



José van der Hoeven en Gert ten Hove

Wie ben je en wie wil je worden?

Onderpresteren onderzocht

Wie ben je en wie wil je worden?

Onderpresteren onderzocht

José van der Hoeven
Gert ten Hove

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



Illustratie voorzijde: Heleen Schoots-Wilke
Eindredactie: Jeanet Visser

Bestelnummer: 105077

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, zolang 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 en dient als volgt plaats te vinden: *Bron: José van der Hoeven, Gert ten Hove, Wie ben je en wie wil je worden?, Onderpresteren onderzocht. 2010, KPC Groep: 's-Hertogenbosch in opdracht van het ministerie van OCW.*

© KPC Groep, 's-Hertogenbosch, 2010

Voorwoord

Een soepele overgang van primair naar voortgezet onderwijs én van havo/vwo naar het vervolgonderwijs. Talenten benutten en hoogbegaafde leerlingen stimuleren hun mogelijkheden te ontwikkelen om als gevolg daarvan in de leerloopbaan de juiste keuzes te kunnen maken. Dat is het doel van het SLOA-project 'Havo-vwo, Beroepsidentiteit en Persoonlijkheidsontwikkeling'. Dit betreft een driejarig onderzoek waarin wordt ingezoomd op onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen. Het belang van goede doorlopende leerlijnen staat als volgt in de kwaliteitsagenda VO omschreven: "Alle leerlingen een passende kwalificatie. Iedereen doet mee, we moeten voorkomen dat uitvallers zonder behoorlijk startbewijs aan de zijlijn van de samenleving komen te staan."

In het kader van de SLOA-programmalijn Doorlopende leerlijnen heeft KPC Groep in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een driejarig onderzoek uitgevoerd op het gebied van beroepsidentiteit en persoonlijkheidsontwikkeling in havo/vwo. In dit project zijn leerlingen en hun leraren begeleid op het gebied van (het vormgeven van) de cognitieve ontwikkeling en identiteitsontwikkeling om van daaruit de kwaliteit van de individuele keuzes te bevorderen. Daarbij lag de nadruk op onderpresterders in het havo/vwo, omdat het voor deze groep leerlingen niet voor de hand ligt hun talenten optimaal te benutten.

In deze publicatie, waarin de resultaten van dit onderzoek zijn meegenomen, willen wij op een toegankelijke wijze de problematiek van onderpresteren belichten en handreikingen doen om het onderpresteren tegen te gaan ten einde de keuzeprocessen van leerlingen optimaal te faciliteren.

De scholen die meegewerkt hebben aan dit onderzoek en onze KPC-collega's Esther de Boer en Astrid Wassink danken wij voor hun waardevolle bijdragen aan dit onderzoek en daarmee aan de totstandkoming van deze publicatie.

José van der Hoeven
Gert ten Hove

Inhoud

Inleiding	3
1 Verkenning	5
1.1 Definitie	5
1.2 Gevolgen	7
1.3 Signalen	8
1.4 Herkenning	11
1.5 Achtergronden	12
2 Aanpak van onderpresteren	19
2.1 De leerling	19
2.2 De school	27
3 Aanbevelingen	37
3.1 De school	37
3.2 De leerling	41
3.3 De ouders	42
Nawoord	45
Literatuur	47

Inleiding

Er is ten minste één school voor voortgezet onderwijs in Nederland die zich profileert met de slogan 'Het ontwikkelen van talenten tot prestaties'. Dat is waar het in het onderwijs om draait: je vermogens tot bloei laten komen!

Leren gebeurt van nature. Ieder mens wordt geboren met een drietal basale talenten die voor leren en ontwikkeling van belang zijn, te weten nieuwsgierigheid, overgave en bewustzijn. Opvoeden en onderwijzen zijn dienstbaar aan het tot ontplooiing brengen van deze talenten (Aalst & Kok, 2004). Niet alle kinderen zijn echter in staat het beste uit zichzelf te halen. Vanuit intelligentieperspectief is gebleken dat slimme kinderen vaak een te laag advies krijgen (lager dan havo), vaker onderpresteren en vaker een lager welbevinden hebben als zij niet worden uitgedaagd.

In deze publicatie wordt het onderpresteren van havo/vwo-leerlingen in de onderbouw onder de loep genomen en worden handreikingen gedaan voor het tegengaan van onderpresteren. In de publicatie zijn de uitkomsten verwerkt van een driejarig onderzoek dat bestond uit een wetenschappelijke verkenning en een praktijkverkenning. Het onderzoek leidde tot een aantal ontwerpprincipes voor een optimale leerloopbaan. Deze ontwerpprincipes zijn theoretisch onderbouwd en beproefd, en worden in deze publicatie gepresenteerd. Dit alles vanuit het perspectief leerlingen te helpen zich optimaal te ontplooiën en de juiste schoolloopbaankeuzes te maken.

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 worden de achtergronden en kenmerken van onderpresteren voor het voetlicht gebracht. Er staat beschreven wat onderpresteren is, wie het signaleert, mogelijke oorzaken en waarom het een probleem is. In hoofdstuk 2 komt de aanpak van onderpresteren aan bod. Aangezien onderpresteren een gedragskenmerk van de leerling is, vormen de psychologische basisbehoeften van degene die leert het uitgangspunt. Daarmee worden inzichten over leren en onderwijzen vervlochten. Ten slotte worden in hoofdstuk 3 aanbevelingen gedaan waarmee de school direct aan de slag kan. Daarbij gaat het om het optimaliseren van de leeromgeving, het

vergroten van de motivatie en het aansluiten bij de behoeften van de leerling. Ouders van onderpresteerders kunnen echter ook bijdragen aan het tegengaan van onderpresteren, daarom staan in hoofdstuk 3 ook handreikingen voor ouders.

1 Verkenning

*“Stel je voor dat ik de nieuwe Einstein ben, dan wordt dat nu mooi verprutst.”
(leerling brugklas)*

Einstein maakte in zijn loopbaan optimaal gebruik van zijn uitzonderlijk talent, ook wel begaafdheid genoemd. Begaafdheid of talent wordt in Wikipedia omschreven als een bijzonder goed ontwikkelde eigenschap van een persoon. Iemand kan getalenteerd zijn in sport, wetenschap, kunst en cultuur, ondernemerschap, sociale interactie, et cetera. Gardner omschreef die variatie in begaafdheid als 'meervoudige intelligentie'. Bij begaafdheid spelen aangeboren eigenschappen een grote rol. Dit in tegenstelling tot een vaardigheid, waarbij vooral ervaring en bekwaamheid worden ontwikkeld.

Een talent is een ontwikkelbaar vermogen dat deel uitmaakt van een individu. Het begrip talent slaat op de intrinsieke mogelijkheden die iemand heeft om iets makkelijker, sneller of beter te doen dan een vergelijkbare leeftijdsgenoot. Het talent is altijd aanwezig, maar is niet altijd zichtbaar. Als een talent onzichtbaar blijft of niet tot ontwikkeling komt, dan spreken we van een latent talent. Het individu vormt de basis, maar de omgeving/context bepaalt of het zijn talenten kan inzetten en ontwikkelen. De omgeving kan daarbij uitnodigen of juist ontmoedigen. Als mensen hun talenten benutten, groeit hun motivatie zich verder te ontwikkelen.

In het navolgende wordt de ontwikkeling van talent opgevat als de ontwikkeling van cognitieve vermogens, het gebied waarop het onderwijs zich specifiek richt.

1.1 Definitie

Bij onderpresteren is er sprake van een discrepantie tussen de verwachting en het feitelijk niveau bij academische taakuitvoering/schoolse taken (Borkowski & Thorpe, 1994; Mulder, Roeleveld & Vierke, 2007).

Het gaat dan om tegenvallende prestaties op schoolse taken.

Kenmerken

Whitley (2001) beschrijft de volgende vijf algemene kenmerken van onderpresteren.

- 1 Onderpresteerders zijn slim, maar zijn niet gewend om moeite te doen om succesvol te zijn.
- 2 Onderpresteerders hebben geen doorzettingsvermogen, ook niet als ze het goed willen doen.
- 3 Onderpresteren gaat niet vanzelf weg.
- 4 Onderpresteren manifesteert zich vaak op meerdere gebieden.
- 5 Onderpresteerders hebben moeite met normaal werk.

Borkowski en Thorpe voegen daar nog aan toe dat onderpresteren zichtbaar wordt in het afwezige of onrealistische beeld dat onderpresteerders hebben van hun toekomst of hun mogelijke toekomst. Zij stellen dat onderpresteren een (complex) resultaat is van een niet succesvolle integratie van (zelf)regulatie, gevoel/emotie (affect) en motivatie. Dit wordt later nader toegelicht.

Onderbenutting

Naast onderpresteren wordt ook vaak gesproken over onderbenutting. Als we het hebben over de onderbenutting van talent, rijst de vraag wat we daar precies onder verstaan. Een kleine greep uit de omschrijvingen van onderbenutting levert het volgende op.

- Het begrip onderbenutting duidt op een aansluitingsprobleem tussen opleiding en arbeidsmarkt. Van onderbenutting is sprake wanneer het opleidingsniveau hoger is dan vereist voor de functie die iemand vervult.
- Van 'onbenut' of 'onderbenut' talent spreken we bij groepen leerlingen, waarbinnen (verborgen) cognitief talent aanwezig is, dat (nog) onvoldoende tot zijn recht komt.
- Onderbenutten is minder uitgeven dan begroot.

Mulder, Roeleveld en Vierke geven aan dat het er bij onderbenutting om gaat dat 'er niet wordt uitgehaald wat erin zit'. Om onderbenutting te kunnen meten, gebruiken zij de discrepantie tussen potenties (intellectueel vermogen) en niveau van schoolprestaties. Dat doen ze door:

- in het primair onderwijs de non-verbale IQ-score en de prestaties voor taal en rekenen te vergelijken;
- in het voortgezet onderwijs de score voor bepaalde vakken en het IQ te vergelijken;
- de prestaties in het primair onderwijs te vergelijken met de prestaties in het voortgezet onderwijs;

- de positie van een leerling qua taal- en/of rekenprestaties te vergelijken met het landelijk gemiddelde;
- te kijken naar discrepanties tussen schooladvies of doorstroomkeuze en de prestaties van de leerlingen. Hierbij gaat het niet zozeer om onderpresteren, maar om onderadviseren. Onderadviseren kan leiden tot onderpresteren.

Er is geen eenduidig antwoord op de vraag wanneer er sprake is van onderbenutting van talent. Het is afhankelijk van de vraag over welk talent we het hebben, met welke bril we naar het vraagstuk kijken, welke doelstelling we hebben en op welke manier de onderbenutting wordt vastgesteld. Vanuit de bètatechniek wordt bijvoorbeeld gesproken over de onderbenutting van bèta-talent bij meisjes (Biermans, Korteweg & Van Leeuwen, 2003).

Een leerlinge met goede cijfers voor de exacte vakken en wiskunde die niet kiest voor een exacte of technische studie, wordt daarmee gekwalificeerd als onderbenut bèta-talent. Vanuit het perspectief van de leerlinge zelf of de studie die zij wél kiest, hoeft dat echter helemaal niet zo te zijn.

1.2 Gevolgen

Het voorkomen van onderbenutting en onderpresteren is van maatschappelijk en van persoonlijk belang. Het zo goed mogelijk ontwikkelen en benutten van talent is nodig om de Nederlandse kennissamenleving optimaal te laten functioneren. Dat vertaalt zich onder meer in de behoefte om:

- te zorgen dat meer leerlingen de weg naar het hoger onderwijs vinden;
- leerlingen die hun cognitieve talenten niet volledig benutten, te stimuleren dit wel te doen;
- te voorkomen dat leerlingen hun schoolloopbaan voortijdig afbreken.

Op persoonlijk vlak leidt het niet aanspreken van vermogens tot een negatief zelfbeeld, demotivatie, schooluitval, minder kansen op de arbeidsmarkt en persoonlijke problemen. Borkowski en Thorpe (1994) hebben geanalyseerd wat de persoonlijke gevolgen van onderpresteren zijn gedurende de levensloop. Ze komen tot de conclusie dat het gebrek aan coördinatie tussen motivatie en zelfregulatie bij jonge onderpresteerders ook later in het leven blijft bestaan, wat leidt tot het gebrek aan vaardigheden om succesvol problemen op te lossen. Dergelijke bevindingen laten zien dat de aanpak van onderpresteren noodzakelijk is. Het ontwikkelen van je vermogens is nodig om een optimale positie in de maatschappij te verwerven, maar óók om simpelweg lekker in je vel te zitten.

1.3 Signalen

In 2009 is door KPC Groep op een aantal havo/vwo-scholen onderzocht of leraren onderpresteren herkennen en zichzelf voldoende bekwaam voelen om onderpresteren tegen te gaan (Beek & De Boer, 2010; De Boer, 2009-2).

Herkennen

Een van de vragen richtte zich op het herkennen van onderpresteren.

Stelling	Ja		Nee		Weet niet	
	N	%	N	%	N	%
Deze kinderen hebben een slecht geheugen waardoor zij minder presteren.	0	0%	22	88%	3	12%
Deze kinderen presteren (verhoudingsgewijs) goed.	9	36%	15	60%	1	4%
De prestaties van onderpresteerders liggen in een neergaande lijn.	15	60%	2	8%	8	32%
Veel onderpresteerders kunnen goed automatiseren.	10	40%	8	32%	7	28%
Onderpresterende leerlingen zijn snel afgeleid en handelen vaak impulsief.	13	52%	5	20%	7	28%
Onderpresteerders maken veel onnodige fouten in werk dat beneden hun niveau is.	19	76%	1	4%	5	20%
Onderpresterende leerlingen komen het best tot hun recht in groepswerk en in normale leersituaties.	0	0%	18	72%	7	28%

Tabel 1 Stellingen rond onderpresterende leerlingen

Uit dit onderzoek blijkt dat de respondenten onderpresteerders vooral herkennen aan het feit dat ze snel afgeleid zijn, omdat ze veel onnodige fouten in hun werk maken, minder functioneren in groepswerk of normale leersituaties en de prestaties een neerwaartse lijn vertonen. Duidelijk daarbij is dat onderpresteren volgens de respondenten niet wordt veroorzaakt door een slecht geheugen (Beek & De Boer, 2010).

Behalve de ervaren herkenningspunten zijn in de literatuur veel signaleringslijsten voor onderpresteren te vinden. Hierna een voorbeeld.

Je kunt onderpresteerders herkennen aan het feit dat leerlingen (Whitley, 2001):

- geen zelfdiscipline hebben;
- geen verantwoordelijkheid voor hun gedrag nemen;
- niets opofferen voor de toekomst;
- afhankelijk zijn in hun werk;
- bang zijn voor persoonlijke verantwoordelijkheid;
- smoesjes verzinnen om hun verantwoordelijkheid af te wentelen;
- liegen;
- geen zelfcontrole hebben;
- geen inzicht en zelfkennis hebben.

Een dergelijke lijst biedt snel een beeld van een leerling door het herkennen van een combinatie van de bovenstaande kenmerken.

Leerling-profielen

Om na te gaan of bovenstaande signalen opgaan voor slimme onderpresterende leerlingen gaan we te rade bij Hoogeveen (2009). Zij vertaalde de zes door Betts en Neihart (1988) onderscheiden profielen van hoogbegeefde leerlingen:

Profiel	Kenmerken
Zelfstandige leerling	Heeft schoolresultaten die passen bij de capaciteiten Toont goede sociale vaardigheden Werk zelfstandig Ontwikkelt eigen doelen Werkt zonder behoefte aan bevestiging Werkt enthousiast voor passies Is creatief Komt op voor eigen opvattingen Neemt risico's
Succesvolle leerling	Heeft goede schoolresultaten Is perfectionistisch Zoekt bevestiging van de leraar Vermijdt risico's Accepteert/conformeert Is afhankelijk
Uitdagende leerling	Corrigeert de leraar Stelt regels ter discussie Is eerlijk en direct Heeft stemmingswisselingen Vertoont inconsistente werkwijzen Heeft een slechte zelfcontrole Is creatief →

	Is actief Houdt van discussie Komt op voor eigen opvattingen Is competitief
Onderduikende leerling	Ontkent begaafdheid Doet niet mee in speciale programma's voor hoogbegaafdheid Vermijdt uitdaging Zoekt sociale acceptatie Wisselt in vriendschappen
Leerling met leer- en/of gedragsproblemen	Werkt inconsistent Presteert gemiddeld of minder Verstoort of reageert af
Drop-out	Neemt onregelmatig deel aan het onderwijs Maakt taken niet af Zoekt buitenschoolse uitdaging Verwaarloost zichzelf Isoleert zichzelf Is creatief Bekritiseert zichzelf en anderen Werkt inconsistent Presteert gemiddeld of minder Verstoort of reageert af Is defensief

Tabel 2 Hoogbegaafdheidsprofielen

De uitdagende leerling, de onderduikende leerling, de leerling met leer- en/of gedragsproblemen en de drop-out zijn de leerlingen die het meest geneigd zullen zijn tot onderpresteren. Het is niet moeilijk de kenmerken van Whitley met betrekking tot onderpresteren te koppelen aan de profielen van deze leerlingen.

Een slechte zelfcontrole in de profielen vinden we bijvoorbeeld rechtstreeks terug in de kenmerken van Whitley. En ook een aspect als bevestiging zoeken bij de leraar of afhankelijkheid vinden we bij Whitley terug in 'afhankelijk zijn in hun werk'. Andere kenmerken van Whitley corresponderen met één of meerdere uitingsvormen in de bovenstaande begaafdheidsprofielen. Zo kan 'geen verantwoordelijkheid voor hun gedrag nemen' worden verbonden met 'stelt regels ter discussie', 'vermijdt risico's' of 'een slechte zelfcontrole'. Als laatste voorbeeld kan 'is defensief' worden gekoppeld aan 'smoesjes verzinnen om verantwoordelijkheid af te wentelen'. Echter, voor alle profielen geldt dat een mismatch met het schoolprogramma of met andere leerlingen kan leiden tot onderpresteren.

1.4 Herkenning

Uit het onderzoek van Beek en De Boer (2010) blijkt dat slechts de helft van de respondenten met zekerheid weet aan te geven dat zij een onderpresteerder in de klas hebben gehad. Gelukkig is in het onderzoek het beeld met betrekking tot het herkennen van hoogbegaafden positiever.

Leraren

Alle respondenten op één na hebben een hoogbegaafde leerling in de klas gehad. Opvallend is een grote groep respondenten die niet weten of zij deze leerlingen op grond van bepaalde kenmerken kunnen herkennen. Van de leraren voelt slechts 30% zich in staat om signalen van onderpresterende hoogbegaafde leerlingen te interpreteren. Alle leraren zijn zich bewust dat niet alle leerlingen laten zien wat ze kunnen. Ook beseft bijna 90% van de respondenten dat alle leerlingen kunnen onderpresteren.

Ongeveer 90% van de respondenten zou over meer kennis over onderpresterende leerlingen willen beschikken. Daarbij wordt de behoefte aan kennis en vaardigheden op het gebied van 'het herkennen van signalen van onderpresteerders' (92%) en op het gebied van de begeleiding (96%) expliciet benoemd.

Ouders

Ook de ouders kunnen hoogbegaafdheid en onderpresteren signaleren en zouden hierover met de school van gedachten kunnen wisselen. Janson (2006) beschrijft een aantal stereotype gedragingen van ouders. Zo zijn er ouders die hun kind als 'normaal' beschouwen en niet inzien waarom ze op school problemen opleveren of niet inzien waarom hun kinderen geen aangepast aanbod krijgen.

Er zijn ouders die direct naar school gaan als hun kinderen het onderwijs saai of vervelend vinden. Er zijn ouders die de vinger aan de pols willen houden bij hun begaafde kinderen, omdat ze slechte ervaringen hebben op een andere school. En er zijn ouders die zelf hebben ervaren hoe vervelend het is om als kind niet erkend en herkend te worden en die daardoor niet hebben geleerd op een adequate manier schoolse taken uit te voeren en niet willen dat hun kind hetzelfde overkomt.

Bekwaamheid leraren

In het onderzoek gaven leraren ook aan hoe bekwaam zij zich voelen ten opzichte van ouders en de begeleiding van leerlingen (tabel 3).

Stelling	Helemaal niet mee eens		Niet mee eens		Neutraal		Mee eens		Helemaal mee eens	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ik voel me in staat en toegerust om een goed onderbouwd gesprek te voeren met ouders over mogelijke signalen van onderpresteren bij hun kind.	1	4%	1	4%	8	35%	11	48%	2	9%
Ik voel me in staat en toegerust om ouders te woord te staan die zelf beweren dat hun kind onderpresteert.	1	4%	1	4%	8	35%	11	48%	2	9%
Ik zou geschoold willen worden in het omgaan met onderpresterende leerlingen.	0	0%	1	4%	3	13%	13	57%	6	26%
Ik zou geschoold willen worden in het omgaan met ouders van onderpresterende kinderen.	0	0%	5	22%	6	26%	10	43%	2	9%

Tabel 3 Toegerustheid voor contact met ouders

Meer dan de helft van de respondenten voelt zich in staat en toegerust om een goed onderbouwd gesprek te voeren met ouders over het onderpresteren van hun kind (57%). Ook kunnen zij het gesprek aangaan met ouders die beweren een onderpresterend kind te hebben.

In het algemeen wordt het contact met de ouders door 73% van de leraren als belangrijk ervaren.

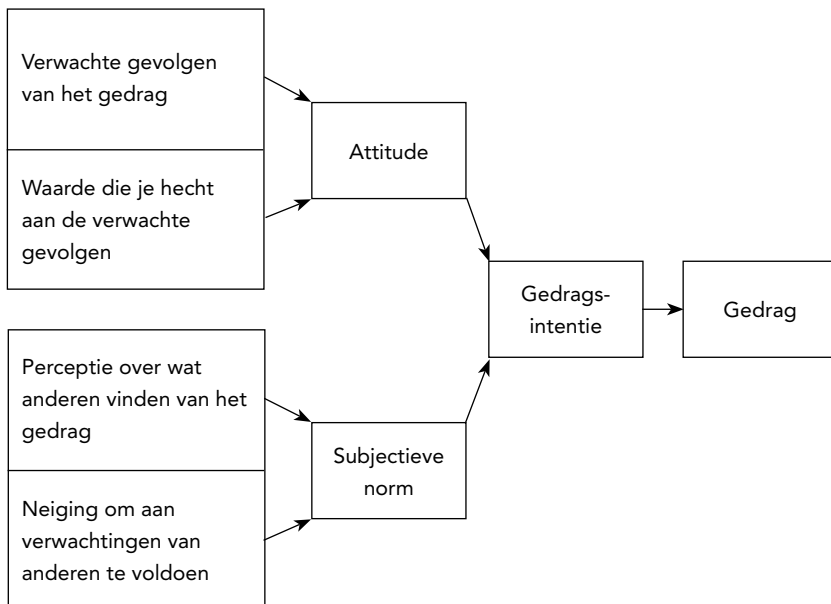
1.5 Achtergronden

Leren kan worden gedefinieerd als het verwerven van mogelijkheden tot (meer en/of ander) gedrag en handelen door middel van het opdoen van ervaringen. Het vergroten van je handelingsrepertoire impliceert het maken van keuzes.

Model

Fishbein en Ajzen (1975,1980) hebben een model ontwikkeld, waarbij zij gedrag verklaren uit de keuzes die een persoon maakt. Het uitgangspunt van dit algemene beslissingsmodel is dat mensen weloverwogen handelen door systematisch gebruik van beschikbare informatie. Verder wordt aangenomen dat mensen nadenken over de gevolgen van bepaald gedrag. Ajzen en Fishbein spreken daarom van 'Theory of Reasoned Action' (TRA); vrij vertaald een theorie van beredeneerde/weloverwogen actie. In het onderzoek over onderpresteren onder havo/vwo-leerlingen in de onderbouw werd dit model gespiegeld aan het gedrag van hoogbegaafden en onderpresteerders (De Boer, 2009-1).

De theorie kan worden samengevat in vier stappen (zie figuur 1). In de eerste stap wordt het gedrag verklaard vanuit de intentie. De vorming van de intentie wordt in de tweede stap verklaard door de attitude ten aanzien van het gedrag en de subjectieve norm. De derde en vierde stap hebben betrekking op de wijze waarop respectievelijk de attitude en de subjectieve norm worden gevormd, namelijk door de evaluatie van de verwachte consequenties van gedrag.



Figuur 1 Theory of Reasoned Action (Fishbein & Ajzen)

Gedrag en gedragsintentie

Het model draait om het gedrag. Volgens het beslissingsmodel wordt het gedrag geheel verklaard uit de intentie om bepaald gedrag te vertonen: de gedragsintentie. De gedragsintentie kan worden omschreven als de door de persoon ingeschatte waarschijnlijkheid dat hij bepaald gedrag zal gaan vertonen. Concreet gaat het erom dat je je voorneemt om bijvoorbeeld een bepaald boek te lezen (intentie met een bepaalde waarschijnlijkheid) en dat vervolgens ook doet (gedrag).

Een sterke relatie tussen gedragsintentie en gedrag houdt in dat mensen zich over het algemeen gedragen zoals ze van plan waren zich te gedragen. Hiermee is nog niets gezegd over de vraag *waarom* iemand van plan is zich op een bepaalde manier te gedragen. Om gedrag te kunnen begrijpen, is het nodig meer inzicht te krijgen in de manier waarop de gedragsintentie wordt gevormd. Ajzen en Fishbein introduceren hiervoor de begrippen 'attitude' en 'subjectieve norm'.

Attitude en subjectieve norm

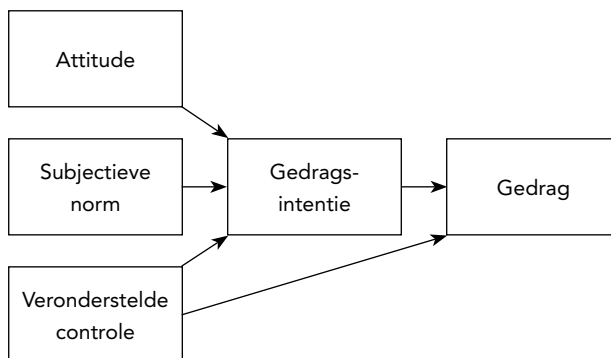
De attitude geeft aan hoe positief of negatief iemand zelf het gedrag beoordeelt (stap 2). Volgens de theorie van 'reasoned action' wordt de attitude bepaald door waarschijnlijkheidsverwachtingen over de consequenties van bepaald gedrag en de evaluatie of waardering van deze consequenties. Bijvoorbeeld: als je goed leert voor een toets voel je je zeker en zal dat leiden tot een goed cijfer (positieve waardering van het gedrag en de consequentie). De omschrijving van de attitude in termen van verwachtingen en waarderingen sluit aan bij (prestatie)motivatie theorieën, die in dit verband spreken van 'expectancy-value' modellen (Boekaerts & Simons, 2007; Eccles e.a., 1983). Ajzen en Fishbein noemen de waarschijnlijkheidsverwachtingen 'behavioral beliefs', die aangeven hoe iemand de consequenties of gevolgen inschat van het vertonen of juist niet vertonen van bepaald gedrag (stap 3).

De subjectieve norm geeft iemands waarneming weer van het oordeel dat anderen over het gedrag hebben (stap 2). Het gaat om iemands percepties over wat anderen ervan zouden vinden als hij het gedrag zou vertonen. Deze percepties of verwachtingen worden door Ajzen en Fishbein aangeduid met de term 'normative beliefs'. De subjectieve norm wordt mede bepaald door de mate waarin iemand geneigd is zich bij zijn handelen te laten leiden door anderen ('motivation to comply'). Een concreet voorbeeld hiervan is dat een leerling goede cijfers wil halen om de leraar een plezier te doen. Het verkrijgen van sociale goedkeuring kan worden aangemerkt als een van de belangrijkste doelen die door individuen wordt nagestreefd (stap 4).

Niet alle attitudes en subjectieve normen tellen even zwaar mee bij het voorspellen van gedrag. Afhankelijk van de persoon en de omstandigheden kunnen deze factoren heel verschillend bijdragen. Als je iemand bent die de mening van anderen erg belangrijk vindt, is de invloed van de subjectieve norm veel groter dan bij iemand die het niet kan schelen wat anderen denken.

Uitbreiding model

In de jaren '80 is de TRA uitgebreid met een additionele voorspeller, de zogenaamde veronderstelde controle: Theory of Planned Behavior (TPB).



Figuur 2 Theory of Planned Behaviour (Fischbein & Ajzen)

Het komt voor dat iemand wél de intentie heeft bepaald gedrag uit te voeren, maar beïnvloed wordt door de verwachting die hij heeft van zijn controle over de uitvoering. Die component noemen we 'veronderstelde controle'. Bijvoorbeeld, als een leerling verwacht dat hij een toets niet goed zal maken, kan hij geneigd zijn het bijltje erbij neer te gooien.

Dit concept komt uit de Self Efficacy Theory (SET), zoals ontwikkeld door Bandura (1986). Volgens Bandura bepalen ook iemands verwachtingen van de resultaten zijn gedrag. Hij maakt daarbij onderscheid in:

- 'self efficacy': de overtuiging dat men in staat is om het gedrag succesvol uit te voeren;
- 'outcome expectancy': de inschatting dat het gedrag ook de gewenste gevolgen heeft.

Samenvattend komt de theorie hierop neer:

Hoe positiever de houding ten opzichte van het gedrag...

... en hoe positiever de mening van relevante anderen...

... en hoe groter de veronderstelde controle op het gedrag...

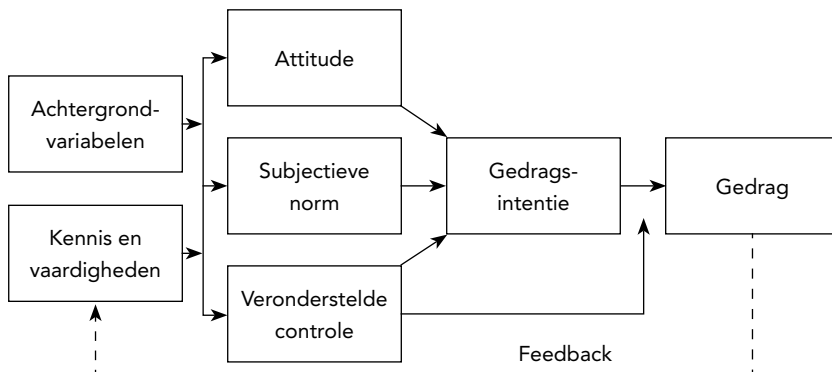
... des te groter de intentie om het gedrag ook te vertonen.

Verondersteld wordt dat schoolloopbaanbeslissingen in hoofdlijnen op deze manier tot stand komen.

Extra variabelen

In het model nam De Boer nog extra twee variabelen op: de achtergrondvariabelen en kennis. Ook voegde zij een feedbackloop toe (De Boer, 2009-1). Daarmee bedoelde ze het volgende.

- Achtergrondvariabelen hebben niet direct invloed op iemands gedrag, maar wél op de drie gedragsdeterminanten. Voorbeelden hiervan zijn intelligentie, sociaal-economische status en demografische factoren.
- Opgedane kennis en ervaringen kunnen verschuivingen teweeg brengen in de drie gedragsdeterminanten. Zo kan een succesbeleving leiden tot herhaling van gedrag.
- De feedback die iemand krijgt op basis van zijn gedrag, heeft invloed op zijn intenties voor de volgende keer.



Figuur 3 Model voor tot stand komen keuzegedrag (De Boer)

Het model voor het tot stand komen van keuzegedrag laat zien dat metacognitie een grote rol speelt bij het maken van keuzes. Borkowski en Thorpe (1994) gaven al aan dat zelfregulatie, affectie en motivatie bij onderpresteerders niet optimaal zijn ontwikkeld. Deze aspecten zijn in het model terug te vinden in veronderstelde controle, de subjectieve norm en de attitude. Ook de 'executive processes' verlopen niet optimaal, wat wordt weergegeven in de gedragsintentie. Voeg daarbij de bevinding dat onderpresteerders een afwezig of onrealistisch beeld hebben van hun (mogelijke) toekomst en het wordt duidelijk dat onderpresteren en onderbenutting invloed hebben op keuzeprocessen (voor de toekomst) en op gedrag.

Achtergrondvariabelen

In de afgelopen decennia zijn pogingen ondernomen om onderpresteren toe te schrijven aan achtergrondvariabelen. Zo heeft men kunnen vaststellen dat onderpresteren onder andere samenhangt met de sociaal-economische klasse (Broderick & Sewel, 1985) en het geslacht (Bar-Tal, 1978). In hun onderzoek constateren Mulder, Roeleveld en Vierke (2007) dat onderpresteren relatief veel voorkomt bij kinderen van laagopgeleide ouders. Oorzaken die daarbij worden genoemd zijn: een beperkte toegang tot bronnen (internet, sociale netwerken, boeken, enzovoort), een taalachterstand en een laag verwachtingspatroon. Kinderen van laagopgeleide ouders krijgen daarnaast vaak een lager advies dan kinderen van hoogopgeleide ouders, die vergelijkbaar presteren. Lage verwachtingen van de leraar, lagere schooladviezen en ten slotte de keuze voor een te laag schooltype: in tegenstelling tot hun autochtone medeleerlingen lukt het allochtone kinderen niet om op hun werkelijke niveau te gaan presteren en de cirkel te doorbreken (Broderick & Sewel, 1985).

Onderschatting

Echter, onderzoek wijst ook op onderschatting van vermogens bij zeer begaafde leerlingen (Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007). Vanuit het intelligentieperspectief van hoogbegaafde en begaafde leerlingen blijkt dat deze leerlingen vaak een te laag advies (lager dan havo) krijgen, vaker onderpresteren en vaker een lager welbevinden hebben als niet wordt tegemoet gekomen aan hun vermogens.

Daarnaast wijzen Borkowski en Thorpe (1994) er nog op dat onderpresteren samenhangt met ongevoeligheden en onrealistische verwachtingen van ouders ten aanzien van de ontwikkelingstaken waarvoor jonge kinderen zijn geplaatst.

Onderwijssysteem

Ten slotte is het de vraag of het onderwijssysteem in Nederland talenten van kinderen voldoende identificeert en kinderen voldoende kansen biedt. Ons onderwijs is nog overwegend gebaseerd op het academische model dat het verwerven van kennis vooraf laat gaan aan toepassing. Daarbij wordt gebruikgemaakt van een vast onderwijsaanbod (Van der Werf, 2005). De nadruk ligt op een klassikale aanpak, waarbij een leraar ervoor probeert te zorgen dat een klas met leerlingen bepaalde leerstof tot zich neemt. De grootte van de klas is in de loop van de tijd afgenomen en de tafels staan iets anders gegroepeerd, maar de leerlingen moeten nog steeds opdrachten maken die eerst in het boek stonden en nu soms op de computer. Leerprestaties worden vervolgens gewaardeerd aan de hand van de leerresultaten

van klasgenoten op dezelfde toets, hetzelfde examen of dezelfde opdracht. Het gaat dan om vergelijkende beoordelingen. De aandacht ligt vooral op de prestatie: leerlingen weten al snel wie het goed doet en wie minder goed, wat een bron van demotivatie kan zijn.

In essentie is er in het onderwijs in 150 jaar weinig veranderd. Het lijkt er soms op dat leraren heel hard hun best doen om kennis over te dragen en daarvoor alle trucs en pressiemiddelen uit de kast halen, terwijl leerlingen op alle mogelijke manieren daar onderuit proberen te komen en met zo weinig mogelijk inzet (zesjescultuur) hun schoolloopbaan trachten te doorlopen (Martens, 2007).

Het behoeft weinig betoog dat bovenstaande schets (hoog)begaafde leerlingen in het bijzonder weinig uitdaging biedt. Door de nadruk op een vaststaand lesprogramma wordt weinig of geen rekening gehouden met de actuele competentie of het vermogen van de individuele leerling. Bovendien biedt de zesjescultuur een goede voedingsbodem voor gedrag dat hoort bij onderpresteren. Als leerlingen denken dat zij slechter presteren dan klasgenoten, verlagen zij hun inspanningen. Als hun prestaties dan tegenvallen, kunnen ze zeggen dat ze er niets voor hebben gedaan. Daarbij zullen zij hun slechte prestaties gaan toeschrijven aan onvermogen. Zo ontstaat een negatieve spiraal van tegenvallende prestaties, die zo kenmerkend en herkenbaar is voor onderpresteerders, zoals bleek uit de vragenlijst van Beek en De Boer (2010).

2 Aanpak van onderpresteren

Tijdens het door KPC Groep uitgevoerde onderzoek over onderpresteren zijn onder meer gesprekken gehouden met havo/vwo-leerlingen. Daaruit blijkt dat zij zeer goed begrijpen wat er in het geval van onderpresteren met hen aan de hand is, getuige het volgende citaat: "Ik herken alle kenmerken." En: "Stel je voor dat ik de nieuwe Einstein ben, dan wordt dat nu mooi verprutst."

Ook voelen zij zich niet altijd serieus genomen: "Ik word gewoon belachelijk gemaakt." En dat zij graag gezien willen worden: "Houd rekening met me, ik ben die ik ben." In dit hoofdstuk geven de auteurs een aanzet tot werkwijzen, waardoor leerlingen worden gestimuleerd hun beste beentje voor te zetten.

Als we onderpresteren willen aanpakken, zijn er drie actoren in het spel, te weten de leerling zelf, de school en de ouders. In dit hoofdstuk worden de leerling en de school nader uitgewerkt, de ouders komen aan bod in hoofdstuk 3.

2.1 De leerling

2.1.1 Psychologische basisbehoeften

In de inleiding staat dat we als mens zijn toegerust om te leren. Dat is een overeenkomst tussen alle leerlingen, naast alle verschillen die er ook zijn, zoals culturele achtergrond, sociale vaardigheden, leeftijd, cognitieve bagage, leerstijl, enzovoort. Die toerusting leidt ertoe:

- dat leerlingen gemotiveerd zijn te laten zien wat ze kunnen (competentie);
- dat ze willen laten zien dat ze dat zelf kunnen (autonomie);
- dat ze vragen om je beschikbaarheid en toegenegenheid (relatie).

De leerling is in wezen goed gemotiveerd en bereid om verantwoordelijkheid te dragen en keuzes te maken. Deze drie aspecten worden in de wetenschap aangeduid met de term 'psychologische basisbehoeften'. Deze drie basisbehoeften hebben Ryan & Deci (2000) uitgewerkt in een zelfdeterminatietheorie.

Competentie

De eerste psychologische basisbehoefte is competentie. Competentie verwijst naar de vermogens van mensen om adequaat en efficiënt met hun omgeving om te gaan. Deze vermogens moeten worden ontwikkeld. (Ryan & Deci, 2000; Stevens, Beekers, Evers, Wentzel & Van Werkhoven, 2004). In het onderwijs blijkt competentie uit verworven kennis, vaardigheden en attitude. Anders gezegd, de leerling voelt zich bekwaam genoeg om een bepaalde taak uit te voeren.

Als je uitgaat van de competentie van de leerling, zal het onderwijsaanbod aansluiten bij de ontwikkeling of leerbehoefte van deze leerling.

Aansluiten bij leerbehoefte

In interviews die in het kader van het project naar onderpresteren door KPC Groep zijn gehouden bleek dat onderpresterende leerlingen worden gekenmerkt door interesse in een beperkt aantal thema's. De kennis die zij hebben van deze thema's is extreem hoog. De leerlingen verlangen dan ook om juist voor die vakken waar deze thema's voorkomen meer te mogen doen en zouden graag de verdieping zoeken. Veel leraren zijn daartoe niet in staat en beperken zich tot hun standaard leerstof.

In een aantal gevallen spreken leerlingen zich uit over de frustratie die zij hebben opgelopen, omdat het onderwijs niet in staat bleek aan te sluiten bij hun ontwikkeling. Een dergelijke situatie kan leiden tot onderpresteren: "We gebruiken maar 17% van onze hersenen."

Soms blijkt het aansluiten bij de ontwikkeling en leerbehoefte van de leerling ineens onder handbereik. Zo opperde een leerling: "Ik vind Darwins theorie heel goed. Evolutie is er. Maar geen knal." Een dergelijke uitspraak toont de leerbehoefte van de leerling en biedt tegelijkertijd een uitdaging, namelijk om uit te zoeken hoe het nu eigenlijk zit met de oerknal.

Aansluiten bij de ontwikkeling van leerlingen spreekt ook uit het gebruik van moderne leer- en communicatiemiddelen in het onderwijs. Leerlingen groeien natuurlijkerwijs op met de meest moderne communicatiemiddelen, maar worden op school vaak nog steeds geconfronteerd met traditionele leermiddelen. Hoewel traditionele leermiddelen zoals leerboeken wellicht niet zijn weg te denken uit het onderwijs, is het overwegen van een mix van traditionele en moderne middelen veel uitdagender voor de leerling.

Formuleren van leerbehoefte

Leerlingen kunnen hun leerbehoefte goed formuleren. In het geval van goede prestaties op interessante leergebieden en mindere prestaties op minder interessante leergebieden hebben zij een duidelijk idee.

In de met de leerlingen gevoerde gesprekken gaven zij onafhankelijk van elkaar een aantal keren aan dat zij er de voorkeur aan geven een aantal vakken te volgen op vwo-niveau en andere vakken te volgen op vmbo-niveau. Een aantal van hen dreigt af te stromen. Hoewel zij de school zijn binnengekomen op vwo-niveau, zullen zij door hun achterblijvende prestaties op een aantal vakken hun schoolloopbaan wellicht moeten voortzetten op het havo en in enkele gevallen zelfs vmbo.

Het omgekeerde is ook waar. Je competentie kun je tonen in uitdagende situaties. Uitdaging kan ook worden geboden door nieuwe taken aan te pakken en niet te hoeven doen wat je al kan.

Toetsing

Bij competentie staat het presteren en het meten daarvan vrij centraal. Leerlingen vinden het vaak prettig om regelmatig een beoordeling te krijgen. Ze willen graag weten hoe ze ervoor staan.

Grofweg kunnen twee soorten toetsen worden onderscheiden: formatieve en summatieve toetsen. Bij formatieve toetsing staat vooral de ontwikkeling van de leerling centraal. Uitspraken over resultaten en vooruitgang hebben betrekking op het leerproces en de leerling zelf; er vindt geen vergelijking met andere leerlingen plaats. Bij summatieve toetsen worden vooral uitspraken gedaan over de resultaten in relatie tot anderen. De gemiddelde prestaties vormen de norm waarmee leerlingen; klassen/groepen; scholen worden vergeleken (zie Verbeeck, Timmermans & Van der Hoeven, 2010).

Als het doel wordt gesteld om leerlingen te stimuleren en te motiveren om te leren, wat voor onderpresteerders een goede aanpak is, is formatieve toetsing gepast. In dit kader worden toetsen vaak gebruikt om informatie in te winnen over de voortgang van het leerproces.

Relatie

In het onderwijs is interactie een sleutelbegrip. Leren vindt tenslotte plaats in interactie met de omgeving. Daarbij worden relaties met anderen opgebouwd. In de praktijk blijkt de relatie met de leraar en andere kinderen erg belangrijk. Relatie wordt in de zelfdeterminatietheorie gedefinieerd als: het verlangen om zich verbonden te voelen met anderen (Ryan & Deci, 2000; Stevens e.a., 2004). Die 'verbondenheid' met anderen gaat in twee richtingen. Er is enerzijds de ervaring dat je door anderen geliefd wordt, dat anderen om jou geven en jou respecteren. Anderzijds is de leerling in staat om anderen lief te hebben, om hen te geven en hen te respecteren (Ryan & Deci, 2000). Relaties die aan deze basisbehoefte voldoen, worden door Ryan en Deci omschreven als 'authentieke' of 'ware' relaties.

Acceptatie

Respect en verbondenheid uit zich in bepaalde houdingen en handelingen. Niet iedere leerling ervaart een responsieve houding. In de inleiding bleek bijvoorbeeld al dat niet alle leerlingen zich serieus genomen voelen: "Ik word gewoon belachelijk gemaakt" en "Ik zou het liefst gewoon ziek thuis zijn".

Een dergelijk gevoel ondermijnt het zelfvertrouwen en zal niet bijdragen aan optimale prestaties.

Als leerlingen het gevoel hebben dat zij als individu niet worden gewaardeerd of dat hun gedrag niet wordt geaccepteerd, kunnen zij zich aanpassen aan de groep of onderduiken. Een dergelijke situatie is een goede voedingsbodem voor onderpresteren of onderbenutting. Dit kan er bijvoorbeeld toe leiden dat een leraar concludeert dat een leerling een goede vmbo-leerling is terwijl zijn IQ-score bij een vwo-niveau past. Hier is dus duidelijk sprake van onder advisering.

Welbevinden

Om tot optimale ontwikkeling te komen is voor leerlingen een gevoel van veiligheid, waardering en acceptatie onontbeerlijk. Zij voelen zich thuis of veilig.

Zo vertelden leerlingen in het onderzoek: "Cognitieve ontwikkeling is wel aardig, maar ik word op school pas echt gelukkig als een docent echt geeft om mijn welzijn, en tijd voor me maakt om met mij in gesprek te gaan" en "Mijn docent Frans komt regelmatig bij me om te vragen hoe het gaat, en als ik dan met haar praat, dan gaat het niet om mijn prestaties op school, maar om mij als persoon, dat vind ik nou kicken dat er binnen school gewoon iemand is die om me geeft".

Dit gevoel wordt ook wel aangeduid met welbevinden, wat een belangrijk voorwaarde is om te kunnen leren en presteren. Onder welbevinden verstaat men een positieve emotionele status van de leerling.

In onderzoek van het NIVOZ is het welbevinden en de motivatie van 10-14 jarigen op verschillende scholen, traditioneel en vernieuwend, onderzocht. Daartoe werd bij 362 leerlingen de Schoolvragenlijst afgenomen. Op basis van de resultaten kon worden aangetoond dat 10-14 jarigen op scholen met een vernieuwend onderwijsconcept hoger scoorden op de factor welbevinden. Onder welbevinden werd verstaan: plezier op school, relatie met de leraar en sociaal aanvaard voelen (Van der Hoeven, Van der Weegh & Stevens, 2008).

Door een onderwijsconcept waarin zelfverantwoordelijkheid en leren als sociale activiteit centraal staan en er aandacht is voor het aspect relatie,

voelen leerlingen zich thuis en durven zichzelf te zijn. Een hoog welbevinden draagt bij aan een optimaal leerproces.

Autonomie

Op de vraag naar waarom het hier en nu ze niet motiveert, antwoorden leerlingen in het onderzoek naar onderpresteren dat de school een periode is waar voor het overgrote deel keuzes voor je gemaakt worden. In hun beleving ben je pas later, als je volwassen bent, zelf verantwoordelijk voor je keuzes.

Uit het bovenstaande kan worden afgeleid dat leerlingen meer gemotiveerd en geïnteresseerd zullen zijn als zij iets te zeggen hebben over hun eigen leer- en denkproces. Autonomie verwijst naar de behoefte van mensen om hun ontwikkeling zelf te bewerkstelligen (Ryan & Deci, 2000) en wordt gekenmerkt door eigenheid (Stevens e.a., 2004).

“Als er geen leraar is, kun je zeggen ‘er is niemand, we kunnen niks doen’. Of je gaat als leerlingen gewoon verder en je denkt ‘ik wil later dat of dat worden, en ik ga me er voor inzetten’. Dat is wel heel belangrijk.”

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 een keuze voor of uit taken kan daarbij ook worden gedacht aan een plan leren opstellen voor wat een leerling wanneer wil gaan doen. Die leerling voelt zich dan verantwoordelijk voor zijn handelen. Verantwoordelijkheid wordt hier opgevat als groeiende zelfsturing en zelfstandigheid in het leerproces.

2.1.2 Gedragsdeterminanten

De bovenstaande drie psychologische basisbehoeften kunnen niet los van elkaar worden gezien. Ze zijn onderdeel van een dynamisch geheel.

Dit brengt ons terug bij het model voor tot stand komen van keuzegedrag (De Boer, 2009-1), waarin gedrag werd verklaard vanuit drie gedragsdeterminanten. Als we beide theorieën naast elkaar leggen, zien we dat de drie basisbehoeften gerelateerd kunnen worden aan de drie gedragsdeterminanten:

- gevoel van competentie aan attitude;
- het gevoel van autonomie aan veronderstelde controle;
- de verbondenheid met anderen aan de subjectieve norm.

Het samenspel tussen attitude, veronderstelde controle en de subjectieve norm leidt volgens het model van Fishbein en Ajzen tot een bepaalde gedragsintentie en tot bepaald gedrag.

Geredeneerd vanuit de self determination theory heeft het samenspel van de drie basisbehoeften (gevoel van competentie, het gevoel van autonomie en de verbondenheid met anderen) effect op de prestaties, de motivatie en de ontwikkeling.

Motivatie en zelfregulatie

Voor onderpresteerders in het bijzonder wijzen Borkowski en Thorpe op twee specifieke aandachtspunten, die hierboven met name in relatie tot de psychologische basisbehoeften ook al aan de orde zijn geweest:

- motivatie;
- zelfregulatie.

Motivatie

Motivatie is een lastig te vatten begrip. In de wetenschap is men het er echter over eens dat motivatie iets is dat zich in het hoofd van de leerlingen afspeelt en dat er gedragingen zijn waaruit motivatie afgeleid kan worden (Pintrich & Schunk, 2002). Deze gedragingen of handelingen hangen samen met een motief of doel. Een persoon kan verschillende motieven hebben om een handeling of actie uit te voeren.

Pintrich en Schunk definiëren motivatie als volgt: "Motivatie is het proces waarbij doelgerichte activiteiten worden aangespoord en volgehouden." De aanwijzingen die kunnen duiden op motivatie zijn: taakkeuze, inspanning, persistentie en prestatie. In onderstaande tabel is dit schematisch weergegeven.

Aanwijzing	Relatie met motivatie
Taakkeuze	De eigen keuze voor een taak wijst op motivatie voor de taakuitvoering.
Inspanning	Grote inzet vooral bij complexe taken duidt op motivatie.
Persistentie	Doorzettingsvermogen wijst op een hoge motivatie.
Prestatie	Keuze, inspanning en persistentie leiden tot hogere prestaties.

Tabel 4 Aanwijzingen voor motivatie (Pintrich & Schunk)

Als een leerling activiteiten onderneemt, omdat deze belangrijk zijn voor het bereiken van een bepaald doel, spreekt men over extrinsieke motivatie. Te denken valt aan het ondernemen van activiteiten voor de leraar of voor een beloning. Bij extrinsieke motivatie kan de controle bij de persoon zelf liggen, maar er kan ook sprake zijn van controle door anderen. Daar tegenover staat intrinsieke motivatie: het ondernemen van activiteiten omdat deze interessant zijn. De controle komt van binnenuit.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie kunnen samengaan: een kind kan een opdracht leuk vinden (intrinsieke motivatie) en ook graag een goed cijfer

willen halen (extrinsieke motivatie). Als dan daadwerkelijk een goed cijfer wordt gehaald, is dit zowel goed voor de motivatie (meer goede cijfers halen of een goed cijfer leuk vinden) als voor het competentiegevoel (in staat zijn goede cijfers te halen).

Ook tussen autonomie en intrinsieke motivatie blijkt een sterk verband te bestaan. Zo blijkt uit onderzoek van Zuckerman, Porac, Lathin, Smith en Deci (1978) dat proefpersonen die activiteiten en benodigde tijd konden kiezen, meer intrinsiek gemotiveerd waren dan proefpersonen die deze keuzes niet kregen.

Ook uit ander sociaalpsychologisch onderzoek blijkt dat mensen in een context die hen aanmoedigt om eigen keuzes te maken:

- meer intrinsiek gemotiveerd zijn;
- creatiever en cognitief flexibeler zijn;
- meer vertrouwen en een positieve emotionele ingesteldheid hebben;
- gezonder zijn;
- meer zelfwaardering hebben;
- hun competentie beter inschatten;
- zich doortastender, minder controlerend en minder agressief gedragen (Deci & Ryan, 1985).

De sociale omgeving kan de intrinsieke motivatie bevorderen of beperken door de psychologische basisbehoeften te respecteren of niet (Ryan & Deci, 2000). Dit geldt ook voor leren op school: hoe meer aan de drie basisbehoeften van de leerling tegemoet wordt gekomen, des te groter zijn het welbevinden, het engagement en de intrinsieke motivatie (Verbeeck, 2010).

Zelfregulatie

Borkowski en Thorpe wijzen daarnaast op zelfregulatie als aandachtspunt om onderpresteren tegen te gaan. Het gaat dan om het zelf maken van keuzes, het zelf nemen van beslissingen over wanneer en hoe een leertaak wordt aangepakt. Vooral bij taken met weinig structuur zijn leerlingen aangewezen op hun zelfregulatieve vaardigheden en op metacognitie, zoals planningsvaardigheden, regulatie van motivatie en inzet, monitoring van de uitvoering en de evaluatie van het resultaat. Voor het welslagen van zelfregulatie zijn aspecten van belang die te maken hebben met motivatie: de aanname om een taak te kunnen volbrengen, redenen en voornemens om een taak uit te voeren en affectieve relaties op een taak (angst, trots, welbevinden). Als leerlingen intrinsiek zijn gemotiveerd, is de aanname dat zelfregulatie bewust plaatsvindt, wat leidt tot leren van hoge kwaliteit.

Vanuit het idee van zelfregulatie is in het onderwijsleerproces het overdragen van verantwoordelijkheid voor bepaalde leertaken noodzakelijk. De sturing

van het leerproces komt meer bij de leerling te liggen. Om de sturing in het leerproces inzichtelijk te maken, hebben Boekaerts en Simons (2007) bepaalde leerfuncties onderscheiden. Leerfuncties zijn de psychologische functies die tijdens het leren moeten worden vervuld. Hierbij gaat het om voorbereidingsfuncties, verwerkingsfuncties en regulatiefuncties. Op het moment dat leerlingen deze functies uitvoeren, wordt gesproken van leerlingfuncties.

Leerlingfunctie	Activiteit
Vorbereidingsfunctie	Denkt na over taak- en leren leerdoelen
	Kiest leren leerdoelen
	Verheldert taak- en leerdoelen voor zichzelf
	Expliciteert relevantie van leren leerdoelen
	Kiest leeractiviteiten
	Maakt zelf planning, houdt rekening met moeilijkheden
	Schat leertijd in
	Motiveert zichzelf om inzet te leveren
	Richt aandacht op de taak, voorkomt afleiding
	Besluit aan de gang te gaan
	Activeert voorkennis
Verwerkingsfunctie	Analyseert de leerstof
	Legt relaties met begrippen in geheugen, vormt meta-presentatie
	Maakt kennis gebruiksklaar en past vaardigheden toe
Regulatiefunctie	Bewaakt of hij de leerstof begrijpt
	Bewaakt of hij leerstof kan onthouden
	Bedenkt eigen voorbeelden
	Bewaakt tijd, inzet, en concentratie
	Reguleert emoties en frustraties
	Toetst zichzelf
	Maakt gebruik van feedback mogelijkheden
	Reageert op struikelblokken door zich te heroriënteren of hulp te zoeken
	Evalueert of de gekozen taak- en leerdoelen zijn bereikt
	Beoordeelt zichzelf en schrijft goede resultaten toe aan zichzelf

Tabel 5 *Leerlingfuncties (Boekaerts & Simons)*

Als zelfregulatie centraal staat, worden er dus zo veel mogelijk leerfuncties aan de leerling overgedragen. Dat betekent dat leerlingen invloed kunnen uitoefenen op hun leerproces en op hun handelen. Veel leerlingen hebben het gevoel van zelfsturing nodig (Ryan & Deci, 2000). Ze willen (naar vermogen) zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. Het gevoel zelf de touwtjes in

handen te hebben in het leerproces leidt tot een hogere motivatie om te leren. Ook zullen deze leerlingen zich prettiger voelen en zal er dus sprake zijn van een groter welbevinden.

Een mooi voorbeeld voor het uitoefenen van invloed op eigen handelen is de studieplanner. In een studieplanner kan de leerinhoud voor een bepaalde periode worden vastgelegd. De leerling ziet per week welk leerstofonderdeel aan de orde is en wat hij daarvoor moet doen.

In het onderzoek onder havo/vwo-leerlingen bleek dat de leraren van de bezochte scholen niet altijd eenduidig met een studieplanner omgaan. De ene leraar vult de planner heel consciëntieus in en houdt zich hier ook aan, terwijl andere leraren weliswaar plannen maken, maar ondertussen ook gewoon huiswerk opgeven en afwijken van hun planning.

De onderpresterende leerlingen gaven aan hiermee grote moeite te hebben. Het overdragen van leerlingfuncties, in dit geval in de vorm van een studieplanner, is alleen kansrijk als de leraar zijn gedrag aanpast aan de vereisten in de nieuwe situatie. In dit geval vraagt de studieplanner om coaching of begeleiding van het leerproces in plaats van sturing van het leerproces.

Zelfbeeld

Al eerder kwam aan de orde dat ons zelfbeeld zeer bepalend is voor ons gedrag. Ons zelfbeeld wordt in grote mate bepaald door onze motivatie, dat op haar beurt weer wordt gevoed door ervaringen. Het zelfbeeld wordt opgebouwd door ervaringen in bepaalde domeinen. De schema's die het individu daarbij opbouwt, bepalen hoe hij zijn vaardigheden inzet en zijn talenten bijvoorbeeld in beroepsmatige settings zal benutten.

Al op jonge leeftijd rekenen leerlingen bepaalde toekomstbeelden niet meer tot hun mogelijkheden (Foskett & Hemsley-Brown, 1997). Toch kan een leerling pas een goede studiekeuze maken als hij over voldoende zelfkennis beschikt. In het geval van onderpresteren zien we in de ontwikkeling van het individu een gebrek aan integratie van motivatie en cognitie (Borkowski & Thorpe, 1994). In termen van de psychologische basisbehoeften gaat het dan om een gebrek aan integratie van competentie en motivatie. Het behoeft geen betoog dat voor deze aspecten aandacht nodig is.

2.2 De school

2.2.1 Het onderwijs

Om tegemoet te komen aan de psychologische basisbehoeften van hoogbegeefden en/of onderpresteerders zullen de leeromgeving, de leeractiviteiten

en het leerproces moeten worden aangepakt. Aan de leeromgeving wordt de eis gesteld dat ze uitdagend en krachtig moet zijn.

Simons (1998) gaat uit van zes soorten leeractiviteiten, die in een uitdagende leeromgeving gecombineerd zouden moeten worden:

- 1 nieuwsgierigheid, uitdaging, interesse en voorkennis opwekken;
- 2 selecteren, analyseren, gedeeltelijk begrijpen en opnemen;
- 3 mening vormen, interacteren, betekenisconstructie;
- 4 relateren, overzicht krijgen en organiseren;
- 5 formuleren, vastleggen en reflecteren;
- 6 oefenen, uitproberen, gebruiken en toepassen.

Uitdagende leeromgeving

In een uitdagende leeromgeving is vaak niet de methode het uitgangspunt voor het leerproces, maar wordt op basis van leerdoelen een leertraject opgezet, waarin de leerling een actieve rol vervult. In een dergelijke omgeving waarderen leerlingen het zelf aan de slag kunnen, het werken aan taken of opdrachten, de uitdaging die het onderwijs biedt, het zelfstandig werken, het werken in kleine groepjes, de keuzemogelijkheden en de afwisseling.

In vijf punten samengevat zijn de kenmerken van een uitdagende leeromgeving:

- betekenisvolle en/of authentieke taken;
- actief leren;
- leren als sociale activiteit;
- leren met diverse leermaterialen of bronnen;
- beoordeling passend bij de taken en leerdoelen (vergelijk Blok, Oostdam & Peetsma, 2006).

In een uitdagende leeromgeving zouden leeruitkomsten meer duurzaam, flexibel, functioneel, betekenisvol, generaliseerbaar en toepassingsgericht moeten zijn. Daarbij zullen leeropbrengsten vaker een algemeen karakter en een brede reikwijdte hebben. Om dergelijke leerresultaten te realiseren, zijn andersoortige leerprocessen nodig. Leerprocessen waarin het accent gelegd wordt op actief en exploratief leren, dus op activiteit.

Voor het onderwijs betekent dit dat leerlingen zelfstandig, in samenwerking met leraar en medeleerlingen, verantwoordelijkheid leren nemen en dragen voor het eigen leerproces. Om deze nieuwe vormen van leren mogelijk te maken, zijn bovendien nieuwe leeractiviteiten nodig. Deze leeractiviteiten sluiten zoveel mogelijk aan bij de leefwereld van de jongeren of bij de vereisten uit de samenleving.

Betekenisvolle opdrachten

Het afstemmen van het leerproces en de leeractiviteiten van leerlingen op hun voorkennis en belangstelling kan worden vormgegeven door het bieden van keuzes met betrekking tot de leerinhoud. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld kiezen uit opdrachten of vraagstellingen. Aan deze opdrachten en vraagstellingen wordt vervolgens de eis gesteld dat ze betekenisvol zijn.

Voorbeeld van een keuzeopdracht

De stelling van Pythagoras

In totaal zijn hier zes lessen mee gemoeid.

In de eerste les krijgen de leerlingen de keuze.

- 1 Individuele opdracht: maak de opdrachten in het boek bij de stelling van Pythagoras.
- 2 Groepsopdracht: uitleggen, bewijzen en toepassen van de stelling van Pythagoras. De resultaten worden gepresenteerd aan de klas.

Elk groep moet de volgende taken uitvoeren:

- uitleggen stelling van Pythagoras;
- bewijsvoering uitwerken in een toepassing;
- een toetsopgave maken.

De leerlingen hebben hiervoor drie uren de tijd.

De uitwerkingen worden ingeleverd bij de leraar die een programma voor de presentaties maakt. Hiervoor zijn twee uren beschikbaar. Tijdens de presentatielessen legt groepje 1 de stelling uit, groepje 2 presenteert een toepassing en groepje 3 een opgave.

Als beloning wordt een door de leerlingen ontwikkelde opgave gekozen en opgenomen in de toets.

Bij de toets kunnen bonuspunten worden verkregen.

- Bij de groepsopdracht krijgen leerlingen een ½ punt extra voor kwaliteit van de inhoud van de groepsopdracht en een ½ punt extra voor originaliteit en presentatie
- Bij de individuele opdracht krijgen leerlingen een punt extra bij nette uitwerkingen en nakijken van de sommen.

In de laatste les (les 6) geeft de leraar in vogelvlucht een overzicht van de hele stof voor een toets.

Betekenisvolle taken zijn vaak uitdagende en/of authentieke taken. Belangrijk is dat met name authentieke leertaken niet in delen worden aangeboden; het geheel is immers meer dan de som der delen. Uit een aantal empirische studies blijkt dat het aanbieden in aparte delen (bijvoorbeeld kennis, vaardigheden en houding) niet effectief is wanneer het doel het bereiken van competentie is, omdat er onvoldoende transfer optreedt (Van Merriënboer, 1997; Mayer, 1999; Merrill, 2002).

Over het algemeen vinden leerlingen het werken aan taken en opdrachten leuker dan het leren voor toetsen en dergelijke. Zij zijn ook meer gemotiveerd om voor opdrachten en prestaties hard te werken (Van der Hoeven, Steenvoorde & Verbeeck, 2010). In de interviews en gesprekken die in het onderzoek naar onderpresteren zijn gehouden met leerlingen, ontstond een vergelijkbaar beeld.

Aan betekenisvolle aspecten kan een school op verschillende manieren aandacht besteden. In projecten kan bijvoorbeeld sprake zijn van betekenisvolle opdrachten die leerlingen in groepjes uitvoeren. Aan de hand van het thema van het project kunnen leerlingen vaak zelf bepalen welk onderdeel ze willen uitwerken en hoe ze dat willen doen. In het kader staan enkele voorbeelden van betekenisvolle opdrachten.

Voorbeelden van betekenisvolle opdrachten

Soesterberg

Van 1913 tot 2008 was op de Utrechtse Heuvelrug bij Soesterberg een militaire vliegbasis. Met het sluiten van deze basis kwam twee jaar geleden een gebied ter grootte van 500 hectare vrij. Leerlingen krijgen als opdracht het gebied opnieuw in te richten. Zij kunnen daarbij hulp vragen aan experts.

(Bron: Onderzoeksrapportage: Een optimale leerloopbaan door het tegengaan van onderbenutting en onderpresteren bij begaafde leerlingen. KPC Groep)

Krant in de klas

Het gebruik van kranten in de onderwijssituatie draagt bij aan taal- en informatievaardigheden, burgerschap en 'mediawijsheid'. (Online) kranten kunnen gebruikt worden als informatiebron, maar ook als oefenmateriaal voor allerlei vaardigheden. Zo heeft Stichting Krant in de Klas bijvoorbeeld een online tool ontwikkeld waarmee leerlingen zelf een krant kunnen maken.

(Bron: www.krantindeklas/site/lesmateriaal)

→

Drinkwater

Leerlingen in de natuurprofielen buigen zich over de drinkwaterproblematiek in ontwikkelingslanden. In opdracht van een drinkwaterbedrijf ontwikkelen zij een goedkoop apparaat dat met behulp van zonne-energie water kan ontzilten. Hierbij spelen biologische, natuurkundige, scheikundige en technische aspecten een rol. Dit project valt onder het Techno Talentprogramma van de TU Delft.

(Bron: www.picasso-lyceum.nl)

Actief leren

Als leerlingen zelfverantwoordelijk leren, dan veronderstelt dat een actieve houding van de leerling. Simons en Lodewijks (1999) hebben beschreven wat actief leren inhoudt. Daarbij kan actief leren twee betekenissen aannemen. De eerste betekenis heeft betrekking op de mate waarin de leerder het leerproces onder controle heeft en daarover beslissingen kan nemen. In de tweede betekenis wordt verwezen naar de mentale activiteit die van de leerder wordt gevraagd, en gaat het dus om de denkprocessen die onderdeel uitmaken van het leren.

Bij actief leren bepalen de lerenden dus (voor een deel) zelf wat er geleerd wordt en reguleren ze het eigen leerproces.

Betekenenissen van actief leren

- 1 Controle (sturing, planning en controle van het leerproces):
 - eigen planning maken en bewaken;
 - eigen leerdoelen stellen;
 - zelf leeractiviteiten ondernemen;
 - voortgang bewaken/procesbewaking en toetsen (monitoring);
 - eigen verantwoordelijkheid voor beheersing van de stof;
 - reflectie op fouten, moeilijkheden en successen.

- 2 Mentale activiteit (actiever en beter uitvoeren van taken):
 - zelf kwesties uitzoeken;
 - zelfstandig werken;
 - actief sturend;
 - inhoudelijk samenwerken met medeleerlingen;
 - nadenken bij het uitvoeren van de taak.

(Simons & Lodewijks)

Actief leren is aantrekkelijk voor de leerling, omdat de leerling kan aansluiten bij zijn leerbehoeften en interesses. Daarnaast leidt actief leren tot ontwikkeling van sociale vaardigheden en verantwoordelijkheidsbesef. Een veel

gehoorde opvatting is dat men denkt dat actief leren niet geschikt zou zijn voor zwakke leerders. Dezelfde opvatting hoorden wij in ons onderzoek met betrekking tot onderpresterende leerlingen. De zwakkere en onderpresterende leerlingen zouden behoefte hebben aan sterk gestructureerd en door de leraar gecontroleerd onderwijs. Empirische studies tonen echter aan, dat actieve leervormen en 'leren leren' juist voor de zwakkere leerlingen van het grootst mogelijke belang zijn. Een verklaring hiervoor is dat zwakke leerlingen juist vaak zwakke leerlingen zijn, omdat ze niet weten hoe zij actief moeten leren. Een in dit verband beroemde studie (Palincsar & Brown, 1984) liet bijvoorbeeld zien, dat de leerprestaties van met name de zwakke leerlingen drastisch kunnen worden verhoogd als hen geleerd wordt hoe zij moeten leren, hoe zij hierover kunnen nadenken, en hoe zij over de voortgang in hun eigen handelen kunnen reflecteren (Simons, 1998). Vanuit de theoretische overwegingen van Borkowski en Thorpe (1994) zou ook voor onderpresterende leerlingen gelden dat zij niet weten hoe ze actief kunnen leren en zouden ook deze leerlingen gebaat zijn bij een aanpak die ze leert leren.

2.2.2 De rol van de leraar

Veel wetenschappers en praktijkdeskundigen geven aan dat de kwaliteit van het onderwijs valt of staat met de rol van de leraar (zie ook Bastiaens, 2007; Volman, 2005).

Van leraren wordt veel gevraagd bij de aanpak van onderpresteren. Behalve dat hij de problematiek kan herkennen, zal een leraar ook adequaat moeten handelen. Om goed te weten wat van de leraar wordt verwacht, is het belangrijk dat de school een helder (hoogbegaafden)beleid heeft. Dit vraagt vaak veel overleg en discussie.

Daarnaast is belangrijk dat dezelfde doelen worden nagestreefd en er overeenstemming is over het relatieve belang van verschillende doelen.

Rollen bij zelfverantwoordelijk leren

Bij het realiseren van zelfverantwoordelijk leren, passen een aantal rollen van leraren die niet geheel overeen komen met de traditionele praktijk in het onderwijs:

- ontwerper van leeractiviteiten;
- coach en begeleider;
- instructeur;
- beoordelaar.

Hierna wordt kort ingegaan op de verschillende rollen en de bijbehorende competenties van leraren.

Ontwerper leeractiviteiten

Van leraren wordt verwacht dat ze minder vanuit een methode werken en meer zelf leeractiviteiten ontwerpen, vanuit de gestelde leerdoelen. Ze stemmen de leeractiviteiten af op de aard van de doelen, ze zorgen voor voldoende variatie en keuzemogelijkheden voor leerlingen, ze leggen waar mogelijk een relatie met de 'echte wereld' en ze houden rekening met de interesses en capaciteiten van leerlingen.

Coach/begeleider en instructeur

Tijdens de uitvoering van de leeractiviteiten worden twee rollen onderscheiden, namelijk van coach/begeleider en van instructeur, hoewel deze rollen soms in elkaar over lopen. Vanuit het idee van zelfregulatie is het overdragen van verantwoordelijkheid voor bepaalde leertaken en dus de sturing van het leerproces noodzakelijk. Dat geeft daarmee de leraar een andere rol. Als coach/begeleider ondersteunt de leraar de leerlingen bij de uitvoering van de leeractiviteiten en geeft hij feedback op inhoud, proces en meta-cognitieve vaardigheden. Bij de rol van instructeur gaat het erom dat leraren in staat zijn op een inspirerende manier instructie of uitleg te geven of een vaardigheid te demonstreren.

Simons en Lodewijks (1999) onderscheiden bij de uitvoering van leeractiviteiten drie onderwijsregimes:

- 1 sturing van de leraar in het leerproces;
- 2 gedeelde sturing tussen de leraar en de leerlingen;
- 3 sturing van de leerling.

De vraag hoe de sturing in het leerproces wordt vormgegeven, wordt bepaald door de verdeling van de eerder besproken leerfuncties. Leerfuncties zijn de psychologische functies die tijdens het leren moeten worden vervuld.

Uitgaande van de bovenstaande onderwijsregimes betekent dit dat er drie mogelijkheden zijn:

- de leraar houdt de leerfuncties in handen;
- de leerfuncties worden verdeeld tussen de leraar en de leerlingen;
- de leerling neemt zo veel mogelijk leerfuncties over (Boekaerts & Simons, 2007).

Voor het tegengaan van onderpresteren ligt de voorkeur op het derde regime. Dit betekent dat er zoveel mogelijk leerfuncties aan de leerling worden overgedragen. Tegelijkertijd betekent dit dat leerlingen daardoor invloed kunnen uitoefenen op hun leerproces en op hun handelen.

Veel kinderen hebben het nodig om het gevoel te hebben zelf invloed uit te kunnen oefenen op hun handelen (Ryan & Deci, 2000). Ze willen (naar vermogen) zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. Het gevoel zelf de touwtjes

in handen te hebben in het leerproces leidt tot een hogere motivatie om te leren. Ook zullen deze leerlingen zich prettiger voelen en zal er dus sprake zijn van een groter welbevinden.

Beoordelaar

Als beoordelaar ten slotte geeft de leraar feedback op geleverde prestaties. De ontwikkeling van een leerling en de beheersing van de leerstof zal regelmatig worden getoetst en vastgesteld. Dat kan op verschillende manieren. Op vernieuwende scholen werden bijvoorbeeld de volgende beoordelingsmethodieken waargenomen (Verbeeck, Timmermans & Van der Hoeven, 2010).

- Op het gebied van kennis: kennistoetsen, beoordeling van (praktijk-) opdrachten, presentaties, verslag of werkstuk, reflectie.
- Op het gebied van vaardigheden: beoordeling van (praktijk)opdrachten, leer- en ontwikkellijnen, reflectie.
- Op het gebied van persoonlijke kwaliteiten: leer- en ontwikkellijnen, reflectie.

Bij voorkeur worden bij de toetsing geen onderlinge vergelijkingen tussen de leerlingen gemaakt vanuit de overtuiging dat ieder kind zijn eigen ontwikkelingstraject doorloopt (vergelijk Castelijns, Markus, Van der Weegh & Wentzel, 2008). Bij de beoordeling van prestaties van onderpresteerders zullen terugkoppeling en reflectie een grote plaats innemen. Om de zoveel weken zal de tijd worden genomen om stil te staan bij het leerproces. Leerlingen laten zien wat zij geleerd hebben in toetsing, prestaties of anderszins, er kan een portfoliogesprek plaatsvinden en samen met de leerling wordt de progressie op de leer- en ontwikkelingslijnen bepaald en worden nieuwe doelen gesteld.

Motivatie

De leraar die onderpresteren van (hoog)begaafde leerlingen wil aanpakken, zal naast de benodigde didactische vaardigheden ook een hoge motivatie moeten hebben. Deze motivatie kan worden bewerkstelligd door de vervulling van de psychologische basisbehoeften. Zo heeft Vermeulen (1997) aangetoond dat een goede omgang met leerlingen samenhangt met een hoge motivatie. De vervulling van de basisbehoeften zorgt voor een positieve houding ten opzichte van onderwijs en de genoemde leerlingen.

Leraren die het onderpresteren van (hoog)begaafde leerlingen willen tegengaan, zullen sensitief, gemotiveerd, flexibel en creatief zijn. Hoogeveen (2009) tusslotte onderscheidt een aantal kenmerken dat voor leraren, die aan onderpresterende (hoog)begaafden lesgeven, van belang is:

- goede organisatie van lesgeven;
- zelfvertrouwen;
- flexibiliteit;
- in staat zijn leerlingen te enthousiasmeren;
- positieve houding ten opzichte van hoogbegaafdheid;
- brede algemene kennis.

3 Aanbevelingen

De aanpak van onderpresteren zou gebaseerd moeten zijn op twee pijlers: enerzijds een uitdagend onderwijsaanbod en anderzijds een optimale persoonsontwikkeling van de leerling. Een optimale leeromgeving leidt tot een hogere inzet en motivatie. Een optimale persoonlijkheidsontwikkeling is noodzakelijk om tot de juiste keuzes omtrent opleiding en ontwikkeling te komen.

Bij de ontwikkeling van het individu zijn zoals eerder aangegeven drie actoren betrokken: de leerling, de ouders, de school. De ouders zijn nog onvoldoende aan bod gekomen, deze actor viel buiten de scope van het project. Dit hoofdstuk belicht echter wel de rol van de ouders bij het tegengaan van onderpresteren, omdat het aanpakken van onderpresteren actie vraagt op alle drie de niveaus.

3.1 De school

Als de school onderpresteren wil aanpakken, kan ze op twee manieren interveniëren:

- aandacht besteden aan de begeleiding van de leerling;
- aandacht besteden aan de aanpassing van het lesprogramma.

Begeleiding van de leerling

In hoofdstuk 1 werd duidelijk dat leerlingen, en hoogbegaafde leerlingen in het bijzonder, niet onder één noemer te scharen zijn. Leerlingen verschillen in motivatie, leerstijl, sociale vaardigheden, intelligentie, enzovoort. Dit betekent dat de begeleiding(svraag) voor al deze leerlingen niet dezelfde kan zijn. De begeleiding van de leerling moet aansluiten bij zijn ontwikkeling en profiel. Hoogeveen (2009) heeft, zoals in hoofdstuk 1 al werd vermeld, zes leerling-profielen van Betts en Niehart (1988) vertaald, waaraan zes aanpakken voor begeleiding zijn verbonden.

Profiel	Begeleiding
Zelfstandige leerling	Begeleiden Versneld en/of verrijkt curriculum Belemmeringen in tijd en plaats wegnemen Vooruit toetsen (School)loopbaanplanning
Succesvolle leerling	Versneld en/of verrijkt curriculum Vooraf toetsen/compacten Contact met ontwikkelingsgelijken Ontwikkelen van persoonlijke interesses Ontwikkelen van vaardigheden voor zelfstandig leren Begeleiding van (school)loopbaanplanning
Uitdagende leerling	Tolerant leerklimaat Verdieping Directe en heldere communicatie met de leerling Gevoelens toestaan Zelfwaardering opbouwen Gedrag besturen met contracten
Onderduikende leerling	Begaafdheid herkennen Niet participeren in speciale activiteiten toestaan Sexe-rol modellen (vooral meisjes) Intensief begeleiden
Leerling met leer- en/of gedragsproblemen	Begaafdheid herkennen Plaatsing in programma voor begaafden Niet-traditionele leerervaringen Contact met ontwikkelingsgelijken Intensief begeleiden
Drop-out	Diagnostisch onderzoek Therapie Niet traditionele studievaardigheden (binnen en buiten de klas) Verdieping Ondersteunen (in samenspraak met hulpverlening)

Tabel 6 Begeleidingsbehoeften van leerlingen (Hoogeveen)

Leraren kunnen bovenstaande generieke kennis gebruiken om hun onderwijservaringen te duiden, te verklaren en te voorspellen wat de effecten van hun handelen op de ontwikkeling van leerlingen zal zijn. Het probleem is echter dat het hier om abstracte kennis gaat, zonder verbinding met de concrete fysieke en sociale context en daardoor voor leraren slechts beperkt relevant en betekenisvol. Generieke kennis blijkt voor de meeste leraren en schoolleiders dan ook niet de meest favoriete kennisbasis.

Als leraren handelen, doen ze dat vooral op basis van intuïtie, dus zonder tussenkomst van reflectie. Ze handelen onmiddellijk, ze weten hoe ze in de gegeven situatie dienen te handelen met het oog op de ontwikkeling van leerlingen. Toch kan de context leraren soms dwingen tot reflectie en conceptualisering. Bijvoorbeeld wanneer zij in hun werk verbazing of problemen ervaren. Intuïtie blijkt dan niet meer toereikend te zijn.

Dergelijke situaties zetten leraren aan het denken en vraagt hen betekenis te verlenen aan hun ervaringen. Aan de uitkomsten van dat proces kunnen leraren consequenties voor het handelen verbinden: we gaan het voortaan zo aanpakken. Zij (her)ontwerpen de onderwijspraktijk. Langs deze weg ontstaat contextuele kennis.

Een dergelijke lerende houding van de leraar en contextuele kennis zijn onontbeerlijk bij de begeleiding van (hoog)begaafde onderpresteerders, omdat het welbevinden en de ontwikkeling van de leerling in het geding zijn.

Leerstofaanbod

Scholen die hun onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoefte van (hoog-)begaafde leerlingen en/of onderpresteerders, bieden uitdaging en continuïteit in de leerontwikkeling. De meest voorkomende interventies zijn:

- compacten;
- verrijken;
- versnellen.

Compacten

(Hoog)begaafde leerlingen hebben in de regel minder behoefte aan instructie en aan herhalings- en oefenstof, daarnaast zijn ze in staat leerstof in een hoog tempo te verwerken (Bronkhorst & Drent, 2001). De leerstof in methodes past dus niet altijd bij deze leerlingen, er zijn aanpassingen nodig. Die aanpassingen worden wel aangegeven met de term 'compacting': het indikken van de reguliere lesstof waarbij de stof beperkt wordt tot de essenties (Noteboom & Janson, 2004).

Compacten

Bij compacten zijn de volgende punten van belang:

- introductie van een nieuw thema;
- verkorte (of geen) instructie;
- ontdek- en onderzoekactiviteiten;
- verrijkingsstof die wezenlijk moeilijker is (open opdrachten);
- betekenisvolle activiteiten;
- activiteiten gericht op metacognitieve vaardigheden.

Compacten heeft enerzijds als doel te voorkomen dat leerlingen zich gaan vervelen en gedemotiveerd raken wanneer zij steeds leerstof moeten oefenen en herhalen die ze al beheersen. Anderzijds komt door het indikken tijd vrij die anders gevuld kan worden, namelijk met leerstof die meer een beroep doet op de intellectuele capaciteiten van deze leerlingen. Leerstof die ervoor zorgt dat ze 'leren te leren' (Bronkhorst & Drent, 2001), in de vorm van alternatieve, 'rijke' taken.

Verrijken

Onder verrijking wordt verstaan het aanbieden van extra leerstof als aanvulling op de leerstof in de gebruikte methodes. Er is dan sprake van verdieping en verbreding. Vaak gaat het hierbij om een inhoudelijke aanvulling. Bonset, Ebbers en Wientjes (2003) voegen daaraan nog iets toe. Essentieel voor een verrijkingstaak is dat deze zich, behalve op het wat ook richt op het *hoe*, oftewel op het uitbreiden van de *metacognitie*: het kennisgebied dat gaat over hoe mensen kennis verwerven. Zij onderscheiden voor verrijkingstaken verschillende doelstellingen, op verschillende domeinen:

- vakinhoud (je leert bijvoorbeeld iets over taalstructuur of over het effect van taal in reclame);
- vak- of disciplinegebonden kennis over methodes en technieken van onderzoek (hoe houd je een interview bijvoorbeeld, of hoe vind je informatie in een naslagwerk);
- kennis over meer algemeen toepasbare procedures en strategieën om werk aan te pakken en (bij) te sturen (hoe maak je een bijvoorbeeld een planning of een verslag, een presentatie);
- algemene kennis over leerprocessen;
- persoonsgebonden kennis van de leerling over zichzelf als lerende (je leert waar je goed en minder goed in bent, wat je leerstijl is, hoe je je werk en leerstrategie af kunt stemmen op de specifieke taak);
- kennis over samenwerkprocessen en de eigen rol daarin (je leert bijvoorbeeld dat samen werken en samen denken bijdraagt aan de kwaliteit van het werken en denken).

Verrijken

Criteria waaraan verrijkingsmateriaal moet voldoen:

- constructieve en uitdagende opdrachten;
- goede afwisseling van inhoud en werkvormen;
- open problemen;
- meerdere oplossingsmogelijkheden;
- stimuleert een onderzoekende houding;
- lokt interactie uit;
- roept reflectie op.

Verdieping en verrijking vinden ook plaats in zogenaamde vwo+ klassen. Vwo+ probeert leerlingen uit te dagen door middel van het aanreiken van verschillende thema's buiten het normale curriculum. De intentie is om leerlingen extra verdieping aan te bieden door middel van extra leerstof en om hen vaardigheden te leren. Dit wordt vormgegeven in de vorm van projecten, maar ook in de vorm van een vakkenaanbod (een extra taal, filosofie, et cetera) of door middel van zogenaamde top- of talentklassen (middagen met extra activiteiten op het gebied van bijvoorbeeld science, sport, kunst en cultuur, ICT).

Versnellen

Ten slotte kan de leerstof in een hoger tempo worden doorgewerkt. Dit wordt wel aangeduid met versnellen. Versnellen kan door tempo-differentiatie, leerstofinkorting of een klas overslaan. Bij tempodifferentiatie werkt de leerling in zijn eigen tempo aan de leerstof. Bij leerstofinkorting wordt op basis van toetsresultaten bepaald, welke onderwerpen of leerstofinhouden de leerling wel of niet doorwerkt. Het overslaan van een klas is in het voortgezet onderwijs minder gebruikelijk. In individuele gevallen zijn er wel leerlingen die twee leerjaren in één jaar afronden.

3.2 De leerling

Voor onderpresterende hoogbegaafde leerlingen is het van belang dat zij een realistisch zelfbeeld ontwikkelen en dat zij voldoende zicht krijgen op hun toekomstmogelijkheden. Op die manier zijn zij in staat de juiste keuzes te maken, ook ten aanzien van een (leer)loopbaan. Dat was al zichtbaar in het keuzemodel in hoofdstuk 1.

Hoogbegaafdheid heeft invloed op de leerloopbaankeuzes die kinderen maken. Buitengewone capaciteiten, bovengemiddelde intelligentie, maar ook motivatie en creativiteit bieden grote mogelijkheden. Echter, dan moet de leerling wel in zichzelf en zijn ontwikkelingskansen geloven.

Als leerlingen schoolgerelateerde persoonlijke doelen (in relatie tot wie ze willen worden) willen nastreven, worden ze steeds meer zelfverantwoordelijk en kunnen ze hun eigen ontwikkeling reguleren. De hierna volgende werkvorm biedt een aanzet om de mogelijkheden van het individu te verkennen biedt de navolgende werkvorm. Het kan als basis dienen voor een realistisch zelfbeeld.

In 1992 ontwikkelde Day een werkvorm genaamd de possible-me-tree. Inzet van deze werkvorm leidde bij de proefpersonen tot de ontdekking van meer positieve toekomstmogelijkheden en het elimineren van negatieve

toekomstbeelden. Het blijkt dus mogelijk om de motivatie en het zelfbeeld van de leerling positief te beïnvloeden middels een werkvorm (zie Borkowski & Thorpe, 1994).

Possible-me-tree

Een werkvorm met als doel:

- versterken van geloof in jezelf (autonomie en engagement);
- leerlingen krijgen zicht op de (leer)loopbaan met als doel het geloof te versterken dat bepaalde persoonlijke doelen haalbaar zijn door het leveren van inspanningen;
- de leerling kan doelen voor de toekomst stellen.

Met als resultaat dat leerlingen meer positieve toekomstmogelijkheden zien en een positiever zelfbeeld ontwikkelen.

Elke leerling krijgt een blad met daarop een boom. De bedoeling is dat de leerling de boom vult met zijn toekomstverwachtingen. Elke boom heeft vier takken, te weten: familie en vrienden, vrije tijd, school en werk. Bij de boom horen losse blaadjes. Deze blaadjes zijn rood en groen van kleur. Rood representeert de angsten van de leerling (drop-out, werkloosheid), groen staat voor hoop (goed betaalde baan, ...). Leerlingen schrijven hun toekomstverwachtingen op de blaadjes en hangen de blaadjes aan de betreffende takken van de boom. Na het vullen van de bomen wordt er gediscussieerd aan de hand van stellingen, zoals: iedereen heeft een andere definitie van succes, je hobby kan je werk worden of om een goede baan te krijgen heb je een goede opleiding nodig. De uitkomsten van de discussie of het gesprek leiden tot mogelijke aanpassingen in de bomen. De bomen mogen dan ook gedurende de lessenserie of leerloopbaan worden aangepast. Er kunnen blaadjes worden verwijderd of nieuwe blaadjes worden toegevoegd.

(Borkowski & Thorpe)

3.3 De ouders

De opvoedingsstijl van de ouders en de cultuur waarin kinderen opgroeien, is bepalend voor de keuzes die kinderen maken. Een grote rol is hierbij weggelegd voor de mate waarin ouders hun kinderen de ruimte geven zich te ontwikkelen en de mate waarin zij zich betrokken voelen bij hun kinderen. Ouders kunnen dan ook belangrijk zijn bij het veranderen van onderpresteergedrag. Tot nu toe was daarvoor in Nederland niet veel aandacht (Peeters, 2005).

Whitley (2001) heeft echter een aanpak in negen stappen voor ouders beschreven, die voor het terugdringen van onderpresteren kansrijk lijkt.

- 1 Houd waarden als eerlijkheid, vertrouwen en waarheid vol. Goed en slecht nieuws moet open kunnen worden besproken. Voor slecht nieuws zullen gezamenlijk oplossingen moeten worden gezocht.
- 2 Formuleer doelen voor de korte en lange termijn. Doelen kunnen betrekking hebben op zaken als planning, het niet vergeten van je werk, het behalen van cijfers. Doelen moeten daarbij concreet worden geformuleerd. Bij dit punt gaat het niet zozeer om het daadwerkelijk behalen van de doelen, maar om de inzet (proberen) om de doelen te halen.
- 3 Onderzoek hoe de doelen gehaald kunnen worden. Er wordt vooral informatie verzameld over de leerstof en de onderwijsaanpak. De informatie zal op een rij gezet moeten worden.
- 4 Selecteer een probleem en maak er een speerpunt van. Samen met het kind wordt er gekozen welk probleem het eerst moet worden aangepakt.
- 5 Maak een verbinding tussen het geselecteerde probleem en het gestelde doel of de gestelde doelen. Het gaat dan om de waarom-vraag. Waarom lukt het niet je werk op tijd in te leveren? Waarom vergeet je dingen? Door het leggen van de verbinding wordt een kind zich bewust van de relatie tussen de eigen inspanning en het resultaat.
- 6 Help een kind concrete plannen te laten maken om de doelen te realiseren. Laat het vooral met ideeën komen en probeer ze uit. Neem er de tijd voor.
- 7 Vertaal succes en falen in het nakomen van de eigen plannen. Succes is dan het nakomen wat je gepland had. De stappen die nodig zijn om de doelen te halen moeten dan wel gepland zijn, dus bijvoorbeeld: op tijd met je werk beginnen, je niet laten afleiden, bij onduidelijkheden vragen stellen, enzovoort.
- 8 Begin met reflectie of introspectie. Wat is moeilijk? Welke keuzes heb je moeten maken? Accepteer dat een kind het werk stom vindt, er moeite mee heeft niet met zijn vrienden te kunnen verkeren, of als het een slecht gevoel heeft over zijn voortgang. Het gaat erom dat kinderen leren dat tevredenheid over een geklaarde klus een hele prestatie is, vooral als de klus niet leuk was.
- 9 Evalueer en bespreek de opeenvolgende succesfactoren. Verliep alles volgens plan? Waar is het anders gegaan? Een kind moet leren verantwoordelijkheid te nemen voor hoe het is gelopen. Daarnaast is de evaluatie een startpunt voor een volgende cyclus.

In deze cyclus voor ouders en kinderen passeren de eerder besproken elementen van zelfregulatie en/of autonomie de revue. Het betreft aspecten als plannen, verantwoordelijkheid nemen, terugkijken, maar vooral ook leren leren. En hoewel het hier om een leerproces gaat, dat niet altijd optimaal verloopt, zal een geslaagde cyclus bij een kind leiden tot een groter competentiegevoel en een hogere motivatie.

Nawoord

In deze publicatie passeerden veel facetten van hoogbegaafdheid en onderpresteren de revue. Getracht is theoretische achtergronden met elkaar te verbinden om tot nieuwe inzichten te komen. Zo zijn de motivatietheorie en didactiek besproken in relatie tot de psychologische theoretische bespiegelingen over onderpresteren. Het lijkt dat onderpresteren voor een deel kan worden verklaard vanuit de drie psychologische basisbehoeften van de mens: competentie, relatie en autonomie. In het geval van onderpresteren worden deze basisbehoeften niet (geheel) beantwoord. Deze drie basisbehoeften hangen samen met de motivatie.

Voor een succesvolle aanpak van onderpresteren blijkt aandacht voor minstens drie factoren van wezenlijk belang: motivatie, zelfregulatie en gevoel en emotie (affect). Motivatie en zelfregulering kunnen worden gestimuleerd door het bieden van uitdagingen. Het gevoel en de emotie kunnen worden aangesproken door te investeren in de relatie. Er zal door verschillende actoren aandacht moeten worden geschonken aan deze factoren. Dit betreft de ouders, de leerlingen zelf en de school. Aandacht voor de drie factoren zal leiden tot een realistisch zelfbeeld, wat een voorwaarde is om de juiste (leerloopbaan)keuzes te kunnen maken.

Literatuur

- Aalst, H.F. van & Kok, J.J.M. (2004). Het Nieuwe Leren. In: *Jeugd in School en Wereld (JSW)* Jaargang 89, nr 4, december 2004.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48, 259-271.
- Bastiaens, T.J. (2007). *Onderwijskundige innovatie: down to earth. Over realistische elektronische ondersteuning bij leren en instructie*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Beek, S. & Boer, E. de (2010). *Excellent en onderpresent*. Onderzoeksrapportage. 's-Hertogenbosch: KPC Groep..
- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. In: *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253 (vertaling CBO-KUN).
- Biermans, M., Korteweg, J.A. & Leeuwen, M. van (2003). *De keuze voor Bèta/Techniek. Kwantitatieve analyse van de keuze voor Bèta/Techniek op basis van TKMST-data*. Amsterdam: SEO.
- Blok, H., Oostdam, R. & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basis-onderwijs. Een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2007). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Vierde druk. Assen: Van Gorcum.

- Boer, E. de (2009-1). *Talenten ontwikkelen? Hoogbegaafde leerlingen stimuleren? Help ze bij het maken van goede keuzes!* Tussenrapportage 2008. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Boer, E. de (2009-2). *Vragenlijst onderpresteren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Bonset, H., Ebbers, D. & Wientjes, H. (2003). *Nederlands verrijkt. Een handreiking van verrijkingstaken Nederlands voor hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming*. Enschede, SLO.
- Borkowski, J.G. & Thorpe, P.K. (1994). Self-Regulation and Motivation: A Life-Span Perspective on Underachievement. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman, (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (pp. 45-73). Hillsdale: LEA.
- Broderick, P. & Sewell, T. (1985). Attributions for success and failure in children of different social-class. *Journal of Social Psychology* 125, 591-599.
- Bronkhorst, E. & Drent, S. (2001). *Anders kijken naar je methode. Compacting van taalonderwijs*. Enschede: SLO.
- Castelijns, J., Markus, I., Weegh, J. van der & Wentzel, M. (2008). Kennis maken met scholen. In: L. Stevens (red). *Nivoz thema's. Deel 2*. Apeldoorn/ Antwerpen: Garant.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In: J.T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Foskett, N.H. & Hemsley-Brown, J.V. (1997). *Career Perceptions and Decision Making among Young People in schools and colleges*. Leeds: Heist Publications.

- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Hoeven, J. van der, Steenvoorde, M. & Verbeeck, K. (2010). *Wie de schoen past. Het belang van de klik tussen leerlingen en school*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Hoeven, J. van der, Weegh, J. van der & Stevens, L.M. (2008). Gedrag en motivatie van leerlingen: De betekenis van progressief onderwijs. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*. 47(10), 408-417.
- Hoogeveen, L. (2009). *Excellente leerlingen die (niet) excelleren*. Presentatie bij KPC Groep. Available: www.kpcgroep.nl.
- Janson, D. (2006). Daar komt ze weer ...!. In: G. de Boer (red). *Slim leren organiseren*. Congresbundel. Amersfoort: CPS.
- Martens, R. (2007). *Positive learning met multimedia. Onderzoeken, toepassen en generaliseren*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Mayer, R.E. (1999). Designing Instruction for Constructivist Learning. In: C.M. Reigeluth (Ed.). *Instructional-Design theories and models: A new Paradigm of Instructional theory, Vol II*, 141-159. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merill, M.D. (2002). A Pebble-in-the-Pond Model for Instruction Design. *Performance Improvement*, 41(7), 39-44.
- Merriënboer, J.J.G. van (1997). *Training complex cognitive skills. A four component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs (New Jersey): Educational Technology Publications.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: ITS/CBO.
- Mulder, L., Roeleveld, J. & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Noteboom, A. & Janson, D. (2004). *Compacten en verrijken van de rekenles*. Enschede: SLO.

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition And Instruction*, 1(2), 117-175.

Peeters, W. (2005). Aan de slag met onderpresteerders. In: G. de Boer (red). *Slim leren organiseren*. Congresbundel. Amersfoort: CPS.

Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Simons, P.R.J. (1998). *Krachtige leeromgevingen*. Link: <http://home.tiscali.nl/robertjansimons/publicaties/Krachtige%20leeromgevingen.doc>

Simons, P.R.J. & Lodewijks, G.L.C. (1999). Het nieuwe leren. Over wegen die naar beter leren leiden. In: G.L.C. Lodewijks & J.M.M. van der Sanden (red). *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren opgedragen aan prof. dr. L.F.W. de Klerk* (pp.17-36). Tilburg: University Press.

Stevens, L.M. (red), Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M. & Werkhoven, W. van (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Verbeeck, K., Timmermans, R. & Hoeven, J. van der (2010). *Passen en meten. Over het zichtbaar maken van leerresultaten op innovatieve scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Vermeulen, M. (1997). *De school als arbeidsorganisatie*. De Lier: ABC.

Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher. Educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 15-31.

Werf, M.P.C. van der (2005). *Leren in het studiehuis: Consumeren, construeren of engageren?* Oratie. Groningen: Gion.

Whitley, M.D. (2001). *Bright minds, poor grades: Understanding and motivating your underachieving child*. New York: Penguin.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E.L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behaviour. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.



KPC Groep

Verstand van leren
Gevoel voor mensen