

De slimme Onderpresteerder: haal eruit wat erin zit

Een handleiding voor meer leerresultaat

De slimme Onderpresteerder: haal eruit wat erin zit

Een handleiding voor meer leerresultaat

Tania Gevaert

Schrijver: Tania Gevaert
Coverontwerp: Logowerkplaats.nl
ISBN: 978-90-79915-21-7
Depot: 1409-00001-53836-1511
© Tania Gevaert

Opgedragen aan Dieter, Ophelie en Julie

Voor de vele inspirerende momenten die ik als moeder en coach met hen mag delen, ze blijven me verbazen met hun kennen en kunnen, de gedurfde plannen. De toekomst brengt heel wat mogelijkheden.

Dankwoord

Dit boek zou er niet gekomen zijn zonder de jongeren. Ik mocht met hen werken, van hen leren en samen met hen de weg openzetten naar presteren.

Deze verhalen komen voort uit vele (en vaak jarenlange) contacten met hoogbegaafden en hun context. Elk verhaal is samengesteld uit een aantal kinderen, dit om de anonimiteit te garanderen. De gebruikte namen zijn fictief, enige herkenning is dan ook louter toeval. Niettegenstaande hebben alle hoogbegaafden hieraan hun medewerking verleend, zij willen namelijk graag dat hun verhaal anderen kan helpen.

Ik dank hier dan ook graag: Dieter, Klaas, Ophélie, Julie, Josse, Ramses, Arthur, Laura, Bauke, Fien, Bert, Filiz, Oona, Maurice, Athal Melchior, Ocean, Thomas, Jelle, Joris, Nina, Klaus, Tiemen, Wieber, Fien, Jannie, Fie, Marie, Ruben, ... en hun ouders voor hun vertrouwen en doorzetting.

Oprechte dank aan de leerkrachten die het aandurfdën om hun ervaringen met slimme onderpresteerders te delen én ze ook te laten opnemen in het boek.

Een woordje van dank aan mijn echtgenoot, zonder dat hij een aantal van mijn taken overneemt is er geen boek. Hij is vaak mijn chauffeur, zorgt dat er te eten is en plant rustige omgevingen waar ik kan schrijven.

En als laatste ook graag een vermelding voor mijn naaste collega's. Zij moedigden me aan om te schrijven en het ook uit te geven. Hun steun en adviezen maakten van het boek een werkelijkheid. Ik leef mijn droom!

Dankjewel!

Voorwoord

Vele uren en kilometers besteed ik jaarlijks op de weg, daarmee zie en hoor ik nog wel wat. Ik heb niet één vast radiostation, mijn keuze laat ik afhangen van mijn gemoedsgesteldheid en de mate van concentratie die ik nodig heb. Zo zal ik 's avonds laat of na een veeleisend gesprek eerder geneigd zijn om Klara op te zetten, terwijl ik in de file graag naar StuBru luister (en maar headbangen natuurlijk). De uurtjes reizen geven me gelijk ook de tijd om te reflecteren. Menig idee ontsproot vanachter mijn stuur, soms heb ik de 'afleiding' nodig om tot diepere gedachten te komen. En af en toe zorgt een voorval op de weg ervoor dat ik inspiratie op doe, zoals kort geleden het geval was. Ik was al een hele poos op zoek naar een kort tekstje om mijn boek te omschrijven. Het zou iets pakkends moeten worden dat de lading dekt, in een paar zinnen of een krachtige situatieschets. Zo gebeurde het op een donderdagavond rond 22u30 op weg van Limburg naar de kust.

Het is niet drukker dan anders op een doordeweekse avond. Ter hoogte van Aalter zie ik een automobilist zonder lichten rijden. Mijn voorligger gaat er dicht tegenaan plakken en ontsteekt zijn grootlichten, een paar keer. De automobilist reageert niet zoals bedoeld, door zijn eigen lichten aan te steken. Hij gaat trager rijden, blijft in het tweede vak. De behulpzame chauffeur ergert zich zichtbaar, hij moet de afslag hebben en zet het op een rijden langs rechts. Hij blijft ondertussen met de grote lichten knipperen. Ik observeer het geheel en geraak geïnspireerd. Zo gaat het immers ook vaak met leerlingen, ze rijden blind en als je hen dat probeert aan te wijzen, blijken ze niet gepast te reageren. Ze veranderen hun gedrag niet. Dit zou ik wel eens anders aanpakken. Tijd voor een experimentje. Ik haal de auto in, ga ervoor rijden. In het passeren merk ik dat de chauffeur niet opkijkt, behoorlijk gespannen achter het stuur zit. Misschien is die wel geschrokken van de reactie van mijn voorganger, zo denk ik toch. Even rustig inhalen en dan mijn lichten helemaal uit en terug aanzetten. Na twee pogingen, de vier knipperlichten aan en uit, herhaal ik het geheel nog een keer. En ik ga op het gaspedaal staan en rijd door. Enkele ogenblikken later zie ik de lichten bij mijn achterligger ontsteken. Hij heeft het begrepen en ingegrepen.

Het zette me aan het denken, hoe vaak een begeleider van jongeren onvoldoende stilstaat bij het feit of de leerling het überhaupt wel begrepen heeft. De begeleider herhaalt de instructie, met een beetje meer decibels misschien, wat trager mogelijk, of zelfs hikkend, maar het levert niet het gewenste resultaat op. De leerling 'ziet' het niet. Deze situatie bracht me tot volgende vraag die ik jou wil stellen:

welk soort coach ben jij voor je kind, leerling of student?

Merk je dat jij meer aanpak 1 toepast? Je gaat ervan uit dat je uitleg helder is en toont wat er moet gebeuren, desnoods herhaal je dit 100 keer. Of kun jij je meer vinden in aanpak 2? Je staat even stil, reflecteert, leeft je in en zoekt naar hoe je heldere instructie kunt geven die wérkt?

Inhoudsopgave

Dankwoord	6
Voorwoord	7
Leeswijzer	11
Deel 1 Onderpresteren ontrafeld.....	13
Het fenomeen onderpresteren.....	13
Absoluut onderpresteren.....	16
Relatief onderpresteren.....	17
Onderpresteren bij slimme leerlingen	19
Slim: van ontwikkelingsvoorsprong tot hoogbegaafd	20
De gevolgen van de Fixed Mindset: uw kind <i>is</i> slim	27
Onderpresteren: het sluipend gevaar.....	30
De luie leerling, een mythe.....	31
Hoe jij onderpresteren kan herkennen.....	33
Onderbenutting en onderpresteren, ze gaan hand in hand	34
Gebrek aan ontwikkelingsgelijken	36
Overmoedige onderpresteerders	38
Ik weet niet waar ik goed in ben	40
Verkeerd verbonden: de verbinding met de school kwijt.....	41
Van leergierige peuter tot apathische puber: de evolutietheorie bij slimme onderpresteerders.....	42
DEEL 2 Van onderpresteren naar presteren: de aanpak.....	45
Slimme onderpresteerders tot presteren brengen.....	46
De kracht van feedback: het kan je breken, het kan je op de weg naar presteren zetten.....	49
Hardware problemen.....	53
Handvatten voor begeleiding.....	65
Belemmeringen aan de leerkrachtzijde.....	72
Goede praktijken die werken.....	77
Weet je leerling wat je verwacht?.....	94
Lesaanpak die wérkt voor slimme onderpresteerders en andere leerlingen.....	98
Interactive Learning, de meerwaarde van interactief leren	98
Wat NIET werkt bij slimme onderpresteerders.....	107
Wat wel werkt in een notedop: dé samenvatting.....	110

Deel 3 Slim onderpresteren in de praktijk: wat zij zelf en	
leerkrachten vertellen	115
Slimme onderpresteerders aan de praat	116
Waaraan merk jij dat je een onderpresteerder bent?	116
Wat heb je gemist in de aanpak op school of in het onderwijs in het	
algemeen?	117
Leerkrachten over slim onderpresteren	118
Waaraan merk jij dat een leerling aan het onderpresteren is?	118
Wat mis jij in het onderwijs?	118
Dé tips	119
Welke tips heb je voor onderpresteerders?	119
Tips voor de leerkracht, coach	121
Over Tania, coach en trainer als levensstijl	122
Het verhaal van mijn gezin	122
Van Gifted naar www.hoogbegaafdopvoeden.com	123
Wat na dit boek?	124
Word deskundige in de aanpak van onderpresteren	125
Ouderavonden	127
Reflectie opdracht: wat neem jij mee?	128
Inspiratielijst	130
Boeken	130
Onderzoeksrapportage	131
Artikels	131
Contact	131

Leeswijzer

Als slimme onderpresteerder maak je meer kans op een moeilijke schoolloopbaan en een toekomst die jou minder gelukkig maakt. Het onderpresteren zet zich door in de volwassenheid en zorgt ervoor dat je werk minder goed aansluit op je mogelijkheden. Je krijgt en neemt systematisch minder kansen op in het leven. Het is dus terecht dat ouders en leerkrachten zich zorgen maken. Want ondanks hun vele inspanningen blijkt het in de praktijk erg moeilijk om een onderpresteerder tot prestatie te brengen.

In mijn werk met hoogbegaafde kinderen en jongeren krijg ik regelmatig te horen dat er meer in zit dan de leerling of student toont. Ouders, leerkrachten en zeker ook de slimme onderpresteerder zelf hebben vaak al heel wat geprobeerd. Toch leidde dat vooralsnog niet tot het gewenste (studie)resultaat. Ik maak er mijn werk van om net deze slimme onderpresteerders op de juiste weg te zetten. Samen met de jongere, de ouders en de school zoek ik naar gepaste aanpak die werkt. Na 10 jaar (studie)coaching weet ik wat werkt en wat niet en dat wilde ik jou niet onthouden.

In dit boek neem ik je mee in de wereld van de onderpresteerders, zodat jij ze straks niet alleen kan herkennen maar ook het onderpresteren kan helpen keren. Ik startte hiervoor bij mijn eigen praktijk als studiecoach en ging op zoek naar onderwijskundige principes die jou de nodige tools kunnen bieden om het straks met je eigen kind of leerling uit te voeren.

Het boek is opgedeeld in 3 delen, je hoeft het niet chronologisch door te nemen. Als jij liever start bij de aanbevelingen van de slimme onderpresteerders en leerkrachten, dan kan dat gerust. Toch raad ik je aan om voor je de aanpak toe gaat passen in de praktijk alsnog eerst deel I en deel III door te nemen. Hier volgt een leeswijzer voor wie graag op voorhand weet wat er komen zal.

Onder deel I vind je alles wat met onderpresteren te maken heeft. Te starten met de toelichting van absoluut en relatief onderpresteren, om door te gaan met hoogbegaafdheid en toe te werken naar de kenmerken van het onderpresteren.

Deel II neemt je mee in de wereld van de aanpak. Concrete praktijkprincipes worden toegelicht vanuit een theoretisch kader. Je vindt hier de handvatten en lijstjes die jouw aanpak kunnen ondersteunen.

In Deel III liet ik de slimme onderpresteerders en leerkrachten aan het woord. Zo krijg je het ook eens rechtstreeks van hen te lezen. Op het einde krijg je meer informatie over mij en mijn werking. Je vindt er tevens een literatuurlijst.

Om het geheel herkenbaar te maken, koos ik ervoor om levensechte verhalen te gebruiken. Je vindt deze verhalen *cursief* gedrukt terug doorheen de tekst.

Ik vond “mijn” jongeren bereid om hieraan mee te werken mits het niet al te herkenbaar werd. Elk verhaal werd dus samengesteld uit meerdere jongeren, hoewel ze zichzelf wel zullen herkennen omdat het verhaal van onderpresteren een vaak terugkomend fenomeen is met hier en daar kleine verschillen. Ook jij zal mogelijk merken dat er veel herkenning is in de verschillende verhalen van de onderpresteerders. Ik ben ervan overtuigd dat jij aan het einde van dit boek ook beter gewapend bent om dit onderpresteren bij jouw kind een halt toe te roepen en zelfs om te keren tot doelgerichte inzet. En mag ik je aanmoedigen om dit te onthouden...

Het is nooit te laat om het onderpresteren aan te pakken!

Deel 1 Onderpresteren ontrafeld

Hoogbegaafdheid en onderpresteren lijken hand in hand te gaan. In mijn praktijk als gezins- en onderwijscoach krijg ik natuurlijk tot bijna 90% met het probleem van onderpresteren te maken. Kinderen en jongeren waar het vlot mee loopt, die zwemmen zo doorheen het systeem. Hoewel niemand zich daar vragen bij stelt, kan het ook zijn dat deze slimme leerlingen alsnog aan het onderpresteren zijn.

Onderpresteren wordt steeds weer in verband gebracht met leerlingen die hoge capaciteiten zouden hebben. Vooral in kader van hoogbegaafdheid werd nogal wat onderzoek verricht rond het fenomeen van onderpresteren. Het blijkt in de praktijk immers aartsmoeilijk om slimme leerlingen tot prestatie op niveau te brengen. En toch is het niet onmogelijk.

Het fenomeen onderpresteren

Algemeen kun je stellen dat er gesproken wordt van onderpresteren wanneer iemand niet presteert in verhouding tot de capaciteiten en verwachtingen. Deze definitie krijgt bij diverse auteurs aanvullingen. Het lager presteren dan de verwachtingen wordt aangevuld met het onderpresteren over een lange periode, het onderbenutten van mogelijkheden en de eventuele combinatie met leer- en ontwikkelingsstoornissen.

Bij onderpresteerders gaat het volgens Whitley (2001) om slimme jongeren die niet gewoon zijn om moeite te doen om succesvol te zijn. Ze hebben geen doorzettingsvermogen, ook niet als ze het goed willen doen. Onderpresteren gaat niet vanzelf weg en manifesteert zich op meerdere gebieden. Ze hebben moeite met normaal werk.

Je hebt een onderpresteerder in huis of in je klas als:

Hij of zij weinig of niet studeert, of net uitzinnig veel studieuren opstapelt

Jouw kind knappe uitspraken doet die jou doen verstommen

En dit zich niet vertaalt in prestaties die navenant zijn

**Wees alert voor onderpresteren...
en doe er zo snel mogelijk iets mee als:**

Je kind getest werd en je daardoor zicht kreeg op zijn capaciteiten en alsnog niet naar de verwachtingen presteert

Je merkt dat de prestaties steeds weer ondermaats zijn

Hij of zij op een voor jou onverwacht moment met voorstellen komt om te veranderen van school of richting, vakken te laten vallen

Je kind tekenen vertoont van schoolmoeheid (geraakt ontmoedigd, uitstelgedrag, werk gaat zoeken, weet niet hoe eraan te beginnen, werkt niets af,...)

Onthoud dat het nooit te laat is om in te grijpen.

Als jong kind viel Maria (40+) al op in het gezin. Ze was geboeid door de sterren en kon zich hevig opwinden over het onrecht in de wereld.

In de basisschool las ze eigenlijk altijd. Maria hield niet van drukke toestanden, op feestjes bleef ze liever aan de zijlijn. Buitenspelen gebeurde wel, maar enkel als ze ook iemand had om iets samen mee te doen. De overgang naar het middelbaar onderwijs verliep redelijk vlot. Maria studeerde hard, zo dachten de ouders. Ze bracht immers uren door op haar kamer en zou dan wel achter de (studie)boeken zitten.

Als 15-jarige las ze de klassiekers, ontwikkelde ze een heel eigen kledingstijl wat haar deed opvallen op school. In de wetenschappen waren haar resultaten erg afwisselend, van heel goed naar ongelooflijk slecht. Ze werd aangemaand om harder te studeren. Maria veranderde van richting, dat leek de oplossing. In de talenrichting behaalde Maria uitstekende resultaten, maar dan zonder studeren.

Na de humaniora vatte ze een talenopleiding aan. Het ontbrak Maria aan studiehouding en –methodiek, wat haar in tijdnood bracht. Maar daarnaast werd ook op zeer ongestructureerde wijze gestudeerd. De examenvragen werden erg chaotisch beantwoord. De feedback was: “de inzichten zijn er, meer studeren!” Maria verliet de hogere studies zonder diploma. Pas vele jaren later startte ze opnieuw een opleiding.

Falen is een traumatische ervaring, dus er werd een studiecoach aangesproken en een individueel traject aangevraagd. Korte, krachtige studiemomenten met een zeer doeltreffende studiemethode zorgden voor puike prestaties.

Of hoe het onderpresteren als dertiger alsnog omgebogen werd. Na het succes in de hogeschool ging Maria terug naar de universiteit.

Absoluut onderpresteren

Onderpresteren is niet altijd even gemakkelijk te herkennen. Indien het om absoluut onderpresteren gaat, dan is dat vrij eenvoudig. Het kind presteert systematisch onder de norm, dat is duidelijk en het wordt ook snel opgepikt.

Pedagogisch is immers geweten hoe nefast het is voor een kind om lange tijd overbevraagd te worden en dus niet te kunnen voldoen aan de verwachtingen. Alle literatuur wijst er daarnaast ook op dat het bij leer- en ontwikkelingsstoornissen van vitaal belang is om dit zo snel mogelijk op te pikken. Hoe vaker een kind faalervaringen oploopt, hoe meer kans op secundaire problemen zoals (faal)angst, onzekerheid en in extreme gevallen depressieve stoornissen en fysieke klachten. Daarbij heeft het kind ook gewoon hulp nodig, dus het is evident dat we zo snel mogelijk de gepaste hulp aanbieden (Hellinckx & Ghesquière, 2005).

Er wordt gesproken van absoluut onderpresteren als

Het kind systematisch onder de norm presteert, dus de 50/100 niet haalt

En dit niet ligt aan:

- Een tekort aan informatie

- Het niet begrepen hebben van de leerstof

- Totaal vergeten te studeren of geen tijd gevonden hiervoor

Het lijkt een evidentie dat deze vorm van onderpresteren snel wordt opgepikt. Het kind behaalde de vooropgestelde 50% niet en wordt geresmedieerd.

Relatief onderpresteren

Een kind kan echter ook relatief onderpresteren. Daarmee wordt bedoeld dat het kind wel boven de norm presteert, maar onder de eigen capaciteiten. Deze vorm van onderpresteren is veel moeilijker vast te stellen. Het is geenszins eenvoudig om de verwachtingen in meetbare parameters te gieten. Bij relatief onderpresteren zitten we dus in een grijze zone. Wie bepaalt of dit kind al dan niet aan het onderpresteren is?

Deze grijze zone zorgt ervoor dat nogal wat ouders als te veeleisend worden aanzien. De leerling wordt wel eens ongemotiveerd en lui genoemd. Adviezen als 'meer studeren' en 'zet je meer in!' leveren bitter weinig op.

Je hebt een relatieve onderpresteerder in huis als

Je weet dat je kind meer kan terwijl het niet tot presteren komt

Je meerdere kenmerken van onderpresteren opmerkt, en toch is er geen sprake van systematisch onder de norm presteren

Lise (16) zit sedert kort in de Humane Wetenschappen, ze presteert rond de klasnorm. En toch denkt ze beter te kunnen. Ze hoeft weinig tot geen inzet te leveren, in de lessen is het moeilijk om de aandacht erbij te houden. Ze vindt het te traag gaan, het niveau ligt te laag. Haar leerkrachten vinden haar vraag naar 'meer' overdreven, hoe kun je nu niet tevreden zijn als het gemakkelijk loopt?

Het wordt dringend tijd om in te grijpen als jouw kind

Uitspraken doet als

Ik doe nooit goed genoeg

Ik kan het niet

Ik zal maar iets anders gaan doen/kiezen

Ik ben dom

Ik weet niet hoe...

Steeds meer uitstelgedrag gaat vertonen

Je geen vragen meer mag stellen over de studievoortgang
zonder dat er een spanningsveld ontstaat

Stress ervaart en dit ervoor zorgt dat

Je kind explodeert (tot agressief gedrag toe)

Je kind implodeert en zich gaat afzonderen

Onderpresteren bij slimme leerlingen

Bij slimme leerlingen die relatief onderpresteren is het vaak opbotsen tegen vooroordelen. Deze leerling behaalt redelijke resultaten, maar toont zich mogelijk wat van de weinig actieve kant. In de praktijk heet dat al snel luiheid. Veel ouders klagen dat zij niet gehoord worden door de school. Vaak merken zij het onderpresteren al een hele poos op en doen ze verwoede pogingen om hun zoon of dochter aan het studeren te krijgen. Zo lang het kind niet onder de norm scoort, lijkt er geen vuiltje aan de lucht en weinig leerkrachten die dan al bereid zijn om in te grijpen.

Peter (24) behoort in de basisschool bij de top 3 van de klas. De leerkracht reageert verbaasd wanneer moeder zich afvraagt of Peter wel voldoende uitdaging krijgt. Natuurlijk zit dat goed. De leerkracht merkt dat Peter met alles goed mee is, hij pikt het snel op en maakt weinig fouten. Ze sprak hem al eens aan in verband met verdiepingsstof, maar dat wil Peter helemaal niet. Hij ging er zelfs een week trager door werken. Moeder krijgt de boodschap dat zij haar verwachtingen best gaat bijschaven. Peter mag meer zichzelf zijn.

De middelbare school verloopt een pak minder vlot. Moeder begeleidt haar zoon zoveel als ze kan. Zijn capaciteiten zorgen ervoor dat er geen jaartekorten zijn. De klastitularis vindt Peter een gemiddelde leerling.

Einde 1^e jaar hoger, in een wetenschappelijke richting, blijkt dat Peter een zware 2^e zittijd tegemoet gaat. Uit feedbackmomenten blijkt dat hij absoluut de nodige inzichten bezit, maar het studiegedeelte is over de ganse lijn ondermaats. Ook op de stukken parate kennis valt Peter uit de toon. Het blijkt dat Peter op geen enkel moment in zijn schoolcarrière voorkennis heeft opgebouwd, noch heeft hij leren studeren op een doeltreffende manier. Diepliggend leren is Peter totaal vreemd.

Slim: van ontwikkelingsvoorsprong tot hoogbegaafd

Vooraleer verder te gaan met het onderpresteren lijkt het me goed om hier alvast even stil te staan bij hoe we tot het besluit komen dat een kind intelligent is en dus het etiket slim mag dragen. Een enge visie op hoe een kind zijn mogelijkheden kan bewijzen. Het etiket slim heeft verregaande gevolgen voor zowel de persoon die het etiket wel haalt als voor diegene die het (net) niet krijgt.

Het is en blijft een momentopname die het leven van jou en je kind blijft achtervolgen. Slim wordt in dit boek opgevat als een vorm van continuüm met aan de ene kant een ontwikkelingsvoorsprong en aan de andere kant hoogbegaafdheid. Dit is in geen geval een ontkenning van andere definities van hoogbegaafdheid, ik beschouw het eerder als een verruiming van het begrip.

Gauthier (23) werd als kleuter ontdekt, er was toen sprake van een ontwikkelingsvoorsprong van 2 jaar. Hij ging een jaartje versnellen en kreeg wat extra uitdaging aangeboden. Omdat hij daar volgens de school niet erg enthousiast op reageerde, wilden zij dat hij alsnog een intelligentietest zou voorleggen. Groot was hun verbazing dat Gauthier 145+ scoorde, maar tegelijk kreeg hij te horen dat de school hiervoor geen oplossingen had. Hij zat al een jaar voor, nog een jaar versnellen leek hen niet aangewezen.

In het secundair deed het attest eerder deuren dicht dan open. Gauthier presteerde ondermaats, hij werd al eens openlijk gevraagd of dat attest wel klopte. Hij kreeg steeds moeilijker vat op de leerstof. De schoolmoeheid sloop er ondertussen in. De vele pogingen tot studie leidden niet tot bevredigende resultaten.

In de sollicitatieprocedure voor zijn job krijgt hij de vraag of hij er zich van bewust is dat hij opvalt. Blijkt dat hij op alle vlakken bovengemiddeld scoort en of hij dat weet. Gauthier ontwijkt deze vraag, hij wil hier niet meer mee geconfronteerd worden. Het etiket heeft nooit iets goeds voortgebracht.

Hoe beter de capaciteiten inschatten?

Allereerst wil ik graag de klinische term hoogbegaafd verlaten en deze kinderen verder benoemen als **slim**. Bij jonge kinderen geeft het meer richting voor ouders en leerkrachten om te spreken van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Jongeren vinden *slim* minder beladen. Als er dan toch een etiket moet gekleefd worden.

Om op dezelfde golflengte te zitten, houd ik nog even de term hoogbegaafdheid aan. Maar je mag je dus vrij voelen om dit ruimer te bekijken dan de vooropgestelde 2,5% die volgens onderzoekers onder die noemer vallen.

Hoogbegaafdheid heeft met volgende kenmerken te maken

Hoogbegaafdheid is een ZIJNSKENMERK, het vertaalt zich in de mogelijkheid om ANDERS EN MEER waar te nemen, aan te voelen en te verwerken

Dat wil dus zeggen dat we dit niet meten aan hun prestatie op school. Hoogbegaafd zou je zijn als je motivatie sterk genoeg is en dit zich uit in een uitzonderlijke prestatie. Je creativiteit is van een ongekend niveau. Koppel je dit dan weer aan een uitdagende context thuis, op school en ruimer, dan zouden we kunnen spreken van hoogbegaafdheid.

Op zich is er uiteraard niets mis met dit model, het klopt dat we in de klinische praktijk van hoogbegaafdheid spreken wanneer 3 kenmerkende factoren terugkomen: **gedrevenheid, creativiteit en uitzonderlijke mogelijkheden**. Toch merk ik bij onderpresteerders steeds weer dat er sterke twijfel is gerezen over de capaciteiten, net doordat de gedrevenheid vaak niet meer te zien is. Door het ontbreken van prestaties besluit men dat de uitzonderlijke mogelijkheden er niet (meer) zijn.

De magische 130

Het is nog steeds gebruikelijk om kinderen als hoogbegaafd te labelen als ze de 130 grens op een intelligentietest¹ overschrijden. Hoewel er inderdaad ergens wel een richtlijn mag zijn, dan nog is er veel meer aan een mens dan een *cijfer*. Deze enge visie houdt geen rekening met de persoonlijkheid van het kind. Ouders die denken dat het papiertje met het juiste cijfer deuren zal openen, zijn eraan voor de moeite.

Fien (9) is de enige in het gezin van 3 kinderen dat geen attest 130+ heeft. En toch merkt moeder aan haar jongste dat zij de knapste van haar kinderen is. Ze ervaart ook veel meer problemen op school en ze stelt zich minder inschikkelijk op dan de andere 2 kinderen. Dit terwijl ze mensen aanvoelt en inzichten heeft die doen vermoeden dat Fien hoge capaciteiten bezit. Ze krijgt het echter niet vertaald in schools presteren. Fien heeft veel moeite met presteren onder druk. Ze voelt verwachtingen haarfijn aan en dat zorgt ervoor dat ze blokkeert of vervelend gaat doen. Het is een erg gevoelig kind. En dan hebben we het nog niet over het aantal keer dat Fien laat horen dat zij het domste kind in huis is...

Heller (1992) toont in zijn model aan hoe complex intelligentie wel niet is, maar vooral ook van hoeveel factoren een prestatie afhankelijk is. Enerzijds zijn er natuurlijk de kindfactoren die er in een testsituatie kunnen voor zorgen dat het kind ondermaats gaat presteren. Gevoelig zijn aan faalangst bijvoorbeeld, zeer perfectionistisch zijn en jezelf opleggen dat je geen vragen mag stellen, moeite hebben met tijdsdruk, je niet op je gemak voelen bij vreemden die je dan ook nog observeren.

Anderzijds mogen we ook de invloed van de omgevingsfactoren niet onderschatten. De context waarbinnen de test wordt afgenomen zal evenzeer zijn invloed hebben. Met welke verwachting het kind naar een test wordt gestuurd, maar ook wat het resultaat als gevolg heeft. Misschien ervaart het kind wel druk om te bewijzen dat het recht heeft

¹ WISC of WAIS: Wechsler Intelligence Scale for Children, Wechsler Adult Intelligence Scale

op ondersteunende maatregelen en wil het perse voldoen aan deze verwachtingen.

Vaak is er sprake van een aanvoelen dat de omgeving geen geloof hecht aan de capaciteiten. Het kind of zijn ouders kiezen er dan voor om alsnog een test te laten afnemen in de hoop dat ze hiermee de mogelijkheden kunnen bewijzen om zo de ondersteunende maatregelen alsnog te kunnen krijgen.

Arjen is 10 als hij om een IQ test komt vragen. In de kleuterklas werd een ontwikkelingsvoorsprong vastgesteld van meer dan 2 jaar, waarop hij een klas mocht overslaan. Nu verveelt hij zich te pletter op school, de prestaties zijn goed maar doen de school niet verbazen. Arjen wil zich bewijzen want dan zullen ze hem wel geloven. Hij behaalt 145+ IQ en toch grijpt men niet in. “Jongen, je levert al 120%. Wanneer is het genoeg?” Arjen is teleurgesteld.

Waarom een intelligentietest niet het enige middel mag zijn

De vaak gebruikte intelligentietests werden helemaal niet ontwikkeld om hoogbegaafdheid op te sporen. Ze dienen eigenlijk als soort van leervorderingstest, waarvoor we nu CITO en het leerlingvolgsysteem (LVS) in de basisschool gebruiken. Het doel is om in kaart te brengen of het kind niet overbevraagd wordt. De leervorderingstests zijn eigenlijk aanvullend op de gewone toetsen in de klas. Ze geven extra zekerheid over hoe de leerling met de leerstof omgaat. Aan de hand van de scores weet de leerkracht of er geremedieerd moet worden.

Helaas wordt met de perfecte scores bitter weinig gedaan. Deze leiden niet spontaan tot een aanpassing van de leerstof, terwijl een te hoge score wel een voedingsbodemp is om te gaan onderpresteren. Het kind leert immer niet meer, het heeft het bedoelde niveau bereikt.

Een goed diagnostisch verslag omvat veel meer dan enkel maar de resultaten van het intelligentieonderzoek. Het valt mij telkens weer op dat vaak enkel het cijfer onthouden wordt. Ik begrijp dat we erg cijfergericht zijn vanuit de visie “meten is weten”, maar het gaat hier over een persoon. Mag ik dan ook ten stelligste oproepen om het kind in dit verhaal te blijven zien. Voor mij als coach is dat cijfer alvast bijzaak. Ik heb veel meer aan de observatieverslagen die gepaard

gaan met de testsituatie en de wensen en noden van het betrokken kind.

Daarbij blijf ik er op hameren dat het hier steeds weer om een momentopname gaat. Als je kind hoog scoort op een test zorgt dat er helemaal niet voor dat het spontaan hoge prestatiecijfers zal neerzetten. Tussen presteren en capaciteiten zit namelijk nog een behoorlijk dal dat overbrugd moet worden. Deze overbrugging zal bestaan uit instructie, uitleg en toelichting, inzet, oefenen en dat alles gekoppeld aan de volhouding en doorzetting wanneer het niet lukt.

De ouders van Boris (9) omschrijven hem als een pientere peuter en kleuter. In de eerste jaren van de basisschool al verliest hij zijn grote leergierigheid. Hij komt steeds vaker gefrustreerd thuis. In de vakanties hebben ze een ander kind in huis, dan bloeit Boris open. Hij vraagt spontaan om schoolse taakjes en liefst van een hoger niveau dan hij gewoonlijk aangeboden krijgt. Na een gesprek over het grote verschil in gedrag thuis en op school, besluiten de ouders dat het niet anders kan. Ze zullen Boris laten testen.

Het diagnostisch centrum spitst zich in haar besluiten erg toe op het cijfer, Boris scoort 122 op de intelligentietest. Daarnaast komen hoge scores op perfectionisme en faalangstig gedrag naar voren. Door dit alles worden de ouders aangemoedigd om het kind als hoogbegaafd te gaan benoemen. Boris zelf vindt het heel erg om te horen dat hij daardoor niet naar de kangoeroewerking mag.

Een andere interpretatie van hetzelfde verslag levert een attest op dat hem alsnog toelaat in de kangoeroewerking. Boris start een week later en bloeit met de week meer open. Ook in de gewone klaswerking stijgen zijn prestaties, hij is weer bij de top 3 van de klas en is daar fier op.

Richtinggevend testen

Voortbouwend op de richtlijnen voor handelingsgerichte diagnostiek die bij leer- en ontwikkelingsstoornissen wordt toegepast, moet een intelligentietest dus kaderen in een bredere aanpak en mag het resultaat echt wel relatief worden genomen. Een degelijke diagnostiek bestaat enerzijds uit een combinatie van verschillende tests en vragenlijsten, maar mag anderzijds ook aangevuld worden met observatiegegevens. Een observatie thuis en op school brengt heel wat bruikbare informatie met zich mee die straks een antwoord kunnen formuleren die van het handelingsplan voor dit specifieke kind een krachtig instrument in de begeleiding kunnen maken.

Dé test om hoogbegaafdheid op te sporen, die bestaat niet. Het lijkt evident dat je persoonlijkheidskenmerken erg moeilijk in een cijfer kunt gieten, hoewel we in vele gevallen hiertoe verwoede pogingen doen. Webb (2005) waarschuwt voor misdiagnose. In de koers om zoveel mogelijk in hokjes te steken en te etiketteren verliezen we mogelijk het grotere geheel uit het oog. Er spelen heel wat zogezegde randfactoren mee in een testsituatie die een verpletterende invloed uitoefenen op het eindresultaat. Of hoe onderpresteren ook bij het testen ervoor zorgt dat je kind niet (h)erkend wordt.

Mag ik je hier een leidraad meegeven met indicaties die wijzen op een slimme onderpresteerder.

Hoogbegaafdheid vaststellen is steeds een samenstelling van verschillende aanpak

Het ervaren van de ouders is daarbij een belangrijk topic. Het beschrijven van hoe zij hun kind ervaren, hun vergelijking met de andere gezinsleden of kinderen van dezelfde leeftijd uit de omgeving

Hoe het kind zich gedraagt in verschillende contexten en wat daarbij opvalt is evenzeer van tel, beluister de leerkracht, de zorgleerkracht

Vraag het kind te observeren in verschillende omstandigheden op school

Het aanbod moet uitdagend genoeg zijn

Wanneer het kind niet aan de slag gaat of alsnog onderpresteert, ga na hoe dat komt: is het kind angstig, begrijpt het alle instructie, heeft het nog vragen, ...

De gevolgen van de Fixed Mindset²: uw kind *is* slim

Hoogbegaafd, het blijft een beladen woord. Ouders durven het nauwelijks in de mond te nemen, scholen hebben nog steeds last van het 'oei-gevoel' en hulpverleners houden zich vast aan een te enge invulling. Wat ervoor zorgt dat heel wat knappe kinderen niet (h)erkend worden, waardoor deze de nodige zorg – met het oog op onderpresteren – ontzegd worden. Daarbij mag niet vergeten worden dat niet elke “hoogbegaafde” ook als dusdanig zal scoren op een intelligentietest. Het is zelfs mogelijk om de magische 130 niet te behalen en alsnog de hoogbegaafdheidskenmerken te hebben. Meer nog, ook erg intelligente kinderen die niet de zijnskenmerken bezitten om als hoogbegaafd door het leven te gaan, kunnen 130 op de intelligentietest scoren. Deze intelligente kinderen zullen een vlotte schoolcarrière kennen.

Slimme kinderen, we eisen dat ze zich bewijzen. In Nederland kom je pas in aanmerking voor de zorg die aan slimme leerlingen wordt aangeboden, mits je een attest kan voorleggen dat je 130 IQ of meer scoorde. Ook in België blijkt dit een gangbare praktijk.

Kangoeroewerking of plusklas, de deur gaat open met de juiste score op het attest. Vanaf de 130 IQ grens zou je immers hoogbegaafd zijn.

Het al dan niet behalen van het etiket 'hoogbegaafd' doet heel wat met een kind. Niet alleen draagt het dit statische cijfer, het product van een momentopname zoals de test is, voor de rest van zijn leven mee. Het kan er omgekeerd ook voor zorgen dat het kind de nodige zorgen wordt ontzegd als het net een mindere dag had of niet in het plaatje past. Je merkt het al, ik heb hier behoorlijk wat bedenkingen bij. Een testverslag kan zeer nuttig zijn, mits met zorg opgemaakt en het kind in zijn totaliteit wordt gezien.

² naar Dweck (2011), Fixed Mindset versus Growth Mindset. Een statische gedachte (fixed mindset) belemmert de groeikansen.

Pepijn is 7 jaar, op de vorige school presteerde hij goed, toch kreeg hij negatieve feedback. Hij heeft een traag werktempo en werkt eerder slordig. In de nieuwe school heeft hij zich ingewerkt in recordtempo. Pepijn wordt graag gezien. Hij krijgt extra's aangeboden in de klas, in de plusklaswerking is hij de jongste. De punten zijn schitterend en toch vraagt de school dat Pepijn nu eens op IQ zou getest worden. Hij heeft namelijk een attest nodig dat bewijst dat hij minstens 130 scoort. Stel dat hij op de test de magische 130 niet haalt, zullen ze hem dan uit alle extra's weg halen?

Het labelen van kinderen is een gangbare praktijk geworden. Het aantal kinderen dat echter het verkeerde etiket opgeplakt krijgt is volgens mijzelf en diverse onderzoekers zeer hoog. Besluitend uit mijn eigen werking, kan ik zelfs aanvullen dat er heel wat kinderen het etiket niet krijgen dat ze nodig hebben om gepaste zorg te krijgen. Dit omdat er geen passende diagnostiek is om deze kinderen te testen. Want zeg nu zelf, hoe maak je zijnskenmerken meetbaar?

Wat een etiket met een kind (mens) kan doen

De etikettering van kinderen kadert op positief vlak binnen de vraag naar gelijke onderwijskansen voor elk kind. Het handelingsplan kan doeltreffend opgesteld worden als geweten is welke struikelblokken een kind op zijn pad naar leren zal vinden. Op die manier kan ingespeeld worden op de noden en hoeven begaafde kinderen met een leer- of ontwikkelingsstoornis niet steeds weer onder hun capaciteiten te blijven.

Op negatief vlak zien we echter dat als we naar de andere kant van het spectrum kijken, daar waar het gaat om aanpassingen in de vorm van meer uitdagende leerstof, er wel een en ander schort en blijft stroef lopen. In de praktijk blijkt meer begrip te zijn voor iemand die moeite heeft om mee te kunnen. Althans tot zo lang deze leerling zijn inzet ook zichtbaar maakt, lees in prestatie aantoonst of via extra werk kan bewijzen. Slimme kinderen krijgen echter niet steeds de onderwijskansen die zij nodig hebben. Uit de praktijk blijkt dat velen aan het onderpresteren gaan. Bij onderpresteren wordt nogal snel

besloten dat het enkel en alleen aan de leerling ligt. Van zodra die zich meer zal inzetten, dan zal het probleem verdwijnen als sneeuw voor de zon.

Een zorgzaam uitgevoerde diagnostiek, met het oog op handvatten vinden om het kind te helpen, zal dus waardevol zijn. Maar enkel indien dit verslag ook toekomstgericht is en de lezer in klare taal op weg zet van een aanpak op maat van dit kind. Bij hoogbegaafdheid zal dit echter niet leiden tot een algemeen protocol. Het blijft maatwerk. En allerbelangrijkst, de aanpak groeit best mee met de noden en mogelijkheden van het kind op dat moment.

Onderpresteren: het sluipend gevaar

Slimme leerlingen die niet gemotiveerd zijn, het lijkt een luxeprobleem. Ik hoor van leerkrachten dat ze het als erg moeilijk ervaren om deze leerlingen tot prestatie aan te zetten. Sommigen zijn nog steeds van oordeel dat het de verantwoordelijkheid is van de leerling. En dus moeten deze leerlingen dan ook maar de gevolgen van hun onderpresteren dragen.

Het onderzoek van van der Hoeven, de Boer en ten Hove (2010) toont aan wat de gevolgen zijn van onderpresteren. Zij wijzen erop dat onderpresteerders een kortere schoolloopbaan tegemoet gaan. Bij deze jongeren is er meer ongekwalificeerde uitstroom, ze verlaten dus vaker de school zonder diploma of getuigschrift. Ze hebben meer kans op een minder goede baan. Als volwassene zijn ze vaker ongelukkig en gefrustreerd.

De Vries wees er in 1999 al op dat het van wezenlijk belang is voor het welbevinden dat het onderpresteren tijdig wordt aangepakt. Zo niet stopt de ontwikkeling én zal de jongere zich ongelukkiger voelen dan nodig. Bij Freeman is te lezen dat een geslaagd leven van veel factoren afhankelijk is. Zij toont aan dat hoogbegaafden slagen in hun leven mits zij presteerders zijn. Alleen daardoor nemen zij deel aan speciale programma's, slagen ze met goede cijfers op school die hen toegang geeft tot gerenommeerde universiteiten. Reden te meer dus om onderpresteren snel en adequaat aan te pakken. Kortom ze krijgen meer kansen net omdat ze meer voldoen aan de verwachting dat slim zijn zich vertaalt in hoge prestaties.

Op cognitief vlak is er weinig verschil tussen slimme presteerders en onderpresteerders. De grote verschillen liggen op het persoonlijkheidsvlak. D'hondt en Van Rossen (1999) reiken aan dat slimme onderpresteerders vooral op de taakgerichte motivatie uitvallen. Ze blijken minder doelgericht en volhardend dan presterende jongeren. Dit heeft vergaande gevolgen voor hun schoolloopbaan.

Hattie (2007) toont gelukkig aan dat effectieve instructie en feedback de slimme onderpresteerder kunnen op weg helpen. Het hoeft dus geen verliesverhaal te worden. Ook in mijn werk als studiecoach merk ik dat slimme onderpresteerders, mits de juiste aanpak, tot prestatie kunnen komen.

De lagere school verloopt zonder grote problemen bij Noah (18). Regelmatig zijn er opmerkingen over zijn gedrag. Hij neemt geen blad voor de mond, zoals de leerkracht het zegt. In het secundair verandert dat enigszins, leerkrachten nemen het hem wel vaker kwalijk, vooral in combinatie met het onderpresteren. Op elk oudercontact hoort moeder dat haar zoon aan de ene kant inderdaad erg slim lijkt te zijn, zeker in de lessen, aan de andere kant presteert hij op toetsen steeds weer onder de verwachtingen.

Na 2 opeenvolgende faalervaringen adviseert de school dat Noah zijn diploma zou behalen via de Centrale Examencommissie. Noah krijgt in het eerste trimester coaching. Na enkele positieve examens kiest hij ervoor om zelfstandig verder te gaan. Het gaat op en af, het blijft moeilijk voor Noah om langere tijd aan een stuk door te zetten. Met de ondersteuning van moeder houdt hij vol en ziet de toekomst er hoopvol uit.

De luie leerling, een mythe

Minstens maandelijks krijg ik te horen dat de bij mij aangemelde jongere een luie leerling is. Als de capaciteiten niet in vraag worden gesteld, dan nog krijg ik de opmerking dat slimme onderpresteerders geen uitdaging vinden in het huidige onderwijs. In één adem wisselt het van 'ik geloof het niet' naar 'ik kan dit niet'. De term hoogbegaafd is zo beladen dat ze bij onderpresteerders in een eerste reactie de capaciteiten in vraag doet stellen om als tweede de eigen mogelijkheden van de leerkracht, het onderwijs, te ondermijnen.

Ook deze Fixed Mindset (Dweck) ontnemt kansen. Dat onderpresteren een probleem is wordt ondertussen erkend, het is echter nog niet overal doorgedrongen dat onderpresteren aangepakt kan worden.

Onderpresteren zorgt voor een negatief zelfbeeld, het zet functieverlies in werking. Deze kinderen zitten vaker in een richting die voor hen minder uitdaging biedt en waar ze niet positief voor hebben gekozen. Ze hebben een grotere kans om de school te verlaten zonder

diploma en ze werken straks steeds vaker onder hun mogelijkheden. Door het kind onvoldoende uit te dagen drijft het elke dag iets verder weg van zijn ontwikkelingsmogelijkheden. Dat wil echter niet zeggen dat deze leerling zich niet inzet.

Bijna alle jongeren die worden aangemeld voor studietoetsing blijken zich wel in te zetten, maar doen dat niet op een effectieve manier. Lui zijn ze geenszins, integendeel. Wat ze doen blijkt echter vaker niet dan wel het verwachte resultaat op te leveren. Levine (2003) noemt het een outputprobleem. De capaciteiten zijn er, de inzet ook, maar toch levert het niet het gewenste resultaat op. De verwerking lijkt een bodemloze put waar alle inzet in verdwijnt.

Hoe jij onderpresteren kan herkennen

Onderpresteren is een fenomeen dat verregaande gevolgen heeft. Vele onderzoekers, met hen leerkrachten en ouders, zijn er nog steeds van overtuigd dat het maar moeizaam kan omgebogen worden. Reden te meer om eens te kijken naar de oorzaken in de hoop dat we daarmee het onderpresteren in de kiem smoren.

Het onderzoekerstrio van der Hoeven, de Boer en ten Hove (2010) omschrijft de oorzaken van onderpresteren als volgt. Zij vestigen de aandacht op onderbenutting.

Er is sprake van onderbenutting wanneer iemand door omstandigheden niet aan zijn capaciteiten voldoet. Het gaat hier over onder je diploma werken, vroeger van school afgaan door omgevingsdruk, een zoon die wil voldoen door loodgieter te gaan studeren in plaats van zijn felbegeerde lerarenopleiding. Wat de reden ook zijn mag, de complexiteit van de oorzaken maakt het tot wat het is.

Herkennen van onderpresteren, een leidraad

Onderbenutting en onderpresteren

Gebrek aan ontwikkelingsgelijken

Overmoedige onderpresteerders

Ik weet niet waar ik goed in ben

Verkeerd verbonden

Van leergierige peuter en kleuter tot apatische puber

Onderbenutting en onderpresteren, ze gaan hand in hand

Onderbenutting en onderpresteren kunnen hand in hand gaan, ze kunnen elkaar versterken. Bij onderbenutting haal je er niet uit wat erin zit. Er blijft een kloof tussen wat je eigenlijk wel zou kunnen en wat je uiteindelijk nastreeft. Onderbenutten is een gedwongen keuze, waarbij het vaak lijkt dat de onderbenutter deze zelf heeft gemaakt. Onderbenutten volgt uit het onderpresteren. De teleurstelling om de tegenvallende prestatie, de vele inzet die niet oplevert, zorgt ervoor dat de leerling op zoek gaat naar een pad waarvan verwacht wordt dat er minder last zal ervaren worden.

Fiona (15) ervaart op school veel problemen. Ze werkt hard, maar slaagt er niet in om aanvaardbare cijfers te behalen. Aan het einde van het schooljaar geeft ze aan dat ze volgend jaar niet terugkomt. Ze gaat een 'gemakkelijkere' richting opzoeken.

Het kan zijn dat Fiona inderdaad niet meer kan en dat ze veel gelukkiger zal zijn in de andere richting. En toch is het belangrijk om een positieve keuze te maken voor de nieuwe richting. Zo niet zal Fiona de keuze maken vanuit negatieve overwegingen, het gaat immers om vermindering. Ze kan iets niet, ervaart teveel druk en zal dan maar... Dit terwijl er veel kracht kan zitten in het doorzetten, met hulp, om het onderpresteren aan te pakken en Fiona niet op de weg van onderbenutten te zetten. Doen we dit niet, laten we Fiona negatieve keuzes maken, dan reiken we haar eigenlijk aan dat zij deze moeilijkheid op haar weg mag vermijden door op zoek te gaan naar een weg met minder weerstand. Ze leert **niet** dat zij met de juiste tools alsnog zou kunnen slagen in haar eerste keuze.

Eens de vermindering in gang is gezet, staat de deur voor onderbenutting wijd open. Fiona heeft haar faalervaring bevestigd door op zoek te gaan naar een alternatief in de verwachting dat deze haar minder zal confronteren. Met de juiste begeleiding had Fiona andere keuzes kunnen maken, die haar wel tot prestatie hadden kunnen brengen. Er zit veel gevaar in onderbenutting, slimme onderpresteerders gebruiken hun mogelijkheden niet alleen om oplossingen te bedenken die hen aanvankelijk minder last bezorgen. Vaak zetten ze hun capaciteiten in om aan de buitenwereld te tonen dat zij daar bewust en zelfstandig voor gekozen hebben.

Leerkracht Martine: "Is het zo erg dat ze ervoor kiezen om minder prestatiegericht te zijn?"

Het onderzoek toont aan dat een lage sociaal-economische status tot mindere verwachtingen leidt. Er worden mindere eisen gesteld aan kinderen en jongeren uit kansarme milieus. Daarnaast kan het dat in deze gezinnen weinig of geen toegang is tot nieuwe media. Heel af en toe is er eentje dat de cirkel doorbreekt en alsnog voor arts kan gaan studeren.

Verder is er de taalkloof. In België zijn ondertussen heel wat inspanningen lopende om kinderen in de kleuterschool al regelmatig in de klas te krijgen. Op die manier kunnen ze wennen aan de schooltaal en voor een groot aantal gaat het over hun enige contact met het Nederlands. De onderzoekers wijzen op het belang van een gezinscultuur die schoolgericht is. Heel wat leerkrachten laten ons in trainingen weten hoe moeilijk het is om met sommige ouders samen te werken. Ze krijgen ze niet op school, niet voor een gesprek en al zeker niet voor het opzetten van een constructieve samenwerking.

Een aantal jongeren maakt de keuze bewust om onder de capaciteiten te gaan.

Vader verwacht van Joran dat hij in de zaak stapt, een bouwbedrijf. Joran kan met gemak een algemeen secundair onderwijs aan, maar kiest alsnog voor beroepsonderwijs.

Mitta werkt als vormingswerker op B niveau terwijl ze een A niveau diploma op zak heeft. Toen ze werk ging zoeken was er weinig keuze, ondertussen doet ze het graag en blijft ze liever waar ze is.

Onderbenutten zorgt voor frustratie. De slimme onderpresteerder heeft een groot reflectievermogen, waardoor hij dus goed beseft dat hij aan het falen is. Onderzoekers zijn het erover eens dat onderpresteren en onderbenutten zorgt voor meer frustratie in de schoolloopbaan. Het maakt de kans op ongekwalificeerde uitstroom aanzienlijk grotere. De jongere zoekt de weg van de minste weerstand, maar start met een pak frustratie en krijgt niet aangereikt hoe hij dit ongewilde pad kan verlaten.

Gebrek aan ontwikkelingsgelijken

In mijn werk met hoogbegaafde kinderen en jongeren merk ik regelmatig dat nogal wat slimme kinderen moeite ervaren met het vinden van aansluiting bij leeftijdsgenoten, omdat deze vaak geen ontwikkelingsgelijken zijn. Ze gaan zich daardoor gaandeweg meer afsluiten. Ze trekken zich terug in hun eigen leefwereld en doen almaar minder moeite om sociale contacten op te zoeken. De vele pogingen leverden immers steeds weer frustratie op.

Eline (16) wil niet meer naar school. Moeder vertelt dat ze haar jongste dochter al jaren naar school lijkt te slepen. In de basisschool werd Eline gepest. De andere kinderen begrepen haar niet. Eline had andere interesses, wilde bijvoorbeeld als jong kind weten hoe de nieren werkten. Haar spreekbeurt hierover was de rechtstreekse aanleiding voor het pesten.

In het secundair onderwijs deed Eline aanvankelijk veel moeite om erbij te horen, maar toen dat zich opnieuw tegen haar keerde ging ze zich steeds meer afsluiten.

Dit schooljaar, in een nieuwe school, blijkt dat Eline veel groepswerkjes heeft. Het meisje wil niet meer naar school.

Deze slimme onderpresteerders werken liever alleen. Groepswerk brengt spanning met zich mee, want vroeg of laat valt weer eens op hoe ver ze afwijken van het gemiddelde. Ze willen liever niet opvallen. Heel jonge kinderen doen nog wel een poging om zich aan te passen, met alle gevolgen van dien.

Freya (10) komt elke avond kwaad thuis. Zus en de hond krijgen het hard te verduren. Oma neemt de zorg op zich tot de ouders thuiskomen. Elke dag weer is oma op. Ze krijgt Freya niet gekalmeerd. Oma denkt dat Freya moe is van de schooldag. Haar boosheid gaat vanzelf over na een klein uurtje, mits je haar gerust laat.

In de begeleiding komt naar voor dat Freya erg goed weet wat er fout loopt. Ze is inderdaad gefrustreerd, niet door de hond of haar zus. Ze vindt het zelfs erg dat ze het op hen uitwerkt. Haar frustratie komt voort uit de klaswerking. Ganse dagen zit Freya te wachten. Ze ergert zich blauw aan die oenen in haar klas. Ze

vraagt zich af hoeveel keer de juf eenzelfde stukje leerstof moet uitleggen vooraleer die weten wat ze ermee moeten aanvangen. De juf moet soms wel 4 keer herhalen. En wat nog erger is, binnen een paar weken, in de herhalingsweek, kan ze weer helemaal overnieuw beginnen. Freya mag er niet aan denken, ze windt zich er helemaal in op. Zullen we haar dan wat extra leerstof geven? Zeker niet! Freya wil niet dat ze opeens van haar denken dat ze superslim is. Ze zal het zo wel verder uitzitten.

Frauke (4) is sedert de start van het schooljaar veranderd van een lief kleutertje in een kleine tiran. Het lijkt wel alsof ze weer in peuterpuberteit zit. De ouders merken op dat ze opnieuw kliepert met haar knutselwerk, maar ook met het eten. Bij het tekenen noemt ze het zelf kriebel-krabbel. Frauke heeft nooit babytaal gesproken, maar nu ineens wel.

Als jongste van 3 erg knappe kinderen, grijpen de ouders vrij snel in. Ze praten met de school en vragen op basis van hun vermoeden om Frauke een jaar te versnellen. Binnen de week hebben ze hun gekende kind terug. Frauke past zich duidelijk aan de omstandigheden aan tot in het extreme en dit ten koste van haar eigen kunnen.

Overmoedige onderpresteerders

Naast al deze gezichten van onderpresteren is er nog eentje die vaak helemaal niet ontdekt wordt. Het is deze van de slimme onderpresteerder die zichzelf hoog inschat maar niet weet hoe dat doel te bereiken.

Deze onderpresteerder heeft boekenkennis waar het gaat om informatie die tot hem is gekomen zonder dat hij er moeite voor hoefde te doen. Hij vindt van zichzelf dat hij helemaal niet slim is, want slimme mensen zijn harde werkers – op vlak van studeren. De anderen weten altijd meer. Hij kijkt op naar de presteerders en vergelijkt zichzelf ermee. Deze vergelijking valt elke keer weer negatief uit. Die ene keer dat deze onderpresteerder dan toch moeite doet om te studeren, levert vaak niet het gewenste resultaat op en dat leidt snel tot opgeven. Feedback komt hard aan bij deze onderpresteerder, hij krijgt enkel een bevestiging van het feit dat hij het weer niet goed genoeg heeft gedaan. In geen geval zet het hem aan tot vragen stellen over een andere, meer efficiënte aanpak.

Victor (50) legde een vlekkeloos traject af in het secundair onderwijs. Een sterke wetenschappelijke richting leek de basis voor een hogere studie. Victor had nog nooit hoeven te studeren en het schrikte hem af om universiteit aan te vatten. Het viel binnen de mogelijkheden maar Victor wimpelde dat snel af, hij zou dat toch niet kunnen. Dan maar rechtstreeks aan de slag. Op het werk is Victor een graag geziene collega, je kan er altijd op rekenen. Hij weet veel, heeft een eigen documentatiesysteem ontwikkeld en staat altijd klaar om bij te springen. Thuis stapelen de onafgewerkte klusjes zich op. Er is altijd een goede reden voor. In de kamer ontbreekt een stukje deurlijst omdat dit met speciaal materiaal moet hersteld worden. De kraan blijft lekken, Victor is niet zeker van de maat. Een laatste hoekje moet nog geleverd, een stukje tapijt ligt los en ondertussen dienen zich andere ideeën aan. Victor klapt dicht wanneer hij erop gewezen wordt dat hij wel eens hulp of advies zou kunnen vragen.

De moeder van Peter (22) vertelt dat hij alles wat hij vastneemt als vanzelf lijkt te kunnen. Of het nu gaat om fietsen of viool spelen, hij pakt het vast en het lukt hem. Alleen studeren levert niet op...

Whitley (2001) reikt ons aan hoe we slimme onderpresteerders kunnen omschrijven. Het gaat om slimme jongeren die niet gewend zijn om moeite te doen om succesvol te zijn. Alles gaat hen gemakkelijk af, waardoor ze ook geen doorzettingsvermogen oefenen. Eens ze het wel willen goed doen, dan is dat zo nieuw dat ze niet gaan doorzetten.

Onderpresteren gaat niet vanzelf weg, het lost zich niet ineens op. Meer nog onderpresteren manifesteert zich vaak op meerdere gebieden. Er wordt weinig afgewerkt, mogelijk worden vele projecten naast elkaar opgestart. Echter bij elk obstakel wordt op een zijspoor verder gegaan. Ze krijgen dit patroon niet in hun eentje gekeerd. Slimme onderpresteerders willen presteren, maar hebben daarbij hulp nodig die hen op de juiste weg kan zetten.

Jana (22) meldt zich aan na vele faalervaringen. Ze heeft ondertussen vele richtingen geprobeerd en geen enkele afgewerkt. Daar wil ze nu verandering in brengen. Als ik met haar overloop wat haar tot haar keuzes bracht valt op dat ze nog steeds niet goed weet wat haar eigen interesses nu eigenlijk zijn. Ze startte haar eerste richting op advies van een leerkracht, de tweede omdat haar vriendje daar zat en hij aangaf dat zij daar goed zou in zijn. De derde keuze omdat ze vond dat ze nu eens iets helemaal anders moest gaan doen en nu dubbelt ze haar vierde keuze. Hier voelt ze zich alvast thuis en ze wil graag slagen. Maar dat geeft haar zoveel angst dat ze dreigt op een zijspoor terecht te komen.

Joris (19) gaat Industrieel Ingenieur studeren in de school die bekend staat om het strengste te quoteren. Men heeft hem gezegd dat je daar moet zijn. Van zijn leerkrachten krijgt hij het advies mee dat zijn werkhouding drastisch moet veranderen. Joris krijgt al na enkele weken het gevoel dat hij niet meer mee is met de leerstof. De lessen volgen valt hem steeds zwaarder. Hij negeert dit, wanneer de ouders hem vragen hoe het gaat antwoordt hij steevast dat het prima loopt.

Thibault (7) gedraagt zich erg onzeker in de klas. Hij krijgt regelmatig met een klein groepje uitdagend rekenwerk. Thibault klapt toe als hij op een fout wordt gewezen. Dit terwijl hij actief op zoek gaat naar uitdaging op zijn eentje. Hij maakt oefeningen uit vele hoofdstukken verder in het handboek. Fouten maken vindt hij dan wel goed, hij zoekt zelfstandig naar de juiste oplossing of gaat de juf een vraag stellen.

Ik weet niet waar ik goed in ben

Om het geheel nog aan te dikken zijn er slimme onderpresteerders die helemaal geen of een onrealistisch toekomstbeeld hebben. Dat krijgen we te lezen bij Borkowski en Thorpe (1994, in van der Hoeven, de Boer en ten Hove, 2010). Maar wees eens eerlijk, hoe kan een jongere weten welk beroep, werk of opleiding hij moet kiezen als hij zichzelf onvoldoende kent. Waar de een zichzelf te laag gaat inschatten, zal een ander te hoog grijpen en nog een derde maakt de combinatie.

Mona (14) wordt aangemeld na een teleurstellend rapport, ze is op dat moment in vakantiemodus. Dat maakt moeder ongerust, want dit is Mona ten top. Zo is ze dus ook tijdens het schooljaar. Het kind heeft capaciteiten, maar ze werkt niet! Als je haar niet aanmoedigt en streng opvolgt dan gebeurt er niets voor school. Mona zucht en puft bij het huiswerk. Ze studeert wel voor toetsen, maar enkel op het allerlaatste moment. De ouders komen er horendol van. De leerkrachten klagen niet, Mona scoort meer dan gemiddeld. Moeder is bezorgd, want als ze nu niet leert werken dan zal ze gegarandeerd vastlopen in het hoger onderwijs. In een poging Mona tot leren aan te zetten lieten ze haar via de school een interessepeiling doen. Daaruit komt naar voren dat Mona veel interesse heeft in creatieve beroepen. Het clb raadt haar aan om dit na te streven en misschien binnenkort een kunstrichting te starten. Alleen doet Mona niets van kunstzinnige activiteiten. Ze danste ooit als kleuter, maar dat hield op toen ze 6 werd en op balletles moest. Tekenacademie ging haar te traag, nu tekent ze enkel nog in de les om haar gedachten te richten. Muziek dan maar, ook dat duurde niet lang. Mona vertikte het om te oefenen. Fotografie? Zelf geeft ze aan dat ze liefst – als ze dan toch mag kiezen – voor verpleegkundige gaat, alleen is ze angstig voor naalden. Een eigen zaak opstarten? In wat?

Uiteraard is Mona nog erg jong om al te weten wat ze later wil worden. Toch wil ik met dit verhaal aantonen dat welke keuze ze ook maakt, deze vergaande gevolgen zal hebben. Het basisprobleem, zijnde hier dat Mona er niet in slaagt om aan de slag te gaan op een effectieve manier, moet eerst worden aangepakt. Bij slimme onderpresteerders is het van groot belang dat niet voorbij wordt gegaan aan de onderliggende oorzaken. Ze zijn echter meester in het verhullen van dit probleem.

Verkeerd verbonden: de verbinding met de school kwijt

Wat al deze leerlingen delen met elkaar is dat ze door het falen of het niet voldoen aan de verwachtingen de verbinding met de school kwijt zijn geraakt. Ze twijfelen, over zichzelf en hun kunnen, maar ook over de school als instituut. Slimme onderpresteerders reflecteren zich te pletter. Dit kun je niet vaak aan ze zien, maar je merkt het wel aan hun verwoording van hoe zij het allemaal ervaren.

Ine is 20, ze studeert rechten. Die keuze draagt ze al haar halve leven met zich mee. Met haar diploma wil ze straks strafpleiter worden. Drie jaar geleden startte ze met de studies aan een gerenommeerde universiteit. Tot het einde van het secundair had ze weinig tot geen studieproblemen, iedereen verwacht dan ook dat het – mits enige inzet – een vlot traject kan worden. Groot is de schrikreactie als blijkt in januari van het eerste jaar dat ze maar de helft van de vakken heeft behaald. De ouders sussen haar wat, er zijn er zovelen die het niet van de eerste keer halen. Ine denkt dat er meer aan de hand is en zoekt de studiebegeleiding op. In de tweede zitting slaagt ze alsnog niet voor dit vak, ook niet het jaar daarop in eerste zit. Ine blijkt nogal wat weerstand te hebben opgebouwd tegenover de manier van examineren. Ze vraagt zich luidop af waarom er enkel meerkeuzevragen worden gebruikt, maar ook of dat ene pietluttige detail nu kan zeggen of zij het kan of niet. Er circuleren heel wat voorbeeldvragen, maar die wil Ine niet gebruiken. Ze wil zich niet verlagen tot het niveau van klakkeloos uit het hoofd leren, dan liever niet slagen.

Zo zijn er veel slimme onderpresteerders. Ze stellen kritische vragen bij de examenmethodes, vragen zich openlijk af of het systeem op zich niet verkeerd bezig is. Het is niet voor niets dat nogal wat van deze slimme onderpresteerders arrogant worden genoemd. En misschien hebben ze wel een punt, ik hoor immers geregeld op trainingsdagen van leerkrachten dat zij zich vragen stellen bij de verwachtingen van het beleid. Er valt immers wel wat te zeggen voor de eisen van de leerplannen. Leerkrachten durven steeds vaker in vraag te stellen of het niveau niet nivelleert door enkel de nadruk te leggen op vaardigheden. Slimme onderpresteerders uitdagen zal niet vanzelf gaan, een lager niveau aanbieden is vaker niet dan wel de oplossing.

Van leergierige peuter tot apathische puber: de evolutietheorie bij slimme onderpresteerders

Een slimme onderpresteerder start steeds als nieuwsgierige en uiterst leergrage kleuter. Alleen zien we dat enthousiasme al snel verwateren. Het gaat te traag op school, ze moeten vaak wachten, ze kennen de leerstof al, er is te veel herhaling,... Sommige van deze kinderen gaan afstemmen op de middelmaat, die worden immers beloond voor hun inzet. En ook dit kind wil graag een schouderklopje. Kinderen willen liefst niet opvallen. Door zichzelf te zijn zien ze de juf haar wenkbrauwen fronsen, ze merkt dat het kind anders is. Dus gaan ze zich aanpassen aan de norm.

Andere kinderen stellen rebels gedrag naar buiten toe of keren zich in zichzelf. Ik krijg kinderen aangemeld die als erg lastig te boek staan. De leerkracht weet er geen blijf mee. Al snel wordt geopperd of er niet meer aan de hand is met dit kind.

Pierre (10) werkt zodanig op de zenuwen van de juf van het eerste leerjaar dat zijn agenda meer rode dan blauwe inkt vertoont. Het kind gaat na een half jaar ook helemaal niet meer graag naar school. Hij had ongelooflijk hoge verwachtingen bij de start van het eerste leerjaar. Lezen, schrijven, rekenen, hij verkondigde het een zomer lang aan iedereen die het horen wilde. Aan de kerst is de goesting over. School is saai en er lopen volgens Pierre veel stoute kinderen rond. Pierre wordt aangemeld voor sociaal-emotionele begeleiding, het kind blijkt zo ontmoedigd dat moeder zich danig zorgen maakt. Na uitgebreide verkenning sluit Pierre aan bij het 2^e leerjaar. Hij geniet van deze sprong en zet zich opnieuw in.

Mia (14) maakte de overstap van een dorpsschooltje naar een groot college, dit tegelijkertijd met de al niet te onderschatten stap van basisonderwijs naar middenschool. Ze presteert op een zeer hoog niveau, maar stopt met eten. Ze wordt omschreven als een perfectionist die mogelijk faalangstig is.

Mia geeft in de begeleiding aan dat de leerkrachten denken dat zij veel uren studeert. Ze merkt dat ze eigenlijk weinig tijd nodig heeft om tot een goed resultaat te komen. De stress die zij ervaart komt niet van het studiegedeelte, maar wel van de sociale druk die op haar ligt.

Slimme onderpresteerders tonen zelden wie ze echt zijn. Ze zijn de

verbinding met zichzelf kwijtgeraakt en vinden vaker geen aansluiting bij de leerstof. Er zit een breuk tussen wat de leerkracht aanbrengt en van hen verwacht en wat ze er zelf van maken. De afstemming ontbreekt waardoor beiden een eigen taal spreken. De leerkracht verwacht een bepaald antwoord op een vraag. Hij vertrekt hierbij vanuit de leerdoelstellingen, zijn voorbereiding, het handboek. De leerling 'ziet' het niet waardoor die naast de kwestie antwoordt. De verbinding met de leerstof ontbreekt, de leerkracht oordeelt dat de leerling het niet kent of niet heeft gestudeerd. Er volgt een opmerking. Dit is een veelvoorkomend fenomeen in de schoolcarrière van een slimme onderpresteerder. Het is nu eenmaal zo dat er moet getoetst worden of de aanpak effect heeft gehad. Hiermee is ook niets mis. Alleen is de onderpresteerder mogelijk de verbondenheid met leren, de school, een vak, onderweg kwijtgeraakt.

Een andere reden waarom het op school vaak niet blijkt te lukken heeft met onderwijstaal te maken. Leerkracht en leerling spreken alsnog niet eenzelfde taal. Wat de leerkracht bedoelt komt bij de slimme onderpresteerder niet over. Jongeren vertellen mij dat zij regelmatig de boodschap niet kunnen ontcijferen. Ze zoeken het te ver, hanteren een andere logica, lezen en blijven lezen, herkennen de opdracht er niet in en begrijpen dus niet wat ze nu precies moeten doen. Niet elke leerkracht merkt op dat het hier om een afstemmingsprobleem gaat. De leerling krijgt daardoor de indruk dat het aan hem ligt, de slimme onderpresteerder gaat ervan uit dat hij dommer is dan de rest. Hij vergelijkt zich met de anderen in de klas die wel aan de slag gaan. Zij lijken blijkbaar goed te begrijpen wat er van hen verwacht wordt. Ze slagen erin om degelijke prestaties neer te zetten. De stap naar 'het zal wel aan mij liggen, zeker?' is snel gezet.

Elise (17) kan gevat en snel inzichten meegeven, terwijl ze op andere momenten niet blijkt te snappen waar de vraag over gaat. Dit heeft bij haar een verlamdend effect, ze kan op toetsen veel tijd verliezen door te proberen in te schatten wat de leerkracht nu als een correct en volledig antwoord zal beschouwen.

Slimme onderpresteerders missen ook vaak de aansluiting met de leerstof doordat ze andere interesses hebben. Het zal je maar overkomen in de kleuterklas dat jij letters en taal wil doorgronden en er rondom jou alleen maar gekleurd wordt. Interesse is een belangrijke motor in de motivatieformule van Van Hoof en Van den Broek (2012). In het ervaringsgericht onderwijs is interesse de facilitator. In mijn werk zie ik interesse zelfs als een katalysator. Jongeren met aandachtsproblemen slagen er opeens wel in om zich langere tijd te concentreren en zelfs vol te houden wanneer de interesse goed zit.

Wat in de praktijk vaak over het hoofd wordt gezien is dat het kind zal presteren binnen een uitnodigende context. Slimme onderpresteerders hebben begeleiders nodig die hen op weg helpen, hen concrete feedback geven die gericht is op een betere prestatie. Als de leerling niet levert, moedig ik je aan om eerst te kijken hoe jij het zelf anders en beter kan uitleggen opdat deze leerling vooruit kan.

DEEL 2 Van onderpresteren naar presteren: de aanpak

Lange tijd werd gezegd dat onderpresteren onomkeerbaar zou zijn. Ook vandaag hoor ik in het secundair onderwijs nog regelmatig dat het te laat is om in te grijpen. Mijn werk als studiecoach toont het tegendeel aan, daar zie ik aangemelde kinderen en jongeren zeer snel ten goede veranderen.

Het onderzoek van Dweck (2011) verklaart waar deze vaste gedachte vandaan komt en vertelt me ook dat ik in de groeigedachte geloof. Dit geloof creëert een sfeer waarbinnen de onderpresteerder weer meer voeling krijgt met zichzelf en zich opnieuw durft te tonen om zo uit de onderbenutting weg te komen.

Ik hoop dat ik je met het volgende deel kan meenemen in mijn groeigedachte opdat ook jij in je kind of leerling kan blijven geloven om het te stimuleren tot prestaties op niveau.

Slimme onderpresteerders tot presteren brengen

Hét vertrekpunt om kinderen en jongeren tot prestatie aan te zetten: een relatie waar ruimte is voor (wederzijds) vertrouwen. Het kind vertrouwt op de volwassene om hem te steunen, te stimuleren en te sturen. Het heeft deze veiligheid nodig om voldoende vertrouwen te ervaren om zich uit de comfortzone te laten halen en tot groei te komen. Groeien of leren doe je in de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1985). Wat vaak echter over het hoofd wordt gezien is dat het kind in die zone van de naaste ontwikkeling ondersteuning mag krijgen (scaffolding). Slimme kinderen zijn hierin niet anders dan de anderen, ook zij hebben nood aan steun bij de uitdaging.

Slimme kinderen, het brengt nogal wat verwachtingen met zich mee. In de praktijk hoor ik nog vaak dat dit slimme kind toch meer zou mogen tonen wat het kan. Alsof het kind dit talent op zichzelf ontwikkelt, alsof het een vaststaand feit is dat zich altijd en overal zal vertonen. Lafosse (2012) spreekt over het kneedbare brein, wat je niet gebruikt zal zich niet verder ontwikkelen. Waar de hersenen vaak in oefenen, daar worden ze beter in. De hersendelen gaan efficiënter samenwerken. Een talent is dus niet zomaar een kunde, talent impliceert een statische gedachte. Hierin schuilt immers de idee dat wie talent heeft tot prestatie zal komen, als vanzelf of met veel inzet. Het talent zal tot ontwikkeling komen. Wie opgeeft, niet hard inzet en dit talent onderbenut heeft dat aan zichzelf te danken. Voor deze onderbenutters heeft de maatschappij geen goed woord over. Zij 'kiezen' ervoor om hun talenten niet te benutten, foei!

Hier wordt dus voorbij gegaan aan het feit dat slimme onderpresteerders maar al te graag tot prestatie zouden komen, als ze maar wisten hoe.

Inzetten op talenten leidt niet tot meer zelfvertrouwen, integendeel het kan zelfs faalangstig maken. Ouders doen er bij hun slimme kind goed aan om dit "talent" niet als dusdanig in de verf te zetten, maar wel het totale kind. Ze geven best de boodschap dat er gewerkt moet worden. Het kind is meer dan zijn intelligentie, daarbij zal het deze niet kunnen verzilveren als het niet in zijn totaliteit kan en mag ontwikkelen.

Maya (9) hoort al een hele poos dat ze hoogbegaafd is, maar in de klas merkt ze daar weinig van. Ze is immers niet de slimste van de klas, dat is Jolien. Die haalt de beste punten. Maya vindt van zichzelf dat ze nog fouten maakt. Ze vindt het ook helemaal niet leuk meer op school. Ze is niet tevreden over zichzelf. Maya wil niet meer dat haar ouders zeggen tegen iemand dat ze hoogbegaafd is.

Mark (7) wil niet meer naar de voetballes. De trainer roept, de andere spelertjes schelden. Hij kan nooit goed doen. Als hij toch niet voldoet, dan maar niet meer.

Elk kind mag zijn kwaliteiten in gunstige zin laten evolueren, maar een totaalontwikkeling daagt het kind ook uit op de vlakken waarin het minder goed is. Het kind is in volle groei, dus kan het ook deze mindere kantjes van zichzelf doen evolueren. Gaandeweg vormen zich gedachten over hoe ermee om te gaan. Het kind heeft een beeld ontwikkeld van hoe het bepaalde problemen kan aanpakken. Dweck (2011) zegt dat de gedachte (mindset bij Dweck) een werk in beweging is. Het kind leert over zichzelf, het proces komt naar voren en daagt uit om er beter in te worden. Deze groeigedachte is van vitaal belang. Ze is in het begeleiden van slimme onderpresteerders onontbeerlijk.

Bij slimme onderpresteerders wordt nog te vaak gewerkt met een statische gedachte. Vrij snel wordt de boodschap gegeven dat het kind het niet kan en daarbij aansluitend dat het kind het ook nooit zal kunnen. Impliciet wordt gezegd: geef maar gewoon op, richt je op iets anders. Dit terwijl het met deze slimme onderpresteerders net de uitdaging is om hen te laten groeien. Het dynamische van de groeigedachte, de maakbaarheid van elke mens, jong of oud. In de aanpak om van deze onderpresteerder een prestatiegerichte jongere te maken, leren we ze doorzetten. Deze leerling heeft nood aan zelf doen en weten hoe dat te verwezenlijken. Daarbij is het perfect normaal dat het een keertje minder lukt, ook dat is leren. En leren zullen ze, elk op hun tempo. Het gaat om het proces, de ontwikkeling, de volwassene in wording.

Fixed Mindset (statische gedachte) Growth Mindset (groeigedachte)



WeKnowMemes

De kracht van feedback: het kan je breken, het kan je op de weg naar presteren zetten

In mijn voorwoord nam ik je mee op de autosnelweg. Voor wie het voorwoord nog niet las, hier het bewuste fragment, anderen kunnen na het kadertje gewoon verder lezen.

Het is niet drukker dan anders op een doordeweekse avond. Ter hoogte van Aalter zie ik een automobilist zonder lichten rijden. Mijn voorligger gaat er dicht tegenaan plakken en ontsteekt zijn grote lichten, een paar keer. De automobilist reageert niet door zijn eigen lichten aan te steken. Hij gaat trager rijden, blijft in het tweede vak. De behulpzame chauffeur ergert zich zichtbaar, hij moet de afslag hebben en zet het op een rijden langs rechts. Hij blijft ondertussen met de grootlichten knipperen. Ik observeer het geheel en geraak geïnspireerd. Zo gaat het immers ook vaak met leerlingen, ze rijden blind en als je hen dat probeert aan te wijzen, blijken ze niet gepast te reageren. Ze veranderen hun gedrag niet. Dit zou ik wel eens anders aanpakken. Tijd voor een experimentje. Ik haal de auto in, ga ervoor rijden. In het passeren zie ik dat de chauffeur niet opkijkt, behoorlijk gespannen achter het stuur zit. Misschien is die wel geschrokken van de reactie van mijn voorganger, zo denk ik het. Even rustig inhalen en dan mijn lichten helemaal uit en terug aanzetten. Na twee pogingen, de vier knipperlichten aan en uit en herhaal ik het geheel nog een keer. En ik ga op het gaspedaal staan en rijd door. Enkele ogenblikken later zie ik de lichten bij mijn achterligger aangaan. Hij heeft het begrepen en ingegrepen.

Feedback blijkt steeds meer als een cruciale leerkrachtvaardigheid naar voren te komen. Hattie en Timperley (2007) brachten in kaart hoe effectieve feedback eruit moet zien. In hun onderzoek tonen ze aan hoe belangrijk het geven van feedback is voor het leren én het lesgeven. Hattie past in zijn boeken zijn methodes ineens toe. In mijn werk als trainer waak ik er steeds over dat ik toepas wat ik predik,

maar tegelijk zie ik erop toe dat mijn boodschap ook de toehoorder, mijn leerling, bereikt. Ik zal dus in mijn programma voldoende feedbackmomenten inlassen. Dit gebeurt niet steeds via de klassieke vorm van feedback, het evaluatiemoment aan de pauze en op het einde. Ook in mijn keuze van werkvormen streef ik ernaar dat feedback er deel van uitmaakt. Zo zal een goede werkvorm de deelnemer uitdagen om zich in te leven. In een leerkrachttraining zal ik dus vragen om zich afwisselend in de schoenen van de leerling te plaatsen dan wel de kant van de leerkracht in te nemen. In oudertrainingen neem ik ouders mee om de voordelen van het gedrag van hun kind te zien door de ogen van een kind.

In het schoolse curriculum is feedback een vorm van informatie verkrijgen voor de leerkracht en de leerling. Ideaal gezien is het een uitwisseling, een wederzijds gebeuren. Feedback is dus niet zomaar een woordje appreciatie bij een toets, het is een werkvorm bij het lesgeven. Hattie en Timperley toonden aan dat feedback in het lesgeven cruciaal is voor het verbeteren van het leren. Kamphuis en Vernooy (2011) omschrijven het als “een belangrijk aspect van succesvol onderwijs is het geven van effectieve instructie en vervolgens het bieden van de juiste feedback aan de leerlingen”.

Om slimme onderpresteerders tot presteren te brengen, zal ik je aantonen dat feedback ook daarin dé sleutel is. Een sleutel die vele deuren zal openen, in de eerste plaats die naar de gedachten en huidige leerstrategieën van de slimme onderpresteerder. Tegelijk krijgt de leerkracht de kans om handvatten aan te reiken die de prestatie kunnen verbeteren. Door van het feedbackmoment een uitwisseling te maken, via actief luisteren naar elkaar en waardering voor de inzet mee te geven, kan er ook naar de toekomst toe doelgericht én samen gewerkt worden om de prestaties te verbeteren.

Feedback geeft je zicht op hoe de leerling jouw aanpak ervaart. Je werkt dus rechtstreeks aan het leerproces en dit op verschillende niveaus tegelijk. Om te kunnen bijsturen heb je uitdaging nodig, maar die uitdaging zal pas aangenomen worden mits de leerling zich in een vertrouwde relatie bevindt. Daarnaast zal deze de noodzaak moeten ervaren dat er veranderd moet worden. Zo lang het onderpresterend gedrag oplevert, zal de leerling niet geneigd zijn om deze gekende situatie te verlaten en zich op het pad van nieuwigheden begeven.

In het motivatieverhaal wordt ook wel gesproken van de lastervaring. En hiermee begeven we ons op glad ijs, want als deze lastervaring verkeerd wordt geïnterpreteerd, dan is de leerling nog verder van huis.

Dries (14) speelt viool op een hoog niveau. Het is een talentvolle jongeman, alleen is het dagelijkse oefenen weinig diepgaand en al helemaal niet van de duurtijd die de leerkracht vooropstelt. Om de paar weken schittert Dries tijdens de les. De leerkracht besluit hieruit dat hij die week wel veel heeft geoefend. Dat blijkt echter niet te kloppen, Dries heeft die week maar 1 keer geoefend maar wel op een doeltreffende manier, zo blijkt. De eerste keer is het lachen, na een paar keer wil Dries eerlijk zijn. Zijn leerkracht voelt zich gepakt, ze zoekt naar handvatten om te motiveren. Ze wil dat Dries vanaf nu elke dag minstens een halfuur oefent, zo niet dan zal zij hem zakken van richting. Hij kan dan niet meer naar de kunsthumaniora. Dries vindt dat prima, laat ze maar doen.

Heel wat van deze voorbeelden komen naar voren. Een leerling die niet goed blijkt te zijn in wiskunde en dan maar een andere richting gaat kiezen. Een andere die in het eerste secundair uit het niets beslist dat ze niet goed is in Frans omdat de leerkracht alleen maar Frans spreekt in de les en zij er niets van begrijpt. Om nog maar te zwijgen van de vele jongeren die het Latijn verlaten na 1 of 2 jaar, omdat ze er geen goede cijfers voor halen. Niet te onderschatten hoe vaak slimme kinderen zelf op zoek gaan naar een oplossing. Ze willen graag voldoen, merken dat het hen niet lukt en krijgen geen handvatten aangereikt om het tij te keren. En daarmee heb ik het niet over de vele opmerkingen dat ze maar beter wat harder gaan studeren, iets meer inzet moeten leveren en graag wat meer vragen komen stellen. Deze goedbedoelde opmerkingen reiken het kind niet aan wat hij kan doen om beter te presteren. Ze bevestigen hoogstens dat het niet goed loopt. Wil jij je kind of leerling in actie krijgen, dan hebben zij actieboodschappen nodig die concreet en doelgericht zijn.

De vaakst gehoorde opmerkingen in de confrontatie met onderpresteerders zijn:

Afwijzen van het leerproces

Ze zien het nut niet van bepaalde leerstrategieën, dus passen ze die ook niet toe;

Ze zijn zo gewoon dat het leren vanzelf gaat, ze blokkeren bij de minste moeilijkheid. Het niet onmiddellijk herkennen doet de leerling opgeven;

Onaangepast gedrag voor een leerling van deze leeftijd

Slimme kinderen en jongeren (hoogbegaafden) kunnen zo ver afwijken van de norm dat ze geen aansluiting vinden bij de anderen;

Het is evengoed mogelijk dat ze geen verbinding maken met de leerstof, ze krijgen er geen vat op, het lijkt hen té voor de hand liggend;

Aanpassingsgedrag

Hoogbegaafde kinderen kunnen zich als een kameleon gedragen, in elke situatie vertonen zij aangepast gedrag;

Door gebrek aan ontwikkelingsgelijken gaan ze in isolement;

Slimme kinderen kunnen erg ambivalent gedrag vertonen, zeer wisselende prestaties neerzetten.

Hardware problemen

Bij leermoeilijkheden, waaronder onderpresteren, kan er sprake zijn van hardware problemen en/of software problemen (Van Gerven, 2009). Problemen met werkhouding, studiemethodiek en dergelijke vallen onder software problemen. Bij een aantal personen gaat het echter om meer, er is onderliggend iets wat niet goed loopt. Er is bijvoorbeeld sprake van ADHD, dyslexie of een andere ontwikkelings- of leerstoornis, dit worden hardware problemen genoemd. Ze zullen altijd een belemmering vormen voor het leren, maar dat wil niet zeggen dat er geen flexibiliteit of groei mogelijk is. Een leerling of student met een hardware probleem heeft wel nood aan coaching op maat.

Hardware problemen

De vele gezichten van faalangst
Problemen met de Executieve Functies

De vele gezichten van faalangst

Faalangst ondermijnt je capaciteiten. Het zorgt ervoor dat menig onderpresteerder in het onderpresteren blijft steken. Faalangst heeft vele gezichten en het is niet steeds eenvoudig om het als dusdanig te herkennen.

Johan (18) stelt maar uit, elke keer weer. Een paper, voorbereiding op het examen, het zorgt voor een soort verlamdend gevoel. Uren kan hij staren, er gaat niets in.

Jana (19) gooit zich in tv-series, elke blokperiode ontdekt ze een nieuwe serie en daar kruipen uren in. Vroeger kocht ze boeken net voor de blok, liefst trilogieën.

Tim (16) gaat werken in de weekends. Hij vraagt niet om dan

vroeger te mogen stoppen, integendeel het lijkt wel alsof hij nog meer werkt in aanloop naar de examens.

Nala (14) zegt alle vrijetijdsactiviteiten op vanaf de paasvakantie. Vanaf nu doet ze niets anders dan werken voor school. Ze maakt elke dag een nieuwe weekplanning op. Schrijft minutieus neer wat ze heeft gedaan en kan doodongelukkig zijn als ze eens een dag iets minder heeft gepresteerd.

Mark (22) trekt zich aanvankelijk terug om naarmate de examenstart dichterbij komt steeds heftiger te reageren. Hij heeft echte uitbarstingen en kan daarbij erg agressief uit de hoek komen. Er sneuvelde al eens een kast, de hond trekt zich terug en de burens horen hem roepen.

Meestal houdt dit gedrag op eens de examens gestart zijn. Menig ouder die bij dit gedrag niet denkt dat zijn kind faalangstig is.

Heel wat leerlingen zitten vast in de overtuiging dat als je slim bent alles vanzelf gaat. Hun leerervaringen hebben hen dit echter geleerd. In de basisschool, voor sommigen duurt dit zelfs tot het einde van het secundair onderwijs, hoeven ze immers nergens moeite voor te doen. Op het moment dat er dan toch eens iets niet vanzelf gaat schrikken ze. Een aantal klapt letterlijk dicht. Ze weten immers helemaal niet hoe ze het anders kunnen aanpakken. Dat kan toch niet anders dan beangstigend zijn?

Faalangstig gedrag toont zich in vele vormen. Hierbij geef ik je een houvast om het te leren herkennen. Allereerst een beetje achtergrondinformatie over hoe je tot uitdagingen komt en ze ook durft aan te gaan. De rol van de opvoeder is opnieuw cruciaal. 'De opvoeder' slaat in deze op elke volwassene die zich in een opvoedende rol bevindt ten opzichte van de leerling. Dit kan een ouder zijn, maar ook een leerkracht of andere begeleider die een taak op zich neemt in het leren leren.

Slimme onderpresteerders komen in alle vormen en maten, of het nu gaat om (jonge) leerlingen of studenten, volwassenen of kinderen, ik wil ze in dit stuk graag onder 1 noemer plaatsen en koos daarom voor het woord 'de leerder'.

Leren is... je comfortzone verlaten

Leren gebeurt in de zone van de naaste ontwikkeling, zo leerde Vygotski (1985) me. Het gaat er dus telkens weer om dat de leerder zich uit de comfortzone durft bewegen en zich naar de rekzone, de zone van de naaste ontwikkeling, begeeft. Daar is vertrouwen voor nodig en tegelijk gaat dit steeds gepaard met sensaties die als spanning ervaren worden. Het bereiken van het vooropgestelde doel geeft dan weer een heel fijn gevoel van overwinning. Je rol als opvoeder zal er dus in bestaan om de leerder voldoende vertrouwen te geven dat hij zijn comfortzone durft te verlaten om nieuwe ervaringen op te doen.

Alle slimme onderpresteerders die ik ken blijken ooit als zeer leergierig, sommigen als overmoedig, gestart te zijn. Gaandeweg namen ze geen risico's meer en gaf de rekzone hen steeds vaker stress. Een aantal blokkeerde al 1 of meerdere keren. Ze zijn het vertrouwen in zichzelf, maar ook in de opvoeder, verloren. Om dit te keren zal de opvoeder zich dus eerst vertrouwenswaardig moeten tonen. Dit kan door kennis van zaken, gedeelde ervaringen, een actief luisterende houding en veel respect voor de autonomie van de leerder. Het heeft weinig zin om het tempo van de leerder te negeren. Dit proces van onderpresteren groeide en bloeide gedurende jaren, je krijgt het niet in 1 poging omgekeerd.

Een leerkracht reikte me een mooie slogan aan:

”

“ *Het gras groeit niet sneller door eraan te trekken*

Wat het gras wel doet groeien is de juiste voeding: (zelf)vertrouwen, steun en doelgerichte feed-up en feedback.
Maar daarover later meer.

Leren is... proberen

Als ouder van een slimme onderpresteerder lijdt je evenzeer als je kind. Je deelt in de stress die in huis hangt. Voor de ouder is het vaak nog erger om dragen. Je ziet je kind lijden en moet noodgedwongen machteloos toekijken. Daarnaast krijg je vaak vele goedbedoelde adviezen die je geen stap vooruit helpen. Onderhuids blijf je ervan overtuigd dat je kind het wel kan, alleen heeft het zijn methode nog niet gevonden.

En toch blijkt het erg moeilijk als je kind blijft onderpresteren. In het begin heb je nog veel geloof in het kunnen, maar na enkele mindere ervaringen gaat ook dat geloof bij jou aan het wankelen. Onderpresteren doet twijfelen, enerzijds door wisselende resultaten maar anderzijds zorgt het constante onder de verwachtingen presteren ervoor dat het referentiekader 'dit kind is slim' in vraag wordt gesteld. De opvoeders spelen een cruciale rol in de faalangst bij het kind. Nog al te vaak betrap ik mensen erop dat zij in de statische gedachte blijven steken. Het gaat in hun beleving om slagen of falen. Het oordeel wordt geveld over een momentopname en dat zou dan een bewijs zijn voor de toekomst.

Maria was als jongere niet de beste bij wetenschappen. Ze kon heel wisselende resultaten laten zien. De ene keer behaalde ze 10 op 10, de week daarop was het 0. Als volwassen student kwam ze erop uit dat ze helemaal niet kon blokken. Letterlijk uit het hoofd leren lukte haar niet, het klikte nergens in vast. Talen lukten haar wel, want daar kon ze beelden bij verzinnen. Het gaf haar super veel stress bij de blokvakken, want dit zal ze niet kunnen.

De gedachtengang, fixed mindset, die vasthoudt aan momentopnames belemmert groei, je beroept je immers op een vaste idee dat niet bijstuurbaar lijkt. Dit wordt ook wel de statische gedachte genoemd. Je maakt je beeld zo eng dat je enkel oog hebt voor wat nu voor je ligt, dat kan een slecht resultaat zijn of een pak leerstof dat nog gestudeerd moet worden. In een fixed mindset zijn geen mogelijkheden tot groei. Er is geen evolutie, dus ook geen

vooruitzichten die je kunnen doen geloven dat het een volgende keer wel kan lukken.

Dat maakt dat je in angst gaat, want deze taak is onmogelijk en toch zal je ook deze tot een goed eind moeten brengen. Stress heeft bij slimme onderpresteerders een verlamme werking. De doemgedachten passeren in sneltreinvaart de revue, de cognitieve activiteit wordt opgesoupeerd door vluchtgedachten en verwijten. Van studie is geen sprake meer.

Wouter (19) implodeert telkens weer, hij kan niet meer eten en voelt zich niet lekker. Hij zit uren voor de boeken, maar er lijkt niets te blijven hangen. Op dag 3 zit hij al 8 hoofdstukken achter op zijn planning. Spanning verandert in stress, van slapen is geen sprake meer. Misschien schrijft hij zich beter uit voor dit examen...

Maya (16) gooit het naar buiten. Ze neemt alle ruimte in, de hond trekt zich terug. Haar zus maakt zich klein. Schelden en vloeken, het is dagelijkse kost. Elke aangelegenheid is goed om conflict op te zoeken en daar ligt het natuurlijk aan: ze kan hier helemaal niet tot studeren komen!

Freek (15) gaat in sneltreinvaart zonder haltes op zijn doel af. Er is geen minuut te verliezen, dan maar de scouts op zondag afzeggen. Elke avond wordt er tot 22u gewerkt. Pauzes neemt hij om te eten en het journaal te bekijken, daarna is het snel weer tussen de boeken. Na enkele weken school ziet Freek er moe uit, in de examens heeft hij wallen onder de ogen. Rusten lukt niet, hij weet niet wanneer op te houden.

Opvoeders die dit gedrag niet als faalangst herkennen én tegelijk zelf in een statische gedachte blijven steken, zorgen er onbedoeld voor dat de leerder in een negatieve spiraal gezogen wordt.

De uitdaging zit in het zinnetje

Leren is proberen

Bij jonge kinderen is het omgaan met frustraties dagelijkse kost. Kleuters kunnen heerlijk openlijk hun frustratie uiten. Toegegeven, het is best lastig als je kind in een vol theehuis zijn keelgat openzet. En

toch is er iets puurs en eerlijks aan. Het kind probeert iets uit en dat lukt niet meteen, mama staat klaar met sussende woorden. Het ventileren van je frustratie maakt het leefbaarder. Nu zie ik je dat zinnetje nog niet spontaan gebruiken bij jongeren, tenzij je ze nog eens goed met de ogen wil laten draaien. Ik zocht naar een andere methode die jij kan toepassen om het principe achter het zinnetje 'leren is proberen' zijn werk te laten doen. Meer nog, je helpt er jezelf ook bij. Want ik hoor van opvoeders dat zij net zo angstig worden voor het falen van hun leerder als de leerder zelf.

EHBF: eerste hulp bij faalangst

Erkennen

Merk het op dat je kind spanning uitstraalt. Benoem het zichtbare gedrag.

Ik zie, ik hoor, ik merk, ik voel ...

Herkennen

Herken dit gedrag in de eerste plaats voor jezelf. Plaats het in het groter geheel en houd het in proportie. Daarna kun je het benoemen voor je kind. Doe dit op een niet (ver)oordelende manier door open vragen te stellen.

Zou het kunnen dat jij stress hebt?

Heb ik iets gemist, is er een toets of iets anders dat jou zenuwachtig maakt?

Bij blijven

Steunen is een van de pijlers in het opvoeden. Zorg ervoor dat je als opvoeder blijft, hou vinger aan de pols. Gedeelde smart is halve smart. Je kan je verdriet, angst, teleurstelling, beter hebben als je ze kan delen. Maar, opvoeder, het gaat hier in de eerste plaats niet om jouw gevoelens en angsten. Jij bent de steunpilaar, ervaar je door het delen zelf stress dan ga je best snel op zoek naar je eigen steunfiguur.

Falen is ook leren

Dit is groeigedachte nummer 1. Fouten maken toont net aan dat je aan het leren bent. Elke ervaring is een leerervaring, ook als je die

liever niet nog een keer wil meemaken.

Vermijdingsgedrag als uiting van faalangst

Uitstelgedrag en vermijding worden niet steeds herkend als gevolg van faalangst, dit terwijl deze ernstige gevolgen kunnen hebben voor het verloop van het studietraject.

Faalangst heeft in grote lijnen 2 uitingvormen, een actieve vorm en een passieve vorm. In de praktijk zie ik dat beide zich bij eenzelfde persoon afwisselend manifesteren.

Bij actieve faalangst neemt het perfectionisme de bovenhand. De angst om onvoorbereid naar het examen te gaan of onvoldoende herhaald te hebben doet doorschieten in extreem gedrag. De pauzes schieten erbij in, er wordt niet gegeten en slapen is tijdverlies. Slimme onderpresteerders die met deze vorm van faalangst kampen zullen prima resultaten behalen, maar bouwen weinig voorkennis op wat hun angst alleen maar bevestigt. Ze geloven helemaal niet in eigen kunnen, vertrouwen niet in zichzelf. Alle energie gaat naar stress in het lichaam. Bij elke gedachte zijn ze bezig met het falen en niet met de inhouden van de leerstof. Actieve faalangst wordt vaak niet herkend als dusdanig omdat er nog steeds prestatie is. Pas als er zich secundaire problemen gaan voordoen, zoals maagklachten, hoofdpijn of zich onthouden van eten, wordt er aan de alarmbel getrokken.

Passieve faalangst is even funest, de leerder gaat de uitdaging vermijden tot hij er niet meer omheen kan. Uitstelgedrag veroorzaakt door faalangst heeft een verbinding met perfectionisme. Nogal wat slimme onderpresteerders zijn eigenlijk pas tevreden als ze 20 op 20 behalen. Het verleden toonde aan dat dit onmogelijk was, de teleurstelling om deze tegenvallende resultaten maakt dat er een volgende keer uitgesteld wordt. Dit diep nare gevoel wil de leerder immers maar al te graag vermijden.

Uitstelgedrag geeft dan weer paniek wanneer de deadline dichterbij komt. Paniek die bij de ene een actiegerichtheid teweegbrengt, maar bij anderen verlamkend werkt. Vluchten of vechten wordt dan ineens bevrozen.

Beide vormen geven zowel extravert als introvert gedrag. De een gooit het helemaal naar buiten en maakt zijn omgeving het leven zuur, de ander lijdt in stilte. Hoe een leerder met angst omgaat heeft met vele factoren te maken, gaande van de persoonlijkheid tot de context. Als ouder ken je je kind vaak beter dan wie dan ook, wees alert bij gedragsveranderingen. Zoek naar patronen met tijdstippen waarop dit gedrag zich het vaakst manifesteert.

Onderpresteren en faalangst gaan hand in hand

Faalangst is een destructief proces in het groeien. Het belemmert de groei op meerdere vlakken. Een angstig persoon zal immers steeds vaker de comfortzone op gaan zoeken. Een comfortzone die almaar kleiner zal worden, door gebrek aan uitdaging. Angst zorgt ervoor dat je je niet meer durft te laten uitdagen. Er is steeds minder zelfzekerheid, nog minder positieve ervaringen. De gedachten van een angstig persoon zijn negatief gekleurd. Dat wil zeggen dat angstige personen meer valkuilen zien dan anderen. Ze geloven ook niet meer in een leven zonder angst, hoewel ze dat heel graag zouden willen.

Onderpresteren en faalangst versterken elkaar steeds weer. Faalangst maakt dat de onderpresteerder steeds minder kansen gaat nemen. Het geloof in een goede afloop ontbreekt. En door het ontbreken van positieve ervaringen is er ook geen beeld van hoe een succeservaring er kan uitzien. De slimme onderpresteerder krijgt daarbovenop nog eens opmerkingen te verwerken, van zichzelf en van anderen. Slim zijn betekent dat je een behoorlijk reflectievermogen hebt, wat bij negatieve ervaringen voor heel wat last kan zorgen, die gedachten weer. Onzekerheid en angst, het is een heftige combinatie die de slimme onderpresteerder bevestigen in zijn onderpresteren.

De slimme onderpresteerder heeft weinig vat op de verwachtingen, ze zijn niet concreet genoeg en geven zijn handelen niet de nodige impulsen om tot presteren te komen. Elke keer weer zorgt dat voor teleurstelling. Hij wordt dus bevestigd in zijn falen. Het reflectievermogen doet de rest. Het boze stemmetje in zijn hoofd gaat in ijltempo door, de verwijten volgen elkaar op. Op geen enkel moment wordt het reflectievermogen aangegrepen om constructief te wezen.

Het ontbreekt de slimme onderpresteerder immers aan concrete doelstellingen en feedback om dit reflectieproces tot een leerproces om te buigen dat een volgende keer tot prestatie zal leiden.

Problemen met de Executieve Functies

Het probleem van de executieve functies in verstaanbare taal gieten, dat probeer ik elke keer weer als ik ouders na een aantal gesprekken ter evaluatie bij mij roep. Het valt me daarbij op dat het voor iemand die dit voor de eerste keer hoort helemaal geen evident verhaal is. Een moeder reikte me een zeer goed boek aan van Van Hees en Roeyers (2014). Ze volgde voor haar zoon een studiedag rond studeren met autisme en kreeg het boek aangereikt.

Executieve functies worden ook wel besturingsfuncties genoemd. Het zijn cruciale denkprocessen die je gebruikt bij het plannen en controleren van je denken en doen. In de executieve functies zitten de processen die de impulsen onderdrukken of tot stoppen brengen. Ze zorgen ervoor dat je informatie tijdelijk kunt vasthouden om later te bewerken (het werkgeheugen). Een vlotte werking van je executieve functies maakt dat je vlot kunt wisselen van taak en strategie, het plannen van je gedrag verloopt als vanzelf en je kan je eigen gedrag gemakkelijk bijsturen. Vooral in nieuwe, onbekende situaties merk je dat een vlotte werking van de executieve functies je tegemoetkomen. Deze denkprocessen heb je elke dag nodig bij het studeren: plannen, organiseren, schakelen van gedachte naar handeling, informatie oproepen en verbinden, gedachten vasthouden en richten met het oog op het oplossen van een probleem.

Mara (21) is een knappe meid, ze danste doorheen het secundair onderwijs. Een enkele leerkracht die eens opmerkte dat er toch wat meer gestudeerd kon worden. Mara neemt deel aan het ingangsexamen arts en slaagt bij de eerste poging. Haar eerste jaar geneeskunde echter blijkt een ramp, ze behaalt slechts 2 vakken. Ze herkanst maar ook dat levert geen beter resultaat op. Mara komt bij mij in haar 2^e studie poging als het weer dreigt fout te lopen. De afspraken verlopen chaotisch, ze daagt op de verkeerde momenten op. In begeleiding kan ze uren doorgaan, maar ze is erg moeilijk bij de les te houden. Mara maakt associaties en blijkt haar kennis te halen uit lectuur

en films, maar helemaal niet uit haar leerstof. Ze ziet de grotere gehelen niet, focust op details en kan uren achter haar bureau zitten en niets (!) gedaan hebben. Het is alsof de tijd letterlijk aan haar voorbij gegaan is. Mara (en haar ouders) maken zich terecht zorgen om de toekomst.

Leerkrachten (er)kennen het probleem van de executieve functies vaak niet. De ontwikkelingsstoornissen ADHD en ASS zijn wel bekend. Ook leerstoornis dyslexie is geen onbekende. Toch blijf ik in begeleidingen vaak stoten op onbegrip als een leerling ondanks de extra hulp blijft vergeten om taken in te dienen en de prestaties achterwege blijven. De indringende gevolgen op studievlak voor iemand met gebrekkige executieve functies blijken in de praktijk ernstig onderschat te worden. Een jongere met dit probleem heeft specifieke coaching nodig op meerdere vlakken. De leerkracht kan veel doen, maar niet alles. De ouders kunnen bijspringen en de leerling heeft ook een verantwoordelijkheid op te nemen. Bovenop dit alles is het erg belangrijk dat de zaken benoemd kunnen worden. Het vergt heel wat begrip van alle partijen om elke keer weer krediet te geven. Het vraagt veel van de jongere om te blijven doorzetten. Leven en studeren met gebrekkige executieve functies is een lastig gebeuren. Enerzijds heb je capaciteiten, anderzijds lijkt (en is het vaak zo) dat anderen rondom jou het veel gemakkelijker hebben. Ondertussen voert deze jongere een verwoede strijd met zichzelf en tegen de verwachtingen van de omgeving.

De vriendinnen van Katrien (23) studeren dit jaar af, zelf zit ze nog steeds met vakken van het 1^e jaar en werkt ze hopelijk het 2^e jaar af. De ouders worden bestookt met goedbedoelde adviezen van vrienden en familie, ze worden aangemoedigd om Katrien naar de werkvloer te sturen. Als het studeren toch niet lukt, je kan niet blijven investeren, toch?

Vaak wordt het advies gegeven om naar wat lager te grijpen. In het secundair worden deze jongeren een 'lagere' richting aangeraden, bij falen in het hoger onderwijs wordt gezocht naar een hogeschoolopleiding. Dit maakt vaak geen verschil. Zo lang er niet aan de basis van het probleem wordt gewerkt, heeft het weinig zin om een andere richting uit te gaan. De jongere met gebrekkige executieve functies kan hiermee leren om te gaan en zo deze belemmering tot een minimum te herleiden. Deze belemmering hoeft er niet toe te leiden dat deze jongere geen universitaire opleiding tot slagen kan brengen. Waar een jongere thuishoort heeft met veel meer te maken dan enkel zijn belemmeringen. Als de interesse goed zit, er bereidheid is om zich te laten coachen (al dan niet voor beperkte tijd), er wordt gewerkt en de jongere maakt groei door, dan heeft deze net zo goed slaagkansen.

Studeren met beperkte executieve functies is echter wel een functiebeperking! Dat betekent dat alle betrokkenen er rekening mee moeten houden dat er een intensieve periode aankomt, een met vallen en opstaan op weg naar het doel. Mogelijk komt er meer dan 1 jaar bij de studie. In een aantal gevallen raad ik aan om geen volledig curriculum op te nemen en te starten met een beperkter aantal vakken, alvast het eerste studiejaar. Daarbij zoek ik alvast naar een goed evenwicht tussen kunnen en aankunnen en dat is maatwerk, dus vraag me hier niet om een recept. Wat ik je wel kan geven is een paar handvatten die je kan gebruiken om de jongere met beperkte executieve functies in zijn kracht te laten floreren.

Handvatten voor begeleiding

Stel je vragend op, maar blijf controle behouden

Toon begrip voor de vele inspanningen én het povere resultaat

Actief luisteren is veel meer dan een kruisverhoor

Stel je vragend op, maar blijf controle behouden

Als coach van jongeren heb ik altijd veel vragen voor ze, zeker niet alleen maar in het begin. Ik wil namelijk steeds graag weten wat zij al hebben geprobeerd, hoe dat verlopen is en hoe zij dat ervaren hebben. De jongere heeft een schat aan informatie in huis, hij heeft al heel wat uitgeprobeerd.

Wij – jongere en coach – gaan samen op zoek naar wat werkt en wat niet oplevert. De ervaringen van de jongere zijn daarin dus onmisbaar materiaal. Hoewel ik me aanvankelijk niet beroep op planningen met 6u of meer studie per dag, betekent dat niet dat ik dit met sommige jongeren niet gebruik. Maatwerk betekent afstemmen op de noden van deze specifieke jongere.

Roel (22) meldt zich aan voor studietoetsing. Hij heeft een groot aantal vakken behaald, maar wil graag eens afronden om het volgende academiejaar in 1 studiejaar te starten. Roel kreeg studiebegeleiding op de universiteit maar doet vrij weinig met de opgelegde planning. Het doet hem eerder blokkeren. Als hij een slechte dag heeft, dan is zijn planning om zeep. Roel en ik spreken af dat we samen zullen zoeken naar de sleutel om te slagen voor die vakken en mogelijk ook een werkwijze te vinden die hij kan meenemen naar meerdere vakken in de komende jaren.

Bij jongeren uit het secundair hoor ik vaak dat ze veel vragen krijgen waarop ze geen antwoord weten. De studiebegeleider bevraagt hen naar hun werkwijze en geeft in één adem mee dat het duidelijk niet de juiste manier is. Het maakt ze eerder onzeker, want tot voor kort werkte die studiemethodiek vaak wel. Begin dit schooljaar kregen ze een aantal andere leerkrachten die andere, nieuwe, eisen stellen en dat levert vooralsnog steeds weer slechte resultaten op. Een aantal jongeren geeft ook heel eerlijke antwoorden, van het soort dat leerkrachten en begeleiders niet graag horen.

Pieter-Jan (16) heeft een slechte toets chemie gemaakt. De leerkracht vraagt of hij wel genoeg gestudeerd heeft? Pieter-Jan antwoordt: “neen”. Daarop volgt de vraag wat hij in het vervolg anders zal doen: “meer studeren, zeker?”

Jij, de coach, bent de deskundige. Van een onderpresterende jongere kun je niet verwachten dat hij uit zichzelf weet hoe hij het een volgende keer wel tot prestatie brengt. Hij heeft daarbij jouw hulp nodig. Leg de verantwoordelijkheid voor de uitvoering gerust bij de jongere, maar reik hem wel een aantal mogelijke strategieën aan.

Jongeren reageren goed op keuzes, zelf komen ze vaak niet meteen met het juiste antwoord. Alvast zeker niet de onderpresteerder, maar als jij een paar leerstrategieën aanreikt en laat kiezen dan heb je veel kans dat bij de onderpresteerder een lichtje gaat branden. Help ze dus steeds concreet op weg met tips en voor hen heldere voorbeelden. Je toetst ook best af of je boodschap begrepen werd op de manier zoals jij het bedoelde en aldus krijg je dus doelgerichte feedback die jullie beiden ten goede komt.

Toon begrip voor de vele inspanningen én het povere resultaat

Niets zo lastig als een student die zich hard inzet, alsnog geen bevredigende resultaten boekt en dan ook nog eens te horen krijgt dat hij zich wat meer mag inzetten. Het niet voldoen aan je eigen verwachtingen is behoorlijk zwaar om dragen. Je ouders teleurstellen zet ze ook niet meteen aan tot feesten. Op elk rapport lezen dat je meer kan, dat men meer verwacht van jou, ... dat is ronduit pijnlijk.

Elke jongere die begeleiding krijgt, weet mij te vertellen hoe vervelend het is om niet voor vol aanzien te worden. Een aantal schaamt zich ronduit voor het falen. Bied dus zeker erkenning voor de frustratie, de boosheid, het verdriet en de schaamte. Sta voldoende stil bij hoe de jongere zich voelt. Dat is alvast stap 1, ga je hieraan voorbij, dan kun je er zeker van zijn dat je niet naar de volgende stap doorstroomt. Je komt niet tot het actief luisteren. Dus eerst erkennen van alle emoties die gepaard gaan met het niet voldoen aan de verwachtingen, voor jou en voor de jongere. Dan komt er ruimte vrij om samen te luisteren naar wat niet werkte en wat mogelijk wel al een keertje positieve resultaten gaf.

De ouders van Mara (21) zijn teleurgesteld in hun dochter. Ze begrijpen het niet, ze lieten haar vrij en dachten dat dit een goeie zet was.

De leerkracht van Peter (15) ergert zich blauw aan zijn arrogante toon in mails en als hij een vraag stelt. Toch blijft hij zich inzetten om tegemoet te komen aan de vragen van de jongen. Het zou fijn zijn mocht Peter ook eens laten merken dat deze inspanningen hun doel bereiken.

Julia (19) wil graag een 2^e stageperiode aanvragen, de schoolmoeheid zit er danig in. Haar coach wil dit niet zomaar toestaan, die beschouwt het als bijna onhaalbaar. Julia vraagt zich af waarom haar coach haar niet voor vol aanziet.

Actief luisteren is veel meer dan een kruisverhoor

Luisteren naar de ouders, de leerkracht, de jongere zelf, kort gezegd alle betrokken partijen. In sommige gezinnen hoor ik evenveel bruikbare info van broers en zussen als van de ouders en de jongere zelf. Bij actief luisteren gaat het veeleer om gericht luisteren naar de ander. Wat de ander jou te vertellen heeft is waardevol. Bij onderpresteren krijg je via het luisteren en doorvragen een beeld van hoe de onderpresteerder zijn taken aanpakt (of net niet). Je hoort de

werkwijze, je beluistert de inzet en deelt de frustratie om de mindere prestatie.

Maak van het gesprek geen kruisverhoor, onderpresteerders hebben het al moeilijk genoeg. Ze hoeven niet nog een keer te horen hoe verkeerd ze bezig zijn. Wel hebben ze nood aan doelgerichte vragen die de situatie kunnen verhelderen om samen tot oplossingen te komen voor het probleem van onderpresteren. Doorvragen dus om tot de kern van de zaak te komen, maar nooit om als verwijt te gebruiken.

Laat dus al je oordelen achterwege, ook de non-verbale. Vanaf nu vorm je een team met de onderpresteerder en jullie doel is om dé leerstrategie te vinden die voor deze persoon werkt.

Moeder meldt Nick (22) aan na enkele faalervaringen. Ze wil dat hij eens met iemand gaat praten die hem op weg kan helpen, want zo kan het niet meer. Het hoeft niet veel uitleg om te zeggen dat Nick hier geen zin in heeft. Op de vraag wat hij al geprobeerd heeft, krijg ik te horen dat ik de zoveelste studiecoach op rij ben en dat het allemaal tot niets heeft geleid. Dat lijkt me veel verloren tijd die voor de nodige frustratie heeft gezorgd. En dan zitten we hier samen... op zoek naar dé leerstrategie op maat van Nick. Niet méér studeren, wel anders om tot prestatie te komen.

Nog meer dan de andere voorbeelden in dit boek staat Nick model voor dé onderpresteerder met capaciteiten bij wie de verwachtingen van de omgeving en van zichzelf nooit zijn ingelost omdat er niet op een doelgerichte manier werd geluisterd. Deze jongeren krijgen tips en aanpak aangereikt zonder een basis te leggen.

“Maak maar een planning en hou je er aan!
Meer studeren!
Samenvatten en daarna opzeggen!
Zoek maar een paspop om tegen te praten!

Het zijn stuk voor stuk bruikbare tips, alleen voor de onderpresteerder zijn het lege dozen. Ze maken dat de jongere voor de boeken gaat zitten en mooie samenvattingen maakt. Ik zag al pareltjes voorbij komen, die daarna tot niets meer dienen. De jongere heeft de samenvatting gemaakt en legt ze weg. En dan heb ik het nog niet over de beperkte cognitieve activiteit bij het maken van dergelijke samenvattingen. Bij een aantal gaat alle (!) aandacht naar welke kleurtjes ze moeten gebruiken en of er nu onderlijnd moet worden of niet. Inhoudelijk betekenen dit soort samenvattingen NIETS.

Nick leerde dat hij moet samenvatten, samen pakken we de leerstof erbij en zoeken we naar houvast. Is er een inhoudstafel? Ja, is die ook bruikbaar? Nee, dan maken we er zelf een. Nick toont me hoe hij een samenvatting maakt. We reflecteren over het feit of dit vak zich wel leent tot het maken van samenvattingen. Misschien is een andere methode effectiever.

Een goede inhoudstafel biedt houvast, het geeft de structuur van de leerstof aan. De titels zijn kapstokken waar je de rest aan op kan hangen. Dit heeft je geheugen nodig om straks gemakkelijk te kunnen oproepen wat je nodig hebt maar ook om de nodige verbindingen met andere (eerder geziene) leerstof te maken. Het is dus geen fabeltje wat een aantal lesgevers je aanleren: begin bij de inhoudstafel. Meer nog, met een goed opgestelde inhoudstafel heb je de basis voor je samenvatting en kun je de essentie erbij ophangen. Dit kan in kernwoorden, maar mag ook in volzinnen gebeuren. En hier schuilt voor de onderpresteerder een nieuwe valkuil: begrijp je wel wat je leert?

Al van in de inleiding staan termen die verwarring oproepen, woorden als arbitrair, complementair, hermeneutisch, en ga zo maar door. Nick wil bij elk woord weten wat het precies betekent. Ik kan dit alleen maar aanmoedigen. Je studeert best niets dat je onvoldoende begrijpt, je zal het je later niet herinneren.

Voor wie mij kent, de tekentjes op de handbediening van de PlayStation zeggen mijn nog steeds niets, dus ik kan het apparaat ook helemaal niet bedienen. Zorg dus dat je alle terminologie ook echt begrijpt. Ik noem het “vertalen”. Ook formules moet je naar het Nederlands vertalen. Zo weet ik ondertussen wel dat het kruisje op de handbediening de entertoets is.

Samenvatten gaat traag, tergend traag bij sommigen. Dat hoeft helemaal geen probleem te zijn, je bent immers grondig met de leerstof bezig. Je zal het geleerde ook zeer goed herinneren, want je werkt vanuit begrijpen en koppelt dit aan structuur. De meesten werken in dit proces ook luidop, dus je hoort jezelf ook nog een keertje praten. Het is geweten dat de combinatie van verschillende zintuigen goede studieresultaten geeft.

Het hoeft geen probleem te zijn dat het traag gaat, tenzij je planning een ijzeren harnas is. Even halthouden lukt nog net, maar je voorover buigen, net iets sneller gaan of even gaan zitten is er niet bij. Pauze nemen is een werk op zich en eten of drinken doen we even snel tussendoor. Als je gefocust hebt gelezen dan zie je nu een ridder in vol ijzeren harnas voor je ogen. Je voelt de last van het niet vrij kunnen bewegen. Je kan je voorstellen dat je na enkele dagen opgeeft, het is te lastig en de vooruitgang is te beperkt. Zo mag een planning er liefst niet uitzien.

Mijn kind maakt geen vooruitgang, zo vertellen ouders me vaker dan ik zou willen. Hij heeft vele uren nodig om de leerstof een eerste keer door te nemen. En toch is deze eerste studie – op een grondige manier aangepakt (inhoudstafel, begrijpen en verwerken in eigen woorden gekoppeld aan de te kennen termen) – een zeer krachtige werkwijze die er straks voor zal zorgen dat Nick de leerstof beter beheerst dan ooit te voren.

Bij het samenvatten raad ik aan om in werkbare, logische delen te werken. Wie met mij werkt weet dat ik de ouders steeds een rol probeer toe te kennen in de begeleiding. De jongere komt na elk deel even vertellen waar hij mee bezig is geweest. Je hoeft geen arts te zijn om je kind te kunnen begeleiden bij anatomie. Je zal merken dat het best wel boeiend is als je student het goed beheerst en jou komt

inwijden in de wereld van de studie. Het is zelfs fijn om samen verwonderd te zijn over de samenstelling van de cel en het vernuft van een virus. Dit vertellen over de leerstof is een eerste herhaling voor de student. Samen verwondering delen maakt dat er emoties loskomen die ervoor zorgen dat de herinnering straks gemakkelijker zal worden teruggevonden.

En ben je toch arts, houd je dan in en maak er geen kruisverhoor van of een moment om je eigen kennis tentoon te spreiden. Dit ogenblik is van je student, het gaat om zijn leerkans.

Nick's vader is ingenieur, hij was een knappe student. Vader wil graag helpen en reikt Nick allerlei info aan. Een volgend gesprek laat Nick me weten dat hij niet meer met vader wil studeren, hij wordt er alleen maar onzekerder van. Kan moeder (verpleegkundige) helpen? Dat maakt moeder dan weer onzeker, ze vraagt zich af wat haar inbreng kan zijn. Gewoon maar luisteren is voldoende voor Nick, hij heeft nood aan iemand aan wie hij het een keertje kan uitleggen.

Het samen delen van leerstof, het luisteren naar de studie van je student, het geeft de ouders wat gemoedsrust. Ze horen dat de jongere echt wel aan het studeren is gegaan. Als ouder van een onderpresteerder ben je ongerust, dat mag je echt wel toegeven. Daarbij krijg je te pas en te onpas ongewenste (en onbruikbare) adviezen om je kind te laten vallen. En laat dat nu net tegen jou oudergevoel ingaan. Onderpresteerders hebben nood aan begeleiding, zij het een afgestemde begeleiding. Coaching op maat van je kind groeit mee, en zou moeten aanzetten tot prestaties op de juiste moment. Dat zal vaak een combinatie zijn van verschillende werkvormen en personen.

Pedro (15) heeft een wekelijks overlegmoment met de studiebegeleiding op school. Samen bekijken ze de planning voor de komende week. De klastitularis volgt de agenda op om te checken of alles er wel in genoteerd staat. Pedro ervaart moeite om alle handelingen te combineren. We merkten dat wanneer het in zijn agenda staat hij wel met alles in orde is (taken op tijd, toetsen voorbereid). De coach komt 1 keer per maand aan huis

voor de studiestrategie. Moeder volgt op, begeleidt hem in zijn studie en laat hem vertellen. Vader moedigt aan en bekrachtigt de inzet. Pedro krijgt 2 keer per semester vakspecifieke bijles voor enkele vakken omdat hij geen notities maakt in de les. Zijn resultaten en die van anderen in mijn studiecoaching vind je achteraan...

Belemmeringen aan de leerkrachtzijde

Tijdsdruk, groepsgrootte, druk van leerplan en anderen,...

De verwachtingen die met het woord 'slim' meekomen

Alle neuzen in dezelfde richting?

Eerst bewijzen, een attest, dan maatregelen

Watervalsysteem

Nogal wat leerkrachten ervaren **tijdsdruk** om alles gedaan te krijgen voor een bepaalde deadline. Het leerplan zit behoorlijk vol, terwijl ze ook nog toetsen moeten afnemen. De kostbare lestijd vliegt om. Ik hoor ook steeds vaker dat leerkrachten vinden dat ze veel meer dan vroeger aanpassingen moeten aanbieden. Er wordt gevraagd dat zij rekening houden met beperkingen van leerlingen, dat ze hiervoor een speciale aanpak hanteren. En dat voor 20 of meer leerlingen in deze ene klas.

Alsof dat nog niet genoeg is, verandert het **leerplan** met de regelmaat van de klok. Dat is alvast een eerste zeer belangrijke belemmering bij leerkrachten, de tijdsdruk gekoppeld aan de drukte in de klas. Daarbovenop is er ook wel wat te zeggen voor de aanpak in de lerarenopleiding, hoewel ik merk dat een aantal instellingen hierin al behoorlijk geëvolueerd zijn. Groepswork blijft een uitdaging. Als leerkracht word je elk ogenblik uitgedaagd om zowel individueel als groepsgericht te werken en dat in combinatie met een strak leerplan.

Een tweede belemmering zit hem in de **verwachtingen** die het woord slim, maar zeker de term hoogbegaafd, met zich meebrengt. De verwachtingen gaan de lucht in. Er zijn diegenen die ervan uitgaan dat deze kinderen het allemaal zelf al kunnen. Anderen stappen aanvankelijk mee in het verhaal van meer uitdaging voor deze leerling, maar geraken ontmoedigd als blijkt dat de pogingen te weinig of niets opleveren. De leerling blijkt niet naar behoren te presteren. Een kleine minderheid denkt nog steeds dat deze kinderen er vanzelf wel geraken, ze hebben immers de capaciteiten.

Een derde belemmering zit hem vaak in het grotere **team**. Mijn ervaring is dat wanneer een leerkracht zelf een slimme onderpresteerder in het gezin of ruimere context heeft, dat die zich als een ambassadeur voor deze leerlingen gaat opwerpen. Deze leerkracht ervaart uit eerste hand hoe erg onderpresteren is. Hoe zwaar het is om te dragen als ouder, als leerling, als broer of zus. Ze verdiepen zich in het fenomeen, volgen studiedagen en lezen in hun vrije tijd alles wat hen een beetje op weg kan helpen. Ze maken er een punt van om deze leerlingen effectiever te begeleiden. Dan lopen ze tegen het team van collega's aan. In elk team zitten ongelovigen. Leerkrachten die vinden dat het aan de leerling ligt, die moet zich maar wat harder inzetten.

De vierde belemmering vloeit voort uit de vraag van leerkrachten om jezelf op papier te **bewijzen**. Heb jij wel recht op extra's, een aangepaste aanpak? Alsof een dergelijk attest het onderpresteren voorkomt of er een verklaring voor geeft die handelingsgericht is.

En de vijfde, laat ons hopen ook de laatste, belemmering is deze die we het "**watervalsysteem**" noemen. Een leerling start in een Latijnse richting, een jaar later zit die in wetenschappen zonder Latijn, daarna volgt minder wiskunde om te eindigen in een technische richting. Deze leerling kreeg bijvoorbeeld al (te?) snel te horen dat hij niet goed was in wiskunde. In België is nog steeds de vrije keuze voor een school en richting. Ouders en leerling hoeven zich niet te schikken naar het advies van de school, ze kunnen zelf bepalen waar ze verder school zullen lopen. Dit houdt een grote vrijheid in, maar zoals het vaker is met vrijheden zorgt het voor een aantal jongeren dat zij op een

zijspoor belanden omwille van een uitdaging die op dat moment te zwaar lijkt. Slimme onderpresteerders zijn zeer gevoelig aan opmerkingen van anderen en gebruiken daarbij hun mogelijkheden om zelfstandig op zoek te gaan naar een gepaste oplossing. Vaak resulteert moeite voor Latijn, wiskunde of Frans dan in het zoeken (en vinden) van een richting waarbij deze vakken niet of minder worden aangeboden.

Eens er in het algemeen secundair onderwijs geen opties meer open zijn, dan vertrekken deze slimme onderpresteerders richting technische vakken of het beroepsonderwijs. Op zich is daar niets mis mee, mits het hier zou gaan om een positieve keuze. In dat geval moedig ik dat ook stevig aan. Helaas zetten de meesten deze stap na een schrikreactie omwille van het falen of niet voldoen aan de (eigen) verwachtingen. Ze plaatsen zichzelf op een zijspoor, waarvan zij denken dat het hen in deze “lagere” richting gemakkelijker zal afgaan.

De jongere is niet alleen in het maken van een dergelijke keuze. Heel wat ouders, maar ook leerkrachten denken nog steeds in deze richting. Ik begrijp deze gedachtengang niet, een onderpresteerder zal niet ineens wel tot presteren komen door een aanpassing in het lesaanbod. Mijn praktijk toont zelfs aan dat het met vele slimme onderpresteerders nog slechter gaat in de zogenaamde lagere richtingen. Daar worden immers andere vaardigheden verwacht, vaardigheden die zij evenmin hebben ontwikkeld.

Regelmatig krijg ik ouders op kantoor die vinden dat hun kind te hard zijn best moet doen. Ja! Het gaat hier ook om ouders van slimme onderpresteerders. Ik begrijp de verwarring, een slimme onderpresteerder is vaker een niet of nauwelijks studerende leerling. En toch, ze bestaan, die slimme onderpresteerders die het hun omgeving onmogelijk maken door hun faalangst. Deze jongeren zuchten en puffen, ze zijn ongelukkig in drukke periodes. Sommigen van hen gaan door het lint, ze worden agressief en stellen zich eisend op. De rode draad voor de ouders is steeds weer dat ze niet goed kunnen doen voor hun lijdende kind. En laat dat nu weer voor elke ouder een ware uitdaging zijn, het omgaan met de frustratie bij je kind én dat moeten zien als “hij is aan het werk”. Dit strookt toch niet met het beeld dat we vanuit de maatschappij op ons krijgen afgestuurd?

Elke examenperiode krijg je via de media allerlei artikels waarin wordt meegegeven hoe hard studenten het vandaag de dag wel niet hebben. Hoeveel er opgeven, het aantal dat gebruikmaakt van studieruimtes en studiebegeleiding, de hoeveelheden medicatie maar ook de slaagpercentages. Hoewel een geoefend lezer in deze artikels vaak wel de mogelijkheden leest in het volhouden, ontgaat deze boodschap de bezorgde ouder volledig.

Toegegeven het is erg moeilijk als ouder om je kind te zien lijden onder de druk van de studies. Als je uit jezelf al niet ongerust wordt, dan is er steeds wel een collega of familielid klaar met commentaar die je tot denken aanzet. Zeker bij slimme onderpresteerders blijkt dat het ganse dorp – lees: de omgeving – klaarstaat met adviezen. Meer nog, ouders vertellen me dat ze merken dat mensen als het ware stonden te wachten tot het een keertje minder goed zou gaan met hun slimme kind. Je moet dus al stevig in je schoenen staan om hier tegenop te botsen, zeker als je kind de ene faalervaring na de anderen oploopt. Het hoort echter wel bij het leven dat het niet altijd even gemakkelijk gaat. Ik leer ouders en leerkrachten, evenals de slimme onderpresteerder dat het niet altijd hoeft vlot te lopen. Er zitten nogal wat leerkansen in het leren volhouden en leren uit je fouten.

Ervaringsleren, wat we eigenlijk allemaal doen, maakt je – mits je fouten als groei kan blijven zien én je ook de tools aangereikt krijgt om het een volgende keer anders aan te pakken – sterker als leerder. Slimme onderpresteerders hebben een omgeving nodig die gelooft in groei. Ze krijgen echter vaak te maken met wat Dweck (2011) de *Fixed Mindset* noemt. In deze mindset heb je de overtuiging dat talent een vaststaand gegeven is, het is er of het is er niet. Er is geen ruime om te groeien, het oordeel ligt klaar. Je bent het of je bent het niet. Ben je het, dan bewijs je dat door je prestatie naar verwachting neer te zetten. Wordt er getwijfeld, dan zal het wel niet dat je het bent. Van groei is geen sprake, van handelingsgerichtheid en aanpak die iemand beter op weg zou zetten tot presteren al evenmin. En toch bestaan ze, eenvoudige praktijken die snel resultaat geven.

Bij leerkracht Marc werken ze op school met een verbredingsproject, maar ook dat is niet altijd zaligmakend. Het

team blijft zoeken naar aanpak die werkt en doet dat vaak zeer afgestemd op de interesses van een leerling. Zo hebben ze dit jaar een onderpresteerder die erg sportief was, laten mee sporten in een volgend jaar. In ruil daarvoor zou hij zorgen dat hij minstens geslaagd was voor alle vakken. Dat werkte wel, hoewel ik moet toegeven dat hij het niet altijd gemakkelijk had en dit er ook niet voor zorgde dat alle resultaten naar behoren waren. Marc vindt het belangrijk om de onderpresteerders zelf te laten inzien waarom het voor henzelf nuttig kan zijn om toch wat te werken; eventueel gekoppeld aan iets waarin ze wel geïnteresseerd zijn.

De leerkrachten uit mijn opleiding werken met slimme onderpresteerders omdat ze geloven dat er groei mogelijk is, omdat ze willen eruit halen wat erin zit. Velen getuigen dat, ondanks dat zijzelf ervaren dat hun inspanningen opleveren, zij alsnog te maken krijgen met collega's die blijven twijfelen. Voor hen ging ik op zoek naar praktijken die werken.

Goede praktijken die werken

Door mijn praktijkbegeleiding ben ik intussen al in contact gekomen met pareltjes van leerkrachten. Ze vallen op door hun inventiviteit en doorzetting. Deze leraren blijven zoeken naar afstemming bij hun leerlingen, ze zijn kritisch op alle vlakken. Hun kritische reflectie beperken ze niet tot de leerling, wanneer iets niet werkt. Ze reflecteren minstens evenveel (zo niet meer) over het eigen handelen. Dat maakt dat ze met krachtige aanpak naar buiten komen waarmee ze mijn eigen praktijken weer aanvullen.

Goede praktijken die werken

Geef uitleg over hoe het werkt (bij jou, in jouw vak,...)

Laat toetsen hernemen en gebruik ze dus als lesmateriaal

Vandaag leren voor later: het belang van voorkennis

Het onmisbare bij leren: feedback

Geef uitleg over hoe het werkt (bij jou, in jouw vak,...)

Zoals je misschien weet heb ik zelf ook meerdere studies achter de rug. Waar ik ooit startte met minder goede resultaten, of beter gezegd pieken en dalen, daar slaagde ik met onderscheiding in een andere fase in mijn leven. Ik kan dus vergelijken met aanpak van vroeger en nu. Mijn reflectie leert me dat heel wat begint bij de basis.

Aan hogescholen en universiteiten is het standaard dat je de eerste les informatie krijgt over de aanpak van het vak. De leidraad, soms week per week aangereikt, maar ook de taken en de evaluatievorm. Menig docent reikt dan al voorbeeldvragen aan en toont je waar je extra informatie over dit vak kan vinden. Een heel belangrijke les dus. Op het einde van de periode wordt dit herhaald. Dan krijgen studenten nog een keer alle informatie op een rijtje. De mogelijkheid wordt geboden om vragen te stellen over de leerstof. Soms wordt gewerkt met voorbeeldvragen, de antwoorden kunnen door de groep worden opgelost en besproken.

In het secundair onderwijs volstaat het echter niet om dit bij de start en aan het einde van een schooljaar te doen. Je kan dit best per hoofdstuk of lespakket meegeven. Deze jongeren kunnen het overzicht niet bewaren, ze zijn nog te jong. Ze moeten nog leren te studeren. Het is voor hen een grote hulp om de juiste (of mogelijke) leerstrategieën mee te krijgen. Je toont ze dus hoe een vraag ontleed wordt en hoe een volledig correct antwoord eruit ziet. Er wordt zo richting gegeven aan hun denken en handelen opdat ze straks kunnen leveren wat van hen verwacht wordt.

In mijn universiteitsjaren hoorde ik vaak dat een goede leerling een actieve leerling is. Daaruit volgt dat een krachtige leeromgeving de leerling aanzet tot (mentale) activiteit. Doceren op zich zal bitter weinig opleveren, hoewel dit af en toe nodig is. Leerlingen aanzetten tot actieve deelname, tot verwerken en verbinden van de leerstof, zal betere leerresultaten geven.

Jongere leerlingen en onderpresteerders hebben meer nood aan concrete handleidingen. Het is hun eerste kennismaking met een leeraanpak die afgestemd is op een specifiek vak. Ze moeten het nog inoefenen en ervaren via succeservaringen wat werkt voor hen in combinatie met dit vak. Wees geduldig met hen en reik ze alvast elke eerste keer grondig aan wat ze kunnen doen.

Laat toetsen hernemen

Jef (15) krijgt bij Latijn de kans om zijn toets te hernemen. Hij slaagde de eerste keer niet. De leerkracht kiest ervoor om 3 dagen na de verbetering de toets opnieuw te laten afleggen, aangekondigd. Er is 1 punt extra te verdienen met deze toets. Deze keer slaagt Jef wel.

Waarom zou je dit als leerkracht doen?

- Je leerlingen leren hier ongelooflijk veel uit, o.a. dat ze verwacht worden al deze leerstof alsnog in te studeren;
- je geeft ze de kans om te leren uit hun fouten;
- ze oefenen met gekende vragen, het is dus een leerkans in het formuleren van volledige antwoorden;
- ze hebben een betere toetservaring, er is immers niets te verliezen en alles te winnen;
- je hoeft het niet zelf te verbeteren, je kan aan peerevaluation doen;
- je hebt er geen extra werk door, los van kopietjes maken.

Jongeren studeren voor een toets of een examen en zien dit als een doel op zich. Indien ze geslaagd zijn voor de toets mag het geleerde vergeten worden. Om tot prestatie aan te zetten zou hier toch een mentaliteitsverandering mogen gebeuren. Studeren dient om actief te leren, om bezig te zijn met de leerstof. De toets is een middel om na te gaan of de aangeleerde stof ook verworven is.

Een krachtige werkvorm van de hogescholen is het aanbieden van voorbeeldexamens. In een aantal richtingen kunnen studenten zelfs een proefexamen afleggen, waarbij gevraagd wordt om alvast wel te studeren. Op die manier kunnen zowel docent als student zichzelf beter inschatten voor het echte werk. Het geeft richting aan het studeren wanneer je met voorbeeldvragen kunt werken.

Vandaag leren voor later: het belang van voorkennis

Behoorlijk wat onderzoek toonde aan dat hoe meer voorkennis er is en vooral ook als dit actief oproepbaar is, de student betere kansen op slagen heeft.

Dat lijkt logisch, dus verbaast het mij telkens weer dat ik nog steeds leerlingen in begeleiding heb die oude leerstof hebben opgeborgen. Het werd hen zo opgedragen, of ze hebben het zo begrepen. Mag ik hier dan toch een oproep doen om alsnog een boom op te zetten bij alle leerlingen om het belang van voorkennis nog eens goed in de verf te zetten.

Daarnaast wordt leerstof nog steeds gefragmenteerd aangebracht. Het lijkt een goede instructiestijl om leerstof in stukjes te hakken. Zo krijgen ze alvast hapklare brokken aangeboden. Alleen verliezen de slimme onderpresteerders zo het grotere geheel. Deze leerdere hebben nood aan een top down aanpak. Je biedt ze best een overzicht van wat er komen zal. Je geeft ze een inhoudstafel, een houvast waar ze de nieuwe leerstof aan kunnen vasthechten. Werk dus steeds weer met de inhoudstafel en toon de verbinding tussen de kapstukken (titels en subtitels) en de nieuwe leerstof.

Slimme onderpresteerders hebben niet geleerd om te leren. Toen de handvatten in hun jonge jaren werden aangereikt hadden zij die immers niet nodig, alles ging toen nog als vanzelf. Ze oefende dus niet met de leerstrategieën die hen werden getoond. Daardoor hebben ze als middelbare scholier of student dan ook vaak niet door dat zij op een verkeerde manier met de leerstof bezig zijn. Ze nemen de woorden van de leerkracht mogelijk te letterlijk. Misschien begrijpen ze de goede bedoelingen niet, in ieder geval is het zo dat ze mij in de coaching aanreiken dat ze niet weten hoe eraan te beginnen. Dit terwijl hun ouders en hun leerkrachten ervan overtuigd zijn dat het studeren bij deze leerling eigenlijk vanzelf zou moeten gaan.

Het onmisbare bij leren: feedback

Onmisbaar in de aanpak van slimme onderpresteerders is het geven effectieve feedback. Het valt immers steeds meer op in de begeleiding dat de leerling niet weet hoe hij eraan moet beginnen. Dat heeft vooral te maken met het ontbreken van metacognitieve vaardigheden of leerstrategieën bij deze leerlingen.

Ine (20) student Industrieel Ingenieur

Mijn examen fysica was geen totale ramp, ik behaalde 9 op 20. Toch ben ik naar de feedbacksessie gegaan. Daar kon ik mijn examen inkijken. De assistent wist me te vertellen dat ik de nodige inzichten bezit, er wordt gezien dat ik ergens wel begrijp waar ik mee bezig ben. Mijn grote tekorten liggen op het kennisgedeelte, daar is te zien dat ik te weinig heb gestudeerd. En dat klopt, ik ben eigenlijk te laat begonnen. Volgend semester ben ik van plan om meer bij te houden en tegen de start van de blok wil ik alles doorgenomen hebben.

Laura (21) student Pedagogische Wetenschappen

Het cijfer voor dit vak verraste me, ik had meer verwacht. Hoewel ik nu een 13 op 20 heb behaald, dacht ik zeker 15 te scoren. De feedback toont mij dat ik ondanks mijn eigen aanvoelen op 2 vragen tekort heb geantwoord. Ik moest hier nog uitgebreider geweest zijn. Mijn voorbeeld bood te weinig diepgang. Om hoger te scoren doe ik er goed aan om mijn antwoorden iets meer te structureren en vooral breed te formuleren.

Het is dubbel schrikken voor de slimme onderpresteerder met teleurstellende resultaten, enerzijds wordt zijn statische gedachte – zijn talent – in vraag gesteld. Gisteren was hij nog slim, vandaag niet meer. Anderzijds is de confrontatie met de medeleerlingen pijnlijk. Al die anderen in de klas, mijn zogenaamde ontwikkelingsgelijken, kunnen het wel. Er zal wel iets fundamenteel mis zijn met mij. Ik ben het kwijt. In de voorgaande jaren werden ze onvoldoende uitgedaagd, waardoor ze de aangereikte leerstrategieën onvoldoende geoefend hebben. Ze hebben deze dus helemaal niet verworven op de manier waarop andere leerlingen dat hebben gedaan.

Tijdens hun verdere studieloopbaan breekt ze dit zuur op, net op het moment waarop ze verondersteld worden de diverse leerstrategieën onder de knie te hebben.

Als reactie op deze confronterende ervaring zie ik de enen zich op de leerstof storten terwijl anderen een zijspoor bewandelen. Beide acties zijn weinig doeltreffend. Ouders en leerkrachten die vasthouden aan de statische gedachte denken mogelijk dat het goed is, de boodschap lijkt aangekomen. De leerling is in beweging. Wie vanuit groeigedachte denkt, weet wel beter. Het kind weet helemaal niet waarheen zijn actie leidt, de actie is niet doelgericht. Ze wordt dikwijls gevoed door angst of loyaliteit. Inhoudelijk is er immers niets veranderd.

Omdat de leerling niet weet hoe hij het tij kan doen keren komt hij alleen te staan met dit probleem. Hij zoekt een strategie om hiermee om te gaan en dat zal niet de leerstrategie zijn die de leerkracht voor ogen heeft. Hij kent ze immers nog steeds niet. Meer studeren zal niet het gedroomde resultaat opleveren. Was het maar zo gemakkelijk, dan was dit boek overbodig geweest. De weg naar de prestatie is immers nog steeds erg mistig of zelfs helemaal onbestaande.

Het feedbackmodel van Hattie (2007)

Hattie zegt dat het ligt aan het feit dat er een kloof overbrugd moet worden. De kloof ligt tussen de instructie, het aanbrengen van de leerstof, en de uitvoering door de leerling. In samenwerking met elkaar kunnen leerling en leerkracht deze kloof dichten. Ik ga ervan uit dat je staat te popelen om te weten te komen hoe je deze verbinding kan maken, dus zal ik je niet langer in spanning houden. Eerst de handvatten, daarna de theoretische omkadering en verdieping.

Effectieve feedback, zo leert Hattie, biedt het antwoord op 3 vragen:

1. Waar ga ik naartoe? (Feed-up)

Wat zijn de doelstellingen?

Wat moet ik kennen en kunnen?

2. Wat heb ik gedaan? (Feedback)

Evaluatie van het product

Wat heb ik afgeleverd?

In hoeverre voldoet dit?

Evaluatie van het proces

Hoe heb ik dit aangepakt?

3. Wat is de volgende stap? (Feed Forward)

Vooruitblikken

Hoe kan ik dit verfijnen/verbeteren?

Wat kan er nog bij, aanvullend?

Feedback gebeurt op 4 niveaus. En elke vraag (waar naartoe, wat gedaan en de volgende stap) kan op 4 niveaus gesteld worden.

- Taak niveau: hoe goed werd de taak begrepen?
- Proces niveau: aanpak nodig om te begrijpen of de taak uit te voeren
- Zelfregulerend niveau: regisseren, plannen van acties
- Persoonlijk/zelf niveau: evaluaties en invloeden op de persoon

Toegepast op een paar voorbeelden geeft dit volgende verhaal:

Nico (13) 1^e jaar Latijn

1 Waar ga ik naartoe? (Feed-up)

Het instuderen en oefenen van rekenregels leid me naar het vlot en accuraat oplossen van oefeningen. De leerkracht toonde voorbeelden uit volgende jaren uit de chemie en fysica waar we straks deze zelfde rekenregels nodig zullen hebben. Hoewel ik goede punten haal op toetsen zal ik ze toch maar onderhouden. Ik wil graag verder in wetenschappen, wat ik zag lijkt mij alvast te boeien.

Mia (15) 3^e jaar Wetenschappen

2 Wat heb ik gedaan? (Feedback)

Mijn toets geschiedenis was behoorlijk, toch liet ik meer punten liggen dan ik dacht. Uit de feedback blijkt dat ik meerdere keren onvolledig heb geantwoord, terwijl ik het antwoord wel volledig wist. Ik ging ervan uit dat ik genoeg verteld had.

Jef (17) 5^e Sociaal Technische Wetenschappen

3 Wat is de volgende stap? (Feed Forward)

De reflectieverslagen komen terug met weinig uitleg. Mijn studietoestel stelt voor om een Feed Forward gesprek aan te vragen bij de leerkracht. Ik wil te weten komen wat ze precies van me verwacht en hoe ik een volgende keer positief kan scoren op mijn reflectieverslagen. Ze vertelt me welke vragen ik kan gebruiken om te reflecteren. De antwoorden op deze vragen vullen de reflectie. En ik moet ook steeds aanreiken wat ik heb geleerd en hoe ik dat meeneem naar een volgende ervaring.

Taakgerichte feedback of correctieve feedback

De leerling krijgt van de leerkracht informatie over de correctheid van de uitgevoerde taak. Deze vorm van feedback blijkt volgens het onderzoek van Hattie en Timperley (2007) zeer effectief. Het vertelt de leerling of hij de taak goed heeft gedaan. De leerkracht deelt ook mee of het gedrag acceptabel was en toont aan dat de interpretatie door de leerling goed of fout was. Wanneer hij deze de leerling stimuleert en op weg zet, dan is taakgerichte feedback nog krachtiger.

Taakgerichte feedback houdt het oog op het doel en het proces dat naar dat doel leidt. Doelen stellen blijkt bij slimme onderpresteerders een heikel punt. Door de vele faalervaringen, het nooit voldoen aan de verwachtingen van zichzelf en anderen, durven ze niet meer op scherp richten. Ze zijn onzeker geworden over hun kennen en kunnen. Ze durven niet meer dromen. Sommigen hebben de hoop verloren als ze bij mij starten. Een wijze man vertelde me bijna 20 jaar geleden dat het funest is om te weinig te verwachten. De verwachtingen moeten juist zitten en afgestemd zijn op de mogelijkheden en beperkingen van de persoon. Te lage verwachtingen belemmeren de groei, te hoge zijn te veeleisend op het verkeerde moment en vanuit een foutief standpunt.

Een slimme onderpresteerder en taakgerichte feedback, het is een gouden combinatie op meerdere vlakken. De slimme onderpresteerder leert over de verwachtingen die deze taak met zich meebrengt. Hij krijgt doelgerichte informatie om aan de verwachtingen te kunnen voldoen. Het geeft dus richting aan zijn handelen én het zet de deur open naar een potentiële eerste echte tevredenheidservaring. Als leerkracht geeft het je de nodige tools om alvast heel concreet en doelgericht, samen met de leerling, te evalueren. Je kan de inzet benoemen, je krijgt vat op wat wel al goed loopt en de leerling ziet waar hij nog beter in moet worden. Van een echte leerervaring gesproken.

Procesgerichte feedback

De leerkracht geeft informatie over de manier waarop de leerling met gemaakte fouten omgaat. Het leren van fouten valt hier ook onder. Als het gaat om leerstof waar opgelegde leerstrategieën voor werden afgesproken, dan hoort dit ook hier besproken te worden. Dit niveau is een samenwerkingsniveau, leerling en leerkracht wisselen informatie uit. De leerling vertelt over de relatie inspanning – succes en licht de gebruikte strategieën toe.

Deze vorm van feedback is zeer nuttig om de geoefende werkwijzen mee te nemen naar een volgende taak. Vaardigheden kunnen bijvoorbeeld met procesgerichte feedback bijgestuurd worden.

Zelfregulerende feedback

Bij zelfregulerende feedback heeft de leerkracht het over hoe de leerling plant, stuurt, actie onderneemt en evalueert in functie van het leerdoel. Voorbeelden hiervan zijn schema's maken, samenvatten, het gemaakte werk controleren op fouten, advies vragen, de te nemen stappen op een rijtje zetten, ...

Het kan slimme onderpresteerders goed op weg helpen door samen met hen deze vorm van feedback door te nemen. Ze leren hier veel over zichzelf en hun aanpak, de relatie inspanning en succes kunnen ze zo lijfelijk ervaren. Met de juiste handvatten op zak kan de leerling zelfstandig aan de slag, met (meer) succes deze keer.

Persoonsgerichte feedback

Met persoonsgerichte feedback wordt bedoeld opmerkingen die de leerling prijzen of afkeuren. Dweck (2011) toont in haar onderzoek aan dat enkel positieve feedback afhankelijk maakt. Dat betekent dat een kind een bepaald gedrag enkel zal vertonen zo lang er een positief gevolg aan vast hangt of om anderen te behagen. Het geven van positieve, persoonsgerichte feedback zet immers helemaal niet aan tot actie. De leerling ontvangt op geen enkel moment doelgerichte actieboodschappen die hem aanwijzen hoe hij het een volgende keer anders en beter kan aanpakken.

Enkele voorbeelden van persoonsgerichte feedback die slimme onderpresteerders ontvangen:

“

*Jij kan beter!
Zet je meer in!
Meer studeren!*

*We verwachten meer van jou,
herpak je!*

Hard gewerkt?

7

De meest effectieve vormen van feedback

Feedback is steeds nuttig, zowel bij positieve als negatieve ervaringen of resultaten. Eigenlijk hoort feedback bij elke ervaring want dan kan die als een leerkans gezien worden. Elk voorval is een ervaring, sommigen te herhalen anderen liever niet meer. Op zich is dat dus al feedback, een terugkoppeling van de ervaring die het geheel evalueert.

Nu is feedback bij het leren natuurlijk minder waardenvrij. Deze feedback heeft steeds een doel en vertrekt vanuit een bepaalde visie. Feedback bij het leren is niet enkel effectief bij positieve ervaringen of resultaten, als bekrachtiger ("jij bent goed bezig!"). Bij elke leerervaring is feedback op zijn plaats. De leerling leert immers over het waarom en kan zich er beter in vinden als hij de inzichten heeft. Daarbij creëert het een leerkans om het de volgende keer anders en beter te doen.

Mara (14) behaalt uitstekende resultaten op school. Het bezorgt iedereen echter dat ze zo perfectionistisch is ingesteld. Ze lijkt nooit tevreden. In het gesprek vertelt Mara me dat ze eigenlijk, in tegenstelling tot wat iedereen denkt, helemaal niet veel studeert. Eerlijk gezegd weet ze niet goed hoe ze aan die hoge punten komt. En net dat maakt haar dan weer zo bezorgd: stel dat het een volgende keer fout loopt? Ik moedig Mara aan om al haar toetsen en examens samen met de leerkracht door te nemen. Bij elk tekort zal ze vragen wat een volledig antwoord zou kunnen zijn. Mocht het nodig zijn, dan kan ze de leerkracht ook vragen om andere oefeningen (onbekende, nieuwe oefeningen) en studietips. Via Facebook laat Mara me een tijd later weten dat ze 3% minder heeft op haar rapport maar nog nooit zo tevreden was. Ze heeft doelgericht gestudeerd en weet waar ze punten heeft laten liggen. Ze heeft vertrouwen in de toekomst, want ze weet dat ze kan studeren en wat te doen.

Waar het nogal eens fout loopt bij het geven van feedback

Feedback is nooit waardenvrij. Een boodschap bestaat altijd uit 2 niveaus, het inhoudsniveau en het relationele: het **wat** en het **hoe** iets gezegd wordt. Bij elke boodschap wordt een waarde meegegeven die bij slimme onderpresteerders een verwachting inhoudt. Daarom wordt feedback gemakkelijk als kritiek ervaren, het is immers vaker kritiek. Bij een jongere die al wat faalervaringen achter de rug heeft, komt dit hard aan. Die heeft immers geen weerstand tegen deze kritische ‘aanval’. Meer nog, zijn innerlijke stem is al volop aan de gang.

In de communicatietheorie leerde ik ook dat je niet niet kan communiceren. Je straalt via je lichaam allerlei boodschappen uit die door de ontvanger geïnterpreteerd worden.

Maria (40+) kreeg vaak te horen dat ze zich wat meer moest laten horen. In een feedbackmoment koos ze ervoor – op aanraden van de ouders – om te zwijgen, dit terwijl de leerkracht op het oudercontact meedeelde: “Je denkt toch niet dat ik niet weet wat je denkt!”

Ze schrok daar danig van en koos er de volgende keer voor om eerlijk te vertellen waarom zij voor die toets zo slecht gescoord had, ze begreep de vragen niet. Waarop de leerkracht luidop denkt: “Hoe is het mogelijk voor zo’n knappe leerlinge, je zou beter wat meer studeren!”

De stap zetten naar feedback vragen blijkt echter voor veel leerlingen en studenten een grote stap. Het is ook niet gemakkelijk om de confrontatie aan te gaan op persoonlijk vlak. Je stelt je erg kwetsbaar op bij het vragen van feedback over je prestatie. Ook het geven van feedback is meer dan een vaardigheid, het is een manier van zijn. Daarnaast wordt het geven van feedback nog vaak gereduceerd tot enkel taakgerichte feedback in combinatie met persoonlijke feedback. Er wordt dus in één adem op de persoon gespeeld. En dat haalt een slimme onderpresteerder helemaal onderuit. Deze vorm van feedback heeft het ook enkel over het verleden, terwijl de slimme onderpresteerder nood heeft aan informatie die perspectieven biedt.

Bij leerlingen secundair onderwijs wil ik aanmoedigen dat de feedback niet op vraag georganiseerd kan worden. Deze jongeren hebben nood aan sturing die van de volwassene uitgaat. Zelfs veel studenten vinden het beschamend om feedback te gaan vragen. En dat heeft minder met de punten dan wel met hun persoonlijkheid te maken. Jongeren schamen zich om hun teleurstellende resultaten en willen de confrontatie met een docent liever niet aangaan. Een docent die hier zorgzaam mee omspringt kan veel vooruitgang boeken. Deze zal de kans krijgen om waardevolle tips aan te bieden. En straks te mogen delen in het succes van de jongere.

Jan (15) 4^e Wetenschappen

Tot vorig schooljaar liep wiskunde als een trein. Jan wil dan ook graag in de wiskunde verder studeren. Dit jaar heeft hij een andere leerkracht waarbij blijkt dat Jan niet meer kan slagen. Elke toets eindigt met een falen. Voorbereiden doet Jan liever niet meer, hij geraakt zelfs aan zijn nota's niet uit. Die ene keer dat hij een gans weekend met wiskunde bezig was, bleek dat hij het foute voorbeeld had ingestudeerd. De leerkracht wilde met dit voorbeeld aantonen hoe het niet moet.

In het overleg blijkt dat Jan enerzijds eigen strategieën gebruikt die geen punten opleveren, anderzijds heeft hij de rekenregels onvoldoende geautomatiseerd. Het zou goed zijn om andere oefeningen te maken als oefenstof zodat Jan bij het herhalen niet op zijn geheugen kan teren. Daarnaast zal de leerkracht bewaken (via een wekelijks FB-momentje van een paar minuten) of Jan genoteerd heeft wat hij nodig heeft. De leerkracht moedigt Jan aan, zij gelooft erin dat ze er samen zullen geraken.

Een slimme leerling wordt op handen gedragen wanneer die presteert naar de verwachtingen van zijn leerkrachten. Een onderpresteerder krijgt heel wat kritiek over zich heen en helaas zelden effectieve feedback die zijn handelen richting geeft, op weg naar betere slaagkansen. Nogal wat jongeren die niet slagen of ondermaats scoren, voelen zich schuldig. Dit nare gevoel zorgt er vaak voor dat ze in ontkenning gaan. Een feedbacksessie aanvragen heeft een behoorlijke drempel omdat ze verwachten om weer kritiek te krijgen.

Vroeger hebben ze immers vaak genoeg gehoord dat ze maar wat meer inzet moesten leveren. Toen hadden ze daar geen zin in, zo hebben ze onthouden, nu is dat anders. Er hangt meer van af en dus zullen ze nu dan maar het advies van jaren geleden opvolgen, in de hoop dat dit het zal doen.

Heel wat studenten en leerlingen houden hardnekkig vast aan oude studiegewoonten die nochtans al hebben uitgewezen dat ze niet productief zijn. Het blijkt erg beangstigend om een studiemethode om te gooien. Gedragsverandering, wat een studiemethode ook is, blijkt geen evident verhaal. Degenen die al eens het advies van een docent “Leren Leren “ opvolgden kwamen bedrogen uit. Op de eerstvolgende toets bleken ze nog een lager resultaat te boeken. Heel wat adviezen over studeren zijn te algemeen, ze worden niet gekoppeld aan een bepaald vak en de feedback wordt helemaal niet effectief gegeven. Daardoor slaat het compleet de bal mis. Enerzijds ligt het dus aan ineffectieve feedback voor dit specifieke vak, anderzijds zal feedback ook maar zijn doel bereiken mits de leerling en de leerkracht geloven in groei.

Arya (17) hoort enkele leerkrachten bij het begin van het schooljaar aanreiken dat het voldoende is om elke dag een klein beetje tijd in het lezen van de cursus te steken. Mits je tegen het examen de cursus op die manier drie keer hebt doorgenomen, kan er niets fout gaan. Ze stelt zich hierbij vragen, Arya leerde immers op jonge leeftijd samenvatten en verwerkt al haar cursussen op een actieve manier. Ze probeert het alvast toch een keer op de manier van de leerkracht en haalt daarmee slechte resultaten. Ze besluit dit voor te leggen aan haar studiecoach.

Wie met studiecoaching bezig is blijf dit soort verhalen horen. Jongeren worden aangemoedigd om elke dag uren met de studie bezig te zijn, dan zal het wel lukken. Daaruit volgt natuurlijk rechtstreeks dat wanneer een slimme jongere niet presteert, er beschuldigend in zijn richting wordt gekeken. Geen mens die dan nog denkt dat deze wel eens een harde werker kan zijn zonder dat zijn methode oplevert. In de zoektocht naar een schuldige wordt voorbij gegaan aan de basisvraag: studeert deze jongere wel op de juiste manier?

Handvatten voor de leerkracht in de begeleiding van deze slimme onderpresteerders

Wordt er wel op de juiste manier gestudeerd?

Weet je leerling wat jij verwacht?

Lesaanpak die werkt voor slimme onderpresteerders en andere leerlingen

Interactive Learning

De kernvraag voor vandaag

Een activerende (leer)strategie

Relevante woordenschat

Beperkte tijd doceren

Structuur aanbrengen

Werken met Concept Map of Mind Map

Leerders in beweging

Higher order thinking vraagstelling

Vat samen aan het einde van de les

Strak tempo

Plaats de leerder centraal

Wordt er wel op de juiste manier gestudeerd?

Peter (19) is tweedejaarsstudent in een wetenschappelijke richting. Het eerste jaar is redelijk verlopen, hij neemt een tweetal vakken mee. In het eerste gesprek komt aan het licht dat Peter zich wel inzet en regelmatig studeert, maar dat hij deze momenten beschouwt als voorbereiding op het echte werk, het examen in januari of juni. Als studietoestant wil ik dat Peter elk deel van de leerstof instudeert om het te kennen en te kunnen in het hier en nu. Dat maakt dat hij zijn inzichten kan koppelen aan de nieuwe leerstof. Hij bouwt dus actief voorkennis op én kan tijdens de hoorcolleges zijn aandacht gericht inzetten.

Studeren is een opbouwend proces. Bij het verwerven van leerstof wordt vertrokken van het kennisgedeelte dat reeds voorhanden is, de voorkennis. De eerste stap in het verwerven van kennis is het begrijpen van de leerstof. Dat is een basisvoorwaarde, zonder begrijpen staakt de ontwikkeling van de voorkennis. In normale omstandigheden is instructie nodig om de nieuwe leerstof te kunnen begrijpen. De leerkracht geeft uitleg en stimuleert de leerlingen om actief mee te denken. De vragen gaan over en weer, de leerlingen denken actief mee en bouwen zo aan hun voorkennis. De eerste verkenning is een goede basis die later bestendigd zal worden door te oefenen en te herhalen. Veel slimme onderpresteerders zeggen mij dat zij de leerstof begrijpen zonder dat ze ervoor hoeven te werken. Dat klopt vaak en daar schuilt een valkuil in. Omdat zij de leerstof van de eerste keer snappen, maken ze niet spontaan de verbinding dat leren en studeren in dit schoolse kader hand in hand gaan. Doordat zij de leerstof begrijpen, maken ze wel eens de denkfout dat er niet meer gestudeerd hoeft te worden. De gedachte komt naar voor dat als je iets kent, dit dus ook gekende leerstof is. Deze jongeren kennen dus niet de behoefte om te herhalen, want dat doe je om de theorie te kunnen reproduceren. En net dat kunnen ze al vanaf het eerste moment.

Nu zakt je herinnering kort na opname vrij snel naar een lager niveau. Waar je in het hier en nu een zeer actieve herinnering hebt, zal dit na enkele uren al terugvallen tot minder dan de helft. Door regelmatig te herhalen zal je de leerstof actief houden in het geheugen. Nogal wat

slimme onderpresteerders hoorden dat ze moeten herhalen om beter te presteren. Hard werken is hen vreemd, want overbodig. Zij leerden in het verleden dat zij met minimale inzet alsnog bevredigende resultaten behaalden. Tot zolang zij in het relatieve onderpresteren zaten, waren er maar weinigen die hier een gevaar in zagen. Mogelijk werden de ouders afgedaan als te veeleisend en op weg gestuurd met boodschappen dat hun zoon of dochter het gedrag wel zou bijsturen eens het nodig zou zijn. Lees: als het gedrag niet meer zou opleveren.

Tot op zekere hoogte klopt deze redenering natuurlijk wel. Gedrag dat beloond wordt, zal zich herhalen ook als het om ongewenst gedrag gaat. Als we als opvoeder gedrag wil veranderen, zullen we er dus goed aan doen om het gedrag doelgericht in een bepaalde richting te sturen. De slimme onderpresteerder heeft nood aan duidelijkheid, hij wil weten waar en waarom het een bepaalde richting uitgaat. Nog vaak blijken de doelen voor de slimme onderpresteerder onduidelijk, hoewel ze in onderwijstermen correct geformuleerd zijn missen ze alsnog doel.

Wouter (20) student Maatschappelijk Werk

De cursussen in deze opleiding zijn correct opgesteld, de leerdoelen richtinggevend en gestructureerd. En toch ziet Wouter het niet. Hij krijgt geen vat op de leerstof. Het lijkt hem te voor de hand liggend, te simpel. Hij durft niet stoppen met studeren, maar geraakt ook niet vooruit. Wouter geeft aan dat hij niet weet wat er van hem verwacht wordt, hij ziet het niet en dat maakt hem angstig. Hij heeft geen idee wanneer het genoeg is.

Het helpt de jongere om in te zien dat kennis reproduceren een herinnering is. Dat naast het feit dat een toetsvraag oplossen veel te maken heeft met het juist begrijpen van de vraag. Om die vraag correct te kunnen inschatten is het nodig dat je voldoende inzicht hebt in de doelstellingen van de leerstof. Duidelijke doelstellingen, het begint bij de instructie en daarvoor kijk ik naar de leerkracht.

Weet je leerling wat je verwacht?

In mijn werk als studiecoach verrast het mij nog vaak hoe snel een aangemelde leerling vooruitgang boekt. Kort door de bocht genomen zou je kunnen besluiten dat ik wonderbaarlijke kwaliteiten bezit om als studiecoach op korte termijn resultaat te boeken. Als

oplossingsgerichte coach wil ik gewoon dat een jongere eigenaar is van zijn leerproces. Daarbij zeggen mijn reflectieve kwaliteiten me dat er meer aan de hand is. Misschien ligt het aan de mate van voorkennis, waarvan meerdere onderzoekers aangeven dat dit een voedingsbodemp is om degelijke prestaties neer te zetten. Hoe groter je voorkennis in combinatie met een actieve toegankelijkheid ervan maken dat je tot hogere prestatie kan komen. Mogelijk ligt het aan de studiehouding, waarvan ik weet dat sommigen maar net voor het examen beginnen te studeren. En in een aantal gevallen zal ook de studiemethodiek inefficiënt zijn. Zo hoor ik nog steeds verhalen van leerkrachten die aanprijzen om 3 keer hun cursus te lezen om tot een bevredigend resultaat te komen.

Eva (14) werkt uren aan een stuk, elke avond. Ze zegde haar weekendactiviteiten al af om meer met school bezig te kunnen zijn. Eva haalt een gemiddelde van 85%. Iedereen – ouders, school, Eva zelf – is ervan overtuigd dat zij de richting aan kan. Vraag is dan ook waarom ze zoveel tijd nodig heeft om tot degelijke prestatie te komen.

In het eerste gesprek bevraag ik Eva rond haar werkhouding en taakgerichtheid. Die blijken zeer goed te zitten. De volgende vraag kent een verrassend antwoord voor haar ouders, die bij mij alvast de eerste keer steevast mee uitgenodigd worden. Eva weet helemaal niet wat er van haar verwacht wordt. Ze werkt wel met haar toetsen waaruit ze afleidt wat er belangrijk is en hoe de leerkracht dit bevraagt. En toch blijft de twijfel toeslaan. Ze weet niet wanneer het genoeg is, niet wanneer ze met een gerust hart kan gaan slapen.

Timo (16) schiet traditioneel in actie zo ongeveer 1 week voor de examens starten. Toetsen worden wel voorbereid, maar liefst in zo kort mogelijke tijd. Timo buigt onder de stress en laat dat sterk voelen thuis. Hij is niet te genieten. Dat maakt het voor de andere gezinsleden erg lastig. Daarbij maken de ouders zich ernstig zorgen over het opbouwen van voorkennis.

Ik ga er steeds vanuit dat ook de leerkracht zijn werk heeft gedaan. De jongere heeft in zijn lange schoolcarrière echt wel een en ander opgepikt op vlak van metacognitieve vaardigheden (leerstrategieën). Daarbij besloot ik bij het begin van dit boek dat ik het zou hebben over slimme onderpresteerders. Dan mag ik daaruit afleiden dat deze leerlingen potentieel snelle leerders zijn. Als de leerstrategieën als

basis aanwezig zijn en dit gekoppeld wordt aan de bereidheid om zich in te zetten, dan zou je snel tot verandering moeten komen in de prestatie. Dat blijkt in de praktijk niet zo eenvoudig. Op school zetten leerkrachten vaak op deze manier in. Een leerling wordt doorverwezen naar de leerlingenbegeleider of een mentor die de leerstrategieën herneemt. Deze zet in op algemene aanpak, van planning tot vakspecifiek. De leerling krijgt vat op de agenda en leert inzien dat sommige taken meer tijd vergen dan andere. Het zorgt ervoor dat er efficiënter gewerkt kan worden. Vakspecifiek bekijkt de mentor samen met de leerling hoe hij dit bepaalde vak kan aanpakken. Eventueel wordt zelfs geoefend met samenvatten.

Toch blijkt deze strategie bij slimme onderpresteerders onvoldoende op te leveren. De slimme onderpresteerder heeft dan vaak veel tijd gestoken in het maken van een planning volgens de regels van de kunst. De samenvattingen zien er prima uit, vaak zijn het kunstwerkjes. En weer is de prestatie ondermaats. De vaakst gehoorde feedback over een jongere die bij mij werd aangemeld is dat hij te weinig studeert. Dit terwijl ik bij sommigen merk dat ze wel degelijk vele uren met school bezig zijn. Waar gaat hun tijd naartoe, denk ik dan.

In de praktijk zie ik slimme onderpresteerders die laat in gang schieten, maar ook zijn er deze die elke dag met school bezig zijn. Beiden buigen onder de stress, want geen van hen weet wanneer het genoeg is. Ze gaan angstig naar de toets of het examen. Waar de enen dan zeer hoge scores neerzetten, gaan de anderen ten onder of scoren ze net genoeg. Mijn vraag naar hoe het komt dat een leerling niet weet wat zijn leerkrachten van hem verwachten lijkt een open deur. Toch moet ik je hier zeggen dat het vaker wel dan niet voor komt dat leerlingen niet weten wat er straks van hen verwacht wordt.

Het verhaal van Erik (17), Eva (16) en Jack (16)

Deze leerlingen zaten tot vorig jaar in het algemeen secundair onderwijs, ze volgden er een wetenschapsrichting. Het harde werk op vlak van studeren leverde net genoeg op om het einde van het schooljaar te halen. Toch sloop de schoolmoeheid er ondertussen in, meer nog de twijfel aan zichzelf en het eigen kunnen werd steeds groter. Ze verlieten in het eerste trimester het aso en gingen respectievelijk naar tso en kso. Een bewuste keuze, zo lieten ze me weten. Eindelijk een richting met vakken waar ze interesse in hebben.

Enkele maanden later blijkt dat ze ook in de nieuwe richting tegen de verwachtingen aanlopen. Ze krijgen reflectie opdrachten die zeer lage scores opleveren. Ze ervaren dat het creatieve proces andere vaardigheden vergt dan ze gewoon zijn.

Het theoretische vakkenpakket blijkt redelijk, maar als we eerlijk zijn verwachten leerkrachten net van deze leerlingen veel hogere cijfers. Hun leerkrachten krijgen er geen vat op. Hoe komt dit? En de vraag wordt aan mij gesteld: hoe krijgen we deze leerlingen, waarvan we weten dat ze capaciteiten hebben, tot presteren? Een enkele leerkracht durft benoemen: wat doen we verkeerd?

Lesaanpak die wérkt voor slimme onderpresteerders en andere leerlingen

Interactive Learning, de meerwaarde van interactief leren

De pedagogische begeleiders van Cochrane Collegiate Academy in North Carolina, VS, sommen 10 leermethodes op om met onderpresteren constructief om te gaan. De leerkrachten krijgen ondersteuning om dit te implementeren. Hier een bewerking van hun aanpak, vrij vertaald naar Zachary Fink.

De methode Interactief Leren bestaat uit een verzameling van goede praktijken die gelden als niet onderhandelbaar. Het zijn vooraf vastgelegde regels waar de leerkracht elke les over waakt dat ze uitgevoerd worden. Daarbij is het de bedoeling dat de 10 praktijken in elke les geïmplementeerd worden. Hierbij een overzicht dat meegenomen kan worden in de lesvoorbereiding.

De kernvraag voor vandaag

Doelgericht werken zorgt ervoor dat de leerling weet waar de les naartoe gaat. Het geeft richting aan het handelen en denken. Op het einde van de les of periode kan er dan ook effectieve feedback gegeven worden.

Werken met de kernvraag voor elke les laat leerlingen toe dat ze straks een antwoord kunnen formuleren op deze vraag. Daarbij reikt dit aan hoe ze na een aantal lessen zichzelf kunnen toetsen als voorbereiding op het eigenlijke toetsmoment.

Het gaat hier uiteraard om een open vraag waar een uitgebreid antwoord op gegeven moet worden. Meerdere vaardigheden zullen nodig zijn om deze krachtige kernvraag te beantwoorden.

Een activerende (leer)strategie

Een activerende strategie zet aan het werk. Leerlingen gaan actief deelnemen aan de les. Het maakt de verbinding tussen de leerstof en

de buitenwereld. Authentieke taken maken immers dat er meer kans is op diepliggend leren. Het zet de deur open naar meer gemotiveerd werken.

Relevante woordenschat

Beperk de woordenschat tot het niveau van de leerlingen. Nieuwe woorden worden best gesitueerd, in context, aangeboden. Het herhalen van en laten oefenen met deze nieuwe woorden geeft betere resultaten.

Voor slimme onderpresteerders gebeurt dat het best met verschillende werkvormen. Zo blijft de aandacht actief aanwezig. De meeste methoden zijn ondertussen wel op deze manier opgebouwd. En toch leveren ze niet spontaan het gewenste resultaat op bij slimme onderpresteerders. De les wordt voor hen nog te weinig actief gemaakt. Het vele wachten op de anderen maakt dat zij sneller afhaken en zo dus vitale informatie missen.

Daarnaast steken zij vaak onnodig veel energie in het in vraag stellen van het nut van dit stuk leerstof en de gebruikte woordenschat. Ze hechten veel belang aan leerstof die hen daadwerkelijk iets oplevert. Slimme onderpresteerders willen van de leerkracht horen waarom dit deel lesstof of deze woordenlijst bij een taalles nuttig is. Ze hebben het grotere geheel nodig om gemotiveerd aan de slag te gaan.

Alice (21) herinnert zich nog levendig de lessen Frans in het aso. De inhoud is niet blijven hangen, wel de ergernis rond bepaalde woorden. Het woord “papyrusrol” in het Frans bijvoorbeeld, ze weet het zeker dat ze dit nooit van haar leven nog zal gebruiken. En dat ergert haar omdat ze merkt dat ze het Frans dat ze leerde niet kan toepassen in het dagelijkse leven. Haar broer kreeg Franse les in het technisch onderwijs en kan vlot iemand aanspreken op straat terwijl zij met haar mond vol tanden staat.

Beperkte tijd doceren

Beperk het zuivere doceren tot maximum 12 à 15 minuten. Het is beter om leerlingen actief aan het werk te zetten daarna, ook al is het maar voor enkele minuten. Die afwisseling maakt dat er meer verbinding

wordt gemaakt met de aangeboden leerstof. De tijd van volgehouden aandacht is bij jongeren eerder kort. De aandacht dwaalt al snel af naar andere meer interessante onderwerpen, binnen of buiten de klas maar ook in hun eigen hoofd. Slimme onderpresteerders luisteren vaak bij het begin wel nog even mee, maar haken vrij snel af. Ze gaan dieper nadenken over wat aangebracht werd of zitten met de aandacht bij vanavond, het weekend, het lief, ... Nogal wat slimme onderpresteerders worden afgeleid door de medeleerlingen. Die bewegen, maken geluiden en ondernemen soms allerlei activiteiten die niets met de les te maken hebben. Deze leerling heeft tijd om zich hiermee bezig te houden, er wordt immers nogal wat herhaald in een lesmoment.

Maria (40+) ging als volwassene studeren. In de hoorcolleges zitten vaak meerdere honderden studenten. Een minderheid lijkt daarbij de ganse tijd op te letten. In tijden van laptops, smartphones en tablets was te merken dat internet alom tegenwoordig is. Af en toe kijken ze op, sommigen noteren gedreven.

Structuur aanbrengen

Het is en blijft een gegeven dat een goede leidraad richting geeft aan het denken. Er wordt steeds vaker met digitale middelen gewerkt. Presentaties bevatten een eigen structuur, het lijkt erop dat dit eenvoudig te volgen is. Ik zie ganse cursussen voorbijkomen op deze wijze, maar merk daarbij dat het voor de jongere helemaal niet duidelijk is wat er nu precies wordt bedoeld met de informatie in de presentatie.

Als trainer werk ik ook graag met presentaties, ze geven de deelnemer een houvast. Het maakt het noteren net iets gemakkelijker te volgen. Ik werk met volwassenen in de trainingen. Met de jongeren in de studiecoaching heb ik andere ervaringen.

Jonge leerders (secundair onderwijs) hebben nog veel meer nood aan een directieve houding bij het noteren. Het is hun eerste kennismaking met deze nieuwe manier van opletten, de essentie eruit halen én noteren. Het helpt hen zeker, om maar niet te zeggen dat het onontbeerlijk is, dat zij hierbij geholpen worden. Het is geen onwil, hun

jonge mentale leeftijd maar ook het onervaren zijn maakt dat ze niet weten wat te noteren.

Pedro (15) krijgt bij het vak fysica een kopie van een presentatie, ze zijn opgesteld volgens de regels van de kunst. Er staan krachtige zinnen op, de formules springen eruit en er wordt met foto's gewerkt. Daarbij voorziet elke dia ruimte om te noteren naast de informatie. Naast deze presentatie heeft Pedro ook een handboek en oefeningen op losse blaadjes. Dit klikt voor Pedro niet ineen als zijnde 1 vak, hij heeft geen verwijzingen naar het handboek. Met een beetje zoekstrategie is die gemakkelijk te vinden, maar daar komt deze jongen niet zelf op.

Een presentatie is vaak een heel eigen document, waarmee ik bedoel dat je dit als lesgever geheel op jouw maat schrijft. Jij kiest de essentie, jij maakt gebruik van bepaalde woorden en plaatst ze strategisch om het lesgebeuren van de nodige structuur te voorzien. De leerder heeft hier weinig boodschap aan, tenzij je deze werkwijze verduidelijkt met verwijzingen naar het handboek. In veel gevallen zie ik maagdelijk witte kopieën en syllabi voorbijkomen. Jongeren weten niet goed wat de bedoeling is van de informatie, ze verwerken dit niet op actieve wijze tijdens de les. Het is en blijft een document van de lesgever, het wordt niet van hen.

Bij onervaren leerders is het goed om hen aan te reiken wat ze zelf kunnen noteren. In een interactieve leeromgeving zou je de leerlingen in kleine groepjes kunnen laten samenvatten. Ze kunnen de leerstof bespreken in duo's of een groepsgesprek aan het einde van de les. Structureren moet je leren, dat komt niet vanzelf. Bij goede leerders lijkt het alsof ze daar geen moeite voor hoeven te doen. Nu is het zo dat de slimme onderpresteerders een signaalfunctie hebben. Ze tonen het onderwijs dat de bedoeling van de les en de leerstrategieën niet bij iedereen erin gaat als zoete broodjes.

Werken met een Concept Map of Mind Map

Het visualiseren van informatie maakt dat er verbindingen worden gemaakt tussen oude en nieuwe informatie. Je reikt de leerder aan waar hij de nieuwe lesstof onder kan plaatsen. Het maakt dat de les gemakkelijker te volgen is. Daarbij heeft het werken met digitale middelen een aantal voordelen. Jongeren vandaag ervaren een lagere drempel om te beginnen studeren met digitale middelen. Waarmee ik geen pleidooi houd voor het overboord gooien van papier. De meest effectieve manieren om te studeren maken een combinatie van verschillende media (waarbij zintuigen ook als media worden gezien). Een digitale versie heeft een gebruiksvriendelijkheid, maar tevens zijn beperkingen. Op papier kun je je creativiteit helemaal laten gaan. Zorg er steeds voor dat je papier groot genoeg is (type A3 bijvoorbeeld of een grote flap).

Leerders in beweging

Beweging geeft een goede doorbloeding van het lichaam en de hersenen. Idealiter bewegen leerders tijdens de les. Ze moeten zich al eens verplaatsen, door naar het bord te komen bijvoorbeeld of om zich in groepjes te verdelen.

Dit is een hele uitdaging voor leerkrachten vandaag. Zoals eerder gezegd krijgen ze te maken met grote groepen, hoge verwachtingen en vele verschillen in aanpak op het gedragsvlak. Bij het Interactief Leren slaat bewegen dan ook niet alleen op zich fysiek verplaatsen, het in verbinding gaan met de leerstof is ook een vorm van activiteit. Stimulerend tussenkomen en de leerling uitdagen om actief mee te denken, dieper in te gaan op iets of zijn associaties te delen zijn ook vormen van aanzetten tot actie.

Een methode waar ik regelmatig mee werk als trainer is die van de Active Reviewing (Greenaway, 2007). De actieve werkvormen bieden je een alternatieve werkwijze voor het evalueren. Het maakt evaluatie zichtbaar en zet aan tot reflectie. Deze werkvormen verbinden de ervaring met reflectie waarmee een actief leermoment wordt bevorderd.

Tijdens een trainingsdag leerde ik volgende methode, zelf heb ik ze ondertussen ook al regelmatig gebruikt bij slimme onderpresteerders. De reflectie maakt dynamieken in de groep bespreekbaar. De groep maakt een samenwerkingsoefening die na afloopt geëvalueerd wordt op verschillende niveaus. Allereerst verwachten deelnemers steeds dat ze de oefening tot een goed einde brengen. In een aantal oefeningen zit de moeilijkheid helemaal niet in de opdracht, maar in het proces. Daar is luisteren naar elkaar en samenwerken het knelpunt. De Active Reviewing zal dus gaan over hoe ben jij met de informatie die de anderen jou aanreikten omgegaan en heeft dat jou belemmerd of geholpen? En aansluitend hierop: wat heb jij geleerd over je eigen luisterhouding?

Voor een van deze werkvormen gebruik ik een puzzel die de groep in samenwerking moet maken. Ik voer deze oefening regelmatig uit met verschillende doelgroepen, jongeren en volwassenen. De slimme onderpresteerders slaagden er niet in om de taak binnen de voorziene tijd te volbrengen, dit terwijl al mijn andere groepen daar vrij vlot in slaagden.

In de reflectie kwam naar voren dat slimme onderpresteerders:

Minder openstaan voor instructie bij de start;

weinig geduld opbrengen, snel (willen) beginnen en het proces daarmee versnellen;

minder tot niet actief luisteren naar elkaar, ze horen wel maar zetten het niet om in actie;

hun gedrag minder flexibel is, ze houden lang vast aan hun aanvankelijke strategie, ook als die niet werkt;

ze opgelucht zijn dat ze aangereikt krijgen wat ze kunnen doen;

ze graag reflecteren, mits concrete aanzet, en dit hen wel tot actie brengt;

ze na reflectie, nu ze weten hoe het moet, staan te popelen om de oefening te hernemen;

ze zo trots zijn dat het dan uiteindelijk lukt dat het hen energie geeft om meer van dit soort oefeningen te doen in de toekomst;

zij door deze directe instructie en reflectie gemakkelijker de transfer maken naar andere leergebieden.

Higher Order thinking vraagstelling

Hogere orde denkvaardigheden (in de Engelse literatuur: higher order thinking skills) zoals beschreven in de taxonomie van Bloom verwijzen naar een categorie van leeractiviteiten die veel cognitieve verwerking vereisen. Bloom maakt een onderscheid tussen het analyseren, evalueren en creëren van kennis. Omdat deze leeractiviteiten meer cognitieve verwerking vereisen, resulteren ze meestal in een diepere verwerking van de leerstof en de verdere ontwikkeling van deze vaardigheden. Ze zijn niet eenvoudig aan te leren noch te ontwikkelen maar ze zijn een waardevolle aanwinst om in de toekomst nieuwe en moeilijkere (leer)uitdagingen tot een succes te brengen.

Stel dus vragen samen die uitnodigen om diepgaander met de leerstof aan de slag te gaan. Vraag je leerlingen om kritisch te reflecteren. Nodig uit om verder te gaan dan het voor de hand liggende.

Vat samen aan het einde van de les

Nodig leerders uit tot het samenvatten van wat aan bod is gekomen in de les. Dit kan in een paar zinnen of tot een echte leidraad leiden, afhankelijk van de beschikbare tijd. De lesgever kan hiervoor bijvoorbeeld met een richtinggevende vraag werken. Het geeft een indicatie in hoeverre de leerstof op dit moment is aangekomen of niet. Wees creatief en laat creativiteit toe!
Strak tempo

Een groepsbegeleider heeft vat op de groep en het verloop van de les. De activiteiten volgen elkaar snel op en ze bieden voldoende uitdaging. In de ideale klas is geen ruimte om zich te vervelen of niets te doen. De ganse les is een actief lesgebeuren. Leerkrachten zijn beperkt in werkdagen en moeten binnen die tijd heel wat werk verrichten met hun leerlingen. Een strak plan aan een goed tempo is dus onontbeerlijk. Een wijze invulling van de tijd dringt zich op.

Plaats de leerder centraal

Elke les staat in teken van het leren van de deelnemer. Hoofddoel is dat deze bijleert en successen boekt. Alle media zijn hiertoe een middel, niet het doel op zich. Een goede afstemming op de noden van de deelnemers in het lesgebeuren brengt het tot een samenwerking die ook wel partnerschap kan genoemd worden. De lesgever die effectief en succesvol plant, zal oogsten dat zijn deelnemers effectief en succesvol werken en leren. De lesgever is coach en facilitator in de plaats van kennisbank.

Wat NIET werkt bij slimme onderpresteerders

Slimme onderpresteerders, ze weten dus niet steeds wat jij van hen verwacht om tot krachtige prestaties te komen. Een en ander heeft natuurlijk te maken met het vaak ontbreken van leerstrategieën omdat ze dit niet eerder nodig hadden. Maar mag ik hier ook een paar *onderwijskwakkels* de wereld uit helpen?

Ze blijven naar voren komen, de verhalen dat een leerkracht de boodschap geeft om zijn cursus een aantal keer door te lezen, of dat je je leerstof moet opzeggen en vooral dat je veel meer moet studeren.

"Lees mijn cursus 3 keer en je kent het!"

Lezen is een erg vluchtige manier van onthouden. Een hoogbegaafde zal door zijn grote capaciteit om dingen te herinneren en te linken, natuurlijk een en ander onthouden. Maar dit zal enkel datgene zijn wat hem triggert. Dit kunnen details zijn, verbanden met andere zaken. Mooi als dit als voorbereiding is op een probleemoplossend groepswerkje. Dan ben je met je hoogbegaafde rond de tafel zeker van heel wat snelle voortgang.

Alleen als het om studie gaat, dan gaan we straks toetsen wat voor de leerkracht als voor de hand liggend wordt beschouwd. Dat vergt een methode én herhaling.

De combinatie van verschillende zintuigen en werkwijzen bezorgt je het snelste en beste leerresultaat. Ga dus noteren bij dat lezen, maak samenvattingen, vertel over je leerstof en maak oefeningen.

"Opzeggen is de beste manier van studeren"

Dit is inderdaad zeker niet slecht, zo kun je immers te weten komen of je de leerstof kunt oproepen. Het is echter een latere stap in het studieproces.

Eens je een goede samenvatting hebt gemaakt, oefeningen beheerst, dan kun je beginnen opzeggen. Liefst luidop (meerdere zintuigen, weet je nog) en loop erbij rond, drum met je vingers of handen.

"Meer, harder werken en je studie zal opleveren

Slimme onderpresteerders weten niet HOE ze het moeten aanpakken, daarvoor kijken ze naar hun leerkrachten. Dit zinnetje is een lege doos! Leer hen hoe ze het moeten doen, reik aan wat je precies van hen verwacht. HELP hen op weg. Geef feedback over een geslaagde studiemethode, zo leert je leerling wat hij moet doen om een goede prestatie neer te zetten. Feedback vragen is altijd moeilijk voor jongeren, dus leerkracht, bied je dit spontaan aan?

En doe je het zo: reik aan wat de leerling kan doen om een betere prestatie neer te zetten, maak het concreet. Werk met goede voorbeelden die richting geven. Toon wat een volledig antwoord is, wijs op het belang van structuur in antwoorden formuleren (in het hoger onderwijs kun je falen op een open vraag als je heel chaotisch antwoordt). Spreek ook steeds je vertrouwen uit. En aub, heb het niet over 'domme fouten' en 'hoe is het mogelijk dat je...'

Je kwaad maken, beloningen uitloven, negeren

Deze jongere vindt het zelf ook niet leuk dat het maar niet lukt. Hoogstens kunnen jullie je samen kwaad maken om de mislukking. Toch zal dit er niet toe leiden dat er een volgende keer beter gepresteerd wordt. Gebeurde dat een toevallige keer wel, dan is het niet meer dan dat, toeval.

Extrinsiek belonen, in de vorm van cadeautjes en reisjes, het werkt niet. In het slechtste geval maakt het zo afhankelijk dat er niet voor zichzelf gewerkt wordt. Daarbij maak je de jongere hoofdverantwoordelijke van zijn eigen falen. Je zegt hiermee letterlijk dat de schuld volledig en alleen bij de leerling ligt. Sommigen putten kracht uit het negeren. Dit kan allerlei vormen aannemen, het kan gaan van je kind niet meer aanspreken tot bij de vrienden opscheppen over het kind uit machteloosheid. Het kind heeft zijn ouders nodig om hem te steunen, steeds en altijd. Dus ook als het niet vlotjes loopt op school.

Samen in de paniekbboot

Een aantal ouders zijn zeer stressgevoelig. Bij elk teleurstellend resultaat gaan ze doemdenken. Hun gedachten schieten jaren vooruit, waar ze het kind zonder diploma de school zien verlaten.

Er is niets dat zo snel overspringt van de ene persoon op de andere als angst. Deze energieboom steekt in geen tijd alle huisgenoten aan. In vele huizen merk je dit in examentijden, bij slimme onderpresteerders is deze nare sfeer op den duur het ganse jaar voelbaar en in december en juni onhoudbaar.

Weet dat het gedrag van de ouder het kind spiegelt en omgekeerd. Daarmee wil ik zeggen dat als je kind stress ervaart jij dit al snel oppikt. Ga je hier niet bewust mee om dan zal jij je zo zenuwachtig voelen en gedragen dat je op jouw beurt het kind weer aansteekt. Dit is een vicieuze cirkel waarin je op termijn enkel nog emotioneel reageert, er is immers geen ruimte meer om na te denken en realistisch te wezen. Deze emotionele bom maakt dat je nog meer aan het doemdenken gaat. Oplossingen zijn er niet meer.

Als je weet van jezelf dat je erg gevoelig bent aan het overnemen van stress van anderen, dan kun je je hiertegen leren wapenen. Vooral binnen je gezin is dit toch wel een niet te onderschatten vaardigheid. In spannende tijden kun jij dan de nodige rust spiegelen naar je kind. Zo lang jij er blijft in geloven én dit vertrouwen ook uitgestraald krijgt naar je kind, zal het dit ook oppikken. Het kind heeft dit vertrouwen nodig om te kunnen blijven functioneren, lees werken en studeren voor school.

Wat wel werkt in een notedop: dé samenvatting

Doorheen dit boek kreeg je zowel achterliggende informatie als handvatten aangereikt. Om de praktijktheorie ook in mijn boek toe te passen, ben ik op zoek gegaan naar een soort van samenvatting in aanpak die jou in 1 kadertje aanreikt wat hierboven allemaal staat uitgeschreven. Ik vond die aanpak bij Van Hees en Roeyers (2014).

	Meer instructie	Minder instructie
Minder motivatie	De leerling is gemotiveerd, maar weet niet hoe hij het moet aanpakken De leerkracht verheldert het curriculum, de leer- en werkstrategieën en verwachtingen	De leerling weet hoe hij het moet doen en hij is gemotiveerd. De leerkracht houdt alle leerlingen in flow.
Meer motivatie	De leerling is niet gemotiveerd en weet ook niet hoe hij het moet aanpakken. De leerkracht legt eerst de focus op instructie en werk pas daarna aan het motiveren.	De leerling weet hoe hij het moet doen, maar is niet gemotiveerd. De leerkracht geeft aangepaste uitdaging in de taken.

6 tips voor de lesgever coach

Heldere doelen

Leerkracht als schakel

Tijd en energie

Sprekende voorbeelden

Durf risico's nemen

Heb vertrouwen

Heldere doelen

Heldere doelen geven richting aan het denken en handelen, ze vormen een soort van bestelling van datgene wat nog mag komen.

Wat is belangrijk? Hoofd- en bijzaken?

Wat moet de student kennen en kunnen, leren?

Wat is nodig om dit doel te bereiken?

Wat is er te presteren? Wanneer is het goed genoeg, maar ook hoe kan een student zich onderscheiden?

jij bent een schakel in een groter geheel

Het gaat hier niet om jou als persoon, je bent niet het centrum van de wereld. Het grotere geheel zit in de samenwerking. Je probeert met de leerder een partnerschap aan te gaan, samen vormen jullie een krachtig team. Een mooie slogan:

If you want to go fast, go alone;
if you want to go far, go together

Tijd en energie

Als het gaat over veranderingen in het onderwijs hoor ik als trainer vaak dat er geen geld is en dat je voor elke aanpassing ergens van iemand toelating moet krijgen (of het nu de directeur is of de doorlichting). En toch, zijn dit de minste van onze zorgen. In de eerste plaats heb je tijd nodig en bakken energie. De jongeren die je als coach begeleidt zijn in volle groei en ontwikkeling. De tijd nuttig invullen met uitdagend materiaal en reflectie is de boodschap. Blijf er dus voor gaan!

Werk met sprekende voorbeelden

Sprekende voorbeelden kunnen richting geven voor wie nieuw is, bij ervaren leerders kun je het voorbeeld misschien beter achter wege laten en hun creativiteit en capaciteit tot innoveren het werk laten doen. Weeg dus goed af welke voorbeelden je inzet. Je komt het te weten door actief te luisteren naar je leerder.

Durf risico's nemen

Alleen in de groeigedachte kun en durf je risico's te nemen, omdat je klaar bent om met falen om te gaan als leerkans. Leren is proberen, zo leerde je eerder. Je kan beter iets doen dan helemaal niets. Fouten maken toont dat je aan het leren bent.

Heb vertrouwen

Vertrouwen is wederzijds. Heb jij geen goed oog op de toekomst met een jongere, dan zal je die ook niet in beweging krijgen om risico's te nemen. En weet dat je niet steeds zelf de vruchten zal plukken van je harde werk. Mogelijk lever je een sterkere leerder af aan je collega die straks met de prestatie kan gaan pronken. Groeien en bloeien, het heeft nu eenmaal tijd nodig. Elk zonnestraaltje, dat beetje meststof en veel water, het doet wonderen.

Studiecoaching en bijles

Leerkrachten en directie zijn vaak kritisch als ze horen dat een jongere studiecoaching krijgt bij iemand die geen lerarenopleiding genoot. Ze hebben vaak heel wat uitleg nodig over mijn werking en zijn pas echt overtuigd als blijkt dat de prestaties spectaculair verbeteren. Vanuit hun achtergrond gaat het om vakspecifieke uitleg en bijles. Zij herhalen de leerstrategieën en aanpak, meerdere keren als het nodig is. En toch blijkt dit bij slimme onderpresteerders het doel te missen.

Daarnaast hoor ik vaak leerkrachten zeggen dat een jongere getuigt van ongelooflijk sterk inzicht in de les en toch presteert die jongere ondermaats op toetsen. Binnen dit denkkader is er maar 1 uitleg voor dit fenomeen: de jongere werkt niet genoeg.

Johan (15) werkt actief mee in de les wiskunde. Hij is er als de kippen bij om een oefening klassikaal op te lossen. De leerkracht vertelt dat Johan ook snel kan denken, hij ziet vaak alternatieve oplossingswijzen. Zij vindt dat dit getuigt van inzicht, alleen vertaalt zich dan niet in de verwachte punten op toetsen. Hij zal niet genoeg oefenen en al helemaal niet instuderen wat zij hem aanreikt.

Nu merk ik in de studiecoaching dat het weinig zin heeft om meer oefeningen op te leggen als er niet bewust met de leerstof wordt omgegaan. En net daar zet ik met studiecoaching op in. Het vakspecifieke laat ik over aan de vakspecialist. Ik ken mijn beperkingen. Mijn kracht zit in het zoeken naar afstemming tussen de inzet en doelgerichtheid van de aanpak.

Jongeren en hun ouders die kiezen voor coaching beseffen dat het meer is dan vakspecifieke bijles. De slimme onderpresteerder snapt de leerstof meestal wel, maar weet niet hoe hij het verwerkt kan krijgen om straks een degelijke prestatie neer te zetten. Het is dus best mogelijk dat ik de leerkracht vraag om meer oefeningen te voorzien en die ook zelf te verbeteren. Mijn team is ruimer dan de leerder en zijn ouders, ik betrek graag de leerkracht erbij of als dat nodig blijkt een externe vakspecialist.

Zoals eerder gezegd is een studiecoaching veel ruimer dan vakspecifieke bijles. We gaan samen op weg zodat de jongere zichzelf beter leert kennen. Een coaching versterkt de jongere niet alleen in zijn studiehouding. Een afgestemde studiecoaching, een studiebegeleiding op maat dus, zorgt ervoor dat de jongere meer te

weten komt over hoe te studeren, hoe je welk vak aanpakt en vooral hoe dat voor hem werkt. Hij leert voor zichzelf inschatten welke methode bij welk vak hoort. Daarbij leert de jongere ook hulp vragen, aan zijn studiecoach, maar ook aan zijn leerkrachten en zijn ouders. Dit alles heeft een positieve invloed op de resultaten.

Vanuit de studiecoaching groeide de vraag naar studieruimte. Jongeren komen in mijn huis studeren, samen rond de verschillende tafels of elk apart in een van de vele kamers. Elke examenperiode gaat de studieruimte 7 dagen per week open. Ze worden verwend, de sociale druk is er en de coach staat ter beschikking.

“Ik werkte deze periode 300% meer dan vroeger én dat leverde mooie resultaten op! Reserveer je mijn plekje al voor de volgende examenperiode? Dankjewel ☺”

“Mijn zoon stond met een C-attest in april, einde juni zijn de resultaten spectaculair gestegen. Ik wist niet dat het mogelijk was. Hij hervond de energie om er helemaal voor te gaan.”

“Onze zoon behaalde in het aso zijn einddiploma, straks start hij aan de universiteit. Dit was niet mogelijk geweest zonder de jarenlange steun (ook voor mij) en de doorzetting die jij aan de dag legde om hem te blijven motiveren. Heel erg bedankt!”

Eens de succeservaringen er zijn, krijgt de jongere de ruimte om het systeem in vraag te stellen. Als afronding laat ik graag de jongeren uit mijn studiecoaching aan het woord. Deze slimme onderpresteerders, sommigen zijn al een hele poos echte prestatiebeesten, reiken jou aan wat zij nodig achten in een onderwijsaanpak die werkt om tot presteren te komen.

Deel 3 Slim onderpresteren in de praktijk: wat zij zelf en leerkrachten vertellen

Toen ik enkele jaren geleden met het boek begon deed ik dat in stilte. Ik moest eerlijk gezegd ook een beetje wennen aan het idee dat ik een boek schreef en het maakte me zelfs wat faalangstig. Het waren “mijn” jongeren die me over de streep trokken en bleven vragen naar de vorderingen. Ze wilden weten welke tips ik zou aanreiken en of ze zich daarin zouden kunnen vinden. Een groot aantal kreeg graag zijn verhaal in het boek, want dat zou anderen kunnen helpen. En gaandeweg groeide de gedachte om hen ook aan het woord te laten, wat weer op veel enthousiasme onthaald werd. Hier volgen hun adviezen.

Elke deelnemer kreeg volgende vragen:

Waaraan merk jij dat je een onderpresteerder bent?

Wat heb je gemist in de aanpak op school of in het onderwijs in het algemeen?

Welke tip heb je voor onderpresteerders?

Welke tip heb je voor leerkrachten, coaches?

Ik stuurde de vragen door naar een aantal jongeren die bij mijn in begeleiding zijn of waren. En ik vroeg ook aan leerkrachten die mijn werking van dichtbij kennen om hiermee aan de slag te gaan. Binnen een halve dag kreeg ik van velen antwoord. Hier een greep uit hun boodschappen aan jou, onderpresteerder of ouder, leerkracht, partner van een onderpresteerder.

Slimme onderpresteerders aan de praat

Waarom merk jij dat je een onderpresteerder bent?

“Ik merkte aanvankelijk niet dat ik een onderpresteerder was. Toen ik nog jonger was, en niet helemaal vertrouwd met alle termen die mij worden toegewezen (ADHD, hooggevoelig en hoogbegaafd) ging ik er gewoon van uit dat mijn ondermaatse prestatie toe te wijzen was aan een foute inschatting van mijn capaciteiten, door anderen. Het was pas nadat ik me erbij neergelegd had dat ik die capaciteiten wel degelijk bezit, dat ik op zoek ging naar naar andere oplossingen voor mijn ‘onderpresteren’, waar ik overigens zelf liever naar verwees als ‘falen’. Uiteindelijk kwam ik tot de conclusie dat ik gewoon niet de punten kreeg die mijn inzet verdienden. Ik zocht de oplossing niet bij mezelf, ook niet bij de docenten, maar eerder in een excuus waarmee ik zou kunnen leven. Het is immers niet aangenaam om je eigen capaciteiten te kunnen herkennen maar die niet te kunnen inzetten. Uiteindelijk ben ik er gewoon uitgroeid, of zo voelt dat toch aan.” J.D.

“Ik weet niet of ik rechtstreeks merk dat ik een onderpresteerder ben want ik heb altijd al wisselvallig gepresteerd. Ik hoorde wel vaak van thuis uit dat ik veel beter kan en moet doen, zo hoorde ik dus dat ik blijkbaar een onderpresteerder ben. In vergelijking met mijn broer (en dat gebeurt vaak, dat vergelijken) merk ik inderdaad dat ik een onderpresteerder ben.” R.S.

“Ik denk dat ik een heel erg verstandig iemand ben, en dat dit nooit naar voren is gekomen op het vlak van schoolse prestaties. Ik deed geen moeite om me in te zetten op school. Het is moeilijk om te zeggen dat ik onderpresteerde omdat dit de enige realiteit is die ik ooit heb gekend. Ik denk dat ik niet de punten haalde die ik zou kunnen hebben gehaald. Ik wist van mezelf dat ik beter kon, maar ik zag het nut niet van (extra) inzet.” K.V.G.

Wat heb je gemist in de aanpak op school of in het onderwijs in het algemeen?

“Ik heb vooral de doorzettingskracht van docenten gemist in het onderwijs. Mijn middelbaar deed ik via thuisonderwijs met examens via de centrale examencommissie. Voor bepaalde vakken kwam er een docent aan te pas. Tijdens de lessen kon ik makkelijk inpikken op de leerstof maar eens ik er alleen voor stond, was daar nog weinig van te merken. Dat zorgde voor frustraties bij die docenten en soms liepen die hoog op (van mails naar mijn ouders met daarin 12 puntjes van wat er allemaal fout is met mij tot buitenstormen en weigeren terug te komen).

Het enige dat ik nodig had in mijn schoolcarrière was iemand die in mij en mijn kunnen geloofde, wat ik dan vond in mijn coach. Ik heb slechts één leerkracht gehad in mijn hele schoolcarrière die, naast mijn coach, ook die ondersteuning gaf en dat was in het eerste leerjaar. Ondertussen heb ik in het hoger onderwijs ook begrip gevonden bij bepaalde docenten, opvallend is wel dat zij dan net die personen zijn die dezelfde problemen ooit hebben ondervonden.

Persoonlijk vind ik het schrijnend hoe weinig docenten begrip kunnen opbrengen voor hun leerlingen. Ik heb veel brute opmerkingen gehoord en zelf ook persoonlijk opgevangen van docenten die de leerling gewoon niet kunnen begrijpen.” J.D.

“Begrip tonen, voor mijn specifieke problematiek in de vorm van begrijpen waar ik nood aan had. Maar ook in doorzettingsvermogen van leerkrachten en als basic vorm van respect. Als onderpresteerder of als "probleemjongere" zoals ik ook wel eens werd genoemd, ben je niet verantwoordelijk voor jouw situatie. Je bent simpelweg te jong om goed en wel te beseffen hoe en wat er gebeurt. Daarbij heb je geen boodschap aan een leerkracht die het op zich neemt om ‘deze jongere eens op het rechte spoor te zetten’ als de basis van respect naar jou als persoon er niet is.” W.B.

Leerkrachten over slim onderpresteren

Waarom merk jij dat een leerling aan het onderpresteren is?

“Onderpresteerders zijn voor mij leerlingen die in de klas blijken te geven van veel inzichten (ze hoeven dat daarom niet altijd hardop te zeggen) maar dat dan niet meteen laten zien in hun toetsen. Behalve dan bij de iets 'uitdagendere' vragen.” W.J.

“Als leerkracht is het een aanvoelen, het plaatje dat niet klopt. Je merkt dat wat je waarneemt bij een kind, in mondelinge, emotionele, sociale en andere vaardigheden, niet strookt met wat er finaal in schoolse vaardigheden naar voren komt. De handen doen niet wat er in het hoofd en het lijf omgaat.” T.B.

Wat mis jij in het onderwijs?

“Ik ervaar dat het moeilijk is om slimme onderpresteerders te bereiken, vooral in het secundair. Het onderpresteren is dan vaak al wat vastgeroest. Het frustriert me ook erg dat we hen niet aan het werk krijgen. Ook voor ouders moet het moeilijk zijn, hoewel de opvoeding er misschien meer aan kan doen dan het onderwijs.” W.J.

“Ik besef als leerkracht in opleiding dat het zeer moeilijk is om als leerkracht hier mee om te gaan. Vaak weet je niet dat de leerling in kwestie eigenlijk veel beter kan. Maar als je hier toch van op de hoogte bent is het misschien een goede oplossing om een extra werkbundeltje te maken voor de leerlingen met problemen. Dit moet dan niet enkel bestaan uit droge, saaie oefeningen maar wel op een speelse, leeftijdgebonden manier zodat de leerling het nuttige en plezierige van de leerstof inzien en je moet het prikkelend aanbieden. Het kan dat sommige leerkrachten dit niet kunnen, dan kunnen zij de school vragen om iemand extra te zoeken die deze taak op zich neemt. De leerkracht moet de leerling in ieder geval niet voor de hele klas confronteren met zijn slechte resultaten want zo zal de leerling zich schamen en zal er een slechte relatie tussen leerling en leerkracht ontstaan.” R.S.

“In het middelbaar mis ik vooral de samenwerking met ouders én kinderen én hulpverleners. Samen zoeken naar een gerichte aanpak, en daar het kind bij betrekken zodat het respectvol gebeurt voor de

eigenheid van die jongere. Dat lijkt me in het lager onderwijs meer een evidentie, bij ons op school hanteren we een aanpak die erkenning biedt aan het kind. Wij zoeken aansluiting bij de noden van het kind en zijn frustraties. In dat proces worden de ouders nauw betrokken.” T.B.

Dé tips

Het is oké om te falen, ook al zeggen anderen van niet

Vergelijk jezelf niet steeds met anderen

Zoek hulp van mensen die jou begrijpen én je kunnen helpen

Welke tip heb je voor onderpresteerders?

“Doorzetten, doorbijten, vechten en altijd blijven gaan. Ik heb zelf momenten gehad waar ik het gevoel had dat ik letterlijk aan de grond genageld stond en nooit meer vooruit zou geraken. Er zijn dagen geweest waar ik wilde opgeven en er alles aan zou doen om mensen gelijk te geven dat ik het inderdaad ‘niet kan’... Maar op een bepaald ogenblik wint levenslust het wel van al die zware bagage en besef je gewoon dat hoe moeilijk het ook is, iedereen uiteindelijk een bepaald doel in zijn leven bereikt.

Al dat falen, of beter gezegd onderpresteren, heeft mij geleerd dat als ik hard genoeg werk, ik altijd zal bereiken wat ik wil. Dat wil niet zeggen dat ik nooit meer zal falen, maar ik zal altijd wel weer opstaan.

Voor mijn ingangsexamen heb ik deze zin in mijn portfolio gezet, en het was zeker een spraakmaker: “Ik ben geweldig goed in falen. Maar ook in daarna weer opstaan.”

Mijn tip voor jou: Het is oké om te falen, ook al zeggen velen van niet.” J.D.

“Als tip zou ik kunnen meegeven, vergelijk jezelf niet met andere uit je directe omgeving die wel goed presteren, jouw tijd komt nog wel. Zoek misschien een bezigheid/hobby waar jij in uitblinkt en als je daar dan die klik hebt gemaakt dan komt die er mogelijk vanzelf ook in de school.

Kies ook een omgeving uit waar jij je goed voelt, als dat goed zit en in de vriendengroep dan zal je van zelf ook beter presteren. Blijf dus niet te hard op de achtergrond in de klas, laat je op een positieve manier opmerken aan je klasgenoten zodat zij jou ook zullen steunen doorheen het schooljaar.

Mijn tip voor jou: vergelijk jezelf niet steeds met anderen.” R.S.

“Hoe lastig het ook klinkt, geef niet op! Ik heb vaak gehoord: "het wordt beter als je ouder bent." En iedere keer dacht ik dat de personen die mij dit zeiden onmogelijk zouden kunnen snappen wat er in mij omging of wat het eigenlijke probleem was. Of ze dat op dat moment wel deden is irrelevant. Hun boodschap was correct. Het wordt beter als je ouder wordt.

En hoe moeilijk het soms is om verder te doen. Geef je niet gewonnen. Jij leeft voor jezelf, en niemand mag zo ver duwen dat jij het niet meer ziet zitten. Geef daar niet aan toe, blijf vechten voor jezelf en voor je toekomst, want jij bent dat waard. Je hoeft dit niet alleen te doen, omring je met mensen die je verstaan en kunnen helpen. Alleen kan je veel, maar met hulp is alles makkelijker. En hoe makkelijker het is, hoe sneller jij uit de shit raakt.

Mijn tip: zoek hulp van mensen die jou begrijpen én je kunnen helpen.” K.V.G.

Tips voor de leerkracht, coach

“Hou vol! Want voor sommigen ben jij hun laatste hoop, velen hebben maar één iemand nodig die wil volhouden en bereid is voor hun te vechten. Geef niet op, iedereen heeft talenten ook als die het zelf nog niet weet.

Mijn tip: help ze bij het ontdekken van hun talenten.” J.D.

“Een tip voor de leerkracht: ga subtiel om met de onderpresteerder, hij zal zich waarschijnlijk schamen wegens zijn resultaten. Spreek hem dus nooit voor de hele klas aan maar neem hem apart. Zeg ook niet gewoon dat hij veel beter moet presteren maar geef complimentjes en zeg bijvoorbeeld: “Rik, soms hoor je bij de beste van de klas maar soms laat je het ook eens afweten, zullen we samen naar een oplossing zoeken zodat je altijd bij de beste hoort?” Zo weet de leerling dat hij er niet alleen voor staat en is de wil groter om zichzelf te verbeteren. Ook zo’n takenbundel waar ik het daarnet over had kan een oplossing zijn.

Mijn tip: ga subtiel om met de prestaties.” R.S.

“Er moet gezorgd worden voor verbinding tussen alle partijen, het gaat daarbij niet om ‘tegen te zijn’ of ‘gelijk willen hebben’ want daar zet je geen constructieve stappen mee.

Mijn tip: gelijk om welk kind of jongere het gaat, ga zonder oordelen op zoek naar de stappen die in respect voor het kind gezet kunnen worden.” T.B.

“Geef nooit op, ook al moet je als enige leerkracht/coach die ene student verdedigen op een klassenraad, dat is jouw taak als leerkracht. Ik denk dat leerkrachten vaak de impact die ze hebben onderschatten. Als je gewoon respectvol, correct en begripvol bent, ga je automatisch hetzelfde terugkrijgen van die leerling. Zolang jij niet opgeeft, zal jouw leerling dat ook niet bij jou doen. Onthoud dat een kind niet van nature slecht is, ze hebben wel eens een slechte dag.

Mijn tip: jij hebt invloed, je bent waardevol.” K.V.G.

Over Tania, coach en trainer als levensstijl

Het verhaal van mijn gezin

Het woord hoogbegaafdheid dekt een hele lading, als professional vind ik het labelen van kinderen enerzijds een noodzaak omdat de buitenwereld dat nu eenmaal vraagt, anderzijds blijf ik er als moeder en professional voor ijveren om het kind achter dit label te blijven zien.

Ik ben Tania Gevaert, moeder van Dieter 23 jaar, Ophélie 22 jaar en Julie 19 jaar. Toen de oudste 2 jaar was kregen we bevestiging dat hij hoogbegaafd is. Hij was vooruit op alle vlakken en druk (!). Hij hield van zijn kabouterboekje en 'las' dat met ons mee. Wij hadden eerst niet door dat hij de woorden herkende. Toen zijn zusje geboren werd kon hij in volzinnen praten. Hij was ook erg bezorgd, draaide rond haar en speelde mét haar. Zus volgde in zijn voetstappen, ze leerde zichzelf lezen in de kleuterklas. In 1995 kwam er een baby bij. 3 op 3, het zou niet zijn, zo vertelden ze ons alvast. Onze jongste benoemde echter al snel de kleuren oranje en paars.

Ondertussen wisten we wat hoogbegaafd was, vanaf toen maakten we kennis met wat hooggevoelig zou zijn. De jongste hunkerde naar diertjes, en die kwamen er. Eerst een hamster (en daarna nog een stel), eentje ervan kreeg stervensbegeleiding van haar. Voor een kind dat nauwelijks kon stilzitten, zat ze toen wel een rit van 3 uur uit. En tranen... weken, maanden. Dan maar een poes, die leven langer. Onze Louis leerde headbangen, treurt als ze op kamers vertrekt en staat ons op te wachten aan de deur bij het thuiskomen. Hij laat zich enkel door haar uitvoerig knuffelen.

Onze kinderen kregen naast hun label hoogbegaafdheid nog diagnoses te verwerken: NLD, hooggevoelig, depressie, ADHD.

Regelmatig merkten mijn man en ik dat de hulpverlening ons niet kon helpen, ze wisten te weinig over hoogbegaafdheid en al helemaal niets over de intensiteit (in gevoelens en gedrag). Ik ging me omscholen in

het Sociaal Werk en bijstuderen in opvoeden in de brede zin (ADHD, NLD, leerstoornissen, hoogbegaafdheid, hooggevoeligheid, pedagogische wetenschappen, consultatief werken, educatieve studies). Er volgde opleiding in motiverende gespreksvoering, in weerbaarheid en assertiviteit. Onlangs werkte ik een jaaropleiding af tot psychotherapeut in het Oplossingsgerichte en Systemische.

Onze kinderen kregen veel (studie)coaching, vooral van mij want ik leerde al vroeg dat maar weinigen leken te begrijpen waar mijn kinderen als leerders nood aan hadden. Elk ging zijn eigen alternatieve leertraject aan, of het nu op school of thuis was. Als student presteren ze ondertussen allen meer dan goed. De een had al wat meer groeitijd nodig dan de ander, maar zo kon de volgende ook teren op de ervaringen die ik als moeder/studiecoach al had opgedaan.

Van Gifted naar www.hoogbegaafdopvoeden.com

In september 2005 startte ik met Gifted, een organisatie voor contextbegeleiding van hoogbegaafden. Ouders en scholen konden bij mij aankloppen, zij maakten dat het pedagogische plaatje voor het kind meer afgestemd raakte op de vraag van het gevoelige hoogbegaafde kind. Dit groeide en bloeide tot ik in 2012 een website ontwikkelde voor onderwijscoaching. Bij Studiewijs doen we aan studiecoaching in de breedste zin van het woord. Jongeren krijgen handvatten om de leervaardigheden aan te scherpen vanuit hun zelfregulerend vermogen. Grote woorden om eigenlijk te zeggen dat ik elke jongere aanmoedig om in zichzelf te geloven. Ondertussen werken we aan de studievaardigheden zodat ze snel betere prestaties verkrijgen.

Naast dit alles heb ik een project lopen in Nederland, Talent Detectives waar ik een samenwerking heb met Sabrina van Dijk van Gevoelig Kind. We nemen ouders (en leerkrachten) mee in de intensiteit van het

opvoeden van het hooggevoelig hoogbegaafde kind. En werk ik nog bij Vonk en Visie waar ik leerkrachten bijscholing geef.

Mijn nieuwste platform heet Hoogbegaafd Opvoeden, Samen Slimmer Groeien. Ik ga Samen met de ouders en hun kinderen op weg naar slimmer groeien. We zoeken verbinding met de school, het kind en zijn noden. Het gaat steeds weer om Slimme kinderen. Gaandeweg Groeien ouders en kind naar elkaar toe, maar ook in het benutten van de talenten. In juli 2014 gaat de volwassenenwerking van start: achievement coaching voor onderpresterende volwassenen.

Hoogbegaafd Opvoeden zet vooral in op het onderpresteren, met studiecoaching, gezinsaanpak en werkt verbindend met de scholen (of het nu een basisschool, secundaire school is of het hoger onderwijs).

Wat na dit boek?

Met dit boek wil ik niet alleen mijn kennis meegeven, ik wil ook dat wie met onderpresteerders in aanraking komt hen op een constructieve manier kan helpen. Daarom heb ik aansluitend bij dit boek een opleiding geschreven. Een **opleiding in de aanpak van onderpresteren** die jou deskundig maakt én je de kans biedt om het geleerde ook uit te dragen naar anderen.

Omdat ouders bij mij een heel belangrijke rol spelen organiseer ik regelmatig **ouderavonden**. Daar kun jij als ouder in een ongedwongen sfeer informatie opsnuiven én je vragen stellen. Je krijgt de kans om gedachten en ervaringen te wisselen met andere ouders van slimme onderpresteerders. Als coach ben ik er voor jou!

Slimme onderpresteerders worden ook groot, zoals je al merkte in de voorbeelden in dit boek. Sinds 2014 heb ik mijn werking uitgebreid met een aanbod voor **volwassenen** die hun onderpresteren willen aanpakken. Deze achievementcoaching is een doelgerichte aanpak om jou meer in je kracht te zetten zodat jij straks je dromen leeft.

Word deskundige in de aanpak van onderpresteren

Bij het boek hoort de opleiding voor professionals, ik wil namelijk zoveel mogelijk mensen deskundig maken in het aanpakken van onderpresteren.

De opleiding “Slimme onderpresteerders, haal eruit wat erin zit!” is een 3-daagse opleiding voor professionals waarmee jij deskundig wordt in het aanpakken en ombuigen van onderpresteren bij jongeren en volwassenen.

Met professionals worden leerkrachten, coaches, hulpverleners, werkgevers, leidinggevenden,... bedoeld.

Het is een 3-daagse opleiding waarin de deelnemer:

- Theoretische kaders doorgrondt inzake onderpresteren (herkennen, oorzaken en gevolgen)
- Praktijkhandvatten verkent en leert toepassen op de eigen praktijk
- Ervaringen uitwisselt met coaching van deskundige trainers

Doelstellingen van de opleiding

De deelnemer is deskundig in het herkennen van onderpresteren

De deelnemer kent de oorzaken en gevolgen, de verschijningsvormen

De deelnemer kan praktijkhandvatten inzake onderpresteren toepassen

De deelnemer bezigt de competenties om het geleerde mee te nemen en over te dragen naar de eigen praktijk en het team

De deelnemer neemt op actieve wijze deel aan de community van deskundigen in onderpresteren

Alle info vind je ook op de website:

<http://hoogbegaafdopvoeden.com/deskundige-in-de-aanpak-van-onderpresteren-de-opleiding/>

Praktische info

- Dag 1** Theoretische handvatten, reflectie eigen praktijk met interactieve werkvormen
- Dag 2** Technieken in de aanpak, begeleide intervisie
- Dag 3** Begeleide intervisie, technieken voor jouw praktijk

3 opleidingsdagen, telkens van 9u30 tot 17u

2 trainers op dag 1

Locaties in **België en Nederland**, type congrescentrum

Syllabus, lunch en drankjes inbegrepen

Bonus: 1u supervisie met voorbereiding

Start 1^e reeks

België	14 januari 2015	regio Gent
Nederland	21 januari 2015	regio Utrecht

Kostprijs
€697 (excl 21% btw)

Vroegboekorting

**Boek je voor 31 december 2014 dan betaal je slechts €497
(excl 21% btw)**

Ouderavonden

Ouders blijven een zeer belangrijk speler in de opvoeding, of je kind nu 2 is of 20. In mijn werking worden ouders steeds weer nauw betrokken bij de begeleiding van hun onderpresteerder. Naast de school maken zij immers heel wat mogelijk voor deze slimme onderpresteerder.

Speciaal voor ouders organiseer ik al jaren de ouderavonden. Naar aanleiding van het verschijnen van dit boek zal ik dit op meer locaties gaan doen dan voorheen. De data zullen bekend gemaakt worden via mail en de website. Wil je graag op de hoogte blijven, schrijf je dan via de website www.hoogbegaafdopvoeden.com in op de gratis e-course *7 lessen in hoogbegaafdheid*, dat is mijn eerste publicatie en je komt er gelijk mee in mijn mailinglijst.

Wat is een ouderavond?

- Samen met andere ouders rond de tafel
- Begeleid gesprek met Tania Gevaert
- Thema's als studeren, uitdagend opvoeden, hoogbegaafdheid en hooggevoelig, leerproblemen, jongerenvraagstukken,...
- In een ongedwongen sfeer bijleren, ervaringen uitwisselen en advies krijgen

Waar gaan de ouderavonden De Slimme Onderpresteerder, haal eruit wat erin zit! door?

- Oostende
- Hasselt
- Aalter
- Mechelen
- ... (Nederland? Bij jou op school? In jouw buurt?)

Heb je suggesties of vragen, neem contact met me op!
Contact@hoogbegaafdopvoeden.com

Reflectie opdracht: wat neem jij mee?

Als frequente lezer en student (ja, dat lees je goed, ik studeer nog graag bij), heb ik geleerd dat je de leerstof op een actieve manier moet verwerken. Om jou hierbij te helpen, heb ik een reflectie opdracht samengesteld. Op die manier koppel jij je eigen ervaringen met jouw onderpresteerder(s) aan de nieuwe leerstof die je net hebt gelezen.

Dat zal ervoor zorgen dat jij je dit eigen maakt en zo dus vanaf morgen een nieuwe, meer afgestemde aanpak gaat toepassen in de omgang met onderpresteren. Deze reflectie opdracht is een eerste stap, wil je de technieken echt onder de knie krijgen, kom dan oefenen in de opleiding.

Neem je tijd voor het reflecteren. Blader zeker ook terug in het boek, dit is eerder een proces dan een toetsen of je het juist begrepen hebt. Ik koos een paar reflectievragen om je op weg te helpen, onderaan kun je gerust nog aanvullen. Breng je reflectie naar de ouderavond en de opleiding.

Na het lezen van dit boek kom ik tot volgende omschrijving, een slimme onderpresteerder is/heeft...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

welke uitspraak blijft je bij?

.....

.....

.....

.....

Wat vond je verrassend om te weten te komen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Gewapend met alle info die je hebt verzameld, maak je er een doel van.

“Dit kan ik doen voor “mijn” slimme onderpresteerder” ...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ik wens je veel succes in de begeleiding van je slimme onderpresteerder, Tania Gevaert

Inspiratielijst

Boeken

De Vries, H. (1996). *Intelligente kinderen. Een handleiding voor opvoeders*. Baarn: Ambo.

D'Hondt, C. & Van Rossen, H. (1999). *Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis. Een gids voor ouders en leerkrachten*. Leuven: Garant.

Dweck, C. (2011). *Mindset. The New Psychology of Succes. How we can learn to fulfill our potential*.

Hellinckx, W. & Ghesquière, P. (2005). *Als leren pijn doet... Opvoeden van kinderen met een leerstoornis*. Leuven: Acco.

Kerr, B.A. & Cohn, S.J. (2009, Transl: Jurgens & Geurtsen). *Slimme jongens, hoe hou je ze gemotiveerd?* Assen: Van Gorcum.

Newberg, A. & Waldman, M. R. (2012). *Woorden kunnen je brein veranderen. Handleiding voor compassievolle communicatie*. Tiel: Lannoo.

Van Hees, L. & Roeyers, H. (2014). *Geprikkeld om te weten. Studeren met autisme*. Gent: Academia Press.

Van Hoof, J. , Van de Broek, M., e.a. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakken. Principes die motiveren, inspireren en werken*. Leuven: Acco.

Van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E. en Goerss, J. (2005, vertaling van Dijk, F. 2012). *Misdiagnose van hoogbegaafden, handreiking voor passende hulp*. Assen: Van Gorcum.

Onderzoeksrapportage

Hoeven, van der, J., Boer, de, E. en Hove, ten, G. (2010).

Onderzoeksrapportage project Beroepsidentiteit en Persoonlijkheidsontwikkeling havo-vwo 2008-2010. 's Hertogenbosch: KPC Groep.

Artikels

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, March 2007, 77(1), 81-112.

Kamhuis, E. & Vernooij, K. (2011). Feedback geven, een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschool management*, 2012, 07, 4-9.

Contact

www.hoogbegaafdopvoeden.com

contact@hoogbegaafdopvoeden.com

Ouders en leerkrachten maken zich terecht ongerust om slimme onderpresteerders en hoe zij hen tot prestatie kunnen brengen. In dit boek krijg je handvatten en concrete aanpak die jouw slimme onderpresteerder op de weg van presteren kan zetten.

Tania Gevaert is actief als gezins- en onderwijscoach voor hoogbegaafden, ze zoekt samen met de jongere, de ouders en de school naar aanpak die werkt om tot (betere) prestaties te komen. Als moeder van 3 onderpresteerders en zelf lange tijd in het onderpresteren, koppelt zij ervaring met deskundigheid. Tania studeerde Maatschappelijk Werk en Educatieve Studies, ze is psychotherapeut in het systemische en oplossingsgerichte.

www.hoogbegaafdopvoeden.com

