

juni
2026



KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Onderpresteren



Kennis en
praktische
handvatten voor
onderwijsprofessionals,
ouders en
hulpverleners

INHOUD



Onderpresteren van
(hoog)begaafde
leerlingen 10



Noot van de redactie 6



Meer lezen? 32

Leeswijzer	3
Voorwoord	<i>Naar pagina</i> → 5
Noot van de redactie	<i>Naar pagina</i> → 6
Onderpresteren van (hoog)begaafde leerlingen	<i>Naar pagina</i> → 10
Meer lezen?	<i>Naar pagina</i> → 32
Colofon	<i>Naar pagina</i> → 33

An illustration of a park bench in a lush, green setting. On the bench, there is a stack of three books: a red one on top, a green one in the middle, and a yellow one at the bottom. A pair of round glasses with a thin frame is resting on the red book. The background shows vibrant green foliage and a hint of a blue sky.

Leeswijzer

In de multimediale brochures van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid belichten we telkens een ander thema. Dit doen we met een groot artikel per brochure. Aanvullend op dit artikel zijn er in de brochure korte video's opgenomen waarin educatieve professionals en ouders vanuit een persoonlijk perspectief en vanuit hun persoonlijke beroepssituatie beschrijven hoe zij aankijken tegen het onderwerp.

Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid ziet deze bijdragen niet als het 'enig juiste perspectief'. De betrokkenen beschrijven de dingen vanuit hun eigen ervaring, waardoor er heel verschillende geluiden te horen zijn. Het mooie is dat al die geluiden naast elkaar kunnen en mogen bestaan. Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid geeft daarmee geen waardeoordeel over de persoonlijke (professionele) verhalen van deze betrokkenen. Elk verhaal mag in redelijkheid gehoord worden.

Handzame tips

Er is nog veel meer te vinden in de brochures. In elke brochure vragen we bijvoorbeeld experts om met korte handzame tips te komen voor onderwijs en opvoeding van kinderen met kenmerken van hoogbegaafdheid. De tips zijn gebaseerd op de ervaringen van deze professionals. Natuurlijk is het met tips zo dat de context waarin je een tip toepast, bepaalt of je ermee uit de voeten kunt. Het kan dus zijn dat je als lezer ook tips aantreft die wellicht voor jou minder relevant zijn, maar voor iemand anders een sleutel voor succes kunnen zijn. Sommige tips vragen echt wel even een extra inspanning als je ze wilt toepassen, maar als je er dan eenmaal ervaring mee

opdoet, word je wel steeds handiger in het inzetten van zo'n aanpak.

Instructieve video's

In elke brochure bieden we ook enkele 'deepdives'. Dit zijn video's van ongeveer 7 minuten met achtergrondinformatie en/of handreikingen voor de onderwijspraktijk. In deze instructieve video's wordt meer uitgelegd over strategieën of begrippen, waardoor je meer inzicht kunt krijgen in hoe iets nu precies zit of hoe je iets concreet kunt opzetten voor je praktijk.

Uitleg-van-een-begrip-video's

Het laatste element dat je in elke brochure vindt, zijn 'uitleg-van-een-begrip-video's'. In deze korte kennisclipsjes van 1 à 2 minuten leggen we complexere begrippen of vaktaal op een toegankelijke manier uit. Als je geen educatief specialist bent, maar bijvoorbeeld een zeer geïnteresseerde ouder of werkzaam bent in een veld buiten het onderwijs, is het hoofdartikel van de brochure daardoor soms net even wat gemakkelijker te volgen.

Video's bekijken in printversie

Als lezer kun je de brochure downloaden, printen en op een rustig moment lezen. De multimediale toepassingen zijn dan toegankelijk door de QR-codes te scannen met de camera op je telefoon. De video's staan ook in de Kennisbank op de website van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, waar informatie per thema geordend is. Maar je kunt natuurlijk ook de brochure meteen online lezen en doorklikken naar speciale onderdelen uit de brochure waarin je het meest geïnteresseerd bent.

Deel je verhaal

Met enige regelmaat is het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid op zoek naar belanghebbenden en experts die hun verhaal met ons willen delen over een nieuw thema. Daarvoor plaatsen we dan een oproep in onze nieuwsbrieven. Als je op een dag een oproep aantreft waarbij je van mening bent dat je zo'n bijdrage zou kunnen leveren, neem dan contact met ons op. Dan gaan we graag met jou kijken of jouw bijdrage op dat moment past binnen de context van zo'n nieuw thema.

Wil je op de hoogte blijven?

Abonneer je dan op onze nieuwsbrief op **kenniscentrumhb.nl/nieuwsbrief**. In de nieuwsbrief staat nieuws van het kenniscentrum en vanuit het veld. Je ontvangt 6 tot 10 keer per jaar een nieuwsbrief. Zo ben je als eerste op de hoogte van bijvoorbeeld onze nieuwe kennisbrochures en webinars.



Scan me



Voorwoord

Dr. Eleonoor van Gerven



Onderpresteren is een term die bij mij enige weerstand oproept. Aan de ene kant geeft deze term me een ongemakkelijk gevoel als ik denk aan de leerlingen die in zo'n proces zitten, anderzijds roept de term bij mij vragen op over de rol van de omgeving in dit proces. Onderpresteren is in mijn beleving ook een 'zware' term, omdat deze veelal verwijst naar situaties waarin leerlingen verwachtingen niet waarmaken. Maar wiens verwachtingen zijn dat en hoe dragen we zelf bij aan de mogelijkheden van de leerling om die verwachtingen waar te maken? En daar waar we proberen om het gedrag om te buigen zijn we vaak bezig om het gedrag van de leerling te veranderen, maar wordt lang niet altijd de context waarin de leerling onderwijs volgt veranderd. En 'wie doet wat ie altijd al deed, blijft krijgen wat hij kreeg'. De kans dat het gedrag van de leerling verandert, is dan dus heel beperkt en dat kan op de lange termijn leiden tot schrijnende situaties. Zo ook in het geval van Wiebe.

Wiebe is 14 jaar, begaafd en zit in de derde klas van het vwo. Zijn cijfers zijn zodanig dat hij dreigt te blijven zitten. Wiebe neemt daarom wekelijks deel aan een project voor onderpresterende leerlingen. Het eerste leerdoel is dat leerlingen leren om zelf met vakdocenten in gesprek te gaan over de problemen die zich bij de vakken voordoen. Daardoor zouden zij leren om hun eigen 'change-agent' te worden. Wiebe wordt meerdere keren aangemoedigd om met de leraren Duits en Frans in gesprek te gaan. Hij verveelt zich bij deze vakken. Tijdens de lessen zoekt hij vertier om de verveling te verdrijven. Wiebe heeft snel de lachers op zijn hand. Docenten ervaren hem als een stoorzender die eerst maar eens moet bewijzen dat hij de stof goed aankan. Zijn toetsresultaten vormen daarvoor geen indicatie. Na vier weken heeft Wiebe nog steeds geen gesprek met de betreffende

docenten gehad. Als de projectleider vraagt hoe dat zo komt, ontwijkt Wiebe de vraag. Wiebe krijgt opnieuw de opdracht om het gesprek met de docenten aan te gaan. Na twaalf weken is er nog niets veranderd. De projectleider geeft het op. Haar conclusie is dat Wiebe niet wil veranderen. Thuis geeft Wiebe aan dat hij van school af wil.

Natuurlijk is het belangrijk dat we leerlingen leren om eigen verantwoordelijkheden te nemen en ook zelf met alle betrokkenen in gesprek te gaan. Maar er kunnen heel veel redenen zijn waarom leerlingen zoals Wiebe dat niet doen. Het kan ook zijn dat zij zelf wel verantwoordelijkheid willen nemen, maar niet ervaren dat de omgeving mee wil veranderen. En in dat laatste geval zou het wel eens zo kunnen zijn dat dit leerlingen juist motiveert om NIET te veranderen.

Noot van de redactie

Als we vanuit het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid met leraren in gesprek gaan en hen vragen naar hun grootste zorg waar het leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid betreft, dan verwijzen ze zonder uitzondering naar het verschijnsel onderpresteren. Leraren maken zich zorgen of ze wel bij alle leerlingen het onderste uit de kan halen. Daar komt ook altijd de vraag achteraan: “Hoe kan ik onderpresteerders vinden? Hoe kan ik zorgen dat ik geen leerlingen mis?”

Die vraag vergt een gecompliceerd antwoord. In deze brochure gaan we proberen om daar zicht op te geven. Het ‘vinden’ begint bij de definitie van onderpresteren. In die definitie schuilt altijd een perspectief op (hoog)begaafdheid, een perspectief op het verschil tussen wat er van een leerling wordt verwacht en wat er van die verwachting uitkomt in de praktijk (Reis & McCoach, 2000). Dat betekent dat het ‘vinden’ van onderpresterende leerlingen dus heel sterk in verband gebracht wordt met de vraag ‘Wat verwachten we van deze leerlingen en waar baseren we die verwachting op?’

Een verwachting baseer je eigenlijk altijd op een of meerdere ervaringen uit het verleden. Daarbij neem je aan dat als die waarnemingen vaker hebben plaatsgevonden en ook door meerdere personen op verschillende momenten zijn gedaan, een leerling ook op andere momenten in staat zou moeten zijn om aan die verwachting te voldoen. Heel vaak komt dat ook wel uit. Het wordt natuurlijk wel lastig als je een leerling (nog) niet kent en je niet weet wat je van een leerling kunt verwachten. Dan ben je afhankelijk van wat anderen al aan ervaringen hebben opgedaan met een kind. Hoewel die ervaringen wel heel relevant zijn, zijn ze niet al-

tijd objectief, gaan ze niet altijd uit van dezelfde uitgangspunten over (hoog)begeerdheid als bijvoorbeeld een school en is ook de omschrijving van verschillende onderwijsconcepten van belang. Begrippen zoals 'op niveau werken', 'uitdaging' en 'vereiste mate van zelfsturing' moet je samen wel helder hebben, anders dragen ze alleen maar bij aan verwarring.

Daarnaast is het ook belangrijk om te weten onder welke omstandigheden prestaties die mogelijk gezien zouden kunnen worden als een indicatie voor (hoog)begeerdheid zich hebben voorgedaan. Als jouw kind je een vraag stelt, dan is het normaal dat je als ouder daar een antwoord op geeft, net als dat het normaal is dat je ook op andere manieren op de belangstelling van je kind inspeelt. Dat is niet hetzelfde als 'een pushy ouder zijn'. Het spel van vraag en antwoord heeft echter wel invloed op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden van jouw kind. Stel je voor dat je kind geïnteresseerd is in het maken van specifieke rekenopgaven en jij hebt de tijd en de vaardigheid om dat type opgave uit te leggen, dan doe je dat veelal onder andere omstandigheden en wellicht ook op een andere manier dan op school. Daarmee kan je kind dus wel vaardig zijn, maar het leerproces is wel anders verlopen dan bij andere kinderen. Voor een school is dat relevante informatie. Het kan ook zijn dat je een andere rekenstrategie hebt gebruikt dan op school wordt gebruikt. Zo maken we tegenwoordig gebruik van het kolomsgewijs rekenen en niet langer van staartdelingen. Zo'n verschil in strategiegebruik kan erg lastig zijn als daardoor bijvoorbeeld ongewenste strategieën de leerling op andere momenten gaan be-

lemmeren. Soms is het dan erg lastig voor een school om te achterhalen waarom een kind op school vastloopt. Dan is het niet erg dat je hebt ingespeeld op de belangstelling van je kind, maar is het wel verstandig om dit op school bespreekbaar te maken.

In de wetenschap zoeken onderzoekers naar de hoogst mogelijke betrouwbaarheid voor hun uitspraken. Onderzoek naar verschillende manieren om vast te stellen of een leerling onderpresteert, toont aan dat nominatie door ouders, leraren of begeleiders als minder betrouwbare indicator voor onderpresteren wordt gezien. Dat betekent dus niet dat die nominatie niet serieus genomen moet worden, maar wel dat als die nominatie er komt, er eigenlijk nog iets anders ondernomen moet worden waardoor op objectieve wijze die nominatie bevestigd wordt. In een van de deep dives bij deze brochure gaan we daar wat verder op in.

Het Kenniscentrum Hoogbegeerdheid geeft geen casusgebonden adviezen. Daarvoor zijn andere instanties de aangegeven plek.¹ Wat we wél doen is tijdens online bijeenkomsten of bijeenkomsten die we op locatie organiseren met leraren in gesprek gaan over wat hen bezig houdt en wat zij ervaren als dilemma's en kansen. Als het gesprek over onderpresteren gaat omdat een leraar zich daarover zorgen maakt, dan proberen we het gesprek terug te brengen naar de vraag waar voor

¹Wie een casusgebonden advies wil, kan bijvoorbeeld kijken op de sociale kaart die we daarvoor hebben opgezet. Let wel, iedereen die dit wil, mag zich aanmelden om te worden opgenomen op deze sociale kaart. Het Kenniscentrum is neutraal en doet derhalve geen uitspraken over de kwaliteit van de diensten van derden.

De rol van de leerkracht, school en omgeving

Elze 't Hart is leraar bij de voltijdsvoorziening voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen Christiaan Huygens in Zeewolde. Ze is Specialist Dubbel Bijzondere Leerlingen en Specialist begaafdheid SE/ZOO en werkt ook als specialist bij een reguliere basisschool in Zeewolde.

Zij gaat in gesprek met Nina Oosterveen over onderpresteren en wat daarbij de rol is van de leerkracht, de school en de omgeving.



KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Even voorstellen



Scan me



00:00 / 01:01

KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Wanneer merk je dat een leerling onderpresteert?



Scan me



00:00 / 03:48

KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Oorzaken voor onderpresteren



Scan me



00:00 / 02:17

KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Hoe sluit je als leraar aan bij de behoefte van de leerling?



Scan me



00:00 / 05:12

KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Welke rol speelt de omgeving bij de begeleiding?



Scan me



00:00 / 04:47

KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Wat kan helpen om onderpresteren te voorkomen?



Scan me



00:00 / 05:35

hen als leraar heel precies hun handlingsverlegenheid ligt. Dat gebruiken we als startpunt om door te vragen. Door oplossingsgerichte vragen te stellen proberen we leraren te ondersteunen om zelf inzichten te ontwikkelen waar kansen voor het verbeteren van een situatie liggen. In deze gesprekken vragen we bijvoorbeeld naar situaties waarin een leerling in een of meerdere domeinen prestaties heeft laten zien die leraren aan het denken zetten. Maar ook of die prestaties samenvallen met andere mogelijke indicaties voor (hoog)begaafdheid zoals een sterk analytisch vermogen, een hoog leertempo, een sterke onderzoekingsdrang en een groot probleemoplossend vermogen. Door de gestelde vragen ontwikkelen deelnemers aan deze gesprekken inzicht in educatieve behoeften die mogelijk samen kunnen vallen met het waargenomen gedrag. Zo ontdekken leraren vaak zelf de antwoorden op hun vragen. We zetten leraren graag aan het denken over hoe hun leerlingen reageren op de interventies die zij ontwikkelen en of gedrag van de leerling erdoor verandert. We laten hen nadenken of dergelijke interventies incidenteel of structureel kunnen worden ingezet en wat het vraagt om dat te doen.

Wat vind je in deze brochure?

In deze brochure kunnen we helaas geen antwoord geven op alle vragen die rondom onderpresteren leven, maar we hopen wel dat we zowel vragen beantwoorden als dat we vragen oproepen die de lezer aanzetten tot nadenken en vertalen naar de praktijk. In het hoofdartikel gaan we onder andere in op definities van onderpresteren, verschillende verschijningsvormen van onderpresteren, mogelijke oorzaken van onderpresteren, het herkennen

van onderpresteren, oplossingen zoeken, maatwerk leveren en preventie.

“ WE ZETTEN LERAREN GRAAG AAN HET DENKEN OVER HOE HUN LEERLINGEN REAGEREN OP DE INTERVENTIES DIE ZIJ ONTWIKKELEN EN OF GEDRAG VAN DE LEERLING ERDOOR VERANDERT. ”

Net als anders hebben we ook weer pagina's met dilemma's en breinbrekers, en tips. We hebben een podcast opgenomen waarin we deze keer Martijn de Graaff vanuit zijn betrokkenheid bij de Begaafdheidsprofiel scholen interviewen. Je kunt ook twee webinars over het thema onderpresteren bekijken: een Nederlandstalig webinar van Marjolijn van Weerdenburg en een Engelstalig webinar van dr. Del Siegle. Martin van Rooij had een mooi video-interview met Mariëlle Prinsen-Goedegebuure, moeder van een vastgelopen jongere, over de weg die de ouders met hun kind hebben afgelegd. Nina Oosterveen ging in gesprek met Elze 't Hart, leraar verbonden aan een voltijdsvoorziening voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Martin van Rooij sprak ook met Carla Blankenstijn over haar ervaringen als ouder en leraar.

Tot slot hebben we ook weer een serie veelgestelde vragen beantwoord, een reeks feiten kort op een rijtje gezet en een ruime hoeveelheid kleine video's opgenomen waarin complexe begrippen in een minuut beantwoord worden. En natuurlijk vind je in onze online Kennisbank nog een schat aan extra materialen.

Onderpresteren van (hoog)begaafde leerlingen



Eleonoor van Gerven



In de praktijk van het onderwijs zien we hoe ouders en leraren zich zorgen maken om leerlingen bij wie ze het idee hebben dat zij meer kunnen dan zichtbaar wordt in hun schoolse ontwikkeling. Vaak spreken we dan over ‘onderpresteren’. Wie over dit onderwerp met ouders en leraren in gesprek gaat, ziet dat de zorgen die zij om de leerling hebben vaak veel breder zijn dan ‘alléén’ de prestaties van de leerling. Zodra we het hebben over onderpresteren, dan komt onmiddellijk een gedragsfactor om de hoek kijken. Die gedragscomponent is belangrijk, want het wijst ons zowel in de richting van mogelijke oorzaken als die van mogelijke oplossingen.

Zo bij de start van deze brochure willen we er nadrukkelijk op wijzen dat onderpresteren niet gaat om ‘aangeboren’, maar echt om gedrag. Gedrag is altijd een optelsom tussen de interactie van iemands persoonlijkheid en de verschillende opvoedkundige en onderwijskundige contexten waarin iemand zich bevindt of in het verleden bevonden heeft (Van Meersbergen & De Vries, 2017). Hoewel dat het werken aan oplossingen soms bemoeilijkt, biedt het ook hoop, want als daar de kern van het ontstaan van gedrag ligt, dan betekent dit dat we kunnen knutselen aan die interactie, waardoor er een andere uitkomst mogelijk is. Hoewel onderpresteren onder alle leerlingen zou kunnen voorkomen, kijken we in deze brochure vooral naar het onderpresteren van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid.

Lage prestaties ≠ onderpresteren

Lage prestaties zijn niet hetzelfde als onderpresteren. Leerlingen die taken aangeboden krijgen in hun zone van naaste ontwikkeling, een passende instructie krijgen en vervolgens voor de eerste keer ermee aan de slag gaan, zullen niet meteen de taak foutloos verrichten. Is dat wel het geval, dan bevindt de taak zich niet in de zone van naaste ontwikkeling en zijn de leerstappen die zij moeten zetten zo klein, dat de werkelijke leerruimte maar heel beperkt is. Als een taak goed is afgestemd op die zone van naaste ontwikkeling is het waarschijnlijker dat leerlingen zich moet inspannen om succes te behalen en ook nog fouten maken gedurende het proces. Hoe complexer de taak, hoe groter de leerstappen, des te groter is de kans dat leerlingen er ook echt af en toe hulp bij nodig hebben (Marzano & Kendall, 2007). Het niet meteen leveren van hoge prestaties is in dit geval een indicatie dat het leerproces nog volop in gang is.

Niet elk verschil tussen aanleg en prestatie is hetzelfde als onderpresteren

Niet elk verschil tussen aanleg en prestatie is 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 ze daardoor afgeleid worden en bijgevolg ook fouten gaan

maken (omdat ze hun aandacht verdelen tussen taak en prikkel van buiten), dan ontstaan er al verschillen tussen aanleg en prestatie. Zolang dit incidenten zijn, is er niet zoveel aan de hand. Het is zelfs normaal, want de boog kan nu eenmaal niet altijd gespannen staan. Als dit bij herhaling voorkomt, de resultaten steeds meer achteruitgaan en er een patroon herkenbaar wordt, dan is er in elk geval reden voor intensievere ondersteuning van het leerproces. Maar wanneer spreken we dan wél over onderpresteren?

Definitieproblemen

In eerdere brochures en materiaal dat het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid publiceerde is duidelijk gesteld dat er geen eenduidige definitie bestaat van wat (hoog)begaafdheid is. In de wetenschap is men het er grotendeels over eens dat er drie verschillende grote perspectieven op (hoog)begaafdheid zijn: het zogenoemde paradigma van het (hoog)begaafde kind, het talentontwikkelingsdenken en het zogenoemde differentiatiedenken (Bakx et al., 2021; Dai & Chen, 2014). Elke visie heeft andere gevolgen voor de omschrijving van wat onderpresteren wordt verstaan.

De eerstgenoemde en oudste visie ziet (hoog)begaafdheid als een relatief statische situatie, een gegeven dat onveranderlijk is. De andere visies gaan uit van een veel meer dynamisch perspectief waarin (hoog)begaafdheid vooral een resultaatfactor van een ontwikkelingsproces is. Het moderne denken ziet (hoog)begaafdheid dan ook als een multidimensionaal verschijnsel waarop meerdere factoren van invloed zijn (Van Weerdenburg, 2025).



Tips voor op **SCHOOL**: TIEN TIPS VOOR LERAREN OM ONDERPRESTEREN TE VOORKOMEN EN AAN TE PAKKEN

Over de auteur 

Ragnild Zonneveld-Bijkerk 

1. **Stel lage prestaties niet automatisch gelijk aan onderpresteren**

Een leerling die wordt uitgedaagd in zijn zone van naaste ontwikkeling maakt fouten en heeft soms hulp nodig. Dat hoort bij leren. Lage prestaties zijn daarom niet altijd zorgelijk. Onderpresteren gaat om een langdurig verschil tussen wat een leerling kan en wat hij laat zien.

2. **Richt je op ontwikkeling in plaats van op labels**

Wanneer je kenmerken van (hoog)begaafdheid of een grote leerhonger signaleert, bied dan direct passende uitdaging en ondersteuning. Wacht niet tot de leerling officieel wordt gezien als leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid of als onderpresteerder.

3. **Zorg voor een passend en uitdagend leerstofaanbod**

Onderpresteren ontstaat vaak wanneer leerlingen langdurig te weinig worden uitgedaagd. Stem leerdoelen, taken, tempo en moeilijkheidsgraad zo goed mogelijk af op de ontwikkelingsbehoeften van de leerling en zorg dat de zone van naaste ontwikkeling wordt aangesproken. Differentiatie is belangrijk om de leerling daadwerkelijk op zijn niveau te laten leren.

4. **Investeer in een sterke relatie met de leerling**

Leerlingen ontwikkelen zich beter wanneer zij zich gezien en begrepen voelen. Pedagogische sensitiviteit helpt om educatieve behoeften te herkennen en hier passend op te reageren. Ook helpt een goede relatie om een leerling weer op weg te helpen als het onderleren wordt herkend en aangepakt.

5. **Leer leerlingen omgaan met uitdaging, fouten en inspanning**

Veel (hoog)begaafde leerlingen zijn gewend dat leren gemakkelijk gaat. Help hen vaardigheden te ontwikkelen zoals doorzetten, plannen, reflecteren en omgaan met tegenslagen en maak ze bewust van hun eigen inbreng in het leerproces.

6. **Let op signalen achter het gedrag**

Vermijd de vraag wie er gelijk heeft wanneer school en thuis verschillend gedrag zien. Onderzoek liever welke behoeften, frustraties of gevoelens van onbehagen achter het gedrag schuilgaan.

7. **Werk aan een positief academisch zelfbeeld en zelfvertrouwen**

Onderpresterende leerlingen hebben vaak een zwakker beeld van hun eigen kunnen. Geef gerichte feedback op inspanning, strategiegebruik en groei, zodat leerlingen weer inzicht en vertrouwen krijgen in hun leervermogen.

De laatste jaren is nog weer een verdere verschuiving zichtbaar aan het worden waarbij ook het antwoord van de omgeving op die multidimensionale context zichtbaar wordt. Desmet (2025) beschreef deze reactie op (hoog)begaafdheid als een transformationeel antwoord: we zien (hoog)begaafdheid als iets wat een mens moet ontwikkelen en die mens heeft daarbij passende ondersteuning nodig. Daarbij wijst Desmet ook op een verschuiving in het perspectief op hoe er onderwijskundig gezien op (hoog)begaafdheid gereageerd zou moeten worden: die reactie moet verschuiven *van transactioneel naar transformatief reageren*. Het idee daarachter is dat in een statische visie op (hoog)begaafdheid er sprake is van een *transactie* (als we kunnen vaststellen dat een leerling (hoog)begaafd is, dán kan de leerling worden

toegelaten tot bijvoorbeeld een speciaal programma).

De *transformationele visie* is een meer inclusieve gedachte, die stelt dat als we zo min mogelijk kinderen willen buitensluiten, we niet langer op zoek moeten gaan naar het (hoog)begaafde kind, maar naar het uitzonderlijke talent dat ontwikkeld moet worden en dat de omgeving sterk op dit ontwikkelingsproces van invloed is. In deze visie gaat het dus niet alleen maar om het herkennen van talent, maar vooral ook over het scheppen van een inclusieve leeromgeving waardoor een transformatie van aanleg naar uitblinken bereikt kan worden (Sternberg & Desmet, 2023). Dit pedagogisch-didactische antwoord is een voorbeeld van hoe vanuit het differentiatiedenken gereageerd wordt op (hoog)begaafdheid.

Vervolg tips: Tien tips voor leraren

8. **Betrek ouders als educatieve partners**

Onderpresteren ontstaat binnen een samenspel van leerling, school en thuis. Bespreek gezamenlijk doelen, verwachtingen en ondersteuningsmogelijkheden en zorg dat iedereen een actieve bijdrage levert.

9. **Kies voor een preventieve en langdurige aanpak**

Er bestaan geen snelle oplossingen. Houd de ontwikkeling van leerlingen nauwkeurig in de gaten, ga regelmatig met hen in gesprek en grijp vroegtijdig in wanneer uitdaging, motivatie of leerontwikkeling stagneert. Kleine, consistente stappen leveren op de lange termijn de meeste winst op.

10. **Doe meer van wat werkt**

Gedrag is altijd het resultaat van de interactie tussen iemands persoonlijkheid en de verschillende opvoedkundige en onderwijskundige contexten waarin iemand zich bevindt. Als daar de kern van het ontstaan van gedrag ligt, dan betekent dit dat we kunnen bijsturen in die interactie, waardoor er een andere uitkomst mogelijk is. Leren van successen is een oplossingsgerichte en positieve aanpak die bijdraagt aan een positieve interactie: doe dus meer van wat werkt.

Maar dat kan alleen als we een zo breed mogelijke groep kinderen onderdompelen in een context waarin zij op diverse wijzen worden gestimuleerd. Dit zou je stimulerend signaleren kunnen noemen, maar je kunt het ook weer een stapje verder zien als 'Bied aan – Identificeer – Bied aan' (BIB). Bied alle leerlingen de kans om deel te nemen aan cognitief stimulerende taken, identificeer de kinderen die erg goed reageren op taken en bied vervolgens een passend antwoord aan op die positieve reactie. Vanaf dat punt ga je door met die aanpak zolang bij de leerling een positieve ontwikkeling zichtbaar blijft in het domein waartoe de taak behoort (taal, rekenen, lezen, techniek enzovoort).

Het verschil tussen het talentontwikkelingsdenken en het differentiatiedenken is dat bij het talentontwikkelingsdenken vooral gekeken wordt naar wat de leerling zélf doet en oppakt in een voorbereide leeromgeving en er minder verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van excellentie bij de omgeving wordt neergelegd. Even verderop in de tekst leggen we uit dat dit ook weer gevolgen heeft voor de manier waarop je tegen het begrip onderpresteren kunt aankijken.

Wie zich ervan bewust is dat deze verschillende visies op (hoog)begaafdheid bestaan (en de bijpassende pedagogisch-didactische antwoorden die zij geven), kan ook bedenken dat daarmee de definitie van onderpresteren in elke visie een beetje anders is. Reis en McCoach (2000) publiceerden een overzichtartikel over wat op dat moment 'de stand van zaken' was met betrekking tot onderpresteren. Onderstaand is hun defi-

nitie van onderpresteren opgenomen en tot op dit moment is dit de meest aangehaalde definitie van onderpresteren.

Definitie onderpresteren

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.
(Reis & McCoach, 2000)

Doordat deze definitie leer- en ontwikkelingsstoornissen uitsluit als oorzaak van het probleem, wordt helder dat dubbel bijzondere leerlingen niet als onderpresterders worden gezien als het uitblijven van hoge prestaties veroorzaakt wordt door hun leer- of ontwikkelingsstoornis.

De definitie van Reis en McCoach geeft ook iets weg over de manier waarop zij denken dat onderpresteren het beste kan worden waargenomen. Voordat we daar verder op ingaan, maken we vanuit verschillende theoretische visies ook nog een onderscheid tussen verschillende vormen van onderpresteren.

Soorten en maten

In de internationale literatuur worden verschillende vormen van onderpresteren omschreven die ook passen bij de verschillende visies op (hoog)begaafdheid. De meeste vormen van onderpresteren zijn al omschreven aan het eind van de

vorige eeuw. Dat sluit ook aan bij het toen nog richtinggevende medisch-model-denken. Daarin ging men ervan uit dat als je weet wat het gedrag veroorzaakt en je het ook nog qua uitingsvorm kunt clusteren, je beter zou kunnen inschatten wat een leerling nodig heeft. Inmiddels weten we dat dit lang niet altijd het geval is, dat dergelijke profielen maar zeer beperkt betrouwbaar zijn en ze zelden echt richting geven aan passende antwoorden op de educatieve behoeften van leerlingen. Toch willen we ze hier wel noemen, omdat we in de praktijk zien dat deze clustering van profielen nog erg vaak gebruikt wordt.

“ ALS JE NIET WEEET DAT DE LEERLING MEER IN HUIS HEEFT, DAN VALT ZO’N LEERLING NIET SNEL OP. ”

Een bekend verschil tussen twee profielen is dat tussen *relatief* en *absoluut* onderpresteren (Pluymakers & Span, 1999). *Relatief onderpresteren* verwijst naar een 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. De theorie geeft aan dat deze leerlingen aangepast gedrag laten zien waarbij ze sterk afstemmen op prestaties en gedrag dat ze bij andere leerlingen zien. In theorie ervaren leraren deze leerlingen als kinderen waarvan je er wel 30 in de klas kunt hebben. Ze stellen weinig vragen, doen het

goed in de groep en leveren behoorlijke prestaties. Juist in dit soort situaties komt 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 (Siegler & McCoach, 2017). 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 is een profiel dat 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 (Pluymakers & Span, 1999). Deze leerlingen laten gedrag zien waarmee ze op onhandige wijze uiten dat ze niet goed in hun vel zitten. Het gebrek aan gelegenheid tot leren en ontwikkelen speelt dan vaak al langere tijd. 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 het gedrag dat volgt op deze deprivatie soms heftig zijn. Dat kan variëren van boze buien, verdrietig zijn, slecht slapen, niet naar school willen, gebrek aan concentratie, overbeweeglijkheid, zich terugtrekken uit sociale situaties, enzovoort (Siegler & McCoach, 2017).

Het ingewikkelde aan dit gedrag is dat het er in de verschillende contexten waarin de leerling moet functioneren 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 waarne- men. In dat geval heeft het weinig zin om te willen weten wie er ‘gelijk heeft’, maar is de leerling meer gebaat bij een verken- ning naar dat wat de gevoelens van onbe- hagen voedt (of, en wellicht nog beter, wanneer die gevoelens van onbehagen er *niet* zijn).

Waar absoluut en relatief onderpresteren iets zegt over de mate van het verschil tussen aanleg en prestatie, maken som- mige professionals ook onderscheid tus- sen *selectief produceren* en *selectief consumeren* (Galbraith & Delisle, 2015; Heacox & Cash, 2020). Daarmee zijn er dus nog twee profielen in beeld. 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 ge- zien wordt. Dat wil zeggen dat deze leer- lingen alleen nog ‘in de benen komen’ voor schoolse taken als er iets van af- hangt waar zij zelf de waarde van inzien. In die gevallen zien we dan dat ze precies weten wanneer ze moet ‘pieken’, bijvoor- beeld als in januari zichtbaar wordt dat er zeven of wel acht tekorten voor het over- gangsrapport aan gaan komen en zitten- blijven dreigt. Dan zal dit ‘type’ leerling tijdens de toetsweken een sprintje trekken en de tekorten wegwerken op een zoda- nige manier dat ouders en leraren niet

meer kunnen ‘zeuren’: “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 de eigen orde van de dag. Deze vorm van onderpresteren komt vaker voor naarmate leerlingen ouder worden, als zij naast on- derwijs ook andere zaken een toenemend belang in hun leven gaan toekennen en dáár de meeste waarde aan hechten.

Leerlingen die *selectief consumeren* wil- len nog wel degelijk leren, maar dan al- leen in de domeinen en vakken waar zij zelf in geïnteresseerd zijn (Figg et al., 2012; Galbraith & Delisle, 2015). Zij bena- deren het onderwijs als de ‘muur van een snackbar’, een soort cognitieve Febo, waar zij, afhankelijk van hun directe be- hoefte, een muntje in gooien, een vakje opentrekken en een beetje onderwijs ‘snacken’. Zij komen bijvoorbeeld wel voor geschiedenis in de benen, maar niet voor Frans; of ze gaan wel bij wiskunde hard aan de slag, maar bij aardrijkskunde leu- nen ze achterover. Hun motivatie hangt af van de waarde die ze aan het leerdoel toekennen in combinatie met de ‘funfac- tor’ 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 vol- wassen omgeving steeds vaker het ‘leuk zijn’ van de taak voorop gaan stellen. Een taak die moeilijk is, schuurt en wrikt. Dat heeft te maken met die zone van de naaste ontwikkeling. Dat voelt dus niet al- tijd prettig. Zo kan het zijn dat een leerling aanvankelijk weliswaar gemotiveerd is voor een taak, maar doordat de leerling

Hoe mijn zoon vastliep

Mariëlle Prinsen-Goedegebuure is moeder van vier hoogbegaafde kinderen en leerkracht op een basisschool waar ze ook specialist hoogbegaafdheid is. Daarnaast heeft ze haar eigen praktijk voor kindercoaching.

Ze gaat in gesprek met Martin van Rooij en vertelt over haar oudste zoon die vastliep en onderpresteerde, en de weg die zij als ouders hebben afgelegd.



KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Even voorstellen



Scan me



00:00 / 00:34

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Hoe mijn zoon vastliep



Scan me



00:00 / 08:57

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Hoe gaat het nu en hoe is dat als ouder



Scan me



00:00 / 05:12

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Afstromen naar ander onderwijs



Scan me



00:00 / 04:26

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

De juiste begeleiding vinden voor je kind



Scan me



00:00 / 01:44

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Lessen die je leert



Scan me



00:00 / 02:41

Vervolg video



Hoe mijn zoon vastliep

Mariëlle Prinsen-Goedegebuure

is moeder van vier hoogbegaafde kinderen en leerkracht op een basisschool waar ze ook specialist hoogbegaafdheid is. Daarnaast heeft ze haar eigen praktijk voor kindercoaching.



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, neemt de kans toe dat de leerling niet aan de taak begint. Aan de buitenkant zie je dan een gebrek aan taakinitiatie. Aan de 'binnenkant' wordt dit veroorzaakt door onzekerheid over het eigen kunnen.

Door de groep onderpresteerders zo te verdelen, proberen sommige weten-

schappers en specialisten (hoog)begaafdheid beter te begrijpen wat het gedrag veroorzaakt. Daarmee hopen ze ook een sleutel te hebben tot de oplossing. Figg et al.(2012) vroegen zich af of de vermeende verschillen die hier beschreven zijn statistisch gezien ook significant zijn. Zij hadden zo hun twijfels daarbij. Daarom onderzochten ze het verschil tussen wat zij de traditionele onderpresteerders noemden (zie definitie Reis en McCoach) en de selectieve consumenten. Ze toonden aan dat er maar heel beperkt bewijs is dat selectieve consumenten een wezenlijk andere groep leerlingen betreft dan de traditionele onderpresteerders. Figg et al. (2012) concludeerden dat ten opzichte van goed presterende (hoog)begaafde leerlingen zowel onderpresteerders als selectieve consumenten een zwakker academisch zelfbeeld hebben. Het academisch zelfbeeld van de onderpresteerder is het allerzwakste. Het academisch zelfbeeld van de selectieve consument is nog steeds zwak, maar wel net wat sterker dan dat van de onderpresteerder. Maar statistisch niet significant betekent niet dat er geen relevantie aan waargenomen gedrag verbonden kan worden. Juist omdat veel van het gedrag van deze selectieve consumenten dat door Galbraith en Delisle is beschreven voor leraren duidelijk herkenbaar is in de schoolse context. Indelen in verschillende groepen lijkt gezien het voorgaande wetenschappelijk dus weinig te brengen, maar wat zou dan wél een ingang zijn?

Oorzaken en herkennen

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 leerling (Ziegler & Stoeger, 2017). Als het accent verschoven wordt van presteren naar ontwikkelen en leren ontstaat een ander perspectief op zowel proces als resultaat en daarmee ook op oorzaken en mogelijke oplossingen. Vanuit het differentiatiedenken zou dan een term als onderleren meer handvatten kunnen bieden.

Definitie onderleren

Onderleren verwijst een leerproces waarin het ontwikkelingspotentieel van de leerling minder gestimuleerd wordt dan mogelijk is. Hierdoor representeren de prestaties van de leerling een leerproces dat onvoldoende is afgestemd op de ontwikkelingsbehoeften die nodig zijn om tot actualisatie van het ontwikkelingspotentieel te komen.

Onderleren is daarom geen kwalificatie van de leerling en zijn prestaties, maar de kwalificering van het leerproces dat wordt beïnvloed door de (f)actoren in het ecologisch systeem.

(Van Gerven, 2013).

Als we nu kijken wat al het voorgaande voor invloed heeft op het kunnen herkennen van onderpresteren, dan zijn er vier verschillende manieren om onderpresteren te onderscheiden¹. Niet elke manier is even betrouwbaar of even handig inzet-

baar. De minst betrouwbare van deze vier benaderingen is de nominatiemethode. In deze aanpak worden observaties en indrukken van leraren gebruikt om vast te stellen welke leerlingen goed zouden moeten kunnen leren en bij wie dit toch niet lukt. Deze benadering wordt vaak gebruikt om leerlingen zichtbaar te maken die mogelijk kunnen deelnemen aan speciale programma’s en peergrouponderwijs. De meest gebruikte methode is wat men ook wel de ‘eenvoudige gestandaardiseerde verschilmethode’ noemt. In die aanpak worden leerlingen geïdentificeerd die op gestandaardiseerde toetsen ten minste substantieel een niveau lager scoren dan het gestandaardiseerde verwachte niveau. In die gevallen is die gestandaardiseerde verwachting natuurlijk wél eerst vastgesteld op basis van een formeel genormeerde test. In beide gevallen is er sprake van een verwachting en in beide gevallen is die verwachting ‘ergens’ op gebaseerd. Talentontwikkelingsdenkers en differentiatiedenkers gaan ervan uit dat de meest betrouwbare voorspeller van wat iemand kan een eerder geleverde prestatie is (Subotnik et al., 2011). Dat betekent dat om onderpresterende leerlingen te vinden er dus eerst ergens vastgesteld moet zijn wat er dan van de leerling verwacht kan en mag worden. Met andere woorden, er moet dus ergens een label zijn waardoor dat wat je zou mogen verwachten ook is benoemd. Dat is een heel ander uitgangspunt dan wanneer je spreekt over leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid en dat het waarnemen van zo’n kenmerk te allen tijde betekent dat het onderwijs dat kenmerk moet blijven voeden. Dan hoeven scholen niet meer te zoeken naar wie er wel of niet onderpresteert voordat een

¹ In de deep dive over deze vier aanpakken kom je meer te weten over de manier waarop dit werkt en welke kritische kanttekeningen je bij de verschillende aanpakken kunt zetten.

interventie wordt ingezet. Dan betekent waarnemen van een kenmerk van (hoog)-begaafdheid gewoon dat een passend antwoord nodig is om dat kenmerk verder te stimuleren. Vanuit een inclusieve gedachte biedt dat pedagogisch en didactisch gezien meer kansen. Dan verschuift het denken van een gelabelde en geclusterde groep leerlingen naar het inzetten van een brede blik die meer gericht is op ontwikkelen en leren. Het concept onderpresteren kan dan vervangen worden door onderleren.

Omdat leraren en ouders niet altijd op alle factoren van dat zogenoemde ecologische systeem directe invloed kunnen uitoefenen, gaan we hier vooral in op de vijf factoren waarop wel directe invloed uitgeoefend kan worden en die tot de mogelijke oorzaken van onderpresteren te herleiden zijn.

“ DAAR WAAR EEN LERAAR MINDER KANSEN HEEFT OM TE INVESTEREN IN DIE RELATIE, WORDT HET VOOR DE LERAAR OOK LASTIGER OM DE EDUCATIEVE BEHOEFTE VAN DE LEERLING ECHT GOED IN BEELD TE KRIJGEN. ”

Relatie

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. Het gevolg daarvan is dat er een *mismatch* kan groeien tussen

wat de leerling nodig heeft om optimaal tot ontwikkeling te 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 leertaken (Van Gerven, 2021). Scholen moeten een balans vinden tussen het belang van de individuele leerling en de groep leerlingen waarvoor zij verantwoordelijk zijn. Dat brengt een inspanningsverplichting met zich mee waarbij zichtbaar moet zijn hoe die balans in het oog gehouden wordt en de afstemming op de individuele leerling plaatsvindt. 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 memoriseren² van tafels van vermenigvuldiging op de basisschool of het leren van lijsten met vreemde woordjes in het voortgezet onderwijs.

Mismatch

In de tweede plaats is de *relatie tussen de leerling en de leraar* van groot belang (Bakx, 2019). 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

² 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 hoofd leren 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.



Tips voor **THUIS**: TIEN TIPS VOOR OUDERS VAN (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN DIE ONDERPRESTEREN

Over de auteur 

Ragnild Zonneveld-Bijkerk 

1. Kijk verder dan de schoolresultaten

Onderpresteren is meer dan lage cijfers of tegenvallende rapporten, het gaat ook om gedrag. Let daarom ook op signalen zoals verminderde motivatie, frustratie, perfectionisme, faalangst, lichamelijke klachten of weerstand tegen school. Vaak zijn deze signalen al zichtbaar voordat de prestaties daadwerkelijk achteruitgaan. Door hier alert op te zijn krijg je een beter beeld van wat er werkelijk speelt.

2. Richt gesprekken niet alleen op wat je kind zou kunnen

Veel (hoog)begaafde kinderen horen regelmatig dat ze meer in hun mars hebben. Hoewel dit goed bedoeld is, kan het leiden tot druk, schuldgevoelens of weerstand. Richt je daarom met name op de inspanning die je kind levert, de keuzes die het maakt en de ontwikkeling die het doormaakt. Het is belangrijk dat je kind zich gezien voelt in plaats van beoordeeld.

3. Onderzoek samen wanneer het wél goed gaat

Problemen zijn zelden de hele dag aanwezig. Ga daarom samen met je kind op zoek naar situaties waarin het gemotiveerd is, plezier beleeft aan leren of juist wel doorzet bij een moeilijke taak. Wat maakt die situaties anders? Welke omstandigheden helpen? Door aandacht te besteden aan succeservaringen geef je je kind inzicht in zijn leerproces en vaardigheden.

4. Stimuleer zelfstandigheid zonder je kind los te laten

Een gezonde ontwikkeling vraagt om een balans tussen ondersteuning en autonomie. Help je kind om keuzes te maken, na te denken over oplossingen en verantwoordelijkheid te nemen voor eigen gedrag. Tegelijkertijd blijft begeleiding nodig. Het doel is niet dat je kind alles alleen doet, maar dat het leert hoe het stap voor stap zelfstandiger kan worden.

5. Help je kind omgaan met fouten en uitdagingen

Veel (hoog)begaafde kinderen zijn gewend dat dingen gemakkelijk gaan. Daardoor kunnen ze onzeker worden wanneer een taak moeite kost of niet direct lukt. Maak duidelijk dat fouten maken een normaal onderdeel van leren is. Bespreek hoe je zelf omgaat met uitdagingen en dat doorzetten, oefenen en hulp vragen belangrijke vaardigheden zijn voor succes. Nog belangrijker: laat het ook zien in je eigen handelen.

6. Versterk het vertrouwen in eigen kunnen

Onderpresterende leerlingen hebben vaak een laag academisch zelfbeeld. Ze twifelen aan hun capaciteiten of verwachten bij voorbaat dat iets niet zal lukken. Help je kind zicht te krijgen in wat het al kan, welke strategieën succesvol zijn geweest en welke stappen nodig zijn om een doel te bereiken. Een realistisch vertrouwen in het eigen kunnen vergroot de bereidheid om nieuwe uitdagingen aan te gaan.

7. Werk actief samen met school

Onderpresteren ontstaat meestal niet door één oorzaak en kan daarom ook niet door één partij worden opgelost. Regelmatig contact tussen ouders en school is belangrijk. Deel observaties van thuis, luister naar wat leraren zien en probeer samen een compleet beeld te vormen. Wanneer ouders en school dezelfde doelen nastreven, ontstaat meer duidelijkheid en steun voor het kind.

8. Besef dat leren niet altijd leuk hoeft te zijn

Interesse en plezier zijn belangrijk, maar niet elke leeractiviteit zal aantrekkelijk zijn. Sommige vaardigheden vragen oefening, herhaling en doorzettingsvermogen. Help je kind te begrijpen dat ongemak, inspanning en soms zelfs frustratie horen bij het leerproces. Juist in die momenten worden belangrijke vaardigheden ontwikkeld.

9. Heb geduld en verwacht geen snelle oplossing

Onderpresteren ontwikkelt zich vaak geleidelijk over een langere periode. Het herstelproces vraagt daarom eveneens tijd. Verwacht niet dat een paar gesprekken of een korte interventie direct leiden tot ander gedrag. Duurzame verandering ontstaat door kleine, consistente stappen van zowel het kind als de volwassenen eromheen. Dat vraagt ook een gedragsverandering van de ouders en leraren, niet alleen van het kind.

10. Vier kleine successen en groei

Wanneer ouders vooral letten op eindresultaten, blijven belangrijke ontwikkelingen soms onopgemerkt. Waardeer daarom ook kleine stappen vooruit: een taak op tijd beginnen, hulp vragen, een moeilijke opdracht afmaken of beter omgaan met teleurstelling. Deze momenten laten zien dat er ontwikkeling plaatsvindt en vormen de basis voor verdere groei.

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 leraarondersteuning 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.

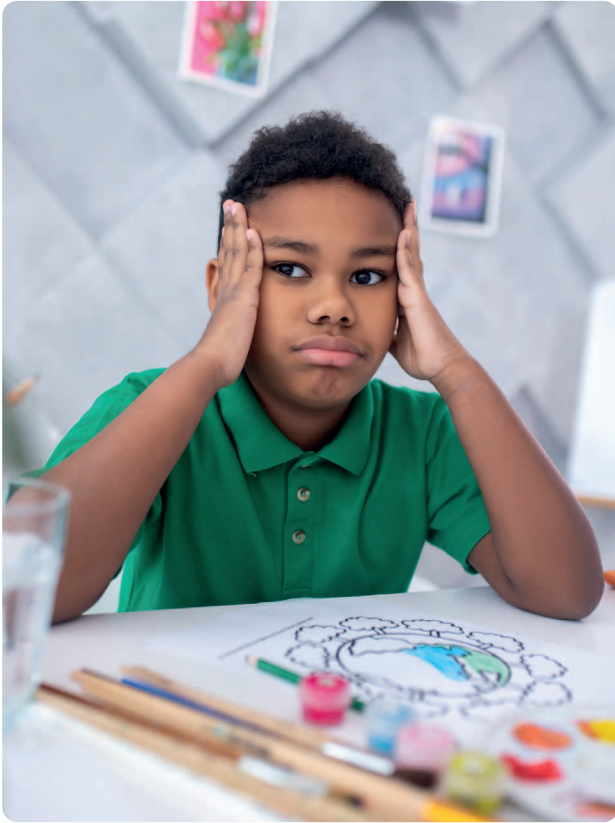
Differentiatie

In de derde plaats speelt *differentiatie* een grote rol bij oorzaken van onderpresteren. Passend reageren op educatieve behoeften gaat daarbij niet alleen om een precieze match met betrekking tot de inhoud van het curriculum, maar ook om het differentiëren in de mate en de wijze van instructie (Bakx et al., 2021). 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 (Hulsbeek & Bronkhorst, 2025). Onderzoek wijst uit dat convergente differentiatie vooral leerlingen ten goede komt 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 (Van den Bergh & Van Vijfeijken, 2023). Maar ook differentiatie in de wijze van het inoefenen van vaardigheden en in de productvorm waarmee de leerling kan laten zien of en in welke mate de beoogde doelen behaald zijn, kunnen van invloed zijn op het leergedrag en de prestaties van de leerling (Ford Inman, 2023).

Kindgebonden factoren

In de vierde plaats spelen ook *kindgebonden factoren* een rol bij onderpresteren. Dan kun je denken aan bijvoorbeeld *faalangst* en het ontbreken van *effectieve executieve vaardigheden* (Van Gerven, 2025b) in situaties waarin vooral een beroep wordt gedaan op handig leergedrag. Maar ook als een leerling aanwezige *vakinhoudelijke taakaanpakstrategieën* niet handig inzet of een *lage 'self-efficacy'* heeft ten opzichte van een te verrichten taak. *Faalangst* kan ontstaan als iemand bij herhaling ervaart dat 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, enzovoort. 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 met een situatie waarin je iets ging doen dat je toevallig nog niet eerder gedaan had maar er wel steeds succes-



Leer de leerlingen de goede dingen op de goede manier op het goede moment te doen.

vol in was. De schrik dat succes niet voor het grijpen ligt, kan dan leiden tot volledig stilvallen. Dit wordt vaak geassocieerd met de mindset van de leerling (Dweck, 2006). 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 naaste ontwikkeling (Oppong et al., 2018). 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 (hoog)begaafde leerlingen moeten 'leren te leren', dat moeten alle 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 het 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 (hoog)begaafde onderpresterende leerlingen soms wel beschikken over de juiste vakinhoudelijke strategieën, maar dat zij ze niet op de juiste momenten adequaat inzetten (Obergrösser & Stoeger, 2015). Succesvolle begeleiding wordt dan mede bereikt door de leerling te leren hoe je de goede dingen op de goede manier en op het goede moment doet. De laatste factor die we hier benoemen, betreft *een lage self-efficacy* (Siegler & McCoach, 2017). Self-efficacy kan het beste omschreven worden als de mate waarin je zelf denkt over het startkapitaal te beschikken om een redelijke 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 hoge self-efficacy hebt, dan kun je voor jezelf antwoord geven op 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.

Opvoedingsstijl

In de vijfde plaats is ook de *opvoedingsstijl van ouders* van invloed op de leerontwikkeling en de leerprestaties van een leerling (Garn et al., 2010). 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 maken zich op verschillende momenten in de opvoeding ook in meer of mindere mate zorgen over de vraag 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 de ontwikkeling van hun kind stagneert, ontstaat er bezorgdheid 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 (hoog)begaafde kinderen beschikken over een gezonde mate van autonomie en zijn in staat passende keu-

Onderpresteerders identificeren

Eleonoor van Gerven

promoveerde als onderwijskundige op het thema competentieontwikkeling bij leraren over onderwijs aan begaafde leerlingen. Ze is directeur van *Slim! Educatief*, een particulier instituut voor nascholing van leraren die zich willen specialiseren in begaafdheid. Daarnaast is ze programmamanager van het *Kenniscentrum Hoogbegaafdheid*.



Deepdive-video



zes te maken binnen wat je van hun leeftijdsgroep mag verwachten. Maar die gezonde autonomie moeten ze wel leren in te zetten. Dat een kind (hoog)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 te 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 autonomiebevorderende of een contro-

lerende 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 zal de mate waarin zij druk en controle uitoefenen, afnemen, omdat zij, net als de kinderen zelf, hebben leren vertrouwen op het inzicht van hun kind. Ze zullen daarbij zaken niet alleen vanuit hun eigen perspectief bekijken, maar juist het perspectief van hun kind innemen 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 waar je 'zelf als opvoeder het roer weer in handen moet nemen'. Dat draagt bij aan het gevoel van zelfdeterminatie van het kind en dat draagt weer positief bij aan motivatie (Deci & Ryan, 2000). 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 zelfdeterminatie) een positief effect heeft op de motivatie van kinderen om ook op school tot ontwikkelen te komen (Garn et al., 2010).

Wat kun je doen?

Helaas bestaan er geen 'quick fixes' en 'silver bullets', daar kunnen we het beste maar gewoon 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 voordat 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 4 vwo met zes sessies leerlingbegeleiding zijn gedrag zo aanpast dat het probleem van onderpresteren getackeld is, is irreal, 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 zelf verantwoordelijk 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 stoppen (Cauffman & Van Dijk, 2009). Dat betekent dus dat een andere weg noodzakelijk is en nieuwe kansen op succes kan bieden.

Curatieve aanpak

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 betrek-

king op de driehoek van leerling, ouders en school. Daarbij moeten alle partijen de balans zoeken tussen waar zij vooral vanuit een cirkel van betrokkenheid in het gesprek zitten en waar vanuit een cirkel van invloed (Covey, 1989). 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 meelevén, meedenken, meewerken en meebeslissen (Van Gerven, 2025a).

Bij maatwerk leveren zien we dat succes beïnvloed wordt door te *leren van eigen eerdere successen* (Cauffman & Van Dijk, 2009). Als eenmaal is vastgesteld wat de veranderingsbehoefte is, ga je samen verkennen wanneer het wél goed gaat (Van Swet, 2009). 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 dichtst bij in de buurt komt.



Luistertip!

Interview Martijn de Graaff

Op de podcastpagina van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid staan interviews die je kunt luisteren via de bekende podcast-kanalen.

Luister bij deze brochure naar aflevering 32 voor een interview met Martijn de Graaff van de Vereniging BegaafdheidsProfielScholen. Hij vertelt over wat begaafdheidsprofiel-scholen zijn, het BPS Festival en het Honoursprogramma van de categorale gymnasia.



(Hoog)begaafdheid in het po en vo

Aflevering 32

Martijn de Graaff over de Vereniging BegaafdheidsProfielScholen



Downloads

Handige extra's

In de Kennisbank vind je bij het thema 'Onderpresteren' niet alleen deze brochure maar ook handige downloads, zoals:

- Dilemma's & Breinbrekers
- Feiten
- Podcasts
- Samenvatting
- Veelgestelde vragen



Vanuit het oplossingsgericht werken weten we dat kansen op succes groter worden als bij de uiteindelijke aanpak elke educatieve partner een bijdrage levert (Van Swet, 2009). 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 (hoog)begeefdheid 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 daarbij goed dat kleine stappen óók groei zijn!

Preventieve aanpak

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 naaste ontwikkeling is? Wachten tot de tweemaal per jaar afgenomen Cito-toetsen je daar

een antwoord op geven leidt niet tot succes. Dat betekent dat je dus strikter de vinger aan de pols moet houden. Bedenk 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 beleeft (Den Otter, 2023). 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.

Ouder zijn van onderpresteerders

Carla Blankenstijn is moeder van twee hoogbegaafde kinderen die allebei ondergepresteerd hebben. Ze werkt al meer dan 20 jaar in het onderwijs en is op dit moment werkzaam als projectleider hoogbegaafdheid bij het samenwerkingsverband Kind op 1 en begeleider en adviseur in HB (thuis)onderwijs.



KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Even voorstellen



Scan me



00:00 / 00:43

KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Ouder zijn van onderpresterende kinderen



Scan me



00:00 / 06:02

KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Op zoek naar ondersteuning



Scan me



00:00 / 06:50

KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Tips voor ouders en onderwijs



Scan me



00:00 / 06:23

Verwijzingen

Bakx, A.W.E.A. (2019). *Begaafde leerling zoekt leerkracht*. Inaugurele rede, Radboud Universiteit.

Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.

Cauffman, L., & Van Dijk, D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Coutinho.

Covey, S. (1989). *De zeven eigenschappen voor succes in je leven*. Business Contact.

Dai, D., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education. A guide to theory-based practice-focused research*. Prufrock Press.

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. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Den Otter, M. (2023). Het belang van voicing. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 99-114). Leuker.nu.

Desmet, O. (2025). (Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie. In E. van Gerven, R. Zonneveld, A. Dekkers, N. Oosterveen, & Y. den Boer (Red.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Dweck, C. (2006). *Mindset*. Ballantine.

Figg, S., Rogers, K., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 53-71. <https://doi.org/10.1177/1932202X11430000>

Ford Inman, T. (2023). Gedifferentieerd beoordelen van producten: werken met DAP-rubrics. In E. van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 171-188). Leuker.nu.

Galbraith, J., & Delisle, J. (2015). *When gifted kids don't have all the answers* (2 ed.). Free Spirit Publishing.

Garn, A., Matthews, M., & Jolly, J. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272. <https://doi.org/10.1177/0016986210377657>

Heacox, D., & Cash, R. (2020). *Differentiation for gifted learners: Going beyond the basics*. Free Spirit Publishing.

Hulsbeek, M., & Bronkhorst, E. (2025). Differentiatie. *Brochure Differentiatie* (pp. 10-31). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Marzano, R., & Kendall, J. (2007). *Designing and assessing educational objectives. Applying the new taxonomy*. Corwin Press.

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>



- 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>
- Pluymakers, M., & Span, P. (1999). Onderpresteren. In J. Nelissen, & P. Span (Red.), *Begaafde kinderen op de basisschool* (pp. 89-102). JSW Boek (ThiemeMeulenhoff).
- 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.
- Siegle, D., & McCoach, B. (2017). Underachievement and the gifted child. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association.
- Sternberg, R., & Desmet, O. (2023). *Giftedness in childhood*. Cambridge University Press.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest.*, 12(1), 3-54.
- Van den Bergh, L., & Van Vijfeijken, M. (2023). Kansen(on)gelijkheid en begaafdheid: een complex duo. In E. van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 71-82). Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2013). *Knapzak praktijkgidsen: Begaafde onderpresteerders*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2025a). Educatief partnerschap. Wie zijn je partners en hoe neem je ze mee? In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Red.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo. Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Van Gerven, E. (2025b). Executieve vaardigheden. *Brochure Executieve vaardigheden*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Van Meersbergen, E., & De Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Perspectief Uitgevers.
- Van Spronsen, S., & Oosterveen, N. (2025). Het snijvlak tussen onderwijs en zorg. In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Red.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo. Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 98-105). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Van Swet, J. (2009). Diagnostiek vanuit een oplossingsgericht perspectief. In E. van Gerven (Red.), *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 38-57). Van Gorcum.
- Van Weerdenburg, M. (2025). Hoogbegaafdheid als werkwoord. In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Red.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo. Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van begaafdheid* (pp. 22-29). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: a theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183-193. <https://doi.org/10.1177/0016986217705713>

Meer lezen?

Boeken en artikelen

Nederlandstalig

Hoogeveen, L., (2017). Motivatie. In Van Gerven, E., *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Leuker.nu. (pp. 89-100).

Desmet., O.A., (2023). Onderpresteren. In Van Gerven, E., *De Gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu. (pp. 115-130).

Smeets, S. (2024). *Waarom een struisvogel niet hoeft te kunnen vliegen*. Talent (26)4. https://www.tijdschrifttalent.nl/art/50-8201_Waarom-een-struisvogel-niet-hoeft-te-kunnen-vliegen

Sypré, S., (2023). *De zelfdeterminatietheorie en begaafdheid*. In Van Gerven, E., *De Gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu. (pp. 131-142).

Sypré, S., (2018). *Wat weten we over onderpresteren van hoogbegaafde leerlingen?* <https://www.projecttalent.be/artikel/34-wat-weten-we-over-onderpresteren-van-hoogbegaafde-leerlingen>

Engelstalig

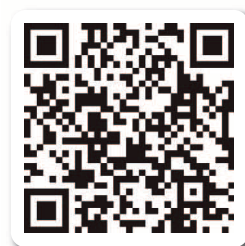
Siegle, D. (2022). Understanding underachievement. In Roberts, J.L., Ford Inman, T., & J.H. Robins. (Eds.). *Introduction to gifted education*. Prufrock Press.

Worrel, F.C. (2018). Motivation. A critical lever for talent development. In Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F. & F.C. Worrel. *Talent development as framework for gifted education. Implications for best practices and applications in schools*. (pp. 253-280).

Kennisbank Hoogbegaafdheid

In de Kennisbank vind je bij het thema 'Onderpresteren' niet alleen deze brochure maar ook handige downloads, zoals:

- Dilemma's & Breinbrekers
- Feiten
- Podcasts
- Samenvatting
- Veelgestelde vragen



COLOFON



Ministerie van Onderwijs,
Cultuur en Wetenschap

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



Kenniscentrum Hoogbegaafdheid

Oder 20 | Box C0876
2491 DC Den Haag

E-mail:
secretariaat@
nationaltalentcentre.nl

Website:
kenniscentrumhb.nl

Productieteam

Hoofdredactie

Eleonor van Gerven

Redactie

Anneke Dekkers, Angela Jansen-Zandbergen,
Nina Oosterveen en Ragnild Zonneveld-Bijkerk

Interviews

Martin van Rooij en Nina Oosterveen

Projectondersteuning

Sabine Kokee

Eindredactie

Marita Weener

Videoredactie

Merlijn de Jager

Vormgeving

Sabrina Wakker

Webredactie

Martijn de Graaff

Beeld

Magnific

Aan dit nummer werkten mee:

- Carla Blankenstijn
- Elze 't Hart
- Mariëlle Prinsen-Goedegebuure



Het NTCN (National Talent Centre of The Netherlands) is het Landelijk Expertisecentrum Begaafdheid, Creativiteit en Talentontwikkeling en geeft in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap uitvoering aan het Landelijk Kenniscentrum (Hoog)begaafdheid.



Volg ons op LinkedIn



Abonneer je op onze nieuwsbrief