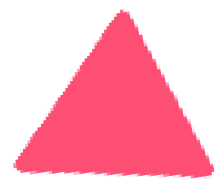
14. Drent, S. & Van Gerven, E. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Van Gorcum.
15. McCoach, D. B., & Siegle, D. (2014). Underachievers. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed., pp. 691- 706). Prufrock 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
 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. Urben, 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. Obergruesser, 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_TiteldeellI_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>



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**

