

# Beter presteren kun je stimuleren

Het herkennen en aanpakken van onderpresteren

Geraldine Brouwer  
Jaap van Gilst  
Janneke Oosterman  
Johan Theil  
Josée von Weijrother  
m.m.v. Meike Berben



CPS

Ten behoeve van de leesbaarheid is in dit boek in veel gevallen bij de verwijzing naar personen gekozen voor het gebruik van 'hij'. Het spreekt vanzelf dat hier ook 'zij' gelezen kan worden.

© CPS Onderwijsontwikkeling en advies, december 2011

Auteurs: Geraldine Brouwer, Jaap van Gilst, Janneke Oosterman, Johan Theil, Josée von Weijhrother m.m.v. Meike Berben

Redactie: Bureau Bisontekst, Femke van den Berg  
Omslagontwerp: Akimoto  
Vormgeving binnenwerk: Akimoto

Deze publicatie is ontwikkeld door CPS Onderwijsontwikkeling en advies voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. CPS Onderwijsontwikkeling en advies vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

Het is toegestaan om, in het kader van een educatieve doelstelling, niet bewerkte en niet te bewerken (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, zodanig dat de intentie en aard van het werk niet worden aangetast. Het is toegestaan om het werk in het kader van educatieve doelstellingen te verveelvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm, zoals elektronisch, mechanisch of door fotokopieën. Bronvermelding is in alle gevallen vereist.

# Inhoud

<b>1</b>	<b>Over deze studie</b>	<b>8</b>
1.1	Doelstelling	8
1.2	Probleemstelling	8
1.3	Onderzoeksopzet	9
1.4	Samenvatting	10
<b>2</b>	<b>Context</b>	<b>12</b>
2.1	Om hoeveel leerlingen gaat het?	12
2.2	De stille reserve aanspreken	13
2.3	Passend onderwijs: omgaan met verschillen	14
2.4	Samenvatting	16
<b>3</b>	<b>Wat is onderpresteren?</b>	<b>18</b>
3.1	Voorwaarden om te komen tot leren	18
3.2	Definities van onderpresteren	19
3.3	Het ontstaan van onderpresteren	21
3.3.1	Factoren op leerlingniveau	22
3.3.2	Factoren op schoolniveau	26
3.3.3	Factoren op klasniveau	27
3.3.4	Contextuele factoren	28
3.4	Samenvatting	29
<b>4</b>	<b>Kenmerken van onderpresteerders</b>	<b>30</b>
4.1	Informatie verzamelen	30
4.2	Kenmerken en typeringen	32
4.2.1	Algemene kenmerken	32
4.2.2	Typen onderpresteerders in de klas	34
4.3	De behoeften van onderpresteerders	36
4.4	Toetsen en testen	38
4.5	Samenvatting	38

<b>5</b>	<b>Effectief onderwijs</b>	<b>40</b>
5.1	Effectief onderwijs is opbrengstgericht	40
5.2	Vaststellen van het ontwikkelingsperspectief	42
5.3	Wat doen effectieve leraren?	43
5.4	Zijn alle leraren effectief?	44
5.5	Aandachtspunten voor leraren	44
5.5.1	Activerende, intensieve lessen	45
5.5.2	Een goed afgestemde instructie	45
5.5.3	Diverse leerstrategieën	49
5.6	Samenvatting	51
<b>6</b>	<b>Onderpresteren aanpakken</b>	<b>54</b>
6.1	Hoe leraren onderpresteerders kunnen begeleiden	54
6.2	Het gesprek met de leerling	55
6.2.1	Ontwikkelmogelijkheden	56
6.2.2	Aansluiten bij de mogelijkheden van de leerling	56
6.2.3	Aanpassing van het curriculum	57
6.3	Een stappenplan	58
6.4	Een alternatief stappenplan	60
6.5	Inspelen op talentontwikkeling	63
6.6	Samenwerking in de schoolorganisatie	64
6.7	Samenvatting	66
<b>7</b>	<b>Conclusies</b>	<b>68</b>
	Geraadpleegde literatuur	72

## Managementsamenvatting

CPS voert het project 'Onderpresteren: herkennen en aanpak' uit. Dit bestaat uit twee delen: een literatuurstudie naar onderpresteren in het voortgezet onderwijs en een praktijkonderzoek. Het eerste deel, de literatuurstudie, heeft geresulteerd in deze publicatie.

De auteurs verdiepten zich in de vraag hoe leraren onderpresterende leerlingen kunnen herkennen én hoe zij deze leerlingen kunnen begeleiden. Het blijkt dat veel leraren weliswaar vermoeden dat onderpresteren (tamelijk vaak) voorkomt, maar dat zij tegelijkertijd niet goed kunnen aangeven welke leerlingen onderpresteren. Daarom worden in deze publicatie een aantal kenmerken van onderpresteerders op een rij gezet. Tevens geven de auteurs aan hoe leraren hun instructie en onderwijsaanbod zó kunnen aanpassen aan het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van deze leerlingen dat hun prestaties verbeteren. Essentieel hierbij is dat leraren hun handelingsrepertoire op orde hebben en dat zij in staat zijn opbrengstgericht te werken. Effectief onderwijs blijkt de sleutel tot betere prestaties.

In de tweede fase van het onderzoek wordt in de praktijk onderzocht in hoeverre de in de literatuur gevonden interventies in de praktijk de gewenste effecten hebben. In deze fase worden leraren getraind in het herkennen en begeleiden van onderpresteerders. Scholen die aan dit vervolgonderzoek willen deelnemen, kunnen zich nog opgeven bij Geraldine Brouwer (g.brouwer@cps.nl) of Jaap van Gilst (j.vangilst@cps.nl).

## Inleiding

De meeste leraren krijgen gedurende hun loopbaan wel eens te maken met onderpresteerders. Deze leerlingen hebben genoeg in hun mars, maar het komt er niet echt uit. Hun tempo is bijvoorbeeld laag, ze hebben veel aansporing nodig, ze zitten niet lekker in hun vel en/of ze maken inconsistente fouten. De schoolprestaties blijven vaak achter bij uitingen van 'echte bekwaamheid' die naar voren komen in observaties van leraren en ouders. Ook metingen van de prestaties, intelligentie of creativiteit van deze leerlingen kunnen aantonen dat hun talenten niet volledig tot bloei komen in het onderwijs.

Uit verschillende onderzoeken (Seeley, 1993; Riemersma & Maslowski, 2007; Mulder e.a., 2007) blijkt dat onderpresteren in Nederland vrij vaak voorkomt, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs. Schattingen lopen uiteen van zo'n vijftien tot ruim veertig procent onderpresteerders.

### In de praktijk:

#### Jelte is bespreekgeval

Tijdens de rapportvergadering is Jelte Lustenhouwer, dertien jaar, een bespreekgeval. Zijn punten laten te wensen over, maar toch hebben de meeste leraren de indruk dat hij meer kan dan zijn cijfers tonen. "Zijn spreekbeurt ging over edelstenen en mineralen", herinnert de lerares Nederlands zich. "Hij wist er ontzettend veel van, ook over de geologische achtergrond. Ik was echt onder de indruk." Zijn mentor: "Jelte's ouders hebben me verteld dat hij als klein jongetje erg gedreven was, veel wilde weten. En ook nu nog komt hij soms ineens heel erg slim uit de hoek. Ik denk echt dat hij meer kan dan dat hij laat zien."

De overheid wil daar graag verandering in brengen. Nederland streeft ernaar een kennismaatschappij te zijn. Daarom vindt het kabinet het noodzakelijk om de 'leerwinst' te verhogen. In de actieplannen *Beter Presteren* (2011) voor het voortgezet onderwijs en *Basis voor Presteren* (2011) voor het primair onderwijs worden ambitieuze doelen gesteld. Over het geheel moeten de talenten van leerlingen beter benut worden, waarbij extra aandacht uitgaat naar de beste twintig procent van de leerlingen in primair onderwijs en voortgezet onderwijs. Bekend is dat de capaciteiten van veel leerlingen momenteel niet volledig benut worden.

Een belangrijke vraag is nu: hoe kunnen onderpresteerders in de klas worden herkend? En vervolgens: hoe kunnen leraren onderpresteerders succesvol begeleiden? Uit onderzoek van Beek & de Boer (2010) blijkt dat slechts de helft van de leraren kan aangeven of zij een onderpresteerder in de klas hebben gehad. Het signaleren van onderpresteren blijkt

in de praktijk best lastig. Net zoals het begeleiden van onderpresteerders. Leraren weten niet precies hoe zij hen kunnen uitdagen hun mogelijkheden optimaal te ontplooiën.

Om leraren hierbij te helpen, voert CPS het project 'Onderpresteren: herkennen en aanpak' uit. Dit project bestaat uit twee delen: een literatuurstudie en een praktijkonderzoek. In deze publicatie wordt verslag gedaan van het literatuuronderzoek, dat in 2011 is uitgevoerd. Aansluitend volgt het tweede deel van het project, dat doorloopt door tot eind 2013. Het totale project beoogt kennis te verzamelen en te genereren met behulp waarvan scholen in het voortgezet onderwijs onderpresteerders beter kunnen signaleren en vooral ook begeleiden. Scholen in het primair onderwijs zullen in deze publicatie eveneens veel van hun gading vinden.

### **Opbouw van deze publicatie**

In het eerste hoofdstuk wordt nader ingegaan op de doelstelling en probleemstelling van het project en op de onderzoeksopzet. In hoofdstuk twee schetsen we de context: de aantallen onderpresteerders in het Nederlandse onderwijs, wat er aan beleid voor deze groep is gemaakt en in hoeverre scholen erin slagen hieraan handen en voeten te geven in de praktijk. In het derde hoofdstuk zetten we voorwaarden op een rij die noodzakelijk zijn om tot leren te komen. Daarna gaan we in op de verschillende definities van 'onderpresteren' en laten we zien welke factoren het ontstaan en voortbestaan van onderpresteren kunnen verklaren. In het vierde hoofdstuk staan de kenmerken van onderpresteerders centraal. Hoe kunnen deze kenmerken de leraar helpen te achterhalen welke leerlingen (mogelijk) onderpresteren? In hoofdstuk vijf wordt aandacht besteed aan effectief onderwijs. Leraren blijken de complexere taken binnen het effectief onderwijs onvoldoende te beheersen. Juist hierin ligt mogelijk de sleutel om onderpresteren tegen te gaan. In het zesde hoofdstuk zetten we op een rij hoe scholen, en dan met name leraren, onderpresteren kunnen aanpakken. In hoofdstuk zeven, tot slot, formuleren we enige conclusies. Ook zetten we uiteen hoe wij ons onderzoek voortzetten en wat de uitkomsten scholen naar verwachting zullen opleveren.

Geraldine Brouwer, Jaap van Gilst, Janneke Oosterman, Johan Theil, Josée von Weijhrother, november 2011

## 1 Over deze studie

Jaarlijks wordt in de zogeheten *Hoofdlijnenbrief* van het ministerie van OCW vastgelegd over welke onderzoeksthema's de Landelijke Pedagogische Centra (te weten: APS, CPS en KPC-Groep) zich zullen buigen. De *Hoofdlijnenbrief 2011-2012* bestond, zoals gebruikelijk, uit verschillende programmalijnen. In het kader van programmalijn 3 'Passend onderwijs en zorg' worden door de Landelijke Pedagogische Centra in onderlinge afstemming en samenhang drie projecten uitgevoerd die zich richten op het vergroten van het

handelingsrepertoire van leraren. Met handelingsrepertoire wordt bedoeld: alle didactische, pedagogische en organisatorische handelingen die leraren kunnen inzetten om zo goed mogelijk in te spelen op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen.

Het eerste deel van derde project - 'Onderpresteren: herkennen en aanpak' – heeft geresulteerd in deze publicatie. In dit eerste hoofdstuk gaan we nader in op de doelstelling en de probleemstelling van het project. We zetten uiteen welke begrippen aan de orde komen en belichten de onderzoeksopzet.

### 1.1 Doelstelling

De doelstelling van deze publicatie is tweeledig. Ten eerste willen we zicht krijgen op de oorzaken van het ontstaan en voortbestaan van onderpresteren bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ten tweede willen we aangeven op welke wijze leraren van deze kennis gebruik kunnen maken in de praktijk: hoe kunnen zij onderpresteerders in de klas herkennen en begeleiden?

### 1.2 Probleemstelling

De probleemstelling van dit project luidt: hoe kan de handelingsbekwaamheid van leraren in het voortgezet onderwijs vergroot worden om onderpresteren te voorkomen (en te verminderen)? En, daaruit afgeleid:

### Over de drie projecten

Het project 'Versterken handelingsbekwaamheid in het omgaan met verschillen' van APS richt zich op het pedagogisch handelen van leraren. Het project 'Meer bekwaam in handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs' van KPC-Groep heeft tot doel het bekwaamer worden van leraren in het doelgericht en planmatig uitvoeren van de cyclus van handelingsgericht werken. Het project 'Onderpresteren: herkennen en aanpak' van CPS wil leraren beter maken in het afstemmen van de instructie en het didactisch handelen op het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van leerlingen teneinde onderpresteren te voorkomen of te verminderen. Het streven van alle drie de projecten is *leraren te helpen bij het preventief handelen*. Dit impliceert dat leraren vroegtijdige signalen kunnen omzetten in adequate (onderwijseigen) interventies. Dit stelt hoge eisen aan hun handelingsrepertoire.



## Definiëring begrippen

### **Handelingsbekwaamheid**

Een handelingsbekwame leraar houdt zijn kennis en vaardigheden op peil en weet deze optimaal in te zetten in de klas.

### **Instructie**

In de instructie staat de leraar model. Hij demonstreert, doet voor, denkt hardop om zodoende leerlingen te laten zien wat ze moeten kennen en kunnen. Het draait om het door leraren aanleren van kennis en vaardigheden aan leerlingen, zodat zij zich deze eigen maken. Dit wordt ook wel *onderricht* genoemd.

### **Didactiek**

Didactiek schept een omgeving waarin lerenden worden gestimuleerd kennis en vaardigheden op te bouwen (Pieters & Verschaffel, 2003).

### **Ontwikkelingsperspectief**

De Inspectie definieert het ontwikkelingsperspectief als volgt: “De inschatting van de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling voor een bepaalde, langere periode.” Bij het vaststellen van een ontwikkelingsperspectief is het van

belang dat men vooral ook oog heeft voor de mogelijkheden, positieve kwaliteiten en de talenten van een leerling (Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009).

Pameijer (2009) zegt hierover: het eindniveau van de leerling dat verwacht/nagestreefd wordt.

### **Onderwijsbehoeften**

Een onderwijsbehoefte is datgene wat een leerling nodig heeft om een bepaald onderwijsdoel te bereiken. Aspecten die hierbij vaak genoemd worden, zijn: instructie, leertijd, (procesgerichte) feedback, structurering van de taak, leerstof, activerende werkvormen, maatregelen om motivatie en plezier in leren te bevorderen, aanpassingen in de leeromgeving, et cetera (Clijsen, 2007).

### **Onderpresteren**

De leerling presteert minder dan op basis van zijn ontwikkelingsperspectief verwacht mag worden. (In dit literatuuronderzoek zal het begrip ‘onderpresteren’ nog nader toegespitst worden in paragraaf 3.2).

hoe kunnen leraren hun didactiek – en in het bijzonder hun instructie - afstemmen op het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van onderpresteerders?

Dat is best een hele mond vol. Bovendien komen er in deze probleemstelling verschillende begrippen aan bod, die wellicht enige toelichting behoeven. In het kader zetten wij uiteen wat we met deze begrippen bedoelen.

In dit onderzoek gaan we ervan uit dat onderpresteren voorkomt op alle onderwijsniveaus: van praktijkgericht onderwijs tot en met vwo/ gymnasium.

### **1.3 Onderzoeksofzet**

De probleemstelling uit de vorige paragraaf is nader uitgewerkt in een aantal subvragen. Aan het begin van ieder hoofdstuk zetten we op een rij welke vragen er in dat betreffende hoofdstuk worden beantwoord.

#### 1.4 Samenvatting

In het kader van programmaliijn 3 'Passend onderwijs en zorg' van de *Hoofdlijnenbrief 2011-2012* worden er door de Landelijke Pedagogische Centra in onderlinge afstemming en samenhang drie projecten uitgevoerd die zich richten op het vergroten van het handelingsrepertoire van leraren. Het derde project, 'Onderpresteren: herkennen en aanpak', wordt uitgevoerd door CPS. Het bestaat uit twee delen: een literatuurstudie en praktijkonderzoek. Het eerste deel heeft geresulteerd in deze publicatie. De doelstelling van het project is tweeledig: zicht krijgen op de kenmerken en oorzaken van het ontstaan en voortbestaan van onderpresteren bij leerlingen in het voortgezet onderwijs én aangeven op welke wijze leraren van deze kennis gebruik kunnen maken in de praktijk. Met deze publicatie krijgen zij alvast enige handvatten aangereikt met behulp waarvan zij hun instructie en didactiek beter kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften en het ontwikkelingsperspectief van leerlingen om zo onderpresteren te voorkomen/verminderen.



## 2 Context

In dit hoofdstuk wordt op een rij gezet in welke context het onderzoek van CPS is uitgevoerd. Wat is er in de literatuur bekend over de aantallen onderpresteerders in het voortgezet (en primair) onderwijs in Nederland? Welk beleid is voor deze groep van belang? En in hoeverre slagen scholen erin dit beleid handen en voeten te geven in de praktijk? Zijn leraren in staat hun onderwijs af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen, zodat de talenten van al hun leerlingen – ook de onderpresteerders - tot bloei komen?

### In de praktijk: “Geen idee hoeveel onderpresteerders ik in mijn klas heb...”

Cynthia Weerdenburg en Trees Muller zijn beiden als lerares Engels verbonden aan een grote scholengemeenschap. Gisteren hebben ze vakgroepoverleg gehad. Op de agenda stond – op verzoek van de directie – het onderwerp ‘onderpresteren’. Vandaag praten ze erover na in de pauze. “Tsja”, zegt Cynthia. “Ik geloof best dat bij sommige leerlingen niet helemaal uitkomt wat erin zit. Maar om hoeveel leerlingen dat bij ons op school precies gaat, zou ik eigenlijk niet durven zeggen. Jij dan?” “Ik ook niet”, beaamt Trees. “Van sommigen heb ik echt het idee dat ze meer in hun mars hebben dan dat ze laten zien. Bij Joep en bij Fadoua bijvoorbeeld. Die komen soms met zulke goede opmerkingen. Maar misschien behoren nog wel meer van mijn leerlingen tot de groep ‘onderpresteerders’. Ik heb eigenlijk geen idee...”

### 2.1 Om hoeveel leerlingen gaat het?

Dat er een groep leerlingen is waarvan het potentieel in het onderwijs niet volledig tot wasdom komt, is wel bekend uit onderzoek en uit de onderwijspraktijk. Over de exacte omvang van die groep zijn onderzoekers en leraren minder stellig.

Uit onderzoek (Seeley, 1993; Riemersma & Maslowski, 2007) blijkt dat vijftien tot veertig procent van de leerlingen tot de groep van onderpresteerders behoort. Riemersma & Maslowski (2007) stellen dat minstens zestien procent van de basisschoolleerlingen onderpresteert en dat daar in het voortgezet onderwijs nog eens vier procent bij komt. Mulder e.a. (2007) melden dat in het primair onderwijs vijftien procent van de leerlingen prestatiescores behalen die duidelijk lager zijn dan wat past bij hun IQ-scores. Tussen groep acht van de basisschool en het vierde jaar van het voortgezet onderwijs komt daar nog vier procent bij. Daarnaast oordelen leraren dat bij circa acht procent van de leerlingen onderbenutting van talent plaatsvindt. Uit het onderzoek van Van Langen & Vierke (2008) bleek zelfs 44 procent van de meisjes en 36 procent van de jongens te behoren tot de categorie ‘onderbenutters’! (Zie paragraaf 3.2 voor een definitie van ‘onderbenutten’).

Wanneer de IQ-score als norm wordt gehanteerd in het basisonderwijs, is de onderbenutting bij alle afzonderlijke toetsen (taal, rekenen, begrijpend lezen en de onderdelen informatieverwerking en wereldoriëntatie van de Cito-eindtoets) en groepen (vier, zes en acht) tussen de vijftien en achttien procent. Bij de totaalscore op de Cito-eindtoets ligt het aandeel wat lager, namelijk op bijna twaalf procent van de leerlingen uit groep acht (Onderwijsraad, 2007). In het voortgezet onderwijs komt het volgende naar voren: met de IQ-score als norm is het aandeel onderbenutters bij Nederlands kleiner dan bij Engels en wiskunde. Bij alle drie de vakken is het percentage in het havo het hoogst. In dat schooltype heeft bijna tien procent van de leerlingen met een bovengemiddelde IQ-score een onvoldoende voor Engels en/of wiskunde. Bij het vak Nederlands in het vwo vinden we het laagste percentage: 1 op de 25 vwo-leerlingen heeft een onvoldoende voor Nederlands. Het gaat hier dus om de wat meer begaafden die minder presteren dan verwacht mag worden. Bij de examencijfers van de vmbo-leerlingen zijn de percentages onderbenutters iets lager dan bij de rapportcijfers: bij Nederlands 2,5 procent, bij Engels 6,5 procent en bij wiskunde 4,5 procent. Het aandeel onderbenutting bij economie bedraagt circa drie procent. Bij maatschappijleer is het percentage te verwaarlozen (slechts een procent).

Onderpresteren uit zich ook in afstroom in onderwijsniveau. Ruim elf procent van de leerlingen die op 1 oktober van de jaren 2004 en 2005 in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs zat, volgde een opleiding op een lager niveau dan het advies dat deze leerlingen kregen bij het verlaten van de basisschool. Opmerkelijk is dat anderhalf procent van de leerlingen in het derde leerjaar zelfs twee niveaus lager zit dan het advies (Inspectie van het Onderwijs, 2007; Onderwijsraad, 2007).

## 2.2 De stille reserve aanspreken

Het beter benutten van cognitief talent in het onderwijs staat al enige tijd hoog op de agenda. De Onderwijsraad signaleert in zijn advies *Presteren naar vermogen* (2007) dat veel talent van leerlingen onbenut blijft. In een brief aan de Tweede Kamer van 30 oktober 2007 schrijft de raad dat, naast kwalitatief goede schoolkeuzeadviezen en het effectief omgaan met onderwijstijd, het van belang is om de prestaties van leerlingen te verbeteren. De raad ziet het als een belangrijke missie van het onderwijs om 'de stille reserve aan leerkapitaal' aan te spreken.

De Onderwijsinspectie wijst erop dat scholen betere resultaten kunnen bereiken door opbrengstgericht te werken, het onderwijs beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen en de zorg voor zwakke leerlingen te verbeteren (*Scholen voor morgen*, 2007).

Ook de VO-raad (de sectororganisatie die 334 schoolbesturen en ruim zeshonderd scholen in het voortgezet onderwijs vertegenwoordigt) wil dat leerlingen hun capaciteiten beter gaan ontplooiën op school. De leidende vraag van de *VO-Investeringsagenda 2011-2015, Ruimte voor ieders talent* is: hoe zorgt het voortgezet onderwijs ervoor dat het de talenten van leerlingen nóg beter benut en de ambitie waarmaakt om het Nederlandse onderwijs tot de mondiale top vijf te laten behoren? In de *Investeringsagenda* gaat het onder meer over:

- doorlopende leerlijnen,
- verschillen tussen leerlingen,
- leraarvaardigheden,
- opbrengstbewustzijn,
- doen van onderzoek,
- managementontwikkeling.

Ook wordt een hoge mate van flexibiliteit bepleit bij de inrichting van het onderwijs.

### In de praktijk: “Hoe ga ik om met verschillen?”

Het is een koude, stormachtige winteravond. Terwijl de vrouw en kinderen van Hugo Janssen, leraar aardrijkskunde, zich op de bank hebben geïnstalleerd om gezellig met z'n allen een filmpje te kijken, trekt Hugo zich terug op de zolderkamer. “Ik moet nog wat lessen voorbereiden”, mompelt hij tegen zijn vrouw. Hij baalt eigenlijk behoorlijk. De school heeft tegenwoordig het doel om alle kinderen zoveel mogelijk op hun eigen niveau uit te dagen en Hugo is het daar in theorie van harte mee eens. Maar in de praktijk valt het niet mee, zeker niet nu hij ook enkele leerlingen moet begeleiden die vroeger zouden zijn afgestroomd naar een lager niveau.

### 2.3 Passend Onderwijs: omgaan met verschillen

Het kabinet wil het stelsel voor ‘passend onderwijs’ herzien. In het nieuwe stelsel krijgen scholen de plicht een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, bijvoorbeeld vanwege een handicap of gedragsproblemen. Bij voorkeur moeten deze kinderen naar gewone scholen, waar zij dan extra begeleiding krijgen.

De leraar moet bij het passend onderwijs de sleutelrol vervullen, zo blijkt uit de *Nieuwe koers passend onderwijs* (Ministerie van OCW, 2010). Passend onderwijs gebeurt in klas en het is de leraar die het in de alledaagse praktijk vorm moet geven. Het is dan ook cruciaal dat de leraren voldoende toegerust zijn om hun onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften en het ontwikkelingsperspectief (zie paragraaf 5.2) van verschillende leerlingen. Het is belangrijk dat zij kunnen werken vanuit diversiteit. Onderzoek onderschrijft het belang van willen

uitgaan van en kunnen omgaan met verschillen (Hooiveld, 2010; Amsing e.a., 2009; Adema e.a., 2009).

Ook in het *Referentiekader Passend onderwijs, werkdocument juni 2010*, dat is opgesteld door de sectorraden in het onderwijs met de onderwijsvakorganisaties en oudergroeperingen, staat dat leraren in staat moeten zijn om vroegtijdig de instructie en didactiek af te stemmen op het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van de leerlingen, teneinde onderpresteren te voorkomen. Bij het tot stand komen van het onderwijszorgprofiel spelen de leraren een belangrijke rol en is ook het onderwijskundig leiderschap van groot belang. De school dient ervoor zorg te dragen dat de deskundigheid van het personeel op het gewenste niveau is en dat leraren zich op grond van de visie en ambities in het onderwijszorgprofiel professionaliseren.

In de praktijk blijkt dat leraren het lastig vinden om leerlingen van verschillende niveaus allemaal goed te bedienen. Scholen en leraren geven in raadplegingen door de sectororganisaties en door het Infopunt Passend Onderwijs (het aanspreekpunt voor alle vragen om informatie en ondersteuning op het gebied van passend onderwijs) aan beter voorbereid te willen worden op het omgaan met verschillen.

Ook uit het *Onderwijsverslag 2008-2009* van de Onderwijsinspectie blijkt dat de handelingsbekwaamheid van leraren soms tekortschiet. Goede instructie geven is voor twintig procent van de leraren een probleem; ervaren leraren doen dit niet beter dan hun nieuwe collega's. Aanpassing van instructiestijlen aan de onderwijsbehoeften van de diverse leerlingen vindt onvoldoende plaats. Ook blijkt dat sommige scholen te veel tijd verspillen met activiteiten zonder onderwijskundig doel. Door juist te handelen, kunnen leraren de prestaties van leerlingen voor twintig procent beïnvloeden. Van de Grift (2010) concludeert evenwel dat leraren in primair en voortgezet onderwijs onvoldoende in staat zijn tot het beïnvloeden van ongeveer twintig procent van de verschillen in prestaties van leerlingen.

Het 'bijspijkeren' van leraren, zodat zij beter aan hun verplichtingen kunnen voldoen met betrekking tot het passend onderwijs, is momenteel dus een actueel thema. Niet voor niets heeft de *Hoofdlijnenbrief 2011-2012* (waarin staat over welke onderzoeksthema's de Landelijke Pedagogische Centra zich buigen) als centrale vraag: op welke wijze kan de betrokkenheid, de handelingsbekwaamheid en het handelingsrepertoire van leraren (vakinhoudelijk, didactisch, pedagogisch) worden

vergroot, zodat zij met verschillen in ontwikkelingsperspectief en onderwijsbehoeften van leerlingen om kunnen gaan?

#### **2.4 Samenvatting**

Uit de onderwijspraktijk weten we dat er een groep leerlingen is van wie het potentieel niet volledig tot bloei komt. Hoe groot die groep precies is, is echter niet bekend. Schattingen van onderzoekers lopen grofweg uiteen van ongeveer vijftien tot ruim veertig procent. Sommige leerlingen belanden in het voortgezet onderwijs op een lager onderwijsniveau dan dat zij aankunnen.

De politiek wil onderpresteren tegengaan. Het ontplooiën van talent in het onderwijs staat momenteel hoog op de agenda; het beleid is erop gericht alle (cognitieve) talenten te benutten. De leraar speelt daarbij een cruciale rol: hij moet in staat zijn passend onderwijs te verzorgen aan leerlingen van heel veel verschillende niveaus. In de praktijk blijkt echter dat veel leraren het knap lastig vinden om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen in hun klas. Zij geven aan hierbij best een steuntje in de rug te kunnen gebruiken.





## 3 Wat is onderpresteren?

Dit hoofdstuk begint met de vraag aan welke voorwaarden moet zijn voldaan om tot leren te komen. Daarna wordt ingegaan op de verschillende definities die er van 'onderpresteren' in omloop zijn en welke definitie in dit onderzoek wordt gehanteerd. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt, aan de hand van een model, ingezoomd op de factoren die een rol spelen bij het ontstaan en voortbestaan van onderpresteren. Leraren die weet hebben van deze factoren, zullen eerder in staat zijn onderpresteren te herkennen en te beïnvloeden.

### 3.1 Voorwaarden om te komen tot leren

Om überhaupt te kunnen komen tot leren, is het belangrijk dat aan een aantal voorwaarden is voldaan.

#### In de praktijk: Te laat in bed

Tom uit de vierde klas havo ligt met zijn hoofd op tafel. Wat de leraar natuurkunde staat te vertellen, ontgaat hem grotendeels. Hij gaapt uitgebreid en kijkt zijn vriend Kevin lodderig aan. "Hé joh, wel je ogen openhouden!", sist deze. Maar Tom vecht tegen de slaap. Hij heeft zijn bed nauwelijks gezien, want hij is wezen stappen met zijn oudere broer, die al studeert. Ook het ontbijt is er vanmorgen bij ingeschoten en een lunchpakket heeft hij niet meegenomen.

Hierna zetten we een aantal van deze voorwaarden op een rij:

- Het neurocognitief functioneren van de leerling moet voldoende zijn. (Bijvoorbeeld: concentratievermogen, organisatietalent, impulsiviteitbeheersing).
- Aan een aantal biopsychologische factoren moet zijn voldaan. (Bijvoorbeeld: voldoende slaap en beweging, gezonde voeding, een goede gezondheid).
- Het welbevinden van de leerling moet in orde zijn. (Hij dient bijvoorbeeld positieve emoties te ervaren, zich prettig te voelen op school/in de klas).
- Hij dient te beschikken over een aantal cognitieve eigenschappen. (Bijvoorbeeld: creativiteit, nieuwsgierigheid, nauwkeurigheid, flexibiliteit).
- De leerling moet geen (al te grote) leer- en gedragsmoeilijkheden of psychologische problemen hebben. (Bijvoorbeeld: dyslexie, ADHD, PDD-NOS).
- De leerling dient te beschikken over voldoende sociale vaardigheden. (Bijvoorbeeld: samenwerken, ondernemen van sociale activiteiten).
- De omgevingsfactoren moeten het leren stimuleren. (Bijvoorbeeld: het gezin, de cultuur, de vrijetijdsvereniging/sportclub).

Als aan deze voorwaarden niet in voldoende mate is voldaan, zullen leerlingen niet tot optimale prestaties komen. De kans op onderpresteren is dan groter.

### 3.2 Definities van onderpresteren

Er bestaan in de literatuur verschillende omschrijvingen van onderpresteren. Over de exacte definitie van 'de onderpresteerder' bestaat maar weinig consensus (Smith, 2010). Daarnaast wordt onderpresteren nogal eens verward met laag presteren (Gorard & Smith, 2004).

In de onderzoeksliteratuur over onderpresteren kunnen globaal de volgende drie definities onderscheiden worden:

**a. Onderpresteren** = een verschil tussen de schoolprestaties en de veronderstelde potentie van een leerling.

Pfeiffer (2008) definieert onderpresteren als de discrepantie tussen de feitelijke capaciteiten enerzijds en de geleverde prestaties anderzijds. McCoach & Siegle (2003) voegen hieraan toe dat deze discrepantie niet veroorzaakt mag zijn door een ontwikkelings- en/of leerstoornis. Ledoux & Volman (2011) onderscheiden relatieve en absolute onderpresteerders. Relatieve onderpresteerders presteren wellicht minder dan ze kunnen, maar wel voldoende om de school met succes te doorlopen. Absolute onderpresteerders presteren niet alleen onder hun eigen kunnen, maar ook onder het gemiddelde niveau van hun klasgenoten. In de woorden van Montgomery (2009): "The estimated potential of individuals is not realized in their achievements." ("Het geschatte potentieel van individuen wordt niet gerealiseerd in hun prestaties"). De resultaten van de relatieve onderpresteerder kunnen in de loop der jaren verder afglijden, waardoor hij kan eindigen als absoluut onderpresteerder (Bruyn & Schaminée, 2009).

**b. Onderpresteren** = het niet ontwikkelen van een begaafdheid tot een talent.

Verbiest & Dijk (2010) spreken over 'begaafdheid' (een kwaliteit die in aanleg aanwezig is en deel uitmaakt van de persoonlijke kracht van een mens) en 'talent' (als je iets door deze begaafdheid met meer effect, gemak en plezier doet). Of een begaafdheid zich ontwikkelt tot een talent, wordt bepaald door de persoon zelf en door diens omgeving. De omgeving kan mensen uitnodigen om hun talenten te benutten of kan hen hierin juist ontmoedigen. Bij talent gaat het niet alleen om de potentie iets goed te kunnen, maar zeker ook om de motivatie om

## In de praktijk: Turntalent Tess

Tess is een getalenteerd turnster. In de klas heeft ze daar niets aan. Immers: de aandacht is er meer gericht op cognitieve vaardigheden. Bij haar turnvereniging kan ze haar talent echter laten zien en verder ontwikkelen. De trainers herkennen haar begaafdheid en gaan ermee aan het werk.

deze potentie te ontwikkelen en in te zetten. Bovendien is een talent pas een talent als iemand het inzet in de juiste context.

In het onderwijs ligt het accent vaak (te) sterk op de cognitie. Bij talent gaat het niet alleen om intelligentie, maar ook om creativiteit, muzikaliteit, zelfsturing, handigheid, ondernemerschap en sociale vaardigheden. (Verbiest & Dijk 2010)

**c. Onderpresteren** = onderbenutten.

Van Langen & Vierke (2008) spreken over onderbenutting wanneer leerlingen met een bètatalent geen bètaprofiel kiezen.

Zij vergelijken daartoe enerzijds het bètatalent van havoleerlingen - vastgesteld door middel van de gemiddelde rapportcijfers voor de drie exacte vakken (wis-, natuur- en scheikunde) – met anderzijds de profielkeuze na het derde leerjaar van deze leerlingen. Onderbenutting komt natuurlijk niet louter voor bij de bètavakken, of in andere schoolsituaties, maar ook bijvoorbeeld wanneer iemand ervoor kiest een beroep met lagere opleidingseisen te beoefenen dan past bij zijn hoogst genoten opleiding.

In definitie a en b wordt gesproken over een 'potentie' of 'begaafdheid'. Met beide worden kwaliteiten bedoeld die in aanleg aanwezig zijn. Het vaststellen hiervan is moeilijk, omdat we het ook over (nog) niet zichtbare kwaliteiten van leerlingen hebben. Om hier toch enigszins vat op te krijgen, bekijken we de ontwikkeling van leerlingen naar hogere leerprestaties (daar gaat het immers om) vanuit de optiek van opbrengstgericht werken.

Bij opbrengstgericht werken verzamelt en analyseert de leraar de informatie (cijfers, ingeleverd werk, observaties) van zijn groepen leerlingen. Nieuwe doelen voor de komende periode worden op basis hiervan per groep gesteld. Opbrengstgericht werken is er daarmee op gericht om de resultaten van de leerlingen te verhogen op basis van wat bekend is. De leerlingen worden optimaal gestimuleerd hun talenten te ontplooiën aan de hand van gestelde doelen (zie paragraaf 5.1). In onze omschrijving van onderpresteren spreken we niet over een potentie die niet volledig benut wordt, maar over het feit dat er niet voldaan wordt aan het vastgestelde ontwikkelingsperspectief. In dit

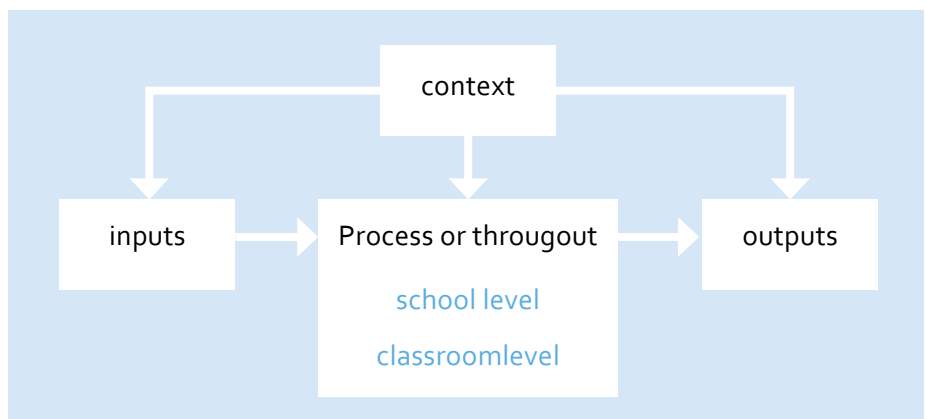
onderzoek hanteren wij als definitie van onderpresteren: *de leerling presteert structureel minder dan op basis van zijn ontwikkelingsperspectief verwacht mag worden* (zie paragraaf 1.2 voor een uitleg van het begrip 'ontwikkelingsperspectief').

Blijft nog over definitie c: onderpresteren als onderbenutten. In feite betekent dit eveneens dat er door de leerling prestaties worden geleverd die niet passen bij zijn ontwikkelingsperspectief. Dit kan zowel onbewust als bewust plaatsvinden, bijvoorbeeld in het geval wanneer een leerling voor een havo- in plaats van een vwo-opleiding kiest om zodoende bijvoorbeeld meer tijd voor sport of andere hobby's te hebben. Of voor vmbo in plaats van voor havo, omdat hij liever praktisch bezig is.

### 3.3 Het ontstaan van onderpresteren

Meestal maakt een combinatie van kenmerken dat een leerling gezien kan worden als onderpresteerder.

Onderpresteren uit zich in te lage resultaten ten opzichte van het ontwikkelingsperspectief, maar is het gevolg van een samenspel van factoren die de leerling zelf, zijn schoolomgeving en de context betreffen. Scheerens & Bosker (1997) maakten de samenhang tussen deze factoren inzichtelijk door middel van het basissysteemmodel (zie figuur 3.1):



Figuur 3.1: Basissysteemmodel van Scheerens & Bosker (1997).

Het blokje 'inputs' staat hierbij voor de leerling. Tot 'process or throughput' behoort wat er gebeurt op schoolniveau en op klasniveau. De context wordt gevormd door andere, externe factoren die invloed hebben op zowel de leerling als op de school/klas (bijvoorbeeld het politieke beleid, de maatschappelijke ontwikkelingen). En de 'outputs' zijn de prestaties die de leerling levert.

In deze publicatie ligt de focus op de *factoren op klasniveau*.

Hierna gaan we eerst in op de factoren die spelen op het niveau van de leerling en daarna op de factoren die spelen op het niveau van de school en de klas. Vervolgens staan we kort stil bij de context.

### 3.3.1 Factoren op leerlingniveau

Op leerlingniveau (input) spelen factoren bij de leerling zelf (aangeboren eigenschappen, gedragskenmerken), zijn thuissituatie en zijn sociale omgeving. Al deze aspecten kunnen onderpresteren in de hand werken. We lichten ze hierna toe.

#### ***Aangeboren eigenschappen***

Het kan gaan om *kenmerken* als:

- *Hoogbegaafdheid*

Uit Prima-onderzoek komt naar voren dat onderpresteren bij leerlingen met een hoog IQ relatief vaker voorkomt dan bij leerlingen met een gemiddelde of een lage IQ-score (Onderwijsraad, 2007).

- *Leeftijd*

Zogenaamde vroege leerlingen hebben meer voordeel dan late leerlingen en scoren bijvoorbeeld gemiddeld beter bij rekenonderzoeken. (Eijl, Wientjes, Wolfensberger & Pilot, 2005).

- *Migrantenafkomst*

Volgens Ledoux & Volman (2011) zijn leesgedrag thuis, de thuistaal, de taalbeheersing en talige interactie tussen ouders en kinderen en de deelname aan sociaal-culturele activiteiten voorwaarden voor een goede taalontwikkeling. Omdat aan deze voorwaarden over het algemeen in migrantengezinnen minder voldaan wordt, komt onderpresteren bij migrantenleerlingen in het bijzonder in het basisonderwijs meer voor (bijvoorbeeld bij 35-40 procent van de Turkse leerlingen). In het voortgezet onderwijs treedt er een verbetering op (Mulder e.a., 2007).

- *Sekse*

Op dit terrein spreken de onderzoekers elkaar tegen. Driessen & Van Langen (2010) melden dat in termen van cognitieve competenties er in Nederland geen sprake is van een systematische achterstand van meisjes ten opzichte van jongens in het primair en voortgezet onderwijs. De Onderwijsraad (2007) is echter van mening dat ongeveer één op de vijf meisjes in het basisonderwijs een beduidend lagere rekenscore behaalt dan op basis van de vermogens van deze meisjes verwacht mag worden. Verklaringen hiervoor kunnen liggen in seksestereotype identiteitsontwikkeling. (De opvatting dat rekenen meer iets is voor jongens).

## Gedragsskenmerken

Daarnaast kan onderpresteren ook verklaard worden door gedragsskenmerken. Onderpresteren uit zich in bepaalde gedragingen, maar kan ook ontstaan of erger worden doordat leerlingen die bepaald gedrag vertonen en in een neerwaartse spiraal terechtkomen. Hierna volgen enkele voorbeelden van dergelijk gedrag.

- *Onderpresteerders stellen zich afhankelijker op*

Dit betekent dat onderpresteerders anderen dwingen beslissingen voor hen te nemen en zo voorkomen verantwoordelijk te zijn voor zichzelf (Whitley, 2001). Ze leggen verantwoordelijkheden bij anderen die zich over hen ontfermen (ouders en leraren). Afhankelijk functioneren komt ook voor op emotioneel niveau, wanneer onderpresteerders weigeren passende zorg te accepteren en angst uit de weg gaan.

- *Onderpresteerders gaan voor resultaat op de korte termijn*

Onderpresteerders offeren langetermijndoelen op voor kortetermijnpleziertjes (Whitley, 2001). De onderpresteerder heeft weinig vertrouwen in werk; hij heeft er in feite een hekel aan. Dit maakt dat hij ontsnappen wil, wat hem in een negatieve spiraal doet belanden: haten, boosheid, verveling en rancune groeien cumulatief en worden barrières naar succes. Uiteindelijk overheersen negatieve gevoelens rationeel gedrag en dat leidt tot meer onderpresteren.

- *Onderpresteerders nemen minder verantwoordelijkheid*

Onderpresteerders leggen de oorzaak van mislukken buiten zichzelf. Ze wijten het falen niet aan hun gebrek aan inzet en doorpakken (Whitley, 2001), maar aan anderen of aan situaties. Onderpresteerders zien uitdagingen en persoonlijke verantwoordelijkheid als bedreigingen. Ze vinden het lastig om de touwtjes in eigen handen te nemen en missen de reflectieve vaardigheden om dit bij zichzelf te signaleren. Zodoende blijven ze onderpresteren.

- *Onderpresteerders vertonen een gebrek aan zelfdiscipline*

Onderpresteerders plaatsen de verantwoordelijkheid voor het starten met een taak bij anderen (Whitley, 2001). Onderpresteerders vragen van een ander dat die hen aan het werk zet. Zelf zullen ze dit werk proberen uit te stellen, totdat het echt niet meer kan. Daarbij komt dat onderpresteerders bij de minste of geringste tegenslag het werk zullen laten vallen (niet inleveren). Ook zijn onderpresteerders makkelijk af te leiden en werken ze naar kortetermijndoelen (zie punt 2).

## In de praktijk: **Liever shoppen**

Kayleigh (zeventien) is net uit school gekomen. Ze heeft in haar agenda gekeken en ziet dat ze morgen een schriftelijke overhoring heeft voor scheikunde en een proefwerk voor Nederlands. Vol goede moed opent ze haar boeken. Dan ziet ze haar mobiele telefoon oplichten: haar vriendin Jasmijn vraagt of ze mee gaat naar de stad. Kayleigh twijfelt maar heel even. “Ach, waarom niet?”, denkt ze dan. “Ik kan best even gaan shoppen. Dan zet ik mijn wekker wel om 5.00 uur en leer ik ’s morgens vroeg, voordat ik naar school ga.” Ze schiet haar jas aan, pakt de huissleutel en vertrekt. Als ze na een leuke middag en een avondje voor de televisie hangen ’s avonds tegen elven in bed kruipt, denkt ze er geen moment meer aan de wekker te zetten.

Montgomery (2009) schrijft dat er bij onderpresteren een zevental interne en externe factoren van invloed is. Deze beïnvloeden elkaar en hebben invloed op de resultaten van leerlingen. Als intrinsieke (in de leerling gelegen) factoren noemt zij: motivatie en specifieke (leer)problemen (zoals een andere moedertaal, dyslexie, ADHD). Ook persoonlijkheidsaspecten kunnen leiden tot onderpresteren. Zo presteren mensen die veel last hebben van zenuwachtigheid soms beneden hun niveau, net zoals extraverte persoonlijkheden die altijd willen stralen voor de buitenwereld. Zij willen voorkomen dat ze afgaan en houden daar rekening mee in wat ze laten zien. Factoren die buiten de leerlingen gelegen zijn (externe factoren, deels behorend tot het blokje ‘context’), kunnen eveneens invloed hebben op de prestaties. Het gaat om de factoren: uitdaging, creativiteit, cultuur en beoordeling. Wanneer op een juiste wijze invulling wordt gegeven aan de externe factoren, kunnen deze de interne factoren beïnvloeden en ten goede keren. Dus bijvoorbeeld: een curriculum en leeromgeving die de leerling uitdagen, waarin het creatief

denkvermogen wordt aangeboord. En onderwijs dat inspeelt op de belevingswereld en waar fouten niet worden afgestraft.

### ***Thuisituatie***

Ook in de thuisituatie spelen factoren die onderpresteren kunnen veroorzaken of versterken. We noemen er vier.

- ***Plaats in de kinderrij***

Volgens Pfeiffer (2008) zijn leerlingen die thuis het oudste kind zijn én vaker toppresterders én vaker onderpresterders. De eerstgeboren onderpresterders hebben in de eerste jaren van hun leven alle aandacht van de wereld gehad en moesten die weer inleveren bij de komst van een tweede, waardoor ze zich ‘verwaarloosd’ voelen. Hierdoor kan een gedragsverandering plaatsvinden (evenals na een scheiding of overlijden in de familie). Bij twee-eiige tweelingen is vaak het ene kind een goede presteerder en het andere kind een onderpresteerder.



Ook de verwachtingen die ouders van hun kind hebben (“de sociale, de creatieve, de intelligente”) zorgen ervoor dat leerlingen zich daarnaar gaan gedragen.

- *Overempowerment*

Begaafde leerlingen hebben eerder een volwassen houding en lokken door hun goede taalgebruik positieve aandacht uit van ouders. Leerlingen die klinken als/lijken op volwassenen worden ook eerder als dusdanig behandeld. Ouders vragen deze kinderen bijvoorbeeld om bepaalde beslissingen te nemen, omdat ze denken dat deze kinderen daartoe in staat zijn. Zij leren zo al vroeg dat ze kunnen kiezen én dat ze anders kunnen denken dan hun ouders. Dit maakt dat ze niet openstaan voor taken/opdrachten die ze niet zelf hebben gekozen. Moeten ze van de leraar een opdracht doen waar ze zelf weinig in zien, dan doen ze die niet of raffelen ze de opdracht af. Bij discussies gaat het bij deze leerlingen veelal eerder om het winnen ervan dan om het voeren van het debat.

- *Sociaal-economische status van de ouders*

Onderpresteren treft leerlingen van ouders met een lagere opleiding (maximaal lager beroepsonderwijs) twee keer vaker dan andere leerlingen (Mulder e.a., 2007). Dit komt enerzijds door de verwachting van de leraar (“De appel valt vast niet ver van de boom”), maar ook door de verwachtingen van de ouders.

- *Betrokkenheid van de ouders*

De ouders spelen een rol als het gaat om stimulering en betrokkenheid (Pfeiffer, 2008). Ook hun verwachtingen ten aanzien van de vaardigheden van hun kinderen zijn van belang. Ouders leggen zich er – in veel gevallen ten onrechte – bij neer dat hun kinderen niet goed zijn in zaken die ze zelf vroeger lastig vonden. (“Zelf was ik niet goed in rekenen; mijn kinderen zullen daarom dus ook geen rekenwonders zijn.”)

### ***De sociale omgeving***

Tot slot is de *sociale omgeving* van de leerling van invloed. Het maakt veel uit wat een leerling van huis uit meekrijgt. Zo ontvangen de leerlingen van zogenoemde ‘Grote Steden Problematiek-scholen’ minder ondersteuning van het thuisfront tijdens de schoolloopbaan, zijn ze minder goed in staat een goede keuze te maken voor hun opleiding, hebben zij vaker gedrags- en leermoeilijkheden en vaker een achterstand in de basisvaardigheden taal en rekenen (Kamminga e.a., 2009).

Pfeiffer (2008) noemt ook de druk van leeftijdgenoten: op een gegeven

moment kan onderpresteren een manier van leven worden, nodig om cool gevonden te worden. Ook Hattie (2009) noemt invloed van de peergroep als factor die vijf procent van de schoolprestaties van leerlingen verklaart.

### 3.3.2 Factoren op schoolniveau

De prestaties van een leerling zijn voor zo'n dertig procent terug te voeren op de invloed van de school (Hattie, 2009). Rimm (in: Colangelo & Davis, 2003) geeft aan dat schoolomgevingen die geen waarde hechten aan grote prestaties onderpresteren in de hand werken, net zoals scholen die de lat te hoog leggen. In beide gevallen spannen leerlingen zich genoeg in, maar zijn ze niet tevreden over het resultaat van hun inspanningen en oordeelt de schoolomgeving net zo.

De volgende factoren spelen voor alle leerlingen, dus ook onderpresteerders, op *schoolniveau* (Scheerens & Bosker, 2007; Marzano, 2008):

1. resultaten, oriëntatie, hoge verwachtingen,
2. onderwijskundig leiderschap (schoolleider en schoolorganisatie (Gelderblom, 2007)),
3. consensus en cohesie bij het personeel,
4. kwaliteit van het curriculum/'opportunity to learn',
5. schoolklimaat,
6. evaluerend vermogen (van de school),
7. betrokkenheid van de ouders.

Van de dertig procent invloed van de school op de prestaties van de leerling (Hattie, 2009) wordt twintig procent bepaald door de leraar (Bosker & Witziers, 1996; Brandsma & Knuver, 1989; Roeleveld, 2003; Wijnstra, Ouwens, & Béguin, 2003; Houtveen & Van de Grift, 2007a; 2007b). Deze 'ruimte' wordt niet altijd volledig benut. Er zijn leraren die bij hun leerlingen nog niet de helft van de gemiddelde leerwinst boeken en er zijn leraren die bij hun leerlingen het dubbele van de gemiddelde leerwinst weten te bereiken (Houtveen, Mijs, Vernooij, Van de Grift & Koekebacker, 2003; Houtveen, Van de Grift & Reezigt, 2003). Oorzaken van onvoldoende benutting zijn: leraren zijn onvoldoende in staat intensieve en activerende lessen te geven, hebben moeite met afstemmen op verschillen tussen leerlingen en vinden het ingewikkeld om leerlingen leerstrategieën bij te brengen. We komen daar in paragraaf 5.5 nog uitgebreid op terug.

Marzano (2009) vat het effect van doeltreffende scholen en leraren als volgt samen:

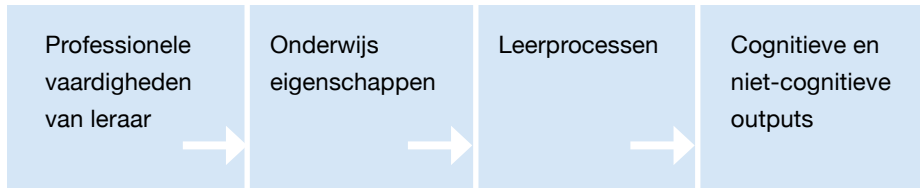
### Effecten van doeltreffendheid van school en leraar op schoolprestaties waarbij de leerling een basisoniveau van vijftig procentuele punten heeft

<i>Scenario van school en leraar</i>	<i>Prestaties in procentuele punten na twee jaar</i>
Gemiddelde school en gemiddelde leraar	50
Minst effectieve school en minst effectieve leraar	3
Meest effectieve school en minst effectieve leraar	37
Minst effectieve school en meest effectieve leraar	63
Meest effectieve school en meest effectieve leraar	96
Meest effectieve school en gemiddelde leraar	78

Figuur 3.2: Effect van effectieve scholen en leraren. Bron: Marzano, 2008.

### 3.3.3 Factoren op klasniveau

Welke processen spelen er precies op klasniveau? Scheerens (2008) schetst het volgende model:



Figuur 3.3: Factoren op klasniveau. Bron: Scheerens, 2008.

We lichten hierna toe hoe deze 'blokjes' een rol spelen bij onderpresteren.

#### *Professionele vaardigheden van de leraar:*

- anticiperen in didactiek en pedagogiek op (voorkomen van) onderpresteren,
- herkennen van onderpresteren,
- weten hoe om te gaan met onderpresteerders.

#### *Onderwijseigenschappen*

Uit onderwijsonderzoek door Scheerens e.a. (2007) blijken de volgende factoren op klasniveau (en ook leraarniveau) een positief effect te hebben op de resultaten van leerlingen:

- voldoende effectieve leertijd in de klas (huiswerk wordt vaak als een verlengde leertijd beschouwd),

- een goede organisatie van de klas (klassenmanagement),
- ordelijke en functionele leeromgeving (onder andere klassenklimaat),
- duidelijk en gestructureerd onderwijs,
- activerend onderwijs (variatie in didactiek, inspelen op leerstijlen),
- leren om leerstrategieën te gebruiken,
- uitdaging en uitnodiging,
- ondersteuning (relatie leraar-leerling en leerling-leerling),
- feedback/controle,
- evaluatie/toetsing,
- leraareigenschappen,
- adaptief onderwijs,
- oefening,
- leermateriaal.

Dit geldt ook voor de groep onderpresteerders. Verder is het nog van belang dat leraren hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen. Rubie-Davis (2007, in: Hattie, 2009) toonde aan dat lage verwachtingen van leerlingen systematisch onderpresteren tot gevolg heeft. Ook een 'rigide klas', waarbinnen alle leerlingen aangemoedigd worden dezelfde materialen en leerstof te bestuderen met gelijke snelheid of stijl, kan leiden tot onderpresteren (Rimm, 2003).

Als de leraar de professionele vaardigheden onvoldoende in de vingers heeft en de 'onderwijseigenschappen' vertonen gebreken (de leraar heeft het klassenmanagement bijvoorbeeld niet op orde, er is onvoldoende leermateriaal en de toetsing is gebrekkig), dan kan dit ervoor zorgen dat de leerprocessen bij leerlingen niet voldoende op gang komen (zie blokje c). Omgekeerd geldt het natuurlijk ook: een professionele leraar die werkt in een omgeving met de juiste onderwijseigenschappen (en zelf ook goede 'onderwijseigenschappen' bezit), heeft een veel grotere kans dat hij het leerproces bij leerlingen op gang brengt en houdt. En dat de resultaten van de leerlingen (de 'outputs') goed zullen zijn.

In hoofdstuk 5 gaan we uitgebreider in op de kenmerken van effectieve scholen en leraren.

### 3.3.4 Contextuele factoren

Tot de context behoren de overige factoren die de leerling én de school kunnen beïnvloeden. Het gaat om de externe factor 'cultuur' van Montgomery (2009), die we al noemden bij 3.3.1. De cultuur waarin een leerling onderwijs geniet, kan immers invloed hebben op de prestaties. In een cultuur waarin hoge prestaties worden aangemoedigd en gewaardeerd, zullen leerlingen betere resultaten behalen dan in een

cultuur waarin dat niet zo is. Maar tot de contextuele factoren behoren bijvoorbeeld ook de politieke 'modes', die invloed kunnen hebben op het onderwijs op school, de (geografische) ligging van de school en de sociaal-economische status van de buurt.

Leraren die kennis hebben van deze factoren – en hoe ze invloed uitoefenen – kunnen hun lessen beter afstemmen op hun leerlingen. Ze slagen er beter in leerlingen te begeleiden en te stimuleren bij hun leerproces, waardoor de leeropbrengsten uiteindelijk hoger zullen zijn.

### 3.4 Samenvatting

Om überhaupt te kunnen komen tot leren, is het belangrijk dat aan een aantal voorwaarden is voldaan. Leerlingen die bijvoorbeeld slecht geslapen hebben en zonder ontbijt naar school komen, zullen moeite hebben om zich te concentreren. De kans op onderpresteren is dan groter. Van 'onderpresteren' zijn verschillende definities in omloop.

In deze publicatie spreken we van 'onderpresteren' wanneer de leerling structureel minder presteert dan op basis van zijn ontwikkelingsperspectief verwacht mag worden. Hoewel scholen nog lang niet alle onderpresteerders in het vizier hebben, lijkt onderpresteren toch vrij vaak voor te komen.

Onderpresteren is het gevolg van een samenspel van factoren die de leerling zelf, zijn schoolomgeving en de context betreffen. Op leerlingniveau spelen aangeboren eigenschappen en gedragskenmerken een rol, maar ook de thuissituatie van de leerling en zijn sociale omgeving hebben invloed op zijn resultaten. Op schoolniveau gaat het onder meer om: hoge verwachtingen, onderwijskundig leiderschap en de kwaliteit van het curriculum. In de klas draait het om de professionele vaardigheden van de leraar, eigenschappen van het onderwijs (bijvoorbeeld de effectieve leertijd in de klas en het klassenmanagement) en leerprocessen. Deze leiden tot cognitieve (en niet-cognitieve) outputs. Op het niveau van de context gaat het onder meer om geografische, sociaal-economische en politieke factoren. Leraren die hier kennis van hebben, slagen er beter in hun lessen af te stemmen op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen. Dit leidt uiteindelijk tot hogere leeropbrengsten.

## 4 Kenmerken van onderpresteeders

In dit hoofdstuk staan de kenmerken van onderpresteeders centraal. Welke informatiebronnen en meetinstrumenten staan leraren ter beschikking als zij willen achterhalen of een leerling (mogelijk) onderpresteert? Hoe kunnen zij de onderpresteeders herkennen?

### 4.1 Informatie verzamelen

Er staan een leraar in het voortgezet onderwijs die wil weten of een leerling wellicht onderpresteert verschillende informatiebronnen ter beschikking: de basisschool, zijn collega's (andere leraren en de mentor), de leerling zelf en diens ouders. Hierna gaan we op elk van deze informatiebronnen nader in.

#### ***De basisschool***

Bij de overdracht van de basisschool naar het voortgezet onderwijs worden zogenoemde overdrachtsgegevens van elke leerling meegegeven. Deze gegevens kunnen bevatten: het ontwikkelingsperspectief, leerlingkenmerken, een inschatting van de te verwachten prestaties van de leerling op verschillende vakgebieden, genormeerde toetsresultaten (bijvoorbeeld Cito) van groep drie-acht, het resultaat van de Cito-eindtoets en informatie over de betrokkenheid van de ouders. Ook schrijven sommige leerkrachten van basisscholen het op als er een grote discrepantie bestaat tussen de Cito-eindtoets aan de ene kant en de reguliere Cito-toetsen in combinatie met hun eigen leerlingobservaties aan de andere kant.

De ervaring leert dat scholen verschillend omgaan met de overdracht van de leerlingen. Soms bestaat deze alleen maar uit een envelop met gegevens als Cito-uitdraaien over basisvaardigheden en wat informatie over persoonskenmerken die wordt opgestuurd naar de school voor voortgezet onderwijs. De ene school voor voortgezet onderwijs leest ze, terwijl de andere de overdrachtsgegevens laat voor wat ze zijn en de leerlingen zelf observeert en test.

In het gunstigste geval neemt de school voor voortgezet onderwijs het initiatief en bepaalt deze de inhoud van de overdrachtsgegevens die meekomen van de basisschool. De school voor voortgezet onderwijs weet immers welke gegevens noodzakelijk zijn om het onderwijs op de eigen school zo goed mogelijk te kunnen afstemmen op het komende cohort brugklasleerlingen. Idealiter ontvangt de school niet alleen de gevraagde informatie op papier, maar heeft de toekomstige mentor tevens een gesprek met de leraar van groep acht, een gesprek met de ouders en eventueel een gesprek met de leerling. Een warme overdracht is heel

voornaam. Een goede intake bij plaatsing levert veel relevante informatie op (Ledoux & Volman, 2011). Het is echter maar de vraag in hoeverre de kennis van de voorgeschiedenis benut wordt om het onderwijsaanbod aan de behoefte van de leerlingen aan te passen (Schölvink, 2010).

### **Standaarden voor samenwerking**

Om scholen zo goed mogelijk op elkaar te laten aansluiten, hebben Amsing, Bosch & Rouweler (2009) een aantal standaarden opgesteld en uitgewerkt voor het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en regionale samenwerkingsverbanden:

- De school neemt het ontwikkelingsperspectief (zie paragraaf 5.2) van de leerling(en) als uitgangspunt.
- De school communiceert op heldere wijze met leerling en ouders over de ontwikkelingsvoortgang van de leerling.
- De school maakt op tijd een inschatting van de mogelijkheden én de risico's voor de leerlingen bij de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs. Hetzelfde gebeurt idealiter bij de overgang van het voortgezet onderwijs naar het vervolgonderwijs.
- De school stelt een plan van aanpak op voor leerlingen bij wie sprake is van extra mogelijkheden en kansen en bij leerlingen die meer risico lopen bij de overgang.

### **Leraren/mentoren**

Een leraar kan ook collega's vragen naar hun indruk van een leerling die naar zijn idee onderpresteert. Vaak levert dit wel wat informatie op. Het is echter maar de vraag in hoeverre deze betrouwbaar is. Uit onderzoek is bekend dat er in het basisonderwijs op diverse momenten in de schoolloopbaan een discrepantie bestaat tussen de verwachting van de leraar en het feitelijke presteren van de leerling. In het bijzonder is dit nagegaan voor oordelen van leraren in groep vier. Zij kregen de vraag voorgelegd welke leerlingen onderpresteerders waren en naar welke schooltype in het voortgezet onderwijs de leerlingen vermoedelijk zouden gaan. Uit de analyse komt het volgende beeld naar voren: bij ongeveer zes procent van de leerlingen uit groep vier zegt de leraar dat de schoolprestaties achterblijven bij de mogelijkheden van de leerling. Dit percentage loopt op tot ruim acht procent van de leerlingen uit groep acht. Het gaat daarbij niet om dezelfde leerlingen; het overgrote deel dat in het begin van het basisonderwijs als onderpresteerder werd beoordeeld, wordt in groep acht niet meer zo gezien.

Bij 23 procent van de leerlingen is het advies voor een schooltype van het voortgezet onderwijs lager dan de prognose in groep vier. En bij achttien

procent van de leerlingen is het bereikte schooltype in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs lager dan de prognose in groep vier. Ten slotte blijkt dat bij dertien procent van de leerlingen in groep vier de leraar een lagere verwachting heeft over het toekomstige niveau in het voortgezet onderwijs dan gezien de feitelijke prestaties gerechtvaardigd zou zijn. Een correlatieberekening tussen het oordeel van leraren over onderpresteren en feitelijk presteren geeft een lage correlatie (rond de 0,20). Dat wijst erop dat het voor leraren moeilijk oordelen is. (Mulder, Roeleveld & Vierke, 2007).

Echter: in het voortgezet onderwijs kan een aanwijzing voor onderpresteren juist zijn dat meerdere leraren het gedrag en de resultaten van een leerling aanleiding vinden om de leerling in te brengen in de leerlingenbespreking.

### ***Leerlingen en ouders***

Ook ouders en leerlingen hebben soms in de gaten dat de capaciteiten van de leerling op school niet optimaal tot ontwikkeling komen. Soms trekken ze zelf aan de bel om hierover met de leraar in gesprek te gaan. Uiteraard kan de leraar ook het initiatief nemen tot zo'n gesprek als hij het vermoeden heeft dat een leerling onderpresteert.

## **4.2 Kenmerken en typeringen**

In het algemeen kan worden gesteld dat onderpresteren is vast te stellen op basis van de attitude van de leerling ten aanzien van school en leren, het zelfbeeld en het gedrag van de leerling én diens prestaties op school (mondeling, schriftelijk en toetsen die worden vergeleken binnen en tussen vakgebieden). Toch is het beeld dat onderpresterende leerlingen kunnen laten zien zó diffuus dat het herkennen van onderpresteerders voor scholen een probleem kan zijn (Van Gerven, 2009). Van der Hoeven e.a. (2010) concluderen dat meer kennis bij leraren over onderpresteren leidt tot het beter herkennen hiervan. Maar het is allerm minst eenvoudig om onderpresteren te omschrijven met behulp van een aantal vaste kenmerken. Desondanks hebben verschillende onderzoekers een poging gedaan. Wij vatten hun opsommingen samen in een aantal algemene kenmerken. Daarna categoriseren we deze algemene kenmerken en schetsen we vier voor leraren herkenbare typen onderpresteerders: de rebel, de schaduw, de afhankelijke en de ideale leerling.

### **4.2.1 Algemene kenmerken**

Op basis van literatuuronderzoek onderscheiden we een aantal algemene kenmerken van onderpresteerders (Montgomery, 2009; Whitley, 2001; KPC-Groep, 2010). Om te beginnen, zijn ze vaak slim. Ze



hoeven geen inzet te leveren om succes te behalen. Ook ontbreekt het onderpresteerders dikwijls aan doorzettingsvermogen en concentratie. Opdrachten op school en huiswerk worden niet (af)gemaakt en het werk wordt slecht uitgevoerd. Soms weigeren onderpresteerders het opgegeven werk domweg te doen. Ook vertonen ze weerstand bij het proberen/doen van nieuwe activiteiten. Ze hebben een 'zwakke houding' jegens school, zijn niet erg betrokken. Verder laten ze geregeld een groot verschil in prestaties zien tussen mondelinge en schriftelijke opdrachten; mondelinge opdrachten worden vaak beter gemaakt. Verder hebben onderpresteerders dikwijls behoefte aan uitdagende, realistische en contextrijke opdrachten waarbij inzet gevraagd wordt. Ze worden enthousiast van opdrachten die anders zijn dan 'standaard' of verrassende lessen waar iets van ze wordt gevraagd wat zij nuttig vinden. (Dus niet: huiswerk maken, want dat kunnen ze thuis ook wel). Bovendien blijkt de werksituatie van invloed op het resultaat. Het maakt uit of er een-op-een gewerkt wordt, er groepswork op het programma staat, de leerling zelfstandig aan de slag mag of dat hij een toets maakt. Vooral in groepen functioneren onderpresteerders niet goed. Soms ondermijnen zij zelfs het groepswork en/of hebben ze problemen met leeftijdgenoten. Toch kunnen er redenen zijn om soms wel voor groepswork te kiezen (zie paragraaf 6.2.2).

Veel onderpresteerders zijn vaak ontevreden met hun eigen prestaties. Ze zijn perfectionistisch en hebben last van extreme zelfkritiek en een laag zelfbeeld. Cijfers motiveren deze onderpresteerders nauwelijks, omdat ze hun succes of falen toeschrijven aan externe factoren als geluk of pech. Sommige onderpresteerders zoeken telkens opnieuw naar de bevestiging dat ze het goed doen.

Soms vertonen onderpresteerders zwakke lees- en schrijfvaardigheden. Maar het kan ook dat ze naar tevredenheid presteren; dat ze resultaten behalen die vergelijkbaar zijn met die van de 'peers'. Alleen zijn die resultaten wel beneden hun eigen niveau.

Deze kenmerken van onderpresteerders komen tot uiting in gedragingen die de leraar kan terugzien in de klas, zoals: vergeetachtigheid, chaotisch gedrag, niet tonen van studievaardigheden, verveling, startproblemen, langzaam werken, afhankelijk opstellen, onleesbaar handschrift en nergens zin in hebben (Bruyn & Schaminée, 2009). Overigens hoeft een leerling niet álle kenmerken tezamen in zich te hebben om een onderpresteerder te zijn. Het is een combinatie van kenmerken die maakt dat de leerling onderpresteert.

#### 4.2.2 Typen onderpresteerders in de klas

Op basis van bovengenoemde kenmerken en ander onderzoek (Whitley, 2001; KPC-Groep, 2010; Reis & McCoach, 2000; Rimm, 2003; Pfeiffer, 2008; Betts & Neihart, 2010; Bruyn & Schaminée, 2009; Montgomery, 2009) hebben wij een viertal door leraren te herkennen typen onderpresteerders beschreven. Natuurlijk hadden we een verdere verfijning kunnen maken en meerdere typen kunnen beschrijven. Echter, uitgaande van het gegeven dat leraren moeite hebben met het herkennen van onderpresteerders, kiezen we ervoor om een beperkt aantal duidelijk herkenbare stereotypen neer te zetten. Leraren kunnen aan de hand van de gegeven kenmerken en factoren zelf verdere nuances aanbrengen en meerdere 'soorten' onderpresterende leerlingen benoemen.

Het lijkt er wellicht op dat elke leerling in de klas wel eigenschappen van een van de vier hierna beschreven typen heeft of kenmerken van onderpresteren vertoont. Wat echter specifiek is voor onderpresterende leerlingen, is de aanwezigheid van een volhardend patroon van gedragingen. Dit maakt dat onderpresteren een chronisch probleem is dat niet vanzelf wordt opgelost (Montgomery, 2009; Whitley, 2001).

##### **De rebel**

Het gedrag van de rebel kan variëren van clownesk tot agressief. In ieder geval weet deze leerling de aandacht op te eisen en de les regelmatig te verstoren. Hierbij wordt de confrontatie met de leraar niet uit de weg gegaan. Deze leerling maakt zijn huiswerk slecht en klaagt daarbij wellicht over de saaiheid van de opdrachten en/of lesstof.

#### **In de praktijk: Een vermoeiend duo**

Pepijn en Mohammed gaan regelmatig over de tong in de lerarenkamer. “‘t Is zo’n vermoeiend duo!”, verzucht Els Peeters, lerares Duits. “Vanmorgen was het weer raak. Toen ik net aan mijn uitleg wilde beginnen, begon Pepijn uitgebreid te gapen en naar buiten te kijken. Daarna viel Mohammed van zijn stoel; hij slaakte daarbij een enorme oerkreet. Alle meiden lachen, natuurlijk. Vervolgens ging hij heel omstandig weer zitten en uitgebreid zijn kleding goed doen. En de dames maar giechelen! Toen ik wat van zijn storende gedrag zei, werd hij boos. Hij beweerde dat hij er niets aan kon doen, dat het per ongeluk was gebeurd. En dan gaat Pepijn hem meteen weer helpen, hè, want ze houden elkaar altijd de hand boven het hoofd. Zegt ‘ie dat ik discrimineer en zo, dat ik altijd Mohammed moet hebben. Het moet toch niet gekker worden...”

### **De schaduw**

Deze leerling presteert op het niveau van het gemiddelde van de klas, maar kan eigenlijk méér. Blinkt niet uit, valt niet op. Eigenlijk heb je als leraar niet in de gaten dat deze leerling in de les aanwezig is. Tijdens de les doet deze leerling verschillende dingen die niet tot de lesstof behoren en is hij makkelijk afgeleid. Toch worden opdrachten wel gemaakt. Vragen daarentegen, worden sporadisch of niet gesteld. De leerling heeft (wisselende) gespreksgenoten in de klas.

#### **In de praktijk: “Ze zit constant te tekenen”**

Brugklasleerling Amber is meestal heel erg stil. Ze zit vaak achter in de klas, bij het raam en kijkt op zo'n wijze naar het bord dat je je afvraagt of ze het ook daadwerkelijk ziet. Tijdens de instructie zit ze te tekenen. “De kantlijnen van al haar schriften zijn uitbundig versierd”, zegt de leraar Nederlands tegen haar mentor. “Maar als ik iets aan haar vraag, geeft ze toch het juiste antwoord.”

### **De afhankelijke**

Deze leerling vraagt door zijn afhankelijke opstelling veel aandacht. Hij stelt, voor het gevoel van de leraar, veel onnodige vragen en is perfectionistisch. Ingeleverd werk ziet er qua inhoud en verzorging goed uit, conform de afspraken. Toch lijkt de leerling zelden tevreden met het werk. Bij groepswork kan deze leerling nog wel eens problemen geven of juist een zeer volgzame houding aannemen. Hij vertoont weerstand bij het doen van opdrachten waarbij het uitproberen van nieuwe kennis of vaardigheden gevraagd wordt.

#### **In de praktijk: “Doe ik het wel goed?”**

Tijdens de gymles staat er hoogspringen op het programma. Alysia is er best goed in. Iedere keer dat gymleraar Bas Minne de lat een stukje hoger legt, komt ze er weer overheen. Maar terwijl ze in de rij op haar beurt staat te wachten, roept ze tegen haar vriendinnen: “O, dit is echt moeilijk! Ik weet zeker dat ik het nu niet meer kan. Wat denkt u, meneer Minne? Zou het me weer lukken? Wat moet ik nu veranderen aan mijn techniek om deze hoogte te halen?” Waarop de gymleraar het onzekere meisje vermoeid voor de zoveelste keer tips geeft.

## De ideale leerling

Van deze leerling wil elke leraar wel een klas vol hebben. De leerling maakt het werk netjes, is vlijtig, stelt vragen die passen bij de stof en er soms ruimer omheengaan. Hij stelt eigen doelen en werkt daarvoor. Dit is een kracht van deze leerling, maar tevens de bottleneck: de doelen die gesteld worden passen soms niet bij het te behalen ontwikkelingsperspectief en/of worden gesteld op basis van onvoldoende kennis van de mogelijkheden in onderwijs of maatschappij. Door de gestelde doelen wordt het ontwikkelingsperspectief niet of slechts ten dele behaald; de leerling heeft meer in z'n mars dan eruit komt.

### In de praktijk: “Zit hij wel op z'n plek?”

Over Niels is eigenlijk iedere leraar te spreken. Niels wil later graag in de commercie en marketing aan het werk. Hij heeft al helemaal voor ogen wat hij dan zal doen en daar werkt hij nu al voor. Zijn huiswerk is altijd af. In de lessen doet hij goed mee. Hij heeft nooit conflicten met andere leerlingen. En op zijn rapporten prijken alleen maar achten en negens. “Is dat eigenlijk niet een probleem?”, vraagt lerares Anke Frieling zich hardop af tijdens de rapportvergadering. “Zit die jongen hier wel op z'n plek?”

## 4.3 De behoeften van onderpresteerders

Schools leren is leren omdat het moet. Leerlingen moeten van de wet een bepaalde tijd van hun leven op school doorbrengen. Dit maakt dat het leren van buitenaf wordt opgelegd. Het betekent ook dat leerlingen het leren op school vaak niet uit zichzelf doen; ze zijn extern gemotiveerd. In de vrije tijd echter, of bij opdrachten die aansluiten bij hun interesses, treedt spontaan leren op. Op die momenten zijn zij intrinsiek gemotiveerd: zij leren niet omdat het moet, maar omdat ze het zelf willen (Brouwer & Ahlers, 2011).

Ryan & Deci (2000) hebben op een rij gezet welke factoren extrinsieke en intrinsieke motivatie bevorderen. Zij spreken in dit verband over de drie psychologische basisbehoeften:

1. competentie,
2. autonomie,
3. relatie.

Hierna gaan we kort in op deze drie psychologische basisbehoeften van leerlingen in het algemeen en de psychologische basisbehoeften van onderpresteerders in het bijzonder.

### **Competentie**

Alle leerlingen willen zich graag competent voelen. Zij willen merken dat ze in staat zijn om een opdracht uit te voeren. Dit betekent dat de leraar leerlingen opdrachten moet geven die zij aankunnen, maar die wel uitdagend zijn. Volgens Van der Hoeven & Ten Hove (2010) hebben onderpresterende leerlingen dikwijls extreem veel kennis van een beperkt aantal thema's. Er is vaak een verlangen om bij de vakken waar de thema's voorkomen meer te mogen doen en verdieping te krijgen.

### **Relatie**

Enige verbondenheid is een voorwaarde om tot leren te kunnen komen op school. Het kan gaan om verbondenheid met de leraar, maar ook met de inhoud van de taak. Onderpresterende leerlingen hebben volgens Van der Hoeven & Ten Hove (2010) veel behoefte aan een gevoel van acceptatie. Zij willen waardering van de leraar ontvangen; het is een voorwaarde om te kunnen leren en presteren. Krijgen ze die, dan varen ze daar wel bij en verbeteren hun resultaten.

### **Autonomie**

Autonomie staat in de theorie van Ryan & Deci (2000) voor zelfbepaling. Dit betekent dat de leerling het gevoel heeft zijn handelingen zelf te kiezen. Bij voorkeur zijn de leerdoelen verbonden met zijn eigen doelen en waarden. Autonomie verwijst dus naar de behoefte van mensen om hun ontwikkeling zelf te bewerkstelligen én wordt gekenmerkt door eigenheid (Stevens e.a., 2004). Het zelf maken van keuzes en/of nemen van een aantal beslissingen in het onderwijsleerproces leidt tot minder frustratie, meer uitdaging, meer creativiteit en tot meer activiteit. Behalve aan een keuze voor/uit taken kan ook worden gedacht aan: het leren opstellen van een plan voor wat een leerling wanneer wil gaan doen. Die leerling voelt

## **Onderwijsbehoeften van onderpresteerders**

Onderpresteerde leerlingen hebben op school behoefte aan:

- meer verdieping bij vakken/thema's die ze interessant vinden,
- acceptatie en waardering,
- relatief veel autonomie,
- mondelinge opdrachten,
- individueel werk,
- uitdagende, realistische, contextrijke opdrachten,
- feedback op hun leerproces (zie paragraaf 5.5.2).

zich dan verantwoordelijk voor zijn handelen. Onderpresteerders hebben vaak een grotere behoefte aan autonomie.

In het kader hierna zetten we een aantal belangrijke (onder)wijsbehoeften van onderpresterende leerlingen die in dit hoofdstuk aan bod kwamen nog eens kort op een rijtje.

#### **4.4 Toetsen en testen**

We zeiden het al eerder: leraren hebben vaak moeite onderpresteerders te herkennen. Toch staan hun verschillende hulpmiddelen ter beschikking als ze beter in beeld willen krijgen welke leerlingen (mogelijk) onderpresteren. In paragraaf 4.1 gingen we in op de mogelijke informatiebronnen die leraren hierbij kunnen helpen. In paragraaf 4.2 zetten we een aantal kenmerken van onderpresteerders op een rij; in 4.3 gingen we in op hun psychologische basisbehoeften. En in deze paragraaf benaderen we het van een cijfermatige kant. Want ook met behulp van toetsen en testen valt iets te zeggen over onderpresteren. Bijvoorbeeld door IQ-scores te leggen naast de resultaten die de leerling behaalt bij toetsen. Het afnemen van een intelligentietest is echter een kostbare zaak. Bovendien levert alleen de vergelijking tussen IQ-score en geleverde prestaties onvoldoende informatie op. Deze moet bekeken worden in relatie tot informatie die verstrekt wordt door de leerling zelf, zijn ouders en de leraren.

Leraren kunnen echter ook toetsen onderling te vergelijken. Als de prestaties binnen een vak of tussen diverse vakken erg wisselend zijn, kan dat ook een indicatie zijn dat een leerling (af en toe) beneden zijn niveau presteert. Voor de herkenning van onderpresterende leerlingen is het belangrijk dat de leraar in staat is prestaties, gedrag en discrepanties tussen vakken en binnen een vak (mondeling/schriftelijk) met elkaar in verband te brengen en daaruit conclusies af te leiden (Montgomery, 2009; Gommans, 2010).

#### **4.5 Samenvatting**

Een leraar die wil weten of een leerling mogelijk onderpresteert, kan het gesprek aangaan met de basisschool, met zijn collega's, met de leerling zelf en met diens ouders/opvoeders. Op basis van de informatie die zij hem verstrekken, kan hij zich een beeld vormen van de mogelijkheden van de leerling. Daarnaast kan hij nagaan in hoeverre de leerling voldoet aan de typering en algemene kenmerken van onderpresteerders en in hoeverre hij de psychologische basisbehoeften en onderwijsbehoeften van onderpresteerders herkent bij leerlingen van wie hij vermoedt dat

zij meer in hun mars hebben dan dat ze laten zien. Tot slot kan hij kijken naar de prestaties op school - mondeling, schriftelijk - en hij kan toetsen vergelijken binnen en tussen vakgebieden. Ook het vergelijken van IQ-scores en toetsresultaten geeft soms aanwijzingen. Ziet het er inderdaad naar uit dat de leerling structureel minder presteert dan dat op basis van het vastgestelde ontwikkelingsperspectief verwacht mag worden? Dan is er waarschijnlijk sprake van onderpresteren.

## 5 Effectief onderwijs

Het vorige hoofdstuk ging over het herkennen van onderpresteeders. In het volgende hoofdstuk staat het begeleiden van deze groep leerlingen centraal. Maar om onderpresteren te kunnen aanpakken, is het een vereiste dat leraren in staat zijn effectief onderwijs te geven. Leraren die effectief onderwijs verzorgen, zijn beter in staat gericht te interveniëren bij onderpresteren dan leraren die dat niet doen. Daarom gaat dit hoofdstuk over effectief onderwijs. Wat is nu precies effectief onderwijs? Waarom is het vaststellen van een ontwikkelingsperspectief noodzakelijk bij het verzorgen van effectief onderwijs? En hoe kunnen leraren effectiever worden?

### 5.1 Effectief onderwijs is opbrengstgericht

Effectief onderwijs is opbrengstgericht onderwijs van hoge kwaliteit.

“Opbrengstgericht werken betekent dat leraren op leeropbrengsten focussen. Toetsresultaten spelen daarin een rol, maar ook de dagelijkse praktijk van observeren van leerlingen, nakijken van werk en samenwerken met collega’s.” (PO-Raad, 2009).

De term ‘opbrengstgericht werken’ is ontleend aan ideeën van de Canadese socioloog Michael Fullan en onderzoeksresultaten van Robert Marzano (beiden in: Meijer, 2009).

Het blijkt dat de neiging tot leren ontstaat als er een reëel en ambitieus doel is gesteld voor de leerling (Verbiest & Dijk, 2010). Scholen die effectief onderwijs verzorgen, hebben dus hoge verwachtingen van hun leerlingen. Zij stellen doelen voor hun leerlingen en geven hun de (extra) tijd die zij nodig hebben om te leren, passend bij hun behoeften/voorkennis. Ze geven nauwkeurig aan over welke kennis leerlingen moeten beschikken en welke vaardigheden zij moeten beheersen. Het lerarenteam stemt het onderwijsaanbod hierop af. Ook overleggen leraren regelmatig over hun doelen en onderwijsaanbod met collega’s.

Effectieve scholen kiezen voor convergente differentiatie: de les start voor alle leerlingen tegelijkertijd en wordt ook als klas, samen, afgesloten. Tussendoor werken de leerlingen in hun eigen subgroepen en kan de leraar extra instructie geven aan groepjes. Onderzoek toont namelijk aan dat leerlingen het meeste baat hebben bij een gezamenlijk aanbod en differentiatie in de instructie. Volgens Vernooij (2008) houdt convergente differentiatie in dat er doelgericht onderwijs wordt gegeven, opdat alle leerlingen ten minste de gestelde minimumdoelen behalen. Hierbij is het streven dat alle leerlingen profiteren van de instructie aan de hele klas, maar



## Opbrengstgericht werken

Om opbrengstgericht te kunnen werken, zijn volgens Visscher & Ehren (2011) nodig:

1. Data uit het leerlingvolgsysteem (LVS). Het is noodzakelijk relevante gegevens (bijvoorbeeld toetsresultaten) in te voeren, analyses uit te voeren, correct te interpreteren en de vervolgstappen te bepalen. Bijvoorbeeld diagnostisch onderzoek en/of het beslissen over de vereiste onderwijsaanpak.
2. Het formuleren van doelen. Het gaat om doelen die richtinggevend zijn voor het handelen in de klas en op schoolniveau; doelen die uitdagen, maar ook passen bij de uitgangssituatie. Deze doelen moeten Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden (kortom: SMART) geformuleerd zijn.
3. 'Linking instruction to data'. Didactische en leerstofinhoudelijke kennis en vaardigheden zijn vereist om de analyseresultaten en de

doelstellingen met elkaar te verbinden. Er is kennis nodig van:

- de opbouw van de leerstof binnen een leerdomein,
- de opbouw van de gebruikte methode,
- leerstofonderdelen in verschillende LVS-toetsen en hoe deze zich verhouden tot het methodeaanbod,
- klasorganisatie en klassenmanagement (vorming van drie niveaugroepen met een eigen instructiebehoefte qua leerstofinhoud en wijze van instructie geven),
- instructiestrategieën die effectief zijn voor verschillende 'soorten' leerlingen.

Om een goede leerontwikkeling te realiseren, is van belang dat ook in het pedagogisch domein doelen gesteld worden, bijvoorbeeld ten aanzien van sociale competentie en taak- en werkhouding (Clijnsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009).

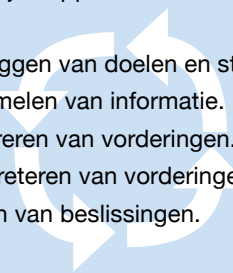
dat er tijdens de verwerking rekening gehouden wordt met de verschillen tussen leerlingen. (In paragraaf 5.5.2 gaan we nader in op de instructie). Om alle leerlingen de juiste instructie te kunnen geven, is het nodig regelmatig te toetsen. Op basis van deze toetsgegevens moet de instructie aangepast worden aan het niveau van de leerlingen. Dat begint idealiter al in de eerste week in de brugklas, als leerlingen fris de school binnenkomen.

## De evaluatieve cyclus

De Onderwijsraad schrijft in zijn advies Naar hogere leerprestaties in het vo (2011): Opbrengstgericht werken leidt tot hogere prestaties van leerlingen. Opbrengstgericht werken wil zeggen: systematisch en doelgericht werken aan zo goed mogelijke leerlingprestaties, waarbij het vooral gaat om het doorlopen van alle stappen van de evaluatieve cyclus zoals deze omschreven is

door Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger (2009). Zij omschrijven de evaluatieve cyclus in vijf stappen:

- 1 vastleggen van doelen en standaarden.
- 2 verzamelen van informatie.
- 3 registreren van vorderingen.
- 4 interpreteren van vorderingen.
- 5 nemen van beslissingen.



In de praktijk werken nog niet alle scholen opbrengstgericht. "Schoolleiders en leraren zijn gewend om op basis van hun professionele expertise, 'the tried and true' en intuïtie het onderwijs in hun school in te richten. De planning van het onderwijs wordt slechts in gering mate bepaald door informatie over de prestaties en vorderingen van leerlingen", aldus Visscher & Ehren (2011).

## 5.2 Vaststellen van het ontwikkelingsperspectief

Om effectief onderwijs te kunnen geven, is het noodzakelijk dat leraren voor elk van hun leerlingen een ontwikkelingsperspectief (OPP) vaststellen (zie paragraaf 1.2). Zo'n OPP wordt vastgesteld op basis van observaties, opdrachten in de les, huiswerkopdrachten en toetsen. Het is eigenlijk niets anders dan de stip aan de horizon waar naartoe een leerling zich kan ontwikkelen, gegeven de huidige en vroegere leeropbrengsten. Tussen deze toekomstverwachting en de huidige situatie is een lijn te trekken: de ontwikkelingslijn. In een optimale situatie zal een leerling zich ontwikkelen volgens of wellicht zelfs boven deze lijn.

Idealiter kan vanuit de toetsresultaten, analyses van gedrag en het werk van leerlingen het OPP van elke individuele leerling vastgesteld worden. Omdat het bepalen van een OPP per leerling in het voortgezet onderwijs nagenoeg niet haalbaar is, wordt daar het OPP bepaald voor een klas of subgroepen in een klas.

Het OPP dient niet om de ontwikkeling van een groep leerlingen te volgen, maar om deze juist te plannen. Het is derhalve niet voldoende om een OPP alleen 'volgend' uit te voeren. Integendeel: het is de bedoeling om gerichte maatregelen te nemen die de prestaties en het leerrendement van leerlingen verbeteren en een stagnerende ontwikkeling kunnen ombuigen. Gebeurt dat niet, dan dreigt het OPP een *selffulfilling prophecy* te worden, waarbij de mogelijkheden van de leerlingen onderbenut blijven.

Het is dus belangrijk dat de leraar niet volgt, maar plant. Hij grijpt, op basis van de verzamelde gegevens uit toetsen, opdrachten en observaties, in op de ontwikkeling van de leerling en probeert het verwachte leerrendement van de leerling in positieve zin om te buigen. Hoe hij dat doet? Vooral door het nemen van gerichte maatregelen als: afgestemde instructie, afgestemde leerstof, extra leertijd en uitdagende werkvormen. Bij het vaststellen van een OPP is het van belang dat de leraar hoge verwachtingen van de leerlingen heeft en duidelijke doelen stelt. Dit moet goed 'bewaakt' worden in school, omdat de praktijk leert dat sommige leraren voorzichtig zijn in hun prognoses en daarmee kansen laten liggen. Voor leraren moet duidelijk zijn dat een OPP géén resultaatverplichting is, maar een inspanningsverplichting (Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009).

### 5.3 Wat doen effectieve leraren?

Leraren die effectief onderwijs verzorgen, verrichten een zestal pedagogisch-didactische handelingen, die oplopen in moeilijkheidsgraad. Zij:

- 1 garanderen een veilig en stimulerend onderwijsleerklimaat,
- 2 zorgen voor een efficiënte lesorganisatie,
- 3 geven duidelijke, gestructureerde instructie,
- 4 verzorgen lessen met een intensief en activerend karakter,
- 5 stemmen hun instructie en het onderwijsaanbod af op verschillen tussen leerlingen,
- 6 brengen de leerlingen diverse leerstrategieën bij (Van de Grift, 2011).

#### In de praktijk: “Ze zijn allemaal zo anders”

Blanca Buddingh, lerares natuurkunde, heeft aan de ene kant te maken met individuele leerlingen die de draad dreigen kwijt te raken, hun zaken niet op orde hebben en in tempo achterlopen en aan de andere kant met leerlingen die ver voor de troepen uit marcheren. En dan is er ook nog een groep die nauwelijks bijsturing behoeft en weinig zorgen baart. “Ze zijn even oud en zitten in dezelfde klas, maar de onderlinge verschillen konden niet groter zijn”, zegt ze thuis tegen haar partner. “Het is elke keer weer een hele toer om voor al die verschillende leerlingen een boeiende les te verzinnen.”

Onderzoek van Anderson, Evertson & Emmer (1980) wijst in dezelfde richting. Ook deze auteurs benadrukken het belang van een heldere instructie en een veilig en stimulerend onderwijsklimaat, waarbij leraren onmiddellijk ingrijpen wanneer leerlingen afwijkend gedrag vertonen. Daarnaast stellen zij dat effectieve leraren concreet aangeven wat het doel van de les is en wanneer het is bereikt. Ze geven leerlingen taken die beheersbaar en uitvoerbaar zijn en beoordelen de leeruitkomsten op een voor de leerling begrijpelijke wijze.

#### Hoe complexer de handeling, des te beter het resultaat

Naarmate leraren moeilijker pedagogisch-didactische handelingen verrichten, houden zij hun leerlingen beter bij de les. Bovendien behalen de leerlingen dan ook hogere resultaten. Hoe beter een leraar in staat is zijn lessen te intensiveren, hoe groter zijn invloed op de prestaties van leerlingen. Door leerlingen gericht feedback te geven, een variatie aan werkvormen toe te passen en een hoge leerstofgerichte

interactie tussen de leraar en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling, nemen de leeropbrengsten toe. Nog groter kan de invloed van de leraar worden wanneer hij in staat is om zijn onderwijs af te stemmen op verschillen tussen zijn leerlingen en hij zwakkere én sterkere leerlingen extra aandacht en hulp biedt. Een leraar zal steeds een balans moeten vinden tussen inspanningen die zijn gericht op individuele leerlingen en inspanningen die zijn gericht op de klas als geheel.

Het bijsturen van het leerproces biedt ruimte verschillen in tempo en doelen toe te staan (adaptief onderwijs), maar "het is de vraag hoeveel ruimte daarvoor beschikbaar is binnen de verplichte leerstof" (Taal & Snellings 2009).

Bij het afstemmen op de verschillen gaat het overigens niet enkel om de cognitieve verschillen tussen leerlingen. Ook de affectieve en motivationele kant van leren is van belang. Hierbij draait het om de controle die een leerling meent te hebben over het leerproces, zijn wil om te leren (motivatie), zijn verwachtingen en inspanningen, of hij snel is afgeleid, zijn zelfvertrouwen en de spanning die het leren bij hem opwekt (Ten Dam & Vermunt, 2003). Het is van belang dat de leraar ook op deze factoren kan 'ingrijpen'. Ze zijn niet los te zien van de verstandhouding die een leerling heeft met zijn leraar en medeleerlingen (Den Brok e.a, 2005; Koomen & Taal, 2006).

#### **5.4 Zijn alle leraren effectief?**

In de vorige paragraaf noemden we zes handelingen van effectieve leraren, die oplopen in moeilijkheidsgraad. Een logische vervolgvraag is dan: hebben alle leraren deze in de vingers? Dat blijkt niet het geval. Zo'n tachtig à negentig procent van de leraren in zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs realiseert met succes de eerste drie pedagogisch-didactische handelingen: zorgen voor een veilig en stimulerend onderwijsleerklimaat, een efficiënte, ordelijke lesorganisatie en een duidelijke en gestructureerde instructie.

Nog geen zestig procent van de leraren in het voortgezet onderwijs en ongeveer tweederde van de leraren in het basisonderwijs slaagt er echter in de lessen door een variatie aan werkvormen te intensiveren en de leerlingen optimaal te betrekken bij hun les. Het lukt nog niet de helft van de leraren in het voortgezet onderwijs en een krappe meerderheid van leraren in het basisonderwijs om de instructie en het onderwijsaanbod goed af te stemmen op verschillen tussen hun leerlingen (van de Grift, 2010). Ook het aanleren van diverse leerstrategieën aan de leerlingen kost veel leraren aardig wat hoofdbreken.

Voor een groot deel van de leraren in zowel het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs geldt dus dat ze de moeilijkere (complexere) - en daarmee voor leerlingen effectievere handelingen - niet verrichten. Leerlingen, de school en het onderwijs als geheel worden daarmee tekort gedaan.

#### **5.5 Aandachtspunten voor leraren**

Zoals we in paragraaf 3.3.2 en in 5.4 zagen, hebben leraren vooral moeite met de complexere pedagogisch-didactische handelingen. In deze

paragraaf gaan we daar nader op in. We geven tips om deze handelingen beter in de vingers te krijgen.

### 5.5.1 Activerende, intensieve lessen

Leraren die lessen met een afwisselend en activerend karakter willen verzorgen, kunnen dat doen door een krachtige leeromgeving te scheppen. Daardoor intensiveren ze de lessen en raken leerlingen er optimaal bij betrokken. Verbeeck (2010) maakt onderscheid tussen de psychologische en de fysieke leeromgeving. In de psychologische leeromgeving speelt de leraar als persoon en als professional een belangrijke rol. In de fysieke leeromgeving staan onder andere materialen en activiteiten centraal. Leraren kunnen bijvoorbeeld een variëteit aan werkvormen inzetten als zij de betrokkenheid van de leerlingen willen vergroten.

Volgens Boekaerts & Simons (2007) kunnen leraren een krachtige leeromgeving scheppen door te zorgen voor:

- een authentieke context waarin leerlingen taken uitvoeren (bijvoorbeeld bij realistisch wiskunde),
  - mogelijkheden om te experimenteren, exploreren en reflecteren,
  - de mogelijkheid om te 'leren leren',
  - het aanleren van controlevaardigheden aan leerlingen.

Het is belangrijk dat de leraren zelf niet doceren, maar vooral ondersteunen. Ze fungeren in eerste instantie als vangnet.

Jolles (2007a; 2007b) stelt dat de kwaliteit van de leeromgeving bepalend is voor de efficiëntie van het leerproces.

## Ideale leerervaring

Hattie & Timperley (2007) spreken van een ideale leeromgeving of leerervaring wanneer leraren en leerlingen antwoorden zoeken op drie vragen:

1. Waar ga ik naartoe (doel)?
2. Hoe doe ik dat (proces)?
3. Wat komt daarna (verdieping)?

### 5.5.2 Een goed afgestemde instructie

De kwaliteit van de instructie wordt ook in sterke mate bepaald door de wijze waarop de instructie wordt gegeven: op welk moment en aan wie. De instructie wordt idealiter niet alleen aangepast aan het cognitieve niveau van een leerling, maar ook aan diens *instructiebehoefte*.

Boekaerts & Simons (2007) verwijzen naar onderzoek waaruit blijkt dat leerlingkenmerken (zoals cognitieve leerstijl en voorkennis) belangrijk zijn bij het bepalen van de wijze waarop de instructie wordt gegeven. "Leerlingen met veel voorkennis en een actief structurerende,

## In de praktijk: “Pak allemaal jullie boek”

Willy de Vries, leraar biologie, houdt de touwtjes graag zelf in handen. Aan het begin van de les zegt hij: “Open allemaal jullie boek op pagina 144. Jessica, begin jij maar te lezen bij paragraaf 6.2.” Vervolgens geeft hij de een na de andere leesbeurt. Na tien minuten lezen moeten de leerlingen het werkboek pakken en gaan ze opdrachten maken. Vooraf vertelt Willy de Vries precies hoe ze iedere opdracht moeten aanpakken. Dezelfde les kijken ze het werk ook na, waarbij hij de correcte antwoorden dicteert. Bij proefwerken verwacht hij van leerlingen dat ze die vrijwel letterlijk reproduceren.

cognitieve stijl presteren slechter in een instructieomgeving waarin gedetailleerde planningen worden voorgeschreven, waarin de leerstof een vaste volgorde en structuur heeft en waarin weinig ruimte is voor eigen initiatieven en activiteiten dan in omgevingen waarin ze zelf mogen plannen, zelf de volgorde kunnen kiezen en andere initiatieven en activiteiten kunnen ondernemen.” Deze leerlingen worden zelfs geremd in hun ontwikkeling, doordat de leraar van buitenaf een structuur oplegt die niet aansluit bij de eigen inbreng van de leerlingen.

De instructie kan meer ‘leraargecentreerd’ of ‘leerlinggecentreerd’ zijn. Leerlingen met weinig voorkennis en een meer passieve leerstijl komen beter aan hun trekken bij leraargecentreerde vormen van instructie. Zij presteren beter in een gestructureerde omgeving.

Uit een longitudinaal onderzoek van Weinert, Schrader & Helmke (1989) bleek dat het ‘direct teaching model,’ waarbij de instructie volledig in handen is van de leraar (hij bepaalt het tempo en laat weinig ruimte voor de leerlingen), leidde tot betere wiskundeprestaties en minder angst voor het vak. Tegelijkertijd nam de motivatie van leerlingen voor wiskunde sterk af en was hun houding tegenover leren op school negatiever. Dit neveneffect mag niet verwaarloosd worden. Slavin (1983) en Resnick (1989) (beiden in: Boekaerts & Simons, 2007) geven aan dat ‘direct teaching’ als autonomieremmend wordt ervaren. Dit betekent echter niet dat directe instructie slecht is. Leraren dienen flexibel te kunnen overschakelen van een leraargecentreerde instructie (in het begin van het leerproces) naar een meer autonomierespecterende aanpak (Boekaerts & Simons, 2007).

Binnen het ‘directe instructiemodel’, maar ook daarbuiten, kan de taxonomie van Bloom gebruikt worden om leerlingen op zes verschillende niveaus uit te dagen en zo tot hoge(re) leerprestaties te komen (zie figuur 5.1) Het model kan zowel worden ingezet bij het geven van instructie als bij het construeren van opdrachten.

Denkniveaus	Vaardigheden	Voorbeelden voor opdrachten en producten
Kennis reproductie	<p>Observeren en herinneren van informatie.</p> <p>Kennis van data, gebeurtenissen en plaatsen.</p> <p>Kennis van grote ideeën.</p> <p>Beheersen van de stof.</p> <p><b>Vraagvorm:</b> geef definitie, vertel, beschrijf, verzamel, citeer, noem de naam, wie, wat, waar wanneer, etc.</p>	<p>Maak een lijst met de belangrijkste gebeurtenissen.</p> <p>Maak een tijdbalk.</p> <p>Maak een feitenoverzicht.</p> <p>Zorg ervoor dat je dit gedicht kunt voordragen uit het hoofd.</p>
Begrip	<p>Begrijpen van informatie.</p> <p>Achterhalen van de betekenis.</p> <p>Kennis toepassen in een nieuwe context.</p> <p>Interpreteren van feiten, vergelijken, contrasteren.</p> <p>Ordenen, groeperen, verbanden aangeven.</p> <p>Voorspellen van consequenties.</p> <p><b>Vraagvorm:</b> som op, beschrijf, interpreteer, contrasteer, voorspel, maak onderscheid, schat, differentieer, geef mening, breidt uit.</p>	<p>Knip uit of teken illustraties van soortgelijke gebeurtenissen.</p> <p>Maak een strip met waarin de volgorde van de gebeurtenissen naar voren komt.</p> <p>Vertel het verhaal in je eigen woorden.</p> <p>Maak een samenvatting.</p>
Toepassing	<p>Gebruiken van informatie.</p> <p>Gebruikmaken van methodes, concepten, theorieën in nieuwe situaties.</p> <p>Oplossen van problemen met gebruikmaking van vaardigheden of kennis.</p> <p><b>Vraagvorm:</b> pas toe, demonstreer, bereken, maak af, illustreer, laat zien, los op, zoek uit, onderzoek, classificeer, doe een experiment.</p>	<p>Maak een model waarmee je kunt uitleggen hoe het werkt.</p> <p>Maak een marketingstrategie voor een product door gebruik te maken van een bestaande strategie.</p> <p>Maak een handleiding van... voor anderen.</p> <p>Maak een spel waarin de belangrijke ideeën van het te bestuderen object duidelijk naar voren komen.</p>

<p>Analyse</p>	<p>Ontdekken van patronen. Organiseren van kleinere eenheden. Herkennen van verborgen boodschappen. Identificeren van afzonderlijke onderdelen. <b>Vraagvorm:</b> analyseer, rangschik, leg uit, leg verband, classificeer, regel, vergelijk, selecteer, verklaar, herleid.</p>	<p>Maak een vragenlijst om aan informatie te komen. Maak een reclamespotje om een nieuw product te verkopen. Leid een onderzoek om input te leveren voor een bepaalde zienswijze Maak een overzicht waarin de kritische stappen worden weergegeven.</p>
<p>Synthese</p>	<p>Gebruikmaken van oude ideeën om nieuwe te ontwerpen. Generaliseren van uitkomsten. Koppelen van kennis van verschillende gebieden. Voorspellen, conclusies trekken. <b>Vraagvorm:</b> combineer, integreer, herschik, vervang, plan, creëer, ontwerp, vind uit, wat als?, componeer, formuleer, bereid voor, generaliseer, herschrijf.</p>	<p>Ontwerp een machine die een specifieke taak kan uitvoeren. Creëer een nieuw product, geef het een naam en stippel een marketingstrategie uit. Beschrijf je gevoelens in relatie tot... Ontwerp de omslag voor een boek, cd of tijdschrift voor....</p>
<p>Evalueer</p>	<p>Vergelijken en onderscheid maken tussen ideeën. Beoordelen van theorieën, presentaties. Keuzes maken gebaseerd op een goede argumentatie. Checken van de waarde van bewijs. Herkennen van subjectiviteit. <b>Vraagvorm:</b> evalueer, besluit, breng een rangorde aan, becijfer, test, meet, doe een aanbeveling, overtuig, selecteer, beoordeel, leg uit, maak onderscheid, geef ondersteuning, concludeer, vergelijk, vat samen.</p>	<p>Maak een lijst van criteria waarmee je je werk kunt beoordelen. Geef hierbij prioriteit en een beoordelingsschaal aan. Leid een debat over speciale aandachtspunten. Maak een boekje met vijf regels die jij belangrijk vindt. Overtuig anderen van jouw regels. Schrijf een (half)jaarverslag.</p>

Figuur 5.1: Taxonomie van Bloom. Bron: Bloom, 1956.



### **Een opmerking over feedback**

Goede, gerichte feedback van de leraar kan de prestaties van leerlingen verbeteren. Van Maanen (2007) verwijst naar onderzoek (Vollmeyer & Reinberg, 2005; Siew, 2003) dat aantoont dat gerichte en geregelde feedback de leeropbrengst significant verhoogt. In de begeleiding van leerlingen speelt effectieve feedback dus een belangrijke rol.

Uit meta-analyses van onderzoeken naar feedback (Hattie & Timperley, 2007) blijkt dat feedback die gerelateerd is aan de doelen meer effect heeft op leerlingen dan feedback die niet doelgerelateerd is. Daarbij is het van belang dat de doelen specifiek en uitdagend zijn.

Hattie & Timperley (2007) onderscheiden vier niveaus van feedback:

- Het niveau van de taak (hoe goed is de taak begrepen en uitgevoerd).
- Het niveau van het proces (dat nodig is om een taak te kunnen begrijpen en uitvoeren).
- Het niveau van zelfregulatie (zelf monitoren en reguleren van acties).
- Het 'zelfniveau' (persoonlijke evaluatie van de lerende over de lerende).

Van de vragen die leraren stellen, heeft negentig procent betrekking op het niveau van de taak. Leraren bespreken daarbij het wel of niet correct zijn van het antwoord, de 'netheid' van de uitwerking en het gedrag van de leerling. Taakfeedback heeft echter weinig effect op het leren. Daarom verdient het de voorkeur om vooral feedback te geven op het proces en de zelfregulatie van leerlingen. Deze vormen van feedback zijn zeer belangrijk voor een diepere verwerking en beheersing van taken.

Voor onderpresteerders is feedback op het (leer)proces zeer belangrijk, omdat dit inzicht geeft in de resultaten van hun eigen inspanningen. Ook kan de leraar duidelijk maken dat er wellicht meerdere/andere mogelijkheden te benutten zijn, waardoor een (nog) beter resultaat behaald kan worden.

Wanneer leerlingen totaal niet begrijpen wat de taak van hen vraagt (en er dus een gat is tussen hun kennis en de gevraagde kennis), hebben zij eerder behoefte aan instructie dan aan feedback (Hattie & Timperley, 2007).

### **5.5.3 Diverse leerstrategieën**

Mensen leren niet allemaal op dezelfde manier. Het is daarom belangrijk om leerlingen verschillende leerstrategieën bij te brengen.

Leerstrategieën zijn: de activiteiten die een leerling onderneemt

voorafgaand aan en tijdens het leren. Deze kunnen zichtbaar zijn, zoals het maken van aantekeningen, onderstrepen van teksten, lezen of schrijven. De niet rechtstreeks zichtbare activiteiten (die in combinatie met de hiervoor genoemde zichtbare activiteiten worden uitgevoerd) zijn echter nog belangrijker. Hierbij kan gedacht worden aan: analyseren, structureren, selecteren, herhalen, relateren, concretiseren, personaliseren, kritisch verwerken en oefenen in toepassen. Deze leerstrategieën worden door leerlingen in verschillende combinaties en volgorden uitgevoerd (Vermunt (1992), in: Boekaerts & Simons, 2007). Sommigen leggen daarbij het accent op enkele van deze activiteiten, anderen doorlopen het hele scala.

Over het aanleren van strategieën is bekend dat dit het beste gaat in sociale interactie met volwassenen. Ook weten we dat de transfer van leerstrategieën moeizaam verloopt. Dit betekent dat de leerstrategieën over het algemeen taak- en vakspecifiek van karakter zijn. Wat in de ene situatie is geleerd, wordt niet zo makkelijk in de andere situatie toegepast.

Een belangrijke factor bij het kiezen van de leerstrategie zijn de doelstellingen die worden nagestreefd of zijn bepaald. Flexibele en handige leerlingen stemmen hun leerstrategie af op de aard van de doelstellingen. Wanneer leerlingen bewust keuzes maken in de toe te passen leerstrategie (actief sturing geven aan de eigen cognitieve processen) of nadenken over hun leren (cognitief functioneren), dan beschikken zij over metacognitieve kennis en vaardigheden. Hoe verwerven zij nu deze metacognitieve kennis en vaardigheden? Vrij algemeen wordt tegenwoordig aangenomen dat dit gebeurt door middel van reflectie op het eigen leren en reflectie op het leren van anderen. Flavel (1971, in Boekaerts & Simons, 2007) introduceerde hiervoor de term 'metacognitieve ervaringen'. Dit zijn ervaringen die zich voordoen wanneer leerlingen vastlopen, constateren dat hun gebruikelijke aanpak niet functioneert, bepaalde problemen niet kunnen oplossen. Nadenken over de oorzaken van het achterwege blijven van leren (of juist over de oorzaken van onverwacht goede prestaties) kan leiden tot nieuwe metacognitieve kennis. Op grond hiervan kunnen, in combinatie met oefening (met feedback), nieuwe metacognitieve vaardigheden tot stand komen. Daarnaast kan ook reflectie op verschillen in aanpak van verschillende leerlingen en de daarmee gepaard gaande prestatieverschillen leiden tot metacognitieve kennis. Leerlingen die beschikken over metacognitieve vaardigheden, zijn zelf vrij goed in staat hun eigen leerproces te sturen. Dit geeft veel leraren een onzeker gevoel. Ze hebben dan het idee geen grip meer te hebben op wat leerlingen leren en waar ze mee bezig zijn. In de praktijk vinden leraren

het bovendien best lastig om leerlingen metacognitieve vaardigheden aan te leren.

## Tip

Breng de leerlingen metacognitieve vaardigheden bij,  
Zet als school een leerlijn metacognitieve vaardigheden op,  
Omschrijf per vak wat een leerling op metacognitief gebied aan het eind zou moeten kunnen,  
Besteed structureel aandacht in de les aan metacognitieve vaardigheden.

## 5.6 Samenvatting

Effectief onderwijs is opbrengstgericht onderwijs van hoge kwaliteit. Leraren die effectief onderwijs geven, zijn beter in staat gericht te interveniëren bij onderpresteren dan leraren die dat niet doen. Door hun gestructureerde aanpak hebben zij immers beter zicht op de prestaties én op de mogelijkheden van hun leerlingen. Zo stellen zij voor leerlingen een ontwikkelingsperspectief (OPP) vast. Hierin wordt het verwachte uitstroomniveau van leerlingen geformuleerd en de leerrendementsverwachting (LRV) per vakgebied. Het OPP dient niet om de ontwikkeling van leerlingen te volgen, maar om deze juist te plannen. Leraren die effectief onderwijs willen verzorgen, moeten een zestal pedagogisch-didactische handelingen goed in de vingers hebben. Zo moeten zij een veilig en stimulerend onderwijsklimaat kunnen garanderen, dienen zij te zorgen voor een efficiënte lesorganisatie en behoren ze duidelijke, gestructureerde instructie te geven. Voor de meeste leraren is dit geen probleem. Lastiger vinden ze het echter om lessen met een intensief en activerend karakter te verzorgen, hun instructie en onderwijsaanbod af te stemmen op verschillen tussen leerlingen en hen diverse leerstrategieën bij te brengen. Wanneer leraren hun lessen 'intensief en activerend' willen maken, kunnen zij dat doen door veel verschillende werkvormen te hanteren en een krachtige leeromgeving te scheppen met bijvoorbeeld 'levensechte' opdrachten en mogelijkheden om te experimenteren. De leraar stelt zich daarbij vooral ondersteunend op. Leraren die hun instructie beter willen afstemmen op de verschillende niveaus in de klas, kunnen gebruikmaken van de taxonomie van Bloom. Verder is het van belang dat leraren voldoende tijd plannen voor feedback die gericht is op de taak, het proces en de zelfregulatie. Ze moeten momenten van reflectie inbouwen in hun

les en zelf gerichte feedback geven op het leerproces dat zij bij leerlingen waarnemen. Ook is het belangrijk dat ze checken bij de leerling of hun waarneming klopt. Tot slot is het van belang dat leraren leerlingen diverse leerstrategieën bijbrengen en stimuleren dat zij metacognitieve kennis en vaardigheden ontwikkelen, zodat de leerlingen zelf beter in staat zijn een bij het doel passende leerstrategie te kiezen.

Als de leraren deze zes pedagogisch-didactische handelingen goed in de vingers hebben, zijn ze beter in staat de prestaties van de leerlingen – ook de onderpresteerders – te bevorderen.



## 6 Onderpresteren aanpakken

Hoofdstuk 4 ging over de instrumenten en handvatten die de leraar kunnen helpen bij het herkennen van onderpresteerders, hoofdstuk 5 over de kenmerken van effectief onderwijs. Immers: leraren die effectief onderwijs geven, kunnen gericht interveniëren bij (het vermoeden van) onderpresteren dan leraren die dat niet doen. In dit hoofdstuk staat de vraag centraal hoe scholen onderpresteren kunnen voorkomen (en verminderen). Hoe kunnen leraren het beste inspelen op de behoeften van onderpresterende leerlingen? Welke interventies hebben binnen een onderwijsleersituatie een positief effect op het gedrag van onderpresteerders en op hun leercurve (de curve die laat zien hoe de leerlingen zich ontwikkelen overeenkomstig het OPP)? Welke interventies kunnen preventief ingezet worden en welke curatief? En wat vraagt dit van de leraar, het team en de schoolorganisatie?

### 6.1 Hoe leraren onderpresteerders kunnen begeleiden

Net als alle andere leerlingen, hebben ook onderpresteerders volgens Betts & Neihart (2010) behoefte aan uitdagingen (zie paragraaf 4.3). Maar zij kunnen bang zijn om buiten de bekende kaders te denken. Ze hebben dikwijls de neiging te kiezen voor veiligheid, 'het zekere antwoord'. Het is de kunst deze leerlingen uit te dagen niet weer de platgetreden paden te betreden en hen te belonen voor 'nieuw' denken, voor frisse ideeën. De leraar coacht onderpresteerders hierbij en moedigt hen aan risico's te nemen. De wijze waarop de leraar opdrachten in de les of als huiswerk opstelt en vormgeeft, speelt hierbij ook een belangrijke rol. Juist verfrissende en uitdagende opdrachten nodigen de leerling uit om (begeleid) risico's te nemen.

Zoals we al zagen in paragraaf 4.3 hebben veel leerlingen die onderpresteren behoefte aan een zekere vrijheid. Ze willen graag hun eigen prioriteiten stellen en meehelpen bij zowel bij het formuleren van hun doelen als bij het uitstippelen van de route ernaartoe. Het kan verstandig zijn om deze voornemens vervolgens vast te leggen in een contract, omdat sommige onderpresteerders de neiging hebben hun werk uit te stellen. De leraar kan hen aan de overeenkomst herinneren als ze zich onder een afspraak proberen uit te wurmen.

Voor onderpresteerders is het, net als voor alle leerlingen, belangrijk om zich betrokken te voelen bij de klas. Sommige leerlingen presteren minder dan dat ze zouden kunnen, omdat ze niet te veel willen afwijken van de anderen (zie paragraaf 4.2.1). Het is aan de leraar om duidelijk te maken dat je nog steeds deel uitmaakt van de klas als je prestaties beter (of minder goed) zijn dan het gemiddelde. Deze leerlingen moeten

zichzelf en hun mogelijkheden gaan accepteren in plaats van ontkennen. Feedback op hun sterke kanten en mogelijkheden is vaak broodnodig. Het geven van de hier bedoelde feedback is overigens duidelijk anders dan het benoemen van de leerlingen met een voldoende of hoog cijfer: het draait met name om de feedback op het procesniveau en op het niveau van de zelfregulatie (zie 5.5.2). Feedback gericht op een cijfer kan een averechts effect hebben, omdat onderpresteerders hier minder waarde aan hechten. Dit geldt zeker, wanneer zij een externe locus of control hebben. In dat geval schrijven ze hun succes of falen toe aan omstandigheden buiten henzelf (toeval, mazzel, pech).

Het is een taak van de leraar om onderpresterende leerlingen feedback te geven. Hij kan hen, indien gewenst, bovendien assertiviteitsvaardigheden bijbrengen. Ze moeten leren beter voor zichzelf en hun talenten op te komen.

## 6.2 Het gesprek met de leerling

Het begeleiden van onderpresteerders stelt leraren voor de uitdaging een ingang in de problematiek van de leerling te vinden. Een gesprek met de leerling is hierbij noodzakelijk. Het gesprek dient onder meer te gaan over de toekomstdromen van leerlingen en hun mogelijkheden om deze waar te maken.

Hoe een leraar zo'n gesprek kan aanpakken, zien we in de volgende subparagraaf. Vervolgens gaan we in op de concrete mogelijkheden die leraren hebben om onderpresteerders te verleiden tot het neerzetten van de prestaties waartoe zij, gezien hun capaciteiten, in staat zijn.

## Tips voor goed leraargedrag

Van der Hoeven e.a. (2010) concluderen dat meer kennis bij leraren over onderpresteren niet alleen leidt tot het beter herkennen van onderpresteerdersgedrag, maar ook tot het bewust reflecteren op het eigen handelingsrepertoire. Weten leraren eenmaal welke leerlingen onderpresteren, of de neiging tot onderpresteren vertonen, dan kunnen zij door hun eigen gedrag aan te passen het onderpresteren proberen te voorkomen of te verminderen. Belangrijke aanbevelingen aan de leraar zijn (volgens Van der Wolf & Beukering, 2009):

- wees een rolmodel,
- wees duidelijk over je rol,
- wees positief en heb hoge verwachtingen,
- wees geduldig, beslist en consequent,
- werk constructief samen met ouders,
- herken de beelden die je van leerlingen hebt,
- vraag om feedback (“Hoe draagt mijn handelen bij aan het verminderen van onderpresteren?”),
- reflecteer en experimenteer.

De wijze van handelen van de leraar is een voorbeeld voor de leerling.

### 6.2.1 Ontwikkelmogelijkheden

In paragraaf 5.2 zagen we al dat leraren een ontwikkelingsperspectief (OPP) voor (groepen) leerlingen dienen vast te stellen als zij effectief onderwijs willen geven. Hierin wordt het verwachte uitstroomniveau van leerlingen geformuleerd en de leerrendementsverwachting (LRV) per vakgebied.

De mentor (of een andere leraar) kan het OPP gebruiken als aangrijpingspunt om te praten over vragen als:

- Wie ben je?
- Wat kun je? Wat zijn jouw talenten? Wat kun je nog niet? Waar heb je hulp bij nodig?
- Wat wil je? Wat zijn je interesses voor de toekomst? Wat wil je nog leren?
- Wat kies je? Welke uitstroombestemming past bij jou?

De mentor krijgt zo een beter idee van de toekomstverwachtingen en ontwikkelmogelijkheden van de leerling. Ook een portfolio dat de leerling beheert, kan hieraan bijdragen. Een zorgvuldig onderhouden portfolio geeft de leerling bovendien ook zelf een beter beeld van wat hij in z'n mars heeft. Hij leert zijn mogelijkheden en beperkingen beter kennen en krijgt zicht op wat hij wil en wat hij daarvoor moet doen. In een gesprek met de mentor over het portfolio dienen overigens niet slechts de schoolse vaardigheden ter sprake te komen, maar óók sociale competenties, gedrag en werkhouding (Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009).

Het is van belang dat de leraar duidelijk met de leerlingen communiceert, aandacht heeft voor hun emotionele gesteldheid. Hij geeft op een coachende, opbouwende manier feedback en velt geen oordelen.

### 6.2.2 Aansluiten bij de mogelijkheden van de leerling

In de reguliere lessen bestaan genoeg mogelijkheden om het onderpresteren te voorkomen of aan te pakken door aan te sluiten bij de mogelijkheden en belangstelling van (potentiële) onderpresteerders. Betts & Neihart (2010) beschrijven hoe diverse typen onderpresteerders het best ondersteund kunnen worden. Wij geven hierna de 'grootste gemeenschappelijke deler' van hun aanbevelingen weer.

Om te beginnen is het van belang om onderpresterende leerlingen te prikkelen uit hun 'comfortzone' te komen. Dit betekent dat leraren de leerlingen opdrachten moet geven die zij aankunnen. Zij moeten doelen stellen en hun verwachtingen ten aanzien van de prestaties van de leerlingen uitspreken. Daarbij moeten ze de lat vooral niet te laag leggen, want dan wordt er niets geleerd. Het is in principe hetzelfde



als de bekende 'zone van naastgelegen ontwikkeling' die Vygotsky (1978) benoemd heeft. Om nieuwe taken uit te kunnen voeren, moeten leerlingen het gevoel hebben dat zij een comfortabele basis hebben, van waaruit ze kunnen vertrekken. Ligt een opdracht te ver van deze basis, dan is het alsof zij een zwembad betreden zonder dat ze ooit hebben leren zwemmen. Dat ze dan kopje onder gaan, spreekt voor zich. Verder is het raadzaam om veel verschillende soorten verdiepende opdrachten te geven, zodat de leerlingen niet steeds hetzelfde 'kunstje' hoeven te doen, maar worden uitgedaagd om echt na te denken.

Montgomery (2009) geeft aan dat dit type leerling vaak moeite heeft met schriftelijke opdrachten en dat deze om die reden beter voorafgegaan kunnen worden door mondelinge opdrachten. Door de mondelinge opdrachten worden de gedachten geordend en is de leerling later beter in staat het schriftelijke werk te maken. (Eigenlijk geldt dit voor alle leerlingen: je weet niet wat je denkt, totdat je het moet gaan uitleggen aan een ander). Groepswork is vanuit deze optiek goed, omdat in dit geval een doel na wordt gestreefd, passend bij de behoefte van de onderpresteerder. De leerling wordt als het ware gedwongen zijn gedachten zó te formuleren dat ze voor een ander begrijpelijk zijn.

Om onderpresteerders aan te zetten tot betere prestaties, moet er een krachtige en uitdagende leeromgeving gecreëerd worden, waarin actief leren gestimuleerd wordt. Actief leren leidt onder andere tot ontwikkeling van sociale vaardigheden en verantwoordelijkheidsbesef. Verantwoordelijkheid wordt hier opgevat als groeiende zelfsturing en zelfstandigheid in het leerproces. In de praktijk kiezen leraren echter juist voor onderpresteerders en zwakke leerlingen niet voor actief leren, maar houden ze de touwtjes zelf in handen. Voor onderpresterende leerlingen zou gelden dat zij niet weten hoe ze actief kunnen leren. Zij zouden dus gebaat zijn bij een aanpak die ze leert leren (Van der Hoeven & Ten Hove, 2010).

### **6.2.3 Aanpassing van het curriculum**

Tot slot kan ook een aanpassing van het curriculum noodzakelijk zijn. De instructie en het onderwijsaanbod worden dan specifiek afgestemd op de behoeften van de (potentiële) onderpresteerders. Dat gebeurt binnen de reguliere les, als leraren hun instructie en feedback afstemmen op leerlingen van verschillende niveaus in hun klas.

Montgomery (2009) beschrijft vier belangrijke aandachtspunten ten aanzien van het curriculum waarmee leraren rekening moeten houden als zij onderpresteren willen tegengaan:

1. Het cognitieve curriculum (gericht op de academische kennis die ontwikkeld moet worden).
2. Het curriculum waarbij het gesprek centraal staat. Onderpresteerders hebben het nodig om eerst over de lesstof te praten, voordat zij erover kunnen schrijven.
3. Een curriculum gericht op het ontwikkelen van schrijfvaardigheden. Dit is van belang, omdat onderpresteerders vaak moeite hebben hun gedachten op papier te zetten.
4. Een positieve benadering van gedragsmanagement: leerlingen moeten positief benaderd worden, zodat hun gedrag ook in goede zin verandert en hun motivatie voor het leren toeneemt.

## Trainingsprogramma's voor leraren

Veel leraren vinden het lastig om onderpresteerders te herkennen en te begeleiden, maar ze kunnen hier wel in getraind worden. Volgens Hattie (2009) zijn observatie en reflectie aan de hand van videobeelden daarvoor geschikte instrumenten. Ook zouden leraren veel verschillende lesmethodieken aangereikt moeten krijgen waaruit ze kunnen kiezen. Op deze wijze zijn ze in staat elke les anders aan te kleden, waardoor de onderpresteerders geprikkeld blijven worden en inzet te tonen tijdens de lessen.

In paragraaf 6.3 en 6.4 wordt een aantal van de punten die in deze paragraaf zijn aangestipt, verder uitgewerkt.

### 6.3 Een stappenplan

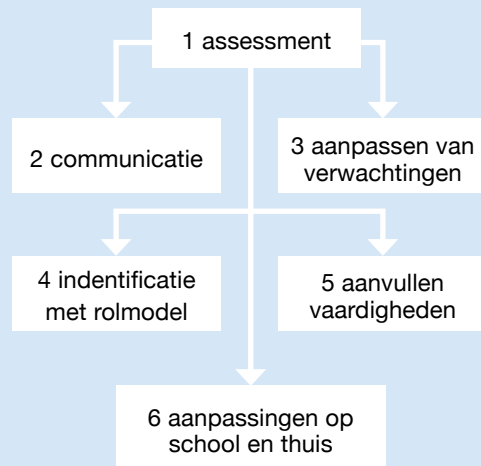
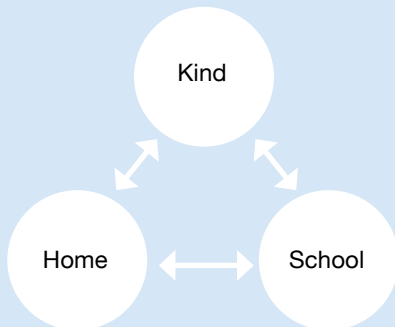
Rimm (1995) stelt dat het tegengaan van onderpresteren een samenspel is tussen de leerling, de ouders en de school. In het Trifocale Model (zie figuur 6.1) beschrijft ze aan de hand van een stappenplan wat de school – in de persoon van de mentor of een andere leraar – kan doen om onderpresteren tegen te gaan.

#### *Stap 1: assessment/diagnose*

Voordat gestart kan worden met het aanpakken van het (vermeende) onderpresteren, moet eerst worden vastgesteld of de leerling inderdaad onderpresteert. Daartoe doorloopt de leerling een assessment, dat bestaat uit de volgende onderdelen:

- individuele intelligentietest,
- individuele talententest (om de sterke en zwakke punten in de basisvaardigheden van een leerling boven water te krijgen),
- creativiteitstesten,

**Reversing Underachievement**  
**A Trifocal Model** S. Rimm, 1989



Figuur 6.1: Trifocale Model: stappenplan voor het tegengaan van onderpresteren. Bron: Rimm, 1995.

- observaties in de klas,
- vergelijking van gedrag en schoolresultaten bij de verschillende vakken,
- interview met de ouders.

*Stap 2: communicatie*

Communicatie tussen ouders en leraren is een belangrijke component in de begeleiding van de onderpresteerder. Ouders en leraren moeten in elk geval in gesprek gaan over de getoetste talenten en over de mogelijkheden en de uitingen van afhankelijkheid of dominantie van de leerling.

*Stap 3: aanpassen van verwachtingen*

Het is belangrijk voor onderpresterende leerlingen dat ouders en leraren in hun capaciteiten geloven, dat zij er oprecht van overtuigd zijn dat de leerlingen goede resultaten kunnen laten zien op school. De positieve verwachtingen van deze belangrijke anderen heeft de onderpresteerder nodig om meer in zijn eigen mogelijkheden te gaan geloven.

*Stap 4: indentificatie met rolmodel*

Ouders en leraren moeten leerlingen aanmoedigen zich te identificeren met de juiste rolmodellen. Immers: juist pubers zoeken vaak een rolmodel in verband met hun zoektocht naar de eigen identiteit. Ze kijken daarbij niet altijd even kritisch. Het gevaar bestaat dat een onderpresterende

leerling soms een rolmodel kiest met eigenschappen gelijk aan die van de onderpresteerder. In dat geval wordt deze persoon een sterk model voor onderpresteren.

#### *Stap 5: aanvullen/verbeteren van ontbrekende vaardigheden*

Onderpresteerders missen soms vaardigheden die nodig zijn om tot betere prestaties te komen. Het corrigeren van dergelijke ontbrekende vaardigheden moet zorgvuldig gebeuren, zodat:

- Het om de tuin leiden van de leraar door de leerling wordt voorkomen. Onderpresteerders manipuleren de leraar soms door in te spelen op zijn gevoel of smoezen te gebruiken om toch hun zien te krijgen.
- De leerling de relatie ervaart/voelt tussen resultaat en inzet. Het is essentieel dat de behaalde resultaten van de onderpresteerder op proces bekrachtigd worden/positief gewaardeerd worden door de leraar.

#### *Stap 6: aanpassingen op school en thuis*

Het is belangrijk dat er haalbare kortetermijndoelen worden gesteld, zodat de leerling snel succeservaringen opdoet, zowel thuis als op school. Een kortetermijndoel wordt afgeleid van een langetermijndoel. Zo'n doel voor de korte termijn kan bijvoorbeeld zijn dat de leerling thuis het huiswerk maakt als voorbereiding op de les. De les/kennis beklijft dan beter en de leerling behaalt vervolgens een beter resultaat dan voorheen op de toets (lange termijn).

### **6.4 Een alternatief stappenplan**

Whitley (2001) heeft voor ouders een stappenplan beschreven met behulp waarvan zij hun onderpresterende kind kunnen begeleiden. De stappen uit dit schema zijn te vertalen naar de schoolsituatie en uit te voeren door leraren en mentoren. Hierna komen de stappen aan bod. Zij worden toegelicht aan de hand van een casus over mentor Sander Verploeg en leerlinge Eefje Minkema.

#### **In de praktijk: Sander en Eefje in gesprek**

Sander Verploeg, leraar geschiedenis, is de mentor van de vijftienjarige Eefje Minkema, een notoire onderpresteerder. Hoewel ze de basisschool verliet met een havo-advies gaat het nu niet goed op vmbo-t. Ze doet haar huiswerk zelden, komt vaak te laat en maakt regelmatig een wat afwezige indruk. De laatste tijd haalt ze de ene na de andere onvoldoende. Haar laatste rapport was voor de ouders van Eefje reden om een gesprek

met haar mentor aan te vragen. Samen met Eefjes ouders heeft Sander afgesproken dat hij met haar zal bespreken hoe ze het onderpresteren kunnen tegengaan. Hij heeft zich goed voorbereid en heeft zich voorgenomen het gesprek open en eerlijk in te gaan. Vlak na de laatste bel stapt Eefje het lokaal binnen. “Hallo Eefje”, begroet Sander haar, “fijn dat je er bent.” “Hallo mijnheer Verploeg”, mompelt Eefje, terwijl ze door haar zwarte pony heen naar de grond tuurt. “Pak maar een stoel, Eefje”, nodigt Sander haar uit. “Dan kun je tegenover mij komen zitten. Tergend langzaam sleept Eefje een stoel naar het bureau van haar mentor. Hardnekkig blijft ze naar beneden kijken. “Eefje, ik heb je uitgenodigd voor een gesprek, omdat het de laatste tijd niet zo goed gaat met je cijfers”, begint Sander. “Vooral bij Frans en Engels zijn je punten de laatste maanden sterk gedaald: van gemiddeld een 8 naar een magere 4.”

Bij Whitley staat het gesprek met de leerling centraal. De houding van de mentor/leraar is essentieel: hij neemt de leerling bij de hand en oordeelt niet. Ook is het cruciaal dat hij steeds open en eerlijk is en voor ogen houdt dat de waarheid in het gesprek boven tafel dient te komen en moet worden benoemd. Goed en slecht nieuws moeten in alle openheid besproken kunnen worden; bij slecht nieuws moeten leraar en leerling samen op zoek naar een oplossing (*stap 1*).

Verder is het van belang om in het gesprek doelen voor de korte termijn en voor de lange termijn te formuleren. Deze doelen kunnen betrekking hebben op zaken als planning, het behalen van cijfers. Ze moeten concreet worden geformuleerd (*stap 2*).

### In de praktijk: Een stap in de goede richting

Sander en Eefje zijn het erover eens: Eefje zal de komende zes weken, tot aan de meivakantie, extra haar best doen om haar resultaten voor Engels en Frans te verbeteren. Haar doel is om voor de komende overhoringen en proefwerken minimaal een 7,5 te halen. Samen met Sander heeft ze een plan gemaakt: ze hebben besproken dat Eefje dagelijks direct na schooltijd een half uurtje extra aan beide talen zal besteden. “Vooral grammatica gaat niet zo lekker”, vindt Eefje. “Daar zal ik dan extra mijn best voor gaan doen. En als het niet lukt, vraag ik het de volgende les aan de leraar.” In het boek hebben ze aangestreept welke opdrachten Eefje in elk geval wil gaan maken, of de leraar die nu als huiswerk opgeeft of niet. Uiteindelijk wil Eefje aan het eind van het jaar met maximaal één onvoldoende, een 5, over naar de vierde klas. “Dit plan om iedere dag extra te studeren lijkt me een prima eerste stap in de goede richting”, concludeert Sander. Eefje knikt.

De mentor/leraar en leerling onderzoeken samen hoe de doelen gehaald kunnen worden (*stap 3*). Er wordt vooral informatie verzameld over de leerstof en de onderwijsaanpak en deze wordt op een rijtje gezet. Voorts is het belangrijk om een probleem tot speerpunt te kiezen, samen met de leerling (*stap 4*). Welk probleem wordt als eerste aangepakt? Vervolgens maken beiden een verbinding tussen het geselecteerde probleem en het gestelde doel of de gestelde doelen voor de langere termijn. Het gaat dan om de waaromvraag (*stap 5*). Door het leggen van de verbinding wordt een leerling zich bewust van de relatie tussen de eigen inspanning en het resultaat. De mentor/leraar helpt de leerling concrete plannen te maken om de doelen te realiseren (*stap 6*). Hij laat de leerling vooral met ideeën komen en geeft hem de gelegenheid deze uit te proberen. Daar trekt hij voldoende tijd voor uit. In de gesprekken tussen mentor en leerling staat de geleverde inzet meer centraal dan het doel (hogere cijfers).

### In de praktijk: Resultaten

Vier weken later. Sander en Eefje zitten opnieuw rond de tafel en bespreken Eefjes vorderingen bij Engels en Frans. “Wat is er goed gegaan de afgelopen weken? En wat was lastig? Welke keuzes heb je moeten maken?”, begint Sander. Het blijkt dat Eefje zich redelijk aan haar plannen om dagelijks extra te studeren heeft weten te houden. “Een paar keer is het niet gelukt”, biecht ze eerlijk op. “Bijvoorbeeld toen mijn vriendin me uitnodigde om na schooltijd mee te gaan naar haar oma. Toen heb ik het extra werk niet gedaan.” Toch werpen de extra inspanningen van Eefje al wel vruchten af. “Ik zie dat je bij je laatste proefwerk een 7,5 had voor Engels”, zegt Sander. “En zelfs een 8,5 voor Frans! Goed hoor! En kun je aangeven waardoor het komt dat je punten nu beter zijn? Wat verliep volgens plan en wat is er nog meer anders gegaan dan je vooraf had bedacht?”

Het is belangrijk om succes en falen te linken aan het al dan niet nakomen van de eigen plannen van de leerling, zodat de leerling gaat beseffen dat zijn eigen inspanningen ertoe doen (*stap 7*). Leerlingen die steevast de oorzaken van hun falen aan de verkeerde oorzaken toeschrijven, kunnen ongemotiveerd raken. Misschien denken ze altijd als ze onvoldoendes halen dat de stof te moeilijk was, niet interessant of dat ze werden afgeleid. Maar nooit ligt het aan de leerlingen zelf.

De leraar begint het gesprek over succes en falen met reflectie en/of introspectie. Hij accepteert dat een leerling het werk stom vindt, er moeite mee heeft niet met zijn vrienden te kunnen verkeren of een slecht gevoel heeft over zijn voortgang. Het gaat erom dat de leerling leert dat tevredenheid over een geklaarde klus een hele prestatie is, vooral als de

klus niet leuk was (*stap 8*). Tot slot evalueren leerling en leraar samen de succesfactoren. Hierdoor leert een leerling verantwoordelijkheid te nemen voor hoe het is gelopen. Daarnaast is de evaluatie een startpunt voor een volgende cyclus (*stap 9*), waarbij het stappenplan opnieuw wordt doorlopen. Eefje zou dan bijvoorbeeld kunnen besluiten om extra tijd en moeite te investeren in andere vakken die niet goed gaan.

Idealiter zouden leerlingen met enige regelmaat een gesprek met de mentor moeten voeren, waarin ook aandacht is voor hun zelfbeeld. Immers: veel onderpresteerders hebben een laag zelfbeeld; ze geloven eigenlijk niet van zichzelf dat ze betere resultaten kunnen halen.

Het Trifocale Model van Rimm met bijbehorend stappenplan (figuur 6.1) en het alternatieve stappenplan van Whitley kunnen in de klassensituatie zowel preventief (ter voorkoming van onderpresteren) als curatief (bij vastgesteld onderpresteren) worden ingezet. Dat kan in principe in/naast de reguliere lessen. Voor het welslagen van beide stappenplannen is het cruciaal dat er regelmatig overleg is tussen ouders, school (mentor/leraar) en leerling. Zij moeten gezamenlijk, als een team, opereren.

### **6.5 Inspelen op talentontwikkeling**

Soms lukt het niet (meer) om onderpresteren in de klas aan te pakken binnen de reguliere lessen. In zo'n geval kan een aanpak voor individuele leerlingen noodzakelijk zijn. Er kan dan een curriculum op maat worden samengesteld. Wanneer onderpresteerders een helemaal op hen toegespitst curriculum voorgeschoteld krijgen – waarbij aanbod en instructie op elkaar zijn afgestemd – dan heeft dat aantoonbaar effect op hun prestaties. Zo'n persoonlijke en individuele aanpak zorgt er bovendien voor dat de leerling zich gekend weet, zich prettig en speciaal voelt (Adams-Byers e.a., 2004 in: Van Nijnatten, 2010).

Bij maatwerk passen ook: zorgen voor differentiatiemogelijkheden binnen het bestaande curriculum, versneld door een vak/leerjaar gaan, plaatsing in een clustergroep, zelfstandig werken, lid worden van een leesgroep/rekengroep. En vooral: keuzes maken op basis van resultaten en leerlinggedrag (Pfeiffer, 2008).

#### ***Talentontwikkeling stimuleren***

Leraren die het onderpresteren van individuele leerlingen willen tegengaan, kunnen ook extra inzetten op talentontwikkeling (Ledoux & Volman, 2011). Door leerlingen te laten werken aan opdrachten die aansluiten bij hun interesses en talenten neemt hun motivatie toe en wordt de kans op onderpresteren geringer. Leraren kunnen leerlingen

bijvoorbeeld een leerbiografie laten schrijven (waarin ze vertellen hoe zij leren), leren rondom een thema mogelijk maken, leerlingenteams op expeditie sturen (zodat de leerlingen een onderwerp dat zij interessant vinden nader kunnen onderzoeken). Andere opties zijn: het inzetten van leerpleinen of eigen onderzoek in keuzelessen stimuleren.

## Trainingen voor onderpresteerders

Bij hardnekkig onderpresteren worden vaak een-op-een trainingen gedaan of trainingen in kleine groepjes. Afhankelijk van de behoeften van de leerling valt hierbij te denken aan bijvoorbeeld faalangstreductietrainingen of pop- en toptrainingen. Met deze laatste trainingen wordt gewerkt aan motivatie en studiehouding en daarmee aan welbevinden en studieresultaten. Er zijn verschillende scholen in het voortgezet onderwijs die deze - en andere - trainingen aanbieden aan hun leerlingen.

### 6.6 Samenwerking in de schoolorganisatie

Leraren maken deel uit van een schoolorganisatie. Om te komen tot een goede aanpak van onderpresteren, is het noodzakelijk dat de diverse 'schakels van de keten' binnen de school eendrachtig samenwerken. Wat nu, kunnen de mentor, zorgcoördinator, het team, het middenmanagement en de schoolleiding doen, opdat individuele leraren in het voortgezet onderwijs door succesvol didactisch handelen onderpresteren kunnen voorkomen (of verminderen)?

Om te beginnen, is het van belang dat leraren gebruik kunnen maken van de data die zij nodig hebben om doelen (bij) te stellen voor hun leerlingen. Het is dus essentieel dat er in de school procedures zijn voor het registreren van leervorderingen en gedragsontwikkelingen en dat deze worden nageleefd.

Bij het opstellen van het ontwikkelingsperspectief (OPP) wordt idealiter gebruikgemaakt van de toetsen uit het leerlingvolgsysteem (LVS) van de school. De mentor en/of zorgcoördinator gaat na of met het LVS het OPP op een betrouwbare manier kan worden vastgesteld. Bovendien moet het mogelijk zijn het OPP door de jaren heen te volgen met behulp van het LVS. Indien nodig, wordt het LVS aangepast of aangevuld. Het doel is te komen tot een samenhangend pakket van instrumenten waarmee de ontwikkeling en de prestaties van de leerlingen gevolgd kunnen worden. Uiteraard moeten de instrumenten passen bij de kenmerken van de leerlingenpopulatie van de school. Tot slot is het belangrijk dat de administratie van het OPP snel en efficiënt verricht kan worden (Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009).



Verder is het noodzakelijk dat leraren regelmatig met elkaar kunnen spreken over leerlingresultaten en dat zij het onderwijsaanbod en hun instructie onderling kunnen afstemmen. Inhoudelijke afspraken over leerresultaten leiden dan tot afspraken over de manier van lesgeven of afspraken over vakinhoud. In de praktijk is dergelijke collegiale consultatie echter niet overal gangbaar. Wel bestaan er diverse vormen van 'leerlingenbespreking'. Zo'n bespreking richt zich op individuele leerlingen. Het OPP van de leerlingen en de consequenties daarvan voor het onderwijsaanbod aan de leerlingen zijn een vast agendapunt.

In de praktijk onderscheiden we drie vormen van leerlingenbespreking:

1. Alle leerlingen worden standaard minstens éénmaal per schooljaar besproken, waarbij onder meer het verwachte uitstroomniveau en de leerrendementsverwachting (LRV) aan de orde komen. Indien nodig, worden deze bijgesteld.
2. In de leerlingenbespreking worden alléén leerlingen besproken die vanuit de groepsbespreking aangemeld zijn, bijvoorbeeld omdat er vraagtekens zijn ten aanzien van het OPP en de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen.
3. Een combinatie van 1 en 2 (Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009).

In het gunstigste geval overleggen leraren regelmatig over beslissingen om leerlingen tussentijds te laten op- of afstromen, extra leerstof te geven, te laten overgaan, van niveau te laten veranderen en over de profiel- en sectorkeuze. De focus moet liggen op het aanpassen van het onderwijsaanbod in de huidige klas.

Volgens Van der Wolf & Beukering (2009) vergt effectief omgaan met verschillende leerlingen (waaronder onderpresteerders) een concrete teamvisie die zichtbaar is in de dagelijkse praktijk. Het team ziet het omgaan met verschillen tussen leerlingen als een uitdaging, leraren hebben positieve en hoge verwachtingen van alle leerlingen en het is volstrekt normaal dat alle teamleden voortdurend aan de eigen professionaliteit werken en met en van elkaar willen leren. De schoolleiding speelt hierbij een belangrijke rol, evenals de zorgcoördinator en teamleider. Zij stimuleren deze processen en benutten daarbij ideeën van teamleden, leerlingen, ouders en externe deskundigen. De schooldirectie en teamleiding ondersteunen en faciliteren het team bij het implementeren van werkwijzen, bewaken van de gestelde doelen en borgen van de verworvenheden. Belangrijke aspecten daarbij zijn: het creëren van een goed pedagogisch klimaat, het stellen van prioriteiten, een doordacht curriculum, uitbreiding van de instructie- en leertijd (dit heeft organisatorische consequenties!) en integrale kwaliteitszorg.

## 6.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk beschreven we wat onderpresteerders nodig hebben in het onderwijs. We zagen dat zij weliswaar behoefte hebben aan uitdaging, maar ook dat ze desondanks geneigd zijn te kiezen voor bekend terrein. Het is daarom belangrijk om samen met hen doelen vast te stellen die liggen in de 'zone van naastgelegen ontwikkeling' en de weg daarnaartoe uit te stippelen. Verder is het van belang om deze leerlingen te wijzen op hun kwaliteiten, zodat zij er zelf ook in gaan geloven.

Leraren kunnen onderpresteren voorkomen – of aanpakken – door in de reguliere lessen aan te sluiten bij de mogelijkheden van (mogelijke) onderpresteerders, zowel in de instructie als in het onderwijsaanbod. Als het niet lukt om een onderpresterende leerling binnen de gewone lessen aan te zetten tot het ontplooien van zijn cognitieve talenten, dan is een curriculum op maat soms een oplossing. Ook het extra inzetten op talentontwikkeling kan een middel zijn om de prestaties van onderpresteerders te verbeteren. En soms zijn gerichte trainingen, zoals faalangstreductietrainingen, noodzakelijk.

Twee stappenplannen kunnen leraren helpen bij de aanpak van onderpresteren. Beide kunnen zowel preventief (ter voorkoming van onderpresteren) worden ingezet als curatief (als het onderpresteren al aan de orde is). In allebei de modellen wordt de nadruk gelegd op het belang van een goede communicatie met ouders en onderpresterende leerlingen. Beide benadrukken ook het stellen van doelen: zowel voor de korte als voor de lange termijn.

De aanpak van onderpresteren is een zaak van de gehele schoolorganisatie. Schooldirecties die willen dat hun leraren (mogelijke) onderpresteerders herkennen en goed begeleiden, moeten zorgen dat de leraren hiertoe scholing en training kunnen volgen. De directie, zorgcoördinator en teamleiding dienen een klimaat te creëren waarin het normaal is dat iedereen voortdurend aan de eigen professionaliteit werkt. In leerlingenbesprekingen moet het verwachte uitstroomniveau van iedere leerling en de leerrendementsverwachting (LRV) per vakgebied worden besproken en, zo nodig, bijgesteld. Dit vereist een goed leerlingvolgsysteem dat de data die nodig zijn om het ontwikkelingsperspectief bij te stellen, kan opleveren.



## 7 Conclusies

De probleemstelling van het project 'Onderpresteren: herkennen en aanpak' luidde: hoe kan de handelingsbekwaamheid van leraren in het voortgezet onderwijs vergroot worden om onderpresteren te voorkomen (en te verminderen)? En, daaruit afgeleid: hoe kunnen leraren hun didactiek – en dan in het bijzonder hun instructie - afstemmen op het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van onderpresteerders?

Het antwoord op deze vraag is meerledig. Om te beginnen is het van belang dat leraren kennis hebben van de kenmerken en (onderwijs) behoeften van onderpresteerders, zodat zij onderpresteren kunnen signaleren. Vervolgens dienen zij in staat te zijn effectief, opbrengstgericht onderwijs te verzorgen. Een effectieve leraar stelt zelf voor (groepen) leerlingen een ontwikkelingsperspectief vast en een ontwikkelingslijn. Hij heeft hoge verwachtingen van leerlingen, stelt doelen en toetst of leerlingen deze behalen met behulp van de data die verzameld worden in het leerlingvolgsysteem. Indien nodig, past hij vervolgens de doelen en zijn werkwijze aan. Een effectieve leraar heeft dus zicht op de mogelijkheden en resultaten van leerlingen. Daardoor is hij beter in staat onderpresteerders te herkennen én te begeleiden.

Om leerlingen – ook onderpresteerders - optimaal te kunnen begeleiden, moet de leraar dus effectief onderwijs kunnen verzorgen. Dit vereist dat zijn pedagogisch-didactisch handelingsrepertoire in orde is. Hij moet in staat zijn een veilig en stimulerend onderwijsleerklimaat te garanderen en te zorgen voor een efficiënte lesorganisatie. Ook dient hij duidelijke, gestructureerde instructie te geven en moet hij lessen verzorgen met een intensief en activerend karakter. Verder is het belangrijk dat hij de instructie en het onderwijsaanbod afstemt op verschillen tussen leerlingen. Bovendien moet hij leerlingen diverse leerstrategieën bijbrengen en stimuleren dat zij metacognitieve kennis en vaardigheden ontwikkelen.

Juist met die complexere pedagogisch-didactische handelingen (activerende lessen verzorgen, differentiëren, leerlingen diverse leerstrategieën bijbrengen) hebben leraren vaak moeite. Hierin ligt de sleutel om onderpresteren tegen te gaan. Als leraren erin slagen deze complexere handelingen in de vingers te krijgen, zullen de leeropbrengsten van onderpresteerders stijgen.

In de reguliere lessen bestaan voldoende mogelijkheden om onderpresteren te voorkomen of te verminderen, al dan niet met behulp van een stappenplan. Het is daarbij belangrijk dat de leraar zorgt voor een goede verstandhouding met de onderpresteerder. Samen stellen zij doelen (voor de korte en lange termijn) vast die liggen in de 'zone van naastgelegen ontwikkeling'. Ook de weg ernaartoe wordt idealiter in overleg met de leerling (en de ouders) bepaald. Verder stemt de leraar zijn instructie en onderwijsaanbod op deze leerlingen af, bijvoorbeeld met behulp van de taxonomie van Bloom. Hij zorgt voor uitdagende en contextrijke opdrachten en geeft regelmatig feedback op het leerproces. Ook belooft hij de onderpresteerder voor de behaalde resultaten.

Als het niet lukt om een onderpresterende leerling binnen de reguliere lessen tot betere prestaties te verleiden, dan kan maatwerk – bijvoorbeeld in de vorm van een curriculum op maat, gerichte talentontwikkeling of speciale trainingen voor onderpresteeders - een oplossing zijn.

De aanpak van onderpresteren is een zaak van de gehele schoolorganisatie. Schooldirecties die willen dat hun leraren (mogelijke) onderpresteeders optimaal leren herkennen en begeleiden, moeten zorgen dat leraren hiervoor scholing en training kunnen volgen. De directie dient verder, samen met de zorgcoördinator, te zorgen voor een klimaat waarin het normaal is dat iedereen voortdurend aan de eigen professionaliteit werkt. Het is voorts essentieel dat er in de school procedures zijn voor het registreren van leervorderingen en gedragsontwikkelingen en dat deze worden nageleefd.

### **Hoe verder**

We zagen dat kennis van onderpresteren en van de onderwijsbehoeften van onderpresteeders noodzakelijk is om effectief onderwijs te kunnen verzorgen aan deze leerlingen. Tegelijkertijd constateren we dat veel leraren (nog) niet over de kennis beschikken om onderpresteeders te herkennen en te begeleiden. Bovendien scoren ze zwak op een aantal aspecten van hun instructie en didactiek. Met andere woorden: leraren zijn nog niet voldoende in staat hun onderwijs af te stemmen op het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van onderpresteeders.

In het vervolg van ons project willen we leraren die lesgeven aan twee havo daarom gaan trainen in het herkennen van onderpresteren bij leerlingen met behulp van gegevens uit het leerlingvolgsysteem, hun

eigen observaties en de door de leerlingen behaalde cijfers. Immers: de cijfers van onderpresterende leerlingen vertonen vaak een wisselend beeld of wijken af van de verwachting. Daarnaast willen we leraren leren alert te zijn op tekenen van een lager niveau van welbevinden: onderpresteerders voelen zich op school vaak minder senang dan hun klasgenoten. Ook vertonen ze vaker probleemgedrag. Wanneer leraren in staat blijken onderpresterende leerlingen te herkennen, zetten we de stap naar het geven van effectief onderwijs, toegespitst op onderpresteren.

Wij verwachten dat leraren na deze training beter in staat zullen zijn onderpresteren te signaleren en onderpresteerders uit te dagen hun cognitieve talenten optimaal te benutten. Als resultaat van dit project hopen wij te constateren dat het welbevinden van onderpresteerders toeneemt, hun gedrag in positieve zin verandert en dat zij betere cijfers halen. Overigens: als de leraar zijn handelingsrepertoire uitbreidt, profiteren alle leerlingen daarvan. Niet alleen de punten van onderpresteerders laten dan een stijgende lijn zien, maar ook die van hun klasgenoten. De cijfers van de onderpresteerders zullen echter meer dan gemiddeld toenemen. Uiteindelijk verwachten wij dat het aantal onderpresteerders afneemt als gevolg van de interventies.

### **Meedoen aan het vervolgonderzoek?**

Voor het project zoekt CPS nog scholen die willen deelnemen aan de praktijktraining.

Bent u geïnteresseerd, neemt u dan contact op met:

Geraldine Brouwer, projectleider 'Onderpresteren VO' (g.brouwer@cps.nl)

Jaap van Gilst, relatiebeheerder 'Onderpresteren VO' (j.vangilst@cps.nl).



## Geraadpleegde literatuur

- Actieplan *Basis voor presteren* (2011). Verkregen via: [www.rijksoverheid.nl/OCW](http://www.rijksoverheid.nl/OCW), 23 mei 2011.
- Actieplan *Beter Presteren* (2011). Verkregen via: [www.rijksoverheid.nl/OCW](http://www.rijksoverheid.nl/OCW), 23 mei 2011.
- Adams-Byers (2004). In Nijnatten, C.H.C.J. van (2010). *Children's Agency, Children's Welfare. A dialogical approach to child development, policy and practice*. Bristol: Policy Press.
- Adema, E., Loeffen, E., Miltenburg, E. & Voets, M. (2009). *Passend & Competent: onderzoek naar competenties van leraren bij Passend Onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Amsing, M., Bosch, M. en Rouweler, M. (2009). *Tim gaat naar de brugklas. Hoe begeleidt u hem?* Den Bosch: KPC.
- Anderson, Evertson & Emmer (1980). In: Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2010). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Vierde druk. Assen: Van Gorcum.
- Beek, S. & Boer, E. de (2010). *Excellent en onderpresent. Onderzoeksrapportage*. 's-Hertogenbosch: KPC- Groep.
- Betts, G. & Neihart, M. (2010). *Profiles Best Revised Matrix*. Verkregen via: <http://www.ingeniosus.net/archives/dr-george-betts-and-dr-maureen-neihart-share-revised-profiles-of-gifted>. (25 oktober 2011).
- Bloom, B. S. (ed.) 1956, *taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2010). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Vierde druk. Assen: Van Gorcum.
- Borkowski, J.G. & Thorpe, P.K. (1994). 'Self-Regulation and Motivation: A Life-Span Perspective on Underachievement', in: D.H. Schunk & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (pp. 45-73). Hillsdale: LEA.
- Bosker, R.J. & Witziers, B. (1996). *The magnitude of school effects, or: Does it really matter which school a student attends?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Brandsma, H.P. & Knuver, J.W.M. (1989). *Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic*. International Journal of Educational Research, 13, 777-788.
- Brok, P. den, Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2005). *Validiteit van leerlingpercepties van hun leeromgeving*. In M. Valcke, K. De Cock, D. Gombair & R. Vanderlinde (Eds.), *Meten en onderwijskundig onderzoek* (pp. 434-437). Gent: Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde.
- Brouwer, G. & Ahlers, L. (2011). *Knappe koppen in de klas. Wat (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben in het onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Bruyn, S., Schaminée, M. (2009). *Onderpresteren*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.
- Clijnsen, A., Pieterse, E., Spaans, G. & Visser, J. (2009). *Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs*. Verkregen via: <http://schoolaanzet.nl/leerlingzorg/ontwikkelingsperspectief>. (20 oktober 2011).
- Clijnsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leraren en intern begeleiders in het primair onderwijs*. 's Hertogenbosch: WSNS-Plus en KPC-Groep.
- Colangelo, N., Davis, G.A. (2003). *Handbook of Gifted Education*, USA: Pearson Education Inc.
- Dam, G. ten, & Vermunt, J. (2003). *De leerling*. In J. Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp.150-193). Groningen: Wolters-Noordhoff (tweede herziene druk).
- Deci, E.L., Chandler, C.L. (1986). 'The importance of motivation for the future of the LD field', in: *Journal of Learning Disabilities*, 19 (pp. 587-594).
- Driessen, G. (2011). *Over- en onderadvies bij de overgang naar het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. & Langen, A. van (2010). *De onderwijsachterstand van jongens. Omvang, oorzaken en interventies*. Nijmegen: ITS.
- Eijl, P.J. van, Wientjes, H., Wolfensberger, M.V.C., Pilot, A. (2005) *Het uitdagen van talent in onderwijs*. In: *Onderwijsraad, Onderwijs in Thema's, Onderwijsraad, Den Haag*, 117-156.
- Flavel (1971) in: Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2010). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Vierde druk. Assen: Van Gorcum.
- Fullan, M. in: Meijer, R. (2009). *Opbrengstgericht werken doe je zo. 9 schoolportretten*. Utrecht: PO Raad.
- Gelderblom, G. (2007). *Effectief omgaan met verschillen in het rekenonderwijs*. Amersfoort: CPS.



- Gerven, E. van (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Gommans, L. (2010). Presentatie op 7 oktober 2010, CPS.
- Gorard, S. & Smith, E. (2004). 'What is 'underachievement' at school?', in: *School Leadership & Management*, 24: 2 (pp. 205 – 225).
- Grift, W.J.C.M. van de (2011). 'Onderwijs moet maatwerk bieden', in: *Trouw*, 23 mei 2011. Verkregen via: <http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail/2435753/2011/05/23/Onderwijs-moet-maatwerk-bieden.dhtml>. (6 november 2011).
- Grift, W. van de (2011). *Observatie instrument effectief onderwijs*. Verkregen via: <http://www.rug.nl/lerarenopleiding/onderzoek/teachingTeacherEducation/OpleidenInDeSchool/observatieinstrument> (11 november 2011).
- Grift, W.J.C.M. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Verkregen via: <http://www.rug.nl/uocg/lerarenopleiding/OratieVanDeGrift.pdf>. (5 november 2011).
- Harten, R.C. van (2010). *Passend Onderwijs en het Referentiekader voor de zorgplicht*. Verkregen via: <http://www.passendonderwijs.nl/83/referentiekader.html>. (4 november 2011).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77, 81-112
- Hilhorst, P. (2010). *Amsterdams Manifest Passend Onderwijs*, Amsterdam: ABC Onderwijsadviseurs. Verkregen via: <http://www.hetabc.nl/aanmeldingdebat> (14 december 2011).
- Hoeven, J. van der, Boer, E. de & Hove, G. ten (2010). *Onderpresteren onder de loep*. Den Bosch: KPC- Groep.
- Hoeven, J. van der & Hove, G. ten (2010). *Wie ben je en wat wil je worden? Onderpresteren onderzocht*. Den Bosch: KPC-Groep.
- *Hoofdlijnenbrief SLOA 2011-2012*. Verkregen via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2010/05/25/brief-aan-de-tweede-kamer-over-hoofdlijnenbrief-sloa-2011-2012.html> (7 november 2011)
- Hooiveld, J., Ettekoen, S. (2010). *Leren en onderwijzen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Houtveen & Van de Grift (2007a; 2007b). In: Grift, W.J.C.M. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Verkregen via: <http://www.rug.nl/uocg/lerarenopleiding/OratieVanDeGrift.pdf>. (5 november 2011).
- Houtveen, Mijs, Vernooij, Van de Grift & Koekebacker, (2003). In: Grift, W.J.C.M. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Verkregen via: <http://www.rug.nl/uocg/lerarenopleiding/OratieVanDeGrift.pdf>. (5 november 2011).
- Houtveen, Van de Grift & Reezigt (2003). In: Grift, W.J.C.M. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Verkregen via: <http://www.rug.nl/uocg/lerarenopleiding/OratieVanDeGrift.pdf>. (5 november 2011).
- Inspectie van het Onderwijs(2010). *Onderwijsverslag 2008-2009*. Verkregen via: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2010/Onderwijsverslag+2008-2009.pdf>. (7 november 2011).
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Scholen voor morgen*. Verkregen via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2007/11/28/bijlage-a-notitie-scholen-voor-morgen.html> (20 december 2011).
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Aansluiting voortgezet onderwijs op basisonderwijs*. Verkregen via: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Aansluiting+tussen+voortgezet+onderwijs+en+basis-onderwijs.html>. (8 november 2011).
- *Inspectie van het onderwijs (2007). Onder advisering in beeld*. Verkregen via: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Onderadvisering+in+beeld.html>. (8 november 2011).
- Jolles, J. (2010). 'Zeg niet 'zit stil' tegen een druk kind', in: *De Volkskrant*, 28 april 2010 (p.9).
- Jolles, J. (2007a). *Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs*. *Onderwijsinnovatie*, maart 2007, 30-32.
- Jolles, J. (2007b). *Over brein & leren: kwaliteit leeromgeving bepalend voor leerproces*. *Bij de Les*, februari, 43-45.
- Jolles, J. (2004). *Cognitive performance and learning, related to motivation, psychosocial & emotional factors*. Position paper for the conference on Emotion, Learning and Education. Copenhagen.

- Kamminga, E., Wassink, H., Vloed, F. van der, Smolenaars, J. & Allemeersch, I. van (2009). *Een ongemakkelijke waarheid. De aanpak van grotestedenproblematiek op scholen voor voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Koomen, H., Taal, M.H. (2006). *Relaties met leerlingen en leraren. Schoolpsychologie: De school als context voor ontwikkeling*. Amsterdam: Boom.
- KPC-Groep (2010). *Excellent en onderpresent*. 's-Hertogenbosch: KPC-Groep.
- Langen, A. van & H. Vierke (2008). *Het onderbenutte bètatalent van HAVO-leerlingen*. Nijmegen: ITS, in opdracht van Platform Bèta techniek.
- Ledoux, G. & Volman, M. (2011). *Op zoek naar talent. Talentontwikkeling op expeditiescholen*. Utrecht: VO-Raad.
- Lockhorst, D., Berg, I. van den & Boogaard, M. (2011). *En, heb je vandaag nog een goede vraag gesteld? Wat onderzoek kan doen voor de professionalisering van leraren*. Utrecht: VO-Raad.
- Maanen, J.A. van (2007). *De koeiennon. Hoe rekenen en wiskunde te leren en van wie. Oratie in het vakgebied didactiek van het wiskundeonderwijs*. Utrecht: Freudenthal Instituut.
- Marzano, R.J. (2008). *Wat werkt op school?* Research in actie. Vlissingen: Bazalt.
- Marzano, R.J. (2009). *Wat werkt in de klas*. Research in actie. Vlissingen: Bazalt.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). *Factors that differentiate underachieving students from achieving students*. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- Meijer, R. (2009). *Opbrengricht werken doe je zo!* Utrecht: PO-raad
- Ministerie van OCW, (2010). *Nieuwe koers passend onderwijs*. Verkregen via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2010/01/26/brief-met-bijlagen-aan-de-tweede-kamer-over-voortgang-nieuwe-koers-passend-onderwijs.html>. (6 november 2011).
- Ministerie van OCW (2007). *Kwaliteitsagenda PO. Scholen voor morgen*. Verkregen via: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/documenten-en-publicaties/notas/2007/11/28/kwaliteitsagenda-po.html>. (6 november 2011).
- Ministerie van OCW (2007). *Notitie 'Scholen voor morgen'*. Verkregen via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2007/11/28/bijlage-a-notitie-scholen-voor-morgen.html>. (6 november 2011).
- Montgomery, D. (2009). *Able, Gifted and Talented Underachievers*. UK, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Mulder, L., Roeleveld, J. & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Studie in opdracht van de Onderwijsraad. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut. Den Haag: Onderwijsraad.
- Nijnatten, L. van (2010). *Hoogbegaafde onderpresteerders: richtlijnen voor de omgang*. Paper.
- Odenthal, L., Poelmann, M., Ven, A. van der & Weide, J. van der (2007). *De kloof tussen management en leraren*. Amersfoort: CPS.
- Onderwijsraad (2011). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad. Verkregen via: <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/item92>. (30 oktober 2011).
- Oomen, A. (2007). *Onderwijsuitval en talentontwikkeling met LOB in het HAVO en VWO*. Utrecht: APS.
- Pameijer, N., Beukering, T. van, Schulpen, Y. & Veire, H. van de (2009). *Handelingsgericht werken op school. Samen met docent, ouders en kind aan de slag*. Derde druk. Herent: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handleiding voor het schoolteam*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Peters, W. (2005). 'Aan de slag met onderpresteerders', in: *Congresbundel Slim leren organiseren*. (pp. 47-56). Amersfoort: CPS.
- Pfeiffer, S.I. (2008). *Handbook of giftedness in children. Psycho-educational theory, research, and best practices*. New York: Springer.
- Pieters, J.M., & Verschaffel, L. (2003). 'Beïnvloeden van leerprocessen', in: N. Verloop en J. Lowyck (red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. (pp. 250-283). Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- PO-Raad (2009). *Opbrengricht werken doe je zo! Negen Schoolportretten*. Utrecht: PO-Raad. Verkregen via: <http://schoolaanzet.nl/kwaliteitsagenda/conferentie2009/schoolportrettenogw> (1 november 2011).
- Reis, S.M. & McCoach, D.B. (2000). *The underachievement of gifted students: What*

- do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Resnick (1989). In Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2010). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Vierde druk. Assen: Van Gorcum.
  - Rimm, S. (1995). *Why bright kids get poor grades*. New York: Three Rivers Press.
  - Rimm, S.B. (2003). *Underachievement: A national epidemic* (H.33). Uit: Colangelo, N. & Davis, G.A. (2003). *Handbook of Gifted Education*. (pp. 424-443) Derde druk. USA: Pearson Education.
  - Roeleveld, J. (2003). *Herkomstkenmerken en begintoeets. Secundaire analyses op het PRIMACohortonderzoek*. [Social background and testing in the early years]. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
  - Riemersma, F., Maslowski, R. (2007). *Onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad. Verkregen via: <http://www.onderwijsraad.nl/artikelen/presentatie/2007/onderpresteren-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs>. (6 november 2011).
  - Rubie-Davies (2007). in: Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
  - Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). 'Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being', in: *American Psychologist*, 55, (pp. 68-78).
  - Schölvink, M., Meijer & W. (2009). *Naar nog effectievere leerlingbesprekingen*. Amersfoort: CPS.
  - Schölvink, M. (2010). *Doorlopende leerlijn rekenen in het VO*. Amersfoort: CPS.
  - Scheerens, J. (2008). *Een overzichtsstudie naar school- en instructie-effectiviteit*. Enschede: Universiteit Twente.
  - Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
  - Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R., & Luyten-de Thouars, Y. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Universiteit Twente.
  - Scheerens, J., Luyten, H. & Ravens, J. van (2011). *Visies op onderwijskwaliteit*. Enschede: Universiteit Twente.
  - Seeley, K.R. (1993). 'Gifted students at risk', in: Silverman, L.K. (red.) *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-276). Denver CO: Love Publishing.
  - Siew, P-F. (2003). *Flexible on-line assessment and feedback for teaching linear algebra*. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(1), 43-51.
  - Slavin (1983). In Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2010). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Vierde druk. Assen: Van Gorcum.
  - Slooter, M. (2005). *Coachen op contact. De basis voor het primaire proces*. Amersfoort: CPS.
  - Smith, E. (2010). 'Underachievement, failing youth and moral panics', in: *Evaluation & Research in Education*, 23:1 (pp. 37-49).
  - Spilt, J., Roorda, D., Oort, F. & Thijs, J. (2009-2010). *Reviewstudie docent-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren (publiekssamenvatting)*. Amsterdam: NWO/PROO en UVA.
  - Stevens, L.M. (red.), Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M. & Werkhoven, W. van (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
  - Stojnov, D., Dzinovic, V. & Pavlovic, J. (2008) 'Kelly Meets Foucault: Understanding School Underachievement', in: *Journal of Constructivist Psychology*, 21:1, (pp 43-59).
  - Taal, M. & Snellings, P. (2009) (red.) *Interventies in het onderwijs: leerproblemen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
  - Taal, M. 'Een cyclisch model van interventie', in: *Interventies in het onderwijs: leerproblemen*. Amsterdam: Boom Onderwijs. (pp. 9-32).
  - Veenman, Lem & Nijssen (1990). *Omgaan met combinatieklassen*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij Verbeek, K. (2010). *Het kwartje valt. Doelgericht rekenen in anders georganiseerd onderwijs*. KPC-Groep. Verkregen via: <http://www.kpcgroep.nl/Publicaties/Het-kwartje-valt.aspx>. (3 november 2011).
  - Verbiest, C., & Dijk, M. (2010). *Oog voor talent*. Amersfoort: CPS.
  - Vermunt (1992). In Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2010). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Vierde druk. Assen: Van Gorcum.
  - Vernooy, K. (2008). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* Verkregen via: [www.onderwijsmaakjesamen.nl](http://www.onderwijsmaakjesamen.nl).
  - Visscher, A. & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht*

- werken. Verkregen via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/07/13/de-eenvoud-en-complexiteit-van-opbrengstgericht-werken.html>. (6 november 2011).
- VO-raad (2010). *Ruimte voor ieders talent. VO-investeringsagenda 2011-2015*. Utrecht: VO-raad. Verkregen via: <http://www.vo-raad.nl/vo-raad/wat-doet-de-vo-raad/vo-investeringsagenda>. (2 november 2011).
  - Vries, M. de, Slijpen, M. & Slump, J. (2009). *De professionele docent. Handboek voor de lerende docent*. Amersfoort: CPS.
  - Vygotsky, L.S. (1978). In: Miedema, S. (1997) *Pedagogiek in meervoud*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
  - Weinert, F.E., Schrader, F.W., & Helmke A. (1989). *Quality of instruction and achievement outcomes*. *International Journal of Educational Research*, 13, 895-914.
  - Whitley, M.D. (2001). *Bright Minds, Poor Grades*. USA: Penguin Group.
  - Wijnstra, J., Ouwens, M. & Béguin, A. (2003). *De toegevoegde waarde van de basisschool*. Arnhem: Citogroep.
  - Wolf, K. van der, Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.
  - Zijlstra, H. (juni 2011). *Kamerbrief, reactie op advies Onderwijsraad "Excellente leraren als inspirerend voorbeeld"*. Verkregen via: [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl) (6 juli 2011).