

ZOVEEL MEER DAN EEN CIJFER



~ Onderzoeksverslag

t.b.v. een dramatherapeutisch aanbod
voor hoogbegaafde onderpresterende brugklassers

Studenten

Rianne Meijer | 1567111
Saskia van Merrienboer | 1627492

Consulent

Diane Kelderman

Datum

9 juni 2015

School

Hogeschool Utrecht te Amersfoort

Auteurs

Rianne Meijer & Saskia van Merrienboer

Datum

Juni 2015

Samenvatting

In dit onderzoek wordt aangetoond dat zowel hoogbegaafdheid als onderpresteren veel meer is dan een cijfer. Bij Pharos, een oudervereniging voor en door ouders van hoogbegaafde kinderen, bleek behoefte aan een aanbod dat zich richt op het hoogbegaafde onderpresterende kind. Bij de overgang naar de brugklas blijkt vaak niet (voldoende) te worden aangesloten op de behoeften en verwachtingen van het kind. Het hoogbegaafde kind voelt dat hij anders is, maar vindt niet de uitdaging en aansluiting die hij nodig heeft. Hierdoor gaat hij zich aanpassen aan de gemiddelde norm. Deze aanpassing kan zo sterk zijn dat het kind steeds verder afzakt, waar zowel cijfers als het zelfbeeld onder gaan lijden. De volgende onderzoeksvraag werd geformuleerd: "Hoe ziet een dramatherapeutisch aanbod eruit dat zich richt op het verbeteren van het zelfbeeld bij hoogbegaafde onderpresterende brugklassers?" Door middel van literatuuronderzoek en diepte-interviews werd bevestigd dat - en hoe - het zelfbeeld een belangrijke rol speelt bij het ontstaan en in stand houden van onderpresteren. Dramatherapie kan ingezet worden om het kind te leren hoe hij zich zo kan aanpassen dat hij goed kan functioneren binnen zijn nabije omgeving en de maatschappij, zonder dat hij hierbij voorbijgaat aan zichzelf, waardoor hij zijn eigen kracht en kwaliteiten ignoreert of onderschat. Het aanbod blijkt het beste te kunnen worden vormgegeven door middel van een cursus waarin concreet aan de slag wordt gegaan met werkvormen waarbij gewerkt wordt aan het zelfbeeld. De cursus zal in eerste instantie worden aangeboden door de onderzoekers die het aanbod ontwikkelen.

Abstract

This study shows that both giftedness and underachievement are so much more than just a number. Pharos, a parents' association for parents of gifted children, felt the need of an offer which focuses on the gifted underachieving child. Far too often, the transition to the first grade does not meet the gifted child's needs and expectations. He feels different, maybe even left out, and does not find the challenges and connections he expects and needs. This is the moment the gifted child starts to adjust to the average standard. This process can be so intense that the gifted child will fall back further and further, until his grades as well as his self-image will suffer from it. The research question of this study is formulated as follows: "What does a drama therapeutic offer look like when focussing on improving the self-image of gifted underachieving first graders?" By means of a thorough literature research and in-depth interviews it was confirmed that the self-image plays an important role in both creating and maintaining underachievement and it also showed how this happens. Dramatherapy can be used to teach the child how to adjust so that he can function well within his daily environment and, more in general, in society. All this without ignoring himself, letting his own strength and abilities weaken, or underestimating himself. It turns out that the dramatherapeutic offer is best designed by means of a course in which will be worked with different forms of play, all focussing on the self-image. The course will initially be offered by the developers themselves.

Voorwoord

Door persoonlijke ervaringen met hoogbegaafdheid in onze familie- en kennissenkring en door ons gedeelde enthousiasme voor en interesse in de doelgroep van kinderen, besloten we om ons afstudeeronderzoek hierop te richten. Hoe meer wij ons in hoogbegaafdheid verdiepten, hoe meer we erachter kwamen hoe complex het in elkaar zit en hoe belangrijk het is om, wat betreft opvoeding en begeleiding maar ook wat betreft het welbevinden van de hoogbegaafde zelf, deze complexiteit zoveel mogelijk te bevatten. Door verdieping in theorieën en door openhartige, bijzondere interviews die we mochten hebben met betrokken deskundigen uit de praktijk, waaronder ook (hoogbegaafde) ouders van hoogbegaafde kinderen, kwamen we meer en meer tot de kern en daarbij ook tot de *ernst* van onderpresteren bij hoogbegaafde kinderen. Het kind laat niet (meer) zien wat hij allemaal in zich heeft en gelooft vaak niet meer in zijn mogelijkheden. Ouders willen niets liever dan hun kind weer zien opbloeien, maar weten vaak niet meer waar te beginnen.

Wij beginnen bij het zelfbeeld. Vanuit ons enthousiasme voor dramatherapie en door de overtuiging dat drama een bijzonder krachtig middel is om te leren over jezelf en de wereld om je heen, zagen wij het belang van een dramatherapeutisch aanbod voor de hoogbegaafde onderpresterende brugklasser. We zijn ervan overtuigd dat het hoogbegaafde kind zoveel meer is dan een IQ-cijfer, toetscijfer of welk cijfer dan ook. Als het cijfer de maatstaf is, zien we nooit de kinderen die zichzelf wegcijferen. En juist voor die kinderen is het van belang dat zij zichzelf en al hun gaven ten volle kunnen leren ontdekken en inzetten. Juist die kinderen, aan het begin van een nieuwe cultuur, nieuwe vakken, nieuwe vriendschappen, nieuwe leerkrachten en nieuwe mogelijkheden, willen we door middel van ons aanbod bemoedigen en aanmoedigen om zichzelf te laten zien, waarbij we de omgeving als belangrijke stimulerende factor zien en willen aanmoedigen om passende, motiverende omstandigheden te creëren.

Om te komen tot het onderzoeksverslag zoals dat nu voor u ligt, hebben wij veel gehad aan de mensen die ons hierbij ondersteunden, in welke zin dan ook. We willen Eveline Imelman bedanken voor de communicatie en de mooie mogelijkheden die ze ons vanuit Pharos bood. Ook zijn we Diane Kelderman dankbaar, onze consulente die kritisch en bemoedigend tegelijkertijd kon zijn. We zijn dankbaar voor de boeiende, openhartige interviews die we mochten hebben met de praktijkdeskundigen: Joost de Maaré, Ginny de Jong, Fritzen Grünbauer en Sabine Maes. Onze familie en dan met name onze mannen, Sander en Matthieu, zijn we dankbaar voor het geduldig klaarstaan met zakdoekjes en open armen om tot rust te komen als wij weer eens door de bomen het bos niet meer zagen. Tenslotte zijn we alle anderen dankbaar die bereid waren om een steentje bij te dragen of ons hebben aangemoedigd en geënthousiasmeerd tijdens de uitvoering van dit onderzoek. Tot slot willen we nog benadrukken dat we ook *elkaar* dankbaar zijn voor de prettige samenwerking: voor de goede match door ons gedeelde enthousiasme voor de doelgroep, ons perfectionisme, onze kritische blik en ons beider 'pietluttigheid' waar we soms uit frustratie wel om konden huilen maar vooral ook (achteraf) om konden lachen en ook voor de momenten waarop we van elkaar konden leren en elkaar konden versterken en bijstaan als de ander er even niet meer uitkwam. We zijn gekomen tot een onderzoeksverslag waar we trots op zijn en waarmee we vanuit een duidelijke visie ontzettend graag aan de slag willen.

Is de hoogbegaafde onderpresterende brugklassers meer dan zijn/haar cijfer? We hopen dat in de eerste plaats de kinderen die we zullen gaan ontmoeten, maar ook de ouders, de leerkrachten en de begeleiders die we bereiken, dit zelf zullen ervaren en zich erover zullen verwonderen en dat vooral ook u als lezer na het lezen van ons verslag, enkel vol verwachting en vol goede moed kunt zeggen: 'ja!'

Rianne Meijer & Saskia van Merrienboer, juni 2015, Amersfoort

Inhoudsopgave

	pagina
Samenvatting	2
Voorwoord	3
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 <i>Inhoudelijke oriëntatie</i>	7
1.1 Het probleem vanuit Pharos	7
1.2 Wat is hoogbegaafdheid?	7
1.3 Gezonde en problematische ontwikkeling van de doelgroep	9
1.3.1 <i>Hoogbegaafde brugklassers</i>	9
1.3.2 <i>Onderpresteren</i>	10
1.3.3 <i>Zelfbeeld</i>	10
1.4 Aanwezig aanbod voor hoogbegaafde kinderen m.b.t. onderpresteren	11
1.4.1 <i>Aanwezig aanbod vanuit vaktherapie</i>	11
1.5 Probleemstelling	13
Hoofdstuk 2 <i>Onderzoeksmethoden</i>	14
2.1 Onderzoeksdesign	14
2.2 Onderzoekstype	14
2.3 Kwaliteitscriteria	14
2.4 Databronnen	15
2.5 Dataverzamelingstechniek	16
2.6 Dataverzamelingsmethode en data-analyse	16
Hoofdstuk 3 <i>Beantwoording deelvragen</i>	17
3.1 Deelvraag 1: wat zijn de kenmerken van de doelgroep hoogbegaafde onderpresterende brugklassers?	17
3.1.1 <i>Kenmerken van hoogbegaafden</i>	17
3.1.2 <i>Kenmerken van hoogbegaafde onderpresterders</i>	19
3.1.3 <i>Kenmerken van (hoogbegaafde onderpresterende) brugklassers</i>	20
3.2 Deelvraag 2: wat is de samenhang tussen het zelfbeeld en onderpresteren bij hoogbegaafdheid?	22
3.2.1 <i>Ontstaan en ontwikkeling van het zelfbeeld</i>	22
3.2.2 <i>Zelfbeeld en onderpresteren</i>	23
3.2.3 <i>Oorzaken en gevolgen</i>	24

		<i>pagina</i>
3.3	Deelvraag 3: op welke manier kan dramatherapie aansluiten op het werken aan het verbeteren van het zelfbeeld van hoogbegaafde onderpresterende brugklassers?	25
3.3.1	<i>Lichaams- en ervaringsgericht werken</i>	25
3.3.2	<i>Experimenteren met gedrag</i>	25
3.3.3	<i>Werken met rollen en verhalen</i>	26
3.3.4	<i>Aandachtspunten m.b.t. de begeleiding van de doelgroep</i>	27
Hoofdstuk	4 <i>Conclusie</i>	31
4.1	Probleemstelling	31
4.2	Kenmerken van de doelgroep	31
4.3	Zelfbeeld en onderpresteren	32
4.4	Dramatherapie	32
4.4	Generalisatie en reikwijdte van de resultaten	32
Hoofdstuk	5 <i>Aanbevelingen</i>	33
Literatuurlijst		34
Bijlage 1	Verantwoording HBO gedragscode	37
Bijlage 2	Topiclist	38

Inleiding

"Onderpresteren is het schrikbeeld van alle ouders van hoogbegaafden. En terecht. Het is narigheid aan alle kanten, vaak pure misère: in de eerste plaats voor het kind zelf. En dan voor de ouders, die hun zoon of dochter zien worstelen met zichzelf en met school."

Zo begint Reijgwart (2015) haar artikel in Signaal, het tijdschrift van oudervereniging Pharos. Pharos heeft steeds vaker te maken met ouders die met de handen in het haar zitten omdat zij niet meer weten wat zij met hun hoogbegaafde onderpresterende kind aan moeten. Op het voortgezet onderwijs blijkt niet genoeg te worden aangesloten op de behoeften en mogelijkheden van het kind, waardoor hij zich gaat aanpassen aan de gemiddelde norm. Vaak zakt het kind door deze aanpassing steeds verder af, waar niet alleen zijn cijfers maar ook zijn zelfbeeld onder gaan lijden.

Door het doen van kwalitatief onderzoek naar de factoren die samenhangen met hoogbegaafdheid en onderpresteren, wordt onderbouwd waarom er een dramatherapeutisch aanbod dient te worden ontwikkeld waarbij gewerkt wordt aan het verbeteren van het zelfbeeld teneinde het onderpresteren van hoogbegaafde brugklassers te verminderen. De focus van het afstudeerproject ligt op het uiteindelijke product. Het onderzoek dat middels dit verslag is vastgelegd, is uitgevoerd ten behoeve van een zo goed mogelijke kwaliteit van het aanbod dat gerealiseerd zal worden. Het onderzoek is uitgevoerd binnen het kader van de opleiding Creatieve Therapie Drama aan de Hogeschool Utrecht te Amersfoort.

Leeswijzer

In het eerste hoofdstuk wordt georiënteerd op de praktijkproblematiek. Op basis daarvan zullen de probleemstelling en de onderzoeksvraag geformuleerd worden, waarna in het tweede hoofdstuk de onderzoeksmethoden worden beschreven. In het derde hoofdstuk zullen de deelvragen worden beantwoord: eerst wordt gekeken naar hoe de doelgroep in elkaar zit, vervolgens wordt geschetst wat het verband is tussen onderpresteren en het zelfbeeld bij hoogbegaafdheid en tenslotte zal worden beschreven op welke manier drama aan kan sluiten op het verbeteren van het zelfbeeld van hoogbegaafde onderpresterende brugklassers. Wanneer tot de beantwoording van deze deelvragen is gekomen, zal in het vierde hoofdstuk worden beschreven welke conclusies kunnen worden getrokken die relevant zijn voor de concretisering en realisatie van het aanbod. Vervolgens zullen enkele aanbevelingen worden gedaan. Tot slot vindt u aan het einde van dit onderzoeksverslag de literatuurlijst en bijlagen.

Noot vooraf: Het aanbod richt zich op hoogbegaafde onderpresterende *brugklassers*: in dit onderzoek wordt voornamelijk gesproken over het 'kind', echter wordt zo nu en dan ook 'jongere', 'leerling' of 'cliënt' gebruikt, afhankelijk van het perspectief van waaruit in de gebruikte literatuur naar de doelgroep wordt gekeken. Om deze afwisseling van perspectieven te verduidelijken, wordt in dit onderzoek geen eenduidige term gehanteerd. Tevens is het belangrijk te noemen dat waar wordt geschreven over 'hij', 'zijn' of 'hem', als het gaat om het kind, ook 'zij' of 'haar' kan worden gelezen. Er is geen aparte begripsverheldering opgenomen; de begrippen zullen in het onderzoek helder worden beschreven.

HOOFDSTUK 1 | *Inhoudelijke oriëntatie*

Om te kunnen komen tot de formulering van een concrete onderzoeksvraag, dient de betrokken praktijksituatie te worden verkend. In dit hoofdstuk zal worden beschreven hoe het probleem er in de praktijk uit ziet en met welke aspecten daarbinnen rekening gehouden dient te worden wat betreft de totstandkoming van een relevante doelstelling en onderzoeksvragen.

1.1 Het probleem vanuit Pharos

De website van Pharos (<http://pharosnl.nl/home>) levert veel waardevolle informatie over hoogbegaafdheid. Pharos is de landelijke vereniging voor en door ouders van hoogbegaafde kinderen. Het is een vereniging zonder winstoogmerk en is op 16 februari 1986 statutair opgericht voor onbepaalde tijd. De bestaansgrond van Pharos is gelegen in het gegeven dat hoogbegaafde kinderen door onbekendheid en onbegrip (soms) ernstig in de knel (kunnen) komen. Pharos behartigt collectieve belangen van ouders en kinderen bij overheid, onderwijs en hulpverleners.

Volgens E. Imelman (persoonlijke communicatie, 2 maart, 2015) merkt Pharos, vanuit ervaringen van kinderen en ouders, dat het op het voortgezet onderwijs voor hoogbegaafden lastig is om voldoende uitdaging te vinden, dan wel begrip te krijgen van de docenten voor wat ze nodig hebben. Waar ze na jarenlange strijd in het basisonderwijs nu eindelijk de uitdaging dachten te vinden die ze zo graag wilden, blijkt dat nog steeds niet het geval. Vaak is het ook lastig om uit te leggen wat ze nu precies nodig hebben. Bovendien hebben ze helemaal niet zo'n behoefte om op te vallen, dus aandacht voor zichzelf vragen gebeurt niet zo gemakkelijk. Het voortgezet onderwijs is vaak een onverwachte teleurstelling voor de kinderen.

Er liggen sociaal-emotionele problemen op de loer, waardoor onderpresteren kan ontstaan. Hoogbegaafde kinderen willen, net als andere kinderen, graag bij de groep horen en geaccepteerd worden. Hun scherpe observatievermogen helpt hen om zich te gedragen zoals de rest. Het gevaar is dan dat zij zich zo lang en intensief aanpassen aan het niveau van bijvoorbeeld klasgenoten dat er een slechte ontwikkeling van het zelfbeeld gaat ontstaan. Hoe zwakker het zelfbeeld, hoe groter de aanpassing weer wordt, waarmee het kind - en daarmee diens ontwikkeling - in een vicieuze cirkel terechtkomt.

Onderpresteren is het gevolg van altijd maar conformeren aan de gemiddelde norm waardoor (ver) onder eigen niveau wordt gepresteerd. Dit belemmert de leerling in zijn of haar ontwikkeling, wat ver kan gaan: de leerling kan afzakken naar HAVO, VMBO of zelfs voortijdig schoolverlater worden. Door de sociaal-emotionele problemen die samenhangen met onderpresteren kunnen hoogbegaafde leerlingen in de brugklas dus worden belemmerd in hun ontwikkeling. De behoefte van Pharos is een aanbod dat zich richt op het bovengenoemde.

1.2 Wat is hoogbegaafdheid?

"Als je me vijftien jaar geleden had gevraagd wat hoogbegaafdheid was, dan zou steevast 'Einstein' in me zijn opgekomen. Die weirdo, die waarschijnlijk in zijn jeugd een wonderkind was, die sociaal misschien vreemd uit de hoek kwam, maar die voor de mensheid een wereld van verschil had gemaakt."

Zo begint Kieboom (2011) haar boek 'Hoogbegaafd'. In het boek omschrijft zij hoe ze, toen ze zich in het onderwerp ging verdiepen, steeds meer ontdekte dat dit beeld dat zij had niet bleek te kloppen met de realiteit van het onderzoek dat ze startte. Hoogbegaafdheid bleek zeer complex te zijn.

Hoogbegaafdheid is een normatieve omschrijving van gedrag en prestaties, waarbij een duidelijke relatie bestaat tussen dat wat in een samenleving als 'gemiddeld' en dat wat als 'uitzonderlijk' beschouwd mag worden. Juist die normativiteit maakt dat hoogbegaafdheid een complex begrip is (van Gerven, 2009). Een eenduidige definitie van de term hoogbegaafdheid bestaat dan ook (nog) niet.

Wel zijn wetenschappers het erover eens dat intelligentie de basis van hoogbegaafdheid vormt. Naast intelligentie spelen (persoonlijkheids)kenmerken en het kunnen komen tot 'uitzonderlijke prestaties' een rol.

Intelligentie

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (geciteerd in Kuipers, 2010) schrijft dat, wanneer het gaat om intelligentie, er redelijk wat consensus is tussen wetenschappers en de onderwijspraktijk over het gebruik van IQ-toetsen om de mate van begaafdheid te herkennen. Er wordt daarbij vaak onderscheid gemaakt tussen begaafdheid (IQ-score van 121-129) en hoogbegaafdheid (een score van 130 of hoger). Een IQ van 100 is het gemiddelde. Van de bevolking haalt 2,5% een IQ-score van 130 of hoger (Kuipers, 2010).

Volgens sommige theorieën zegt intelligentie vooral iets over de potentie die er in een leerling zit; of die potentie ook daadwerkelijk tot uiting komt hangt vervolgens van meerdere factoren af. Renzulli (1986) stelt dat hoogbegaafdheid een interactie is tussen drie aanlegfactoren: hoge intelligentie, creativiteit en motivatie. Naast persoonsgebonden of aangeboren kenmerken wordt vaak aangenomen dat ook omgevingsfactoren een rol spelen bij de ontwikkeling van hoogbegaafdheid (Driessen, Mooij & Doesborgh, 2007). Mönks (1995) onderscheidt 3 belangrijke beïnvloedende omgevingsfactoren voor het tot zijn recht komen van een hoogbegaafd potentieel:

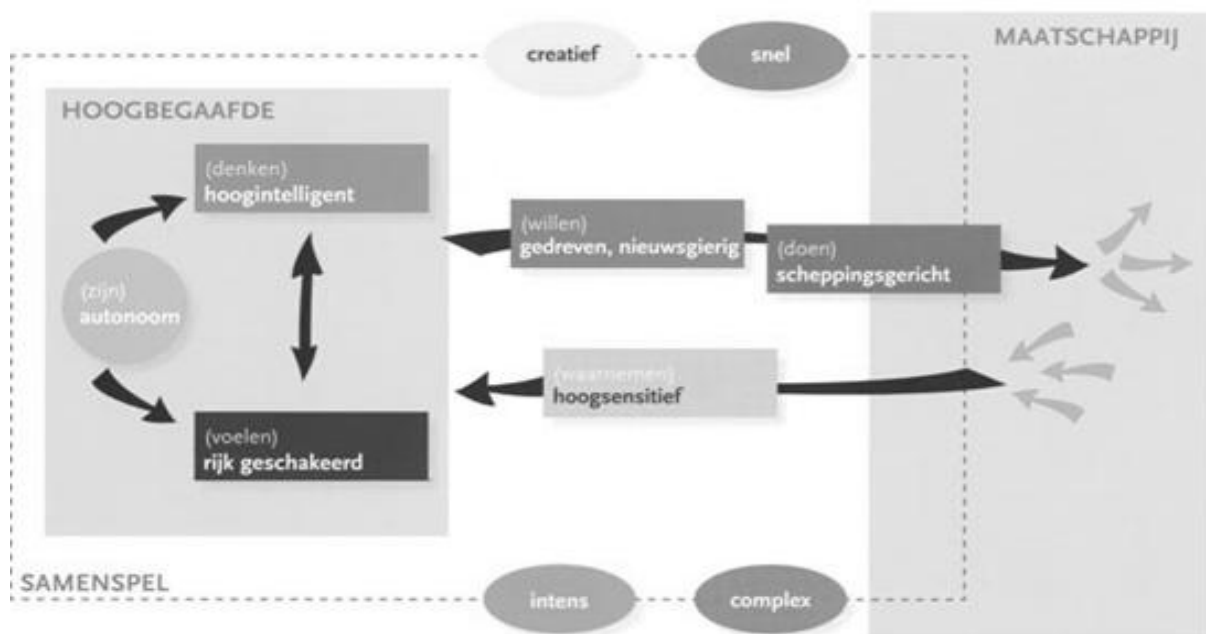
- *Thuis (gezin)*
- *School (klas, aanpak, groep)*
- *Peers (ontwikkelingsgelijken, vrienden)*

Vanwege de verschillende invloedrijke factoren en kenmerken bij (de ontwikkeling van) hoogbegaafdheid, zal een aantal hoogbegaafde kinderen zich op een gebruikelijke manier kunnen ontwikkelen tot een evenwichtige volwassene die in niets verschilt van de 'doorsnee' mens, maar is de kans ook groot dat er problemen ontstaan in de ontwikkeling. In paragraaf 1.3. wordt nader toegelicht hoe deze ontwikkeling er dan uit kan zien.

Delphi-model

Op verzoek van het Fonds Hoogbegaafdheid is in 2007 door van Thiel (2015), in samenwerking met een groep hoogbegaafdenexperts, onderzoek gedaan naar een 'PR-resistente' omschrijving van hoogbegaafden. Uit het onderzoek vloeide een 'existentieel model' voort. Dit model beschrijft wat het betekent om hoogbegaafd te zijn, van binnenuit gezien, zoals het wordt ervaren door de hoogbegaafden zelf (Van Thiel, 2015).

Fig. 1. (Van Thiel, 2015)



Van Thiel (2015) beschrijft dat voor de totstandkoming van het model is gekozen voor de Delphi-methodiek. Daarbij werd ervan uitgegaan dat de kern van de zaak het best grijpbaar wordt door hoogbegaafdenexperts te bevragen die veel met die kern te maken hebben. In het kader van dit onderzoek, met het oog op het dramatherapeutische aanbod, geeft het Delphi-model een bruikbare omschrijving om hoogbegaafdheid te bevatten. Dit omdat het gebaseerd is op de beleving van hoogbegaafden, de positieve, 'gevoelsmatige' omschrijving van de kenmerken en de manier waarop deze typerende kenmerken als geheel met elkaar in verband staan en tot uiting komen volgens dit model.

1.3 Gezonde en problematische ontwikkeling van de doelgroep

Het onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van Pharos. Pharos ziet dat er behoefte is aan een aanbod dat zich richt op (sociaal-emotionele aspecten rondom) het probleem van onderpresteren in de brugklas. Om te kunnen komen tot een zo helder en passend mogelijk aanbod, is het nodig om de doelgroep waarvoor het aanbod bedoeld is, nader te omschrijven.

1.3.1 Hoogbegaafde brugklassers

"Een hoogbegaafde is een snelle en slimme denker, die complexe zaken aankan. Autonoom, nieuwsgierig en gedreven van aard. Een sensitief en emotioneel mens, intens levend. Hij of zij schept plezier in creëren." (Van Thiel, 2015)

Deze omschrijving is als het ware de vertaling van het Delphi-model in woorden en is op te vatten als een ideaaltypische weergave van een gezonde, goed functionerende hoogbegaafde. Voor de cognitieve ontwikkeling betekent dit: een voorlijke cognitieve ontwikkeling doorlopen, hoog scoren op IQ-testen, beschikken over academische vaardigheden, complex denken, een sterk geheugen hebben en daarbij vaak een hogere snelheid en scherpte in waarneming. Hun creativiteit is zeer sterk in functioneren en competentie. Voor de sociale en emotionele ontwikkeling betekent dit dat hoogbegaafde kinderen vroeg ontwikkeld zijn als het gaat om moraliteit; ze kunnen moreel redeneren zoals oudere kinderen dit doen. Hun perfectionisme is vaak positief georiënteerd. Ze zijn actief, volhardend en energiek (Van Thiel, 2015).

Brugklas, puberteit en veranderingen

De brugklas is een overbruggingsklas; het vormt de brug van de basisschool naar de middelbare school. In deze brugperiode wordt bekeken welke 'schoolsoort' het beste bij de leerling past. Het is de bedoeling om de leerlingen in deze periode een brede basis te bieden voor het vervolgonderwijs.

"Als Rosa naar de brugklas gaat, verandert er een heleboel in haar leven. Van stoere achtste-groeper wordt ze brugpieper. Ineens heeft ze een stuk of twaalf leraren in plaats van één. In plaats van een rugzakje met een boterhamtrommeltje erin, moet ze kilo's boeken meesjouwen. Tel daar nog een klas vol nieuwe kinderen en megaveel huiswerk bij op... Hoe overleeft ze dat allemaal?" (Oomen, 2010. Uit 'hoe overleef ik de brugklas?')

De overgang naar de middelbare school kenmerkt zich door grote veranderingen in de leefwereld van kinderen, maar ook door veranderingen en ontwikkelingen op cognitief en intellectueel vlak. Tevens gaat deze periode gepaard met biologische en psychologische veranderingen die horen bij de puberteit en met grote veranderingen in de rijping van bepaalde hersensystemen en de ontwikkeling van complexe netwerken.

De puber heeft als opdracht zich een eigen identiteit te vormen (Adriaenssens, 2009). Zijn identiteit vormt de kern van zijn persoonlijkheid. Bij de ontwikkeling van het zelfbeeld dat hieraan verbonden is, gaat het om de vraag: hoe ziet en voelt het kind zichzelf? Doordat voor hem steeds duidelijker wordt welke richting hij opgaat en welke keuzes gemaakt (moeten) worden, kan er een soort kloof zichtbaar worden tussen wat hij precies had gewenst en de realiteit die nu duidelijk wordt. De puber

staat op het kruispunt van al die informatie en moet zijn leven gaan richten naar wat haalbaar is.

1.3.2 Onderpresteren

De opvatting dat hoogbegaafde kinderen 'er vanzelf wel komen' gaat slechts op voor een deel van die kinderen. In de eerste plaats wordt een groot deel niet als hoogbegaafd herkend (Welling & Atsma, 2015). Dat het herkennen van kinderen met veel mogelijkheden lastig is, blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek van het Bèta Platform Techniek (2012). Hierin wordt duidelijk dat maar een deel van de kinderen met grote cognitieve mogelijkheden (IQ >130) aan het einde van de basisschool een VWO-advies krijgt. Bijna twintig procent van de leerlingen met vergelijkbare mogelijkheden krijgt VMBO-advies. Deze kinderen zijn blijkbaar niet in staat geweest om hun mogelijkheden om te zetten in goede prestaties.

Pubers brengen een groot deel van hun tijd door op de middelbare school. In het onderwijs ligt de nadruk op leerstof, de output daarvan en op mogelijke aanpassingen van het onderwijs(aanbod). De nadruk ligt minder op de voorwaarden die noodzakelijk zijn om te kunnen leren. Uit resultaten van een onderzoek naar onderpresteren bij brugklassers blijkt echter dat emotioneel welbevinden en neurocognitief functioneren een aanzienlijke rol spelen bij het behalen van optimale prestaties op school (Van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Het is daarom belangrijk om te kijken naar onderliggende problemen die kunnen bestaan binnen de sociaal- emotionele ontwikkeling van de kinderen en die een rol kunnen spelen bij (het ontstaan van) onderpresteren.

Relatief of absoluut onderpresteren

Het 'verschijnsel' van onderpresteren zou kort samengevat kunnen worden als: iemand die niet laat zien wat hij kan, hij doet niet wat hij eigenlijk moet doen. Welling en Atsma (2015) beschrijven dat het kind presteert onder het eigen niveau of onder het niveau dat hij zelf voor ogen heeft. Het kind zal daaronder gaan lijden en kan zichzelf 'opgeven'. Hij zal pas weer gaan presteren als hij weer in zichzelf gelooft.

Zoals eerder genoemd wordt een groot deel van de hoogbegaafden niet als hoogbegaafd herkend. Ze zijn op de basisschool of zelfs al eerder gaan onderpresteren en doen steeds net genoeg om over te gaan. Dit wordt relatief onderpresteren genoemd. Een ander deel gaat rebelleren of trekt zich helemaal terug en doet niets meer. Dat is absoluut onderpresteren (Welling & Atsma, 2015).

Cijfers

- Onderpresteren komt bij (hoog)begaafde leerlingen vaker voor dan bij andere leerlingen (Doolaard, S., & Oudbier, M., 2010).

- Het aandeel hoogbegaafden dat onder het eigen niveau presteert varieert van ongeveer 30% bij leerlingen met een IQ rond de 130 tot ongeveer 60% bij leerlingen met een beduidend hoger IQ (Onderwijsraad, 2007).

1.3.3 Zelfbeeld

Cuyvers (geciteerd in Maes, 2012) omschrijft het zelfbeeld als een samenhangend geheel van overtuigingen, dat de persoon via zijn waarnemingen en ervaringen over zichzelf opbouwt. Het zelfbeeld is een belangrijke component in de identiteitsvorming.

Hoogbegaafde kinderen willen, net als andere kinderen, graag bij de groep horen en geaccepteerd worden. Ze hebben vaak feilloos en op jonge leeftijd al door dat ze anders zijn. Hun scherpe observatievermogen helpt hen om zich te gedragen zoals de rest. Het gevaar bij hoogbegaafde kinderen is dat ze zich zo lang en intensief aanpassen aan het niveau van bijvoorbeeld klasgenoten dat er een slechte ontwikkeling van het zelfbeeld gaat ontstaan (Derksen, 2011). Het lage of onrealistische zelfbeeld wordt vaak in stand gehouden door de combinatie van perfectionisme en faalangst (Kieboom, 2011). In de praktijk blijkt regelmatig dat kinderen met faalangst de neiging hebben om

moeilijke situaties uit de weg te gaan en dat zij soms zelfs een aversie tegen leren ontwikkelen (van Overbeek, 2001). Het bedenken van uitvluchten om het werk uit te stellen is meestal het gevolg van perfectionisme. Het kind is bang om niet aan zijn eigen hoge verwachtingen te kunnen voldoen en wil mislukking vermijden. Door onzekerheid, het gemis aan zelfvertrouwen en de angst om fouten te maken, maakt het kind juist fouten, waardoor hij in een vicieuze cirkel terecht komt.

Zijnskenmerken

Kieboom (2011) onderscheidt binnen haar definitie van hoogbegaafdheid twee luiken. Aan de ene kant het luik van het denken, het cognitieve luik, en aan de andere kant het 'zijnsluik', het voelen. Binnen dat zijnsluik noemt zij een aantal zijnskenmerken van hoogbegaafden. Ze noemt perfectionisme, een sterk rechtvaardigheidsgevoel, een kritische houding en hypergevoeligheid. Deze kenmerken kunnen een negatieve invloed hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Deze kenmerken zorgen er vaak voor dat kinderen zich 'anders' voelen dan andere kinderen.

1.4 Aanwezig aanbod voor hoogbegaafde kinderen m.b.t. onderpresteren

De website van Choochem (www.choochem.nl) biedt veel informatie. Er is momenteel op veel scholen aandacht voor hoogbegaafde kinderen, in de vorm van passend onderwijs. Zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs is er de mogelijkheid om te versnellen, bijvoorbeeld door het overslaan van één of zelfs meerdere groepen. Daarnaast wordt met hoogbegaafden in het onderwijs rekening gehouden door bijvoorbeeld verrijkingsstof aan te bieden. Soms worden er extra projecten of plusklassen opgezet, wat erg motiverend kan werken. Verder wordt er veel gewerkt met coaches. Op internet zijn er een hoop te vinden. Een coach kan bijvoorbeeld iedere week de voortgang met de kinderen bespreken en dit terugkoppelen naar de ouders. Volgens Choochem werkt het niet om alleen studievaardigheden te trainen, want dat heeft vaak maar een tijdelijk succes.

Op een klein aantal middelbare scholen (gymnasiumschole) worden trainingen voor onderpresterende leerlingen aangeboden. In zo'n training leren leerlingen doelen voor zichzelf te stellen, zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun schoolwerk, uitdagingen niet (meer) uit de weg te gaan en gebruik te maken van hun kwaliteiten. Er wordt gewerkt in 'peer groups'; de leerlingen krijgen het gevoel dat ze niet de enige zijn en komen in beweging doordat ze zich gesteund voelen door hun 'lotgenoten' (De Maaré, 2013).

Het meeste van dit aanbod is erg onderwijskundig en cognitief gericht, voornamelijk het aanbod dat gericht is op onderpresteren. Wat betreft het aanbod waarin de sociaal-emotionele ontwikkeling of het zelfbeeld - in kleine of iets grotere mate - naar voren komt, wordt weer weinig verband gelegd met onderpresteren.

1.4.1 Aanwezig aanbod vanuit vaktherapie

Onder vaktherapie, ook wel creatieve therapie genoemd, worden de volgende therapieën verstaan: beeldende therapie, muziektherapie, danstherapie, psychomotorische therapie en dramatherapie. Het zijn allemaal vormen van non-verbale therapieën waarbij niet praten, maar doen centraal staat.

Wat is dramatherapie?

De website van de Nederlandse Vereniging voor Dramatherapie (<http://www.nvdramatherapie.nl>) levert veel waardevolle informatie over wat dramatherapie inhoudt. Dramatherapie is een vorm van vaktherapie. De therapie is gericht op ervaren en beleven. Binnen dramatherapie worden theaterwerkvormen en expressietechnieken als therapeutisch middel ingezet. Een aantal voorbeelden hiervan zijn: rollenspellen, improvisatiespellen, maskers, theaterteksten, regisseren, gedichten en decors. Interessant om te weten is dat het Griekse woord 'drama' handelen of actie betekent. Dat is waar het accent op ligt binnen dramatherapie. Er wordt op een 'speelse' manier met problemen aan de slag gegaan. De behandeling focust zich op psychische, sociale en/of emotionele problemen van de cliënt. Doelen hierbij zijn: het herkennen, overwinnen, accepteren van en/of leren omgaan met problemen. Het (vooraf) vaststellen van concrete doelen kan helpen om richting te geven tijdens het

therapieproces. De cliënt kan tot een persoonlijke groei komen d.m.v. spel en improvisatie. Het gebruiken van fantasie is één van de belangrijkste kenmerken van dramatherapie (Cimmermans & Boomsluiters, 1992).

Op vaktherapeutisch gebied is tot nog toe beperkt onderzoek gedaan naar de doelgroep van hoogbegaafden. Door te beschrijven hoe bepaalde therapievormen aandacht hebben besteed aan deze doelgroep, kan worden bekeken aan welke behoeften in de praktijk wordt voldaan en welke behoeften en nog liggen.

Beeldende therapie

Akerboom (geciteerd in Ribbens, 2006) heeft onderzoek gedaan naar beeldende therapie bij hoogbegaafden. Hieruit komt naar voren dat creatieve therapie effectief is voor de behandeling van hoogbegaafden. Door het non-verbale karakter van creatieve therapie kan het verbale aspect (wat bij hoogbegaafden sterk ontwikkeld is) zoveel mogelijk omzeild worden. De focus ligt dan op het ervaren van gevoelens en het stilstaan bij de eigen beleavingswereld.

Muziektherapie

Recent onderzoek heeft laten zien dat muziektherapie een goed werkende therapievorm kan zijn voor hoogbegaafde kinderen met communicatieproblematiek (van der Mark, 2015). Er werd bij dit onderzoek vooral vooruitgang gemeten bij de indicatoren 'hanteren van frustraties' en 'assertiviteit'. Een aanbeveling die werd gedaan met betrekking tot het onderzoek, is dat de specifieke doelgroep van hoogbegaafden in een breder kader van vaktherapie een inbedding verdient. Zowel voor verwijzers als ook voor vaktherapeuten zou het goed en wenselijk zijn om ook voor deze doelgroep een passend aanbod te kunnen leveren.

Dramatherapie

Maes (2012) heeft onderzoek gedaan naar de meerwaarde van het gebruik van superhelden binnen dramatherapie bij hoogbegaafde kinderen tussen de tien en twaalf jaar met een laag zelfbeeld ten gevolge van een pestverleden. In dit onderzoek beschrijft zij dat het 'gevaar' van gesprekstherapie met hoogbegaafden is dat zijzelf het gesprek kunnen gaan leiden. Ze behouden zelf de controle en kunnen de therapeut onder tafel praten. Op die manier komen ze niet toe aan het beleven van hun gevoel. Hoogbegaafde kinderen zijn vaak van nature al erg cognitief bezig, waardoor het belangrijk is dat zij juist ook 'uit' hun hoofd proberen te komen. De valkuil van een meer cognitieve therapie is namelijk dat het kind goed begrijpt wat er speelt en wat hij daaraan kan doen, maar dat hij van daaruit niet tot gedragsverandering of een ontwikkeling in de beleving kan komen (Jellema, 2013).

In het onderzoek van Maes (2012) beschrijft zij dat zij het belang inziet van onderzoek op het gebied van hoogbegaafdheid: *"In mijn ogen worden hoogbegaafde kinderen en de problemen die zij kunnen hebben nog steeds onderbelicht. Hopelijk kan ik met dit onderzoek ook andere dramatherapeuten stimuleren om meer aandacht te hebben voor deze doelgroep."*

In het kader van dit huidige onderzoek is er contact met haar opgenomen. S. Maes (persoonlijke communicatie, 10 maart, 2015) bevestigde in dit contact de relevantie voor nader onderzoek op het gebied van hoogbegaafde kinderen. Zij gaf daarbij aan dat er op cognitief gebied van alles wordt aangeboden voor hoogbegaafden, maar dat dit op sociaal-emotioneel vlak nog erg tegenvalt. Ze moedigt het doen van onderzoek op het sociaal-emotionele gebied dan ook aan.

1.5 Probleemstelling

Volgens E. Imelman (persoonlijke communicatie, 2 maart, 2015) merkt Pharos, vanuit ervaringen van kinderen en ouders, dat hoogbegaafde brugklassers vaak niet de uitdaging en aansluiting vinden die ze hoopten te krijgen toen ze het basisonderwijs verlieten. Doordat er vaak niet wordt aangesloten op hun behoeften, gaat het kind zich aanpassen aan de gemiddelde norm waardoor (ver) onder het eigen niveau wordt gepresteerd. Hoogbegaafde kinderen willen, net als andere kinderen, graag bij de groep horen en geaccepteerd worden. Het gevaar bij hoogbegaafde kinderen is echter dat ze zich zo lang en intensief aanpassen, dat er een slechte ontwikkeling van het zelfbeeld gaat ontstaan (Derksen, 2011). Hoe zwakker het zelfbeeld, hoe groter de aanpassing weer wordt, waarmee het kind - en daarmee diens ontwikkeling - in een vicieuze cirkel terechtkomt.

Opvallende en belangrijke kenmerken van hoogbegaafde kinderen zoals perfectionisme, een sterk rechtvaardigheidsgevoel, een kritische houding en hypergevoeligheid kunnen een negatieve invloed hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Deze kenmerken zorgen er vaak voor dat kinderen zich 'anders' voelen dan andere kinderen (Kieboom, 2011).

Volgens Adriaenssens (2009) speelt vanaf (het begin van) de pubertijd het vormen van een eigen identiteit een belangrijke rol. De identiteit vormt de kern van de persoonlijkheid. Bij de ontwikkeling van het zelfbeeld dat hieraan verbonden is, gaat het om de vraag: hoe ziet en voelt het kind zichzelf? Door aanpassing aan de gemiddelde norm kan er een kloof ontstaan tussen wat het hoogbegaafde kind daadwerkelijk kan en de realiteit van de prestaties. Hierdoor kan het kind het zicht op wat hij kan, wil en nodig heeft verliezen. Dit leidt bij veel van hen tot een laag of onrealistisch zelfbeeld, wat kan bijdragen aan (het in stand houden van) onderpresteren. Onderpresteren kan erg ver gaan, leerlingen kunnen een paar niveaus afzakken op school of zelfs voortijdig schoolverlater worden.

Op sociaal-emotioneel gebied kan dramatherapie een belangrijke, waardevolle rol spelen. Het al bestaande aanbod dat zich richt op onderpresteren, is veelal onderwijskundig of heeft een cognitieve insteek. De valkuil van een cognitief aanbod is dat het hoogbegaafde kind goed begrijpt wat er speelt en wat hij daaraan kan doen, maar dat hij van daaruit niet tot gedragsverandering of een ontwikkeling in de beleving kan komen (Jellema, 2013). Door het non-verbale karakter van creatieve therapie kan het verbale aspect zoveel mogelijk omzeild worden. Akerboom (geciteerd in Ribbens, 2006) beschrijft dat de focus dan ligt op het ervaren van gevoelens en het stilstaan bij jezelf en je eigen beleavingswereld.

Door de bovengenoemde bevindingen en de behoefte die vanuit de praktijk is beschreven, kan worden gekomen tot het formuleren van de hoofd- en deelvragen. Deze onderzoeksvragen dienen relevant en passend te zijn voor het werken aan de volgende doelstelling:

"Het bijdragen aan het verminderen van onderpresteren bij hoogbegaafde brugklassers door middel van een dramatherapeutisch aanbod dat zich richt op het verbeteren van het zelfbeeld."

Hoofdvraag

Hoe ziet een dramatherapeutisch aanbod eruit dat zich richt op het verbeteren van het zelfbeeld bij hoogbegaafde onderpresterende brugklassers?

Deelvragen

1. Wat zijn de kenmerken van de doelgroep hoogbegaafde onderpresterende brugklassers?
2. Wat is de samenhang tussen het zelfbeeld en onderpresteren bij hoogbegaafdheid?
3. Op welke manier kan dramatherapie aansluiten op het werken aan het verbeteren van het zelfbeeld van hoogbegaafde onderpresterende brugklassers?

HOOFDSTUK 2 | Onderzoeksmethoden

Voorafgaand aan het onderzoeken en beantwoorden van de verschillende deelvragen, wordt in dit hoofdstuk een omschrijving gegeven van de manier waarop zal worden gewerkt aan een zo goed mogelijke uitvoering van het onderzoek.

2.1 Onderzoeksdesign

Dit onderzoek is kwalitatief van aard. Baarda (2014) geeft het volgende aan: *“Kwalitatief onderzoek is onderzoek waarbij problemen in en van situaties, gebeurtenissen en personen beschreven en geïnterpreteerd worden met behulp van gegevens van kwalitatieve aard, zoals belevingen, ervaringen, betekenisverleningen die verzameld zijn via open interviews en/of participerende observatie en/of bestaande documenten.”*

De onderzoekers zullen zich openstellen voor wat ze in het onderzoeksveld tegenkomen, wat kenmerkend is voor kwalitatief onderzoek. De onderzoeksvraag is ontstaan door contact te leggen met het werkveld en daar de behoeften te peilen. De onderzoekers verzamelen input door het afnemen van open interviews en het uitpluizen van bestaande theorieën. Bij kwalitatief onderzoek gaat het vooral om het krijgen van inzichten en minder om harde feiten en cijfers. Er zullen in dit onderzoek dus vooral beschrijvingen te vinden zijn en vrijwel geen numerieke tabellen of grafieken.

2.2 Onderzoekstype

Migchelbrink (2013) beschrijft dat er via ontwikkelingsonderzoek gewerkt kan worden aan het tot stand brengen van nieuwe zorgplannen, handleidingen, werkwijzen, instrumenten, plannen van aanpak, behandelingen, interventies, programmeringen, activiteiten of methodieken.

Aansluitend op de vraag vanuit Pharos ontwikkelen de onderzoekers een dramatherapeutische cursus waarmee ze een bijdrage willen leveren aan het verminderen van onderpresteren bij hoogbegaafde brugklassers, waarbij gericht wordt op het verbeteren van het zelfbeeld. Het gaat hier om de ontwikkeling van een geheel nieuw product. Vaak wordt het ontwikkelen van totaal iets nieuws aangeduid als een innovatie. Volgens Migchelbrink (2006) bestaat een innovatieproces uit drie fasen: de voorbereidingsfase, de ontwikkelingsfase en de implementatiefase. In de voorbereidingsfase hebben de onderzoekers ontdekt dat er iets ontbrak. Ze willen iets nieuws realiseren en zijn op zoek gegaan naar ideeën over nieuwe mogelijkheden. In de ontwikkelingsfase gaan de onderzoekers aan de slag met het helder krijgen van de innovatie. Ze bekijken verschillende mogelijkheden en oplossingen en maken van daaruit keuzes. In de implementatiefase wordt het product daadwerkelijk ingevoerd. Met Pharos is afgesproken dat het product in een later stadium geïmplementeerd zal worden.

2.3 Kwaliteitscriteria

Één van de belangrijkste kwaliteitseisen van een praktijkgericht onderzoek met een kwalitatieve benadering is bruikbaarheid. Om bruikbaarheid te bewerkstelligen zal aan een aantal eisen moeten worden voldaan (Migchelbrink, 2007). Zo zullen de onderzoekers voortdurend luisteren naar de opvattingen en wensen van mensen in de praktijk, in het bijzonder van de opdrachtgever. Er vindt nauwgezette afstemming plaats over de onderzoeksopzet en -vraagstelling. Tevens onderzoeken de onderzoekers zeer grondig de praktijkproblematiek.

Ook validiteit en betrouwbaarheid zijn belangrijke kwaliteitseisen. Migchelbrink (2006) beschrijft dat er verschillende activiteiten of maatregelen zijn om te werken aan de kwaliteitscriteria van een onderzoek. De onderzoekers werken aan validiteit en betrouwbaarheid door te verantwoorden op welke wijze er tot resultaten is gekomen. Hierdoor proberen ze de lezer en/of gebruiker duidelijk te maken hoe het onderzoeksproces is verlopen. Daarnaast gaan de onderzoekers nauwkeurig te werk. Dit doen ze bijvoorbeeld door gebruik te maken van opnameapparatuur bij de interviews. Dit wordt gedaan om te voorkomen dat zaken verloren gaan of door beperkingen in het geheugen worden vertekend. Tevens wordt er gewerkt met twee interviewers i.p.v. één en worden de interviews de avond of de dag erna uitgewerkt. Ook vindt member checking plaats. Dit houdt in dat de uitgeschreven

verzamelde gegevens uit de interviews zullen worden teruggelegd bij de deskundigen om de juistheid ervan te checken. De deskundigen krijgen zo de kans om hun uitspraken te controleren en waar nodig aan te passen. Verder wordt gebruik gemaakt van triangulatie. Bij triangulatie wordt vanuit verschillende perspectieven hetzelfde verschijnsel onderzocht. Hierbij wordt op zoek gegaan naar overeenstemming tussen de gegevens over hetzelfde verschijnsel afkomstig van verschillende databronnen, dataverzamelingstechnieken en onderzoekers (Migchelbrink, 2013).

2.4 Databronnen

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden maken de onderzoekers in het onderzoeksproces gebruik van verschillende databronnen. Deze databronnen vullen elkaar inhoudelijk aan en worden met elkaar in verband gebracht. Op deze wijze wordt er voor validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek gezorgd. Hieronder volgt een beschrijving van de gebruikte databronnen aan de hand van de verschillende vormen die Migchelbrink (2013) onderscheidt.

Individuele personen

De onderzoekers gebruiken deskundigen als databron. Een deskundige is een persoon met kennis en informatie over andere personen en/of zaken buiten zichzelf. De onderzoekers zullen vier deskundigen interviewen. Zij hebben allemaal een andere expertise. Hieronder vindt u welke deskundigen zullen worden geïnterviewd:

- Deskundige 1: Joost de Maaré (mw.)

Joost de Maaré was de laatste twintig jaar docente biologie op het Utrecht Stedelijk gymnasium. Daar was zij onder andere ook coördinator van de Begaafdheidsprofielscholen, leerlingbegeleider en TOP-trainer. Nu is zij trainer en penningmeester van Stichting Leren Motiveren (alles wat te maken heeft met het begeleiden van en lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen en vooral ook onderpresteerders). Verder is ze secretaris bij visitaties van Begaafdheidsprofielscholen en is ze redacteur van het tijdschrift Talent. Verder begeleidt ze vanuit Bureau Joost een aantal hoogbegaafde onderpresterende leerlingen.

- Deskundige 2: Ginny de Jong

Ginny de Jong is moeder van twee hoogbegaafde onderpresterende kinderen. Daarnaast is zij eindredacteur van Signaal. Dit is het tijdschrift van oudervereniging Pharos.

- Deskundige 3: Fritzen Grünbauer

Fritzen Grünbauer is in 1992 afgestudeerd als docent dramatische vorming aan de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht. Ze had gekozen voor een persoonlijke stroming die werkte op basis van eigen levensmateriaal. In 2011 heeft ze de opleiding hoogbegaafdenbegeleider bij Novilo afgerond. Ze heeft zich gespecialiseerd in vrijeschoolonderwijs. Binnen de opleiding van Novilo geeft ze tegenwoordig workshops presenteren. Daarnaast heeft ze haar eigen praktijk VrijHoog van waaruit ze begeleiding, training en coaching biedt bij hoogbegaafdheid in vrije school en gezin. Verder geeft ze dramalessen bij Feniks. Dit is een opvangcentrum voor ernstig vastgelopen hoogbegaafde kinderen die vaak zijn uitgevallen op school.

- Deskundige 4: Sabine Maes

Sabine Maes heeft de deeltijdopleiding dramatherapie gevolgd aan de Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Tijdens haar opleiding heeft ze stage gelopen op een basisschool waar ze therapie gaf aan een aantal hoogbegaafde kinderen uit de plusklas. In 2012 heeft ze haar afstudeeronderzoek gedaan naar de meerwaarde van het gebruik van superhelden in dramatherapie bij hoogbegaafde kinderen tussen de tien en twaalf jaar met een laag zelfbeeld ten gevolge van een pestverleden. Daarna heeft ze vanuit haar eigen bedrijf Ondersteboven ruim twee jaar dramatherapie gegeven aan verschillende kinderen waarvan de meeste hoogbegaafd waren. Verder geeft ze begeleiding aan kinderen en tieners met een meervoudige beperking en is ze coach en trainingsacteur.

De onderzoekers maken voornamelijk gebruik van internet en tijdschriften. Daarnaast maken zij voornamelijk gebruik van (sociaal documentaire) boekwerken, artikelen en onderzoeksrapporten.

2.5 Dataverzamelingstechniek

Er zijn verschillende dataverzamelingstechnieken beschikbaar om gegevens te verzamelen uit de hiervoor genoemde databronnen. Dataverzamelingstechnieken in kwalitatief onderzoek zijn weinig gestandaardiseerd en in geringe mate gestructureerd. Enerzijds is het de bedoeling om de onderzoekssituatie onbevangen en nauwkeurig te bestuderen en anderzijds is het de bedoeling om steeds de doelstelling in de gaten te houden. De onderzoekers kiezen voor het afnemen van open interviews. Een open interview biedt maximale ruimte voor subjectieve aspecten van de geïnterviewde. Migchelbrink (2006) maakt onderscheid tussen drie vormen van het open interview, namelijk het ongestructureerde interview, het halfgestructureerde interview en het gestructureerde interview. De onderzoekers maken gebruik van halfgestructureerde interviews. In deze interviewvorm wordt structuur aangebracht met behulp van een zogenaamde topiclist. Dit is een van tevoren vastgestelde lijst van gespreksonderwerpen die in de loop van het interview aan de orde moeten komen. Doordat de formulering van de vragen en de volgorde van de onderwerpen niet vastliggen, wordt de geïnterviewde alle ruimte geboden om persoonlijke opvattingen en belevingen te delen. De topiclist die de onderzoekers gebruiken kunt u in bijlage 2 vinden.

2.6 Dataverzamelingsmethode en data-analyse

De gefundeerde theoriebenadering is een kwalitatieve onderzoeksbenadering. Het onderdeel dat het meest is uitgewerkt van de gefundeerde theorie is de data-analysetechniek. Kenmerkend voor de methode is dat zij gericht is op het ontwikkelen van een onderbouwde theorie over de onderzochte werkelijkheid (Migchelbrink, 2013). De onderzoekers maken in grote lijnen gebruik van deze theorie. Er wordt voornamelijk gebruik gemaakt van het coderingsprincipe in deze theorie. De onderzoekers verzamelen gegevens door het afnemen van halfgestructureerde interviews. De data worden zo letterlijk en gedetailleerd mogelijk vastgelegd. Na het afnemen van de eerste twee interviews wordt begonnen met de data-analyse. De onderzoekers proberen om begrippen of concepten te vinden die zij vastleggen als code of label. Vervolgens wordt verder gegaan met de gegevensverzameling. Hierna worden nog twee interviews afgenomen. De onderzoekers analyseren het materiaal opnieuw en er wordt weer gezocht naar begrippen of concepten die naar voren komen. Deze laatste gegevens en de analyse daarvan worden vergeleken en in verband gebracht met de gegevens en de begrippen uit de eerdere analyse. Er wordt een keuze gemaakt tussen belangrijke en minder belangrijke elementen van dit onderzoek. Van daaruit wordt de omvang van de gegevens en het aantal codes gereduceerd. Hier komt een aantal belangrijke begrippen uit, om het materiaal te begrijpen. Vervolgens raadplegen de onderzoekers de literatuur ter aanvulling op het tot dan toe ontwikkelde theoretische begrippenkader. Op grond van deze samenkomst wordt het theoretisch raamwerk verder uitgewerkt om te komen tot de beantwoording van de vraagstelling van dit onderzoek.

HOOFDSTUK 3 | *Beantwoording deelvragen*

Door oriëntatie en verdieping omtrent de praktijksituatie en het probleem dat daar ligt, kon worden vastgelegd welke gebieden precies onderzocht dienen te worden om te komen tot een juiste beantwoording van de onderzoeksvraag. In dit hoofdstuk zullen per deelvraag de bevindingen worden toegelicht en zal worden beschreven tot welke resultaten is gekomen aan de hand van het raadplegen van literatuur en praktijkdeskundigen.

3.1 Deelvraag 1: wat zijn de kenmerken van de doelgroep hoogbegaafde onderpresterende brugklassers?

In de inhoudelijke oriëntatie wordt beknopt een aantal kenmerken van hoogbegaafdheid beschreven aan de hand van het Delphi-model. In dit hoofdstuk wordt een verdiepingsslag gemaakt.

3.1.1 Kenmerken van hoogbegaafden

In de literatuur zijn vele lijsten gepubliceerd met kenmerken van hoogbegaafden. Hierin moest een keuze gemaakt worden. De website van het Landelijk Informatie Centrum Hoogbegaafdheid [LICH] (<http://www.lich.nl>) levert veel waardevolle informatie over de veelvoorkomende kenmerken van hoogbegaafden. In dit onderzoek wordt voor deze beschrijving gekozen, omdat het LICH de kenmerken verdeeld heeft in drie categorieën. Deze kenmerken geven een grof beeld van een hoogbegaafd persoon. Het is belangrijk om in gedachten te houden dat niet ieder hoogbegaafd persoon aan elk van deze kenmerken zal voldoen. De meeste hoogbegaafden hebben ten minste tien van deze kenmerken, maar er zijn ook hoogbegaafden die er slechts een paar hebben.

<u>Rationele kenmerken:</u>	<u>Filosofische kenmerken:</u>	<u>Creatieve kenmerken:</u>
Heeft een hoge intelligentie	Heeft vele interesses	Is autodidactisch (zelf lerend)
Legt enorm snel verbanden	Wisselt vaak van interesses	Ziet verbanden waar anderen deze niet zien
Heeft een grote woordenschat	Is zeer perfectionistisch	Heeft een apart gevoel voor humor en taal
Denkt stappen vooruit	Wordt graag serieus genomen	Leert door te proberen
Begrijpt een persoon voordat hij uitgesproken is	Stelt vele 'waarom'-vragen	Bedenkt nieuwe theorieën en structuren
Kan snel leren, slaat vele stappen over en vult deze zelf in	Heeft een sterk rechtvaardigheidsgevoel	Speelt met kennis, maakt vreemde combinaties
Heeft een uitmuntend geheugen	Toont een grote ethische betrokkenheid en een sterk inlevingsvermogen	Zet geleerde vaardigheden makkelijk op nieuwe gebieden in
	Is bekritiserend (voornamelijk) op regels en structuren	Is ondernemend

Het verschil tussen een goede en een begaafde leerling

Van Mameren-Schoehuizen, Groensmit en Jansen (2010) beschrijven het verschil tussen een goede leerling en een begaafde leerling. Hieronder treft u de verschillen:

<i>Goede leerling:</i>	<i>Begaafde leerling:</i>	<i>Goede leerling:</i>	<i>Begaafde leerling:</i>
Kent het antwoord	Stelt vragen	Leert gemakkelijk	Kent het onderwerp
Is geïnteresseerd	Is erg nieuwsgierig	Denkt stap voor stap	Denkt complex
Is aandachtig	Is fysiek en psychisch betrokken	Heeft 6 tot 8 herhalingen nodig	Heeft maar 1 of 2 herhalingen nodig
Heeft goede ideeën	Heeft buitengewone ideeën	Is bevriend met leeftijdsgenoten	Heeft bij voorkeur oudere vrienden
Werkt hard	‘Speelt’ met werk en heeft goede resultaten	Begrijpt de betekenis	Kan conclusies trekken
Staat vooraan bij de groep	Staat buiten de groep	Accepteert gemakkelijk	Is wantrouwend
Luistert geïnteresseerd	Uit sterk betrokken emoties	Is tevreden met resultaten	Is erg zelfkritisch

Manieren van denken

Kerpel (2015) beschrijft dat hoogbegaafden anders denken en leren. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de volgende vijf manieren die kenmerkend zijn voor het denken van hoogbegaafden:

- Topdown thinking: denken vanuit het grote geheel.
- Deep level learning: veel meer de diepte ingaan.
- Lateral thinking: problemen creatief benaderen en vanuit verschillende kanten oplossen.
- Visual thinking: beelddenken.
- Caring thinking: veel meer denken vanuit het hart en de persoonlijkheid.

Hoogsensitiviteit

In de inhoudelijke oriëntatie is beschreven dat Kieboom (2011) hypergevoeligheid, ook wel hoogsensitiviteit genoemd (Bressers, 2012), omschrijft als één van de zijnskenmerken van hoogbegaafden. Veel hoogbegaafden vallen op door een hoge prikkelgevoeligheid. Hoogbegaafden nemen veel meer indrukken en waarnemingen op dan niet hoogbegaafde leeftijdsgenoten. Deskundige 2 noemt dat het erg vermoeiend is om de hele dag gebombardeerd te worden met allerlei indrukken die je allemaal in je opneemt en een plekje geeft, waarbij je overal over nadenkt. Deze kinderen worden meer met de ervaring van gevaar en angst geconfronteerd. Ook leidt deze hypergevoeligheid samen met het complexere denkvermogen tot een grotere emotionele intensiteit. Een ervaring wordt meteen in een ruimer verband geplaatst en vanuit meerdere facetten beleefd. Vaak voelen kinderen zich hierdoor niet begrepen. Ze kunnen moeite hebben om aansluiting te vinden (Mönks, 2011).

(Faal)angst en hoogsensitiviteit

Deskundige 1 noemt dat voor veel hoogbegaafden gezichtsverlies geen optie is. Met andere woorden: falen is geen optie. Er worden vaak allerlei redenen bedacht om maar niet te hoeven falen. Soms wordt er helemaal niet aan opgaven begonnen, want als je niet weet hoe het moet dan zou het wel eens fout kunnen gaan. Ze zijn dus bang om te falen. Faalangst komt veel voor in relatie tot schoolse prestaties (Bressers, 2012). Kinderen met faalangst hebben vaak een negatief zelfbeeld, dat is ontstaan door negatieve ervaringen, of juist door het weinig hebben ervaren van faalmomenten, waardoor hard wordt geprobeerd het falen te (blijven) vermijden. Perfectionisme, een eigenschap die voorkomt bij veel hoogbegaafde kinderen, is vaak een belangrijke factor voor het ontstaan en/of het in stand houden van faalangst.

Bij hoogsensitieve kinderen kan faalangst een probleem zijn. Bressers (2012) wijst erop dat het de kunst is om hoogsensitiviteit en faalangst niet met elkaar te verwarren. Wanneer ervan wordt uitgegaan dat hoogsensitiviteit is aangeboren en dat faalangst zich pas ontwikkelt na de geboorte, ligt daar een belangrijk verschil. De angst om iets verkeerd te doen is bij een persoon met faalangst de

primaire veroorzaker van het angstige gedrag. Bij een hoogsensitief persoon zorgt juist de hoge gevoeligheid voor angstgevoelens. Dit gegeven is van essentieel belang voor de begeleiding en het begrijpen van hoogsensitieve kinderen en kinderen met faalangst; de angst kan door verschillende redenen ontstaan.

Het verschil tussen hoogbegaafde jongens en meisjes

Deskundige 4 vertelt het volgende over het verschil tussen jongens en meisjes: *“Wat je bij meisjes vaak ziet is dat ze zich gaan aanpassen. Ze doen zichzelf niet zo slim voor als dat ze zijn. Wat je bij jongens ook wel ziet is dat ze een beetje de clown uit willen gaan hangen of dat ze rare dingen gaan doen zoals onder de stoel zitten. Omdat ze zich helemaal kapot vervelen gaan ze dat soort dingen doen.”* Volgens Koenderink (2012) hebben meisjes eerder de neiging om zichzelf aan te passen. Zij willen niet slimmer zijn dan de rest. Een hoogbegaafde jongen is over het algemeen meer extravert en dominanter. Jongens zullen door dit verschil in gedrag eerder in aanmerking komen voor een IQ test.

3.1.2 Kenmerken van hoogbegaafde onderpresteerders

In de literatuur zijn vele lijsten gepubliceerd met kenmerken van (hoog)begaafde onderpresteerders. In veel bronnen zijn overeenkomstige items geformuleerd die duiden op onderpresteren. Opvallend is dat in de beschrijvingen sprake is van positieve en negatieve kenmerken. Opgemerkt dient te worden dat er alleen sprake is van onderpresteren wanneer bij een persoon beide groepen kenmerken zichtbaar zijn. De positieve kenmerken verwijzen naar de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde leerlingen en worden als voorwaarde gezien voordat gesteld kan worden dat er sprake is van onderpresteren (Gerven, 2009).

Volgens Gerven (2009) beschikt het onderpresterende hoogbegaafde kind op zuiver cognitief vlak over min of meer dezelfde kenmerken als goed presterende kinderen. Het kind begrijpt informatie, leest veel, kent veel feiten, is creatief met rijke verbeelding en heeft een brede belangstelling. Negatieve kenmerken worden duidelijk zichtbaar in de verwerking en de taakgerichte motivatie: een flink verschil tussen mondeling en schriftelijk werk, een weerstand tegen tests, minder goed in huiswerk, een hekel aan oefenen, verstrooidheid en een zwakke luisterhouding. D'Hondt en Van Rossen (geciteerd in Gerven, 2009) geven aan dat deze kinderen kennelijk moeite hebben met zelfsturing en uithoudingsvermogen en dat ze een gebrek hebben aan planningsvaardigheden.

Wat betreft persoonlijkheidskenmerken is ook hier sprake van positieve en negatieve kenmerken. Veel hoogbegaafde onderpresteerders zijn erg gevoelig, hebben een sterk rechtvaardigheidsgevoel en komen op voor de zwakkeren. Zelfs als dit ten koste gaat van de eigen positie. Negatieve kenmerken zijn: negatieve zelfwaardering, ontevreden over resultaten, vol zelfkritiek, perfectionistisch, onverschillig tegenover school, weinig of geen vriendjes hebben en zwaarmoedigheid. De genoemde punten wijzen op een gevoel van minderwaardigheid en een zwak zelfvertrouwen (Gerven, 2009).

Boer (2007) stelt dat onderpresteerders soms lastig te benaderen zijn. Sommige onderpresteerders worden luidruchtig en anderen trekken een muur om zich heen. Aansluitend op dit laatste noemde deskundige 1 dat onderpresteerders vaak niet begrepen worden en dat dit veel frustraties op kan roepen. Het kind denkt dus echt dat hij anders is en zal zich gekwetst voelen wanneer hij niet begrepen wordt. Dit kan nog versterkt worden wanneer contact met ontwikkelingsgelijken ontbreekt. De deskundige gebruikt een metafoor voor hoogbegaafde onderpresteerders, namelijk: *“een kind in een harnas”*. Dat is heel veilig, want je wordt niet meer gekwetst of in ieder geval komt het minder hard aan. Het heeft ook grote nadelen, want het belemmert de groei en ontwikkeling. De deskundige noemde dat 'het voelen' en het stilstaan bij gevoelens hierdoor vaak iets is waar onderpresteerders moeite mee hebben: *“Als je in het harnas zit, doe je dat niet voor niks.”*. Het kind kan onverschillig zijn of lijken doordat hij niet weet wat hij met zijn gevoelens aanmoet.

3.1.3 Kenmerken van (hoogbegaafde onderpresterende) brugklassers

In de inhoudelijke oriëntatie is beschreven dat de brugklas een overbruggingsklas vormt. Er is beschreven dat er verschillende grote veranderingen plaatsvinden in de leefwereld van het kind en op verschillende ontwikkelingsgebieden. We gaan nu weer een verdiepingsslag maken.

De adolescentieperiode

Feldman (2010) beschrijft de adolescentie als het ontwikkelingsstadium tussen de kindertijd en de volwassenheid. Deze periode is niet heel duidelijk afgebakend. Het begint vlak voor de tienerjaren en eindigt net daarna. Wanneer naar de fysieke ontwikkeling wordt gekeken, kenmerkt dit zich allereerst door de groeispuurt. Bij meisjes begint dit rond hun tiende jaar en bij jongens rond hun twaalfde jaar. Daarbij begint ook de puberteit. Meisjes bereiken de puberteit rond hun elfde of twaalfde jaar en jongens rond hun dertiende of veertiende jaar. Het lichaam start met het produceren van volwassen hoeveelheden mannelijke en vrouwelijke hormonen, de geslachtsorganen ontwikkelen zich, de eerste menstruatie en ejaculatie manifesteren zich en er voltrekken zich andere ontwikkelingen in het lichaam. De fysieke veranderingen die samengaan met de puberteit hebben vaak psychische effecten. Er kan bijvoorbeeld een groei van de eigenwaarde en het zelfbewustzijn plaatsvinden of er kan verwarring of onzekerheid ontstaan over de seksualiteit.

In de adolescentie voltrekt de cognitieve groei zich in een rap tempo. Adolescenten boeken vooruitgang op het gebied van abstract denken, redeneren en het vermogen om mogelijkheden in een relatieve in plaats van een abstracte context te zien. Verder is er sprake van verbetering in geheugencapaciteit, mentale strategieën en andere aspecten van cognitief functioneren. Ook de groei van metacognitie is een belangrijk aspect, net als het morele besef dat zich verder ontwikkelt. Daarnaast is er een ontwikkeling van egocentrisme. Adolescenten krijgen het idee dat er altijd naar hen wordt gekeken.

Op persoonlijk en sociaal gebied gaan adolescenten de meningen van anderen, de meningen van zichzelf en verschillende aspecten van hun persoon laten meewegen in hun zelfbeeld. Deze differentiatie van het zelfbeeld kan tot verwarring zorgen. Adolescenten brengen ook differentiatie aan in hun eigenwaarde. Volgens Erikson (geciteerd in Feldman, 2010) bevinden adolescenten zich in het stadium van identiteit versus identiteitsverwarring. Ze proberen hun identiteit en individualiteit ontdekken. Soms raken zij daarvan in de war en vertonen ze disfunctionele reacties. Relaties met leeftijdsgenoten zijn belangrijk. Het biedt de mogelijkheid tot sociale vergelijking en het helpt bij het definiëren van acceptabele rollen. Populariteit wordt belangrijk; 'peer pressure' kan conformiteit versterken. De zoektocht naar autonomie kan leiden tot conflicten met ouders. Daarnaast gaat seksualiteit een belangrijke rol spelen bij de identiteitsvorming. Verkering en uitgaan zorgen voor intimiteit, prestige en plezier (Feldman, 2010).

Vriendschap

Deskundige 2 noemt dat hoogbegaafde kinderen andere vriendschapsverwachtingen hebben dan hun leeftijdsgenootjes. De oorzaak hiervan is hun snellere ontwikkeling. Hoe groter het IQ is, hoe groter de verschillen zullen zijn met hun leeftijdsgenootjes. Ervaringsdeskundige 4 noemt dat hoogbegaafde kinderen vaak weinig aansluiting hebben met leeftijdsgenoten en dat ze het vaak al lastig vinden om contact te maken doordat ze vaak met andere onderwerpen bezig zijn. Hoogbegaafde kinderen stellen hogere eisen aan vriendschap met betrekking tot intimiteit, echtheid, trouw en aanvaarding (Derksen, 2011). Voor een gezonde emotionele en sociale ontwikkeling is het belangrijk dat hoogbegaafde kinderen de mogelijkheid hebben om op te trekken met andere hoogbegaafde kinderen. Hierdoor leren ze op hun eigen niveau spelen, ruzie maken en vriendschappen onderhouden (Derksen, 2011). Tevens ligt bij hoogbegaafden het gevoel van sociale acceptatie hoger binnen een homogene groep (een groep met andere hoogbegaafden) dan binnen heterogene groepssamenstellingen, wat te maken heeft met het feit dat zij zich dan kunnen identificeren met deze anderen en zich minder 'anders' voelen, wat het zelfbeeld positief beïnvloedt (Bain & Bell, 2004).

Studievaardigheden

“Romke is twaalf jaar. De basisschool heeft hij op zijn dooie gemak doorlopen. Hij hoefde nauwelijks een leerboek in te kijken om toch hoge scores te halen. Uitleg bij taal en rekenen had hij niet nodig. Bij zijn eerste toets Latijn op het gymnasium haalt hij een 5,3. Zowel zijn ouders als hijzelf zijn onthutst. Wat is dit nu? Als de volgende toets Latijn op de agenda staat, levert Romke zijn blaadje na afloop in zonder dat hij iets heeft opgeschreven. De docent vraagt Romke om uitleg. ‘Ik kan dit gewoon niet,’ zegt hij. ‘Ik heb al tegen mijn ouders gezegd dat ik beter naar de havo kan. Ze komen er ook op school over praten’”(Koenderink, 2012).

Wanneer wordt stilgestaan bij het gegeven dat Romke een hoogbegaafd getest kind is met voldoende IQ om de toets Latijn zonder al te veel problemen te kunnen maken, dient er een andere conclusie getrokken te worden. Slimme kinderen doen in het begin vooral succeservaringen op. Ze hebben (haast) niet geleerd om te falen. Zowat alles lijkt vanzelf te gaan. Zonder dat ze zich hoeven in te spannen leren ze lezen, rekenen en andere dingen waar hun leeftijdgenoten vaak veel langer over doen. Als alles altijd maar lukt, snap je niet wat je overkomt als iets een keer niet lukt. Wanneer het op het voortgezet onderwijs niet lukt om iets op dezelfde manier te leren zoals dat op de basisschool ging, kan het kind al snel zeggen dat het te moeilijk is of dat hij het niet kan. Jezelf ertoe zetten om je meer in te spannen, om te oefenen, om door te zetten, zit vaak niet in het vaardighedenpakket van hoogbegaafde kinderen. Het hoogbegaafde kind heeft deze vaardigheden nooit eerder hoeven te gebruiken. Met andere woorden: deze kinderen hebben nooit echt geleerd om te leren. Talentvolle kinderen zijn over het algemeen gewend om succeservaringen aan zichzelf toe te schrijven. Falen schrijven ze vaak aan krachten buiten zichzelf toe. Deze overtuigingen kunnen het kind beperken in de ontwikkeling. Romke uit het voorbeeld ziet bijvoorbeeld niet hoe hij zelf enige verbetering in zijn prestaties kan aanbrengen. Het kan ook zo zijn dat de overtuiging dat je iets wel kunt je kan helpen om boven jezelf uit te stijgen en resultaten te boeken die zonder die positieve overtuiging niet geboekt zouden worden. Overtuigingen kunnen dus in je voor- en nadeel werken (Koenderink, 2012).

3.2 Deelvraag 2: wat is de samenhang tussen het zelfbeeld en onderpresteren bij hoogbegaafdheid?

In de inhoudelijke oriëntatie werd al kort beschreven wat in het kader van dit onderzoek wordt verstaan onder het zelfbeeld. Bij de beantwoording van deze deelvraag wordt nader ingegaan op de totstandkoming en ontwikkeling van het zelfbeeld en hoe dit samenhangt met onderpresteren.

3.2.1 Ontstaan en ontwikkeling van het zelfbeeld

Volgens Rosenberg (geciteerd in de Neef, 2013) kent het zelfbeeld verschillende componenten. Één van deze componenten heeft betrekking op dat wat je over jezelf weet. Het gaat over je karakteristieken, je kenmerken, je kwaliteiten, je eigenaardigheden; alles wat je in huis hebt. Al vanaf onze geboorte worden we voortdurend gebombardeerd met informatie en indrukken. Veel van deze informatie wordt opgeslagen in het 'archief' van ons geheugen. Aan de hand van al deze informatie, indrukken en ervaringen leren we de wereld om ons heen kennen en komen we er steeds meer achter wie we zelf zijn.

Gedurende de eerste levensjaren komt deze kennis, over wie je bent en wat karakteristiek is voor jou, vooral van buitenaf. Je hoort familieleden over jou praten als je aan het spelen bent, mensen geven reacties op gedragingen van jou en op prestaties die je levert. Ook merk je steeds meer welke vaardigheden je wel en welke je (nog) niet bezit (de Neef, 2013).

Differentiëren

Broughton (geciteerd in Verhofstadt-Denève, 1994) stelt dat de doorbraak van het kunnen onderscheiden van zichzelf te midden van anderen - en daarbij ook de ontwikkeling van reflectieve mogelijkheden - , ten volle tot ontplooiing komt gedurende de adolescentiefase. Deze fase breekt aan vanaf ongeveer het twaalfde levensjaar. De unieke aard van de eigen persoon kan dan ook steeds meer worden gewaardeerd. Het besef van onderlinge verschillen tussen personen groeit, waarbij ook steeds meer tot de ontdekking wordt gekomen dat er veel verschil in gedachten en gevoelens bestaat. Het zelfbeeld kenmerkt zich dan niet zozeer meer door (enkel) externe eigenschappen, wat eerder in de ontwikkeling kenmerkend is, maar in hoofdzaak door 'psychische attributen' (Verhofstadt-Denève, 1994). Damon en Hart (1982) illustreren deze ontwikkeling als volgt: *"Unlike preschoolers, who describe self in terms of its typical activities ("I ride a bike"), older children describe themselves in terms of their active abilities relative to others ("I can ride a bike better than my brother")."*

Het gaat er dan dus niet zozeer meer om 'wat ik doe' (of niet doe) maar 'wat ik beter kan in vergelijking met anderen'. Deze verschuiving in de ontwikkeling draagt bij aan de differentiërende functie van het zelf: het zorgt voor een scherpere wijze van het constateren van eigen, persoonlijke verschillen ten opzichte van anderen (Damon & Hart, 1982). Zodra het mentale als uniek en eigen wordt gezien, groeit ook het innerlijke zelf als de 'bevoorrechte', alleswetende actor van eigen ervaringen. Samen met dit groeiende onderscheid tussen 'innerlijk' en 'uiterlijk' van het zelf, ontstaat in de tienerjaren het eerste duidelijk reflectief onderscheid tussen werkelijkheid en verschijningsvorm (Verhofstadt-Denève, 1994). Dit besef geldt ook voor de reeds opgebouwde zelfconstructies. De (jonge) adolescent ontdekt bijvoorbeeld dat het sommige kenmerken en omstandigheden met betrekking tot zichzelf en anderen niet kan zien of verkeerd ziet.

Zelfwaardering

Verhofstadt-Denève (1994) stelt dat een belangrijke, stimulerende of juist onderdrukkende factor binnen de dynamiek van de persoonsontwikkeling besloten ligt in het ervaren van positieve of negatieve zelfwaardering. Het is belangrijk om een evaluerend 'ik' te kunnen ontwikkelen, dat tevens gesteund wordt door beoordeling van anderen. Rosenberg (geciteerd in de Neef, 2013) noemt dit een belangrijke component van het zelfbeeld: hoe zwaar je je eigen kenmerken in de optelsom van het zelfbeeld laat meewegen.

Extern en intern zelfbeeld

Ervan uitgaande dat een mens hoopt op een positieve evaluatie van zichzelf, door zichzelf en door anderen, is een logisch gevolg dat geprobeerd wordt om bepaalde interne aspecten van het zelfbeeld, waarvan gevreesd wordt dat deze in een bepaalde situatie minder gewaardeerd zullen worden, te verbergen (Verhofstadt-Denève, 1994). Je doet je anders voor dan je (reëel) vermoedt te zijn. Soms kan er dan zo opgegaan worden in de verzinsels dat je ze zelf voor waar gaat aannemen. Op dit punt wordt al gedeeltelijk duidelijk welk proces er kan schuilgaan achter onderpresteren en op welke manier onderpresteren verband houdt met het zelfbeeld.

3.2.2 Zelfbeeld en onderpresteren

Deskundige 1 beschrijft onderpresteren volgens de definitie van Kaufman als 'langdurig minder presteren dan op grond van de aanwezige mogelijkheden verwacht mag worden'. Een belangrijk aspect hierbij, dat vaak genegeerd wordt, is het niveau dat de onderpresteerder zelf voor ogen heeft. Pas wanneer de onderpresteerder weer in zichzelf gelooft en de draad kan oppakken en vasthouden, zal het risico op onderpresteren afnemen (Kieboom, 2012). Onderpresteren hangt immers samen met weinig motivatie, wat het gevolg of de oorzaak kan zijn van een vicieuze cirkel waarbij het negatief denken over zichzelf lage verwachtingen oplevert, waardoor lage prestaties in stand gehouden worden. Deze prestaties bevestigen het zelfbeeld (de Neef, 2013). Deskundige 3 zegt over onderpresteren dat het bij hoogbegaafde kinderen vaak hardnekkiger is dan bij andere kinderen. De noodzaak of de drang om met hun (grote) talenten aan bod te komen, is bij hen groot: *"Het is zo'n wezenlijk onderdeel van de mens in z'n geheel. Als dat niet aan bod komt, dan misken je eigenlijk de hele persoon daarmee."*

Volgens Verhofstadt-Denève (1994) liggen in het zelfbeeld ook toekomstige ontwikkelingen vervat. Het gaat daarbij zowel om de vraag: "wie zal ik worden?" als: "wie wil ik worden?". Deze aandachtspunten brengen een verband naar voren wanneer het gaat om het zelfbeeld en onderpresteren. Om je bewust te worden van de factoren die samenhangen met het onderpresteren, is het relevant om aandacht te besteden aan (het niveau van) de huidige prestaties die geleverd worden en de betekenis die hieraan gegeven wordt. Het is belangrijk om inzicht te verkrijgen in wat men van zichzelf verwacht en hoe men zichzelf inschat. Bandura (geciteerd in Verhofstadt-Denève, 1994) beschrijft dat deze verwachting invloed kan hebben op de competentiebeleving en het (toekomstige) gedrag. Deskundige 4 vertelt dat het belangrijk is dat het kind gelooft dat het niet erg is om fouten te maken. Zekerheid over de eigenwaarde en het hebben van zelfkennis vindt zij belangrijke factoren binnen het zelfbeeld: *"Ik ben ervan overtuigd dat, als iemand positief is over zichzelf, het maken van fouten minder belangrijk wordt."*

Zelfeffectiviteit en zelfbewustzijn

Door Bandura (1977) wordt het begrip 'self-efficacy' gebruikt, om het geloof in het eigen kunnen (of niet-kunnen) te beschrijven. Zelfeffectiviteit is het vertrouwen van een persoon in de eigen bekwaamheid, om met succes invloed uit te oefenen op zijn of haar omgeving, bijvoorbeeld door een bepaalde taak te volbrengen of een probleem op te lossen. Motivatie ontstaat in deze optiek omdat interne doelen en standaarden bereikt willen worden. Hoe beter dit lukt, des te hoger de motivatie.

Bij het ontwikkelen van het zelfbeeld speelt de ontwikkeling van een gevoel van autonomie een belangrijke rol. Hierbij gaat het om het verlangen om zelf te bepalen wat je gaat doen en op welke manier - in overeenstemming met jouw eigen bewustzijn van wie je bent. Het is voor welbevinden bij en succes in het werk van groot belang dat je dingen doet die je de moeite waard vindt; waar je hart naar uitgaat en waarvan je voelt dat het ertoe doet. Zo kun je vormgeven aan je eigen authentieke mogelijkheden en je eigen 'zelf' laten zien (Wientjes, 2015).

Binnen het onderwijs gaan leerdoelen vaak over het aanleren of verbeteren van vaardigheden en/of het toevoegen van kennis of begrip aan het aanwezige kennisbestand. Op school dient echter niet alleen aandacht besteed te worden aan: "Wat weet je?" Maar ook aan: "Wie word je in dat proces?" Wientjes (2015) beschrijft een visie op leren die multi-level-learning genoemd wordt. Deze manier van leren is gericht op het ontwikkelen van nieuw gedrag dat afgestemd is op meer lagen van de persoonlijkheid

dan die van het handelen en de persoonlijke bekwaamheden. Het gaat om de diepere lagen van de persoonlijkheid: je overtuigingen, je zelfbeeld of identiteit en je betrokkenheid, je 'bezieling' (Wientjes, 2015). Kernkwaliteiten zijn binnen deze manier van leren essentieel, alsook het begrip kernreflectie, waarbij het erom draait te ontdekken waar je kracht ligt, hoe je die kracht meer kunt inzetten en wat je daarbij belemmert. Deskundige 3 voegt eraan toe dat het inzetten op het ontdekken van je (creatieve) kwaliteiten juist voor hoogbegaafde onderpresterende brugklassers belangrijk is. Zij laten immers niet (meer) zien wat ze kunnen en/of zij geloven hier zelf niet meer in.

3.2.3 Oorzaken en gevolgen

Dat onderpresteren effect heeft op meer fronten dan alleen op de resultaten van het kind, wordt zichtbaar in het feit dat motivatie en zelfbeeld eronder te lijden hebben. Onderpresteren begint vaak bij het continu aanpassen aan de omgeving. In schoolverband houdt dit in dat het kind zich aanpast aan het niveau en de gedragingen van klasgenoten. Hij levert prestaties die, op basis van het IQ en de capaciteiten van het kind, lager zijn dan verwacht wordt of verwacht mag worden: er is sprake van discrepantie tussen aanleg en prestatie. Door het ontstaan van deze kloof, kan het zelfbeeld worden aangetast. Het kind gelooft steeds minder in eigen kunnen en vermijdt het aangaan van uitdagingen, waardoor de kans groot is dat faalangst wordt ontwikkeld (Kerpel, 2015).

Deskundige 2 vertelt dat wanneer het bij het kind moeizaam gaat op school, dit een enorme impact heeft op het dagelijks functioneren. Werken aan het verminderen van onderpresteren houdt volgens haar dan ook meer in dan enkel gericht zijn op het wel of niet kunnen behalen van 'schoolse' prestaties. Van Gerven (2009) beschrijft dat onderpresteren het resultaat is van een sluipend interactief proces waarbij leerling, leraar en ouders gezamenlijk betrokken zijn. De omgeving van het kind kan van grote invloed zijn op (het in stand houden van) onderpresteren. Deskundige 1 omschrijft bijvoorbeeld de valkuil van het geven van 'verkeerde' complimenten als belangrijke factor. Ouders en leerkrachten geven vaak complimenten over de concrete prestaties van het kind, zonder dat het kind hier zelf trots op is, omdat hij weet dat hij er niets voor heeft gedaan. Het kind kan het gevoel krijgen dat intelligentie afhangt van cijfers. Door deskundige 3 wordt hieraan toegevoegd dat juist in de overgang van de basisschool naar de middelbare school die overtuigingen die het kind zich eigen heeft gemaakt, duidelijk worden. Doordat ze op de basisschool alleen maar naar de leerstof hoefden te kijken om een tien te halen, concluderen ze dat ze slim zijn als ze een tien halen en dom zijn als ze een drie halen. Het gevolg is dat het kind niet gelooft of beseft dat het nodig kan zijn om je voor bepaalde taken of resultaten in te spannen: *"Dan is er geen enkele impuls om zelf iets anders te gaan doen. Dan is het een voldongen feit en dan stop je"*. Alle deskundigen benadrukken dat het belangrijk is dat het kind voelt dat hij gezien en gehoord wordt, waarbij de focus dan ook moet liggen op het proces dat achter het presteren schuilgaat en niet enkel op de geleverde prestatie op zich.

Fixed en growth mindset

Een kind dat onderpresteert is vaak terechtgekomen in een gedragspatroon dat hij niet gemakkelijk kan veranderen. Doordat de overtuiging dat er niets veranderd kan worden er zo diep in zit, ontwikkelen onderpresterende kinderen vaak een 'fixed mindset'. Dweck (geciteerd in Kerpel, 2015) ontdekte dat niet enkel onze talenten en vaardigheden zorgen voor succes. Het hangt af van onze mindset: onze denkstijl. Ze ontdekte dat er twee mindsets zijn: de statische mindset en de op groei gerichte mindset. Een statische mindset wordt omschreven als het geloven dat je capaciteiten vast staan, wat leidt tot bepaalde (vaste) gedachten en handelingen. De overtuiging dat je capaciteiten ontwikkelbaar zijn, wordt de 'op groei gerichte' mindset genoemd. Mindsets maken een belangrijk deel van de persoonlijkheid uit. Alleen al het besef van het bestaan ervan, kan ervoor zorgen dat er anders gedacht en gereageerd kan worden. Veel onderpresteerders laten kansen om te *leren* schieten of raken ontmoedigd als iets veel inspanning kost. Het is dan van belang om een op groei gerichte mindset te kunnen 'inschakelen', waarbij aangenomen wordt dat intelligentie een maakbaar begrip is en dat de mens continu in ontwikkeling is. *"Zonder zelfinzicht en zelfkennis zal een onderpresteerder uiteindelijk nooit zelf aan het stuur van zijn leven zitten. Hij zal grotendeels in wanhoop leven, maar nooit echt weten waarom"* (Kieboom, 2012).

3.3 Deelvraag 3: op welke manier kan dramatherapie aansluiten op het werken aan het verbeteren van het zelfbeeld van hoogbegaafde onderpresterende brugklassers?

In de inhoudelijke oriëntatie is beschreven wat dramatherapie inhoudt. Dramatherapie is een eclectische en specialistische behandelvorm (Cleven, 2004). Bij dramatherapie worden doelbewust en systematisch dramavormen ingezet om ontwikkelings-, verwerkings- en acceptatieprocessen bij de cliënt te bewerkstelligen, waarbij het 'ervaren' en 'vormgeven' een belangrijke rol speelt. Het gaat daarbij om de wisselwerking tussen de ervaringen in de scène en de ervaringen uit het eigen leven. Bij de beantwoording van deze deelvraag zal concreet beschreven worden op welke manier het medium 'drama' aansluit op het werken aan het verbeteren van het zelfbeeld van hoogbegaafde onderpresterende brugklassers..

3.3.1 Lichaams- en ervaringsgericht werken

In dramatherapie is de deelnemer zelf het materiaal. Voor Johnson (2009) is het lichaam als bron van denken en voelen aanwezig in het *zijn*. Binnen spel wordt een beroep gedaan op het lichaam en daarmee op het zijn/het zelf en de relatie met anderen. Het lichaam is op zintuiglijke wijze een instrument en expressiegever. In de handeling geeft het lichaam expressie aan de wijze waarop het zich tot de omgeving verhoudt en vanuit welke intentie het handelt (Cleven, 2004). Mentaal kan de cliënt beelden produceren en hij kan symbolische betekenissen geven en leren om die betekenissen in woorden en handelingen te vertalen.

Denken, voelen, handelen

Bij de doelgroep van hoogbegaafde onderpresteerders is het 'voelen' vaak een lastig aspect. Deskundige 1 vertelt dat het voor het onderpresterende kind moeilijk kan zijn om stil te staan bij zijn gevoelens, bijvoorbeeld doordat het kind al vaak gekwetst en teleurgesteld is, door anderen en/of in zichzelf. Als het kind eenmaal 'in het harnas' zit, kan het lastig zijn om dichtbij het gevoel te komen. Deskundige 4 benadrukt dat hoogbegaafde kinderen juist het vermogen hebben om verbanden te leggen: *"Bij hoogbegaafde kinderen zie je vaak dat de verbinding tussen het voelen en het denken verstoord is of niet voldoende aanwezig is. Daarom is het juist goed om steeds de koppeling te maken tussen dat wat binnen het spel gevoeld wordt en buiten het spel gedacht wordt."* Deskundige 3 merkt het belang van het durven/leren voelen en reageren, in haar werk met (ver) onderpresterende kinderen. Zij omschrijft dat de 'innerlijke beweging' er vaak niet meer lijkt te (mogen) zijn. Daarmee bedoelt zij het naar binnen gaan en het voelen: *"Het heen en weer laten gaan van wat komt er binnen en hoe reageer ik daarop? Ze hebben vaak zo'n bescherming om zich heen en hebben zich opgesloten in hun hoofd."*

Cleven (2004) beschrijft dat er, door in te zetten op ervaren, een directe link wordt gelegd tussen gedrag en klachten. Emotionele of gevoelsmatige effecten of oorzaken kunnen worden (h)erkend. Door doen, ervaren en onderzoeken van interne en externe conflicten kan de cliënt reflecteren (Cleven, 2004). Door ervaring- en lichaamsgerichte werkvormen in te zetten en daarbij gericht te zijn op de laag van het ervaren en beleven, kunnen onbewustere lagen een rol gaan spelen in de ervaringen die de cliënt op doet. De cliënt kan zich op deze manier binnen dramatherapie (leren) bewust worden van lichaamssignalen en verborgen gevoelens.

3.3.2 Experimenteren met gedrag

Dramatherapie biedt mogelijkheden om vaardigheden in concrete vormen in te zetten, doordat situaties uitgespeeld kunnen worden. Door bepaalde gedragingen uit te proberen, kan worden geëxperimenteerd met nieuw of ander gedrag en kan worden gereflecteerd op deze ervaring. Op deze manier kan het kind een beeld krijgen van wat bepaalde reacties van zichzelf of van anderen bij hem teweegbrengen en wat dit hem vertelt over zichzelf.

Zoals eerder beschreven zijn hoogbegaafde kinderen veelal perfectionistisch ingesteld, wat vaak nauw verbonden is met faalangst (Kieboom, 2012). Het beeld dat deze kinderen van zichzelf hebben en hun ideale zelfbeeld, hoe ze graag *willen* zijn, verschilt nogal eens (Van Overbeek, 2001). Ze zijn zich bewust van hun tekortkomingen en raken gauw gekwetst als gevolg van perfectionisme. Falen schrijven zij vaak aan krachten buiten zichzelf toe, waardoor niet wordt stilgestaan bij dat wat nodig is om bepaalde vaardigheden te ontwikkelen om doelen of resultaten te behalen. De overtuiging dat iets niet zal lukken, waardoor dingen ook niet geprobeerd worden, kan het kind in de weg staan om een reëel en evenwichtig zelfbeeld te ontwikkelen. Voor het ontwikkelen van een positief zelfbeeld is het nodig dat kinderen successen boeken. Echter voor het ontwikkelen van een *reëel* zelfbeeld is het nodig dat kinderen zowel succes- als faalervaringen opdoen (Barreveld, 1996). Om een evenwichtig zelfbeeld te kunnen ontwikkelen is het dus belangrijk dat het kind zichzelf goed kan inschatten. Binnen dramatherapie is het daarom van belang dat de kinderen weten en ervaren dat fouten gemaakt mogen worden en dat zij inzien dat dit zelfs positief is, want door fouten te maken kun je immers bijleren.

Improviseren

Improviseren is het vermogen om te spelen met een minimum aan voorbereiding en afspraken, waarbij de deelnemer spontaan verbaal en non-verbaal kan reageren op informatie die zich tijdens het spel aandient (Cleven, 2004). Improvisatieopdrachten kunnen volgens deskundige 3 goed werken om te leren ingaan op dat wat een ander aanbiedt. Een belangrijk aandachtspunt bij het creëren van spelsituaties waarmee je een bepaald gevoel of reactie wil oproepen, is volgens deskundige 3 dat er rekening mee moet worden gehouden dat dit mechanisme bij onderpresteerders juist vaak mank is. Het kan dan juist werken om hen uit te nodigen om bepaalde voorgeschreven reacties gewoonweg te *spelen* en om dan te kijken wat dat met hen doet: *"Of dat resoneert van binnen of niet. Of ze zich erin herkennen of niet, waarbij je dus in eerste instantie meer voorstructureert en vastlegt."* Hierbij kan gedacht worden aan bijvoorbeeld het spelen met vastgelegde teksten of voorgeschreven emoties. Ook kan het spelen met het veranderen of overnemen van lichaamshoudingen een geschikte improvisatievorm zijn om inzicht te krijgen in hoe houdingen van de ene persoon bepaalde gevoelens of reacties bij de andere persoon teweegbrengen. Volgens de deskundige is die fysieke ingang bij het spelen belangrijk: niet via het hoofd en door te praten, maar via houdingen en doen. Dit kan een improvisatiestroom teweegbrengen.

Deskundige 2 benadrukt dat hoogbegaafde onderpresteerders moeite kunnen hebben met bepaalde expressievormen of lichaamsgerichte oefeningen, omdat deze kinderen vaak opgesloten zitten in zichzelf. Toch is het volgens haar belangrijk om op deze manier te (leren) spelen, als het goed begeleid wordt: *"Ze kunnen dan leren om ook met hun lichaam en hun zintuigen bezig te zijn in plaats van alleen maar met hun hoofd"*.

Deskundige 4 vertelt dat improvisatieopdrachten kunnen helpen om in te spelen op dat wat de ander aanbiedt en vooral ook om meer gericht te zijn op het proces er naartoe dan op het uiteindelijke resultaat. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het gezamenlijk maken van een verhaal waarbij de deelnemers om en om iets inbrengen. Zij weten dan niet hoe het verhaal precies gaat verlopen en doordat ze niet 100 % invloed hebben op het verhaal leren zij eigen verwachtingen loslaten. Met name wanneer je wilt werken aan perfectionisme en faalangst, is het belangrijk om te zoeken naar werkvormen die niet zozeer gericht zijn op een mooi of goed resultaat, maar die erop gericht zijn om te leren genieten van het proces.

3.3.3 Werken met rollen en verhalen

"All drama therapists believe that live, embodied enactment of new stories and new roles can promote hope and change." (Johnson, 2009). Om inzicht te krijgen in oorzaken en gevolgen van het gedrag, kan het bedenken en beleven van verhalen, over zichzelf of over anderen, verhelderend zijn. Narradrama richt zich op creatieve manieren waarop cliënten bepaalde aspecten van hun leven kunnen projecteren aan de hand van objecten en verhalen. Zo kunnen problemen worden bekeken vanuit andere, nieuwe perspectieven en kan er worden gezocht naar de persoonlijke motivatie die nodig is om

tot verandering te kunnen komen (Johnson, 2009). Zoals in deelvraag 1 wordt beschreven, hebben hoogbegaafden een andere manier van leren. Zij benaderen problemen vaak op een creatieve manier en houden van 'deep level learning'. De website van Deep Level Learning (<http://nl.deeplevellearning.com/home>) levert waardevolle informatie. Zo staat er bijvoorbeeld dat deep level learning inhoudt dat bepaalde kwesties/vraagstukken op een diepgaande, filosofische manier benaderd worden. Deze manier van leren motiveert hoogbegaafden om verbanden te leggen en te zoeken en het stelt hen in staat om verworven inzichten en kennis beter te integreren. Binnen dramatherapie kan op deze behoefte aan diepgang en creativiteit worden aangesloten door middel van bijvoorbeeld het werken met scripts uit de theatergeschiedenis of het (her)schrijven van bestaande of nieuwe verhalen. Hierdoor kan inzicht worden verkregen in hoe bepaalde interactie of communicatie tot stand komt en overkomt, waarbij de focus wordt gelegd op hoe dit door het kind zelf en de anderen wordt ervaren. Reflectie op deze ervaringen kan vervolgens inzichtgevend zijn op het gebied van zelfontdekking en zelfbewustzijn, waarvan in deelvraag 2 het belang beschreven wordt.

De functie van rollen

Bij dramatherapie is *de rol* de essentiële vorm, voorafgaand aan het verhaal. Het verhaal is 'de buitenste schil', waarbinnen de rol zich manifesteert (Johnson, 2009). Het verhaal bestaat niet zonder de rol(len). Bezien vanuit de roltheorie stelt Landy (geciteerd in Johnson, 2009) dat een gezond persoon in staat is om vele verschillende rollen aan te nemen. Wanneer dus ingezet wordt op het creëren van verhalen, ligt de nadruk op de rollen die daarbij kunnen horen en op het leren spelen en/of begrijpen van deze verschillende rollen en houdingen. Deskundige 2 erkent het belang van het spelen met rollen bij de doelgroep van hoogbegaafde onderpresteerders. Zij vertelt dat deze kinderen, doordat ze zoveel in hun hoofd zitten, het soms wel moeilijk kunnen vinden om zich over te geven aan andere, nieuwe dingen. Toch kunnen rollenspellen volgens haar een goede manier zijn om dit te doorbreken.

De roltheorie kan het best worden gezien vanuit termen van *esthetische distantie* (Johnson, 2009). Bij het spelen met afstand en nabijheid binnen het dramatisch spel, is het belangrijk om rekening te houden met de mate van directe expressie die de doelgroep aankan. Het is de kunst om te zoeken naar de balans; het punt waarop iemand in staat is om gevoelens ter expressie te brengen zonder de angst hierdoor overweldigd te worden *en* om te kunnen reflecteren op de ervaring zonder de angst om emotioneel compleet 'uitgeschakeld' te worden (Johnson, 2009).

3.3.4 Aandachtspunten met betrekking tot de begeleiding van de doelgroep

Werken in groepsverband

Bain en Bell (2004) suggereren dat herkenning, het zich kunnen identificeren met andere hoogbegaafde leerlingen, het zelfbeeld positief beïnvloedt. Door in een homogene groepssamenstelling te werken, kunnen de kinderen sociale acceptatie ervaren door gedeelde interesses en overeenkomende werk- en denkwijzen. De herkenning die daardoor ontstaat, is een belangrijke voorwaarde voor het kunnen ervaren van veiligheid en vertrouwen binnen de groep en (het stimuleren van) het werken aan doelen. Deskundige 3 benadrukt dat het van belang is dat je jezelf in de ander kunt herkennen: "*Het opbouwen van het zelfbeeld begint bij het herkennen van jezelf in de ander.*" Op die manier kan er in contact gekomen worden met motivatie en creativiteit. Dat de groepssamenstelling van invloed is op het gevoel van 'anders zijn' dat hoogbegaafden veelal ervaren, wordt door deskundige 2 bevestigd. Zij vertelt dat hoogbegaafde kinderen zich soms eerder voor gek voelen staan of iets niet durven uit te proberen: "*Als je een groepje bij elkaar hebt dat allemaal een beetje zo in elkaar steekt, wordt dat misschien al wat makkelijker.*"

Cliëntgericht werken

Onderzoek van Neihart (1999) naar de invloed van begaafdheid op psychologisch welbevinden, wijst uit dat dit welbevinden afhankelijk is van de mate van begaafdheid, de educatieve 'fit' die wordt ervaren (de mate waarin de persoon zich voelt passen in de omgeving) en de persoonlijke karakteristieken van het kind zoals de zelfperceptie, het temperament en de levensomstandigheden. Binnen het dramatherapeutische aanbod is het van belang om rekening te houden met deze verschillende factoren die een rol spelen, door cliëntgericht te werken. Ook dient steeds rekening

gehouden te worden met de mate van veiligheid binnen de groep, de mate van het (opgebouwde) vertrouwen in de therapeut en er moet een inschatting gemaakt worden of het kind bepaalde confrontaties aankan, wat betreft de leeftijds-/ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt.

De dramatische ruimte waarin het spel plaatsvindt, dient begrensd en beschermend te zijn. Tegenstellingen kunnen worden erkend en de sfeer nodigt uit tot het inzetten van kracht (Cleven, 2004). Als het kind binnen deze veilige omgeving de eigen krachten en zwaktes kan ontdekken en kan ervaren hoe het deze tot uiting laat - en kan laten - komen, kan middels dramatherapie worden bijgedragen aan verhelderende inzichten en een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld. Deskundige 4 vertelt dat zij in haar werk soms ook andere vormen dan (specifiek) dramavormen inzet. Zij vindt het belangrijk om aandacht te besteden aan vormen die goed lijken te werken bij bepaalde kinderen en om dan te zoeken naar de juiste combinatie of afwisseling van expressievormen.

Grondhouding & bewoording

Reijgwart (2015) beschrijft verschillende tips voor de omgang met onderpresteerders. Volgens haar zijn de belangrijkste woorden in de omgang met onderpresteerders: veiligheid, empathie, respect, acceptatie en autonomie. Het is belangrijk hen te benaderen vanuit een grondhouding van gelijkwaardigheid. Aan de andere kant is het wel nodig om structuur te bieden en eisen te stellen.

Deskundige 2 noemt dat het belangrijk is om wat betreft het aanbod goed na te denken over hoe je bepaalde dingen noemt en hoe je het overbrengt naar de kinderen. Zij raadt af om het therapie te noemen; naar haar idee haken ze dan waarschijnlijk af. Het lijkt haar beter om het een cursus, training of workshop te noemen. De onderzoekers hebben ervoor gekozen om het een cursus te noemen. Dit vanwege het aantal bijeenkomsten waarvoor gekozen is en omdat het volgen van een 'cursus' impliceert dat er wat geleerd wordt en het voor de doelgroep aantrekkelijk klinkt. Daarnaast noemde deskundige 1 dat juist bij deze doelgroep/leeftijd fase het woordgebruik erg belangrijk is. Kinderachtig taalgebruik is volgens haar een valkuil. Hoogbegaafde kinderen kunnen diepgaande gesprekken voeren en in discussie gaan, zowel deskundige 1 als 2 brachten dit naar voren. Het serieus nemen van de kinderen en het aangaan van de interactie zien zij als belangrijke punten. Verder noemden deskundigen 1 en 2 dat *moeten* geen optie is. *Moeten* geeft namelijk weerstand, terwijl *willen* en/of *kunnen* energie geeft.

Eigen inbreng van de deelnemers

Deskundige 2 raadt aan om aan het begin van de cursus te inventariseren wat de behoeften van de kinderen zijn. Dit kan dan in kaart gebracht worden. Deskundige 1 zegt over dit inventariseren dat je ze dan waarschijnlijk al "hebt", doordat ze eigen inbreng hebben. Ze krijgen dan het gevoel dat het ertoe doet wat ze te zeggen hebben en dat ze ergens naartoe werken. Dit zal, zeker bij hen die het wellicht al lastig vinden, de drempel tot deelnemen verlagen. Deskundige 1 benoemde ook het belang van het geven van ruimte voor eigen inbreng. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de keuze van het materiaal waarmee gewerkt gaat worden. Zo geef je gehoor aan de behoefte aan autonomie. Op die inbreng kunnen de begeleiders inspelen. Zo kan de cursus gezien worden als een project dat je met elkaar vormgeeft.

Deskundige 3 noemt dat het belangrijk is om het aanbod persoonlijk te maken en om dit als begeleider zelf goed neer te zetten. De kinderen hebben die houvast nodig. Wanneer de kinderen de ruimte krijgen om oppervlakkig te blijven, zullen ze dat blijven, maar als er structuur en uitdaging wordt geboden, zullen ze daarop ingaan. Reijgwart (2015) beschrijft dat het niet is aan te raden om in alles de behoeften van het kind te volgen. Net als alle kinderen hebben onderpresteerders structuur en grenzen nodig. Duidelijkheid en structuur geven een veilig gevoel.

Top-down denken

Deskundige 1 vertelt over het belang van het 'waarom' als het gaat om de manier van leren van hoogbegaafde kinderen. *"Als ze niet weten waarom ze iets moeten doen, doen ze het niet."* Top-down denken houdt in dat er vanuit een doel naar de actie wordt overgegaan, van de grote lijn naar de delen

en vanuit inzicht in het grote geheel naar de tussendoelen (Barendrecht, 2015). Bij het aanbieden van opdrachten is het belangrijk dat hen wordt uitgelegd wat het nut is van de opdracht.

Hoewel niet iedere werkvorm afzonderlijk op deze manier uitgelegd kan en hoeft te worden, is het binnen de dramatherapeutische setting vooral van belang dat de kinderen een idee hebben van waaraan wordt gewerkt, zodat zij vervolgens kunnen begrijpen wat daarvoor nodig is.

Door rekening te houden met deze wijze van denken en leren, kan zoveel mogelijk worden voorkomen dat het aanbod zijn doel voorbij schiet en/of de kinderen met tegenzin of onbegrip participeren.

(Na)bespreken

Deskundige 3 merkt dat er bij deze doelgroep veel behoefte is om na te bespreken: *“Ik kan me voorstellen dat je dat met deze doelgroep misschien meer doet dan dat je geneigd bent om te doen. Het gaat hierbij om het zelf benoemen, het ook van de ander horen en jezelf daarin (kunnen) herkennen.”*

Deskundige 4 denkt dat je praten niet uit kunt sluiten bij hoogbegaafden. Ze benadrukt het belang van het terugkoppelen van dat wat gespeeld is. Zij vertelt dat hoogbegaafde kinderen het vermogen hebben om de koppeling te maken tussen dat wat gespeeld is en de manier waarop zij zich hiermee wel of niet kunnen identificeren. Ze kunnen op deze manier inzicht krijgen in situaties en hun gedrag.

Deskundigen 3 en 4 noemen dat praten belangrijk is omdat je een goede band en vertrouwen wilt creëren zodat de kinderen zich veilig voelen bij jou als therapeut. Door echter teveel te vervallen in het praten over en cognitief bezig zijn met spel, bestaat de kans dat er weinig aan fysiek en affectief spel wordt toegekomen. Deskundige 4 noemt het afbakenen van de 'praattijd' daarom als belangrijk onderdeel, zodat voor zowel de therapeut als voor het kind duidelijk is wanneer er gespeeld wordt en wanneer hierover gepraat wordt.

Beelddenken

Hoogbegaafden zijn veelal visueel-ruimtelijk ingesteld. Zij denken in beelden in plaats van in woorden. De hersenen van het kind zijn dan ook anders georganiseerd dan bij het auditief-volgordekind; hij leert beter visueel dan auditief. Zij leren niet of minder van herhaling of instampen maar leren iets als geheel en moeten eerst het grotere beeld zien voordat zij de details kunnen opnemen (Kreger-Silverman, 2005). Visualisatiespellen sluiten aan op deze manier van leren. Het visualiseren van opdrachten kan het kind steunen om gedachten en gevoelens te structureren. Het kind kan inzicht krijgen in eigenschappen en (denk)patronen, wat hem helpt om zichzelf te accepteren. Tevens kunnen gevoelens van angst op deze manier worden (h)erkend en verminderd (Bressers, 2012).

Omgaan met angst

Vaak is er bij hoogbegaafde kinderen sprake van hoogsensitiviteit. Deze hoogsensitiviteit is door een hevige lading aan prikkels vaak een reden voor (faal)angst (Bressers, 2012). Hulp voor kinderen met faalangst is veelal gericht op het vervangen van negatieve gedachten door positieve gedachten. Voor een hoogsensitief kind kan het toepassen van zo'n cognitief model echter juist minder effect hebben. Het nadenken verloopt immers al zoveel meer uitgebreid en diepgaand, dat de chaos in de ruime gedachtewereld alleen maar groter wordt. Overprikkeling kan juist worden versterkt, waardoor de angst toeneemt. Wat betreft de begeleiding van het gevoelige kind is het daarom belangrijk om hem te helpen om orde in de chaos te brengen. Oefeningen die gericht zijn op het lichaam, zoals ontspanningsoefeningen, kunnen bijvoorbeeld helpen om rust en stevigheid te brengen in het lijf. Door manieren te ontdekken waarop hij zichzelf kan beschermen en begrenzen, kan het kind leren om prikkels 'buiten' te houden (Bressers, 2012).

Uitdaging

Brouwer, Van Gilst, Oosteman, Theil, Weijhrother en Berben (2011) beschrijven dat onderpresteerde vaak behoefte hebben aan uitdagende en contextrijke opdrachten waarbij inzet gevraagd wordt. Alle deskundigen benoemen het belang van het bieden van uitdaging. De kinderen worden enthousiast van opdrachten die anders zijn dan de 'standaard' en waarbij iets wordt gevraagd wat ze nuttig vinden. Deskundige 1 benadrukt daarbij het zoeken naar uitdagingen op maat. Wat voor de één een uitdaging is kan voor de ander misschien helemaal geen uitdaging zijn. Reijgwart (2015)

beschrijft dat het belangrijk is om eisen te blijven stellen aan een onderpresteerder: *“Lukt iets niet? Maak het moeilijker! Vaak is het raadzaam om in plaats van minder, juist radicaal méér te eisen van een onderpresteerder.”*

Vaak verlagen scholen, maar ook ouders, de eisen wanneer iets niet lukt. Vooral op het voortgezet onderwijs zie je dat onderpresteerders vaak van het ene niveau naar het andere wisselen (omlaag). Wanneer je accepteert dat het kind (ver) onder het eigen niveau presteert, komt er steeds minder uit zijn handen. Ze kunnen volledig het zicht op zichzelf kwijtraken en zelfs denken dat ze dom zijn. Het bieden van uitdaging helpt om hen het vertrouwen te geven dat je *ziet* wat ze allemaal kunnen.

HOOFDSTUK 4 | *Conclusie*

4.1 Probleemstelling

Vanuit oudervereniging Pharos kwam naar voren dat er behoefte is aan een aanbod dat zich richt op hoogbegaafde onderpresterende brugklassers. Naar aanleiding van deze behoefte vond inhoudelijke oriëntatie plaats omtrent de doelgroep en de factoren die een rol kunnen spelen bij onderpresteren. Vanuit deze oriëntatie kon worden geconcludeerd dat het zelfbeeld een essentiële rol speelt. Ook kwam naar voren dat er in de praktijk voornamelijk onderwijsgericht wordt gewerkt aan het verminderen van onderpresteren; er wordt (steeds meer) geprobeerd om het onderwijsaanbod zo goed mogelijk aan te laten sluiten bij het hoogbegaafde kind. In de literatuur wordt enige aandacht besteed aan onderpresteren, waarbij veelal in onderwijskundige termen wordt gesproken over het ontstaan, voorkomen en verminderen hiervan. Wat betreft vaktherapie blijkt zeer beperkt onderzoek te zijn gedaan naar de mogelijkheden daarbinnen voor hoogbegaafde (onderpresterende) kinderen. Een vaktherapeutisch aanbod dat zich specifiek richt op het hoogbegaafde onderpresterende kind, blijkt een nog onontdekt terrein waarop, voor zover bekend, dramatherapeuten zich nog niet hebben begeven.

De concrete vraag die ontstond naar aanleiding van de oriëntatie en de bevindingen, werd als volgt geformuleerd: *"Hoe ziet een dramatherapeutisch aanbod eruit dat zich richt op het verbeteren van het zelfbeeld bij hoogbegaafde onderpresterende brugklassers?"*

Door literatuuronderzoek en interviews met deskundigen uit de praktijk, werd duidelijk dat het aanbod het best kan worden vormgegeven en uitgevoerd door middel van een cursus. De uiteindelijke inhoud van de cursus die ontwikkeld zal worden, zal daarmee het concrete antwoord geven op de vraag hoe een dramatherapeutisch aanbod voor hoogbegaafde onderpresterende brugklassers eruit ziet, dat zich richt op het verbeteren van het zelfbeeld. De cursus zal gericht zijn op het verbeteren en versterken van het zelfbeeld, waardoor de hoogbegaafde onderpresterende brugklasser kan komen tot inzichten over zichzelf en zijn situatie, om zo het onderpresterende gedrag te leren 'omzetten' naar presteren naar vermogen.

In dit onderzoeksverslag, dat als basis dient voor de ontwikkeling van de cursus, werden verschillende aspecten binnen de centrale vraag onderzocht. Deze vraag zal door de concrete uitwerking van het product en het productverslag volledig worden beantwoord.

4.2 Kenmerken van de doelgroep

Hoogbegaafdheid blijkt in de literatuur een omstreden begrip waarvan nog geen eenduidige definitie bestaat. Met het oog op een dramatherapeutische cursus die zich richt op het zelfbeeld, werd in dit onderzoek gekozen voor het Delphi-model als meest aansluitende omschrijving van hoogbegaafdheid, vanwege de belevingsgerichte totstandkoming en definiëring van dat model.

Van basis- naar middelbare school & aanpassingsgedrag

De overgang van de basisschool naar de middelbare school blijkt een belangrijke factor voor het ontstaan of tot uiting komen van onderpresteren. Het kind kan in de brugklas tot de ontdekking komen dat er een andere, nieuwe manier van leren van hem wordt gevraagd. Doordat het kind er tegenaan loopt dat hij bepaalde (leer)vaardigheden niet heeft ontwikkeld, kan hij zichzelf en zijn mogelijkheden gaan opgeven door de confrontatie met lage prestaties. Het kind weet niet dat en/of hoe hijzelf iets kan ondernemen om hier iets aan te veranderen. Onderpresteren houdt op deze manier verband met een gebrek aan motivatie en zelfvertrouwen, met een zwak zelfbeeld tot gevolg.

De combinatie van de kenmerken van hoogbegaafdheid en de fase waarin het kind zich bevindt wanneer hij op het voortgezet onderwijs terechtkomt, kan zorgen voor overmatig aanpassingsgedrag als belangrijke factor van onderpresteren. Vanuit de behoefte die het hoogbegaafde kind - net als andere kinderen - voelt om bij de groep te horen, gaat hij zich aanpassen aan de gemiddelde norm. Door deze aanpassing wordt echter steeds minder aangesloten op de daadwerkelijke behoeften,

mogelijkheden en interesses van het kind, waardoor sociaal-emotionele problemen kunnen ontstaan. Dit kan van invloed zijn op het niveau van presteren en deze prestaties hebben invloed op het welbevinden van het kind. Door deze wisselwerking wordt het zelfbeeld aangetast; het kind kan in verwarring raken doordat zijn prestaties niet lijken te voldoen aan het beeld dat hij en/of anderen van hem hadden, waardoor hij zich ontevreden of ongelukkig gaat voelen over zichzelf.

4.3 Zelfbeeld en onderpresteren

Bij het onderzoeken van het verband tussen het zelfbeeld en onderpresteren kwam naar voren dat er bij de hoogbegaafde onderpresterende problemen kunnen ontstaan in het ontwikkelen van een positief zelfbeeld. Dit komt onder andere door het sterke aanpassingsgedrag, de eigenschap van perfectionisme en door de (faal)angst die zich kan ontwikkelen. Een belangrijke factor voor het ontbreken van motivatie en het in stand houden van onderpresteren, is de 'fixed mindset' die onderpresterende vaak hebben ontwikkeld. Zij zijn ervan overtuigd dat intelligentie een vaststaand gegeven is en dat ook persoonlijke eigenschappen of vaardigheden niet ontwikkelbaar of veranderbaar zijn, waardoor inzet of motivatie bij deze kinderen ver te zoeken is. Verder blijkt ook de omgeving van het hoogbegaafde kind van grote invloed op het ontwikkelen en in stand houden van onderpresteren. Wanneer hij niet wordt (h)erkend en de juiste begeleiding niet wordt geboden, wordt hij niet gestimuleerd of uitgedaagd om zijn kwaliteiten te gebruiken, waardoor hij zijn eigen mogelijkheden steeds meer kan gaan onderschatten.

4.4 Dramatherapie

Binnen dramatherapie kan op velerlei manieren worden gewerkt aan het verbeteren van het zelfbeeld van hoogbegaafde onderpresterende brugklassers. Door het inzetten van lichaams- en ervaringsgerichte oefeningen, het werken met improvisatieopdrachten en het spelen met rollen en verhalen kan, mits goed ingeleid en begeleid, worden geleerd om gedrags- en gedachtepatronen te herkennen, om waar nodig tot gedragsverandering te komen. Door het verkrijgen van inzichten, kan het kind leren hoe hijzelf in elkaar zit en op welke manier dat zich verhoudt tot zijn omgeving.

Bij het aanbieden van dramatherapeutische werkvormen is het belangrijk om de focus te leggen op beleving en ervaring. Omdat hoogbegaafde kinderen de behoefte en neiging hebben om situaties cognitief te analyseren en te beredeneren, is het binnen dramatherapie juist van belang om cognitieve, verbale werkvormen zoveel mogelijk te vermijden. Wel is het belangrijk om aandacht te geven aan deze behoefte tot verbale uitingen. Het is belangrijk om hen de ruimte te geven tot reflectie en discussie over dat wat is uitgevoerd. Een aspect dat hiermee samenhangt is het rekening houden met de manier van denken en leren van hoogbegaafde kinderen. Zij houden ervan om vooraf te weten wat het nut en het doel is van dat wat er gedaan wordt en ook staat het ervaren van autonomie bij hen op de voorgrond. Het is daarom van belang om in overleg met de kinderen doelen te stellen en hen te betrekken bij de te maken keuzes. Het is daarbij belangrijk om de balans te behouden tussen het rekening houden met inbreng van henzelf en het stellen van duidelijke grenzen en het bieden van structuur.

4.5 Generalisatie en reikwijdte van de resultaten

Door kwalitatief onderzoek is onderbouwd dat dramatherapie een geschikt middel is om te werken aan het zelfbeeld van hoogbegaafde onderpresterende brugklassers. Het is van belang dat de cursus die zich hierop richt, uitgevoerd wordt door professionele dramatherapeuten die het (dramatherapeutische) vak goed beheersen en zorgvuldig hebben onderzocht hoe er met de doelgroep dient te worden omgegaan. De cursus zal in eerste instantie aangeboden en uitgevoerd worden bij Pharos. Omdat er verschillende verenigingen, instanties en scholen bestaan voor hoogbegaafde kinderen en het onderwerp van onderpresteren zich op verschillende manieren/plekken voordoet, is het onderzoek zo opgezet en uitgevoerd dat de te ontwikkelen cursus op meerdere plaatsen kan worden ingezet, mits dit op professionele, deskundige wijze wordt gedaan.

HOOFDSTUK 5 | Aanbevelingen

Aanbeveling 1

Het onderzoek heeft zich gericht op hoogbegaafde onderpresterende brugklassers. Om tot deze doelgroep te komen werden verschillende overwegingen gemaakt. Er is in samenspraak met Pharos gekozen voor brugklassers omdat deze kinderen zich in een belangrijke, nieuwe fase bevinden. Wanneer er binnen dramatherapie gewerkt wordt aan het verminderen van onderpresteren waarbij de focus ligt op het verbeteren van het zelfbeeld, heeft dit tevens een preventief effect. Wanneer het hoogbegaafde kind een evenwichtig zelfbeeld ontwikkelt, dient dit als stevige basis om zich verder te kunnen ontwikkelen en tot ontplooiing te komen. Het is echter van belang om te benoemen dat onderpresteren zich niet enkel in de brugklas of enkel bij hoogbegaafde kinderen voordoet. Een aanbeveling zou zijn om het onderwerp 'onderpresteren' ook in andere situaties te onderzoeken. Er kan bijvoorbeeld worden onderzocht hoe onderpresteren zich al in de jonge kinderjaren kan voordoen of hoe onderpresteren juist op latere leeftijd, in bijvoorbeeld de werksituatie, tot uiting komt. Voor de specifieke doelgroep waar dit onderzoek op is gericht, wordt getracht een zo passend mogelijke dramatherapeutische cursus te ontwikkelen. Dramatherapie zal bij andere leeftijds-/doelgroepen waar onderpresteren voorkomt op een andere manier ingezet dienen te worden, waarbij het belangrijk is om te kijken naar de specifieke behoeften en mogelijkheden van de betreffende groep.

Aanbeveling 2

Van Gerven (2009) beschrijft dat onderpresteren het resultaat is van een sluipend interactief proces waarbij leerling, leraar en ouders gezamenlijk betrokken zijn. De omgeving van het kind kan van grote invloed zijn op (het in stand houden van) onderpresteren. In dit onderzoek ligt de focus op het onderpresterende kind en de manier waarop hij naar zichzelf kijkt en tot verandering kan komen. De onderzoekers zijn zich ervan bewust dat de omgeving van het kind een belangrijke rol in dit ontwikkelingsproces speelt. Dit onderzoek is niet toereikend genoeg om de invloed van ouders en leerkrachten op de ontwikkeling van het onderpresterende kind diepgaand te onderzoeken. Het is aan te bevelen om hier verder onderzoek naar te doen. Aansluitend daarop zou een dramatherapeutisch aanbod kunnen worden ontwikkeld dat zich richt op onderpresteren waarbij niet alleen met het kind aan de slag gegaan wordt, maar waaraan ook leerkrachten en ouders deelnemen. De bijeenkomsten voor leerkrachten, ouders en kinderen zouden dan zowel afzonderlijk van elkaar kunnen plaatsvinden als in gezamenlijk verband.

Literatuurlijst

Boeken

- Adriaenssens, P. (2009). *Van hieraf mag je gaan: Over het opvoeden van tieners*. Tiel: Lannoo Uitgeverij.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Barendrecht, J. (2015) *Plusklassen*. Purmerend: Stichting Koepel Hoogbegaafdheid.
- Barreveld, I. (1996) *Hagar, een hoogbegaafd meisje*. Baarn: Ambo (pag. 169)
- Boer, G. de. (2007). *Begaafd in talent*. Amersfoort: CPS.
- Boomsluiters, J. & Cimmermans, G. (1992). *Handboek dramatherapie*. Nijmegen: Hogeschool Nijmegen.
- Brouwer, G., Gilst, J. van., Oosterman, J., Theil, J., Weijhrother, J. von., & Berben, M. (2011). *Beter presteren kun je stimuleren*. Amersfoort: CPS.
- Cleven, G. (2004). *In scene: Dramatherapie en ervaringsgericht werkvormen in hulpverlening en begeleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Derksen, R. (2011). *Gelukkig Hoogbegaafd*. Steenwijk: 248media uitgeverij.
- Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog) begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. GION/Rijksuniversiteit Groningen.
- Feldman, S. (2010). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education.
- Gerven, E. van. (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Johnson, D. R. (Ed.). (2009). *Current approaches in drama therapy*. Charles C Thomas Publisher.
- Keken, H. van (2010). *Voor het onderzoek*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Kieboom, T. (2011). *Hoogbegaafd: Als je kind (g)een Einstein is*. Houten: Lannoo Meulenhoff.
- Kieboom, T. (2012) *Jij kan beter: Als je kind een onderpresteerder is*. Antwerpen: Witsand Uitgevers.
- Koenderink, T. (2012). *De 7 uitdagingen*. Venlo: Novilo.
- Kuipers, J. (2010) *De kracht in jezelf*. Drachten: Eduforce.
- Mameren-Schoehuizen, I. van, Groensmit, M., & Jansen, I. (2010). *Zie je me wel?* Leuven: Uitgeverij Acco.
- Migchelbrink, F. (2006). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Migchelbrink, F. (2007). *Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

- Migchelbrink, F. (2013). *Handboek praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Deventer: Kluwer.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Amsterdam: Boom.
- Neef, M., de. (2013) *Ik? Ik stel niets voor. Over zelfbeeld, zelfwaardering, zelfvertrouwen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Oomen, F. (2008). *Hoe overleef ik de brugklas?* Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Thiel, van. M. (2015) *Delphimodel Hoogbegaafdheid*. Purmerend: Stichting Koepel Hoogbegaafdheid.
- Verhofstadt-Denève, L. (1994). *Zelfreflectie en persoonsontwikkeling. Een handboek voor ontwikkelingsgerichte psychotherapie*. Leuven, Amersfoort: Acco.
- Welling, F., Atsma, A. (2015) *Onderpresteren*. Purmerend: Stichting Koepel Hoogbegaafdheid.
- Wientjes, H. (2015) *Onbelemmerd leren*. Purmerend: Stichting Koepel Hoogbegaafdheid.

Webpagina's/webdocumenten

- Driessen G., Mooij T., & Doesborgh, J. (2007). *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs: Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school*. Geraadpleegd op 3 maart via: <http://www.terechtbezorgdeouders.nl/artikelen/2007/2007-view.pdf>
- Kerpel, A. (2015). *Onderpresteren*. Geraadpleegd op 8 april via <http://wij-leren.nl/artikel-onderpresteren.php>
- Kerpel, A. (2015). *Hoogbegaafdheid*. Geraadpleegd op 8 april <http://wij-leren.nl/kenmerken-hoogbegaafdheid.php>
- Kreger-Silverman, L. (2005) *Omgekeerd briljant: de visueel ruimtelijke leerling*. Geraadpleegd op 20 april via: http://www.kindertalenten.nl/wp-content/uploads/2013/12/Omgekeerd_Briljant.pdf
- Maes, M. (2012). *Superkracht!* Geraadpleegd op 5 maart via: <http://www.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:13810/DS1>
- Mark, A., van der. (2015). *Muziektherapie bij hoogbegaafde kinderen*. Geraadpleegd op 5 maart via: <http://muziekpraktijkvandermark.nl/onewebmedia/Onderzoeksrapport%20Muziektherapie%20bij%20hoogbegaafde%20kinderen.pdf>
- Platform Bèta Techniek (2012). Jaarverslag. Geraadpleegd op 4 maart via: http://www.platformbetatechniek.nl/media/files/publicaties/Jaarverslag_2012%20publieksversie.pdf
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Geraadpleegd op 3 maart via: http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/presteren_naar_vermogen.pdf

Tijdschriftartikelen

Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.

Batenburg-Eddes, T. van., & Jolles, J. (2013). How does emotional wellbeing relate to underachievement in a general population sample of young adolescents: a neurocognitive perspective. *Frontiers in psychology*, 4.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bressers, E. (2012) Faalangst en hoogsensitiviteit: Laten we ze niet verwarren! *HSK-XL : over hoogsensitieve kinderen*, 2.

Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child development*, 841-864.

Jellema, M. (2013) Uit het hoofd. Werken met hoogbegaafdheid in de psychomotorische therapie. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 9(4), 29-31.

Maaré, J. de. (2013). Help! Mijn kind is een onderpresteerder! *Talent*, 15(2), 21-23.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roepers Review*, 22(1), 10-17.

Overbeek, M. J., van. (2001). Bang te falen. Hoogbegaafdheid en faalangst gaan vaak samen. *Talent*, 3(5), 24-26.

Reijgwart, I. (2015). Tien pedagogische tips om onderpresteerders weer te laten stralen. *Signaal*, 47, 32-35.

Renzulli, J. S. (Ed.). (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. *Creative Learning Pr.*

Ribbens, H. (2006). Niet denken, maar voelen. *Talent*, 8(11), 14-16.

BIJLAGE 1 | Verantwoording HBO gedragscode praktijkgericht onderzoek in HBO onderwijs

Volgens Van Keken (2010) spelen tijdens het doen van praktijkgericht onderzoek regelmatig ethische kwesties. De onderzoeker heeft een vertrouwenspositie en dient zich aan een aantal regels te houden. Sinds een aantal jaren is er een gedragscode voor praktijkgericht onderzoek in HBO onderwijs. De gedragscode beschrijft principes en gewenst gedrag bij het uitvoeren van de 'taak' onderzoeken.

Migchelbrink (2013) omschrijft de volgende vijf gedragsregels:

- Onderzoekers aan het HBO onderwijs dienen het professionele en maatschappelijke belang.
- Onderzoekers aan het HBO onderwijs zijn respectvol.
- Onderzoekers aan het HBO onderwijs zijn zorgvuldig.
- Onderzoekers aan het HBO onderwijs zijn integer.
- Onderzoekers aan het HBO onderwijs verantwoorden hun keuzes en gedrag.

Hieronder volgt per gedragsregel de verantwoording van de onderzoekers van dit onderzoek:

1. Onderzoekers aan het HBO onderwijs dienen het professionele en maatschappelijke belang.

Aan het begin van het onderzoekstraject hebben de onderzoekers contact gelegd met het werkveld om daar de behoeften en wensen te peilen. Hieruit is een brede onderzoeksvraag ontstaan waarbij het ontwikkelen van iets nieuws voorop stond. De onderzoekers hebben zich hierdoor gericht op relevante thema's en problemen uit de praktijk die ze onderzocht hebben. Daarnaast hebben ze aan een creatieve, innovatieve en toepasbare oplossing gewerkt. De onderzoekers hebben een bijdrage geleverd aan kennis- en theorieontwikkeling, kenniscirculatie naar de praktijk en onderwijs gestimuleerd en ernaar gestreefd om de resultaten zo toegankelijk mogelijk te maken.

2. Onderzoekers aan het HBO onderwijs zijn respectvol.

Met alle direct en indirect betrokken personen is rekening gehouden op het gebied van privacy, belangen en zienswijze. De onderzoekers hebben de regelgeving en protocollen nageleefd die in het vakgebied gelden voor het doen van onderzoek.

3. Onderzoekers aan het HBO onderwijs zijn zorgvuldig.

De onderzoekers hebben, door het doen van uitgebreid (voor)onderzoek en het zorgvuldig kiezen voor een bepaalde onderzoeksopzet en -onderzoeksmethoden, ervoor geprobeerd te zorgen dat zo min mogelijk fouten werden gemaakt. Hierbij is onder andere gewerkt met triangulatie waarmee de onderzoekers de geldigheid van de onderzoeksresultaten proberen te versterken. Er is gebruik gemaakt van reeds beschikbare kennis uit de praktijk en wetenschap. Bij de beschrijving van de onderzoeksmethoden is te zien op welke wijze de onderzoekers hebben gewerkt aan de kwaliteitscriteria bruikbaarheid, validiteit en betrouwbaarheid. Daaruit blijkt onder andere de mate van zorgvuldigheid. De onderzoekers hebben zo nauwkeurig, navolgbaar en compleet mogelijk gerapporteerd.

4. Onderzoekers aan het HBO onderwijs zijn integer.

Alle bronnen die voor dit onderzoek zijn geraadpleegd worden op correcte wijze vermeld. Met een kritische blik naar de huidige kennis is op zelfstandige wijze gebouwd aan een gedegen eigen onderzoek. De onderzoekers zijn autonoom in hun analyses en hebben geprobeerd zo onpartijdig mogelijk te zijn in hun rapportages.

5. Onderzoekers aan het HBO onderwijs verantwoorden hun keuzes en gedrag.

Achter elke stap van dit onderzoek zit een gedachte. Deze gedachten worden in het onderzoek steeds verantwoord, vaak in overleg met de opleiding en de opdrachtgever. De onderzoekers hebben voorafgaand aan hun onderzoek de gedragsregels doorgenomen en daar tijdens de uitvoering van het onderzoek rekening mee gehouden. De gedragsregels spraken voor de onderzoekers voor zich. Ze werkten vrijwel vanzelfsprekend volgens de gedragscode voor praktijkgericht onderzoek in HBO onderwijs.

BIJLAGE 2 | *Topiclist*

Topiclist interview

Introductie:

Voorstellen, doel interview, aanpak, vertrouwelijkheid en bruikbaarheid, tijdsduur, uitleg waarom twee interviewers.

- Persoonlijke gegevens
- Begrip hoogbegaafdheid
- Begrip onderpresteren
- Begrip brugklassers
- Begrip Zelfbeeld
- Kenmerken (hoogbegaafdheid, onderpresteren, brugklassers en zelfbeeld)
- Interesses/bezigheden (hoogbegaafde onderpresterende brugklassers)
- Denken, voelen en handelen
- Trainingen/cursussen/begeleiding die u aanbiedt
- Behoeften (hoogbegaafdheid, onderpresteren, brugklassers en zelfbeeld)
- Dramatherapeutische workshops
- Omgang met de doelgroep

Afronding:

Vragen afronden.

- Wilt u nog iets anders kwijt m.b.t. deze onderwerpen of dit interview?