

Onderpresteren

Jan Kuipers

Het begeleiden van onderpresteerders stelt leerkrachten voor de uitdaging een ingang in de problematiek van de leerling te vinden. De eerste voorwaarde daartoe is dat onderpresteerders niet alleen door hun ouders, maar ook door hun leerkracht herkend worden. Het beeld dat onderpresterende leerlingen echter kunnen laten zien, is zo diffuus dat juist die herkenning een probleem kan zijn. Volgend punt is dat begeleiding van onderpresteerders pas écht succesvol kan zijn als de betrokken leerling zelf van mening is dat de situatie waarin hij zich bevindt hem belemmert. Al met al geen eenvoudige taak voor alle betrokkenen.

In dit hoofdstuk gaan we in op definities van onderpresteren. Daarna bespreken we welke factoren van invloed zijn op onderpresteren. We gaan in op schoolfactoren, thuisfactoren en persoonlijkheidsfactoren. Voorts besteden we aandacht aan uitingen van onderpresteren en bespreken we interventies voor hulp.

11.1 Kenschetsing en omvang van het probleem

(Hoog)begaafde leerlingen krijgen niet altijd het gewenste onderwijsaanbod en de juiste begeleiding. Zij kunnen zich daardoor ongelukkig en geïsoleerd voelen. Veelvoorkomende problemen zijn verveling, perfectionisme (inclusief faalangst), onzekerheid en hyperactiviteit. Ook psychosociale problemen, zoals gepest worden op school, eenzaamheid, overgevoelighed en een zwakke sociaal-emotionele ontwikkeling zijn problemen die voorkomen. Deze kwesties kunnen op verschillende manieren samenhangen en kunnen gemakkelijk leiden tot onderpresteren (Van Zanten 1999). Onderpresteren lijkt een van de meest raadselachtige en frustrerende problemen van (hoog)begaafde leerlingen. Het lijkt of deze leerlingen twee gezichten hebben: op sommige momenten zie je de mogelijkheden van de leerling – een briljante opmerking, een goed doordachte visie – maar daarna is het voorbij en wordt er een muur van apathie en onverschilligheid opgetrokken. Niet alleen voor het kind is onderpresteren een grote frustratie, maar ook voor ouders en leerkrachten is onderpresteren vaak een lastig en moeilijk te hanteren probleem. Een kind met twee gezichten: enerzijds vol passie, op het puntje van de stoel, en anderzijds lusteloos en doelloos, soms onbenaderbaar en tegendraads, of juist volledig aangepast en daardoor onzichtbaar.

11.1.1 Definiëring van onderpresteren

In alle definities van onderpresteren ligt de focus op het niet-realiseren van een beschikbare potentie en wordt de discrepantie tussen de intellectuele capaciteiten en de schoolprestaties benadrukt. In de ruimste zin van het woord: een leerling presteert niet optimaal, hij levert niet de prestaties die op grond van zijn talent verwacht mogen worden.

Een algemeen gangbare definitie luidt: 'Onderpresteren is een grote discrepantie tussen schoolprestaties en uitingen van de echte bekwaamheid, zoals deze naar voren komt in observaties van leerkrachten, ouders, of in metingen (tests) wat betreft prestatie, creativiteit of intelligentie (Mooij 1991).'

In enkele definities wordt een toevoeging gemaakt van een feitelijk verschil in prestaties en testresultaten, bijvoorbeeld: 'Van onderpresteren wordt gesproken als een leerling – gedurende meerdere jaren – hoog scoort op intelligentie, maar desondanks laag scoort op prestaties in taal en/of rekenen. Deze discrepantie wordt bepaald door het verschil te berekenen tussen de gestandaardiseerde intelligentie- en taal- en rekenscores, en vervolgens onderpresteren te definiëren als tenminste één standaarddeviatie of meer tussen de intelligentiescore en de prestatiescore (Clark 1997; Mooij 2007).'

Uitvoering aan deze definitie geven is in het onderwijs lastig, omdat er niet van iedere onderpresteerder testgegevens voor handen zijn en het niet in de verwachting ligt dat scholen ertoe overgaan iedere mogelijke onderpresteerder te onderwerpen aan een psychologisch onderzoek.

Voor de volledigheid zijn enkele nuanceringen op hun plaats:

- *Onderpresteren als gevolg van een leer- en/of een persoonlijkheidsstoornis:* als laag presteren een gevolg is van een (versluierde) leer- en/of persoonlijkheidsstoornis, spreken we niet van onderpresteren.

- *Het verschil tussen absoluut en relatief onderpresteren:* een absolute onderpresteerder is een leerling die lager presteert dan op basis van zijn intellectuele mogelijkheden verwacht mag worden én lager dan de gemiddelde norm van de groep. Een relatieve onderpresteerder presteert wél onder zijn kunnen, maar ligt qua niveau nog wel op of boven de gemiddelde norm. Deze laatste groep is erg lastig te herkennen, veelal ziet de school het niet doordat deze leerlingen nog op of boven het groepsgemiddelde presteren.
- *Het verschil tussen een chronische en een situationele onderpresteerder:* bij een situationele onderpresteerder is er sprake van onderpresteren bij een bepaald vak, bij een bepaalde leerkracht of zelfs op een bepaald moment in de week. De oorzaken liggen veelal in externe omstandigheden, externale factoren, een slechte relatie met één leerkracht, problemen met klasgenoten of een bepaald vak dat de leerling niet aanstaat. Een chronische onderpresteerder is meer in overeenstemming met de hiervoor genoemde definitie. De oorzaken zijn in veel gevallen externale en internale factoren (Clark 1997).
- *De vraag of en op welke wijze het kind lager presteren als onbehaaglijk of als een probleem ervaart:* kinderen die zich als gevolg van onderpresteren onbehaaglijk voelen, vallen onder deze categorie. Kinderen die lager presteren, maar die er geen enkel probleem mee hebben, vallen feitelijk niet onder deze categorie (Guyt 2004). Dit punt roept de vraag op in hoeverre een kind in staat is aan te geven of hij onderpresteren als onbehaaglijk of als een probleem ervaart. Appelo (2008) stelt in dit kader dat er zeker vier belangrijke redenen zijn waarom mensen moeite hebben om tot veranderingen te komen. Ten eerste veranderen mensen alleen wanneer ze dat echt zelf willen en wanneer de omstandigheden het toelaten. Ten tweede veranderen ze niet vanwege absolute maar vanwege relatieve voor- en nadelen. Ten derde zijn mensen ingesteld op het gebruiken van zo weinig mogelijk mentale energie en streven ze ernaar door te gaan met ingesleten gewoonten. Ten slotte ervaren mensen de nadelen van hun situatie soms niet echt als een nadeel, omdat ze zich ervoor afsluiten. Dit laatste punt is met name een risico bij onderpresterende kinderen. Een kind dat zich aanpast of zich afsluit door gebrek aan durf om te laten zien wat hij kan, vertoont feitelijk 'vluchtgedrag'. Ogenschijnlijk lijkt dit kind zich niet onbehaaglijk te voelen, maar dat doet het wel. Indien dit laatste het vermoeden is, zal alles op alles moeten worden gezet om de omstandigheden te veranderen en dit in de ondersteuning aan de orde te stellen (zie ook paragraaf 11.4.3).

In dit hoofdstuk nemen we de volgende definitie als uitgangspunt: 'Onderpresteren is langdurig aanmerkelijk minder presteren dan men op basis van de aanwezige mogelijkheden mag verwachten, zonder dat er sprake is van een (versluisde) leer- en/of persoonlijkheidsstoornis en waarbij het kind de gegeven situatie mogelijk als onbehaaglijk of problematisch ervaart. Met aanwezige mogelijkheden worden niet alleen de cognitieve capaciteiten bedoeld, maar ook andere factoren, zoals creativiteit, zelfbeeld en sociale vaardigheden.'

Voor de samenhang tussen deze factoren bepaalt iemands mogelijkheden. Opmerkelijk minder presteren is moeilijk te kwantificeren, het is meer een kwalitatieve aanduiding. Onderpresteerders voelen zich futlozer, zijn minder gericht op het behalen van hoge prestaties, voelen zich onbegrepen en hebben een minder positief beeld van zichzelf en van hun omgeving (D'Hondt & Van Rossen 1999).

Onderpresteren komt het meest duidelijk naar voren wanneer een leerling gedurende langere tijd wordt geobserveerd en er een patroon zichtbaar wordt. Momenten van briljante uitingen, scherpe opmerkingen, bevlogen en passievolle gesprekken, afgewisseld met

apathie, weerzin tegen leren en teruggetrokken of juist clownesk gedrag. Ook agressiviteit en negatief gedrag zijn uitingvormen van onderpresteren. Uit deze beschrijving wordt duidelijk dat onderpresteren zich niet kant en klaar aandient. We hebben te maken met vage en verborgen signalen die gemakkelijk anders geïnterpreteerd kunnen worden. Lichamelijke oorzaken, moeite met leren, slapeloosheid en luiheid worden mogelijk als oorzaak van dit gedrag gezien. Dit alles maakt duidelijk dat voldoende kennis van zaken een voorwaarde is om het probleem van onderpresteren goed aan te pakken.

11.1.2 Aantallen

Volgens de Onderwijsraad (2007) is er bij 10 tot 18 procent van de leerlingen sprake van onderpresteren. Duidelijk is dat 30 procent van kinderen met een IQ van 130 en 60 procent van de kinderen met een IQ van 160 onderpresteren. Deze percentages wekken wellicht de indruk dat het om veel leerlingen gaat, maar in hoofdstuk 1 geeft Van Gerven aan dat het in absolute zin om een beperkt aantal leerlingen gaat.

In het onderzoeksverslag van Mooij e.a. (2007) komt het beeld naar voren dat de percentages onderpresteerders over de groepen 4, 6 en 8 vrij stabiel zijn; voor taal ligt het aandeel steeds rond 20 procent en voor rekenen rond 16 procent. Bij rekenen zijn er bijna twee keer zoveel meisjes als jongens die onderpresteren. In hun loopbaan vertraagde leerlingen ('zittenblijvers') presteren ook vaker onder hun niveau dan normale en versnelde leerlingen, hoewel ook versnelde leerlingen nog onderpresteren. Wat betreft opleiding van de ouders zijn het vooral de kinderen van ouders met het laagste opleidingsniveau die onderpresteren, en dan met name met betrekking tot taal. Ook Turkse leerlingen presteren lager dan op grond van hun intelligentie zou worden verwacht, in het bijzonder op taalvaardigheid.

Volgens Butler-Por (1993) lopen alle allochtone kinderen het risico niet als begaafd te worden onderkend. Andere risicogroepen zijn: zeer creatieve kinderen, begaafde meisjes, kinderen uit achterstandsgroepen, eenzijdig begaafde kinderen, kinderen met een disharmonisch ontwikkelingsprofiel, kinderen met een handicap en kinderen met een combinatie van genoemde risico's.

11.2 Factoren die onderpresteren beïnvloeden

Onderpresteren kan door verschillende factoren worden veroorzaakt. Over het algemeen is er nooit één factor die zonder beïnvloeding van andere factoren tot onderpresteren leidt. Er kan onderscheid gemaakt worden in schoolfactoren, thuisfactoren en persoonlijkheidsfactoren.

11.2.1 Schoolfactoren

In het basisonderwijs is onderpresteren een gevolg van onder meer een ontoereikend lesaanbod, maar ook een laag ambitieniveau van de ouders/leerkrachten en/of lage verwachtingen van leerkrachten kunnen leiden tot onderpresteren. Onderpresteren komt bijvoorbeeld tot uiting in keuzes die worden gemaakt door leerkrachten en ouders, zoals bij de keuze van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. Daar kan sprake zijn van 'onderadvisering', wat zeer bepalend is voor de verdere schoolloopbanen van kinderen (Onderwijsraad 2007). (Hoog)begaafde leerlingen hebben een andere aanpak nodig dan gemiddeld begaafde kinderen. Aangepast onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen is geen luxe maar noodzaak.

Volgens een onderzoek van Hoogeveen e.a. (2004) is een onderwijsomgeving adequaat te noemen voor (hoog)begaafde leerlingen als die functioneert als katalysator voor het tot uiting komen van de bekwaamheden/mogelijkheden van de ((hoog)begaafde) leerling. Er kan echter niet één onderwijsaanpassing genoemd worden die dit in haar totaliteit kan bieden voor iedere leerling. Een plusklas is bijvoorbeeld niet voor iedere leerling de meest ideale oplossing. Het is daarom van belang dat er binnen een school meerdere aanpassingen geboden worden.

Zonder de pretentie te hebben volledig te zijn volgen hier enkele schoolfactoren die de kans op onderpresteren vergroten.

Een ontoereikende wijze van signalering

Aandacht voor (hoog)begaafdheid begint met een goede wijze van signalering. Begaafde kinderen worden lang niet altijd herkend. Bij een oppervlakkige beoordeling wordt bijna de helft van de (hoog)begaafde kinderen onderschat. Deze kinderen lopen kans gedemotiveerd te raken, krijgen wellicht problemen met leerstrategieën of lopen risico's in de vorm van onderpresteren (De Bruin-de Boer & Kuipers 2004).

Een ontoereikend leeraanbod

Volgens Stevens (2002) is het onderwijs een systeem waarin verwacht wordt dat alle leerlingen in dezelfde tijd en in dezelfde ruimte dezelfde leerstof kunnen doorlopen om uiteindelijk dezelfde minimumprestatie te halen. 15 procent van de leerlingen spant zich erg in en haalt geen goede resultaten, met als gevolg demotivatie en weerzin tegen leren. 15 procent van de leerlingen spant zich nauwelijks in en behaalt toch een goed resultaat, met soms als gevolg demotivatie en weerzin tegen leren.

Een voorbeeld van hoe het aanbod van de school niet-passend is voor (hoog)begaafde kinderen is te vinden in de theorie van Vygotsky. Volgens deze theorie vindt ontwikkelen plaats volgens twee mechanismen: het *interiorisatiemechanisme* en de werking van de *zone van de naaste ontwikkeling*. Het *interiorisatiemechanisme* houdt in dat datgene wat eerst op sociaal niveau plaatsvindt, vervolgens op individueel niveau plaatsvindt (Van Geert 1997). De leerkracht of een andere competentere helpt de leerling op weg om een probleem op te lossen, er wordt niets voorgezegd, maar de leerling wordt begeleid in de strategie naar een oplossing. De rol van de leerkracht is een belangrijke, want het begeleiden van de leerstappen is afhankelijk van de leerpotentie van de leerling. In het hedendaagse onderwijs vindt leren plaats in kleine leerstappen met veel oefeningen. Dit is de geëigende werkwijze van veel leerkrachten. (Hoog)begaafde leerlingen leren echter in grote stappen met weinig oefentijd. Het *interiorisatiemechanisme* werkt dus niet optimaal voor deze leerlingen.

De *zone van de naaste ontwikkeling* is het denk-ontwikkelniveau dat iemand met enige hulp kan bereiken; wat de leerling zelf reeds beheerst, is de *actuele ontwikkeling*. Leren is de stap van de actuele ontwikkeling naar de zone van de naaste ontwikkeling. Voor veel leerlingen ligt de zone van de naaste ontwikkeling niet ver van de actuele ontwikkeling. Met andere woorden: de leersprong die ze kunnen maken is niet zo groot. (Hoog)begaafde kinderen kunnen echter grotere leersprongen maken en bij hen is de zone van de naaste ontwikkeling dan ook verder weg. Ook dit mechanisme werkt voor (hoog)begaafde kinderen minder goed. Voor veel (hoog)begaafde leerlingen is er in dit aanbod daarom geen sprake van een stap naar de zone van de naaste ontwikkeling maar van blijven in de fase van de actuele ontwikkeling, wellicht zelfs van de *gepasseerde ontwikkeling*. Feitelijk vindt er dus geen leren plaats en dit leidt onherroepelijk tot onderpresteren.

In dit kader past ook het begrip *flow*. Bij *flow* worden mensen gedreven door het plezier in wat ze doen, en dit kunnen ze bereiken door te doen waar ze goed in zijn en daarmee aan de slag te gaan op een niveau dat hun vermogens overstijgt. *Flow* is een toestand waarin iemand zichzelf vergeet, het tegendeel van toebijgheid en bezorgdheid.

Als er niet genoeg van hen gevraagd wordt, gaan leerlingen zich vervelen; als ze voor meer komen te staan, worden ze angstig. *Flow* speelt zich af tussen de delicate zone tussen angst en verveling (Goleman 1996).

Te weinig ruimte voor creatief denken

(Hoog)begaafde kinderen beschikken naast een hoge intelligentie vaak ook over een hoge vorm van creatief of divergent denken. Creatieve ideeën zijn per definitie nieuw en waardevol en gaan vaak in tegen gevestigde belangen. Een definitie van creativiteit is 'het creërend vermogen om scheppend tot oorspronkelijke vragen en oplossingen te komen, die buiten de reguliere vaststaande kaders liggen'. Creatieve denkers zien problemen, zien oplossingen en zien verbanden die anderen niet zien. Kinderen leren het beste door zelf ontdekkingen te doen en nieuwe oplossingsmethoden uit te vinden; zij leggen snel verbanden en kunnen nieuwe kennis goed integreren in reeds opgeslagen kennis (Wijnekus 2001). Ons onderwijssysteem waardeert creatief denken niet zo, is minder goed ingericht op creatieve denkers, maar meer op conformerende kinderen. Bovendien willen veel scholen kinderen graag voorschrijven hoe en aan welke voorwaarden prestaties moeten voldoen en houden ze er vaak een 'kleurboek-mentaliteit' op na (Sternberg 2002). Ook de strakke hantering van onderwijsmethoden staat het creatieve proces van kinderen maar moeizaam toe. Sterker nog, veel scholen werken creatief denken eerder tegen dan dat ze het aanmoedigen, wat onderpresteren in de hand werkt.

Te weinig aandacht voor metacognitieve vaardigheden

Metacognitieve kennis is de kennis en opvattingen die mensen hebben over hun eigen cognitief functioneren, vaardigheden die het leerproces aansturen, zoals plannen en reflecteren, vrij te vertalen als 'nadenken over het eigen denken'. Metacognitieve kennis is noodzakelijk om nieuwe kennis te verwerven. De lerende moet zijn eigen kennisverwervingsproces aansturen. Gagné (2004) noemt dit zelfmanagement. Hij stelt dat zelfmanagement het aansturingsmechanisme is van de ontwikkeling. Naast de hierboven genoemde vaardigheden doelt Gagné hierbij ook op het benutten van kansen, de juiste personen kunnen benaderen, weten waar je mogelijkheden liggen. De leerkracht krijgt in dit kader de rol van coach. En dat leidt tot de vraag: 'Wat maakt een coach tot een goede coach?'

- Belangstelling hebben voor de leerling, formeel maar zeker ook informeel, en als mens, niet als docent.
- Eropuit zijn om de leerling te leren het beste uit zichzelf te halen.
- Maatwerk leveren, geen standaard aanpak maar differentiatie, afhankelijk van de persoon en het tijdstip, de leerling kennen.
- Geduld en rust hebben; een goed proces leidt tot een goed product.
- Goed kunnen plannen: wat nu en wat later.
- De leerling moet invloed kunnen uitoefenen op het traject van leren, zorg voor draagvlak (Kuipers 2006).

Het is niet vanzelfsprekend dat (hoog)begaafde kinderen in metacognitief opzicht vaardig zijn: regelmatig oriënteren deze kinderen zich te kort op taken, werken ze te snel, vergeten ze het werk na te kijken (Wijnekus 2001). Onderpresteerders zijn hierin juist zwak. Door-

gaans hebben zij geen of slechts een ad-hocplanning, laten ze zich leiden door interesses of invallen van het ogenblik (D'Hondt & Van Rossen 1999).

Ontoereikende pedagogisch didactische kwaliteiten van de leerkracht

Het spreekt vanzelf dat de rol van de leerkracht een belangrijke zo niet de belangrijkste factor is voor een succesvolle ontwikkeling van alle leerlingen.

Voor een juiste begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen is het nodig dat de leerkrachten en leerlingen erkennen dat deze kinderen een andere aanpak vragen. Leerkrachten hebben vaak moeite om leerlingen ruimte te geven. Initiatieven overlaten aan leerlingen betekent loslaten, maar veel leerkrachten willen 'in control' blijven. Dit uit zich bijvoorbeeld in de angst om leerstof te schrappen, waardoor het vergroten van de leerstappen wordt belemmerd. Maar ook veel leerlingen aarzelen om de ruimte te nemen, het lijkt erop dat ze zich afhankelijk hebben gemaakt van de controle van de leerkracht en het zicht zijn kwijtgeraakt op waar het eigenlijk om gaat (Stevens e.a. 2004). Onderpresteerders bij wie onzekerheid speelt, bijvoorbeeld als gevolg van perfectionisme, hebben veel behoefte aan het oordeel van de leerkracht. Ook de rol van klasgenoten is van invloed, het streven naar aanpassen aan de groepsnorm is belangrijker dan het streven naar het leveren van hoge prestaties.

Een leerkracht die onderpresteren in de hand werkt:

- Wil superieur blijven in de kennis (heeft veel moeite met een leerling die meer en het beter weet dan de leerkracht).
- Hanteert onrealistische doelen en standaarden, vraagt perfectionisme van leerlingen.
- geeft veel waarschuwingen en uit dreigementen, stelt ultimatum en toont geen warmte en begrip.
- Is voorspelbaar en is geen stimulator in een leerrijke omgeving (Clark 1997).

'Goed zo' is niet altijd goed

In het onderwijs wordt veel geëvalueerd. Veelal gebeurt dit door de leerkracht. 'Goed zo' zou wel eens het meest gehoorde compliment in onze samenleving kunnen zijn: we horen het op school, thuis en ook op het werk. Vaak blijft bij dit compliment een toelichting achterwege. Het is slechts een vage beloning voor iets dat tot een goed einde is gebracht.

Er schuilt echter een addertje onder het gras. Het compliment daagt ons uit om het volgende keer weer 'goed' te doen en op het eerste gezicht is daar niets op tegen. Echter, wanneer het 'goed willen doen' als overheersend principe gaat werken, dan kan dat tot heel behoudende keuzes leiden. We doen immers iets goed wat we al beheersen. Zo ontwikkelen we ons langzamerhand tot '(onder)presteerders'.

Het uitgangspunt hoort te zijn dat we ons moeten ontwikkelen tot 'leerders'. En daarvoor moeten we juist onzekerheden opzoeken en uitdagingen aangaan. Wie wil leren, kiest eerder voor 'de uitdaging' dan voor 'het uitblinken'. Goed leren en goed presteren gaan dan ook niet altijd hand in hand. Je ontwikkelt veerkracht door de uitdaging aan te gaan, te leren van je fouten. Wanneer je nooit fouten maakt, raak je gauw van slag wanneer dat een keer wel gebeurt. Veiligheid, ondersteuning en beloning zijn belangrijk voor de ontwikkeling van ons zelfvertrouwen. Maar terughoudendheid en aanmoediging om fouten te maken zijn nodig om leerkansen te zien en uitdagingen aan te

gaan. Leren is niet alleen een kwestie van goed presteren. Om ons leervermogen op te bouwen, moeten we juist situaties opzoeken waarbij we minder zeker zijn van een goede prestatie.

Dus:

- Help de leerling te kiezen voor uitdagingen in plaats van uitblinken.
- Leer de leerling fouten te durven maken.
- Wissel veiligheid en ondersteuning af met terughoudendheid en aanmoediging om fouten te maken.
- Wissel procesfeedback af met productfeedback.
- 'Ik zie dat je hard werkt' is beter dan 'Wat heb je dat goed gedaan'.
- Bemoedig de poging en het proces en niet louter en alleen het resultaat.

(Peek 2002)

11.2.2 Thuisfactoren

Voor ouders is het niet eenvoudig een (hoog)begaafd kind op te voeden. De omgeving reageert nogal eens negatief wanneer een of meer kinderen in het gezin (hoog)begaafd blijken te zijn. Ook is het moeilijk om kinderen op te voeden die niet voldoen aan de verwachtingen van de samenleving. Ouders voelen zich vaak niet serieus genomen door de school als ze iets met betrekking tot hun (hoog)begaafde kind willen bespreken.

Voor (hoog)begaafde kinderen is het belangrijk dat ze leren sociale contacten te leggen en te onderhouden. Dit kan ook met oudere kinderen, als er maar wederkerigheid in de relatie is. Doordat (hoog)begaafde kinderen snel zijn met hun ideeën, trekken zij nogal eens het initiatief naar zich toe, maar dat wordt niet altijd geaccepteerd door andere kinderen. Als het kind niet de sociale handigheid bezit, kan het bezig overkomen en liggen conflicten op de loer. Door miscommunicatie tussen kind en omgeving kan een gevoel van isolement en eenzaamheid ontstaan dat de vraag naar de betekenis van het leven actueel maakt. Wanneer dit niet goed wordt opgevangen, kan het leiden tot ernstige depressieve klachten (Van Houten e.a. 2007).

Onderpresteren kan ook een gevolg zijn van een te hoog verwachtingspatroon van de omgeving, wanneer het kind te vrij wordt gelaten en er onvoldoende sturing is, wanneer het kind op een voetstuk geplaatst wordt en te veel wordt beschermd. Ook dwang tot conformeren aan het gezin of gezinsomgeving kan uitmonden in onderpresteren (D'Hondt & Van Rossen 1999).

Clark (1997) geeft aan dat de kans op onderpresteren wordt vergroot in de volgende gezins-situaties:

- Wanneer kinderen te veel afhankelijk van moeder zijn.
- Wanneer vaders dominant zijn en weinig warmte en affectie geven.
- Wanneer de relaties tussen vaders en kinderen negatief zijn en niet permanent aanwezig zijn (in geval van scheiding).
- Wanneer ouders onrealistische verwachtingen van hun kinderen hebben.
- Wanneer de prestaties van kinderen bedreigend voor de (status van) de ouders zijn.

11.2.3 Persoonlijkheidsfactoren

Webb e.a. (1982) maakt bij zijn beschrijving van problemen bij (hoog)begaafdheid onderscheid tussen *endogene* en *exogene factoren*. Exogene factoren zijn het gevolg van onbegrip tussen kind en sociale omgeving: school, gezin en leeftijdgenoten. Het onderwijsaanbod sluit veelal niet adequaat aan op de behoeften van (hoog)begaafde kinderen. In paragraaf 11.2.1 is dit onderdeel aan de orde geweest.

Endogene problematiek wordt veroorzaakt door de (hoog)begaafdheid zelf en is daardoor moeilijk te beïnvloeden. Drie voorbeelden van deze problematiek zijn:

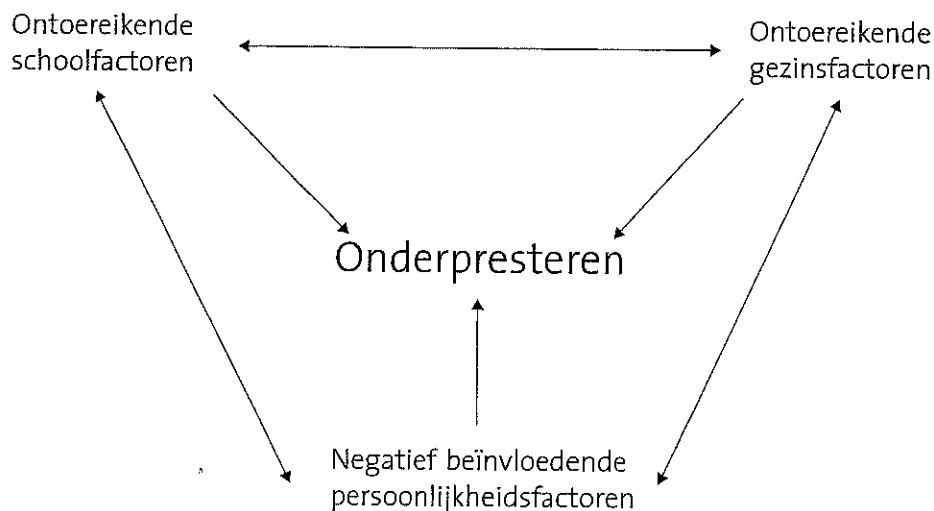
- *Interne dyssynchronie*: er is sprake van interne dissynchronie of asynchrone ontwikkeling als de ontwikkeling in verschillende domeinen niet gelijk op gaat. Sommige kinderen kunnen sneller denken dan schrijven. Het schrijven wordt dan zo veel mogelijk ontweken, wordt dus niet getraind en blijft zwak. Een kind dat niet (perfect) kan tekenen, raakt teleurgesteld. Hij oefent het tekenen niet meer en bewijst zichzelf dat het niet kan tekenen. Iedereen kent dit fenomeen, maar bij begaafde kinderen is de spanning veel groter. Perfectionisme leidt bij veel (hoog)begaafde kinderen zo tot faalangst.
- *Multipotentialiteit*: het is een aantrekkelijke gedachte om veel capaciteiten te hebben op verschillende gebieden (multipotentialiteit). Voor jonge kinderen is het normaal dat ze de wereld ontdekken door met steeds wisselende onderwerpen bezig te zijn. Van wat oudere kinderen wordt verwacht dat ze kiezen voor een opleiding of beroep. De keuze voor één optie is echter meteen een keuze tegen een aantal andere. Als de negatieve keuzes overheersen, kan een gevoel van ontevredenheid en gemiste kansen ontstaan en zelfs een existentiële depressie.
- *Rationeel en emotioneel niveau*: doordat (hoog)begaafde jonge kinderen zaken rationeel kunnen doorgronden die zij emotioneel nog niet zo kunnen verwerken als volwassenen, kunnen er levensvragen in hen opkomen waarop zij maar moeilijk antwoord krijgen (Van Houten e.a. 2007).

Staudt en Neubauer (2006) hebben onderzocht of er een verband bestaat tussen hersenactiviteiten bij (hoog)begaafde onderpresteerders en (hoog)begaafde presteerders. De uitkomst is dat onderpresteerders een lage activiteit lieten zien in die hersengebieden die verantwoordelijk zijn voor cognitieve functies, zoals het werkgeheugen en aandachtsprocessen. De oorzaak van dit verschil kan liggen in een verschil in hersenstructuur of een verschil in hersengebruik. Het is te vroeg om daar conclusies aan te verbinden.

11.3 Uitingen van onderpresteren

Onderpresteren is een gevolg van de samenhang tussen de beschreven factoren school, gezin en kind.

Van Gerven en Drent (2002) hebben deze samenhang geconcretiseerd, waarbij inzichtelijk wordt dat onderpresteren een interactief sluipend proces is. Zij stellen dat prestaties van een leerling bijvoorbeeld worden beïnvloed door de wijze waarop een kind luistert bij de instructie, zijn algemene houding tegenover school, zijn sociale belangen binnen en buiten de school. Ook de rol van de leerkracht en de relatie tussen kind en ouders zijn van invloed.



Figuur 11.1 Onderpresteren

In paragraaf 11.1.1 is een onderscheid gemaakt tussen absolute en relatieve onderpresteerders. Absolute onderpresteerders presteren onder het groepsgemiddelde. Pluymakers en Span (1999) beschrijven deze kinderen als volgt: 'Dit soort kinderen vertoont kenmerken als minderwaardigheidsgevoelens, wantrouwen en onverschilligheid. Ze voelen zich hulpeloos en nemen daarom geen verantwoordelijkheid voor wat ze doen. Tegelijkertijd willen ze zelfstandig zijn en verzetten ze zich tegen de invloed van ouders en leerkrachten. Ze hebben een afkeer van intellectuele prestaties en hebben een slechte werkhouding. Ze maken taken niet af. Het ontbreekt hen aan zelfdiscipline: ze zijn gemakkelijk af te leiden en impulsief. Hun persoonlijk aanpassingsvermogen is gering en ze voelen zich ingeperkt in hun gedrag. Ze doen weinig aan buitenschoolse activiteiten en zijn ook onder gunstige omstandigheden niet in staat om hun gedrag te veranderen.'

Relatieve onderpresteerders presteren binnen het groepsgemiddelde, maar onder de eigen capaciteiten. Deze kinderen passen zich aan de groepsnorm aan. Zij willen niet het gevaar lopen op grond van hun schoolprestaties een uitzonderingspositie in te nemen en zorgen ervoor dat hun resultaten gemiddeld zijn. Deze kinderen zijn wel in staat om in een andere leeromgeving hun leergedrag te veranderen. In de schoolsituatie 'verraden' deze kinderen zichzelf bij opdrachten, die een beroep doen op het creatieve denken en het probleemoplossend denken, zoals: brainstormtechnieken, het aanbieden van 'wat zouden de gevolgen kunnen zijn als een mens maar twee vingers aan elke hand had', het afmaken van een verhaal, et cetera. Deze kinderen kunnen profijt hebben van interventies als doortoetsen, verrijken, versnellen en de samenwerking met ontwikkelingsgelijken. Het initiatief moet echter wel van de leerkracht uitgaan; zelf ondernemen ze geen actie om voor deze activiteiten in aanmerking te komen.

11.3.1 Signalen die duiden op onderpresteren

In de literatuur zijn vele lijsten gepubliceerd met kenmerken van (hoog)begaafde onderpresteerders. In veel bronnen (Clark 1997; Pluymakers & Span 1999; D'Hondt & Van Rossen 1999; Drent & Van Gerven 2002) zijn overeenkomstige items geformuleerd die duiden op onderpresteren. Wat opvalt, is dat er sprake is positieve en negatieve kenmerken.

Opgemerkt dient te worden dat er alleen sprake is van onderpresteren wanneer bij een leerling beide groepen kenmerken zichtbaar zijn. De positieve kenmerken verwijzen naar de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde leerlingen en worden als voorwaarde gezien voordat gesteld kan worden dat er sprake is van onderpresteren.

Op zuiver cognitief vlak beschikt de onderpresterende (hoog)begaafde over min of meer dezelfde kenmerken als goed presterende kinderen: begrijpt informatie, leest veel, kent veel feiten, is creatief met rijke verbeelding en heeft een brede belangstelling.

De negatieve kenmerken worden het beste zichtbaar in de verwerking en de taakgerichte motivatie: een groot verschil tussen mondeling en schriftelijk werk, een weerstand tegen tests, slecht in huiswerk, een hekel aan oefenen en inprenten, verstrooidheid en een zwakke luisterhouding. D'Hondt & Van Rossen (1999) geven aan dat deze kinderen kennelijk moeite hebben met zelfsturing en uithoudingsvermogen en dat ze een gebrek hebben aan planingsvaardigheden.

Wat betreft de persoonlijkheidskenmerken is ook hier sprake van positieve en negatieve signalen. Veel onderpresteerders zijn erg gevoelig, hebben een sterk rechtvaardigheidsgevoel en komen op voor de zwakke, zelfs als de eigen positie bedreigd wordt.

Negatieve signalen zijn: negatieve zelfwaardering, ontevreden over resultaten, vol zelfkritiek, perfectionistisch, onverschillig tegenover school, weinig of geen vriendjes, zwaarmoedig. De genoemde punten wijzen op een gevoel van minderwaardigheid en een zwak zelfvertrouwen.

Een goed hulpmiddel is gebruikmaken van een checklist voor onderpresteren (zie onderstaand kader). Voordat deze checklist gebruikt kan worden, moet eerst wel een diagnose van begaafdheid gesteld zijn. Bovendien moet in geval van disfunctioneren ook worden nagegaan of er geen andere problemen zijn, bijvoorbeeld aan de hand van handelingsgerichte diagnostiek (Pameijer & Van Beukering 2004).

Positieve en negatieve kenmerken van onderpresteren

De signalen van onderpresteerders zijn te verdelen in zogeheten positieve en negatieve signalen. Zien we bij een kind alleen de negatieve kenmerken, dan kunnen we gevoeglijk stellen dat er weliswaar problemen zijn, maar dat deze niet veroorzaakt worden doordat het kind onderpresteert. Veel onderpresteerders voldoen in meer of mindere mate aan deze kenmerken.

Positieve kenmerken

- Ongewone interesses.
- Veel lezen in vrije tijd.
- Begrijpt en onthoudt informatie wanneer het kind geïnteresseerd is.
- Een grote feitenkennis.
- Verschil in mondelinge en schriftelijke beurten, mondelinge beurten zijn beter.
- Levendige verbeelding.
- Ontdekkingsdrang en creativiteit.
- Komt uit de verf bij onderwijs op maat.
- Is gevoelig.

Negatieve kenmerken

- Onnodige fouten.
- Neerwaartse lijn in prestaties.
- Ontevreden over eigen prestaties.
- Doelen worden te hoog gekozen.
- Niet maken van huiswerk.
- Hekel aan automatiseren.
- Faalangst/perfectionisme.
- Verzet tegen autoriteit.
- Snel afgeleid.
- Slechte concentratie.
- Afwijzen van verantwoordelijkheid.

(Pluymakers & Span 1999)

11.4 Hulp bij onderpresteren

Hulp bieden bij onderpresterende leerlingen is niet eenvoudig, simpelweg doordat onderpresteren wordt beïnvloed door meerdere factoren. Daarom zal ook de hulp moeten leiden tot verbetering van de kwaliteit en het versterken van een positieve samenhang tussen deze factoren. Met andere woorden: school, ouders en kind hebben een aandeel in het verbeteren van onderpresteren.

Whitmore (1986) beschrijft in algemene zin de volgende suggesties:

- Onderken het probleem en zoek naar de oorzaken. Observeer het kind in diverse situaties, thuis, op school, tussen intellectueel gelijken, en ga na waar zijn interesses liggen.
- Bespreek de resultaten aan de hand van observaties met het kind. Toon begrip voor het probleem en maak gebruik van eigen ervaringen. Vraag het kind mee te denken en vraag naar zijn perceptie van het probleem. De kans op verandering is alleen aanwezig als het kind zelf ook ervaart dat de situatie onplezierig en onbevredigend is. Het kind moet de wens hebben te willen veranderen.
- 'Ga een 'partnerschap' aan met het kind en bespreek dat met de ouders, neem de ouders daarin mee. Zoek samen naar oplossingen. In dit kader is het van belang dat de ouders in het 'partnerschap' worden meegenomen. Samenwerking van alle partijen levert het beste resultaat.

11.4.1 De schoolsituatie

Gedifferentieerd lesgeven wordt in het gehele onderwijs als belangrijke werkwijze erkend. Tomlinson (2003) geeft in dit kader de volgende definitie: 'De gedachte achter differentiatie is dat een leerling op school komt met zijn eigen leerstijl. Daarom moeten leraren, om zo effectief mogelijk te onderwijzen, tijdens het lesgeven rekening houden met aan wie en wat zij onderwijzen. Het doel van de gedifferentieerde klas is actief plannen en voortdurend iedere leerling helpen om zo ver en zo snel mogelijk te vorderen op een leercontinuüm.' Differentiëren is *de mogelijkheid creëren* leerlingen te stimuleren het beste uit zichzelf te halen. Er is echter nog een ander belangrijk doel in het onderwijs: kinderen leren accepteren dat iedereen verschillend is en dat zij anderen respecteren en als gelijkwaardig waarde-

ren, leren samen te leven en elkaar te helpen. Dit principe van inclusief onderwijs houdt in dat alle kinderen welkom zijn, ongeacht de achtergronden en eigenaardigheden. Inclusief onderwijs richt zich niet in de eerste plaats op de leerling, maar veel meer op de 'anderen', de medeleerlingen, de leerkracht et cetera. Het gaat verder dan onderwijzen en leren. Het betreft alle activiteiten in de school. Men heeft het ook wel over 'sociale inclusie', omdat het er ook om gaat ieder kind op een gelijke manier te waarderen. Het gaat erom dat iedereen welkom is, dat iedereen elkaar helpt en ondersteunt (Bartolo e.a. 2007). Inclusief onderwijs is het *erkennen en door iedereen accepteren* dat leerlingen verschillend zijn.

Een passende schoolomgeving voor (hoog)begaafde leerlingen omvat onder meer een beperkte maar duidelijke instructie; het mogen maken van grotere denkstappen en grotere verwerkingsstappen in de leerstof; het aanbieden van andere, vervangende leerstof, een betrokken leerkracht en een stimulerende leeromgeving.

Wie bij een onderpresterende leerling de motor weer op gang wil krijgen, zal zich heel gericht moeten bezighouden met de motivatie van het kind. Motivatie wordt door Philips en Lindsay (2006) de x-factor genoemd, de sleutel tot presteren. Ook zij noemen als beïnvloedende factoren met betrekking tot motivatie:

- Uitdaging: passende leerstof, samenwerken met gelijkgestemden, eigen onderwerpkeuze, zelfsturing.
- Support: aanmoediging, waardering, reële verwachtingen.
- Acceptatie: door leerkrachten en medeleerlingen.

Drent en Van Gerven (2002) stellen dat de motivatie uiteindelijk van binnenuit moet komen en dat de leerling zelf ervaart dat hij deze motivatie kan aansturen. Met andere woorden: de leerling moet zich eigenaar van het probleem voelen.

Bij (hoog)begaafde kinderen wordt die drang tot het leren van nieuwe dingen zichtbaar, doordat zij pijlsnel de vroegkinderlijke (cognitieve) ontwikkeling doorlopen. Het onderpresterende kind is die drang onderweg ogenschijnlijk verloren. Toch is dat precies het stukje motivatie dat nodig is om de onderpresteerder weer tot leren te krijgen. De innerlijke drang tot leren en presteren kan gewekt worden door vier uitgangspunten:

- Het accepteren en respecteren van de begaafdheid.
- Het geven van goede feedback.
- Het geven van ruimte.
- Het stoppen met mopperen.

Volgens Pluymakers en Span (2001) vormen ook zelfsturende activiteiten een belangrijke interventie voor (hoog)begaafde kinderen. Zij stellen dat reeds op jonge leeftijd nieuwsgierigheid en ondernemingslust herkend kunnen worden als voorlopers van leergierigheid en prestatiegerichtheid. Bij het creëren van mogelijkheden voor zelfsturende activiteiten wordt zelfregulatie van de leerling gevraagd. Zoals gezegd kun je zelfregulatie vrij vertalen als nadenken over het leren en de stappen die iemand moet zetten om kennis te verwerven, leren te leren dus. De leerling leert reflecteren op het eigen werken door planmatig na te denken over de te nemen leerstappen. Hij wordt op deze wijze producent van zijn eigen leerstof en leerontwikkeling. De leerkracht krijgt in dit kader de rol van coach.

Een facet dat hier bij past, is het begrip *locus of control*: de wijze waarop mensen denken over succes- en faalervaringen. Mensen met een externe locus of control hebben het beeld dat successen zijn toe schrijven aan externe factoren en mislukkingen aan eigen falen. Mensen met een interne locus of control weten successen toe te schrijven aan eigen kunnen en mislukkingen aan externe factoren. Een interne locus of control betekent een grote mate van zelf-

sturing, zelfmanagement en eigen regie. Een externe locus of control betekent overgeleverd zijn aan externe omstandigheden. Onderpresteerders hanteren veelal de strategie van een externe locus of control, successen worden aan andere factoren toegeschreven, bijvoorbeeld aan geluk. Guyt (2004) stelt dat onderpresterende (hoog)begaafde kinderen vaak het gevoel hebben geen controle te hebben over 'wat hun allemaal overkomt'. Zij voelen zich dus verantwoordelijk voor het persoonlijk falen, maar niet voor succes. Dit proces valt binnen het kader van wat in de psychologie beschreven wordt als 'aangeleerde hulpeloosheid'. Het kind leert zichzelf daarmee vooral dat het geen zin heeft zich in te spannen of in te zetten voor bijvoorbeeld een leertaak. Het is om die reden van belang dat onderpresteerders wordt geleerd hoe om te gaan met fouten, met zelfreflectie en met zelfbewustzijn wat betreft discipline en doorzettingsvermogen (Laffoon e.a. 1989). Zoals gezegd zijn deze interventies alleen effectief als de leerling zelf gemotiveerd is om het probleem van onderpresteren aan te pakken.

11.4.2 De gezinssituatie

Onrealistische verwachtingen van ouders ten aanzien van hun (hoog)begaafde kind kunnen leiden tot onderpresteren. Dit geldt zowel als ouders te lage verwachtingen van hun kind hebben als wanneer de verwachtingen te hoog worden gesteld. Daarnaast is het ontbreken van een veilig en emotioneel stabiele gezinsomgeving van invloed op onderpresteren (Guyt 2004).

D'Hondt en Van Rossen (1999) stellen dat het krijgen van een positief zelfbeeld een belangrijk element is in de aanpak van onderpresteren. Dat kan gestimuleerd worden door een onvoorwaardelijke waardering voor het kind door de omgeving. Ouders dienen af te stappen van het schuldgevoel, stoppen met het geven van goede raad en het kind onvoorwaardelijk aanvaarden. Ondersteunen en vertrouwen geven. In gesprekken met het kind kan deze ondersteuning inhoud krijgen.

Ook Clark (1997) stelt dat een stimulerend thuisklimaat bevorderlijk is in het voorkomen en verhelpen van onderpresteren. In gezinnen waarin presteren en het nastreven van doelen worden gewaardeerd:

- Zijn ouders geïnteresseerd in hun kinderen.
- Oefenen vaders een belangrijke invloed uit op de ontwikkeling.
- Voelen moeders zich verantwoordelijk en onafhankelijk.
- Hebben ouders hoge doch reële verwachtingen van hun kinderen.
- Is het aantal leden niet erg groot.

11.4.3 Het kind

Het gesprek met het kind om onderpresteren bespreekbaar te maken en samen te zoeken naar oplossingen vraagt tact en geduld. Onderpresteren is niet iets wat van de ene op de andere dag ontstaat en de oplossing vraagt tijd. Bovendien zal een ondersteuningstraject niet het beoogde effect hebben als de wijze waarop de gesprekken plaatsvinden niet goed loopt. Simpele aanbevelingen, machtsmiddelen en dreigementen zullen eerder averechts werken. In de hedendaagse literatuur wordt veel verwezen naar de probleemoplossende dialoog. Hierbij worden kinderen uitgelokt zelf over hun problemen na te denken en zelf naar oplossingen te zoeken in plaats van kant-en-klare oplossingen aangereikt te krijgen. Algemene uitgangspunten hierbij zijn:

- Vraag het kind op niet-beschuldigende wijze naar het probleem, maar vraag het op een neutrale manier waarom het handelt zoals het dat nu doet.

- Laat het kind vertellen hoe het zich voelt of hoe het denkt dat de ander zich voelt (afhankelijk van de situatie).
- Vraag hoe je erachter kunt komen hoe een ander denkt of hoe een ander zich voelt.
- Vraag het kind naar ideeën omtrent oplossingen voor het probleem.
- Vraag het kind te beoordelen of het idee, ongeacht de inhoud ervan, wel een goed idee is op grond van de verwachtingen met betrekking tot de mogelijke gevolgen.
- Moedig het kind aan over verschillende oplossingen van het probleem na te denken.

De Rationeel Emotieve Therapie

Rationeel Emotieve Therapie (RET) is een vorm van cognitieve gedragstherapie (Ellis 1998). Ellis gaat uit van de veronderstelling dat het denken (gedachten, vaste overtuigingen, interpretaties et cetera) het gevoel controleert. Een laag zelfbeeld, de irrationele gedachten over bijvoorbeeld onderwijs (die vaak aan 'onderpresteren' ten grondslag liggen) zijn voorbeelden van het resultaat van deze denklijn. Zie verder onderstaand kader.

De Rationeel Emotieve Therapie

De basisgedachte binnen de RET is als volgt: gebeurtenissen zetten mij aan het denken → gedachten bepalen mijn gevoelens → mijn gevoelens beïnvloeden mijn gedrag → mijn gedrag heeft altijd een gevolg → als het gevolg vaak genoeg plaatsvindt, ga ik erin geloven (bijv. ik stel niets voor). Het is duidelijk dat het individu in zeer beperkte mate rechtstreekse invloed heeft op de gebeurtenissen die hem overkomen. Het individu heeft echter wel invloed op zijn gedachten. Dus is het zo dat als het kind greep kan krijgen op zijn gedachten, het dat ook kan hebben op zijn gedrag en de gevolgen en het uiteindelijke resultaat ervan. De kern van de RET komt erop neer het kind letterlijk tot andere gedachten te brengen (G-denken):

Spoor 1: negatieve G-lijn

gebeurtenissen → gedachten → gevoel → gedrag → gevolg → geloof → ☹

Spoor 2: positieve G-lijn

gebeurtenissen → andere gedachten → ander gevoel → ander gedrag → ander gevolg → ander geloof → ☺

Ervaringen in trainingssituaties hebben duidelijk gemaakt dat kinderen vanaf ongeveer 8 jaar (maar ook pubers, adolescenten en volwassenen) deze techniek met succes kunnen aanleren. Het kernpunt hierbij is dat zij zich bewust worden van het onderscheid tussen 'niet-helpende gedachten' en 'helpende gedachten'. Enkele voorbeelden:

Niet-helpende gedachten:

'Ik wil helemaal geen fouten maken in mijn sommen.'

'Ik ben bang dat ik dichtsla.'

'Mijn klasgenoten lachen mij uit als ik iets vertel.'

Helpende gedachten:

'Ik heb goed geoefend, dus heb ik een goede kans mijn sommen goed te maken.'

'Rekenen vind ik minder leuk, maar er zijn ook een heleboel leuke vakken.'

(Guyt 2004)

Oplossingsgerichte gesprekken

Een alternatieve werkwijze is die van de oplossingsgerichte gesprekken. In deze theorie wordt niet het probleem als onderwerp van gesprek genomen maar staat de oplossing centraal. Uitgangspunt is ook hier dat de leerling zelf expert is als het gaat om het vinden van oplossingen. Deze werkwijze staat haaks op de meer traditionele probleemgerichte werkwijze.

De probleemgerichte werkwijze gaat erg uit van de deskundigheid van de begeleider. Hij verzamelt gegevens door middel van het doorlopen van een onderzoekstraject. Vervolgens wordt een behandelplan geformuleerd en uitgevoerd. Vragen gaan over problemen, oorzaken en fouten. De professionele deskundigheid ligt bij de hulpverlener (De Jong & Berg 2004). De structuur van de probleemgerichte gesprekken kan leiden tot ontmoediging, want er gaat veel tijd zitten in de probleemfase.

In de oplossingsgerichte werkwijze construeert de cliënt zijn eigen oplossing, uitgaande van zijn eigen sterke kanten en successen (De Shazer 1988). Oplossingsgericht werken gaat uit van de kracht van de cliënt. Hulpverleners versterken deze krachten. De gesprekken worden gevoerd aan de hand van een min of meer vast stramien. Deze stappen en een voorbeeld zijn te vinden in de hierna volgende kaders.

Oplossingsgerichte gesprekken

Oplossingsgerichte gesprekken komen van oorsprong uit de therapiewereld, maar zijn ook geschikt voor begeleiding aan leerlingen. Deze benadering kan bij veel verschillende problemen worden toegepast, doordat de helper nauwelijks de inhoud van de problemen bespreekt, maar vooral de doelen en de oplossingen van de leerling zoekt en volgt.

De stappen van het eerste gesprek zijn:

- 1 Wat brengt je hier? (kort het probleem beschrijven)
- 2 Welk doel wil je bereiken?
Wat doe jij dan, wat denk jij dan?
Wanneer zijn we klaar?
- 3 Expliciteren van het doel met de wondervraag: Stel...
- 4 Hoe reageren anderen uit jouw omgeving en hoe reageer jijzelf dáár weer op?
- 5 (Onder)zoek uitzonderingen en successen waarbij het probleem zich niet voor-
doet.
- 6 Op een schaal van 0 tot 100, waar zit jij nu?
- 7 Is er nog iets wat kan maken dat je je doel toch niet zou gaan bereiken?
- 8 De boodschap: complimenten en opdracht voor de tijd tussen nu en de volgende
afspraak.

(De Jong & Berg, 2004)

VOORBEELD VAN EEN OPLOSSINGSGERICHT GESPREK: Lisanne is wat je noemt een relatieve onderpresteerder. Ze zit in groep 6 en is een keer versneld. Volgens de ouders komt Lisanne niet meer tot spelen en dat is een signaal dat Lisanne niet lekker in haar vel zit. Ook met andere kinderen speelt Lisanne niet meer. Er is sprake van een ontmoedigd kind. De oorzaak van deze ontmoediging heeft volgens de ouders te maken met een gebrek aan 'echte' cognitieve uitdaging. Zij verveelt zich op school en dat maakt haar passief, ook thuis. Op momenten dat Lisanne zich lekker voelt, is ze erg leergierig, pakt ze veel dingen snel op, leert ze veel en is ze enthousiast en vrolijk. Ze is op cognitief niveau ver voor op leeftijdsgenootjes. Er is volgens de ouders sprake van een grote discrepantie tussen wat Lisanne nodig heeft en wat de school aanbiedt. De aangeboden extra stof is te gemakkelijk en te veel van hetzelfde.

Volgens de leerkracht wekt Lisanne de indruk dat ze het naar haar zin heeft. Lisanne is thuis kennelijk anders dan op school. De leerkracht vindt het lastig is om tot Lisanne door te dringen. Wie is de échte Lisanne? Ze is volgens de leerkracht een heel slimme leerling, behoort tot de uitblinkers van de groep, maar toont weinig emotie. Ze is geaccepteerd door de rest van de groep.

Wanneer ik Lisanne uit de klas wil halen, komt ze me met de meester al tegemoet. Ze huppelt vrolijk met me mee en vertelt me dat ze al weet waar ik voor kom. Ze kijkt vrolijk en heeft een open oogopslag. Ik vraag haar naar de reden van mijn komst en hoe ik haar kan helpen. Lisanne geeft aan school niet zo leuk vinden, maar worstelt met sociaal wenselijke antwoorden. Duidelijk wordt dat Lisanne niet met plezier naar school gaat (moest ze lang over nadenken), ze vindt dat ze niet veel leert, geeft aan dat ze niet altijd goed haar best doet en dat ze zich verveelt bij taal en spelling. Ze vertelt dat ze graag moeilijke dingen wil maken. Ze vindt het nu te gemakkelijk en leert graag wat nieuws.

Op mijn vraag wat er zou gebeuren als ze kon toveren, antwoordt ze: 'Toveren bestaat natuurlijk niet, maar dan zou ik veel moeilijk werk moeten maken. Ik zou graag dingen zelf willen ontdekken.'

Op mijn vraag hoe ze dan de school binnen zou komen, antwoordt ze: 'Ik zou dan al heel vroeg naar school willen en graag willen beginnen.'

Ik vraag hoe haar ouders dat zouden vinden. Lisanne begint te stralen en vertelt enthousiast dat haar ouders dan blij voor haar zouden zijn.

Mijn vraag wat de meester zou doen, zegt ze: 'Mijn meester weet nu niet dat ik het niet zo leuk heb, ik doe nu maar een beetje net alsof.'

Voorts vraag ik of zij recent wel eens echt enthousiast op school heeft gewerkt. Ze antwoordt: 'Ja, bij het project over dieren mocht ik werken aan "dieren in het oerwoud" en daar heb ik ook een spreekbeurt over gehouden. Toen mocht ik op internet zoeken en in boeken werken. Ik heb ook gebeld naar het Tropenmuseum en heb spullen gekregen.'

Ik vraag haar hoe meester dat vond. Ze antwoordt: 'Meester vond dat wel heel leuk voor mij, hij gaf me een compliment en ook de klas vond het mooi.'

Mijn volgende vraag luidt: 'Wat zou je graag vandaag of morgen willen?' Lisanne antwoordt: 'Graag weer een project maken over dieren in de oceaan.'

Ik vraag: 'Durf je dat aan je meester te vragen?' Ze zegt: 'Ja, maar ik vind het wel moeilijk.'

We praten er nog een tijdje over door en Lisanne besluit het dezelfde middag na schooltijd te vragen. Ik geef haar een compliment voor haar durf en ze vertelt me dat ze me het antwoord zal mailen.

Lisanne heeft het de leerkracht dezelfde dag gevraagd en de leerkracht reageerde blij op het verzoek. Er zijn daarna nog enkele vervolggesprekken met Lisanne en ook met de leerkracht geweest. Die hebben ertoe geleid dat Lisanne een aangepast onderwijsaanbod heeft gekregen met vooral veel ruimte voor eigen gekozen projecten. Langzamerhand keerde het plezier in school weer terug.

Socratisch motiveren

Een andere vorm van deze werkwijze is gesprekken voeren aan de hand van het socratisch motiveren. Socratisch motiveren is ontwikkeld naar aanleiding van de gespreksvoeringsmethodiek van Socrates. Socratisch onderzoek is wezenlijk zelfonderzoek. In een dergelijke gesprekkencyclus wordt de leerling aan de hand van gerichte systematische vragen gedwongen de eigen attitude te erkennen, te evalueren en te veranderen. Het principe van deze gesprekken berust, net als bij de oplossingsgerichte gesprekken, op het uitgangspunt dat de leerling leert omgaan met procedures van denken. Iets leren, zo luidt het uitgangspunt, houdt niet alleen nadenken over een probleem in, maar ook over de procedures van denken.

Een gespreksleider dient bij deze socratische houding net als bij de oplossingsgerichte gesprekken uit te gaan van twee principes:

- Een houding van niet-weten: deze houding staat tegenover de rol van het 'wel weten', de klassieke leraarshouding. De gespreksleider fungeert in deze rol als een soort co-onderzoeker, die actief deelneemt aan het proces.
- Het afwijzen van de typische leraarsrol als consequentie daarvan: de gespreksleider fungeert niet als kennisoverdrager, maar meer als een bewaker van de vorm en het verloop van het gesprek (Anthone & Mortier 1997).

De vorm van deze werkwijze wordt uitgevoerd aan de hand van vijf stappen (Appelo 2008):

- Probleemverheldering: wat is het probleem van wie?
- Verdieping van het beeld van iemands levensmotieven en -doelen om, zo mogelijk, een Hypothese te kunnen formuleren over de functie van het probleem.
- Onderzoek naar de functie van het probleem om de hypothese uit fase 2 te toetsen.
- De zin van verandering.
- De wil tot verandering en de mogelijkheden daartoe.

Ook hier volgt de gespreksleider de leerling. Hij analyseert door middel van vragen en laat het aan de leerling over of die aan de slag wil of niet. De hulpverlener neemt geen verantwoordelijkheid over, maar laat het probleem waar het ligt: bij de cliënt/leerling.

11.5 Tot besluit

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat het voorkomen van onderpresteren gemakkelijker is dan het verhelpen ervan. Een ontoereikend onderwijsaanbod, invloed van vrienden, een te hoog of te laag verwachtingspatroon van ouders en een gebrekkige ontwikkeling van leerstrategieën kan leiden tot onderpresteren, vooral door de samenhang in dit complexe proces tussen kind en omgeving.

Ernstig onderpresteren is niet gemakkelijk te begeleiden en kan niet worden opgelost met alleen maar een ander onderwijsaanbod. Er zal in samenhang met leerling en ouders moeten worden gezocht naar een goede vorm van ondersteuning.

Een pedagogische benadering gericht op het verbeteren van de innerlijke motivatie, ondersteuning in het versterken van de emotionele en sociale competenties, hulp bij het aanleren van leerstrategieën en een goede begeleiding van ouders zijn belangrijke stappen in dit proces. Dit alles vraagt om deskundigheid, tact en geduld van de begeleiders.

Literatuur

- Anthone, R. & Mortier, R. (1997). *Socrates op de speelplaats*. Leuven: Acco.
- Appelo, M. (2008). *Socratisch motiveren*. Amsterdam: Boom.
- Bartolo, P.A. e.a. (2007). *Omgaan met verschillen tussen leerlingen*. Amsterdam: Educatieve Hogeschool.
- Bruin-de Boer, A.L. de & Kuipers, J. (2004). *Het Si-Di R protocol: voor signalering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: Eduforce.
- Butler-Por, N. (1993). Underachievement Gifted Students. In: K.A. Heller, Mönks, F.J. & H. Pasow, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Londen: Pergamon Press.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (vijfde druk). New Jersey: Prentice Hall.
- De Shazer, S. (1988). *Clues. Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton.
- D'Hondt, C. & Rossen, H. van (1999). *(Hoog)begaafde kinderen, op school en thuis. Een gids voor ouders en leerkrachten*. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Ellis, A. (1998). *Moeten maakt gek*. Amsterdam: Ambo/Anthos.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents. The DMGT as a developing theory. *High Ability Studies*, 15, 2, 119-148.
- Geert, P.L.C. van (1997). *Theorieën van leren en ontwikkelen*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Goleman, D. (1996). *Emotionele intelligentie: emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam: Contact.
- Guyt, B. (2004). De dialoog als begeleidingsvorm. In: E. van Gerven, *Attent op talent: omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Hoogeveen, L., Hell, J. van, Mooij, T. & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor (hoog)begaafde leerlingen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Houten E. van, Kuipers, J. & Peters, W.A.M. (2007). Hoogbegaafde kinderen. In J. Dewispelaere, R. Vecht-van den Bergh & D.M.C.B. van Zeben-van der As (red.), *Handboek Kinderen en Adolescenten* (E 110; 110-117). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Jong, P. de & Berg, I.K. (2004). *De kracht van oplossingen*. Lisse: Hartcourt.
- Kuipers, J. (2006). Meester Poppe. *Talent*, 8, 1, 24-25.
- Laffoon, K.S., Jenkins-Friedman, R. & Tollefson, R. (1989). Causal attributions of underachievement gifted and nongifted students. *Journal for the education of the Gifted*, 13, 1, 4-21.
- Mooij, T. (1991). *Schoolproblemen van (hoog)begaafde kinderen*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen: eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Onderwijsraad (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Artoos.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek*. Leuven/ Voorburg: Acco.
- Peek, A. (2002). 'Goed zo' is niet altijd goed. In: R. Melisse & M. van der Linden (red.), *Leren kun je leren*. Den Haag: PMPO.
- Peters, W.A.M. & Gool, C.H. van (1999). Onderpresteren bij (hoog)begaafde adolescenten; inventarisatie van een probleemveld. *Congresbundel Ruimte voor leren*. Amersfoort: CPS.