

# De uitstroom van het Centrum voor Creatief Leren (CCL):

## Met vallen en opstaan

### Een retrospectief verkennend onderzoek

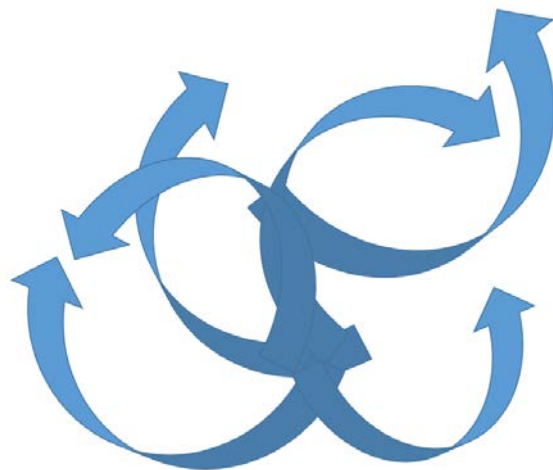
#### Auteurs:

Marjolijn van Weerdenburg

Bruno Emans

Mirjam Kabki

Mariska Poelman

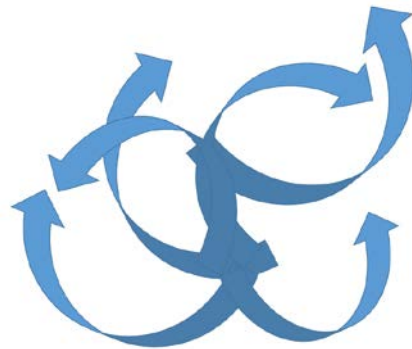


© 2019. Het rapport is tot stand gekomen in een samenwerkingsverband van het National Talent Centre of the Netherlands NTCN (een samenwerking van het Informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling (SLO), CBO Talent Development (CBO), Radboud Universiteit (RU) Nijmegen en het Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen (IHBV). Het is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Het gebruik van cijfers en/of teksten als toelichting of ondersteuning in artikelen, scripties en boeken is toegestaan mits de bron duidelijk wordt vermeld. De tekst is aan te halen of te citeren met de volgende referentie:

Van Weerdenburg, M., Emans, B., Kabki, M., & Poelman, M. (2019). *De uitstroom van het Centrum voor Creatief Leren (CCL): Met vallen en opstaan. Een retrospectief verkennend onderzoek*. Nijmegen: Behavioural Science Institute - Radboud Universiteit.

Dit onderzoek heeft een positief advies gekregen van de Ethiek Commissie van de Faculteit Sociale Wetenschappen (FSW) van de Radboud Universiteit (RU) te Nijmegen en is daarop goedgekeurd door het faculteitsbestuur van FSW-RU (referentienummer ECSW-2018-063).



# Inhoudsopgave

	<b>Pagina</b>
<b>Voorwoord</b>	<b>4</b>
<b>Samenvatting</b>	<b>6</b>
<b>Hoofdstuk 1 Inleiding</b>	<b>7</b>
1.1 (Hoog)begaaftde leerlingen in Nederland	8
1.2 Begaaftde leerlingen die (tijdelijk) uitvallen in het onderwijs	9
1.3 De huidige studie: Onderzoek naar oud-leerlingen van het Centrum voor Creatief Leren (CCL)	10
<b>Hoofdstuk 2 Het Centrum voor Creatief Leren (CCL)</b>	<b>12</b>
2.1 Geschiedenis van het CCL	13
2.2 Doelgroep van het CCL	14
2.3 Visie en missie van het CCL	15
2.4 Werkwijze op het CCL	16
<b>Hoofdstuk 3 Resultaten van verkennend uitstroomonderzoek CCL</b>	<b>19</b>
3.1 Wervingsprocedure en respons	20
3.2 Situatie voor aanvang van de CCL-periode	20
3.3 Factoren die samenhangen met uitval in reguliere onderwijs	26
3.4 De periode tijdens en na het verblijf op het CCL	28
3.5 Factoren die bijdroegen aan positieve ontplooiing na CCL-periode	39
3.6 Anno 2018: Wonen, opleiding, werk en inkomen	42
3.7 Retrospectief inzicht: Wat er beter had gekund	45
<b>Hoofdstuk 4 Conclusies en discussie</b>	<b>51</b>
4.1 Conclusies	52
4.2 Beleidsadviezen voor onderwijs en zorg	53
4.3 Beperkingen van huidige studie en toekomstig onderzoek naar (hoog)begaaftde uitvallers	56
<b>Referenties</b>	<b>58</b>

# Voorwoord

Niets is zo vervelend voor leerlingen als ze hun dagen door moeten brengen in een (school)omgeving die niet aansluit bij hun behoeften en capaciteiten. Dit geldt ook voor leerlingen met een groot ontwikkelingspotentieel. Volgens de Nederlandse onderwijswet heeft iedere leerling recht op onderwijs dat aansluit bij zijn of haar behoeften en capaciteiten. Je zou verwachten dat, als dit gerealiseerd wordt, leerlingen hun schooltijd als positief ervaren. Helaas zijn er jaarlijks honderden kinderen en jongeren die, ondanks of misschien wel dankzij hun meer dan gemiddelde cognitieve mogelijkheden, met tegenzin naar school gaan of zelfs helemaal niet meer naar school gaan. Eén van de centra waar aansluiting werd gezocht bij de behoeften en grote mogelijkheden van deze kinderen en jongeren was het Centrum voor Creatief Leren (CCL).

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft het National Talent Centre of the Netherlands NTCN (een samenwerking van het Informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling (SLO), CBO Talent Development en de Radboud Universiteit Nijmegen) in samenwerking met het Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen (IHBV) onderzoek gedaan onder oud-leerlingen van het CCL.

Bij het CCL zijn gedurende een periode van veertien jaar talentvolle en begaafde leerlingen die uitvielen in het onderwijs opgevangen en begeleid opdat zij een plaats in de maatschappij zouden hervinden, passend bij hun eigen persoonlijkheid en talenten. Deze jongeren kunnen gezien worden als ervaringsdeskundigen ten aanzien van mogelijke oorzaken van schooluitval, de begeleiding hierbij en het mogelijke effect daarvan. Zij hebben hun kennis en ervaringen gedeeld met de onderzoekers van deze rapportage.

De uitkomsten van dit onderzoek leveren inzichten op in de succes- en risicofactoren die een rol spelen wanneer (hoog)begaafde kinderen en/of jongeren uitvallen in het reguliere onderwijs. Deze inzichten zijn van belang voor zowel preventieve als curatieve interventies. Dit onderzoek biedt handvatten waarmee leerkrachten, docenten en begeleiders de kinderen, jongeren, hun ouders en volwassenen beter terzijde kunnen staan bij het vinden van oplossingen en mogelijkheden en hen kunnen stimuleren tot een leven lang leren.

Onze grote dank gaat uit naar de oud-leerlingen van het CCL, die tijd en energie gestoken hebben in het invullen van de vragenlijst, waarbij we ons bewust zijn van de onvolledigheid die een vragenlijst met zich mee kan brengen en het mogelijk ervaren gemis van ruimte voor een persoonlijk verhaal. Heel fijn dat jullie ervaringen met ons hebben willen delen, want zonder jullie had dit onderzoek niet kunnen plaatsvinden.

Daarnaast willen we onze dank uitspreken aan de commissie van wijze vrouwen en mannen, die kritisch meegekeken en meegedacht hebben bij de totstandkoming van dit onderzoek en het onderzoeksrapport; Desiree Houkema, Lianne Hoogeveen, Rianne van der Ven, Albert Kaput en Arjan van Dijk.

Mariska Poelman - projectleider Uitstroomonderzoek CCL

CBO Talent Development

Nijmegen, januari 2019



slo



nationaal expertisecentrum  
leerplanontwikkeling



instituut  
*hoogbegaafdheid*  
volwassenen

Radboud Universiteit



# Samenvatting

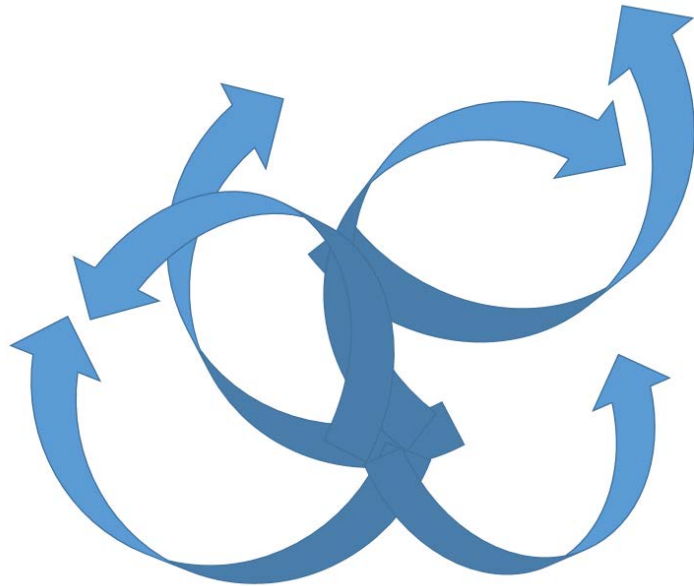
Deze studie had ten doel inzicht te krijgen in de problematiek van schooluitval onder (hoog)begaafde leerlingen en aanwijzingen te vinden voor mogelijke effectieve kenmerken van interventie. Dit is gedaan door oud-leerlingen van het Centrum voor Creatief Leren (CCL) te bevragen. Het CCL is in 2000 opgericht als een zorginstelling waar ook onderwijs gegeven werd. Tot 2014 heeft deze instelling (hoog)begaafde kinderen en jongeren opgevangen die uit het onderwijssysteem waren geraakt.

Aan dit retrospectieve onderzoek hebben 47 oud-leerlingen deelgenomen. Uit de resultaten bleek dat zij voor aanvang van de CCL-periode een opeenstapeling van problemen hadden. Er was sprake van schoolwisselingen, thuiszitten en verschillende, soms dubbele diagnoses die achteraf vaak misdiagnoses bleken te zijn. De belangrijkste factoren voor schooluitval waren de mismatch tussen de behoeften van de leerling en de mogelijkheden van de onderwijssetting. Er waren veel ernstige psychiatrische problemen zoals depressie en suïcidaliteit. Tijdens de periode op het CCL konden de respondenten zichzelf zijn, voelden ze zich begrepen, vonden ze steun en verbeterde hun kwaliteit van leven. Factoren binnen het CCL die hieraan bijdroegen waren de omgeving, medeleerlingen, begeleiders en creatieve activiteiten. Factoren buiten het CCL waren familie en vrienden, het benutten van talenten en ontplooiën van hobby's. Na het CCL heeft ongeveer 80% van de respondenten echter wel één of zelfs meerdere terugvallen gehad. Over het algemeen ging het op het moment van invulling van de vragenlijst in 2018 met het merendeel van de toenmalige schooluitvallers goed: zij waren bezig met studie of werk en gaven een voldoende voor de kwaliteit van hun leven. Met een deel van de (hoog)begaafde respondenten ging het echter niet goed. Zij hadden geen werk of diploma, ontvingen een uitkering en/of waren (zeer) ongelukkig.

Adviezen om voortijdige schooluitval tegen te gaan bij (hoog)begaafde leerlingen betreffen het voorkómen van deze mismatch tussen hun behoeften en het onderwijs, zodat ook zij het passende onderwijs krijgen waar ze recht op hebben. Daarvoor is vergroting van kennis nodig over hun kenmerken en behoeften en over de positieve effecten van versnelling in het onderwijs. Geboden professionele hulp dient effectief te zijn en niet gebaseerd op misdiagnoses. Eenduidigheid is nodig in beleid, criteria en protocollen ten aanzien van inzet van extra middelen. Ten slotte is meer onderzoek nodig naar de mechanismen die ten grondslag liggen aan het tot stand komen van deze mismatch en naar (hoog)begaafde volwassenen. De weg richting volwassenheid van (hoog)begaafde kinderen en jongeren blijkt ingewikkeld en het Nederlandse schoolsysteem blijkt daarbij dus lang niet altijd ondersteunend en soms zelfs belemmerend te zijn.

**1**

# Inleiding



## Hoofdstuk 1: Inleiding

### 1.1 (Hoog)begaafde leerlingen in Nederland

In Nederland is er de laatste jaren steeds meer aandacht gekomen voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Het is niet mogelijk om een strikt onderscheid te maken tussen 'begaafd' en 'hoogbegaafd' aangezien dit een continuüm betreft. Daarom hanteert het *SLO Informatiepunt Onderwijs en Talentontwikkeling* de term '(hoog)begaafd' en verwijst hiermee naar de circa 10% kinderen met begaafdheidskenmerken die al dan niet zichtbaar kunnen zijn, mede afhankelijk van persoonlijkheids- en omgevingsfactoren (<https://talentstimuleren.nl/>). In de huidige studie wordt deze groep kinderen aangeduid met '(hoog)begaafd'. In de praktijk is een toename te zien van het aantal scholen met plusklassen en voorzieningen gericht op (hoog)begaafde leerlingen. Er zijn ook steeds meer initiatieven voor fulltime onderwijs aan (hoog)begaafden (Koenderink & van Dijk, 2015; Van den Berg, 2015). In de context van passend onderwijs krijgen samenwerkingsverbanden sinds 2015 extra gelden voor begeleiding van begaafde leerlingen. Uit een inventarisatie (Houkema, Janssen, Steenberg-Penterman, 2018) blijkt dat deze ondersteuning met name gaat naar dubbel bijzondere leerlingen, begaafde leerlingen met andere complexe problematiek en leerlingen die dreigen uit te vallen of al thuis zitten. Hierbij is de ontwikkeling dat er niet doelgroepgericht wordt gekeken, maar dat er wordt aangesloten bij de behoefte van deze leerlingen.

Ook vanuit de overheid is er sinds 2009 zowel in beleid als in de praktijk een toenemende aandacht voor het verbeteren van de ontplooiingsmogelijkheden van (hoog)begaafde individuen, zodat zij in staat zijn een bij hen passende en betekenisvolle bijdrage te leveren aan de maatschappij. Zo is in 2014 een 'Plan van aanpak toptalenten 2014 – 2018' uitgebracht door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (Dekker, 2014). In de kamerbrief "Passend onderwijs en hoogbegaafdheid" van 23 april 2014 is te lezen dat vanaf augustus 2015 structureel 29 miljoen euro extra naar de samenwerkingsverbanden gaat met de bedoeling dat de middelen worden ingezet om de brede doelstelling van passend onderwijs vorm te geven: passend onderwijs voor alle leerlingen, niet alleen voor leerlingen met een beperking of leerprobleem maar ook voor (hoog)begaafde leerlingen. Bovendien is er in het regeerakkoord van 2017 15 miljoen euro per jaar extra uitgetrokken voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen (Rutte, Van Haersma Buma, Pechtold en Segers, 2017). Al deze beleidsinterventies vanuit het Ministerie van OCW uiten zich onder andere in de vorm van beleid rondom toptalenten dat erop gericht is uitdagend onderwijs op alle niveaus voor verschillende talentgebieden te stimuleren waarbij expliciet aandacht is voor begaafde leerlingen binnen passend onderwijs. Vanuit beleidsperspectief wordt erkend dat het nodig is om rijk, uitdagend onderwijs te



bieden om ook de talenten en kwaliteiten van begaafde leerlingen aan te spreken en te ontwikkelen (Dekker, 2014; Slob, 2018).

## *1.2 Begaafde leerlingen die (tijdelijk) uitvallen in het onderwijs*

De afgelopen jaren is er, ook internationaal, een groeiend besef dat het niet vanzelfsprekend is dat leerlingen met kenmerken van begaafdheid er 'vanzelf wel komen' binnen het reguliere onderwijs. Het is duidelijk dat begaafde leerlingen (al dan niet met kenmerken van leer- en/of gedragsproblemen) extra ondersteuningsbehoeften nodig kunnen hebben of vast kunnen lopen in het reguliere onderwijs, met onderpresteren, schooluitval of (tijdelijk) thuis zitten als gevolg (Houkema, Janssen, Steenbergen-Penterman, 2018; Koenderink & Van Dijk, 2015).

In Nederland is er sinds 2005 ook aandacht voor vroegtijdige schoolverlaters (Dekker, 2013; Van Engelshoven, 2018). Hierbij gaat het echter niet over vroegtijdige schoolverlaters waarbij (hoog)begaafdheid een rol kan spelen. Voor deze specifieke groep van (hoog)begaafden zijn uitvalcijfers op dit moment namelijk nog niet bekend. Ze worden niet apart geregistreerd en gemonitord en voor een deel van deze jongeren geldt dat ze uiteindelijk vrijgesteld worden van de leerplicht, zodat ze helemaal "buiten beeld" raken (Koenderink & van Dijk, 2015). Het is dan ook moeilijk om een schatting te maken in aantallen. Uit Renzulli en Park (2000) is gebleken dat 18% van de uitvallers in de Verenigde Staten (hoog)begaafd ('gifted') zou zijn, hoewel de auteurs daarbij zelf ook slagen om de arm houden. De laatste jaren is het aantal vroegtijdig schoolverlaters aan het dalen. In 2002 waren dat er nog 71.000 en de laatste jaren is dat onder de 25.000 gedaald (Rijksoverheid, n.d.). Het is echter onbekend in hoeverre begaafdheid hierbij een rol zou kunnen spelen. Koenderink en van Dijk (2015) hebben geprobeerd voor de Nederlandse situatie een eigen interpretatie te maken van diverse data-bronnen over uitval, afstroom en vrijstellen. Zij komen tot een geschat aantal tussen de 1000 en 3000 (hoog)begaafde uitvallers per jaar.

Redenen voor de uitval van (hoog)begaafden in het schoolsysteem zijn divers. In de Verenigde Staten is gebleken dat deze situatie veelal te maken heeft met sociaaleconomische status, ras, opleiding ouders en aan school gerelateerde zaken. Bij de jongens die uitvallen, bleken er veelal economische redenen te zijn en voor de meisjes persoonlijke redenen (Renzulli & Parks, 2000). Voor de Nederlandse situatie wordt gesteld dat een deel van de scholen moeite heeft met differentiëren en dat leerlingen die "erboven uitsteken" onvoldoende worden bediend (Koenderink & Van Dijk, 2015; Inspectie van het Onderwijs, 2015). Koenderink en Van Dijk stellen dat zeer makkelijk lerende en/of (hoog)begaafde kinderen onvoldoende worden ondersteund en dat dat kan resulteren in zaken als het

ontwikkelen van vermijdende leerstrategieën, demotivatie en bewust onderpresteren. Een andere reden hiervoor kan zijn dat er sprake is van te veel prestatiedruk vanuit de omgeving. Omdat leerlingen in het basisonderwijs niet voldoende worden uitgedaagd kan het vóórkomen dat studievoordigheden, het vermogen om kritiek te ontvangen en het opdoen van leerervaringen door middel van *trial and error* ontbreken. Ten slotte kan er nog sprake zijn van “dubbel bijzondere” leerlingen, die naast de (hoog)begaafdheid ook leer- en/of gedragsproblemen hebben zoals dyslexie, ad(h)d, autisme en dergelijke (Koenderink & van Dijk, 2015).

Het vastlopen in de ontwikkeling, ondanks een hoog ontwikkelingspotentieel, komt niet alleen voor bij kinderen/jongeren in een onderwijscontext. Ook bij (jong) volwassenen in studie en/of werksituaties komt dit steeds vaker naar voren. Dit laatste blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek verricht in opdracht van het Instituut voor Hoogbegaafde Volwassenen (IHBV) door Emans, Visscher en Nauta (2017). Zij constateren dat er in de literatuur weinig bekend is over de groep (hoog)begaafde volwassenen en dat in ieder geval voor een deel van hen geldt dat ze vastlopen in de maatschappij, bijvoorbeeld omdat ze geen werk hebben (Emans et al., 2017).

Persoonlijkheidskenmerken en omgevingsfactoren zijn beide van invloed om aanwezig potentieel te ontwikkelen tot zichtbare talenten (prestaties) (Gagné, 2004). Daarom is het belangrijk meer inzicht te krijgen in risico's op uitval bij kinderen/jongeren gedurende de schoolperiode en dit te verbinden aan opgedane inzichten met betrekking tot begaafde volwassenen die vastlopen in hun werk (of op andere aspecten van hun leven). Tegelijkertijd is het belangrijk om inzicht te krijgen in succesvolle interventies.

### *1.3 De huidige studie: Onderzoek naar oud-leerlingen van het Centrum voor Creatief Leren (CCL)*

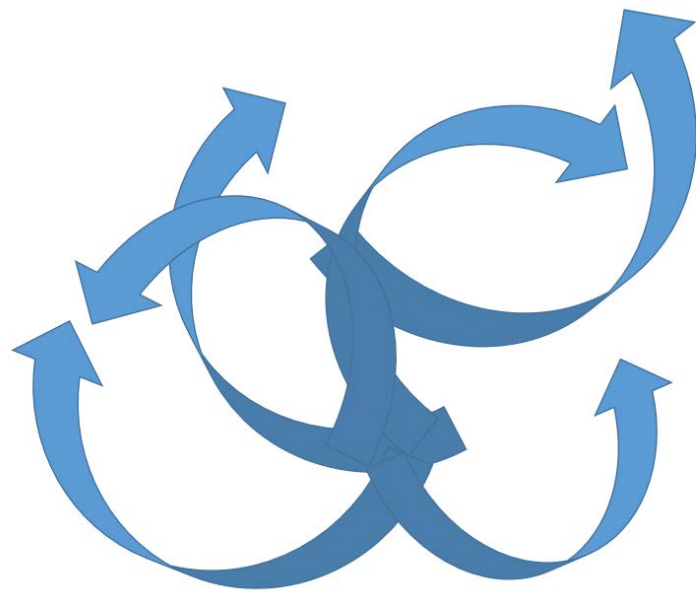
In Nederland zijn er verschillende initiatieven waarbij een passende plek gecreëerd wordt voor creatieve, begaafde en talentvolle jongeren die zijn vastgelopen binnen reguliere onderwijssettings. Een van de voorzieningen die zich bezighoudt met de opvang van (hoog)begaafde uitvallers was het Centrum voor Creatief Leren (CCL). Dit CCL is in 2000 opgericht als een zorginstelling waar ook onderwijs gegeven werd. Tot 2014 heeft deze instelling (hoog)begaafde kinderen en jongeren opgevangen die uit het onderwijssysteem waren geraakt. De meesten van hen zijn inmiddels volwassen.

Het doel van de huidige verkennende studie was inzicht krijgen in de problematiek van schooluitval onder (hoog)begaafde leerlingen en aangrijpingspunten te vinden ten gunste van beter passend onderwijs voor hen en hun loopbaanperspectief in de volwassenheid. Dit is gedaan door oud-CCL-leerlingen te bevragen en aanwijzingen te vinden voor mogelijke effectieve kenmerken van interventie bij deze specifieke doelgroep. In het hier gepresenteerde verkennende onderzoek is geprobeerd inzichtelijk te maken hoe de situatie voor, tijdens en na de CCL-periode was. Ook is onderzocht welke factoren hebben bijgedragen aan eventuele positieve ontplooiing van de voormalige (hoog)begaafde uitvallers. Er is gebruik gemaakt van retrospectief onderzoek onder oud-leerlingen van het CCL die als kind of jongere waren vastgelopen in de reguliere onderwijssetting. Er is globaal in kaart gebracht welke oorzaken er zijn geweest die tot uitval hebben geleid of die daar mee samenhangen, zowel met betrekking tot persoonlijkheidskenmerken (uitdagingen) als (ervaren) belemmeringen in de omgeving. Verder is gekeken welke succesvolle interventies hebben bijgedragen aan het beter benutten van de talenten en persoonlijke kwaliteiten. Tevens is onderzocht hoe het de (jong)volwassenen op het moment van invulling van de vragenlijst verging (dat wil zeggen: in de maanden augustus tot en met oktober in 2018 ofwel anno 2018). Hierbij werd er gekeken naar succes- en belevingsfactoren. De onderzoeksvragen waarop een antwoord werd gezocht waren:

1. Hoe was de situatie voor aanvang van de CCL-periode?
2. Wat waren vanuit het perspectief van de jongeren de belangrijkste factoren voor uitval in de reguliere onderwijssettings?
3. Hoe is het de jongeren tijdens en direct na hun verblijf op het CCL vergaan?
4. Welke factoren, zowel binnen als buiten het CCL, hebben bijgedragen aan een positieve ontplooiing?
5. Hoe was de situatie op het moment van invullen van de vragenlijst anno 2018?
6. Wat had er beter gekund volgens de respondenten in de periode dat ze uitvielen?

# 2

## Het Centrum voor Creatief Leren (CCL)



## Hoofdstuk 2: Het Centrum voor Creatief Leren (CCL)

Het Centrum voor Creatief Leren (CCL) was een voorziening die zich bezighield met de opvang van (hoog)begaafde leerlingen die uit het onderwijssysteem waren geraakt. In 2014 is het centrum gesloten en werd de opvang van jongeren voortgezet door Feniks Talent. In dit rapport gaat het over oud-leerlingen van het CCL en daarom zal deze (oude) naam 'CCL' gebruikt worden. In dit hoofdstuk zal een beeld worden geschetst van de geschiedenis, de visie en missie, de doelgroep en de werkwijze van het CCL.

### *2.1 Geschiedenis van het CCL*

Het CCL is in 2000 opgezet door twee gediplomeerden van de opleiding van de European Council for High Ability (ECHA). De reden was dat zij contact hadden met ouders die tot dan in toenemende mate machteloos moesten toezien hoe hun getalenteerde kinderen in de problemen raakten. Deze leerlingen liepen ernstig vast in het onderwijs, verloren contact met hun omgeving, kwamen in een isolement terecht en/of vertoonden zeer opstandig gedrag. Allerlei pogingen van ouders en hulpverleners om het tij te keren, bleken niet het gewenste effect te hebben en deze jongeren liepen een groot risico om uit te vallen in het onderwijssysteem. Daarom is in 2001 de stichting Centrum voor Creatief Leren opgericht om tegemoet te komen aan de specifieke behoefte van deze (hoog)begaafde uitvallers. In september 2001 werd gestart met 28 jongeren in een klooster in Sterksel (bij Eindhoven) (CCL, 2008).

Het CCL had een andere benadering dan de scholen en zorginstellingen. Er werd niet langer gekeken hoe de jongere aan het systeem kon worden aangepast, maar hoe een situatie kon worden ontwikkeld die bij de jongeren paste en waarbij werd uitgegaan van de kwaliteiten van de jongere en de daarbij behorende omgevingsfactoren. Het CCL bevond zich hiermee in eerste instantie op een nieuwe positie in het landschap van instellingen voor zorg en onderwijs. Tot dan toe was er vaak verwarring over de vraag of de begaafde leerlingen een speciale vorm van onderwijs nodig hadden of dat ze zorg nodig hadden voor hun psychosociale en psychiatrische problemen. Het bleek vrijwel altijd te gaan om een combinatie van zorg en onderwijs als gekeken werd naar de behoeften van de leerlingen. Daarom nam het CCL de jongere als startpunt en integreerde de zorg en het onderwijs. In de jaren na de oprichting ontwikkelde het CCL zich tot een professioneel zorginstituut met een geïntegreerd onderwijsbeleid, dat landelijk werd erkend als hét centrum voor de opvang en

begeleiding van (hoog)begaafde uitvallers. Het werd een expertisecentrum op het gebied van diagnostiek, behandeling en begeleiding van deze kinderen en bediende leerlingen uit het hele land.

## *2.2 Doelgroep van het CCL*

De doelgroep van het CCL bestond uit (hoog)begaafde kinderen en jongeren die in het reguliere onderwijs waren vastgelopen. Zij hadden veelal last van ernstige emotionele problemen en dreigden de aansluiting op school, in de groep, thuis en/of met zichzelf te verliezen. Vaak was er ook sprake van een asynchrone ontwikkeling. Met dit laatste wordt bedoeld dat de cognitieve component in een ander tempo (dus sneller of juist langzamer) verliep dan de emotionele, sociale of fysieke ontwikkeling. Hierdoor kan onbalans ontstaan, die door de omgeving kan worden versterkt vanwege over- of onderschatting van bepaalde aspecten in de ontwikkeling van een kind (Webb, Amend, Webb, & Goerss, 2013). Bij de CCL-doelgroep bleek het noodzakelijk om het programma af te stemmen op kenmerken die typerend zijn voor de doelgroep zoals het tempo van leren, de vaak zeer sterke behoefte aan autonomie, de bijzondere stijl waarop informatie verwerkt wordt en de ernstige sociaal-emotionele nood waarin deze kinderen inmiddels terecht waren gekomen (CCL, 2008).

Het CCL constateerde daarbij een samenhang tussen (1) de wijze waarop de (hoog)begaafde jongeren informatie en ervaringen verwerken, (2) de manier waarop ze leren, (3) de moeite die de omgeving heeft om hen hierin te begrijpen en te begeleiden en (4) en de sociaal-emotionele problemen die bij hen waren ontstaan. De misverstanden en gevolgen hiervan uitten zich vaak in gedragsproblemen, stemmingsklachten, een negatief zelfbeeld, een vervreemding en/of verwijdering van de omgeving (CCL, 2008). De kernbeschrijving van de doelgroep die in 2012 werd geformuleerd is de volgende:

*De doelgroep van het CCL bestaat uit jongeren (en hun ouders) vanaf de middelbare schoolleeftijd tot circa 23 jaar, die uit zijn gevallen of dreigen uit te vallen in het onderwijs en waarbij blijkens de voorgeschiedenis er sprake is van een hoog ontwikkelingspotentieel (...) dat zich niet meer heeft kunnen vertalen in daarbij behorende prestaties, mede door een ervaren mismatch tussen henzelf en de omgeving en die op basis daarvan psychiatrische problematiek hebben ontwikkeld. Naast de jongeren hierboven beschreven, ziet het CCL ook kinderen van de basisschoolleeftijd die vast dreigen te lopen in het onderwijs als doelgroep, waarbij zij een taak ziet in diagnostiek en advisering. Het CCL richt zich tevens op consultatie aan professionals die zich bezighouden met jongeren en kinderen die dreigen uit te gaan vallen. Zij participeert verder in samenwerkingsverbanden die bijdragen aan het vergroten*

*van de (wetenschappelijke) kennis op het gebied van hoogbegaafdheid, onderpresteren en drop-out binnen het onderwijs en de geestelijke gezondheidszorg (Jesserun & Kaput, 2012).*

Het vermoeden van begaafdheid werd verkregen via een uitgebreide anamnese waarin de levensgeschiedenis zichtbaar maakte dat het om 'bijzondere/intelligente, hoogbewuste' kinderen ging. Het toekennen van het label 'hoogbegaafd' bleek als mogelijk traumatiserend te worden ervaren door veel leerlingen. Er was dus een goede reden om geen (diagnostisch) onderzoek op te vragen of te doen. Wel werd er aan procesdiagnostiek gedaan. Dit wil zeggen, dat tijdens de eerste weken geobserveerd werd hoe het kind/de jongere in de nieuwe omgeving van het CCL functioneerde. Al snel werd een verandering in het gedrag waargenomen omdat het kind zich in de *peergroep* meer thuis voelde en (h)erkenning ervoer (Persoonlijke communicatie, A. Kaput, 4 december, 2018).

### **2.3 Visie en missie van het CCL**

In 2008 werd de volgende missie geformuleerd voor het CCL:

*Op CCL gaan we ervan uit dat iedere jongere uniek is en dat iedere poging om een jongere in een keurslijf te passen, de jongere kan weghalen van zijn potentiële vermogens. Vertrouwen in de eigen natuur van de jongere en het vermogen hierop in te spelen is de basis voor een evenwichtige relatie tussen de jongere en zijn omringende omgeving. Het is een basis voor de jongere om tot zijn recht te komen en te zoeken naar een zinvolle samenwerking met de wereld om zich heen. Het proces dat hiertoe leidt ziet CCL als een interactief gebeuren waarin op socratische wijze met de jongere wordt gezocht naar de vorm waarop de jongere en de omgeving zich samen kunnen ontwikkelen. De uitkomsten kunnen niet tot hun recht komen indien de verwachtingen het proces bepalen, maar wanneer interesse, verwondering, creativiteit, vertrouwen en respect de basis vormen van leren. Dit proces vorm te geven is een permanent leren voor allen die hierbij betrokken zijn (Korzac, 2012).*

Gesteld werd dat het voor de doelgroep van (hoog)begaafde jongeren die het risico lopen uit te vallen in het onderwijssysteem, noodzakelijk is om het programma af te stemmen op kenmerken die horen bij deze doelgroep. In 2012 werd een aanvullende visie geformuleerd die aangaf dat het CCL gezien werd als een professioneel zorginstituut met onderwijs, opvang en begeleiding van in hun ontwikkeling vastgelopen kinderen of jongeren met een groot ontwikkelingspotentieel en een hoge gevoeligheid waarbij op maat gesneden methodieken toegepast werden. Het mensbeeld van het CCL was hierbij richtinggevend waarbij "vertrouwen, veiligheid, authenticiteit, enthousiasme, inhaken op positieve

kwaliteiten (talenten), creativiteit, inspiratie, respect en liefde voor elkaar" voorop stonden. De missie was driedelig:

1. CCL realiseert ruimte en ontwikkelingsmogelijkheden, voor kinderen met een groot ontwikkelingspotentieel en verhoogde prikkelgevoeligheid, die hun oorspronkelijke levenskracht zijn kwijtgeraakt door een misfit met hun omgeving.
2. CCL onderzoekt bij deze doelgroep welke aanwijzingen er zijn die bij kunnen dragen aan preventie van uitval in het onderwijs.
3. CCL deelt de gevonden kennis en ervaringen met deze doelgroep met derden ter voorkoming van uitval in het onderwijs.

De manier waarop het CCL te werk ging, was door de leerlingen te helpen hun talenten te vertalen naar betekenisvol handelen door zo goed mogelijk aan te sluiten bij de vragen van de leerlingen. Gesteld werd dat "wanneer leerlingen het CCL verlaten, zij hun behoefte aan autonomie in verbinding kunnen brengen met hun omgeving en hierdoor de zin ervaren van hun levensdoelen" (Korzac, 2012).

## *2.4 Werkwijze op het CCL*

De werkwijze bij het CCL werd gekenmerkt door een integratie van zorg en onderwijs. De begeleiding binnen het CCL werd uitgevoerd door een multidisciplinair team dat bestond uit twee zorgteams, een onderwijsteam en een crea-team. Daarnaast werd er ook expertise van buiten de instelling gehaald. Elk(e) kind/jongere had een persoonlijk begeleider uit het zorg- of crea-team en meestal ook een tweede begeleider.

CCL richtte zich in eerste instantie op het helpen terugwinnen van het zelfvertrouwen en het opnieuw een weg banen naar een positieve afstemming met de omgeving. Er was een zorg- en een onderwijsprogramma. Het zorgprogramma was gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling en de gedragsontwikkeling van de leerlingen. Het ging er om een balans te vinden tussen de aandacht voor de eigenheid en de aanpassingen aan de realiteit van de maatschappij. Binnen dit zorgprogramma werden de volgende drie fases doorlopen: (1) de herstelfase: (terug)winnen van zichzelf, (2) de groeifase: uitproberen en aangaan van samenwerking met de omgeving en (3) de integratiefase: het veroveren van een eigen plekje in deze wereld. Het onderwijsprogramma was gericht op de leeromgeving en het individuele leerproces van de jongeren. In eerste instantie was dit programma gericht op het (her)vinden van motivatie en het verkennen van de mogelijkheden, beperkingen en



leerstijlen van de jongeren. Vervolgens werden er allerlei middelen en mogelijkheden aangeboden, en was er veel ruimte voor kleine experimenten en toepassingen in praktijksituaties. Samen met de jongere werd een ontwikkelingsplan gemaakt. Onderwijs maakte hier deel van uit wanneer de leerling daaraan toe was. Dit plan sloot dan aan bij zijn/haar leermotivatie. Bij de uitvoering van dit plan was het streven om de best werkende vorm te vinden. Er was veel ruimte voor de leerling om vanuit de eigen autonomie en verantwoordelijkheid zelf te bepalen wat het leer- en ontwikkeltempo was en de volgorde van werken.

Het crea-team zorgde voor allerlei activiteiten op het gebied van muziek, beeldend werken, theater en dans. Met behulp van een breed scala aan creatieve en expressieve werkvormen werd de leerling de mogelijkheid geboden om allerlei aspecten van zichzelf te leren ontdekken, zonder dat er dwang of druk van buitenaf werd uitgeoefend. De activiteiten konden zowel individueel als in groepen plaatsvinden (CCL, 2008).

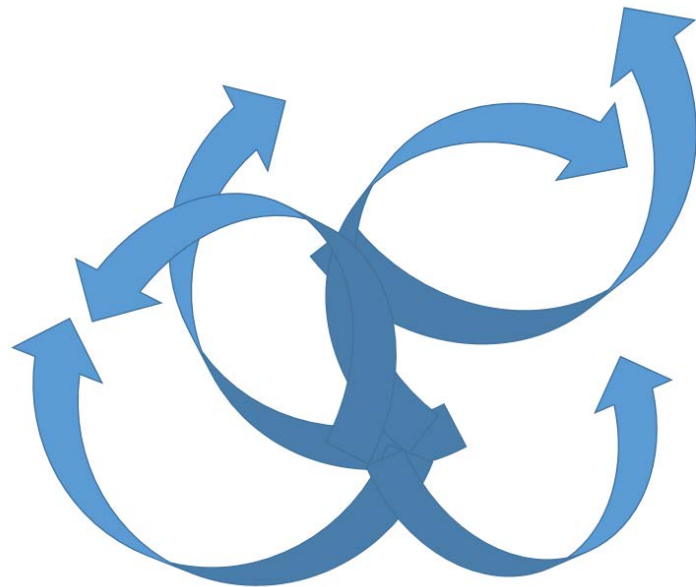
Centraal binnen het gehele concept van CCL stond levensloopbegeleiding. Het ging hierbij om het bieden van ondersteuning bij het verwerken van ervaringen tot zinvolle samenhangen en het leren waarderen van het leven om zo nieuwe perspectieven voor de toekomst te ontdekken. De interventies waren gericht op het zelfredzaam (weer) aan kunnen gaan van de eigen ontwikkeling gekoppeld aan een nieuw toekomstperspectief, waarbij zingeving een belangrijke rol speelde. Hierbij werden in een omgeving met gelijkgestemden leerervaringen geboden die aansloten op de bijzondere talenten van de jongere. Het uiteindelijke doel was het laten hervinden van een plek in de maatschappij, die paste bij de eigen persoonlijkheid en talenten van de jongere. Hierbij hoorde een groeiend zelfbewustzijn van de jongere. Alle activiteiten die werden ondernomen bij het CCL ontleenden hun legitimatie aan de bijdrage die ze hieraan leveren. De jongeren werden nadrukkelijk betrokken bij de totstandkoming van hun eigen ontwikkelingsplan en hierbij golden de volgende methodische voorwaarden:

1. De jongere wordt in zijn eigen waarde gelaten en er wordt geaccepteerd hoe hij is en hoe hij aanwezig kan en wil zijn.
2. Er wordt met de jongere actief gezocht naar de ambities en kwaliteiten die hij/zij in kan zetten in het bereiken van die ambities
3. Het personeel is terughoudend met interventies en wacht op signalen waarmee de jongere aangeeft iets te willen veranderen.
4. Signalen van de jongere worden opgepikt en door hulpverleners voorzichtig gevoed door ervoor open te staan en naast de jongere te gaan staan.
5. Met een (persoonlijk) begeleider wordt onderzoek gedaan naar vormen om gewenste veranderingen of ontwikkeling te realiseren (CCL, 2008).

Kenmerkende voorwaarden hierbij waren kleinschaligheid, de aanwezigheid van gelijkgestemden, creatieve uitdagingen en experimenteerruimte. Andere belangrijke kenmerken waren de authenticiteit van de medewerkers, hun vakmanschap en expertise, hun bereidheid tot aanpassen aan het tempo van de kinderen/jongeren en het aanspreekbaar zijn voor leerlingen. Ten slotte kunnen als belangrijke omgevingsvoorwaarden veiligheid, empathie, fysieke ruimte, natuur, voldoende mogelijkheden om zich terug te trekken en vrije keuze van de jongere in het aangaan van relaties en het doen van activiteiten, genoemd worden (CCL, 2008).

# 3

## Resultaten verkennend uitstroomonderzoek CCL



## Hoofdstuk 3: Resultaten verkennend uitstroomonderzoek CCL

In dit hoofdstuk zullen de wervingsprocedure en respons kort aan bod komen, waarna de onderzoeksvragen beantwoord zullen worden die aan het einde van hoofdstuk 1 geformuleerd zijn.

### *3.1 Wervingsprocedure en respons*

Voor het benaderen van de respondenten is gebruik gemaakt van een bestand met e-mail- of postadressen van oud-leerlingen van het CCL. In totaal zijn 257 mensen aangeschreven met het verzoek om deel te nemen aan de huidige studie. Hiervan zijn er 132 per e-mail en 125 per brief aangeschreven. Zeven mails kwamen retour met een foutmelding en 12 brieven kwamen terug als 'onbestelbaar'. Een maand na de eerste uitnodigingen via e-mail bleek een aantal vragenlijsten niet volledig ingevuld. Er is toen een herinneringsmail gestuurd naar alle e-mailadressen van mensen die de vragenlijst nog niet of slechts deels hadden ingevuld met het verzoek de vragenlijst alsnog volledig in te vullen. De juiste postadressen van de niet-bereikte oud-leerlingen zijn niet achterhaald.

Aan het huidige onderzoek hebben uiteindelijk 47 respondenten deelgenomen. Hiervan gaven er 18 aan van het vrouwelijk geslacht te zijn, 28 van het mannelijke geslacht en een van een 'ander' geslacht. Op het moment van invullen van de vragenlijst voor dit onderzoek waren de respondenten tussen de 18 en 35 jaar oud ( $M = 24$  jaar,  $SD = 4$  jaar). Vijf van de 47 respondenten hebben de vragenlijst niet volledig ingevuld, maar hebben wel minimaal 60% van de vragen beantwoord en die antwoorden zijn wel meegenomen.

### *3.2 Situatie voor aanvang van de CCL-periode*

De eerste onderzoeksvraag richtte zich op de situatie vlak voor aanvang van de periode dat de respondenten op het CCL terecht kwamen. Ten eerste kan gesteld worden dat de respondenten toen afkomstig waren uit zowel het basisonderwijs ( $n = 8$  uit groep 1 tot en met 8) als het voortgezet onderwijs ( $n = 29$  uit klas 1 tot en met 6). Zeven gaven aan 'thuis' te zitten en 3 hadden 'anders' ingevuld. Hun leeftijden varieerden tussen 6 en 21 jaar op het moment van starten bij het CCL en driekwart van de leerlingen had op dat moment een leeftijd tussen 12 en 17 jaar oud.

### 3.2.1 Schoolloopbaan en schooladvies

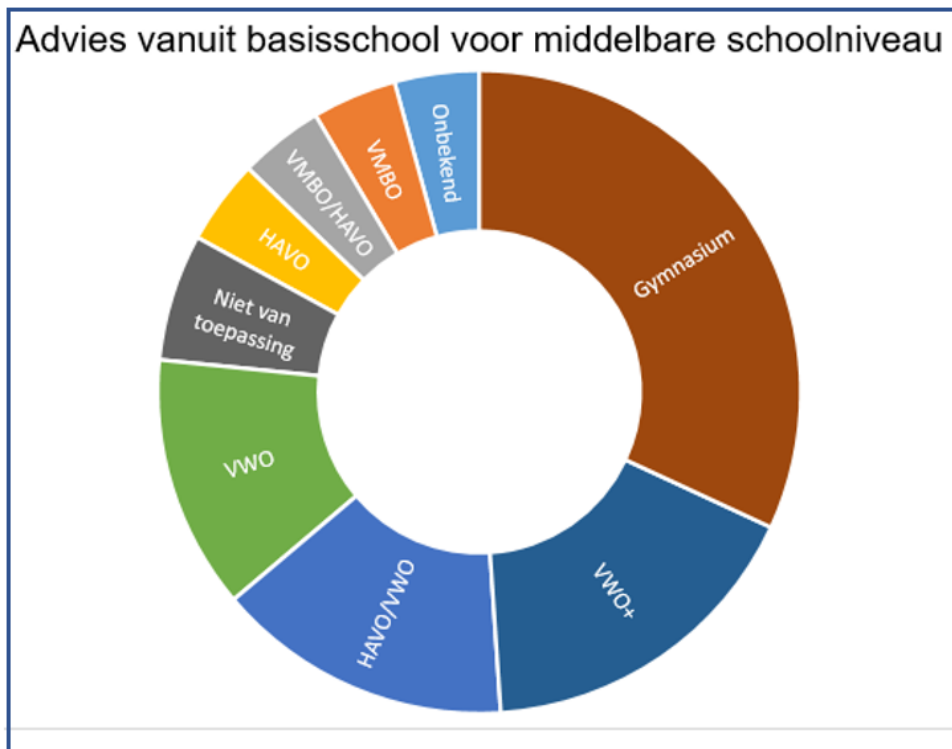
Bijna de helft van de respondenten had op meer dan één basisschool gezeten: bijna 40% had op twee basisscholen gezeten en 10% op drie of vier basisscholen. Redenen die genoemd werden voor wisseling van basisschool waren de mismatch met het onderwijsaanbod (13 keer genoemd), het gebrek aan vertrouwen in de school (11 keer), mismatch met medeleerlingen (9 keer), verhuizing (9 keer), onenigheid met leerkrachten (8 keer), gepest worden (7 keer), overstap naar voltijd onderwijs voor (hoog)begaafden (4 keer) en mishandeling door een leerkracht (1 keer).

Voor wat betreft de basisschoolperiode gaf de helft van de alle respondenten aan versneld te zijn of meerdere jaren in één jaar te hebben gevolgd. De meesten hiervan (34% van het totaal) had dit één keer gedaan en 15% van alle respondenten had dit meer dan één keer gedaan. In Tabel 1 zijn de aantallen weergegeven van leerlingen die versneld waren, afgezet tegen de leerlingen die waren blijven zitten op het basisonderwijs. Hieruit blijkt dat zes (13%) van de respondenten een keer waren blijven zitten, maar dat drie van deze zes ook een keer versneld waren op de basisschool.

Tabel 1. Aantallen versnellers en zittenblijvers onder oud-leerlingen van CCL in de basisschoolperiode

Blijven zitten?	Versneld?			Totaal
	Nee	Ja, één keer	Ja, meer dan één keer	
Nee	21	13	7	41
Ja, één keer	3	3	0	6
Totaal	24	16	7	47

Het schooladvies dat de leerlingen mee hadden gekregen vanuit de basisschool is weergegeven in Figuur 1. In 32% van de gevallen was dit gymnasium, in 30% vwo of vwo+, in 19% havo al dan niet in combinatie met vwo en in 9% vmbo al dan niet in combinatie met havo. Bij 6% van de respondenten was deze vraag niet van toepassing omdat ze vanuit het basisonderwijs doorstroomden naar het CCL en 4% had hier niets ingevuld.



*Figuur 1. Verdeling van schoolniveaus die door basisschool als advies voor voorgezet onderwijs gegeven zijn bij de oud-leerlingen van CCL*

Voor wat betreft de periode in het voorgezet onderwijs, gaf 45% aan een of meerdere keren van middelbare school te zijn gewisseld voor aanvang van de CCL-periode. Drie respondenten hadden op drie verschillende middelbare scholen gezeten en vijf respondenten op meer dan drie.

In Tabel 2 zijn de aantallen weergegeven van leerlingen die versneld waren, afgezet tegen de leerlingen die waren blijven zitten op het voorgezet onderwijs. Hieruit blijkt dat 15 van de respondenten één keer waren blijven zitten en vijf respondenten meer dan één keer. Opvallend is dat vier van hen ook één of meerdere keren versneld waren of meerdere jaren in één jaar hadden gevolgd

Tabel 2. Aantallen versnellers en zittenblijvers onder oud-leerlingen van CCL in voortgezet onderwijs

Blijven zitten?	Versneld?			Totaal
	Nee	Ja, één keer	Ja, meer dan één keer	
Nee	22	1	2	25
Ja, 1 keer	13	1	1	15
Ja, meer dan 1 keer	5	2	0	7
Totaal	40	4	3	47

Zeventig procent had al een periode thuis gezeten voordat hij/zij bij het CCL kwam en de duur van deze periode wisselde per respondent. Bij de helft hiervan ( $n = 16$ ) duurde deze periode minder dan een jaar. Bij de andere helft waren er meerdere periodes van uitval die tezamen langer dan een jaar duurden of was de hele periode langer dan een jaar. Eén respondent rapporteerde dat deze periode drie jaar had geduurd en de langste gerapporteerde periode was vijf jaar. Slechts drie respondenten gaven aan thuisonderwijs te hebben gehad in de periode waarin ze niet naar school gingen.

### 3.2.3 Diagnoses en misdiagnoses

Bij 40 van de 47 respondenten (85%) was er sprake van diagnoses en/of belemmeringen voor de CCL-periode. Bij 17 respondenten was er sprake van meer dan één diagnose of belemmering voor aanvang van de CCL-periode. Het hoogste aantal was vijf diagnoses en/of belemmeringen per respondent en dit was het geval bij drie respondenten. In Tabel 3 zijn de aantallen weergegeven. Depressies, dysthyme stoornissen al dan niet gepaard gaande met suicidaliteit worden het vaakst genoemd, direct gevolgd door stoornissen vallend binnen het autistisch spectrum (zoals Asperger en PDD-NOS). Ook AD(H)D, dyslexie en angststoornissen worden vaak genoemd. Verder valt op dat er veel verschillende stoornissen en belemmeringen een of twee keer genoemd worden.

Tabel 3. Aantallen diagnoses en belemmeringen voor aanvang CCL-periode

Diagnoses en belemmeringen	Aantal keer genoemd
Depressie en dysthyme stoornis	23
Stoornis vallend binnen autistisch spectrum	19
Attention Deficit Hyperactivity Disorder	6
Attention Deficit Disorder	5
Dyslexie	5
Angststoornis	4
Post Traumatische Stress Stoornis	2
Slaapstoornis	2
Dyscalculie	2
Nonverbal Learning Disorder	1
Bipolaire stoornis	1
Astma	1
Oppositieel opstandige gedragsstoornis	1
Woedeprobleem	1
Faalangst	1
Psychosomatische klachten	1
Ontwikkelende persoonlijkheidsstoornis	1

Bijna de helft van de respondenten bij wie een (of meerdere) diagnose(s) werden gesteld, gaf aan dat er achteraf sprake was van misdiagnoses. In 13 van de 18 gevallen ging het hierbij om de ten onrechte gestelde diagnose vallend binnen het autistisch spectrum. De overige misdiagnoses die er waren volgens de respondenten, hadden betrekking op vooral AD(H)D. In drie van de zes gevallen bleek dit achteraf volgens de respondent een misdiagnose te zijn.

### 3.2.4 Steun bij belemmeringen en diagnoses voor aanvang van CCL-periode

Van de 40 respondenten bij wie sprake was van diagnoses en/of belemmeringen, gaf 35% aan géén steun te hebben ondervonden vanuit school of zorginstanties in de periode dat ze uit dreigden te vallen uit het reguliere onderwijs. Bij 65% van hen ( $n = 26$ ) was hier wel sprake van. Vrijwel elke respondent die hulp kreeg (namelijk 25 van deze 26), had ondersteuning van een professionele hulpverlener (psycholoog of coach) van *buiten* school, 11 van hen hadden hiernaast ook hulp van een begeleider *binnen* de school en 10 van deze 11 hadden daarnaast ook steun van ouders in de periode voordat ze



naar het CCL gingen. Van overige familieleden, vrienden of van *online* contacten hebben de respondenten nauwelijks steun ontvangen in deze periode.

De professionele ondersteuning die van buiten de school gegeven werd, bestond voornamelijk uit therapie (van een psycholoog of psychiater, al dan niet ondersteund met EMDR of medicatie). De geboden hulp binnen school bestond voornamelijk uit compenserende of dispenserende maatregelen (11 keer genoemd), coaching (8 keer) en huiswerk- of studiebegeleiding, en behandeling van dyslexie (8 keer). Slechts drie respondenten vertellen dat zij een versnellings- of verbredingstraject kregen aangeboden.

Vervolgens is gevraagd in hoeverre deze steun geholpen heeft. In Figuur 2 is weergegeven wat de antwoorden hierop waren. Hieruit kan worden afgelezen dat bij slechts zeven van de 26 respondenten die hulp kregen, deze hulp 'redelijk' tot 'heel goed' was in de periode voordat ze naar het CCL gingen. Voor alle 26 respondenten is nagegaan of de hoeveelheid bronnen van steun (dus buiten de school, binnen de school, van ouders, familieleden, vrienden en *online* hulp) samenhang met de mate van tevredenheid over deze steun. Deze samenhang bleek er niet te zijn,  $\chi^2 = 28.92$ ,  $p = .22$ . Steun uit meerdere bronnen was dus niet effectiever dan steun uit slechts een of twee bronnen.



*Figuur 2. Mate waarin steun geholpen heeft bij diagnoses en belemmeringen*

### *3.3 Factoren die samenhangen met uitval in reguliere onderwijs*

De tweede onderzoeksvraag betrof mogelijke factoren die een rol speelden bij het tijdelijk of deels verlaten van het reguliere onderwijs. In Tabel 4 zijn de antwoorden van de respondenten samengevat. De meest voorkomende oorzaak die respondenten hebben aangegeven, is de mismatch tussen de behoefte van de toenmalige leerling en het toenmalige onderwijs. Andere factoren hebben met name te maken met internaliserende problematiek, zoals 'een negatief zelfbeeld', 'lage zelfwaardering', 'faalangst' en zeer ernstige psychische problemen zoals 'depressie, automutilatie, suïcidale neigingen en traumatische ervaringen'. Het minst genoemd zijn factoren als 'sociale problemen', 'hoge verwachtingen van de omgeving', 'verstoorde relatie met leraren' en 'gedragsproblemen'.

Een illustratie van de manier waarop een mismatch met het onderwijs kon leiden tot internaliserende problematiek en uiteindelijk tot uitval, vormen de ervaringen van een respondent die 17 jaar oud was toen hij bij het CCL startte: *“Mijn depressie kwam vooral voort uit de mismatch met het onderwijs, ik wist ook niet dat ik hoogbegaafd was/ben en dat is pas op zeer late leeftijd ontdekt. Ik had moeite met het inschatten van wat mensen van me wilde, wat ik kon zelf niet toetsen wat er moest gebeuren of wat de verwachting was. Ik heb daardoor ook faalangst ontwikkelt. Ik krijg de boodschap dat ik dingen deed die moeilijk waren en toch goed scoorden, maar ik vond het heel erg makkelijk. Daardoor dacht ik dat het vast verkeerd deed en begon erg aan mezelf te twijfelen. Verder was er ook geen enkele aansluiting met klasgenootjes/leeftijdsgenootjes en bracht ik het liefst mijn tijd met de leraar/lerares door.”*

Tabel 4. Factoren die volgens respondenten samenhangen met (deels) verlaten van reguliere onderwijs

	Niet	Deels	Veel	Zeer veel	Weet niet
Mismatch tussen mijn behoefte en het onderwijs	1	4	8	32	1
Negatief zelfbeeld / lage zelfwaardering / faalangst	5	5	10	24	2
Depressie / automutilatie /suïcidale neigingen / traumatische ervaringen	4	11	11	19	1
Perfectionisme / hoge eisen aan mezelf	8	6	14	14	4
Relatief onderpresteren <sup>a)</sup>	8	12	11	13	2
Absoluut onderpresteren <sup>b)</sup>	16	11	4	13	2
Sociale problemen	13	15	7	10	1
Prestatiedruk / hoge verwachtingen van de omgeving	15	14	8	7	2
Verstoorde relatie met leraren	20	13	6	6	1
Gedragsproblemen	26	12	6	1	1
Leerproblemen	21	18	4	2	1
Druggebruik /drugverslaving / gameverslaving	42	2	0	0	2
(Niet) uit de kast (durven) komen	44	1	0	0	1
Andere factoren	16	5	7	5	13

*Noot a)* Bij relatief onderpresteren haalt de leerling wel voldoende, maar niet de cijfers die het eigen vermogen weerspiegelen.

*Noot b)* Bij absoluut onderpresteren heeft de leerling beneden gemiddelde schoolprestaties.

### 3.4 De periode tijdens en na het verblijf op het CCL

De derde onderzoeksvraag had betrekking op de periode tijdens en na het verblijf op het CCL. Om hier een beeld van te krijgen, zijn vragen gesteld over financiering, gestelde doelen en beleving tijdens het verblijf bij het CCL. Ook is er gevraagd naar de opleiding direct na de CCL-periode en de (verandering in) kwaliteit van leven op drie momenten, namelijk vlak voor de CCL-periode, direct erna en op het moment van invulling van de vragenlijst.

#### 3.4.1 De financiering tijdens de periode bij het CCL

Opvang bij het CCL was kostbaar. De kosten waren hoger naarmate jongeren meer dagen per week bij het CCL doorbrachten. Leerlingen konden maximaal vier dagen per week bij het CCL verblijven (al dan niet met overnachtingen). Van de respondenten verbleef 70% drie of vier dagen en 30% één, twee of een onbekend aantal dagen per week bij het CCL.

Voor bijna alle ondervraagde jongeren gold dat hun ouders externe financiering moesten aanvragen via bijvoorbeeld een Persoonsgebonden Budget (PGB). Een kwart van de respondenten gaf aan dat het verkrijgen van de financiering niet moeilijk was, 20% zei hier niets over te weten en voor meer dan de helft was het moeilijk. Degenen die makkelijk toegang kregen tot het CCL hadden in grote lijnen vier kenmerken: (1) zij hadden voorafgaand al een PGB, (2) zij hadden een ruime zorgverzekering, (3) hun ouders 'wisten de weg', of (4) hun ouders hadden contact met de juiste mensen die konden assisteren. Voorbeelden van antwoorden die hierop duiden zijn: "*[ik heb een] behulpzame psycholoog gehad met goed verslag wat [mijn] PGB aanvraag ondersteunde*" (vrouwelijke respondent, 18 jaar in 2007) en: "*Voor mij was het vrij eenvoudig, omdat wij zelf thuis de wegen wisten en de juiste mensen tegen kwamen. Maar andere mensen met zwaardere problematiek en/of diagnoses hadden er veel meer moeite mee, terwijl zij naar mijns inziens meer recht hadden op financiële ondersteuning.*" (jongen, 17 jaar in 2014).

Voor de ruim de helft van de kinderen en jongeren (53%) was het (zeer) moeilijk om financiering rond te krijgen en hun ouders waren hier vaak maanden mee bezig. Ook waren veel ouders jaarlijks opnieuw bezig met het verlengen van financiering. Sommige respondenten gaven aan dat de strijd voor financiering voor hun ouders een zware belasting was. Een respondent, die 7 jaar was toen hij in 2001 op het CCL kwam, gaf bijvoorbeeld aan: "*[Het was] een absolute nachtmerrie, er stond niet eens een PGB voor het CCL de eerste 2 jaar dat ik er zat, vechten voor de vrijstelling van de leerplicht en de PGB krijgen was altijd moeilijk.*"

De onzekerheid rondom het verkrijgen van financiering kwam bovenop de zorgen die de jongeren zelf al hadden en droeg in elk geval niet bij aan het verminderen van hun problematiek. Een destijds 15-jarig meisje dat in 2010 binnen kwam op het CCL meldde hierover: *“De periode ging gepaard met zeer veel onzekerheid over mijn toekomst en over of ik wel of niet naar CCL kon gaan. Ook de lange periode van thuiszitten, 10 maanden, was voor een groot deel het gevolg van de moeizame financiering (nuance daargelaten, de periode van thuiszitten is natuurlijk het gevolg geweest van schooluitval). Achteraf denk ik dat mij een hele ellendige periode bespaard had kunnen blijven als het op orde krijgen van financiën makkelijker en vooral sneller was verlopen.”* Een vrouwelijke respondent van toentertijd 9 jaar zegt over de financiering in 2001: *“[Het was] moeilijk, elke keer overnieuw verklaring van psychiater nodig en onderzoek nodig. Dit was erg onprettig.”*

Andere respondenten gaven aan als jongere bewust door hun ouders buiten de financiële zorgen gehouden te zijn. Een destijds 17-jarig meisje zegt over haar start in 2012: *“Mijn moeder heeft dit samen met het CCL opgepakt. Ze heeft deze zorgen denk ik bewust zo veel als mogelijk een beetje bij me vandaan gehouden”*. Een destijds 17-jarige jongen vertelt over zijn start in datzelfde jaar 2012: *“[Het was] erg moeilijk. Ik heb er zelf toen niet veel van meegemaakt, maar mijn moeder was bijna elke dag bezig met protestbrief na protestbrief schrijven om de financiering toch voor elkaar te krijgen.”*

Sommige respondenten gaven aan geen PGB te hebben gekregen voor hun CCL-verblijf. Uit hun antwoorden kan worden opgemaakt dat hun verblijf vanuit de zorgverzekering vergoed is of met spaargeld bekostigd is. Eén respondent die 19 was toen ze in 2002 bij het CCL kwam, had een creatieve oplossing bedacht: *“Ik had geen diagnose en mijn ouders stonden niet achter mijn traject op CCL en PGB werd minimaal afgegeven. Met CCL werd overeengekomen dat ik toch kon komen en daarvoor werkte ik op CCL in de schoonmaak en keuken om er toch te kunnen verblijven. In principe twee dagen per week”*.

(Hoog)begaafdheid was (en is) geen erkende indicatie op grond waarvan financiering werd gegeven voor zorg, begeleiding of alternatieve trajecten buiten school. Uit de antwoorden van de respondenten bleek dat psychiatrische diagnoses soms nodig waren om financiering te regelen. Hierboven werd al vermeld dat veel van de jongeren inderdaad op het CCL kwamen dankzij diagnoses, waarvan ongeveer de helft later ten onrechte bleek te zijn. Wij hebben niet achterhaald hoeveel van deze diagnoses al vóór het aanvragen van financiering bestonden (en dus op basis van gedrag afgegeven waren) of onder druk van het verkrijgen van de financiering tot stand kwamen, maar beide situaties kwamen voor. Een destijds 16-jarige jongen zegt bijvoorbeeld (2011): *“Er was absoluut een diagnose voor nodig had ik begrepen. Wat redelijk zuur was voor sommige medeleerlingen waar dit lastiger voor te regelen was. Ik had “gelukkig” toentertijd nog die asperger diagnose, want*

*"hoogbegaafdheid" gaat je geen financiering opleveren.*" Een destijds 17-jarige jongen zegt over zijn start in 2012: *"Volgens mij heb ik een PGB gekregen op basis van een paar diagnoses. De GGZ had in 2011 een psychiater nodig om door me heen te kunnen prikken en vast te stellen dat ik toch wel echt een depressie had. Vanaf toen heb ik in ieder geval die diagnose gehad. Het CCL heeft denk ik ook nog aanvullende diagnoses gesteld zoals een identiteitscrisis en een verstoorde kind-ouder relatie".*

Er waren grote verschillen tussen gemeenten in het al dan niet kunnen verkrijgen van een PGB. Dit gaf onduidelijkheid rondom de toelating tot het CCL. Eén van de respondenten meldt: *"Voor mijn gevoel was het vrij willekeurig of je wel of niet de juiste financiering kreeg. Toentertijd met de decentralisatie van de zorg (overgang van overheid naar gemeentes) was het sowieso best een puinhoop, met als gevolg dat veel jongeren niet de hulp kregen die ze nodig hadden, omdat de kennis en kunde nog miste bij de gemeentes toentertijd"* (jongen, 17 jaar in 2014). Een andere respondent, die 8 jaar oud was bij de start van haar CCL-periode in 2003 gaf aan: *"[Het verkrijgen van financiering was] moeilijk, [mijn] pgb werd in eerste instantie afgewezen; bij onderbouwing voor bezwaarcommissie alsnog toegekend. Elke periode opnieuw voor moeten vechten."* Een respondent die 16 jaar was in 2012 zei: *"[Het was] moeilijk. Meerdere keren is ons door andere instanties verteld dat hulp via het CCL niet mogelijk was met een pgb of iets dergelijks."*

Er was geen verband tussen het aantal dagen dat de leerlingen naar het CCL gingen en de mate waarin ze aangaven voldoende financiering te hebben gehad voor zover dit gemeten was. Bij de respondenten die aangaven dat er voldoende financiering was was de verdeling van het aantal dagen per week bij het CCL hetzelfde als bij de respondenten waarbij er onvoldoende financiering gerapporteerd was. Aangezien 20% niet wist of er voldoende financiering was in de tijd dat ze op het CCL zaten, moet dit resultaat met de nodige voorzichtigheid behandeld worden.

Tien van de 47 respondenten gaven aan dat ze tijdens de periode dat ze naar het CCL gingen, ook nog naar school gingen. De overige 37 leerlingen bezochten alleen het CCL. In de groep die ook nog naar school ging bleek 30% voldoende en 30% onvoldoende financiering te rapporteren (en bij 40% was dit niet bekend). In de groep die niet naar school ging bleek 60% voldoende en 24% onvoldoende financiering te rapporteren (en bij 16% was dit niet bekend).

### 3.4.2 Gestelde doelen en beleving tijdens CCL

Aan de respondenten is de vraag gesteld: 'Welk doel had je voor je verblijf op het CCL / Wat wilde je zelf bereiken?' De antwoorden waren in te delen in vier typen: (1) ze wilden niet meer depressief zijn, (2) ze wilden zich als persoon ontwikkelen, (3) ze wilden een diploma halen en/of (4) ze gaven aan geen doel gehad te hebben.

De respondenten die als doel hadden om te herstellen van hun depressie, wilden vooral tot rust komen, ontspannen en niet meer ongelukkig zijn. Een respondent die toen 16 jaar oud was, meldt: *"Ik wilde niet meer dood willen. Da's al best wat"* (jongen, 16 jaar). Een andere respondent die aan het begin van de CCL-periode 6 jaar was, zegt: *"Uit het diepe dal van depressie en ellende komen en weer kunnen leven in plaats van overleven."* Een respondent die toen 17 jaar oud was, gaf aan: *"Ik zat in een identiteitscrisis en een zware depressie. Ik had geen idee wat ik echt wilde. Ik had geen idee wat ik zou willen bereiken. Ik was chronisch vermoeid, had al jaren nauwelijks hobby's meer en zat elke dag tot 01.00u 's nachts in mijn lage tempo mijn huiswerk te doen..."*.

Een deel van de respondenten gaf aan dat ze zich toen ook als persoon wilden ontwikkelen, zichzelf wilden ontdekken, wilden leren leven op hun eigen manier en in zichzelf wilden leren geloven. *[Ik wilde leren] wie ik was en nog belangrijker: wie ik wilde zijn en worden? Dat ben ik op het CCL pas gaan ontdekken"* (17-jarig meisje aan begin van CCL-periode). Een destijds 12-jarige jongen omschrijft zijn doel als: *"[Ik wilde] Een gegronde rede vinden om door te gaan met leven. Leren wie ik was en om te gaan met mijn situatie"*.

Een derde soort doel dat genoemd werd, betrof het halen van een diploma, het ontwikkelen van persoonlijke vaardigheden en terugstromen in het reguliere onderwijs: Een voorbeeld van een uitspraak hierbij was: *'Vwo diploma los van standaard onderwijs halen en voor mezelf uit vinden wat ik daarna wilde met mijn leven"* (jongen, toen 15 jaar oud).

Ten slotte noemde een klein deel van de respondenten dat ze zonder doel kwamen of alleen omdat anderen (bijvoorbeeld hun ouders of behandelaars) het CCL een geschikte plek voor hen vonden. Zij gaven aan vaak te depressief te zijn geweest om over een doel na te denken of ze hadden negatieve verwachtingen op basis van eerdere ervaringen. Een van hen zegt bijvoorbeeld: *"Ik had eigenlijk geen doel, ik was erg sceptisch om naar het CCL te gaan want had er weinig vertrouwen in dat ik daar wel begrepen werd, het was voor mij de laatste optie die ik nog kon proberen. Ik voelde me er ook erg misplaatst want ik was niet hoogbegaafd, dacht ik"* (meisje, 19 jaar). Een ander zegt: *"Het ostentatieve doel was ontspannen en weer reintegreren op mijn school. Mijn heimelijke doel was vooral helemaal niets doen."* (jongen, 13 jaar).

Opvallend is dat slechts enkele respondenten vooraf als doel hadden om gelijkgestemden of begrip te zoeken, terwijl het vinden van gelijkgestemden achteraf een belangrijk onderdeel van het herstelproces bleek te zijn. Een meisje dat 14 was toen ze op het CCL kwam, zegt bijvoorbeeld: *Ik was positief verrast dat er daar een hoop mensen waren die op eenzelfde manier naar dingen keken als ik en die het leuk vonden om met mij om te gaan (en ik vond het ook leuk om met hun om te gaan).* Ditzelfde meisje zei over haar situatie vóór CCL: *“Van mij hoefde het niet meer en ik had het gevoel dat ik mijn omgeving een plezier zou doen door er niet meer te zijn (ik had alleen niet het lef om iets definitiefs te doen).* Een jongen van 14 zegt over zijn doel vooraf: *“Om compleet eerlijk te zijn: [ik wilde] een plek waar ik bij kon komen en mijn resterende minderjarigheidsjaren kon uitzitten. Misschien stiekeme hoop dat ik toch nog een groep mensen zou vinden waar ik in pas”.* Een andere 14-jarige jongen zegt over zijn doel vooraf: *“Voor CCL had ik bijna geen sociaal contact met anderen, ik zocht leeftijdsgenoten met dezelfde ervaringen als ik en begrepen worden zodat ik uit mijn depressie kon komen.”*

Als de jongeren een poosje op het CCL verbleven, stelden ze vaak hun doelen bij. Zo kwamen sommigen binnen met alleen maar rust als doel, en wilden zij in latere instantie ook een startkwalificatie halen. Een jongen die bij binnenkomst 13 was, zegt bijvoorbeeld: *“toen ik op CCL kwam wou ik gewoon weg zijn van de wereld. Mijn eerste doel was weer blij zijn. Pas tegen het einde stelde ik mezelf als doel om te beginnen met een universitaire opleiding”* Anderen lieten alles op zich afkomen en herstelden gaandeweg doordat ze zich begrepen voelden. Dit hadden zij vooraf niet kunnen bedenken.

Uiteindelijk heeft iets meer dan de helft van de respondenten zijn eigen doelen goed of zeer goed kunnen bereiken. Ongeveer 30% zegt zijn doelen redelijk gehaald te hebben en ongeveer 15% heeft zijn doelen niet of nauwelijks behaald. Het al dan niet behalen van de doelen was niet te herleiden tot het soort doelen dat de jongeren vooraf hadden. Respondenten die op jongere leeftijd op het CCL kwamen hadden wel een iets hogere kans om hun doelen te verwezenlijken dan degenen die ouder waren bij binnenkomst. Verder lijken vooral persoonlijke contacten met begeleiders en toeval een rol te spelen bij het behalen van doelen.

De respondenten konden aangeven in hoeverre bepaalde stellingen over het leven op het CCL van toepassing waren tijdens hun verblijf aldaar. De resultaten hiervan zijn weergegeven in Tabel 5. Het overgrote merendeel van de respondenten (85%) gaf met name aan dat ze tijdens hun verblijf op het CCL veel ruimte hadden voor het maken van eigen keuzes, zichzelf konden zijn, zich begrepen voelden, ruimte kregen hun talenten te ontdekken en rust en ruimte vonden die ze nodig hadden. Ook contacten met medeleerlingen bleken belangrijk: daar vonden ze steun bij en ze ervaarden het contact



met gelijkgestemden als een grote kracht binnen het CCL. Het zelfvertrouwen groeide veelal en de meesten voelden zich gesteund bij het omgaan met uitdagingen. Op andere stellingen was de verdeling iets gelijkmatiger, maar nog steeds bleek ongeveer de helft het er mee eens te zijn. Zo gaven bij de stelling 'bij het CCL kreeg ik de juiste ondersteuning' 25 respondenten aan het hier mee eens te zijn, 10 gaven 'neutraal' aan en 8 waren het hier (zeer) mee oneens. Ook bij de stellingen ten aanzien van het 'zelf regie leren nemen over eigen leven' en 'voorspoedig herstel' was de helft het hier mee eens.

*Tabel 5. Mening ten aanzien van stellingen over beleving tijdens verblijf bij CCL*

Bij het CCL.....	Zeer oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Zeer eens	Weet niet
had ik veel ruimte voor maken van eigen keuzes	0	1	2	11	30	1
kon ik mezelf zijn	1	2	2	9	30	1
voelde ik me begrepen	2	2	3	10	27	1
was er ruimte om mijn talenten te ontdekken	0	1	8	10	24	2
vond ik steun in het contact met medeleerlingen	2	2	5	11	24	1
heb ik de rust en ruimte gevonden die ik nodig had	2	0	7	10	25	1
was grote kracht het contact met gelijkgestemden	2	4	5	10	23	1
is mijn zelfvertrouwen gegroeid	2	1	5	15	21	1
had ik ondersteuning bij omgaan met uitdagingen	3	2	6	16	17	1
was aanbod divers voor keuzes om doelen te bereiken	2	1	7	19	14	2
werd ik gestimuleerd zelf verantwoordelijkheid te nemen voor mijn eigen ontwikkeling	2	1	7	19	14	2
kreeg ik de juiste ondersteuning	3	5	10	12	13	2
heb ik geleerd om zelf regie te nemen over mijn eigen leven	6	8	8	8	13	2
verliep mijn herstel voorspoedig	1	6	13	15	8	2

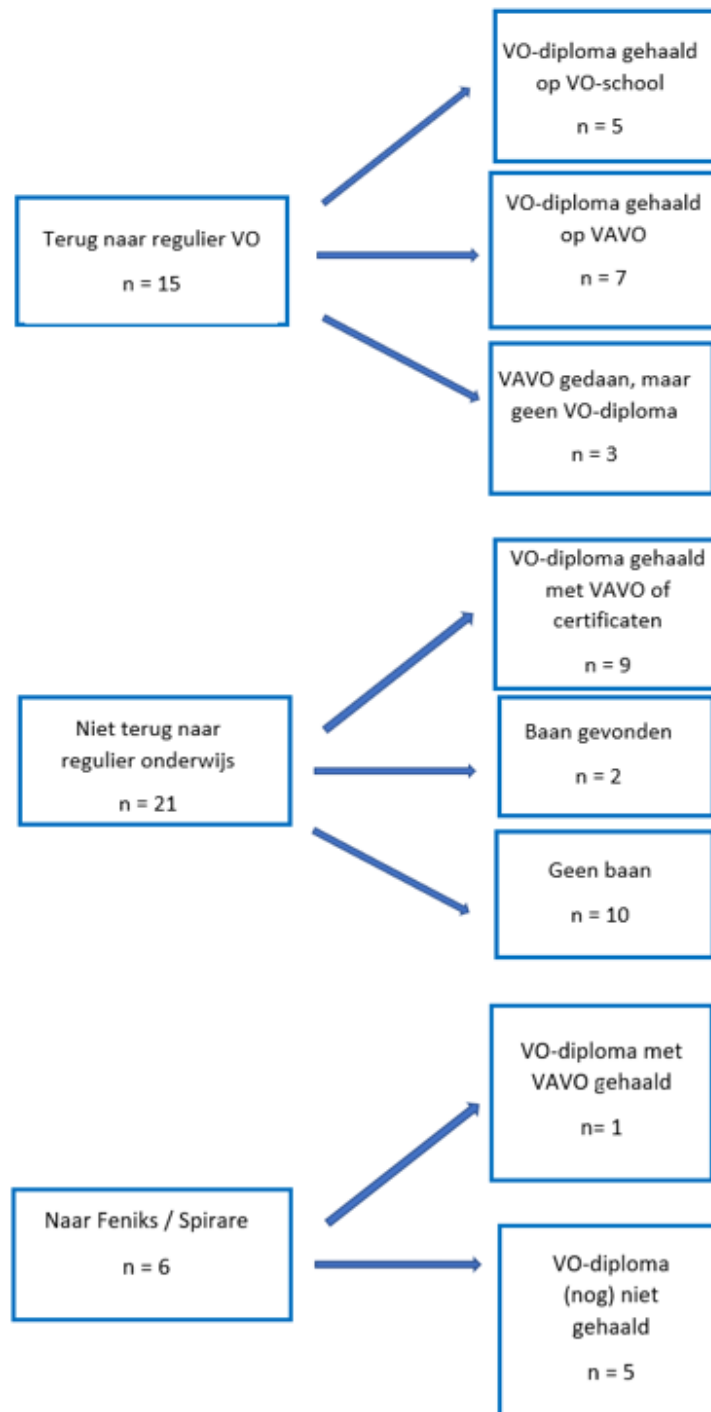
### 3.4.3 Periode direct na het CCL en diploma voortgezet onderwijs anno 2018

De wegen die de respondenten bewandelden in de periode vlak na het CCL waren divers. In Figuur 3 zijn deze weergegeven aan de linkerkant.

Van de 42 respondenten die geantwoord hadden, zijn er 15 naar een reguliere school voor voortgezet onderwijs gegaan, 21 deden dit niet en 6 stroomden door naar een instelling die vergelijkbare doelstellingen had als het CCL (namelijk Feniks Talent en Spirare).

Aan de rechterkant van Figuur 3 is te zien hoeveel van elk van deze groepen uiteindelijk in 2018 aangaven een diploma op het niveau van het voortgezet onderwijs te hebben gehaald.

Dit bleek het geval bij 12 van de 15 mensen die terug gegaan waren naar het voortgezet onderwijs, 9 van de 21 mensen die niet terug gegaan waren en bij 1 van de 6 mensen die naar een vergelijkbare instelling doorstroomden.



*Figuur 3. Stroomdiagram met wegen bewandeld zijn vlak na de CCL-periode (links) en tot in 2018 te aanzien van behaalde diploma voortgezet onderwijs (rechts)*

### 3.4.4 Verandering in kwaliteit van leven

Verandering in kwaliteit van leven is gemeten met vijf aspecten: (1) mate van gelukkig zijn, (2) de fysieke gezondheid, (3) de kwaliteit van het sociale leven, (4) de betrokkenheid bij de maatschappij en (5) de algehele tevredenheid met het leven. De respondenten gaven op elk van deze aspecten drie keer een cijfer van 1 tot 10, namelijk een cijfer dat betrekking had op het moment vlak voor de CCL-periode (T1), op het moment direct na de CCL-periode (T2) en op het moment van het invullen van de vragenlijst (anno 2018). Een laag cijfer betekende een slechte kwaliteit en een hoog cijfer betekende een goede kwaliteit van leven zoals ervaren door de respondent. In Tabel 6 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van deze cijfers weergegeven.

Tabel 6. Gemiddelden (*Gem*) en standaarddeviaties (*SD*) per aspect van kwaliteit van leven (op een schaal van 1 tot 10) vlak voor de CCL-periode (T1), vlak na de CCL-periode (T2) en op moment van invulling vragenlijst anno 2018 (T3)

Aspect	T1		T2		T3	
	Vlak voor CCL		Vlak na CCL		Anno 2018	
	<i>Gem</i>	<i>SD</i>	<i>Gem</i>	<i>SD</i>	<i>Gem</i>	<i>SD</i>
Mate van gelukkig zijn	2.33	1.39	5.88	2.31	7.28	1.86
Fysieke gezondheid	4.81	2.21	6.19	1.97	7.23	1.74
Kwaliteit van sociale leven	3.33	2.08	6.02	2.34	7.26	1.97
Betrokkenheid bij maatschappij	2.47	2.35	4.63	2.45	6.53	2.42
Tevredenheid met leven	2.44	1.65	5.91	2.09	7.19	1.97

Om te toetsen in hoeverre deze gemiddelden significant van elkaar verschillen, is een analyse voor herhaalde metingen gedaan met 'Tijd' als binnensubjectenfactor met drie niveaus (T1, T2 en T3). Specifieke contrasten zijn gebruikt om eerst het verschil tussen T1 en T2 te toetsen en vervolgens het verschil tussen T2 en T3. In Tabel 7 zijn de resultaten van deze toetsingen weergegeven. Er kan geconstateerd worden dat voor alle aspecten de cijfers van het moment vlak na de CCL-periode (T2) significant hoger waren dan die vlak voor de CLL-periode (T1). Ook kan geconstateerd worden, dat op het moment van invulling van de vragenlijst (T3) deze cijfers significant hoger waren dan die van het

moment vlak na de CCL-periode (T2). Aan de effectgrootte ( $\eta^2$ ) valt te zien dat alle verschillen als 'groot' mogen worden opgevat (Cohen, 1988).

Tabel 7. Resultaten van analyse met herhaalde metingen voor verschillen tussen T1 (vlak voor de CCL-periode) en T2 (vlak na de CCL-periode) en tussen T2 en T3 (anno 2018).

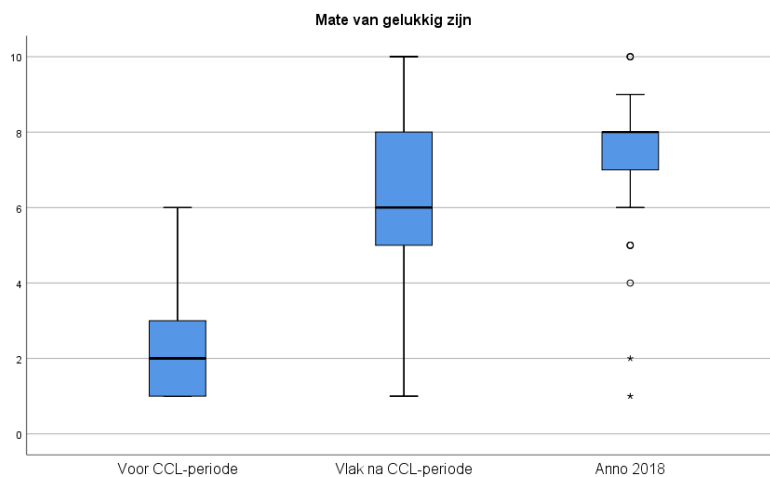
Aspect	T2 - T1			T3 - T2		
	F(42)	p	$\eta^2$	F(42)	p	$\eta^2$
Mate van gelukkig zijn	73.61	< .001	.64	18.10	< .001	.30
Fysieke gezondheid	14,65	< .001	.26	8.99	.005	.18
Kwaliteit van sociale leven	40.43	< .001	.49	22.54	< .001	.35
Betrokkenheid bij maatschappij	21.13	< .001	.34	26.96	< .001	.29
Tevredenheid met leven	78.37	< .001	.65	13.76	.001	.25

Er bleek echter veel spreiding te zijn rondom de gemiddelden van de gegeven cijfers voor deze aspecten. Inspectie van de outliers liet zien dat op alle aspecten en op alle meetmoment zowel het laagste cijfer (1) als het hoogste cijfer (10) was ingevoerd door een of meerdere respondenten. In Figuur 4a tot en met 4e zijn daarom de box plots weergegeven van de gegeven cijfers op de vijf aspecten ten aanzien van kwaliteit van leven. Hieruit valt op te maken dat de medianen over de tijd inderdaad hoger worden, maar dat de spreiding binnen elke meting groot is en de gemiddelden dus voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden.

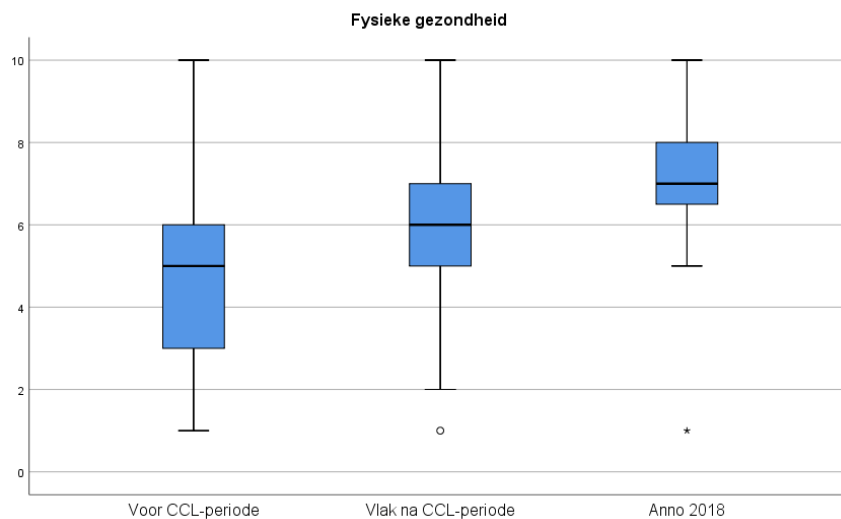
Over het algemeen laten de resultaten zien, dat de meeste respondenten in de periode voordat ze bij het CCL kwamen, zeer lage cijfers gaven op met name de mate van gelukkig zijn, de kwaliteit van het sociale leven, de betrokkenheid bij de maatschappij en de tevredenheid met het leven. Deze lage scores op kwaliteit van leven verbeterden gemiddeld genomen significant tijdens de periode op het CCL en toen de respondenten het CCL verlieten scoorde de helft voldoende op deze aspecten, met uitzondering van het aspect betrokkenheid bij de maatschappij. Uiteindelijk bleek in 2018 de gemiddelde kwaliteit van leven op alle aspecten significant verbeterd te zijn ten opzichte van de periode vlak na het CCL, maar was er nog steeds een subgroep die onvoldoende cijfers gaf voor de kwaliteit van leven anno 2018 op alle aspecten, behalve op fysieke gezondheid.

*Figuur 4a tot en met 4e: Boxplots van cijfers op de vijf aspecten van kwaliteit van leven vlak voor de CCL-periode, direct erna en anno 2018.*

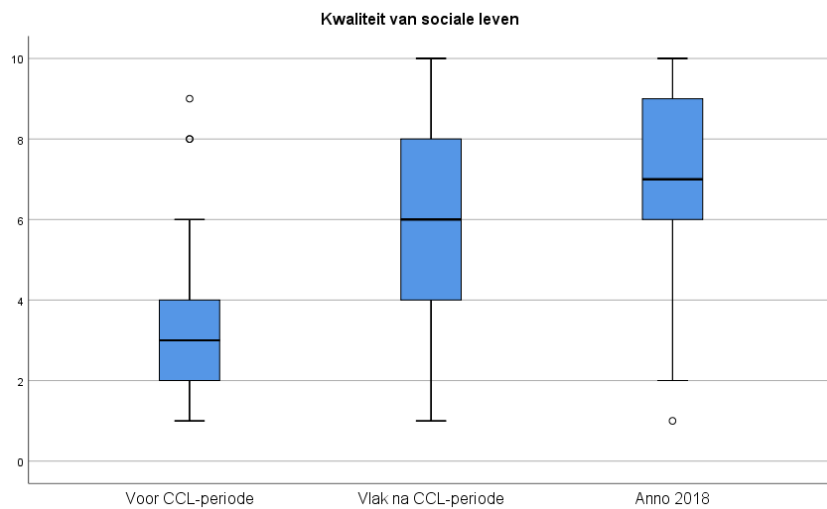
*Noot: De horizontale lijn binnen elk vierkant geeft de mediaan aan (dat wil zeggen 50% van de antwoorden is kleiner en 50% van de antwoorden is groter). De onderkant van elk vierkant geeft de start van het eerste kwartiel aan (hoogstens 25% van de antwoorden is kleiner en hoogstens 75% is groter) en de bovenkant van elk vierkant de start van het derde kwartiel aan (hoogstens 75% van de antwoorden is kleiner en hoogstens 25% is groter).*



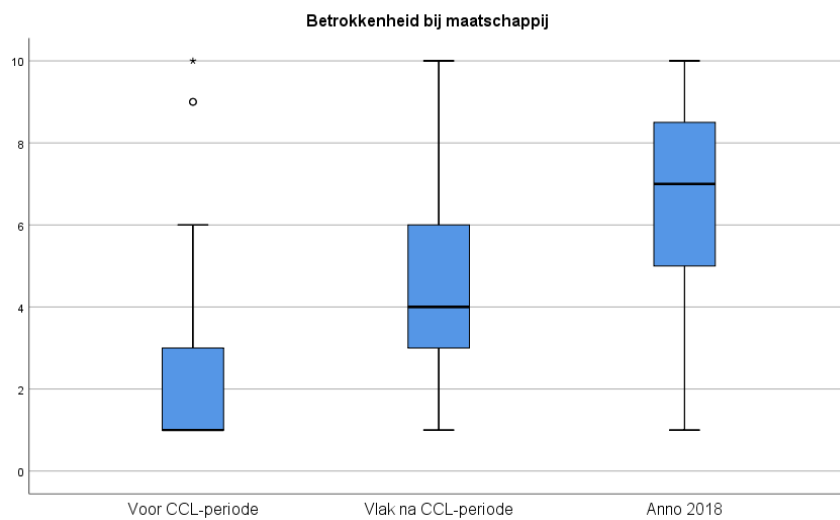
*Figuur 4a. Boxplot van cijfers ten aanzien van mate van gelukkig zijn vlak voor de CCL-periode, direct erna en anno 2018.*



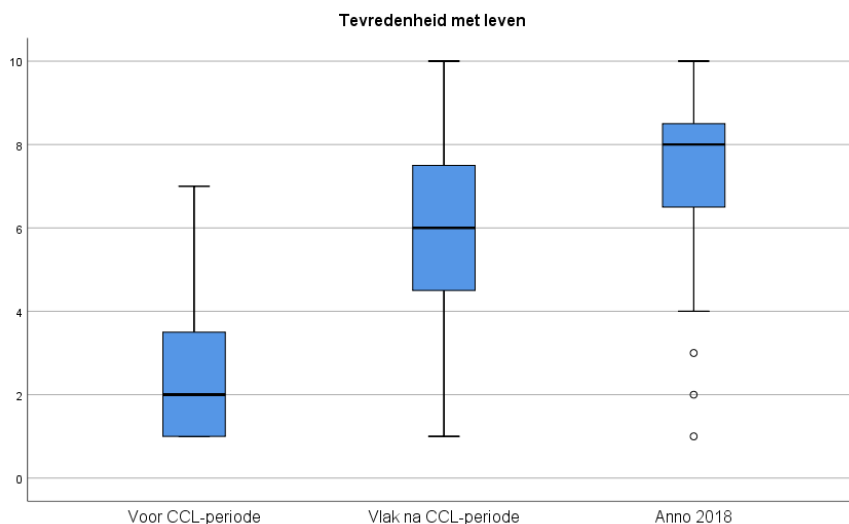
*Figuur 4b. Bloxplot van cijfers ten aanzien van fysieke gezondheid vlak voor de CCL-periode, direct erna en anno 2018.*



*Figuur 4c. Bloxplot van cijfers ten aanzien van de kwaliteit van het sociale leven vlak voor de CCL-periode, direct erna en anno 2018.*



*Figuur 4d. Bloxplot van cijfers ten aanzien van de betrokkenheid bij de maatschappij vlak voor de CCL-periode, direct erna en anno 2018.*



*Figuur 4e. Bloxplot van cijfers ten aanzien van tevredenheid met leven vlak voor de CCL-periode, direct erna en anno 2018.*

### ***3.5 Factoren die bijdroegen aan positieve ontplooiing na CCL-periode***

De vierde onderzoeksvraag had betrekking op de ontplooiing van de oud-leerlingen van het CCL en de factoren binnen en buiten het CCL die hier een rol bij gespeeld hebben. Ruim 70% van de respondenten gaf aan dat zij zichzelf 'volledig' of 'ruim voldoende' op een positieve manier hebben kunnen ontplooiën na hun CCL-periode. Bijna 30% zei zich 'een beetje' of 'voldoende' te hebben ontplooid. Niemand geeft aan zich 'niet' of 'nauwelijks' te hebben ontplooid. Er kan dus geconcludeerd worden dat er na de CCL-periode een positieve persoonlijke ontplooiing was bij alle respondenten en dat deze voor de overgrote meerderheid ruim voldoende of volledig was.

### 3.5.1 Factoren binnen het CCL

Vervolgens werd de respondenten gevraagd in hoeverre bepaalde factoren binnen het CCL bijgedragen hebben aan hun positieve persoonlijk ontplooiing na de CCL-periode. In Tabel 8 zijn de antwoorden weergegeven per factor. Met name de omgeving en de medeleerlingen op het CCL bleken te hebben bijgedragen aan de positieve ontplooiing van de respondenten. Ook de persoonlijke begeleider, de docenten en studiebegeleiders bleken hierop van invloed te zijn geweest. Verder hadden creatieve activiteiten (waaronder muzikale uiting en drama) 'een beetje' tot 'heel veel' bijgedragen. De factoren die niet of nauwelijks hadden bijgedragen aan de positieve ontplooiing na de CCL-periode, waren volgens het merendeel van de respondenten de studiebegeleiding en de 'Rots en Water Training'.

*Tabel 8. Antwoorden op vraag in hoeverre factoren binnen CCL bijdroegen aan positieve ontplooiing na de CCL-periode*

Factor binnen het CCL	Niet	Nauwelijks	Een beetje	Veel	Heel veel	Weet niet/nvt
Omgeving	4	0	5	13	20	0
Medeleerlingen	3	2	7	10	20	0
Eigen begeleider	3	3	8	9	18	1
Creatieve activiteiten	8	2	8	8	13	3
Docenten en studiebegeleiders	7	3	10	7	11	4
Activiteitenprogramma	2	3	13	15	7	2
Uitvinden van eigen kwaliteiten	7	3	8	13	9	2
Lichaamswerk	10	7	11	6	5	3
Behandeling schooltrauma's	12	3	5	12	3	7
Groepstherapie	12	5	10	6	2	7
Studiebegeleiding	16	6	3	8	3	6
Rots en Water Training	16	3	3	7	3	10
Andere factoren	6	0	1	7	5	23



### 3.5.2 Factoren buiten het CCL

Vervolgens is gevraagd in hoeverre bepaalde factoren buiten het CCL hadden bijgedragen aan de positieve persoonlijk ontplooiing van de respondenten na de CCL-periode. In Tabel 9 zijn de antwoorden weergegeven per factor. Vrienden, familie en partner bleken de belangrijkste factor hierbij te zijn geweest. Daarna volgen het ontplooiën van de eigen talenten en het uitoefenen van een hobby, sporten en/of muziek maken. Dit zijn factoren die gerelateerd zijn aan de directe naaste omgeving. Minder vaak, maar toch nog wel enigszins werden begeleiding en coaching genoemd. School of opleiding na het CCL werd nog minder vaak genoemd ondanks het feit dat het merendeel wel in die periode een opleiding volgde. Ten slotte werden factoren die te maken hebben met werk, stage en de collega's het minst gezien als bijdragen aan de positieve persoonlijke ontplooiing, maar dit had ook te maken met het feit dat de meesten in die periode nog geen baan hadden.

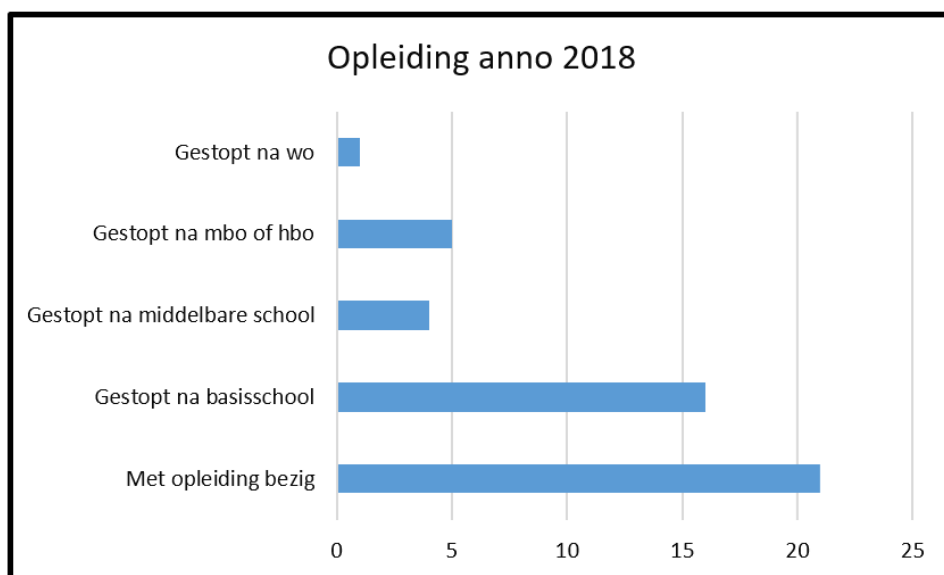
*Tabel 9. Antwoorden op vraag in hoeverre factoren buiten CCL bijdroegen aan positieve ontplooiing na de CCL-Periode*

Factor buiten het CCL	Niet	Nauwelijks	Een beetje	Veel	Heel veel	Weet niet
Vrienden / familie / partner	1	2	10	14	15	0
Ontplooiën van talenten	2	4	8	12	14	2
Hobby / sporten /muziek maken	4	4	14	8	11	1
Bepaalde mentor / coach	9	4	9	8	10	2
Begeleiding of coaching	11	2	6	12	10	1
School / opleiding na het CCL	16	2	8	9	5	2
(Vrijwilligers)werk / stagebedrijf	16	3	10	6	2	5
Collega's	18	6	9	1	4	4

### 3.6 Anno 2018: Wonen, opleiding, werk en inkomen

De vijfde onderzoeksvraag betrof de situatie op het moment van invullen van de vragenlijst, dat wil zeggen: in de maanden augustus tot en met oktober in 2018 ofwel anno 2018. Op dat moment was 38% thuiswonend, 38% alleenstaand zelfstandig en 20% samenwonend (met of zonder kinderen). Twee respondenten van begin 20 jaar zaten in een traject 'begeleid wonen'. De leeftijd van de thuiswonenden varieerde tussen de 18 en 30 jaar, die van de alleenstaanden tussen de 20 en 33 jaar en die van de samenwonenden tussen de 22 en 35 jaar.

Anno 2018 bleek ruim veertig procent van de respondenten ( $n = 21$ ) een opleiding te volgen op wetenschappelijk onderwijs (wo), hoger beroepsonderwijs (hbo), middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en middelbare school. De overige 60% ( $n = 28$ ) gaf aan geen opleiding te volgen. In Figuur 5 is aangegeven wat hun hoogst afgemaakte opleiding is. Het merendeel hiervan ( $n = 16$ ) had als hoogste opleiding de basisschool afgerond. Zij bleken anno 2018 tussen de 19 en 29 jaar oud en hadden dus géén startkwalificatie. Desondanks hadden er negen van hen betaald werk, waarvan zeven op hoog professioneel niveau. Dit waren onder meer topsporters en zelfstandig ondernemers bij startups.



*Figuur 5. Aantallen respondenten die opleiding volgen of gestopt zijn na behalen van diploma per niveau*

Ten aanzien van de gegevens over het werk van de respondenten anno 2018 is het belangrijk om in acht te nemen dat een deel nog een opleiding volgde op het moment van invulling van de vragenlijst.

In Tabel 10 zijn de aantallen weergegeven ten aanzien van het hebben van betaald werk (met uitsplitsing naar ‘mate van passend bij niveau’) en de opleiding die gevolgd werd op het moment van invulling van de vragenlijst. Hieruit blijkt dat de helft (namelijk 14 van de 28) van de respondenten die geen opleiding volgde anno 2018 ook geen betaald werk had. Bij de respondenten die wel een opleiding volgden, had een deel wel en een deel geen ‘betaald werk’.

*Tabel 10. Aantallen ten aanzien van opleiding die gevolgd werd en de werksituatie anno 2018*

Opleiding die gevolgd wordt anno 2018	Betaald werk anno 2018				Totaal
	Ja, onder niveau	Ja, passend bij niveau	Ja, boven niveau	Nee	
Geen	4	6	4	14	28
Middelbare school	0	0	1	1	2
MBO	1	1	0	0	2
HBO	0	0	0	3	3
WO	3	1	0	8	12
Totaal	8	8	5	26	47

De betaalde beroepen die door de respondenten werden uitgeoefend zijn zeer divers; onder andere artiest, kok, monteur, postbezorger, programmeur, software engineer, dirigent, topsporter, adviseur en zelfstandig ondernemer. Veel respondenten hadden in het verleden ook andere (bij)banen, waaronder horecamedewerker, winkelmedewerker, inpakker, onderzoeksassistent, maritiem officier, actrice, ski-instructeur, bijlesdocent, transactieanalist en projectleider voortgezet onderwijs.

Ongeveer 30% van de respondenten had anno 2018 geen startkwalificatie en geen betaald werk. Deze mensen hadden allemaal een vorm van behandeling of coaching door een psycholoog, psychiater of ambulantly begeleider op het gebied van zelfstandigheid (bijvoorbeeld begeleid wonen), het omgaan met diagnoses of het herstellen van blokkades of trauma's. Van de gehele groep respondenten (dus ook de werkenden en studerende) had 35% anno 2018 een vorm van begeleiding.

In Tabel 11 zijn gegevens over het hebben van betaald werk en de hoogst afgemaakte opleiding gecombineerd. Hieruit blijkt dat 17 respondenten alleen het basisonderwijs hadden afgerond. Nadere analyse liet zien dat 14 van deze 17 personen anno 2018 ook geen opleiding volgden.

Tabel 11. Aantallen ten aanzien van hoogst afgemaakte opleiding en werksituatie anno 2018

Hoogst afgemaakte opleiding	Betaald werk anno 2018				Totaal
	Ja, onder niveau	Ja, passend bij niveau	Ja, boven niveau	Nee	
Basisonderwijs	1	2	5	9	17
VMBO	0	0	0	1	1
Overgang vwo4-vwo5	1	0	0	0	1
5 certificaten havo	0	0	0	1	1
havo	2	0	0	5	7
vwo	2	0	0	2	4
MBO	2	1	0	1	4
HBO-propedeuse	0	0	0	1	1
HBO	0	3	0	1	4
WO-propedeuse	0	0	0	1	1
WO	0	2	0	2	4
Totaal	8	8	5	24	45

Op de vraag of de respondenten anno 2018 een uitkering ontvingen, antwoordde 40% ( $n = 19$ ) met 'ja'. Zeven hiervan volgden op dat moment ook nog een opleiding en 12 niet. Verder gaven drie respondenten aan zowel een uitkering als betaald werk te hebben. Van de mensen met een uitkering deed 63% vrijwilligerswerk en van de mensen zonder uitkering deed 32% dit. Dit vrijwilligerswerk betrof bijvoorbeeld vertaalwerk, tv-productiewerk, lotgenotencontact, staflidmaatschap bij een Japanse Stichting, schoonmaakwerk bij een dieren centrum of reanimatielessen.

Op de vraag of er na het verblijf op het CCL een of meerdere terugvallen of een negatieve ontwikkeling is ervaren, antwoorde 19% dat dit niet was gebeurd, 19% dat dit één keer was gebeurd en 62% dat dit een paar keer tot heel vaak was gebeurd.

### 3.7 Retrospectief inzicht: Wat er beter had gekund

Aan het einde van de vragenlijst zijn open vragen gesteld over allerlei zaken waarop de respondenten niet verplicht waren te antwoorden, maar waarbij velen toch uitgebreid antwoord hebben gegeven. Deze vragen hadden betrekking op hun verblijf bij het CCL, adviezen bij (dreigend) schooluitval en inzichten die ze graag hadden willen hebben. Ook is gevraagd of ze zelf dingen anders hadden kunnen doen en wat ze jongeren zouden adviseren die ten tijde van het invullen van de vragenlijst (anno 2018) vastliepen in het reguliere onderwijs. De antwoorden op deze vragen konden na een kwalitatieve analyse onderverdeeld worden in positieve ervaringen bij het CCL, verbeterpunten ten aanzien van de opvang bij het CCL, adviezen bij (dreigend) schooluitval en adviezen van voor het onderwijs.

#### 3.7.1 Positieve ervaringen bij CCL

De meeste respondenten waren lovend over de bijdrage die het CCL heeft geleverd aan hun herstel. Sommigen gaven zelfs aan dat het CCL 'levensreddend' was. Het CCL bleek cruciaal voor het herstel van schooluitvallers: *"Het CCL deed - of poogde in elk geval - iets wat het reguliere onderwijs nauwelijks doet, en dat is maatwerk leveren, en als begeleiders zelf beslissingen nemen op basis van de eigen ervaring en intuïtie. Niet volgens het handboek-onhandelbaar-hoogbegaafd, maar volgens hun bevindingen over elke leerling als individu met elk andere behoeftes en knelpunten"* (van jongen die in 2012 op 17-jarige leeftijd bij het CCL kwam).

Het ontbreken van dwang en structuur bleek bijzonder helend te zijn voor sommigen: *"Ik herinner me uit de CCL-tijd amper een structuur voor mijn ontwikkeling. De aanpak leek eerder een combinatie van dagbesteding en presentie; wij mochten met een clubje jongens doen wat we leuk vonden (computeren, rotzooi maken, kwijtlopen en ouwehoeren). De begeleiding stapte pas in als we over een grens heen gingen, of op onbewaakte momenten als er ruimte was voor een gesprek. [...] Ik had bepaalde vaardigheden die anderen niet hadden en vice versa. Met onze groep konden we daarvan profiteren. Dat was een hele ontdekking."* (respondent die 14 was toen hij in 2002 bij het CCL kwam). Een ander zei: *"[Ik had op het CCL] het gevoel bij familie te zijn. Eindelijk gehoord te worden en ruimte voor wie je bent, zonder dwang."* Weer een ander verwoordde het als volgt: *"Het was heel fijn om*

*zachtjes losgeweekt te worden uit het netwerk van doem en verderfenis wat ik om me heen zag. Omdat er niks moest en er veel kon was het mogelijk om relatief snel weer terug te komen uit de depressie.”*

Ook de benadering van jongeren bij het CCL bleek voor velen een verademing. Deze was totaal nieuw voor hen en anders dan in het reguliere onderwijs. Het was een belangrijke factor in het herstel: *“Vooral het weer onder de mensen komen en de begripvolle houding van zowel 'werknemers' als studenten daar heeft mij veel rust geboden, iets wat ik op dat moment juist nodig had. Acceptatie op elk vlak. Zoiets heb ik helaas niet meer meegemaakt sinds mijn periode op het CCL.”* Dit bleek ook uit het antwoord: *“Wat mij het meest heeft geholpen is het begrip dat ik op het CCL ontving, het gevoel dat ik niet alleen was en misschien het besef dat het nog erger kon.”*

### *3.7.2 Verbeterpunten ten aanzien van opvang bij CCL volgens respondenten*

Uit de antwoorden bleek een tweetal verbeterpunten voort te komen ten aanzien van het verblijf op het CCL. Ten eerste had het begrip en de warmte op het CCL ook een schaduwzijde. De discrepantie tussen het 'veilige' CCL en de buitenwereld was namelijk voor velen groot. Een van de respondenten meldde bijvoorbeeld: *“Doordat ik gewend raakte aan het applaus [...] verwachtte ik daarna bij mijn terugkeer in de maatschappij ook applaus voor kleine stapjes, maar daar knalde ik alleen maar keihard tegen muren aan en vond iedereen de stapjes die ik zette doodnormaal. Die cultuurschok was erg verwarrend, na de CCL-oase waarin ik steeds hoogbegaafd en goed was, was ik ineens een sociaal onbenul.”* Een ander verwoordde deze discrepantie als volgt: *“Ik denk dat in de begeleiding op CCL [...] soms uit het oog verloren is om realisme in het begeleidingsproces te brengen. Een leerling die bijvoorbeeld een beetje muziek maakt wordt ineens een 'muzikaal wonderkind' genoemd en daarmee eigenlijk over het paard getild. Dit kweekt in 2 opzichten een vals zelfbeeld: ten eerste verhoudt dit muzikaal talent zich niet tot een werkelijk muzikaal wonderkind in de maatschappij, het is namelijk gewoon een mens met een hoog IQ en de potentie om zijn muzikaal talent te ontwikkelen, maar daarmee nog geen wonderkind. Ten tweede bevestigt dit in het kind opnieuw de aanname dat je iets moet presteren om 'goed' te zijn. Hierover hebben ze de plank misgeslagen in mijn tijd en dat zie ik nog steeds gebeuren.”* De overgang van de beschermde CCL-omgeving naar de buitenwereld was dan ook voor sommigen moeilijk: *“Kinderen moeten klaargestoomd worden voor de echte wereld, [maar] dat gebeurde niet. Daardoor mocht vrijwel iedereen die ik ken na verlaten van CCL een uitkering aanvragen omdat ze niet wisten wat ze moesten doen, hoe ze verder moesten met zoeken naar werk, hoe ze zich daar moesten gedragen, wat daar van ze verwacht zou kunnen worden. Onderwijs is zeer belangrijk en hoe moeilijk een kind het ook kan hebben of is, daar zou zoveel mogelijk aan gedaan moeten worden.”*

Ten tweede bleek dat er verschillen tussen begeleiders waren en dat het verloop van begeleiders groot was. De respondenten hebben dan ook in verschillende mate succeservaringen opgedaan met verschillende begeleiders: *“Ik had het meeste aan [één bepaalde begeleider]. Over het algemeen kreeg ik er ruimte voor mijn emoties en kon ik op adem komen. Praten met [haar] hielp enorm. Tot [zij] 'weg ging' en [een andere begeleider] kwam natuurlijk.”* Een ander zegt: *“Ik had maar 1 begeleider waar ik wel mee klikte maar die ging helaas na 3 maanden al weg.”* Verschillen zaten ook in de manier waarop interventies ‘werkten’ voor de verschillende jongeren: *“[...] het CCL kan niet voor iedereen een even grote succesformule zijn en wat voor mij geweldig werkte was voor een ander misschien funest, dat weet ik niet.”*

### *3.7.3 Adviezen bij (dreigende) schooluitval volgens respondenten*

Uit de antwoorden van sommigen bleek dat zij schooluitval zagen als het gevolg van een mismatch tussen de behoefte van de leerling en het onderwijssysteem en dat niet één van de twee als schuldige aangewezen kan worden. Een respondent die op 17-jarige leeftijd op het CCL kwam, legde hierover uit: *“In mijn beleving [...] is noch de leerling, noch het systeem aan te wijzen als schuldige voor de incompatibiliteit van de twee. Het enige treurige is het gebrek aan een passend alternatief en de daaruit voortvloeiende onwenselijke gevolgen voor de leerling. Het is namelijk mijn aanpassingsvermogen geweest wat eerdere uitval heeft voorkomen, maar we kunnen maar beperkt buigen voor we breken. In mijn aanpassingsvermogen ben ik destijds mijzelf en mijn identiteit verloren. Ik wil daarom graag nog extra verduidelijken dat ik oprecht geloof dat er geen situatie denkbaar is waarin ik uiteindelijk niet was vastgelopen, ware het dan niet in een later stadium van mijn loopbaan geweest.”* Een respondent die op 14-jarige leeftijd uitviel, zei hierover: *“Naar mijn mening is het stuklopen in die zin onvermijdelijk geweest omdat ik intrinsiek zowel didactisch als sociaal weinig raakvlakken had. Dwz: ik had wel andere dingen kunnen doen, maar daarvoor had ik of mijn achtergrond ook anders moeten ZIJN en dat is een onmogelijke opgave. Wel denk ik dat de uiteindelijke schade beperkt had kunnen zijn als ik beter geweest was in het aangeven dat het misliep, mits daar ook naar geluisterd zou zijn geweest.”* Het uitvallen markeerde voor veel respondenten het dieptepunt van een periode vol verdriet, maar was soms een voorwaarde om ‘opnieuw te kunnen beginnen’: *“In de vijfde klas ben ik [...] redelijk snel ingestort. [...]. Ik was al jaren depressief en ik bikkelde al jaren door, totdat mijn lijf zei: Nu is het mooi geweest, kappen met die onzin, we gaan alleen nog maar huilen en slapen vanaf nu, want dat doen we al jaren te weinig. Die instorting is een van de beste dingen geweest wat me overkomen is wat mij betreft. Ik was nooit de persoon geworden die ik nu ben zonder.”*

Volgens de respondenten was het belangrijk om tijdig inzicht in de situatie te krijgen om te voorkómen dat er ernstige psychische schade opgelopen werd door het ontwikkelen van depressies en suïcidaliteit. Verschillende respondenten gaven namelijk aan dat ze graag eerder inzicht hadden gehad in hun depressie: *“Ik had willen weten dat de wereld niet zo donker is als ik dacht. Dat ik wel vertrouwen kon hebben in andere mensen. Dat ik wel van waarde was op deze wereld. En het belangrijkste: Dat als ik dingen op mijn manier doe, en blijf werken, dat ik dan alles kan bereiken. Zeker dit laatste element is iets waar het CCL mij altijd heel erg in heeft gesteund, want als de middelen er waren kreeg je die aangeboden om te bereiken wat jij als doel had gesteld.”*

Ook hadden verschillende respondenten voordat ze vastliepen graag het inzicht willen hebben dat het niet erg is om anders te zijn: *“Ik had graag willen/kunnen begrijpen dat school niet bij mij past en dat dat ok is. Dat ik me niet zo hard in een hokje had hoeven duwen waar ik simpelweg niet in pas. Dat er andere manieren zijn om je te ontwikkelen. Dat ik door middel van mijzelf te zijn en te doen waar ik passie voor heb kan bijdragen en en een deel kan uitmaken van de maatschappij. Als ik eerder begrepen werd en niet zo'n laag zelfbeeld en depressie had ontwikkeld had ik mij denk ik eerder en sneller positief kunnen ontwikkelen.”*

Ten slotte gaven veel respondenten aan dat ze inzicht in zichzelf hadden willen hebben: *“Ik denk dat zelfkennis [...] echt een topprioriteit moet zijn. Als je het probleem niet helemaal snapt kan je het ook niet oplossen.”* Een respondent die op haar 18<sup>e</sup> uitviel, gaf de volgende raad aan huidige schooluitvallers: *“Wie je bent en wat je doet zijn twee verschillende dingen. Onderzoek wie jij in wezen bent, los van de context waarin je leeft (gezin, school, vrienden, hobbies). Leer jezelf kennen, onderzoek wat jij wilt en kunt doen in de wereld en leer de vaardigheden die je daarbij nodig hebt. Misschien is dat een opleiding. In dat geval: probeer om hoe dan ook op school te blijven en met aangepast programma je diploma te halen. Misschien leidt school jou juist af van wat je nu werkelijk moet leren en ontwikkelen - zorg er dan voor dat je vrijstelling krijgt en ga doen wat je nu wilt doen. Als je helemaal niets wilt doen, ga dan niets doen. En creëer of zoek een omgeving waarin niemand dit ter discussie stelt (dat zul je zelf al genoeg doen). Geef jezelf ruimte om je te vervelen, om niets voor te stellen, om stil te vallen, en vertrouw erop dat er vanuit die stilte vanzelf een nieuwe beweging zal volgen, een nieuwe impuls in de leven.”*

De respondenten gaven aan dat het de vraag is of de jongeren op het CCL zonder hulp van buitenaf zelf tot de noodzakelijke inzichten hadden kunnen komen. Een respondent raadde huidige uitvallers dan ook aan: *“Ga naar anderen op zoek. Als je mentaal vastloopt is het oneerlijk om toch te eisen dat je de oplossing uit jezelf haalt. Dat is nu net wat even niet kan. Ontmoet dus anderen en hoor hen aan, dan vind je iets wat bij je past.”* Hoe moeilijk het was om op jonge leeftijd tot bepaalde



inzichten te komen bleek ook uit het volgende citaat van een 23-jarige vrouwelijke respondent: *“Inzichten verkrijg je [...] niet door het vergaren van kennis maar door opdoen van ervaringen. Ik kan de ervaringen die ik heb gehad sinds dat ik ben vastgelopen moeilijk in en meisje van 11 jaar stoppen en verwachten dat zij in één klap tot dezelfde conclusies komt.”* Dat inzichten niet pijnloos verkregen konden worden en dat daarvoor soms breken met het schoolsysteem nodig was, bleek ook uit de woorden van deze twee respondenten: *“Ik denk eigenlijk dat dat alleen door schade en schande kan. Aldus geschiedde”,* en: *“Ik luisterde niet naar de psychiatrie, psychologen, of zelfs mijn moeder meer. Ik had het CCL nodig om dat tij te keren, en ik denk niet dat ik dat zonder een CCL-esque instituut had kunnen ontdekken.”*

Inzichten alléén waren volgens de respondenten echter niet voldoende. Het ontwikkelen van sociale en disciplinaire vaardigheden is ook genoemd: *“De middelbare school was een extreem ongezonde omgeving voor mijn ontwikkeling. Verantwoordelijkheid werd niet geoefend, maar simpelweg verwacht, en als je het niet deed dan werd je afgestraft. [...] inzichten zijn fijn, maar de middelbare school verwacht een bepaald niveau aan sociale en disciplinaire ontwikkeling, maar probeert de leerling daar niet in te helpen. Als ik "inzichten" had gehad, dan had ik die dingen mogelijk nooit kunnen ontwikkelen zoals ik dat nu [op het CCL] heb kunnen doen.”* Een andere respondent gaf ook aan te twijfelen of inzichten haar überhaupt hadden geholpen: *“Dan was ik misschien niet op het CCL beland en had het probleem zich misschien over een langere periode uitgesmeerd. Ik ben blij dat ik helemaal ben ingestort. Dit heeft me namelijk losgemaakt van het onderwijs (vrijstelling van leerplicht) en me de kans en ruimte gegeven om mezelf (opnieuw) te ontdekken en te onderzoeken wie ik ben en wat ik belangrijk vind in het leven. Daar is op het reguliere middelbaar onderwijs niet of nauwelijks ruimte voor geweest.”*

### 3.7.2 Adviezen voor het onderwijs volgens respondenten

De kennis over (hoog)begaafdheid schoot te kort op sommige scholen waar de respondenten op zaten in de bestaansjaren van het CCL. Herkenning van (hoog)begaafdheid was misschien moeilijk, maar bleek zeer belangrijk: *“Ik heb lang geweigerd om te laten zien dat ik erg verdrietig was over mijn schooltijd. Dat was denk ik wel verhelderend geweest voor anderen. Nu zagen ze vooral iemand die zich heel boos en defensief gedroeg.”* Het bleek pijnlijk wanneer leraren door hun onwetendheid ten aanzien van (hoog)begaafdheid leerlingen en hun ouders niet serieus namen: *“Mijn klachten werden niet geloofd en gezien als aandacht vragen of liegen om thuis te mogen blijven van school. Zorgteam was disrespectvol tegenover mij en mijn ouders.”* De onmacht die de toenmalige jongeren hierbij

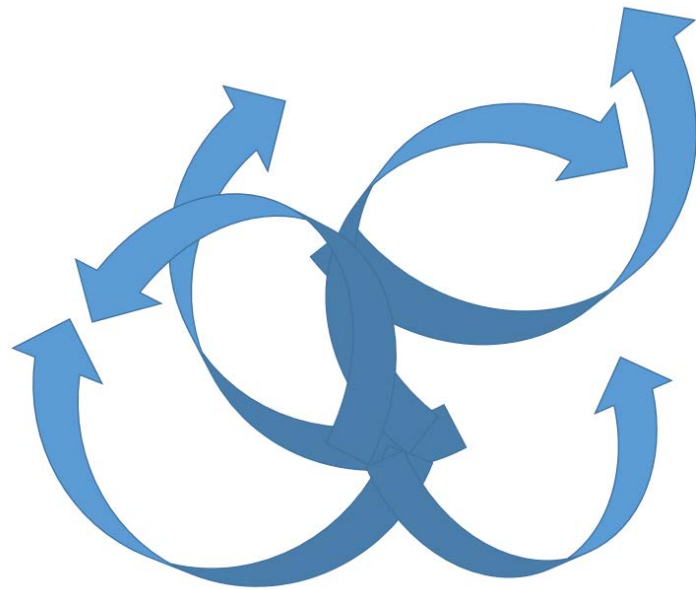
voelden bleek duidelijk uit het antwoord: *“Ik heb me dit zo lang afgevraagd, wat kan je doen als niemand naar je luistert? Ik had mijn familie die luisterde, mijn leraren niet, die luisterden ook niet naar mijn ouders, want ik was gewoon moeilijk...Ik ben blij dat ik niet opgegeven heb en mezelf ben gebleven, op het CCL leerde ik pas dat ik mezelf mocht zijn. Ik kijk heel kritisch naar mezelf, over wat ik doe en wat ik beter anders had kunnen doen, tot de dag van vandaag leer ik van de fouten die ik maak, maar toen? Toen had ik niks anders kunnen doen.”*

Het advies van een respondent aan leraren was dan ook: *“Vergis jullie niet, denk niet dat het allemaal wel goed komt als je het lang genoeg negeert, accepteer dat je het misschien mis had en sta open voor leerlingen die niet 'Normaal' zijn, probeer ze te helpen, luister naar ze, dat maakt al zo veel verschil.”* En een andere respondent benadrukte: *“Ik hoop dat na al deze tijd, er eindelijk meer begrip komt voor 'Moeilijke' [...] jongeren, en dat meer mensen nu onderhand eens gaan snappen dat als kinderen geen begrip getoond word, ze er 'Moeilijke' kinderen van aan het MAKEN zijn.* Ten slotte zei een respondent die al heel jong op het CCL kwam: *“Ik had graag gewild dat de rest van de wereld kon accepteren dat ik niet volgens de normen kon leren, en dat er ook kinderen van 6 zijn die niet als kinderen van 6 denken.”*

Tot slot, bleek dat de adviezen van de toenmalige uitvallers voor leerlingen die anno 2018 dreigden uit te vallen, twee kanten op gaan als het gaat om het afmaken van school. Sommigen noemden namelijk dat het belangrijk is om op een of andere manier in het onderwijs te blijven en een diploma te halen, ook al is de weg ernaar toe misschien vreselijk: *“Maak die kutshit af en haal je stomme papiertje.”* Anderen adviseerden juist sterk om wel eruit te stappen ‘als het niet past’. *“Jongeren hebben helaas weinig opties (schoolplicht) dus advies moet aan politiek en volwassenen en onderwijsinstellingen zijn; heroverweeg het gehele onderwijssysteem en vooral de schoolplicht.”*

# 4

## Conclusies en discussie



## Hoofdstuk 4: Conclusies en Discussie

### 4.1 Conclusies

De huidige verkennende studie had ten doel meer inzicht te krijgen in de problematiek van schooluitval onder (hoog)begaafde leerlingen en aanwijzingen te vinden voor mogelijke effectieve kenmerken van interventie. Dit is gedaan door oud-leerlingen van het CCL te bevragen. De leerlingen op het CCL waren dergelijke (hoog)begaafde leerlingen die beschikten over een hoog ontwikkelingspotentieel. Toch liepen zij vast in het onderwijssysteem en kwamen bij het CCL terecht.

De respondenten in dit onderzoek bleken voor aanvang van de CCL-periode een opeenstapeling van problemen te hebben. Er was sprake van schoolwisselingen, thuiszitten en verschillende, soms dubbele diagnoses. Achteraf bleek het hierbij vaak om misdiagnoses te gaan. Met name bij AD(H)D en diagnoses vallend binnen het autistisch spectrum was er volgens een meerderheid van de respondenten vaak sprake van misdiagnoses. Het hebben van een diagnose bleek echter veelal een voorwaarde voor financiering voor het verblijf bij het CCL, wat het stellen van (mis)diagnoses in de hand kan hebben gewerkt. Het verkrijgen en elk jaar weer behouden van deze financiering was voor veel ouders van de toenmalige uitvallers een groot probleem dat veel stress veroorzaakte.

Als belangrijkste factoren voor schooluitval werden de mismatch tussen de behoeften van de leerling en het onderwijs genoemd en ernstige psychiatrische problemen zoals depressie en suïcidaliteit. Tijdens de periode op het CCL konden de leerlingen zichzelf zijn, voelden ze zich begrepen en vonden ze steun. De kwaliteit van leven verbeterde significant ten aanzien van gelukkig zijn, fysieke gezondheid, het sociale leven, de betrokkenheid bij de maatschappij en de algehele tevredenheid met het leven. Factoren binnen het CCL die hieraan bijdroegen waren vooral de omgeving, de medeleerlingen, de begeleiders en de creatieve activiteiten. Factoren buiten het CCL waren vooral familie en vrienden, het benutten van talenten en ontplooiën van hobby's. Na het CCL heeft ongeveer 80% van de respondenten wel één of zelfs meerdere terugvallen gehad.

De verbetering in kwaliteit van leven zette voor de meeste respondenten, afgezien van de terugvallen, na de periode op het CCL door. Voor een deel van de respondenten was deze kwaliteit echter nog onvoldoende op alle gemeten aspecten tot op het moment van invullen van de vragenlijst. Slechts een derde ging na de CCL-periode terug naar het reguliere onderwijs en tot in 2018 is er groep gebleven van oud-CCL-leerlingen die geen opleiding hebben of een opleiding die lager ligt dan hun schooladvies voor havo, vwo of gymnasium dat ze kregen aan het einde van de basisschool. Van

degenen die zonder startkwalificatie van school gingen, heeft de helft toch werk kunnen vinden op hoog niveau, deels als zelfstandige. Het percentage dat een uitkering ontving bleek op 40% te liggen.

In retrospectief zeggen sommige jongeren dat hun uitval niet te voorkomen was. Het was nodig om tot de inzichten te komen die hen brachten tot waar ze nu zijn. De periode van schooluitval heeft bijgedragen aan hun persoonlijke groei, hoe pijnlijk deze uitval ook was. Voor andere jongeren heeft de periode van schooluitval dermate veel schade toegebracht dat ze tot op de dag van vandaag de nadelige gevolgen ervan ondervinden op sociaal, financieel en emotioneel gebied.

Samengevat kan geconcludeerd worden dat het met het merendeel van de toenmalige schooluitvallers goed gaat en dat ze bezig zijn met studie of werk. Met een deel van de respondenten gaat het echter niet goed. Zij hebben ondanks hun grote leerpotentieel en hoge schooladvies geen werk of diploma op niveau, ontvangen een uitkering en/of zijn ongelukkig.

Bij deze conclusies is belangrijk te realiseren dat de kinderen en jongeren die op het CCL terecht kwamen al een lang traject van problemen achter de rug hadden. De doelgroep van het CCL werd immers gekenmerkt door (dreiging van) schooluitval, onderpresteren, mismatch en psychiatrische problematiek. Er is dus samenhang gebleken tussen factoren zoals (hoog)begaafdheid, psychische problemen en mismatch tussen aanbod en behoefte in het regulieren onderwijs. Het is echter moeilijk om oorzaak-gevolg relaties vast te stellen tussen de (hoog)begaafdheid, de psychische problemen en de problemen op school. Het vermoeden is, dat de problemen minder ernstig geweest waren, als er eerder een passende interventie was gevonden, maar onderzoek in Nederland hiernaar ontbreekt. Bovendien is het onduidelijk hoe het vergaan is met de (hoog)begaafde leerlingen die in dezelfde problematische situatie zaten, maar niet naar een instelling zoals het CCL konden gaan vanwege bijvoorbeeld financiële redenen.

## *4.2 Beleidsadviezen voor onderwijs en zorg*

Scholen en gemeenten zijn sinds 2018 verantwoordelijk om voortijdige schooluitval tegen te gaan (<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2018-210.html>). Ze zijn verplicht om samen te bepalen welke maatregelen ze inzetten en deze afspraken dienen ze vast te leggen in een regionaal plan. Op basis van het huidige rapport kan geadviseerd worden om beleid te maken dat zich richt op het passend maken van het onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen. Op die manier kan de mismatch verdwijnen tussen de onderwijsbehoeften van de leerling en de mogelijkheden die het huidige onderwijs te bieden heeft. Bovendien zullen dan minder van deze leerlingen thuis komen te zitten.

Een tweede advies betreft het vergroten van de kennis en competentie bij medewerkers in zorg en onderwijs over kenmerken van (hoog)begaafde leerlingen en hun behoeften. Mogelijk wordt (hoog)begaafdheid in de praktijk niet altijd voldoende (h)erkend en worden er op basis van het bijbehorende gedrag verkeerde diagnoses gesteld. Zo blijken bepaalde gedragskenmerken van (hoog)begaafde leerlingen overeen te komen met die van kinderen met AD(H)D of een diagnose vallend binnen het autistische spectrum, maar verklaringen voor deze gedragingen verschillen tussen deze groepen (Webb et al., 2013). Een kenmerk als 'moeite hebben met plannen en organiseren' kan bijvoorbeeld veroorzaakt worden door problemen in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken zoals soms het geval is bij kinderen met een diagnose vallend binnen het autistisch spectrum. Bij (hoog)begaafde leerlingen kunnen deze problemen echter veroorzaakt worden door hun grote creativiteit, waardoor ze te veel plannen en hierdoor moeilijker kunnen starten met één taak. Ook bij het kenmerk 'oog hebben voor detail' zijn verschillende verklaringen te noemen (Webb et al., 2013). In de huidige studie bleek dat er vaak ten onrechte AD(H)D of een vorm van autisme werd geconstateerd. Dit is mogelijk een van de redenen waarom de problemen van voor de toenmalige leerlingen alleen maar erger werden: adequate hulp bleef door deze misdiagnoses immers uit.

Een derde advies betreft het vergroten van kennis over de positieve effecten van versnellen (zoals het overslaan van een klas) bij alle medewerkers in het onderwijs, dus zowel de leerkrachten en docenten voor de klas als de schoolbestuurders. Uit zowel internationaal als nationaal onderzoek is namelijk gebleken dat het een of meerdere keren overslaan van een klas in veel gevallen 'heel goed' blijkt te zijn voor de academische prestaties en 'redelijk goed tot neutraal' voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen (Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven, 2012; Rogers, 2004; Steenbergen-Hu & Moon, 2011). Bovendien is uit onderzoek onder Nederlandse leerkrachten gebleken dat hun attitude ten aanzien van versnellen positiever werd, naarmate ze hier meer kennis over hadden (Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven, 2005). Gezien het feit dat in de huidige studie de helft van de (hoog)begaafde oud-leerlingen niet versneld was en een deel zelfs was blijven zitten, is het belangrijk dat er in het onderwijsveld kennis over de positieve effecten van versnelling verspreid worden. Daarmee zal de attitude ten aanzien van (hoog)begaafdheid verbeteren en de bereidheid om adequate interventies te plegen groter worden (Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven, 2005).

Een vierde advies op basis van de huidige studie betreft het voorkómen van de geconstateerde mismatch tussen de behoeften van de leerling en de mogelijkheden die de onderwijssetting biedt. De (hoog)begaafde oud-leerlingen van het CCL beschikten over de cognitieve vermogens om het onderwijs te volgen en toch hadden zij toch veel last van problemen zoals een negatief zelfbeeld, een lage zelfwaardering, faalangst, depressies, automutilatie en suicidale neigingen. De mechanismes die hieraan ten grondslag liggen, kunnen op basis van de huidige studie niet achterhaald worden, maar

duidelijk is wel dat het nodige maatwerk dat de oud-leerlingen nodig hadden, niet gegeven werd. Binnen de context van passend onderwijs is er de laatste tijd steeds meer aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen (Steenbergen, Houkema, Janssen & Pietersen (2017). Daarbij dient niet alleen aandacht te zijn voor de extra uitdaging die ze nodig hebben (zoals vaak als eerste en enige genoemd wordt), maar ook aan extra ondersteuning bij bovengenoemde problemen.

Een vijfde advies betreft het vroegtijdig en effectief ingrijpen dat nodig is zodra er problemen ontstaan bij (hoog)begaafde leerlingen. Ten eerste kan op basis van de antwoorden van de respondenten geconcludeerd worden dat ze zonder hulp van buitenaf de problemen niet te boven konden komen. Ook bleek dat eerder ingrijpen gewenst was geweest omdat ze vaak al een lange periode van internaliserende problemen achter de rug hadden. Geconcludeerd kan ook worden dat het aantal hulpbronnen (van klinisch specialisten, onderwijsmedewerkers, ouders, familie en vrienden) niet samenhangt met de effecten van ondersteuning, dus één bron van hulp kan al effect hebben, mits de juiste hulp geboden wordt.

Ten slotte betreft een advies de toekenning van extra middelen in gevallen dat leerlingen dreigen vast te lopen. In het verleden was er veel onduidelijkheid over de vraag of de problematiek viel onder zorg of onderwijs. Deze onduidelijkheid was belemmerend voor hulp aan de oud-leerlingen van het CCL. Bovendien bleek het stellen van een diagnose waar een PGB voor gekregen kon worden voor een deel van de oud-leerlingen de enige mogelijkheid om de financiering voor het CCL rond te krijgen. Achteraf bleek deze diagnose vaak onterecht gesteld volgens de respondenten. Er moet te allen tijde voorkómen worden, dat het stellen van diagnoses een voorwaarde is om extra middelen uit te trekken voor leerlingen die dreigen uit te vallen. Er is een risico dat deze diagnoses ten onrechte worden gesteld en dat is onwenselijk en kan schadelijk zijn voor het zelfbeeld en de ontwikkeling van de leerling. Waar het om gaat is dat er in het kader van passend onderwijs aangesloten wordt bij de ontwikkelingsmogelijkheden en -behoeften van de leerlingen ook, of misschien juist wanneer zij (hoog)begaafd zijn. Meer eenduidigheid in beleid, criteria en protocollen binnen het onderwijs ten aanzien van deze inzet van extra middelen voor elke leerling die dreigt uit te vallen is hierbij noodzakelijk. Deze inzet van extra middelen zou dus niet mogen afhangen van de mondigheid en redzaamheid van ouders, noch van de betreffende school waar de leerling op zit of de gemeente waar hij/zij in woont.

### *4.3 Beperkingen van huidige studie en toekomstig onderzoek naar (hoog)begaafde uitvallers*

De huidige studie was een eerste verkenning op basis van een zeer kleine steekproef uit de populatie van oud-leerlingen van het CCL. De generaliseringmogelijkheden zijn hierdoor erg beperkt. Bovendien is onbekend in hoeverre er sprake is van bias bij de respondenten; het is namelijk mogelijk dat met name degenen met de grootste problemen gereageerd hebben omdat zij hun verhaal wilden vertellen, maar het is ook mogelijk dat juist degenen met wie het relatief goed ging, in staat waren de vragenlijst in te vullen.

Een aantal aspecten zijn mede door de beperkte scope van dit vragenlijstonderzoek, niet of nauwelijks uitgediept. Zo zijn er weinig vragen gesteld over het verkrijgen van financiering ten tijde van de CCL-periode. Het enige dat gevraagd werd, was of het toentertijd moeilijk was of niet om deze financiering rond te krijgen. Onbekend is hoeveel jongeren de financiering niet hebben rond gekregen en dus niet naar het CCL konden, maar wel een dergelijke opvang nodig hadden. Ook is onbekend welke redenen er waren voor het niet verkrijgen van de financiering en in hoeverre er hierbij verschillen waren tussen gemeenten. Samenwerking tussen instellingen voor zorg en onderwijs laat al lange tijd knelpunten zien als het gaat om uitwisseling van expertise en middelen. Deze samenwerking is echter van groot belang voor leerlingen die dreigen uit te vallen in het onderwijs. Binnen de huidige ontwikkelingen rondom passend onderwijs liggen hier nu echter wel kansen en in het monitoronderzoek onder samenwerkingsverbanden (Houkema, Janssen, & Steenbergen-Penterman, 2018) zijn aanbevelingen geformuleerd die hierbij aansluiten.

Een ander aspect dat binnen de scope van het vragenlijstonderzoek niet kon worden uitgediept, maar die wel van belang zijn om nader te onderzoeken, zijn de mechanismen die ten grondslag liggen aan het ontstaan van de problemen en van de mismatch tussen onderwijsbehoefte en -mogelijkheden. Het lijkt van belang hierbij aandacht te besteden aan aspecten als de mate van cognitieve vermogens (zoals intelligentie), persoonlijkheidskenmerken, familieomstandigheden, steun van ouders, vroege (h)erkenning, perfectionisme, faalangst, vroege ontwikkeling van sociale vaardigheden en de compenserende mogelijkheden van een omgeving. Een vraag die onderwerp van discussie blijft, is of het nastrevenswaardig is om leerlingen met grote cognitieve capaciteiten ook daadwerkelijk hun talenten om te laten omzetten in diploma's en een baan op (hoog) niveau omdat ze anders niet ten volle gelukkig zouden kunnen worden of dat voorop moet staan dat ze gelukkig worden, ook zonder deze diploma's en baan.



Ten slotte is meer onderzoek naar (hoog)begaafde volwassenen nodig. Uit huidige studie blijkt dat het met de meeste volwassen respondenten anno 2018 (ondanks af en toe een terugval) goed gaat, maar dat velen van hen uit het reguliere onderwijs zijn gestapt en hun eigen opleidings- en ontwikkeltraject hebben gekozen. Emans et al. (2017) constateerden bovendien dat er veel risicofactoren en uitdagingen zijn voor deze volwassenen omdat ze vaak een brede interesse hebben en daardoor gekenmerkt kunnen worden als 'ongefocussed' door hun werkgevers, dat ze vooral zinvol werk willen doen, snel verveeld zijn, geen aansluiting vinden bij collega's (onder meer op het gebied van creativiteit en innovatie), bedreigend kunnen zijn voor leidinggevenden en collega's en vaak in arbeidsconflicten terecht komen. Het pad van (hoog)begaafde kinderen en jongeren richting volwassenheid blijkt ingewikkeld en het Nederlandse schoolsysteem blijkt daarbij dus lang niet altijd ondersteunend en soms zelfs belemmerend te zijn. Dat (hoog)begaafde volwassenen problemen ondervinden in het vinden van een plek in de maatschappij en in een werkkring zou daar deels op terug te voeren kunnen zijn. Meer onderzoek naar de mechanismen die een rol spelen bij de volwassenwording van (hoog)begaafde kinderen en jongeren en hun pad richting maatschappij en werk is dus zeer gewenst.

# Referenties

- Berg, F. van den (2015). *Meningen uit de praktijk. Passend onderwijs en (hoog)begaafdheid*. SLO context po, januari 2015, nummer 11.
- CCL (2008). *Beschrijving CCL. Deel 1: CCL Breed. Beschrijving CCL Zorg en onderwijsprogramma; Deel 2: Beschrijving organisatie CCL; Deel 3: Schematische weergave van de stroomprocessen van CCL*. Sterksel: Interne publicatie.
- CCL (2012). *Levensloopbegeleiding als integraal begeleidingsconcept op het Centrum voor Creatief Leren (CCL)*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dekker, S. (2013, 12 februari) *Aanpak voortijdig schoolverlaten*. [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <http://www.vsvgroningen.nl/uploads/algemeen/kamerbrief-over-aanpak-voortijdig-schoolverlaten%20feb%202013.pdf>
- Dekker, S. (2014, 10 maart). *Plan van aanpak toptalenten 2014-2018* [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/03/10/plan-van-aanpak-toptalenten-2014-2018>
- Dekker, S. (2016, 14 maart). *Voortgangsrapportage Plan van Aanpak Toptalenten 2014-2018* [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2016/03/14/kamerbrief-met-voortgangsrapportage-plan-van-aanpak-toptalenten-2014-2018>
- Emans, B., Visscher, E., & Nauta, N. (2017). *Heel slim en toch zonder werk. Hoe kan dat? Rapport van het onderzoek naar hoogbegaafde volwassenen zonder werk*. Delft: IHBV Rapport op website IHBV.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119–147. doi: 10.1080/1359813042000314745

- Houkema, D., Janssen, Y. & Steenberg-Penterman, N. (2018). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen binnen samenwerkingsverbanden Rapportage van een inventariserend onderzoek*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585–605. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30–59. doi: 10.1177/016235320502900103
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen? De huidige praktijk in het primair en voortgezet onderwijs, met voorbeelden en vragen ter inspiratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jesserun, H. & Kaput, A. (2012). *Beschrijving doelgroep CCL*. Centrum voor Creatief Leren.
- Koenderink T., en Dijk, A. van (2015). *Hoge kansen, lagen cijfers. Begeleiding van hoogbegaafde uitvallers en thuiszitters in de toekomst*. Feniks Talent.
- Korzac (2012). *Levensloopbegeleiding als integraal begeleidingsconcept op het Centrum voor Creatief Leren (CCL)*. Sterksel: Interne publicatie.
- Rijksoverheid (n.d.) Verkregen via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vsv/minder-voortijdig-schoolverlaters>
- Rogers, K. B. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In: N. Colangelo, S. G. Assouline, M. U. M. Gross (Eds.), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Student* (Vol. 2, pp. 59–68). Iowa-City, IA: University of Iowa.
- Rutte, M., Van Haersma Buma, S., Pechtold, A., Segers, G.-J. (2017). *Vertrouwen in de toekomst*. Regeerakkoord voor de periode 2017 – 2021. VVD, CDA, D66 en ChristenUnie. Geraadpleegd op <https://www.kabinetsformatie2017.nl/documenten/publicaties/2017/10/10/regeerakkoord-vertrouwen-in-de-toekomst>
- Slob, A. (2018, 14 maart). *Uitvoering regeerakkoord middelen (hoog)begaafdheid*. [Kamerbrief]. Geraadpleegd van

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/03/14/kamerbrief-over-uitvoering-regeerakkoord-middelen-hoogbegaafdheid>

Steenbergen, N., Houkema, D., Janssen, Y., & Pietersen, H. (2017). Maatwerk. In: SLO, *Curriculumspiegel SLO* (pp. 61-81). Verkregen via <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/havo-vwo/publicatie/4438-recht-doen-aan-verschillen-is-maatwerk>

Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39–53. doi:10.1177/0016986210383155

Van Engelshoven, I. (2018, 7 maart). *Samen aan de slag: Verbreden van de vsv-aanpak naar samenwerking voor minder zelfredzame jongeren*. [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vsv/documenten/kamerstukken/2018/03/07/kamerbrief-over-ondersteuning-minder-zelfredzame-jongeren-in-het-onderwijs>

Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J. (2013). *Misdiagnose van hoogbegaafden. Handreiking voor passende hulp*. Assen: Van Gorcum.