



Karliën Goeman
studentnummer: 1763230
Vaktherapie drama deeltijd
2022-2023

Praktijkgericht Onderzoek ACTA-D4PGO-18

Consulent: Gerben Roefs

Opdrachtgever: Palet Flevoland

eerste en tweede beoordeelaar: Matijs de Roo en Neel de Haan

19 juni

Eerste gelegenheid

Samenvatting

Dit kwalitatieve onderzoek richt zich op het beantwoorden van de hoofdvraag:

“Welke dramatherapeutische attitude, werkvormen en interventies worden ingezet om de lijdensdruk, veroorzaakt door faalangst en perfectionisme, te verminderen bij hoogbegaafde kinderen tussen de 7 en 12 jaar?”

Hoogbegaafde kinderen ervaren vaak faalangst en perfectionisme, wat leidt tot een onrealistisch zelfbeeld en intense teleurstelling wanneer ze niet aan hun eigen verwachtingen voldoen. Ze hebben moeite met het reguleren van spanning en emoties en kunnen een lage frustratietolerantie hebben, wat invloed heeft op hun interactie met de (school)omgeving. Deze lijdensdruk uit zich zowel in internaliserend als externaliserend gedrag en is voornamelijk gerelateerd aan sociale wenselijkheid.

De therapeutische relatie is een belangrijke voorwaarde voor de effectiviteit van de therapie. De dramatherapeut dient onvoorwaardelijke acceptatie en erkenning te bieden, een top-downbenadering te hanteren, authentiek te zijn en directief om te gaan met vermijding. De dramatherapeutische attitude wordt gekenmerkt door het samen doen, waarbij de therapeut naast en samen met de cliënt speelt en zijn eigen kwetsbaarheid inzet.

Dramatherapie wordt beschouwd als een ervaringsgerichte benadering die effectiever is dan cognitieve- of gesprekstherapie, waarbij het sterk cognitieve kind leert bij zijn gevoel te komen in spel. Dramatherapie voor hoogbegaafde kinderen richt zich op het creëren van een veilige en vertrouwde omgeving waarin kinderen zich creatief kunnen uiten en hun binnenwereld spelend delen. Door middel van de doe-alsof wereld, rollenspel, improvisatie en belichaamd spel kunnen ze experimenteren zonder oordeel en leren omgaan met fouten en spanning.

Summary

This qualitative research aims to answer the main question: "What dramatherapeutic attitudes, techniques, and interventions are used to reduce the distress caused by performance anxiety and perfectionism in gifted children aged 7 to 12?"

Gifted children often experience performance anxiety and perfectionism, leading to an unrealistic self-image and intense disappointment when they fail to meet their own expectations. They struggle with regulating stress and emotions and may have a low frustration tolerance, which affects their interactions within the (school) environment. This distress manifests as both internalizing and externalizing behaviors and is primarily related to social desirability.

The therapeutic relationship is a crucial factor in the effectiveness of therapy. The dramatherapist needs to provide unconditional acceptance and recognition, adopt a top-down approach, be authentic, and address avoidance directly. The dramatherapeutic attitude is characterized by engaging in activities together, with the therapist playing alongside and collaboratively with the client, utilizing their own vulnerability.

Dramatherapy is considered an experiential approach that is more effective than cognitive or talk therapy, as it helps the highly cognitive child connect with their emotions through play. Dramatherapy for gifted children focuses on creating a safe and trusting environment in which they can express themselves creatively and share their inner world through playful activities. Through pretend play, role-playing, improvisation, and embodied play, they can experiment without judgment and learn to cope with mistakes and tension.

Voorwoord

Voor ik begon aan de studie tot dramatherapeut was ik leerkracht in het voortgezet onderwijs in België. Het is niet mijn eerste studie en waarschijnlijk nog niet de laatste. Ik herinner me mijn eindwerk dat ook rond deze tijd klaar moest. De zonnige lentedagen werden langer, iedereen ging lekker naar buiten en ik zat vastgekleurd aan mijn computer in mijn veel te kleine studentenkamer in Brussel. Ik had hoge verwachtingen gesteld en hoopte op een mooi resultaat. Mijn eindwerk ging over de maakbaarheid van onze samenleving en het belang van verbeelding in het onderwijs als tegenhanger voor dit virus. Ik was helemaal doordrongen van wat ik schreef. Ik kreeg een 7, een mooi cijfer. Maar ik was teleurgesteld, mijn onderzoek was te wollig.

Toen ik begon aan dit onderzoek, wilde ik dit vooral voor mezelf gaan schrijven. Ik ben een perfectionist én ik ben daar trots op. Maar wat als perfectionisme ervoor zorgt dat je schoolwerk een obsessie wordt? Wat als perfectionisme je blokkeert om tot actie te komen, waardoor je niks meer op papier krijgt? Het is niet altijd makkelijk perfectionist te zijn, ook niet tijdens het schrijven van dit tweede eindwerk.

De kinderen waar ik mee werk bij Palet Flevoland hebben hier ook last van. Zij zijn mijn drijfveer geweest om te blijven doorzetten en de balans te vinden naar een gezond perfectionisme. De foto op het voorblad is genomen de ochtend na een werkdag. Ik had een wellness namiddag gepland waarbij we onder andere nagels gingen lakken met een clubje gelijkgestemde kinderen die ik begeleid. Een jongetje vroeg of hij mijn nagels mocht lakken, maar dat vond ik toch wel spannend. Ik vertelde de groep dat ik een perfectionist was en dat ik niet graag buiten de lijntjes kleurde. Ik begon dus mijn eigen tenen zo perfect mogelijk te lakken en er ontstond een gesprek over perfectionisme in de groep. Mijn ene voet was klaar en hetzelfde jongetje vroeg opnieuw, heel speels deze keer, of hij mijn andere voet 'onperfectionistisch' mocht lakken. De ochtend nadien werd ik wakker, stapte uit bed om aan een schrijfdag te beginnen voor mijn onderzoek en het eerste wat ik zag waren mijn voeten. De ene voet perfect gelakt en de andere voet buiten de lijntjes. Ik kon niet anders dan glimlachen.

Dit onderzoek is verre van perfect, het is een poging om te voldoen aan die lange beoordelingslijsten die ik tijdens deze studie naar mijn hoofd geslingerd kreeg. Ik probeer er minder van te verwachten deze keer. Want waar draait het eigenlijk om? Niet om die lijsten die meten, maakbaarheid en voorspelbaarheid voorleven. Het draait om die kinderen en hoe ik als dramatherapeut met hen samen mag spelen en ontdekken. Het draait om de passie die ik voel voor mijn werk en die ik wil delen met mijn collega's. Speelsheid, liefde, creativiteit en verbinding. Want fouten maken is spannend, maar samen fouten maken is verbindend.

Bedankt lieve kinderen dat jullie me leren van mezelf te houden zoals ik ben, we doen het samen! Bedankt Rogier die onvoorwaardelijk lief heeft met al mijn fouten en imperfecties. Bedankt familie om altijd te geloven dat ik alles kan (ook wanneer het allemaal fout gaat) en jullie hierover te blijven verwonderen. Bedankt Palet Flevoland voor het vertrouwen dat jullie hebben in de kleur die ik toevoeg aan het team. In het bijzonder Katja, die me heeft begeleid tijdens dit onderzoek. Bedankt aan alle mensen die meewerkten aan dit onderzoek als respondent of evaluator. De gedrevenheid binnen dit werkveld is zo motiverend. Bedankt Mariska en Jemima om te knallen tijdens het schrijven van dit onderzoek, zonder jullie was ik de weg kwijt. Bedankt Gerben om mij eraan te herinneren dat studeren ook leuk mag zijn.

Bedankt perfectionisme, door jou blijft het leven spannend!

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting

Voorwoord

Inleiding

1. Inhoudelijke oriëntatie	6
1.1. De praktijksituatie van Palet Flevoland	
1.2. De sociaal-emotionele ontwikkeling bij 7 tot 12 jarigen	
1.3. Faalangst	
1.4. Perfectionisme	
1.5. Hoogbegaafdheid	
1.6. Dramatherapie	
2. Onderzoekskwestie	10
2.1. Inzet dramatherapie bij Palet Flevoland	
2.2. Belang onderzoek in de brede samenleving	
3. Hoofdvraag, deelvragen en doelstellingen	11
3.1. Doelstelling	
3.2. Hoofdvraag	
3.3 Deelvragen	
3.4. Product	
4. Onderzoeksmethode	12
4.1. Onderzoeksbenadering	
4.2. Onderzoekstype	
4.3. Dataverzamelingstechnieken	
4.4. Data-analyse	
4.5. Kwaliteitscriteria	
4.6. Ethische verantwoording	
5. Resultaten	16
5.1. Deelvraag 1	
<i>Wat is de relatie tussen faalangst, perfectionisme en hoogbegaafdheid?</i>	
5.2. Deelvraag 2	
<i>Hoe ziet de lijdensdruk eruit bij hoogbegaafde kinderen met faalangst en perfectionisme?</i>	
5.3. Deelvraag 3	
<i>Welke dramatherapeutische attitude wordt ingezet bij kinderen van 7 tot 12 jaar?</i>	
5.4. Deelvraag 4	
<i>Welke dramatherapeutische werkvormen en interventies worden ingezet bij kinderen van 7 tot 12 jaar?</i>	
5.5. Deelvraag 5	
<i>Hoe zie je dat de lijdensdruk bij hoogbegaafde kinderen met faalangst en perfectionisme is verminderd na het inzetten van dramatherapie?</i>	
6. Conclusie	31
7. Aanbevelingen	33

Bronnenlijst

Bijlage

- Bijlage 1: Informatiebrief
- Bijlage 2: Toestemmingsverklaring
- Bijlage 3: Voorbereiding interviews
- Bijlage 4: Legenda codering
- Bijlage 5: Getranscribeerde interviews
- Bijlage 6: Samenvoegen van de gecodeerde fragmenten
- Bijlage 7: De 6 profielen van Betts en Neihart

INLEIDING

Dit onderzoek is geschreven door Karlien Goeman, vierdejaars dramatherapie student aan de Hogeschool Utrecht en werkzaam bij Palet Flevoland. Palet Flevoland is een centrum waar hoogbegaafde kinderen en hun ouders kunnen aankloppen voor specialistische hulp. Een veel voorkomende hulpvraag staat in verband met faalangst en perfectionisme. Er is nog weinig onderzoek gedaan in Nederland naar de inzet van dramatherapie bij deze doelgroep. Dit resulteerde in de volgende hoofdvraag:

“Welke dramatherapeutische attitude, werkvormen en interventies worden ingezet om de lijdensdruk, veroorzaakt door faalangst en perfectionisme, te verminderen bij hoogbegaafde kinderen tussen de 7 en 12 jaar?”

Het onderzoek start met een inhoudelijke oriëntatie over hoogbegaafdheid in relatie tot het zijnskenmerk perfectionisme. Hoofdstuk twee beschrijft de onderzoekskwestie die leidt tot het uitzetten van de doelstelling, hoofd- en deelvragen van het onderzoek in hoofdstuk drie. In hoofdstuk vier wordt beschreven welke onderzoeksmethoden er toegepast zijn. Hoofdstuk vijf bevat de resultaten van de deelvragen die zijn onderzocht. Zodat in hoofdstuk zes een conclusie mogelijk is die de hoofdvraag van de onderzoekskwestie beantwoordt. Hoofdstuk zeven bevat de aanbevelingen voor de beroepspraktijk en eventueel vervolgonderzoek. Aan het eind van dit verslag zijn de bronnen opgenomen en zijn ook de bijlagen terug te vinden, zoals transcripties van interviews of ordeningen.

1. INHOUDELIJKE ORIËNTATIE

In dit hoofdstuk wordt de praktijksituatie van Palet Flevoland, de doelgroep en de inzet van dramatherapie beschreven. De inhoudelijke oriëntatie vormt het vertrekpunt van dit onderzoek.

1.1. De praktijksituatie van Palet Flevoland

Dit onderzoek is er gekomen door een vraag uit de werkcontext van Palet Flevoland in Almere. Palet Flevoland is een centrum voor hoogbegaafdheid en hoogsensitiviteit. Zij bieden specialistische hulp aan hoogbegaafde en hoogsensitieve kinderen en hun gezin. Last van faalangst en perfectionisme is een hulpvraag waarmee veel gezinnen bij Palet komen aankloppen.

In de ontwikkeling van het schoolkind speelt het schoolse leren een belangrijke rol. Faalangst en perfectionisme worden ervaren als een probleem wanneer het schoolse leren hierdoor moeilijker verloopt, dit is vaak tussen de 7 en 12 jaar. Hoogbegaafde kinderen lijken hier vaker lijdensdruk bij te ervaren. Ouders geven aan dat het kind niet meer zichzelf is, minder initiatief neemt, uitdagingen uit de weg gaat, gespannen in de klas zit, zich heel erg aanpast of storend gedrag vertoont en thuis veel woede en frustratie uit. Het heeft invloed op de relatie die ouders met het kind hebben.

Vaak wordt het kind binnen de organisatie van Palet aangemeld voor vaktherapie, in de veronderstelling dat ervaringsgerichte therapie het beste aansluit bij deze hulpvraag. Er is echter weinig evidentie te vinden over de inzet van vaktherapie, meer specifiek dramatherapie.

1.2. De sociaal-emotionele ontwikkeling bij 7 tot 12 jarigen

Van 7 tot 12 jaar zitten we in de levensfase van het schoolkind. Er is sprake van een gevoelige periode voor het leren. Volgens Eriksons (Tieleman, 2019) theorie over de sociaal-emotionele ontwikkeling zit het kind in de latentiefase. Er is sprake van een confrontatie tussen overdreven ijver tegenover faalangst en minderwaardigheidsgevoelens. Het kind heeft behoefte aan belangstellende ouders en leeftijdsgenoten met wie het kan samenwerken om van te leren. Het leert trots te zijn op zijn of haar prestaties. Succes bij het aangaan van uitdagingen zorgt ervoor dat het kind zich competent voelt. Falen kan leiden tot minderwaardigheidsgevoelens. Het moet echter geleerd hebben dat het fouten mag maken in eerdere fases en dit niet meteen betekent dat je gefaald hebt. Als het kind aangemoedigd wordt door zijn omgeving om uitdagingen op een positieve manier aan te gaan, legt dit de basis voor een leerbare houding en leergierigheid. Het sociale aspect van het leren, legt de basis voor sociale interacties en vriendschappen.

1.3. Faalangst

“Ik kan dit gewoon niet.”

Faalangst is de angst die je voelt als je iets moet presteren, terwijl je bang bent dat het je niet zal lukken. Een beetje stress is nodig om uit je comfortzone te komen en iets bij te leren. Bij faalangst is de angst zo groot dat het je belemmert om te leren (van anderen).

Er zijn drie vormen van faalangst te onderscheiden:

- Cognitieve faalangst: de angst die slaat op leer- of denkprestaties.
- Motorische faalangst: de angst die samengaat bij het uitvoeren van lichamelijke handelingen.
- Sociale faalangst: de angst om afgewezen of negatief beoordeeld te worden door anderen.

Deze kunnen ook samen voorkomen: het kind is bang dat het de tafels niet kan onthouden (cognitieve faalangst), het kan de cijfers niet juist neerschrijven (motorische faalangst) en het vreest het oordeel van de leerkracht (sociale faalangst) (Van Der Zalm-Grisnich, 2009).

Faalangst wordt in de praktijk vaak gemeten met de PMT-K-2 test (Prestatie Motivatie Test). De motivatie heeft te maken met de wil om te presteren. Prestatie heeft te maken met uitblinken in een prestatie, zowel in de ogen van anderen als door zichzelf (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.). Ze meten:

- Negatieve faalangst: angst om te falen waardoor je niet meer functioneert.
- Positieve faalangst: angst die zorgt voor optimale spanning bij het leren.
- Sociale wenselijkheid: het goed willen doen naar je omgeving.

Dat je last hebt van faalangst heeft te maken met een combinatie van opvoeding, persoonlijke eigenschappen en ervaringen. Perfectionisme of hooggevoeligheid vergroot de kans op negatieve faalangst (Rosing, 2019). Als ouders last hebben van faalangst of perfectionisme, is het mogelijk dat kinderen dit gedrag kopiëren of niet leren dat fouten maken mag. Negatieve ervaringen zoals buiten de groep vallen of schooltrauma zijn ook risicofactoren (Vaktherapie, z.d.).

1.4. Perfectionisme

"Het moet meteen goed."

Perfectionisme is het streven naar perfectie. Vroeger werd perfectionisme gezien als risicofactor voor het ontwikkelen van psychopathologie (Finet, 2012). Steeds meer worden twee vormen onderscheiden:

- Zelfkritisch perfectionisme: dit slaat op het overdreven zorgen maken over fouten en nooit tevreden zijn met het resultaat. Als je het gevoel hebt dat enkel perfectie voldoende is om waardering en respect te krijgen van anderen, kan dit leiden tot faalangst en het uit de weg gaan van uitdagingen.
- Prestatiegericht perfectionisme: dit wil zeggen dat je de lat hoog legt en hoge persoonlijke standaarden nastreeft. Dit wordt ook wel 'normaal perfectionisme' genoemd en kan je energie geven in het leven.

Perfectionisme wordt vaak in verband gebracht met hoogbegaafdheid (Lavrijsen et al., 2021).

1.5. Hoogbegaafdheid

"Ik ben niet slim, ik ben hoogbegaafd."

Bij Palet Flevoland worden intelligentietesten afgenomen zoals de KIQT+ of WISC-V. Een kind is hoogbegaafd als het een IQ van 130 of hoger heeft, dit is voor veel scholen een voorwaarde om aangepast onderwijs te mogen volgen. Hoogbegaafdheid is echter meer dan een meetbaar cijfer (Rommelse & Slaats-Willemse, 2020). Er is geen eenduidige definitie, maar wel verschillende opvattingen rondom hoogbegaafdheid (Veenman, 2023). Hieronder worden enkele veel gebruikte modellen of theorieën kort toegelicht.

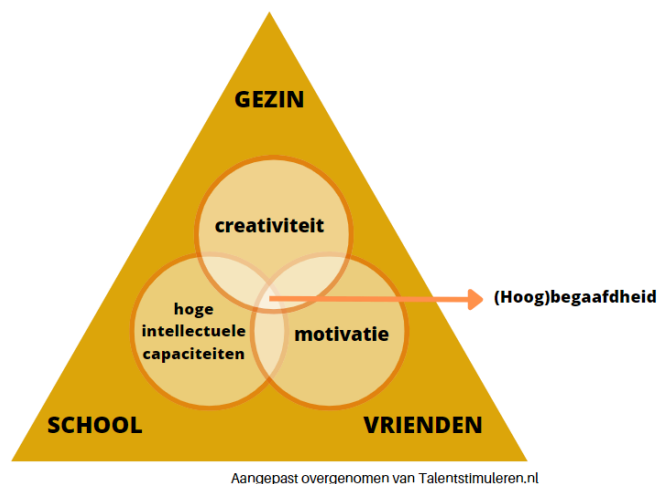
1.5.1. Het meerfactorenmodel

Renzulli (in Talentstimuleren, z.d.) stelt dat

- hoge intellectuele capaciteiten,
- creativiteit en
- motivatie

samen leiden tot prestaties op een hoog niveau. Dit zie je in het cirkeldiagram, doordat de drie cirkels elkaar overlappen in het midden, daar ligt de kracht van de hoogbegaafde.

In het meerfactorenmodel voegt Mönks (in Talentstimuleren, z.d.), naast de aanlegfactoren (nature) die Renzulli beschrijft, nog



omgevingsfactoren (nurture) toe. Hij benadrukt hiermee het belang van een goede interactie met je omgeving: gezin, vrienden en school. Pas als het kind een goede sociaal-emotionele ontwikkeling doormaakt, komen het kind en zijn persoonlijkheidskenmerken volledig tot ontplooiing. Deze poging om hoogbegaafdheid te vatten in een model is weliswaar gedateerd, maar wordt nog steeds gebruikt in recent onderzoek.

1.5.2. De zijnskenmerken

Kieboom (2017) bouwt verder op dit model en noemt dit stuk het denk-luik.

- Motivatie,
- creativiteit en
- intellect

zijn cognitieve factoren die samen resulteren in een grote leershonger. Hier kan de school aan tegemoet komen door voldoende intellectuele uitdaging te bieden.

Een hoger potentieel leidt tot een hoger en sterker bewust-zijn. Hoogbegaafde kinderen hebben, naast hun eigen persoonlijkheid zoals elk ander kind, ook specifieke zijnskenmerken.

Deze vier specifieke kenmerken zijn:

- perfectionisme
- rechtvaardigheidsgevoel
- gevoeligheid en een
- kritische instelling.

Dit noemt Kieboom het zijns-luik en houdt verband met het hoger bewustzijn. De combinatie van deze specifieke zijnskenmerken maakt dat het kind zich anders voelt en ook in het onderwijs anders benaderd dient te worden. Als de omgeving (gezin, vrienden en school) geen (h)erkenning geven voor deze zijnskenmerken, dan hebben onderwijsaanpassingen niet het beoogde effect. De zijnskenmerken zijn bepalend voor het doen, denken en voelen van het hoogbegaafde schoolkind.

De beschrijving van Kieboom sluit aan bij de praktijksituatie van Palet Flevoland omdat ze iets vertelt over perfectionisme en de relatie tot hoogbegaafdheid. Met perfectionisme wordt bedoeld dat hoogbegaafde kinderen de lat erg hoog leggen voor zichzelf.

1.5.3. Oversensitiviteit

Een hoger bewustzijn, zoals Kieboom het beschrijft, maakt dat we de wereld rondom ons ook intenser beleven. Om goed aan te sluiten bij een hoogbegaafd kind binnen de hulpverlening is het belangrijk kennis te hebben van de Positieve Desintegratie Theorie volgens Dabrowski (Frumau, 2022) over de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Dabrowski stelt dat hoogbegaafde mensen intenser prikkels ervaren uit hun omgeving en deze ook intenser beleven of op reageren. Dabrowski ziet deze verhoogde emotionele intensiteit als een positieve eigenschap van het hoogbegaafde kind omdat het helpt in hun ontwikkeling naar een authentieke identiteit. Hij noemt dit overexcitabiliteiten of oversensitiviteiten en onderscheidt vijf gebieden van gevoelsintensiteit:

- Psychomotorische sensitiviteit: een grote beweeglijkheid en de capaciteit om veel energie te hebben.
- Zintuiglijke sensitiviteit: een intense beleving van de werkelijkheid vanuit de zintuigen en sensorische gewaarwordingen.
- Intellectuele sensitiviteit: een grote leershonger en nieuwsgierigheid naar nieuwe dingen.
- Beeldende sensitiviteit: een hoge mate van fantasie en verbeeldingskracht.
- Emotionele sensitiviteit: een hoge gevoeligheid voor emotionele prikkels en een groot empathisch vermogen.



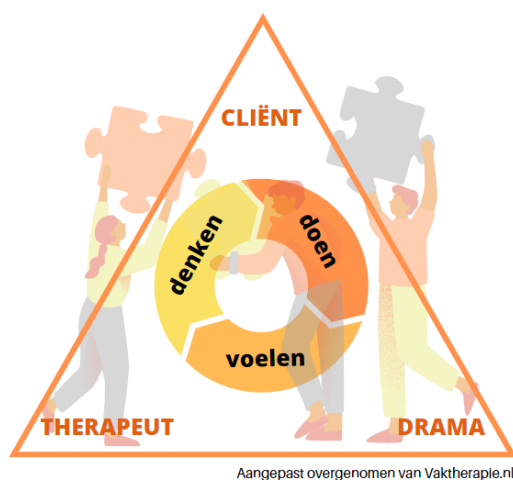
Aangepast overgenomen uit Kieboom, 2022

Deze overprikkelbaarheid hoeft niet op alle vijf de gebieden voor te komen, maar in de praktijk zijn er vaak meerdere gebieden overprikkeld (Webb et al., 2020). De relevantie voor dit onderzoek is dat angst intenser beleefd wordt bij deze kinderen en ook sneller als problematisch wordt ervaren door de omgeving of het kind.

1.6. Dramatherapie

“Niet praten, maar doen.”

Dramatherapie is een ervaringsgerichte therapie waarbij het medium drama wordt ingezet tijdens de behandeling. Het valt onder de vaktherapie, een overkoepelende naam voor o.a. beeldende therapie, muziektherapie... (Vaktherapie, z.d.). Vaktherapie, voorheen creatieve therapie genoemd, gebruikt creativiteit om de gestagneerde ontwikkeling weer in beweging te brengen. Dramatherapie gebruikt dramatische werkvormen om verbinding te maken tussen doen, voelen en denken.



Bij Palet Flevoland wordt dramatherapie ingezet als observatie-instrument of ter behandeling van onder andere perfectionisme en faalangst. Na een observatieperiode is er een (contra)indicatie voor vaktherapie binnen het breder diagnostisch onderzoek van Palet. Er wordt een behandelrichting gekozen die wordt besproken met het team, de cliënt en de ouders. Hierbij wordt de hulpvraag, de onderliggende problematiek, werkwijze en de bijbehorende attitude van de vaktherapeut en inzet kunstvorm samengevat in een werkhypothese. Dit behandelplan helpt de dramatherapeut om op methodische wijze werkvormen en interventies in te zetten om de doelstellingen te verwezenlijken (NVDt, 2008).

1.6.1. Attitude

De attitude is de houding die je als dramatherapeut inneemt om de dramatherapeutische relatie vorm te geven. Veiligheid, vertrouwen, respect zijn kenmerken van deze therapeutische relatie. Afhankelijk van de cliënt, de problematiek en de doelen kiest de therapeut een bijpassende houding. Voorbeelden hiervan zijn directief, steunend, confronterend, observerend.

1.6.2. Werkvorm

Een werkvorm is een techniek uit het theater die systematisch ingezet kan worden om de behandeling vorm te geven. Dramatherapeutische werkvormen die gebruikt worden zijn: improvisatie, imitatie- en rollenspel, decor en verkleeden, grime, werken met tekst, poppenspel, naspelen van situaties, jabbertalk, maskers, verhalen regisseren of schrijven, sprookjes, metaforen en fysiek spel. Het zijn activiteiten die je kan doen.

1.6.3. Interventie

Interventies zijn de verschillende handelingen die de therapeut systematisch toepast om het therapeutische proces te sturen en verandering te realiseren. Interventies kunnen zowel in als buiten spel worden toegepast. Dit kunnen zowel verbale als dramatische handelingen zijn zoals de rol van knecht innemen zodat de ander een koning(in) speelt. Ze helpen de cliënt om de vooropgestelde doelen te verwezenlijken en verandering mogelijk te maken.

2. ONDERZOEKSKWESTIE

De onderzoekskwestie geeft een verantwoording voor het onderzoek. Het beschrijft wat er wordt onderzocht en waarom dit relevant is.

2.1. Inzet dramatherapie bij Palet Flevoland

Dramatherapie wordt bij Palet Flevoland ingezet in het behandelen van kinderen met faalangst en perfectionisme, er is echter nog weinig bekend over de werking hiervan vanuit wetenschappelijk onderzoek. In Nederland zijn er steeds meer dramatherapeuten die werken met deze doelgroep en vanuit praktijkervaring zien dat het werkt. Toch zijn er geen vakspecifieke bronnen te raadplegen en blijft de werking ervan impliciet. Palet Flevoland moet zorg verantwoorden aan de gemeente Almere. De onderbouwing van de dramatherapeutische praktijk is dus belangrijk om de zorg bij Palet te verantwoorden.

2.2. Belang onderzoek in de brede samenleving

De prevalentie (Veenman, 2023) voor hoogbegaafdheid is 2,5% als we enkel kijken naar de IQ-tests die afgenomen zijn. Maar uit de inhoudelijke oriëntatie blijkt dat hoogbegaafdheid meer is dan een cijfer. Het is een significante doelgroep die passende zorg nodig heeft, schooluitval bij hoogbegaafde kinderen is geen uitzondering in Nederland.

Het Nederlands Jeugdinstituut (Nji, z.d.) beschrijft dat perfectionisme een probleem is dat verband houdt met hoogbegaafdheid en kan leiden tot faalangst. Dit situeert zich in de sociaal-emotionele ontwikkeling zoals Erikson beschrijft. De GGZ schrijft dat perfectionisme maatschappijbreed meer leidt tot psychische klachten zoals angst en burn-out (GGZNieuws, 2018). Bij schoolgaande kinderen is er een risico op vroegtijdige schooluitval als zij hierbij niet geholpen worden. De cijfers voor kinderen die met een vrijstelling thuis blijven van school zijn de afgelopen jaren aanzienlijk toegenomen.

- 2017-2018: 5736 thuiszitters met een vrijstelling
- 2020-2021: 7083 thuiszitters met een vrijstelling

Het gaat om kinderen die op lichamelijke of psychische gronden ongeschikt zijn om op een school te worden ingeschreven (NJI, 2022).

Hoogbegaafdheid wordt genoemd als één van de redenen tot thuiszitten. Hoeveel van deze thuiszitters hoogbegaafd zijn, is moeilijk te achterhalen. Toch wordt er in de aanpak gesproken over het opzetten van een landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, in een brief van minister Wiersma (*Kamerstukken II*, kv-tk-26695-1388, 2022). Hiervoor werd in 2019 zesenvijftig miljoen euro extra vrijgemaakt, zodat onderwijs rondom hoogbegaafdheid versterkt wordt.

Ook zien we dat emotionele problemen bij kinderen en jongeren de afgelopen jaren maatschappijbreed zijn toegenomen. Het gaat hierbij om problemen als angst, somberheid en piekeren, gemeten via de SDQ-vragenlijst.

- In 2021 ervaren 23,4% van de basisschoolkinderen emotionele problemen
- In 2017 was dit 10,9% (NJI, 2022).

Aangezien hoogbegaafde kinderen angst intenser beleven, kunnen zij hier sneller last van ondervinden.

Er is slechts één erkende interventie opgenomen rondom faalangst in de databank van de NJI, vanuit een cognitieve insteek. Vaktherapie zou echter meer tegemoetkomen aan het creatieve denkvermogen (Buijsen-Duran, 2018) van een hoogbegaafde en wordt vaak ingezet bij het versterken van de sociaal-emotionele ontwikkeling. In het interview met Evelien Okkinga (persoonlijke communicatie, 29 maart 2023), leerkracht voor hoogbegaafde basisschoolleerlingen, vertelt ze dat de faalangsttrainingen die bestaan onvoldoende effect hebben. Er is een aanbod nodig aangepast aan deze doelgroep.

3. DOELSTELLING, HOOFDVRAAG EN DEELVRAGEN

In dit hoofdstuk wordt het doel van het onderzoek beschreven: wat is de relevantie voor de beroepspraktijk? Er zijn hoofd- en deelvragen opgesteld om dit te onderzoeken. Dit onderzoek leidt tot een product voor de praktijk.

3.1. Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is onderbouwde dramatherapeutische attitudes, werkvormen en interventie in te zetten tijdens het behandelen van hoogbegaafde kinderen tussen 7 en 12 jaar met faalangst en perfectionisme. Dit is relevant omdat er nog weinig bekend is over het dramatherapeutisch aanbod in het werken met deze doelgroep. Er is op dit moment weinig passend aanbod beschreven of onderzocht in Nederland. De module voor faalangst opgenomen in de databank van NJi heeft een cognitieve insteek. In het vorige hoofdstuk wordt beschreven dat dit onvoldoende aansluit bij het hoogbegaafde kind. Bij Palet Flevoland wordt dramatherapie vaak ingezet bij het behandelen van deze doelgroep. Waarom sluit dit wel aan en hoe werken dramatherapeuten hieraan?

3.2. Hoofdvraag

Welke dramatherapeutische attitude, werkvormen en interventies worden ingezet om de lijdensdruk, veroorzaakt door faalangst en perfectionisme, te verminderen bij hoogbegaafde kinderen tussen de 7 en 12 jaar?

3.3 Deelvragen

1. Wat is de relatie tussen faalangst, perfectionisme en hoogbegaafdheid?
2. Hoe ziet de lijdensdruk eruit bij hoogbegaafde kinderen met faalangst en perfectionisme?
3. Welke dramatherapeutische attitude wordt ingezet bij kinderen van 7 tot 12 jaar?
4. Welke dramatherapeutische werkvormen en interventies worden ingezet bij kinderen van 7 tot 12 jaar?
5. Hoe zie je dat de lijdensdruk bij hoogbegaafde kinderen met faalangst en perfectionisme is verminderd na het inzetten van dramatherapie?

3.4. Product

Het product is een artikel passend voor het vaktijdschrift van de beroepsvereniging (Federatie Vaktherapeutische Beroepen, 2017). In dit artikel wordt de kennis uit dit onderzoek gedeeld met de beroepspraktijk. Dramatherapeuten die werken met deze doelgroep krijgen handvatten om hun eigen praktijkervaring te onderbouwen en hun kennis uit te breiden. Uiteindelijk komt dit ten goede aan het hoogbegaafde kind dat een passend aanbod nodig heeft.

4. ONDERZOEKSMETHODEN

De onderzoeksmethoden worden in kaart gebracht om te verantwoorden welke keuzes gemaakt zijn en hoe deze zijn toegepast bij dit onderzoek.

4.1. Onderzoeksbenadering

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek (Baarda, 2014). In het beantwoorden van de deelvragen is gekozen voor beschrijvende antwoorden en diepgaande informatie. Het gaat om de praktijkervaringen van mensen uit het werkveld die aangevuld of onderbouwd worden met literatuuronderzoek. Door deze informatie samen te leggen, wordt er gekeken naar de betekenis van de dramatherapeutische behandeling in het werken met deze doelgroep. De interviews geven kwalitatieve informatie over welke dramatherapeutische attitudes, werkvormen en interventies worden ingezet. Daarbij is het nodig om eerst een beeld te krijgen van de doelgroep en de lijdensdruk waarmee zij worden aangemeld.

4.2. Onderzoekstype

Er is gekozen voor een inventariserend onderzoek. Het onderzoek wil de huidige stand van zaken in kaart brengen (Migchelbrink, 2014). Op dit moment zijn er geen beschreven dramatherapeutische attitudes, werkvormen en interventies voor hoogbegaafde kinderen tussen de 7 en 12 jaar die lijdensdruk ervaren door faalangst of perfectionisme. Toch wordt er in de praktijk met deze doelgroep gewerkt. Door informatie op te halen uit de praktijk en deze te inventariseren, wordt zichtbaar welke kennis reeds aanwezig is en kan deze gedeeld worden met de beroepsgroep.

4.3. Dataverzamelingstechnieken

De gebruikte dataverzamelingstechnieken zijn: (half) open interviews en literatuuronderzoek. Er is gekozen voor een combinatie van meerdere databronnen tijdens verschillende momenten in het onderzoeksproces, zodat er sprake is van triangulatie in het formuleren van een conclusie op de deelvragen. Dit om een vollediger beeld te krijgen en meer in detail te onderzoeken wat passend is voor deze doelgroep.

4.3.1. Interviews

Voor dit onderzoek zijn drie dramatherapeuten geïnterviewd. Om de resultaten naast elkaar te kunnen leggen, zijn de interviewvragen op voorhand vastgelegd door de onderzoeker. De vragen hebben een open karakter, maar worden in een vaste volgorde gesteld aan alle respondenten. De vragen zijn afgeleid van de hoofd- en deelvragen die voortkomen uit de inhoudelijke oriëntatie en onderzoekskwestie. De interviewer stelt vragen met een open, nieuwsgierige en kritische houding (Migchelbrink, 2014). Hierdoor wordt soms afgeweken van de vaste volgorde zodat verdieping of verbreding mogelijk is. De dramatherapeuten hebben met kinderen gewerkt of met hoogbegaafden in behandeling voor faalangst en perfectionisme. De dramatherapeut die met jongeren werkt, is gevraagd om bij voorbeelden de jongste cliënten voor ogen te houden.

Er is gekozen om naast dramatherapeuten, ook een leerkracht te interviewen. Vanuit mijn eigen ervaring als leerkracht, later als therapeut in opleiding, weet ik dat er met een andere blik gekeken wordt naar het kind. Bij Palet Flevoland worden, naast therapeuten, ook onderwijzers ingezet als coach van hoogbegaafde kinderen. Op die manier worden verschillende benaderingen meegenomen in de inventarisatie. Het interview werd gestructureerd a.d.h.v. een topiclijst die de leerkracht via mail toegestuurd kreeg.

Als laatste is gekozen voor een open interview met een dramatherapeut die zowel met hoogbegaafde, als niet-hoogbegaafde kinderen werkt. De dramatherapeut is vooral aan het woord, de vragen die gesteld worden door de onderzoeker zijn gebaseerd op het voortschrijdend inzicht uit de eerdere interviews. Op deze manier wordt de informatie geverifieerd en toegespitst op de doelgroep.

4.3.2. Literatuuronderzoek

De interviews worden aangevuld en onderbouwd met literatuur, dit bevordert de 'trustworthiness' (Smeijsters, 2008) van de opgehaalde informatie. Er zijn verschillende soorten bronnen geraadpleegd: vaktijdschrift, boeken, wetenschappelijk onderzoek, internationale scripties en lezingen. Er is gezocht in databanken naar wetenschappelijke literatuur via de best match methode, tijdens de oriëntatiefase. Bij het beantwoorden van de vragen is de sneeuwbalmethode gebruikt waardoor ook oudere bronnen geraadpleegd zijn.

4.4. Data-analyse

De data-analyse voor dit onderzoek is kwalitatief, door een inhoudelijke ordening aan te brengen in de getranscribeerde interviews probeert de onderzoeker de deelvragen te beantwoorden. De deelvragen dienen als startlijst waarop gecodeerd wordt, dit is een deductieve benadering.

In de getranscribeerde interviews is een codering aangebracht en overbodige tekst is geschrapt. De gecodeerde fragmenten zijn samengevoegd om te kijken naar de gemeenschappelijkheden. De getranscribeerde interviews zijn te vinden in de bijlage, net als de samengevoegde fragmenten. De gemeenschappelijkheden hebben geleid tot het beantwoorden van de deelvragen.

4.5. Kwaliteitscriteria

Het onderzoek voldoet aan de kwaliteitscriteria van een kwalitatief onderzoek. Er is gekeken naar de betrouwbaarheid, bruikbaarheid en validiteit (Migchelbrink, 2014).

4.5.1. Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid is de mate waarin er zorgvuldig en systematisch te werk is gegaan. De onderzoeker heeft afstand genomen van de praktijksituatie om met een open blik te kijken naar de resultaten. Zowel in het verzamelen van literatuur, als bij het afnemen van de interviews is nagedacht over de betrouwbaarheid. De interviews vonden plaats via beeldbellen of fysiek. De transcriptie is letterlijk neergeschreven om de ervaringen van de respondent zo authentiek mogelijk weer te geven. Ook is de codering toegevoegd in de bijlage om de data-analyse inzichtelijk te maken. In onderstaand tabel is de opleiding en ervaring met de doelgroep gespecificeerd om de betrouwbaarheid voor dit onderzoek te illustreren.

Naam	Opleiding	Werkervaring in relatie tot de doelgroep
Marije De Vries R1	HBO Creatieve Therapie Drama - Bachelor of Arts - Stenden Hogeschool Leeuwarden (tegenwoordig NHL Stenden)	5 jaar werkzaam als dramatherapeut, waarvan 3 jaar met (vermoedelijk) hoogbegaafde kinderen die hulpvragen hadden gerelateerd aan faalangst en perfectionisme.
Leonie van Vilsteren R2	HBO Creatieve Therapie - Drama - Hogeschool Utrecht	12 jaar werkzaam als dramatherapeut voor kinderen, jongeren en gezinnen. Leonie werkt niet specifiek met hoogbegaafde kinderen, maar heeft ervaring met kinderen tussen de 7 en 12 jaar die hulpvragen hadden gerelateerd aan faalangst en perfectionisme.

Jeroen Ward R3	HBO Bachelor, Vaktherapie drama - Hogeschool Utrecht	8 jaar werkzaam als dramatherapeut voor jongeren tussen de 12 tot 18 jaar, waarvan de laatste 5 jaar met hoogbegaafde jongeren waarbij perfectionisme aanbod is gekomen in de behandeling. Jeroen werkt niet met kinderen, maar wel hoogbegaafde jongeren. Er is gevraagd om bij voorbeelden de jongste cliënten voor ogen te houden. Ook hebben we het kort gehad over de verschillen tussen kinderen en jongeren op vlak van lijdensdruk.
Evelien Okkinga R4	Pabo, post-HBO 'specialist begaafdheid en HBO 'begaafd en speciaal'	6 jaar werkzaam in het basisonderwijs in neoklassen, bedoeld voor hoogbegaafde kinderen.
Sandra Göbel R5	HBO Bachelor Dramatherapie - Hogeschool van Arnhem en Nijmegen	10 jaar werkervaring als dramatherapeut waarvan de laatste 2 jaar met zowel hoogbegaafde als niet hoogbegaafde kinderen tussen de 7 en 12 jaar die hulpvragen hadden gerelateerd aan faalangst en perfectionisme.

Er is literatuur gezocht via databanken om de meest recente wetenschappelijke informatie te vinden. Omdat de sneeuwbalmethode is toegepast, zijn er ook bronnen ouder dan vijf jaar opgenomen in het onderzoek. De relevantie van deze bronnen wordt in de tekst beschreven. Voor het verantwoorden van de onderzoeksmethoden is gebruikgemaakt van literatuur ouder dan vijf jaar. Omwille van het ontbreken aan wetenschappelijk bronnen over vaktherapie aan hoogbegaafde kinderen zijn er ook semi-wetenschappelijke bronnen geraadpleegd. Dit kan de objectiviteit en nauwkeurigheid van de bevindingen in twijfel trekken. Het is belangrijk om voorzichtig te zijn bij het interpreteren van de resultaten op basis van dergelijk bronmateriaal en vraagt om meer onderzoek in dit vakgebied.

4.5.2. Bruikbaarheid

De onderzoeksvraagstelling dient bruikbaar te zijn voor de beroepspraktijk. De vraag komt uit de alledaagse praktijk en de eerste drie hoofdstukken zijn voorgelegd aan de praktijkbegeleider ter nalezing. Er is een deelvraag toegevoegd op basis van de feedback. De onderzoeker is zelf werkzaam bij de organisatie en heeft hierdoor voldoende domeinkennis en schoolt zich bij in de problematiek rondom hoogbegaafdheid. De onderzoeksresultaten moeten voldoende informatie bevatten en afgestemd zijn op de informatiebehoefte van de opdrachtgever. Er is aan de respondenten gevraagd om praktijkvoorbeelden, zodat informatie begrijpelijk en herkenbaar is. Omdat het product een artikel is voor de beroepspraktijk, is het belangrijk feedback te krijgen van praktijkbeoefenaars over de verkregen resultaten. Het moet een hulpmiddel zijn voor de beroepspraktijk en richtlijnen bevatten voor het praktisch handelen.

4.5.3. Validiteit

De validiteit gaat erover dat dit onderzoek meet wat het beoogt te meten, zijn de resultaten geldig en komen ze overeen met de werkelijkheid. Er is op verschillende manieren met triangulatie gewerkt, zowel in de keuze van bronnen als de dataverzamelingstechnieken. Bij het afnemen van de interviews is er gekozen voor dramatherapeuten die wél of geen

ervaring hebben met hoogbegaafdheid. Ook is een leerkracht geïnterviewd, dit om ook de onderwijsbenadering mee te nemen in de onderzoeksresultaten. Aangezien Palet Flevoland samenwerkt met scholen. Aangezien er maar vijf respondenten geraadpleegd zijn, is het belangrijk kritisch te zijn naar de resultaten uit de interviews. Er zijn verschillende soorten bronnen gekozen om de opgehaalde informatie uit de interviews aan te vullen en te onderbouwen. Er is ook gekeken naar internationale bronnen, omdat er nog weinig beschreven is over vaktherapie en hoogbegaafdheid in het Nederlands.

4.6. Ethische verantwoording

Het onderzoek houdt zich aan de onderzoeksethiek en privacywetgeving. Hierbij is de Handreiking Wetenschappelijke Integriteit en AVG (Hogeschool Utrecht, 2022) geraadpleegd. Er is pas aan het onderzoek begonnen na de goedkeuring van de consulent en de opdrachtgever. Volgende afspraken werden gemaakt i.v.m. onderzoeksethiek en privacy:

De mails over het PGO verlopen niet via het werkmailadres, maar via het studentenaccount omdat dit een beveiligde online omgeving is. Ook het opslaan van documenten gebeurt op de OneDrive van het studentenaccount. Het versturen van documenten gebeurt via SurfeFileSender. De dramatherapeuten en leerkrachten uit andere organisaties of werkomgevingen die bevraagd worden dienen een toestemmingsverklaring te ondertekenen naar de richtlijnen van de Hogeschool met informatiebrief. Deze zijn in de bijlage te vinden, als leeg exemplaar.

In de informatiebrief staat welke informatie er wordt opgehaald, op welke manier en waar deze voor gebruikt worden. Ze zijn zelf verantwoordelijk voor het anonimiseren van voorbeelden die cliënten betreffen en hebben hiervoor eigen werkafspraken. De toestemming kan ten allen tijde worden ingetrokken en er staat duidelijk beschreven hoe respondenten dit kunnen doen. De respondenten en de opdrachtgever hebben toestemming gegeven om het onderzoeksverslag en eindproduct ook te verspreiden met naamsvermelding. Als de respondenten worden geciteerd in het onderzoeksverslag of het eindproduct, dienen zij eerst toestemming te geven via mail.

5. RESULTATEN

Elke deelvraag wordt in dit hoofdstuk afzonderlijk beantwoord op basis van de interviews, die vervolgens theoretisch onderbouwd worden vanuit literatuuronderzoek. De getranscribeerde interviews en het coderingsproces zijn terug te vinden in de bijlage. Omdat er een leerkracht (R4) is geïnterviewd en een dramatherapeut (R2) die niet met hoogbegaafde kinderen werkt, is niet elke respondent bij alle deelvragen verwerkt. Hun antwoorden zorgen voor een gedifferentieerd beeld van de praktijksituatie vanuit verschillende benaderingen.

Ten aanzien van het literatuuronderzoek zijn er vele bronnen geraadpleegd: vaktijdschrift, boeken, wetenschappelijk onderzoek, internationale scripties en lezingen. De onderzoeker heeft gezien de focus en de beperkte tijd waarin het onderzoek moest plaatsvinden, gekozen om een aantal artikelen uit te lichten die het meest aansloten bij het onderzoeksonderwerp. De keuzes zijn gemaakt op basis van de interviews, om deze aan te vullen of te onderbouwen.

In de conclusie wordt de data uit de interviews samengevoegd met de literatuur, waarin ook de gelijkenissen en verschillen verwerkt zijn.

5.1. Deelvraag 1

Wat is de relatie tussen faalangst, perfectionisme en hoogbegaafdheid?

5.1.1. Data uit de interviews

Faalangst

Faalangst heeft volgens de respondenten (R2, R3, R4) te maken met angst en onzekerheid. Dit kan zowel slaan op het behalen van prestaties, angst voor fouten maken en het niet voldoen aan verwachtingen van de omgeving of eigen opgelegde verwachtingen. Bij hoogbegaafde kinderen hangt dit samen met het idee dat zij 'alles moeten weten' (R1) of 'alles in één keer kunnen' (R4). Hierdoor ontwikkelen ze een onrealistisch zelfbeeld (R4).

Perfectionisme

Perfectionisme gaat volgens de respondenten (R2, R3, R4, R5) over het goed willen doen en de lat hoog leggen. Als deze drang om iets goeds te doen je in je kracht zet, dan is er sprake van gezond perfectionisme. Het streven naar perfectie is iets heel moois (R3, R4). Het wordt een belemmering als het je gaat verlammen, je niet aan je eigen norm kan voldoen, het altijd beter moet en de angst om het niet te halen te groot wordt (R2, R3, R4).

Hoogbegaafdheid

Hoogbegaafde kinderen hebben een groot aanpassingsvermogen, maar worden daardoor niet altijd gezien als begaafd. Ze presteren naar de norm, maar worden niet voldoende uitgedaagd en leren geen fouten maken (R1, R4, R5). Ze moeten van zichzelf alles in één keer kunnen en dit wordt de norm. Perfectionisme en het streven naar hoge standaarden is een zijnskenmerk van een hoogbegaafde (R3, R4). Omdat ze alles goed willen doen, wordt de angst om te falen alleen maar groter. Ouders, leerkrachten en vrienden hebben hoge verwachtingen van een hoogbegaafd kind (R4, R5). Als ze niet voldoen aan deze verwachtingen en de norm die ze zichzelf opleggen, dan ontstaat er verlies van eigen identiteit: wie ben ik dan? (R3, R5). Dit heeft invloed op hun zelfbeeld. Er komt faalangst te zitten op de identiteitsontwikkeling: bang om beoordeeld te worden en niet gezien te worden op je zijnskenmerken (R3). Vanuit een perfectionistisch beeld kan faalangst ontstaan: bang worden om iets niet goed te doen (R3).

Hoogbegaafde kinderen zijn ook erg gevoelig en sensitief. Prikkel van buitenaf komen meer binnen en worden sneller als naar ervaren (R1, R5). Hierdoor ervaren zij mogelijk meer last van faalangst en perfectionisme, wat volgens respondent 5 ook te maken heeft met spanningsregulatie. Er wordt veel beroep gedaan op de cognitie en het hoofd bij hoogbegaafde kinderen (R1, R3, R5). Hierdoor wordt er weinig stilgestaan bij het gevoel en

lopen zij vaker achter in de sociaal-emotionele ontwikkeling (R1, R5) . De cognitie gaat enorm snel, maar het sociaal emotionele heeft meer tijd nodig. Mag je de tijd nemen om hier bij stil te staan? Als je jezelf, je emoties en je binnenwereld niet snapt of het spannend vindt om emoties te uiten, dan kunnen daar ook faalgevoelens ontstaan (R5).

Zij vinden minder aansluiting bij hun omgeving en weten niet goed hoe ze zich sociaal emotioneel moeten verhouden tot andere kinderen (R3, R5). Faalgevoelens in het niet aansluiten bij je omgeving kunnen zorgen voor perfectionisme: niet op willen vallen of overdreven aanpassen (R3, R5).

5.1.2. Literatuurstudie

Faalangst

Hoogbegaafde kinderen doen minder faalervaringen op, waardoor ze een onrealistisch zelfbeeld ontwikkelen. Ze hebben weinig veerkracht opgebouwd in het omgaan met fouten (Zakreski, 2022) en gaan te weinig door de leerkuil. Ze missen vaak veerkracht in het omgaan met fouten, waardoor faalangst kan ontstaan. Het zelfbeeld van hoogbegaafde kinderen is sterk afhankelijk van het oordeel en de goedkeuring van anderen, wat bijdraagt aan negatieve faalangst. Ze voelen voortdurend de druk om zich te bewijzen en vermijden het ervaren van falen en de negatieve gevoelens die daarbij horen. Dit vergroot hun angst voor falen en creëert een onrealistisch angstig beeld van de werkelijkheid. Ze zijn constant op hun hoede voor mogelijke bedreigingen of toekomstige mislukkingen, wat leidt tot voortdurende spanning (D'hondt, 2023).

Perfectionisme

Perfectionisme is een persoonlijkheidskenmerk dat wordt gekenmerkt door een streven naar perfectie en het stellen van buitensporig hoge prestatienormen, gepaard gaande met overdreven kritische zelfevaluatie en zorgen over de oordelen van anderen (Zakreski, 2016). Perfectionisme is volgens Kieboom (2017) een zijnskenmerk van een hoogbegaafd persoon. Onderzoek naar perfectionisme toont aan dat een dosis gezond perfectionisme helpend kan zijn om je doelen te behalen (Rice et al., 2015). Het is deze dosis gezond perfectionisme dat een hoogbegaafd kind karakteriseert (Stricker et al., 2020). Uit recent onderzoek blijkt dat hoogbegaafdheid geen risicofactor is voor zelfkritisch perfectionisme (Lavrijsen et al., 2021). Wel dat er meer prestatiegericht en normaal perfectionisme aanwezig is bij hoogbegaafde jongeren.

Uit eerder onderzoek (Zakreski, 2016) kwam naar voren dat 20 tot 40% van de hoogbegaafde kinderen last hebben van perfectionisme met problemen in het dagelijks functioneren. Dit is relevant omdat dit in de praktijk van Palet Flevoland is terug te zien. Perfectionisme bij hoogbegaafde kinderen kan positieve aspecten hebben, zoals hoge standaarden en schoolse betrokkenheid. Maar het kan ook negatieve aspecten hebben, zoals een fixed mindset en een lage frustratietolerantie. Intensiteit is een kenmerkend persoonlijkheidskenmerk (Frumau, 2022) van begaafde kinderen en perfectionisme is sterk verbonden met deze intensiteit of oversensitiviteit zoals beschreven in de inhoudelijke oriëntatie. Hoogbegaafde kinderen hebben weinig tolerantie voor fouten van anderen en nog minder voor hun eigen fouten en tekortkomingen.

Perfectionisme bij hoogbegaafde kinderen kan leiden tot faalangst. Een fixed mindset is een risicofactor voor ongezond perfectionisme. Dit is het geloof dat talent aangeboren is en enkel intelligentie leidt tot succes. Het belemmert de ontwikkeling, tegenover een groeimindset die zorgt voor meer motivatie, doorzettingsvermogen en leerbegier. Dan geloof je namelijk dat je talent en intelligentie kan ontwikkelen door te leren en ervaring op te doen. Een fixed mindset kan leiden tot uitstelgedrag, onderpresteren of het niet aangaan van uitdagingen die het beeld dat ze van zichzelf hebben beïnvloed, mochten ze falen. Het perfectionisme kan versterkt worden door ouders en leerkrachten die het kind overvragen en hoge verwachtingen stellen (Armstrong et al., 2019). Ze leren vaak, door contact met hun

omgeving, dat ze alleen liefde en complimenten krijgen als ze succesvol of perfect zijn. Daarom stellen ze onrealistisch hoge eisen en zijn ze erg streng voor zichzelf als ze fouten maken.

Hoogbegaafdheid

De verhoogde activiteit van het limbisch systeem bij hoogbegaafden suggereert dat er meer neurologische processen plaatsvinden die sterk verbonden zijn met emoties. Dit betekent dat emoties een prominentere rol spelen in het functioneren van hun brein en verklaren de verschillen met leeftijdsgenoten (Zakreski, 2018).

De asynchrone ontwikkeling bij hoogbegaafde kinderen kan duiden waarom ze sociaal-emotioneel meer tijd nodig hebben. Asynchrone ontwikkeling betekent dat de intellectuele, emotionele en lichamelijke ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen niet gelijk verloopt (Frumau, 2022). Hoogbegaafde kinderen kunnen complexe cognitieve processen aan, maar andere gebieden van het brein ontwikkelen zich mogelijk langzamer. Dit kan resulteren in situaties waarin ze op academisch gebied uitblinken maar moeite hebben met sociale interacties of het uiten van emoties. Deze kinderen hebben zowel emotionele ondersteuning als intellectuele uitdaging nodig. De schoolomgeving is vaak meer gericht op de synchrone ontwikkeling, waar deze gebieden bij gemiddeld begaafde kinderen ongeveer gelijk lopen. Het gevaar is dat deze kinderen niet worden uitgedaagd op hun ontwikkelingsniveau of overvraagd worden op emotioneel vlak door hun omgeving. Dit resulteert vaak in 'gedwongen' onderpresteren en weinig zelfbewustzijn op emotioneel gebied. Ook zien ze dat ze zich anders ontwikkelen dan leeftijdsgenoten, waardoor vergelijking en minderwaardigheidsgevoelens opsteken. Het belang van intellectuele successen wordt groter, omdat ze het gevoel hebben dat dit het enige is waar ze echt goed in zijn. Hierdoor kunnen er problemen bij het kind ontstaan, waaronder perfectionisme en faalangst (Tielen & Nellen, 2014).

Uit onderzoek (Mofield & Peters, 2015) blijkt een relatie tussen perfectionisme en oversensitiviteit bij hoogbegaafden. Ongezonder perfectionisme wordt beïnvloed door een hoge emotionele en hoge beeldende sensitiviteit. Een hoogbegaafd persoon kan intense emoties ervaren als gevolg van mogelijke mislukking. Daarnaast hebben ze een sterk beeld van hoe iets er perfect uit kan zien, maar ze twijfelen aan hun vermogen om het te bereiken. Samen met de intellectuele sensitiviteit kan dit zorgen voor een grote mate van zelfkritiek. Ze kunnen het gevoel hebben dat hun prestaties niet overeenkomen met het beeld dat ze van zichzelf hebben, waarbij ze zich nooit goed genoeg voelen voor de verwachtingen die aan hen gesteld worden. Een hoge emotionele sensitiviteit en lage beeldende sensitiviteit zijn voorspellers voor gezond perfectionisme. Ze stellen hoge doelen voor zichzelf en weten hoe ze die moeten organiseren en behalen. Het onderzoek is niet recent, maar sluit goed aan bij de inhoudelijke oriëntatie en wat de respondenten vertelden over gevoeligheid.

Hoogbegaafde kinderen betrekken de verwachtingen rondom hoogbegaafdheid makkelijker op zichzelf. Het maakt deel uit van hun zelfbeeld: "Als ik niet hoogbegaafd ben, wat of wie ben ik dan wel?" of "Als ik een fout maak, ben ik dan wel hoogbegaafd." Samen met de emotionele intensiteit, het gebrek aan faalervaringen en de asynchrone ontwikkeling zijn zij kwetsbaarder voor het ervaren van lijdensdruk (Zakreski, 2022).

5.1.3. Conclusie

Uit de verzamelde data uit interviews en de literatuurstudie blijkt dat er een duidelijke relatie bestaat tussen faalangst, perfectionisme en hoogbegaafdheid bij kinderen.

Faalangst bij hoogbegaafde kinderen wordt veroorzaakt doordat ze weinig veerkracht hebben ontwikkeld in het omgaan met fouten. Ze moeten alles in één keer kunnen en doen weinig faalervaringen op, daardoor ontwikkelen ze een onrealistisch zelfbeeld. Het zelfbeeld is sterk afhankelijk van het oordeel en de goedkeuring van anderen, waardoor ze

voortdurend onder druk staan om zich te bewijzen. Ze vermijden het ervaren van falen en hebben een intense angst voor negatieve gevoelens die daarmee gepaard gaan. Dit leidt tot spanning en angst voor mogelijke bedreigingen of toekomstige mislukkingen.

Perfectionisme is een persoonlijkheidskenmerk dat vaak voorkomt bij hoogbegaafde kinderen. Hoewel een gezonde dosis perfectionisme kan helpen bij het bereiken van doelen, kan ongezond perfectionisme leiden tot stress, vermijding, angst, woede of prestatiedwang. Hoogbegaafde kinderen stellen vaak onrealistisch hoge eisen aan zichzelf (en hun omgeving) en zijn erg streng voor zichzelf als ze fouten maken. Ze ervaren een grote druk vanuit hun omgeving om altijd succesvol te zijn, waaronder ouders en leerkrachten, die hoge verwachtingen stellen. Deze druk kan het perfectionisme versterken en leiden tot faalangst.

Hoogbegaafde kinderen hebben, volgens de literatuur, een asynchrone ontwikkeling, wat betekent dat hun intellectuele, emotionele en lichamelijke ontwikkeling niet gelijk verloopt. Ze kunnen complexe cognitieve processen aan, maar hebben mogelijk meer tijd nodig op sociaal-emotioneel gebied, onderschrijven ook de respondenten. Omwille van hun groot aanpassingsvermogen en streven naar perfectionisme, wordt dit niet altijd opgemerkt door hun omgeving en er wordt niet gepast gereageerd. Dit kan leiden tot een verlies van identiteit, omdat ze niet voldoen aan het verwachte beeld van een hoogbegaafde. Bovendien ervaren ze emoties intenser en zijn ze gevoeliger voor prikkels uit hun omgeving. Hoogbegaafde kinderen vinden vaak minder aansluiting bij hun omgeving en weten niet goed hoe ze zich sociaal-emotioneel moeten verhouden tot andere kinderen. Dit kan leiden tot faalgevoelens en het ontwikkelen van perfectionistisch gedrag om niet op te vallen of zich overdreven aan te passen.

Hoogbegaafde kinderen hebben vaak last van faalangst en perfectionisme vanwege hun onrealistische zelfbeeld, de verwachtingen vanuit hun omgeving, groot aanpassingsvermogen, lage frustratietolerantie en hun emotionele intensiteit. Het is belangrijk om de uitdagingen die ze ervaren te zien in relatie tot hun hoogbegaafdheid, zodat het kind zijn eigen identiteit op het spoor komt buiten de verwachtingen van anderen.

5.2. Deelvraag 2

Hoe ziet de lijdensdruk eruit bij hoogbegaafde kinderen met faalangst en perfectionisme?

5.2.1. Data uit de interviews

De lijdensdruk wordt ervaren in het contact met anderen (R1, R2, R3, R5). De omgeving speelt een belangrijke rol in de lijdensdruk die hoogbegaafde kinderen ervaren met faalangst en perfectionisme. Deze kinderen zoeken erkenning en bevestiging bij de ander: zie mij (R2, R3, R4). Ze laten zoveel aanpassingsgedrag zien, dat ze zichzelf kwijt raken (R1, R3). Overkoepelend worden problemen met emotie- en spanningsregulatie gezien (R1, R5).

Het gedrag dat deze kinderen laten zien is heel verschillend, het kan geremd of agerend zijn (R1, R2). Maar beide hebben te maken met faalangst en perfectionisme.

Geremd	Agerend
- Sombere stemming - Overstemmende angst - Stil of verlegen - Geen nieuwe dingen proberen - Geen keuzes kunnen maken - Vasthouden aan ouders/bekende	- Dingen afpakken - Snel boos worden - Moeilijk samenwerken - Bepalend - Dwangmatig - Onverschillig

Alle respondenten hebben het over vermijding: falen vermijden, maar ook presteren vermijden. Zowel de overcompenserende, als de geremde kinderen laten een grote behoefte aan controle zien (R1, R2, R3). Ze willen bijvoorbeeld de opdracht goed begrijpen of juist heel erg bepalen.

De gevolgen zijn dat het kind een laag zelfbeeld heeft en stagneert in de ontwikkeling (R1). Het zelfvertrouwen is laag en het kind voelt zich niet veilig. Ze hebben weinig vertrouwen in zichzelf, maar ook in de wereld rondom hen (R1, R2, R3, R5). Het kind voelt onmacht, eenzaamheid en frustratie.

5.2.2. Literatuurstudie

De omgeving speelt een belangrijke rol in het ervaren van lijdensdruk bij faalangst en perfectionisme. Ouders die perfectionistisch zijn, kunnen een grote impact hebben als rolmodel voor het opgroeiende kind. Uit onderzoek blijkt (Lavrijsen et al., 2021 & Stricker et al., 2020) dat de reactie van ouders een grote rol speelt in de ontwikkeling van ongezond perfectionisme. Een hoge mate van ouderlijke kritiek zorgt ervoor dat het kind alles gaat doen om fouten te vermijden. Excessieve ouderlijke verwachtingen die horen bij het stereotiep van de hoogbegaafde wegen zwaar. Bij negatieve voorwaardelijke aandacht toont de ouder dat hij teleurgesteld is door bijvoorbeeld het kind te negeren. Het kind kan dit gaan verinnerlijken waardoor het zichzelf pas graag ziet als het geen fouten maakt. Positieve voorwaardelijke aandacht is juist meer genegenheid tonen bij successen, waardoor het kind het gevoel krijgt deze aandacht te moeten 'verdienen'. Het kind verinnerlijkt de verwachtingen van zijn omgeving en betreft deze op zijn identiteit. Verwachtingen van leerkrachten en leeftijdsgenoten hebben ook invloed op de ontwikkeling van faalangst en perfectionisme. Perfectionistische neigingen steken de kop op wanneer het kind complimenten ontvangt of zich vergelijkt in een competitieve omgeving zoals school, hobby's of sport (Zakreski, 2016). Perfectionisme kan aangeboren zijn als onderdeel van de persoonlijkheid van het kind (Overbeek, 2001).

De emotionele intensiteit van het hoogbegaafde kind zorgt voor een reactie in de hersenen waardoor het kind in 'vecht of vlucht' stand komt te staan. Het lichaam reageert door hormonen vrij te maken en veranderingen in ademhaling en hartslag door te voeren, zodat

het klaar is bij een externe dreiging. Hoe sterker het lichaam reageert op deze dreiging, hoe moeilijker het is deze biologische processen om te keren (Zakreski, 2018). Het theoretisch model van de Window of Tolerance sluit hierbij aan. Wanneer spanning binnen je raampje (Window of Tolerance) blijft, kan je reflecteren, planmatig denken en mentaliseren. Als spanning buiten dit raampje schiet is er zoveel stress dat de prefrontale cortex verminderd geactiveerd is. Daardoor is er starheid in het denken en ontstaat er sneller een conflict in interactie met de ander (Jans, 2022). De tolerantie bij deze doelgroep is verlaagd, waardoor het spanningsgebied kleiner is. Hierdoor is het moeilijker om te oefenen met emotieregulerende vaardigheden en ontstaat een vicieuze cirkel. Het kind heeft zijn omgeving nodig om hem te (co)reguleren (Hell et. al., 2019).

Perfectionisme en faalangst worden als ongezond beschouwd wanneer het streven naar perfectie leidt tot pijn, stress, ziekte, woede, uitstelgedrag en onderpresteren (Overbeek, 2001). Een hoogbegaafd kind met faalangst kan verschillend gedrag vertonen, zoals:

- Gebrek aan initiatief: door een laag zelfbeeld neemt het weinig initiatief in de klas. Het kind geeft snel op en vermijdt sociale interacties.
- Teruggetrokken of nerveus gedrag.
- Hoge mate van stress en angst.
- Obsessie met het vermijden van mislukking: er gaat veel tijd en energie naar het vermijden van een mislukking. Zoals niet beginnen aan een opdracht, omdat het toch nooit zo goed wordt als hoe je deze in je hoofd bedacht hebt. Of niet leren voor iets omdat je gelooft dat het onmogelijk is een voldoende te halen. Je ervaart echter wel stress bij het bedenken van vermijdingsstrategieën, hierdoor blijft er weinig tijd over voor ontspanning.
- Succes toeschrijven aan een toevalligheid of aan anderen: complimenten moeilijk aanvaarden. Falen is de schuld van het kind en er is veel zelfkritiek. Het kind vergelijkt zich met anderen en denkt dat het de enige is die faalt.
- Lichamelijke klachten: hoofdpijn, versnelde ademhaling, misselijkheid en zweten.
- Onderpresteren: deze kinderen presteren vaak onder hun niveau en laten een gebrek aan motivatie en interesse zien.
- Concentratieproblemen en dagdromen: dagdromen kan een manier zijn om te ontsnappen aan de angst en druk.
- Problemen in het gezin: problemen in het gezin kunnen het risico op emotionele problemen verhogen.
- Onzekerheid en gebrek aan zelfvertrouwen: dit kan leiden tot een negatieve spiraal waarin ze juist meer fouten maken.
- Onderpresteren: ze hebben weinig geleerd zich in te spannen bij het leren en hebben weinig ervaring met tegenslag. Als het niet lukt, geven ze sneller op en presteren ze onder hun kunnen (Smart Ease, 2023; Overbeek, 2001).

De zes profielen van het hoogbegaafde kind van Betts en Neihart (bijlage 7) kunnen naast de PMT-K-2 test gelegd worden, om meer inzicht te krijgen in hoe faalangst zich bij hoogbegaafde kinderen toont in gedrag. De PMT-K-2 test wordt gebruikt om faalangst te meten. Betts en Neihart onderscheiden zes verschillende profielen bij (hoog)begaafde schoolkinderen die inzicht geven in gedrag, gevoelens en behoeftes. Faalangst, perfectionisme en een laag zelfbeeld kunnen zich op verschillende manieren uiten, volgens deze zes profielen (Velden, 2013). Dit is relevante informatie voor het onderzoek omdat het aansluit bij wat de respondenten zeggen over het verschillende beeld bij de cliënten. Kinderen kunnen te aangepast of onaangepast reageren op sociaal wenselijk vlak. Dit kan leiden tot hele hoge prestaties of slechte prestaties.

Er is een groter risico op het ontwikkelen van psychopathologie bij hoogbegaafde kinderen met perfectionistische neigingen (Armstrong et al., 2019). Op vlak van emotieregulatie blijkt uit onderzoek dat angststoornissen de meest voorkomende psychiatrische stoornissen zijn bij deze doelgroep (Tordjman et al., 2018).

5.2.3. Conclusie

De lijdensdruk bij hoogbegaafde kinderen wordt ervaren in interactie met de omgeving. Dit onderschrijven zowel de respondenten, als de literatuur. Uit recent onderzoek blijkt dat ouderlijke kritiek en hoge verwachtingen bijdragen aan ongezond perfectionisme. Er worden problemen ervaren met zelfbeeld, zelfvertrouwen, emotie- en spanningsregulatie. De emotie- en spanningsregulatie staan in verband met de theorie over de Window of Tolerance. Door de hoge emotionele intensiteit van het hoogbegaafde kind hebben ze een kleiner spanningsgebied en is er minder frustratietolerantie. Omdat de spanning niet gereguleerd is, zijn er minder momenten om te oefenen met emotieregulatie aangezien het reflecterend deel van het brein is afgesloten.

Uit de data blijkt dat hoogbegaafde kinderen met faalangst en perfectionisme verschillend gedrag kunnen vertonen, zoals sombere stemming, vermijding, grote controlebehoefte, boosheid en frustratie, gebrek aan zelfvertrouwen en onderpresteren. De lijdensdruk lijkt vooral in relatie te staan tot sociale wenselijkheid: te aangepast of onaangepast gedrag. Dit is te onderbouwen vanuit de zes profielen van Betts en Neihart, het verklaart wat de respondenten zeggen over het verschillend beeld bij de cliënten.

Hoogbegaafde kinderen met perfectionistische neigingen hebben een groter risico op het ontwikkelen van psychopathologie, met angststoornissen als meest voorkomende psychiatrische stoornissen. Ze ervaren weinig vertrouwen in zichzelf, maar ook in de wereld rondom hen.

5.3. Deelvraag 3

Welke dramatherapeutische attitude wordt ingezet bij kinderen van 7 tot 12 jaar?

5.3.1. Data uit de interviews

De dramatherapeutische relatie is voor alle respondenten van groot belang, belangrijker dan de werkvormen of interventies die je inzet (R1, R2, R3). Een goede relatie vergroot het spelend vermogen van de cliënt (R3). Ook de leerkracht (R4) stelt dat de relatie een belangrijke voorwaarde is om tot leren te komen. Dit heeft te maken met veiligheid (R1, R3, R4) en is een basisvoorwaarde voor therapie. Samen afspraken maken, transparantie in wat je doet en een top-down benadering helpen die veiligheid neer te zetten bij deze doelgroep (R1, R3, R4). Respondent 3 heeft het over gelijkwaardigheid en werken van mens tot mens.

Door te volgen, maar wel duidelijke afspraken te maken, voelt de cliënt zich gezien en ontstaat er verbinding in het samen doen (R1, R2, R3, R4). Het 'ik' mag eerst ruimte krijgen, zodat er veiligheid ontstaat als je uiteindelijk wordt aangesproken op je gedrag (R1). "Er mogen zijn."

Een directieve houding is helpend wanneer het kind erg vermijdend is (R2, R3). Het helpt om in beweging en tot actie te komen (R2, R3). Open vragen of opdrachten doen appel op het moeten: ik moet iets weten, ik moet iets doen (R2).

Spelen naast en met de ander, tegenoverdracht inbrengen in spel, modellen, kwetsbaarheid tonen, uitvergroten, speelsheid en humor worden genoemd door meerdere respondenten.

5.3.2. Literatuurstudie

De dramatherapeutische attitude in het werken met kinderen werd in recent onderzoek (Berghs et al., 2022) beschreven als een volgende benadering, vanuit de cliënt-centered theorie. De therapeut creëert kansen om samen te werken en moedigt de cliënt aan gevoelens te delen. Waarbij er een onvoorwaardelijke acceptatie is voor wie de cliënt is en wat hij voelt.

Jellema (2013) schrijft over de attitude van de vaktherapeut, het enige Nederlandstalige artikel over hoogbegaafdheid en vaktherapie en daarom relevant voor dit onderzoek. Het hoogbegaafde kind heeft nood aan bekrachtiging, het kind mag zijn zoals het is. Aangezien hier vaak ook de problemen mee begonnen zijn, is dit extra belangrijk voor deze doelgroep. Omdat de cognitieve en sociale ontwikkeling niet gelijk lopen, is het belangrijk goed af te stemmen en het kind niet emotioneel te overschatten. De top-downbenadering moedigt het kind aan om mee te denken over hoe de therapeut werkt, doordat de cliënt hierbij betrokken wordt, is er meer motivatie. Een top-downbenadering begint vanuit het grotere plaatje en bouwt zo kennis op, hiertegenover staat de bottom-upbenadering die begint met afzonderlijke delen en stapsgewijs naar een einddoel werkt. Voor het hoogbegaafde kind moet het einddoel en het 'waarom' duidelijk zijn, voor ze motivatie voelen om met het 'hoe' aan de slag te gaan. Ook Zakreski (2016) zegt dat hoogbegaafde kinderen willen meekijken en inzicht willen in het proces. Therapie is succesvoller als de therapeut minder didactisch, maar meer vanuit de samenwerking met de cliënt gebeurt. Het kind moet bovendien voldoende uitgedaagd worden om het nut van de therapie in te zien.

Zakreski heeft het ook over het opbouwen van een therapeutische relatie als voorwaarde tot een succesvolle therapie. In de therapie wordt gesproken over faalervaringen en deze voelen voor het hoogbegaafde kind heel persoonlijk. Dit kan zorgen voor vermijding, het is aan de therapeut om hier toch ruimte voor te maken. Er is een grote behoefte aan authenticiteit bij het hoogbegaafde kind. Authenticiteit is het laten zien van jezelf als persoon, om dit therapeutisch in te zetten. Dit zorgt ervoor dat het kind zich gezien en gerespecteerd voelt en dat het regels en structuren begrijpt in de volwassen-kindrelatie, waardoor het ook buiten de therapie makkelijker met regels kan omgaan. Jellema spreekt over (tegen)overdracht en hoe

het hoogbegaafde kind aanvoelt wat de therapeut denkt of voelt. Het hoogbegaafde kind kan erg kritisch zijn voor het therapeutische proces, de therapeut moet erover waken niet te gaan verdedigen en vanuit een boven-positie te gaan praten. Dit kan de therapeutische relatie verstoren, aangezien het kind dit al vaak heeft meegemaakt in sociale interacties met andere volwassenen.

Volgens het onderzoek van David (2021) over de relatie tussen therapeut en hoogbegaafde cliënt zijn, naast wat elke cliënt nodig heeft om zich veilig te voelen, ook een paar attitudes eigen aan het werken met hoogbegaafde kinderen. Het vereist emotionele intensiteit, een snel denkvermogen, flexibiliteit en een hoge mate van gevoeligheid van de therapeut. De therapeut moet de cliënt begrijpen, therapie is succesvoller als de therapeut zelf meerbegaafd is, concludeert David in haar onderzoek.

5.3.3. Conclusie

De (drama)therapeutische relatie is een belangrijke voorwaarde voor het succes van de therapie, belangrijker dan de interventies. Bij hoogbegaafde kinderen is een top-down benadering nodig om zich te motiveren voor de therapie. Dit wil zeggen dat ze inzicht krijgen in hoe de therapeut werkt en hierbij betrokken worden. De therapeut gaat op authentieke wijze, van mens tot mens, een relatie aan met de cliënt. De dramatherapeuten uit de interviews spelen naast en samen met de cliënt, brengen hun eigen kwetsbaarheid in spel, werken met tegenoverdracht en modellering. Als de cliënt gaat vermijden is een directieve houding helpend, maar vraagt ook om transparantie van de therapeut, waarbij hij zich ervoor behoedt een boven-positie in te nemen. De dramatherapeutische attitude wordt gekenmerkt door het samen doen.

Het kind moet zich gezien voelen in wie hij is en onvoorwaardelijke acceptatie voelen, het is helpend als de therapeut zelf ook meerbegaafd is. Dit wordt echter niet genoemd door de respondenten. In de literatuur wordt nog gesproken over het (h)erkennen van intense emoties en het kind niet emotioneel overvragen, zeker in relatie tot falen. De dramatherapeuten vertellen dat speelsheid een belangrijke attitude is in het werken met deze doelgroep.

5.4. Deelvraag 4

Welke dramatherapeutische werkvormen en interventies worden ingezet bij kinderen van 7 tot 12 jaar?

5.4.1. Data uit de interviews

De werkvormen die door meerdere respondenten genoemd zijn:

hutten bouwen tijdens het observeren, spelen met hoge status en lage status (bijvoorbeeld dieren, koning en lakei), verhalen maken, samenwerkingsopdrachten met complexiteit en improvisatie door middel van de dramatherapeutische methode Developmental Transformations. De spanningsmeter en de methode 'Zachtjes balen met Toontje' worden gebruikt bij emotie- en spanningsregulatie (R2, R5). Er is afwisseling tussen meer gestructureerde en vrije opdrachten, waarbij speelsheid en plezier steeds aanwezig zijn (R2, R3). Werken met hoogbegaafde kinderen vraagt om maatwerk en het kunnen switchen tussen verschillende methodieken (R3, R5).

Volgende gemeenschappelijkheden worden genoemd met betrekking tot dramatherapeutische interventies:

- De **creativiteit** stimuleren als middel om kinderen een gevoel van vrijheid en expressie te bieden, vooral wanneer ze zich beperkt voelen in hun dagelijks leven (R1, R2). Het 'ik' krijgt meer ruimte in spel door te volgen en te spiegelen (R1, R3).
- **Spel en doen-alsof** bieden vrijheid om te oefenen met gedrag zonder dat dit directe consequenties heeft. Dit maakt dat je zonder oordeel kan oefenen met fouten maken (R1, R2).
- De inzet van **het lijf** helpt hoogbegaafde kinderen uit hun hoofd te komen. Door lichamelijk spel zijn de cliënten meer aanwezig in hun hele lichaam en wordt het hele systeem aangesproken. Spanning en emoties kunnen via het lijf worden geuit. Via het doen en de actie kom je in beweging (R1, R2, R3).
- **Modeling en voorbeeldgedrag** helpt de cliënt om fouten te durven maken en zich kwetsbaar op te stellen (R1, R2, R3). Bijvoorbeeld het vieren van falen en frustratie of plezier ervaren in fouten maken. Of door te laten zien hoe jij frustraties weg stamp met je lijf, nodig je de cliënt uit dit ook te doen.
- Oefenen met afstand en nabijheid in de interactie. Dit kan fysiek in de ruimte, maar ook door **rollenspel** waarbij je meer samen of tegen elkaar speelt. De cliënt leert zijn eigen grenzen kennen door deze in spel zichtbaar te maken. Door middel van spel kunnen kinderen verschillende rollen en situaties verkennen, communiceren zonder directe consequenties en nieuwe manieren van handelen ontdekken (R1, R2, R3).
- **Reflecteren op ervaringen** in spel zodat er gekeken kan worden naar gevoelens en gedrag zonder oordeel. Vanuit de ervaring reflecteren is waardevoller dan vanuit een verwachting naar een ervaring te gaan (R1, R2, R3). Eerst doen, daarna reflecteren en dit dan opnieuw uitproberen in spel (R1). Dit is een top-down benadering die aansluit bij hoe het hoogbegaafde kind leert (R3).
- **Vertragen en herhaling** in spel helpt om stil te staan bij de emoties en bewust te worden van eigen verlangens en behoeftes. Dit staat in contrast met de snelheid waarmee deze kinderen denken, waardoor ze hier vaak aan voorbij gaan (R3, R5).
- Bewust dingen **wel of niet benoemen** in spel. Door niet te benoemen, staat de ervaring in spel voorop, het doen-alsof kan verinnerlijkt worden. Het benoemen kan helpen om bewustwording en verandering mogelijk te maken (R1, R3). Bijvoorbeeld het benoemen van lichaamssignalen of het spelen met verschillen.
- Een cognitieve insteek door bijvoorbeeld psychodrama of projectiemateriaal en meer **psycho-educatie** sluit aan bij de talenten van het hoogbegaafde kind (R3, R5).

5.4.2. Literatuurstudie

Werkzame elementen dramatherapie bij kinderen

Er worden verschillende dramatherapeutische technieken toegepast in het werken met kinderen (Berghs et al., 2022). De doe-alsof realiteit in spel is een middel om de verbeelding en persoonlijke verhalen op te roepen. Innerlijke gevoelens wordt geprojecteerd in het dramatische spel. Dit zorgt voor een veilige afstand, maar helpt toch bij het verwoorden van gevoelens. Rollenspel helpt kinderen met hun inlevingsvermogen, op de rol projecteren ze hun binnenwereld. Improvisatie wordt gebruikt om nieuwe rollen aan te nemen en hierin de eigen behoeftes te onderzoeken, spontaniteit te vergroten, gevoelens uit te drukken en uit te spelen. Recent onderzoek beschrijft negen specifieke mechanismen van verandering in het werken met kinderen tijdens de dramatherapie:

- Stimuleren van expressie: gedachten, gevoelens en ervaringen verbaal of non-verbaal in spel brengen. Dit is een manier om hun identiteit uit te drukken.
- Delen van ervaringen en gevoelens.
- Nieuwe ervaringen opdoen in spel waardoor je meer verbinding, plezier, speelsheid en controle ervaart.
- Bewustwording van de eigen kwetsbaarheid.
- Reflectie op de eigen ervaringen en gevoelens. Het verkennen van verschillende standpunten.
- Proces van belichaming van rollen, emoties en ervaringen. Belichaming helpt om nieuwe rollen in de dramatherapie te internaliseren.
- Het observeren van anderen in groepstherapie.
- Ervaren van meer controle door actief deel te nemen aan de eigen behandeling.
- Creativiteit en verbeelding stimuleren.

De methode 'Zachtjes balen met toontje' werkt met een spanningsmeter en boosheid meter. De doelgroep zijn kinderen van 6 tot 9 jaar én hun ouders, die problemen ervaren met het reguleren van spanning en boosheid bij frustratie van het kind. De methode gaat uit van een hechtingsgerichte visie op emotieregulatie. Er wordt gebruik gemaakt van spel, metaforisch werken, handpoppen, uitvergroting en verzachting van emoties en het stimuleren van reflectie en dialoog. De werkzame elementen uit deze methode zijn (Hell et. al., 2019):

- Psycho-educatie met de spanningsmeter, boosheid meter en afbeeldingen over regulatie.
- Spelen met de handpop: dit vergroot de bewustwording bij ervaringen van kinderen en ouders, spiegelen, helpt bij het beïnvloeden van het spanningsniveau om ervaringen bij frustraties te onderzoeken, vergroot het spelplezier, maakt het beeldend en duidelijk.
- Het vergroot de wederkerigheid: samen ervaringen opdoen rond plezier en empathie.
- Ervaren in het hier en nu: bekrachtigen en herhalen van succeservaringen.
- Oefenen van passend gedrag in spel.
- De therapeutische houding.
- Begrenzen en bekrachtigen van onaangepast en aangepast gedrag in het omgaan met frustraties.

Vaktherapie en hoogbegaafdheid

Het voorkomen dat hoogbegaafden hun creativiteit ontwikkelen, zorgt ervoor dat het gevoel van anders-zijn op een negatieve manier wordt beïnvloed en verlaagt het zelfrespect en de eigenwaarde (Buijsen-Duran, 2018). Vaktherapie, voorheen creatieve therapie genoemd, gebruikt creativiteit om de gestagneerde ontwikkeling weer in beweging te brengen. Dramatherapie gebruikt dramatische werkvormen om verbinding te maken tussen doen, voelen en denken. Door de asynchrone ontwikkeling zijn cognitieve- en gespreksvaardigheden sterk aanwezig en worden deze zelfs gebruikt als afweermechanisme om niet te moeten voelen.

Faalangst trainingen zijn er vaak op gericht negatieve gedachten te veranderen door positieve gedachten. Hoogbegaafde kinderen falen in de faalangsttraining, omdat de cognitieve insteek zorgt voor meer cognitieve stimulatie en dus ook meer gedachten. De chaos in hun hoofd wordt alleen maar groter, waardoor de angst en de controlebehoefte juist toeneemt. Een lichaamsgerichte aanpak met aandacht op ontspanning en stevigheid werkt beter bij deze doelgroep (Bressers, 2017). Jellema (2013) schrijft dat de valkuil van cognitieve therapie is dat het kind goed begrijpt wat er speelt en wat het daaraan kan doen, maar niet tot gedragsverandering of ontwikkeling in de beleving komt. Creatieve therapie vertrekt vanuit de ervaring en gaat pas nadien betekenis geven. De kans om nieuwe ervaringen op te doen en te experimenteren met andere gedragspatronen is zo groter. Dit schrijft Jellema (2013, p.33) nog meer:

Door gebruik te maken van een positieve gedachte bij een spannend sociaal moment, kan het kind de discussie aangaan over de realiteit van zo'n gedachte. Als de therapeut echter inzet op het ervaren het effect van zo'n gedachte, op wat het kind daarbij in het lichaam voelt en wat er gebeurt met je gevoel en je gedrag in een volgende sociale situatie, wordt het kind gericht op het experimenteren en ervaren waardoor het kan komen tot nieuw gedrag.

De methode Developmental Transformations sluit aan bij hoogbegaafde jongeren doordat het de creativiteit en verbeelding, passend bij de behoefte van een hoogbegaafde, aanspreekt (Gökşen, 2022). DvT kan, anders dan gesprekstherapie, helpen om tot innerlijke transformatie te komen omdat er minder verbale afweermechanismen ingezet worden. Er wordt gespeeld met improvisatie in de doe-alsof realiteit, belichaamd en met de therapeut als medespeler. Het reflecteren op spel wordt bij deze doelgroep als helpend ervaren vanwege hun cognitieve behoeften, al is het geen vast onderdeel van DvT. Naast uitdagen en uitnodigen zonder verlies van regie, beschrijft Gökşen volgende interventies: verrassen in spel, confrontatie aangaan, humor, oprekken van het speelveld, herhaling, fysieke interventies, metaforen gebruiken, incongruente signalen inbrengen in spel en dingen verpersoonlijken. Belangrijk te vermelden voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek, is dat de dramatherapeut die Gökşen heeft geïnterviewd dezelfde is als respondent 3 in dit onderzoek.

Interventies buiten de vaktherapie

Het D.R.E.A.M. programma (Armstrong et al., 2019) werd ontwikkeld voor (hoog)begaafde kinderen ter preventie van emotionele-, gedrags- en sociale problemen. D.R.E.A.M. staat voor: Developing Resilience through Emotions, Attitudes and Meaning. Het programma maakt gebruik van liedjes, beeldende opdrachten, drama, discussies, verhalen en spelletjes om veerkracht en bijbehorende vaardigheden te vergroten. Het is educatief van aard, maar gestoeld op de positieve psychologie, rationeel-emotieve gedragstherapie en logotherapie. De volgende dramatische activiteiten werden succesvol ingezet bij deze doelgroep:

- Verhaaltechnieken waarin de kinderen zichzelf en andere perspectieven leerden (her)kennen.
- Lichaamsbewustzijn: bewust worden van gevoelens en lichaamssensaties, waarbij de link wordt gelegd tussen bewustwording en keuzes maken.
- Drama activiteiten rondom vermindering: negatieve ervaringen horen bij het leven, vermindering van dit soort situaties of gedachten zorgt voor meer angst.

Aangezien het D.R.E.A.M. programma educatief is in plaats van therapeutisch, passen kinderen de kennis die ze hebben geleerd toe op personages in liedjes of verhalen, in plaats van op hun eigen problemen. Het algemene doel is om een "gereedschapskist" van vaardigheden op te bouwen die kinderen kunnen gebruiken om hun eigen geestelijke gezondheid te bevorderen, hun emoties te reguleren, motivatie te voelen bij het leren, gezonde keuzes te maken en een gevoel van verbondenheid met anderen te ervaren.

Zakreski (2018), psycholoog, begint zijn interventies met psycho-educatie over hoogbegaafdheid aan de cliënt en zijn systeem. Dit zorgt ervoor dat een stukje schuld wordt weggenomen en er begrip ontstaat voor de verschillen in ontwikkeling. Naast interventies gericht op het hoofd, is het ook belangrijk het lichaam te betrekken in de behandeling, aangezien emoties en spanning een effect hebben op de fysiologie. Ontspannings-oefeningen zoals diepe ademhaling, mindfulness of afleidende taken kunnen helpen om te leren omgaan met emotionele intensiteit. Ervaringsgerichte oefeningen die helpen bij het innemen van verschillende perspectieven en uitdagingen, zorgen voor een growth mindset. Zakreski voegt toe dat traditionele of didactische lessen minder effectief zijn dan ervaringsgerichte activiteiten. Een te grote hoeveelheid psycho-educatie werkt, volgens dit onderzoek (Honstra, et al., 2022), contra-productief. Voor de interventie kan psycho-educatie helpend zijn, maar tijdens de interventie moet er aandacht zijn voor het psychosociale aspect van de therapie.

5.4.3. Conclusie

In zowel de literatuur als de interviews worden verschillende werkvormen en interventies besproken die worden toegepast tijdens de dramatherapie. De literatuur en de respondenten benadrukken het belang van een veilige en vertrouwde omgeving waarin hoogbegaafde kinderen zich creatief kunnen uiten en hun binnenwereld mogen delen. De doe-alsof wereld in spel zorgt voor voldoende afstand om zonder oordeel te oefenen met fouten maken, het heeft namelijk geen directe consequenties. Het stimuleren van expressie, creativiteit en de verbeelding helpen het kind meer vrijheid te ervaren. Het is een manier om hun identiteit uit te drukken, passend bij de behoefte van een hoogbegaafd kind aan creativiteit.

In de interviews worden specifieke werkvormen genoemd die effectief blijken voor deze doelgroep. Hutten bouwen tijdens het observeren, spelen met hoge en lage status, verhalen maken en samenwerkingsopdrachten worden door meerdere respondenten genoemd. Rollenspel wordt zowel door respondenten, als in de literatuur aangehaald als manier om te oefenen met verschillende perspectieven en empathie te vergroten. Improvisatie wordt gebruikt om te oefenen met nieuwe rollen, waardoor er meer spontaniteit is in gedrag en gevoel. Kinderen ervaren meer verbinding, plezier, speelsheid en controle. Daarnaast wordt het gebruik van het lichaam benadrukt om hoogbegaafde kinderen uit hun hoofd te halen en meer in contact te brengen met hun gevoel. Het helpt om de gespeelde rollen, emoties en ervaringen te internaliseren. Emoties en spanning hebben een effect op onze fysiologie. Doordat het kind zich meer bewust wordt van zijn lichaam in spel, kan het leren keuzes maken om gepast frustraties en emoties te uiten. In de literatuur wordt ook het belang van ontspanningsoefeningen aangestipt bij deze doelgroep. Vertragen en herhaling in spel om stil te kunnen staan bij hun behoeftes en gevoelens, sluit hierbij aan.

‘Zachtjes balen met Toontje’ en Developmental Transformations zijn specifieke dramatherapeutische methoden die in de interviews naar voren komen. ‘Zachtjes balen met Toontje’ gebruikt een spanningsmeter en boosheid meter als psycho-educatie. Deze wordt in spel erbij gehaald om in de ervaring stil te staan bij frustraties en emoties. DvT wordt gekenmerkt door improvisatie in de doe-alsof realiteit, belichaamd en met de therapeut als medespeler. Beide methoden onderschrijven het belang van wederkerigheid, het samen ervaringen opdoen in spel. Dit komt in alle data terug als effectieve interventie, eigen aan de dramatherapeutische praktijk.

Zowel in de literatuur als in de interviews wordt benadrukt dat dramatherapie een ervaringsgerichte benadering is, waarbij kinderen actief betrokken worden en de ruimte krijgen om te experimenteren met gedragsverandering. Dit lijkt effectiever dan alleen cognitieve- of gesprekstherapie omdat deze doelgroep sterke cognitieve afweermechanismen hebben waardoor ze niet bij hun gevoel komen. Psycho-educatie en een top-downbenadering zijn onderdeel van de behandeling omdat het aansluit bij de cognitieve behoefte van het hoogbegaafde kind, mits er ook aandacht is voor het

psychosociale aspect van de therapie. Door de omgeving hierbij te betrekken is er meer begrip voor de verschillen in de ontwikkeling. Reflectie tijdens en na het spel is een effectieve interventie, als het wordt aangevuld met ervarings- en lichaamsgerichte activiteiten.

Het unieke karakter van dramatherapie ligt in de combinatie van ervarings- en lichaamsgerichte activiteiten, het spelen in de doe-alsof wereld en het stimuleren van creatieve expressie om hoogbegaafde kinderen te ondersteunen bij hun ontwikkeling.

5.5. Deelvraag 5

Hoe zie je dat de lijdensdruk bij hoogbegaafde kinderen met faalangst en perfectionisme is verminderd na het inzetten van dramatherapie?

5.5.1. Data uit de interviews

Bij het verminderen van de lijdensdruk maken de dramatherapeuten onderscheid tussen gedrag in en buiten spel. In het spel is er meer bewegingsvrijheid bij de cliënten, hun rolrepertoire is groter. Verlegen cliënten durven bijvoorbeeld meer ruimte in te nemen. Er is minder behoefte aan controle en de cliënt beweegt meer mee met de therapeut. Ze ervaren meer plezier in spel en spelen 'groter' met hun lichaam (R1, R2, R3).

Dit vertaalt zich buiten spel naar zichzelf spontaner kunnen uiten en makkelijker contact maken met anderen (R2, R3). Het kind is minder controlerend en bepalend naar zijn omgeving. Kinderen durven meer initiatief nemen en gaan uitdagingen aan (R1, R2). Respondent 2 zegt dat het zelfbeeld verbeterd is en kinderen zich vrijer voelen.

Er wordt door alle dramatherapeuten iets gezegd over de omgeving. De dramatherapeuten die met kinderen werken zeggen dat je ouders nodig hebt om te kijken wat mogelijk is in de context van het gezin (R1, R2). Respondent 3 zegt dat er meer gedeeld wordt over de therapie zelf met hun omgeving.

5.5.2. Literatuurstudie

Als hoogbegaafde kinderen leren omgaan met ongezond perfectionisme hebben ze betere schoolresultaten, een sterkere relatie met leeftijdsgenoten, voelen meer hoop voor de toekomst en worden positiever ervaren door hun omgeving (Zakreski, 2016).

In recent onderzoek (Berghs et al., 2022) naar de werkingsmechanismen van dramatherapie bij kinderen en jongeren is aangetoond dat het psychosociale problemen kan verminderen. Er is een afname van depressieve symptomen, (sociale) angst, onoplettendheid, agressief gedrag zoals vijandigheid en een toename van assertiviteit. Indirect is er een effect te zien op school, de schoolse- en leervaardigheden nemen toe. Dramatherapie wordt vaak ingezet bij het verbeteren van het zelfbeeld, er is echter geen onderzoek dat de positieve effecten van dramatherapie op het zelfbeeld onderschrijft.

De methode 'Zachtjes balen met Toontje' (Hell et. al., 2019) is nog niet gevalideerd. Deze methode wordt echter succesvol ingezet in de praktijk. De methode lijkt te leiden tot meer positieve ervaringen tussen ouder en kind, meer ontspanning, meer positieve zelfwaardering, meer gepast gedrag in het omgaan en het herkennen van boosheid. Over de effecten op langere termijn bij het inzetten van de methode Developmental Transformations (Gökşen, 2022) bij hoogbegaafde is nog weinig bekend. Ook in het artikel van Jellema (2013) is geen kwalitatief onderzoek gedaan naar de effecten van de vaktherapie. Wel omschrijft ze in haar casus dat de cliënt meer contact heeft met anderen, betere schoolresultaten en schoolmotivatie heeft en lichaamssignalen kan herkennen en verwoorden.

5.5.3. Conclusie

Dramatherapie blijkt effectief te zijn in het verminderen van de lijdensdruk bij hoogbegaafde kinderen met faalangst en perfectionisme. Echter is dit nog weinig onderbouwd vanuit de literatuur. Zowel uit de interviews als de literatuurstudie komt naar voren dat kinderen makkelijker contact maken, zich expressiever uiten en minder agressief gedrag tonen. Uit de interviews blijkt dat ze meer plezier ervaren en dat ze zich buiten spel spontaner uiten. Er is weinig evidentie te vinden over het effect op het zelfbeeld. Ouders en de omgeving spelen een belangrijke rol in het proces. Onderzoek toont aan dat dramatherapie indirect een positieve invloed heeft op school- en leervaardigheden. Specifieke methoden, zoals 'Zachtjes balen met Toontje' en Developmental Transformations, tonen ook positieve effecten. Dit is echter niet wetenschappelijk onderzocht.

7. CONCLUSIE

Dit onderzoek is ontstaan uit de praktijksituatie van Palet Flevoland, een centrum voor hoogbegaafdheid en hoogsensitiviteit. Dramatherapie wordt ingezet in de behandeling van hoogbegaafde kinderen die last hebben van faalangst en perfectionisme, maar er is weinig bekend over het dramatherapeutische aanbod en effectiviteit in het werken met deze doelgroep. Er is echter een groeiend probleem van schooluitval onder hoogbegaafde kinderen. Op dit moment is er weinig passend aanbod voor deze doelgroep. De module voor faalangst opgenomen in de databank van NJi heeft een cognitieve insteek, wat niet aansluit bij de behoefte aan creativiteit van het hoogbegaafde kind. Dit kwalitatieve onderzoek biedt door middel van interviews en literatuur onderbouwing een beschrijvend antwoord op de volgende onderzoeksvraag:

Welke dramatherapeutische attitude, werkvormen en interventies worden ingezet om de lijdensdruk, veroorzaakt door faalangst en perfectionisme, te verminderen bij hoogbegaafde kinderen tussen de 7 en 12 jaar?

Om deze vraag te beantwoorden is de relatie tussen faalangst, perfectionisme en hoogbegaafdheid onderzocht (deelvraag 1). Perfectionisme is een zijns-kenmerk van het hoogbegaafde kind, ongezond perfectionisme kan leiden tot faalangst. Hoogbegaafde kinderen hebben vaak een onrealistisch zelfbeeld, ze verwachten dat ze alles meteen kunnen en zijn intens teleurgesteld als dit niet lukt. De verwachtingen vanuit hun omgeving rondom hoogbegaafdheid worden gelinkt aan hun identiteit, waardoor dit wordt betrokken op zichzelf. Ze hebben een groot aanpassingsvermogen, maar worden daardoor niet uitgedaagd op hun niveau. Hoogbegaafde kinderen hebben een lage frustratietolerantie, omdat ze weinig fouten maken en niet leren omgaan met frustraties. Hierdoor neemt de angst voor fouten toe. Door de asynchrone ontwikkeling worden deze kinderen vaak cognitief ondervraagd en emotioneel gezien overvraagd. Bovendien ervaren ze emoties intenser en zijn ze gevoeliger voor prikkels uit hun omgeving, waardoor hun spanningsveld kleiner is en er minder ruimte is om te oefenen met emotieregulerende vaardigheden. Hoogbegaafde kinderen vinden minder aansluiting bij hun omgeving en weten niet goed hoe ze zich sociaal-emotioneel moeten verhouden tot andere kinderen. Dit kan leiden tot faalgevoelens en het ontwikkelen van perfectionistisch gedrag om niet op te vallen of zich overdreven aan te passen.

De lijdensdruk (deelvraag 2) die deze kinderen ervaren uit zich zowel in internaliserend als externaliserend probleemgedrag:

- | | |
|------------------------------|---------------------|
| - somberheid, | - controlebehoefte, |
| - vermijding, | - boosheid of |
| - gebrek aan zelfvertrouwen, | - onderpresteren |

worden het vaakst genoemd. De lijdensdruk lijkt vooral in relatie te staan tot sociale wenselijkheid: te aangepast of onaangepast gedrag. Perfectionistische hoogbegaafde kinderen lopen een groter risico op het ontwikkelen van psychopathologie, met angststoornissen als de meest voorkomende.

De (drama)therapeutische relatie (deelvraag 3) is een belangrijke voorwaarde voor de effectiviteit van de therapie. Kenmerken van deze relatie zijn:

- onvoorwaardelijke acceptatie en gezien worden,
- top-down benadering,
- authenticiteit van de dramatherapeut,
- directief in omgaan met vermijding en
- niet emotioneel overvragen.

Dramatherapeuten spelen naast en samen met de cliënt, brengen hun eigen kwetsbaarheid in spel, werken met tegenoverdracht en modelling. De dramatherapeutische attitude wordt gekenmerkt door het samen doen.

Dramatherapie voor hoogbegaafde kinderen (deelvraag 4) richt zich op het creëren van een veilige en vertrouwde omgeving waarin ze zich creatief kunnen uiten en hun binnenwereld kunnen delen.

- Het gebruik van de doe-alsof wereld in spel stelt hen in staat om zonder oordeel te experimenteren met fouten maken en biedt een afstand zonder directe consequenties.
- Expressie, creativiteit en verbeelding worden gestimuleerd om het kind meer vrijheid te laten ervaren en hun identiteit op een passende manier tot uiting te brengen.

Specifieke dramatherapeutische methoden die worden genoemd zijn 'Zachtjes balen met Toontje' en Developmental Transformations (DvT). Beide methoden benadrukken het belang van wederkerigheid en het samen ervaren in spel.

Specifieke werkvormen zijn onder andere hutten bouwen, spelen met hoge en lage status, verhalen maken, samenwerkingsopdrachten, rollenspellen en improvisatie.

- Rollenspel is een manier om te oefenen met verschillende perspectieven en empathie te vergroten.
- Improvisatie wordt gebruikt om te oefenen met nieuwe rollen, waardoor er meer spontaniteit is in gedrag en gevoel.
- Het gebruik van het lichaam is belangrijk om kinderen uit hun hoofd te halen en meer in contact te brengen met hun gevoel. Het bevordert ook de internalisatie van gespeelde rollen, emoties en ervaringen.
- Ontspanningsoefeningen, vertraging en herhaling in het spel helpen bij het stilstaan bij behoeften en gevoelens.
- Psycho-educatie en een top-downbenadering zijn onderdeel van de behandeling omdat het aansluit bij de cognitieve behoefte van het hoogbegaafde kind, mits er ook aandacht is voor het psychosociale aspect van de therapie.

Reflectie tijdens en na het spel is een effectieve interventie, als het wordt aangevuld met ervarings- en lichaamsgerichte activiteiten die de verbinding leggen tussen denken, doen en voelen.

Dramatherapie wordt beschouwd als een ervaringsgerichte benadering, waarbij kinderen actief betrokken worden en de ruimte krijgen om met gedragsverandering te experimenteren. Het lijkt effectiever dan alleen cognitieve- of gesprekstherapie, omdat hoogbegaafde kinderen vaak sterke cognitieve afweermechanismen hebben die hen belemmeren om bij hun gevoel te komen. Door de omgeving hierbij te betrekken is er meer begrip voor de verschillen in de ontwikkeling.

Na de inzet van dramatherapie (deelvraag 5) ziet de praktijk dat deze kinderen:

- makkelijker contact maken,
- minder agressief gedrag tonen,
- expressiever en spontaner zijn en
- meer plezier ervaren.

Dit wordt echter niet onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek. Uit onderzoek blijkt wel een indirecte link met de inzet van dramatherapie en verbeterde school- en leervaardigheden. Ouders en omgeving spelen een belangrijke rol in het ervaren van verminderde lijdensdruk.

8. AANBEVELINGEN

Er is onderzoek gedaan naar de dramatherapeutische attitude, werkvormen en interventies die worden ingezet om de lijdensdruk, veroorzaakt door faalangst en perfectionisme, te verminderen bij hoogbegaafde kinderen. Dit onderzoek vertaalt zich naar een praktijkartikel voor het vaktijdschrift, zodat dramatherapeuten die werken met deze doelgroep handvatten krijgen om hun eigen praktijkervaring te onderbouwen en hun kennis uit te breiden. Dit is nodig, omdat er weinig passend aanbod bestaat voor deze doelgroep.

Een aanbeveling voor de praktijk is om in kaart te brengen op welke manier de omgeving betrokken wordt bij de behandeling van deze doelgroep. In dit onderzoek werd door de respondenten vermeld dat ouders en school een belangrijke rol spelen, maar het is niet onderzocht hoe deze betrokken worden bij de behandeling. De verwachtingen die de omgeving heeft van het hoogbegaafde kind spelen een grote rol bij de vorming van het zelfbeeld. Psycho-educatie over de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind en de verschillende vormen waarop faalangst en perfectionisme zich kunnen uiten aan ouders, scholen en zorginstellingen is belangrijk om een juiste diagnose te stellen. Omwille van de asynchrone ontwikkeling waarbij de cognitieve ontwikkeling sneller verloopt dan de emotionele ontwikkeling, is het belangrijk dat de omgeving zelf ook realistische verwachtingen heeft over de emotieregulerende vaardigheden van het kind.

Een andere aanbeveling voor de praktijk is om intervisie of focusgroepen te hebben van vak- of dramatherapeuten die werken met hoogbegaafde kinderen. De doelgroep vraagt om een specifieke aanpak en attitude, waar de therapeut zich in kan oefenen door reflectie en ervaring. Kennis delen met collega's en informatie samenleggen specifiek voor deze doelgroep, zal de behandelingen nog meer laten aansluiten.

Een aanbeveling voor de beroepspraktijk is om onderzoek te doen naar vaktherapie (waaronder ook dramatherapie) en ervaringsgerichte interventies bij hoogbegaafde kinderen. Juist omdat zij een grote behoefte hebben aan creativiteit en cognitieve therapie onvoldoende aansluit, mogelijks zelfs de gestagneerde ontwikkeling rondom het voelen versterkt. Het is nodig voor de beroepspraktijk om de effectiviteit van creatieve interventies voor deze doelgroep te onderbouwen, zodat zij hun plaats kunnen opeisen in het zorglandschap. Een faalangsttraining gebaseerd op de kennis en ervaring van vaktherapeuten die werken met deze doelgroep. Dit is moeilijk omdat de doelgroep maatwerk en variatie vraagt, vaststaande behandelmodules doen tekort aan de authenticiteit en complexiteit van de doelgroep. Een passend vervolg op dit onderzoek zou zijn om ook kinderen en hun omgeving te bevragen over de effectiviteit van de dramatherapie. En op welke wijze zij ervaren dat de lijdensdruk verminderd is.

Een aanbeveling voor de opdrachtgever is om te kijken naar hoe de bestaande module 'Zachtjes balen met Toontje' kan ingezet worden bij deze doelgroep. Werknemers zouden de opleiding kunnen volgen en deze verbinden aan de kennis en praktijkervaring die ze al hebben. Ook is het interessant om binnen de organisatie te kijken hoe (ortho)pedagogen, psychologen en begeleiders creativiteit, lichaams- en ervaringsgerichte werkvormen kunnen inzetten in hun behandelvormen. Interdisciplinaire samenwerking binnen de organisatie moet gestimuleerd worden. Palet Flevoland is een veilige en vertrouwde omgeving voor hoogbegaafde kinderen waar ze zich creatief mogen uiten en hun binnenwereld leren delen met ontwikkelingsgelijken. Dit onderzoek onderschrijft de waarde van dit soort plekken, als een belangrijke aanvulling op wat jeugdzorg te bieden heeft.

Bronnenlijst

Armstrong, L. M., Desson, S., St John, E., & Watt, E. (2019). The D.R.E.A.M. program: developing resilience through emotions, attitudes, & meaning (gifted edition) - a second wave positive psychology approach. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 307-332.

<https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1559798>

Baarda, B. (2014). Dit is onderzoek! *Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek* (2de druk) . Noordhoff Uitgevers.

Berghs, M., Prick, A. J. C., Vissers, C. T. W. M., & Verboon, P. (2022). Drama Therapy for Children and Adolescents with Psychosocial Problems: A Systemic Review on Effects, Means, Therapeutic Attitude, and Supposed Mechanisms of Change. *Children*, 9, 231–258.

<https://doi.org/10.3390/children9091358>

Bressers, E. (2017). Hoogsensitiviteit en faalangst. *HSK-XL: over hoogsensitieve kinderen*, 2. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van

https://www.orthoconsult.nl/upload_images/2012-08-162012.08-hoogsensitiviteit-en-faalangst-door-esther-bressers.pdf

Buijsen-Duran, Y. (2018, 12 december). *Passende therapie bij hoogbegaafdheid*. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van

<https://www.praktijkhoogbegaafd.nl/passende-therapie-hoogbegaafdheid>

D'hondt, C. (2023). *Interne hindernissen in de leerprocessen van hoogbegaafde leerlingen*. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van

<https://wij-leren.nl/hindernissen-leerprocessen-hoogbegaafde-leerlingen-deel-1.php>

David, H. (2021). The conditions for establishing a therapeutic alliance between the counselor and the gifted client. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(1), 23–32.

https://www.researchgate.net/publication/351581060_The_conditions_for_establishing_a_therapeutic_alliance_between_the_counselor_and_the_gifted_client

Federatie Vaktherapeutische Beroepen. (2017, 29 december). *Richtlijnen voor bijdragen*. Geraadpleegd op 27 mei 2023, van

<https://fvb.vaktherapie.nl/tijdschrift/richtlijnen-voor-bijdragen>

Finet, C. (2012). *Wanneer wordt het stellen van hoge standaarden maladaptief perfectionisme? Het belang van de kwaliteit van motivatie* [Masterscriptie]. Universiteit Gent.

Frumau, M. (2022). *Hoogbegaafdheid: emotionele ontwikkeling bij kinderen en (jong)volwassenen: Toolbox voor de praktijk*. Springer Nature.

-
- GGZNieuws. (2018, 5 februari). *Perfectionisme leidt tot angst en burn-out*. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van <https://www.ggznieuws.nl/perfectionisme-leidt-tot-angst-en-burnout/>
- Gökşen, D. (2022). *Meer dan woorden kunnen zeggen* [Afstudeeropdracht Hogeschool Utrecht]. HBO Kennisdatabank. Geraadpleegd op 23 mei 2023, van https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_hu:oai:surfsharekit.nl:c3946e5b-51ea-4045-b4c5-0766acfa3464?q=%22G%C3%B6k%C5%9Fen%2C+Daphne%22
- Hell, M., Vojtechovsky, M., Wilding, T., Hilbers, J., & Warringa, A. (2019). Zachtjes balen met Toontje: Regulatie van spanning en boosheid bij frustratie. [Databank Vaktherapie]. Geraadpleegd op 14 maart 2021, van <https://www.databankvaktherapie.nl/bekijk/136467/Consensus-based-Module-Basis-Zachtjes-balenmet-Toontje:-regulatie-van-spanning-en-boosheid-bij-frustratie>
- Hogeschool Utrecht. (2022). *Verantwoord studentenonderzoek: Handreiking Wetenschappelijke Integriteit en AVG* [Studiehandleiding]. Canvas HU. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van https://canvas.hu.nl/courses/33556/pages/bijlagen?module_item_id=881296
- Hornstra, R., Groenman, A. P., Van Der Oord, S., Luman, M., Dekkers, T. J., Van Der Veen-Mulders, L., Hoekstra, P. J., & Van Den Hoofdakker, B. J. (2022). Review: Which components of behavioral parent and teacher training work for children with ADHD. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(2), 258-268. <https://doi.org/10.1111/camh.12561>
- Jans, N. (2022). *Faalangst en perfectionisme voor vaktherapeuten* [Kenniscollage]. Novilo, Nederland.
- Jellema, M. (2013). Uit het hoofd. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 4(9), 29-31.
- Kamerstukken II, kv-tk-26695-138. (2022, 5 april). Overheid. nl. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-26695-138.html>
- Kieboom, T., & Venderickx, K. (2017). *Meer dan intelligent: De vele gezichten van hoogbegaafdheid bij jongeren en volwassenen*. Lannoo.
- Kieboom, T. (2020). *Wat als je hoogbegaafd bent? Survivalgids*. Pelckmans.
- Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Is intelligence related to perfectionism? Multidimensional perfectionism and parental antecedents among adolescents across varying levels of cognitive ability. *Journal of Personality*, 89(4), 652–671. <https://doi.org/10.1111/jopy.12606>
- Migchelbrink, F. (2014). *Handboek praktijkgericht onderzoek* (3e druk). Uitgeverij

SWP.

Mofield, E., & Peters, M. A. K. (2015). The Relationship Between Perfectionism and Overexcitabilities in Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0162353215607324>

Nederlands Jeugdinstituut. (2022, 20 september) *Cijfers over angst- en stemmingsproblemen*. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van <https://www.nji.nl/cijfers/angst-en-stemmingsproblemen>

Nederlands Jeugdinstituut. (2022, 15 september). *Cijfers over schoolverzuim*. Geraadpleegd op 27 mei 2023, van <https://www.nji.nl/cijfers/schoolverzuim>

Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K-2)*. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van <https://www.nji.nl/instrumenten/prestatie-motivatie-test-voor-kinderen-pmt-k-2>

Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Problemen verbandhoudend met hoogbegaafdheid*. Geraadpleegd op 27 mei 2023, van <https://www.nji.nl/cap-j/c103-problemen-verbandhoudend-met-hoogbegaafdheid>

NVDT. (2008). *Beroepsprofiel van de Dramatherapeut*. Federatie Vaktherapeutische Beroepen.

Overbeek, M. J. (2001). Bang te falen: Hoogbegaafdheid en faalangst gaan vaak samen. *Talent*, 3(5), 24-26. Geraadpleegd op 27 mei 2023, van <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/126909>

Rice, K., Sauer, E. M., Richardson, C. M. E., Roberts, K. J., & Garrison, A. M. (2015). Perfectionism affects change in psychological symptoms. *Psychotherapy*, 52(2), 218-227. <https://doi.org/10.1037/a0036507>

Rommelse, N., & Slaats-Willemse, D. (2020). Hoogbegaafdheid is niet te meten. *Kind En Adolescent*, 41, 166-171. <https://doi.org/10.1007/s12453-019-00220-9>

Rosing, L. (2019). Ontspanningsoefeningen, relativeren en bespreekbaar maken. *Podopost*, 32(9), 36-38. <https://doi.org/10.1007/s12480-019-0123-1>

Smart Ease. (2023, 17 januari). *Faalangst en onderpresteren bij hoogbegaafdheid*. Geraadpleegd op 27 mei 2023, van <https://www.smartease.nl/hoogbegaafd/faalangst-en-onderpresteren>

Smeijsters, H. (2008). *Handboek creatieve therapie*. Coutinho.

Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2020). Intellectual Giftedness and Multidimensional Perfectionism: a Meta-Analytic Review. *Educational Psychology Review*, 32(2), 391-414. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09504-1>

Talentstimuleren. (z.d.). *Begaafdheid*. Geraadpleegd op 27 mei 2023, van <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/>

Tielen, M., & Nellen, M. (2014). *Van potentieel tot groei: creëren van ontwikkelingskansen voor hoogbegaafde leerlingen*. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van <https://adoc.pub/queue/van-potentieel-tot-groei.html>

Tieleman, M. (2019). *Levensfasen: de psychologische ontwikkeling van de mens* (4e druk). Boom.

Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S., & Kermarrec, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté: Apports de la recherche clinique. *L'Encéphale*, 44(5), 446-456. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.006>

Vaktherapie. (z.d.). *Faalangst*. Geraadpleegd op 27 mei 2023, van <https://www.vaktherapie.nl/faalangst>

Van Der Zalm-Grisnich, M. (2009). *Je bibbers de baas: Faalangsttraining voor kinderen*. Bohn Stafleu van Loghum.

Veenman, M. (2023). Intelligentie alleen is niet voldoende. *De Psycholoog*, 2(58).

Velden, G. (2013). *Uitslagen PMT-K-2 test gekoppeld aan Profielen Hoogbegaafde leerlingen Betts en Neihart*. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van <https://docplayer.nl/1235138-Uitslagen-pmt-k-2-test-gekoppeld-aan-profielen-hoogbegaafde-leerlingen-betts-en-neihart-herziene-versie-2010-aps-oktober-2013.html>

Webb, J., Amend, E., Beljan, P., Webb, N., Kuzujanakis, M., Olenchak, F., & Goerss, J. (2020). *Misdiagnose en dubbeldiagnose bij hoogbegaafdheid: Onderscheid en overlap met bijkomende (psychische) problematiek* (2de druk). Koninklijke van Gorcum Bv.

Zakreski, M. (2016). *A Preventative Therapeutic Intervention for Gifted Students with Perfectionism* [Proefschrift]. Widener University.

Zakreski, M. (2022). *Failure is fundamental: a psychologist's approach to failure* [Presentatie]. ECHA Conferentie, Nederland.

Zakreski, M. J. (2018). When Emotional Intensity and Cognitive Rigidity Collide: What Can Counselors and Teachers Do? *Gifted Child Today*, 41(4), 208-216. <https://doi.org/10.1177/1076217518786984>

Bijlagen

Bijlage 1: Informatiebrief

Informatiebrief

Hoe helpen dramatherapeutische werkvormen bij het verminderen van faalangst en perfectionisme van kinderen tussen de 7 en 12 jaar? - Palet Flevoland

Beste dramatherapeut, beste zorgmedewerker, beste leerkracht

In deze informatiebrief licht ik graag toe wat mijn onderzoek als vierdejaars dramatherapeut aan de Hogeschool Utrecht inhoudt. En hoe ik jullie inbreng als professionals en ervaringsdeskundigen ga verwerken. Mochten er nog vragen zijn, dan beantwoord ik deze graag mondeling.

Sinds september 2022 ben ik werkzaam bij Palet Flevoland als dramatherapeut in opleiding. Ik werk met hoogbegaafde en hoogsensatieve kinderen. Faalangst en perfectionisme is veelvoorkomend en er is interesse naar ervaringsgerichte werkvormen die onderbouwd zijn. Het doel van dit onderzoek is dan ook om te onderzoeken welke effectieve en ervaringsgerichte werkvormen ingezet worden bij het behandelen van kinderen met faalangst en perfectionisme. Het idee is om werkvormen die dramatherapeuten en zorgmedewerkers als effectief ervaren in het werken met deze doelgroep te inventariseren. De theorie hiernaast te leggen en dit zo verder te onderbouwen. Het onderzoek is kleinschalig en wordt uitgevoerd in een korte tijdspanne, waardoor de betrouwbaarheid niet heel hoog wordt ingeschat. Maar wat is er mooier dan een onderzoek naar perfectionisme dat ook imperfecties bevat. De uitkomsten van het onderzoek worden gedeeld in een artikel passend voor het vaktijdschrift. Op deze manier kunnen good practices gedeeld en verspreid worden.

Mocht u willen meewerken aan dit onderzoek, dan kan dit via een gestructureerd interview.

“Het gestructureerde of gestandaardiseerde open interview bestaat uit een serie vragen die van tevoren zijn verwoord en gerangschikt. Deze vragen worden in een vaste volgorde en in dezelfde bewoordingen aan alle ondervraagden voorgelegd. De ondervraagde is vrij in het formuleren van de antwoorden. Het is een interviewtechniek die veel lijkt op de gestandaardiseerde vragenlijst. De vragen zijn echter open van karakter, in tegenstelling tot de vragen in een gestructureerde vragenlijst.” (Reader Praktijk Gericht Onderzoek, 2022)

Er wordt een geluidsopname gemaakt die later wordt uitgetypt en als bijlage opgenomen in het onderzoeksverslag. De naam van de geïnterviewde wordt vermeld en kan ook in het onderzoeksverslag worden gebruikt bij quotes die zijn overgenomen uit het interview. Ook informatie over de werkcontext zoals jaren praktijkervaring, werkplek, doelgroep, opleidingsachtergrond wordt bevraagd. Het staat u vrij om deze vragen niet te beantwoorden. De transcriptie van dit interview wordt via mail naar de interviewer gestuurd ter goedkeuring. Eventuele cliëntgegevens worden geanonimiseerd en het is de verantwoordelijkheid van de interviewer om hiervoor toestemming te vragen. Het onderzoek met bijlage is publiekelijk beschikbaar. Ook is het mogelijk dat de naam van de interviewer met quote wordt vermeld in het eindproduct, een artikel voor het vaktijdschrift. Ook hiervan wordt eerst een mail gestuurd ter goedkeuring.

Na het lezen van deze informatiebrief krijgt u een toestemmingsverklaring (zie hieronder). U kan uw toestemming te allen tijde intrekken en hoeft hiervoor geen reden te geven. Dit kan via mijn studentenmail die ik wekelijks lees. Mocht u na het lezen van deze brief en de mondelinge toestemming nog verdere vragen hebben aangelegen de privacy, dan verwijs ik u graag door naar <https://www.hu.nl/privacy>.

Met vriendelijke groeten,
Karlien Goeman
Karlien.goeman@student.hu.nl

Praktijkbegeleider
Katja van der Burg

Consulent van de Hogeschool Utrecht
Gerben Roefs

Bijlage 2: Toestemmingsverklaring

Toestemmingsverklaring | Informed consent

Hoe helpen dramatherapeutische werkvormen bij het verminderen van faalangst en perfectionisme van kinderen tussen de 7 en 12 jaar? - Palet Flevoland

1. Ik verklaar de informatiebrief over dit onderzoek te hebben ontvangen, gelezen en begrepen. De onderzoeker heeft mij ook een mondelinge toelichting gegeven over dit onderzoek en de persoonsgegevens die voor dit onderzoek zullen worden verzameld en verwerkt.
2. Ik kon vragen stellen over het onderzoek en het gebruik van mijn persoonsgegevens. Mijn vragen zijn naar wens beantwoord. Ik had genoeg tijd om de informatie door te nemen en te beslissen of ik het eens was met de verwerking van mijn persoons- en onderzoeksgegevens.
3. Ik heb genoeg tijd gekregen om te beslissen of ik meedoe aan het onderzoek.
4. Ik heb mijn toestemming(en) in volledige vrijheid gegeven. Niemand dwingt mij (zowel niet direct als indirect) om aan dit onderzoek mee te doen.
5. Ik heb het recht om vragen niet te beantwoorden. Ik heb het recht om mijn deelname aan het onderzoek te stoppen. Ik hoef hiervoor geen reden te geven.
6. Ik weet dat ik mijn toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens op ieder moment van het onderzoek kan intrekken. Daarvoor hoef ik geen reden te geven. De manier waarop ik mijn toestemming kan intrekken staat vermeld in de informatiebrief. Ik weet hoe ik mijn toestemming kan intrekken.
7. Ik weet dat als ik mijn toestemming intrek, mijn persoonsgegevens niet verder gebruikt mogen worden. Alles wat vóór mijn intrekking is gebruikt, blijft geldig.
8. Ik weet dat alleen ter controle van de wetenschappelijk integriteit van het onderzoek sommige mensen toegang tot mijn verzamelde en verwerkte gegevens kunnen krijgen.
9. Ik kan mijn gegevens inzien en volledig inzage krijgen in de wijze waarop mijn gegevens worden verwerkt en bewaard.

Toestemming

10. Ik geef toestemming voor het verzamelen, verwerken, gebruiken en bewaren van mijn persoonsgegevens voor de doelen die in de informatiebrief vermeld staan. Mocht er een reden zijn om mijn persoonsgegevens voor een ander doel te gebruiken, dan zal opnieuw aan mij toestemming worden gevraagd.

☐ Ja
☐ Nee

11. Ik wil meedoen aan dit onderzoek.

☐ Ja
☐ Nee

12. Ik geef toestemming voor het maken van geluidsopnames voor de doelen zoals deze in de informatiebrief vermeld staan.

- ☐ Ja
☐ Nee

13. Ik geef toestemming om mijn antwoorden te gebruiken voor quotes in de onderzoekspublicaties.

- ☐ Ja
☐ Nee

14. Ik geef toestemming om mijn echte naam te vermelden bij de hierboven bedoelde quotes.

- ☐ Ja
☐ Nee

15. Ik geef toestemming voor hergebruik van mijn verzamelde en verwerkte persoonsgegevens na afronding van dit onderzoek voor nu nog onbekend onderzoek dat binnen hetzelfde terrein/vakgebied van wetenschappelijk onderzoek valt, namelijk vaktherapeutisch onderzoek valt. Hierbij worden de erkende ethische normen in acht genomen.

- ☐ Ja
☐ Nee

16. Ik verklaar een kopie van de informatiebrief en deze toestemmingsverklaring, dat ook ondertekend is door de onderzoeker, te hebben ontvangen.

Naam betrokkene/deelnemer: _____

Handtekening betrokkene/deelnemer

Datum: __/__/__ _____ Plaats: _____

Ik, de onderzoeker, verklaar dat ik deze deelnemer volledig mondeling en schriftelijk heb geïnformeerd over het genoemde onderzoek. Ik zal resterende vragen over het onderzoek naar vermogen beantwoorden. De betrokkene/deelnemer zal in geval van een voortijdige beëindiging van deelname aan dit onderzoek geen nadelige gevolgen ondervinden. Als er tijdens het onderzoek informatie bekend wordt die de toestemming van de deelnemer zou kunnen beïnvloeden, dan zal ik contact opnemen met de betrokkene/deelnemer.

Naam onderzoeker (of diens vertegenwoordiger): Karlien Goeman

Handtekening

Datum:

Bijlage 3: Voorbereiding interviews

Voorbereiding interview leerkracht

Onderstaande onderwerpen komen aanbod tijdens het interview. Op deze manier kan u zich al voorbereiden op het interview. De vragen tijdens het gestructureerde interview kennen een vaste volgorde, maar de manier van antwoorden ligt vrij.

- Faalangst en perfectionisme: wat is dat?
- Invloed van de omgeving en hoogbegaafdheid
- Werkvormen die je inzet als leerkracht
- Houding of relatie met je leerling
- Inschakelen van hulpverlening: wanneer en hoe

Voorbereiding interview dramatherapeut

Onderstaande onderwerpen komen aanbod tijdens het interview. Op deze manier kan u zich al voorbereiden op het interview. De vragen tijdens het gestructureerde interview kennen een vaste volgorde, maar de manier van antwoorden ligt vrij.

Het onderzoek richt zich op kinderen tussen 7 en 12 jaar. Ik interview echter ook vaktherapeuten en zorgmedewerkers die vooral werken met jongeren. Bij het beantwoorden van de vragen is het goed om vooral de jongste cliënten onder de jongeren in het achterhoofd te houden.

- Eigen achtergrond en ervaring met de doelgroep
- Hulpvraag
- Observaties in spel
- Onderliggende problematiek
- Behandeldoelen en fasering behandeling
- Attitude
- Werkvormen en vaktherapeutische interventies
- Behandelmodules of theorieën die je gebruikt
- Behandeling evalueren en afsluiten
- Systeem betrekken
- Waarom is juist dramatherapie helpend bij deze doelgroep.

Bijlage 4: Legenda codering

faalangst
perfectionisme
hoogbegaafdheid
lijdensdruk
attitude
dramatherapeutische werkvormen
dramatherapeutische interventies
verminderde lijdensdruk
literatuur of onderbouwing

Bijlage 5: Getranscribeerde interviews

Niet bijgevoegd en op te vragen bij de auteur

Bijlage 6: Samenvoegen van de gecodeerde fragmenten

faalangst

R1

faalangst vooral voortkomt uit het idee dat bijvoorbeeld hoogbegaafde kinderen denken dat ze alles moeten weten, hè? Die fixed mindset,

R2

Faalangst is voor mij gericht op de onzekerheid ten aanzien van de prestaties en angst om fouten te maken.

R3

En daarmee een angst kan creëren om het niet te halen.

en aan de andere kant faalangst

Maar faalangst kan ook juist aanwezig zijn bij het weten dat je iets heel goed kan, maar bang dat als je iets goed doet, dat daarna weer wordt gevraagd om het weer goed te doen. En daarna weer en weer en weer. Jezelf zo een hoge lat op leggen. Daar kan ook een angst zitten, dus dat op zich het moment zelf niet het falen is, maar op de langere termijn of in de verwachtingspatronen die worden geschept. Dat daar een faalstuk in kan ontstaan. En zeker in relatie tot deze doelgroep, hè?

R4

de angst op de falen

Angst. Ook onzekerheid. Het gevoel hebben dat je niet goed genoeg bent als het resultaat niet goed genoeg is. Kortom, alleen maar het gevoel hebben dat je geslaagd bent op het moment dat je het hoogst haalbare gehaald hebt. Ja, ik denk angst en onzekerheid. Niet voldoen aan de verwachtingen die je denkt dat de omgeving van je heeft, maar is dat niet ook een beetje onzekerheid? Ik denk dat je een heleboel kunt schuiven onder het kopje angst en onzekerheid. Misschien dat je zelfs onzekerheid nog wel onder angst kunt plaatsen. Die twee.

Dus ik denk dat het vooral een norm wordt die gesteld wordt door je eigen ervaringen: "Ik kan altijd alles in één keer. Het lukt me altijd in een keer." En op het moment dat dat dan niet meer lukt dan hoort dat niet. Ik denk dat dat een oorzaak is van faalangst.

Een compliment geven voor iets waar geen investering voor gedaan is. Dat kan ook heel veel faalangst opleveren.

R5

Ik denk dat daar ook een stukje faalangst in voortkomt. Want als een kind zich niet kan identificeren met, ik noem maar wat: de kanjertraining. Laat ik het zo zeggen, met een hapklaar protocol product en een kind kan zich daar niet in identificeren. Wat doet dat dan met je eigenwaarde, met je faalangst en met je perfectionisme. Je wil het supergoed doen, maar dan ga je eigenlijk alleen maar die stappen produceren zonder dat je snapt waarom je dat doet

Als je jezelf, je emoties en hoe je binnenwereld in elkaar zit niet goed kent of emoties uiten spannend vindt, is er vaak een faalgevoel aanwezig. Dit is niet altijd zichtbaar want het kan op vele verschillende manieren verbloemd worden,

perfectionisme

R1

R2

Perfectionisme gaat over de lat hoog leggen. Dat het altijd steeds beter moet

R3

dat staat in verband met elkaar. Iets wat opgelegd voelt. Voldoen aan een standaard waarvan je denkt dat je eraan moet voldoen. Waardoor je naar een soort perfectie streeft. En daarmee een angst kan creëren om het niet te halen. Waarbij ik denk dat iemand gevoeliger kan zijn voor perfectionisme dan de ander. Maar dat het zowel gezien kan worden als iets heel erg moois: streven naar perfectie, hoge standaard hebben, oog voor kwaliteit, oog voor detail. Maar tevens ook een belemmering. Waarbij creativiteit soms letterlijk een belemmering kan worden.

Wat bedoel je daarmee?

Doormiddel van een perfectionisme en daarmee samenhangende faalangst kan de creativiteit die van nature aanwezig is, dan heb ik het ook over hoogbegaafde, een negatieve connotatie krijgen.

Aangezien creativiteit soms ook een tegenhanger is van perfectionisme: out of the box, los kunnen gaan, in het moment iets kunnen doen. Dat dat soms juist tegenover het perfectionisme staat waarbij iets vast moet staan of goed moet zijn en dergelijke.

Een soort innerlijke tegenpool, waardoor je in strijd komt met jezelf?

Ja. Op die balans, aan de ene kant perfectionisme

ik denk dat vanuit een perfectionistisch beeld faalangst kan ontstaan. Bang om iets niet goed te doen.

R4

wil om iets goeds te doen

Ik denk dat het moment dat het ongezond wordt, het moment is dat het je gaat verlammen en dat je niet meer op scherp zet, zeg maar. Dus op het moment dat die drang om het goed te doen jou in je kracht zet om het goed te doen, dan kan je spreken van gezond perfectionisme. Maar op het moment dat dat perfectionisme je gaat belemmeren omdat je dingen niet meer opstuurt omdat je denkt dat het niet goed genoeg is of omdat je niet aan je eigen norm kunt voldoen, dan gaat het verlamdend werken en is het perfectionisme niet meer gezond.

R5

En ik denk dat perfectionisme heel erg gaat over, bij deze kinderen: "Zolang ik het maar goed doe (lijkt hier te verwijzen naar schoolse prestaties), val ik ook niet op." Dan val ik toch niet op dat stuk buiten de boot. Omdat ze al dus die aansluiting missen met leeftijdsgenoten.

Andere dingen, ook wel in het sociaal emotionele. Daar heb ik nog niks over gelezen

De IB'er vertelde dus dat ze op kamp echt wel ziet dat de HB-kinderen sociaal-emotioneel minder ver zijn dan de kinderen uit dezelfde klas uit het regulier onderwijs.

Als je jezelf, je emoties en hoe je binnenwereld in elkaar zit niet goed kent of emoties uiten spannend vindt, is er vaak een faalgevoel aanwezig. Dit is niet altijd zichtbaar want het kan op vele verschillende manieren verbloemd worden, bv door perfectionisme.

hoogbegaafdheid

R1

Dat er te **weinig uitdaging** is misschien? Maar ook wat ik veel heb gezien, is dat hoogbegaafde kinderen het moeilijk vinden dat iets wordt opgedragen, dat het zo moet. En dat ze de **vrijheid niet voelen dat het ook anders mag of kan**. En dan steeds in een soort van omgeving zitten waar ze ook nog allemaal **prikkels** van buitenaf binnenkrijgen. Als ze ook nog een beetje het **hoogsensitieve** erbij hebben, dat het dan al heel snel niet meer leuk wordt. Ja, het is denk ik een combinatie van al die dingen.

En ook veel **vanuit het hoofd** blijven doen. Denken, doen, denken, doen en **weinig stilstaan bij het gevoel en dat misschien ook niet kunnen**. Maar ook minder meekrijgen om dat ook een uitlaatklep te geven en daarin ook serieus genomen te worden. Omdat ze zo slim overkomen, dat ze ook meer met volwassen zaken sneller in aanmerking komen. Ook omdat volwassenen denken: dat kan dit kind wel, want oh die snapt dat nu al. En daardoor gaat er veel meer naar dat cognitieve stukje. Je hebt bijvoorbeeld je hoofd, maar alles daaronder wordt wat vergeten en die ontwikkeling die loopt dan wat achter. Ik denk dat dat sneller is met een hoogbegaafd kind. **Ze stagneren sneller in hun emotionele ontwikkeling dan andere kinderen.**

R2

R3

Ik denk andersom, in hoeverre faalangst een rol speelt bij hoogbegaafde mensen. Er is, denk ik, een narratief ontstaan waarin **perfect zijn of voldoen aan een norm** (vaak veel appel gedaan op de intelligentie, de **cognitie**) dat daarmee een angst ontstaat dat als iets niet gehaald wordt, dat er dan weinig overblijft in het **identiteitsstuk**: wie ben ik dan? Dat **daarmee natuurlijk de angst om te falen, echt versterkt wordt. Maar ook versterkt blijft omdat wel het streven naar perfectie, het streven naar het moet wel mooi, het moet wel goed, het moet nut hebben, dat natuurlijk alleen maar intenser** maakt bij deze doelgroep. En waarbij ik dan denk dat faalangst dan niet alleen maar beslaat op 'ik maak een toets niet meer' naar 'misschien doe ik wel helemaal niks meer' of 'misschien sluit ik mezelf emotioneel ook af, omdat ik daarin ook telkens benadeeld wordt'. Faalangst kan voor mijn gevoel soms snel gaan over het toetsen van iets. Maar er kan ook faalangst, voor mijn gevoel, zitten op **identiteitsontwikkeling. Niet goed genoeg zijn. Bang om beoordeeld te worden op je zijnskenmerken, waarvan je van nature een hoge standaard op hebt staan, maar vanuit een maatschappelijk oogpunt niet op gevonden wordt. Dus dan beter niks doen dan iets doen.**

R4

hoogbegaafde kinderen over het algemeen een heel **goed aanpassingsvermogen** hebben. Dus zodra die in de klas komen en ze gaan doen wat iedereen doet, dan doen ze dat op het niveau waarop iedereen het doet. Ze kiezen er dan voor om wel bij de bovenlaag te zitten, maar niet per se de allerbeste van de klas te zijn, maar **daardoor kunnen ze altijd aan hun eigen verwachtingen voldoen, maar worden ze dus niet altijd gezien** als een echt begaafde leerling.

En op het moment dat ze dus **niet uitgedaagd worden, dan blijven ze altijd alles goed doen.**

Waardoor dat dus ook hun **norm** wordt en op het moment dat ze op een keer geconfronteerd worden met iets wat ze **nog niet kunnen, dan ontstaat er ineens paniek**. Want ze zijn dat helemaal niet gewend.

dat met name het **niet geleerd hebben dat niet alles in één keer lukt** heel erg die faalangst in de hand werkt.

de taal die **ouders** spreken wel heel erg bepalend kan zijn. Ook wel de klas, als jij vanuit je klas te horen krijgt: "Ja, maar jij kan echt goed rekenen." Het wekt op een bepaald moment ook een beetje de indruk dat diegene er geen moeite voor hoeft te doen. En dat de **verwachtingen** er gewoon altijd zijn, dat die het goed kan. Die worden uitgesproken door ouders, **leerkrachten** ook soms. **Klasgenoten**.

Als je altijd in het plus groepje zit.

Het is gewoon **een kenmerk van begaafdheid**, dus is het onderdeel geworden van het curriculum om ermee te werken

Ik heb hier nog opgeschreven door begaafde kinderen vroeg in hun schoolloopbaan in aanraking te laten komen met moeilijk werk vermindert de kans dat ze later faalangst ontwikkelen. Dit draagt namelijk bij aan het creëren van een **realistisch zelfbeeld** en het aanleren van effectieve leer en werkstrategieën. En dat stukje daar hebben we het niet over gehad. Maar ik denk dat het creëren van een realistisch zelfbeeld uiteindelijk het doel is. Het is niet erg om dingen niet te kunnen. Zolang je zelf weet welke dingen je nog niet kan, want dan zijn dat soort dingen waar je dus ook mee kan oefenen. Maar dan moet je wel eerst weten dat je het niet kan. En dan zit je een beetje in dat stukje van onbewust onbekwaam naar bewust onbekwaam. Dat stukje onbewust onbekwaam, heel veel kinderen

die zitten daar, want die die denken gewoon: "Ik kan alles al." Kleuters die letterlijk tegen je zeggen: "Ik ben heel slim en ik zit in het hoogste groepje van rekenen." Nou, dan gaan bij mij al hier en daar wat alarmbellen af. En die het stukje bewust onbekwaam laten voelen, dat is een belangrijke taak van ons. R5

Wat ik denk, in de samenhang van alle kinderen die ik heb gezien, is dat ze **niet hebben geleerd om te leren**. Vanaf kinds af aan al. Dus **intrinsiek bang om fouten te maken. Ze moeten het van zichzelf in één keer kunnen**. En als dat kan, heb je succes. Iedereen gaat, even heel gechargeerd: "Kijk, mijn kind kan al veters strikken. Ik heb het maar één keer voor hoeven doen. We hebben het niet eens samen hoeven oefenen." Superveel succes ervaringen als je het heel weinig gaat uitproberen, dus ze leren eigenlijk bijna nooit fouten te maken. Dat vind ik super interessant in, dat is heel kort door de bocht misschien, maar het **verlies van eigen identiteit**. Als je dan een fout maakt, dan komen er meteen heel veel negatieve gedachten: "Het lukt niet. Ik ben het niet waard. Ik kan het niet." Waardoor een kind zich verliest. En wat ik ook denk, is dat er... Vaak wordt het bekeken als: "Zo is het. Zo werken emoties, dus zo moet je het leren." Maar zo werkt het gewoon niet bij hoogbegaafde kinderen. Ik vind dat het gaat over: "Hè, zo werkt het bij anderen. Hoe werkt het bij jou en hoe kunnen we dat begrijpbaar en behapbaar combineren met elkaar? Want dit is niet de waarheid, dus voor heel veel kinderen werkt het zo, maar jij bent niet zoals heel veel kinderen." Dat is eigenlijk niemand. En hoe ga je dat dan samenbrengen? Dat hij zichzelf beter leert begrijpen en dus zelfverzekerder wordt in wat hij doet.

Ik denk dat die kinderen, eigenlijk iedereen, maar bij de **sensitiviteit** die bij hoogbegaafdheid komt kijken, het juist heel erg gaat over: **kun je voelen, durf je te voelen dat je dit snapt, durf je hierop te vertrouwen dat dit bij je past**.

Maatwerk is dan heel belangrijk. Ik kijk heel erg: "Waar kom jij mee? Jij wil je binnenwereld beter leren kennen om hem te vertellen." Want dat is waar mogelijks deze kinderen ook veel meer last van hebben. Hoe zit mijn binnenwereld in elkaar? **Mag ik de tijd nemen om te leren voelen. Terwijl andere dingen dus supersnel gaan**. Ik kan heel snel rekenen, lezen... al die executieve functies zijn hoog bij die kinderen. Maar **sociaal emotioneel heeft het wat meer tijd nodig en mag dat van jezelf, mag dat van de ander**. "Hoezo kun jij dat niet vertellen als je zo snel je veters leert strikken." Dat zijn ook hele erge oordelen.

Omdat hij zo een groot **aanpassingsvermogen** heeft, wil je niet dat zijn kracht op een gegeven moment zijn valkuil gaat worden. Op scouting heeft hij 2 of 3 jongens waar hij super chill gesprekken kan hebben, waar je als kind van zijn leeftijd denkt: "Waar heb je het over?" De juiste mest voor het juiste zaadje. Dat is denk ik heel belangrijk, waarmee je dus ook weer de faalangst en het perfectionisme op een bepaald punt wel verlaagd.

Als je met **gelijkgestemde** bent en je dus over dezelfde interesses gesprekken kan hebben in diepgang, verwacht ik dat je dus op andere gebieden... Dat kinderen wat meer kunnen denken: "Nou ja, oké, ik ga toch vrijdag naar de scouting. **Dus dat ik dan nu wat minder aansluiting heb, heeft niks te maken met dat ik het fout doe of dat ik faal. Maar dat zij gewoon mij niet begrijpen.**"

Omdat, deze kinderen, misschien ook wel door hun faalangst **sneller nare ervaringen ervaren. Sneller faalangst en perfectionisme ontwikkelen. Maar dus ook niet zo goed weten hoe ze zich sociaal emotioneel moeten verhouden tot andere kinderen**. En misschien gaat dat wel terug naar de aller **vroegste ontwikkelingstijd**, als je al daar al geen aansluiting hebt met je leeftijdsgenoot, omdat jij eigenlijk al kunt lezen en schrijven voordat je naar de basisschool gaat, waar moet je het dan over hebben met kinderen? Waar gaat dan jouw interesse naar in spelen als jij veel meer met je hoofd wil doen omdat je dat interessant vindt?

Ik vind niet dat je ze moet uitsluiten van de maatschappij. Ik denk wel dat er nog heel veel te halen valt in dit soort dingen. Want ik denk dat het er makkelijk gedacht wordt vanuit: "**Maar je kan dit toch, want je bent toch zo intelligent.**" Dat is een beetje een containervisie, denk ik, van de hele maatschappij: "Je kan toch goed leren?" Ja, maar het gaat wel veel verder inmiddels, dat we weten, dan leren. Ik denk dat de **sensitiviteit** er ook in onderschat wordt, in hoe sensitief deze kinderen zijn. Maar dus ook heel veel **overweldigend** kunnen vinden en dus misschien wel **gevoeliger** zijn voor traumatische ervaringen.

Dat is natuurlijk hele **sterke cognitie**, het **onthouden wat andere mensen zeggen en vinden om je dan sociaal aan te passen op wat er van jou verwacht wordt van de ander**. Of eigenlijk wat de ander wel en niet leuk vindt om leuk gevonden te worden. En dan kom je wel veel meer op dat stukje faalangst en perfectionisme, met **spanningsregulatie**. Wat, denk ik, daar **onderliggend** aan is. Dat het een soort van bloem is dat alle blaadjes met de kern te maken hebben, maar elke kern voor elk HB-kind echt anders is. Dus Ik heb niet een eenduidig antwoord op jouw vraag.

Verwerkingssnelheid die op cognitief gebied supersnel is en op emotioneel gebied misschien wel lager of ander is. En, Ik denk dat daar ook heel erg dat stukje faalangst en perfectionisme uit voortkomt.

Maar, hypothetisch denk ik, hoogbegaafde kinderen zijn zich hier meer bewust van omdat ze ergens **bewuster zijn in het missen van aansluiting of dat soort dingen.** Daarom dat het bij hen anders of explicieter aanwezig is. Omdat zij **op andere vlakken wel uitblinken en er dus meer discrepantie ontstaat.**

lijdensdruk

R1

Faalangst en perfectionisme, als je dat samen hebt dan wordt het gewoon heel moeilijk. Ik denk dat dat ook **bemoeilijkt om je vrij te voelen om te ontdekken** en dat maakt ook dat het **zelfbeeld** vaak ook heel **laag** is. En al helemaal als het **milieu** daarin niet goed meewerkt.

Ja ook om te **durven**, hè? Want die **angst** is vaak heel groot, die **overstemt** eigenlijk de rest, dus dan krijg je heel snel **stagnatie in de ontwikkeling**. Omdat het een soort van **overleven** wordt in plaats van de dingen, hè, mogen falen dus aan mogen gaan.

Ik denk dat het probleem vaak **voortkomt uit de omgeving**, dus dan heb je bijvoorbeeld school die aangeeft van: jullie kind komt niet verder in de omgeving waar hij nu zit. Of de manier waarop het nu gaat, is niet meer wenselijk. Hè, dus wanneer het kind eigenlijk ook **stopt met nog het leuk vinden om naar school te gaan, om nog dingen bij te leren**. Dat het kind ook op een gegeven moment daar veel last van ervaart, dus bijvoorbeeld ook **wangedrag** gaat laten zien. Of **heel stil wordt niks meer wil proberen**, dus heel **passief** zijn of juist de andere kant op heel erg **agerend** en op alles reageren.

Ik denk dat er een probleem ontstaat op het moment dat het systeem er zelf ook veel last van ervaart. En het kind zelf natuurlijk vast komt te zitten, dus echt niet meer vrij voelt. Het is niet alleen dat emotionele stuk of dat sociale stuk. Maar ik denk ook wel nou daadwerkelijk nergens heen kunnen met je ideeën en gedachten.

onmacht en frustratie. Maar ook wel eenzaamheid.

leren omgaan met boosheid. En het stuk in **emotie regulatie verbeteren**, nou ja. Dat is dan **overkoepelend**. Maar wat ik vaak daaronder heb gezien, is het **zelfvertrouwen dat heel laag is**. De **veiligheid niet ervaren of niet goed genoeg zijn**. Eigenlijk de hulpvragen eronder: **zie mij, mag ik ruimte innemen, mag ik het op mijn manier eerst proberen en dan die van een ander. moeilijk samenwerken**. Ook heel **snel gepikeerd**. Iets afpakken is snel uit de bocht vliegen. Dat ook moeilijk weer los kunnen laten als een ander oneerlijk is of onrechtvaardig. Daar dus heel erg bovenop zitten. Ook heel **onverschillig** gedrag. Helemaal lamgeslagen eigenlijk. Dus gedrag waarbij je ziet dat een kind eigenlijk **niet meer kan kiezen van wil ik nou dit of wil ik dat**. Of **heel erg alles heel hard willen bepalen**. En daar als therapeut geen goed en fout in kunnen doen. Bijvoorbeeld altijd heel erg strak achter de cliënt aan moeten lopen. En dan mag je niet naar rechts als je dat niet opgedragen was. Wat is nog meer? Ja, ook wel heel veel dingen als **heel lastig stil kunnen zitten**. Heel wiebelig zijn. Heel **snel boos worden** als het niet lukt niet om een toren te bouwen bijvoorbeeld. Ook **heel veel kapot willen maken in het spel**. Bijvoorbeeld als ze zich veiliger beginnen voelen in spel dan meteen alle poppetjes helemaal kapot maken en meteen heel overdreven erin gaan.

Ja, dat weet ik nog niet zo goed. Ik merk wel dat die kinderen heel vaak heel **belangrijk vinden wat een ander van ze vindt**. Het zit hem in rechtvaardigheid, maar ook over: wat vinden anderen van mij en wat ik doe, het moet ook goed zijn. Ze laten heel snel aanpassingsgedrag zien, maar vormen niet snel hun eigen eilandje. Het nog erg **vast willen houden aan moeder** bijvoorbeeld. Of vasthouden aan het broertje, ook al hebben ze daar ruzie mee. Ze **willen toch niet alleen**. Ik denk dat daar op vooral angst ook weer terugkomt. Ik durf eigenlijk niet zo goed los te koppelen, want dan doe ik het niet goed, ofzo.

R2

Dat het een probleem wordt wanneer mensen om die reden het **potentieel niet uit zichzelf kunnen halen**. Omdat ze **falen vermijden**. Dus **presteren vermijden**, dat het fout kan gaan vermijden. **De lat te laag leggen** is dan vaak het resultaat. Mensen die **onder hoge druk leven**, dus steeds het gevoel hebben dat het beter moet.

Ik heb heel lang een training gegeven 'de ontdek je eigen krachttraining' voor kinderen tussen de 9 en 12. Kinderen die de lat vaak hoog leggen voor zichzelf. Onzekerheid, bang zijn dat ze falen en daardoor ofwel over het algemeen **meer naar binnen keerden**, dus meer **verlegen en angstig**. En soms ook wel enkele **overcompenserende deelnemers** erbij met dezelfde onderliggende problematiek. **Je zag dit ook terug bij de ouders**. Bij ouders van kinderen met meer gedragsproblemen zag je dat ouders niet kwamen, te druk waren of andere prioriteiten hadden. Bij de andere ouders zag je dat ze vaak op tijd kwamen. Maar ook dezelfde dingen als waar de kinderen mee worstelden, zoals de lat te hoog leggen, de perfecte ouder willen zijn, vaak een lage frustratietolerantie. Er komt **veel moeten** bij kijken.

Welke gevoelens zitten hier volgens jou onder?

Ik zou willen zeggen, een soort **voorwaardelijke liefde**. Een gevoel van: **ik ben pas goed ALS**. Het gaat over **angst en weinig vertrouwen in zichzelf, maar ook in de wereld**. Een kind is opzoek naar **erkenning van zijn omgeving**. Ik denk dat ze ook ergens over zichzelf zijn gaan denken dat ze pas ok zijn als ze winnen, een goed cijfer halen, als ze mooi tekenen. Dus de erkenning komt op de

prestatie, dus er komt een soort **afhankelijkheid van die erkenning die gekoppeld is aan een prestatie**.

Ik ben ervan overtuigd dat we een hoofd, emoties en een lijf hebben. En dat als hier een disbalans zit, dat er een verstoring is. Als je teveel in je hoofd zit en je gaat niet goed ademen, dan kan je bijvoorbeeld minder goed landen. Dat vertaalt zich in de beweging, waardoor je letterlijk vastloopt. In het denken kan je vast komen te zitten, waar je in het bewegen... In harmonie zit stroom. Dat je lijf meedoet. Bij deze doelgroep van faalangstige kinderen zie ik dat, alsof ze **vanuit die angst in dat hoofd gekropen zijn. Daar zoeken ze antwoorden.**

Ja, **onzekerheid en laag zelfbeeld.**

Laag zelfbeeld, dus daardoor ook **moeilijker dingen ondernemen**. Meer **terugtrekken**. Ik heb een jongetje in behandeling die veel op de iPad gaat zitten en het moeilijk vindt om naar buiten te gaan. Moeilijke momenten gaan **vermijden**.

Als onderliggend die **angst** speelt, dan kan je het hele aanwezige **overcompenserende** zien, als het **geremde**. Dat is echt een verschil in beeld. Ik zie wel vaak, bij beide, de **controle**. Het goed willen begrijpen van de opdracht. Ik doe vaak samenwerkingsoefeningen met het gezin en dan zie je dat dit niet alleen bij het kind, maar ook bij de ouders aanwezig is. Dat ze de **opdracht willen bepalen**, het meest bezig zijn met de regels

Dan zijn het vaak degene die terugkomen op: ja, maar dat heeft ze gezegd of dat heeft ze gezegd. Terwijl je als ouder ook zou kunnen denken: 'Ach joh, wat boeit het. Laten we gewoon plezier maken.' Er is **minder relativering**, er komt een soort van **dwang** op. Je zou ook kunnen zeggen dat er **minder vrijheid is**.

Het **laag zelfbeeld gaat ook gepaard met het internaliserende en de sombere stemming**. Een combinatie van doelen die enerzijds met onzekerheid en zelfvertrouwen te maken hebben. En ook dat de stemming verbeterd.

Ik zie ook een grote rol voor ouders. Het is altijd **iets wat in dynamiek is**, een probleem is nooit in zijn eentje. **Een probleem is altijd in het contact.**

R3

Maar voor je het weet, **durf je niet meer**. Als die faalangst te groot wordt vanwege het perfectionisme. Ik denk daar een tegenhanger te zien van de faalangst: bang om te falen, bang om iets in te brengen en daarop beoordeeld te worden.

heel erg aan het **spiegelen** is aan mij, een soort **afhankelijkheidspositie**. Ondanks dat er wellicht intern veel drang is om autonoom te willen zijn, zelf te willen, een **soort controle behoefte**. Dat ligt mede ook aan het feit dat de taal die we spreken binnen het medium nieuw kan zijn. In de interactiepatronen merk ik dat de cliënt toch veel gericht is op mij en ook nog **sociaal wenselijk** probeert te spelen. **Rollen** probeert aan te nemen die vaak **helpend** zijn. En dat er vaak toch een afkeer is richting de rollen die wat tegen zijn. Waar ik wel naar op zoek ben: waar zit bijvoorbeeld de frustratie of waar zit de drang om iets zelf te willen doen of waar ligt die eigen behoefte. Dus dat merk ik vooral in het begin van een sessie. Wat daarmee gepaard gaat bij de cliënt is: zolang ik meedoe, zolang je aanpas, hoop ik dat ik het goed doe of hoop ik dat ik positieve feedback krijg ten aanzien van wat ik doe of denk.

dan gaat het vaak om **hoe zij zichzelf plaatsen in relatie tot de wereld om zich heen**. Waarbij ze in contact willen zijn met hoe ze zich voelen. Er wordt vaak benoemd dat dat er veel wordt gevoeld, **veel intensiteit zit in het voelen**. Maar dat het zo moeilijk is om het te begrijpen of er betekenis aan te geven ten aanzien van de wereld eromheen, dan hebben ze het over ouders of over vrienden of school. En eigenlijk zeggen ze: **Hoe kunnen we aansluiten zonder aan te passen? Dan is het vaak een polariteit. Ze willen vaak aansluiten zonder zich aan te passen, aangezien ze zich altijd hebben aangepast**

Er is een **wantrouwen naar groepen**, aangezien daar zo vaak de mismatch in was.

R4

Als er **vermijding** ontstaat, als er vermeden wordt. En dat kan op verschillende manieren.

De eeuwige twijfelaar: die gaat eerst bij anderen kijken wat hij moet doen, heeft heel veel tijd nodig om zijn spullen te pakken en te verzamelen.

De betweter: die verbetert anderen en kan ook overstuur raken als iemand anders bij hem een fout constateert.

De risico vermijder: voelt zich vaak hulpeloos en toont veel empathisch gedrag, maar zegt ook dingen als "ik ga dat nooit meer doen".

De grappenmaker: vertoont clownesk gedrag, maakt grapjes om zijn kwetsbare kant niet te hoeven laten zien en kan agressief reageren.

De zwijger: is heel stil en laat niet blijken hoe het gaat. Probeert onzichtbaar te zijn in de hoop dat hij aan de aandacht of de taak ontsnapt.

De aangeleerde afhankelijke leerling: vraagt heel veel aandacht van de omgeving, stelt heel veel vragen en durft niet alleen aan een taak te beginnen.

Je zag hoe ze elk een eigen strategie hadden gevonden om dat wat ze moesten doen niet te hoeven doen

Hoe ze zo gewend waren om altijd aan iemand te laten zien dat ze het kunnen. En niet zozeer om het te kunnen, maar om de **bevestiging**. En laten zien dat ze iets niet kunnen, dat konden ze niet. En, dat heeft best wel lang geduurd voordat we ze daar uitgetrokken hadden. We zijn nu anderhalf jaar verder en het lukt bij de meesten wel om toe te geven dat ze fouten maken. Het is een concreet voorbeeld van het dus gewoon **niet meer aan gaan of aan durven gaan van een taak. En ook de verwachting hebben dat je het altijd goed doet.**

Omdat ze hier voor het eerst met dingen geconfronteerd worden die ze nog niet kunnen. En dan dus inderdaad gaan **verstijven bevrozen en het dus ook niet meer gaan proberen**, omdat je bang bent door de mand te vallen. Eigenlijk een heel vroeg imposter syndroom of zo, denk ik dat er dan wel optreedt. Dan maar niet doen, want als je het niet doet kun je het in ieder geval niet fout doen?

Nou altijd bang is om er niet aan te kunnen voldoen. En zeker bij nieuwe dingen. Ik heb hier wel veel kinderen in de klas zitten, die als ze het na een keer niet kunnen de conclusie trekken: **“Dit kan ik dus niet. Dit is gewoon iets wat ik dus niet kan.** Dan ga ik ook niet kunnen. Oefenen, wel nee, nog nooit gedaan.” Dus dat is **hardnekkig** om dat idee zeg maar om te buigen.

Deze jongen die heeft 3 weken geleden nog op zondagavond zijn opdracht ingeleverd omdat het moest van zijn moeder. Maar die heeft tot 10 uur 's avonds huilend achter zijn laptop gezeten.

Maar op het moment dat we merken dat de manier die we hier doen, als dat niet voldoende is. Dan gaan we samen met ouders kijken wat een oorzaak kan zijn van het feit dat hetgene wat we doen niet aanslaat. En tegelijkertijd, welke hulp en ondersteuning kunnen we door opzetten die wij dus in de klas niet kunnen bieden.

Op het moment dat jij een uur in de week ergens op locatie heel hard werkt aan je faalangst, maar vervolgens wordt die transfer naar de klas niet gemaakt. Ja, dan heeft het natuurlijk op de lange termijn niet zoveel zin, want het moet onderdeel worden van je systeem. Het is echt een andere manier van kijken naar jezelf, denk ik, en dat ga je niet redden als niet de transfer gemaakt wordt naar de klas waar het probleem zich voordoet.

R5

Een voorbeeld wat ik dus heel veel zie bij deze kinderen is **spanningsregulatie**, die is ontzettend uit balans

“Want als ik heel goed kan leren, hoe zo kan ik dan niet fijn spelen met kinderen uit mijn klas? En ik heb daar geen woorden voor, waarom dat niet fijn voelt, maar ik voel het wel. Dan ga ik maar in mijn hoofd, want dat is makkelijk en dat is bekend.”

attitude

R1

Maar ik denk wat je ook doet op creatief gebied met zo een kind. Zolang dat **hij er mag zijn**. Dat je die **relatie zo goed mogelijk houdt**, dan kom je denk ik is de verst.

In de eerste fase, vaak heel **volgend**. Maar wel heel **duidelijk** dat we **samen de randvoorwaarden bespreken**. **Top-down uitleggen** en daar ook echt **samen afspraken** over maken. Om wel de **veiligheid** te bewaken.

Meer naast, denk ik. Ik weet niet hoe we dit nu nog noemen tegenwoordig. Wat **uit mogen dagen** en dan terug samen komen. Niet alleen maar blijven volgen.

Ja, **confronteren** en leren dat een **ander ook plek in neemt en jijzelf ook**. Maar dat je er niet vanuit kunt gaan dat een ander altijd maar met jou meebeweegt. En ook in de hoop dat dat kind dan ook met jou mee kan bewegen.

Om daar te komen is het belangrijk dat het kind zelf het idee heeft dat **eerst even die 'ik' wat meer mag staan**. En dat er dan een **veiligheid** ontstaat als je uiteindelijk wordt **aangesproken op enkel gedrag**. Want anders dan krijg je dat het **heel erg op het zelfbeeld** gaat zitten. Dat wil je natuurlijk niet. Maar je wil ook **niet dat de wereld zo voorzichtig blijft**, want dat is gewoon niet zo.

Je bent echt **eerst toeschouwer**. Als je die rol al niet aanneemt, kun je het echt al vergeten. Dan is er geen therapeutische relatie. Soms is dit ook onwennig voor het kind en heeft het **behoefte aan sturing**. **Als je open bent over en je eigen handelen blijft uitleggen, dan kan dat kind je ook volgen**, dus in die stappen van volgen naar meer ernaast is het ook belangrijk om dat te **benoemen**. Ik denk ook datgene **wat je ziet van het kind**. "Ik zie dit en dat bij jou gebeuren, wil je misschien wat vragen." **In plaats van dat je de dingen bij het kind afdwingt**.

R2

Er is geen enkele interventie **die hoger scoort dan de therapeutische relatie**. Dat is misschien ook waarom ik niet zo behandel vast ben in mijn vormen. Omdat ik heel erg geloof in het contact. In de **verbinding** die je met elkaar voelt, dat je **je gezien voelt, dat je samen iets doet, dat je modelt en dat je jezelf daar ook in geeft**.

Waar het kan, **humor**. **Spelen in het contact**. **Dingen een beetje overdrijven**. **Vrijer** worden met datgene wat verstart is geraakt. Echt een **rolmodel** zijn. Door te **moddelen** dat je raar kan doen, dom kan doen en dat je daar plezier aan kan beleven. Maar natuurlijk altijd wel **afgestemd op de ander**. Je moet aansluiten bij de ander en vandaaruit uitnodigen om mee tot beweging te komen. Ik denk dat ik eerder **directief** ben. Omdat ik het gevoel heb dat deze doelgroep het nodig heeft dat je ze meeneemt. Dus dat je **niet al te veel open vragen stelt en vrijheid geeft**. Dat doet alleen maar een **appèl op het moeten: ik moet iets weten, ik moet iets doen**. Je neemt ze mee in 'dit gaan we nu doen' en daarin de beweging brengen. **Dit geeft hen juist veiligheid** waardoor ze uit hun comfortzone durven te stappen.

Een jongen van 11, heel vermijdend. Die moet ik dus gewoon meenemen en vertellen wat we gaan doen.

Als het aan hem ligt dan gaat hij niks doen. Dus dan neem ik hem mee, huppakee, met **grapjes** en **humor**. Zodat het in **beweging** komt en er **speelsheid** in komt.

R3

vanuit **gelijkwaardigheid en wederkerigheid** staat, waarbij de jongeren **zich gezien voelt in een gelijkwaardige relatie tot mij, van mens tot mens**. Eigenlijk niet eens van therapeut tot cliënt. Dan zou ik, als ik hem even heel zwart wit neerzet, geen een methodiek hoeven in te zetten om wel therapeutisch te werken. Ik ben ervan overtuigd dat als je **geen aandacht schenkt aan de relatie, welke methodiek ter wereld dan ook heeft geen nut**. Want het nut die cliënt ervaart zit hem op de relatie met de ander. Daar zit alles. En dan is de methodiek enkel, de interventie is enkel de techniek die gebruikt wordt om er betekenis aan te geven. Maar het nut zit hem vooral in dat ze **gezien worden als mens, letterlijk als mens**. Ik geef veel van mijn **tegenoverdracht** terug aan de jongeren. Soms in het feit dat ik iets heel moeilijk vind, soms in het feit dat ik iets heel fijn vind. Wat ook al zo'n podium is om ook wat terug te geven. En ik merk echt dat wanneer ik een sterkere relatie heb opgebouwd met mijn cliënt, dat het spelen ook... Ja, er is veel **meer spelend vermogen**. Aangezien ze al worden gezien in een bepaalde basisbehoefte en dat is dat ze er mogen zijn.

heel **erg gewoon mezelf**. **Kwetsbaar**. Ik zet mezelf heel **speels** neer, **als voorbeeld**. Maar ook als **veilig**. Vooral heel erg **transparant**. In alles wat ik doe neem ik de jongeren ook mee. Samenvattend: transparantie, veiligheid, maar ook een eigen kwetsbaarheid neerzetten.

Ik ben **mee aan het bewegen**. Maar ik ben **directief** waar nodig. Als ik weet dat bijvoorbeeld een **coping mechanisme van de jongeren is vermijden**. Er zijn altijd wel momenten dat ze geneigd zijn om niet naar de sessie te komen of niet te willen spelen. Ik kan daar wat directiever in zijn. Door bijvoorbeeld te beginnen, dus niet te gaan praten, want daar zit ook die grote vermijding.

R4

"Children ain't gonna learn from people that they don't like." Ik denk dat dat heel erg waar is. **Leren doe je vanuit veiligheid en als je geen veilig gevoel hebt**, dan denk ik dat je heel moeilijk tot leren kunt komen. En ik denk wel dat de basis van veiligheid is: **een goede relatie met je omgeving**. Dus die **werkvorm die werkt niet op het moment dat het niet duidelijk is wat het doel is**. Je dat niet vanuit een bepaalde veiligheid doet.

Ik denk een **coachende rol. Minder dan een sturende rol**. Ik denk wel dat je **af en toe moet sturen**. Maar dan kom ik weer terug op het stukje... sturen kan ook zijn **heel duidelijk maken wat de verwachtingen zijn en dat is wel nodig**. Maar op het moment dat die kaders helder zijn, binnen die kaders coachen door middel van aanmoediging en een stukje **procesbegeleiding**. **Vooraf coachend, maar vanuit een sturende basis, maar vooral om die veiligheid te creëren en niet omdat ik vind dat je daar uit moet komen, maar omdat ik weet dat jij het belangrijk vindt om te weten waar je uit moet komen. Omdat je het anders te spannend vindt?**

Aan de ene kant de mogelijkheid geven om sturing te vinden in een aantal voorbeeldstellingen en aan de andere kant de **vrijheid** geven om zelf een stelling te kiezen. Bij het kiezen van een stelling heb ik ook nog twee verschillende niveaus waarop ze de stelling kunnen kiezen. Één is heel erg vanuit je eigen omgeving en niveau twee is al iets breder in de context.

Dus heel erg op die manier zorgen dat er **altijd een keuze is**, waarbij er een mogelijkheid is om een voorbeeld te zien en vanuit dat voorbeeld te werken, maar toch zelf te doen. Momenten van vrijheid om het helemaal zelf te weten en ook binnen een opdracht de mogelijkheid om daarin te kunnen switchen.

Dan gaan we daar **samen uitkomen**.

R5

Ja, en dan kan ik wel zeggen, je komt hier voor je binnenwereld. We gaan het hier niet over hebben, maar **dat is ook zijn binnenwereld**. En toen vertelde ik hem: "Ja, supercool, want er zijn dus echt bedrijven die dat zo indelen. Die zeggen, je hebt 5 feestdagen per jaar, dat mag je zelf indelen, enzovoort." En dan zie je hem echt kijken: "Oh ja, nee, dat is goed, dat is goed. Dat is mooi." En, dat houdt hem bezig.

dramatherapeutische werkvormen

R1

Hutten bouwen deed ik wel veel. Veel bezig zijn met emoties daadwerkelijk mogen laten zien, al dan niet gewoon of in het doen-alsof. Af en toe wel ook met spelen als dieren. Kun je ook een rustiger dier zijn in plaats van een dier die altijd aanvalt, bijvoorbeeld

Dus al ga je staan als een boom

Ik bepaal alles, ik ben de leider of een soort koning/koningin. De therapeut volgt als lakei of zo.

R2

dat we op het einde een verhaal gingen maken. Iedereen moet dan een rol kiezen. En dan kiezen ze allemaal rollen als: koningin Maxima, een model, een ijscoman, Sinterklaas. Allemaal rollen met een hoge status of rollen die je gewoon vet vindt.

Ik doe vaak samenwerkingsoefeningen

Ik geef dan een opdracht zoals een parcours bouwen van de ene naar de andere ruimte. Dan moeten ze bijvoorbeeld 4 verschillende attributen gebruiken, minstens 10 items en iedereen moet erover heen durven.

een hut bouwen, spelen met de hut, met ouder en kind een wens eiland tekenen. Een afwisseling tussen wat meer gestructureerde en vrijere oefeningen.

Improvisatie in de breedste zin van het woord: aanbelspellen, uitbeeldspel, rollenspel, DvT-achtige dingen.

knutselen, het creëren van iets, het bouwen van een hut met lappen die er steeds weer afglijden, daarmee oefenen. Ook gewoon dat die fantasie kan stromen.

R3

Ik kan bijvoorbeeld Kapla blokjes gebruiken om samen iets te bouwen of een concurrentie element erin te zetten om te observeren.

binnen dramatherapie zelf richting spiegelen ga, richting positioneren in de ruimte, grenzen spel, observatiehut. Dat zijn allemaal observatieopdrachten die ik gebruik ter voorbereiding van wat ik veelal doe en dat is DvT.

Daarom werkt DvT hier zo fijn, aangezien in die sessie van DvT alles wordt behelst wat de wereld om hen heen is.

psychodrama elementen

R4

R5

spanningsmeter gebruik om spanning in kaart te brengen en dan zoeken naar ontspanning. Wat heb je nodig om te ontspannen? Dan zet ik ontspanningsoefeningen in of nemen we samen een verhaal op die ze thuis kunnen luisteren om te ontspannen.

dramatherapeutische interventies

R1

Ik denk dat het vooral gaat om wat een kind aanspreekt, maar een **creatieve** vorm is denk ik wel heel mooi. Omdat het juist dat experiment biedt. Daar waar zij de **vrijheid** eigenlijk niet voelen in hun dagelijks leven mogen ze die dus wel toepassen binnen de **creatieve** therapie. Waarom dramatherapie? Omdat de **actie** daadwerkelijk meer aanwezig is van het **lijf**, je bent echt iets aan het doen. Met je hele zijn, in plaats van alleen maar je hoofd. En ik denk dat dat nou heel belangrijk is. Omdat het je hele systeem aanspreekt.

Ik ging altijd kijken hoe het kind omging met boosheid, aandacht richten, weer energie opladen. Hoe slaapt het kind? Hoe **dichtbij** mag ik komen, dus grenzen aftasten. Hoe veilig gedrag laat het kind zien? Hoe ervaart het kind **zelf** dat het gaat.

Ja en ik speel ook vaak met kinderen dat we burens van elkaar zijn bij het bouwen van de hutten. Mogen die dan naast elkaar? Hoeveel ruimte neemt het kind in, komt er een tuin bij of komt er een heel groot hek omheen? Ja, dat soort dingen dus om de veiligheid, de vertrouwdsheid na te gaan. Wat ik vaak doe, is heel erg focussen op de 'ik'. Dus eerst ik, ik, ik ik. Omdat dat iets is wat de hele tijd niet bij hun mag. En ik in alle vormen: alles wat ik leuk vind, maar ook op wie lijkt ik eigenlijk? Wanneer ben ik blij, wanneer niet? Wie ben ik in wat ik doe? Sta ik überhaupt in contact met **mezelf** en met alles om me heen? En dat verschillende vormen gieten. Of dat je als je loopt door de ruimte heen en dat je afstemt op de ander. Lukt dat ook, voel je de andere ook aan? Kun je weer aandacht richten bij **jezelf**? Nou, dat kan dus heel veel zijn.

Het kan ook in **spel** zijn. Dat je bijvoorbeeld alleen maar heel **egoïstisch spel** mag **spelen** in eerste instantie. Zodat dat eerst uitvergroott mag worden. En dan vind ik het heel belangrijk dat de omslag er ook is, naar de ander. Er is ook nog een wereld buiten mij om en ook die ander zal dan ook wel een binnenwereld hebben met allemaal dingen. Daar dan ook focus op leggen. Hoe reageert de ander als ik op de andere afstap? En wat als de ander op mij afstapt? Waar voel ik het dan? Dus duiden van **lichaamssignalen**. Soms ook niet teveel **benoemen**, maar in **spel** een beetje uitdagen. Bijvoorbeeld als het kind bezig is met alles sorteren in zijn winkeltje en dat het allemaal netjes moet. Nou, dat ik dan na een aantal sessies denk: het is wel leuk geweest en ik heb steeds hetzelfde meegedaan, nu doe ik het eens anders. Als therapeut pak ik het bijvoorbeeld af of zet het steeds ergens anders neer. En dan kijken of dat kind andere manieren kan bedenken om hiermee om te gaan in **spel**. En het kind daarbij helpen door het **spel** stop te zetten en te kijken hoe we dit anders kunnen **spelen**. Zonder dat er een **oordeel** op ligt. Zo van: we doen daar alsof en hier kunnen we kijken en dan kunnen we weer terug.

modeling.

Bijvoorbeeld een kind dat zegt: nee, ik hoef niet mee te doen, hoor, als je gaat stampen om spanning te ontladen. Dan zeg ik altijd: maar ik heb het wel even nodig, want ik heb zo een drukke dag gehad en ik moet even rond mijn huisje stampen. Dan laat ik het ook gewoon zien of pak een kussen om in te brullen. Dit zijn allemaal maniertjes van boos zijn waarbij ik mijn **lijf** aanspreek in plaats van alleen maar die spanning vanuit mijn hoofd los te willen laten. En dan zie je wel in de weken daarna dat zij hun eigen maniertjes verzinnen om daarmee om te gaan. Hoe ze het ook oppakken. Ze doen het wel, wanneer zij er klaar voor zijn.

Dus het mooie is dat juist door hun tegenstribbelen je dus mee kan gaan in wat zij zien. Daarop aan gaan haken en daarin zit ook die relatie: mag ik dingen voorstellen, mogen we ook even botsen, mag ik dan opnieuw met jou meegaan, mag ik daar alweer verandering in aanbrengen.

Nou, ik denk dat het in beeld zetten. Dat we het op die manier op een andere manier extra onthouden. Wat we hebben gedaan en dat dat dus veel verder doorwerkt in je systeem. omdat je door te doen altijd valt. En dan moet je wel op die manier ook weer leren om op te staan. Dus ik denk dat dramatherapie je de mogelijkheid geeft om met alles wat je kunt experimenteren of leren, om dat ook te gaan doen. Zonder dat je erop aangekeken wordt of zonder dat het echt **consequenties** heeft in het echte leven.

Ja precies. Ik denk niet alleen de **doe-alsof** wereld, maar ook de: ik zet mijn **lijf** in wereld, zeg maar. Je bent zelf het middel dat **vrij** mag bewegen binnen dat **spel**. Daar is minder goed en fout in en minder punten waarvan je kan zeggen: oh, nu komt het niet goed, maar juist dat je ervaart door te **spelen**, dat er meerdere wegen zijn.

Maar met drama ben je veel meer **vrij**, heb ik altijd het idee. Je kan ook veel meer doen: met materiaal, met de ruimte en met jezelf als middel. Daar zit het **creatief** proces.

R2

Om ermee te **spelen**. Daar komt het DvT kader weer: op zoek naar een dynamisch evenwicht, dus het **spelen**, het **doen-alsof**, het fouten maken.

Dat deze onzekere kinderen aan het eind van deze training zo subtiel allemaal rollen kiezen en verhalen bedenken waardoor ze echt iemand ZIJN. En dat ze dat door een alsof-kader kunnen gaan

verinnerlijken. Dat vind ik echt heel erg geschikt. En omdat het lijfelijk is, want deze doelgroep zit vaak vast in hun hoofd. Dramatherapie kan je ook helpen om je **lijf** in **beweging** te brengen en dit meer mee te laten doen.

Maar ook oefenen waarbij het doel is om te falen en het falen vieren, het omdraaien. Iets wat ik vaak met ouders bespreek is om niet meer de 10en te beaplaudisseren of zeggen hoe mooi de tekening is, maar geef meer complimenten op het dragen van de frustratie. Dat is een hele andere manier van kijken, ook in **spel**. Ook de methode 'zachtjes balen met toontje': het erkennen van de frustratie en dit vieren in plaats van de prestaties vieren.

Ik speel best wel vaak Annemaria Koekoek. En dan leg ik heel nadrukkelijk de focus op het falen: 'Je bent af en het lukt je gewoon om terug mee te doen. Balen om terug te gaan. Wat knap van je. Want het is echt balen, je moet nu terug.' Dus heel erg de spot daarop plaatsen in plaats van op het snel naar de overkant komen. In winst zit namelijk al veel emotionele beloning op dat het lukt. In onze maatschappij gaan we dit nog extra belonen met een diploma of een snoepje. Dus die omkering en ouders daarbij helpen, meer het proces te becomplimenteren dan het eindresultaat. En ook wel dingen maken die niet gericht zijn op het lukken, maar op het proces

het **doen-alsof** kader dat **vrijheid** biedt en waardoor je handelen geen directe **consequenties** heeft. Dat is eigenlijk wat dramatherapie anders maakt dan bijvoorbeeld beeldende therapie. Het is ook met je hele **ZIJN** en dat maakt het ook wel kwetsbaar. Want je bent daar helemaal in je eigen **lijf**. Zodra je opstaat van je stoel en vanachter de tafel stapt, dan roept het wel iets op. Dat het echt in je hele **lijf** gaat, dat vind ik er ook zo krachtig aan.

R3

doen is/ervaren is. En daarmee heb je al direct een top-down approach: eerst doen en dan pas de puzzel uit mekaar halen. In plaats van: hier heb je de puzzelstukjes en probeer daar wat mee. Dus vanuit hun ervaring **reflecteren** in plaats van vanuit een verwachting naar een ervaring gaan. Ik zie dit ook terug in mijn sessies doordat ik weinig uitleg en vooral doe. En aan de hand van het doen kijk naar wat ik er eventueel bij moet uitleggen. Maar de ervaring leert dat, zeker binnen dramatherapie en DvT, het perfectionisme dat er is, maar daarbij ook de angst om te falen best snel omhoog kan komen in het **spel**. Omdat het een andere taal is die we spreken waardoor er minder snel verdedigingsmechanismen op zijn.

Het is mijn taak om daar heel veel **spelplezier** bij te creëren en het speelveld comfortabel te houden, in het begin. Maar daarin langzaam maar zeker momenten van miscommunicatie in te zetten: het is het net niet. Maar dat wel te koppelen aan een plezierig **spelmoment**.

Maar dat hij dat nu onbewust doet door er echt mee te kunnen **spelen**. Dat komt ook omdat ik zelf veel **benoem**, dus in het **spel** zelf **benoem** ik de woorden perfectionisme of faalangst. Ik probeer dat wel soms in woorden terug te geven, zodat hij daar wel weer aan kan hangen/aan grijpen, want dat is wel de taal die hij kent. In plaats van dat we echt uit de woorden gaan en dat dat wellicht te moeilijk te bevatten is voor hem. Want het is niet erg om wel een appel te blijven doen op iets wat deze jongen ook goed kan en dat is wel begrijpen. Dus ik probeer hem daarin natuurlijk ook te sterken. Maar doen en daarna **reflecteren** vindt hij fijn.

Absoluut, aangezien de ervaring leert dat vanuit de ervaring **reflecteren** interessant voelt aangezien het **oordeel** er eigenlijk uit is. Terwijl het **oordeel** vaak in die verwachting zit, hè? Het eigen interne **oordeel** van: "Ik ga het niet goed doen. Ik ga het eng vinden. Ik zal beoordeeld worden." Dat wordt eigenlijk omzeild door in die ervaring zelf te zitten. Daar zit in geval van dramatherapie vaak veel **spelplezier**, maar ook verdieping: veel associatief kunnen werken, de linker- en de rechterhersenhelft worden **samen geactiveerd** door zowel te denken als te doen. In een gelijkwaardige setting, aangezien ik door de methode DvT te gebruiken **samen** met de cliënt in **spel** ben. Om vervolgens in die **reflectieve** staat **samen** terug te kijken op wat wij **samen** gedaan hebben. Waardoor het veel **oordeel**lozer wordt. Maar de verdieping er wel degelijk zit op hetgeen wat er ook is gebeurd in **spel**. Dat is wat ik telkens hier weer bij Feniks merk wat raakt. Dat gaat schuren en er komen momenten dat ze niet willen **spelen**. Omdat er uiteindelijk wel weer een verwachtingspatroon in komt. Dan is het aan mij om te kijken waar weer de **spel**mogelijkheid zit. En dan is het ook aan mij als dramatherapeut zoeken naar welke mogelijkheden ik kan bieden om de jongeren weer te laten **spelen**. Terug naar het **spelen**. In het **spel** zit al ongelooflijk veel. Waarden die een appel doen op de zijnskenmerken van het kind. Maar ook die balans ten aanzien van 'het moet goed of ik doe het fout'.

een soort uitnodiging naar durven **spelen** en durven een rol aan te nemen of durven **belichaamd** in contact te zijn met mij vanuit echt eigen behoefte.

Ik gebruik diverse werkvormen die heel gestructureerd zijn, wel altijd met speelse elementen erin. Bijvoorbeeld: De wekker gaat over twee minuten af wie de hoogste toren heeft gebouwd die wint, waarbij ik ook in mijn intonatie nadruk leg op het woord "wint". Wetende dat daar ook intensiteit in zit.

Maar de wekker wel weer wegzet, dus we weten beiden niet wanneer de wekker afgaat. En we mogen tijdens die opdracht elkaar storen en ook nog drie keer omduwen.

Dus ik gooi vaak veel complexiteit in een hele ogenschijnlijk simpele oefening om daarin ook te kijken: waar let de cliënt op. Is die bezig met het bouwen of is die bezig met de tijd? Is die aan het tellen of durft hij ook de andere toren om te duwen? Dat zijn allemaal elementen die ik gebruik om te kijken: waar is de cliënt in het contact? Is die bij zichzelf of is die meer met mij bezig? Is die aan het aanpassen of is die authentiek. Dat is een voorbeeld van een hele gestructureerde opdracht waar veel **spel** in zit.

En, het is aan mij, denk ik ook om daar **samen** weer in te kijken: Waarin zou je nog steeds mogen aanpassen? Want je moet je altijd aanpassen in **interacties**. Maar wat blijft bij **jezelf**? Hoe kan je autonoom blijven leven? Dat is de essentie waar ik telkens weer op terug kom, eigenlijk los van het feit of iemand met een vraag vanuit zelfbeeld komt of dat er een depressieve klacht is.

meer cognitieve inslag te gebruiken, als ik merk dat DvT soms te vaag wordt of te moeilijk te grijpen is. Er zijn cliënten die graag snel woorden willen geven aan hun proces. Psychodrama kan veel inzichten brengen: het **spiegelen**, het plaatsen van **jezelf** ten aanzien van een ander, het kunnen spreken tegen jezelf. Maar de keus voor de methodiek zit hem vooral in de behandeling zelf. Ik kan tijdens een behandeling switchen zonder dat ik in de hele behandeling alleen voor DvT, alleen voor psychodrama, alleen voor rollenspel. Dat zit denk ik meer in mijn eigen stijl als therapeut dat ik daarin meebeweeg, maar altijd ten behoeve van wat de cliënt nodig heeft. En ik merk dat deze doelgroep best ook wel kan schakelen in soms diverse manieren zolang ze weten dat het nut heeft.

vertragen in **spel**. Aangezien de stappen die de cliënt maakt vaak heel snel gaan. Ze zijn gewend om op cognitief gebied heel snel te kunnen denken. Het zijn ook snelle, complexe, divergente denkers die vaak stappen vooruitlopen op mensen om hun heen. Dat zie ik ook terug binnen het medium. Er wordt heel snel gespeeld en daarmee wordt er vaak geen aandacht besteed aan: wat zit er tussen niks en alles, wat zit er tussen langzaam en snel, tussen hoog en laag, tussen **dichtbij** en ver weg. Binnen DvT ben ik veel bezig om daar vertraging in te creëren door als therapeut daarin het **voorbeeld** te zijn. Vaak te **spiegelen** wat ik zelf denk te zien. En de cliënt ook letterlijk probeer te **vertragen** in tempo.

Dus binnen DvT vooral, en überhaupt binnen dramatherapie, zijn die interventies vooral gericht om bij dat proces stil te mogen staan zonder **oordeel**. En te kijken naar: "Waarom doe je dingen zoals je doet? Is dat iets omdat je het hebt aangeleerd vanwege aanpassingsgedrag of is het iets wat van jou is en waar jij je content bij voelt? Of is het beide. Kan ook nog, hè?" En, ik ben niet degene die het antwoord moet geven van wat dat is. Het is iets wat ze **zelf** mogen ondervinden. Waar voel ik me ook goed bij. Maar er is taal voor nodig om te begrijpen waarom ze iets doen. Ik doe recht aan de snelheid van het hoogbegaafde brein door te **vertragen** in het **spel**. Dat is iets wat in taal niet kan, want daar zijn ze al zo snel in. Je kan niet **vertragen** in taal, je kan stil zijn, maar het hoofd gaat door. Maar in het **spel** kan je die vertraging wel echt symboliseren. En **belichamen**.

Beweging. Door afstand en **nabijheid** te creëren. Door terug te gaan: "Ho, ho, ho, we gaan weer terug hè?" Ook herhaling creëert vertraging. We gaan weer terug. We spoelen de scène weer terug. Gewoon heel directief zijn: "Ga daar maar weer staan." En elke keer te toetsen van hoe gaat de cliënt in het **spel** daarmee om? Vaak ontstaat er frustratie omdat ze natuurlijk terecht gewezen worden of dergelijke. En dan is het kijken: hoe wordt die frustratie geuit? Nou, vaak wordt die frustratie geïnternaliseerd en komt die na een sessie eruit: "Ja, ik vond het niet fijn dat je de dat deed." En dan is het aan mij om daar een podium aan te geven: "Wat goed dat je dat voelt, hè? Wat mooi. Wat maakt dat je het toen niet liet weten?" "Ja, dat hoort niet. Ik wist niet dat dat mocht." Dat geeft veel informatie.

R4

R5

Ik breng dit met hun in kaart met de pannetjes methode vanuit 'Zachtjes balen met Toontje'. Groen: je kan alles doen, geel: doe niet teveel, oranje: ontspan je, rood: er is nood. Dat is het basisconcept. daar probeer ik heel erg aan een soort van heropvoeding te doen, ook naar ouders.

"De theorie zegt dat het zo moet." Want dan ga ik hem kwijtraken en dit is juist zo leuk aan hem. En hij had rood en oranje heel dicht tegen elkaar aangetekend. Toen kwamen zijn ouders en we hebben het op tafel gelegd om het erover te hebben. En herhalen. Niet dat ze het niet snappen, maar de herhaling zorgt weer voor wat meer water bij het zaadje. En dan gaat het zaadje misschien weer wat meer groeien, zodat het past bij zijn ontwikkelingsproces.

Wat ik heel leuk vind met HB-kinderen is dat je heel snel kunt, verbaal. En als ik dan ga **vertragen** naar de **emoties**, dat kan ook nooit heel snel. Zij hebben echt meer tijd nodig dan gemiddeld om mij te

leren vertrouwen. Ik heb bij een ander kind vier sessies nodig en bij HB-kinderen vijf of zes. Maar als die connectie er is, dan gaat het als een raket. Dan denk ik: "Wacht, ik kan jou even niet meer bijhouden." En ook daar weer in **vertragen**.

Wat ik echt anders doe is werken vanuit de cognitie, meer vanuit de psycho-educatie uitleg geven over hoe het zit. Ik leg de persoonlijke sheet over de wetenschappelijk sheet. In alle onderzoeken die er zijn geweest wordt dit gezegd, hoe werkt dit bij jou? Ik doe nooit iets kant en klaar, het is altijd **maatwerk**.

Ik breng veel in beeld aan tafel met tekenen of poppetjes.

verminderde lijdensdruk

R1

beter kunnen aangeven wat ze willen. Zonder dat ze het eisen. Bijvoorbeeld door eerder een vraag te stellen of eerder aan te geven dat zij het liever anders zouden hebben. In plaats van het voor de ander al te bepalen. Wat ik ook wel vaak zie, is dat ze (en dat is ook in samenhang met ouders dat ze dat beter kunnen aangeven) de grenzen aangeven. Maar daar heb je ouders ook voor nodig. Ik ben er ook van overtuigd dat je eerst een beeld moet krijgen van wat er mogelijk is binnen het gezin of de context.

R2

zelfbeeld verbeteren en zich vrijer voelen. Bijvoorbeeld in spel kunnen meebewegen en zich daarbuiten ook spontaner kunnen uiten

dan zie ik verschil in hoe ze gaan staan. Hoe ze in spel hun stem gebruiken en hoe hun houding verandert. Hoe ze meer ruimte innemen in de groep. En hoe je dit ook vaak thuis en op school terugziet, waar ze ook meer van zichzelf laten zien en meer initiatief gaan nemen.

Ja, dat gaat even over het internaliserend beeld. En ook vrijer, bijvoorbeeld met verkleedkleden een verhaal verzinnen en daar wat lampen bij zetten wat helemaal nergens op slaat. Dat er een soort vrijheid ontstaat om gewoon gek te doen. En dat je daar plezier aan kan beleven, zonder dat het hoeft te lukken.

Ik evalueer niet met een kind alleen. Tijdens de behandeling doe ik dit wel vaak met het kind even. Maar het hangt er ook vanaf wat je hebt afgesproken. Bijvoorbeeld dat je vijf keer afsprekt en dan een gesprek met ouders en kind rond de tafel. Ik ben dan geneigd om dat gesprek niet zozeer over het kind te laten gaan, maar te kijken naar wat het met de familie doet. Je haalt de probleemdrukker eruit. En ik werk heel veel met complimenten.

R3

En daarmee zie ik nu dat hij langzaam stappen zet, waarin hij langzaam maar zeker leiding neemt in het spel, zelf spel impulsen in kan brengen.

In het spel zie ik vooral dat de jongeren, als ik het even generaliseer, de klootzak durven spelen. Dus een rol durven of kunnen gaan spelen waarin ze tegen mij gaan zijn of gewoon niet aardig voor mij zijn. En daar niet bang voor zijn in het spel wetende: het is doen alsof. Maar wel weten: Ik speel vanuit een behoefte om... Tegen mij te zijn, waarin ik iets representeer waaraan ze zich altijd aan hebben moeten aanpassen, hè? De ander, de maatschappij. Dus binnen het spel zie ik dat het speelveld echt vergroot wordt in de rollen die ze kunnen aannemen. Waarbij het vertragen zelf nog steeds iets wat ik moet blijven herhalen. En de vertraging is iets wat ze ook niet altijd even leuk vinden, want ze zijn gewend aan die snelheid. Maar het wel kunnen accepteren en kunnen begrijpen. En wat ik terugzie, binnen Feniks, is dat jongeren makkelijker contact maken met anderen. Aangezien ze iets makkelijker of beter kunnen begrijpen: "Wat is van mij en wat is van de ander? Wanneer ben ik aan het aanpassen en wanneer mag ik mezelf zijn?" Oftewel, op die schaal weer van perfect en faalangst: "Wanneer ben ik goed genoeg? Of wanneer ben ik bang dat, als ik iets doe, dat het oordeel er is." Daar iets van verdieping op kunnen krijgen, zie ik echt terug resoneren op de groep. Hoe ze in contact zijn met anderen. En vanuit ouders of vanuit het systeem krijgen we wel eens terug dat er wordt gedeeld over wat ze op Feniks doen. Ze delen dus wat meer weer van de wereld waarin zij zitten. En dat vind ik altijd een hele sterke stap, aangezien dat precies hetgeen is wat afgestompt is geworden. De wereld werd niet meer gedeeld waarin ze zitten aangezien ze altijd een oordeel kregen of altijd niet begrepen werden. Zie je na de therapie dat ze langzaam weer andere mensen om hun heen deelgenoot maken van waar ze zijn. Zonder altijd te pretenderen: het is perfect, maar dit ben ik aan het doen. Dat zie ik wel terug in contact met ouders en met de begeleiders van de groep in het positieve geval.

Ik denk op zich de intensiteit van het voelen dat is er, dat zal niet veranderen. Ik denk dat er soms wat meer betekenis gegeven kan worden aan hetgeen wat ze voelen, zeker in relatie tot anderen.

Ik denk dat ik veelal in de gesprekken met de jongeren zelf wel terugkrijg van wat ze hebben geleerd. Bij sommige jongeren merk ik dus dat zij bijvoorbeeld door de sessies makkelijker nieuwe activiteiten aangaan, dus daarin wat makkelijker weer zichzelf durven te profileren in de samenleving. De minisamenleving binnen Feniks, wat parallel ligt aan de samenleving. En bij andere jongeren zit het vooral in het contact met anderen. Dus ik denk dat mijn evaluatie vooral gericht is op de nieuwe ervaringen die ze opdoen.

R4

Vooraf veel minder vermijding, het aandurven gaan.

"Ja, maar ik heb dit ook geoefend." Ik denk dat dat sowieso het doel moet zijn, dat je deze doelgroep laat inzien dat investering en resultaat wel degelijk met elkaar samenhangt.

Inzien dat oefenen zin heeft, dat werpt gewoon zijn vruchten af. Omdat ze veel meer bereid zijn om er iets voor te doen in plaats van meteen de handdoek in de ring te gooien. En soms ook dat je ineens hoort: "Oh, dat ga ik oefenen."

Maar zelf ervaren dat dingen zin hebben, oprecht trots zijn omdat je ergens hard voor gewerkt hebt en uiteindelijk een mooi resultaat hebt.

Het verschil tussen het gevoel: als je iets zomaar hebt gedaan wat je eigenlijk al kon of wanneer iets gelukt is, wat je heel moeilijk vond. Daar met ze bespreken wat beter voelt. Welk gevoel hou je langer vast? Waar kun je langer op terugkijken en met een trots gevoel? Dus gevoel is daarin zeker heel belangrijk.

R5

literatuur of onderbouwing

R1

vanuit het Zijns Luik kijken (Kieboom). En ook mindfulness daarin meenemen.

R2

Mijn denkkaders zijn heel erg gekleurd door de systemische visie en ook wel door de hechtingsvisie en ook wel, ik werk ook wel erg vanuit de schematherapie, dus dat dat zijn de kaders waarin ik werk. Schematherapie, Developmental Transformations en de hechtingsgerichte gezinstherapie. En daar valt ook de Emotionly Focused Therapy onder.

Dat weet ik eigenlijk niet. Je hebt natuurlijk Karin Hilderink over zelfbeeld en angst, maar dat is meer voor volwassenen.

R3

Waarin ik de Roos van Leary gebruik.

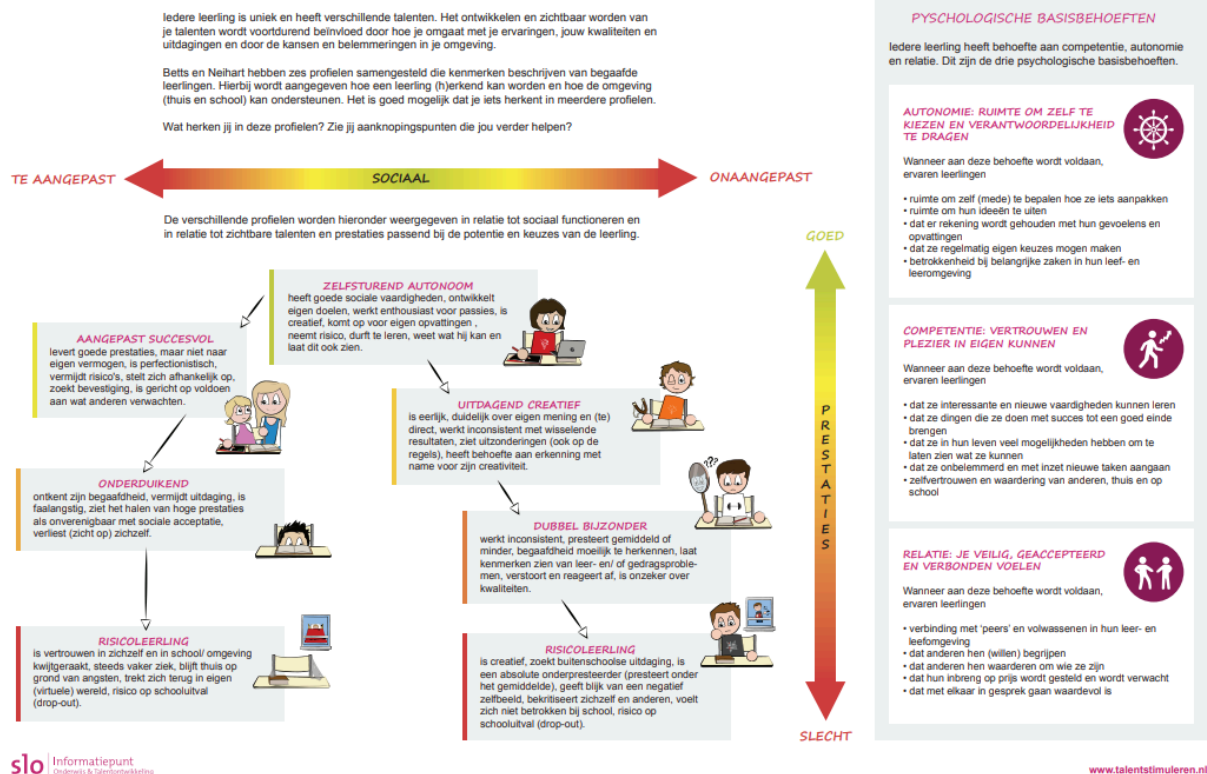
R4

fixed en growth mindset.

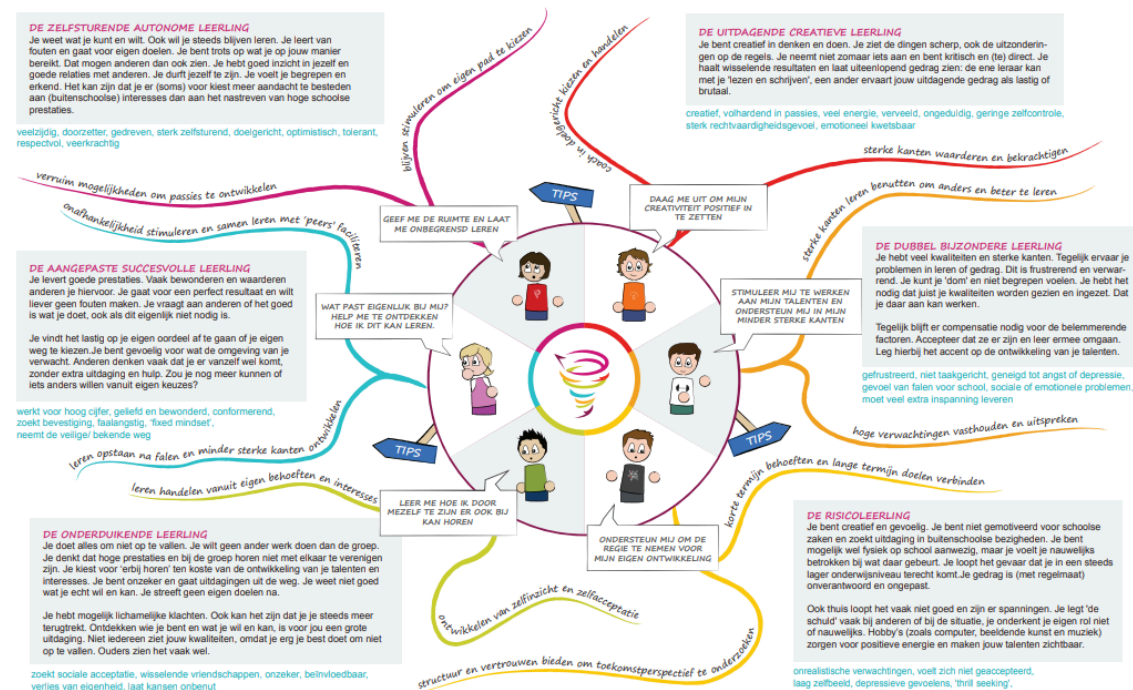
R5

Bijlage 7: De zes profielen van Betts en Neihart

Wat herken jij in de profielen van begaafde leerlingen?



Wat geldt voor jou en hoe kun jij je verder ontwikkelen?



Bron: Talent Stimuleren. (z.d.). *Profielen van leerlingen*. Geraadpleegd op 15 juni 2023, van <https://talentstimuleren.nl/thema/dubbel-bijzonder/hulpmiddel/4032-profielen-van-leerlingen>