



“Meneer, we willen beginnen”

Leerlingen motiveren leidt tot beter presteren

Geraldine Brouwer
Ingrid Dirksen
Boudewijn Hogeboom

“Meneer, we willen beginnen”

Leerlingen motiveren leidt tot beter presteren

Geraldine Brouwer
Ingrid Dirksen
Boudewijn Hogeboom



CPS

Onderwijsontwikkeling en advies

Colofon

Ten behoeve van de leesbaarheid is in dit boek 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, oktober 2013

Auteurs: Geraldine Brouwer, Ingrid Dirksen, Boudewijn Hogeboom
Redactie: Femke van den Berg, Bureau Bisontekst, Nijmegen
Vormgeving: Digitale Klerken, Utrecht

CPS Onderwijsontwikkeling en advies
Postbus 1592
3800 BN Amersfoort
Tel: [033] 453 43 43

www.cps.nl
www.onderwijsontwikkeling.nl

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 vervult op het gebied van research en development (R&D) een schakelfunctie 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, 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 vereenvoudigen, 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: Brouwer, G., Dirksen, I., & Hogeboom, B. (2013). "Meneer, we willen beginnen." Leerlingen motiveren leidt tot beter presteren. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, in opdracht van het Ministerie van OCW.*

Inhoudsopgave

Inleiding	5
1 Onderpresteerders herkennen	9
1.1 Wat is onderpresteren?	9
1.2 Typen onderpresteerders	10
1.3 Oorzaken van onderpresteren	12
1.4 Hoeveel onderpresteerders?	14
1.4.1 Het probleem zichtbaar maken	14
1.5 CITO en het advies van de basisschool	16
1.6 Een schok van herkenning	16
1.7 Samenvatting	17
2 De lat hoger leggen	19
2.1 Motiveren en uitdagen	19
2.1.1 De start van de les	20
2.1.2 De romp van de les	21
2.1.3 De staart van de les	23
2.2 Lessen uitdagender maken	23
2.2.1 De lesindeling	24
2.2.2 Het lesdoel	24
2.2.3 Competitie	24
2.2.4 Activerende didactieken	25
2.2.5 Alternatieven voor vingers opsteken	25
2.2.6 Iedereen weet het goede antwoord	26
2.2.7 'Rood vlees'	26
2.2.8 Doorbreek de sleur	26
2.2.9 Huiswerk als voorbereiding	27
2.2.10 Leg het probleem waar het hoort	27
2.3 Resultaten	28
2.4 Ervaringen van leraren	28
2.5 Samenvatting	29

3	Wat leraren nog meer kunnen doen	31
3.1	De (gedeeltelijk) verkeerd geplaatste onderpresteerder	31
3.1.1	Capaciteiten en plaatsing van de havo-leerlingen	32
3.1.2	Onderpresterende havo-leerlingen: opstromen of niet? ...	32
3.2	De onderpresteerder met onvoldoende studievaardigheden	33
3.3	De onderpresteerder met psychologische drempels	34
3.4	Samenvatting	35
4	Van uitproberen naar routine	37
4.1	Tips voor leraren	37
4.2	Tips voor managers	40
4.2.1	Puzzels voor het management	42
4.3	Aanvullende observaties	42
4.4	Samenvatting	45
5	Overige maatregelen	47
5.1	De rol van de ouders	47
5.1.1	Ouders tijdig informeren	47
5.1.2	Open oor voor het standpunt van ouders	48
5.2	De overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs	49
5.3	Schoolbeleid	50
5.4	Samenvatting	51
	Literatuur	52
Bijlage 1	Verantwoording van de onderzoeksopzet	53
Bijlage 2	De testen en de resultaten van de screening	58
Bijlage 3	Hoe Z-scores te lezen?	65
Bijlage 4	Verdieping van de conclusies	66
Bijlage 5	Checklists	68
	- Checklist voor mogelijk onderpresteren van leerlingen	68
	- Checklist voor het didactisch handelen	68
	- Checklist voor mentoren	69
	- Checklist voor teamleiders	69
	- Checklist voor de directie	69

Inleiding

“Je talenten ontwikkelen”, “eruit halen wat erin zit”, “het maximale uit jezelf halen”: veel schoolmotto’s bevatten variaties op deze uitspraken. Ze geven aan dat we het belangrijk vinden dat leerlingen hun potentie kunnen ontwikkelen, dat ze kunnen worden wie ze zouden kunnen zijn. Dat we hen, als school, stimuleren en uitdagen, de liefde voor vak en beroep mee kunnen geven met de bijbehorende kennis en vaardigheden. Bij veel leerlingen lukt dit prima.

Maar soms lukt het niet. Er zijn leerlingen, bij wie je er niet in slaagt eruit te halen wat erin zit. Leerlingen van wie de resultaten tegenvallen, die ineens een terugval laten zien, die niet waarmaken wat we van hen verwachten, kortom: die onderpresteren. Soms leidt dit zelfs tot afstroom, uitval of voortijdig schoolverlaten. Dat is jammer. Om te beginnen voor een leerling zelf. Maar ook voor de school en voor de samenleving.

Over deze studie

In opdracht van het Ministerie van OCW hebben we gekeken hoe leraren in het voortgezet onderwijs hun handelingsbekwaamheid kunnen vergroten in het herkennen en het tegengaan van onderpresteren. Dit onderzoek bestaat uit een literatuur- en een praktijkstudie; voor u ligt de uitkomst van de praktijkstudie met, in bijlagen, een verantwoording van het onderzoek en onze werkwijze, een toelichting op resultaten en een verdieping van de conclusies.

Het doel van deze publicatie is schooldirecties, andere beleidsverantwoordelijken en leraren inzicht te geven in hoe de slogan die veel scholen hebben - “Het beste uit jezelf halen” - ook voor leerlingen die onderpresteren waar gemaakt kan worden. De voordelen die dat biedt zijn evident:

- verminderde afstroom,
- gemotiveerde leraren,
- betere resultaten,
- grotere tevredenheid onder de ouders,
- actieve leerlingen in de les; daardoor minder last van ordeverstoringen,
- meer leerlingen die met plezier naar school komen,
- betere resultaten op de tevredenheidsonderzoeken onder leerlingen en ouders, vooral op punten die te maken hebben met de kwaliteit van de lessen.

Kortom: een goede aanpak van onderpresteren kan veel problemen voorkomen en veel voordelen opleveren.

Voor de theoretische onderbouwing hiervan kunt u terecht bij de literatuurstudie: *Beter presteren kun je stimuleren. Het herkennen en aanpakken van onderpresteren* (Brouwer e.a., 2011). Deze is gratis te downloaden van www.CPS.nl of van www.onderwijsinontwikkeling.nl.

Aanbevelingen

De conclusies van de praktijkstudie zijn samen te vatten als de volgende aanbevelingen:

1. Kijk goed. Onderpresteerders kun je herkennen, maar het zijn niet altijd de leerlingen van wie je het verwacht.
2. Neem het zittenblijven en afstromen onder de loep. Wat is de oorzaak van de achterliggende prestaties van een leerling? Is het de motivatie, de plaatsing, ontbrekende studievaardigheden of zijn er psychologische drempels? Ga na of je aan deze “knoppen kunt draaien”, vóórdat je overgaat tot maatregelen als zittenblijven of afstromen.
3. Daag leerlingen uit. Het merendeel van de onderpresterende leerlingen is er vrij eenvoudig tijdens reguliere lessen toe te verleiden een stapje extra te zetten. Dat werkt ook motiverend voor de andere leerlingen.
4. Besteed teambreed extra aandacht aan studievaardigheden, psychologische drempels en ‘opstroommogelijkheden’.
5. Leer nieuwe routines aan. Het is belangrijk dat leraren de nieuwe aanpak, gericht op het signaleren en aanpakken van onderpresteren, goed in de vingers krijgen.
6. Borg de nieuwe aanpak in de organisatie. Nieuwe routines aanleren en laten inslijpen, vereist sturing en borging door het managementteam.
7. Ga meer en anders met ouders in gesprek over de leerling. Begin met nieuwsgierig te zijn naar de opvattingen van ouders en kijk waar ouders en school elkaar kunnen aanvullen.
8. Voer het gesprek met de basisschool over de overgang. Zorg voor een warme overdracht, maar blijf ook openstaan voor de mogelijkheid dat een leerling zich boven verwachting ontwikkelt. Ga, als het vaker voorkomt dat leerlingen met een te laag advies binnenkomen, met de basisschool het gesprek aan over de uitdaging die daar geboden is.
9. Maak beleid op het tegengaan van onderpresteren.

Deze publicatie is opgebouwd volgens de bovengenoemde aanbevelingen, die we stap voor stap nader zullen uitwerken. Eén conclusie is echter de belangrijkste: met relatief eenvoudige maatregelen kunnen leraren de betrokkenheid van de leerlingen vergroten, waardoor ook de onderpresteerders gemotiveerd raken. En dat laten ze duidelijk merken in de klas, zo blijkt onder meer uit deze woorden

van een onderpresteerder: “Meneer, we willen beginnen!” Aan die veelzeggende uitspraak ontlene wij de titel van deze uitgave.

In ons onderzoek hebben we niet alle puzzels rondom onderpresteren kunnen oplossen. Er blijven nog vragen liggen voor nader onderzoek, vooral voor het managementteam. Deze formuleren we in paragraaf 4.2.1.

Dankwoord

We hadden deze publicatie niet kunnen maken zonder de inbreng van de scholen die samen met ons aan de slag gingen. Te weten: het Almere College te Kampen, het Carolus Clusius College te Zwolle, de Gomarus Scholengemeenschap in Gorinchem, het Hendrik Pierson College in Zetten, het Jan Tinbergen College in Roosendaal, ISG Arcus in Lelystad en het Pax Christie College in Druten en Beneden-Leeuwen. De resultaten uit de screening van de leerlingen en ervaringen van directie, teamleiders en leraren op deze scholen zijn verwerkt in deze publicatie.

CPS, oktober 2013

Geraldine Brouwer, Ingrid Dirksen, Boudewijn Hogeboom

Onderpresteerders herkennen

In iedere klas zitten er wel een paar: leerlingen die onderpresteren. Ze hebben veel in hun mars, maar het komt er niet echt uit. Ze maken inconsistente fouten, hun tempo is laag, ze lopen de kantjes ervan af en hebben veel aansporing nodig. Scholen vinden het belangrijk dat deze leerlingen hun talenten beter gaan ontplooiën. Ook de politiek hecht daar veel waarde aan. Maar wat is onderpresteren eigenlijk? En hoe herken je onderpresteerders?

1.1 Wat is onderpresteren?

Er is sprake van onderpresteren als er een grote discrepantie bestaat tussen de schoolprestaties van een leerling en zijn werkelijke capaciteiten. Deze capaciteiten komen naar voren in metingen van bijvoorbeeld prestaties, creativiteit of intelligentie. Het vermoeden bestaat dat onderpresteren vrij vaak voorkomt in het onderwijs; schattingen lopen uiteen van zo'n 15 tot 40 procent van de leerlingen (Seeley, 1993; Riemersma & Maslowski, 2007). Het signaleren en aanpakken van onderpresteren staan hoog op de politieke agenda en ook scholen zelf vinden dit van belang. In de praktijk blijkt het herkennen van onderpresteerders voor veel leraren echter nog knap lastig.

1 op de 10...?

“Als je de leerlingenlijst voor je neemt, kruis dan eens aan wie er volgens jou wel eens een onderpresteerder zou kunnen zijn.” We hadden uitleg gegeven over onderpresteerders. We hadden verteld dat een onderpresteerder iemand is, die niet laat zien wat hij allemaal in zijn mars heeft. Dat het iemand kan zijn die opvalt in de les qua gedrag, of juist niet. Iemand die druk is met zijn vrienden, of niet. Het kan zijn dat de leerling nooit geleerd heeft meer inspanning te leveren dan dat hij nu doet en tevreden is met de behaalde resultaten. Het kan een leerling zijn die chaotisch doet, vergeetachtig is, zich niet betrokken voelt bij school, startproblemen heeft, zijn tempo niet versnelt of zich afhankelijk opstelt.

Met de hiervoor genoemde opdracht gingen de leraren aan de slag. Bij sommige namen werd even geaarzeld, andere werden direct ferm aangestreept, bij enkele namen werd kort overlegd. Uiteindelijk streepten de leraren ongeveer 1 op de 10 leerlingen aan. 1 op de 10 leerlingen kon wel eens een onderpresteerder zijn, dachten ze.

De feiten bleken anders.

Ook wij wilden natuurlijk weten om hoeveel leerlingen het ging. Hoe groot is het probleem helemaal? Hebben we inderdaad te maken met 10 procent van de leerlingen? 1 op de 10 leerlingen? 3 in een klas van 30?

We hebben daarom de leerlingen gescreend. Op de 8 pilotscholen zijn in 24 klassen bij 708 leerlingen testen afgenomen. De leraren kwamen tot 1 op de 10 leerlingen; uit de screening blijkt dat je eerder moet denken aan 1 op de 3. Ongeveer een derde van de leerlingen is onderpresteerder.¹

En bijna 1 op de 5 havisten is een verborgen vwo'er. Iemand die denkt en redeneert op vwo-niveau, maar minder goed uit zijn woorden komt of struikelt over relatief eenvoudige taken als woordjes leren. En daarom op de havo is beland.

1.2 Typen onderpresteeders

Laten we nu eerst stilstaan bij wat wij in dit onderzoek zien als onderpresteeders.

Met een onderpresteerder bedoelen we de leerling die niet laat zien wat erin zit. De leerling die bij wijze van spreken 60 kilometer rijdt, terwijl hij makkelijk 120 kilometer zou kunnen. Een onderpresteerder is niet per se slim of hoogbegaafd; ook de havist en de vmbo'er die de kantjes ervan aflopen, zijn onderpresteeders. Onderpresteren komt voor op alle onderwijsniveaus.

We maken onderscheid tussen absoluut en relatief onderpresteren. De absolute onderpresteerder valt op, want zijn resultaten zijn ver beneden het groepsgemiddelde. Hij rijdt 60, de rest van de groep 120. Daarnaast is er ook de onopvallende, relatieve onderpresteerder: hij rijdt, net als de rest van de groep, 60. Maar in tegenstelling tot zijn klasgenoten zou hij 120 kunnen. Zijn resultaten liggen op of rond het groepsgemiddelde, maar zouden gezien de capaciteiten van de leerling hoger kunnen zijn.

¹ Zie bijlage 2 voor de gebruikte testen en het overzicht van de in deze publicatie genoemde uitkomsten van de screening.

Leraren herkennen vaak wel de absolute onderpresteerder of de onderpresteerder die opvallend gedrag vertoont in de les. De relatieve onderpresteerder die rustig meedoet met de groep blijft onder de radar.

Aanbeveling 1

Kijk goed. Onderpresteeders kun je herkennen, maar het zijn niet altijd de leerlingen van wie je het verwacht.

Onderpresteeders kun je er vaak aan herkennen dat ze de makkelijke taken fout doen en moeilijke taken goed. Daarbij lijken ze vaak minder gemotiveerd voor het 'gewone' schoolwerk. Sommigen voelen zich niet echt thuis op school en sommigen hebben een lage dunk van zichzelf. Sommigen, want anderen lijken in hun vriendengroep als een vis in het water of hebben het uitstekend met zichzelf getroffen. Je kunt ook zeggen dat sommige onderpresteeders prima gedijen op de school als sociale leefgemeenschap, maar niet als onderwijsinstituut. Andere onderpresteeders ontlopen het liefst de aandacht van zowel de leraar als die van hun medeleerlingen. Vaak hebben onderpresteeders behoefte aan eigen ruimte, aan autonomie.

We onderscheiden in ons onderzoek 4 typen onderpresteeders. Er zijn overigens meer indelingen mogelijk, maar deze blijkt in de praktijk goed te werken, omdat leraren er gelijk een beeld bij hebben. De 4 typen zijn:

- De rebel: de leerling die overal tegenin gaat of regelmatig de clown uithangt. Hij weet de aandacht te trekken; aandacht is belangrijker dan de lesstof. Huiswerk is voor hem slechts bijzaak.
- De schaduw: de leerling van wie je niet weet of hij nu wel of niet aanwezig was tijdens de les. Je ziet hem makkelijk over het hoofd. Doet soms mee, dan weer niet, maar is vooral 'onzichtbaar'.
- De afhankelijke: de leerling die steeds naar de bekende weg vraagt. Het liefst direct na de uitleg. Werk is meestal goed op orde, netjes en verzorgd.
- De ideale leerling: de leerling die weet wat hij wil en daar goed werk voor levert. Soms krijg je het idee dat het eigenlijk te makkelijk is, maar tja, dit is wat hij wil.

Als leraren delen we leerlingen vaak in op hun meest opvallende, niet-taakgerichte gedragskenmerken. Daar stemmen we dan ons handelen op af. De rebel geven we af en toe een podium en daarnaast proberen we hem te disciplineren. De schaduw, daar hebben we geen last van. Af en toe proberen we die, als we ons er bewust van

zijn, in de schijnwerpers te zetten, maar meestal missen we hem zelf ook. De afhankelijke leerling stimuleren we om minder naar de bekende weg te vragen of we geven gewoon antwoord. Dat gaat wel zo snel. De ideale leerling prijzen we de hemel in.

Sommigen zeggen: “We missen de luie leerling in dit rijtje.” Maar de leerling die lui gedrag vertoont, kan doorgaans bij een van de andere typen worden ondergebracht. Bij de luie leerling kun je je bovendien afvragen: wat maakt dat je de leerling als lui bestempelt? Wat veroorzaakt de passieve houding van de leerling?

Wij leraren reageren op gedrag. Een leerling is in onze ogen bijvoorbeeld lui, langzaam of lastig. Maar het is goed om in de gaten te hebben dat gedrag een oorzaak heeft. Een dikwijls onbewuste of voorbewuste oorzaak. En van veel niet-taakgericht gedrag is het niet-uitdagend genoeg zijn van de stof of de wijze van lesgeven een mogelijke oorzaak.

1.3 Oorzaken van onderpresteren

Voor onderpresteren bestaan verschillende oorzaken, zowel eenvoudige als complexe. Sommige liggen in de leerling zelf, andere komen voort uit de omgeving. We sommen een aantal oorzaken op: de leerling wordt niet uitgedaagd, de stof is te simpel, er wordt te eenzijdig lesgegeven, de omgeving koestert lage verwachtingen. De Onderwijsraad (2007) wijst erop dat te lage verwachtingen in het basisonderwijs leiden tot lagere adviezen bij gelijke prestaties en een keuze voor een lager onderwijstype. Dit leidt weer tot een lagere uitstroom. Dit verschijnsel, waarbij lage verwachtingen leiden tot lage uitkomsten, heet het ‘Pygmalion-effect’.

Het komt erop neer dat de leerling zich onbewust gaat gedragen naar het beeld dat de leerkracht of de leraar (vaak ook onbewust) van hem heeft.

Het komt ook voor, dat onderwijs weinig prioriteit heeft/niet hoog genoeg op de eigen agenda staat, omdat andere zaken meer aandacht vragen: relaties, problemen thuis, hobby’s, de boeiende wereld van de puberteit, de invloed van vrienden.

En er kunnen ook drempels zijn als de angst om fouten te maken, perfectionisme. Bovendien kan het aan deelvaardigheden of leerstrategieën ontbreken: de leerling heeft nooit leren studeren, bijvoorbeeld.

Grofweg gezien kunnen we de oorzaken van onderpresteren in 4 categorieën onderbrengen (zie kader).

De 4 oorzaken van onderpresteren

- De leerling wordt onvoldoende aangesproken door de manier van lesgeven en is daardoor niet (voldoende) gemotiveerd. De omgeving heeft lage verwachtingen. De leerling beleeft weinig plezier aan de lessen en de lesstof en is niet geneigd zich erg in te spannen voor het huiswerk. Andere, buitenschoolse, zaken boeien hem vaak meer.
 - Op basis van ons onderzoek constateren wij dat circa 20 procent van de onderpresteerders kampt met motivatieproblemen.
- De onderpresteerder is (gedeeltelijk) verkeerd geplaatst. Vaak gaat het om leerlingen die verbaal relatief zwak zijn. Zij kunnen complexe taken aan, begrijpen veel, maar ze vinden het moeilijk dit te verwoorden. Het schriftelijk werk is beter dan wat je op basis van hun inbreng in de klas zou verwachten. Dit kunnen bètaleerlingen zijn die in het basisonderwijs niet opvielen, omdat hun taalgebruik gemiddeld is. Zij worden geplaatst op basis van wat zij niet kunnen in plaats van op basis van wat zij wel kunnen.
 - We zien dat zo'n 30 procent van alle leerlingen verkeerd geplaatst is.
- De onderpresteerder heeft onvoldoende studievoordigheden. Hij heeft de potentie, maar weet onvoldoende hoe deze in te zetten. Hij presteert relatief zwakker op de geheugen- en concentratietaken. Mogelijk zijn dit leerlingen die in het basisonderwijs 'alles al snapten' en daardoor geen leerstrategieën ontwikkeld hebben. Deze leerlingen laten op leertaken (rijtjes, woorden, feitenkennis) matige resultaten zien. Bij complexe opdrachten, waarbij een beroep wordt gedaan op redeneren, doen ze het boven verwachting goed.
 - Bijna 20 procent heeft de verbale studievoordigheden onvoldoende ontwikkeld.
 - Bijna 70 procent heeft meer visuele ondersteuning nodig dan de leraar aanbiedt.
- De onderpresteerder kampt met psychologische drempels als een neiging tot faalangst, perfectionisme of een te lage frustratiedrempel.
 - Bijna 20 procent van de onderpresteerders hoort bij deze groep. Van de overige leerlingen heeft 15 procent hier last van.

In hoofdstuk 2 gaan we in op de eerste oorzaak en in hoofdstuk 3 op de laatste drie genoemde oorzaken.

1.4 Hoeveel onderpresteeders?

Terug naar de ervaringen van scholen. We zagen in het kader van paragraaf 1.1 al dat leraren vermoedden dat 10 procent van de leerlingen onderpresteert. Zeker weten deden ze het niet, maar ze waren beslist nieuwsgierig naar de getallen/percentages. Een leraar aardrijkskunde: “Maak het probleem zichtbaar! Je ziet het niet, dus je denkt dat het niet bestaat. De absolute onderpresteeders laten zich vaak wel zien, maar de relatieve duiken onder. Totdat ze ineens uitvallen, afstromen.”

1.4.1 Het probleem zichtbaar maken

Hierna gaan we in op hoe scholen beter zicht kunnen krijgen op onderpresteren.

Zittenblijven en afstroom analyseren

Een eerste indicatie voor onderpresteren is het zittenblijven en de afstroom. Hoge percentages zittenblijvers en afstromers zijn aanwijzingen dat er mogelijk sprake is van onderpresteren.

Bij het besluit tot bevorderen, doorstromen of afstromen van leerlingen kijken leraren vooral naar schoolcijfers en werkhouding. Deze twee aspecten vinden zij doorslaggevend, zo blijkt uit ons onderzoek.

Zittenblijven en afstromen lossen echter onderliggende problemen vaak niet op. Zo gaan leerlingen die over onvoldoende studievaardigheden beschikken het soms nog slechter doen, waardoor ze nog verder afstromen. Ook dragen deze maatregelen zelden bij tot verhogen van de motivatie of tot het oplossen van drempels bij de leerling zelf.

Het is dus belangrijk na te gaan wat de oorzaken van de matige werkhouding en tegenvallende resultaten zijn en te onderzoeken wat er aan de oorzaken gedaan kan worden. Dat kan leiden tot een betere werkhouding en betere resultaten en is daardoor vaak effectiever dan afstroom.

Aanbeveling 2

Neem het zittenblijven en afstromen onder de loep. Wat is de oorzaak van de achterblijvende prestaties van een leerling? Is het de motivatie, de plaatsing, ontbrekende studievaardigheden of zijn er psychologische drempels? Ga na of je aan deze “knoppen kunt draaien”, vóórdat je overgaat tot maatregelen als zittenblijven of afstromen.

Screenen

De enige manier om beter zicht te krijgen op de onderpresteerder is het screenen. We hebben daarom van alle pilotscholen alle leerlingen gescreend in de tweede klas van de havo. Er zijn 2 testen (IntelligentieStructuurTest en SchoolVragenLijst) afgenomen en er is een gedragsvragenlijst ingevuld. De resultaten vergeleken we met de cijfers tot dan toe, het advies van het primair onderwijs en de scores voor CITO of NIO (Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau). Ook overige gegevens uit de overdracht van het basisonderwijs, zoals informatie over leerproblemen, werkhouding, motivatie, belangrijke gebeurtenissen en onderpresteren, betrokken we bij de screening.²

Dit leidde tot de volgende uitkomst: 33,1 procent van de leerlingen op deze scholen was onderpresteerder. Wat valt op bij deze leerlingen?

- Hun intelligentie is erg vaak hoger dan die van de rest van hun klas.
- Op de verschillende geheugenonderdelen vallen ze positief op, daarin doen velen het beduidend beter dan hun klasgenoten.
- Ze scoren iets hoger op welbevinden dan andere leerlingen.
- Ze zijn best tevreden over zichzelf, of juist niet.
- Ze zijn zelfverzekerder als het om het maken van proefwerken gaat, of ze kampen meer met faalangst.
- Ze zijn net iets vaker ongemotiveerd voor het leerwerk.
- Ze gaan iets minder vaak met plezier naar school.

In veel opzichten lijken ze op de andere leerlingen, maar ze zijn vaker in de uitersten te vinden en iets minder vaak in het middengebied. Kortom, in veel opzichten zijn het net 'gewone' leerlingen. Maar ze zetten zich minder in.

Bewustwording als eerste stap

Scholen die onderpresteren willen tegengaan adviseren we om de screening een aantal jaren aansluitend af te nemen om de omvang en diversiteit van het probleem zichtbaar te maken.

² Zie bijlage 2.

1.5 CITO en het advies van de basisschool

En het advies van de basisschool en de CITO dan? Zaten die er zover naast dan? Nee, het advies en de CITO-uitslag waren adequaat als je kijkt naar wat deze leerlingen tot dan toe lieten zien. CITO toont wat leerlingen kennen, wat ze weten. Niet wat ze kunnen (=wat ze zouden kunnen als ze deden wat er in hun vermogen ligt). Dat is nu eenmaal een van de kenmerken van de onderpresteerders: ze zouden wel meer kunnen, maar het wordt ze niet gevraagd. Dus doen ze het niet. Ze hebben nooit laten zien wat ze eigenlijk in hun mars hebben. En als dat zo blijft, dan komt de voorspelling van CITO en basisonderwijs helemaal uit. CITO geeft als het ware de actuele stand van zaken aan, terwijl met een intelligentietest het maximum kan worden aangetoond. Een goede intelligentietest haalt ook de onderpresteerders naar boven.

Op de basisschool hebben leerkrachten het vaak wel in de gaten als een kind meer kan dan het laat zien. “Zij is wel slim, maar qua werkhouding gaat ze het niet redden op het vwo. Ze is echt een havo-klantje.” “Hij zou het wel kunnen, maar is nog veel te speels, te jong. Laat hem maar rustig aan beginnen. Als er meer in zit, komt dat er later wel uit. Nu in ieder geval niet.” Dergelijke redeneringen leiden tot plaatsing van een leerling op een niveau dat lager is dan wat de leerling qua intellectuele capaciteiten aankan. Lage verwachtingen zijn dan een feit en blijven de leerling tegenwerken. Terzijde: bij allochtone leerlingen kan het omgekeerde gebeuren. Leerkrachten zien dat een kind, afkomstig uit een niet-Nederlands sprekend gezin, zich zo voorspoedig ontwikkelt en zoveel inzet en doorzettingsvermogen laat zien, dat ze hem het voordeel van de twijfel gunnen en boven het advies gaan zitten dat op basis van de reeds verworven kennis en vaardigheden logisch zou zijn. Motivatie en de vaardigheidsgroei wegen dan zwaarder dan het bereikte niveau.

Uit ons onderzoek bleek dat op basis van het basisschooladvies, de CITO- of NIO-score en de cijfers van de leerling in het voortgezet onderwijs niet is vast te stellen of een leerling onderpresteert. De toevoeging van de andere drie testen maakt dit wel mogelijk. (Al moet ervan uitgegaan worden dat een leerling op elke test ook kan onderpresteren). Door de screening konden we nagaan wie de onderpresteerder is en, minstens zo belangrijk, waarom deze leerling niet presteert naar vermogen.

1.6 Een schok van herkenning

Dat ruim 33 procent van de leerlingen onderpresteert, kwam voor veel leraren als een schok. Een aantal leraren was verbaasd dat leerlingen die zij niet zagen als onderpresteerder, bij nader inzien toch onder hun niveau bleken te presteren.

Zonder de uitgebreide screening zou deze herkenning niet hebben plaatsgevonden. We hebben met de leraren alle onderzochte leerlingen doorgesproken. Bij sommige leerlingen kantelde het beeld dat leraren hadden compleet. Alsof er plotsklaps kwartjes op hun plek vielen. Ineens begrepen leraren waar de gedragspatronen vandaan kwamen. Een leraar Engels verwoordde het als volgt: “Precies als bij Joyce; woordjes leren is een ramp. Maar in een Engelstalige discussie over euthanasie kan ze je zowel overtuigen van het belang ervan als van de morele complicaties daarbij. Ik snap nu dat zij iemand is die het moeilijk vindt zich voor de makkelijke dingen in te spannen en de moeilijke dingen fluitend doet. En ik zat maar te hameren op dat woordjes leren, tot mijn en haar grote frustratie.”

Weten wie onderpresteerder is en waarom, maakt het probleem concreet. Het krijgt namen en gezichten. Maar dat leidt nog niet direct tot oplossingen. “Het zijn er zoveel en je moet al met zoveel zaken rekening houden.” Een leraar biologie: “Goed. Je weet het. Ze presteren niet op hun niveau. Maar dan? Ze moeten het toch zelf doen.” Een leraar wiskunde: “Ja, ik kijk er niet van op. Ik weet al dat de leerling niet uit zichzelf betere resultaten boekt. Maar, tja, wat kunnen wij daaraan doen? Is het niet hun eigen verantwoordelijkheid?” De leraar Duits: “Nee, het is ook onze opdracht. Wij kunnen de lat veel hoger leggen”.

In hoofdstuk 2 en 3 gaan we daar uitgebreider op in.

1.7 Samenvatting

Er is sprake van onderpresteren als er een grote discrepantie bestaat tussen de schoolprestaties van een leerling en zijn werkelijke capaciteiten. Deze capaciteiten komen naar voren in metingen van bijvoorbeeld prestaties, creativiteit of intelligentie. Leerlingen die onderpresteren, hebben dus meer in hun mars dan dat ze laten zien.

We maken onderscheid tussen absoluut en relatief onderpresteren. De resultaten van de absolute onderpresteerder zijn ver beneden het groepsgemiddelde. De resultaten van de relatieve onderpresteerder liggen op of rond het groepsgemiddelde, maar zouden gezien de capaciteiten van de leerling hoger moeten kunnen zijn. Grofweg gezien kun je 4 typen onderpresteerders onderscheiden: de rebel, de schaduw, de ideale leerling en de afhankelijke.

Voor onderpresteren kunnen verschillende oorzaken zijn, zowel in leerling zelf gelegen (denk aan faalangst) als in diens omgeving (bijvoorbeeld problemen thuis). In deze publicatie hebben we de oorzaken in 4 categorieën ondergebracht: de onderpresteerder is niet (voldoende) gemotiveerd, is (gedeeltelijk) op het verkeerde niveau geplaatst, heeft onvoldoende studievaardigheden of kampt met

psychologische drempels die hem verhinderen zijn capaciteiten volledig te ontplooiën.

Uit ons praktijkonderzoek op een aantal scholen blijkt dat leraren denken dat zo'n 10 procent van de leerlingen onderpresteert. In werkelijkheid ligt dat percentage veel hoger. De door scholen gehanteerde procedures voor het registreren van leervorderingen en gedragsontwikkelingen zijn niet toereikend om onderpresteerders te kunnen herkennen. Een ander punt is dat leraren gewend zijn geobserveerd gedrag (werkhouding) en behaalde cijfers te interpreteren, zonder hun conclusies te vergelijken met andere bronnen of te bespreken met de leerling. Ze gaan niet op zoek naar achterliggende oorzaken van gedrag en cijfers. Scholen hebben het probleem daardoor nog maar net op het netvlies. En als zij het zien, is het nog zoeken naar oplossingen. Het besef dat de sleutel bij de leraar ligt, is groeiende.

Om beter zicht te krijgen op de onderpresteerders hebben we in dit onderzoek op de deelnemende scholen alle leerlingen uit de tweede klas van de havo laten screenen. Zij deden uitgebreide testen van het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek in Nijmegen. De resultaten vergeleken we met de door leerlingen behaalde cijfers in het voortgezet onderwijs tot dan toe, het advies van het primair onderwijs en de CITO- of NIO-score. Daaruit bleek klip-en-klaar dat maar liefst ruim 33 procent van de leerlingen onderpresteert. Een gebrek aan motivatie is hiervan vaak (mede) de oorzaak.

De lat hoger leggen

In het onderwijs willen we graag dat onze leerlingen succes hebben. We doen veel om daarvoor te zorgen. We werken met mooie, nieuwe, sprankelende boeken, stimuleren de leerlingen het huiswerk te maken en wijzen hen op alle digitale mogelijkheden. Maar soms werkt dat niet voldoende. Dan zijn we geneigd om de dingen te vereenvoudigen. Nog een keer uit te leggen en de doelen bij te stellen. We leggen de lat lager. Bieden meer hulp. Maar juist de lat lager leggen, is een interventie die onderpresteren in de hand werkt. Leg de lat hoog en geef de leerling dan de steun die nodig is om de klus te klaren. Hij betreedt immers onbekend gebied en heeft de leraar nodig als gids.

Aanbeveling 3

Daag leerlingen uit. Het merendeel van de onderpresteeders is er vrij eenvoudig toe te verleiden tijdens reguliere lessen een stapje extra te zetten. Dat werkt ook motiverend voor andere leerlingen.

2.1 Motiveren en uitdagen

We gingen met de scholen aan de slag om te kijken of het ook anders kon, of de lat omhoog kon. De leraren hadden inmiddels de resultaten van de screening onder de ogen gehad. Daaruit bleek gebrek aan motivatie een vaak voorkomend probleem te zijn. Leerlingen hebben vaak meer behoefte aan diepgang. Ze zijn vooral geïnteresseerd in vragen die gericht zijn op redeneren, in plaats van op reproductie. Ook vragen ze om passende feedback, gericht op het proces. Leraren kunnen in hun lessen stappen zetten om deze leerlingen te motiveren. Nu was de tijd gekomen om te handelen en te experimenteren met een andere, uitdagender manier van lesgeven.

Hoe ging dat experimenteren in de praktijk? Heel eenvoudig. We gaven uitleg, leraren gaven les, wij gaven daar feedback op, waarop leraren het een volgende les op een andere manier probeerden. Het beste lukte dat, als er weinig tijd zat tussen die eerste

en de tweede les. Directe feedback, direct nog een keer proberen. Kortom: in dit onderzoekstraject reikten we leraren een aantal interventies aan om het lesgeven op een andere manier aan te pakken, beter aansluitend bij de behoeften van onderpresteerders.

We beschrijven in de subparagrafen hierna steeds een stukje les, onze feedback en hoe leraren daarna les gaven. De focus lag daarbij steeds op het motiveren en uitdagen van de onderpresteerders, die 1 op de 3 leerlingen. We geven een paar voorbeelden. Eerst van de start van de les, dan van de 'romp' en tot slot van de afsluiting. Hoe ging het eerst, wat waren onze observaties? En hoe ging het, nadat wij feedback hadden gegeven?

2.1.1 De start van de les

Hierna gaan we in op de start van de les. Hoe ging het eerst? Hoe kan het anders? We werken een voorbeeld uit.

Eerste les

De leerlingen komen binnen en gaan, met wat geduw en getrek, zitten.

De leraar zegt: "Jongelui, pak je boek en doe het open op bladzijde 16. En pak je schrift met het gemaakte huiswerk. Kees, schrijf de antwoorden van opgave 1 op het bord."

Kees doet dat en heeft een enkele fout die Ayse mag verbeteren.

De overige 24 leerlingen zitten erbij en kijken ernaar. Als het meezit.

Observaties en feedback

Als argeloze kijker heb je geen idee waar de les over gaat en wat het doel is.

Leerlingen zijn blij als ze de beurt niet krijgen en wachten rustig af, totdat er iets van hen verwacht wordt. Ze staan in de 'slaapstand'. Een paar kinderen kijken naar het bord, de meesten zijn met iets anders bezig. Ze rommelen in hun tas, in hun etui, meiden werken hun make-up nog even bij, staren naar buiten, bladeren door hun boek of schrift. Ze tekenen bloemetjes en hartjes of doodshoofden met heavy metal-letters, ze maken nog even hun huiswerk voor een volgend vak of stellen non-verbaal een nieuwe pikorde in de groep vast.

Tweede les (nieuw)

De leerlingen komen binnen en gaan, na wat geduw en getrek, zitten.

De leraar zegt: "Jongelui, laat je boek even dicht. Jullie hebben huiswerk gemaakt: Engelse werkwoorden in de verleden tijd zetten. Overleg met je buurman/ buurvrouw of er woorden bij waren die je moeilijk vond en welke dat waren. Straks turven we welke wij als klas het moeilijkste vonden."

Observaties

De klas reageert wat onwennig, blij verrast. Binnen een paar tellen zit iedereen wel met de buurman te praten en de schriften te vergelijken. Bij het turven doet iedereen enthousiast mee. Sommigen roepen dat ze alles makkelijk vinden.

De leraar inventariseert na een paar minuten: “Oké, deze vinden we het moeilijkst. Waarom zijn ze moeilijk? En hoe kun je ervoor zorgen dat je deze nooit meer fout gaat schrijven? Overleg weer samen. Je krijgt twee minuten. De beste tip komt op het bord.”

2.1.2 De romp van de les

In deze subparagraaf geven we twee voorbeelden van de romp van de les. Eerst beschrijven we weer een stukje van het verloop van de les, daarna het verloop van een volgende les na onze feedback.

Voorbeeld 1

Eerste les

De leraar zegt: “Doel van deze les is dat je leert dat talen van verschillende taalfamilies afstammen. Zo heb je het woord ‘huis’, dat lijkt op het Duitse woord... ‘Haus’ en op het Engelse woord... Kim, weet jij het Engelse woord? Prima. Kijk op bladzijde 18. Thierry; lees jij de eerste alinea voor.”

Observaties en feedback

Ik snap wat het doel van de les is. De leraar geeft een paar voorbeelden, betreft leerlingen daarbij. Maar een snelle lezer of iemand die thuis in een onbewaakt ogenblik die bladzijde al gelezen heeft, weet allang wat er verder gaat komen. Die verdwijnt weer in de ‘slaapstand.’ Je ziet dat een aantal leerlingen meedoet, maar dat meer dan de helft zich gewoon koest houdt.

Tweede les (nieuw)

De leraar zegt: “Aan het eind van de les weet je dat er verschillende taalfamilies zijn; je kent een paar kenmerken ervan en je kunt een paar voorbeelden daarvan geven. Bekijk met je buurman de tekstfragmenten die uitgedeeld zijn. Wat valt je op?”

Observaties

Een heel hoge betrokkenheid; iedereen is druk aan het vergelijken en aan het overleggen. De talen met een andere schrijfwijze vallen snel op. Een enkeling pakt z'n mobieltje en googelt om erachter te komen welke talen het zijn. Het achterhalen van de juiste talen en taalfamilies is bijna een competitie. De bespreking verloopt

geanimeerd; vrijwel iedereen doet actief mee.

De volgende dag komen er leerlingen naar de leraar toe om hem te vertellen dat ze nog andere talen en taalfamilies ontdekt hebben, die eenzelfde schrift gebruiken.

Voorbeeld 2

Eerste les

De leraar zegt: “Jamy, de schrijver legt in deze alinea uit waarom de Tweede Wereldoorlog uitbreekt. Kun je dat even samenvatten?”

Observaties en feedback

Het (in eigen woorden) samen laten vatten van gelezen stof is een prima manier om de stof te verwerken. Punt is nu wel, dat Jamy de enige is die zich inspant. Daarbij komt dat hij alleen herkaut wat de schrijver van de methode heeft voorgekauwd. Kan dat ook anders?

Tweede les (nieuw)

De leraar zegt: “Het doel van deze les is dat we leren hoe we een informatieve tekst kunnen samenvatten. Vandaag staat het thema oorlog centraal. We zien allerlei conflicten en oorlogen in de krant, op internet en televisie. Kunnen jullie een plek op de wereld noemen waar nu oorlog of een conflict is?” Sybren steekt snel zijn vinger op en noemt een tweetal plaatsen. Leraar: “Waardoor ontstaan oorlogen eigenlijk? Wat is de oorzaak van een oorlog? Nee, geen vingers. Denk even na en schrijf voor jezelf twee mogelijke redenen op. Je hebt drie minuten.” De leraar loopt langs om te kijken of iedereen dingen opschrijft. “Goed. Bedenk nu met je buurman welke reden het vaakst voor zal komen, dan inventariseren we die redenen op het bord.” Na drie minuten vervolgt de leraar: “Eerste tweetal, wat is jullie belangrijkste oorzaak?” De leraar schrijft deze op. “Vingers: wie had deze oorzaak ook?”

De leraar schrijft het aantal vingers erachter. Hij vraagt nog twee tweetallen naar hun belangrijkste oorzaak en schrijft de aantallen erbij. Ten slotte vraagt hij of er nog meer oorzaken bedacht zijn.

Als de lijst compleet is, vat hij samen wat er tot nu toe besproken is.

Vervolgens legt hij het verband met de Tweede Wereldoorlog en gaat het boek open.

Na lezen van de tekst legt hij weer de link met wat er op het bord staat en vraagt de leerlingen een samenvatting van de tekst te maken.

Observaties

Er is een hoge mate van betrokkenheid bij de leerlingen; vrijwel alle leerlingen zijn direct bezig met de aangeboden stof. De ene begint wat eerder dan de andere, maar na korte tijd is iedereen druk aan de slag.

2.1.3 De staart van de les

In deze subparagraaf geven we, tot slot, een voorbeeld van de staart van de les. Eerst beschrijven we weer het verloop van de les, daarna het verloop van een volgende les na onze feedback.

Eerste les

De leraar zegt: “Jongens en meisjes, nog even het huiswerk.” Een enkeling gooit de spullen al in de tas. De bel gaat. “Voor morgen de woordjes leren van bladzijde 35. Ik zet het ook in Magister.” De klas stroomt leeg.

Observaties en feedback

Leerlingen snappen vast wel dat ze woordjes moeten leren, maar ze zullen wellicht denken: “Er zijn belangrijker dingen in het leven. En hoe groot is de kans dat ik een beurt krijg? En, krijg ik een beurt, wat dan nog?”
Kan dit ook anders?

Tweede les (nieuw)

De leraar zegt: “Jongens en meisjes, morgen starten we met een gesprek in de supermarkt in het Engels. In tweetallen vertel je elkaar welke ingrediënten je nodig hebt voor je favoriete maaltijd, bestaande uit een voorafje, hoofdgerecht en nagerecht. Bedenk dus thuis wat je favoriete maaltijd is en bekijk welke woorden je nodig hebt om het gesprek te kunnen voeren. Je kunt gebruik maken van bladzijde 35 en verder. Kan iemand mij vertellen welke bronnen nog meer bruikbaar zijn om de woorden morgen paraat te hebben en te weten hoe je deze kunt gebruiken?”
Sylvie reageert door te zeggen dat zij gebruikmaakt van internetwoordenboeken of een woordenboek uit de kast. De onbekende woorden schrijft ze op een briefje dat ze morgen bij het gesprek houdt. De bel gaat en de klas stroomt leeg.

Observaties

Deze tweede keer geeft de leraar aan waarvoor het huiswerk in de volgende les benut wordt. Als leerlingen het huiswerk niet doen, heeft dat gevolgen voor de volgende les.

NB: De volgende dag bleek dat Sylvie het briefje niet eens nodig had...

2.2 Lessen uitdagender maken

In de voorbeelden uit de voorgaande subparagrafen maken de leraren hun lessen uitdagender in de tweede ronde. Ze leggen de lat hoger. In de lessen is vooral gekeken naar het afstemmen op de leervoorkeuren van leerlingen en naar het geven van feedback.

Resultaat was dat leerlingen snel actief aan het werk gingen. Of dit nu kwam door

het aansluiten bij de leervoorkeuren of de andere manier van lesgeven (vaak afstappen van het frontaal klassikaal lesgeven), is niet duidelijk geworden. Wel kwam naar voren dat leerlingen enthousiast aan het werk gingen in de lessen die goed vorm gegeven werden door leraren. Daar hanteerden de leraren een paar eenvoudige middelen voor. We lopen er een paar langs. Daarna wijden we nog enige woorden aan wat ons is opgevallen aan de wijze waarop leraren in de praktijk probeerden hun lessen uitdagender te maken.

2.2.1 De lesindeling

De les krijgt een duidelijke indeling, met kop, romp en staart. In de kop vertelt de leraar het lesdoel en wordt het huiswerk besproken. Regelmatig koppelt de leraar het lesdoel aan de semester- of periodedoelen en aan de eindtermen of einddoelen voor dat jaar. In de romp presenteert de leraar de nieuwe stof en gaan de leerlingen daarmee aan de slag. In de staart sluit de leraar de les af, blikt terug op de les qua resultaat (zijn de doelen behaald?) en proces en verbindt middels het huiswerk de ene les aan de andere. Belangrijk is dat er voldoende tijd genomen wordt voor de kop en voor de afsluiting.

2.2.2 Het lesdoel

Leraren vertellen wat leerlingen gaan leren. “Met oefening 16 oefen je in het gebruiken van de werkwoordsvormen van *to do*.” Leerlingen zijn vaak niet gemotiveerd om iets te ‘doen’; ze willen vaak wel iets weten of kunnen. Het effect van het benoemen van het lesdoel is nog krachtiger als je dit terug laat komen in de lesafsluiting. “Noem drie dingen die we deze les geleerd hebben.”

2.2.3 Competitie

De leraar begint met een korte quiz over het huiswerk. De klas heeft een busopstelling met drie dubbele rijen; de rijen nemen het tegen elkaar op. In tweetallen maken ze eerst quizvragen. Daarna geeft de leraar een willekeurige leerling de eerste beurt. Deze mag aan de andere rijen een vraag stellen over de geleerde stof. De leerling die het eerst gaat staan en het goede antwoord geeft, heeft een punt voor zijn rij verdiend.

Na vijf minuten is er een rij-winnaar van de dag. Bij de nabespreking zegt de leraar dat er toch nog vaak dezelfde leerlingen gaan staan om het antwoord te geven. Hij besluit dat iedere rij waaruit *elke* leerling een keer een antwoord heeft kunnen geven de volgende keer een extra bonuspunt kan verdienen.

2.2.4 Activerende didactieken

Activerende didactieken kunnen worden gebruikt om de voorkennis te activeren of het huiswerk te bespreken. Dan worden ze kort ingezet. Als ze gebruikt worden tijdens de romp van de les, ligt de nadruk op het verwerven van nieuwe kennis en het ontdekken van verbanden. Daar wordt meer tijd voor uitgetrokken, maar het tempo blijft hoog en ieder heeft zijn verantwoordelijkheid voor het eindresultaat. Er is weinig gelegenheid om onderuit te zakken.

Activerende didactieken werken goed als je een paar dingen in de gaten houdt:

- De hoeveelheid tijd moet passen bij het voorgelegde probleem: liever tijdsdruk erop houden, dan te veel tijd geven. Twee minuten overleg over het juiste antwoord is beter dan vijf minuten.
- Samenwerken of overleg in tweetallen of groepjes bevordert dat een leerling in de gelegenheid komt kennis te delen en minder tegen startproblemen oploopt. Belangrijk is dat iedere leerling de uitkomst van het groepsproces kan verwoorden! Niemand kan 'duiken'; iedereen is verantwoordelijk voor het eindresultaat.
- Bij voorkeur wisselende groepjes.

2.2.5 Alternatieven voor vingers opsteken

Leerlingen vingers laten opsteken, is de beste manier om leerlingen te laten 'duiken'. Het zijn namelijk altijd dezelfde leerlingen die een vinger opsteken. En een van hen krijgt de beurt. (Logisch, je wilt dat de les weer afgerond is, voordat de volgende bel gaat). De beste manier om als onderpresteerder onzichtbaar te blijven, is dus geen vinger opsteken. Daarom: verbied het vinger opsteken. Er zijn twee alternatieven:

- *At random* (willekeurig) beurten geven, bijvoorbeeld door met een nummegerator te werken. Een van de leraren van de pilotscholen had er een gedownload en op het digibord gezet. Een nummegerator is een programmaatje dat willekeurig nummers binnen een opgegeven *range* op verzoek in het beeld toont. Iedere leerling heeft een nummer. Er wordt zodoende een extra verrassingselement ingebouwd. Een andere leraar turfde wie hij een beurt gaf op een namenlijst. Zo zorgde hij ervoor dat in een paar lessen iedereen aan de beurt kwam. Een derde leraar had voor iedere klas een doosje met papiertjes met daarop de namen van de leerlingen. Als hij een beurt wilde geven, pakte hij een willekeurig briefje met een naam uit het doosje. Aan het eind van de les gingen de briefjes weer terug in de doos, klaar voor de volgende les.
- Alle leerlingen het antwoord laten geven. Laat het opschrijven op een *tablet*, *whiteboard* of kladblaadje en omhoog houden. Of laat het antwoord checken door de buurman of buurvrouw.

2.2.6 Iedereen weet het goede antwoord

Als, bij het activeren van de voorkennis, iedereen de beurt kan krijgen, komen er natuurlijk meer foute antwoorden dan wanneer alleen de goede leerlingen een beurt krijgen. Wat je niet wilt, is dat leerlingen keer op keer weggelaten worden met: “Dat weet ik niet” of een niet-beredeneerde gok. Dit kun je voorkomen door iets te zeggen als: “Faysal, je krijgt zo een herkansing. Achmed, wat is jouw antwoord/manier om dit op te lossen?” Als het goede antwoord gegeven is, ga je terug naar Faysal. “Dus, Faysal, het juiste antwoord/de juiste strategie is...” Tijdens de instructiefase van de les neem je met Faysal hardop denkend de juiste denkstappen door.

2.2.7 ‘Rood vlees’

Methodes lijken soms op kattenvoer: keurig kleurrijk verpakt en smakelijk. Het voedt de maag op een zeer verantwoorde manier. Maar zoals de kat in de tuin op de loer ligt om een mus te verschalken of thuiskomt met een halfdode kikker of muis, heeft ook een klas vol ‘jonge kittens en dolle honden’ af en toe meer behoefte aan het zelf op jacht gaan naar kennis dan aan het keurig leegeten van het zeer verantwoord samengestelde methodemenu. Gooi af en toe een intellectueel stuk rood vlees in de klas; laat het jachtinstinct via internet of anderszins de ruimte. “Die tijd van de slaven, dat vinden we nu verschrikkelijk. Zoek eens uit of er nu nog steeds slavernij bestaat. Over een half uur verwacht ik de tussenstand. Succes.” Of: “Zoek in tweetallen een Nederlandstalig YouTube filmpje van één minuut en presenteer dat straks eerst met het geluid aan en daarna zonder geluid, terwijl jullie de tekst in het Duits nasynchroniseren. Kijk bijvoorbeeld eens bij de filmtrailers. De kijkopdracht voor de rest van de klas is: kijk of je een betere vertaling zou kunnen maken.”

2.2.8 Doorbreek de sleur

“Ik heb wel eens een dag met een klas meegelopen”, vertelt een teamleider. “Je wilt niet geloven hoe saai dat is. Iedere les hetzelfde. Je ziet dat leraren stuk voor stuk hun best doen om wat van de les te maken. Maar het is elke keer weer: huiswerk nakijken, nieuwe stof bespreken. En dat dan zes, zeven, soms wel acht keer na elkaar. Dodelijk saai.”

“Wat ik vooral lastig vond”, vertelt een van de andere teamleiders, “is al die talen achter elkaar. Moet je het ene uur voor Duits en het volgende uur voor Engels een gesprek voeren over je vakantie. Om over de verwarring in uitleg maar te zwijgen.” De sleur doorbreken kan door variatie in werkvormen toe te passen en de lessen als leraren met elkaar af te stemmen, zodat een groep niet twee keer achter elkaar

een filmpje van YouTube hoeft te vertalen en niet steeds opnieuw hoeft te vertellen over de vakantie. De sleur doorbreken is vooral relevant, omdat wisselende werkvormen steeds een beroep doen op andere leerstijlen. Neem het 'rijtjes stampen'. Verbaal sterke leerlingen geven mogelijk de voorkeur aan het ouderwetse stampwerk. Visueel sterke leerlingen willen er graag plaatjes bij zien of tekenen. Analytisch sterke leerlingen onthouden woorden misschien door logische afleidingen. Creatieve geesten door gekke associaties. Door te variëren in werkvormen en opdrachten, breng je leerlingen mogelijk op ideeën. En wat ook goed kan werken, is de bal terugspelen. "Dat rijtjes leren, wat is voor jou de beste manier? Schrijf twee manieren op." En inventariseer daarna de manieren op het bord.

2.2.9 Huiswerk als voorbereiding

Er zijn veel verschillende soorten huiswerk: van het invullen van eenvoudige oefeningen tot het maken van boekbesprekingen en complexe werkstukken. Het doel van huiswerk is het je (beter) eigen maken van de stof of, in het geval van de werkstukken, het laten zien dat je taken hebt uitgevoerd en vaardigheden beheerst. Dat huiswerk kun je op twee manieren inzetten:

- als verwerking van de aangeboden stof,
- als voorbereiding voor de stof die de volgende keer aan bod komt.

Deze laatste vorm is het meest krachtig.

2.2.10 Leg het probleem waar het hoort

Veel leraren zijn geneigd leerlingen te helpen en problemen op te lossen als dat leerlingen zelf niet lukt. Maar daar help je hen niet mee. Van een leraar die alles voorkauwt, steken leerlingen weinig op. Het is uiteindelijk hun eigen verantwoordelijkheid om zich in te spannen en te leren. Dat kan niemand anders voor ze doen. Maar dan moet je ze als leraar ook in de gelegenheid stellen die verantwoordelijkheid te nemen.

Een voorbeeld ter verduidelijking. In de wiskundelessen was de leraar steevast veel aan het woord. Hij was aan het uitleggen, terwijl een groot deel van de klas mentaal afhaakte. Tijdens de feedbackgesprekken kwam dit aan de orde. We vroegen wie er eigenlijk hard moest werken in de les, hij of de leerlingen? De volgende les had deze leraar examenopgaven van het vmbo als opdrachten voor zijn leerlingen uit 2 havo meegenomen. Deze les verliep anders: leerlingen werkten in groepjes aan hun opdrachten. De leraar was nu als procesbegeleider en coach actief in de les. De activiteit werd deze les verlegd van de leraar naar de leerlingen, die zich enthousiast vastbeten in het probleem dat hij had voorgeschoteld.

2.3 Resultaten

We onderzochten of leraren hun gedrag af kunnen stemmen op onderpresteerders, waardoor deze leerlingen in ieder geval gemotiveerder zijn. Dit hoofdstuk laat zien dat veel leraren daar vrij eenvoudig toe in staat zijn. Zij schudden zo tal van mogelijkheden uit hun mouw en pasten die direct toe.

Anderen hadden meer sturing nodig. Als leraren niet zelf met suggesties kwamen, schreven wij voor hoe ze een en ander aan moesten pakken. Dat werkte voor deze leraren. Onze conclusie is dat het ook binnen een lerarenteam belangrijk is om te kunnen omgaan met verschillen. De ene leraar heeft genoeg aan een aantal gerichte feedbackvragen, de ander heeft meer baat bij directe instructie. Hierbij speelde het aantal jaren leservaring geen rol.

Het merendeel van de aanpassingen die leraren doorvoerden, zat 'm in de didactiek; de wijze van aanbieden van de lesstof. Deze aanpassingen, zoals het samen overleggen of de stof als 'rood vlees' aanbieden, doen een beroep op andere competenties van leerlingen en daarmee ook op andere denkvaardigheden. Tot onze verrassing, lieten leraren evenwel nauwelijks aanpassingen in de stof zelf zien. De methode wordt gevolgd; het doorlopen daarvan is geworden tot doel van het schooljaar. Op een enkele uitzondering na: als een leraar zo ervaren is dat hij weet dat de methode ergens steken laat vallen (zie ook tip 4 in paragraaf 4.1).

De uiteindelijke resultaten zijn wisselend. Waar de ene leraar de nieuwe ideeën toe gaat passen, is de ander nog niet zo ver. Aspecten die om langere experimenteertijd vragen zijn:

- het les kunnen geven op verschillende niveaus en differentiëren naar leerbehoefte (verdieping bieden, uitdagende opdrachten, afstemmen van instructie en aanbod op verschillen tussen leerlingen),
- het richten op het leerproces en bijbrengen van verschillende leerstrategieën,
- lesdoelgericht lesgeven, de leerlijn kennen en uit de methode en eigen ervaring selecteren wat nodig is om het lesdoel te behalen.

2.4 Ervaringen van leraren

Wat gaven de leraren zelf terug over de andere manier van lesgeven? Zij vonden het spannend en waren onwennig. Sommige leraren hadden het gevoel geen controle meer te hebben op de kennis die leerlingen leren.

Als leraren minder doceerden en meer de leerlingen met zinvolle opdrachten aan het werk zetten, reageerden leerlingen enthousiast en gingen ze aan het werk, zo bemerkte een aantal leraren. Tevens ervoeren sommige leraren dat zij op die momenten een meer begeleidende rol kregen. Naast het met verve overdragen

van kennis om die door leerlingen te laten verwerken, gaven zij nu ook leerlingen de opdracht om zelf nieuwe kennis te verwerven en deze daarna aan de groep te presenteren. Er ontstonden op die wijze natuurlijke leergesprekken tussen leraar en leerling. Door hier in de afronding van de les op terug te komen, kon de leraar deze gesprekken als leerervaring voor alle leerlingen laten dienen.

Een ander effect dat leraren tegenkwamen, was dat zij minder moe werden van het lesgeven. De leerling moest zich meer gaan inspannen om zich de stof eigen te maken en de leraar hoefde minder moeite te doen.

2.5 Samenvatting

Het onderwijs wil graag dat leerlingen slagen. Lijkt dat niet te lukken, dan wordt de lat vaak lager gelegd. We gingen met de scholen aan de slag om te kijken of het ook anders kon, of de lat omhoog kon. Meer uitdaging leidt er namelijk vaak toe dat onderpresteerders gemotiveerd raken om een tandje bij te zetten. De werkwijze was eenvoudig. We gaven uitleg, leraren gaven les, wij gaven daar feedback op, waarop leraren het een volgende les op een andere manier probeerden. Ze maakten hun lessen uitdagender met behulp van een aantal eenvoudige middelen: ze gaven hun lessen een duidelijke kop, romp en staart, noemden het lesdoel en creëerden competitie in het klaslokaal. Ook zetten ze activerende en samenwerkende didactieken in en betrokken ze iedereen bij de les, onder meer door alternatieven in te zetten voor het 'vingers opsteken'. Verder bleek het motiverend te werken om leerlingen eens zelf 'op jacht te laten gaan' naar een goede oplossing.

Ook was huiswerk een krachtig middel als het werd ingezet ter voorbereiding van een komende les. Verder experimenteerden de leraren met het 'probleem te laten, waar het hoort'. Met andere woorden: de leerlingen moesten zelf tot een antwoord komen. Ze hebben er immers weinig aan als de leraar het steeds maar voorkauwt. Om te voorkomen dat iedere les (van elke leraar) hetzelfde is, verdient het aanbeveling om na te denken over dergelijke alternatieve werkvormen en ook als leraren onderling tot afstemming te komen. Zo voorkom je dat leerlingen iedere les een vergelijkbare lesopzet krijgen voorgeschoteld.

Wat leraren nog meer kunnen doen

Een leraar Frans verzucht: “Als ik woordjes ga overhoren, dan weet ik eigenlijk bij voorbaat al dat Bram ze niet beheerst. Het is een slimme jongen, maar volgens mij heeft hij echt geen idee hoe hij rijen met woordjes moet leren. Hij zegt ook steeds dat hij het saai werk vindt. Maar ja, hij zal toch moeten...”

Zoals we in paragraaf 1.3 beschreven, is de oorzaak van onderpresteren niet altijd (alleen) een gebrek aan motivatie. Ook andere oorzaken kunnen een rol spelen, zoals een plaatsing op het verkeerde niveau, een gebrek aan studievaardigheden, faalangst, een te lage frustratiedrempel. Alleen de lessen uitdagender maken is voor deze onderpresteerders niet altijd voldoende om tot hogere prestaties te komen. In dit hoofdstuk zoomen we in op wat leraren nog meer kunnen doen om ervoor te zorgen dat ook de talenten van deze leerlingen tot bloei kunnen komen in het onderwijs.

Aanbeveling 4

Bestreed teambreed aandacht aan studievaardigheden, psychologische drempels en ‘opstroommogelijkheden’.

3.1 De (gedeeltelijk) verkeerd geplaatste onderpresteerder

Leerlingen worden doorgaans ergens geplaatst op basis van de resultaten uit het verleden. Die bieden geen garantie voor de toekomst; leerlingen kunnen soms veel beter (maar ook slechter) presteren dan verwacht.

3.1.1 Capaciteiten en plaatsing van de havo-leerlingen

Uit de screening bleek dat de havo-leerlingen lang niet allemaal op het juiste niveau zaten. Gelukkig zat 70 procent wel op de goede plek, maar ruim een kwart kreeg een te laag advies, waarvan 12 leerlingen zelfs 2 niveaus lager. Zij zouden vwo kunnen doen en hadden een vmbo-advies gekregen. 5 procent had een hoger advies gekregen dan uit de screening gerechtvaardigd bleek.

Het viel ons op dat er een aantal leerlingen met vwo-capaciteiten een vmbo-advies van de basisschool had gekregen, maar dat geen enkele leerling met vmbo-capaciteiten een vwo-advies had gekregen. Hieruit kun je afleiden dat leerkrachten in het primair onderwijs wel in staat zijn om te zien wat kinderen niet in hun mars hebben en minder goed in staat zijn om te herkennen wat ze wel in hun mars hebben.

Wel waren enkele kinderen met vmbo-capaciteiten en een vmbo-advies van de basisschool in het voortgezet onderwijs op de havo terechtgekomen, waar ze het - na een gesprek met de school - toch mochten proberen. Er waren in ons onderzoek dus slechts enkele leerlingen die op hun tenen moesten lopen om op de havo tot redelijke resultaten te komen.

3.1.2 Onderpresterende havo-leerlingen: opstromen of niet?

Uit ons onderzoek bleek ook dat 60 procent van de onderpresterende havo-leerlingen de capaciteiten hadden voor het vwo. Zij zouden gebaat zijn bij 'opstromen'. Dit kan tevens een positieve invloed hebben op hun welbevinden, plezier in school en uiteindelijk hun algehele motivatie. De overige 40 procent van de onderpresteerders heeft vooral baat bij de eerder geschetste aanpassingen in de lessen op de havo.

Als de leerling op havo-niveau wil blijven zitten of daar gewoon past, maar wel iets extra's wil, is er een aantal mogelijkheden. Binnen vakken extra uitdagende opdrachten krijgen en daarop ook beoordeeld worden. Extra vakken volgen en daarvoor examens doen. Gedeeltelijk op een hoger niveau examens doen. Iemand die op de havo zit, mag dan op vwo-niveau examens doen voor sommige vakken. Dit is geregeld in het Examenbesluit.

Het voor vakken op een hoger niveau examens doen, is een mooie oplossing voor de onderpresteerders die voor bijvoorbeeld taal wel op niveau zitten, maar voor wiskunde erboven. Voor de vakken waar deze onderpresteerders goed in zijn, kunnen ze dan op een hoger niveau examens doen en hoeven ze niet langer beneden hun kunnen te presteren. Belangrijk is wel, dat de leerling dan ook op dat hogere

niveau de lessen kan volgen. In de praktijk zijn we dit overigens niet tegengekomen. Het is de vraag op hoeveel scholen (landelijk gezien) dit gebeurt en hoe scholen ertoe gestimuleerd kunnen worden om deze mogelijkheid toe te passen.

3.2 De onderpresteerder met onvoldoende studievaardigheden

Een deel van de onderpresteerders, de slimme of meer begaafde onder hen, komt niet tot presteren, omdat dingen hen altijd kwamen aanwaaien. Zij hebben nooit bewust hoeven oefenen; ze hebben zich nooit hoeven inspannen. Deze leerlingen hebben niet geoefend met basisvaardigheden als samenvatten, tijd nemen om te leren, mindmap maken, herhalen (stampen): dat soort dingen. Vaardigheden die anderen zich al wél eigen hebben moeten maken, omdat de lesstof dat nu eenmaal van hen vroeg.

Leerlingen kunnen beschikken over verschillende leerstrategieën:

- verbale strategieën (nodig om bijvoorbeeld woordjes te leren of de essentie van een tekst te onthouden),
- figuratieve strategieën (visuele ondersteuning van de leerstof),
- numerieke strategieën (gebruikmaken van verbanden binnen de leerstof om zaken te onthouden).

Verschillende vakken doen een beroep op andere studievaardigheden/leerstrategieën. Het leren van woordrijen vraagt om het accuraat opnemen en inprenten van informatie, het doorzien van wiskundige structuren vraagt om analyseren. Voor correct spellen moet je de focus leggen op de details; om complexe verbanden te overzien, moet je afstand kunnen nemen van die details. Daarbij moet je in de gaten hebben wanneer je wat doet: je moet dus prioriteren en plannen. Natuurlijk hoort evalueren er ook bij. En ten slotte vraagt de uitvoering om concentratie en volharding. Kortom, studeren is complex. Daarom is het niet voldoende de studievaardigheden tijdens de mentorlessen als 'losse eenheden' aan te bieden. Het is aan te raden om deze vaardigheden altijd te oefenen aan de hand van de concrete vakken en de opgaven waar het om gaat.

We adviseren daarbij vooral te oefenen met de figuratieve strategieën, zoals plaatjes en schema's, dingen voor je zien. Bijna 70 procent van de leerlingen heeft daar baat bij. Maar ook heeft ongeveer een derde van de leerlingen baat bij gerichte aandacht voor de verbale leerstrategieën, zoals stampen en woordassociaties.

De numerieke strategieën gaan vooral over het zien van onderlinge verbanden. Deze zijn lastig expliciet te onderwijzen; *modelen*, hardop denken, kan leerlingen wel op dit spoor zetten.

Vaak werkt het goed om met de klas te bespreken hoe verschillende leerlingen dit type opgaven uitvoeren en daarbij te benadrukken dat ieder een favoriete stijl heeft. Door een dergelijk gesprek kunnen leerlingen met andere, meer effectieve, stijlen in aanraking komen. Laat leerlingen daarbij zo mogelijk ervaren dat de aanpak voor de verschillende vakgroepen - de talen of de wereldverkennde vakken bijvoorbeeld - hetzelfde kan zijn.

Het is voor deze categorie van onderpresteerders niet alleen belangrijk om aandacht te schenken aan studievaardigheden, maar ook om te benoemen wat er aan de hand is. We denken vaak dat leerlingen dat zelf wel weten, maar zij ervaren een nieuwe hindernis en kunnen dan denken dat er dus iets mis is. En, omdat ze nog niet hebben geleerd zich in te spannen, kunnen ze dat als vervelend of falen ervaren. Onbegrip zorgt voor verwarring die tot frustratie kan leiden. En dit kan weer voor een blokkade zorgen. Dus: geef uitleg. Niet alleen over de studievaardigheden, maar ook over het feit dat deze alsnog geleerd kunnen en moeten worden. En tja, dat leren soms tijd en herhaling kost, is voor sommige leerlingen moeilijk te verkroppen.

3.3 De onderpresteerder met psychologische drempels

Er kunnen ook drempels zijn die ervoor zorgen dat de leerling die het wel weet en kan, het toch niet doet. Het gaat hierbij om psychologische drempels, zoals: een te lage frustratiedrempel (er niet tegen kunnen als iets niet lukt), zich niet in willen spannen, omdat men bang is dat het toch niet lukt (faalangst), zich buitengewoon inspannen om toch vooral te slagen (en daardoor het risico lopen op overspannenheid en burn-out).

Dit zijn allemaal patronen die tot onderpresteren kunnen leiden. Bijna 20 procent van de onderpresteerders behoort tot de groep met psychologische drempels.

Hier past individuele hulp. Een eerste stap is vaak het benoemen van het verschijnsel en accepteren dat het er is. Net als slechtziendheid of doofheid. Als mentor of leraar iets zeggen als: "Doe het rustig aan, het is niet zo belangrijk" of "Je moet beter je best doen" helpt net zo min als tegen een dove zeggen dat hij beter moet luisteren. De drempel is er. Het gaat erom dat de leerling leert ermee om te gaan. Informatie over dit gegeven is een begin; stapje voor stapje oefenen met het overwinnen van de moeilijkheden het vervolg.

In enkele gevallen is er voor het positief beïnvloeden van het welbevinden, zelfconcept en zelfvertrouwen bij proefwerken een individuele training nodig. Dit is leerlingafhankelijk.

3.4 Samenvatting

Scholen die onderpresteren willen tegengaan, doen er goed aan de lat hoger te leggen en leerlingen uit te dagen tot betere prestaties, bijvoorbeeld door aanpassingen in de lessen. Dit werkt vooral voor niet-gemotiveerde onderpresteerders heel goed. Maar onderpresteren is niet altijd (alleen maar) het gevolg van een gebrek aan motivatie. Ook andere factoren spelen een rol: een (gedeeltelijk) verkeerde plaatsing, onvoldoende studievaardigheden, psychologische drempels.

Leerlingen die (gedeeltelijk) op het verkeerde niveau zitten, zijn er onder meer bij gebaat als ze verschillende vakken op verschillende niveaus kunnen volgen. Leerlingen met onvoldoende studievaardigheden krijgen deze vaak alsnog in de vingers, als ze de kunst kunnen afkijken bij klasgenoten, aan de hand van concrete opgaven. Voor psychologische drempels is soms individuele hulp vereist.

Van uitproberen naar routine

In een pilot probeer je nieuwe dingen uit. De goede dingen bewaar je en maak je tot routine. Ook worden ze geborgd in de organisatie, zodat de nieuwe routines vanzelfsprekend worden en nieuwe collega's als vanzelf daarin mee gaan.

Gaandeweg ons onderzoek bleek dat leraren goed in staat waren te experimenteren met een activerende en intensiverende didactiek, mits zij daartoe gestimuleerd werden (door het management). Ze wisten hun leerlingen te motiveren om een actieve bijdrage te leveren in de les. Toch wil dat niet zeggen dat het probleem van het onderpresteren daarmee was opgelost. Het bleek niet eenvoudig om van nieuwe werkwijzen routines te maken, geborgd in de schoolorganisatie. Toch is dat wel mogelijk. In dit hoofdstuk laten we, aan de hand van tips voor leraren en managers, zien hoe.

4.1 Tips voor leraren

Uiteindelijk zijn het de leraren in de klas die het meest direct invloed hebben op het tegengaan van onderpresteren. Hierna geven we een aantal tips, die leraren kunnen helpen de nieuwe werkwijzen tot een routine te maken.

Aanbeveling 5

Leer nieuwe routines aan. Het is belangrijk dat leraren de nieuwe aanpak, gericht op het signaleren en aanpakken van onderpresteren, goed in de vingers krijgen.

Tip 1: probeer uit en herhaal

Er kan bij leraren een zekere schroom bestaan om dingen eens anders te doen. Terwijl het toch veel kan opleveren als je het gewoon maar eens probeert. Kijk hoe dat bevalt en wat de leerlingen in hun reactie en werkhouding laten zien. Bevalt het goed, dan herhaal je de aanpak, totdat deze vanzelfsprekend is geworden.

Edwin, teamleider onderbouw: “Het verrast me eigenlijk iedere keer weer dat een soms kleine wijziging in de manier van lesgeven zulke merkbare resultaten heeft.”
Eddy, teamleider onderbouw: “Dat doelen stellen en deze bekendmaken aan de leerling aan het begin van de les, dat begint er nu echt wel in te komen.
We hebben daar indertijd ook een training voor gevolgd. En eerlijk gezegd was dat wat weggezakt, maar deze pilot sluit daar mooi op aan en is een goede manier om dat weer op te pakken.”

Tip 2: help de leerlingen verantwoordelijkheid te nemen

Leerlingen zijn niet ‘zomaar’ in staat om meer verantwoordelijkheid voor hun leerproces te nemen. Daar kunnen zij wel wat hulp bij gebruiken. Vertel daarom voor iedere lesperiode wat de doelen voor die periode zijn. Verwijs regelmatig naar het hoofddoel en de subdoelen voor die week/les. En evalueer met de klas elke les welke doelen in de les gerealiseerd zijn. Doe hetzelfde aan het eind van iedere periode. Laat leerlingen aan het eind van de les herhalen aan welke doelen aandacht besteed is en vraag welk resultaat bereikt is. Vraag ook welke leerpunten er nog liggen/wat moeilijk was. Evalueer niet alleen de leerresultaten, maar ook het leerproces.

Tip 3: laat leerlingen geleidelijk aan verder los

We zagen al eerder in deze publicatie dat activerende didactieken motiverend werken, zeker als leerlingen samen aan het werk gaan. Ook lezen we dat het goed werkt om werkvormen af te wisselen en de verantwoordelijkheid meer bij leerlingen te leggen. Voor sommige leraren is dit echter een lastige. Die zijn gewend om zelf veel aan het woord te zijn en voelen zich niet zo senang in de rol van procesbegeleider en coach. Francesca vertelt: “Dit is zo totaal anders dan ik gewend ben. Ik ben gewend een soort showtje te geven. Ik geef me dan echt voor honderd procent, haal alles uit de kast. Geweldig dat zo’n stel pukkellige pubers dan aan m’n lippen hangt. En op deze manier, tja, ik geef ze een opdracht en ik zie echt wel dat ze aan de slag gaan en dat ze er veel van opsteken. Maar zelf sta ik dan voor joker. Voor mijn gevoel dan. Zelf ben ik dan overbodig. Snap je?”

Dit zit echt in de overtuiging, in het beeld dat je zelf hebt van ‘de ideale leraar’. Francesca is iemand die graag het voortouw neemt in de les. En als je daar goed in bent en dat werkt: doe dat dan vooral. Maar kies liever voor korte sketches in plaats van een volledige voorstelling.

Dit gezegd hebbend: kijk of je toch variatie aan kunt brengen. Bewaar de volledige voorstelling voor 1 à 2 keer per semester. Eén keer als intro van een nieuw thema en volgende keer als afsluiting.

Tip 4: start met aanpassingen bij vakken die je goed beheerst

Het kan lastig zijn om lessen uitdagender en gevarieerder te maken, omdat dit vaak betekent dat je de methode wat los moet durven laten om te kunnen inspelen op wat leerlingen nodig hebben. Begin vanuit vakken die je goed beheerst en waarvan

je de eindtermen en tussendoelen kent. Daar sta je als leraar voldoende boven. Bij nieuwe vakken zul je eerst de kern van dat vak in de vingers moeten krijgen, voordat je met de inhoud kunt spelen. Maar als het om suggesties voor variatie in werkvormen gaat, kun je te rade gaan bij meer ervaren collega's. Aanpassen op leerinhoud is lastig als je de grote lijn niet beheerst. Aanpassingen in de manier van lesgeven kunnen altijd, die zijn vakoverstijgend.

Marc, leraar scheikunde en Nederlands: "Bij scheikunde is het wel heel anders dan bij Nederlands. Scheikunde is echt mijn ding. Daar ben ik op afgestudeerd. Daar kan ik mee spelen; ik sla rustig een hoofdstuk over, omdat ik weet dat dit een onzinnig onderdeel is. Ik laat weg, ik voeg toe. Omdat ik weet wat ze moeten kennen en kunnen; ik weet wat de sterke en de zwakke kanten van de methode zijn. En ik weet welke doelen er uiteindelijk bereikt moeten worden. Dus dat schud ik zo uit mijn mouw. Nederlands is een ander verhaal. Dat geef ik dit jaar voor het eerst. Het is mijn vak niet; ik heb het er maar bij gekregen. Voor deze lessen kijk ik van tevoren even in het boek wat ze moeten doen. Daarbij houd ik me strikt vast aan de methode. De mensen die die geschreven, weten er allicht meer van dan ik. Als ik daar iets anders zou willen, moet ik me er echt in gaan verdiepen. En tja, het is mijn vak niet, dus daar heb ik ook niet zoveel feeling mee."

Tip 5: probeer een nieuwe werkvorm dagelijks

Het motiveert leerlingen doorgaans als er veel variatie is in lessen, ook qua werkvormen. Een nieuwe werkvorm beheers je echter niet zomaar tot in de puntjes. Probeer daarom gedurende een week een werkvorm in verschillende klassen helemaal uit, zodat je hem steeds beter in de vingers krijgt. Bij iedere nieuwe klas opnieuw: probeer kleine variaties uit en kijk welke je het beste bevallen. Reflecteer voor jezelf, maar ook met leerlingen. Wellicht kunnen zij nog mooie tips aandragen! Lesgeven is dan een samenspel geworden. De week erna pak je een volgende werkvorm, waarna je de derde week weer de eerste pakt. Zo houd je jezelf en de leerlingen alert.

Tip 6: bereid vooraf voor en reflecteer achteraf

Een goede voorbereiding is natuurlijk belangrijk. Maar die voorbereiding zit soms gewoon in de jaren dat je al lesgeeft. Wat ook kan helpen om een nieuwe aanpak in de vingers te krijgen, is de reflectie achteraf. Je noteert voor jezelf welke werkvormen goed werken in welke situatie en wat de aandachtspunten voor een volgende keer zijn.

Michiel: "Het werkt, het is leuk om te doen, het kost weinig tijd. En toch denk ik dat ik er na dit project niet mee doorga. Waarom niet? Tja, weet je, ik geniet er altijd enorm van om voor zo'n groep te staan en dan lekker aan de slag te gaan. Een beetje improviseren, reageren op wat er gebeurt. Als ik thuis of in de pauze na moet gaan denken over zo'n les, dan gebeurt er gewoon niets. Dan kan ik niets bedenken. Ik loop pas warm als ik voor de troepen sta. Daar moet ik het van hebben."

Lessen voorbereiden en evalueren kan heel goed in een vaksessie. Helemaal mooi

is het als vakleraren af en toe bij elkaar in de klas kunnen gaan kijken met een gerichte kijkopdracht. Als dit goed begeleid wordt, wegen de baten ruimschoots op tegen de kosten. Zoals een teamleider zei: “Als je denkt dat investeren in je team duur is, moet je je afvragen hoeveel het je kost als je dat niet doet.”

4.2 Tips voor managers

Tijdens de evaluatiegesprekken die we hadden met leraren na afloop van de training, bleek dat zij een drempel moesten nemen om op een andere wijze les te gaan geven. Na de scholing probeerden leraren nieuwe werkwijzen uit. Daarbij was observatie en feedback belangrijk, ook al omdat de waan van de dag ervoor kan zorgen dat het uitproberen uitgesteld wordt. Het samen lessen voorbereiden, nabespreken en het bij elkaar gaan kijken kan het op een andere manier lesgeven ondersteunen. Vervolgens is het zaak de nieuwe werkwijzen tot routine te maken. Ook dat vraagt regelmatige aandacht van het management, bijvoorbeeld door gerichte klassenbezoeken. Ten slotte is het belangrijk na te gaan of de registratiesystemen ingericht en gebruikt worden voor het herkennen van onderpresteerders.

Hierna volgen enkele tips voor het management.

Aanbeveling 6

Borg de nieuwe aanpak in de organisatie. Nieuwe routines aanleren en laten inslijpen, vereist sturing en borging door het managementteam.

Tip 1: bied scholing aan

Leraren weten soms gewoon niet goed wat ze moeten doen, wat er van hen wordt verwacht. Of ze beheersen niet de kennis en vaardigheden die er nu van hen verwacht worden. Bied daarom scholing aan, gericht op effectief lesgeven. Zorg dat verschillende scholingsonderdelen een samenhangend pakket vormen, zodat ze elkaar versterken. Door leraren in de nieuwe aanpak te scholen, neemt de kans dat deze beklijft en routine wordt, toe.

Tip 2: organiseer het leren van en met elkaar

Als je altijd alleen maar in je eigen klaslokaal staat, doe je alles op je eigen manier. Je leert dan niet van collega's. Terwijl het samen lessen voorbereiden en nabespreken, de audits, een groot leereffect heeft. Daarom verdient het aanbeveling om leraren van en met elkaar te laten leren, zodat samenwerken bij het tegengaan

van onderpresteren binnen de school normaal wordt. Dit kan door samen voor te bereiden (in daarvoor geschikte ruimtes), maatjesleren te faciliteren en (standaard) intervisiemomenten te organiseren. ‘Samen leren’ kan ook gestalte krijgen door collega’s elkaars lessen te laten observeren. Laat leraren regelmatig bij elkaar in de klas kijken. Helemaal mooi is het als elke leraar de gelegenheid krijgt om een volledige dag met een klas mee te lopen. De noodzaak om samen als team op te treden, wordt dan ook duidelijk. Evert vertelt: “Ik had het meeste aan het met jullie meelopen. Bij anderen in de klas kijken. Dan zie ik gelijk wat goed gaat en wat beter kan; hoe de leerlingen reageren. Maar ik zie vooral ook hoe ik dingen anders, beter kan doen.”

Tip 3: zorg voor een goede doorgaande lijn

De overdracht en samenwerking tussen de onderbouw en bovenbouw is niet op alle scholen optimaal. Dat is jammer, want een goede onderlinge afstemming - zowel tussen onder- en bovenbouw als tussen teams per jaarlaag - zorgt ervoor dat leerlingen zich meer inzetten, is de ervaring van Klaas, teamleider onderbouw: “Kijk, bij ons in de onderbouw loopt het nu behoorlijk. 4 van de 5 leraren pakken dit best goed op. Als team zijn we er alert op dat we een gezamenlijke aanpak hebben. Je ziet gewoon dat de leerlingen daardoor actiever worden. De doorstroomcijfers in de onderbouw zijn goed. We leveren goed presterende leerlingen af. In de bovenbouw echter, klagen ze weer steen en been dat die leerlingen niet vooruit te branden zijn.” In de onderbouw stappen leraren steeds vaker over op een meer activerende didactiek, maar die wordt op deze school in de bovenbouw minder toegepast. Leraren hebben daar ook andere verwachtingen van leerlingen. Ze bieden bovendien andersoortige lesstof aan dan in de onderbouw én ze doen dat op een andere manier. Onder druk van het examen wordt, waar mogelijk, klassikaal onderwijs gegeven en dat wordt door veel leerlingen als minder motiverend ervaren.

Tip 4: analyseer de op- en afstroom

Soms zijn scholen geneigd om ‘afstroom’ te verklaren door te denken dat het basisonderwijs een verkeerd advies heeft gegeven. Maar dat hoeft niet zo te zijn. Als je wil weten wat de (op- en) afstroom verklaart, moet je de cijfers binnen de eigen school grondig analyseren (zie ook aanbeveling 2). Hoeveel leerlingen stromen af en met welke reden? Hoeveel leerlingen stromen op en met welke reden? Bespreek met het team wat gewenst is en welke aanpak gehanteerd gaat worden. Wanneer het urgentiebesef aanwezig is bij de leraren, dan is de kans op succesvolle interventies het grootst. Zolang te veel leraren het probleem niet zien of vinden dat het niet hun probleem is, hebben interventies weinig zin. Teamleider Bert: “Wat bij ons wel hielp, is dat leraren er echt mee zaten. We worstelden met die afstroom, die in onze ogen onnodig uitvallende leerlingen. We waren indertijd begonnen met het in kaart brengen van die leerlingstromen en dat bespraken we al met de leraren. Dus men realiseerde zich dat er een probleem was dat we niet konden afschuiven op het basisonderwijs.”

Tip 5: breng eenheid in het verhaal

Het is belangrijk dat ouders, leerlingen en leraren vanuit hetzelfde beeld praten, dat ouders en school de leerling helderheid verschaffen vanuit een gezamenlijk kader. Als ze vanuit een gedeeld beeld spreken, is het makkelijker om samen te gaan werken en de leerling effectief te ondersteunen (zie ook paragraaf 5.1). Daar waar zaken door de leerling anders verteld en/of beleefd worden dan door de school, moet helderheid verschaft worden. Praten vanuit een overeenstemmend kader maakt de stap naar samenwerking eenvoudiger.

Tip 6: besteed aandacht aan ‘nieuwe en gaande processen’

Ruim in vergaderingen tijd in om aandacht te schenken aan onderpresteren en wat leraren doen om dit tegen te gaan. Welke successen hebben zij behaald/ervaren? Welke nieuwe stappen gaan zij nog zetten?

4.2.1 Puzzels voor het management

We kwamen in de besprekingen met de managementteams ook een aantal puzzels tegen, die we gaandeweg het project nog niet hebben opgelost. We lopen ze hierna langs.

Het vijftigminutenrooster kan beperkend werken. Blokuren bieden leraren veel meer mogelijkheden om de lessen boeiend en gevarieerd te houden. Leerlingen blijven beter bij de les, omdat ze minder hoeven te schakelen. Met blokuren is in de pilot echter niet geëxperimenteerd.

Het rooster zelf. Meerdere talen achter elkaar of op één dag is lastig. Dan lijkt de kennis opgedaan bij de ene taal onvoldoende geïntegreerd in de al aanwezige kennis, waardoor deze kan interfereren met een andere taal. Meer verwerkingstijd tussen de twee talen lijkt voor een betere systeemscheiding te zorgen, waardoor beide talen sneller en adequater verworven worden.

De knip tussen de onder- en bovenbouw kan groter zijn dan voor het leerproces wenselijk is.

4.3 Aanvullende observaties

In de vorige paragrafen zagen we dat scholen verschillende belemmeringen kunnen ervaren bij het laten inslijten van een nieuwe aanpak, maar dat het zeker mogelijk is om deze hobbels te overwinnen. Hiervoor gaven we enige tips. Gaandeweg ons onderzoek merkten we echter, dat sommige scholen (leraren en management) er beter in slaagden om onze suggesties op te pakken dan andere. Dat had vooral te maken met de interne organisatie binnen een school. Als aan een aantal randvoorwaarden is voldaan, lukt het beter om een werkwijze, gericht op het herkennen en tegengaan van onderpresteren, te implementeren in de school.

1. Het helpt als de organisatie op orde is

Op scholen waar de organisatie op orde is, verloopt een project als dit veel beter dan wanneer dat niet het geval is. Met 'de organisatie op orde' bedoelen we dat er voldoende rust en stabiliteit is in het team en het management en in de roosters en plannings. Maar ook dat de vergaderstructuur effectief is en dat mensen professioneel aanspreekbaar zijn.

2. Het helpt als de teamleiders betrokken zijn

Scholen waar de teamleiders zelf als eerste meededen en de urgentie voelden (en deelden met hun team), boekten in dit project de meeste vooruitgang. Zij zorgden voor agendering van het thema in de teamvergaderingen, vroegen om terugkoppeling van de observaties om een algemeen beeld te krijgen en deelden goede ervaringen in het team. Bovendien gingen zij na de terugkoppeling actief aan de slag met verbetermogelijkheden. In de wandelgangen werd openlijk gesproken over wat er goed ging en wat uitgetoetst werd, wat daarbij lukte en wat niet. Deze voorbeeldfunctie vanuit het managementteam speelde in onze beleving een grote rol.

3. Het helpt als feedback is afgestemd op het individu

Gedurende het traject merkten we dat we onze feedback moesten aanpassen aan de wensen en mogelijkheden van individuele leraren. We begonnen steeds met open feedback en daagden leraren uit zelf met oplossingen te komen.

Onze veronderstelling was dat dit goed past bij hoogopgeleide professionals. Bij een deel van de leraren werkte dat inderdaad prima. Maar anderen liepen erin vast; zij kwamen zelf nauwelijks tot nieuwe mogelijkheden. Daarop hebben we, naast de uitnodigende aanpak, ook de directieve stijl toegepast. We schreven bij startende leraren voor hoe ze de les de volgende keer konden geven of stelden van tevoren gerichte opdrachten ter ontwikkeling op. Zo hielpen we bijvoorbeeld de leraar die vooral nog bezig was met het in de vingers krijgen van het klassenmanagement door hem een nagenoeg uitgeschreven les te geven met daarin verschillende werkvormen. En we gaven de meer ervaren leraar de richting aan waarin deze zich moest gaan bekwamen. Dat werkte erg goed.

4. Herhaald observeren en anoniem terugkoppelen helpt

Sommige leraren gaven aan dat zij het in eerste instantie eng vonden om geobserveerd te worden. In hun ervaring is observeren vaak gekoppeld aan beoordelen. Dat is hier nadrukkelijk niet bedoeld. Beoordelen kan leren in de weg zitten. Deze observaties staan in het teken van het leren en de feedback. Niet in het kader van beoordelen.

Na een keer ervaren te hebben hoe observatie en een feedbackgesprek verlopen, verdween de spanning. Ons advies is dan ook: wanneer er in het kader van de ontwikkeling van de leraar geobserveerd moet worden, laat dit dan doen door een onafhankelijk persoon die niet in de les komt om te beoordelen. De *highlights* uit

de observaties kunnen worden verzameld en anoniem besproken worden met het managementteam, dat daarop interventies uit kan zetten.

Met regelmaat observeren, direct gevolgd door feedbackgesprekken, levert het meeste resultaat. Het maakt dat er een ontwikkeling in gang gezet kan worden.

5. De paradox van het screenen

We hebben trainingen voor leraren verzorgd over onderpresteren. Het eerste jaar lag de focus van de training op het scholen van leraren in het zelf herkennen van onderpresteerders. De feedback van leraren was toen dat het prima is te weten wie er onderpresteert en waarom, maar dat men toch vooral praktische handvatten wilde. “Oké, Achmed en Elise zijn onderpresteerders, maar wat moet ik met die kennis? Ik moet al zoveel rekening houden met verschillen.” Het tweede jaar hebben we bij deze scholen ook gescreend, maar daarbij vooral de nadruk gelegd op het handelen in de klas en de tips en trucs die leraren kunnen toepassen.

De paradox is dus, dat de onderpresteerder een naam, een gezicht en een verhaal moet krijgen, waardoor het probleem gaat ‘leven’. Ook de omvang van het probleem moet zichtbaar worden; die 10 leerlingen in een klas van 30. Cijfers en percentages bepalen de urgentie.

Maar... die combinatie van het verhaal en de cijfers kan leiden tot verlamming, omdat er ook zoveel leerlingen met andere kenmerken (lees soms: problemen) zijn. Zoals ADHD, hoogbegaafdheid of autisme.

Om het weer hanteerbaar te maken, hebben we duidelijk gemaakt dat de maatregelen die helpen om onderpresteren te voorkomen en te verminderen goed zijn voor alle leerlingen. Het lesdoel aangeven, meer uitdaging, ‘rood vlees’: alle leerlingen smullen ervan. En dus ook de onderpresteerders.

De paradox is daarmee dat je generieke verbeteringen kunt bereiken door de schijnwerper te zetten op een specifieke groep.

6. Onderpresterende klassen

Opmerkelijk was, dat twee klassen als geheel zeer negatief scoorden op de SchoolVragenLijst, een onderdeel van de screening. Bijna alle leerlingen in deze klassen behaalden slechte resultaten, velen stonden op zittenblijven of afstromen. In beide klassen hadden de scholen al extra interventies ingezet, vooral gericht op het aanbrengen van discipline.

Als een klas of een groep leerlingen een anti-school en anti-leren houding heeft ontwikkeld, om welke reden dan ook, dan zal zo'n hele groep of klas onderpresteren. Om tot leren te komen, moet de basis eerst op orde zijn, ook in de klas.

Op grond van de hiervoor genoemde observaties komen wij tot de slotsom dat onderpresteren een thema is dat goed opgepakt kan worden als de organisatie ‘staat’ en de school als organisatie ‘gezond’ is. Een ‘gezonde’ organisatie is professioneel. Rollen en verantwoordelijkheden zijn duidelijk en mensen kunnen

naar hun eigen functioneren kijken en hun gedrag wijzigen. Als dat het geval is, zijn thema's als onderpresteren met succes op te pakken.

Als dat (nog) niet zo is, kan het thema als 'breekijzer' gebruikt worden om te werken aan een meer professionele schoolcultuur. Het is dan noodzakelijk om zowel aan de inhoud (onderpresteren) als aan de professionele cultuur gelijktijdig te werken.

4.4 Samenvatting

Tijdens het onderzoek bleek dat leraren goed in staat zijn leerlingen te motiveren; ze slagen erin leerlingen een actievere bijdrage te laten leveren in de les.

Hierdoor neemt het onderpresteren hoogstwaarschijnlijk af. In de omslag naar het tot een routine maken van de nieuwe aanpak bleken leraren echter enkele hindernissen te ervaren. Deze zijn zeker niet onoverkomelijk. Zo kunnen nieuwe werkvormen bijvoorbeeld inslijpen door ze een weeklang tijdens de lessen uit te proberen.

Je kunt starten met een uitdagender vormen van lesgeven bij de vakken die je als leraar goed beheerst.

Het management merkte dat er enige hobbels waren bij het borgen van de nieuwe aanpak. Ook deze blijken wel te overwinnen. Het management kan leraren bijvoorbeeld scholing aanbieden om ze te helpen zich de nieuwe routines eigen te maken of het kan klassenbezoeken en intervisie faciliteren.

Bij dit alles helpt het als de organisatie intern op orde is, de teamleiders betrokken zijn, en de feedback van de observator is afgestemd op het individu. Het is belangrijk dat de feedback gegeven wordt door iemand die binnen de school niet ook verantwoordelijk is voor de beoordeling van leraren en dat deze feedback anoniem in het managementteam besproken worden, dat daarop interventies kan uitzetten.

Is de organisatie nog niet (voldoende) op orde, dan kan het thema 'onderpresteren' ook gebruikt worden als breekijzer om te werken aan een meer professionele schoolcultuur.

Overige maatregelen

Een leraar vertelt: “We hebben met Martine gesproken en haar laten inzien dat ze makkelijk vwo zou kunnen, terwijl ze nu havo doet. En dat vond ze zelf eigenlijk ook. Ze wilde ook wel. We hebben toen een overleg met haar en haar ouders afgesproken. Een week later kwam Martine schoorvoetend binnen om te melden dat haar ouders niet zouden komen. Het hoefde niet van hen en zij wilde toch maar gewoon op de havo blijven.”

In dit hoofdstuk staan we stil bij de overige maatregelen die scholen kunnen nemen om onderpresteren tegen te gaan. We gaan achtereenvolgens in op de rol van de ouders en van de basisschool. Tot slot wijden we enige woorden aan het schoolbeleid.

5.1 De rol van de ouders

Voor betere prestaties zijn de mogelijkheden die de school kan bieden belangrijk, maar ook de wil van de leerling zelf en de betrokkenheid van zijn ouders. Deze drie hangen samen. Of een leerling wil, hangt onder andere af van de uitdaging en stimulans die de omgeving bieden. Als leraren en ouders zelf voor het zesje gaan, is de kans groot dat de meeste leerlingen dat ook wel prima vinden.

De rol van ouders is dus belangrijk als het gaat om het tegengaan van onderpresteren. Het doel is ouderbetrokkenheid 3.0: een optimale samenwerking. Maar de praktijk kan weerbarstig zijn. Hoe betrek je ouders goed bij het tegengaan van onderpresteren? (Ervan uitgaand dat het niet ouders zijn die allang op de stoep staan om de school erop te wijzen dat zij zich zorgen maken over de inzet van hun kind).

5.1.1 Ouders tijdig informeren

Gedragsproblemen als geen huiswerk maken, onvoldoende leren, rebels gedrag of spijbelen worden vaak met ouders besproken. Zij herkennen het dikwijls bij hun kind, ze hebben voorbeelden van dat gedrag, ze zien het bij anderen en weten welk type maatregelen genomen kan worden. Mogelijk herinneren ze het zich ook nog uit

hun eigen schooltijd. Kortom: er is een redelijk bekend referentiekader, waarbinnen de informatie kan 'landen' als het over hun eigen kind gaat. Zij snappen welke keuzes er gemaakt kunnen worden en welke rol ze daar zelf bij spelen.

Dat is - nog - niet zo als het om onderpresteren gaat. Dit kan het voor ouders lastig maken om mee te gaan in de diagnose en de mogelijke oplossingen. Ouders kunnen "Nee, toch maar niet" zeggen, omdat het nog te nieuw, te onbekend is. De oplossing is ouders tijdig, bij binnenkomst op de school, te informeren. Neem informatie over onderpresteren op in de schoolgids, spreek erover op ouderavonden. Dan komt de informatie beter aan en kunnen er betere keuzes gemaakt worden als de eigen zoon of dochter onderpresteerder blijkt te zijn.

5.1.2 Open oor voor het standpunt van ouders

Wees nieuwsgierig naar de opvattingen van ouders. Probeer hen niet van uw gelijk te overtuigen. Breng de situatie van het kind samen in kaart en kijk waar de opvattingen van school en ouders overeenkomen. Marieke: "Wat ik als mentor wel lastig vind, is wanneer ik met de ouders van een leerling in gesprek ga over de resultaten van hun kind. Op de een of andere manier ben ik niet in staat een gesprek zó te voeren dat er een echte samenwerking met ouders ontstaat.

Het ontspoot regelmatig in lastige reacties van ouders, zoals een moeder die vond dat haar dochter met een havo-diploma ook wel een prima toekomst tegemoet zou gaan. Of ouders die vinden dat hun zoon niet beter hoeft te presteren, omdat hij toch het bedrijf van zijn vader overneemt. Soms vinden ouders het niet nodig om hoger te mikken, omdat ze het zelf ook kunnen redden met een lager diploma dan maximaal haalbaar was voor hen. En dat terwijl je ziet, dat hun kind op een hoger niveau gelukkiger zal zijn, omdat hij dan cognitief passend aangesproken wordt en sociaal makkelijker uit de voeten zal kunnen. Het maakt nogal wat uit of je op vmbo, havo of vwo zit. Ik zou graag willen leren hoe ik vanaf het begin samen met ouders op kan trekken. Dat maakt het voor iedereen gemakkelijker en leerlingen worden daar beter van."

Als het in een gesprek tussen mentor, ouders en leerling toch stagneert, is er vaak sprake van uiteenlopende onderliggende waarden, zoals het belang dat iemand hecht aan het onderwijs. Daarbij is het zinvol te realiseren dat een goede opleiding over het algemeen een prima basis is voor een betaalde baan, maar dat velen die succesvol zijn als ondernemer of in de vrije sector dat zonder of ondanks een opleiding voor elkaar hebben gekregen.

Aanbeveling 7

Ga meer en anders met ouders in gesprek over de leerling. Begin met nieuwsgierig te zijn naar de opvattingen van ouders en kijk waar ouders en school elkaar kunnen aanvullen.

5.2 De overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs

Onderpresteren kan optreden op het voortgezet onderwijs, maar ook al bestaan in het primair onderwijs en daar onopgemerkt blijven. Ook voor het basisonderwijs is onderpresteren een nieuw thema. Het onderwerp wordt daar, net als in het voortgezet onderwijs, ten onrechte vaak vooral in verband gebracht met hoogbegaafde leerlingen, terwijl onderpresteren in werkelijkheid op alle niveaus voorkomt. Voor het voortgezet onderwijs is het belangrijk na te gaan of onderpresteren in het basisonderwijs voldoende wordt tegengegaan.

In het basisonderwijs kan men leerlingen die de stof beheersen 'doortoetsen' tot het niveau waarop lacunes zichtbaar worden. Vervolgens kan de leerkracht deze leerlingen stof op dat niveau aanbieden. In het geval van echt slimme leerlingen kan dit uiteindelijk tot gevolg hebben dat zij op jongere leeftijd het basisonderwijs kunnen verlaten en vervroegd over kunnen gaan naar het voortgezet onderwijs.

Hoewel er alle reden is te pleiten voor een warme overdracht tussen primair en voortgezet onderwijs, bestaat het gevaar dat daarmee ook - ten onrechte! - lage verwachtingen overgedragen worden, als ongewenst neveneffect.

Op het moment dat in leerlingen in het voortgezet onderwijs gescreend worden, kan worden nagegaan of de behaalde resultaten in het voortgezet onderwijs overeenkomen met het advies van de basisschool. Bij opvallende afwijkingen is het raadzaam de basisscholen dit te laten weten, zodat zij ook feedback krijgen op hun handelen. Hoe dan ook: er is alle aanleiding het gesprek aan te gaan met basisscholen.

Aanbeveling 8

Voer het gesprek met de basisschool over de overgang. Zorg voor een warme overdracht, maar blijf ook openstaan voor de mogelijkheid dat een leerling zich boven verwachting ontwikkelt. Ga, als het vaker voorkomt dat leerlingen met een te laag advies binnenkomen, met de basisschool een gesprek aan over de uitdaging die daar geboden is.

5.3 Schoolbeleid

Als 1 op de 3 leerlingen onderpresteerder is - wat kan leiden tot schooluitval - is er alle reden serieus werk te maken van het signaleren en bestrijden van onderpresteren en dit beleidsmatig aan te pakken. Het is handig om in het schoolbeleid afspraken vast te leggen, waarin aangegeven wordt hoe ingegaan wordt op de leerbehoeften van de onderpresteerders.

In het schoolbeleid ten aanzien van het voorkomen/tegengaan van onderpresteren komen idealiter de volgende elementen voor:

- De visie van de school is: wij leren leerlingen het beste uit zichzelf te halen. (Waar een zesjescultuur de norm is, ook onder de leraren, wordt het moeilijk om de leerlingen te motiveren een stapje harder te lopen).
- Herkennen: intelligentie toetsen in de onderbouw.
- Hoge doelen stellen: voor de school als organisatie, voor het schoolteam en voor de leerling.
- Didactiek: uitdagend en gevarieerd.
- Beleid op studievaardigheden, psychologische begeleiding en plaatsing.
- Ouders horen, informeren en betrekken.
- Een goede overdracht tussen basisonderwijs en voorgezet onderwijs.
- En feedback naar het primair onderwijs
- Monitoren van de resultaten van leerlingen gedurende hun schoolloopbaan, maar ook het monitoren van de ontwikkeling van de lerarenteams en individuele leraren.

Aanbeveling 9

Maak beleid op het tegengaan van onderpresteren.

5.4 Samenvatting

Scholen kunnen diverse (aanvullende) maatregelen nemen om onderpresteren aan te pakken. Zo is het belangrijk om ouders erbij te betrekken. Dit is niet altijd eenvoudig, omdat ouders nog niet zo bekend zijn met onderpresteren en/of het niet altijd als een probleem onderkennen. Het helpt dan om ouders tijdig via de schoolgids of ouderavonden te informeren, zodat ze weten wat onderpresteren inhoudt en dit onderwerp niet 'rauw op hun dak valt' als het eigen kind onderpresterder blijkt te zijn. Verder is het belangrijk om steeds met de ouders in gesprek te blijven en nieuwsgierig te zijn naar hun visie.

Maak onderpresteren een thema bij de overdracht van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. Voor veel basisscholen is het onderwerp 'onderpresteren' nog betrekkelijk nieuw. Ze hebben er meestal nog maar weinig aandacht voor, waardoor sommige (slimme) leerlingen onvoldoende op hun niveau worden uitgedaagd en daardoor al als onderpresterders het voortgezet onderwijs binnenkomen. Het komt ook voor, dat leerkrachten in het basisonderwijs te lage verwachtingen hebben van sommige van hun leerlingen, waardoor die 'als vanzelf' onder hun kunnen gaan presteren. Bij screening in het voortgezet onderwijs kan dan naar voren komen dat zij meer in hun mars hebben. Het is goed om dit terug te koppelen naar het basisonderwijs.

Gezien het feit dat 1 op de 3 leerlingen onderpresteert (soms met uitval tot gevolg), verdient het aanbeveling dat scholen werk maken van het aanpakken van onderpresteren en hier ook in het schoolbeleid aandacht voor hebben. Essentieel hierbij is dat de school een visie heeft, waarin tot uitdrukking komt dat ze ernaar streeft het beste uit haar leerlingen te halen.

Literatuur

Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2) 248-253.

Brouwer, G. Gilst, J. van, Oosterman, J. Theil, J., & Weijthrother, J., von, m.m.v. Berben, M. (2011). *Beter presteren kun je stimuleren*. Amersfoort: CPS.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Onderwijsverslag 2008-2009*. Geraadpleegd van: www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2010/Onderwijsverslag+2008-2009.pdf.

Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd op 30 oktober 2011, van: www.onderwijsraad.nl/publicaties/2007/item92.

Passend Onderwijs en het Referentiekader voor de zorgplicht (2010). Geraadpleegd van: www.passendonderwijs.nl/83/referentiekader.html.

Riemersma, F., & Maslowski, R. (2007). *Onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd van www.onderwijsraad.nl/artikelen/presentatie/2007/onderpresteren-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.

Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en van ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.

Seeley, K.R. (1993). 'Gifted students at risk'. In: L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-276). Denver CO: Love Publishing.

Slooter, M. (tweede druk; 2010). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.

Vensters voor Verantwoording. Geraadpleegd van: www.schoolvo.nl.

Bijlage 1: Verantwoording van de onderzoeksopzet

Het onderzoekstraject duurde drie jaar, van 2011-2013. Het eerste jaar is besteed aan een literatuurstudie. Daarna hebben we een praktijkonderzoek verricht.

In deze bijlage gaan we in op de onderzoeksopzet van de praktijkstudie.

Doel en vragen

Doelstelling

Doelstelling van dit project was, om in het kader van passend onderwijs, te streven naar een vroegtijdige afstemming van de instructie en didactiek op het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van leerlingen, teneinde onderpresteren te voorkomen.

Probleemstelling

De probleemstelling van dit project luidde: hoe kan de handelingsbekwaamheid van leraren in het voortgezet onderwijs vergroot worden om onderpresteren te voorkomen (en te verminderen)? Hoe kunnen leraren hun didactiek - en in het bijzonder hun instructie - afstemmen op het ontwikkelingsperspectief en de onderwijsbehoeften van onderpresteerders?

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

Onderzoeksvragen

Bovenstaande probleemstelling is in een aantal onderzoeksvragen nader uitgewerkt (zie kader hierna), eerst met behulp van literatuur en daarna middels een praktijkonderzoek. De bevindingen die het literatuuronderzoek heeft opgeleverd, zijn te lezen in de publicatie *Beter presteren kun je stimuleren* (Brouwer e.a., 2011).

Subvragen onderzoek

- a. Wat wordt er verstaan onder onderpresteren? Deze vraag is uitgebreid beantwoord in de literatuurstudie.
- b. Welke door scholen gehanteerde procedures voor het registreren van leervorderingen en gedragsontwikkelingen kunnen door leraren ingezet worden om onderpresteren tijdig te signaleren?
- c. Wat kan het management en/of een team doen om de nodige randvoorwaarden te creëren om leraren in het voortgezet onderwijs in staat te stellen succesvol didactisch handelen toe te passen in de instructie om - zowel preventief als curatief - te kunnen handelen ten aanzien van onderpresterende leerlingen?

Keuze van design

Het onderzoek is opgezet middels een *staggered cases design*. In schooljaar 2011-2012 is er proefgedraaid met twee scholen. Daarna is in het schooljaar 2012-2013 het onderzoek voortgezet op zes nieuwe scholen, verdeeld over controlescholen en onderzoeksscholen. De eerste groep leraren (op de controlescholen) kreeg een training, gericht op effectief onderwijs en werd een keer geobserveerd. De leraren uit de tweede groep (onderzoeksscholen) kregen allemaal een startobservatie, dan twee (aangepaste) trainingen over effectief onderwijs en onderpresteren en vervolgens drie nieuwe observaties met feedback.

Onderzoekspopulatie

Hierna lichten we toe hoe de onderzoekspopulatie eruitzag.

Selectie van de scholen: representativiteit

In dit onderzoek streefden we ernaar scholengemeenschappen te betrekken die zowel vmbo-, als havo- als vwo-afdelingen hebben. De deelnemende scholen hadden geen grote aantallen APC-leerlingen (Armoede Probleem Cumulatie- leerlingen, een term uit *Vensters voor Verantwoording*³ om de achtergrond van de leerlingen en extra bekostiging weer te geven). De scholen lagen verspreid over het land, met Meppel als bovengrens en Eindhoven als ondergrens.

³ Vensters voor Verantwoording is een initiatief van schoolleiders en bestuurders uit het voortgezet onderwijs. In het project wordt alle cijfermatige informatie verzameld in een systeem (zie: www.schoolvo.nl). Zo wordt inzicht gegeven in de eigen onderwijsprestaties.

Om na te gaan of de onderzoeksscholen representatief waren voor de rest van Nederland hebben we gebruik gemaakt van een vragenformulier en gegevens uit *Vensters voor Verantwoording*. Daaruit bleek dat de scholen representatief zijn voor de scholen buiten de Randstad. Bij het afnemen van de SchoolVragenLijst zijn twee afwijkingen gevonden: twee klassen scoorden daar zeer negatief. Dit had in het ene geval te maken met tijdelijke problemen en spanningen buiten de school die doorwerkten in de sfeer in de klas; voor de andere klas was de achterliggende oorzaak niet direct aanwijsbaar.

Leerlingen en leraren

Dit onderzoek is gedaan onder leerlingen in de tweede klas van de havo en hun leraren. Van alle deelnemende scholen zijn alle leerlingen in de tweede klas van de havo gescreend. Van de leraren hebben ten minste de mentoren, leraren Nederlands, Engels en wiskunde/rekenen van deze havo-leerlingen deelgenomen aan de observaties. We hebben voor deze vakken gekozen, omdat ze relevant zijn voor de doorstroming van leerlingen naar een volgend jaar.

Er is voor de havo gekozen, omdat de Onderwijsraad (2007) meldt dat het percentage 'onderbenutters' bij Nederlands, Engels en wiskunde bij de havo het hoogst is (ten opzichte van het vwo en vmbo).

Operationalisatie

We hebben geprobeerd antwoord te vinden op onze onderzoeksvragen door leerlingen te screenen, lessen te observeren, trainingen te geven, leraren opnieuw te observeren en feedback te geven.

Screening

Ten eerste maakte de screening de leraren bewust van de omvang van het probleem. Ten tweede maakte het screenen zichtbaar om welke leerlingen het gaat. Weten dat er 30 onderpresteerders in 3 klassen zitten, is wat anders dan weten dat Richard, Hasim, Jorieke en Sacha onderpresteren en wat hun leerbehoeften zijn. De resultaten van de screening werden door de scholen met het onderzoeksteam gedeeld. Wij hebben ze verwerkt tot verslagen. Iedere school kreeg een eigen verslag, dat gepresenteerd is aan de leraren en besproken werd in het team.

Lesobservaties

Bij alle teams die meededen aan het onderzoek is gestart met een aantal lesobservaties bij een willekeurig aantal leraren. Op basis daarvan hebben we de startpositie bepaald en keken we welke interventies we met de leraren wilden oefenen in het vervolg van het traject.

We observeerden in hoeverre leraren in staat zijn tot het verzorgen van effectief onderwijs. Hierbij is gekeken naar de invulling van de vijf rollen van een goede leraar: die van gastheer, presentator, didacticus, pedagoog en afsluiter (Slooter, 2011). Een goede leraar vervult al deze rollen tijdens de les, maar bij ons onderzoek

lag de nadruk op de invulling van de rollen van didacticus en pedagoog, omdat deze juist tijdens de instructie aan bod komen. We hebben leraren tijdens lessen geobserveerd met behulp van observatieformulieren van CPS, die volgens een vaste standaard zijn opgesteld (Slooter, 2011). Voor dit onderzoek waren deze observatieformulieren gespecificeerd naar het tegengaan van onderpresteren. Deze observaties werden gebruikt om feedback te geven aan leraren, zodat zij hun manier van lesgeven konden bijstellen.

Het aantal deelnemende leraren wisselde per school en varieerde tussen de zes en vijftien deelnemers per observatie. Aan de observaties namen sowieso leraren wiskunde, Engels, Nederlands en mentoren deel.

Trainingen

Op basis van de bevindingen in de literatuur is in het tweede onderzoeksjaar een serie trainingen opgezet, gericht op bewustwording van onderpresteren en het plegen van interventies. Deze trainingen zijn gegeven bij twee scholen.

In de trainingen konden - buiten mentoren, leraren Engels, wiskunde/rekenen en Nederlands - ook andere leraren meedoen.

Uit de evaluatie bleek de behoefte aan direct toepasbare, praktische tools.

Op basis van deze ervaringen werd er, naast aandacht voor bewustwording, direct ook aandacht besteed aan interventies die in de les gepleegd kunnen worden om tegemoet te komen aan de leerbehoeften van onderpresterende leerlingen.

De eerdere aanname dat je onderpresteerders moet kunnen herkennen, alvorens aanpassingen te kunnen doen in de les, is losgelaten.

Leraren hoeven niet zelf in staat te zijn om de onderpresteerder te herkennen, maar zij moeten zich wél bewust zijn van het bestaan van onderpresteren bij hun leerlingen. Voor de bewustwording bleek in dit onderzoek de screening van essentieel belang.

Tijdens de trainingen van de tweede tranche kregen leraren meer zicht op het goed organiseren van een les, het stellen van doelen en het bewandelen van meerdere mogelijke routes om het doel te bereiken. Om te kunnen differentiëren naar de route om het doel te bereiken, hebben we de leervoorkeuren van Ruijters (2006) geïntroduceerd.⁴

⁴ Natuurlijk bestaan er meerdere manieren om te aan te sluiten bij de leerbehoeften van de leerling of om te differentiëren, maar in dit traject is voor deze benaderingswijze gekozen.

De leervoorkeuren volgens Manon Ruijters

Ruijters stelt dat de context waarin mensen graag leren niet voor iedereen hetzelfde is; iedereen heeft een voorkeursprofiel. Zij onderscheidt:

- Kennis verwerven: leren door te studeren, door boeken te lezen. Deze leerlingen houden van leren en vinden het prettig als een deskundige kennis overdraagt.
- Kunst afkijken: deze leerlingen leren het liefst in praktijk. Ze observeren anderen, analyseren wat bruikbaar is en passen dat toe.
- Participeren: sociaal leren. De reacties en ideeën van anderen voeden het eigen leerproces.
- Ontdekken: leren van het leven. Deze leerlingen willen graag zelf iets uitvinden en houden niet van schools leren.
- Oefenen: deze leerlingen proberen iets nieuws graag uit in een veilige omgeving. Ze zijn niet bang voor fouten, want daar leren ze van.

Daarnaast vertelden we de leraren hoe belangrijk het is om aandacht te schenken aan leerstrategieën in elke les en bij elk vak. Verder moedigden we hen aan om de leerstof waar mogelijk visueel te ondersteunen, omdat dit veel leerlingen helpt.

Doel bij elke lesopzet werd het activeren van de leerling. Zij moeten in de les actief bezig zijn met het verwerven van nieuwe kennis. Dit betekende niet dat er altijd in groepen gewerkt werd, maar wel dat er afwisseling kwam tussen de lessen. De bedoeling was om te voorkomen dat de leerling in de 'consumptiestand' kon gaan zitten en zodoende ruimte kreeg zich te onttrekken aan de les.

Bijlage 2: De testen en de resultaten van de screening

Over de testen

De testen werden geanalyseerd door het Centrum voor Begaafheidsonderzoek, CBO, in samenspraak met een onderzoeker. Het CBO is een expertisecentrum van op het gebied van hoogbegaafdheid, dat deel uitmaakt van de Radboud Universiteit Nijmegen. De afname van de testen was in handen van de scholen. Zij ontvingen hiervoor een protocol.

De test bestond uit drie onderdelen

IST: een intelligentietest die inzicht geeft in de verbale, numerieke, figuratieve en logische vaardigheden. De leerling wordt daarbij afgezet tegen het gemiddelde van zijn groep (de deelnemende leerlingen van zijn school). Aan bod kwamen ook de geheugenvaardigheden voor taal, rekenen en figuren. Daarmee krijg je in beeld of een leerling goede leerstrategieën heeft ontwikkeld. De IST laat bovendien zien of leerlingen significant beter scoren op complexere vraagstukken dan op eenvoudigere vraagstukken, een indicatie van onderpresteren. Daarbij meet deze test het redeneringsvermogen. Dit vermogen verschilt bij leerlingen van onder- en bovenbouw in havo/vwo, maar ook tussen de verschillende stromen (vmbo/havo/vwo).

SVL: de vragenlijst die aangeeft hoe de leerling zichzelf beoordeelt op motivatie (houding tegenover school: leertaakgerichtheid, huiswerkattitude, concentratie in de klas), welbevinden (hoe is het voor mij om op school te zijn: zich sociaal aanvaard voelen door medeleerlingen, plezier in school en de relatie met de leraar) en zelfconcept (hoe kijk ik naar mezelf: zelfvertrouwen, sociale vaardigheden, uitdrukkingsvaardigheid).

Deze twee onderdelen samen - IST en SVL - geven inzicht in de vraag of een leerling als onderpresteerder gezien kan worden.

Een gedragsvragenlijst van het CBO op basis van de typen onderpresterende leerlingen van Betts en Neihart (1988). Deze, in ontwikkeling zijnde, vragenlijst geeft een indicatie van in welk type de leerling zichzelf herkent.

Aan de testen hebben in totaal 8 scholen meegedaan met 708 leerlingen, verdeeld over 24 klassen. We noemen in dit onderzoek iemand een onderpresteerder als voldaan is aan een van de volgende kenmerken:

- IST meer dan een standaarddeviatie; hoger dan gemiddelde havist (dan heeft de havo-leerling capaciteiten voor het vwo) en SVL negatief,
- IST voldoende tot goed voor havo; schoolresultaten onvoldoende,
- IST voldoende tot goed; schoolresultaten voldoende; SVL negatief, binnen de IST: makkelijke opgaven fout, moeilijke opgaven goed.
- De gedragsvragenlijst bleek onvoldoende toegevoegde waarde te hebben. Deze is niet gebruikt bij de indeling van leerlingen.

Van de 708 leerlingen die de testen deden, blijken volgens deze criteria 235 leerlingen onderpresteerder te zijn. Dat is 33 procent.

Over de tabellen met resultaten

Hierna zetten we de uitkomsten van de screening middels enkele tabellen op een rij. N staat voor het aantal leerlingen dat een test maakte. Niet altijd deed iedereen mee; vandaar de verschillen in N. Voor een uitleg van wat een Z-score inhoudt: zie bijlage 3.

Het is goed in de gaten te houden dat het steeds om unieke leerlingen gaat. Onderpresteerder Jan scoort bij tabel 1 mogelijk in de rechterkolom, in tabel 2 in de middenkolom en in tabel 3 in de linkerkolom. Zoals hiervoor geschetst: er zijn verschillende redenen om als onderpresteerder gezien te worden.

Iedere tabel bestaat uit twee delen.

In het bovenste deel zijn de onderpresteeders vergeleken met alle leerlingen. De Z-score van -1 of +1 betekent dat de afwijking van het gemiddelde groter is dan een standaarddeviatie.

In tabel 1 is te zien dat 115 leerlingen minder dan gemiddeld met plezier naar school gaan. Dat is 16 procent van het totaal aantal getoetste leerlingen, 708.

Van hen zijn er 39 onderpresteeders. Dat is 17 procent van de 235.

Aan de rechterkant is te zien dat 64 leerlingen, waarvan 17 onderpresteeders, met meer dan gemiddeld plezier naar school gaat.

In het onderste deel van de tabel vormen de 235 onderpresteeders de 100 procent. Ze worden afgezet tegen de groep anderen ($708-235=473$ anderen). Te zien is dat 76 procent van de onderpresteeders met gemiddeld plezier naar school gaat. Net als 74 procent van hun niet-onderpresterende klasgenoten (anderen).

Het percentage dat niet met plezier naar school gaat, ontloopt elkaar nauwelijks, 17 om 16 procent.

Plezier in school	N	Z≤-1	-1<Z<-0,5	-0,5≤Z≤0,5	0,5<Z<1	Z≥1
Alle leerlingen	708	115	85	275	169	64
		16%	12%	39%	24%	9%
Onderpresteerders	235	39	27	77	75	17
		33%	17%	11%	33%	7%

Met plezier naar school	Minder	Gemiddeld	Meer	Totaal
Onderpresteerders	17%	76%	7%	100%
Anderen	16%	74%	10%	100%

Tabel 1: plezier naar school

Er zijn iets minder onderpresteerders die met plezier naar school gaan.

Motivatie	N	Z≤-1	-1<Z<-0,5	-0,5≤Z≤0,5	0,5<Z<1	Z≥1
Alle leerlingen	708	127	88	266	122	105
		18%	12%	38%	17%	15%
Onderpresteerders	235	48	30	81	37	39
		20%	13%	34%	16%	17%

Motivatie	Minder	Gemiddeld	Meer	Totaal
Onderpresteerders	20%	63%	17%	100%
Anderen	17%	69%	14%	100%

Tabel 2: motivatie voor schoolwerk

Onderpresteerders zijn relatief oververtegenwoordigd bij de uitersten. Ze zijn vaker meer gemotiveerd én minder gemotiveerd dan de overige leerlingen.

Welbevinden	N	Z≤-1	-1<Z<-0,5	-0,5≤Z≤0,5	0,5<Z<1	Z≥1
Alle leerlingen	708	115	75	299	143	76
		16%	11%	42%	20%	11%
Onderpresteerders	235	34	25	98	47	31
		14%	11%	42%	20%	13%

Welbevinden	Minder	Gemiddeld	Meer	Totaal
Onderpresteerders	14%	72%	13%	100%
Anderen	17%	73%	10%	100%

Tabel 3: welbevinden

Onderpresteerders zijn iets vaker te vinden onder de leerlingen met een bovengemiddeld hoog welbevinden.

Zelfconcept	N	Z≤-1	-1<Z<-0,5	-0,5≤Z≤0,5	0,5<Z<1	Z≥1
Alle leerlingen	708	104	79	294	161	70
		15%	11%	42%	23%	10%
Onderpresteerders	235	36	23	97	53	26
		15%	10%	41%	23%	11%

Welbevinden	Minder	Gemiddeld	Meer	Totaal
Onderpresteerders	15%	74%	11%	100%
Anderen	14%	76%	9%	100%

Tabel 4: zelfconcept

Onderpresteerders hebben iets vaker dan andere leerlingen een positief of juist een wat minder goed beeld van zichzelf dan de andere leerlingen.

Zelfvertrouwen bij proefwerken	N	$Z \leq -1$	$-1 < Z < -0,5$	$-0,5 \leq Z \leq 0,5$	$0,5 < Z < 1$	$Z \geq 1$
Alle leerlingen	708	111	96	255	138	108
		16%	14%	36%	19%	15%
Onderpresteerders	235	43	30	71	47	44
		18%	13%	30%	20%	19%

Zelfvertrouwen bij proefwerken	Minder	Gemiddeld	Meer	Totaal
Onderpresteerders	18%	63%	19%	100%
Anderen	14%	72%	14%	100%

Tabel 5: zelfvertrouwen bij proefwerken

Onderpresteerders zijn relatief oververtegenwoordigd bij de groepen met weinig en met veel zelfvertrouwen bij proefwerken. Een indicatie van het overschatten of onderschatten van de eigen vaardigheden, van overmoed of van faalangst.

IST totaal	N	$Z \leq -1$	$-1 < Z < -0,5$	$-0,5 \leq Z \leq 0,5$
Alle leerlingen	709	109	484	116
		15%	68%	16%
Onderpresteerders	237	7	128	103
		3%	54%	43%

IST-score (Z)	Laag	Gemiddeld	Hoog	Totaal
Onderpresteerders	3%	54%	43%	100%
Anderen	22%	76%	3%	100%

Tabel 6: IST-score

Onderpresteerders zijn, logischerwijze, oververtegenwoordigd bij de groep die bovengemiddeld scoort.

Verbaal	N	Z≤-1	-1<Z<-0,5	-0,5≤Z≤0,5	Z≥1
Alle leerlingen	708	108	134	346	120
		15%	19%	49%	17%
Onderpresteerders	237	18	39	107	73
		8%	16%	45%	31%

Geheugen verbaal	Laag	Gemiddeld	Hoog	Totaal
Onderpresteerders	8%	62%	31%	100%
Anderen	19%	71%	10%	100%

Tabel 7: geheugen verbaal

Onderpresteerders zijn oververtegenwoordigd in de groep die bovengemiddeld scoort op de verbale geheugentest.

Numeriek	N	Z≤-1	-1<Z<-0,4	-0,4≤Z≤1	Z≥1
Alle leerlingen	709	129	119	349	112
		18%	17%	49%	16%
Onderpresteerders	238	9	14	130	85
		4%	6%	55%	36%

Geheugen numeriek	Laag	Gemiddeld	Hoog	Totaal
Onderpresteerders	4%	61%	36%	100%
Anderen	25%	69%	6%	100%

Tabel 8: geheugen numeriek

Onderpresteerders zijn ook hier oververtegenwoordigd in de groep die bovengemiddeld scoort.

Figuratief	N	$Z \leq -1$	$-1 < Z < -0,4$	$-0,4 \leq Z \leq 1$	$Z \geq 1$
Alle leerlingen	709	108	127	366	108
		15%	18%	52%	15%
Onderpresteerders	238	14	16	130	78
		6%	8%	55%	33%

Figuratief	Laag	Gemiddeld	Hoog	Totaal
Onderpresteerders	6%	61%	33%	100%
Anderen	20%	74%	6%	100%

Tabel 9: geheugen figuratief

Onderpresteerders zijn oververtegenwoordigd in de groep die bovengemiddeld scoort.

Talig komen deze leerlingen gemiddeld of zwak uit de verf, waardoor zij wellicht onvoldoende uitdaging op de rekenkundige kant ontvangen - terwijl zij daar ver boven gemiddeld kunnen presteren. In ons onderzoek waren er 15 leerlingen (waarvan 7 onderpresteerders) verbaal zwakke leerlingen die numeriek hoog scoorden. Daarnaast waren er 62 leerlingen die verbaal gemiddeld scoren en numeriek hoog.

Bijlage 3: Hoe Z-scores te lezen?

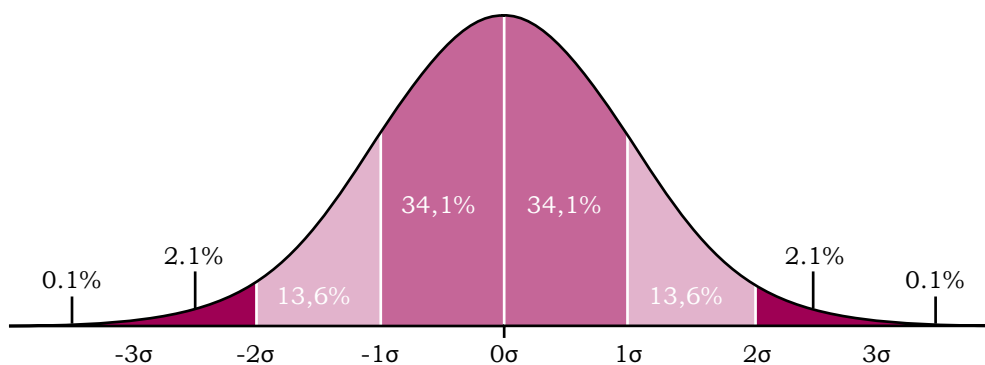
Een Z-score in dit onderzoek vertelt hoe de leerling heeft gescoord ten opzichte van zijn medeleerlingen. Hierbij wordt de afwijking ten opzichte van het gemiddelde (μ of 0) weergegeven. Sigma (σ of de Z-score) staat voor de afwijking ten opzichte van dit gemiddelde.

Uit de onderstaande afbeelding blijkt dat in een normale situatie ongeveer 68 procent van de leerlingenpopulatie een score binnen het gemiddelde van de groep zal hebben. Zij hebben een score die varieert van $+1\sigma$ tot -1σ ($-1\sigma < Z < 1\sigma$).

Scoort een leerling hierbuiten, dan geeft een score hoger dan 1σ ($Z > 1$) aan dat de leerling significant sterker is op dit onderdeel dan zijn medeleerlingen of positiever scoort (in geval van de SVL).

Heeft een leerling daarentegen een score lager dan -1σ ($Z < -1$), dan geeft deze score aan dat de leerling significant lager of negatiever scoort op dit onderdeel.

Om gerichte uitspraken te kunnen doen, hebben we het altijd over de staarten in de normaalverdeling ($Z < -1$ of $Z > 1$). Er kunnen scores hoger dan 15 procent voorkomen, omdat op onderdelen de normaalverdeling scheef getrokken wordt. De staart aan (een van) beide zijden is dan groter dan normaal gesproken te verwachten is.



Bijlage 4: Verdieping van de conclusies

Deze publicatie was opgebouwd aan de hand van de voornaamste conclusies van ons onderzoek, die we de vorm hadden gegeven van aanbevelingen.

In deze bijlage gaan we nog wat nader in op enige conclusies. We blikken hier bovendien terug op de probleemstelling en beantwoorden en passant de onderzoeksvragen (zie bijlage 1).

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

Het antwoord op deze vraag is meerledig.

1. Het probleem zichtbaar maken

Op het niveau van de school is het belangrijk dat onderpresteerders gesignaleerd kunnen worden. Het is dus noodzakelijk dat er binnen de school kennis is van de kenmerken van onderpresteerders. Bovendien moet de school in staat zijn op- en afstroomgegevens en de gegevens uit leerlingvolgsystemen te analyseren. Ook het kunnen - laten - screenen van leerlingen op intelligentie en motivatie, zelfvertrouwen en dergelijke is van belang. De uitkomsten moeten met de leraren besproken kunnen worden; de koppeling van de naam, het gezicht, het verhaal en de omvang van het probleem. De taak en expertise kan bijvoorbeeld bij de mentor liggen of een van de teamleiders. De verantwoordelijkheid ligt bij voorkeur op directieniveau.

2. Uitdagende lessen, de lat hoger

Leraren dienen uitdagend en motiverend les te geven, het liefst op elkaar afgestemd, zodat de leerlingen door de dag heen een gevarieerd programma krijgen. En niet een herhaling van vrijwel identieke lessen die op zichzelf mogelijk boeiend zijn, maar (afgezien van de inhoud) veel op elkaar lijken. Scholing, coaching, observatierondes en dergelijke kunnen helpen om de vaardigheden van een schoolteam op een hoger peil te brengen.

3. Aandacht voor de buitenbeentjes

Onderpresteren is niet altijd (alleen maar) het gevolg is van een gebrek aan motivatie. Ook andere oorzaken kunnen een rol spelen: psychologische drempels, een gebrek aan studievaardigheden, het (gedeeltelijk) verkeerd geplaatst zijn. Het is belangrijk om hier in het team aandacht voor te hebben. Maatwerk - bijvoorbeeld in de vorm van gerichte talentontwikkeling, speciale studievaardigheidstrainingen voor onderpresteerders of individuele persoonlijke hulp - kan aanvullend nodig zijn.

4. De procedures voor het registeren van leervorderingen en gedragsontwikkeling

Deze zijn nu nog niet ingericht op het registeren van onderpresteerders. Ze zijn daarop aan te passen, maar de essentie is dat de waarde hiervan nog beperkt is. Om de onderpresteerders te herkennen, is aanvullende screening wenselijk.

Tot slot is van belang om ouders te betrekken bij het tegengaan van onderpresteren. Leerlingen die zich gesteund weten door het thuisfront, zijn doorgaans gemotiveerder en doen het beter op school.

Bijlage 5: Checklists

Checklist voor mogelijk onderpresteren van leerlingen

- De leerling heeft meer moeite met eenvoudige opgaven (als het leren van woordrijtjes) dan met moeilijke, complexe opgaven, zoals het vertalen van een tekst.
- De leerling heeft matige gespreksvaardigheden, terwijl bijvoorbeeld cijfervaardigheden goed zijn.
- Dalende huiswerk- of schoolmotivatie.
- Een onregelmatig patroon in de schoolresultaten, plotselinge terugval of grote verschillen tussen vakken.
- Opmerkelijke afwijking van de verwachtingen op basis van de gegevens vanuit het basisonderwijs.
- Signalen van ouders.

Als een of meerdere signalen opvallend aanwezig zijn, kan er sprake zijn van onderpresteren en is nader onderzoek wenselijk.

Checklist voor het didactisch handelen

- Je moet veel moeite doen om leerlingen aan het werk te zetten.
- Leerlingen vinden vaak opdrachten niet uitdagend.
- Het huiswerk wordt onvoldoende gemaakt.
- Een te groot deel van de leerlingen is niet actief met de lesstof bezig in de les.
- Niet iedere leerling kan aan het eind van de les vertellen wat het lesdoel was.
- Te veel leerlingen hebben de verwachte materialen, boeken e.d., niet bij zich.

Checklist voor mentoren

- Ik ken de onderpresteerders en weet bij welke vakken zij op niveau presteren en bij welke vakken zij onderpresteren.
- Ik weet wat iedere onderpresteerder nodig heeft om beter om te gaan met zijn mogelijkheden en eventuele belemmeringen.
- De school heeft hulpprogramma's of materialen die onderpresteerders kunnen gebruiken om eventuele belemmeringen te overwinnen.
- Indien de belemmeringen zitten bij de houding en/of vaardigheden van een of meerdere leraren, is dit goed neer te leggen bij de teamleiders.
- We hebben effectieve manieren om met ouders en leerlingen samen het gesprek te voeren; dit leidt tot een gedeeld beeld en gedeelde opvattingen over optimale oplossingen.⁵

Checklist voor teamleiders

- Het thema 'onderpresteerders' staat in het overleg met leraren op de agenda.
- Het is gebruikelijk om meerdere keren per jaar goede lesvoorbeelden van elkaar te bespreken.
- Leraren bereiden regelmatig samen lessen voor en bespreken deze na.
- De overgang van onderbouw naar bovenbouw is een thema.
- Klassenobservaties met nabespreking zijn gebruikelijk.

Checklist voor de directie

- Is er veel afstroom of uitval?
- Hoe beoordelen leerlingen de didactische vaardigheden van de leraren?
- De school heeft een visie op onderpresteren; daarbij worden elementen betrokken als:
 - signaleren,
 - onderzoek,
 - van leraren verwachte didactische vaardigheden,
 - beleid ten aanzien van plaatsing, op- en afstroom.
- Het thema 'onderpresteren' maakt deel uit van het managementcontract.
- Het thema is onderdeel van de beleidscyclus, inclusief het evalueren.
- Zo nodig, wordt er budget/tijd vrij gemaakt.

⁵ Optimaal is: wat mogelijk is, gegeven de opvattingen en mogelijkheden van de leerling, ouders en de school.

- Het thema 'onderpresteren' is geagendeerd in het MT-overleg.
- Mogelijk onderpresteren van leerlingen is een thema bij de leerlingbesprekingen.
- Idem in het sturen van de teamleiders. De volgende onderdelen worden daarbij betrokken:
 - eenvoudige versus complexe opdrachten,
 - talige versus andere vaardigheden,
 - huiswerkmotivatie,
 - rol ouders.
- Deze punten komen terug bij de sleutelmomenten:
 - overgang van primair onderwijs naar onderbouw,
 - overgang van onderbouw naar bovenbouw,
 - contact met ouders.
- De voor onderpresteerders (en overige leerlingen!) gunstige didactische vaardigheden maken deel uit van observatierondes en zijn ingebed in het personeelsbeleid van de school.

Scholen streven ernaar het beste uit hun leerlingen te halen. “Je talenten ontwikkelen”, “jezelf maximaal ontplooien”: veel schoolmotto’s bevatten variaties op dit thema. Ze geven aan dat scholen het belangrijk vinden dat leerlingen hun mogelijkheden optimaal kunnen ontwikkelen.

Dat lukt vaak wel, maar niet altijd. De laatste tijd is er veel aandacht voor onderpresteerders: zo’n 33 procent van de leerlingen. Op een gemiddelde school voor voortgezet onderwijs betekent dit dat 330 van de 1.000 leerlingen onderpresteert. Deze leerlingen hebben veel in hun mars, maar het komt er op de een of andere manier niet uit. De politiek vindt het belangrijk dat hun prestaties verbeteren.

Hoe kunnen leraren en managers in het voortgezet onderwijs onderpresteren signaleren, voorkomen en verminderen? Deze publicatie laat zien dat onderpresteerders met behulp van een screening herkend kunnen worden.

Belangrijker is echter, dat leraren hun leerlingen meer uitdagen en lessen geven met een intensief en activerend karakter. Daar profiteren alle leerlingen van. Verder is het essentieel dat het management leraren de kans geeft om routine op te bouwen in de nieuwe werkwijze en deze borgt in de organisatie.

Deze publicatie richt zich op schooldirecties, leraren en beleidsmakers in het voortgezet onderwijs.

CPS Blijvend resultaat

We adviseren, trainen, organiseren conferenties, publiceren en doen onderzoek.

Zo stimuleren we scholen om hun ambities te realiseren. Met blijvend resultaat.