

Hoogbegaafde jongeren en zingeving



*Een onderzoek naar de rol van zingeving
wanneer hoogbegaafde jongeren uitvallen
van school en zich ontwikkelen binnen het
Centrum voor Creatief Leren*

Kim van Rijthoven
Masterscriptie
Varianten Geestelijke Verzorging & Educatie
Universiteit voor Humanistiek

Hoogbegaafde jongeren en zingeving

Een onderzoek naar de rol van zingeving wanneer hoogbegaafde jongeren uitvallen van school en zich ontwikkelen binnen het Centrum voor Creatief Leren

masterscriptie

Kim van Rijthoven
kvanrijthoven@gmail.com

Begeleider: Willeke Los
Meelezer: Monique van Dijk-Groeneboer

Augustus 2013
Utrecht - Universiteit voor Humanistiek

De uitnodiging

Het interesseert me niet wat je doet voor de kost;
Ik wil weten waar je naar hunkert; en of je ervan durft te dromen
het verlangen van je hart te vervullen.

Het interesseert me niet hoe oud je bent;
ik wil weten of je het risico neemt voor gek te staan
voor liefde, voor je dromen, voor het avontuur van levend zijn.

Het interesseert me niet wat je allemaal dwarszit;
ik wil weten of je contact hebt gemaakt met de kern van je eigen verdriet.
Of je bent geopend door de teleurstellingen van het leven;
of je bent verschrompeld, je hebt afgesloten, uit angst voor de pijn.

Een deel uit het gedicht van Oriah Mountain Dreamer (Indiaanse stamoudste)

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
Voorwoord	7
Inleiding	9
Probleemstelling.....	9
Doelstelling.....	10
Vraagstelling.....	11
Humanistische en maatschappelijke relevantie.....	11
Opzet van deze scriptie.....	13
Theoretisch kader	14
1. Hoogbegaafdheid bij jongeren.....	14
1.1 Hoogbegaafdheid, wat is dat?	14
1.2 De cognitieve aspecten van hoogbegaafdheid en de (omgevings) factoren die daarop van invloed zijn.....	15
1.3 Persoonlijkheidskenmerken volgens Tessa Kieboom.....	20
1.4 Zes profielen volgens Betts en Neihart.....	20
1.5 (Hoogbegaafde) jongeren en zingeving.....	21
2. Zingeving.....	24
2.1 Alledaags versus existentieel.....	25
2.2 Zingeving of bestaansoriëntatie.....	27
2.3 Negen aspecten van existentiële zingeving.....	27
3. Het Centrum voor Creatief Leren.....	31
3.1 Doelgroep.....	31
3.2 Diagnostiek, begeleiding, behandeling.....	32
3.3 Kernwaarden en theorieën.....	33
Methodologische verantwoording	34
1. Algemeen.....	34
2. Beschrijving van de participerende observaties.....	35

3. Methodologische verantwoording voor het dossieronderzoek.....	35
3.1 Doel van het onderzoek.....	35
3.2 Anonimiteit.....	35
3.3 Interne en externe betrouwbaarheid en validiteit.....	36
4. Methodologie voor de interviews.....	36
4.1 Interne en externe validiteit en betrouwbaarheid.....	37
4.2 De interviewopzet.....	38
4.3 Anonimiteit.....	39
4.4 Data-analyse middels Atlas.ti.....	39
5. Methodologie voor het groepsinterview.....	41
5.1 De focusgroep.....	41
5.2 Elicitatietechnieken.....	42
Analyse.....	44
1. Analyse van de dossiers.....	44
1.1 Systematische presentatie van de data.....	44
1.1.1 Overeenkomsten in de situatieschets.....	45
1.1.2 De plek van diagnoses en labels.....	46
1.1.3 De hulpvraag, het stappenplan en het behandelplan.....	47
1.2 Analyse op zingevingaspecten.....	47
1.3 Conclusie van het dossieronderzoek.....	52
1.3.1 Analyse van het onderzoeksinstrument.....	54
2. Analyse van de interviews met de medewerkers.....	55
2.1 De theorieën van waaruit (de medewerkers van) het CCL werken en zingeving.....	56
2.2 Hoe wordt er omgegaan met zingeving binnen de leer- en ontwikkelingsprocessen van het CCL?	57
2.2.1 De leerlingen.....	57
2.2.2 De rol van de begeleider.....	60
2.2.3 Hoe komt zingeving terug in de begeleiding.....	65
2.3 Conclusie van de interviews.....	72
2.3.1 Mogelijke volgorde van de aspecten.....	74

3. Analyse van de focusgroep en de participerende observatie.....	74
3.1 Gedrag van de deelnemers onderling.....	75
3.2 Zingeving volgens de jongeren.....	75
3.3 Zingevingaspecten.....	76
3.4 Conclusie van de focusgroep en de participerende observatie.....	78
Conclusie	80
Discussie.....	83
Aanbevelingen.....	83
Bronvermelding	85
Bijlagen	91
1. Tabel onderscheid begaafde leerling en hoogbegaafde leerling.....	92
2. Persoonlijkheidskenmerken volgens Tessa Kieboom (2007; 2012).....	93
3. Zes profielen volgens Betts en Neihart (2010).....	95
3.1 Beschrijving van drie profielen.....	95
3.2 Tabel met de zes profielen volgens Betts en Neihart.....	97
4. Bijlagen bij het dossieronderzoek.....	103
4.1 Dataverzamelingsgegevens dossieronderzoek.....	103
4.2 Onderzoeksinstrument.....	104
4.3 Beschrijving van de inhoud van de dossiers.....	104
5. Bijlagen bij de interviews met de medewerkers.....	105
5.1 Dataverzamelingsgegevens medewerkers.....	105
5.2 Onderzoeksinstrument.....	105
5.3 De theorie van waaruit de medewerkers werken.....	106
5.4 Atlas.ti: Lijst met de codes per familie.....	114
5.5 Atlas.ti: Network views.....	116
6. Bijlagen bij de focusgroep.....	120
6.1 Context van het onderzoek.....	120
6.2 Beschrijving van de focusgroep.....	120

Samenvatting

Dit onderzoeksverslag bestaat uit een toepassing van een conceptuele doordenking van zingeving in een praktijk van een specifieke doelgroep, hoogbegaafde drop-outs, opgevangen door het Centrum voor Creatief Leren (CCL) te Sterksel. De hoofdvraag was *Welke aspecten van zingeving (volgens Alma & Smaling, 2010) spelen een rol in het ontwikkelingsproces dat hoogbegaafde drop-outs doorlopen binnen het Centrum voor Creatief Leren en komt dit overeen met de behoeften van de jongeren ten aanzien van zingeving?*

Bij het onderzoek is gebruik gemaakt van triangulatie, waarbij vier methoden van onderzoek werden uitgevoerd. Het eerste deel bestond uit participerende observatie binnen het CCL. Het tweede deel besloeg een dossieronderzoek, waarbij elf dossiers zijn onderzocht en geanalyseerd op zingevingsaspecten. Het derde en vierde deel bestond uit het interviewen van twee verschillende doelgroepen: de medewerkers van het CCL en de leerlingen binnen het CCL. De leerlingen zijn door middel van een focusgroep (groepsinterview) onderzocht.

Het onderzoeksinstrument bestond uit de theorie over zingeving van Alma en Smaling (2010), gekenmerkt door negen zingevingsaspecten; doelgerichtheid, samenhang, waardevolheid, verbondenheid, transcendentie, competentie, erkenning, motiverende werking en welbevinden. Uit de resultaten kwam dat transcendentie (aan de hand van een levensbeschouwelijk kader) geen primaire levensbehoefte is voor deze doelgroep. Voor hen spelen allereerst erkenning, eigenwaarde en verbondenheid een belangrijke rol in het vormgeven en vinden van hun eigen zingeving.

Voorwoord

Deze scriptie gaat over hoogbegaafde jongeren die uitgevallen zijn van school (drop-outs) en de rol die zingeving speelt in hun ontwikkeling binnen het Centrum voor Creatief Leren (CCL).

Gedurende het onderzoek is mij vaak gevraagd of ik zelf hoogbegaafd ben. Dit ben ik niet. Mijn keuze voor dit onderwerp begon bij het centrum zelf, waar ik heb overwogen om stage te lopen. Het centrum intrigeerde mij door de manier waarop het deze jongeren opvangt, stimuleert en begeleidt. Tijdens een kennismaking en rondleiding bij het CCL, vertelde een van de medewerkers, die creatieve therapie gaf, hoe zij de leerlingen vroeg een plaatje van internet te halen die zij zelf heel mooi vonden. De leerlingen leerden verschillende schildertechnieken, waardoor het inderdaad mogelijk bleek om het plaatje na te schilderen. Tijdens het schilderen kwamen er ook blokkades aan het licht, waar de leerling in zijn dagelijks leven mee te maken had. Via het schilderen leerde de medewerkster de leerling hiernaar kijken en een manier te vinden om die blokkades aan te gaan en te verwerken. Wanneer dit binnen het schilderen lukte, zou het proces ook doorwerken op andere gebieden. Het aanspreken van andere talenten dan 'enkel' de wiskunde en taal die op scholen vaak worden ingezet, vind ik buitengewoon fascinerend. En ik wilde er graag meer van weten.

Naarmate het onderzoek vorm kreeg, besepte ik dat dit niet de enige reden was om hier onderzoek te willen doen. De jongeren binnen het CCL vormen een eigen groep, die als het ware buiten de massa valt. Ik heb tijdens mijn leven steeds aandacht voor de 'underdog' gehad, degene die gepest werd, die buiten de groep viel. Ik ben diep doordrongen van het feit dat ieder kind, iedere jongere een eigen verhaal heeft, waar vanuit hij leeft en handelt. En aandacht voor dat verhaal geeft een erkenning voor het bestaan van deze jongere.

Een derde reden voor dit onderzoek is dat de scriptie aan het eind van de studie Humanistiek als een soort kroon op het gehele werk zou moeten zijn. De studie heeft mij veel kennis en theorieën aangereikt. Ik wilde kijken naar de rol van deze theorie binnen een specifieke praktijk. Wat betekent een theorie over zingeving voor een doelgroep, die te maken heeft met het vastlopen in de eigen identiteitsontwikkeling?

Het onderzoek had als doel een beschrijving te geven van de rol die zingeving speelt voor deze jongeren en geenszins de ambitie om een beoordeling of advies richting het CCL te leveren.

Dit onderzoek heeft niet plaats kunnen vinden zonder de steun, hulp en feedback van veel mensen. En ik wil hier dan ook van de gelegenheid gebruik maken om deze te bedanken.

Allereerst veel dank aan de medewerkers en leerlingen van het CCL. Dank voor de gelegenheid die jullie mij hebben gegeven om dit onderzoek uit te voeren, dank voor jullie gastvrijheid en openheid.

Daarnaast wil ik mijn begeleiders, Willeke Los en Monique van Dijk-Groeneboer bedanken voor hun constructieve feedback, tijd en aandacht.

Het schrijven van een scriptie is een vrij eenzame onderneming, waarbij ik zeer veel steun heb gehad van familie en vrienden. Ik wil dan ook met name mijn ouders, Maarten, Stephan, Rob, Fleur, Maud, Roline, Bart, Sanne, Floor en Jaimie bedanken voor hun begrip, het meelesen en het medemogelijk maken van deze scriptie.

Inleiding

Deze thesis betreft een verslaglegging van een empirisch onderzoek naar zingeving bij hoogbegaafde jongeren. Het onderzoek bestaat uit vier delen: participierend onderzoek, documentonderzoek, interviews met medewerkers en tot slot een focusgroep met de doelgroep van het onderzoek. Voor een uitgebreide beschrijving en een wetenschappelijke onderbouwing, wordt verwezen naar de Methodologische Verantwoording.

Probleemstelling

Ongeveer tien procent van alle leerlingen in Nederland is (hoog)begaafd, waarvan 2,5% zeer intelligent (SLO, 2012). Binnen onze maatschappij heerst een hardnekkig vooroordeel dat hoogbegaafdheid een luxeprobleem is (Kieboom, 2007). Uit de praktijk blijkt echter dat dit voor veel hoogbegaafden niet opgaat. Deze jongeren ervaren al heel vroeg in hun leven angst, frustratie en onbegrip, wat door kan slaan in een slecht zelfbeeld (D'hondt & Van Rossen, 2009, p.29-30; p.127-128). Hun uitzonderlijke hoge intelligentie maakt dat ze vaak niet binnen het reguliere schoolsysteem passen, het er niet meer uithouden en leidt tot een relatieprobleem tussen het kind en de school (Verkuyl, 2008). Dit kan een zodanig ernstige vorm aannemen dat zij uitvallen in het reguliere onderwijs, een zogenoemde *drop-out* worden (SLO, 2012). Negentig procent van deze jongeren kampt met zelfmoordgedachten (Kaput, gesprek, november 2012). Het Centrum voor Creatief Leren (CCL) is een AWBZ-erkende instelling in Sterksel, waar juist deze jongeren terecht kunnen voor dagopvang, zorg en onderwijs. Het programma dat de jongeren hier kunnen volgen is op maat gemaakt samen met hen. Uitgangspunt is de wens van de jongere om stappen te zetten in zijn of haar ontwikkeling. Het uiteindelijke doel is de zelfredzaamheid van de leerling binnen de eigen omgeving (Informatiememo CCL, 2012, p.3). De term zelfredzaamheid houdt mogelijk verband met de binnen de Universiteit voor Humanistiek gebezigde 'geestelijke weerbaarheid'. Hierbij gaat het om het menselijke vermogen om met het leven om te kunnen gaan (Mooren, 2012).

De theoretische basis van het centrum komt onder andere voort uit de theorie van meervoudige intelligenties van Howard Gardner. Hij onderscheidde in 1983 zeven intelligenties, die alle aangesproken zouden moeten worden in het onderwijs. Deze zeven intelligenties zijn: verbaal – linguïstisch; logisch – wiskundig; muzikaal – ritmisch; lichamelijk – motorisch; visueel – ruimtelijk; inter-persoonlijk; intra-persoonlijk (Gardner, 2002, p.46-47). In 1987 voegde hij

daar een achtste, de naturalistische intelligentie, aan toe (Ibidem, p.52-56). Sinds enige tijd is het CCL geïnteresseerd in een negende, existentiële, spirituele of morele intelligentie, waarbij de zingeving en existentiële vragen van de jongeren zouden worden aangesproken. Gardner zelf heeft een dergelijke intelligentie (voorlopig) afgewezen, omdat deze niet voldeed aan de neurologische criteria, die hij opstelde voor de intelligenties¹. Maar of er een negende intelligentie te definiëren valt of niet, dat er binnen het CCL behoefte is aan aandacht voor zingeving staat buiten kijf. In de literatuur over hoogbegaafdheid lijkt het zingevingsperspectief nog te ontbreken².

Voor mij is dit een interessant onderwerp, omdat ik graag wil afstuderen in zowel de variant geestelijke begeleiding als educatie. Een onderzoek naar zingeving van deze specifieke doelgroep, binnen de leeromgeving van het CCL bevindt zich prachtig snijvlak van beide aspecten.

Doelstelling

Het doel van dit empirisch onderzoek is drieledig. Het eerste doel is het in kaart brengen van welke aspecten van zingeving een rol spelen in het leven van hoogbegaafde jongeren op het moment dat zij drop-out zijn geraakt en zich bij het CCL aanmelden, en welke aspecten van zingeving al dan niet aanwezig zijn binnen de 'behandeling' van het CCL.

Het tweede doel is onderzoeken hoe deze aspecten van zingeving een bijdrage zouden kunnen leveren aan het programma-aanbod binnen het CCL. Uiteindelijk zullen hieruit, op basis van de

¹ Ondanks dat hij in zijn boek *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21^{ste} eeuw* een aanzet geeft tot verder onderzoek van een mogelijke existentiële intelligentie. Hij maant tot voorzichtigheid en is ervan "overtuigd dat oordelen gebaseerd moeten zijn op een zorgvuldige toepassing van de criteria" (Gardner, 2002, p.68). Beslissingen over (nieuwe) intelligenties zouden moeten berusten op onpartijdig onderzoek van beschikbare gegevens. Gardner is hier wel aan begonnen, maar heeft zijn zoektocht gestaakt.

² Een voorbeeld hiervan is te vinden in het boek *Hoogbegaafde kinderen opvoeden* van D'hondt & Van Rossen (2009). Zij beschrijven drie basisbehoeften die ieder kind heeft; fysiologisch (voedsel, warmte, beschutting, rust), sociale behoeften (liefde, ervaren van zelfwaarde, veiligheid) en existentiële behoeften (behoefte aan zingeving, wereldbeeld). Ze beschrijven een lijst aan unieke behoeften, die hoogbegaafden wel hebben en die andere kinderen niet of in veel mindere mate ervaren. Zij beschrijven echter geen onderscheid op het gebied van de existentiële behoeften (D'hondt & Van Rossen, 2009, p.38-43).

literatuur en de onderzoeksresultaten, aanbevelingen gedaan worden, waarna verder gedacht kan worden over de aspecten van zingeving en hoogbegaafde jongeren binnen het CCL. Het derde doel van dit onderzoek is een verrijking van de kennis over zingeving en hoogbegaafde jongeren. De bestaande literatuur over hoogbegaafde drop-outs zou ik willen aanvullen door deze te bekijken vanuit het zingevingsperspectief van Alma en Smaling (2010). Onderzoeken van onder andere prof. dr. Tessa Kieboom³, directeur van het Centrum Begaafdheidsonderzoek in Antwerpen⁴ en dr. Maureen Neihart, kinderpsychologe in Amerika, beschrijven de problematiek waarmee hoogbegaafden te kampen hebben (Kieboom, 2007; Neihart 1999b; Neihart; 1999; Neihart 2006). Wat in deze beschrijvingen lijkt te missen is het probleem gezien vanuit een zingevingsperspectief.

Vraagstelling

Welke aspecten van zingeving (volgens Alma & Smaling, 2010) spelen een rol in het ontwikkelingsproces dat hoogbegaafde drop-outs doorlopen binnen het Centrum voor Creatief Leren en komt dit overeen met de behoeften van de jongeren ten aanzien van zingeving?

Deelvragen

- Welke kenmerken hebben de hoogbegaafde jongeren, die als drop-outs worden bestempeld?
- Met welke zingevingsvragen krijgen deze jongeren te maken op het moment dat ze uitvallen van school en zich aanmelden bij het CCL?
- Welke zingevingsaspecten zijn volgens deze jongeren belangrijk voor hun ontwikkelingsproces?
- Vanuit welke theorieën en modellen werken de medewerkers van het CCL? In hoeverre wordt door middel van deze theorieën een bijdrage geleverd of gewerkt aan zingeving?
- Hoe wordt er omgegaan met zingeving binnen de leer- of ontwikkelingsprocessen van het CCL? Zijn daar omissies ten opzichte van zingeving?

³ Tessa Kieboom is een vooraanstaand onderzoekster. Gepromoveerd op hoogbegaafdheid en nu directeur van het Centrum voor Hoogbegaafdheidsonderzoek (CBO) in Nijmegen en Antwerpen (website CBO).

⁴ In Nederland bestaan, naast het Centrum voor Creatief Leren nog drie andere centra waar vanuit onderzoek wordt gedaan naar hoogbegaafdheid: het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO), het Nationaal Expertisecentrum voor de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) en de vereniging Mensa Nederland.

Humanistische en maatschappelijke relevantie

Humanistiek is een multidisciplinaire studie die zich bezighoudt met vragen over zingeving en humanisering. Zingeving gaat over de persoonlijke vragen naar en invullingen van zin geven aan het leven. Humanisering gaat over het denken over en het creëren van een menswaardige samenleving (UvH, 2012). Dit onderzoek is zelf multidisciplinair opgezet, daar het zowel vanuit een educatief als geestelijk begeleidingsperspectief wordt vormgegeven. Daarnaast vindt het plaats binnen een multidisciplinaire context. Het CCL werkt vanuit verschillende disciplines, waaronder psychologie en creatieve therapie.

De twee grote pijlers binnen de opzet van de studie Humanistiek zijn zingeving en humanisering (UvH, 2012). Dit onderzoek is gericht op een specifieke doelgroep waarbij zingeving het centrale uitgangspunt is. Onderliggende overtuiging is echter dat het bewust omgaan met zingevingaspecten een humaniserend effect zal hebben. Het doel van het CCL is tenslotte om deze jongeren weerbaarder terug te brengen in de maatschappij; de vraag is welke rol zingeving daarin speelt of zou kunnen spelen.

Verdere humanistische relevantie is te vinden in relatie tot ander onderzoek dat momenteel binnen de Universiteit voor Humanistiek wordt verricht. Identiteitsontwikkeling bij hoogbegaafde jongeren die uitgevallen zijn op school wordt in de aangeboden modules op de Universiteit voor Humanistiek niet specifiek behandeld, maar kan gezien worden als een toespitsing. Zo zou dit onderzoek geschaard kunnen worden onder het onderzoek naar geestelijke weerbaarheid, wat opgevat kan worden als “het vermogen om in de confrontatie met (...) tegenkrachten en tegenslagen in het leven de gerichtheid op eigen en andermans menswaardigheid te behouden en verder te ontwikkelen” (Mooren, 2012, p.151). Daarnaast draagt het ook bij aan kennis over identiteitsontwikkeling van jongeren; een onderwerp wat veelvuldig aan bod komt bij de modules van de master educatie binnen de studie Humanistiek (UvH, 2012). Identiteitsontwikkeling wordt opgevat als een proces of een verhaal dat ontstaat tussen een individu en anderen, maar ook als proces binnen het individu zelf (Veugelers et al, 2010), waarmee het aansluit op zingevingaspecten van Alma en Smaling (2010) (zie theoretisch kader).

Tenslotte levert dit onderzoek naar zingeving en hoogbegaafde jongeren een bijdrage aan de wetenschappelijke kennis over zingeving en hoogbegaafde jongeren. De kennis die dit onderzoek oplevert, zou kunnen bijdragen aan breder gedragen kennis over hoogbegaafdheid op scholen.

Wanneer leraren zich meer bewust zijn van de mogelijke gevolgen van hoogbegaafdheid, zou dit bij kunnen dragen aan een humanere samenleving.

Opzet van deze scriptie

Deze scriptie zal beginnen met een theoretisch kader, waarin een beschrijving wordt gegeven van hoogbegaafdheid, zingeving en het Centrum voor Creatief Leren. Dan volgt de methodologische verantwoording van het onderzoek, gerangschikt per methode. In de aansluitende analyse worden de onderzoeksdata gepresenteerd en geanalyseerd. In de analyse van het dossieronderzoek stonden de deelvragen: Welke kenmerken hebben de hoogbegaafde jongeren, die als drop-outs worden bestempeld? En: Met welke zingevingsvragen krijgen deze jongeren te maken op het moment dat ze uitvallen van school en zich aanmelden bij het CCL? centraal. Voor de interviews met de medewerkers zijn de deelvragen: Vanuit welke theorieën en modellen werken de medewerkers van het CCL? In hoeverre wordt door middel van deze theorieën een bijdrage geleverd of gewerkt aan zingeving? En: Hoe wordt er omgegaan met zingeving binnen de leer- of ontwikkelingsprocessen van het CCL? Zijn daar omissies ten opzichte van zingeving? als uitgangspunt genomen. Tot slot werden er door middel van participerende observatie en het houden van de focusgroep gegevens verzameld voor de deelvraag: Welke zingevingsaspecten zijn volgens deze jongeren belangrijk voor hun ontwikkelingsproces? De scriptie wordt afgesloten met de conclusie, aangevuld met een discussie en enkele aanbevelingen.

N.B. Deze scriptie bevat enkel de analyse en de daaruit getrokken conclusies. Alle onderzoeksdata zijn omwille van de privacy van de deelnemers niet opgenomen als bijlagen, met uitzondering van de uitwerking van de focusgroep. De verzamelde data van het dossieronderzoek, de interviews met de medewerkers en de veldnotities van de participerende observaties zijn op te vragen bij de onderzoeker.

Theoretisch kader

1. Hoogbegaafdheid bij jongeren

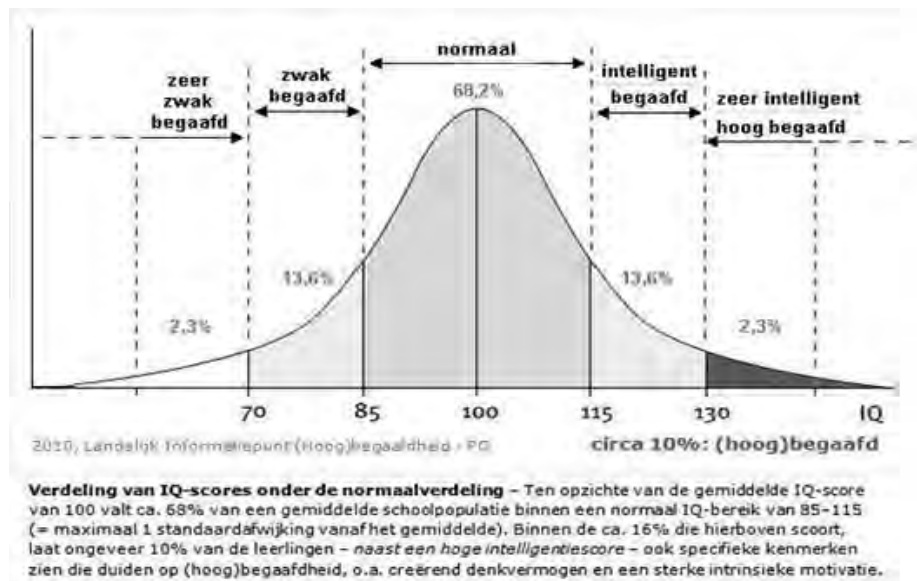
1.1 Hoogbegaafdheid, wat is dat?

Een eenduidige wetenschappelijke definitie van hoogbegaafdheid bestaat niet (SLO, 2012), maar er valt wel degelijk veel over te zeggen. Een veelgebruikte definitie is: “hoogbegaafdheid is een combinatie van een uitzonderlijke intelligentie, creativiteit en doorzettingsvermogen” (Renzulli, 1985; 2011). Hoogbegaafde mensen zijn gewoon en toch een beetje anders⁵, zo schrijft dr. Tessa Kieboom (2007). Ze is een autoriteit op het vlak van onderzoek naar hoogbegaafdheid en is directeur van het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek. In haar boek *Hoogbegaafd, als je kind (g)een einstein is* benadrukt ze dat hoogbegaafden op moeten boksen tegen het idee dat (nog steeds) in de maatschappij heerst; dat hoogbegaafdheid een luxeprobleem is (Kieboom, 2007; 2013).

Het eerste kenmerk van hoogbegaafdheid is de hoge intelligentie, een IQ van 130 of hoger (SLO, 2013; Mensa, 2013). Een op dit moment veel gebruikte intelligentietest voor kinderen is de Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC).⁶

⁵ In bijlage 1 is een tabel opgenomen, waarin het verschil tussen begaafde en hoogbegaafde leerlingen wordt beschreven.

⁶ De WISC test leidt tot drie IQ scores: een totaal IQ, een per formaal IQ en een verbaal IQ. Daarnaast zijn er nog drie factorscores die worden meegenomen: de factorscores zijn 1) Verbaal begrip, 2) Perceptuele Organisatie en 3) Verwerkingssnelheid (Website WISC-III-NL, 2013). De uitkomstschalen hebben een gemiddelde van 100 en een standaardafwijking van 15.



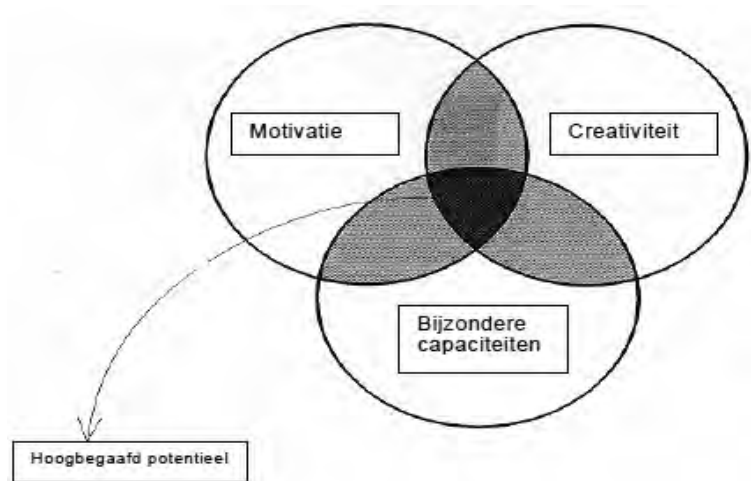
Grafiek van de verdeling van IQ-scores⁷

1.2 De cognitieve aspecten van hoogbegaafdheid en de (omgevings)factoren die daarop van invloed zijn

Al vanaf de 19e eeuw is er gezocht naar manieren om verschillen in intelligentie bij mensen te meten. In 1870 ontwikkelde Alfred Binet de eerste intelligentietest. Hij wilde op het oorlogsveld door middel van deze test bepalen welke mannen voor strategisch denkwerk konden worden ingezet en welke voor meer uitvoerende taken. Ook de intelligentie van kinderen kreeg de aandacht. Rond 1920 deed Lewis Terman een onderzoek naar 'superkinderen'. Hij onderzocht achthonderd jongens en zevenhonderd meisjes en volgde hen de rest van hun leven. Hij deed de voorspelling dat deze intelligente mensen een leven met veel geld, succes en geluk zouden leiden. Hier moest hij echter van terug komen. Nog steeds wordt er verondersteld dat mensen met een hoog IQ een voordeel hebben ten opzichte anderen en daarmee een luxeprobleem hebben (Kieboom, 2007; D'hondt & Van Rossen, 2009; Breedijk & Nauta, 2012). Uit de literatuur blijkt dat hoogbegaafden veel meer gemeenschappelijk hebben dan alleen hoge intelligentie (zie onder andere Freeman, 1985; Mönks, 1995; Renzulli, 1985; 2011).

⁷ Plaatje gevonden op 20 december 2012 op <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/algemeen/>

In 1975 stelde Joseph Renzulli⁸ zijn 'triadisch model' vast, waarin te zien is hoe hij afstapt van dat beeld dat hoogbegaafdheid alleen over bijzondere (intellectuele) capaciteiten zou gaan. Volgens hem is van hoogbegaafdheid pas sprake als er een combinatie is van die bijzondere capaciteiten, doorzettingsvermogen (motivatie) en creativiteit.



Model van Renzulli ⁹

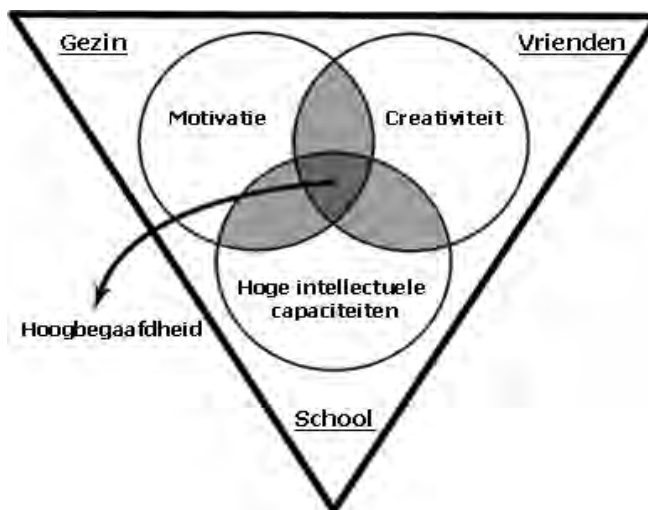
Renzulli zag motivatie als een belangrijk aspect. Hij stelde dat gelijk aan 'doorzettingsvermogen'. Daarnaast zijn hoogbegaafden heel creatief; ze hebben het vermogen om zelf tot originele oplossingen en oplossingsmethoden te komen. Kieboom (2007) beschrijft hen als divergente denkers, die vaak meerdere oplossingen tegelijk zien voor een probleem. Het komt vaak voor dat er onverwachte antwoorden worden gegeven, waar desalniettemin bij doorvragen een heldere, correcte en logische gedachtegang achter blijkt te zitten (Kieboom, 2007). Het model van Renzulli ontstond uit een combinatie van theoretisch en praktijkgericht onderzoek. Renzulli (2012) zelf concludeert dat zijn model de interactie tussen de drie gebieden, genoemd in de drie ringen, stimuleert en ten tweede dat wanneer er vanuit dit model lesgegeven wordt, de rol van

⁸ Binnen de ruimte van deze scriptie, voert het te ver om ieder model over hoogbegaafdheid dat vermeld wordt op deze website te beschrijven. De keuze voor de theorie van Renzulli, Mönks, Heller en Gardner is gebaseerd op het veelvuldig voorkomen van deze theorieën in verschillende boeken. Daarnaast werkt CCL met Mönks, Heller en Gardner.

⁹ Plaatje gevonden op 18 oktober 2012 op <http://www.emmauspastoraat.nl/blog/theorie-joseph-renzulli/>

de leerling verandert van consument naar producent van kennis (Renzulli, 2012).

Twintig jaar na het ontstaan van de drie ringen, voegt Mönks (1995) drie aspecten toe; de omgevingsfactoren, waaruit blijkt hoe interactie een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van het individu met hoogbegaafdheid. Daarbij zegt Mönks dat een “essentiële voorwaarde voor een effectieve interactie tussen persoon en omgeving (...) de aanwezigheid van *sociale competentie* bij de betreffende persoon [is]” (Mönks, 1995, p.19).



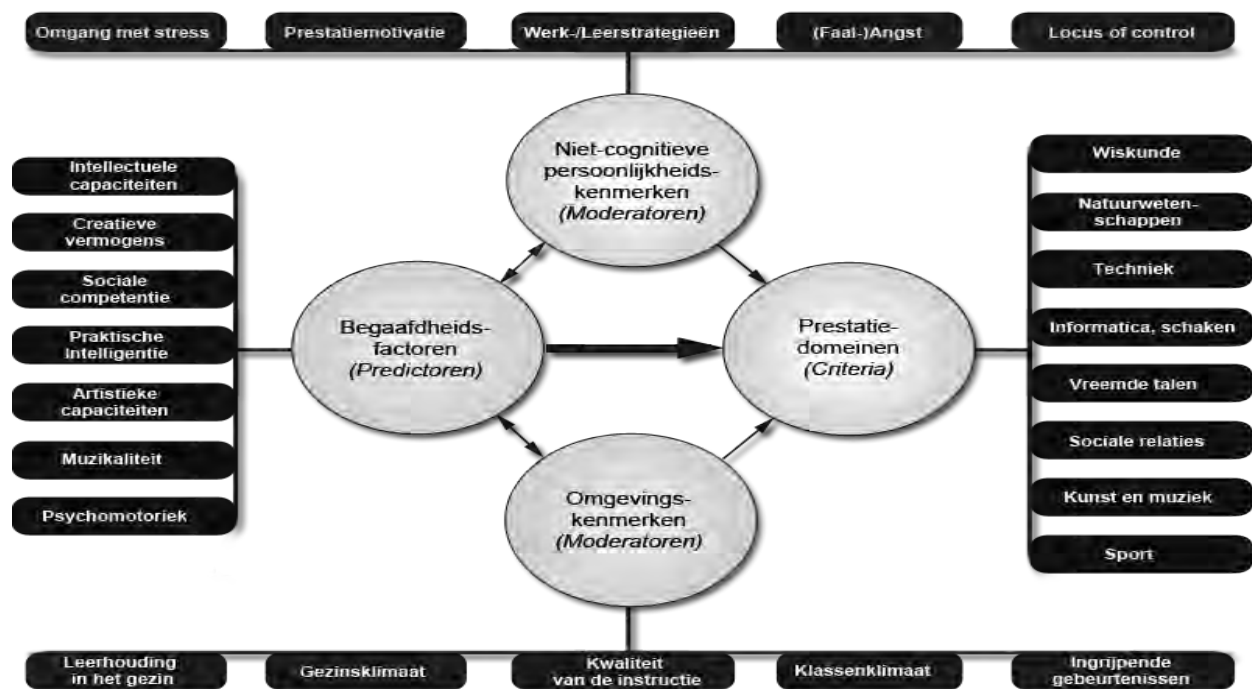
Model van Monks¹⁰

Onderzoek in Amerika (2002; 2003; 2006) wijst eveneens op de invloed van de sociale omgeving, maar dan ook bezien vanuit sociale, gendergerelateerde of raciale cultuur. Hoogbegaafden kunnen het uiten van hun slimheid associëren met verraad aan hun culturele achtergrond. Vaak leidt dit tot onderpresteren; het niet ten volle benutten van hun capaciteiten (Griffin, 2002; Ford & Grantham, 2003; Neihart, 2006).

Na de modellen van Renzulli en Mönks zijn er nog veel meer modellen ontwikkeld om de complexiteit van hoogbegaafdheid verder inzichtelijk te maken. Zo biedt het nationaal expertisecentrum Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) verschillende modellen, waaronder

¹⁰ Plaatje gevonden op 18 oktober 2012 op http://www.zobegaafd.nl/?attachment_id=523

Gardner (1983), Heller (1992; 2000), Sternberg (2003) en Gagné (2010)¹¹. Binnen het CCL wordt onder andere gebruik gemaakt van het model van Heller (1992, 2000) om de situatie van de leerling in kaart te brengen (uitspraak Jessurun, 2012). Heller onderscheidt niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken, begaafdheidsfactoren en omgevingskenmerken, die een stimulerende of belemmerende invloed kunnen uitoefenen op de aanleg en het gedrag van een (hoog)begaafde. Het model kan worden gebruikt om inzicht te krijgen in deze factoren en op welke manier zij ofwel een positieve of negatieve invloed hebben op het ontwikkelingsproces. Vervolgens kan worden gekeken naar de benodigde ondersteuning of begeleiding om het potentieel om te kunnen zetten in de prestatiedomeinen. De prestatiedomeinen waarop zich de begaafdheidsfactoren kunnen uiten, komen overeen met de meervoudige intelligentiefactoren van Howard Gardner (Kieboom, 2007; SLO, 2012).



Model van Heller (1992; 2002)¹²

¹¹ Aangezien CCL enkel gebruik maakt van de modellen van Gardner en Heller en niet van Sternberg en Gagné, zal in dit verslag geen beschrijving volgen van deze twee modellen.

¹² Plaatje gevonden op 18 oktober 2012 op <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/heller/>

Zoals ieder mens uniek is, zo is ook iedere hoogbegaafde uniek. Desalniettemin wordt in verschillende theorieën een overzicht gegeven van kenmerken en eigenschappen die bij (hoog)begaafden in grotere of sterkere mate voorkomen. D'hondt en Van Rossen (2009) verwijzen naar studies waarin sterk afwijkende karakteristieken van hoogbegaafden worden genoemd. Zij benoemen vijf aspecten die veel genoemd worden in uiteenlopende studies; dissynchroniciteit (Terrassier, Silverman, Deslisle), hoogsensitiviteit (overexcitability, highly sensitive persons, Dabrowski), overperfectionisme (Webb, Meckstroth & Tolan), overdreven zelfkritiek en een onrealistisch hoog aspiratieniveau, multipotentialiteit (Silverman). Deze eigenschappen komen min of meer overeen met het overzicht van Tessa Kieboom: perfectionisme, hoogsensitief, kritisch (maar vooral naar anderen). Zij vult deze echter nog aan met hoog rechtvaardigheidsgevoel. Ook Breedijk en Nauta (2012) spreken over het hoge rechtvaardigheidsgevoel (Breedijk & Nauta, 2012, p.13-30).

Volgens Kieboom (2007; 2012) hebben hoogbegaafden een zeer grote *leerhonger* en een *versterkt bewustzijnsniveau*. De leerhonger is als een soort “oerkracht” aanwezig, waardoor hoogbegaafden veel meer snakken naar kennis en kunde (Kieboom, 2007; 2012). Ook hebben zij een beter geheugen en een goed gestructureerde manier van kennis opslaan. Wanneer deze leerhonger niet voldoende wordt gevoed, loopt de leerling het risico om ondervoed te raken. Een school die niet voldoende aandacht heeft voor de leerling, zet de leerling als het ware op ‘dieet’, waardoor het risico op onderpresteren ontstaat¹³ (Kieboom, 2012).

¹³ In haar boek *Onderpresteren* beschrijft Kieboom (2012) de oorzaken van en de risico's voor onderpresteren. Door het snelle denkvermogen en de intelligente indruk op school, heeft de leerling nooit geleerd om zich in te spannen om te presteren. Daarbij zullen ze ook niet snel geholpen worden in het leren leren. Ze krijgen eerder negatieve feedback dan positieve aanmoediging. De leerlingen ontwikkelen trucjes om geen risico te lopen om te falen. Zo gebruiken ze bijvoorbeeld kritiek op de docent om presteren uit te stellen of helemaal niet meer te hoeven leren. Wanneer de leerling dingen uit de weg gaat, en soms helemaal niets meer doet voor school, wordt vaak de verkeerde conclusie getrokken; we overvragen dit kind, dus hij kan beter een niveau lager gezet worden. De situatie is echter dat de leerling een beperkte werkhouding heeft (zichzelf heeft aangeleerd), angst heeft om te falen (want die ervaring kent hij niet) en ongestructureerd is. De slechte resultaten en de frustratie werken door in het zelfbeeld van de leerling. Ze zijn in staat om zichzelf de diepte in te denken door middel van gedachten als: “Ik kan het niet en dit komt nooit meer goed” (Kieboom, 2012).

1.3 Persoonlijkheidskenmerken volgens Tessa Kieboom

Allereerst hebben hoogbegaafden een **versterkt bewustzijnsniveau**. Het is voor mensen met een gemiddeld IQ niet moeilijk om zich voor te stellen dat iemand met een IQ van 62 zich minder bewust is van alle input om zich heen en daar begeleiding bij nodig heeft. Een vergroot bewustzijn wordt echter moeilijk begrepen. Een versterkt bewustzijnsniveau heeft betrekking op het gehele doen en laten. Kieboom noemt het voorbeeld van de opvoeding, waar hoogbegaafden een veel uitgebreidere en diepgaandere kijk op hebben. Zij zien hoe volwassenen hun verantwoordelijkheden nemen of juist ontwijken en aarzelen niet om zich daarover uit te laten. Tegelijk zijn zij zich er ook van bewust dat het zeldzaam is, dat zij zich duidelijk onderscheiden van hun leeftijdsgenootjes, die zich met andere dingen bezighouden. Dit zorgt ervoor dat zij een diepgaand gevoel hebben van 'anders-zijn' (Kieboom 2007; 2012).

Op het **zijnsniveau** van hoogbegaafde kinderen spreekt zij over kenmerken die gericht zijn op de persoonlijkheid. Kenmerken die ook voor kunnen komen bij mensen die niet hoogbegaafd zijn, maar die in versterkte mate aanwezig zijn bij hoogbegaafden. Deze kenmerken zijn perfectionisme, rechtvaardigheidsgevoel, hypergevoeligheid en een kritische instelling. Een beschrijving van deze kenmerken bevindt zich in bijlage 2.

1.4 Zes profielen volgens Betts en Neihart

Een andere manier waarop persoonlijkheidskenmerken van hoogbegaafden zich kunnen manifesteren wordt zichtbaar in de zes profielen beschreven door Betts en Neihart (Betts & Neihart, 2010). Volgens Betts en Neihart worden hoogbegaafden vaak gezien als een ongedifferentieerde groep. Zij pleiten ervoor om de jongeren niet alleen te onderscheiden in hun interesses en talenten, maar ook te kijken naar gedrag, gevoelens en behoeften. De zes profielen zijn de succesvolle, de uitdagende, de onderdrukkende, de drop-out, de dubbel gelabelde en de zelfstandige leerling. In deze beschrijvingen wordt aandacht gegeven aan de gevoelens, het gedrag en de behoeften van hoogbegaafden. Ook zijn hierin mogelijke verklaringen te lezen voor het onderpresteren dat veel hoogbegaafden doen. De indeling is niet statisch, maar dynamisch. Het is volgens hen mogelijk door ontwikkeling of juist stagnaties dat andere kenmerken en gedragingen zich manifesteren (Betts & Neihart, 2010; Breedijk & Nauta, 2012). In bijlage 3 bevindt zich een beschrijving van het drop-out, het onderdrukkende en het dubbel gelabelde profiel. Daarna volgt de gehele tabel van alle zes de profielen.

1.5 (Hoogbegaafde) jongeren en zingeving

Er is weinig onderzoek gedaan naar jongeren en zingeving (Van Dijk-Groeneboer, 2010, p.8). Zingeving wordt vaak geassocieerd met religie en levensbeschouwing (Mooren, 2011, p.45). Binnen de Nederlandse samenleving zijn steeds minder mensen aangesloten bij een religieuze of levensbeschouwelijke institutie. De Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) constateerde dat inmiddels 72% van de bevolking buitenkerkelijk is¹⁴ (Kronjee & Lampert, 2006). Zo zijn ook steeds minder jongeren aangesloten bij een geïnstitutionaliseerde uiting van religie (Van Dijk-Groeneboer, 2010, p.8). Er wordt gesproken over weinig behoefte aan een religieuze binding (Speandonck, 2000, p.40). Dit betekent echter niet dat jongeren niet bezig zijn met religie of zingeving (Speandonck, 2000, p.68). Alma en Jansen (2000) beschrijven de context waarbinnen jongeren zich tegenwoordig bevinden. Zij constateren dat deze context een flexibele houding van deze jongeren vraagt. Aan de ene kant willen ze vrijheid om zelf te bepalen wat zij belangrijk vinden in hun leven. Aan de andere kant stellen ze de verantwoordelijkheden die het leven van hen vraagt nog even uit. ‘Stijlsurfen’ bezorgt hen veel plezier, het is een “tot niets verplichtend najagen van gemak, consumptie en geluk” (Alma & Jansen, 2000, p.20). Alma en Jansen beschrijven verschillende voorwaarden voor het ontwikkelen van het vermogen tot reflectie op levensvragen. Zij noemen “een fundamenteel gevoel van eigenwaarde en van veiligheid in relatie tot de omgeving” (Alma & Jansen, 2000, p.21). Ouders, vrienden en verdere omgeving spelen hierin een fundamentele rol. Hiermee kan worden geconcludeerd dat zowel voor de ontwikkeling van het hoogbegaafde potentieel als voor de ontwikkeling van zingeving ouders, vrienden en de rest van de omgeving een grote invloed hebben en daarmee van belang zijn voor de ontwikkeling van de jongere.

Jongeren putten zelf uit verschillende bronnen waarop ze kunnen steunen wat betreft zingeving. Muziek is er een van, eigenheid binnen de subcultuur verwerven een andere. Ook spiritualiteit en religie worden genoemd als bronnen waaruit geput wordt, zij het op een andere manier en vanuit een ander taalgebruik dan volwassenen dit doen (Alma & Jansen, 2000, p.23-24).

In hoeverre onderscheiden hoogbegaafde jongeren zich van niet hoogbegaafde jongeren als het gaat om zingeving? Hier is geen directe literatuur over te vinden. Toch valt er wel degelijk iets

¹⁴ Binnen deze groep (onderverdeeld in vier categorieën) bevindt zich een groep niet-religieus en niet-humanistisch (18%), waarbij sprake is van nihilisme en een risico op anomie (Kronjee & Lampert, 2006, p.192).

over te zeggen. In feite bevindt iedere adolescent of jongere¹⁵ zich in een fase waarin hij zich losmaakt van het afhankelijke kind en zich ontwikkelt tot een onafhankelijke jongvolwassene (Kehily, 2007). Deze verandering vindt plaats vanuit vrijwel alle aspecten; lichamelijk, cognitief, persoonlijk, sociaal en moreel (Tieleman, 2011, p.141-168). Ontwikkelingspsycholoog Erik Erikson beschreef acht levensfasen, iedere fase gekenmerkt door een bepaalde crisis (Erikson, 1985). De psychosociale crisis van de adolescent bevindt zich op het snijvlak tussen de identiteit en de identiteitsverwarring (identity confusion) (Erikson, 1985, p.25-34). De jongere ontwikkelt een zelf, dat voor een gedeelte reeds aanwezig is en blijft (hij blijft de zelfde, voor zichzelf en anderen herkenbare persoon) en tegelijk kunnen waarden, normen, ideologieën komen en gaan (Erikson, 1985).

Maureen Neihart (1998) schreef een artikel over het behoud van het ware zelf van hoogbegaafden. Zij baseert zich op de psychologie die zich bezighoudt met de ontwikkeling van het zelf, waarbij namen als Kohut (1971; 1977), Winnicott (1989), Csikszentimihalyi (1993) en Pipher (1994) worden genoemd.

Het zelf is nog niet gevormd, wanneer het kind geboren wordt. Het wordt gevormd door interactie met de omgeving. In de eerste drie maanden is het kind nog niet in staat om zichzelf los te ervaren van de primaire zorgende (gewoonlijk de moeder). Vervolgens maakt het kind zich steeds meer los, maar blijft het zichzelf bevestigd of afgewezen zien in gedrag van anderen, met name de ouders. Het kind heeft als hoogste doel het behouden van (to preserve) het zelf, maar is in staat zichzelf op te geven, om de liefde van de ouders te behouden.

Iedereen leert om iets van zijn ware zelf op te geven, in ruil voor sociale acceptatie. De grondbeginselen van de zelfpsychologie suggereren dat hoogbegaafden harder moeten vechten om hun ware zelf te beschermen en te behouden in omgevingen waarin de begaafdheid niet bevestigd of erkend wordt.

“The response of others to the child’s giftedness will have the most impact on the development of the self, since it is the reflection from others onto the self that fuels its differentiation. Therefore, environments and relationships that are more affirming of a

¹⁵ Omdat het gaat om een ontwikkelingsniveau (volwassenheid) is het moeilijk om een leeftijd te verbinden aan de adolescentie. De Wit et al (1995) beschouwen leeftijd als globale aanduiding, wanneer zij de adolescentieperiode aanduiden met 12 tot 22 jaar (De Wit et al., 1995, p.14). In dit onderzoek gaat het om jongeren binnen CCL, waarbij de leeftijdsgrens van de doelgroep gesteld wordt op 12 tot 23 jaar.

child's giftedness are more likely to promote the true self and minimize loss of the true self. Gifted children experience a loss of their true selves when their giftedness is ignored, rejected, or denied" (Neihart, 1998, p.188).

Er is geen wetenschappelijk eenduidig antwoord op de vraag of hoogbegaafde kinderen behoefte hebben aan specifieke begeleiding op het sociaal-emotioneel of persoonlijkheidsvlak (D'hondt & Van Rossen, 2009). Verschillende onderzoeken wijzen op de noodzaak hiervan, andere onderzoekers ontkennen deze. Welke impact heeft hoogbegaafd zijn op het psychisch welzijn van de hoogbegaafde? Neihart (1999b) heeft verschillende onderzoeken geanalyseerd, waarna zij concludeerde dat er bewijs is voor twee contrasterende visies op de impact van hoogbegaafdheid op het psychisch welzijn. Hoogbegaafdheid zou kinderen beter in staat stellen om zich aan te passen aan de omgeving en hen veerkrachtiger maken in de omgang met stress. Andere onderzoeken leveren bewijs dat hoogbegaafden juist kwetsbaarder zijn voor stress en een groter risico lopen zichzelf te veel aan te passen en emotionele en sociale problemen te krijgen. Volgens Neihart is het vanzelfsprekend dat hoogbegaafdheid invloed heeft op het welzijn, maar of dit positief of negatief is, hangt af van een drietal factoren; het type begaafdheid, de educatieve match (past het schoolsysteem bij de jongere, krijgt hij voldoende erkenning en uitdaging enzovoorts) en iemands persoonlijke kenmerken (characteristics) (Neihart, 1999b). Neihart noemt vijf specifieke dimensies van aanpassing en welzijn. Ten eerste op het gebied van hoogbegaafdheid en het zelfconcept. Hierbij is het niet mogelijk om te concluderen dat 'het' zelfconcept van hoogbegaafden anders is dan dat van anderen, daarvoor zijn er teveel factoren die hier invloed op hebben. Ten tweede noemt Neihart depressie, angst en suïcide, waarvoor door middel van wetenschappelijk onderzoek enerzijds geconcludeerd werd dat zelfmoord meer voorkomt onder hoogbegaafden en dat hoogbegaafde jongere meer lijden aan angst en depressie. Andere onderzoeken bewijzen echter dat er geen significante verschillen zijn en dat deze problemen evenveel of zelfs meer voorkomen bij niet-hoogbegaafden. Ten derde schrijft Neihart over de sociale competentie, waarbij zowel bewijs gevonden werd voor het beter aangepast zijn op hun sociale omgeving, als bewijs dat zij meer moeite hebben met sociale interactie. Dit geldt ook voor de vierde dimensie die Neihart noemt: het vertonen van abnormaal gedrag. Tot slot noemt Neihart psychiatrische stoornissen, als vijfde dimensie. Ze beschrijft een onderzoek waarbij geconcludeerd werd dat negentig procent van de adolescenten met eetproblemen een IQ van 130 of hoger had. Een ander onderzoek bewees echter dat het IQ niet

afweek van de verdeling in een gemiddelde populatie. Neihart benadrukt tot slot dat het van belang is om ieder individu afzonderlijk te benaderen en interventies af te stemmen op de persoonlijke behoeften, noden en wensen van het hoogbegaafde individu (Neihart, 1999b). Ook veel andere onderzoeker wijzen op dit belang (Zie onder andere: D'hondt & Van Rossen, 2009, p.38; Rinn, 2011, p.208; Foley-Nicpon, 2012, p.87).

2. Zingeving

Zoals gezegd bevinden jongeren zich bij uitstek in een fase in hun leven waarbij zij zich oriënteren op hun leven en zoeken naar hun eigen identiteit. De persoonlijke verhouding tot de wereld en het betekenis kunnen geven aan de eigen werkelijkheid binnen culturen, wordt gespecificeerd binnen de definitie van zingeving die de filosoof Kruithof (1968) geeft. Hij beschrijft zingeving als: "(...) de activiteit van de mens waarbij hij met behulp van beginselen zichzelf als totaliteit *structureert*, in het leefmilieu, waarin hij geplaatst is, *situeert* en tegenover de ontwikkeling van dit milieu *oriënteert*" (Kruithof, 1968, p.505). Een enigszins eigenzinnige opvatting van zingeving geeft André Droogers (2010) in zijn boek *Zingeving als spel*. Hij definieert zingeving als "zin en betekenis kunnen geven aan de eigen werkelijkheid, binnen culturen." Levensbeschouwingen vat hij op als cultuurvormen waarmee mensen op speelse, doch serieuze manier, aftastend en benoemend zin geven aan de eigen menselijke werkelijkheid. Hij pleit voor speelsheid, in de vorm van openheid. Hij plaatst spel op een breder spectrum dan waarheid en onwaarheid. Wanneer je hierop gefixeerd blijft, ben je in de valkuil van de ernst gestapt. "Spel is het menselijk vermogen om met twee of meer werkelijkheden om te kunnen gaan" (Droogers, 2010, p.25). Hier ligt een link met de mensopvatting van het CCL, ontleend aan Freud: mens ben je wanneer je het vermogen om te werken, lief te hebben en te spelen bezit (Website Centrum voor Creatief Leren, 2012¹⁶). Het spelen van Freud komt hierin overeen met de opvatting van Droogers, dat je met meerdere werkelijkheden om moet kunnen gaan.

Om de belevingswereld en de zingevingservaringen van deze jongeren in de volle breedte te kunnen onderzoeken, is gezocht naar een opvatting van zingeving waarin veel verschillende aspecten worden belicht. Voor dit onderzoek is daarom gekozen voor de theorie van Alma en

¹⁶ De website van CCL is in de tijd dat dit onderzoek liep veranderd. In de verwijzingen is een onderscheid gemaakt tussen 2012 en 2013 (de nieuwe versie).

Smaling (2010), die beide definities (van Droogers en Kruithof) omvat. De theoretische exercitie van het begrip zingeving, geeft een breed scala aan ervaringsaspecten die belangrijk kunnen zijn voor de zingeving van een individu. Alma en Smaling baseren zich met name op de theorie van Van Praag (1978), Baumeister (1991), Mooren (1998), Benjamin (1998) en Kunneman (2005). Daarbij maken ze gebruik van het sociaal-wetenschappelijk, empirisch onderzoek van Van de Hoogen en Hijmans (2002) en onderzoek en theorie van Van der Lans (1992). In dit theoretisch kader zal de theorie van Alma en Smaling daarnaast aangevuld worden met onderzoek van Van der Lans (2006), Banning en Banning-Mul (2010) en Mooren (2011).

Zingeving is volgens Alma en Smaling: “een persoonlijke verhouding tot de wereld, die gekenmerkt kan worden door (...) [verschillende existentiële] ervaringsaspecten” (Alma & Smaling, 2010, p.19). De persoonlijke verhouding komt niet zomaar tot stand. Het gaat niet enkel om een cognitieve activiteit, maar ook om *zinervaring*, als iets dat je overkomt. Daarnaast onderscheiden zij ook *zinbeleving*, waar het over de emotionele en affectieve aspecten gaat. Zij spreken van vijf niveaus waarop zingeving plaats kan vinden: cognitief, affectief, evaluatief, habitueel (als patroon of zelfs routinematig) en als handeling (of handelingsintentie met een motivationeel aspect) (Ibidem). De persoonlijke verhouding is tenslotte niet enkel de uitkomst van zingeving, maar bevat ook een *zinzoekend* aspect, waarmee zij zeggen dat deze verhouding ook blijvend in ontwikkeling is.

2.1 Alledaags versus existentieel

Alma en Smaling (2010) onderscheiden vier soorten zingeving; *alledaagse*, *existentiële*, *transcenderende* en *spirituele* zingeving. Zij spreken van *alledaagse* zingeving, waarbij mensen zich weinig bewust (hoeven te) zijn van het proces van zingeving. Zingeving is te vinden in allerlei dagelijkse situaties en bezigheden; van het schilderen van een huis, het deelnemen aan het verkeer tot de omgang met anderen. Wanneer het leven vanzelfsprekend voortgaat en situaties begrijpelijk en hanteerbaar zijn, worden we niet aangestuurd om te reflecteren op het leven. *Alledaagse* zingeving wordt ook vaak omschreven als *vanzelfsprekende* zingeving (Zock, 2001; Van der Hoogen & Hijmans, 2002; Van der Lans, 2006). Een tweede vorm van zingeving is de *existentiële* zingeving. Deze handelt over gebeurtenissen die de zin van het bestaan raken. Bijvoorbeeld bij grote levensgebeurtenissen; geboorte, dood, ziekte, haat, liefde, eenzaamheid. Van der Lans spreekt over existentiële zingeving wanneer er sprake is van een crisis en het

alledaagse of de vanzelfsprekende zingeving niet meer voldoet (Van der Lans, 2006). Men wordt dan min of meer gedwongen tot het zoeken en soms deels vinden van antwoorden op grote levensvragen als: wie ben ik? Waarom ben ik op aarde? Waar kom ik vandaan? Waar wil ik naartoe? Het gaat om het plaatsen van het eigen bestaan in een breder verband van betekenissen. Zinervaringen zijn aan de orde wanneer we ons eigen leven als zinvol ervaren. De vragen komen met name wanneer we geconfronteerd worden met ons bestaan, de eindigheid ervan, of het kwijt zijn van de richting of het doel dat we hadden (Alma & Smaling, 2010). Alma en Smaling onderscheiden naast deze twee vormen van zingeving nog twee andere vormen. Allereerst *transcenderende betekeniservaring*. Deze vorm van zingeving komt terug in het overzicht van de negen zingevingaspecten, die uitgangspunt vormen voor het onderzoek. Tot slot de *spirituele* zingeving, die wordt beschreven als een beleving van sterk gevoelde verbondenheid met anderen en de werkelijkheid van de wereld om ons heen. “Hier wordt het leven van alledag overstegen vanuit een verlangen naar doorleving en bezieling” (Alma & Smaling, p.18).

Een jaar na het verschijnen van het boek van Alma en Smaling, bracht Mooren het boek *Verbeelding en bestaansoriëntatie* uit, waarin hij de verbinding tussen alledaagse en existentiële zingeving verder uiteenzet. Volgens Mooren (2011) is zingeving een gelaagd fenomeen. “Zingeving gaat ook over onze dagelijkse betrekkingen en activiteiten. Essentieel is juist dat het de dagelijkse beslommeringen verbindt met fundamenteelere opvattingen” (Mooren, 2011, p.45). Dit wil echter niet zeggen dat we ons hier constant van bewust zijn of erbij stil hoeven te staan. Vaak is het zo dat deze opvattingen als een vanzelfsprekende ondergrond ons doen en laten beïnvloedt en betekenis verleent. Het gaat om een zich continu verhouden tot en betekenis geven aan het leven, de wereld, ontwikkelingen en gebeurtenissen waarbij men betrokken is of welke men ziet gebeuren¹⁷.

¹⁷ Zelf ben ik van mening dat de alledaagsheid in zingeving een ondergeschoven kindje is in het (humanistische) discours. In het spreken over zingeving, wordt vaak gerefereerd aan de diepte ingaan (zie onder andere Dohmen, 2010), terwijl in de dagelijkse beslommeringen mensen zichzelf ook uiten en tot keuzes (zouden moeten) komen (Schuhmann, 2012). Schuhmann spreekt over *poëtische zelfzorg*, waarin je niet alleen je levensbeschouwelijke humuslaag dient te cultiveren (welke visie hang ik aan? Wat beperkt mij?), maar daarnaast ook een luchtige, milde ruime verhouding dient te onderhouden tot jezelf. Juist de lichtheid en de kleine verhalen van mensen zijn van belang voor hun betekenisgeving. “Vanuit een kleine verhalenperspectief is er geen strikt onderscheid te maken tussen alledaags en existentieel” (Sools & Shuhmann, 2011, p.78).

2.2 Zingeving of bestaansoriëntatie

Mooren (2011) spreekt liever van bestaansoriëntatie dan van zingeving, vanwege de impliciete connotaties die zingeving met zich meebrengt. Een onderliggende vooronderstelling van zingeving kan zijn dat de mens *zelf* zin aan zijn leven kan *geven*, een opvatting die sterk gekleurd is vanuit het existentialisme en het humanisme. Hier zou de opvatting dat zin niet maakbaar is, maar een ervaring is die je toevallig of dat zin *gevonden* kan worden, buiten vallen. Bestaansoriëntatie is vanuit deze opvatting gezien minder gekleurd.

Mooren (1998; 2011) heeft een schema ontworpen waarin hij aspecten van zingeving als psychologisch proces verbindt met elementen van levensbeschouwelijke kaders. Onderliggende uitgangspunten vindt Mooren bij de psychologen Albert Bandura en Baumeister. Baumeister geeft in zijn boek *Meanings of life* een uitwerking van de basisbehoeften van mensen aan zin, op een manier, die volgens hem universeel is (Baumeister, 1991, p.31). Deze theorie gaat uit van vier zingevingen behoeften; 'purpose', 'value', 'efficacy' en 'selfworth'. Deze komen ook terug in de negen ervaringsaspecten van zingeving van Alma en Smaling, die hieronder beschreven zijn. Zingeving wordt in dit onderzoek opgevat als bestaansoriëntatie, waarbij gezocht wordt naar een persoonlijke verhouding tot de wereld (Alma & Smaling, 2010), door middel van structurering, situering en oriëntatie (Kruithof, 1968) en waarbij de dagelijkse beslommingen en fundamentele opvattingen over het leven verbonden worden (Mooren, 2011). Deze verhouding wordt gekenmerkt door negen ervaringsaspecten, samengesteld op basis van een conceptuele doordenking van Alma en Smaling (2010).

2.3 Negen aspecten van existentiële zingeving

De negen ervaringsaspecten van zingeving worden door Alma en Smaling in een theoretische exercitie weergegeven. Zij geven dit overzicht op basis van verschillende theorieën over zingeving. Het gaat om doelgerichtheid, samenhang, waardevolheid, verbondenheid, transcendentie, competentie, erkenning, motiverende werking en welbevinden.

1. Doelgerichtheid

Doelgerichtheid in denken en handelen kan zowel gericht zijn op haalbare of bereikbare doelen als richtinggevende 'streefdoelen'. Baumeister (1991) maakt binnen de zingevingen behoefte 'purpose' onderscheid tussen goals en fulfillments (Baumeister, 1991). Een *goal* heeft te maken

met de extrinsieke motivatie, waarbij een bepaald extern resultaat bereikt moet worden. Een voorbeeld hiervan zou (in het licht van dit onderzoek) het behalen van een middelbareschooldiploma kunnen zijn. *Fulfillment* is de intrinsieke motivatie. Hierbij spelen subjectieve wensen en ideeën een rol. Deze hoeven niet behaald te worden, maar zijn eerder richtinggevend in het handelen; als een oriëntatie, waarbij een gevoel van bestemming en innerlijke noodzaak kan worden gevoeld (Van den Hoogen & Hijmans, 2002¹⁸).

2. *Samenhang*

Samenhang is het meest kenmerkende aspect van zingeving (Kruithof, 1968; Van Praag, 1978; Baumeister, 1991; Mooren, 2011). De ervaren samenhang (in het eigen leven, maar ook in de wereld), tussen je leven en dat van anderen (wat is mijn plaats) maakt deel uit van de ervaring van je identiteit en van de zin van je leven. De samenhang kan gezien worden als onderdeel van het eigen levensverhaal. Kruithof stelt dit voor als een actief proces van structurering, situering en oriëntatie (Kruithof, 1968, p.506-508).

3. *Waardevolheid*

Baumeister maakt onderscheid tussen 'value' en 'selfworth', waar Alma & Smaling deze twee aspecten samennemen onder het kopje 'waardevolheid'. Alma en Smaling maken binnen waardevolheid wel onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke waarden, waarbij extrinsieke waarden staan voor waarden waarmee iets expliciets bereikt kan worden (bijvoorbeeld competentie als waarde, ingezet om carrière te maken) en intrinsieke waarden gaan over het innerlijk, waarbij zij het voorbeeld van de waarde zelfwaardering geven. Dit houdt zelfrespect, zelfwaardering en tot zelfrealisatie of zelfactualisering komen in. Een gevoel van eigenwaarde gaat niet zozeer om zelfwaardering (wat een beoordelend element in zich draagt), maar meer om zelfcompassie en zelfaanvaarding, waartoe ook het accepteren van de eigen pijn en zwakheden behoort. Alma en Smaling benoemen dit als aandachtige zelfzorg. Deze persoonlijke waarden kunnen ook ethische, politieke, religieuze en esthetische waarden bevatten.

¹⁸ Toine van de Hoogen en Ellen Hijmans deden vanuit een sociaal-wetenschappelijke en theologische achtergrond empirisch onderzoek naar hedendaagse processen van zingeving vanuit het actorperspectief. Aan de hand van een zestal levensverhalen worden verschillende levensdomeinen gepresenteerd als 'zingevingspraktijken in het dagelijks leven' (Van den Hoogen & Hijmans, 2002, p.9).

4. Verbondenheid

Verbondenheid wordt zowel in vriendschappen, als in burgerschap of mondiale humanisering gevonden. Belangrijk is het vinden van balans tussen zelfexpressie en erkenning, geborgenheid en transcendentie. Sociale verbondenheid betekent de ander als ander ervaren, voorbij nuttigheid en maakbaarheid. Mooren (2011) noemt naast deze sociale verbondenheid een overtreffender definitie, namelijk die van motivationele betrokkenheid. Het gaat daarbij om een ervaren engagement met datgene waar iemand actief in is, of waarmee hij gevoelsmatig verbindingen ontwikkelt. Dit gaat verder dan enkel de verbondenheid tussen mensen, het gaat ook over de betrokkenheid van een mens bij een activiteit, handeling, project enzovoorts (Mooren, 2011, p.53-54). Deze door Mooren beschreven betrokkenheid wordt expliciet benoemd en erbij betrokken, omdat het mogelijk van belang kan zijn voor de doelgroep van dit onderzoek. Verbondenheid met andere mensen wordt vaak bemoeilijkt door de persoonlijke kenmerken en problemen met de omgeving (zie het hoofdstuk over Hoogbegaafdheid). Er kan echter ook een bepaalde verbondenheid ervaren worden met activiteiten of dingen, die waardevol kunnen zijn met betrekking tot zingeving.

5. Transcendentie

Transcendentie houdt het overstijgen van het alledaagse in. Het breken uit het voordehandliggende, het bekende en vertrouwde; exploreren van en reiken naar het nieuwe, het andere; wat getuigt van nieuwsgierigheid en verwondering. Kunneman (2006) maakt onderscheid tussen verticale en horizontale transcendentie. Verticale transcendentie is iets ervaren van een hogere macht. Horizontale transcendentie bestaat tussen mensen, de ander als ander valt niet te kennen en ontstijgt het zelf (Kunneman, 2006, p.62-81).

In hoeverre is de ervaring van het overstijgen van het alledaagse noodzakelijk voor het vinden van zingeving? Volgens Banning en Banning-Mul zijn religie en geloof bijvoorbeeld wel zingevend, maar hoeft zingeving niet altijd te maken te hebben met het bovennatuurlijke (Banning & Banning-Mul, 2010, p.127) .

6. Competentie

Ook dit ervaringsaspect van zingeving ontleen Alma en Smaling aan de zingevingsbehoeften van Baumeister. Het gaat om het gevoel dat je er als mens toe doet, door het besef dat je in staat

bent tot adequaat handelen en de ervaring voldoende controle te hebben over het eigen leven. Het gaat om interne (psychische) controle, maar ook om externe controle (handelen, efficacy van Baumeister). De ervaring competent te zijn kan versterkt worden door de erkenning ervan door anderen. Deze peiler van Baumeister zou je kunnen vergelijken met zelfredzaamheid; in staat zijn om vanuit een bepaalde ervaren controle over de gebeurtenissen in staat zijn om eigen doelen en waarden te realiseren.

7. Erkenning

“De ervaring een zinvol leven te leiden hang ook af van de mate van bevrediging van de behoefte aan of het verlangen naar *erkenning*” (Alma & Smaling, 2010, p.22). Erkenning door anderen, maar ook door jezelf (Benjamin, 1998; Alma, 2005). De erkenning betekent het gezien en gewaardeerd worden in je eigenheid, competenties, gedrag, autonomie, gelijkwaardigheid enzovoorts.

8. Motiverende werking

Het ervaren van bovengenoemde zingevingaspecten heeft een motiverende werking. Dit motivationele aspect van de ervaring van zinvolheid is niet zozeer een voorwaarde voor de ervaring van zin, als wel een gevolg ervan. Het stimuleert het exploreren van nieuwe mogelijkheden (Van der Lans, 1992).

9. Welbevinden

Ook dit is een resultaat van de ervaring van de andere aspecten (Van der Lans, 1992). Zingeving wordt gevonden in “een reeks van samenhangende cognitief-affectieve processen, die voorwaarden scheppen voor inzet en betrokkenheid en voor zinbeleving welke zich manifesteert in psychisch welbevinden” (Van der Lans, 2006, p.81).

Alma en Smaling halen echter schrijvers aan die beweren dat dit gegeven noodzakelijk is voor een gevoel van zingeving. Het wordt vertaald vanuit het Engels, waar de woorden *satisfaction* en *fulfillment* gebruikt worden (Alma & Smaling, 2010, p.22-23). Tot slot de opmerking dat het gaat om een *relatief* welbevinden, waarbij exploratie en verlangen blijven bestaan.

3. Het Centrum voor Creatief Leren

De Stichting Centrum voor Creatief Leren (CCL) is gevestigd in een oud klooster in Sterksel. Het centrum biedt zorg door middel van begeleiding, behandeling en educatieve ondersteuning aan leerlingen met een hoog ontwikkelingspotentieel, die uitgevallen zijn of dreigen uit te vallen uit het onderwijssysteem. De missie van het CCL is het in staat stellen van leerlingen hun plek (weer) in te nemen in de maatschappij. Daarnaast richt het CCL zich ook op consultatie van professionals, bijdragen aan kennis van de problematiek rondom hoogbegaafdheid en achtergronden (Informatiememo CCL, 2012).



Centrum voor Creatief Leren, te Sterksel

3.1 Doelgroep

De doelgroep van het CCL bestaat uit jongeren van de middelbareschooltijd (soms ook kinderen van de basisschoolleeftijd), in de leeftijdscategorie van acht tot drieëntwintig jaar. Het gaat om leerlingen met een hoog ontwikkelingspotentieel, waarbij de bijbehorende presentaties uitblijven. De leerlingen worden aangesproken met 'leerlingen', analoog aan de naam van het centrum (voor creatief leren). De term hoogbegaafd wordt zoveel mogelijk vermeden, omdat die verwarring zaait door de verschillende definities die er bestaan (Informatiememo CCL, 2012, p.3). Incidenteel komt het voor dat het CCL ook zorgdraagt voor leerlingen die 'enkel' hoogsensitief zijn en niet hoogbegaafd.

De problematiek waarmee deze leerlingen te kampen hebben, is zowel schoolgerelateerd als psychisch van aard. Binnen de school heeft de leerling vaak al verschillende teleurstellingen moeten verkroppen. Het enthousiasme waarmee ze het schooljaar starten is vaak binnen enkele

weken tot maanden verdwenen. Op school passen ze zich zodanig aan, dat hun talenten onzichtbaar worden. Zij redden zich lange tijd met hun goede geheugen en het snel verkrijgen van inzicht, waardoor ze geen adequate leerstijl ontwikkelen. Dit resulteert dikwijls in faalangst en onderpresteren, met als gevolg het uitvallen of dreigen uit te vallen uit het schoolsysteem. Daarnaast kampen deze leerlingen met psychiatrische problematiek, waarbij sprake is van complexe identiteitsproblemen, verlies van intrinsieke motivatie en moeilijkheden met sociale contacten (Informatiememo CCL, 2012, p.4). Leerlingen trekken zich terug en gedragen zich anders dan hun klasgenootjes, waardoor vaak sprake is van een misclassificatie.

3.2 Behandeling, begeleiding en educatie

Binnen het CCL wordt tweedelijns gespecialiseerde geestelijke gezondheidszorg geboden. De behandeling wordt voorafgegaan door diagnostiek. De diagnose wordt uitgevoerd door psychologen en orthopedagogen. Hierbij wordt zorgvuldig onderzocht of er mogelijk sprake is van (eerdere) misdiagnoses binnen het spectrum van psychiatrische problematiek. De behandeling bestaat uit binnen het ggz-veld gangbare behandelvormen zoals psychologische behandeling, creatieve therapie, speltherapie, drama en het binnen het CCL heersende sociotherapeutische klimaat (iedere interactie kan worden aangegrepen als leermoment voor de leerling, horende bij de behandeling. Juist in het contact met andere leerlingen en met docenten, dus ook tijdens de lunch, bevinden zich situaties waarvan de leerling kan leren). “De behandeling is gericht op het vergroten van inzicht, van communicatieve en sociale vaardigheden en het grip krijgen op de mechanismen achter probleemgedrag of probleemsituaties” (Informatiememo CCL, 2012, p.7).

Gedurende de behandeling is er de mogelijkheid om de leerling ook door middel van begeleiding te ondersteunen. Begeleiding bestaat uit activiteiten en gesprekken waarin de leerlingen persoonlijke doelen kan opstellen, bespreken en behalen. Deze doelen kunnen gaan over planning, sociale contacten, het bespreken en behouden van de inzichten uit de behandelingen, maar ook over het gebied van werk, wonen en financiën.

Op het moment dat er bij de leerling weer mogelijkheid tot en behoefte aan onderwijs ontstaat, biedt het CCL niet alleen vakonderwijs, maar ook begeleiding in het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en attitudes. De leervraag wordt mede opgevat als hulpvraag bij het leren en het

durven leren. Het CCL streeft ernaar om, zodra de leerling er klaar voor is, passende mogelijkheden bij de leerling te zoeken op het gebied van onderwijs, buiten het CCL.

3.3 Kernwaarden en theorieën

De kernwaarden waarvanuit het CCL werkt zijn: respect, gelijkwaardigheid en rechtdoen aan elkaars verschillen. De basis waar vanuit het CCL behandelt en begeleidt ligt oorspronkelijk in de client-centered benadering van Carl Rogers, later aangevuld met het model van de mentalization based treatment (Informatiememo CCL, 2012, p.6; website CCL, 2013). Deze stromingen voorstaan een open en authentieke en oprecht nieuwsgierige attitude, waarbij uitgegaan wordt van een niet autoritaire, “niet-wetende” houding. Er wordt gewerkt in relatie met de leerling, waarbij niet alleen het aandeel van de leerling, maar ook van de begeleider bespreekbaar is. Er wordt aangehaakt bij de actuele gebeurtenissen, “zonder daarbij te vergeten waar iemand vandaan komt” (Informatiememo CCL, 2012, p.6).

Methodologische verantwoording van het empirisch onderzoek

In dit hoofdstuk wordt allereerst een beschrijving gegeven van de kwalitatieve onderzoeksmethode en waarom hiervoor gekozen is. Dan volgt een korte beschrijving van de participerende observatie die tijdens het gehele onderzoek plaatsvond; het dossieronderzoek; de interviews met de medewerkers en tot slot een beschrijving van het groepsinterview met de jongeren zelf.

1. Algemeen

Voor dit onderzoek is gekozen voor de **kwalitatieve onderzoeksmethode** omdat deze goed aansluit bij de onderzoeksvraag. Anders dan het kwantitatief onderzoek, waarin aantallen en frequenties uitgewerkt kunnen worden in systematische overzichten, kenmerkt kwalitatief onderzoek zich door “de nadruk op het ‘begrijpen’ of doorgronden van individuele mensen, groepen of situaties” (Baarda et al., 2009, p.5). Kwalitatief onderzoek past bij onderwerpen die te maken hebben met de wijze waarop mensen betekenis geven aan hun leven en hoe ze zich in hun sociale omgeving gedragen. De onderzoeksmethoden zijn erop gericht om het onderwerp vanuit het perspectief van de onderzochte te belichten, waarbij het doel beschrijvend en waar mogelijk verklarend van aard is (Boeije, 2005, p.33-36). Daar kunnen nog de volgende elementen aan toegevoegd worden: de onderzoeker is nadrukkelijk aanwezig bij de dataverzameling; meestal wordt er gewerkt vanuit de inductieve werkwijze en een holistische of contextuele benadering (waarbij de onderzoeker geïnteresseerd is in de hele context van de respondent, zoals deze zich voordoet in het onderzoeksveld) (Evers, 2007, p.3-7).

Dit onderzoek is een **inductief onderzoek** dat gericht is op het verwerven van nieuwe kennis. Het streven naar objectiviteit is daarbij een methodologische norm, die echter nooit voor de volle honderd procent haalbaar is. “Men kan nooit in absolute zin recht doen aan het object van onderzoek; het kan altijd beter” (Maso & Smaling, 1998, p.67). Om de objectiviteit toch zoveel mogelijk te bevorderen worden de maatregelen, die genomen zijn om de **interne en externe betrouwbaarheid** (herhaalbaarheid) en de **interne en externe validiteit** (generaliseerbaarheid) van dit onderzoek te vergroten, onderbouwd (Maso & Smaling, 1998, p.68-74). Voor betrouwbaarder onderzoek is **triangulatie**, oftewel het aanboren van meerdere bronnen, van belang (Boeije, 2005, p.152). In dit onderzoek is vanuit een theoretisch kader

documentverzameling (dossiers), participerend onderzoek en het afnemen van interviews bij twee verschillende doelgroepen ingezet.

2. Beschrijving van de participerende observaties

De participerende observatie heeft gedurende verschillende fasen van het onderzoek plaatsgevonden. Het vormt een zorgvuldige aanvulling op de andere onderzoeksmethoden. De eerste fase werd ingezet als verkenning van het centrum, de medewerkers en de jongeren. Later werkten de observaties als controlemiddel voor bepaalde uitspraken van medewerkers en tot slot werkten ze als verdieping en verrijking van het contact met de jongeren. Het vooraf participeren is bewust ingezet om de jongeren te leren kennen en hen de kans te geven mij te leren kennen. Het participerend onderzoek bestond uit wandelen met de leerlingen, mee eten bij de lunch, gesprekjes op de gang en soms uit enkel zitten en observeren in de grote zaal. De observaties zijn beschreven in veldnotities (zie Evers, 2007, p.14-15).

3. Methodologische verantwoording voor het dossieronderzoek

Het dossieronderzoek bestond uit het lezen en handmatig analyseren van elf reeds afgesloten dossiers; vier dossiers uit 2009, vier uit 2010 en drie dossiers uit 2011. Er zijn vijf dossiers onderzocht van meisjes en zes van jongens, allen in de leeftijd van 14 tot 23 jaar.

3.1 Doel van het onderzoek

Het inhoudelijke doel van het dossieronderzoek was het beter leren kennen van de jongeren en de problematiek waarmee zij het CCL binnenkomen. Daarnaast bood het zicht op mogelijke zingevingsaspecten die al dan niet spelen bij deze jongeren. Voor de interviews met de medewerkers dienden de onderzoeksresultaten als voeding. Met andere woorden: het doel van dit onderzoek was een inventarisatie van de (zingevings)problematiek van deze jongeren, wat indicaties voor de interviewvragen opgeleverd heeft.

3.2 Anonimiteit

De verhalen van de personen zijn geanonimiseerd, aan de hand van de gedragscode voor gebruik van persoonsgegevens in wetenschappelijk onderzoek (VSNU, 2005). De namen van de leerlingen in de onderzochte dossiers zijn vervangen door een nummer en een andere naam. De

variabelen die binnen de onderzoeksgroep mogelijk van invloed zijn op het onderzoeksresultaat zijn leeftijd, geslacht en de diagnose(s). Deze zullen in de data vermeld worden. Ook vanwege de afbakening van de onderzoeksgroep wordt de leeftijd vermeld.

3.3 Interne en externe betrouwbaarheid en validiteit

Om de *interne* en *externe betrouwbaarheid* en daarmee de consistentie van de onderzoeksmethode en de herhaalbaarheid te vergroten, is een onderzoeksinstrument ontworpen. Ieder dossier is, aan de hand van het onderzoeksinstrument, beschouwd als een casus en in gemiddeld drie bladzijdes beschreven. Bij het onderzoeken van de dossiers, is ieder moment van verslaglegging (adviesgesprek, tussenevaluatie en eindgesprek) gebruikt. Vervolgens is beschreven of, en zo ja, welke aspecten van zingeving genoemd worden; en op welke manier die aspecten meegenomen worden in het persoonlijk opgestelde programma dat de jongeren zullen doorlopen. Het onderzoeksinstrument is toegevoegd als bijlage, met een beschrijving van de inhoud van ieder dossier (Bijlage 4.2 en 4.3).

De *interne validiteit* werd vergroot door de manier van selecteren van de dossiers. Ze zijn geselecteerd op datum, met als criteria de leeftijd van de leerling ("*criterion based sampling*" (Evers, 2007, p.20)). Door ze zelf uit te zoeken is selectie door medewerker(s) voorkomen en daarmee hun invloed op de analyse beperkt.

Wat betreft de *externe validiteit* is uitgegaan van een representatieve steekproef binnen de context van het CCL, wat inhoudt dat de onderzochte populatie verhoudingsgewijs eenzelfde statistische weergave zal hebben (Maso & Smaling, 1998, p.73-74). Per jaar worden er gemiddeld 45 dossiers afgesloten. Jongeren verblijven gemiddeld twee jaar op het CCL. Er is enkel gebruikgemaakt van dossiers die in 2009, 2010 en 2011 zijn afgesloten, waardoor een beeld is gekregen van zingevingsvragen die jongeren de afgelopen vijf jaar hadden.

4. Methodologie voor de interviews

Het derde deel van het onderzoek betreft de rol van zingeving binnen de behandelingen vanuit het CCL. Om meer informatie te kunnen genereren over wat er tijdens deze behandelingen gebeurt, hebben er meerdere oriënterende gesprekken plaatsgevonden. Allereerst met een gz-psycholoog, die mij wegwijst maakte binnen het CCL en vervolgens ook met een adviseur/ontwikkelaar en medewerker adviesgesprekken. De bruikbare uitspraken uit de

gesprekken zijn opgenomen in de inleiding, opzet van het onderzoek en in het theoretisch kader. Van het gesprek met de hoogleraar is een zo uitgebreid mogelijk verslag geschreven, wat opgenomen is, naast de verbatim's van de interviews bij de analyse binnen Atlas.ti.

Daarnaast zijn er zeven medewerkers, die vanuit verschillende theorieën en therapievormen werken, geïnterviewd. Voor deze interviews is gekozen voor de kwalitatieve manier in de vorm van een aantal open vragen, waarbij doorgevraagd werd. Deze manier van interviewen weerspiegelt een bepaalde opvatting over kennis vergaren; mensen in hun eigen woorden laten vertellen over hun ervaringen. Door middel van deze manier van onderzoeken kunnen diepte en detail, nuance, levendigheid en een rijke informatie worden verkregen (Evers, 2005, p.23-27). Het doel van de interviews is het verkrijgen van antwoorden op de deelvragen:

- Vanuit welke theorieën en modellen werken de medewerkers van het CCL? En in hoeverre komt daarin zingeving (volgens Alma & Smaling, 2010) naar voren?
- Hoe wordt er omgegaan met zingeving binnen de leer- of ontwikkelingsprocessen van het CCL? Zijn daar omissies ten opzichte van zingeving?

4.1 Interne en externe validiteit en betrouwbaarheid

Om de *interne betrouwbaarheid* te verhogen, is gebruikgemaakt van opnameapparatuur tijdens de interviews. Voor de interviews is steeds dezelfde conversatiehulp gebruikt (de interviewgide is opgenomen in bijlage 5.2).

De *externe betrouwbaarheid*, en daarmee de feitelijke herhaalbaarheid van het gehele onderzoek, kan niet volledig gewaarborgd worden; de situatie en de respondenten zijn daarvoor te veranderlijk, de rol van de onderzoeker is daarvoor te groot. Haalbaar is intersubjectieve navolgbaarheid. Daartoe is gebruik gemaakt van Atlas.ti, een dataverwerkingsprogramma voor kwalitatief onderzoek. Het programma Atlas.ti maakt de genomen stappen in de analyse inzichtelijk, wat de navolgbaarheid vergroot.

Om de *interne validiteit* te vergroten zijn voor en na de interviews veldnotities gemaakt, die een beschrijving geven van eigen ervaringen en opmerkelijkheden. Binnen het programma Atlas.ti bevindt zich de mogelijkheid om memo's te maken, waarin twijfels, gebreken, ideeën enzovoorts opgenomen kunnen worden. Hiervan is echter beperkt gebruik gemaakt, daar de notities ook als participerende observaties zijn genoteerd. Daarnaast zijn de uitwerkingen van de interviews

opnieuw voorgelegd aan de geïnterviewden, zodat zij de kans kregen om dingen aan te passen of bij te schaven.

Om de *externe validiteit* te vergroten, is gebruik gemaakt van doelgericht steekproeftrekken (Evers, 2007, p.19-20). De respondenten zijn doelbewust geselecteerd op basis van enkele criteria. Het eerste criterium is dat de participanten werkzaam zijn binnen het behandelend en/of begeleidend team van het CCL. Het tweede is dat de geïnterviewde medewerkers onderling verschillende functies binnen het CCL bekleden. Op die manier vormden zij een breed spectrum aan uiteenlopende professionele achtergronden, verschillende verhoudingen tot de leerlingen, afkomstig vanuit diverse lagen binnen de organisatie. Zo zijn zowel de directeur, als een activiteitenbegeleider, een psycholoog, verschillende mentoren en een creatief therapeut geïnterviewd.

Daarnaast is ook middels de hoeveelheid interviews rekening gehouden met de generaliseerbaarheid van de uitspraken van de medewerkers. Er zijn zeven van de in totaal tweeëntwintig medewerkers geïnterviewd. De respondenten van de interviews zijn zes vrouwen en een man. Het oriënterend gesprek was met een man.

4.2 De interviewopzet

Evers (2007) maakt onderscheid tussen **culturele** en **thematische** interviews. Cultureel wil zeggen dat het gaat over het alledaagse, dat wat mensen doen en soms van generatie op generatie overdragen; thematisch wil zeggen dat het onderwerp van het interview gaat over een afgebakend onderwerp dat in een bepaalde tijd en plaats gekaderd wordt (bijvoorbeeld een bepaalde gebeurtenis) (Evers, 2007, p.53-54). In dit geval betreft het onderzoek beide aspecten; het gaat namelijk over een bepaald onderwerp (zingeving en hoogbegaafde jongeren) binnen hun alledaagse (tijdelijke) context en cultuur (het CCL).

In de literatuur over kwalitatief onderzoek wordt veel aandacht geschonken aan de relatie tussen onderzoeker en onderzochte. De **rol van de interviewer** is vrij groot en kan bepalend zijn voor de resultaten van het onderzoek. In de manier van interviewen is daarom zoveel mogelijk rekening gehouden met de wijze van communiceren. De relatie moet zo open en gelijkwaardig mogelijk zijn, zodat de onderzoeker zo authentiek en valide mogelijke informatie ontvangt. Daarnaast is het belangrijk dat er oog is voor de perceptie en het taalgebruik van de ander, de situatie waarin de ander verkeert (bijvoorbeeld de machts- of belangenverhoudingen binnen de

organisatie) (Maso & Smaling, 1998, p.103-116; Evers, 2007, p.41-43; p.62-67; Boeije, 2005, p.12-13). Hiervoor is het onder andere belangrijk dat in de introductie heel duidelijk gemaakt is dat het niet gaat om een beoordeling van het functioneren van de medewerkers, maar om een onpartijdig in kaart brengen van wat er gebeurt tijdens de behandeling.

Als **interviewmodel** is gekozen voor het sluismodel (Evers, 2007, p.57), waarbij een aantal (voor iedere respondent dezelfde) hoofdvragen gesteld werden om het interview op gang te helpen. Vervolgens is door middel van doorvragen diepte in het verhaal aangebracht. Het gebied waarbinnen de interviews zich bewogen, werden begrensd door de hoofdvragen (de theorie van de begeleiding, de zingevingsopvatting en de manier waarop dit terug te zien is in de begeleiding). Als conversatiehulp (er zijn een heleboel soorten), is gekozen voor de *interview guide* (Evers, 2007, p.34-36). Dit houdt een lijst met hoofdvragen in, waarbij op het antwoord doorgevraagd kan worden tijdens het interview. Deze lijst is gehanteerd bij alle interviews. Er is expliciet gekozen om niet een vraag per zingevingsaspect te stellen, maar in plaats daarvan het interview te beginnen met open vragen, zodat de eigen opvattingen van de respondent alle ruimte kregen. Van daaruit is doorgevraagd naar de ervaringen en aan- of afwezigheid van de zingevingsaspecten (Alma & Smaling, 2010) tijdens de begeleiding. Tussentijds is gekeken naar de werkbaarheid van de conversatiehulp. Deze bleek afdoende te zijn op basis van de hoeveelheid informatie die de interviews opleverden. De term zingeving bleek geen problemen op te leveren. De vragen nodigden uit tot vertellen. De extra vragen naar de specifieke zingevingsaspecten zijn af en toe gesteld, bij wijze van check; bijvoorbeeld: “Klopt het dat de levensbeschouwing van de leerling weinig wordt aangesproken tijdens de begeleiding?”

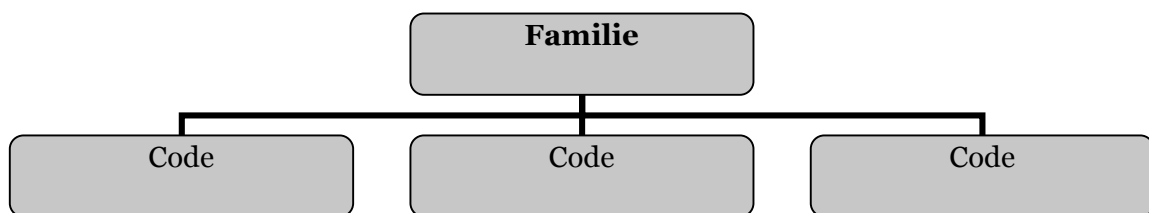
4.3 Anonimiteit

Om de anonimiteit van de respondenten te vergroten, hebben de respondenten een andere naam gekregen in de uitwerkingen van de interviews. De interviews zijn genummerd in de volgorde van afname. De functie van de respondenten is wel beschreven, dit in verband met de relatie tot zingeving binnen die specifieke begeleidings-/behandelingsrol.

4.4 Data-analyse middels Atlas.ti

Voor het gebruik van Atlas.ti zijn de interviews uitgetypt en verwerkt tot verbatim. De analyse is opgezet aan de hand van het programma Atlas.ti, waarbinnen coderen de hoofdmoot is. “Bij

het coderen onderscheidt de onderzoeker thema's of categorieën in de onderzoeksgegevens en benoemt hij deze met een code" (Boeije, 2005, p.84). In dit geval gaat het om zowel axiaal als open coderen. Bij axiaal coderen maakt de onderzoeker gebruik van een reeds bestaande (aan de literatuur ontleende) codelijst. Vervolgens worden de data zorgvuldig gelezen en worden bepaalde uitspraken (soms een enkel woord, soms enkele zinnen) geselecteerd door middel van het maken van een *quotation*. Aan deze quotation kan vervolgens een bestaande code worden gehangen (of in de kantlijn bijgeschreven). De axiale codelijst bestaat in dit onderzoek uit de zingevingsaspecten van Alma en Smaling. Het open coderen bestaat uit het selecteren van iedere uitspraak die belangrijk lijkt voor het onderzoek. Hiervan zal vervolgens een quotation gemaakt worden, die wordt gelabeld met een nieuwe code. Op deze manier vormt zich al snel een lange lijst aan codes. Om hier overzicht in te bewaren, worden de codes onderling ingedeeld in families. Een voorbeeld hiervan wordt gegeven in figuur 1.



Figuur 1. Voorbeeld van indeling families en codes

In de praktijk heeft de analyse in eerste instantie plaatsgevonden middels het axiaal coderen, aan de hand van het selecteren van uitspraken waarin de negen zingevingsaspecten van Alma en Smaling vertegenwoordigd of te herkennen waren.

Vervolgens zijn de interviews open gecodeerd. Iedere belangrijke uitspraak met betrekking tot de deelvragen, werd geselecteerd, gecodeerd en ingedeeld bij een bepaalde familie. Daarna zijn er een aantal Network Views gemaakt om de verbanden tussen de families en de codes te verhelderen en tegelijk om de analyse visueel te ondersteunen. Voor de volledige code- en familielijst en deze Network views wordt verwezen naar bijlage 5.5.

De codes en families zijn op de volgende manier ingedeeld in de vijf Network views:

Network View	Families
De leerlingen	Kenmerken hoogbegaafdheid (15) Ontwikkeling leerlingen (12) Hoe de leerlingen binnenkomen (22)
Rol van de begeleiders	Rol van de begeleider (22)
Zingevingaspecten	Zingevingaspecten (van Alma & Smaling) (9) Andere zingevingaspecten (15)

5. Methodologie voor het groepsinterview

Het vierde deel van het onderzoek bestaat uit een groepsinterview met leerlingen op het CCL. Op basis van de inhoudelijke opbrengst van de participerende observatie, het dossieronderzoek en de interviews met de medewerkers, is besloten om een groepsinterview te houden, in plaats van individuele interviews. De voornaamste reden hiervoor was tijd en investering qua hoeveelheid werk. De voorwaarde voor het houden van een groepsinterview was de beschikbaarheid van een groep mondige leerlingen, die in staat waren tot deelname. Na overleg met enkele medewerkers, kwam de optie om de net opgerichte leerlingenraad te benaderen. Deze leerlingen zijn verbaal sterk en kunnen met een kritische blik naar het CCL kijken. Hiermee was direct het doelgericht steekproeftrekken voltooid (zie Evers, 2007, p.100-103).

5.1 De focusgroep

Over het algemeen worden groepsinterviews als kwalitatieve onderzoeksmethode gebruikt, soms aangevuld met kwantitatieve methoden. Dit onderzoek beperkt zich tot een focusgroep¹⁹, zonder kwantitatieve methodiek. Het gebruikmaken van een focusgroep heeft verschillende voordelen (Evers, 2007, p.99); allereerst bieden focusgroepen niet alleen individuele antwoorden, maar ook inzicht in het gedrag dat de deelnemers onderling vertonen. De diversiteit tussen de respondenten kan tijdens de focusgroep onderzocht worden. Ten tweede kunnen de deelnemers

¹⁹ Er bestaan verschillende visies op het onderscheid tussen een groepsinterview en een focusgroep. Volgens sociale wetenschappers is het groepsinterview een variant op de focusgroep. Andere visies zien focusgroepen als een “beperkter vorm van groepsinterviews” (Evers, 2007, p.97). In dit onderzoek is sprake van een focusgroep, volgens de definitie van Evers, overeenkomstig met de sociale wetenschappen.

ook elkaar bevragen en zichzelf aan anderen verklaren. Dit heeft als gevolg dat deze werkwijze meer oplevert dan individuele interviews. De opzet van de focusgroep was dat de deelnemers zich niet enkel zelf uitten, maar ook met elkaar in gesprek zouden gaan. In de hoop dat zij elkaar ook zouden inspireren met hun ideeën, opvattingen, verlangens en behoeften. Op deze manier zou deze focusgroep zelf mogelijk een bijdrage leveren aan het voeden van het zingevingsaspect verbondenheid, waarbinnen herkenning en erkenning een grote rol speelden. Het lotgenotencontact is, zo blijkt uit het dossieronderzoek en de interviews met de medewerkers, een van de grootste hulpbronnen voor de jongeren.

“Homogeniteit bevordert een positieve groepsdynamiek”(Evers, 2007, p.102). De geïnterviewde groep leerlingen heeft hun hoogbegaafdheid en een deel van hun problemen gemeen. Daarbij zijn het allemaal jongeren in dezelfde leeftijdscategorie (tussen de 14 en 23 jaar). Deze jongeren verbleven al enige tijd bij het CCL en kennen elkaar daarom al. Dit bevordert de openheid binnen de groep.

Natuurlijk zijn er ook nadelen van het houden van focusgroepen te noemen. Een nadeel is het risico dat mensen minder informatie kwijt durven en/of willen in een groep, dan dat zij in een individueel interview zouden verschaffen. Tegelijkertijd kan het groepsproces individuen juist aanzetten tot openheid, vanwege herkenning bij de groepsleden (Ibidem, p.105). Een ander nadeel is de grote rol die de begeleider van het gesprek heeft. Gelijke deelname aan het gesprek, polarisatie binnen de groep vanwege opvattingen en hiërarchie binnen de sociale verhoudingen binnen de groep, zijn aandachtspunten voor de gespreksleider (Evers, 2007, p.99). In de praktijk is hierop ingegaan door leerlingen die nog niets gezegd hadden, uit te nodigen zich ook te mengen in het gesprek. Daarnaast lieten de leerlingen elkaar geduldig uitspreken en gingen inhoudelijk in op elkaars uitspraken. In de analyse volgt een verdere uitwerking van het verloop van dit gesprek.

5.2 Elicitatietechnieken

Elicitatietechnieken bestaan uit werkvormen, waarbij geprofiteerd kan worden van het feit dat er meerdere respondenten aanwezig zijn (Evers, 2007, p.105). Het doel van deze werkvormen is niet om consensus te bereiken, maar om een zo uitputtend mogelijk antwoord op de deelvraag: welke zingevingsaspecten zijn volgens deze jongeren belangrijk voor hun ontwikkelingsproces? te verkrijgen.

Er zijn in totaal drie werkvormen uitgevoerd tijdens de focusgroep bijeenkomst. Allereerst is er gebruik gemaakt van een techniek, die vaker gebruikt wordt voor individuele interviews, en dat is een samengaan van de technieken *sentence completion* (het afmaken van halve zinnen door de respondenten) en de *freelist* (waarbij deelnemers wordt gevraagd om elementen te noemen die met het onderzoeksonderwerp te maken hebben) (Evers, 2007, p.61).

De jongeren kregen een leeg A4tje en schrijfgerei. Er werd hen gevraagd om de zin: “Zingeving betekent voor mij...” af te maken. Toen enkele jongeren daarin vastliepen, werd de vraag gesteld: “Waar kom ik mijn bed voor uit?”²⁰

De antwoorden op de A4tjes gaven aanleiding tot het houden van een groepsgesprek (werkvorm twee), waarbij iedereen aan het woord kwam. Dit gesprek is uitgewerkt in de verslaglegging van de focusgroep en dient als data voor de analyse.

De derde werkvorm bestond uit de klaag- en jubelmuur (Evers, 2007, p.106). Aan beide kanten van het lokaal werd een flip-over papier opgehangen. De ene kant vormde de klaagmuur, de andere kant de jubelmuur. De jongeren kregen ieder een stapeltje met memoblaadjes, waarna ze werden uitgenodigd om aspecten van zingeving op de memoblaadjes te schrijven en deze op een van beide muren te plakken. Op deze manier werd voor iedereen inzichtelijk welke aspecten belangrijk zijn voor hun proces binnen het CCL en of deze aspecten aanwezig zijn ofwel gemist werden. Door de zichtbaarheid werden de leerlingen zowel beïnvloed als gestimuleerd om nog verder te kijken. Tot slot vormden beide muren aanleiding voor een tweede groepsgesprek.

²⁰ In de voorbereiding is rekening gehouden met de mogelijkheid dat de jongeren niet zouden weten wat zingeving was of niet direct een antwoord zouden kunnen formuleren. Plan B bestond uit het eerst groepsgewijs brainstormen over het woord zingeving. Plan C bestond uit de *Repetoir Grid-methode* (Evers, 2007, p.61), waarbij mensen wordt verzocht om een selectie te maken uit al bestaande woorden die horen bij het onderzoek. Daarbij zou de gespreksleider de negen zingevingaspecten op het bord schrijven en de leerlingen een selectie laten maken, die op henzelf van toepassing waren.

Analyse

Het onderzoek bestaat uit vier onderdelen. Hieronder volgt de analyse van het dossieronderzoek, de interviews met de medewerkers en de focusgroep met de jongeren. Aangezien de participerende observatie gedurende het gehele lopende onderzoek is verricht, zijn uitkomsten hiervan toegevoegd bij de conclusies van de drie voorgenoemde onderdelen. Per onderdeel is eerst een systematische presentatie van de data gegeven. Dan volgt de analyse en interpretatie van die data. Tot slot een korte conclusie wat de analyse betekent voor het volgende onderdeel van het onderzoek. De data van het dossieronderzoek, de interviews met de medewerkers en de participerende observaties zijn op te vragen bij de onderzoeker. De uitwerkingen van de focusgroep met de jongeren is bijgevoegd als bijlage.

1. Analyse van de dossiers

In deze paragraaf zal de documentanalyse plaatsvinden. De lijst van Alma en Smaling (2010) dient als onderzoeksinstrument. Het slot van dit stuk zal dan ook een analyse van de relevantie van dit instrument voor dit onderzoek inhouden.

1.1 Systematische presentatie

De dossiers bevatten, zoals in de methodologische verantwoording aangegeven is, een verslag van het adviesgesprek en tussengesprekken. Daarnaast bevatten ze het medisch en psychologisch dossier van de leerling. Tot slot is het mailcontact tussen het CCL en de verzorgers en de leerling zelf toegevoegd. Wat dikwijls ontbrak was een eindverslag. In slechts een van de elf dossiers was een verslag van het eindgesprek weergegeven. Dit verslag was vrij summier, gaf voornamelijk de reden van vertrek aan (bijvoorbeeld geen PGB meer), maar vertelde niet veel over de mentale, emotionele of fysieke status van de leerling. De kwaliteit en uitgebreidheid van de verslagen wisselt sterk per verslag. Ook ontbreekt er een zekere standaardisering. De oudere dossiers zijn duidelijk minder overzichtelijk. Er lijkt geen standaard intakegesprekvragenlijst te zijn. In de dossiers is geen documentatie van de behandelingen en begeleidingen en gesprekken te vinden. Deze worden voordat het dossier wordt gesloten eruit gehaald, ter bescherming van de privacy.

De verslagen van de adviesgesprekken zijn uitgebreid, alsof het hele gesprek te volgen is. Er wordt bij ieder gesprek uitgebreid het woord gegeven aan de leerling zelf. Vragen als 'wie ben

jij?', 'wat zijn jouw kwaliteiten?' en 'wat hoort er bij jou' (denken en doen) worden volgens de leerlingen, maar ook volgens de ouders in eerdere hulpverleningstrajecten vaak gemist of minder centraal gesteld. De leerling verwoordt zelf wat er aan de hand is, wat hij hier komt zoeken en wat hij hier wil leren. Pas als de leerling besluit zich aan te melden bij het CCL en daarmee toezegt te willen werken aan de persoonlijke ontwikkeling, wordt de leerling toegelaten op het CCL.

1.1.1 Overeenkomsten in de situatieschets

In het adviesgesprek wordt steeds aandacht besteed aan de gehele situatie. Het kind wordt geplaatst binnen de context van gezin, school en vrienden. De overeenkomsten in de situatieschets van de onderzochte dossiers zijn de volgende: de kinderen die bij het CCL komen, hebben een (of meerdere) klas(sen) overgeslagen op de basisschool en zijn op de middelbare school blijven zitten, vanwege onderpresteren. Deze leerlingen konden al vroeg in hun ontwikkeling zeer zorgvuldig praten. Ze beschikken over een grote woordenschat. Veel kinderen leerden zichzelf rond hun vierde levensjaar lezen. Vervolgens ontstond er een breuk in de ontwikkeling van deze leerlingen, tussen het vierde en zevende levensjaar, wanneer het kind naar school ging. De meesten verveelden zich op school. Ze werden gepest op de basisschool en maakten moeilijk contact met leeftijdsgenootjes, ook op de middelbare school.

Op het moment van binnenkomst bij het CCL dreigen de leerlingen uit te vallen op school, gaan nog zelden naar school, of zitten al enige tijd thuis. Alle leerlingen die binnenkomen zijn moe, voelen zich al heel lang niet lekker, zijn gespannen. Veel hebben slaapproblemen. Ze hebben weinig andere interesses buiten het computeren. Alle leerlingen computeren graag en veel. Ze spelen vooral spelletjes, maar kunnen ook zelf programmeren. Een enkeling heeft een hobby, zoals koken of tekenen. Alle leerlingen voelen de druk van buitenaf, de noodzaak om zich aan te passen. Vaak wordt in de dossiers het gevaar voor identiteitsverlies genoemd. Het aanpassen aan de omgeving en daarmee het onderdrukken van zichzelf, heeft bij sommige leerlingen zo'n drastisch effect, dat ze dissociatief worden.

Het contact met en de rol van de ouders heeft veel aandacht in de adviesgesprekken. Waar ouders heel erg mee worstelen is hoe ze hun kind bij kunnen staan. Ze willen heel graag helpen, maar nemen daarin vaak een te controlerende rol op zich, waardoor het kind niet de kans krijgt zelf verantwoordelijk te zijn voor zijn gedrag en keuzes. Loslaten is heel moeilijk.

Iets wat opvalt in de dossiers is dat het lijkt alsof meisjes meer onderduikend of verstoppend reageren. Jongens lijken zich meer uitdagender, naar buiten tredend, meer rebellerend op te stellen. Hieraan ten grondslag lijkt het gevoel van anders-zijn te liggen. Meisjes lijken eerder geneigd om zich te voegen naar hun omgeving en zich hierin op alle mogelijke vlakken aan te passen. Dit gaat niet alleen ten koste van hun energie, maar heeft een zeer ingrijpend gevolg in hun identiteitsontwikkeling. Bijvoorbeeld Maartje, wiens boosheid zich naar binnen richt (Dossiernummer 1. Maartje). Jongens zijn eerder geneigd om agressief te reageren. Maar ook zij voelen de druk van de omgeving. Dit onderzoek richt zich echter niet op het verschil tussen jongens en meisjes. Het zal dus in het vervolg van dit onderzoek buiten beschouwing gelaten worden en enkel meegenomen worden in de discussie.

1.1.2 De plek van diagnoses en labels

Bijna iedere leerling komt binnen bij het CCL met een door psychologisch onderzoek vastgestelde identiteitscrisis. De leerlingen hebben zich (te) lang aangepast aan hun omgeving, zijn ontkend, worden gepest en vinden geen aansluiting bij leeftijdsgenootjes. Daarnaast hebben ze bijna allemaal een of meerdere labels opgeplakt gekregen; een stoornis binnen het autistisch spectrum, syndroom van asperger, ADHD, ADD, pdd-NOS enzovoorts. Velen zijn depressief. Het lijkt erop dat het CCL de diagnoses die gesteld zijn bij de leerlingen, voordat ze zich aanmelden voor het adviesgesprek, wel meenemen in het gesprek, maar eerder als informatie, niet als uitgangspunt. Het vertrekpunt in de gesprekken is de ervaring, de beleving en de vraag van de leerling. Het komt voor dat een gestelde diagnose, van bijvoorbeeld autisme, ter discussie wordt gesteld. Een voorbeeld hiervan is Robin. In een psychologisch onderzoek is gesteld dat hij “verdacht wordt van autisme” (Dossiernummer 9: Robin). Tijdens het adviesgesprek spreken de medewerkers van het CCL daar echter hun twijfel over uit. Robin kijkt de gespreksleiders tijdens het gesprek bijvoorbeeld wel in de ogen aan, terwijl echt autistische mensen dit zelden doen. Verschillende karaktereigenschappen die Kieboom (2007; 2012) en Neihart & Betts (2010) noemen, worden ook genoemd in de dossiers. Bijvoorbeeld bij Simon. Hij wordt beschreven als hooggevoelig, zich anders voelend ten opzichte van leeftijdsgenootjes, sterk gevoel hebbend van zich moeten aanpassen en niet kunnen voldoen aan de verwachtingen van anderen. Hij kan niet meekomen binnen het schoolsysteem (Dossiernummer 7: Simon).

Het IQ wordt niet als absoluut uitgangspunt genomen. Zo werd Chris bijvoorbeeld ook begeleid, terwijl hij normaal begaafd is. Het gaat om zowel hoogbegaafde als hoogsensitieve kinderen.

1.1.3 De hulpvraag, het stappenplan en het behandelplan

De leerling staat centraal in het formuleren van de hulpvraag en het opstellen van het stappenplan. Het behandelplan volgt later, in samenwerking met een professional. In de dossiers wordt niets verteld over de werkelijke inhoud van de behandelingen, enkel de doelen die nagestreefd worden, niet op welke manier deze zullen worden gehaald²¹. Veel leerdoelen die de leerlingen zich stellen zijn gericht op onderwerpen die verband houden met identiteit: doelen op langere termijn als loopbaankeuze, studiekeuze, studieproblemen, vriendschappen, morele waarden, trouw zijn aan een groep mensen. Hierbij wordt uitgegaan van wat de leerling hiervoor nodig heeft, op sociaal, psychologisch, reflectief of creatief gebied.

De hulpvragen gaan over het leren kennen van zichzelf, het leren omgaan met de eigen gevoelens en situatie, contact leren maken met anderen en hun omgeving, zonder verlies van hun eigenheid. Deze leerlingen willen hun talenten en kwaliteiten ontdekken, sociale vaardigheden ontwikkelen en een plek vinden waar ze zichzelf mogen zijn.

Wat steeds een centrale rol inneemt in het stappenplan en behandelplan is het contact met lotgenoten/leeftijdsgenoten. Het wordt bij bijna iedereen genoemd als onderdeel van de behandeling.

1.2 Analyse op de zingevingsaspecten binnen situatie, diagnose en stappenplan

Nadat bovenstaande gegevens zijn verzameld, is vanuit het theoretisch kader gekeken naar dit materiaal. De gegevens worden gezien vanuit het zingevingsperspectief van Alma en Smaling. Wat levert het materiaal op wanneer we er op deze manier naar kijken? Voor de analyse van de gegevens is gebruikgemaakt van het onderzoeksinstrument wat te vinden is in de bijlagen. Per

²¹ Op een dossier na, hierin werd voor het eerst wel een dergelijke beschrijving gevonden: “wij kiezen voor behandeling middels creatieve werkvormen, omdat die direct toegang geven tot onderbewuste patronen, overtuigingen en aannames. Lichaamsgerichte therapie en andere expresievormen bevorderen het contact met het lichaam en het gevoel, geven inzicht en verwerking. Toneel, theatersport en zang werken via het leren in de activiteit. De bewustwordingsprocessen hebben met deze middelen een direct effect middels de ervaring zelf en worden achteraf verbaal gemaakt en in een cognitief kader geplaatst. Via deze weg kan het toch al overactieve denken niet in de weg staan en blokkeren onder andere het perfectionisme en de faalangst de ervaring niet.” (Dossiernummer 3; Susanne).

dossier is onderzocht welke aspecten terugkwamen en welke aspecten niet gevonden werden. Ook is gekeken naar de manier waarop de aspecten werden benoemd of beschreven.

Doelgerichtheid is eigenlijk gegeven met de start van de begeleiding en behandeling. Er wordt steeds een stappenplan gemaakt, waarin bepaalde vragen vanuit de leerling staan en daartoe worden doelen verwoord die behaald moeten worden binnen het traject binnen het CCL. Het onderscheid dat Baumeister maakt tussen intrinsieke en extrinsieke doelen, komt hier terug. Ieder doel raakt aan de identiteit(vorming) van de leerling en is daarmee een intrinsiek doel. Zelfs wanneer de leerling zich een extrinsiek doel stelt, komt hij zelf later terug bij het intrinsieke. Zo stelde Susanne zichzelf tijdens het adviesgesprek een extrinsiek doel: het behalen van een diploma. Een paar maanden later volgde het behandelplan, waarbij het behalen van het diploma werd uitgebreid met “ondersteuning in schooltraject, studievaardigheden, toewerken naar studiekeuze en toekomst, uitbouwen mogelijkheden en talenten (...). Losweken van ouders, voorbereiden op zelfstandig wonen, sociale vaardigheden ontwikkelen en uitbreiden en contact met leeftijdsgenoten” (Dossiernummer 3: Susanne). Er worden binnen het CCL wel vaardigheden en ondersteuning geboden voor het behalen van extrinsieke doelen, maar het begint bij de intrinsieke motivatie; bij de wensen, overtuigingen en behoeften van de leerlingen.

Samenhang is een lastig als zodanig te herkennen zingevingaspect. Letterlijk komt het woord niet voor in de dossiers. Toch valt er wel iets over te zeggen. Het lijkt erop dat de leerling binnenkomt in chaos en weggaat met (meer) overzicht en kennis van zichzelf en de eigen plek in de wereld. Zo wordt het levensverhaal van de leerling als een van de uitgangspunten genomen voor het adviesgesprek. Voor een van de leerlingen hoorde het vertellen over en het opschrijven van het eigen levensverhaal tot een van de doelstellingen van het stappenplan. Dit had tot doel de verwerking van alles wat er tot nu toe in zijn leven was gebeurd. (Een uitwerking van het effect ervan miste in het dossier) (Dossiernummer 5: Bram). Het creëren van samenhang is daarmee onderdeel van het stappenplan geworden.

Waardevolheid. In de beschrijving van waardevolheid door Alma en Smaling worden eigenlijk twee losse zingevingbehoefte samen gevoegd. Deze twee behoeften, ontleend aan Roy Baumeister (1990), zijn: eigenwaarde (selfworth) en waardevolheid (value). Eigenwaarde is een

aspect dat bij veel jongeren binnen het CCL ontbreekt. Een slecht, laag of negatief zelfbeeld komt in bijna ieder dossier terug. Ook het opbouwen van zelfvertrouwen is vaak doel van het verblijf van de leerlingen. De eigenwaarde van deze leerlingen is door alle teleurstellingen, afwijzingen, het gepest, het niet geaccepteerd worden op school en de aanpassingen aan de omgeving enorm gezakt. Ook bij dit aspect lijkt het erop dat het contact met lotgenoten een bijdrage levert aan de groei van eigenwaarde. In het dossier van Simon staat bijvoorbeeld: “Binnen het CCL vond hij het prettig om herkenning te vinden bij de andere leerlingen, ook de humor en de vrijheid vond hij heel fijn. Hij zegt zelf: ‘Op school ben ik dé gek, hier ben ik een gek.’” (Dossiernummer 7: Simon).

Hiermee is echter nog niets gezegd over hun eigen waardekader, van waaruit zij naar de wereld kijken. Wat vaak aandacht krijgt is een groot gevoel voor rechtvaardigheid. Een paar leerlingen hebben scholen verlaten, vanwege conflicten met leraren, mentoren of de schoolleiding, omdat zij het gevoel hadden niet rechtvaardig of gelijkwaardig te worden behandeld. Aram heeft conflicten gehad op zijn werk (wat voor soort conflict wordt niet genoemd). Wel wordt aangegeven dat zijn sterke gevoel voor rechtvaardigheid een grote rol in het conflict speelde (Dossiernummer 10: Aram).

Verbondenheid. In ieder dossier komt het contact met leeftijd- en lotgenoten terug als behoefte en als hulpbron in hetgeen het CCL kan bieden. Hierbij speelt onzekerheid en de angst om afgewezen te worden een grote rol. Deze leerlingen hebben al veel afwijzingen te verkroppen gehad. Zowel van school, als van hulpverleners en leeftijdsgenootjes. Alle leerlingen zijn op de basis- en/of middelbare school gepest. Het vertrouwen in de medemens is ernstige schade aangedaan. Door het contact met elkaar te zoeken, worden zowel de herkenning bij anderen, als ook de erkenning en de steun door en voor elkaar gevoed.

Bij sommige leerlingen is de band met de ouders sterk, zoals bij Maartje, waarbij gesproken wordt van een sterke vertrouwensband. Andere leerlingen hebben een moeizame band met hun ouders. Hierin speelt ook de leeftijd een rol. Pubers zetten zich af tegen hun ouders. Toch lijken de problemen die deze jongeren hebben met hun ouders en/of met hun omgeving ook in relatie te staan met het onbegrip rondom hun hoogbegaafdheid. De enorme schade die hen door pesten, teleurstellingen en aanvaringen is aangedaan, heeft een grote bijdrage geleverd aan het onvermogen om zich verbonden te voelen met anderen in hun omgeving.

De relatie met de begeleiders en welke rol die hierin kunnen spelen, worden in de onderzochte dossiers niet genoemd.

Transcendentie. Godsdienst of religieuze overtuigingen blijven buiten beschouwing in de verslagen. Het lijkt erop dat aan het zingevingaspect **verticale transcendentie** weinig aandacht wordt besteed. Al valt natuurlijk niet uit te sluiten dat hier aandacht voor is in de persoonlijke gesprekken of in het contact met medeleerlingen. De conclusie dat verticale transcendentie ontbreekt binnen de begeleiding kan dus niet getrokken worden. Wel kan worden geconstateerd dat dit ontbreekt in de verslaglegging binnen de onderzochte dossiers. Het ontbreken van dit zingevingaspect zou natuurlijk te maken kunnen hebben met het feit dat het CCL niet opereert op basis van een levensbeschouwelijke achtergrond of gezindheid. Iedereen is welkom, ongeacht levensbeschouwelijke achtergrond.

Wel lijkt er een ervaring van **horizontale transcendentie** te zijn geweest. Namelijk in de stap zetten naar het CCL; het overstijgen van de alledaagse ervaringen en op zoek naar iets nieuws, buiten de gebaande paden. Maar de vraag daarbij is: is er direct sprake van horizontale transcendentie op het moment dat iemand nieuwsgierigheid en verwondering ervaart? En op het moment dat iemand handelt en de stap maakt naar een nieuwe omgeving, gaat daar per definitie een ervaring van nieuwsgierigheid en verwondering aan vooraf? Bedoelen Alma en Smaling een ervaring, waarin men het nieuwe “open” tegemoet gaat? Of gaat deze houding ook op wanneer men verwachtingen en hoop koestert? Vaak is het CCL voor de jongeren die er komen, een laatste hoop op verlichting en hulp. Is het dan niet veel eerder een stap uit wanhoop en noodzaak, dan uit nieuwsgierigheid en verwondering? Op deze vraag valt echter geen antwoord te vinden binnen de breedte van dit onderzoek.

Transcendentie lijkt een moeilijk te definiëren begrip. Het handelt met name over de visie op het leven, wat letterlijk levensbeschouwing betekent. In het vervolgonderzoek zal de term transcendentie vervangen worden door Levensbeschouwelijk kader. Hiervoor zal teruggegrepen worden op het theoretisch kader en de definitie van levensbeschouwing van Mooren (2011). Hij vat levensbeschouwing op als een zingevingskader van wereldbeeld, mensbeeld en leefregels. Dit zou een religie kunnen zijn, maar kan tegelijkertijd buiten de grenzen van het sacrale en verticale blijven (Mooren, 2011, p.58-70).

Deze gegevens leiden tot de vervolgvraag: in hoeverre maakt het levensbeschouwelijk kader van de leerling deel uit van de behandelingen/begeleidingen binnen het CCL?

Competentie. Er wordt veel geschreven over (sociale) vaardigheden en het leren omgaan met de eigen gevoelens en het eigen gedrag. Weerbaarder worden is vaak een van de doelen die bij het adviesgesprek gesteld wordt. Competent handelen gaat over de ervaring voldoende controle te hebben over het eigen leven. Bij het CCL wordt gewerkt aan het vermogen tot zelfredzaamheid, het omgaan met zichzelf en met het leven. Door het leren kennen van zichzelf kunnen de leerlingen meer en meer competent worden. In de dossiers is zelfkennis en het ontdekken van eigen talenten steeds onderdeel van het stappen- en behandelplan.

Erkenning komt in elk dossier voor. Het klinkt door in de hulpvragen: “Ik wil gezien worden in wie ik ben” (Dossiernummer 3: Susanne). Soms biedt de mogelijkheid van erkenning zoveel ruimte aan de leerling zelf, dat hij direct wil doorontwikkelen en zelfkennis op wil doen. Anderen hebben meer tijd nodig om tot rust te komen en de vrijheid te voelen om zichzelf te mogen zijn.

Uit de situatieschetsen komt heel vaak naar voren dat de aanpassing aan de omgeving een ontkenning werd van het zelf. De erkenning van wie iemand is, wat zijn behoeften en wensen zijn, lijkt een fundamentele zingevingbehoefte. Het gaat of begint wellicht bij de erkenning van zichzelf, het zichzelf toestaan om zichzelf te erkennen als waardevol mens. Daarin is erkenning meer dan gezien worden door de ander, in wie iemand is en daarin gehonoreerd worden.

Motiverende werking is een achtste zingevingaspect, waarvan Alma en Smaling zeggen dat dit niet zozeer een voorwaarde voor de ervaring van zin is, maar eerder een gevolg is van de ervaring van de andere aspecten. Wanneer andere zingevingaspecten ervaren worden, leidt dit tot de motivatie om binnen het eigen leven te blijven zoeken naar (nieuwe) mogelijkheden in het vormgeven van het eigen leven. Het gaat dus meer om een resultaat, dan om een apart zingevingaspect. Daarmee lijkt het thuis te horen in het leven na het CCL; de zelfredzaamheid van de leerling in de maatschappij, wat buiten dit onderzoek valt.

Het motivationele aspect, dat wel degelijk een plek binnen het traject van het CCL heeft, in de vorm van intrinsieke en extrinsieke motivatie, is terug te vinden binnen het zingevingsaspect doelgerichtheid.

Welbevinden is vanzelfsprekend het doel voor iedere leerling. Soms is ‘zichzelf mogen zijn’, binnen een context waarin dat kan, al genoeg om het welzijn en welbevinden van iemand te bevorderen. ‘Zichzelf mogen zijn’ zou kunnen vallen onder erkenning van zichzelf en door anderen, maar ook binnen het zingevingsaspect eigenwaarde. Toch zal dit aspect meegenomen worden binnen het vervolgonderzoek, omdat een invulling aan dat welbevinden van belang kan zijn voor de rol van zingeving voor deze jongeren.

1.3 Conclusie van het dossieronderzoek

Wat betekent deze analyse voor het onderzoek? Welke betekenissen kunnen hier worden verleend aan de analyse? Wat kan er uit de dossieranalyse worden geïnterpreteerd en vervolgens geconcludeerd? Welke rol speelt zingeving in de gestelde problematiek (hulpvraag en diagnose) en hoe worden deze aspecten van zingeving meegenomen in het persoonlijk opgestelde programma dat de jongeren doorlopen binnen het CCL?

De jongeren hebben allemaal het gevoel gehad anders te zijn en zich te moeten aanpassen op school aan “normale” kinderen. Dit aanpassen is een serieuze bedreiging van de ontwikkeling van een eigen identiteit. Het zegt iets over deze specifieke doelgroep. Daarbij bestaat voor alle jongeren de noodzaak tot erkenning van zichzelf, van hun hoogbegaafdheid en welk effect dat heeft op hun gedrag en opvattingen. Hoogbegaafden zijn zich al zeer vroeg bewust van de complexiteit van de wereld. Zij doorzien en begrijpen heel veel, maar worden zelf zelden begrepen. Dit draagt bij aan een geïsoleerd bestaan en de wens aan contact. **Erkenning** en **verbondenheid** komen in iedere hulpvraag terug als wensen en behoeften.

Verbondenheid tussen de leerlingen onderling wordt als hulpmiddel ingezet bij de adviesgesprekken en stappenplannen. De al dan niet ervaren verbondenheid met de ouders is onderwerp van gesprek, soms van de behandeling. De verbondenheid met de begeleiders is nog onduidelijk, al wekken de verslagen van bijvoorbeeld de adviesgesprekken de indruk dat er echt geluisterd wordt naar de leerling. Dit zegt nog niets over de relatie onderling, maar wel over de

intentie die van de begeleiders uitgaat: de mening, wensen en behoeften van de leerling zijn belangrijk.

Met de doelen die het CCL samen met de leerlingen opstelt, worden zowel de extrinsieke als de intrinsieke doelen van de leerling zelf verwoordt. Het zingevingsaspect **doelgerichtheid** heeft daarmee een grote rol in het zoeken naar een zinvolle invulling van het traject binnen het CCL. Doelen stellen die niet alleen extrinsiek zijn (zoals op scholen vaak 'enkel' het halen van een diploma centraal staat), maar ook intrinsiek zijn, dit betekent dat de aansluiting bij de eigenheid, eigen wensen en behoeften van deze leerlingen zeer belangrijk zijn.

Samenhang is een lastig zingevingsaspect. Het is, zoals Kruithof noemde een proces van structurering, situering en oriëntatie (zie ook theoretisch kader). Daarmee lijkt het gehele traject binnen het CCL in dienst te staan van dit doel: meer samenhang creëren in het leven van de leerling (door de leerling zelf, met behulp van het aanbod van het CCL). In de interviews zal hier opnieuw naar gekeken worden.

Wat betreft het zingevingsaspect **waardevolheid**, is te zeggen dat in vrijwel elk dossier geschreven wordt over de eigenwaarde en het lage zelfbeeld van de leerling. Het waarde kader van de leerling is daarmee echter nog niet aan het daglicht gekomen. Het lijkt erop dat we te maken hebben met twee verschillende aspecten van zingeving, de een veel aanwezig, de ander wellicht minder of op een andere manier. Vanuit deze overweging is besloten om in de volgende fase van het onderzoek de term waardevolheid onder te verdelen in twee zingevingsaspecten: eigenwaarde en waardevolheid.

Omdat de term **transcendentie** in dit geval te vaag bevonden werd om werkelijk iets te kunnen zeggen over dit aspect, is gekozen voor een nieuwe term, namelijk

levensbeschouwelijk kader. Hiermee is het onderscheid tussen verticale en horizontale transcendentie niet zo zeer meer van belang, maar ligt de nadruk veel meer op het gehele levensbeschouwelijk kader, waarbij verticale transcendentie een onderdeel is.

Het lijkt erop dat aandacht geven aan en het stimuleren van de ontwikkeling van de verschillende aspecten van zingeving een bijdrage levert aan de constructie en expressie van het persoonlijke levensverhaal en de identiteit van de jongeren. Het werken aan het zelf, zelfinzicht en eigenwaarde vormt de basis van ieder adviesgesprek en stappen- en behandelplan. De behandelingen zijn gericht op de bevordering van vele zingevingsaspecten. Waar het de leerlingen vaak aan controle (**competentie**), motivatie (**doelgerichtheid**) en zelfwaardering

(**eigenwaarde**) schort, biedt het CCL een aanbod waarvan in ieder geval deze drie ingrediënten steeds onderdeel uitmaken. Binnen het CCL lijkt de basis (opnieuw) gelegd te worden, waarop de leerling zelf zijn identiteit en plaats in de maatschappij kan gaan vormen. In de interviews zal gekeken worden naar hoe dit er dan in de praktijk uitziet.

Op grond van de dossieranalyse zijn verschillende aanpassingen gedaan aan de lijst met zingevingsaspecten. De volgende aspecten zullen worden meegenomen in het tweede deel van het onderzoek:

- Doelgerichtheid
- Samenhang
- Waardevolheid
- Eigenwaarde
- Verbondenheid
- Levensbeschouwing
- Competentie
- Erkenning
- Welbevinden

1.3.1 Analyse van het onderzoeksinstrument

Voor de toepassing van de zingevingstheorie binnen deze specifieke doelgroep, lijkt de definitie van Alma en Smaling om een aanpassing te vragen. Zingeving is volgens hen “een persoonlijke verhouding tot de wereld, die gekenmerkt kan worden door de volgende ervaringsaspecten.” Uit de dossiers lijkt een stap terug te moeten worden gedaan. Zingeving lijkt bij deze leerlingen te beginnen vanuit een persoonlijke verhouding *tot zichzelf* en de wereld, een verhouden van het zelf ten opzichte van zichzelf en de omgeving, de ander, de grote ander. Het zelf en de eigen ervaring vooropstellen is iets dat steeds in de dossiers en de verslagen van de gesprekken terugkomt. Het gaat om de persoonlijke aandacht, niet alleen vanuit anderen, maar vanuit zichzelf voor zichzelf. Dat deze gerichtheid op het zelf bij deze doelgroep naar voren komt, is op zich niet vreemd. Jongeren, met name in de puberteitsleeftijd, zijn bij uitstek bezig met het zoeken naar de eigen identiteit (zie ook Erikson in het theoretisch kader). Deze jongeren hebben echter door hun hoogbegaafdheid en alles wat daarmee te maken heeft en vergroot risico op

identiteitsverlies. Het aanpassen aan de omgeving (en daarmee ontkennen van zichzelf) heeft veel schade aangericht. De jongeren die zich bij het CCL aanmelden, lijken nog verder verwijderd van zichzelf dan jongeren die buiten deze doelgroep vallen. Om deze reden zal voor dit onderzoek een aanvulling gedaan worden op de definitie van Alma en Smaling, gericht of toegepast op deze doelgroep: 'Zingeving is een persoonlijke verhouding vanuit het zelf tot het zelf, de ander en de wereld gekenmerkt door negen ervaringsaspecten.'

Een andere vraag dient zich aan. Is er een volgorde waarin de leerling weer zin kan vinden? Moet er aandacht worden geschonken aan de volgorde waarin de leerling zich kan ontwikkelen en tot (het begin van) een zinvolle invulling van zijn leven kan komen? In het verhaal van Inez bijvoorbeeld was eerst **erkenning** van en door zichzelf nodig, voordat er ruimte was voor andere aspecten in haar leven (Dossiernummer 6: Inez). Erkenning is nodig voordat iemand in staat is om zichzelf (weer) een plek in deze wereld te gunnen. Samenhang binnen het eigen levensverhaal en de wereld ervaren lijkt zonder erkenning geheel niet mogelijk. Is **zelfkennis** nodig alvorens er **verbondenheid** ervaren kan worden? En ook voordat er sprake kan zijn van competentie of controle? Uit het dossieronderzoek wordt een volgende, mogelijke volgorde van aspecten gesuggereerd: erkenning, zelfkennis (eigenwaarde), verbondenheid, doelgerichtheid, competentie, samenhang, welbevinden.

Welke plek heeft het Levensbeschouwelijk kader van de hoogbegaafde leerling? Is een dergelijk kader noodzakelijk voor het leiden van een zinvol leven? Vanuit de dossiers is gekeken naar de hulpvraag en de behandelplannen van het CCL. Het is als het ware het begin en soms het eindresultaat van de behandeling. In het midden bevindt zich nog een heel traject wat uit de dossiers niet te herleiden valt. Wat gebeurt er precies tijdens de behandelingen waardoor zingeving een rol krijgt? Wat wordt daar hervonden? En vooral HOE wordt dit bevorderd of vindt het plaats?

2. Analyse van de interviews met de medewerkers

Tijdens de interviews met zeven medewerkers van het CCL zijn de volgende deelvragen omgebogen tot vier interviewvragen: *Vanuit welke theorieën en modellen werken de medewerkers van het CCL? In hoeverre wordt door middel van deze theorieën een bijdrage geleverd of gewerkt aan zingeving? En: Hoe wordt er omgegaan met zingeving binnen de leer-*

of ontwikkelingsprocessen van het CCL? De deelvragen worden in deze analyse beantwoord. De interviewvragen zijn terug te vinden in bijlage 5.2.

2.1 Theoretische achtergronden van waaruit het CCL werkt

De medewerkers hebben ieder een andere theoretische achtergrond en een eigen professie. Alle theorieën dragen bij aan de identiteit van het centrum en de manier waarop er gewerkt wordt. Veel medewerkers weten niet direct te noemen vanuit welke theorieën zij bij het CCL werken. Het is vaak al geïntegreerd in hun ervaringen. “In het begin gebruikte ik alles heel precies volgens het model, en na verloop van tijd wordt dat gewoon een zwemvijver, een mix van vloeiende, in elkaar overlopende zaken” (Interview 7. Irene). Mira werkt als psychologe. Zij maakt gebruik van vele richtingen binnen de psychologie. “En dat hele pakket, dat integreer je in de loop van je carrière. Dus ik kan ook heel vaak niet zeggen van ik werk vanuit die theorie of vanuit die. Dat is een soort van allemaal bij elkaar gemixt, en met mijn eigen kleur eraan” (Interview 4. Mira).

Er is als het ware een theoretische basis aanwezig waar vanuit het handelen gevoed wordt, maar waarvan de medewerkers zich niet altijd bewust zijn. Mira voegde hier nog aan toe: “En daarbij ben ik me zelden bewust van hoe kijk ik nou eigenlijk.” (Interview 4. Mira). Ook Bastiaan, waarmee het oriënterend gesprek heeft plaatsgevonden, benoemde de theorie als achtergrondkennis. “Eigenlijk werkt hij niet (meer) heel bewust vanuit een bepaalde kennis. De achtergrondkennis is als het ware intuïtieve kennis geworden. Juist ook vanwege zijn grote ervaring met deze jongeren en de adviesgesprekken” (Oriënterend gesprek. Bastiaan). De medewerkers krijgen binnen het CCL de vrijheid om hun eigen theoretische kennis uit te breiden en toe te passen.

In bijlage 5.3 is een overzicht met alle door de geïnterviewde medewerkers genoemde theorieën te vinden. Zeer waarschijnlijk laat deze lijst geen uitputtend beeld zien van alle theorieën die ingezet worden binnen het CCL, maar wellicht geven ze een indicatie van de gevarieerdheid. Deze theorieën zelf zijn psychologisch, filosofisch en sociologisch van aard. Daarnaast komen veel theorieën uit de literatuur voor coaching, waarvanuit vooral gewerkt kan worden aan competenties en zelfkennis/zelfinzicht.

2.2 Hoe wordt er omgegaan met zingeving binnen de leer- en ontwikkelingsprocessen van het CCL?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden worden de verschillende aspecten besproken, die aan bod zijn gekomen tijdens de interviews. Atlas.ti is gebruikt om de uitspraken van de begeleiders te thematiseren middels coderen om vervolgens de volgende weergave van de analyse te kunnen geven. Per paragraaf bevindt zich een Network view in de bijlage. In dit hoofdstuk staan quotes uit de interviews ter illustratie van de gevonden data. In de Network views staat een overzicht van de families, de codes en de verbanden onderling.

De analyse van de interviews vond in eerste instantie plaats aan de hand van de zingevingaspecten van Alma en Smaling. Bij een tweede analyse heeft open codering plaatsgevonden. Hierbij werden uitspraken geselecteerd die van belang geacht werden voor een totale beschrijving van hetgeen de medewerkers binnen het CCL doen. In ieder interview kwam een beschrijving van de leerlingen en hun problematiek voor (uitgewerkt in de paragraaf 'De leerlingen'). Daarnaast werd duidelijk dat het begeleiden van deze leerlingen ook bepaalde vaardigheden en attitudes van de begeleiders vraagt. Dit is samengevat onder het thema 'rol van de begeleider'. Vervolgens worden de negen zingevingaspecten en de manier waarop zij aanwezig zijn binnen de behandelingen genoemd binnen de paragraaf 'Hoe komt zingeving terug in de begeleiding?'

2.2.1 De leerlingen

Hoe komen de leerlingen binnen bij het CCL? Wat zijn hun vragen, hun belevingen? Van welke ontwikkeling is er sprake? Dit stuk is geschreven aan de hand van de families: 'Hoe de leerlingen binnenkomen'; 'Ontwikkeling leerling' en 'Kenmerken hoogbegaafdheid'. (Zie ook bijlage 5.4 voor een totaal overzicht van alle codes per familie).

Bijna alle leerlingen komen binnen bij het CCL met een identiteitscrisis (Interview 7. Irene). Ze hebben zich zo lang aangepast, dat ze niet meer weten wie ze zijn of wat ze willen. Het aanpassen is de directe oorzaak van de crisis. En om uit deze crisis te geraken, is het noodzakelijk dat de jongeren rust, vrijheid en ruimte krijgen om eerst zichzelf te (her)vinden.

“Het is eerst een kwestie van die kinderen helpen los te komen uit een keurslijf dat niet het hunne is. Ik zeg vaak: 'Het zijn van die sterretjes in een Fisher Price bol, zo'n rood-blauwe kinderspeelgoed bol, die zijn allemaal door het vierkantje heen geduwd. Dat

sterretje wordt daar niet vierkant van, dat sterretje wordt daar helemaal vervormd van. Dus je moet eerst toestaan dat die vervorming een beetje uitdeukt. Dus hun eerst eigenlijk even de toestemming geven dat ze, in elk geval hier op deze plek, veel meer vrijheid hebben dan dat ze misschien tot op heden elders ondervonden hebben. En dat ze ook echt als taak hebben om die uit te nutten die vrijheid. Dus dat is eerst een soort toestemming verlenen van: 'Laat los van waar je vandaan komt.'” (Interview 7. Irene).

Petra noemde de situatie waarin de jongeren binnenkomen, als leerlingen met een burn-out. Mensen met een burn-out moet je eerst uit hun omgeving halen en ze heel veel rust gunnen (Interview 2. Petra). Sommigen zijn **ontaard**, “niet met de voeten in de klei” (Interview 3. Anne). Bij het CCL wordt hen een fundament geboden, muren om tegenaan te schoppen. Kaders waartegen ze zichzelf moeten kunnen afzetten, maar ook tegenover moeten kunnen verhouden (Interview 3. Anne; interview 5. Peter).

Het traject binnen het CCL

Er zijn drie fases te herkennen in het proces dat iedere leerling doormaakt binnen het CCL; in de eerste fase geldt **rust, ontspanning en veiligheid**. Ze moeten hier kunnen ontspannen of “nietsen”, maar wel steeds weten waarom. “Je kan hier niet de hele dag gaan lamballen. En als je wel de hele dag lambalt, welke reden zit daarachter, waarom heb je dat nodig?” (Interview 1. Vera). Peter voegt daar nog aan toe dat je je als leerling wel open moet stellen voor anderen, “anders kun je net zo goed thuis gaan zitten” (Interview 5. Peter).

“Ik denk dat zingeving begint bij het durven loskomen van het keurslijf waar je in zit. Daar begint ie bij ons (...). En dus, je moet eerst dat. Eerst moeten ze het lef en de vrijheid hervinden, om het gevoel te hebben dat ze al die 'buitenwereldindrukken' en '-moetens' en 'verlangens van de rest van de wereld', die hebben zij geïnternaliseerd. En daarmee is hun eigenheid compleet verdwenen, die is ondergesneeuwd. Dus dat moet er eerst af” (Interview 7. Irene).

De tweede fase begint wanneer er rust gevonden is en de leerling een eerste blik omhoog werpt. Waar ben ik eigenlijk? Wat wil ik uitproberen? Op dat moment is er sprake van een eerste nieuwsgierigheid. Je zou kunnen zeggen dat hier de ruimte wordt geschapen voor de confrontatie, of de opbouw. Speltherapie kan bijvoorbeeld hier plaatsvinden. Juist ook wanneer

er nog geen ruimte is voor woorden. De ingang wordt dan gezocht via de verbeelding (Interview 6. Iris).

“Hier worden de eigen kracht en sterke punten aangesproken, bijvoorbeeld door middel van drama of muziek. De confrontatie met iets niet kunnen aangaan en daarmee een switch maken naar iets willen leren. Het gaat om het zichzelf overwinnen. Het overwinnen van het onvermogen dat je ervaart en dat creëert ruimte.”

(Oriënterend gesprek Bastiaan).

De derde fase is veel confronterender. Er is een richting gekozen, een pad gevonden en de dingen die de leerling daarin belemmert, worden aangegaan. In deze fase komen de reflectiegesprekken aan de hand van de hierboven genoemde theorie (Interview 7. Irene). Sommigen benoemen dit bij een tweede of middenfase en benadrukken de blik buiten het CCL en richting de toekomst als derde (of laatste) fase (Interview 5. Peter).

Er wordt in ieder interview gerefereerd aan **de rol die de leerlingen voor elkaar hebben**. Het contact met elkaar, lotgenotencontact, erkenning, herkenning en het zien hoe anderen met dezelfde problemen omgaan. Met elkaar en door elkaar doorbreken ze het isolement waar ze vaak uitkomen. Het gaat om het doorbreken van de gedachte “ik moet het allemaal maar alleen doen. Er is niemand die mij snapt, of die mij kan volgen” (Interview 6. Iris).

“Van onschatbare waarde is ook gewoon de groep die er al is. Allemaal jongeren die hetzelfde hebben meegemaakt, die ook zelf gepest zijn. Die zich de nieuwe jongeren ook echt zich welkom proberen te laten voelen (...). De locatie is fijn. Maar met alleen de locatie en alleen de begeleiders konden wij het niet bieden wat we nu bieden. Ze hebben elkaar echt hartstikke nodig.” (Interview 1. Vera).

Zo sterk zelfs dat de rol van de begeleider volgens de speltherapeute slechts extra is, de leerlingen zelf zorgen voor elkaar, elkaars herkenning en redding in het zinvol maken van elkaars leven. “Ik denk ook dat het grootste punt van werk, of werk, van wat wij ze kunnen bieden, dat dat daar vandaan komt. En dat ze al dat gepraat met mij en met weet ik het wat wie, dat ze denken van: 'Nou ok, dat moeten we dan maar op de koop toe nemen.' Ja, ik denk eigenlijk dat zij er zo over denken.” (Interview 6. Iris). Het uit het isolement getrokken worden, en daarmee **verbondenheid** aan te gaan, is volgens Iris een van de belangrijkste rollen van zingeving of die zingevend te noemen is.

Er zit geen tijdsdruk op de ontwikkeling van de leerlingen. De gesprekken met de mentoren gaan steeds in overleg met de leerlingen, waarbij de eigen wensen en behoeften van de leerling uitgangspunten zijn. “Ik investeer liever twee jaar in zoiets, met daarna een productief, happy maatschappijmedewerker, dan dat je het kort door de bocht even en dat je dan vervolgens jarenlang Wajong of what ever wat op de maatschappij loslaat. Er zit zoveel moois in die kinderen” (Interview 7. Irene).

2.2.2 De rol van de begeleider

Om de leer- en ontwikkelingsprocessen beter in beeld te krijgen, is het onder andere van belang zicht te krijgen op de rol van de medewerkers binnen die processen. Deze rol beslaat verschillende eigenschappen, waarden en houdingen. Het gaat dus niet alleen om de vraag hoe deze begeleiders omgaan met zingeving binnen de begeleiding die zij bieden, maar ook om de vraag naar wat er nodig is om met zingeving (met de jongeren) bezig te zijn. Wat is zingeving volgens deze medewerkers en hoe integreren zij dat in hun begeleiding? Hoe sluit de begeleiding aan bij de leerlingen en het traject dat zij doorlopen? Voor de analyse is gebruik gemaakt van de families: ‘Functie van de begeleider’; ‘Rol van de begeleider’; ‘Reden van betrokkenheid tot CCL’; en ‘Waarden van de begeleiders’. In de bijlage bevindt zich een Network view, horende bij de rol van de begeleider.

Wat betekent zingeving volgens de medewerkers?

Alle medewerkers wisten raad met de term zingeving. Niet iedereen had hier direct een antwoord op, maar na doorvragen had iedereen een antwoord. Ook vertelde iedere medewerker dat het CCL doordrongen is van zingeving.

Hieronder volgt een samenvatting van de opvattingen van de medewerkers over zingeving, zowel voor zichzelf als voor de leerlingen.

Vera vindt zingeving voor de jongeren voornamelijk terug in het contact dat de jongeren onderling hebben; het vinden van **herkenning** en **erkenning**. Zonder elkaar zou het centrum niet kunnen bieden wat het nu biedt (Interview 1. Vera). De uitwisseling van kennis, vanuit **gelijkwaardigheid** en **recht doen aan de verschillen** is voor Petra hetgeen haarzelf zin geeft in het werk. Het kind moet in het oog gehouden worden. Zuiver houden wat je doet, het probleem laten waar het hoort en niet de behoeften door elkaar laten lopen. Het begeleiden

vanuit een partner zijn, waarbij je samen zoekt naar mogelijkheden om weer op weg te gaan. Praten *met* de leerling in plaats van praten *over*. Het zingevende zit in het **samen zoeken** naar een antwoord op de vraag: wat maakt dat je vanmorgen toch opstond? (Interview 2. Petra). Volgens Anne is zingeving te vinden in het gehele spectrum van alles binnen het CCL. De identiteit van het CCL bestaat uit de **drie kernwaarden** (respect voor zichzelf, de ander en het andere, gelijkwaardigheid en recht doen aan de verschillen), gefundeerd op professionaliteit, onder een dak van liefde. Van hieruit worden de leerlingen aangesproken op hun eigen verantwoordelijkheden. Er worden hen **kaders** gebonden, die hen de kracht geven om zelf weer iemand te worden (Interview 3. Anne).

Volgens Mira vindt je zingeving in nut, of **het gevoel nuttig te kunnen zijn** en daarmee ergens een bijdrage aan kunnen leveren. Zingeving is dat mensen het gevoel hebben ergens een positieve bijdrage aan te leveren. En het feit dat iemand er is, maakt al dat iemands leven zin heeft. “Gewoon doordat deze plek er is, en omdat deze jongeren hier er mogen zijn. Dat is de zingeving van het CCL.” Er mogen zijn houdt in dat deze jongeren niet alleen er *zijn*, maar ook hier zelf met hun hele leven en hele zijn mogen zijn. Dit houdt **erkenning** van de ander in. Toch moet je volgens Mira niet te lang stilstaan bij de vraag naar zingeving, omdat je dan de kans loopt om depressief te worden (Interview 4. Mira).

Peter werkt vanuit **doen**, vanuit zijn **fysiiek** en dat van de leerlingen, steeds binnen de grenzen van de **veiligheid**. Het gaat erom om de leerlingen handvatten (**competenties**) te bieden om vervolgens weer naar ‘buiten’ te kunnen, buiten het CCL. Dat ze er weer zin in hebben; “weer aan de slag willen gaan” (Interview 5. Peter).

Verbeelding, contact maken, begrijpen hoe dingen in elkaar zitten en de interesse die zij daarvoor heeft, geven Iris zin. Daarnaast de **herkenning** van zichzelf in de jongeren, en van daaruit er willen zijn voor die ander. De jongeren die bij het CCL komen, bevinden zich heel vaak in een zwaar isolement. Dus wat zij hier aan zingeving ervaren is het **contact met anderen** en het uitbreken uit dat isolement. Binnen speltherapie hoor je wel andere dingen aan, waar iemand soms nog niet eens een rationeel antwoord op heeft. Het gaat over diepere lagen, waar zich de dingen bevinden die je allemaal hebt meegemaakt, en waarvan jij een product bent (Interview 6. Iris).

Irene vindt zin in het zich openen van de leerling, het zien van andere perspectieven en mogelijkheden. Zij legt iedere keer opnieuw de vraag en daarmee de **verantwoordelijkheid**

voor zichzelf weer bij de jongere neer. Soms confronteert ze, soms moet je eerst geduld hebben, maar altijd wordt er gedacht en gewerkt **vanuit de leerling zelf**. Het gaat erom weer op zoek te gaan naar iets waar iemand zelf warm voor loopt.

“En soms kun je op het ene aspect juist heel provocerend zijn, terwijl je op het andere aspect juist heel mild blijft. En ik geloof dat ik dat zo leuk vind aan mijn werk. Het is een grote dikke puzzel, het is heel analytisch en ook heel erg empatisch en dat vind ik mooi. Het combineert alle kanten die ik in mij heb en dat maakt het voor weer zo zinvol. Want al mijn krachten en sterktes kan ik daarmee benutten en inzetten. En voldoening voor ervaren” (Interview 7. Irene).

De rol van de begeleiders: authentiek en zelfreflectief

In ieder interview werd gesproken over de authenticiteit van de begeleider, soms in andere bewoordingen (bijvoorbeeld echt, open of gelijkwaardig). Daarnaast spreken de geïnterviewden allemaal van het belang van het reflecteren op het eigen aandeel, de eigen (professionele) inbreng, de persoonlijke ontwikkeling en de band met de leerlingen. Dit geheel is samengevat binnen het thema ‘zelfreflectief’.

Authenticiteit

De begeleider als mens doet ertoe. Hij maakt een onderdeel uit van het geheel. Het is een voorwaarde voor de identiteit van het CCL en een voorwaarde om met deze jongeren te kunnen werken om zelf authentiek te zijn. Authentiek in de zin van **echt** zijn, geen spelletjes spelen, geen dubbele agenda hebben en open staan voor kritiek. Deze echtheid kwam in ieder interview terug. “Wees echt, ben echt.” (Interview 2. Petra). Of anders gezegd: geef de leerlingen de mogelijkheid om je mening, je opvattingen en je uitspraken ter discussie te stellen of in ieder geval te bespreken. “Ik heb een oordeel in de zin van ik heb een mening. Die laat ik ze ook weten. Ik laat ze ook weten waarom ik die mening heb. Ik ben bereid om ook te vertellen over persoonlijke ervaringen, zonder ze al te persoonlijk te maken” (Interview 3. Anne).

Dit vereist **openheid** en lef om zichzelf ook kwetsbaar op te stellen. “Doe wat je zegt en zeg wat je doet” (Interview 5. Peter). Deze echtheid vooronderstelt **gelijkwaardigheid**, “ik ben niet beter dan jij” (Interview 3. Anne). Gelijkwaardigheid, een waarde die onderdeel is van de CCL identiteit. Een gelijkwaardigheid die zegt dat een leraar net zo kan leren van een leerling als

andersom (Interview 2. Petra). Gelijkwaardigheid waarbij gezegd wordt dat iedere leerling net zoveel waard is, iedereen is het waard om gezien en gehoord te worden. En van daaruit wordt het gesprek aangegaan.

“Ja en daarnaast is het denk ik gewoon een partner zijn in het zoeken naar mogelijkheden om weer vooruit te komen, zeg maar. Dus dat je partner van elkaar bent in het proces. Het liefst ook met de ouders. Maar in eerste instantie met de leerling. Dat is het uitgangspunt. En als de leerling zegt van daar mogen mijn ouders bij, ja dan... Ja of dat is er nog zo een: praten met de leerling in plaats van praten over de leerling. Dat is dan zo'n uitwerking daarvan” (Interview 2. Petra).

Zelfreflectief

De leerling staat centraal in iedere vorm van begeleiding, op elk moment van de dag. Ook tijdens de lunch, een ontmoeting op de gang, een onderonsje in de tuin. De leerling staat centraal, wordt gezien, aangesproken voor een gesprekje of aangesproken op zijn gedrag. Ook als de medewerker geen mentor is, probeert diegene toch contact te maken met de leerlingen (Interview 4. Mira). Het contact maken gebeurt steeds vanuit het bewust zijn van de behoefte van de leerling. Of het nou fysiek is, in de grote zaal, of dat het tijdens speltherapie is via verbeelding; er is steeds een zoektocht gaande naar de ingang bij de leerling, om het gesprek of het contact aan te gaan. Er worden vragen gesteld, maar geen antwoord gegeven. De leerling wordt zelf aangezet om op zoek te gaan naar eigen antwoorden. Hiermee wordt hen de verantwoordelijkheid voor hun eigen proces waarin zij zelf centraal staan, teruggegeven. En wel op zo'n manier:

“dat ze echt al die waarom, hoe, waartoe vragen voor zichzelf gaan beantwoorden. En daar willen wij ze in ondersteunen, maar ze zullen zelf de antwoorden moeten gaan geven. Die gaan wij nu eens niet geven, wat ze in het verleden natuurlijk wel hebben gehad. (...). Er zijn ook leerlingen die prettige ervaringen erbij hebben gehad. Maar wel... het grootste gedeelte heeft zich onbegrepen gevoeld” (Interview 1. Vera).

De begeleider gaat het gesprek aan, hoort wat iemand zegt, stuurt aan op verrijking en wil op die manier (wederzijds) vertrouwen opbouwen. Het aanspreken op die **eigen verantwoordelijkheid** (Anne, Peter), in het moment (Iris) sluit aan bij de grote autonomiebehoefte van deze leerlingen. Hiermee worden ze gezien, begrensd en serieus

genomen. In ieder interview kwam het aanspreken van de leerling op zijn gedrag ter sprake. Het aanspreken (en vaak afkeuren of corrigeren) gebeurt op het gedrag, niet op de persoon. De leerlingen zijn goed in het ontduiken van hun verantwoordelijkheid, maar dat heeft ook te maken met hun leeftijd, elke jongere vecht met het nemen van zijn eigen verantwoordelijkheid. Dat hoort bij volwassen worden (Anne) of in ieder geval bij het zelfstandig worden (Peter). Daarnaast zijn ze zo slim (of gehaaid zoals Peter het noemt), dat ze steeds proberen om ergens onderuit te komen, maar daarmee uit het oog verliezen wat eigenlijk belangrijk is. Begeleiders helpen ze daarmee, door te vragen en te wijzen op deze manier van denken.

Het contact met de leerling is het uitgangspunt voor het winnen van vertrouwen voor de begeleiding.

“Terwijl mijn rol is hier in eerste instantie om een relatie met het kind te kweken, te hebben, dat het kind zich veilig voelt. En hopelijk ook op een gegeven moment voldoende veiligheid om voorzichtigjes wat vertrouwen te vinden. En van daaruit, vanuit die relatie, die zet je vervolgens in om dingen te bewerkstelligen” (Interview 7. Irene).

Bij het winnen van vertrouwen hoort de garantie van veiligheid. Peter zorgt bijvoorbeeld voor **fysieke veiligheid**, in de grote zaal bijvoorbeeld. Heel basaal met de spullen, maar ook het fysieke af kunnen reageren. Ontwikkeling is te zien in bijvoorbeeld wel een aanraking van Peter kunnen toelaten of willen, bijvoorbeeld een tikje op de arm. “Sommigen hebben dat nooit geleerd”. En als ze dit dan na een tijdje wel toestaan, zijn ze weer een stukje verder in hun proces.

De **herkenning** bij de jongeren is helpend (Iris, Peter, Anne). De herkenning kan zitten in het hoogbegaafd zijn en daarbinnen de neiging om heel streng voor zichzelf te zijn en de lat hoog te leggen (Interview 7. Irene). Sommigen herkennen de situatie thuis met gescheiden ouders, anderen hebben zelf een kind, die begeleid is binnen het CCL.²²

Soms ontbreekt juist de herkenning. Bijvoorbeeld bij het benadrukken dat het halen van een diploma niet de enige weg is, terwijl de begeleider zelf in dit geval wel “keurig” een diploma

²² Omwille van de anonimiteit is bij deze uitspraken geen naam en interviewnummer genoemd.

heeft gehaald (Interview 1. Vera). Iedere medewerker heeft zijn eigen verhaal binnen de eigen biografie over de reden waarom hij juist hier op zijn plek is.

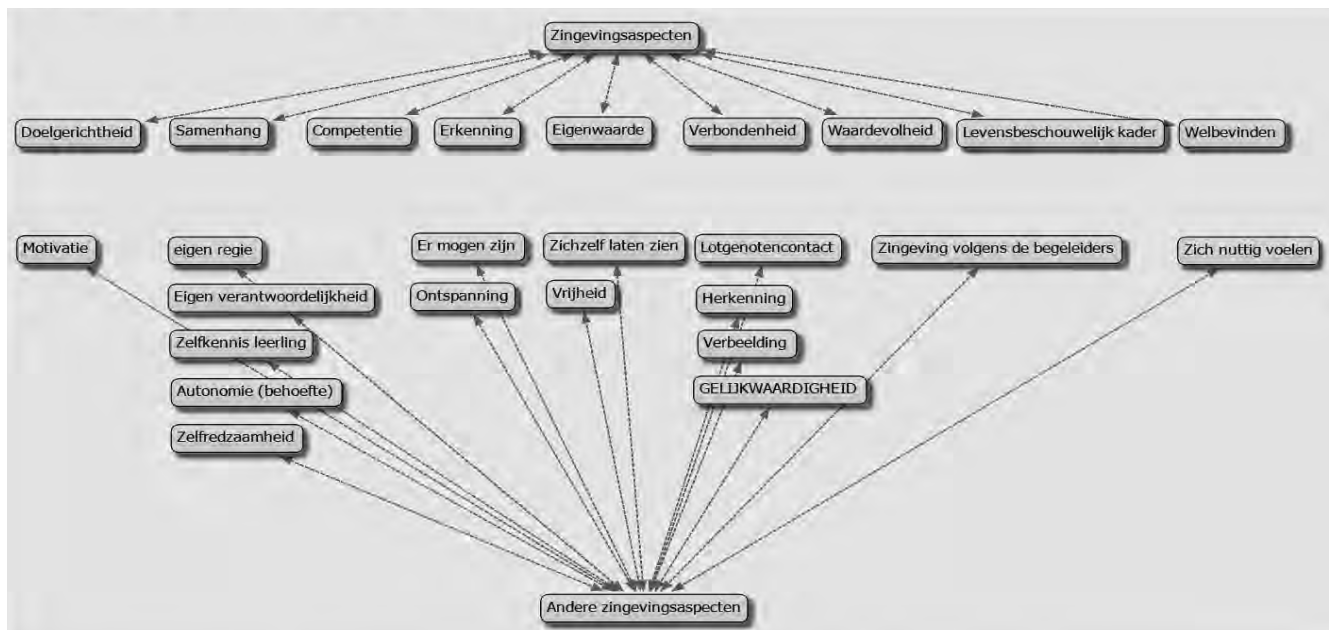
Deze herkenning zou een gevaar kunnen inhouden voor het verloop van het proces. De belangen zouden verstrengeld kunnen raken; is een begeleider bezig met het eigen proces of met dat van de leerling? Uit de interviews komt echter een houding van de medewerkers naar voren, die een bewuste en kritisch reflecterende houding doet vermoeden. De medewerkers zijn zich bewust van hoe ze zelf in hun vel zitten (Interview 6. Iris) en weten heel goed dat “het succes van de leerling, het succes van de leerling is” (Interview 2. Petra) en dus niet het eigen succes.

Daarnaast is het CCL een **lerende organisatie** (Interview 3. Anne). Irene noemt dat het klimaat in de organisatie van het CCL zo is, dat je de ruimte krijgt om nieuwe dingen uit te proberen, je kunt doen wat je zelf wil bijdragen. Zo is Irene zelfstandig aan de slag gegaan met workshops opzetten. Ze haalde andere thema's uit het bijles geven en is workshops gaan geven over faalangst, keuzes maken, zin om te leven. En daarin blijft zij zelf steeds kritisch op zichzelf en ontdekt ze steeds ook nieuwe dingen. Bijvoorbeeld dat ze zich flexibel op moet stellen bij het uitvoeren van de workshops, omdat het altijd anders loopt dan dat je denkt. Een ander voorbeeld is dat ze soms te maken heeft met leerlingen die nog niet kunnen schrijven of erg dyslectisch zijn.

Aan Peter is gevraagd hoe hij het liefst werkt en vervolgens heeft hij zijn manier van werken gevonden, waarbij hij het dichtst bij zichzelf blijft. Uitgevonden dat hij heel fysiek werkt. Daarnaast is verscheidene keren aangegeven dat er onderling intervisies worden gehouden.

2.2.3 Hoe komt zingeving terug in de begeleiding?

In deze paragraaf zullen de negen zingevingaspecten, uit de theorie van Alma en Smaling (2010) in de vorm van de aangepaste lijst na het documentonderzoek worden beschreven op de manier waarop zij terug te vinden zijn binnen de begeleiding door het CCL. Daarnaast kwamen verschillende andere zingevingaspecten naar voren, die kunnen worden ondergebracht bij de negen zingevingaspecten van Alma en Smaling. Hiertoe zijn de families: ‘Zingevingaspecten’ en ‘Andere zingevingaspecten’ gebruikt. Hieronder is in een Network View te zien hoe de zingevingaspecten die genoemd zijn door de medewerkers zich verhouden tot de zingevingaspecten uit het theoretisch kader.



Doelgerichtheid. In de analyse van het dossieronderzoek werd het onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke doelen duidelijk. Ook in de interviews werd dit onderscheid gemaakt:

“Als wij de kinderen werkelijk kunnen helpen om te weten wat hun doel is, en dan niet dat kuldoel van ik wil mijn diploma halen. Als we ze daarin kunnen helpen, dat is mijn doel. Dan gaan ze doorkrijgen dat zowel het doel, als de weg het belangrijkste zijn. Het gaat niet om het doel, of de weg, het gaat om de weg naar het doel waarbij je in staat bent, gedurende de weg, het doel bij te stellen. Daarom is die combinatie zo belangrijk. Als je geen doel hebt, ga je niet op weg. Maar als je niet bereid bent om de weg bij te stellen, is die weg zo zwaar. En dat is wat we ze mee willen geven. En dat moeten ze zelf doen. Dat noemen wij dat regisseurschap” (Interview 3. Anne).

In de begeleiding zijn vragen richting de toekomst van belang: wat wil je worden? Wie wil je zijn? Wat heb je daarvoor nodig? Welke weg wil jij bewandelen? Ga maar onderzoeken, juist ook buiten de gebaande paden. “Het belangrijkste inderdaad, los van wat wil je veranderen, het doel is nu: hoe kan jij weer gelukkig zijn?” (Interview 1. Vera). Ook even los van de schoolzaken, maar wellicht juist op een heel ander vlak, zoals tekenen, schilderen, houtbewerken (Interview 4. Mira). Soms willen leerlingen bij binnenkomst direct dingen aanpakken, om los te weken van de schaamte van het uitvallen van school, bijvoorbeeld. Maar zij moeten zelf doorhebben dat ze

even moeten stoppen. En dan komen de vragen: ‘Wat wil je nou *echt* doen?’ (Interview 5. Peter). En het advies: ‘Neem hier de tijd om uit te zoeken waar je hart sneller van gaat kloppen.’ (Interview 7. Irene). Waarvan raakt iemand weer gemotiveerd?

“Op het moment dat de leerlingen binnen komen, wordt er eigenlijk alleen gewerkt aan dat ze weer weggaan. Het doel is dat ze zelfredzaam worden en terug de maatschappij in kunnen. Er wordt gekeken in hoeverre iemand nu een zinvol bestaan heeft en welke ruimte er voor ontwikkeling is buiten het CCL. Het kind zelf staat hierbij centraal. Het maakt zelf een plan, waarmee hij zichzelf zichtbaar maakt. Het moet zelf de regie in eigen handen krijgen en zo een gedegen fundament voor zichzelf creëren. Soms wil het CCL te snel, dan gaat het erom dat de leerling wel gestimuleerd wordt, maar dat er ook erkend wordt dat die ruimte nog nodig is” (Oriënterend gesprek. Bastiaan).

Samenhang. In de dossiers leek het erop dat de leerling in chaos binnenkomt en met meer structuur, overzicht en kennis van zichzelf en zijn eigen plek in de wereld weer terug de maatschappij in gaat. Petra benoemde dat er vaak sprake is van veel verwarring bij de leerlingen en dan met name op het gebied van hoogbegaafdheid. Het kunnen begrijpen van wat dat stempel voor hen inhoudt, geeft hen de mogelijkheid om zichzelf beter te leren kennen en zo meer structuur te krijgen in hun begrip van zichzelf en de wereld om zich heen (Interview 2. Petra).

Het lijkt erop dat samenhang hoort bij de uiteindelijke doelen die het CCL en de leerlingen zichzelf stellen. Van samenhang kan, zo lijkt het, pas sprake zijn, wanneer er meer begrip is voor de situatie, voor zichzelf, wat pas komt na meer inzicht in zichzelf en het eigen handelen. Het CCL zet zich voor dit hele traject in. Maar in hoeverre wordt er tijdens de behandelingen expliciet aandacht gegeven hieraan? Of wordt de nadruk gelegd op het heden, het handelen in het nu en de toekomstplannen? En in hoeverre is dat nodig om dieper te graven in het levensverhaal van de leerling? Het antwoord ligt in het centraal stellen van de wensen en behoeften van de leerlingen. Voor sommige leerlingen kan het nodig zijn om te kijken naar het eigen levensverhaal tot nu toe, anderen willen aan de slag met zichzelf, nu en richting de toekomst. Het levensverhaal en de daarmee beoogde samenhang is dus geen voorgeprogrammeerd onderdeel van de behandeling of begeleiding binnen het CCL. Wel staan

begeleiders open voor alles wat de leerlingen aandragen, en dus ook de behoefte aan het eigen verhaal.

Vera voegde daar nog aan toe, dat ook hier de leerlingen een grote steun zijn voor elkaar. De gesprekken die de leerlingen met elkaar voeren, kunnen beginnen als pubergesprekken, maar gaan al snel de diepte in. Ze kunnen daarin meelevend zijn, maar durven elkaar ook van kritiek te voorzien. Op zo'n manier dat ze het van elkaar waarderen (Interview 1. Vera).

Competentie gaat over het gevoel dat je ertoe doet. Het gaat om een zeker besef dat je tot adequaat handelen in staat bent en om de ervaring voldoende controle te hebben over het eigen leven. Baumeister maakte het onderscheid tussen interne (psychische) controle en externe controle (handelen en vaardigheden). De begeleiding van het CCL focust zich voor een groot deel om het zingevingsaspect competentie, zowel intern als extern. Wanneer de leerling weer iets op kracht is gekomen en wat energie heeft opgedaan, wordt er gekeken in gesprekken naar wat er nu aan de hand is en wat maakt dat de leerling hierin terecht is gekomen (Interview 2. Petra). Er wordt gekeken naar de strategieën en copingsvaardigheden die hij zich heeft aangeleerd, maar die eigenlijk de stagnatie hebben veroorzaakt. Inzicht hierin maakt de weg vrij naar verandering; met uiteindelijk doel dat de leerling weer gelukkig wordt (Interview 1. Vera). Dit gebeurt niet alleen tijdens de mentor en reflectiegesprekken, maar ook in het aanspreken van de leerlingen op hun gedrag. Het is daarbij heel belangrijk dat er onderscheid gemaakt wordt tussen de mens en het gedrag; je keurt het gedrag af, niet de persoon (Interview 4. Mira).

“Wat hier gebeurt is dat de leerlingen uit hun omgeving gehaald worden. Overal buiten hen is strijd, waarin zij geconfronteerd worden met iets niet kunnen. Hier worden de eigen kracht en sterke punten aangesproken, bijvoorbeeld door middel van drama of muziek. De confrontatie met iets niet kunnen aangaan en daarmee een switch maken naar iets willen leren. Het gaat om het zichzelf overwinnen. Het overwinnen van het onvermogen dat je ervaart en dat creëert ruimte” (Oriënterend gesprek. Bastiaan).

Het is het aanleren van vaardigheden, binnen een context die veiligheid biedt om zichzelf te (her)ontdekken en te laten zien, en klaar te maken en weer zin te krijgen in de buitenwereld (Interview 5. Peter). Deze werkwijze draagt bij aan **zelfkennis**, het beter begrijpen van zichzelf,

zelfacceptatie en beter omgaan met zichzelf, om uiteindelijk competent of **zelfredzaam** het CCL te kunnen verlaten.

Erkenning. Het woord erkenning is niet letterlijk uitgesproken tijdens de interviews. Toch klinkt erkenning door in veel dingen die er zijn gezegd. Het **er mogen zijn** en daarin gezien worden door medeleerlingen en begeleiding. Maar ook in het corrigeren van het gedrag van de leerling zit erkenning; het gedrag van de leerling wordt opgemerkt en benoemd en daarmee erkent. Het gaat erom dat een leerling zelf erkent wie hij is en wat hij hier komt doen. “Ga op je probleem zitten, maak het je eigen” (Interview 3. Anne). De rol van de leerlingen onderling is sterk verbonden met erkenning; **zichzelf laten zien**, houdt een erkenning van zichzelf in. Ook bij dit aspect lijkt te gelden, dat op het moment dat de leerling zichzelf erkent en zich erkent weet door anderen, ook buiten het CCL, het leerproces binnen het CCL volbracht is. Het is een onderdeel van het doel dat de leerling zichzelf, en het CCL met hen, zich stelt.

Eigenwaarde. Uit de dossiers bleek dat vrijwel alle leerlingen binnenkomen met een negatief zelfbeeld, wat kort gezegd overeen kan komen met het ontbreken van ‘eigenwaarde’. Ook in de interviews werd het negatieve zelfbeeld genoemd. Het werken aan zelfvertrouwen en het creëren van eigenwaarde is onderdeel van het verblijf bij het CCL, maar het lijkt erop dat (net als bij het aspect samenhang), wanneer de leerling hier genoeg van heeft ontwikkeld, hij klaar is met zijn proces en daarmee samenhangend het CCL kan verlaten. Is erkenning een voorwaarde voor eigenwaarde? Eigenwaarde wordt binnen het CCL herwonnen door **zichzelf te durven laten zien**.

Verbondenheid. Net als bij het dossieronderzoek, wordt ook tijdens de interviews de grote rol van de relatie en verbondenheid met de medeleerlingen genoemd als grote factor in de ontwikkeling van de leerlingen. Het **lotgenotencontact** leidt tot **herkenning** in de problematiek. Wat nog ontbrak was de verbondenheid die al dan niet aanwezig is tussen de leerling en de begeleiding.

Het beleid bepaalt dat iedere medewerker binnen het CCL op een of andere manier te maken heeft met de leerlingen zelf, onafhankelijk van de functie die bekleed wordt. Wat hieraan bijdraagt zijn bijvoorbeeld de gezamenlijke lunches (Interview 3. Anne).

In de begeleiding gaat het voor veel medewerkers om het zoeken van contact, het zoeken naar een ingang bij de jongeren, vanuit **gelijkwaardigheid**. Wie ben jij? Wie ben ik? Soms hebben jongeren daar nog niet de woorden voor en moeten ze zichzelf eerst nog ontdekken. Het CCL biedt hiervoor veel mogelijkheden. En binnen die begeleiding is daar steeds weer die gevoeligheid van de begeleider voor nodig: hoever kan ik nu gaan? Waar ligt iemands grens? Hoeveel wil iemand laten zien? Kan hij dat niet direct, dan misschien indirect via het schrijven van een verhaal of het vertellen over ervaringen op school. Soms via het fysiek afreageren op bijvoorbeeld stootkussens of het omhakken van een boom. Soms in dans of beeldende vorming. Soms door middel van **verbeelding**. Tot slot stimuleren en inspireren leerlingen elkaar niet alleen gedurende hun verblijf bij het CCL, ook het feit dat anderen de plek weer verlaten, stimuleert hen om “weer naar buiten te willen. Weer aan de slag te gaan” (Interview 5. Peter). Ook kan een hechte verbondenheid zorgen voor problemen, bijvoorbeeld wanneer er liefdesrelaties ontstaan. Peter heeft al vaker meegemaakt dat het uitgaan van relaties grote impact had op de persoonlijke ontwikkeling van de jongeren zelf. Verbondenheid lijkt een groot aspect te vormen van de zingeving die binnen het CCL gevonden kan worden.

Waardevolheid komt letterlijk terug in de groepsgesprekken van *Thematiek*, een vast programmaonderdeel in de week. Thematiek is een samenstelling van thema's en ethiek. Tijdens deze gesprekken komen ethische thema's aan bod. Iedere week wordt het groepsgesprek gehouden in een hoek van de grote zaal. Iedereen is welkom om aan te schuiven. Een van de belangrijkste thema's is seksualiteit, die in alle beslotenheid, vrijheid en veiligheid (in een ander lokaal met een gesloten deur) worden besproken. Geen onderwerp of vraag wordt geschuwd (Interview 3. Anne). Ook tijdens de module *Mindshift* worden waarden, overtuigingen en handelingen van de leerlingen onder de loep genomen. Door middel van een stappenplan worden de leerlingen uitgedaagd om hun eigen gedachtepatronen te ontdekken en te doorbreken. De laatste stap is de vraag naar hoe de leerling zelf zin geeft aan zijn leven (Oriënterend gesprek. Bastiaan).

Voor sommigen zijn de waarden van de leerlingen en daarmee de vorming van het eigen waarde kader onderdeel van de mentorgesprekken. Zo wordt er bijvoorbeeld gereflecteerd aan de hand van het model van Bateson (zie bijlage 5.3), waarbij het op een goed moment ook gaat over

de waarden van iemand. Anderen laten het meer afhangen van waar de leerling mee komt. De vraag naar het waarde kader riep ook een besef op, dat er meer mogelijk is om met waarden te werken binnen de begeleiding (Interview 7. Irene).

Opvallend blijft het bewust zijn van het eigen waarde kader en dat van de leerling. Op het gebied van gedrag is het nodig om de leerlingen soms bij te sturen. Op het gebied van overtuigingen en waarde kaders is het vooral de kunst om vragen te stellen en de leerling te verleiden tot het opzoek gaan naar eigen antwoorden.

“Wat ik heel vaak tegen de leerlingen zeg is: 'Welk criterium wil je gebruiken om te beslissen? Om te beslissen of iets wel of niet goed is, of je wel of niet die kant op wil. Of je iets wil accepteren of niet. Want wat mijn waardensysteem is, hoeft helemaal niet het waardensysteem van de leerling te zijn. Sterker nog: er zijn meer dan zat waardensystemen als we het even alleen maar over religies houden... Voor mij zijn waarden beslissingscriteria. Uiteindelijk zal ik als ik iets lastig vind of moeilijk vind, uiteindelijk zal ik altijd terugvallen op wat vind ik belangrijker? En dan heb je het uiteindelijk over waarden. Steevast” (Interview 7. Irene).

Levensbeschouwelijk kader. Het CCL is zelf geen levensbeschouwelijk gekleurde instelling. Het levensbeschouwelijk kader is dan ook geen onderdeel van de behandelingen of begeleidingsgesprekken. “Spontaan zijn die heus wel onderdeel van gesprek. Die zijn niet te vermijden. Ik heb dat niet geformaliseerd vaststaan als onderdeel van een van de programma aanboden die ik aanbied” (Interview 7. Irene). Leerlingen komen zelf met vragen en overdenkingen, en bespreken dit met elkaar of met hun begeleider(s).

“Je wordt als medewerker geacht om jouw achtergrond niet te prediken en voor te leven, maar wel het gesprek daarover aan te gaan. Niets opleggen, maar ga daar het gesprek maar over aan. En weet dan ook inderdaad dat je daar ook gewoon kritiek op krijgt. En ga daar dan goed mee om” (Interview 1. Vera).

Iedere medewerker werkt vanuit zijn eigen levensbeschouwelijk kader. Dit draagt bij aan het eigene van iedere medewerker. Peter gebruikt zijn eigen levenservaring als levensbeschouwelijk kader van waaruit hij vaak vertelt of reageert op de leerlingen (Interview 5. Peter).

Het levensbeschouwelijk kader van de leerling, maar ook dat van de medewerkers staat als het ware op de achtergrond. De leerlingen zelf snijden het onderwerp aan, gaan direct de diepte in

en nemen daarbij de begeleiders soms mee. Het is wel aanwezig, kan aangesproken, bereflecteerd en bekritiseerd worden, maar het vormt geen programma-onderdeel.

Welbevinden. Zoals reeds opgemerkt is welbevinden vanzelfsprekend het doel voor iedere leerling. Het welbevinden komt binnen de begeleiding terug in de constante afstemming met de leerling; wat zijn jouw wensen, jouw behoeften? En waarom?

Volgens Mira zit zingeving in nut hebben of zich **nuttig** voelen. Het gevoel hebben ergens een positieve bijdrage aan te kunnen leveren (Interview 4. Mira). Het wordt hier vermeld bij welbevinden, omdat zich nuttig voelen welbevinden zou kunnen oproepen. In hoeverre komt dit terug bij de jongeren?

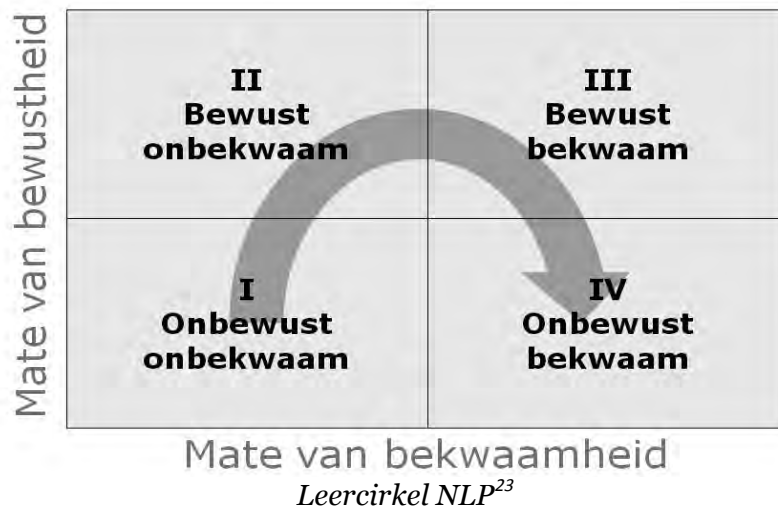
Een gevaar voor begeleiders zou kunnen zijn dat zij het eigen welbevinden voor laten gaan op het welbevinden van de leerlingen. Toch lijkt dit gevaar opgeheven te worden door de reflectieve houding van de medewerkers.

“Maar ik vind dat wij bij onszelf ons dat ook af moeten vragen. Dat vraag ik me ook af he, van... ja en dat maakt wel dat dit zo'n fijne plek voor mij is om te werken. Want dat zijn wel de dingen waarop je ook geacht wordt je mee bezig te houden. En het is van waar krijg ik zelf energie van, waarbij voel ik me goed... En ook om dat zuiver te houden. Het succes van de kinderen is niet mijn succes” (Interview 2. Petra).

De vraag wordt steeds teruggegeven aan de leerling. Niet de begeleiders geven de antwoorden, maar de leerlingen zullen zelf opzoek moeten gaan. En daarmee wordt direct ook tegemoet gekomen aan de **grote behoefte aan autonomie**; het hebben en krijgen van **eigen verantwoordelijkheid** en het voeren van de **eigen regie** over het eigen leven.

2.3 Conclusie van de interviews

Wat betekent dit alles voor de rol van zingeving binnen het ontwikkelingsproces van de jongeren binnen het CCL? De medewerkers werken vanuit een professionele achtergrond, waarbij de theorieën en modellen als praktische kennis worden ingezet, zonder zich daar altijd van bewust te zijn. Er bestaat een Leercirkel, waarbij gesproken wordt over vier soorten professionaliteit, afkomstig uit de literatuur over Neurologuistisch Programmeren (NLP). Je zou uit de antwoorden van de medewerkers kunnen concluderen dat zij allen onbewust bekwaam zijn.



De theorieën waar vanuit zij werken zijn met name theorieën uit de psychologie, de filosofie en de coachingswereld. Deze theorieën en modellen geven handvatten waarmee zij reflectiegesprekken met de leerlingen voeren en de modules vormgeven. De filosofie en levensbeschouwelijk geïnspireerde teksten worden gelezen om zelf geïnspireerd raken. De gesprekken met de mentoren leiden tot meer zelfkennis en zelfinzicht. Niet alleen op het gebied van hoogbegaafdheid, maar juist ook op het persoonlijk vlak. Het draagt bij aan zelfkennis en daarbij aan het zingevingaspect **competentie**. Sommige theorieën gaan dieper in op de overtuigingen, waarden en missie van iemand, zoals de piramide van Bateson. Daarmee lijkt de theorie ook bij te dragen aan **waardevolheid** en met name aan de intrinsieke motivatie (**doelgerichtheid**) van de leerlingen. Wie ben jij en waar loop jij warm voor?

Hoe wordt er omgegaan met zingeving binnen de leer- of ontwikkelingsprocessen van het CCL? Door middel van de authentieke en zelfreflectieve houding van de medewerkers wordt er binnen het CCL een bijdrage geleverd aan zingeving voor de leerlingen. Op het gebied van gedrag is het nodig om de leerlingen soms bij te sturen. Op het gebied van overtuigingen en waardekers is het vooral de kunst om vragen te stellen en de leerling te verleiden tot het op zoek gaan naar eigen antwoorden. Wanneer gesproken wordt over zingeving binnen het CCL is er eerder sprake

²³ Gevonden op 25 juni 2013 op <http://www.nlp-groningen.com/leercirkel-van-onbewust-onbekwaam-naar-bewust-onbekwaam-naar-bewust-bekwaam-en-naar-onbewust-bekwaam-/>

van een overvloed aan zingevingsaspecten dan van een omissie. De negen zingevingsaspecten van Alma en Smaling voor deze specifieke doelgroep worden in- en aangevuld, zoals hiervoor uiteen gezet is.

2.3.1 Mogelijke volgorde van de aspecten

De medewerkers gaven in de interviews drie fasen in de ontwikkeling van de leerlingen aan. Iedere fase vraagt verschillende dingen van de leerlingen. Bij binnenkomst heeft de leerling **vrijheid** nodig en tijd om te wennen. Daarbij is het belangrijk dat hij de ruimte krijgt om **zichzelf te zijn**, en tegelijk begrensd wordt op zijn verantwoordelijkheden. Die vrijheid zorgt ervoor dat de leerling ontspant en steeds meer zichzelf kan en mag laten zien.

Van daaruit kan voorzichtig gekeken worden naar **doelen** en **motivatie**, zowel extrinsiek als intrinsiek. Als de leerling zichzelf durft te laten zien, kan hij ook naar buiten treden en **verbindingen** aangaan met vaak in eerste instantie medeleerlingen, maar zeker ook met de begeleiders. Middels herkenning van de problematiek en vanuit **gelijkwaardigheid** onderling. Dit versterkt hen en stelt hen in staat om naar een volgende fase te gaan waarin ze steeds meer **verantwoordelijkheid** krijgen. De gesprekken worden confronterender, maar niet sneller dan de leerling kan en wil. Uiteindelijk wordt er gestreefd naar een zekere **zelfredzaamheid** in de maatschappij, waarbij de leerling een eigen invulling kan geven aan zijn leven en zich (weer) **gelukkig** voelt.

3. Analyse van de focusgroep en de participerende observatie

De focusgroep stond in het teken van de deelvraag: Welke zingevingsaspecten zijn volgens deze jongeren belangrijk voor hun ontwikkelingsproces? Voor een verwijzing naar de context en meer gedetailleerde beschrijving van de bijeenkomst wordt verwezen naar bijlage 6. De citaten die in deze analyse worden aangehaald kunnen direct teruggevonden worden in dezelfde bijlagen. In de methodologische verantwoording zijn de voordelen van een focusgroep ten opzichte van individuele interviews benoemd, met name de toevoeging van de extra dimensie van de interactie kan een verrijking zijn. Hier volgt allereerst een beschrijving van het gedrag van de leerlingen en hun interactie onderling.

De participerende observatie is mede onderdeel van dit gedeelte van het onderzoek. Ondanks dat dit gedeelte gedurende het gehele onderzoeksproces een rol heeft gespeeld, zijn de veldnotities met name bij de beantwoording van deze deelvraag ondersteunend.

3.1 Gedrag van de deelnemers onderling

De leerlingen waren heel open, luisterden naar elkaar, maar waren ook snel weer afgeleid. Bij een leerling stelde ik wat extra vragen. Hij reageerde met: “U bent echt zo’n psycholoog, u stelt dezelfde vragen, die mij fileren.” Hier klinkt een kritische, directe manier van communiceren in door.

Tijdens de werkvormen was er sprake van een constante creatieve stroom. Een leerling maakte met de stapel memoblaadjes een stripje (blader er met de vingers doorheen, en een figuurtje maakt een beweging). Een ander plakte stukjes papier op zijn wimpers en bovenlip. Er werd gelachen. En van de hak op de tak gesprongen qua gespreksonderwerpen. Soms werden er verdiepende vragen gesteld. Sommige leerlingen begonnen gewoon met vertellen. Er kwam geen reactie, en die leek ook niet verwacht te worden. Er is een grote verscheidenheid aan manieren waarop de jongeren zich uiten. De een is heel open aan tafel. De ander heeft niets te zeggen, op een kernachtige zin na. Een derde is stil en maakt een prachtig verhaal, geïllustreerd met memoblaadjes als een waar kunstwerk.

Daarbij hadden ze allen een zeer cognitieve manier van praten, wat op mij afstandelijk overkwam. Het betekende niet dat er geen interesse of betrokkenheid was, maar eerder een soort afwezigheid van emoties. Een ‘droog’ vertellen.

3.2 Zingeving volgens de jongeren

Wat is zingeving volgens de jongeren? Iets wat veelvuldig terug kwam was **liefde**. Zingeving is liefde geven, maar ook ontvangen. Liefde geven is zingevend, liefde niet ontvangen is het ontnemen van de zingeving van de ander. Dit betekent niet dat je de ander nodig hebt, want onafhankelijk blijven is belangrijk. Wanneer je de ander niet nodig hebt en toch de keuze maakt bij diegene te zijn, zorgt ervoor dat de keuze waarde krijgt.

Naast liefde werd ook vriendschap genoemd, zowel met begeleiders als met medeleerlingen. Een van de leerlingen antwoordde dat zingeving voor hem bestond uit het **helpen van anderen**. Om dat te kunnen doen, is het echter belangrijk om eerst **zelf te ontwikkelen**, door

binnen het CCL uitdagingen aan te gaan. Zelfontwikkeling, middels het ontdekken, ontwikkelen en inzetten van de eigen talenten werd ook veelvuldig genoemd. Daar hoort bij dat je beperkingen erkent en accepteert, maar ook leert hiermee om te gaan door dingen te veranderen en te verbeteren.

Wat belangrijk is, is dat je dingen doet waar je je goed bij voelt. Veel leerlingen antwoordden dat ze **gelukkig** willen worden of willen investeren in een gelukkig leven. “Ik denk dat je geluk nodig hebt voor zingeving. En dat er **erkenning** nodig is voor jezelf. Om jezelf als zinnig te kunnen ervaren. En dat gebeurt doordat je gezien wordt door anderen.”

Een aspect dat ook hier aan bod kwam, was het gevoel van nut te zijn of **nuttig** bezig te zijn door iets toe te voegen. Een ander formuleerde het als het gevoel hebben succesvol bezig te zijn, waarbij iets lukt of slaagt.

Tot slot werd ook door de jongeren waardering uitgesproken voor de **echtheid** van de begeleiders. De eerlijke feedback en van daaruit de nadruk op wat echt van belang is (de leerling zelf) worden toegejuicht. Wel werd ook benoemd dat sommige begeleiders moeite hebben met het nakomen van afspraken, waaruit de **kritische houding** van de leerlingen blijkt.

3.3 Zingevingaspecten

Wanneer hetgeen gezegd is tijdens de focusgroep bekeken wordt vanuit het zingevingsperspectief van Alma en Smaling, valt op dat sommige woorden niet voorkomen in hun lijst. Althans, ze worden niet expliciet genoemd. Toch zouden vele aspecten wel binnen de negen zingevingaspecten kunnen vallen. Zo is **liefde** bijvoorbeeld een onderdeel van verbondenheid. Het lijkt erop dat de leerlingen een specifiekere invulling geven aan sommige aspecten. Ook **anderen helpen** zou een voorbeeld kunnen zijn van verbondenheid. En **gelukkig worden** is een voorbeeld van intrinsieke motivatie binnen het aspect doelgerichtheid. Wat betekenen deze data voor de rol die zingeving speelt voor deze jongeren?

Doelgerichtheid. Een leerling had het nodig om een doel te hebben om haar bed uit te komen. Ze maakte een schema, waar dingen opstonden die gedaan moesten worden. Een *extrinsiek* doel om op gang te komen en het leven weer aan te gaan. *Intrinsieke* doelen die genoemd werden, zijn zich **nuttig, succesvol en gelukkig voelen**.

Samenhang. Samenhang werd niet genoemd.

Waardevolheid. Tijdens de focusgroep is het waardekader van de leerlingen niet aan bod gekomen. Door hun doordachte manier van antwoorden en het onderbouwen van hun argumenten, werd wel de indruk gewekt dat zij daar veel over te melden zouden hebben. Meer dan een indruk is echter niet te constateren.

Eigenwaarde. Bijna alle leerlingen gaven aan dat er binnen het CCL aandacht is voor hen, om zichzelf te kunnen zijn en zien. Er is de vrijheid om zichzelf te mogen zijn. Wanneer dit lukt, kun je spreken van een begin van eigenwaarde. Het lijkt erop dat deze **vrijheid** een voorwaarde is om zichzelf te erkennen en (weer) waardevoller te vinden. Zingeving heeft te maken met de persoonlijke ontwikkeling. Een leerlinge schreef: “Mijn beperkingen erkennen en accepteren, hiermee om leren gaan en mezelf in deze dingen proberen te verbeteren.” Ook het erkennen en accepteren van beperkingen dragen bij aan zowel (eerst) de erkenning van zichzelf, alsmede aan de (groeïende) eigenwaarde. Dit betekent dat eigenwaarde een belangrijk aspect vormt binnen de zingeving van deze jongeren.

Verbondenheid. De leerlingen legden de nadruk op de lieve mensen en betekenisvolle relaties die ze binnen het CCL hadden opgedaan. De mensen die de leerlingen hier ontmoeten, hebben een positieve instelling en zijn “altijd hele interessante gesprekspartners.” Ze noemden de andere leerlingen vrienden of “homies”. **Liefde** werd genoemd als zingevingaspect op de jubelmuur. Een leerlinge had een lang verhaal geschreven, waarin ze beschreef dat zingeving liefde is. Een soort onbaatzuchtige liefde, waarbij de ander niet nodig is, maar juist de keuze om desondanks toch bij die ander te zijn, maakt dat de keuze van waarde is. Dat je er voor een ander kan zijn, maakt dat jij je nuttig voelt. Daarbij kan de ander jou ook zien en je belangrijk laten voelen. Hierdoor draag je ook bij aan de zingeving van de ander.

Verbondenheid met medeleerlingen en medewerkers in de vorm van vriendschap en liefde vormt een belangrijk aspect voor deze jongeren.

Levensbeschouwelijk kader. Het levensbeschouwelijk kader is zowel tijdens de focusgroep als tijdens de participerende observatie niet aan bod geweest. Wel is tijdens de observaties en

tijdens de korte gesprekken met sommige leerlingen geconstateerd dat ze zeer overwogen praten over hetgeen hen bezighoudt. Dit wekt de indruk dat zij ook over levensbeschouwing een weloverwogen mening zouden hebben. Dit is echter niet met zekerheid te zeggen.

Competentie. Op de jubelmuur kwamen zelfontwikkeling, je talenten ontdekken, creativiteit en het mogen maken van fouten veelvuldig terug. Dit alles hoort bij het zingevingaspect competentie, omdat het bijdraagt aan een gevoel van controle over het leven. Een leerling buiten de focusgroep zei over het CCL: “Het is een liefdevolle omgeving, die ik nodig heb om te durven praten. Hier is ruimte voor ontwikkeling, ontplooiing, ontdekking van wie je bent en wat je wil. Dat is heel belangrijk voor mij” (Participerende Observatie. 8 februari 2013).

Erkenning. Ook dit aspect speelt een grote rol. Een van de leerlingen benoemde het zo: “Hier wordt je gezien en mag je jezelf zijn. Zonder oordeel. Jouw eigen ontwikkeling staat centraal. Je krijgt ook alle ruimte om die ontwikkeling op te zoeken en daarvoor de juiste mensen aan te spreken.” Erkenning klinkt door in de gelijkwaardige behandeling van de leerlingen. De leerlingen waarderen de eerlijke feedback: “Feedback vanuit oprechtheid en goede bedoelingen.” Er is volop aandacht voor de leerlingen, aandacht voor zichzelf en voor anderen.

Welbevinden. Dit aspect kwam terug bij een van de leerlingen die opschreef dat zingeving voor hem te maken had met dingen doen waar je je goed bij voelt. Na de focusgroep heeft hij mij laten zien waar hij zich goed bij voelt, waar hij mee bezig is en kan zijn binnen het CCL (Participerende Observatie. 26 april 2013). Toch is het **zich goed voelen** ook genoemd als intrinsieke motivatie. Welbevinden is daarmee zelf, zoals in de theorie al naar voren kwam, een gevolg van andere ervaren zingevingaspecten.

3.4 Conclusie van de focusgroep en de participerende observatie

Welke zingevingaspecten zijn volgens deze jongeren belangrijk voor hun ontwikkelingsproces? Het is lastig om de aspecten uit elkaar te houden. De gegevens die uit de focusgroep kwamen, laten zich niet makkelijk bekijken vanuit het oogpunt van de zingevingaspecten. Het wijst eerder op de onderlinge verbondenheid van de thema's. De thema's die voorkwamen waren **doelgerichtheid, eigenwaarde, verbondenheid, competentie, erkenning** en

welbevinden. De leerlingen zijn allemaal in ontwikkeling en voelen zich gezien en gesteund door het CCL. Ze bevinden zich in een fase waarbij ze zichzelf ontdekken en ontplooien. Ze zijn gericht op reflectie en het ontdekken en ontwikkelen van hun talenten. Hiervoor is het nodig om erkend te worden, door zichzelf en door anderen. Dit lukt middels inzicht in zichzelf (competentie), met als doel **gelukkig** worden, iets doen waarbij ze zich **nuttig** en/of **succesvol** voelen en waar ze zich goed bij voelen. **Samenhang** wordt niet als zodanig genoemd. Het **levensbeschouwelijk kader** blijft buiten beschouwing.

Conclusie

Welke aspecten van zingeving (volgens Alma & Smaling, 2010) spelen een rol in het ontwikkelingsproces dat hoogbegaafde drop-outs doorlopen binnen het Centrum voor Creatief Leren en komt dit overeen met de behoeften van de jongeren ten aanzien van zingeving?

Hoogbegaafdheid kenmerkt zich niet enkel door een hoger denkvermogen, maar ook door een groter bewustzijn van de complexiteit van de werkelijkheid. Hoogbegaafden zijn gevoeliger voor menselijke verhoudingen, hebben een groot rechtvaardigheidsgevoel en worden vaak miskend in dit alles. Door hun hoogbegaafdheid werden zij vaak als anders gezien, en daarmee voelden ze zich voortdurend een buitenstaander. Ze zijn vaak teleurgesteld in persoonlijke relaties, waardoor ze zichzelf niet hebben kunnen laten zien en niet hebben kunnen ontplooiën op een manier waarop hun eigenheid recht werd gedaan.

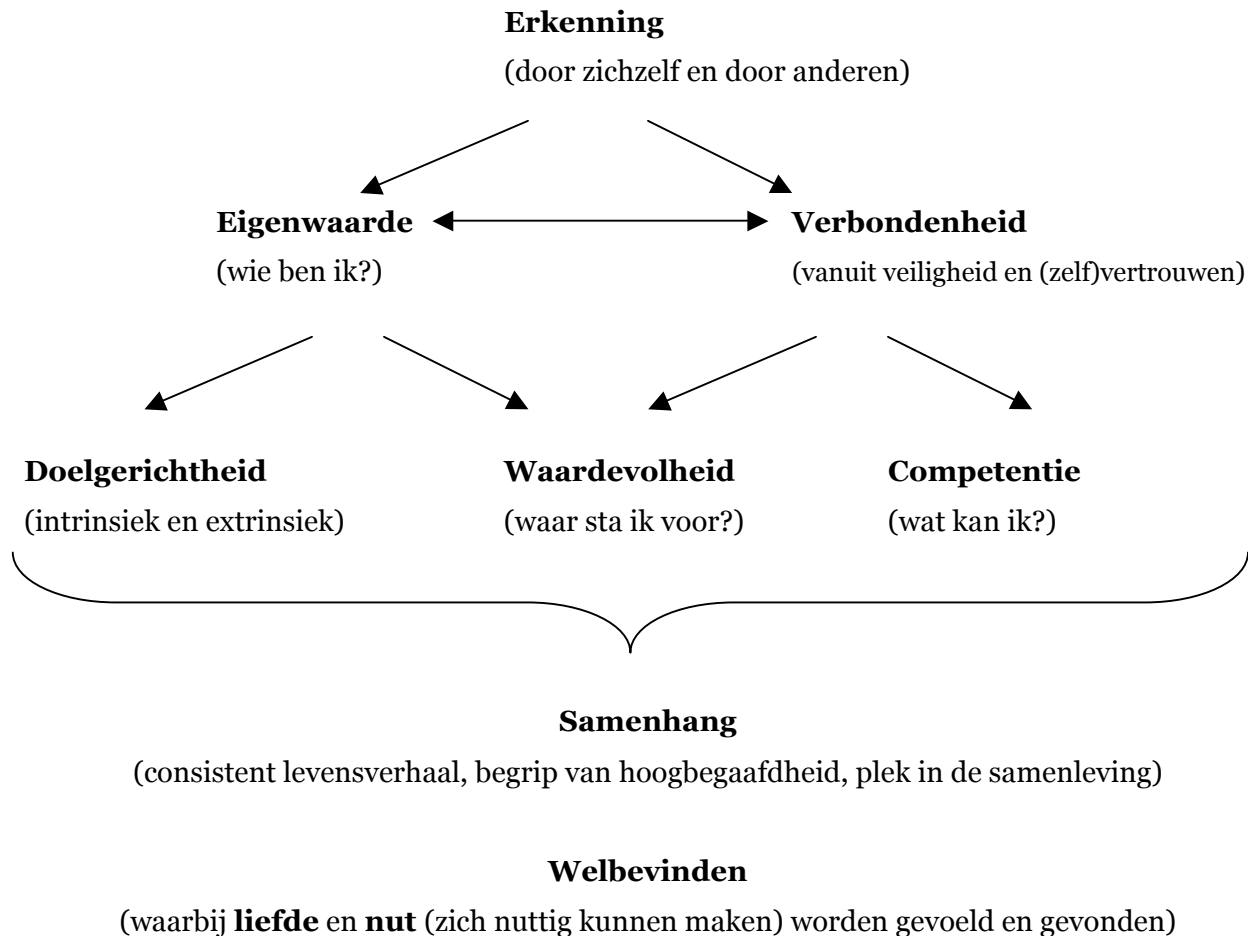
Zowel Mönks als Heller beschrijven het belang van omgevingsfactoren voor de ontwikkeling van het potentieel dat hoogbegaafden in zich hebben. Ouders, vrienden en school vormen daarin de belangrijkste factoren. Verkuyl benadrukt dat hoogbegaafden vaak niet passen in het schoolsysteem dat ontworpen is voor gemiddeld begaafde leerlingen. Dit kan verstrekken gevolgen hebben. Wanneer de leerling binnen de school en mogelijk ook thuis niet erkend wordt in zijn hoogbegaafdheid en daarmee in zijn eigenheid, loopt hij het risico op een identiteitscrisis. Ook op het gebied van zingeving speelt de omgeving voor de jongere een grote rol. Jongeren bevinden zich in een ontwikkelingsfase, waarbij ze de basis leggen voor hun onafhankelijke volwassenheid. Het hoogbegaafd zijn, de persoonlijke kenmerken en de (verstoorde) relatie met de omgeving lijken hen kwetsbaarder te maken voor zingevingsvragen.

Zingevingsvragen gaan over de identiteit: wie ben ik? Wat wil ik? Waar wil ik heen? De leerlingen van het CCL komen binnen in verwarring over wie ze zijn en wat ze willen. Zingeving heeft niet alleen te maken met grote existentiële vragen, het raakt ook aan de kleine verhalen en gebeurtenissen van alledag.

De theorie van Alma en Smaling richt zich op de mens in zijn algemeenheid. Wanneer een mens op zoek is naar een zinvol leven, zal hij zich op de negen aspecten moeten bezinnen en zullen de invullingen daarvan bijdragen aan de eigen zingeving. Vanuit deze theorie is gekeken naar een specifieke doelgroep; hoogbegaafde leerlingen die zichzelf kwijt zijn en op zoek zijn naar

zelfredzaamheid binnen de maatschappij. Daarvoor is het nodig om weer tot zichzelf te komen. Om dit mogelijk te maken worden binnen het CCL verschillende zingevingsaspecten aangeraakt. Hoewel het niet altijd expliciet als zingevingsaspecten wordt aangereikt, komen veel zingevingsaspecten wel degelijk op het CCL aan bod. Sommige aspecten explicieter dan andere. Het levensbeschouwelijk kader van de leerling kwam binnen het onderzoek niet naar voren, wel is er binnen het CCL ruimte om hierover te praten, wanneer de leerling dit zelf aankaart. Het lijkt er echter op dat dit aspect geen primaire zingevingsbehoefte is. De andere aspecten komen niet in eenzelfde mate of zelfde momenten aan bod. Zingeving binnen het CCL begint bij de erkenning van de leerling door de begeleiding en door de leerling zelf. Van daaruit kan de leerling werken aan eigenwaarde en verbondenheid. Hoewel het proces van de leerling start met een adviesgesprek, waarin doelen worden gesteld, kost het de leerling vaak meer tijd om bij doelen te komen die passen bij zijn intrinsieke wensen en behoeften. Pas na erkenning, kan de leerling kijken naar zichzelf, inzicht verwerven in zijn persoon en zijn manier van handelen. Op deze manier, via reflectiegesprekken en handelingsexperimenten krijgt hij meer controle over zijn eigen leven. Ook waardevolheid is een aspect dat aan bod komt, maar eveneens vaak pas verderop in het proces. Het zit verweven in verschillende workshops en komt ter sprake tijdens de mentorgesprekken. Dit alles leidt uiteindelijk tot een beter begrip van zichzelf en zijn plaats in de wereld. Het uiteindelijke streven van het CCL voor de leerling is welbevinden, waarbij gezocht wordt naar een manier van leven waarbij zij zich nuttig en gelukkig kunnen voelen. Bovenstaande laat zich in kaart brengen in het volgende model, de rol van zingeving binnen het ontwikkelingsproces van de leerlingen van het CCL.

Model: de rol van zingeving binnen het ontwikkelingsproces van de leerlingen binnen het CCL.



Het ontwikkelingsproces dat de leerlingen doorlopen binnen het CCL, begint bij erkenning en aandacht en eindigt bij een zinvolle invulling van hun behoeftes, wensen en talenten op een manier die bij hen zelf past. Je zou kunnen concluderen dat het CCL een plek vormt voor zingeving en bestaansoriëntatie, begeleid vanuit persoonlijke, cliëntgerichte professionele begeleiding.

Discussie

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van triangulatie. Er zijn vier methodes van onderzoek gebruikt, waarbij ieder onderzoek op zich informatie opleverde omtrent de rol van zingeving binnen het CCL. Terugkijkend op het proces van onderzoek, kan geconstateerd worden dat binnen het dossieronderzoek is voldaan aan alle voorgenomen handelingen om anonimiteit, validiteit en betrouwbaarheid te vergroten. De invloed van medewerkers op de keuze voor de dossiers is tot een minimum beperkt, door de manier waarop de dossiers zijn geselecteerd. De beschrijvingen zijn zo puur mogelijk gehouden. De analyse is zo helder mogelijk verwoord. Binnen het onderzoek middels de interviews met de medewerkers had wellicht meer gebruik gemaakt kunnen worden van het programma Atlas.ti. Er zijn bijvoorbeeld zeer beperkt memo's aangemaakt, waardoor de navolgbaarheid minder groot is, dan aanvankelijk voorgenomen was. Daartegenover staat echter dat het onderzoeksinstrument goed bleek te werken. Het daagde de geïnterviewden uit om iets te vertellen over hun eigen opvatting van zingeving. Vervolgens was er ruimte om verschillende aspecten die nog niet belicht waren te bevragen middels de doorvraag-vragen in de bijlagen.

De jongeren zijn uiteindelijk binnen dit onderzoek minder aan bod geweest dan wenselijk. De reden hiervoor is voornamelijk de hoeveelheid tijd en ruimte die voor dit onderzoek beschikbaar was. Zowel het dossieronderzoek als de interviews met de medewerkers en het begeleiden van de focusgroep gaven voldoende informatie voor de breedte van dit onderzoek. Desalniettemin is het onderwerp nog lang niet uitputtend behandeld. Daartoe zullen verschillende aanbevelingen voor vervolgonderzoek worden gedaan.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft zich op het gehele proces binnen het CCL gericht. Vervolgonderzoek zou meer gericht kunnen zijn op de jongeren. Bijvoorbeeld middels individuele diepte-interviews of een reeks bijeenkomsten van focusgroepen met de jongeren. Hierdoor zou veel meer ingegaan kunnen worden op de onderlinge interactie en uitwisseling van ervaringen en belevingen, wat een bijdrage zou kunnen leveren aan de voorziening in zingeving.

Uit de data kwam naar voren dat een authentieke houding van de medewerkers belangrijk is voor de begeleiding van de hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast is mij als onderzoeker opgevallen dat veel begeleiders zelf hoogbegaafd zijn. Dit werpt een interessante vraag op voor

vervolgonderzoek: moet een begeleider binnen het CCL zelf hoogbegaafd zijn om leerlingen te kunnen begeleiden, met name bij zingevingsvragen?

Met dit onderzoek zijn niet voldoende aanknopingspunten gevonden om iets te kunnen zeggen over het verschil tussen jongens en meisjes met betrekking tot zingeving. Tijdens de interviews is meerdere keren het verschil in gedrag tussen jongens en meisjes genoemd: jongens zouden sneller fysiek aanwezig zijn, waar meisjes eerder het gesprek aangaan. Het onderscheid in de manier van het oplossen van een conflict of een aanvaring, is maar een aspect. Een ander interessant onderdeel is de omgang met de eigen hoogbegaafdheid; meisjes schijnen meer de neiging te hebben om zich terug te trekken en aan te passen en helemaal te verdwijnen. Jongens hebben eerder de neiging om van zich af te slaan, agressief of boos te worden (Zie bijvoorbeeld: Assouline et al., 2009). Wanneer dit onderscheid daadwerkelijk aanwezig is, zou dat van invloed kunnen zijn op de manier waarop hoogbegaafde jongens en meisjes mogelijk verschillend omgaan met zingeving.

Bronvermelding

- Alma, H. & J. Jansen (2000). Jeugd en zingeving: een open vraag. In *Zin op school, zingeving in het voortgezet onderwijs*, p.9-25. Nijmegen: KSGV.
- Alma, Hans (2005). *De parabel van de blinden. Psychologie en het verlangen naar zin*. Amsterdam: Humanistics University Press | SWP.
- Alma & Smaling (2010). Zingeving en levensbeschouwing: een conceptuele en thematische verkenning. In *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin*, p.17-42. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Assouline, Susan G., Megan Foley Nicpon & Alissa Doobay (2009). Profoundly Gifted Girls and Autism Spectrum Disorder: A Psychometric Case Study Comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53, p. 89-105.
- Baarda, Ben, Martijn de Goede & Joop Teunissen (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv. ISBN 978-90-207-3179-8
- Bandler, Richard (1992). *“Hoe haal je het in je hoofd” de nieuwe denktechniek: Neuro-Linguïstisch Programmeren*. Cothen: Servire uitgevers bv.
- Banning, Han & Marianne Banning-Mul (2010). *Narratieve begeleidingskunde. Hoe het gebroken verhaal professioneel te waarderen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Benjamin, J. (1998). *Shadow over the other*. New York: Routledge.
- Baumeister, Roy F. (1991). *Meanings of life*. New York: The Guilford Press.
- Boeije, Hennie (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Uitgeverij Boomonderwijs. ISBN 90 9506 078 8
- Breedijk, Janneke & Noks Nauta (2012). *Hoogbegaafde pubers, onderweg naar hun toekomst*. Pijnacker: Uitgeverij Pearson.
- D’hondt, Carl & Hilde van Rossen (2009). *Hoogbegaafde kinderen opvoeden: praktische gids voor de sociaal-emotionele begeleiding van hoogbegaafde kinderen en jongeren*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers n.v.
- Dijk-Groeneboer, Monique van (red.) (2010). *Handboek jongeren en religie. Katholieke, protestantse en islamitische jongeren in Nederland*. Almere: Uitgeverij Parthenon.
- Dohmen, Joep (red.) (2007). *Over levenskunst. De grote filosofen over het goede leven*. Amsterdam: Ambo.

- Dohmen, Joep (2010). De onontkoombare reis naar de diepte. In *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin*, p.85-106. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Droogers, André (2010). *Zingeving als spel. Over religie, macht en speelse spiritualiteit*. Almere: Uitgeverij Parthenon.
- Dweck, Carol S. (2007). *Mindset, The New Psychology of Succes*. New York: Random House Publishing Group.
- Dweck, Carol S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP.
- Evers, Janine (red.) (2007). *Kwalitatief interviewen: kunst en kunde*. Den Haag: Uitgeverij Lemma.
- Foley-Nicpon, Megan, Allison Allmon, Barbara Sieck & Rebecca D. Stinson (2011). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We going? *Gifted Child Quarterly*, 55, p. 3-17.
- Foley-Nicpon, Megan, Susan G. Assouline & Rebecca D. Stinson (2012). Cognitive and Academic Distinctions between Gifted Students With Autism and Asperger Syndrome. *Gifted Child Quarterly* 56, p. 77-89.
- Freeman, Joan (1985). *The psychology of gifted children: perspectives on development and education*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Gardner Howard (2002). *Soorten intelligentie: meervoudige intelligenties voor de 21^e eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Haarlem, Netty van (2011). *Woorden als vensters. Stageverslag Geestelijke Begeleiding bij het Centrum voor Creatief Leren*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Hoogen, Toine van den & Ellen Hijmans (2002). Kwalitatief onderzoek naar hedendaagse zingevingspraktijken. Een inleiding. In Hijmans, Ellen & Toine van den Hoogen (red.). *Van Grenservaring tot Routine. Kwalitatief onderzoek naar hedendaagse zingevingspraktijken*, p.9-22. Maastricht: Shaker Publishing BV.
- Jessurun, Haiko (6 november 2012). Oriënterend gesprek bij het Centrum voor Creatief Leren. Sterksel: Centrum voor Creatief Leren.
- Kaput, Albert (12 november 2012). Oriënterend gesprek bij het Centrum voor Creatief Leren. Sterksel: Centrum voor Creatief Leren
- Kieboom, T. (2007). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een einstein is*. Tielt: Uitgeverij Lannoo nv.
- Kieboom, T. (2012). *'Jij kan beter.'* *Als je kind een onderpresteerder is...* Antwerpen:

Witsand Uitgevers.

- Kinet, Mark, Rudi Vermote (red.) (2005). *Mentalisatie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kronjee, G. & M. Lampert (2006). Leefstijlen en zingeving. In W. van Donk et al. (red.). *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*, p.171-208. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kruihof, Jaap (1968). *De zingeever. Een inleiding tot de studie van de mens als betekend, waarderend en agerend wezen*. Hilversum: Uitgeverij Paul Brand.
- Kunneman, Harry (2006). Horizontale transcendentie. In *Vorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*, p.62-81. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Laden, A. (2006). Mentalisatie. In de reeks Psychoanalytisch Actueel. *Tijdschrift voor Psychiatrie 48*, p. 580-581.
- Lans, J. van der (1992). Zingeving en levensbeschouwing: een psychologische begripsverkenning. In Eijkman, F. (red.). *Weer zin leren: over levensbeschouwing en educatie*, p.7-20. Best: Damon.
- Lans, J. van der (2006). Zingeving en zingevingsfuncties van religie bij stress. In Heeswijk, A. van, J. Kerssemakers, R. van Uden, L. Vergouwen & H. Zock (red.). *Religie ervaren; godsdienstpsychologische opstellen*, p. 72-127. Tilburg: KSGV.
- Maso, Ilja & Adri Smaling (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Monks, F.J. & I.H. Ypenburg (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan den Rijn: Alfa Base.
- Mooren, Jan Hein (1998). *Zingeving en cognitieve regulatie: Een conceptueel model ten behoeve van onderzoek naar zingeving en levensbeschouwing*. In Jansen, Van Uden & Van der Ven. *Schering en inslag*, p.193-206. Nijmegen: KSGV.
- Mooren, Jan Hein (2011). *Verbeelding en Bestaansoriëntatie*. Utrecht: Uitgeverij De Graaff.
- Mooren, Jan Hein (2012). Morele competentie en morele erosie. Over moraliteit, geestelijke weerbaarheid en geestelijke verzorging. In Boer, R., J.P. van Bruggen & G. Wildering (red.) *Naar eer en geweten. Geestelijke verzorging en de morele vorming in de krijgsmacht*, p. 146-161. Budel: Damon.
- Neihart, Maureen (1998). Preserving the true self of the gifted child. *Roepers Review 20*, p. 187-192.

- Neihart, Maureen (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say? *Roeper Review* 22, p. 10-18.
- Neihart, Maureen (2006). Dimensions of Underachievement, Difficult Contexts, and Perceptions of Self. *Roeper Review*, 28, p.196-202.
- Rinn, Anne N. & Marilyn J. Reynolds (2012). Overexcitabilities and ADHD in the Gifted: An Examination. *Roeper Review* 34 (1), p.38-45.
- Schuhmann, Carmen (2012). College Begeleiding I, 3 oktober 2012. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Slot, N.W. & H.J.M. Spanjaard, H.J.M. (2004). *Competentievergroting in de residentiële jeugdzorg, hulpverlening voor kinderen en jongeren in tehuis*. Baarn: HB uitgevers.
- Smeijsters, Henk (2003). *Handboek creatieve therapie*. Bussum: Uitgeverij Coutinho bv.
- Sools, Anneke & Carmen Shuhmann (2011). Een kleine verhalenbenadering voor humanistisch geestelijke begeleiding. Aanzet tot een methodiek. *Tijdschrift voor Humanistiek* 47, p.71-82.
- Speandonck, Jan van (2000). Een nieuw begin. Levensbeschouwelijke en religieuze vorming voor tieners in de mediasamenleving. In *Zin op school, zingeving in het voortgezet onderwijs*, p.39-71. Nijmegen: KSGV.
- Stichting Centrum voor Creatief Leren (2012). *Informatiememo CCL*. Sterksel: CCL.
- Verhofstadt-Denève, L., P. van Geert & A. Vyt (1995). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum. ISBN 90 313 1608 3
- Verkuyll, Hildelien (2008). *Schoolziek. Wanneer de relatie tussen kind en school stuk loopt*. Assen: Nearchus CV.
- Vermeulen, Peter (2002). *Beter vroeg dan laat en beter laat dan nooit: de onderkenning van autisme bij normaal tot hoog begaafde personen*. Proefschrift. Berchem: EPO.
- Verschuren, P.J.M. (1991). *De probleemstelling voor een onderzoek*. Utrecht: Uitgeverij Het Spectrum bv.
- Veugelers, prof. Dr. W., dr. D. Bakker & drs. M. Otten (2010). *Reader: ED1: identiteitsontwikkeling en educatie; Variant Educatie/HVO*. Reeks: readers Master Universiteit voor Humanistiek 2009/2010.
- Weesman, Alice (2010). De algemene systeemleer. In *Zes psychologische stromingen in een client*. p.174-191. Soest: Uitgeverij Nelissen.

- Wit, J. de, G. van der Veer & N.W. Slot (1995). *Psychologie van de adolescentie. Ontwikkeling en hulpverlening*. Baarn: Uitgeverij Intro.

Internetbronnen

- Betts & Neihart (2010). *Revisited Profiles of the Gifted & Talented*. Gevonden op 25 november 2013 op <http://www.ingeniosus.net/wp-content/uploads/2010/11/PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf>
- Centrum voor Creatief Leren (2012). *Centrum voor Creatief Leren*. Gevonden op 12 oktober 2012 op <http://centrumvoorcreatiefleren.nl/>
- Centrum voor Creatief Leren (2013). *Centrum voor Creatief Leren*. Gevonden op 15 februari 2013 op <http://centrumvoorcreatiefleren.nl/>
- Gedragsproblemen-info (2012). *Kenmerken hoogbegaafdheid*. Gevonden op 29 november 2012 op <http://www.gedragsproblemen-kinderen.info/kenmerken-hoogbegaafdheid>
- Hoogbegaafdheid (2013). Gevonden op 23 februari 2013 op <http://www.hoogbegaafd.nu/hoogbegaafdheid-en-misdiagnoses>
- Nederlandse vereniging van speltherapeuten (2009). *Beroepsprofiel*. Gevonden op 18 maart 2013 op [http://www.speltherapie.net/userfiles/file/Beroepsprofiel%20NVVS%20juni%202009\(1\).pdf](http://www.speltherapie.net/userfiles/file/Beroepsprofiel%20NVVS%20juni%202009(1).pdf)
- Perizonius, Lietje (2013). *Arc-en-Ciel. Zelfkennis en Voice Dialogue*. Gevonden op 13 juli op <http://www.voicedialogue.nl/>
- Piers, Annemarieke (s.a.). *Het Enneagram*. Gevonden op 13 juli 2013 op <http://www.euronet.nl/users/cor/enneagram.html>
- SLO (2012). *Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en excellentie. Primair en voortgezet onderwijs*. Gevonden op 2 november 2012 op <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/algemeen/>
- UvH (2012). *Wat is humanistiek?* Website Universiteit voor Humanistiek. Gevonden op 29 oktober 2012 op <http://www.uvh.nl/humanistiek/wat-is-humanistiek>
- Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding in de Social Profit (2009). *Competentiemanagement en organisatiecultuur*. Gevonden op 20 juni 2013 op <http://www.competentindesocialprofit.be/?cid=3&pagina=118-organisatiecultuur>

- VSNU (2005). *Gedragscode voor gebruik van persoonsgegevens in wetenschappelijk onderzoek*. Gevonden op 20 november 2012 op <http://www.vsnu.nl/Media-item/Gedragscode-voor-gebruik-van-persoonsgegevens-in-wetenschappelijk-onderzoek.htm>
- WISC-III-NL (2013). Gevonden op 9 februari 2013 op <http://www.pearsonclinical.nl/wisc-iii-nl-wechsler-intelligence-scale-children>

Bijlagen

1. Tabel onderscheid begaafde leerling en hoogbegaafde leerling
2. Persoonlijkheidskenmerken volgens Tessa Kieboom
3. Zes profielen volgens Betts en Neihart (2010)
 - 3.1 Beschrijving van drie profielen
 - 3.2 Tabel met de zes profielen volgens Betts en Neihart
4. Bijlagen bij het dossieronderzoek
 - 4.1 Dataverzamelingsgegevens dossieronderzoek
 - 4.2 Onderzoeksinstrument
 - 4.3 Beschrijving van de inhoud van de dossiers
5. Bijlagen bij de interviews met de medewerkers
 - 5.1 Dataverzamelingsgegevens medewerkers
 - 5.2 Onderzoeksinstrument
 - 5.3 De theorie van waaruit de medewerkers werken
 - 5.4 Atlas.ti: Lijst met de codes per familie
 - 5.5 Atlas.ti: Network views
6. Bijlagen bij de focusgroep
 - 6.1 Context van het onderzoek
 - 6.2 Beschrijving van de focusgroep

1. Tabel onderscheid begaafde leerling en hoogbegaafde leerling

Begaafde Leerling	Hoogbegaafde leerling
Kan de vragen beantwoorden	Discussieert in detail, bewerkt stellingen
Hoort bij de top van de groep	Steekt als enige boven de groep uit
Luistert met interesse	Luistert en geeft ook meningen
Leert makkelijk	Weet het vaak al
Heeft 6-8 herhalingen nodig voor hij het echt weet	Weet het na 1-2 herhalingen echt
Begrijpt ideeën	Ontwikkelt ideeën
Maakt zijn werk af	Start nieuwe projecten zelf
Kopieert nauwkeurig, fotografisch geheugen	Ontwikkelt nieuwe projecten
Houdt van school	Geniet van leren
Technicus	Uitvinder
Is tevreden over het eigen kunnen	Is hoogst zelfkritisch
Presteert bovengemiddeld	Presteert bovengemiddeld, maar kan ook gemiddeld of zelfs ondergemiddeld presteren

Gedragsproblemen-info (2012). *Kenmerken hoogbegaafdheid*. Gevonden op 29 november 2012 op <http://www.gedragsproblemen-kinderen.info/kenmerken-hoogbegaafdheid>

2. Persoonlijheidskenmerken volgens Tessa Kieboom

1. Perfectionisme

Hoogbegaafden kennen een specifieke vorm van perfectionisme; door hun hoge intelligentie en versterkt bewustzijnsniveau worden zij eerder (en meer) geconfronteerd met de complexiteit van de werkelijkheid. Hoe slimmer je bent, hoe meer je ook wordt geconfronteerd met je eigen (on)vermogen. Hoogbegaafde kinderen (en volwassenen) leggen de lat voor zichzelf heel hoog. Perfectionisme leidt heel vaak tot faalangst. Om het falen te vermijden stoppen veel hoogbegaafden met bijvoorbeeld leren voor een bepaald vak of een bepaalde hobby. Op de basisschool zijn ze gewend om de stof makkelijk te kunnen reproduceren, zonder er echt voor te leren. Zo hebben zij een comfortzone gecreëerd, waarbinnen ze zeker zijn van hun slagen. Falen is echter de motor voor het ervaren van succes. En wanneer echte succeservaringen uitblijven, loont de inspanning niet meer en is het heel moeilijk om gemotiveerd te blijven (Kieboom, 2007). Neihart (1999b) beschrijft een manier waarop hoogbegaafden systematisch risico zouden moeten nemen, ten einde eigenwaarde, (zelf)vertrouwen en moed te ontwikkelen. Het is belangrijk, zegt zij, om de persoonlijke behoeften binnen het nemen van risico's te ontdekken en zo de vaardigheden tot leren te vergroten. Het uitdagen en beproeven van de eigen grenzen is nodig om grotere dingen te bereiken (Neihart, 1999b).

2. Rechtvaardigheidsgevoel

Een tweede kenmerk is het grote gevoel voor rechtvaardigheid zowel op grote als op kleine schaal. (Voorbeeld: het jongetje dat niet naar carnaval wil omdat er oorlog in het middenoosten is uitgebroken: "hoe kunnen wij feest vieren, terwijl het daar oorlog is?")

Hoogbegaafden kunnen gedreven worden door wat juist is en wat niet. Afspraken, beloftes en uitspraken zijn bindend. Zodra deze geschonden worden, is de kans heel groot dat ook hun respect en vertrouwen geschonden zijn. In de klas kunnen hoogbegaafde kinderen medeleerlingen vanuit dit rechtvaardigheidsgevoel verklikken, waarmee ze zich niet populair maken, ook niet bij de leerkracht. Het is belangrijk om de reden van de afgezegde afspraak uitvoerig uit te leggen en daarbij ook het eigen aandeel (van de leerkracht of volwassene) te bekennen.

3. Hoogsensitiviteit

Een derde kenmerk is de hypergevoeligheid of hoge sensitiviteit. Vanuit het versterkt bewustzijn nemen hoogbegaafden meer waar en zijn zij meer onder de indruk van gebeurtenissen. Het leven is als het ware “overgoten met een saus van intensiteit” (Kieboom, 2007, p.178). Al vroeg in hun leven beseffen ze dat de wereld niet alleen veilig en mooi is, maar zijn ze zich sterk bewust van angst en gevaar. Het leven kan zwaar op hun schouders drukken. Een gevolg hiervan is dat zij vaak sociaal emotioneel jonger lijken, omdat zij niet kunnen verwerken wat zij cognitief (grotendeels) begrijpen. Daarnaast zijn ze erg gevoelig voor het gedrag van anderen en de mate waarin dit overeen komt met de uitspraken die mensen doen. Ze zijn opzoek naar authentieke mensen, waarbij zeggen en doen overeenkomen.

4. Kritische instelling

Tot slot benoemt Kieboom de kritische instelling. Hoogbegaafden leggen de lat niet alleen voor zichzelf, maar ook voor anderen hoog. En door hun inzicht kunnen ze moeiteloos de zwaktes en tekortkomingen van anderen herkennen. Maar wanneer en hoe ze dat moeten communiceren is vaak minder eenvoudig. Met het benoemen ervan, om de ander te helpen of te ondersteunen, maken ze soms eerder vijanden dan vrienden (Kieboom, 2007).

3. Zes profielen volgens Betts en Neihart (2010)

3.1 Beschrijving van drie profielen

De drop-out (At-Risk)

Het gaat in dit onderzoek om jongeren met een onderdrukkend, drop-out of dubbel gelabeld profiel. Deze jongeren zijn vaak zeer geïsoleerd geraakt en lopen serieus risico om school te moeten verlaten of zitten al voor langere tijd thuis. Veel leerlingen zakken eerst steeds verder af naar een lagere studierichting en haken op een gegeven moment helemaal af. Het profiel van de drop-out bevat de volgende gedragskenmerken: hij neemt onregelmatig deel aan onderwijs; hij maakt zijn taken niet af; zoekt buitenschoolse uitdaging; verwaarloost zichzelf; isoleert zichzelf; is creatief; bekritiseert zichzelf en anderen; werkt inconsistent; verstoort en reageert zich af; presteert gemiddeld of minder en stelt zich defensief op (Kieboom, 2007, p.172).

Het onderdrukkende, onderduikende profiel (Underground)

Sommige hoogbegaafde kinderen zetten alles op alles om maar niet op te vallen. Dit kan tot gevolg hebben dat het kind op school ander gedrag vertoont dan thuis. Zij kunnen alles in het werk stellen om onopvallend in de middenmoot te passen. Een extreem voorbeeld is van een jongen die twee spreekbeurten voorbereidde, de ene onopvallend en simpel, de andere prachtig onderbouwd en geïllustreerd. Afhankelijk van het niveau van de spreekbeurten van zijn klasgenootjes besloot hij om voor een van de twee te kiezen (Kieboom, 2007).

Bij deze jongeren overheerst een verlangen naar sociaal ergens bijhoren (belong socially). Ze voelen zich onderdrukt, snel schuldig en onzeker over het recht op de eigen emoties. Ze hebben een verminderd zelf-bewustzijn (sense of self) en staan vaak ambivalent tegenover dingen die ze bereikt hebben.

Ze waarderen hun eigen talent niet of ontkennen dat ze talenten hebben, ze wijzen uitdagingen af en verbinden zich niet of nauwelijks met de leeftijdsgenoten of met de docent. Ze weten niet goed welke richting ze in het leven uit moeten. Ze hebben behoefte aan de vrijheid om eigen keuzes te maken, het expliciet maken van (innerlijke) conflicten, een netwerk van hoogbegaafde leeftijdsgenoten, ondersteuning en erkenning (support) van vaardigheden en mogelijkheden, zelfkennis en acceptatie en mensen die naar hen willen luisteren (Betts & Neihart, 2010).

Hoogbegaafdheid naast andere diagnoses (Twice exceptional)

Vaak wordt er bij hoogbegaafde jongeren een verkeerde diagnose gesteld (Vermeulen 2002; Kieboom & Hermans, 2004; Kieboom, 2007; Foley Nipcon et al., 2011; Foley Nipcon et al., 2012; Breedijk & Nauta, 2012; Rinn & Reynolds, 2012; Kieboom, 2012;). Het gedrag van deze jongeren wordt dan gediagnosticeerd als een gedragsstoornis, terwijl het voortkomt uit hun hoogbegaafdheid. Soms komt het echter ook voor dat er wel degelijk sprake is van gedragsstoornissen.

Hoogbegaafde jongeren met meervoudige problemen (coexisting disabilities), worden ook wel twice-exceptional genoemd. Deze term refereert naar leerlingen die tegelijkertijd een gave (begaafdheid) als een beperking (disability) hebben. Het leidt voor veel leerlingen ongetwijfeld tot verwarrende ervaringen; ze krijgen twee soorten feedback. In Amerika worden zij steeds meer en eerder (h)erkend op scholen en verschijnen er steeds betere programma's om deze jongeren tegemoet te kunnen treden (Foley Nicpon et al, 2011).

Voor deze jongeren geldt ten eerste vaak dat de hoogbegaafdheid als een vergrootglas werkt op de stoornis. Een hoogbegaafde jongere met dyslexie heeft bijvoorbeeld veel meer cognitief vermogen om na te denken over de reden waarom ze de letters niet op de goede plaats kunnen krijgen. Of een kind met autisme en hoogbegaafdheid gaat zich met de tijd steeds meer als een perfecte autist gedragen. “Ze voelen en weten gewoon welk effect ze sorteren als ze bepaald gedrag stellen.” (Kieboom, 2007, p.167-168). Ten tweede komt de “frustratie van talent” naar voren; dit houdt in dat het kind enkel wordt gezien vanuit de stoornis en niet vanuit zijn hoogbegaafdheid. Iemand met dyslexie zal niet snel worden erkend in zijn wiskundig vermogen (Kieboom, 2007).

Tot voor kort werd gedacht dat stoornissen binnen het autistisch spectrum (ASS) enkel voorkwamen bij laagbegaafde mensen of mensen met een verstandelijke handicap. Steeds meer onderzoek wijst echter uit dat ASS ook voorkomt bij mensen die normaal of hoog begaafd zijn (Vermeulen, 2002; Foley-Nicpon et al., 2012). “De wijze waarop deze stoornissen zich uiten zijn [echter] erg leeftijds- en intelligentiegebonden” (Vermeulen, 2002, p.57). De uitingen van ASS zijn zeer specifiek, kwalitatief en komen vaak al vroeg in de ontwikkeling van kinderen tot uiting (vaak al voor het derde levensjaar).

Tegelijkertijd hebben de verschillende stoornissen die onder ASS vallen, verschillende uitingen. Een hoogbegaafde met het Asperger syndroom is doorgaans sterker op taalgebied dan iemand

met autisme. Megan Foley-Nicpon, Susan G. Assouline & Rebeea D. Stinson deden dit onderzoek in Amerika onder 38 studenten. Zij raden aan dat interventies met deze groepen sterk zouden moeten worden geïndividualiseerd (Foley-Nicpon et al, 2012, p.87).

3.2 Tabel met de zes profielen volgens Betts en Neihart

Revisited Profiles of the Gifted & Talented

Type	Feelings & Attitudes	Behaviors	Needs
The Successful	Complacent. Dependent. Good academic self-concept. Fear of failure. Extrinsic motivation. Self-critical. Works for the grade. Unsure about the future. Eager for approval. Entity view of intelligence	Achieves. Seeks teacher approval. Avoids risks. Doesn't go beyond the syllabus. Accepts & conforms. Chooses safe activities. Gets good grades. Becomes a consumer of knowledge.	To be challenged. To see deficiencies. To take risks. Assertiveness skills. Creativity development. Incremental view of intelligence. Self knowledge. Independent learning skills.
Adult/ Peer Perceptions	Identification	Home support	School support
Liked by teachers. Admired by peers. Generally liked & accepted by parents. Overestimate their abilities. Believe they will succeed on their own.	Use many multiple criteria. Grades Standardized test scores. Individual IQ tests. Teacher nominations. Parent nominations. Peer nominations.	Parents need to let go. Independence. Freedom to make choices. Risk-taking experiences. Allow child to be distressed. Affirm child's ability to cope with challenges.	Subject & grade acceleration. Needs more than AP, IB & Honors. Time for personal curriculum. Activities that push out of comfort zone. Development of independent learning skills. In-Depth Studies. Mentorships. Cognitive Coaching. Time with Intellectual Peers.
Type	Feelings &	Behaviors	Needs

	Attitudes		
The Creative	Highly creative. Bored & frustrated. Fluctuating self-esteem. Impatient & defensive. Heightened sensitivity. Uncertain about social roles. More psychologically vulnerable. Strong motivation to follow inner convictions. Wants to right wrongs. High tolerance for ambiguity. High Energy.	Expresses impulses. Challenges teacher. Questions rules, policies. Is honest and direct. Emotionally labile. May have poor self-control. Creative expression. Perseveres in areas of interest (passions). Stands up for convictions. May be in conflict with peers.	To be connected with others. To learn tact, flexibility, self awareness and self control. Support for creativity. Contractual systems. Less pressure to conform. Interpersonal skills to affirm others. Strategies to cope with potential psychological vulnerabilities.
Adult/ Peer Perceptions	Identification	Home support	School support
Not liked by teachers. Viewed as rebellious. Engaged in power struggle. Creative. Discipline problems. Peers see them as entertaining. Want to change them. Don't view them as gifted. Underestimate their success. Want them to conform.	Ask: In what ways is this child creative? Use domain specific, objective measures. Focus on creative potential rather than achievement.	Respect for their goals. Tolerate higher levels of deviance. Allow them to pursue interests (passions) Model appropriate behavior. Family projects. Communicate confidence in their abilities. Affirm their strengths. Recognize psychological vulnerability & intervene when necessary.	Tolerance. Reward new thinking. Placement with appropriate teachers. Direct & clear communication. Give permission for feelings. Domain specific training. Allow nonconformity. Mentorships. Direct instruction in interpersonal skills. Coach for deliberate practice.
Type	Feelings & Attitudes	Behaviors	Needs
The Underground	Desire to belong socially. Feel Unsure & Pressured. Conflicted, Guilty & Insecure. Unsure of their right	Devalue, discount or deny talent. Drops out of GT & advanced classes. Rejects challenges. Moves	Freedom to make choices. Conflicts to be made explicit. Learn to code switch. Gifted peer group network.

	to their emotions. Diminished sense of self. Ambivalent about achievement. Internalize & personalize societal ambiguities & conflicts. View some achievement behaviors as betrayal of their social group.	from one peer group to the next. Not connected to the teacher or the class. Unsure of direction.	Support for abilities. Role models who cross cultures. Self understanding & acceptance. An audience to listen to what they have to say (to be heard).
Adult/ Peer Perceptions	Identification	Home support	School support
Viewed as leaders or unrecognized. Seen as average & successful. Perceived to be compliant. Seen as quiet/shy. Seen as unwilling to risk. Viewed as resistant.	Interviews. Parent nominations. Teacher nominations. Be cautious with peer nominations. Demonstrated performance. Measures of creative potential. Nonverbal measures of intelligence.	Cultural Brokering. Normalize their dissonance. College & career planning. Provide gifted role models. Model lifelong learning. Give freedom to make choices. Normalize the experience. Don't compare with siblings. Provide cultural brokering. Build multicultural appreciation.	Frame the concepts as societal phenomena. Welcoming learning environments. Provide role models. Help develop support groups. Open discussions about class, racism, sexism. Cultural. Brokering. Direct instruction of social skills. Teach the hidden curriculum. Provide college planning. Discuss costs of success.
Type	Feelings & Attitudes	Behaviors	Needs
The At-Risk	Resentful & Angry. Depressed. Reckless & Manipulative. Poor self-concept. Defensive. Unrealistic expectations. Unaccepted. Resistive to authority. Not motivated for teacher driven rewards. A subgroup is antisocial.	Creates crises and causes disruptions. Thrill seeking. Will work for the relationship. Intermittent attendance. Pursues outside interests. Low academic achievement. May be self-isolating. Often	Safety and structure An "alternative" environment. An Individualized program. Confrontation and accountability. Alternatives. Professional Counseling. Direction and short term goals.

		creative. Criticizes self & others. Produces inconsistent work.	
Adult/ Peer Perceptions	Identification	Home support	School support
Adults may be angry with them. Peers are judgmental. Seen as troubled or irresponsible. Seen as rebellious. May be afraid of them. May be afraid for them. Adults feel powerless to help them.	Individual IQ testing. Achievement subtests. Interviews. Auditions. Nonverbal measures of intelligence. Parent nominations. Teacher nominations.	Seek counseling for family . Avoid power struggles. Involvement in extracurricular activities. Assess for dangerous behavior. Keep dialogue open. Hold accountable. Minimize punishments. Communicate confidence in ability to overcome obstacles. Preserve relationships.	Don't lower expectations. Diagnostic testing. Non-traditional study skills. In-depth Studies & Mentorships. G.E.D. Academic coaching. Home visits. Promote resilience. Discuss secondary options. Aggressive advocacy.
Type	Feelings & Attitudes	Behaviors	Needs
Twice/Multi Exceptional	Learned helplessness. Intense frustration & anger. Mood disorders. Prone to discouragement. Work to hang on. Poor academic self-concept. Don't see themselves as successful. Poor academic self concept. Don't know where to belong.	Makes connections easily. Demonstrates inconsistent work. Seems average or below. More similar to younger students in some aspects of social/emotional functioning. May be disruptive or off-task. Are good problem solvers. Behavior problems. Thinks conceptually. Enjoys novelty & complexity. Is disorganized. Slow in information processing. May not be able to cope with gifted peer group.	Emphasis on strengths. Coping strategies. Skill development. Monitoring for additional disorders - especially ADHD. To learn to persevere. Environment that develops strengths. To Learn to self-advocate.

Adult/ Peer Perceptions	Identification	Home support	School support
Requires too many modifications because of accommodation. Seen as “weird”. Underestimated for their potential. Viewed as helpless. Seen as not belonging in GT. Perceived as requiring a great deal of structure. Seen only for disability.	Measure of current classroom functioning. Achievement test scores. Curriculum based assessment. Examine performance over time. Look for pattern of declining performance paired with evidence of superior ability. Do not rely on IQ scatter analysis or test discrepancy analysis.	Focus on strengths while accomodating disability. Develop will to succeed. Recognize & affirm gifted abilities. Challenge in strength areas. Provide risk-taking opportunities. Assume college is a possibility. Advocate at school. Family Involvement. Nurture self-control. Teach how to set & reach realistic goals.	Challenging in area of strength is first priority. Acceleration in area of strengths. Accommodations for disability. Ask, "what will it take for this child to succeed here?" Direct instruction in self-regulation strategies. Give time to be with GT peers. Teach self-advocacy. Teach SMART goal setting.
Type	Feelings & Attitudes	Behaviors	Needs
Autonomous Learner	Self-confident. Self-accepting. Hold incremental view of ability. Optimistic. Intrinsically motivated. Ambitious & excited. May not view academics as one o their highest priorities. Willing to fail and learn from it. Shows tolerance and respect for others.	Appropriate social skills. Works independently. Set SMART goals. Seek challenge. Strongly self directed. Follows strong areas of passion. Good self-regulators. Stands up for convictions. Resilient. A producer of knowledge. Possesses understanding & acceptance of self.	More support not less. Advocacy for new directions & increasing independence. Feedback about strengths & possibilities. Facilitation of continuing growth. Support for risk-taking. On-going, facilitative relationships. Become more adept at managing themselves. A support team.
Adult/ Peer Perceptions	Identification	Home support	School support
Admired & Accepted. Seen as capable & responsible by	Demonstrated performance. Products.	Advocate for child at school & in the community. Provide	Allow development of long-term, integrated plan of study. Remove

<p>parents. Positive influences. Successful in diverse environments. Psychologically healthy. Positive peer relationships.</p>	<p>Nominations. Portfolios. Interviews. Standardized Test scores. Awards.</p>	<p>opportunities related to passion areas. Allow friends of all ages. Remove time & space restrictions for learning. Help them build a support team. Include in parent's passions. Include in family decision making. Listen. Stay out of their way.</p>	<p>time & space restrictions. Develop multiple, related in-depth studies, including mentorships. Wide variety of accelerated options. Mentors & cultural brokers. Waive traditional school policies & regulations. Stay out of their way. Help them cope with psychological costs of success.</p>
--	---	--	---

4. Bijlagen bij het dossieronderzoek

4.1 Dataverzamelingsgegevens dossieronderzoek

Dossiernr.	Nieuwe naam	Geboren	Bij CCL
1	Maartje	1990	2006-2010 (16-20 jr)
2	Peter	1987	2006-2009 (19-22 jr)
3	Susanne	1989	2007-2009 (17-19 jr)
4	Sabrina	1986	2000-2009 (14-23 jr)
5	Bram	1991	2008-2011 (17-20 jr)
6	Inez	1989	2003-2011 (14-22 jr)
7	Simon	1993	2004-2011 (11-18 jr)
8	Chris	1991	2003-2010 (12-19 jr)
9	Robin	1990	2007-2010 (17-20 jr)
10	Aram	1990	2008-2010 (18-20 jr)
11	Maria	1992	2001-2009 (9-17 jr)

4.2 Onderzoeksinstrument

Dossieronderzoek

Dossiernummer:

Welke rol speelt zingeving in de gestelde problematiek (hulpvraag en diagnose)?

Leeftijd:

Geslacht:

Diagnose:

Situatieschets:

Hulpvraag:

Zingeving:

Wanneer zingeving inderdaad een rol speelt, hoe worden deze aspecten van zingeving meegenomen in het persoonlijk opgestelde programma dat de jongeren doorlopen binnen het CCL?

Programma:

Zingeving:

4.3 Opbouw van de dossiers

De dossiers bevatten het gehele proces dat de jongeren doorlopen hebben en zijn pas in te zien wanneer de 'behandeling' van de leerling is afgelopen. Deze dossiers zijn na afsluiting open voor wetenschappelijk onderzoek (Jesserun, 2012). Ieder dossier bevat een verslag van een adviesgesprek, waarin de hulpvraag van de jongere wordt besproken en er gekeken kan worden naar de mogelijkheden die het CCL zou kunnen bieden. Wanneer besloten wordt dat het inderdaad zinvol is om een programma binnen het CCL op te zetten, wordt dit samen met de jongere opgesteld. Hiervoor worden drie of vier doelen opgesteld, die gericht zijn op de persoonlijke ontwikkeling van de jongere. Ten tweede bevat ieder dossier een verslag van een (of meerdere) tussenevaluatie(s), waarin de gang van zaken met betrekking tot de gestelde doelstellingen worden besproken. Tot slot is het de bedoeling dat ieder verblijf afgerond wordt met een eindgesprek, waarvan een verslag bijgevoegd wordt in het dossier.

5. Onderzoeksinstrument interviews met medewerkers

5.1 Dataverzamelingsgegevens medewerkers

Nummer	Nieuwe Naam	Functie	Datum van interview
1.	Vera	Psychologe, stelt diagnoses, mentor	Maandag 18 maart 12:00 – 13:00
2.	Petra	Onderwijs, bijlessen. Weerbaarheidsworkshop	Maandag 18 maart 14:00 – 15:00
3.	Anne	Directeur	Vrijdag 22 maart 10:00 – 11:00
4.	Mira	GZ psychologe	Vrijdag 22 maart 12:00 – 13:00
5.	Peter	Ondersteuning algemeen, activiteitenbegeleider Drama	Donderdag 28 maart 11:00 – 12:00
6.	Iris	Cultureel antropologe, speltherapie, mentalisatie	Donderdag 28 maart 12:00 – 13:00
7.	Irene	Medewerker onderwijs (wiskunde bijles), counselor/coach	Donderdag 28 maart 15:15 – 16:15
8.	Bastiaan	Intake, diagnostiek, mindshift workshop	Maandag 12 november 2012

5.2 Onderzoeksinstrument

Vragen voor de interviews

- Welke functie heb je binnen het CCL?
- Vanuit welke theorie werk je?
- Wat is zingeving voor jou?
- Hoe komt zingeving terug in de begeleiding van de jongeren?

Doorvraag vragen voor de interviews

Doelgerichtheid: In hoeverre wordt er gewerkt met een behandelplan en doelstellingen?
Welke rol speelt de leerling in de totstandkoming van deze doelstellingen? Eigenlijke vraag:

komt de *intrinsieke motivatie* van de leerling aan de orde?

Samenhang: In hoeverre komt het *levensverhaal* van de leerling aan bod tijdens de behandeling/workshop? Of *mijn plaats in de wereld*?

Waardevolheid: In hoeverre komt het waardenkader van de leerling ter sprake? En waarden die de leerling in het leven belangrijk/nastrevenswaardig vindt?

Eigenwaarde: In hoeverre komt *eigenwaarde* en/of *zelfaanvaarding* aan de orde in het contact met de leerling?

Verbondenheid: Wat voor soort relatie ga je aan met de leerling? In hoeverre wordt er gewerkt aan de leerling en zijn sociale contacten met de omgeving?

Levensbeschouwing: Wordt er gesproken over of ervaringen opgedaan met iets levensbeschouwelijks? Wordt dat geschapen? Is er ruimte om daarover te spreken? Wordt dat gestimuleerd?

Competenties: In hoeverre is er sprake van werken aan competenties? Of dieperliggende ervaringen als controle of motivatie ervaren in het leven?

Erkenning: Welke rol speelt erkenning in de begeleiding?

Welbevinden: Het welbevinden van de leerling, wat is dat?

5.3 De theorie van waaruit de medewerkers werken

De theorieën die de geïnterviewden noemden zijn in dit overzicht ingedeeld in de zelf ontworpen, de psychologische, de coachings-, de filosofische en de creatieve therapie theorie. Deze indeling is niet wetenschappelijk onderbouwd. Uiteraard worden sommige psychologische theorieën voor coachingsdoeleinden gebruikt en vice versa. De geïnterviewde medewerkers noemden de volgende theorieën:

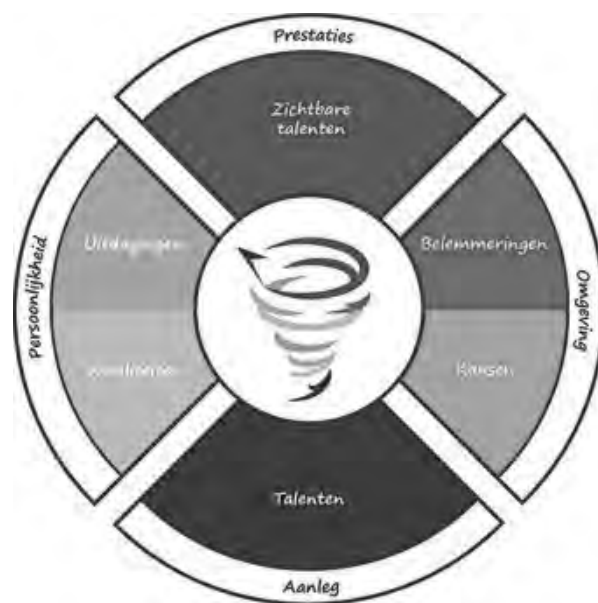
Theorie en model door het CCL ontworpen

Het CCL is gebaseerd op verschillende waarden, die in een huisje kunnen worden gezet. Er zijn drie pilaren, de drie kernwaarden: respect (voor zichzelf, de ander en het andere), gelijkwaardigheid en recht doen aan de verschillen. Deze pilaren staan op een fundament van professionaliteit, onder een dak van liefde.

Verder stoelt het beleid op het regenboogprincipe; de mensen binnen het CCL hebben “alle kleuren van de regenboog. Behalve wit en zwart. Wanneer je binnen dat spectrum valt, is er

niets aan de hand. Val je daarbuiten, dan is het jammer, moet je weg. Sommige mensen bewegen zich naar de buitengrenzen van dit spectrum... “ (Interview 3. Anne).

Daarnaast heeft Bastiaan een model ontworpen, aan de hand waarvan hij adviesgesprekken voert. In dit model komt alles samen: er wordt gekeken naar iemands persoonlijkheid vanuit uitdagingen en kwaliteiten. Maar ook naar de omgeving waar vanuit zowel de kansen als de belemmeringen worden belicht. Er wordt bij het CCL ingezet op de ontwikkeling van talenten die zichtbaar zijn, maar ook die in aanleg aanwezig zijn. Het model van Bastiaan werd meerdere keren genoemd (Interview 2. Petra, Interview 4. Mira).



Model van Bastiaan²⁴

Psychologische theorie

De psychologie laat zich kenmerken door tal van stromingen. De psychologen die geïnterviewd zijn, zijn breed geschoold en geven blijk van kennis op verschillende vlakken. Mira noemt de psychoanalyse, beginnend maar zeker niet eindigend bij **Freud**, de gedragsprincipes, de client-centered benadering van **Rogers**, maar ook de sociale leertheorieën en de pure gedragstherapie (Interview4. Mira).

²⁴ Gevonden op 25 november 2012 op www.centrumvoorcreatiefleren.nl

Binnen de psychologie werd **Erikson** genoemd. De ontwikkelingspsycholoog Erik Erikson beschreef de verschillende stadia van identiteitsontwikkeling. Hij gaat specifiek in op de crises die adolescenten ondervinden, wanneer ze van kind ontwikkelen tot volwassene (Erikson, 1950; 1968).

Petra noemde **Vygotsky**, wiens theorie neerkomt op “een poging te verklaren hoe natuur (het biologisch gegeven van de menselijke soort) kon worden getransformeerd tot cultuur, zowel in de loop van de menselijke geschiedenis als tijdens de individuele levensloop.” (Verhofstadt – Denève, 1995, p.285).

De piramide van **Maslov** wordt gebruikt bij het lesgeven. Juist ook deze piramide geeft aanleiding tot kijken naar eerdere stadia en behoeften van de leerlingen. Petra geeft ook aan dat ze het kind zelf wil blijven zien.

*“En wat ik daarvoor dan inzet zijn dus de reflectievragen van **Bateson**. Daar kom je ook altijd bij zingeving uit. Om die vragen met ze door te nemen en op basis van die vragen ook je mentorgesprekken met ze in te delen. Dat ze in eerste instantie zoiets hebben van: huh? Maar later daar toch over na gaan denken en dan daarop terugkomen. En dat is gewoon heel leuk om dat soort gesprekken met de leerlingen te hebben”* (Interview 2. Petra).

De logische niveaus oftewel de reflectievragen, gebaseerd op de inzichten van Gregory Bateson en Robert Dilts (Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding in de Social Profit, 2009).



Model van Logische niveaus van Bateson en Dilts²⁵

²⁵ Plaatje gevonden op <http://www.competentindesocialprofit.be/?cid=3&pagina=118-organisatiecultuur>
108

Bateson wordt ook gebruikt in de module *Mindshift* van Bastiaan: “Binnen de module doorlopen de jongeren een zestal stappen. In de eerste drie stappen beschrijven en ontdekken zij hun eigen omgeving, handelingen en capaciteiten (de onderste drie van het model van Bateson)” (Oriënterend gesprek. Bastiaan). Vervolgens stap vier: de overtuigingen. Wat vinden ze zelf? Wat kan veranderd worden? Dit testen ze uit in de praktijk. Stap vijf brengt hen terug naar zichzelf: wie zijn ze? Wie willen ze zijn? Wat is er veranderd in hun beeld van hun eigen identiteit? De zesde en laatste stap bestaat uit het vooruit kijken naar de toekomst, vanuit de vraag: 'Hoe geef jij nu zin aan jouw leven?' De module wordt gegeven in een groep, soms individueel. Binnen de groep heerst er een klimaat van respectvol omgaan met elkaar, vanuit gelijkwaardigheid. “Een uitzondering *mag*, gelijkwaardigheid *moet*.”

Naast Bateson baseert Bastiaan zijn modules ook op **Dweck** (2007; 2011). Uit onderzoek dat Dweck deed bleek dat er een onderscheid bestaat tussen mensen die denken dat hun intelligentie vaststaat (*fixed mindset*) en mensen die denken dat intelligentie maakbaar is (*growth mindset*) (zie onder andere Dweck, 2007; Dweck 2011).

Daarnaast wordt er steeds meer gedaan met **Mentaliseren**. In de interviews is deze theorie een keer genoemd door een medewerker, die plannen ontwikkelt om een soort cursus op te zetten om dit breder in te zetten binnen het CCL. Mentaliseren is ontstaan vanuit de psychoanalyse en is ontwikkeld door onder andere Peter Fonagy, Mary Target, Mark Kinet en Rudy Vermote. “Mentaliseren' verwijst naar het vermogen om intenties en gevoelens bij anderen en zichzelf te erkennen, interpersoonlijk gedrag te begrijpen in termen van mentale toestanden en dit alles te situeren binnen een psychische realiteit die weliswaar met de externe realiteit is verbonden, maar er toch van te onderscheiden valt” (Laden, 2006). (Zie ook het boek *Mentalisatie* van Mark Kinet en Rudi Vermote (red.), 2005).

Theorieën en modellen vanuit de coachingswereld

Het **competentiemodel** werd genoemd door een van de activiteitenbegeleiders. Het gaat om een model, waarbij jongeren vaardigheden ontwikkelen waarmee ze zich adequaat kunnen handhaven in de maatschappij. Binnen dit model worden drie factoren genoemd, die van invloed zijn op het totale pakket aan vaardigheden. Stressoren en psychopathologie kunnen negatieve invloed hebben op het gedrag van de jongere. Deze protectieve factoren beïnvloeden de competentie op een positieve manier. Het zijn die aspecten in de eigenschappen en de

omgeving van de jongere die hen beschermen tegen de invloed van de stressoren en die bepaalde uitingen van psychopathologie kunnen verzachten (Slot & Spanjaard, 2004).

“Dat je dus met competenties aan de slag gaat. Dat je met een positieve boodschap vertel je eigenlijk wat ze niet moeten doen, wat ze wel moeten doen en dat je daar ook een afspraak voor maakt. Dat is toch wel het meeste eigenlijk. Dat kader eigenlijk” (Interview 5. Peter).

Er wordt ook gewerkt vanuit de **systeemtheorie**. Deze leer beziet de werkelijkheid vanuit systemen. Als mens maak je onderdeel uit van verschillende systemen, waaronder het gezin, de collega's, teamgenoten enzovoorts. Per systeem gelden een aantal uitgangspunten, waaronder circulaire causaliteit (iedereen heeft een aandeel in het geheel, in plaats van oorzaak en gevolg); het geheel is meer dan de som der delen (het geheel bestaat uit elementen die invloed hebben op elkaar, wanneer een element verandert, heeft dit gevolgen voor het gehele systeem); en ieder systeem streeft naar homeostase (wat inhoudt dat ieder systeem streeft naar een dynamisch evenwicht, waardoor handelingspatronen niet makkelijk te doorbreken zijn, maar het systeem snel terug zal dreigen te veranderen) (Weesman, 2010).

Een werkvorm die gebaseerd is op de systeemtheorie, maar die de situatie toch weer anders belicht, is **Voice Dialogue**. Middels deze vorm kun je de verschillende rollen of stemmen van jezelf aan het woord laten en zo meer inzicht verwerven in de verschillende kanten van jezelf (zie bijvoorbeeld Perizonius, 2013).

Binnen het CCL wordt ook gewerkt vanuit de principes van het Neuro-Linguïstisch Programmeren (**NLP**). NLP is een geheel aan ideeën en technieken, die iemand in staat stellen om denkstructuren en gevoelswaarden te veranderen (zie bijvoorbeeld *Hoe haal je het in je hoofd. De nieuwe denktechniek: Neuro-linguïstisch programmeren* van Richard Bandler, 1992).

De **Rationele Emotieve Theorie** is gebaseerd op het idee dat gedachten, gevoelens en gedrag samenhangen met elkaar. Wanneer zich iets voordoet, zul je iets voelen en stem je vervolgens daar je gedrag op af. Van hieruit is het volgende schema (van de vijf G's) ontstaan:

Gebeurtenis → Gedachte → Gevoel → Gedrag → Gevolgen

Men kan bevraagd worden op alle vijf de aspecten. Wanneer je je bewust wordt van de gedachten, kun je die beïnvloeden en daarmee ook het gevoel, het gedrag en de gevolgen. Er wordt gesproken van helpende en niet-helpende gedachten (zie onder andere Breedijk & Nauta, p.26-28).

Het **Enneagram** is een model waarbij negen typen mensen worden beschreven. Aan de hand van dit model kunnen motivatiepatronen, talenten en valkuilen worden ontdekt (zie onder andere Piers, s.a.).

“Ik moet eerlijk zeggen, ik heb nog nooit een zo genuanceerd model gezien als het enneagram. Er zitten zoveel aspecten op. Je hebt niet alleen de negen types, je hebt ook de drie intelligenties van: mentaal, hart en fysieke emotie, zoals de engelse zo mooi 'sensing' noemen, terwijl het hart is 'feeling' zeg maar. Dan heb je nog rationeel; een op een; een op zelf; of een op anderen. Daar zijn zoveel matrixen van te maken, dat die 17 miljoenen mensjes daar echt wel inpassen. En dat is zeldzaam, de meeste modellen kunnen dat niet. En die rijkdom ervan en ook dat het toch wel veel om verhalen gaat, vind ik dat het veel biedt” (Interview 7. Irene).

Filosofische bronnen

Anne noemde **filosofische bronnen** als theoretische achtergrond van waaruit zij werkt. Ze noemde een van de boeken van Joep Dohmen, waarin hij schrijft over Foucault. Dohmen haalt in zijn boeken filosofen aan die iets zinnigs zeggen over levenskunst; het antwoord op de vraag naar het goede leven. Wat is het goede leven? En hoe zorgen we er in deze tijd voor dat we verschillig blijven (tegenover onverschillig) (zie onder andere Dohmen (red.), 2007).

Therapie

Speltherapie is een vorm van psychotherapeutische behandeling. Hierbij wordt het spel van de client en de therapeutische relatie ingezet om “een (dreigende) stagnatie in de ontwikkeling of het functioneren van een cliënt op te heffen” (Nederlandse vereniging van speltherapeuten, 2009, p.3).

Creatieve therapie

Een van de medewerkers werkt volgens de creatieve therapie, zij wilde niet meedoen met het onderzoek. (omdat onderzoeken op zichzelf haar tegen stonden). In de bijlage bevindt zich een korte omschrijving van de basistheorie waarop creatieve therapie is gebaseerd.

Voor het onderzoek sprak ik een medewerker die danstherapie geeft. Danstherapie is gebaseerd op creatieve therapie, met als medium dansen. Deze medewerker wilde niet meewerken aan het onderzoek. Om toch iets mee te krijgen van het grote onderdeel van creatieve therapie binnen het CCL heeft, zal hieronder een theoretische onderbouwing van creatieve therapie volgen. Henk Smeijsters (2003) schreef het *Handboek creatieve therapie* waarin een theoretisch kader beschreven wordt waarop creatieve therapie zich baseert. Veel gebruik wordt er gemaakt van de DSM-IV. Wel op een bepaalde manier. Het medium waar vanuit de creatief therapeut werkt kan een diagnose worden herkend. Bijvoorbeeld in de lichaamshouding, lichaamsbouw en lichaamsbeweging kan een depressie herkend worden. Smeijsters zegt dat op basis van het medium geen diagnose uit de DSM-IV gesteld kan worden. Het diagnosticeren door een creatief therapeut is “het opstellen van een samenhangend beeld van de cliënt, waarbij de therapeut tussen de afzonderlijke elementen verbanden legt en tevens veronderstellingen maakt over niet-observeerbare verschijnselen” (Smeijsters, 2003, p.38). Het gaat om een beschrijving van een stoornis of ziektebeeld, die op een individuele manier tot uiting komt. Hiermee wordt de cliënt dus niet in een hokje of diagnose geplaatst, maar werkt het medium als een instrument waarin de cliënt zich uitdrukt. Iedere therapie is gebaseerd op bestaande psychotherapeutische en systeemtherapeutische stromingen. Smeijsters spreekt van het *psychische* proces in het medium. Hetgeen er gebeurt is niet alleen een proces binnen het medium, maar gaat om het persoonlijke. “In de creatieve therapie is medium psyche en psyche is medium” (Smeijsters, 2003, p.72). Daarnaast is het ook niet de bedoeling dat het medium ‘slechts een opstapje’ is voor het gesprek. Eerder andersom: “De psychologie van het medium beschrijft wat er in psychologische zin gebeurt als de cliënt een mediumproces doorloopt. De psychologische taal waarin dit gebeurt, is niet vreemd aan het medium en beschrijft de specifieke mediumprocessen als psychologische processen. De mediumactiviteit staat centraal, de verbale reflectie vormt een opstapje naar en een afstapje van de mediumactiviteit” (Smeijsters, 2003, p.60). Een van de kernwoorden binnen creatieve therapie is analogie. Zowel binnen de drama- als muziektherapie worden bepaalde gevoelens uit het dagelijks leven weergegeven in een muziek- of toneelstuk. Op deze manier kunnen bepaalde dingen verwerkt worden binnen het medium, ingebed in een veilige therapeutische setting. Niet iedere therapeut werkt met analogie. Ook symbolen en metaforen kunnen belangrijke ingrediënten zijn voor het therapeutisch proces.

Psychoanalyse kan worden toegepast middels vrije associatie in dramatherapie. Er kan een herbeleving optreden, die niet bedoeld is om ongeremd (opnieuw) te uiten, maar om het inzicht in het karakter en de context van het gevoel te verhelderen (Smeijsters, 2003, p.168).

In hoeverre is zingeving verbonden aan creatieve therapie?

Hoewel het woord zingeving niet letterlijk voorkomt in het boek, is er wel sprake van aspecten, die Alma en Smaling benoemen als zingevingaspecten. Het zelf wordt uitgebreid besproken. Creatieve therapie steunt op zelfexpressie, wat bijdraagt aan zelfactualisatie, zelfreflectie, zelfontplooiing en zelfgevoel ontstaan. De nadruk lijkt te liggen op het verwerken van emoties, het exploreren van zichzelf en nieuwe of andere gedachten, oplossingen en gedragingen.

Smeijsters haalt bijvoorbeeld Wolfrum (1997) aan, die gebruik maakt van vormtekenen en schilderen. Hierin worden vormen getekend, waarin een ritmische beweging steeds herhaalt wordt. "Het vinden van een eigen ritme tussen de spanning in het centrum en de ontspanning in de periferie, staat voor Wolfrum gelijk aan het vinden van een psychisch evenwicht dat Ik-versterkend is". Het werkt mee aan het (weder)opbouwen van de identiteit. Eerst zichzelf leren kennen en uitdrukken in een bepaald medium, en vervolgens hierin ontwikkelen, verwerken en/of doormaken en ontdekken kan zingevend zijn.

Conclusie

Wat al deze theorieën en modellen gemeen hebben, is dat zij handvatten bieden om meer zelfinzicht te genereren. Het gaat om inzicht en vervolgens het veranderen om anders kunnen omgaan met zichzelf. Het gaat om aanleren van competenties, vaardigheden en attitudes. Allemaal aspecten, die terug te vinden zijn in het zingevingaspect Competentie. De filosofie kan bijdragen aan een gesprek over het waarde kader van de leerling, net als sommige andere genoemde theorieën zoals Bateson.

5.4 Atlas.ti: Lijst met de codes per familie

2.1 Theoretische achtergronden van waaruit het CCL werkt

Family	Theorieën
Codes (5)	Educatieve theorie, Hoogbegaafdheid theorie, Psychologische theorie, Rol van de theorie, Theorie.
Quotation(s)	46

2.2.1 De leerlingen

Family	Hoe de leerlingen binnenkomen
Codes (22)	Aanpassen, Burn-out, Eenzaamheid, Faalangst, gebrek aan vertrouwen in zelf/omgeving, Gekwetst, Identiteitscrisis, Isolement, Keurslijf, Labels, Lotgenotencontact, Negatief zelfbeeld, Omgevingsfactoren, Onbegrepen, Ontaard, Oorzaken, Sprankje (hoop, vlammetje), suïcidaal, Teleurstelling, Trauma's, vastgelopen in zijn ontwikkeling, Verveling op school.
Quotation(s)	52

Family	Ontwikkeling leerling
Codes (12)	Eigen proces leerling, Het traject, Identiteitsontwikkeling, Kiezen, Motivatie, Nieuwsgierigheid, Onderzoeken, ontdekken, Ontspanning, Rust, Vertrouwen opbouwen, Zelfkennis leerling.
Quotation(s)	67

Family	Kenmerken hoogbegaafdheid
Codes (15)	Aanpassen, Al veel met zingeving bezig zijn, Al vroeg met zingevingsvragen bezig, Autonomie (behoefte), Complexiteit, Creatief, De diepte ingaan, Denken (snel, divergent, verschillende manieren van), Faalangst, Hooggevoelig, Identiteitsontwikkeling, Perfectionisme, Potentieel, Verbaal bezig zijn, Verschil jongens/meisjes.
Quotation(s)	48

2.2.2 De rol van de begeleider

Family	Functie van de begeleider
Codes (10)	Activiteitenbegeleider, Adviesgesprek, Coach, creatief begeleidster, Gespreksleider Thematiek, Mentaliseren, mentor, Onderwijsmedewerker, psycholoog, Wiskunde docent.
Quotation(s)	39

Family	Rol van de begeleider
--------	------------------------------

Codes (22) Aanspreken op eigen verantwoordelijkheid, Authenticiteit, Begrenzing, kaderen, Contact maken, relatie aangaan, Fysiek, Gelijkwaardigheid, Gesprek aangaan, Horen wat iemand zegt, Leerling centraal, Onderscheid mens en gedrag, Openheid, Ouders, Samen maar ieder op eigen manier, Sturen op verrijken, Verschil jongens/meisjes, Vertrouwen opbouwen, Voorzien in autonomie-behoefte, Zelf in het geding zijn, echt zijn, Zelfkennis leerling, Zelfontwikkeling medewerkers, Zien wie ze zijn, Zingeving volgens de begeleiders.

Quotation(s) 152

Family **Reden van betrokkenheid tot CCL**

Codes (4) Gelijkwaardigheid, Herkenning, misdiagnose, Zien wie ze zijn.

Quotation(s) 49

Family **Waarden van de begeleiders**

Codes (8) Authenticiteit, compassie, Gelijkwaardigheid, mild zijn voor jezelf, Recht doen aan de verschillen, Respect, Veiligheid, Zien wie ze zijn.

Quotation(s) 49

2.2.3 Hoe komt zingeving terug in de begeleiding?

Family **Zingevingaspecten**

Codes (9) Competentie, Doelgerichtheid, Eigenwaarde, Erkenning, Levensbeschouwelijk kader, Samenhang, Verbondenheid, Waardevolheid, Welbevinden.

Quotation(s) 51

Family **Andere zingevingaspecten**

Codes (16) Autonomie (behoefte), eigen regie, Eigen verantwoordelijkheid, Er mogen zijn, Gelijkwaardigheid, Herkenning, Lotgenotencontact, Motivatie, Ontspanning, Verbeelding, Vrijheid, Zelfkennis leerling, Zelfredzaamheid, Zichzelf laten zien, Zich nuttig voelen, Zingeving volgens de begeleiders.

Quotation(s) 120

Extra familie, enkel gecodeerd zodat deze te herleiden zijn en zo makkelijk te verwijderen zijn in geval van opvragen van data door derden. Puur ter anonimisering van de leerlingen. Niet gebruikt in de analyse. Puur ter kennisgeving voor de interviewer.

Family **Voorbeelden**

Codes (1) Voorbeeld

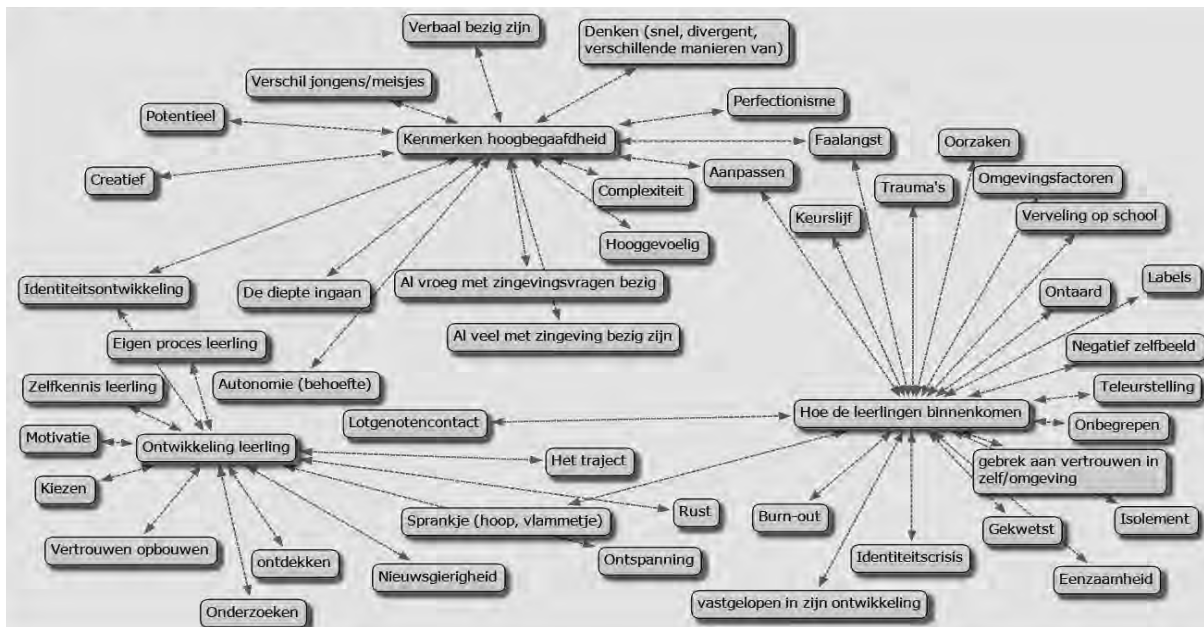
Quotation(s) 15

5.5 Atlas.ti: Network views

De Network views zijn gevormd vanuit het samenstellen van verschillende families die iets met elkaar te maken hadden. De families en codes zijn zelf op een bepaalde manier gerangschikt. Hier heeft de onderzoeker zelf veel invloed op, ondanks dat de codes voortkomen uit het coderen van de gesproken tekst van de geïnterviewde. Het is aan de onderzoeker de thema's te ordenen en tot een geheel te maken. De Network views zijn (samen met de bij de codes behorende quotes) als uitgangspunt genomen voor de analyse van de interviews met de medewerkers.

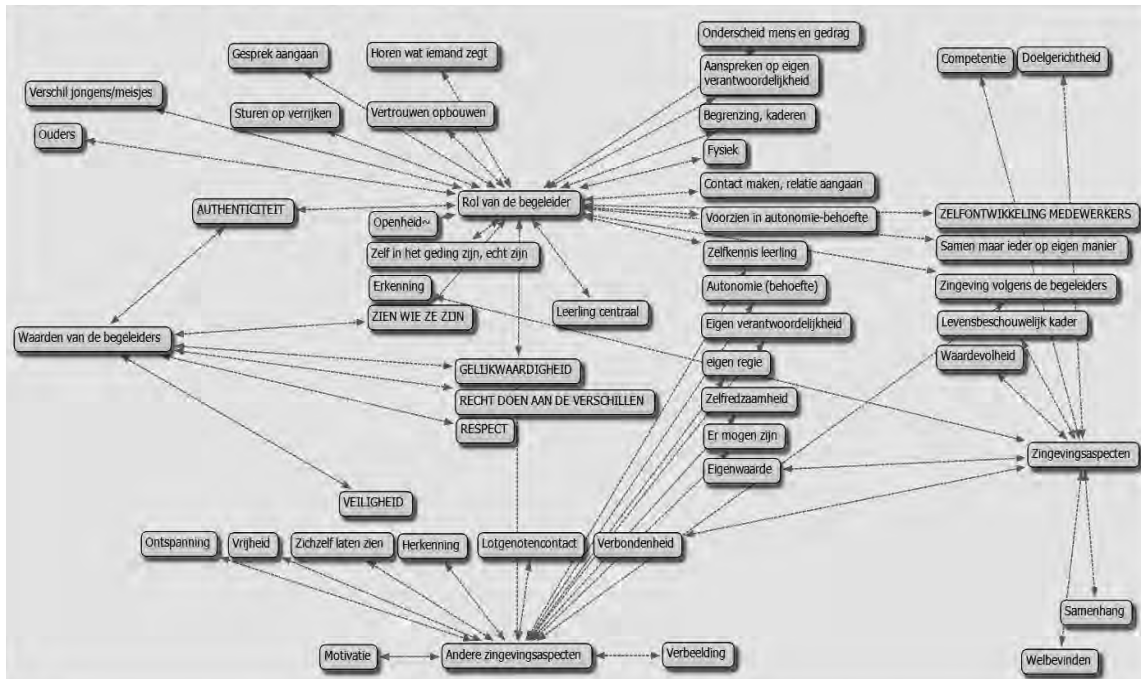
Networkview bij paragraaf 2.2.1 De leerlingen

Deze Network view bestaat uit de families: en 'Kenmerken hoogbegaafdheid'; 'Hoe de leerlingen binnenkomen' en 'Ontwikkeling leerling'. Het uiteenzetten van deze Network view leverde inzicht in het proces dat de leerlingen doorlopen. Wanneer de cirkel gevolgd wordt, vanaf de Creatief, vormt zich kloksgewijs het gehele traject van de leerling.

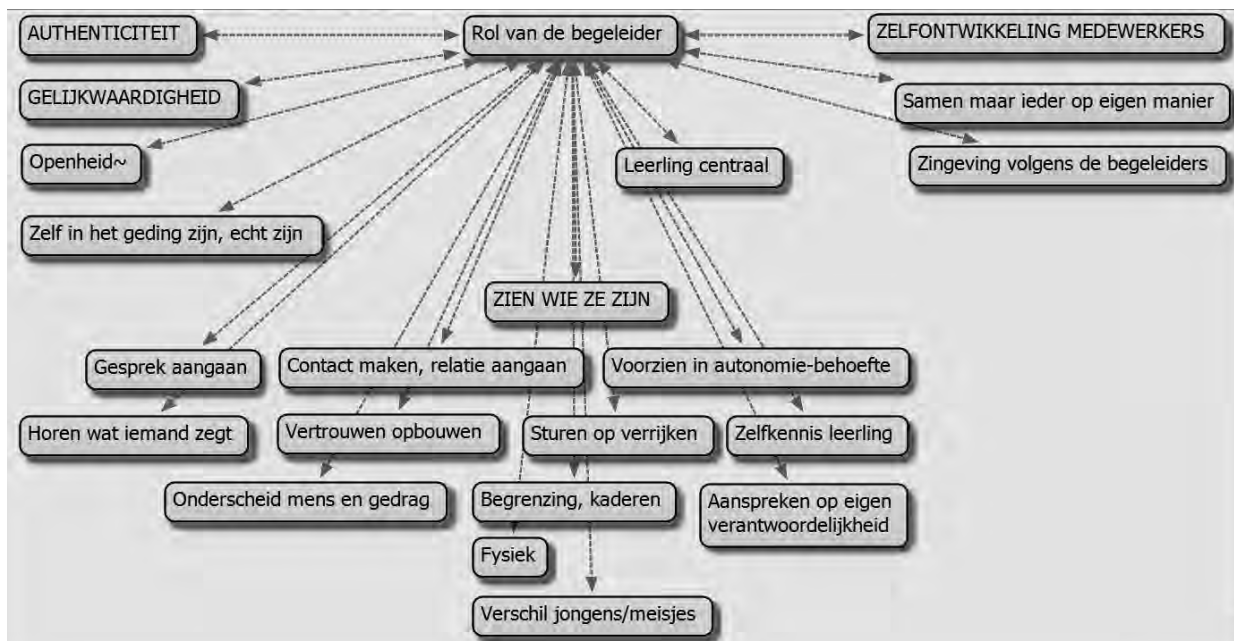


Network view bij paragraaf 2.2.2 De rol van de begeleider

Aanvankelijk is er een Network view gemaakt van de families: 'Rol van de begeleider', 'Waarden van de begeleiders', 'Zingevingsaspecten' en 'Andere zingevingsaspecten'. Deze werd echter door de hoeveelheid codes te onoverzichtelijk:

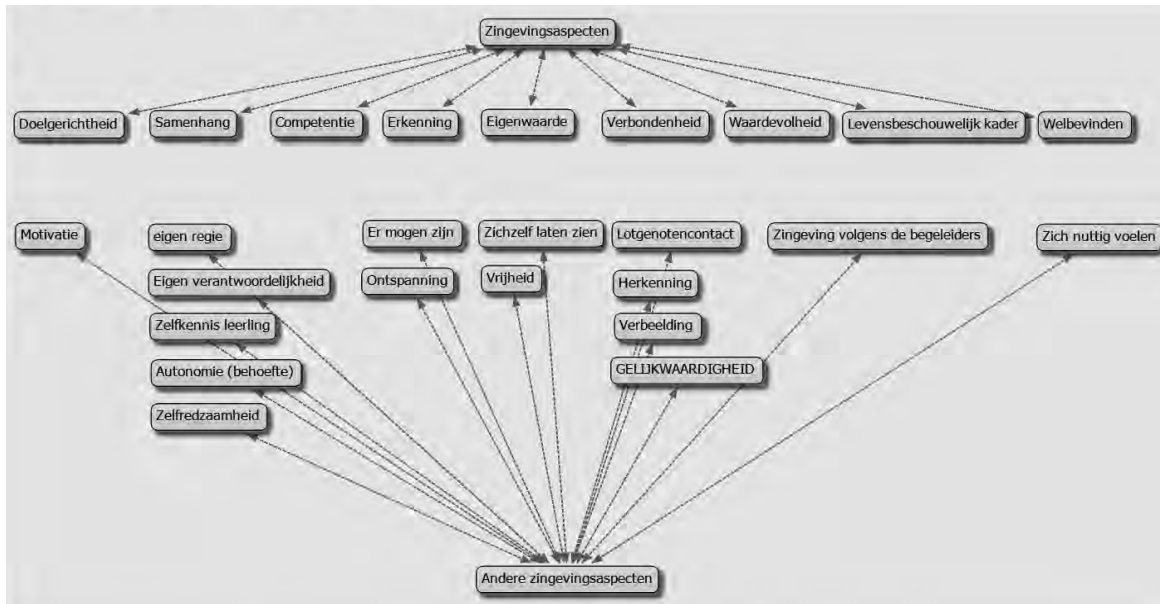


Vervolgens is een Network view gemaakt van ‘enkel’ de familie ‘Rol van de begeleider’. Hieruit werden twee hoofdthema’s gedestilleerd: authenticiteit en zelfontwikkeling medewerkers (later zelfreflectief genoemd). Deze zijn gevonden door de codes die met elkaar te maken hebben of op een of andere manier aan elkaar gelinkt zijn (zoals authenticiteit, openheid en gelijkwaardigheid) bij elkaar te zetten. Hieruit ontstond het volgende Network view:



2.2.3 Hoe komt zingeving terug in de begeleiding?

Voor een antwoord op deze vraag zijn de families: ‘Zingevingaspecten’ en ‘Andere zingevingaspecten’ gebruikt. Hieronder is in een Network View te zien hoe de zingevingaspecten die genoemd zijn door de medewerkers zich verhouden tot de zingevingaspecten uit het theoretisch kader.



6. Bijlagen bij de focusgroep

6.1 Context van het onderzoek

Binnen een lerende en dynamische organisatie als het CCL volstaat enkel een flexibele houding. De dag van het groepsinterview was een dag waarop de grote lokalen bezet waren. De leerlingenraad was die ochtend op de hoogte gebracht van mijn komst, waar niet iedereen op had gerekend en niet iedereen op in was gegaan. Dit betekende dat we die ochtend om 11 uur met een groep van vijf leerlingen door het gebouw van het CCL zwierven op zoek naar een geschikt lokaal. Het werd 'de crea', een lokaal waar vele verschillende beeldende kunstvormen uitgevoerd kunnen worden. Aanwezig in het lokaal waren nog twee docenten, die rustig hun eigen creatieve uitspattingen voortzetten. Tijdens de werkvorm kwamen er soms wat leerlingen binnen, om te vragen wat er gebeurde, hun mening te geven of vriendelijk te bedanken voor deelname.

6.2 Beschrijving van de focusgroep

De werkvorm werd uitgelegd, de vragen "Wat betekent zingeving voor mij?" Of: "Waar kom ik mijn bed voor uit?" werden gesteld en vervolgens gingen de leerlingen aan de slag. Ze schreven op hun blaadje. Twee leerlingen waren al heel snel klaar. Vervolgens vroeg ik hen om op de kleine gekleurde papiertjes op te schrijven hoe voor hun zingeving terug kwam binnen het CCL, of wat er wat dat betreft ontbrak. "Hebben de kleuren nog verschillende betekenissen?" "Nee," antwoordde ik, "Je mag je eigen kleur kiezen, of verschillende kleuren gebruiken, dat maakt niet uit."

Tijdens het schrijven van de eigen A4tjes en het opplakken van de memoblaadjes, ontstond een groeps gesprek, waarbij ik vragen stelde naar aanleiding van wat de leerlingen op hun eigen A4tje hadden geschreven. En vervolgens stelde ik nog wat vragen over de memoblaadjes op de Klaag- en jubelmuren.

Een leerling schreef: '*Mensen helpen.*' Na doorvragen kwam daar een langer antwoord uit. Want wat heb je nodig om mensen te helpen? "Jezelf ontwikkelen" en hoe doe je dat? "Door naar het CCL te gaan en daar uitdagingen aan te gaan." Hoe ziet dat er dan uit? "Je neemt hier jezelf mee en komt hier jezelf tegen. Ik was bijvoorbeeld heel vaak heel boos. Ik kan nu steeds

beter mijn eigen woede omzetten in iets positiefs.” Hoe gebeurt dat hier? “Door naar binnen te gaan en te voelen. Het gaat heel erg om samenwerken met de begeleiders hier. Ik wil bijvoorbeeld heel graag mensen helpen. Maar daar zit een blokkade op, door onder andere die woede. Het is best confronterend hier, maar dat is juist ook interessant. Het gaat om het samen ontcijferen van wat er is. Nu ben ik niet snel boos meer. Ik ben geduldiger, vrijer en leer goede prioriteiten stellen.”

Iemand anders vulde hem aan: “Ja, dat prioriteiten stellen herken ik wel. Als er iets gebeurt, ik heb bijvoorbeeld weleens een kopje kapot gegooid hier, omdat ik heel erg boos was. Toen gingen de begeleiders in op mij, niet op dat kapotte kopje. Want wat is nou eigenlijk belangrijker? Dat kopje of de leerling?”

‘Waar kom ik mijn bed voor uit? Vrienden zien, dingen doen waar ik gelukkig van word (zingen, muziek maken), mezelf leren kennen, leren accepteren dat mijn vader niet leeft (overleden op datum).’

Nadat ik had mogen lezen wat deze leerling had opgeschreven, maakte ze nog een grap: “Roken, dat is waar ik mijn bed voor uitkom!” “Daar kun je om lachen, maar is er niet echt iets wat het je geeft, als je rookt?” “Jawel... Ik word er rustiger van. Het is een vorm van ontspanning. Zo kan ik mijn hoofd leegmaken. Bijvoorbeeld als ik met de trein ga, dan krijg je al die indrukken mee. Door te roken, trek ik me even terug, en gaan al die indrukken weer weg.”

Een leerling zat erbij te tekenen, maar schreef niet mee. Ze begon gewoon met praten: “Ik kom mijn bed uit om iets te doen te hebben. Ik heb heel lang een schema gehad, en dan was het doel voor die dag mijn schema te volbrengen.” Iemand anders riep: “Dat noemen ze ook wel depressief.” “Ja, zo zou je het kunnen noemen.” Ik vroeg: “En nu, is het nu anders?” “Nee, nog niet echt. Ja, ik kan wel zeggen: ik kom mijn bed uit om te tekenen. Maar ja. Heel vaak is er geen plek hier om rustig te tekenen. En dan lukt dat ook niet.”

“En jij?” vroeg ik aan een meisje dat heel veel opschreef. “Zingeving heeft volgens mij alles te maken met gelukkig zijn. En je voelt je gelukkig, als je je nuttig voelt. Daarnaast heeft het te maken met liefde. Liefde zorgt ervoor dat de ander jou ziet, maar ook dat jij die ander ziet. Op

die manier kun je elkaar zin geven. Je moet daarvoor wel in staat zijn om ook te ontvangen, anders neem je de zingeving van die ander weg. Liefde is volgens mij zingeving.”

Zij had het volgende opgeschreven:

‘Zingeving. Waar kom ik mijn bed voor uit?’

Voor mij is zingeving onlosmakelijk verbonden met (persoonlijk) geluk. Als een mens zich niet “nuttig” voelt, voelt hij zich ook niet gelukkig denk ik. Je wilt iets betekenen of iets toevoegen, hoe klein ook.

Voor mij is zingeving: met persoonlijk ontwikkelen:

Mijn talenten ontdekken, ontwikkelen en inzetten.

Mijn beperkingen erkennen en accepteren, hier mee om leren gaan en mezelf in deze dingen proberen te verbeteren.

Zo veel mogelijk leren, reflecteren en ontdekken.

Zingeving is voor mij: werken naar/investeren in een gelukkig leven.

Ik denk dat ik gelukkig leef op het moment dat ik mijn leven zin geef op de manier die bij mij past. Door mijn talenten in te zetten bijvoorbeeld, ten dienste van mezelf en mijn omgeving.

Ik kom mijn bed uit om de dingen te doen die ik leuk vind en om mezelf verder te kunnen ontwikkelen.

Liefde is een vorm van zingeving. $Lf = Zn$

Daarom maakt liefde gelukkig $Zn = Gk$

Partners, vrienden, ouders-kinderen dus $Lf = Gk$

Je kunt er voor de ander zijn → voel je nuttig

De ander ziet jou → voel je belangrijk/nuttig

Balans van liefde geven en ontvangen is belangrijk, anders neem je een stukje van iemands zingeving weg en wordt iemand ongelukkig.

Zingeving is anders dan “nodig hebben”

Juist het feit, dat je iemand niet per se nodig hebt en toch ervoor kiest om bij hem/haar te zijn, maakt dat die keuze waarde heeft.’

Een jongen reageerde: “Volgens mij is het leven net als een spel. Er zijn regels waar je je aan kunt houden en die maken dat er nut is. Deze regels kun je ook toepassen op het leven. Op die manier kun je zelf meer zingeving generen, wat inspeelt op het succesgevoel, waardoor je dus zingevend bezig bent.” “Is zingeving dan succes?” “Nee, het gaat om het gevoel succesvol bezig te zijn. Dat iets lukt, of slaagt.”

Het meisje van hiervoor reageerde: “Ik denk dat je geluk nodig hebt voor zingeving. En dat er erkenning nodig is voor jezelf. Om jezelf als zinnig te kunnen ervaren. En dat gebeurt doordat je gezien wordt door anderen.”

Een leerling zei: “Zingeving is voor iedereen individueel anders. Zelf heb ik de overtuiging dat je het gevoel hebt dat je nuttig bent. Dat je nuttig bezig bent. Ik zou heel graag nieuwe dingen willen ontwikkelen, zonder vervreemdend te zijn.”

“Dus,” reageerde een ander, “Dan kom je automatisch terecht bij herontdekken.” “Ja, precies, maar dan in een nieuw jasje.” Ik vroeg: “En op welke manier wil je dat dan vormgeven.” “Dat lijkt me nogal logisch, via mijn tekeningen natuurlijk.”

“En jij?” vroeg ik aan een jongen, die tot dan toe nog niets had gezegd. Hij had op zijn blaadje geschreven: *‘Dingen doen waar je je goed bij voelt.’* Ik vroeg: “Wil je daar nog meer over vertellen?” “Ehm.. nee eigenlijk niet.” (Later die dag heb ik nog meer mogen zien van de dingen die hij leuk vindt om te doen en waar hij zich goed bij voelt. Zo is hij bijvoorbeeld bezig met prachtige voorwerpen maken voor een fantasy spel, waar hij aan meedoet. En heeft hij samen met andere leerlingen een echte auto in elkaar gezet van allerlei verschillende losse onderdelen. Hij heeft trots laten zien dat het ding ook daadwerkelijk, op benzine en met schakelbak, kon rijden.)

Er waren drie memoblaadjes op de Klaagmuur geplakt. Een jongen had groot opgeschreven: *‘Mezelf’*. Ik vroeg aan hem: “Waarom heb je *mezelf* opgeschreven als het gaat om zingeving binnen het CCL?” “Omdat ik echt een irritatie factortje ben. Ja, ik kan heel irritant zijn. Niet alleen voor anderen, maar daar heb ik zelf ook veel last van.” “En hier werk je daar dan aan?” “Ja!” “En uiteindelijk?” “Ga ik wel naar de jubelmuur...”

Op de Klaagmuur stonden verder:

- Een stille ruimte om te werken met anderen.
- Soms doen begeleiders vreemde dingen, en domme beslissingen.
- Soms “ligt het tempo te laag” niet snel genoeg actie ondernemen of zo.
- Je mag niets te drinken meenemen naar de CREA (kopje thee of zo).
- De grote zaal is niet meer zo gezellig als “vroeger”.
- Sommige docenten hebben moeite afspraken na te komen.

Op de Jubelmuur:

- Vrolijkheid.
- Gewoon lekker gek kunnen doen & veel lachen.
- Aandacht (voor jezelf en voor anderen).
- Feedback vanuit oprechtheid en goede bedoelingen.
- Ruimte voor ontdekking en persoonlijke ontwikkeling & het mogen maken van fouten.
- Creativiteit
- Je wordt gestimuleerd om je talenten te ontdekken en ontwikkelen.
- Heel veel verschillende, leuke, interessante mensen.
- Mensen op het CCL zijn altijd hele interessante gesprekspartners.
- CCL geeft je de ruimte om jezelf ZELF te gaan ontwikkelen (je doet het zelf, en CCL helpt je).
- Iedereen gaat respectvol met elkaar om. Je krijgt alle ruimte om gewoon jezelf te zijn.
- Je kan hier jezelf zijn!
- (wat namen van medewerkers). Mezelf kunnen zien.
- Veel hulp om jezelf te leren kennen.
- Vrienden (wat namen van medeleerlingen).
- (naam van een leerling) liefde.
- M'n beste homie ken ik door CCL <3
- Hier leer je veel lieve mensen kennen.
- Iedereen denkt op een positieve manier.
- Vrijheid om mezelf te zijn.
- Me homie.
- Eerlijke feedback.