

DE HECHTING ZONDER VERDOVING

Een onderzoek naar de invloed van een onveilige gehechtheidsrelatie op de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van het kind in de leeftijd van negen tot twaalf jaar, en de begeleiding die de leerkracht daarbij kan bieden tijdens die basisschoolperiode



Naam: Willianne Koole
Studentnummer: 140274
Opleiding: Educatie – Pedagogische Academie Basisonderwijs
Maand afstuderen: juni 2018
Naam afstudeerbegeleider: dr. J.J. Bakker
Aantal woorden (exclusief bijlagen): 14.592

VOORWOORD

“Wat is er gebeurd?” Mama ziet de schrik in Joris’ ogen, terwijl hij komt binnengerend.

“Je moet komen want Iris is gevallen en heeft bloed!”. Samen met Joris loopt moeder richting Iris, die al snikkend komt aangelopen. “Meid toch, hè hoe is dat gebeurd?”, vraagt moeder. “Ik.. ik...” probeert Iris te vertellen, maar ze moet zo huilen dat de woorden blijven steken. Joris valt haar bij en vertelt dat ze tijdens het klimmen haar hoofd heeft gestoten tegen de paal. “Ach, meid toch” zegt moeder terwijl ze haar op schoot neemt. “Ik geloof dat dat pijn doet, die wond zit ook behoorlijk diep. Voor de zekerheid denk ik dat we even naar het ziekenhuis moeten om het te laten hechten.” Nog snikkend pakt Iris haar moeders hand vast. “Doet dat pijn?”. “Nou”, vertelt moeder, “weet je nog dat je bij de tandarts je kies moest trekken en je een verdoving kreeg? De dokter heeft precies zo’n verdoving zodat je de hechting niet voelt.” Iris slaakt een zucht, “gelukkig maar” zegt ze zacht, en loopt met moeder en Joris mee naar huis.

Als kind komen we, als we gezond worden geboren, met een gave huid op de wereld. God heeft ons op een prachtige manier geweven in de moederschoot.

Elke keer als we groeien, groeit onze huid mee en beschermt deze ons. We hebben bescherming nodig, omdat we als mens op aarde ontwikkelingen doormaken. Wanneer we leren, gebeurt dat immers door vallen en opstaan. Onze ‘gave’ huid is na verloop van tijd niet meer zo gaaf.

Daarnaast zijn er ook situaties waarin we pijn ervaren, waar we zelf weinig tot geen invloed op hebben. Bijvoorbeeld het verliezen van een dierbare, de scheiding van ouders, of het opgroeien in een gezin waarin seksueel misbruik plaatsvindt.

Of, we zijn niet goed gehecht. We weten niet bij wie we ons veilig voelen, op wie we ons vertrouwen kunnen bouwen. We zoeken, maar vinden niemand om bij te schuilen.

Een onveilige gehechtheidsrelatie met iemand die dicht bij ons staat, laat een grote wond achter. Net zo’n wond als wanneer we vallen en een hechting krijgen in het ziekenhuis, alleen dan vanbinnen.

Ook deze wond blijft bloeden wanneer we het niet met liefde en zorg behandelen. Ook deze wond zal groter worden als niemand vertelt dat je mag vertrouwen dat het goedkomt. Ook deze wond zal gaan ontsteken als niemand ernaar omziet. En ja, ook deze wond moet worden gehecht. Alleen deze hechting is zonder verdoving.

Dit onderzoek geeft weer op welke manier een veilige of onveilige gehechtheidsrelatie tot stand komt, en welke invloed dit heeft op de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van het kind. De mate waarin het kind een gehechtheidsrelatie heeft kunnen opbouwen, heeft invloed op de periode die het kind op de basisschool doorbrengt. Dit onderzoek koppelt de opbouw van een gehechtheidsrelatie aan de ontwikkeling van het kind, en geeft handvatten voor leerkrachten om hier handelingsbekwaam mee om te gaan. Elk kind heeft immers het recht om zich begrepen te voelen, en het is mijn hoop dat dit onderzoek daaraan zal bijdragen.

Een speciaal dankwoord naar aanleiding van het schrijven van dit onderzoek gaat uit naar Hans Bakker, mijn afstudeerbegeleider. In elke fase van dit onderzoek heb ik mij door hem gesteund gevoeld, en kreeg ik handvatten om het onderzoek vorm te geven. De visie die Hans Bakker daarbij uitvoerde: richt het onderzoek zo in dat het dicht bij je hart blijft, heeft mij gestimuleerd en gemotiveerd. Daarnaast was de feedback professioneel: duidelijk en doelgericht. Het werkt prettig wanneer iemand naast het onderzoek ook geïnteresseerd is in de persoon zelf, en er tijd en energie wordt gestoken in proces en ontwikkeling.

In het kader van onderzoek wil ik ook Willemieke van Ooijen bedanken, een medestudent waar ik tijdens het praktijkonderzoek veel mee heb mogen optrekken. De samenwerking met haar was echt positief, deze heb ik als waardevol ervaren. Het was prettig om met elkaar over het onderzoek te kunnen praten als *'critical friend'*.

Daarnaast een dankwoord voor de respondenten die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. De informatie die zij hebben gedeeld was van grote waarde voor dit onderzoek.

Daarnaast wil ik ook mijn familie en vrienden bedanken voor de steun, motivatie en het meedenken tijdens het schrijven van dit onderzoek. Het geloof dat mensen in mij hadden, en de steun die ik heb mogen ervaren heeft mij goed gedaan!

Boven alles: dank aan God. Voor leven, energie, kracht en de liefde voor dit onderwerp dat door Hem in mij is gelegd.

Ik dank God, telkens wanneer ik aan u denk.
(Statenvertaling, 2015, Fillipenzen 1:3)

Willianne Koole
Ede, 2 mei 2018

SAMENVATTING

Wanneer we een wond hebben, en deze moet worden gehecht, dan kan een dokter ons helpen om dit pijnloos te helen. De verdoving zorgt ervoor dat we de pijn niet voelen en de wond wordt geheeld.

Er is alleen één soort hechting die niet zonder pijn kan worden geheeld: de onveilige gehechtheidsrelatie. Wanneer we geen veilige hechting hebben kunnen opbouwen met mensen om ons heen, dan geeft dat een wond in ons leven. We kunnen de heling van een onveilige hechting niet verdoven.

Het doel van het onderzoek is om vast te stellen welke handelingsbekwaamheden een leerkracht in het basisonderwijs nodig heeft, om professioneel om te gaan met een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

“Op welke manier kun je kinderen (van groep 5 - 8) met een onveilige gehechtheidsrelatie begeleiden bij hun sociaal- emotionele en cognitieve ontwikkeling, en wat vraagt dit aan handelingsbekwaamheden van leerkrachten?”

Het onderzoek geeft hierbij inzichten om kinderen beter te begrijpen, de leerkracht in zijn of haar kracht te zetten, en uiteindelijk aan te sluiten bij wat het kind nodig heeft om te ontwikkelen.

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is allereerst onderzoek gedaan in de literatuur. Hieruit is te concluderen dat hechting een proces is dat verworven moet worden. Hiervoor ligt de basis al bij het jonge kind. Met name de eerste maanden na de geboorte zijn cruciaal. Het passend reageren op het kind zorgt voor contact, vertrouwen en een onderlinge band. De omgeving van het kind is belangrijk, want zonder deze omgeving is het onmogelijk voor het kind om te overleven. Bij de verwerving van de hechting kunnen er dermate problemen ontstaan, dat het kind zich een strategie gaat aanleren om te kunnen overleven. In deze context wordt over het algemeen gesproken over drie vormen van een onveilige gehechtheidsrelatie: vermijdend, ambivalent en gedesorganiseerd.

Wanneer het kind sociaal-emotioneel goed ontwikkelt, zien we dit terug in de manier waarop het kind in de wereld staat: avontuurlijk, op zoek naar identiteit en sociale contacten. Bij de cognitieve ontwikkeling zien we groei in leergierigheid, metacognitie en concentratie. Wanneer hier afwijkingen in gevonden worden, is er sprake van een verschil met medeleerlingen in de ontwikkeling.

Daarna wordt de koppeling gemaakt tussen de gehechtheidsrelatie en de ontwikkeling van het kind. Hierin zien we dat de invloed op de ontwikkeling groot is, wanneer het kind geen veilige gehechtheidsrelatie heeft kunnen opbouwen. Er is sprake van wantrouwen, desinteresse en achterstanden op gebieden als ‘reguleren van de emoties’ en ‘intelligentie’.

Naast het onderzoek in de literatuur zijn er in de praktijk zes diepte-interviews afgenomen. De expertise van de geïnterviewden is breed: tweemaal een gedragsdeskundige, een psychomotorisch therapeut, een psychodiagnosticus, een leerkracht en een Intern Begeleider. De onderzoeken in de praktijk gaven inzicht in de manier waarop een leerkracht professioneel kan handelen, mede door ervaringen en ondervinding.

Uiteindelijk worden in de geconceptualiseerde handleiding handelingsbekwaamheden omschreven die de leerkracht nodig heeft om leerlingen met hechtingsproblematiek professioneel te begeleiden. De basis van gehechtheid wordt kort omschreven, er is aandacht voor dat wat de leerkracht nodig heeft om een leerling met een onveilig gehechtheidsrelatie te begeleiden en tenslotte wat de betreffende leerling zelf nodig heeft.

INHOUD

Hoofdstuk 1 – Inleiding.....	1
1.1 Aanleiding.....	1
1.2 Onderzoeksvraag.....	1
1.3 Hypothese	2
1.4 Deelvragen.....	2
1.5 Operationalisering van de onderzoeksvraag	2
1.6 Doelstellingen	3
1.7 Opzet van het onderzoek.....	3
1.8 Praktische en maatschappelijke relevantie	4
1.9 Levensbeschouwing.....	4
1.10 Hoofdstukindeling.....	5
Hoofdstuk 2 – Wat verstaan we onder hechting?	6
2.1 Inleiding.....	6
2.2 Gehechtheidstheorie	6
2.3 De ontwikkeling van gehechtheid	6
2.3.1 Gehechtheid van zwangerschap tot de peutertijd.....	6
2.3.2 Gehechtheid vanaf de peutertijd	7
2.4 Een veilige gehechtheidsrelatie	7
2.4.1 Contact	7
2.4.2 Omgeving	8
2.4.3 Zelfverzekerdheid	8
2.5 Een onveilige gehechtheidsrelatie	8
2.5.1 Onveiligheid	8
2.5.2 Autonomie	8
2.5.3 Breuk	9
2.5.4 Vermijdend gehecht.....	9
2.5.5 Ambivalent gehecht.....	9
2.5.6 Gedesorganiseerd gehecht	9
2.5.7 Gevolgen van een onveilige gehechtheidsrelatie	9
2.6 Veilige of onveilige gehechtheidsrelatie.....	10
2.6.1 Strange Situation.....	10
2.6.2 Nabijheid zoekend gedrag.....	10

2.7 Conclusie	10
Hoofdstuk 3 – Hoe verloopt de ontwikkeling van een kind in de leeftijd van negen tot en met twaalf jaar (groep 5-8)?	11
3.1 Inleiding	11
3.2 De ontwikkelingspsychologie	11
3.3. De sociaal-emotionele ontwikkeling	11
3.3.1 De sociaal-emotionele ontwikkeling in een normale situatie	12
3.3.2. De zone van naaste ontwikkeling in een normale sociaal-emotionele ontwikkeling.....	12
3.3.3 De sociaal-emotionele ontwikkeling in een afwijkende situatie	13
3.3.4 De zone van naaste ontwikkeling in een afwijkende sociaal-emotionele ontwikkeling.....	14
3.4. De cognitieve ontwikkeling	14
3.4.1 De cognitieve ontwikkeling in een normale situatie	15
3.4.2 De cognitieve ontwikkeling in een afwijkende situatie	15
3.5 Conclusie	16
Hoofdstuk 4 – Op welke manier is uitval op sociaal-emotioneel of cognitief gebied te koppelen aan een onveilige gehechtheidsrelatie?	17
4.1 Inleiding	17
4.2 Hechting en de sociaal-emotionele ontwikkeling.....	17
4.2.1 Een veilige gehechtheidsrelatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling	17
4.2.2 Een onveilige gehechtheidsrelatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling	17
4.3 Hechtingsverstoringen	18
4.3.1 Geremde hechtingsverstoring.....	18
4.3.2 Ongeremde hechtingsverstoring.....	18
4.4 Hechting en de cognitieve ontwikkeling.....	19
4.4.1 Een veilige gehechtheidsrelatie en de cognitieve ontwikkeling.....	19
4.4.2 Een onveilige gehechtheidsrelatie en de cognitieve ontwikkeling.....	19
4.4.2.1 Kenmerkende aspecten	19
4.4.2.2 Intelligentiequotiënt	20
4.4.2.3 Taalontwikkeling	20
4.5 Conclusie	20
Hoofdstuk 5 – Methode van onderzoek.....	21
5.1 Kwalitatief onderzoek	21
5.2 Validiteit	21
5.3 Betrouwbaarheid	21
5.4 Respons	22

5.5 De respondenten.....	22
5.6 Instrumenten.....	23
5.7 Codesystemen	24
5.7.1 Gesloten codesysteem.....	24
5.7.2. Open codesysteem	24
5.8 Procedure.....	25
5.9 Data-analyses.....	25
Hoofdstuk 6 – Resultaten	26
6.1 Inleiding.....	26
6.2 Gehechtheid	26
6.3 Zwangerschap.....	27
6.4 Relatie.....	28
6.5 Sociaal-emotionele ontwikkeling	29
6.6 Cognitieve ontwikkeling.....	30
6.7 Trauma	31
6.8 Hechtingsverstoring.....	32
6.9 Preverbale fase	33
6.10 Diagnostisering	33
6.11 Handelingsbekwaam.....	34
6.12 Consequenties	35
6.13 Window of tolerance	36
6.14 Handleiding.....	36
Hoofdstuk 7 – Conclusies, discussie en aanbevelingen	37
7.1 Inleiding.....	37
7.2 Conclusies.....	37
7.3 Discussie	38
7.4 Aanbevelingen	38
Bibliografie	40
Bijlage 1 – Sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van de babytijd tot negen jaar	44
1.1 De sociaal-emotionele ontwikkeling van de babytijd tot negen jaar	44
1.2 De cognitieve ontwikkeling van de babytijd tot negen jaar	45
Bijlage 2 – Kenmerkende aspecten van de onderzoeksgebieden.....	46
2.1 Hechting	46
2.2 Ontwikkeling.....	47

2.3 Hechting en ontwikkeling.....	48
Bijlage 3 – Diepte-interviews	50
3.1 Interview mevrouw T. de Bot gedragsdeskundige.....	50
3.2 Interview mevrouw E. Gooren Psychomotorisch therapeut.....	61
3.3 Interview mevrouw E. van Heeswijk Psychodiagnosticus Keinder	62
3.4 Interview Meneer E. van den Heuvel Leerkracht basisonderwijs.....	63
3.5 Interview Mevrouw C. Hoeke IB-er	64
3.6 Interview Mevrouw P. Smits Gedragsdeskundige.....	65
Handleiding voor de leerkracht.....	77
Voorwoord	79
Hoofdstuk 1 – Wat verstaan we onder hechting?	80
Hoofdstuk 2 – Wat heeft een leerkracht nodig om een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie in de klas te begeleiden?	82
2.1 Kennis.....	82
2.2 Relatie opbouwen.....	82
2.3 Omgeving.....	83
2.4 Medeleerlingen.....	83
2.5 Handreikingen om tegemoet te komen aan veiligheid en vertrouwen	83
2.6 Conclusie	85
Hoofdstuk 3 – Wat heeft een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie van de leerkracht nodig?	86
3.1 Eigenheid	86
3.2 Sensitiviteit	86
3.3 Handreikingen om tegemoet te komen aan ondersteuning van de leerling.....	87
3.4 Conclusie	87
Bibliografie	88

“ZOALS EEN BLOEM DE ZON NODIG HEEFT OM EEN BLOEM TE WORDEN,
 ZO HEEFT EEN MENS DE *liefde* NODIG OM EEN MENS TE WORDEN”

- PHIL BOSMANS (1922-2012)

HOOFDSTUK 1 – INLEIDING

1.1 AANLEIDING

“Drie jaar geleden kwam je in ons gezin, ik weet het nog als de dag van gisteren. Je staat een beetje verloren in de deuropening naast je moeder, verbaasd over alles wat er om je heen gebeurt. Je huilt nog net niet, maar ik zie dat je het niet fijn vindt om weer naar een nieuw pleeggezin te moeten. Terwijl je afscheid moet nemen van je moeder zeg je tegen haar: “Stil maar mama, het komt goed.” Je moeder veegt haar tranen weg, en geeft je nog een laatste knuffel. Jij bent zonder emotie. Ondertussen probeer ik me voor te stellen wat je nu meemaakt, maar ik kan er niet helemaal bij.

In de jaren die volgen, verandert er veel voor jou en voor mij. Ik zie je van dichtbij opgroeien en bemerk wat je allemaal mee moet maken. Jij zoekt ondertussen je weg, maar lijkt hem niet altijd te kunnen vinden. Simpelweg omdat je een kind bent en de weg je niet wordt gewezen. Je blijft piekeren over de vraag bij wie je nu hoort: bij mama of toch bij het pleeggezin? Wat zal mama zeggen als ik het fijn vind bij het pleeggezin, wat gebeurt er als ik toch weer terug moet naar mama?”

De situatie die ik van dichtbij heb meegemaakt, heeft mij motivatie gegeven om dit afstudeeronderzoek over hechtingsproblematiek te schrijven. Ik geloof dat we door het doen van onderzoek, en het delen van ervaringen, het kind gerichter kunnen helpen in het opbouwen van relaties met mensen. Als hulpverlener, pleegouder, psycholoog, therapeut, maar juist ook als leerkracht.

1.2 ONDERZOEKSVRAAG

Mijn onderzoeksvraag is gericht op het begeleiden van het kind met een onveilige gehechtheidsrelatie in de klas. Als leerkrachten zijn we gericht op de ontwikkeling van het hele kind. Hierbij worden de ontwikkelingsgebieden afgebakend door te kiezen voor de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling (zie paragraaf 1.3).

Allereerst wordt er onderzoek gedaan naar het opbouwen van een gehechtheidsrelatie. Daarna volgt er een onderzoek naar de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van het kind.

De sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling wordt onderzocht in een normale en in een afwijkende situatie. Daarna kan de koppeling gemaakt worden tussen de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling, en de hechting van het kind.

Omdat de ontwikkeling van het kind met een onveilige hechting anders kan lopen, heeft het kind ook andere zorg nodig. Het is van belang dat leerkrachten hier goed op inspelen. Leerkrachten kunnen in de ontwikkeling van een kind met een onveilige gehechtheidsrelatie een grote bijdrage leveren, omdat het kind veel en vaak door hen wordt gezien. Het is de taak van leerkrachten om in te spelen op de ontwikkeling van elk kind door het te begeleiden en te stimuleren. Als het goed is wil de leerkracht ook in de begeleiding van een kind met een onveilige gehechtheidsrelatie meer kennis vergaren, en uiteindelijk professioneel handelen.

De leerkracht wil gerichter handelen, maar weet niet op welke manier hij of zij dit het beste kan vormgeven. Mijn onderzoek kan een grote bijdrage leveren door de kennis uit de literatuur te koppelen aan de behoefte in de praktijk.

Om deze reden is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

“Op welke manier kun je kinderen (van groep 5 - 8) met een onveilige gehechtheidsrelatie begeleiden bij hun sociaal- emotionele en cognitieve ontwikkeling, en wat vraagt dit aan handelingsbekwaamheden van leerkrachten?”

1.3 HYPOTHESE

Naar aanleiding van mijn onderzoeksvraag is de volgende hypothese opgesteld.

Het is reëel om te verwachten dat de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van een kind nauw met elkaar verbonden zijn. Onder andere Ellen Schep – Slager (Slager, persoonlijke communicatie, 12 september 2017) deskundige en promovenda op het gebied van hechtingsproblematiek, gaf aanleiding voor deze aanname tijdens een gesprek dat ik met haar had op 12 september 2017.

Dat de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van een kind met een veilige gehechtheidsrelatie anders is dan bij een kind met een onveilige gehechtheidsrelatie, is aannemelijk. Volgens Ellen Schep-Slager is het wel mogelijk dat de cognitieve ontwikkeling volgt wanneer een kind met een gehechtheidsrelatie vooruit gaat in de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Daarnaast is te verwachten dat de handelingsbekwaamheden die leerkrachten nodig hebben voornamelijk bestaat uit het signaleren en begeleiden van het kind door het opbouwen van een vertrouwensband en het opstarten van verdere hulpverlening.

1.4 DEELVRAGEN

Het onderzoek naar hechtingsproblematiek wil ik vormgeven aan de hand van deelvragen. Om goede handelingsadviezen te kunnen geven, wordt er onderzoek gedaan in de literatuur.

De volgende vragen worden middels de literatuur onderzocht:

1. Wat verstaan we onder hechting?
 - I. Een veilige gehechtheidsrelatie
 - II. Een onveilige gehechtheidsrelatie
2. Hoe verloopt de ontwikkeling van een kind in de leeftijd van negen tot en met twaalf jaar (groep 5 - 8)?
 - I. Sociaal-emotionele ontwikkeling
 - i. In een normale situatie
 - ii. In een afwijkende situatie
 - II. Cognitieve ontwikkeling
 - i. In een normale situatie
 - ii. In een afwijkende situatie
3. Op welke manier is uitval op sociaal-emotioneel of cognitief gebied te koppelen aan een onveilige gehechtheidsrelatie?

De informatie uit deelvraag 1 en 2 wordt in deelvraag 3 gekoppeld.

Na het theoretische onderzoek volgt er een onderzoek in de praktijk. Hiervoor zijn de volgende deelvragen tot stand gekomen:

4. Welke handelingsbekwaamheden hebben leerkrachten nodig om professioneel met hechtingsproblematiek om te gaan?
5. Hoe ziet een handleiding eruit voor leerkrachten in het basisonderwijs, die kinderen met hechtingsproblematiek professioneel willen begeleiden?

1.5 OPERATIONALISERING VAN DE ONDERZOEKSVRAAG

Om de onderzoeksvraag te definiëren worden verschillende delen uit deze onderzoeksvraag toegelicht. Daarnaast worden begrippen afgebakend, die tijdens dit onderzoek vaak worden aangehaald.

Hechting: er is tijdens de ontwikkeling van het kind sprake van een emotionele relatie tussen het kind en één of meer opvoeders. Er wordt in dit verband ook gebruik gemaakt van het woord ‘gehechtheid’, en ‘gehechtheidsrelatie’.

Veilige gehechtheidsrelatie: er is tijdens de ontwikkeling van het kind sprake van minstens één duurzame relatie tussen kind en een hechtingsfiguur.

Onveilige gehechtheidsrelatie: er is tijdens de ontwikkeling van het kind een verstoring in de relatie tussen kind en hechtingsfiguur. Daarbij ontbreekt affectie voor iemand. Er wordt in dit verband ook gebruik gemaakt van het woord 'hechtingsproblemen'.

Groep 5 - 8: als het woord 'kinderen' wordt gebruikt, dan gaat het hier om leerlingen van de basisschool in de leeftijd van negen tot en met twaalf jaar.

Sociaal-emotionele ontwikkeling: het verloop van de ontwikkeling van het kind met de nadruk op het leren begrijpen en goed omgaan met gevoelens van zichzelf en van anderen.

Cognitieve ontwikkeling: het verloop van de ontwikkeling van het kind met nadruk op het verwerven van kennis door waarneming en het nadenken over deze kennis in de rede.

Handelingsbekwaamheid: als het woord 'handelingsbekwaamheid' wordt gebruikt, dan gaat het om het adequaat en doelbewust handelen vanuit procedures om resultaten te bereiken. Voor het woord 'handelen' wordt ook het woord 'begeleiden' gebruikt.

1.6 DOELSTELLINGEN

Doelen in het onderzoeken van de literatuur:

- Aan het einde van het onderzoek is helder verwoord wat er volgens de literatuur verstaan wordt onder hechting.
- Aan het einde van het onderzoek is helder verwoord hoe de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van een kind in de leeftijd van negen tot en met twaalf jaar verloopt.
- Aan het einde van het onderzoek is er een koppeling gemaakt tussen een veilige of onveilige gehechtheidsrelatie, en de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van het kind.

Doelen in het onderzoeken van de praktijk:

- Aan het einde van het onderzoek is er een beeld van de handelingsbekwaamheden die leerkrachten nodig hebben in de omgang met een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie.
- Aan het einde van het onderzoek is helder in een handleiding beschreven welke aanbevelingen er gedaan worden aan leerkrachten die professioneel om willen gaan met een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie.

1.7 OPZET VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek wordt voornamelijk een beschrijvend en toetsend onderzoek, binnen een kwalitatieve analyse.

Allereerst een beschrijvend onderzoek, omdat er verschillende vormen ter begeleiding van een kind met hechtingsproblematiek zijn. Wat zegt een ontwikkelingspsycholoog hierover? Wat zegt een pleegzorgbegeleider, een leerkracht, een speltherapeut?

Door middel van onderzoek wil de onderzoeker te weten komen welke ervaringen anderen hebben opgedaan in de omgang met kinderen met hechtingsproblematiek. Diepte-interviews vormen de basis van dit onderzoek. Door de expertise van de geïnterviewden breed uit te zetten, kan de onderzoeker zich een goed beeld vormen en hierin patronen ontdekken.

Daarnaast bestaat het onderzoek uit het toetsende gedeelte. Er wordt onderzoek gedaan naar welke handelingsbekwaamheden leerkrachten moeten ontwikkelen om een kind met een onveilige gehechtheidsrelatie op een goede manier te kunnen begeleiden.

De uitvoering gebeurt op een kwalitatieve manier. Dat wil zeggen dat de deze tot stand komt door middel van diepte-interviews. Deze diepte-interviews worden gelabeld en gecodeerd. Het doel is te

komen tot patronen die zichtbaar zijn in de begeleiding van kinderen met een onveilige gehechtheidsrelatie. Die patronen geven zicht op de handelingsbekwaamheden van leerkrachten. De patronen zijn ook indicatoren die meegenomen worden in het maken van de handleiding, zie hiervoor deelvraag 5.

1.8 PRAKTISCHE EN MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

De maatschappij wordt voor kinderen steeds onoverzichtelijker en chaotischer. Volgens De Wachter (2012) leven we in een borderline-maatschappij. Ook Dehue schreef in 2008 over een overspannen maatschappij, met als gevolg een depressie-epidemie.

Leerkrachten hebben in dit opzicht een belangrijke positie in het leven van een kind. Deze positie kan positief worden ingezet door gericht te kijken naar de behoeften van het kind. Het doel van dit onderzoek is om leerkrachten een handreiking te bieden op welke manier ze het beste met een kind met een onveilige gehechtheidsrelatie om kunnen gaan.

Daarnaast ben ik mij ervan bewust dat er meer kinderen zijn die met deze problematiek te maken hebben dan dat we op dit moment behandelen.

We zien hechtingsproblematiek onder andere bij eenoudergezinnen, gezinnen waar scheiding heeft plaatsgevonden, gezinnen met een adoptiekind, vluchtelinggezinnen en pleeggezinnen. De kennis die de leerkrachten hierover hebben, is gering. In de praktijk zou dit onderzoek leerkrachten kunnen helpen om hier professioneel en doordacht mee om te gaan.

1.9 LEVENSBESCHOUWING

Ik geloof dat kinderen het recht hebben om echt kind te zijn. Ze zouden zich niet af mogen vragen of ze geliefd en geaccepteerd zijn door degene die heel dicht bij hen staan. God heeft ons mensen om ons heen gegeven, om ons te laten groeien en bloeien. Hij vraagt van ons dat wij voor elkaar zorgen en elkaar liefhebben.

De woorden van Psalm 127:3 sluiten hierbij aan:

“Zie, kinderen zijn het eigendom van de HEERE, de vrucht van de schoot is Zijn beloning” (Statenvertaling, 2015).

God vraagt van ons om goed en liefdevol met kinderen om te gaan. Ze zijn immers van Hem. Toch vraagt Hij dit niet zonder eerst zelf een voorbeeld te geven. Hij houdt van zijn kinderen als een HEERE: als de God van het verbond, die niet loslaat wat Zijn hand is begonnen.

Ik verwacht dat de gevolgen voor de toekomst groot zijn, wanneer je als kind een onveilige gehechtheidsrelatie hebt opgebouwd. We zien niet alleen signalen in de situatie nu, maar een kind met een onveilige gehechtheidsrelatie zal dit meenemen in zijn of haar verdere leven. In het onderwijs hebben we de kans om hierop in te spelen, aangezien we de kinderen vaak en veel zien. Dit wil niet zeggen dat we als leerkrachten alles moeten oplossen, maar we kunnen wel een schakel zijn in deze problematiek. Allereerst door het te herkennen, en daarnaast door erop in te spelen en de juiste hulp te starten buiten de klas. Veel leerkrachten hebben het talent van God gekregen om te zien wat een kind nodig heeft, juist omdat ze van kinderen houden. Als aanstaand leerkracht wil ik dit talent ontwikkelen om een juf te zijn die ziet dat Zijn schepselen liefde en aandacht nodig hebben. Mijn grootste doel is zuinig en liefdevol om te gaan met het eigendom van God, en daar valt geen één kind buiten.

1.10 HOOFDSTUKINDELING

De volgende hoofdstukindeling wordt in het onderzoek gehanteerd:

Het onderzoek begint met het voorwoord en de samenvatting.

Vervolgens heeft het eerste hoofdstuk een inleidend principe. Hierin wordt het onderzoek gespecificeerd en afgebakend.

Daarna wordt er in hoofdstuk 2 onderzoek gedaan naar wat een veilige en onveilige gehechtheidsrelatie precies inhoudt. De theorie van John Bowlby, de grondlegger van de hechtingstheorie, zal worden beschreven. Daarnaast zijn er sinds zijn theorie meer inzichten verworven die daar naast zullen worden gelegd.

Hoofdstuk 3 geeft een beeld over het verloop van de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van een kind in de leeftijd van negen tot en met twaalf jaar. Bij beide ontwikkelingsgebieden wordt eerst gekeken naar de ontwikkeling in een normale situatie, daarna in een afwijkende situatie.

De informatie die is opgedaan in hoofdstuk 2 en 3 wordt in hoofdstuk 4 gekoppeld. Dit betekent dat een gehechtheidsrelatie en de ontwikkeling van het kind, sociaal-emotioneel en cognitief, samen worden gevoegd. Op die manier kan er worden gekeken naar de invloeden van beide kanten.

Hoofdstuk 5 geeft een beeld hoe dit onderzoek tot stand is gekomen middels een beschrijving van de methode van onderzoek.

Na dit onderzoek en de beschrijving daarvan, wordt in hoofdstuk 6 een overzicht gegeven van de resultaten. Door deze resultaten samen te vatten is het mogelijk een handleiding te schrijven ter begeleiding van leerkrachten in het basisonderwijs.

Na het slot in hoofdstuk 7 volgen de conclusies, discussie en aanbevelingen.

Als laatste worden de bibliografie en bijlagen weergegeven.

HOOFSTUK 2 – WAT VERSTAAN WE ONDER HECHTING?

2.1 INLEIDING

Wanneer we ons richten op de begeleiding van onveilig gehechte kinderen in groep 5 tot en met 8, is het van belang om te weten wanneer een kind een veilige of onveilige gehechtheidsrelatie opbouwt. Dit hoofdstuk geeft een beeld van de ontwikkeling van een veilige en onveilige gehechtheidsrelatie bij kinderen. Wanneer we weten of een kind veilige of onveilige gehechtheidsrelatie heeft opgebouwd, kunnen leerkrachten hier gericht handelingsbekwaam op reageren.

2.2 GEHECHTHEIDSTHEORIE

De theorie over veilige en onveilige hechting wordt de gehechtheidstheorie genoemd. John Bowlby is de grondlegger van deze theorie (Bowlby, 1969; Thoomes-Vreugdenhil, 2012). Hij heeft deze theorie invulling gegeven door de ontwikkeling van hechting in verschillende fasen te beschrijven (Delfos, 2009).

2.3 DE ONTWIKKELING VAN GEHECHTHEID

2.3.1 GEHECHTHEID VAN ZWANGERSCHAP TOT DE PEUTERTIJD

De basis voor een veilige gehechtheidsrelatie begint tijdens de zwangerschap. Deze periode is het begin van contact door middel van signalen (Groenewegen, z.d.). Omdat de eerste ontwikkelingen van het kind plaatsvinden in de moederschoot, wordt volgens Delfos (2009) de moeder vaak gezien als hechtingsfiguur. Een hechtingsfiguur is een persoon die een relatie met het kind opbouwt.

De geboorte brengt het kind vaak in een moment van shocktoestand. Vanuit een warme, veilige omgeving komt het kind in een koude, onveilige omgeving. Door contact tussen het kind en het hechtingsfiguur komt het kind tot rust en ervaart het weer de warmte zoals weleer (Cloud, 2009).

Na de geboorte worden de signalen tussen het kind en het hechtingsfiguur intenser, en ontstaat er meer interactie. De hechting in de fase van de geboorte tot drie maanden, wordt voornamelijk gekenmerkt door brabbelen, huilen en glimlachen. Bowlby (2005a) beschrijft daarnaast dat het kind zich aan het hechtingsfiguur wil vastklampen. Dit is één van de signalen dat het wil worden aangeraakt.

Kenmerkend voor de hechting in de babytijd zijn twee reflexen. Middels deze reflexen vraagt het kind het hechtingsfiguur om het niet te verlaten. De eerste reflex is de grijpreflex. Dit houdt in dat het hechtingsfiguur een open handpalm aanbiedt en het kind zijn hand hierom samenknijpt. De tweede reflex is de Moro-reflex. Het kind strekt zijn armen en benen uit en brengt deze weer terug naar de borst. De verschillende reflexen worden door Delfos (2009) ook wel spiegelmomenten genoemd. Tijdens spiegelmomenten worden signalen van het kind opgevangen en wordt hier passend op gereageerd (Thoomes-Vreugdenhil, 2012).

In 2009 beschrijft Delfos daarna dat de reflexen langzaamaan verdwijnen en het kind selectiever wordt. Het maakt alleen nog contact met bekenden.

Na deze fase vraagt het kind actief om de aanwezigheid van het hechtingsfiguur door er naartoe te kruipen of te roepen. Het kind gaat ook anders om met vreemden: deze mogen niet in de buurt komen. Als tegenreactie klampt het kind zich vast aan het hechtingsfiguur (Delfos, 2009).

Volgens Maaskant & Reinders (2013) wordt de babytijd aangeduid als de meest essentiële fase voor het ontwikkelen van een veilige hechting.

2.3.2 GEHECHTHEID VANAF DE PEUTERTIJD

Vanaf driejarige leeftijd is het kind capabel om activiteiten te ondernemen met een ander persoon dan het hechtingsfiguur. Het hechtingsgedrag van het kind naar het hechtingsfiguur vermindert, maar deze zal niet verdwijnen (Bowlby, 1969). Het kind en het hechtingsfiguur komen tot collectief gedrag (Delfos, 2009).

Deze fasen zijn samengevat door Delfos. Zij beschrijft dit op de volgende manier:

“De ontwikkeling van gehechtheid verloopt volgens vier fasen: oriëntatie en signalen zonder onderscheid des persoons; oriëntatie en signalen gericht op één of enkele specifieke personen; het handhaven van nabijheid tot een specifiek persoon door middel van beweging en signalen en ten slotte het doelgericht partner-zijn” (Delfos, 2003, p.26).

Kortom: hechting is een toegenegenheid van de mens om met het hechtingsfiguur een binding aan te gaan. Het kind is in staat om emotionele binding aan te gaan met een ander persoon (Cloud, 2009). Daarnaast heeft het kind de behoefte dat het hechtingsfiguur niet van zijn of haar zijde wijkt (Bowlby, 1979) en een intense, lange relatie opbouwt (Thoomes-Vreugdenhil, 2012). Volgens Maaskant & Reinders (2013) is dit nodig, omdat het kind niet kan overleven wanneer er niet voor hem of haar wordt gezorgd. Deze binding met het hechtingsfiguur wordt gevoed en versterkt door onvoorwaardelijke liefde (Bowlby, 1979). Dat we onvoorwaardelijke liefde nodig hebben is niet verwonderlijk: het is iets dat we terug kunnen vinden in onze Schepper. Hij schiep de mens naar Zijn beeld, mannelijk en vrouwelijk schiep Hij hen naar het beeld van God (Statenvertaling, 2015). Omdat we naar Zijn beeld gemaakt zijn, is liefde een essentiële behoefte. Hij is immers Zelf liefde. God, onze Schepper, heeft iets in ons gelegd: een honger naar connectie (Cloud, 2009).

2.4 EEN VEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE

2.4.1 CONTACT

Voor de bevordering van een veilige gehechtheidsrelatie zijn bepaalde aspecten essentieel. Het is niet meer vanzelfsprekend dat we met een binding geboren worden, we leven immers in een gebroken wereld. De zondeval heeft een breuk gemaakt in de hechting tussen God en mens, en tussen mensen onderling.

Wanneer we binding gaan ontwikkelen gaat dat in stappen, om het te verwerven. Volgens Cloud (2009) raken we door deze stappen niet afgezonderd.

Tijdens de verwerving van een veilige gehechtheidsrelatie zijn we op zoek naar contact: de beschikbaarheid van het hechtingsfiguur (Bowlby, 1979; 2005a). Delfos beschrijft in 2009 dat het daarbij van belang is dat het hechtingsfiguur dag en nacht zijn beschikbaarheid kan tonen.

Tijdens contact tussen het kind en het hechtingsfiguur is het van grote waarde dat het kind gebruik kan maken van deze beschikbaarheid en er een reactie op krijgt (Bowlby, 1979). Het hechtingsfiguur weet wat het kind nodig heeft door het signaal dat het kind laat zien, en kan hier passend op reageren (Maaskant & Reinders, 2013; Thoomes-Vreugdenhil, 2012). Volgens Bowlby (2005a, 2005b) vragen onder andere signalen van pijn, vermoeienis en angst om een reactie. Wanneer het hechtingsfiguur vaststaand in het leven staat, is deze meer in staat om deze reactie te geven. Er is meer ruimte en tijd voor het kind (De Bil & De Bil, 2007).

Delfos (2013), Maaskant & Reinders (2013) en Thoomes-Vreugdenhil (2012) omschrijven op welke manier de beschikbaarheid van invloed is. Door de beschikbaarheid ontwikkelt er bij het kind een gevoel van veiligheid: het kind weet dat het hechtingsfiguur betrouwbaar is.

Wanneer het hechtingsfiguur de signalen beantwoordt, vormt er bij het kind een ‘integratie in het constitutionele zelf’: het kind kan het gedrag en de emoties die worden gespiegeld in zichzelf plaatsen (Thoomes-Vreugdenhil, 2012, p.16). Wanneer het contact tussen het kind en het hechtingsfiguur

intensief is, raakt het kind aan deze persoon gehecht. Delfos (2009) voegt hieraan toe dat hoewel het continue beschikbaar zijn belangrijk is, de kwaliteit van het contact meer waarde heeft dan kwantiteit.

2.4.2 OMGEVING

Naast de interactie tussen het kind en het hechtingsfiguur hebben de personen in de omgeving ook een belangrijke plaats bij het ontwikkelen van een veilige gehechtheidsrelatie. Een goede relatie tussen beide ouders bevordert een veilige gehechtheidsrelatie (Delfos, 2009). De Bil & De Bil (2006) voegen hieraan toe dat dit zeker het geval is wanneer beide ouders zelf een veilige gehechtheidsrelatie hebben kunnen opbouwen met een hechtingsfiguur.

Een kind bouwt met een vader een andere band op dan met de moeder. De hechting van het kind richting de vader komt voornamelijk tot ontwikkeling in een spelsituatie (Delfos, 2009). De moeder heeft meer de neiging om het kind te beschermen (Delfos, 2013).

Het is niet vanzelfsprekend dat een ouder het hechtingsfiguur is. Volgens Bowlby (1969) kan een kind een andere verzorger ook als hechtingsfiguur aannemen, mits deze persoon betrouwbaar en blijvend aanwezig is. De biologische vader en moeder hebben wel een voordeel (Maaskant & Reinders, 2013). Daarnaast zijn broers en zussen personen in ons leven waarmee we het langst een relatie hebben. Ook zij hebben daardoor een plaats in het ontwikkelen van een veilige gehechtheidsrelatie (Bowlby, 1979).

2.4.3 ZELFVERZEKERDHEID

Volgens Bowlby (1979) en Delfos (2013) ontwikkelt een kind, dat een veilige gehechtheidsrelatie met een hechtingsfiguur heeft ontwikkeld, tegelijk een basis voor zelfverzekerdheid. Het kind krijgt controle over zijn of haar leefomgeving en ontwikkelt hierdoor een positief zelfbeeld. Het kind heeft interesse om deze leefomgeving te ontdekken (Bowlby, 2005b). Hierdoor wordt het kind autonomer (Delfos, 2003; 2013) en ontwikkelt het eigenwaarde (Groenewegen, z.d.).

2.5 EEN ONVEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE

2.5.1 ONVEILIGHEID

Een onveilige gehechtheidsrelatie daarentegen heeft een andere invloed op de ontwikkeling van het kind, en kan verschillende oorzaken hebben.

Volgens Thoomes-Vreugdenhil (2012) vormt een onveilige gehechtheidsrelatie zich allereerst doordat het kind niet de veiligheid ontvangt die het nodig heeft. Het kind kan hierdoor niet vertrouwen op het hechtingsfiguur (Maaskant & Reinders, 2013). De signalen die het kind geeft, worden langdurig genegeerd of verkeerd geïnterpreteerd. De persoon waaraan het kind zich zou moeten hechten, is niet beschikbaar (Thoomes-Vreugdenhil, 2012). Deze problematiek kan in verschillende situaties voorkomen. Volgens Delfos (2009) heeft het kind in de volgende situaties voornamelijk behoefte aan hechting: bedreigingen, vermoeidheid, agitatie en ziekte.

Het niet beschikbaar zijn kan verder gaan in ernstigere situaties, zoals mishandeling, seksuele onttering of het kind aan zijn of haar lot overlaten (Thoomes-Vreugdenhil, 2012). Maaskant & Reinders (2013) voegen hier het overlijden van het hechtingsfiguur aan toe.

2.5.2 AUTONOMIE

Hoewel de beschikbaarheid van het hechtingsfiguur van belang is voor de ontwikkeling van het kind, moet het kind ook kansen krijgen om autonomie te ontwikkelen. Het kind in zijn autonomie laten ontwikkelen, houdt in dat het kind zelfstandig wordt en zelfbestuur vormgeeft (Van Dale, 2017).

Wanneer deze autonomie voldoende ontplooit in de eerste levensjaren van het kind, heeft het handvatten om optimaal te ontwikkelen met betrekking tot de gehechtheid. Door autonomie wordt de hechting niet minder belangrijk, maar op deze manier leert het kind om zelf onderscheid te maken

tussen goed en kwaad. Daarnaast kan het kind hierdoor ook met anderen een band opbouwen (Cloud, 2009).

2.5.3 BREUK

Deze ontwikkeling stagneert, volgens Delfos (2009), wanneer er gedurende een langere tijd een scheiding of een traumatische breuk is met het hechtingsfiguur. Delfos voegt hier in 2013 aan toe dat door deze scheiding met het hechtingsfiguur het kind na verloop van tijd een lagere verwachting van hulp heeft.

Een onveilige gehechtheidsrelatie kan op verschillende manieren tot uiting komen: vermijding, ambivalent en gedesorganiseerd.

2.5.4 VERMIJDEND GEHECHT

Tijdens vermijdingse gehechtheid zoekt het kind weinig toenadering tot het hechtingsfiguur, omdat het eerder is afgewezen en geen reactie kreeg op zijn of haar behoeften. Wanneer het kind angst ervaart, zoekt het contact met meerdere personen. Doordat de kans bestaat dat deze persoon je in de steek laat, kan het kind niet tot een dieper level van contact komen. Het kind zal zelf op zoek gaan naar oplossingen.

2.5.5 AMBIVALENT GEHECHT

Wanneer er sprake is van ambivalente gehechtheid kan het kind vanuit een angstige of stressvolle situatie troost zoeken, maar weet het niet hoe de persoon hierop zal reageren. Ambivalent betekent: met twee verschillende mogelijkheden (Van Dale, 2017), gevoelens van liefde en haat lopen door elkaar heen. Het kind laat benaderingsgedrag zien door zich bijvoorbeeld vast te klampen, maar vindt geen troost, omdat het iets terug moet doen. De ouder reageert op het kind naar zijn eigen behoefte en het kind kan hier niet van op aan.

2.5.6 GEDESORGANISEERD GEHECHT

Gedesorganiseerde hechting houdt in dat relaties aangaan voor het kind verwarrend zijn: de persoon die veiligheid zou moeten geven, is een bron van dreiging. Er wordt vaak tegenstrijdig gedrag bij het kind gesignaleerd, omdat het kind in de ene situatie in de steek wordt gelaten en het volgende moment wel weer geholpen wordt. Het kan ook voorkomen dat het kind geen steun ontvangt maar steun moet geven. De emotionele beschikbaarheid is niet gegarandeerd voor het kind, waardoor het beangstigende situaties vermijdt. Hierdoor gaat het kind in zijn doen en laten op zoek naar veel controle (Coppens, Schneijderberg, & Kregten, 2016; Delfos, 2013; Maaskant & Reinders, 2013; Solomon, 1999; Thoomes-Vreugdenhil, 2012).

2.5.7 GEVOLGEN VAN EEN ONVEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE

Wanneer er in een situatie sprake is van een onveilige gehechtheidsrelatie, dan kunnen we dat niet in korte tijd verhelpen. De gevolgen zijn merkbaar, ook in de relaties die het kind in de toekomst met personen in zijn of haar omgeving aangaat (De Bil & De Bil 2007; Delfos, 2003). Cloud (2009) beschrijft dat we terugkerende problemen zien op psychologisch en emotioneel gebied. Het kind ontwikkelt teruggetrokkenheid: hij of zij is niet nieuwsgierig naar de wereld om hem heen, materieel dan wel immaterieel. Het kind vraagt ook weinig van anderen, denk hierbij aan troost of hulp (De Bil & De Bil, 2007).

Bowlby (1969) omschrijft daarnaast dat onveilige gehechtheidsrelatie ook invloed heeft op de ontwikkeling van de hersenen. Dit is met name zichtbaar in het stressreactiesysteem. Door de onveilige gehechtheidsrelatie overprikkelt het kind het stressreactiesysteem, wat ernstige gevolgen kan hebben (Maaskant & Reinders, 2013).

2.6 VEILIGE OF ONVEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE

2.6.1 STRANGE SITUATION

We kunnen de hechting tussen het kind en het hechtingsfiguur beter peilen sinds de ontdekking van de methode ‘*Strange Situation*’. De Amerikaanse psychologe Ainsworth heeft in een onderzoek deze methode toegepast naar aanleiding van de theorie van John Bowlby (Ainsworth Salter, M.D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S.N., 1979; Bowlby, 1969).

De invulling van de methode ‘*Strange Situation*’ houdt in dat het kind enige tijd zonder het hechtingsfiguur, in veel gevallen de moeder, in een vreemde ruimte wordt gezet. Middels observaties wordt gekeken naar de respons die het kind geeft wanneer de moeder niet aanwezig is en ook wanneer de moeder de ruimte weer binnenkomt. Het onderzoek wordt op deze manier vormgegeven, omdat nabijheid zoekend gedrag van een kind één van de kenmerken van een veilige gehechtheidsrelatie is (Delfos, 2013).

Bowlby schrijft hier zelf ook over en zegt het volgende:

“Since 1948 the Tavistock Child Development Research Unit has been concerned with recording the manifest responses which commonly occur when children between the ages of about 12 months and 4 years are removed from the mothers figures to whom they are attached and remain with strangers” (Bowlby, 1960, p.7).

2.6.2 NABIJHEID ZOEKEND GEDRAG

Nabijheid zoekend gedrag is zichtbaar in onder andere twee indicatoren. Het uit zich allereerst door het huilen van het kind en het op zoek gaan naar het hechtingsfiguur wanneer deze de ruimte verlaat. Daarnaast is dit zichtbaar wanneer het hechtingsfiguur terugkomt: het kind gaat dan toenadering bij het hechtingsfiguur zoeken (Bowlby; 1960, 1969).

2.7 CONCLUSIE

Een veilige gehechtheidsrelatie tussen het kind en het hechtingsfiguur heeft verschillende kenmerken. We zien dit onder andere terug in spiegelmomenten: het kind geeft een signaal af en hier wordt door het hechtingsfiguur op gereageerd.

Het contact tussen het kind en het hechtingsfiguur is intensief, omdat het kind signalen blijft uitzenden en er steeds een reactie op volgt. Een signaal van het kind is nabijheid zoekend gedrag laten zien, denk onder andere aan vastklampen. Een veilige gehechtheidsrelatie ontwikkelt zich wanneer het kind hierin wordt bevestigd.

Kort gezegd: het hechtingsfiguur is beschikbaar voor het kind. Door de veilige gehechtheidsrelatie ontwikkelt het kind zelfverzekerdheid en autonomie.

Een onveilige gehechtheidsrelatie zien we onder andere in teruggetrokkenheid: het kind is niet op zoek naar toenadering. Doordat het kind niet de basis kent van veiligheid, weet het niet wanneer hij of zij op het hechtingsfiguur aan kan. Het kind zal het gevoel hebben dat het iets terug moet doen, en gaat op zoek naar controle. De emotionele beschikbaarheid voor het kind is immers niet gegarandeerd. Het kan gebeuren dat er gedurende lange tijd een scheiding of een traumatische breuk met het hechtingsfiguur heeft plaatsgevonden. Daarnaast kan het voorkomen dat het kind is mishandeld, onteert, aan zijn of haar lot is overgelaten of het hechtingsfiguur overlijdt.

Kort gezegd: De persoon waaraan het kind zich zou moeten hechten is niet beschikbaar. Door een onveilige hechting is er een grotere kans aanwezig dat het kind het stressreactiesysteem overprikkelst. In tabel 17 van bijlage 2 wordt een overzicht gegeven van de kenmerken van een veilige gehechtheidsrelatie, in tabel 18 van bijlage 2 een overzicht van de kenmerken van een onveilige gehechtheidsrelatie.

HOOFDSTUK 3 – HOE VERLOOPT DE ONTWIKKELING VAN EEN KIND IN DE LEEFTIJD VAN NEGEN TOT EN MET TWAALF JAAR (GROEP 5-8)?

3.1 INLEIDING

Wanneer we ons richten op de begeleiding van kinderen met een onveilige gehechtheidsrelatie in groep 5 tot en met 8, dan is het van belang om te weten in welke ontwikkelingsfase de kinderen in groep 5 tot en met 8 zich bevinden. Bij elke ontwikkelingsfase horen verschillende kenmerken, en deze worden in dit hoofdstuk beschreven. Wanneer we kijken naar de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van een kind in de leeftijd van negen tot en met twaalf jaar, dan is het verrijkend om te weten wat er aan ontwikkeling heeft plaatsgevonden in de levensjaren daarvoor. De sociaal-emotionele ontwikkeling van de babytijd tot negen jaar is beschreven in bijlage 1.1, en de cognitieve ontwikkeling van de babytijd tot negen jaar is beschreven in bijlage 1.2.

Er wordt allereerst gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind in een normale, en in een afwijkende situatie. Daarna wordt ook de cognitieve ontwikkeling van een kind beschreven in een normale en een afwijkende situatie.

3.2 DE ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

Al eeuwen wordt er gekeken naar de ontwikkeling van kinderen, vastgelegd in de ontwikkelingspsychologie. De ontwikkelingspsychologie heeft als doel om de ontwikkeling van kinderen te omschrijven en daarnaast ook te verklaren. Volgens Verhofstadt-Denève, Geert, & Vyt (2003) is juist de verklarende functie van de ontwikkelingspsychologie steeds belangrijker geworden.

De ontwikkeling van het kind is een doorgaande verandering die kan worden beschreven als een vooruitgang (Kohnstamm, 2009).

3.3. DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

De sociaal-emotionele ontwikkeling bestaat uit twee delen: de sociale en de emotionele. Bij de sociale ontwikkeling ligt de nadruk op de relaties die het kind aangaat met anderen. In hoeverre is het kind in staat contact te maken met gezinsleden, en later ook met personen daarbuiten (Boog, Choinowski, Drost, Grootswagers, Heusdens, Klamer, Kraaij, & Maas, 2009)? Kohnstamm (2009) voegt hieraan toe dat de sociale ontwikkeling ook een proces is waarbij het kind integreert in de gemeenschap waarin het leeft. Er wordt door Kohnstamm een driedeling gemaakt over de sociale ontwikkeling:

“In de eerste plaats zijn mensenkinderen georiënteerd op mensen. . . . Hun belangstelling gaat naar mensen uit. In de tweede plaats nemen mensenkinderen allerlei ideeën en gedragingen van mensen over. En in de derde plaats krijgen ze vaardigheid in het omgaan met mensen, leren ze hoe je contact kunt leggen, vasthouden en afbreken” (Kohnstamm, 2009, p.362).

De emotionele ontwikkeling gaat ook over een relatie, maar in dit geval met jezelf. Hierbij wordt gekeken naar de ontwikkeling van eigenwaarde en zelfrespect (Maas e.a., 2009).

Daarnaast ontwikkelt het kind bewustwording: er is herkenning van bepaalde emoties. Doordat het kind de emoties herkent, weet het ook wat het met deze emoties kan doen (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2012).

Ook buiten de emoties vindt er ontwikkeling plaats: de ontwikkeling van de zelfreflectie. Het kind leert om zichzelf autonoom te ontwikkelen. Daarbij horen eigen denkbeelden en gedragingen. Hiervoor wordt het kind steeds meer toerekeningsvatbaar gerekend, waardoor de zelfreflectie wordt gestimuleerd (Maas e.a., 2009).

Samengevat: de sociale ontwikkeling is het leren kennen van de buitenwereld, de emotionele ontwikkeling is het leren kennen van de binnenwereld.

3.3.1 DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING IN EEN NORMALE SITUATIE

Vanaf de kleuterleeftijd heeft het kind al behoefte om contact te maken. Vanaf het negende levensjaar komt hierin een verdieping en wil het kind 'erbij horen'. Het kind gaat zijn sociale contacten uitbreiden (Delfos, 2009; Feldman, 2009; Hooijmaaijers e.a., 2012; Maas e.a., 2009; Verhulst, 2005).

Deze uitbreiding gaat niet vanzelf. Hiervoor is het volgende van belang:

Allereerst is het belangrijk dat het kind een dieper niveau van zelfreflectie heeft, en hiermee zijn eigen 'ik' ontwikkelt. Het zelfbeeld hangt af van wat het kind hoort over, en ziet gebeuren bij zichzelf (Feldman, 2009; Maas e.a., 2009). Daarnaast neemt het kind ook eerdere ervaringen uit het verleden mee, onder andere uit spelsituaties waarin het sociale vaardigheden heeft kunnen 'oefenen' (De Bil & De Bil, 2007).

De basis om contacten te kunnen uitbreiden, is dat het kind vertrouwen heeft in zichzelf (De Bil & De Bil, 2007) en daardoor zijn identiteit ontwikkelt (Erikson, 1963).

Het kind leert dat er verschillende aspecten zijn waar hij of zij goed in is, en verschillende waar hij of zij moeite mee heeft. Hiermee staan we aan het begin van de differentiatie: de eigenwaarde is niet meer op elk gebied even groot, maar kan verschillen (Feldman, 2009; Maas e.a., 2009).

De differentiatie is van belang omdat het kind zich meer met anderen gaat vergelijken, ook wel de 'sociale vergelijking' genoemd (Angenent, 2004, p.91; Feldman, 2009, p.412; Hooijmaaijers e.a., 2012; Maas e.a., 2009).

Er is niet alleen sprake van sociale vergelijking met leeftijdsgenoten, maar ook met de maatschappij (Delfos, 2009; Feldman, 2009). Delfos (2009, p.288) schrijft hierover:

"De sociale identiteit vormt zich door te kijken wat de maatschappij waardeert en wat niet".

Ondanks sociale ontwikkelingen blijft het gezin een belangrijk aspect in deze leeftijdsfase. Het gezin is de basis (Delfos, 2009), omdat het de plek is waar je het eerste contact hebt gemaakt door middel van hechting (Maas e.a., 2009).

Als laatste is het kenmerkend voor deze leeftijdsfase dat kinderen meer beheersing hebben met betrekking tot hun emoties. Dit komt doordat ze de emoties steeds beter herkennen vanuit eerdere ervaringen (Hooijmaaijers e.a., 2012; Verhulst, 2005).

3.3.2. DE ZONE VAN NAASTE ONTWIKKELING IN EEN NORMALE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

Dichtbij de sociaal-emotionele ontwikkeling staat de 'zone van naaste ontwikkeling', die zijn oorsprong vindt in Vygotsky (Bakker, 2014). Vygotsky beschrijft de zone van naaste ontwikkeling als volgt:

"De zone van naaste ontwikkeling van het kind is de afstand tussen het niveau van zijn actuele ontwikkeling, bepaald met behulp van zelfstandig opgeloste opgaven, en het niveau van de mogelijke ontwikkeling van het kind, bepaald met behulp van opgaven die door het kind opgelost worden onder begeleiding van volwassenen en in samenwerking met knappere medeleerlingen" (Vygotsky, 1996, p.152).

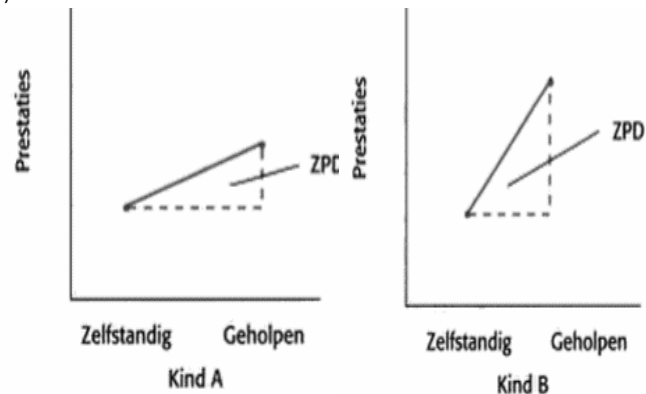
De zone van naaste ontwikkeling vergroot zich, wanneer het kind hiervoor open staat en sociaal-emotioneel ontwikkeld is (Feldman, 2009). Voor het vergroten van de zone van naaste ontwikkeling is het van belang dat het kind daar mogelijkheid toe heeft: met de hulp van derden is het voor het kind mogelijk zichzelf te overtreffen (Daniëls, 2001). Daarbij is het wel van belang dat de aangeboden hulp

aaneengeschaakeld wordt aan de 'fase van actuele ontwikkeling' (Bakker, 2014). De fase van actuele ontwikkeling gaat vooraf aan de zone van naaste ontwikkeling en geeft weer wat het kind kan, zonder dat het daarbij hulp ontvangt (Bakker, 2014; Wyffels, 2006).

Doordat het kind hulp heeft ontvangen, kunnen we het verloop van de ontwikkeling nauwlettender volgen. Het kind heeft namelijk ruimte gekregen om te ontwikkelen, en zal wat hij vandaag met een ander heeft geleerd morgen zelf in de praktijk kunnen brengen. Vygotsky ziet hiermee de omgeving als de oorsprong van ontwikkeling (Vygotsky, 1996).

Feldman maakte de zone van naaste ontwikkeling (Zone of Proximal Development, ZPD) schematisch. Hoe groter de zone van naaste ontwikkeling, hoe groter de prestatie die het kind levert.

Door de zone van naaste ontwikkeling kan het kind nieuwe informatie ontvangen en zichzelf corrigeren. Hiervoor moet het kind sociaal-emotioneel vaardig te zijn.



Figuur 1. Voorbeelden van zones van naaste ontwikkeling (ZPD's) van twee kinderen.
(Feldman, 2009, p.292)

Een samenvatting van de kenmerken van de sociaal-emotionele ontwikkeling in een normale situatie is te vinden in tabel 19 van bijlage 2.

3.3.3 DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING IN EEN AFWIJKENDE SITUATIE

Niet voor elk kind verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling op de manier die beschreven is in paragraaf 3.3.1. Om te kijken in welk deel van de ontwikkeling het kind vastloopt, kijken we naar de volgende dimensies: aanleg, omgeving en rijping van het centrale zenuwstelsel (Delfos; 2003, 2009). Aanleg en omgeving worden ook benoemd als 'nature-nurture' (Delfos, 2003).

Wanneer er sprake is van een afwijking in de aanleg, wordt dit een stoornis genoemd (Delfos, 2009). Kozulin (2003) heeft onderzoek gedaan naar de theorie van Vygotsky over 'de zone van naaste ontwikkeling' in combinatie met een stoornis. Dit wordt beschreven in paragraaf 3.3.4.

Een belemmering wordt gevormd door de omgeving, en heeft daarom invloed op de 'fase van actuele ontwikkeling': de plaats waar het kind iets doet wat hij of zij kan, dat voldoet aan de standaarden van volwassenen, zonder de steun van een ander (Hooijmaaijers e.a., 2012). De fase van actuele ontwikkeling is een periode in de zone van naaste ontwikkeling. Het accent ligt hier op de kennis die het kind in de loop van zijn levensjaren heeft verworven met de bijbehorende ontwikkelingen. Kortom: dat wat het kind zelfstandig weet en kan (Vygotsky, 1996; Wyffels, 2006). Delfos (2009) beschrijft dat de belemmering ervoor zorgt dat het kind de fase van actuele ontwikkeling moeizaam of niet bereikt.

Als laatste kunnen er in de rijping van het centrale zenuwstelsel afwijkingen plaatsvinden waardoor de sociaal-emotionele ontwikkeling beperkt wordt.

Het centrale zenuwstelsel wordt gezien als de basis van ontwikkeling in het menselijk lichaam en bestaat uit de hersenen en de zenuwbanen (Delfos, 2003). Hier worden zenuwcellen met elkaar in verbinding gebracht. Dit gebeurt door 'prikkelleiding': impulsen vanuit de zintuigen worden verder gebracht naar andere cellen (Bilo & Voorhoeve 2005, p.112).

Wanneer er sprake is van een normale ontwikkeling van het centrale zenuwstelsel, dan worden er bij het kind tijdens de basisschoolperiode geen nieuwe zenuwcellen meer aangemaakt, maar stijgt onder andere het aantal axonen (Boudewijnse, Lokven & Oskam 2005, p.288). Axonen vormen onderdeel van

een zenuwcel, ook wel een neuron genoemd. Zij zijn in staat om verbindingen te leggen en zorgen er dus voor dat het netwerk steeds fijnzinniger wordt (Bilo & Voorhoeve, 2005).

Bij een afwijkende ontwikkeling is het centrale zenuwstelsel minder in staat om deze verbindingen te kunnen maken. Als gevolg hiervan zien we dat het kind bepaalde functies niet onder controle heeft. Dit kan onder andere emoties (Breuls & Zink, 2012), bewegingen of impulsen betreffen. De gevolgen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind kunnen zich onder andere uiten in onhandige bewegingen waar het kind geen coördinatie over heeft, of het uiten van emoties op een extreme manier (Delfos, 2003).

Daarnaast heeft het kind moeite met 'sociale interactie'. Het kind is beperkt in vaardigheden om verbaal of non-verbaal met anderen te communiceren. Er wordt hier vaak gesproken over een contactstoornis of autismespectrumstoornis (ASS). Wanneer deze vaardigheden worden gemist, is het een logisch gevolg dat het contact met leeftijdsgenoten ook moeilijk te onderhouden is (Breuls & Zink, 2012).

3.3.4 DE ZONE VAN NAASTE ONTWIKKELING IN EEN AFWIJKENDE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

Een afwijking in de sociaal-emotionele ontwikkeling kan voortkomen vanuit een verschil in de aanleg: een stoornis (Delfos, 2009). De zone van naaste ontwikkeling is de plaats waar het kind iets doet wat hij of zij kan, en dat voldoet aan standaarden van volwassenen, met steun van een ander (Delfos, 2009; Hooijmaaijers e.a., 2012; Kozulin, 2012; Verhofstadt-Denève e.a., 2003; Vygotsky, 1996). Wanneer er bij het kind een stoornis is geconstateerd, is het kind in mindere mate in staat dit gedrag te vertonen (Delfos, 2009).

Wanneer we als toonbeeld kijken naar een kind met kenmerken vanuit het autismespectrum, dan zien we dat het kind sterk op zichzelf is gericht. Dit zorgt er onder andere voor dat het contact met anderen moeizaam verloopt: er is geen wisselwerking. Het kind begrijpt aan de ene kant niet wat er in een ander om kan gaan en heeft ook zijn eigen gevoelens niet altijd helder (Agterberg-Rouwhorst, 2015; Delfos 2003). De zone van naaste ontwikkeling wordt hierdoor complexer: het kind heeft niet alle vaardigheden om middels contact met anderen op een hoger niveau te komen (Delfos, 2003).

Een samenvatting van de kenmerken van de sociaal-emotionele ontwikkeling in een afwijkende situatie is te vinden in tabel 20 van bijlage 2.

3.4. DE COGNITIEVE ONTWIKKELING

De kennis over de cognitieve ontwikkeling vindt zijn oorsprong onder andere in Piaget (1964). Hij maakt duidelijk dat de ontwikkeling een proces is waarbij er steeds meer structuren in de hersenen worden gevormd. Hier wordt door Verhofstadt-Denève e.a. (2003) ook nog inhoud en functie aan toegevoegd. De cognitieve ontwikkeling wordt ook wel de informatieverwerkingstheorie genoemd: het geeft een beeld van de manier waarop een persoon informatie opneemt, gebruikt en op kan slaan (Feldman, 2009, p.186). Piaget onderzocht dit door kinderen een probleem te laten zien, en te observeren op welke manier ze dit probleem oplossen.

De verfijning van de hersenstructuren wordt vanaf dit moment ook 'assimilatie' en 'accommodatie' genoemd. Assimilatie is het moment dat het kind de realiteit aanpast om op zijn eigen cognitieve niveau te kunnen denken vanuit de denkschema's die het kind heeft.

Een voorbeeld van assimilatie is dat een hond een dier is. Als een kind erachter komt dat een kat ook een dier is, dan wordt op grond van de werkelijkheid het denkschema 'dier' aangepast en uitgebreid. Accommodatie is het moment dat het kind zijn eigen werkelijkheid aanpast om op die manier ruimte te creëren in zijn of haar denkvermogen (Van Amelsvoort, Bolhuis, Damhuis, Scholten, 2005; Feldman, 2009, pp.177-178; Maas e.a., 2009, p.108; Verhofstadt-Denève e.a., 2003, p.136). Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer een kind in de zandbak erachter komt dat je niet alles in je mond kan stoppen, zand is immers niet eetbaar.

3.4.1 DE COGNITIEVE ONTWIKKELING IN EEN NORMALE SITUATIE

Na het pre-operationele stadium volgt vanaf het zevende levensjaar het concreet-operationele stadium. Tijdens deze fase komt het conservatiebegrip op een hoger niveau. De volgende aspecten worden dan beter beheerst: redeneren volgens logische stappen, gevolgen inzien, arrangeren en categoriseren. Doordat deze aspecten beter worden beheerst is het ook gemakkelijker om informatie in de hersenen te implementeren (De Bil & De Bil, 2007; Delfos, 2009; Verhulst, 2005).

Belangrijk voor deze leeftijdsfase is het ontwikkelen van leergierigheid vanaf het negende levensjaar: het kind wil meer kennis opdoen. Daarbij is het kind op zoek naar feitelijkheid en vermindert zijn fantasie (Maas e.a., 2009).

Daarnaast ontwikkelen nog twee gebieden zich sterk in deze leeftijdsfase: metacognitie en concentratie (De Bil & De Bil, 2007). Metacognitie bevat de volgende drie bouwstenen:

Allereerst is metacognitie de bekwaamheid om na te kunnen denken over de persoonlijke gedachtegang (De Bil & De Bil, 2007; Maas e.a., 2009), als vanuit een '*helicopterview*'. Het bevat ook de vaardigheid om met anderen over kennis te communiceren. Als laatste kan het kind plannen uitstippelen, reflecteren tijdens het handelen en terugblikken op de afloop (Maas e.a., 2009).

Het proces van seriatie wordt in deze leeftijdsfase ook verder uitgebreid. Waar het kind eerst gericht was op de rangorde, gaat het nu ook kijken naar hoeveelheden en dit benoemen als groter of kleiner, meer of minder (Struyven, Baeten & Sierens, 2010).

De egocentriciteit die het kind had, wordt langzaam minder (Delfos, 2009). Doordat het kind minder op zichzelf is gericht, is het in staat om meer om zich heen te kijken en verbanden te leggen (Mönks, Knoers, Goossens, & Haselager, 2009).

In de hersenen zien we daarnaast ook veranderingen tijdens het pre-operationele stadium. De myelinisatie gaat deze fase door. Dit betekent dat de verbindingen die in de hersenen plaatsvinden, met meer efficiëntie worden gemaakt. Aan de andere kant zien we in deze leeftijdsfase dat eerder gemaakte verbindingen afgebroken worden: het proces van pruning (Maas e.a., 2009, p.52).

Een samenvatting van de kenmerken van de cognitieve ontwikkeling in een normale situatie is te vinden in tabel 21 van bijlage 2.

3.4.2 DE COGNITIEVE ONTWIKKELING IN EEN AFWIJKENDE SITUATIE

De cognitieve ontwikkeling, ook wel de informatieverwerkingstheorie, verloopt niet voor ieder kind even gemakkelijk. Net als bij de sociaal-emotionele ontwikkeling kan er bij de cognitieve ontwikkeling een afwijking optreden.

Een mogelijke afwijking is een verstandelijke handicap: in het vermogen tot denken is een belemmering (Van Dale, 2009; Feldman, 2009, p.401). De belemmering uit zich doordat het 'abstracte denkniveau' niet volledig ontwikkelt. Het kind heeft tijdens begeleiding, waar hij afhankelijk van is, behoefte aan feiten en structuur (De Bil & De Bil, 2007).

Volgens Delfos (2003, p.71) kan dit voorkomen voordat de geboorte heeft plaatsgevonden: een *primaire stoornis*. Daarnaast kan het zich ook ontwikkelen rondom de geboorte en erna, dan wordt het een *secundaire beschadiging* genoemd.

Wanneer een kind op cognitief gebied ver boven zijn leeftijdsgenoten presteert, spreken we van hoogbegaafdheid (Feldman, 2009, p.403; De Bil & De Bil 2007, p. 137). Er is sprake van hoogbegaafdheid bij een kind wanneer het kind uitblinkt op een bepaald specialisme: artistiek, verstandelijk of op theoretisch gebied. Doordat het kind vaak uitblinkt kan het moeite hebben om te leren omgaan met het maken van fouten. Voor het kind is het belangrijk dat er een balans wordt gevonden tussen uitdaging en ontwikkeling (Feldman, 2009). Daarbij mogen de verwachtingen niet te hoog zijn. De verwachtingen

van de leerkracht moeten lager zijn dan de verwachtingen die het kind van zichzelf heeft, zodat het langzamerhand kan groeien in het vertrouwen in zichzelf (Kieboom, 2016).

De zone van naaste ontwikkeling is, volgens Vygotsky, voor deze kinderen complex: het is lastig om af te dalen naar het niveau van de medeleerling (De Bil & De Bil 2007).

Een samenvatting van de kenmerken van de cognitieve ontwikkeling in een afwijkende situatie is te vinden in tabel 22 van bijlage 2.

3.5 CONCLUSIE

De sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind wordt gezien als een relatie die het kind heeft met zichzelf en met anderen. Het kind gaat eerst op zoek naar zijn eigen identiteit, en gaat daarna op zoek naar sociale contacten. De zone van naaste ontwikkeling kan bij een goede sociaal-emotionele ontwikkeling effectiever worden ingezet en ontvangen.

Wanneer de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind anders verloopt, heeft het moeite met 'sociale interactie'. Wanneer het voor het kind moeilijk is om sociale contacten te onderhouden, kan dit onder andere voortkomen vanuit aanleg, de omgeving of een afwijking in de rijping van het centrale zenuwstelsel. Het is voor het kind dan moeilijker om in de zone van naaste ontwikkeling te werken: het kind heeft niet alle vaardigheden om middels contact met anderen op een hoger niveau te komen.

Wanneer de cognitieve ontwikkeling van een kind goed verloopt, zien we dit terug in de leergierigheid die het kind laat zien. Ook de metacognitie en concentratie komen op een hoger niveau. Het kind ontdekt dat er meer is dan hij of zij als persoon, en gaat meerdere verbanden zien en in de hersenen vastleggen.

Wanneer we hierin een afwijking zien, dan komt dit onder andere terug in een verstandelijke handicap, of hoogbegaafdheid.

HOOFDSTUK 4 – OP WELKE MANIER IS UITVAL OP SOCIAAL-EMOTIONEEL OF COGNITIEF GEBIED TE KOPPELEN AAN EEN ONVEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE?

4.1 INLEIDING

In hoofdstuk 2 is beschreven hoe de hechting tussen een kind en het hechtingsfiguur tot stand komt. Daarbij is gekeken naar een veilige, en een onveilige gehechtheidsrelatie.

In hoofdstuk 3 is beschreven hoe de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van een kind in de leeftijd van negen tot en met twaalf jaar verloopt. Daarbij is gekeken naar een normale, en een afwijkende situatie.

In dit hoofdstuk wordt de koppeling gemaakt tussen de gehechtheidsrelatie en de ontwikkeling van het kind. De informatie uit hoofdstuk 2 en 3 worden gekoppeld om mogelijke verbanden te zien.

Deze koppeling is van belang om het kind beter te kunnen begeleiden, iets waar de leerkracht zich voor wil inzetten.

4.2 HECHTING EN DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

De basis voor de sociaal-emotionele ontwikkeling is een veilige gehechtheidsrelatie (Haxe, Nijboek & Velderman, 2002; Loonstra, Mentink, & Rem, 2015). Het kind interpreteert de gehechtheidsrelatie die het met het hechtingsfiguur heeft op relaties die het aangaat met andere personen dan het hechtingsfiguur. Wanneer het kind een veilige gehechtheidsrelatie heeft kunnen opbouwen, dan zal het kind ook met anderen eerder een veilige gehechtheidsrelatie kunnen opbouwen. Wanneer het kind geen veilige gehechtheidsrelatie heeft kunnen opbouwen, zal het deze gehechtheidsrelatie meenemen in het opbouwen van een nieuwe gehechtheidsrelatie (Niemeijer & Gastkemper, 2009; Van der Ploeg, 2011).

De mate van hechting zegt dus wel degelijk iets over de ontwikkeling van het kind op sociaal-emotioneel gebied.

4.2.1 EEN VEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE EN DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

Wanneer het kind een veilige gehechtheidsrelatie opbouwt, zal zijn sociaal-emotionele ontwikkeling tot volle bloei komen. Het kind leert dat het vertrouwen kan hebben in de omgeving (Zimbardo, Johnson, & McCann, 2009). Door dit vertrouwen kan het kind logischerwijs vrijer andere relaties aangaan (Niemeijer e.a., 2009) en de wereld om hem heen ontdekken (Rigter & Van Hintum, 2015).

Daarnaast komt er bij een veilige gehechtheidsrelatie ook een vorming in het zelfvertrouwen op gang. Deze gebieden hangen nauw samen en stimuleren elkaar (Laurent de Angulo, Brouwers-de Jong, Bijlsma-Schlösser, Bulk-Bunschoten, Pauwels, & Steinbuch-Linstra, 2005). Deze kinderen ontwikkelen vaardigheden om zich te ontwikkelen tot een leider (Van der Ploeg, 2011).

Een samenvatting van de kenmerken van een veilige gehechtheidsrelatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling is te vinden in tabel 23 van bijlage 2.

4.2.2 EEN ONVEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE EN DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

Wanneer er sprake is van een onveilige gehechtheidsrelatie, door welke omstandigheden dan ook, heeft dit invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Het kind heeft meer risico om hier moeilijkheden te ervaren (IJzendoorn, Juffer & Duyvensteyn, 1994). De onveilige gehechtheidsrelatie is een drempel om contact met anderen te maken (Van der Ploeg, 2011). Deze drempel komt voort uit het ontwikkelen van wantrouwen, in plaats van vertrouwen. Het kind heeft niet geleerd dat je op mensen kan rekenen en steun kan ontvangen (Thoomes-Vreugdenhil, 2012). Door dit wantrouwen kan het kind angst ontwikkelen, wat uit kan lopen tot het posttraumatisch stresssyndroom (PTSS). PTSS is een verzameling van aandoeningen waarbij een kind geen manier kan vinden om met de situatie om te

gaan (Roodvoets, 2007). Het ontwikkelt zich na gebeurtenissen waarbij men machteloos en weerloos is. Hierbij is sprake van een trauma (Kelderman, 2001).

Hechting en trauma zijn sterk met elkaar verbonden: wanneer er sprake is van een onveilige gehechtheidsrelatie, zal dit ook traumatische ervaringen bevatten (Aarts, 2007).

De gevolgen voor de ontwikkeling van het kind zijn groter dan dat we vaak kunnen beschrijven. Zo heeft het kind niet alleen moeite met het vertrouwen van anderen; ook in het kind zelf spelen er processen zich af. Het kind heeft moeite met het uiten van emoties, heeft minder zelfvertrouwen en vindt het moeilijk om te reflecteren (Kuipers, 2015). Met name kinderen met een gedesorganiseerde gehechtheid laten de meeste afwijkingen in de sociaal-emotionele ontwikkeling zien (Rigter & Van Hintum, 2015).

Het kind kan daarnaast gedrag kopiëren dat het heeft gezien, waardoor het bijna onmogelijk is om een eigen persoonlijkheid te ontwikkelen. Dit in combinatie met het eerdergenoemde wantrouwen zorgt voor een gevoel van 'ik doe er niet toe' (Roodvoets, 2007).

Roodvoets (2007) geeft kinderen die geen veilige gehechtheidsrelatie hebben kunnen opbouwen de naam 'niemandskinderen'.

De volgende omschrijving geeft een beeld van de gevolgen voor de verdere ontwikkeling, van kind naar volwassene:

"Niemandskinderen zijn niet van hun ouders, omdat hun ouders niet liefdevol waren; ze zijn niet van zichzelf, omdat ze ook niet van zichzelf kunnen houden; ze zijn niet van hun omgeving, wanneer die omgeving niets doet en niet ingrijpt; ze zijn niet van de hulpverlening, wanneer ze daar niet terecht komen of wanneer de hulpverlening faalt; ze zijn later niet van hun partners, wanneer ze zich niet kunnen binden; en ze zijn niet van de eventuele kinderen die worden geboren, wanneer ze – in het ergste geval – ook niet van hun eigen kinderen kunnen houden" (Roodvoets, 2007, p.88).

Een samenvatting van de kenmerken van een onveilige gehechtheidsrelatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling is te vinden in tabel 24 van bijlage 2.

4.3 HECHTINGSVERSTORINGEN

4.3.1 GEREMDE HECHTINGSVERSTORING

Bij kinderen waarbij een geremde hechtingsverstoring is gediagnosticeerd, zien we dat ze ontwikkeling na beschadigingen sneller weer kunnen oppakken, mits de omgeving nu wel investeert in een goede hechting. Ze leren om sociaal te functioneren door hierbij betrokken te worden (Rigter & Van Hintum, 2015, p.142). Een geremde hechtingsverstoring ontwikkelt zich bij verwaarlozing die voornamelijk psychisch van aard is (Verhulst, Verheij, & Ferdinand, 2003). Het kind is dan erg naar binnen gericht (Van Deth, 2017) en laat tegenstrijdig gedrag zien in het contact dat het met mensen maakt (Delfos, 2003).

4.3.2 ONGEREMDE HECHTINGSVERSTORING

Wanneer er een ontremde hechtingsverstoring is gediagnosticeerd, zijn de gevolgen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling heviger (Rigter & Van Hintum, 2015, p.142). Een ontremd-sociaalcontactstoornis houdt in dat het kind iedere andere persoon aanhangt, en daarbij zijn eigen verzorger volledig kan vergeten.

Delfos (2003) beschrijft deze kinderen:

"In het ongeremde type is het kind sociaal niet selectief. Het lijkt een allemansvriend(innet)je en het kan zijn of haar sociale gedrag niet afstemmen op de context" (Delfos, 2003, p.212).

Net als bij de geremde hechtingsverstoring zien we ook hier dat het kind niet tot het sociale contact kan komen, dat een kind met een veilige gehechtheidsrelatie wel kan laten zien (Van Deth, 2017).

4.4 HECHTING EN DE COGNITIEVE ONTWIKKELING

Niet alleen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling is het van belang dat het kind een veilige gehechtheidsrelatie opbouwt, ook voor de cognitieve ontwikkeling is het van betekenis. Wanneer er bij het kind een hechtingsstoornis is geconstateerd, komt daar vaak ook een achterstand in de cognitieve ontwikkeling bij (Thoomes-Vreugdenhil, Giltaij, & Huizen, 2006; Verheij, 2007).

De mate van hechting zegt dus ook wel degelijk iets over de ontwikkeling van het kind op cognitief gebied.

4.4.1 EEN VEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE EN DE COGNITIEVE ONTWIKKELING

Wanneer het kind veilig is gehecht, leert het zich langzaam los te maken van het hechtingsfiguur. In de cognitieve ontwikkeling vindt dan het proces plaats van ‘weten dat het hechtingsfiguur beschikbaar is’. Dit houdt in dat het kind in gedachten het hechtingsfiguur ‘bewaart’, omdat het vertrouwen in deze persoon heeft (Thoomes-Vreugdenhil e.a., 2006).

Daarnaast zien we dat vanaf het derde levensjaar het kind meer denkprocessen kan handelen, omdat het weet dat het hechtingsfiguur te vertrouwen is. Zo kan het kind bijvoorbeeld met het uitwisselen van blikken begrijpen wat er wordt bedoeld (Rigter & Van Hintum, 2015).

Ook heeft een kind met een veilige gehechtheidsrelatie meer kansen om in zijn schoolcarrière beter te presteren (Thoomes-Vreugdenhil e.a., 2006).

Een samenvatting van de kenmerken van een veilige gehechtheidsrelatie en de cognitieve ontwikkeling is te vinden in tabel 25 van bijlage 2.

4.4.2 EEN ONVEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE EN DE COGNITIEVE ONTWIKKELING

De cognitieve ontwikkeling van een kind dat geen veilige gehechtheidsrelatie heeft opgebouwd ziet er anders uit dan een kind dat dit wel heeft. Allereerst wordt er gekeken naar algemene kenmerken, daarna naar het intelligentiequotiënt en de taalontwikkeling.

4.4.2.1 KENMERKENDE ASPECTEN

Eén van de kenmerken van een onveilige gehechtheidsrelatie in de cognitieve ontwikkeling, is dat het kind moeite heeft met zich goed kunnen concentreren. Het laat daarnaast ook weinig belangstelling zien voor zijn eigen ontwikkeling (Groenewegen, z.d.).

Waar de metacognitie bij een veilige gehechtheidsrelatie goed kan ontwikkelen (zie paragraaf 3.4.1), stagneert deze wanneer er sprake is van een onveilige gehechtheidsrelatie. Er is sprake van ‘verstoord denken’. Het volgende voorbeeld vanuit Thoomes-Vreugdenhil e.a. (2006) geeft hier inzicht in:

“Een meisje van 17 jaar; waarvan de ouders een negatieve en minachtende opvoedingshouding hebben, zegt in een van de sessies: ‘dat mijn ouders zo doen, komt omdat ik slecht ben’. En, in een andere sessie: ‘Als kind huilde ik erg, iedere morgen als ik naar school gebracht werd, dat is heel moeilijk voor mijn ouders, logisch dat ze me negeerden en niets meer tegen me zeiden’” (Thoomes-Vreugdenhil e.a., 2006, p.65).

Eerder zagen we dat een veilige gehechtheidsrelatie en het ontwikkelen van spel de cognitieve ontwikkeling bevordert (paragraaf 1.2). Wanneer het kind geen veilige gehechtheidsrelatie heeft, komt het moeilijker tot spel en zal mede hierdoor ook de cognitieve ontwikkeling stagneren (Loonsta e.a., 2015).

4.4.2.2 INTELLIGENTIEQUOTIËNT

Wanneer een kind opgroeit in een onveilige omgeving, wordt er in veel gevallen een lager intelligentiequotiënt (IQ) en een taalbegrip geconstateerd (Verheij, 2007).

Er wordt vaak een lager IQ geconstateerd, omdat in de ontwikkeling van het IQ ook de persoonlijkheids- en omgevingsfactoren van invloed zijn. Intelligentie en cognitieve vaardigheden zijn niet volledig erfelijk bepaald. Dit is maar voor veertig tot zeventig procent het geval. De andere dertig tot zestig procent wordt opgevuld door eigen interesses en de omgeving (Aalsvoort & Ruijsenaars, 2000). Het kind gaat beneden zijn kunnen presteren wanneer het niet gestimuleerd wordt om zijn interesses te ontdekken, en geen hulp krijgt vanuit de omgeving (Verhulst, 2005).

Het kind is voornamelijk bezig om voor zichzelf borg te staan, en is daardoor niet nieuwsgierig naar wat er buiten zijn eigen comfortzone te vinden is. Dollevoet & Van Stralen (2000, p.70) omschrijven dit als het niet op gang komen van de 'cognitieve expansie'.

4.4.2.3 TAALONTWIKKELING

Omdat de taalontwikkeling van het kind geen deel uitmaakt van de onderzoeksvragen, is het niet volledig uitgewerkt. Wel heeft de taalontwikkeling dermate invloed op de cognitieve ontwikkeling van het kind, dat het niet onbenoemd kan blijven.

Wanneer we kijken naar de taalontwikkeling van het kind, is het van belang dat er veel met en door het kind gesproken wordt (Delfos, 2009). Deze interactie tussen kind en hechtingsfiguur brengt volgens Bowlby (2005a) een veilige gehechtheidsrelatie tot stand. Het kind wil met het hechtingsfiguur in gesprek zijn (Verhulst, 2005). De taal is niet alleen van belang om te communiceren, maar zorgt daarnaast ook voor een gevoel van betrokkenheid en 'erbij horen' (Delfos, 2009).

Wanneer er weinig interactie is tussen het kind en het hechtingsfiguur, komt dit de hechting en de taalontwikkeling van het kind niet ten goede. Volgens Vygotsky is juist de interactie de basis om te kunnen leren, waardoor hij ook de zone van naaste ontwikkeling ontwierp (Feldman, 2009; Vygotsky, 1996).

Daarnaast heeft een lager taalbegrip er onder andere ook mee te maken dat het kind niet het zelfvertrouwen heeft om met interesse naar de wereld te kijken. Het kind laat veel oppervlakkig gedrag zien en is terughoudend in het stellen van vragen en het reageren op anderen (Verheij, 2007).

Een samenvatting van de kenmerken van een onveilige gehechtheidsrelatie en de cognitieve ontwikkeling is te vinden in tabel 26 van bijlage 2.

4.5 CONCLUSIE

Voor de sociaal-emotionele ontwikkeling is een veilige gehechtheidsrelatie van groot belang: het kind interpreteert die hechting op relaties met anderen. Door de veilige gehechtheidsrelatie ontstaat er vertrouwen en nieuwsgierigheid. Wanneer het kind zich niet veilig heeft kunnen hechten, ontwikkelt het kind het tegenovergestelde: wantrouwen en angst. Het is mogelijk dat het kind hierdoor een geremde- of ongeremde hechtingsverstoring ontwikkelt.

Ook bij de cognitieve ontwikkeling wordt vaak een achterstand geconstateerd, wanneer het kind zonder een veilige gehechtheidsrelatie is opgegroeid. Het kind heeft weinig interesse in zijn eigen ontwikkeling, en kan op verschillende gebieden 'verstoord denken' ontwikkelen. In veel gevallen wordt daarnaast een lager intelligentiequotiënt en taalbegrip geconstateerd.

Een kind dat met een veilige gehechtheidsrelatie is opgegroeid, zal daarentegen langzaam loskomen van het hechtingsfiguur, maar deze in zijn gedachten 'bewaren'. Het is daarnaast in staat om meerdere denkprocessen te handelen.

HOOFDSTUK 5 – METHODE VAN ONDERZOEK

Het doel van het onderzoek in de praktijk was het creëren van een beeld van de handelingsbekwaamheden die de leerkracht nodig heeft, om met een kind met een onveilige gehechtheidsrelatie handelingsbekwaam om te gaan. Uiteindelijk worden deze handelingsbekwaamheden weergegeven in een handleiding.

5.1 KWALITATIEF ONDERZOEK

Het onderzoek is op een kwalitatieve manier tot uiting gekomen. De insteek was om dieper op het onderwerp in te kunnen gaan en patronen te kunnen ontdekken hoe leerkrachten hun expertise inzetten voor het omgaan met leerlingen die te maken hebben met hechtingsproblemen. Hiervoor zijn verschillende diepte-interviews gehouden, waarbij gekeken werd naar een brede expertise van de geïnterviewden. In tabel 1 zijn de geïnterviewde personen weergegeven, te lezen in paragraaf 5.5.

De geïnterviewde kon tijdens het diepte-interview zijn mening onderbouwen, tips meegeven en voorbeelden uitwerken. Als interviewer was het mogelijk om vragen stellen en verduidelijkingen of verdieping aanbrengen door middel van een semigestructureerde vragenlijst (zie tabel 2, paragraaf 5.6). Het merendeel van de gestelde vragen was gebaseerd op theoretische uitgangspunten. De interviews duurden gemiddeld vijfenveertig minuten.

5.2 VALIDITEIT

“Validiteit wil zeggen dat je datgene onderzoekt, wat je wilt onderzoeken: je onderzoeksresultaten bevatten zo min mogelijk systematische verstoringen” (Van der Donk & Van Lanen, 2014, p.42).

In dit verband wordt door Bardaa (2014, pp. 88-89) ook wel gesproken van ‘instrumentele validiteit’.

Subjectiviteit is een gevaar bij kwalitatief onderzoek. De onderzoeker nam daarom voor het afnemen van de diepte-interviews een houding aan van kritische distantie.

Daarnaast is het mogelijk dat de geïnterviewde ‘sociaal wenselijke antwoorden’ geeft, en daarbij rekening houdt met de vraagsteller en de mogelijke gevolgen van hun antwoorden (Van der Donk & Van Lanen, 2014, p.45). De onderzoeker bleef daarom alert op de antwoorden die de geïnterviewde geeft, en gaat na of de persoon in kwestie daadwerkelijk prijsgeeft wat er echt wordt gedacht en gevoeld. Om die reden was de samengestelde semigestructureerde in de literatuur verankerd.

5.3 BETROUWBAARHEID

De onderzoeker streefde er in dit onderzoek naar om het onderzoek zo vorm te geven, dat wanneer het door iemand anders zou worden uitgevoerd, het dezelfde onderzoeksresultaten geeft. Ditzelfde geldt bij een herhaling van het onderzoek (Doorewaard, Kil, Van de Ven, 2015, p. 144). Omdat het gaat om een semigestructureerd interview, blijkt dit in de praktijk nauwelijks mogelijk. Toch ligt de focus bij betrouwbaarheid op ‘eerlijkheid en integriteit’ (Van der Donk & Van Lanen, 2014, p.45).

Als laatste werd het interview teruggestuurd naar de geïnterviewde met de vraag: “Kunt u zich hierin vinden?” (Mertens, 2010). Dit ter verhoging van de betrouwbaarheid en authenticiteit van de data.

In totaal zijn er twee interviews letterlijk weergegeven, de andere vier interviews zijn samengevat. De zes interviews zijn te vinden in bijlage 3.

Tijdens de interviews werd er gezocht naar patronen, waardoor de onderzoeker voornamelijk beschouwend bezig is. Taal speelde hierin wel een essentiële rol: ze hebben betrekking op de aard, waarde en de eigenschappen van het onderzochte verschijnsel (Mertens, 2010).

Daarnaast was er tijdens de interviews altijd een tweede persoon bij geweest die daarnaast ook heeft meegedacht in het coderen. Dit om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te vergroten.

5.4 RESPONS

De respons is geprobeerd te verhogen door meerdere mensen te benaderen met verschillende rollen, en uit verschillende disciplines. Hoe groter de groep, hoe groter de kans dat er geïnteresseerden zijn. Daarnaast is via mailcontact zo duidelijk mogelijke informatie gegeven over de reden van het interview, de mogelijkheid voor het reizen naar een locatie naar wens, de duur van het interview en het gegeven dat het interview waardevol is voor het onderzoek. Daarnaast werd, voordat de interviews plaatsvonden, een herinnering verstuurd om onduidelijkheden te voorkomen.

5.5 DE RESPONDENTEN

Tabel 1. Geïnterviewde personen

	Naam	Beroep	Expertise	Datum	Interview
1.	Mevrouw T. de Bot	Gedragsdeskundige raad van kinderbescherming	De invloed van hechting in de samenleving	16 maart 2018 14:00-15:00	1 - 4, 6, 8 - 10, 13, 14
2.	Mevrouw E. Gooren	Psychomotorisch therapeut	De ontwikkeling van een kind en de verwerking van trauma's	19 april 2018 11:00-12:00	1 - 13
3.	Mevrouw E. van Heeswijk	Psychodiagnosticus Kinder	Diagnostisering hechtingsproblematiek	5 april 2016 16:00-17:00	1 - 6, 8 - 10, 13, 14
4.	Meneer E. van de Heuvel	Leerkracht	Ervaring met leerlingen met hechtingsproblematiek in de klas	23 maart 2018 14:00-15:00	1 - 14
5.	Mevrouw C. Hoeke	IB-er	Ervaring met leerlingen met hechtingsproblematiek in de school	15 maart 2018 14:45	1, 4, 8, 9, 10, 13, 14
6.	Mevrouw P. Smits	Gedragsdeskundige	Pleegzorgbegeleider die gespecialiseerd is in hechting	16 maart 2018 11:00-12:00	1 - 14

5.6 INSTRUMENTEN

Het onderzoeksinstrument dat is gebruikt zijn diepte-interviews. De diepte-interviews bestonden uit voornamelijk open vragen waarbij veel mogelijkheid was tot verdieping. Dit instrument is ontwikkeld vanuit de literatuur, omdat het op deze manier mogelijk was om vragen te stellen die sturing gaven in het beantwoorden van de hoofdvraag.

Tabel 2. Semigestructureerde vragenlijst voor diepte-interview

	Vragen	Auteur(s)	Vindplaats
1.	Hoe zou u de term gehechtheid beschrijven?		
2.	De babytijd wordt aangeduid als de meest essentiële fase voor het ontwikkelen van een veilige hechting. Hoe verloopt de vorming van een gehechtheidsrelatie, te beginnen bij de zwangerschap?	Maaskant & Reinders, 2013	§2.3.1 Bijlage: §1.1 Bijlage: §1.2
a.	Vastklampen: een signaal dat het wil worden aangeraakt	Bowlby, 2005a	§2.3.1
b.	Spiegelmomenten: signalen van het kind worden opgevangen hier wordt passend op gereageerd	Delfos, 2009; Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.3.1
c.	Vorming collectief gedrag: doelgericht partner-zijn	Delfos, 2003;	§2.3.2
3.	Wat is de relatie tussen veiligheid, nabijheid en beschikbaarheid, en de vorming van een gehechtheidsrelatie	Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.4.1 §2.5.1
4.	Aan welke kenmerken kunnen we onveilig gehechte kinderen herkennen?	Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.5 Bijlage: §2.1.2
5.	Op welke manieren heeft u te maken met het meten van gehechtheid en wat weet u hiervan?		
6.	Welke kennis heeft u over verschillende typen gehechtheid?	Coppens e.a., 2016; Maaskant & Reinders, 2013; e.a.	§2.5.4 §2.5.5 §2.5.6
a.	Vermijdend gehecht: zoekt weinig toenadering, zorgt voor eigen oplossingen	Coppens e.a., 2016; Delfos, 2013; e.a.	§2.5.4
b.	Ambivalent gehecht: met twee verschillende mogelijkheden, het kind moet mogelijk iets terug doen	Coppens e.a., 2016; Delfos, 2013; e.a.	§2.5.5
c.	Gedesorganiseerd gehecht: het kind zoekt veel controle, heeft geen grip op de beschikbaarheid van de omgeving	Coppens e.a., 2016; Delfos, 2013; e.a.	§2.5.6
7.	In hoeverre is een persoon die onveilig is gehecht, in staat zich zelfstandig en met zelfvertrouwen te ontwikkelen?	Delfos, 2013; Groenewegen, z.d.	§4.2.1 §4.2.2 §4.4.2.3 Bijlage: §2.3.1 Bijlage: §2.3.2
8.	Wat is de invloed van een onveilige gehechtheidsrelatie op de cognitieve en sociaal-emotioneel ontwikkeling van het kind?	De Bil & De Bil, 2007; Delfos, 2009; e.a.	§2.5.7 §3.3.3 §4.2.2 §4.4.2.2 Bijlage: §2.3.1
9.	Welke symptomen van hechtingsproblematiek ziet u in de praktijk?		
10.	Hoe ziet u de onvoorspelbaarheid van gedrag van kinderen met hechtingsproblematiek terug in de praktijk?		
11.	Op welke manier wordt een verstoorde gehechtheidsrelatie gediagnosticeerd?		
12.	In hoeverre is het volgens u mogelijk om een beschadigde hechting weer te herstellen?		
a.	In hoeverre zijn de betrokken personen er zich van bewust van het probleem?		
b.	Kan dit met dezelfde persoon, of is hier een ander persoon voor nodig?	Delfos, 2009; Groenewegen, z.d.; e.a.	§2.3 §2.4
13.	Welke tips/ aanbevelingen kunt u vanuit uw ervaring meegeven?		
14.	Wat heeft een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie nodig van een leerkracht?		
a.	Wat doet u als leerkracht om op een goede manier om te gaan met het gedrag van niet-veilig gehechte kinderen?		

5.7 CODESYSTEMEN

Om de interviews duidelijk te kunnen structureren, is ervoor gekozen om te werken met een codesysteem. Door deze structuur is het mogelijk om patronen te ontdekken over handelingsbekwaamheden van leerkrachten. De gesloten codes komen uit de literatuur, de open codes komen uit de praktijk.

5.7.1 GESLOTEN CODESISTEEM

Tabel 3. Gesloten codesysteem voor onderzoek

Code	Auteur	Vindplaats
1. Gehechtheid	Bowlby, 1969; Thoomes-Vreugdenhil, 2012; e.a.	§2.3
2. Zwangerschap	Delfos, 2009; Groenewegen, z.d.; e.a.	§2.3.1
3. Relatie	Bowlby, 1979; 2005a; Delfos, 2009; e.a.	§2.4
4. Sociaal-emotionele ontwikkeling	Kohnstamm, 2009; Maas e.a., 2009; e.a.	§3.3
5. Cognitieve ontwikkeling	Feldman, 2009; Piaget, 1964; e.a.	§3.4
6. Trauma	Aarts, 2007, Kelderman, 2001, e.a.	§4.2.2
7. Hechtingsverstoring	Delfos, 2003; Van Deth, 2017; e.a.	§4.3

5.7.2. OPEN CODESISTEEM

Tabel 4. Open codesysteem voor onderzoek

Code	Verantwoording
1. Preverbale fase	De fase voordat een persoon woorden kan geven aan dat wat hij/ zij meemaakt. Deze fase is van invloed op de ontwikkeling van hechting en is tegelijkertijd nauw verbonden aan het meemaken van trauma's.
2. Diagnostisering	In de literatuur wordt vaak erg zwart-wit over de term 'hechting' gesproken. De diagnostisering van hechting is echter veel complexer. Daarnaast kwam in de diepte-interviews vaak naar voren dat de diagnose die het kind krijgt niet de juiste is.
3. Handelingsbekwaam	In de literatuur zijn er weinig handvatten voor een leerkracht om met leerlingen met hechtingsproblematiek om te gaan. Hier worden vanuit de praktijk handvatten voor meegegeven.
4. Consequenties	In de opvoeding en in het onderwijs wordt vaak gewerkt met consequenties. Hoe werkt dit bij leerlingen die een onveilige gehechtheidsrelatie hebben?
5. <i>Window of tolerance</i>	De <i>window of tolerance</i> kan inzicht en duidelijkheid geven over hoe om te gaan met een kind met een onveilige gehechtheidsrelatie in de klas.

5.8 PROCEDURE

Allereerst zijn er interviewvragen opgesteld en werden samengevoegd tot een vragenlijst. Per geïnterviewde is een ander interview opgesteld, zodat er doelgericht te werk kon worden gegaan. Per interview was het doel om andere informatie ontvangen, al blijft de kern hetzelfde vanuit de semigestructureerde vragenlijst. Uiteindelijk werd de opgedane kennis gebundeld tot een handleiding.

Na het opstellen van de interviews werd er contact gezocht met verschillende organisaties en personen. Met de personen werd telefonisch of via de mail afspraken gemaakt over tijd, locatie en duur van het interview. Een week voor de afspraak is er een herinnering gestuurd met een herhaling van de afspraak.

Tijdens de interviews is allereerst verteld waarom dit interview afgenomen werd, en wat het doel daarvan is. Daarna werden de interviews afgenomen, om deze middels een recorder te kunnen registreren. Tijdens het interview zijn tussendoor steekwoorden opgeschreven van opvallende zaken, of uitspraken die vroegen om verheldering.

Nadat de interviews hadden plaatsgevonden werden deze uitgeschreven en samengevat zodat de kern gebruikt kon worden in het ontwikkelen van de handleiding. De handleiding is uiteindelijk tot stand gekomen door de literatuur en de praktijk met elkaar te koppelen.

5.9 DATA-ANALYSES

Om tot duidelijke patronen te komen zijn er codes aan de literatuur en diepte-interviews gegeven. Deze codes worden gekoppeld aan citaten en uitspraken vanuit de diepte-interviews. Per code wordt er weergegeven welke citaten en uitspraken hierbij horen. Alle zes de interviews zijn nauwkeurig doorgelopen en wat waardevolle toevoeging had bij een code is erbij gevoegd. Deze worden weergegeven in hoofdstuk 6 – Resultaten. De citaten en uitspraken die horen bij een code worden samengevoegd als label en daarna samengevat. Allereerst zullen de citaten en uitspraken van de gesloten codes worden samengevat, daarna de citaten en uitspraken van de open codes.

HOOFDSTUK 6 – RESULTATEN

6.1 INLEIDING

Nadat de zes interviews zijn afgenomen, kunnen ze worden ingezet om een vergelijking te maken tussen de literatuur en de praktijk. De manier waarop dat gedaan wordt, staat beschreven in paragraaf 5.9. In dit hoofdstuk worden de codes weergegeven, met daar de bijbehorende uitspraken bij van de betreffende persoon. De nummers naast de codes zijn gelinkt aan tabel 1 in paragraaf 5.5: de respondenten. Na de analyse wordt er een eindconclusie gegeven, en kan er een antwoord gegeven worden op de volgende vragen: Welke handelingsbekwaamheden hebben leerkrachten nodig om professioneel met hechtingsproblematiek om te gaan? En, hoe ziet een handleiding eruit voor leerkrachten in het basisonderwijs, die kinderen met hechtingsproblematiek professioneel willen begeleiden eruit?

6.2 GEHECHTHEID

6.2.1 CODERING

Tabel 5. Gesloten code 'gehechtheid'

Uitspraak:	
1.	Gelinkt aan het stukje warmte, genegenheid, maar ook het stukje vertrouwen. De emotionele, ja de warme band die een kind met een ander opbouwt. Vertrouwen in jezelf ontwikkelt en vertrouwen in de ander. Maar de sterke band en de veiligheid die een kind, ja, met name ook een stukje veiligheid die een kind ervaart bij een volwassene, dat heeft alles met gehechtheid te maken. Dus dan gaat het vooral met name om hoe een kind opgevoed, of, eh, hoe het kind verzorgd wordt. En dat er niet te veel wisselingen zijn in die verschillende volwassenen. Het is gewoon een strategie die iemand kiest om, naar de wereld te zien, om met situaties om te gaan. Ja. Maar veel is wel te herleiden hoe jij zelf, je omgeving ziet, en hoe je de jezelf ziet door de gehechtheid die je hebt ervaren. En ik denk ook dat het ook wel te maken heeft met wat je ouders je zelf ook hebben laten zien. Als jouw vader of moeder heel erg vermijdend is, dan cope je je dat als het ware, neem je dat ook mee.
2.	Gehechtheid is de basis, het gaat hierbij om de relatie met de hechtingsfiguur, met de verzorgende persoon. Deze persoon moet vertrouwen, geborgenheid en veiligheid bieden.
3.	Een belangrijk onderdeel van de gehechtheid is de basisveiligheid: vertrouwen in jezelf en in anderen. Om dit te bewerkstelligen is het van belang om contact te maken. Dit gebeurt tussen kind en moeder/ opvoeder. Er zijn verschillende vormen van onveilige hechting: vermijdende hechting (te herkennen aan een allemansvriendje die weinig gericht is op de opvoeder), ambivalente hechting (te herkennen aan claimend gedrag naar opvoeder, en angstig gedrag naar vreemden) en gedesorganiseerde hechting (tegenstrijdige manier van reageren, toenadering zoeken en tegelijkertijd afwenden).
4.	Hechting heeft alles te maken met het bouwen van een relatie. Hieraan gekoppeld liggen: anticiperen op situaties, terechthouding, motivatie, keuzes maken, autonomie, jezelf zijn, onafhankelijkheid. Een goede gehechtheidsrelatie zorgt ervoor dat je goed kan omgaan met tegenslagen, je energie kan zetten in je lichaam in plaats van in je geest, je de rekensom kan maken.
5.	Gehechtheid heeft vooral met vertrouwen te maken, het vertrouwen dat een kind heeft in een ouder/verzorgers. Als een kind goed gehecht is, dan vertrouwt het vol op de ouders/verzorgers. Als een kind niet goed gehecht is, dan is er altijd een stukje wantrouwen naar volwassenen. Een hechtingsrelatie en vertrouwen heeft niet alleen te maken met de relatie tussen een kind en ouders/pleegouders, maar ook met de andere mensen om een kind heen. Zeker later bij het aangaan van relaties, speelt dit ook een grote rol. Kinderen die niet veilig zijn gehecht houden vaak alles in de gaten. Kinderen die storend gedrag vertonen als gevolg van hun hechtingsproblematiek beïnvloeden hiermee ook hun relatie met andere kinderen.
6.	Gehechtheid gaat in elk geval altijd over een langdurige relatie, want gehechtheid moet ontstaan. Als een kind zich heel snel hecht aan iemand, dan klopt het niet want dan is het meer een allemansvriendje. Dus gehechtheid gaat altijd over een langdurige relatie tussen twee mensen. Het gaat altijd over: dit kind is veilig gehecht aan deze persoon. Want je kan ten opzichte van de ene ouder bijvoorbeeld veilig gehecht zijn, en ten opzichte van de andere ouder ambivalent gehecht. Gehechtheid is niet een kenmerk van een kind. Gehechtheid is een kenmerk van een relatie. Doordat er niet echt sprake is van een veilige gehechtheid. Dat het toch iets doet met haar zelfbeeld, haar vertrouwen in anderen, vertrouwen in zichzelf.

6.2.2 ANALYSE

Gehechtheid is het basisvertrouwen dat iemand wel of niet heeft, om een langdurige relatie op te kunnen bouwen. Deze relatie kan worden opgebouwd wanneer het kind veiligheid en warmte ervaart. Het kind leert dan om het hechtingsfiguur te vertrouwen. Wanneer er voor het kind belemmeringen zijn in het opbouwen van een emotionele band, gaat het kind een strategie hanteren om te kunnen overleven. Een traumatische ervaring kan hieraan gekoppeld zijn. Eén van de kenmerken is dat het kind de omgeving nauwlettend in de gaten houdt en alert is op onveilige situaties.

6.3 ZWANGERSCHAP

6.3.1 CODERING

Tabel 6. Gesloten code 'zwangerschap'

Uitspraak:	
1.	Nou, die kent verschillende fases, zeg maar, gehechtheid kent vanaf, eh, ja, eigenlijk al voor het kind geboren is in de buik, kent al, eh, ontwikkeling. Ehm, maar hoe ik het omschrijf is dat, ehm, een kind op jonge, of echt, echt bij de eerste weken nog niet echt, eh, onderscheid kan maken in volwassene. Dus dan gaat het vooral met name om hoe een kind opgevoed, of, eh, hoe het kind verzorgd wordt. Wordt het kind verzorgd door de opvoeder met veel, ehm, wederzijdse afstemming, dus dat er ook, nou ja, op de juiste manier gezorgd wordt dat het kind op tijd eten krijgt, dat het kind op tijd, of de baby op tijd getroost wordt, daar gaat het vooral om in de eerste, eh, weken dat een kind, eh. Dus als een kind als er sprake is van onveilige hechting bij een kind van drie, eh, of vier jaar, ehm, wil niet zeggen dat het op zesjarige leeftijd, op zevenjarige leeftijd, nog steeds die onveilige gehechtheid, eh, eh, onveilige gehechtheidsstijl heeft, zeg maar. En het is, ehm, iets wat naar mijn idee, eh, altijd weer kan herstellen, maar hoe ouder een kind, hoe meer, eh, ehm, hoe meer tijd het kost om dat te herstellen.
2.	Tijdens de zwangerschap start de ontwikkeling van hechting al. Stress bij de moeder tijdens de zwangerschap kan invloed hebben op hoe het kind ter wereld komt. Als de zwangerschap traumatisch of niet soepel is verlopen, is dit vaak bij voorbaat al een kink in de kabel. Als na de geboorte het hechtingsproces verder goed gaat; als ouders beschikbaar zijn, veiligheid bieden, het kind goed verzorgen en in de behoefte van het kind voorzien, kan dit vaak wel weer hersteld worden. Als er later in het leven van een kind stress ontstaat, door bijvoorbeeld relatieproblemen bij ouders, dan kunnen er al wel veel dingen goed gegaan zijn die het kind dan al meeneemt. Het heeft grotere gevolgen als het proces van hechting al verstoord wordt tijdens de zwangerschap en in de eerste maanden na de geboorte, dan dat dit proces verstoord wordt als het kind al wat ouder is. Als het bij de start mis gaat, blijft dit gevolgen hebben voor de rest van hun leven. Kinderen moeten deze schade tijdens de rest van hun leven weer 'repareren'.
3.	In principe wordt er in de zwangerschap al een start gemaakt met het ontwikkelen van een gevoel van hechting en veiligheid, en er zijn mensen die zeggen dat het zelfs al daarvoor tot stand komt. Dit kan voorkomen door stress omdat bijvoorbeeld het kinderen krijgen niet lukt of door hevige relatieproblemen. Daarnaast kan een onveilige zwangerschap of traumatische bevalling als gevolg hebben dat een kind een moeilijke start maakt in de hechting.
4.	De start van de hechting vormt zich door een natuurlijk proces tussen moeder en zoon/dochter, en wordt al gevormd voor de geboorte. Wanneer er een verstoring ontstaat tussen de prikkels die het kind uitzend en de reactie van moeder daarop, dan spreken we van een hechtingsverstoring. Deze verstoring kan al ontstaan voor de geboorte, maar wordt dan nog geen hechtingsverstoring genoemd.
6.	Weet je, het kan zijn dat tijdens de zwangerschap het kind dusdanige bedreiging heeft meegemaakt, ongewenst was, en dan kan je een kindje bijvoorbeeld adopteren in de eerste drie maanden, en dan zie je toch dat als het kindje acht, negen is, dat er beschadiging is.

6.3.2 ANALYSE

De basis voor een goede gehechtheidsrelatie wordt al voor de zwangerschap gelegd. De hechting kan voor de zwangerschap al beïnvloed worden door verschillende factoren: onder ander ongewenstheid van het kind, relatieproblemen en stress bij het krijgen van kinderen. Voor de zwangerschap wordt er nog niet gesproken van een verstoring in de hechting, maar er kunnen wel factoren zijn waardoor de hechting mogelijk wordt beïnvloed. Tijdens de zwangerschap zelf wordt de basis gelegd voor hechting, omdat het kind met moeder is verbonden. Ook na de geboorte is een goede basis in de hechting van cruciaal belang voor het verder leven van dit kind.

6.4 RELATIE

6.4.1 CODERING

Tabel 7. Gesloten code 'relatie'

Uitspraak:	
1.	Als jouw vader of moeder heel erg vermijdend is, dan cope je je dat als het ware, neem je dat ook mee. Of je ouders zijn vermijdend naar elkaar toe, die relatie tussen ouders. Dat, dat ze zeg maar, eh, ehm, bijvoorbeeld met één van de ouders of met beide ouders geen, ehm, goede gehechtheidsrelatie hebben.
3.	Dit kan voorkomen door stress omdat bijvoorbeeld het kinderen krijgen niet lukt of door hevige relatieproblemen. Zeker later bij het aangaan van relaties, speelt dit ook een grote rol. Dit is niet alleen zo in vriendschappen, maar dit kan ook in de relatie met (pleeg)ouders naar voren komen.
5.	Gehechtheid gaat in elk geval altijd over een langdurige relatie, want gehechtheid moet ontstaan. Gehechtheid is niet een kenmerk van een kind. Gehechtheid is een kenmerk van een relatie. Het kan ook juist heel tegenstrijdig zijn als het kind aan de ene kant een veilige gehechtheidsrelatie opbouwt, maar aan de andere kant juist ook een niet veilige.
6.	Weet je, één op de drie volwassen echtparen die scheiden. Ja, maar dan is het wel belangrijk dat het kind wel voelt dat er een lijntje met jou is. Een kind met ernstige hechtingsproblemen, die voelt dat echt als afwijzing. Gewoon het feit dat ze... Ik weet niet waar de time-outplek is, maar als die bijvoorbeeld buiten de klas is, in een kamertje alleen, dan komt hij daar niet tot rust. Dan voelt hij alleen maar afwijzing. Het ene kind voelt zich: hier kom ik tot rust. Ja, het blijft in contact. Je raakt het kind niet kwijt. Maar, het kind heeft wel iets gedaan wat niet kan/wat niet goed is: je wilt het kind wat leren. Dus, dan zeg je: "Maar ja, dit is niet handig hé. Weet je wat we doen?" Je vraag hangt natuurlijk ook van de leeftijd af. "Hoe zullen we dit nu oplossen?"

6.4.2 ANALYSE

Gehechtheid is altijd een kenmerk van een relatie. In een relatie bouw je iets op, en zo is het ook met hechting. Je verwerft hechting door een goede, veilige relatie. De gehechtheid met de ene persoon kan mede hierdoor ook verschillen met een ander. Voor kinderen is het van groot belang dat ze hierin een goed voorbeeld krijgen. De relatie die de ouders onderling hebben, en de gehechtheidsrelatie die zij in hun jeugd hebben opgebouwd zijn van invloed op de gehechtheidsrelatie die het kind gaat opbouwen. Vanuit de relatie is het daarnaast mogelijk om het kind iets te leren, zonder dat je boos wordt of bezig bent met consequenties. De verbinding zorgt er namelijk voor dat je in contact blijft.

6.5 SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

6.5.1 CODERING

Tabel 8. Gesloten code 'sociaal-emotionele ontwikkeling'

Uitspraak:	
1.	Vertrouwen in jezelf en vertrouwen in de ander, dat je door gehechtheid, eh, vertrouwen in jezelf ontwikkelt en vertrouwen in de ander, ja. Met name wantrouwen in de ander, en dat heeft dan weer gevolgen in hoe je jezelf ziet, hè, of je jezelf, eh, nou ja, of je vertrouwen ook in jezelf hebt, of je een positief zelfbeeld hebt, of juist een negatief zelfbeeld hebt. En invloed op je eigen handelen hebt of niet. Maar veel is wel te herleiden hoe jij zelf, je omgeving ziet, en hoe je de jezelf ziet door, eh, de gehechtheid die je hebt ervaren. Vanuit deze relatie leert een kind de wereld ontdekken. Een gevolg van emotionele onbeschikbaarheid bij de verzorgers, is dat een kind zijn emoties niet op een goede manier leert reguleren.
2..	Bij iemand die niet veilig is gehecht, is het zelfvertrouwen altijd beschadigd. Kinderen die onveilig gehecht zijn vinden het lastig om hun emoties te reguleren. Dit is terug te zien in het gezin waar ze wonen, maar ook op school vertonen kinderen met hechtingsproblematiek onbegrijpelijk gedrag. Ze worden boos in situaties waarin dit totaal niet gepast is en hebben hier vaak heel lang last van. Deze kinderen klappen veel sneller uit hun 'raampje', en hebben een veilige omgeving nodig die hen dan weer kan reguleren. Bij kinderen met een onveilige gehechtheidsrelatie komt een afwijzing vaak heel hard binnen. Als een kind bijvoorbeeld voor straf naar de gang moet, kan dit voor hem voelen als een enorme afwijzing.
4.	Bij een hechtingsstoornis ontwikkel je een tweede doelstelling: in de klas ben ik de voorbeeldige leerling (sociaal wenselijk gedrag), wanneer de leerkracht weg is pak ik spullen van anderen weg zonder dat het mij pijn doet. De ouder/leerkracht wordt het geweten van dit kind, want het kind heeft zijn of haar geweten door de onveilige gehechtheidsrelatie niet goed kunnen ontwikkelen. Dit gedrag stagneert de ontwikkeling. Het fundament om deze kinderen te helpen is door het kind in zijn/ haar ontwikkeling op zijn manier, op zijn plek, op zijn tempo 'eigen' te laten zijn. Het kind zien hoe hij/ zij op dat moment is, aankan en nodig heeft.
5.	Grenzeloosheid is ook een kenmerk van kinderen die een onveilige gehechtheidsrelatie hebben. Dergelijke kinderen hebben vaak geen vat op hun eigen grenzen en laten op sommige momenten alles maar gebeuren. Deze grenzeloosheid heeft ook een verband met gewetenloosheid. Er ontwikkelt zich als het ware een extern geweten. Een volwassene uit hun omgeving is hun geweten.

6.5.2 ANALYSE

Kinderen met een onveilige gehechtheidsrelatie ontwikkelen in veel gevallen een tweede doelstelling: hun geweten wordt extern. Daarnaast is het zelfvertrouwen vaak zo beschadigd, dat het kind niet tot optimale ontwikkeling komt. Ook de regulaties van de emoties zijn vaak niet zoals bij kinderen met een veilige gehechtheidsrelatie. Het kind heeft het nodig om 'gezien' te worden, en daarbij aandacht te krijgen voor dat wat hij of zij op dat moment kan en nodig heeft.

6.6 COGNITIEVE ONTWIKKELING

6.6.1 CODERING

Tabel 9. Gesloten code 'cognitieve ontwikkeling'

Uitspraak:	
2.	Wat een kind met hechtingsproblematiek nodig heeft van een leerkracht strookt soms niet met de eisen die worden gesteld door de school of overheid. Een dergelijke leerling heeft soms zo veel tijd en aandacht nodig om zich überhaupt veilig te voelen dat het niet aan leren toekomt.
3.	Kenmerkend aan kinderen met een onveilige gehechtheidsrelatie zijn onder andere: - Minder verbindingen in de hersenen. Dit heeft invloed op het IQ, al is dit niet aan te tonen. - Beperkte gewetensontwikkeling - Aandachtsproblemen - Concentratieproblemen. - Alertheid (het kind houdt de omgeving in de gaten) Op school kan het goed gaan, maar thuis zijn er problemen.
4.	Deze kinderen hebben voornamelijk veel individuele begeleiding nodig, juist ook om succeservaringen te kunnen opdoen. Als het kind niet aan dit doel toe is, en het niet kan, dan ben je met je eigen doelen bezig terwijl dat je bezig bent met het doel te behalen van wat het kind kan. Daarbij is het belangrijk dat er wordt gekeken naar wat belangrijk is: vwo+ niveau of vanuit een ontwikkelde houding het leven aan kunnen? Benader het kind vanuit zijn/ haar beleving, ontwikkeling, geweten en cognitieve mogelijkheden.
5.	Als ze gefocust zijn op de omgeving, dan kunnen ze alles in de gaten houden en hebben ze op deze manier ook de controle. Verminderde concentratie is hier ook vaak een gevolg van. Dit is met name terug te zien in het gedrag op school.
6.	Het kan weleens met faalangst opvallen, bijvoorbeeld. Heel onzeker, daardoor faalangstig. Of leerproblemen: onvoldoende kunnen concentreren. Want als je trauma en hechtingsproblematiek hebt, ben je ook heel onrustig, kan je je ook niet concentreren. Weet je, dan heb je ook die leerproblemen.

6.6.2 ANALYSE

Met name het in de gaten houden van de omgeving om te controleren op onveiligheid, zorgt ervoor dat de cognitieve ontwikkeling bij een kind met hechtingsproblematiek niet volledig kan ontplooien. Dit is onder andere zichtbaar in concentratieproblemen en onrust. Het is hierdoor mogelijk dat het kind niet volledig kan meekomen in de eisen die worden gesteld door de school in combinatie met de overheid.

6.7 TRAUMA

6.7.1 CODERING

Tabel 10. Gesloten code 'trauma'

Uitspraak:	
1.	Zit er ook een stukje trauma en hechtingsproblematiek, eh, aan vast, en ja daarvan denk ik dat onderwijs een heel belangrijke is om daar, eh, goed op te in te spelen. Want ja, trauma en hechting ligt heel dicht bij elkaar natuurlijk, qua... Nee, want waar sprake is van, eh, hechtingsproblematiek, zeg maar, als er echt sprake is van, dan is eigenlijk, eh, eh, ook gewoon te stellen dat er sprake is van trauma gerelateerde problematiek, maar andersom kan niet. Dus trauma gerelateerde problematiek, daar is niet per se hechtingsproblematiek ook aan vast, maar andersom wel. En dan is het heel belangrijk om te werken aan, nou ja de, een veilige hechtingsrelatie, zodat het stukje trauma ook uiteindelijk, eh, ja soms blijft er dan heel weinig over van, eh, trauma gerelateerde problematiek, omdat als een kind eenmaal die hechting, die veilige hechting gaat ervaren, en vertrouwen krijgt in z'n omgeving, dan, eh. Maar ook wel veel gedragsproblematiek en dat komt ook denk ik voor uit trauma gerelateerde problematiek, heel, gevoelens van onveiligheid en constant de omgeving uittesten, van 'Hé wat ga jij nu doen? Ben jij veilig? Ben jij te vertrouwen?' maar dat zie ik als echt gehechtheidsgedrag.
2.	Als de zwangerschap traumatisch of niet soepel is verlopen, is dit vaak bij voorbaat al een kink in de kabel. Ook de duur die een kind in een onveilige situatie heeft gezeten en het aantal wisselingen dat een kind heeft meegemaakt hebben invloed op de mate van herstel.
3.	Daarnaast kan een onveilige zwangerschap of traumatische bevalling als gevolg hebben dat een kind een moeilijke start maakt in de hechting. Het meemaken van trauma's heeft invloed op de ontwikkeling van hechting. Beiden brengen gevoelens van onveiligheid met zich mee. In de preverbale fase slaat het kind geen bewuste herinneringen op, maar meegemaakte gebeurtenissen in deze periode hebben juist veel invloed op de ontwikkeling. Om met deze gevoelens van onveiligheid om te gaan worden de overlevingsmechanismen van vluchten, vechten en bevriezen ingezet.
6.	Want voor mij zijn trauma en gehechtheid eigenlijk twee kanten van dezelfde medaille. Is het kind ook nog getraumatiseerd, dan wordt het nog complexer. En als je ziet eigenlijk dat bijvoorbeeld verwaarlozing, wat iets doet met gehechtheid, verwaarlozing is voor de meeste kinderen ook trauma. Als je in je jonge jaren verwaarloosd bent, dan ben je dus tekortgedaan in je basisbehoeftes. Dan heb je gewoon gevoeld dat er niet goed voor jou gezorgd wordt. Dat is dan ook weer, dat is dan ook een trauma. Daar ligt gehechtheid en trauma heel dicht bij elkaar. Je wilt echt niet weten hoeveel kinderen met ADHD zijn gediagnosticeerd, terwijl er gewoon eigenlijk sprake is van trauma." En op de één of andere manier, het klink misschien heel raar, heb ik het gevoel dat dat onderwerp, trauma, makkelijker is om in het onderwijs binnen te krijgen dan gehechtheid. En kinderen die trauma hebben, en ook kinderen met hechtingsproblemen, die kunnen ook gewoon als wij zo'n raampje hebben- dan hebben zij standaard al een kleiner raampje. Dat is eigenlijk ook een beetje wat in het boek staat van 'Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen' dat is echt dat wat zij noemen, het trauma-sensitief werken. Maar eigenlijk is het gewoon heel erg aansluiten, aansluiten, aansluiten.

6.7.2 ANALYSE

Hechting en trauma zijn nauw verwant aan elkaar. Wanneer er sprake is van een hechtingsverstoring, dan is er in veel gevallen ook sprake van trauma. Het trauma kan in het leven van het kind hebben plaatsgevonden, waardoor het zich niet goed kan hechten. Het is ook mogelijk dat het hechtingsfiguur een trauma heeft meegemaakt en dat het daardoor niet de veilige binding met het kind kan aangaan. Juist wanneer het kind dit heeft meegemaakt in de periode voordat het kan praten, de preverbale fase, zijn de gevolgen groot. In de latere fasen in het leven van het kind gaat het verschillende mechanismen toepassen om met de gevoelens van onveiligheid die gelinkt zijn aan het trauma om te gaan.

6.8 HECHTINGSVERSTORING

6.8.1 CODERING

Tabel 11. Gesloten code 'hechtingsverstoring'

Uitspraak:	
1.	Met name wantrouwen in de ander, en dat heeft dan weer gevolgen in hoe je jezelf ziet, hè, of je jezelf, eh, nou ja, of je vertrouwen ook in jezelf hebt, of je een positief zelfbeeld hebt, of juist een negatief zelfbeeld hebt. En invloed op je eigen handelen hebt of niet. Of je dat dan al kan zien? Eh. Je ziet wel signalen op, eh, in de leeftijd van nul tot drie jaar, zie je wel signalen van onveilige gehechtheid, ja. Maar dat wil niet zeggen dat dat zich dat niet meer kan herstellen. Dus als een kind als er sprake is van onveilige hechting bij een kind van drie, eh, of vier jaar, ehm, wil niet zeggen dat het op zesjarige leeftijd, op zevenjarige leeftijd, nog steeds die onveilige gehechtheid, eh, eh, onveilige gehechtheidsstijl heeft, zeg maar. En het is, ehm, iets wat naar mijn idee, eh, altijd weer kan herstellen, maar hoe ouder een kind, hoe meer, eh, ehm, hoe meer tijd het kost om dat te herstellen. Ja, ik ben er wel van overtuigd dat, ehm, dat wil niet zeggen dat, we hebben het over gehechtheid en je hebt een onderscheid in hechtingsstijlen, onveilige hechtingsstijlen en de hechtingsstoornis, hè, dat zijn echt twee heel verschillende dingen. En die reactieve hechtingsstoornis zoals die opgenomen is in DSM5, da's wel echt de meest heftige vorm van hechtingsproblematiek, om het zo maar te zeggen. En daarvan is het heel ingewikkeld, om daar, eh, ehm, om daarin te herstellen om het zomaar te zeggen, maar het is niet onmogelijk, want van reactieve hechtingsstoornis hebben we ook voorbeelden van dat die stoornis er als het ware af is, dus dat die classificatie niet meer gesteld, eh, wordt bij kinderen, maar dat er nog wel sprake is van onveilige gehechtheidsstijl. Eh, maar onveilige gehechtheidsstijl vind ik, is niet per definitie problematisch. Maar stel, zeg maar, eh, kinderen met de gedesorganiseerde gehechtheidsstijl die komen dan zeg maar op een plek waar ze, ehm, wel zien dat bepaalde strategieën gaan werken, dan kan het wel zo zijn dat ze zeg maar alsnog een nieuwe strategie gaan maken zeg maar. Dus als er sprake is van hechtingsproblematiek, nou dan heeft dus een kind ook onveiligheid ervaren, en en, heeft het vaak in een situatie geleefd waarin, eh, een opvoeder onvoldoende betrouwbaar, eh, was zeg maar, en dan kun je eigenlijk in het gros van de gevallen ook spreken van trauma gerelateerde problematiek. Ja, klaar wil ik nooit noemen, want ik denk altijd van, nou ja er is altijd wel naar mijn idee herstel mogelijk, hoewel bij het ene kind het echt wel veel ingewikkelder is als bij het andere. Ehm, en een kind met reactieve hechtingsstoornis is de andere ook weer niet, maar ehm, eigenlijk stel wordt een reactieve hechtingsstoornis zo rond tot vijf jaar vastgelegd, bij hele jonge kinderen vastgesteld, eh omdat het vaak gaat om die eerste basis van veiligheid wat een kind niet heeft gekend, om het zo maar te zeggen.
2.	De mate van herstel hangt af van de mate van beschadiging. Ook heeft dit te maken met de manier waarop er wordt gewerkt aan herstel. Ook de duur die een kind in een onveilige situatie heeft gezeten en het aantal wisselingen dat een kind heeft meegemaakt hebben invloed op de mate van herstel.
3.	Er zijn verschillende vormen van onveilige hechting: vermijdende hechting (wat je kunt herkennen aan een allemansvriendje die weinig gericht is op de opvoeder), ambivalente hechting (wat je kunt herkennen aan claimend gedrag naar opvoeder, en angstig gedrag naar vreemden) en gedesorganiseerde hechting (tegenstrijdige manier van reageren, bijvoorbeeld toenadering zoeken en tegelijkertijd afwenden).
4.	Bij een hechtingsstoornis ontwikkel je een tweede doelstelling: in de klas ben ik de voorbeeldige leerling (sociaal wenselijk gedrag), wanneer de leerkracht weg is pak ik spullen van anderen weg zonder dat het mij pijn doet.
6.	Bijvoorbeeld die kinderen met de meest ernstige gehechtheidproblematiek, kan je echt op een gegeven moment zeggen: dat zijn kinderen die vertrouwen echt geen ander. Dus dan heb ik minder moeite als ze over zo'n kind zeggen: dat is een kind met een hechtingsprobleem. ...terwijl dat uiteindelijk niet zeg maar het ding is wat ze hebben. Maar dat uiteindelijk de diepere laag de hechtingsproblematiek is. Bij een kind met forse hechtingsproblematiek moet je eigenlijk al, en ik weet wat ik nu zeg is heel veel gevraagd hé... Met humor: "Dit zag er gisteren heel anders uit."

6.8.2 ANALYSE

Een hechtingsverstoring komt voort uit een onveilige gehechtheidsrelatie. Het kind heeft onder andere wantrouwen in zijn of haar omgeving en een negatief zelfbeeld. Om weer te herstellen zijn een aantal factoren van invloed: de mate van beschadiging, de duur van de beschadiging en de continuïteit van de persoon aan wie het kind zich zou kunnen gaan hechten. Bij ernstige problematiek is het mogelijk dat het kind geen ander persoon meer vertrouwt. In de meeste gevallen is verbetering wel mogelijk, de problematiek volledig verhelpen vaak niet.

6.9 PREVERBALE FASE

6.9.1 CODERING

Tabel 12. Open code 'preverbale fase'

Uitspraak:	
3.	Deze overlevingsmechanismen worden als het ware in het lichaam opgeslagen. In de preverbale fase slaat het kind geen bewuste herinneringen op, maar meegemaakte gebeurtenissen in deze periode hebben juist veel invloed op de ontwikkeling.
6.	En dan is het meer opgeslagen in je lijf. Want op een gegeven moment als een kind onveilig gehecht is dan kan hij dat uiten in taal en in gedrag, wat zijn dan bepaalde gedragskenmerken die we wel kunnen, waardoor we zouden kunnen zeggen jij bent/ jij hebt kenmerken van onveilige hechting?

6.9.2 ANALYSE

De preverbale fase is de fase waarin de baby nog geen woorden kan uitspreken. De ervaringen die het tijdens deze periode meemaakt, worden opgeslagen in het lichaam, positief dan wel negatief. Ook in deze periode kan er al sprake zijn van het ervaren van een trauma, waar mogelijk later de uitwerking van ondervonden wordt door een onveilige gehechtheidsrelatie.

6.10 DIAGNOSTISERING

6.10.1 CODERING

Tabel 13. Open code 'diagnosticering'

Uitspraak:	
1.	En die reactieve hechtingsstoornis zoals die opgenomen is in DSM5, da's wel echt de meest heftige vorm van hechtingsproblematiek, om het zo maar te zeggen. En daarvan is het heel ingewikkeld, om daar, eh, ehm, om daarin te herstellen om het zomaar te zeggen, maar het is niet onmogelijk, want van reactieve hechtingsstoornis hebben we ook voorbeelden van dat die stoornis er als het ware af is, dus dat die classificatie niet meer gesteld, eh, wordt bij kinderen, maar dat er nog wel sprake is van onveilige gehechtheidsstijl." Nou het is geen classificatie hè, het is geen DSM5-classificatie die stijlen, terwijl dat ADHD, ODD, dat zijn echt classificaties volgens het DSM5-boek. En gehechtheidsstijlen niet, die worden nergens genoemd in de, eh, of in ieder geval, dat zijn geen classificatiestickertjes die je erop plakt zoals wel bij ADHD en ODD. Hè, dat is de beschrijvende diagnostiek. En ADHD dat zegt voor mij helemaal niks, want dan heb je alleen maar een classificatie. Dat die, ja, dat het kind voldoet aan, de criteria. En bij, eh, die classificaties, heb ik, vind ik het altijd belangrijk om te kijken naar ook het systeem er omheen, hè, wat, wat laat het kind, nou ja, in welke situatie zien, is dat alleen op school, of is dat thuis, of is dat, eh, en kijken naar oké, wat heeft een kind allemaal meegemaakt hè, zijn er, zit er ook een stukje trauma en hechtingsproblematiek, eh, aan vast, en ja daarvan denk ik dat onderwijs een heel belangrijke is om daar, eh, goed op te in te spelen.
3.	Binnen de jeugdhulpverlening is er de laatste jaren meer aandacht voor hechtingsproblematiek. De gedragingen van de classificaties ADHD en Autisme zijn verwant aan hechtingsproblematiek, maar hier wordt de laatste jaren specifiek naar gekeken. In het onderwijs is de problematiek onbekender. Om hechtingsproblematiek te diagnosticeren kan onder andere gebruik gemaakt worden van vragenlijsten en observaties van gedrag (eventueel door middel van film). Verder is afname van een ontwikkelingsanamnese van belang, waarbij aandacht vanaf de zwangerschap om zicht te krijgen op meegemaakte gebeurtenissen belangrijk is.
6.	Zoiets als ADHD, dat is bijvoorbeeld wat makkelijker vast te stellen dan zoiets als 'hechtingsproblematiek'. Sommige kinderen die problemen hebben (leerproblemen of gedragsproblemen), daar zal een leerkracht in plaats van alleen maar te denken ADHD, autisme, leerstoornis, ook moeten denken aan: is hier mogelijk sprake van gehechtheid en trauma? Je wilt echt niet weten hoeveel kinderen met ADHD zijn gediagnosticeerd, terwijl er gewoon eigenlijk sprake is van trauma.

6.10.2 ANALYSE

De diagnose 'hechtingsproblematiek' wordt niet zo vlekkeloos gesteld als classificaties vanuit ADHD of het autismespectrum. Er zijn wel richtlijnen en classificatiekenmerken, maar deze zijn genuanceerder. Het komt daardoor geregeld voor dat er een verkeerde diagnose is gesteld. De afgelopen jaren is hier vanuit de hulpverlening wel meer aandacht voor.

6.11 HANDELINGSBEKWAAM

6.11.1 CODERING

Tabel 14. Open code 'handelingsbekwaam'

Uitspraak:	
1.	Dat daar nog heel veel winst in te behalen is. Sowieso in het onderwijs, dat denk ik in ieder geval, wat wij terugzien bij de Raad, dat, eh, maar ook binnen hulpverleningsorganisaties ook hoor. Ehm, maar bij ODD, ADHD, autisme, even de DSM5-classificaties, ja, dat zijn classificaties, dat is nog geen diagnose. ADHD zie ik niet als een diagnose, de diagnose is pas als je omschrijft wat ADHD betekent voor een kind. Dat die, ja, dat het kind voldoet aan, de criteria. En bij, eh, die classificaties, heb ik, vind ik het altijd belangrijk om te kijken naar ook het systeem er omheen, hè, wat, wat laat het kind, nou ja, in welke situatie zien, is dat alleen op school, of is dat thuis, of is dat, eh, en kijken naar oké, wat heeft een kind allemaal meegemaakt hè, zijn er, zit er ook een stukje trauma en hechtingsproblematiek, eh, aan vast, en ja daarvan denk ik dat onderwijs een heel belangrijke is om daar, eh, goed op te in te spelen.
2.	Kinderen die onveilig gehecht zijn vinden het lastig om hun emoties te reguleren. Dit is terug te zien in het gezin waar ze wonen, maar ook op school vertonen kinderen met hechtingsproblematiek onbegrijpelijk gedrag. Ze worden boos in situaties waarin dit totaal niet gepast is en hebben hier vaak heel lang last van. Deze kinderen klappen veel sneller uit hun 'raampje', en hebben een veilige omgeving nodig die hen dan weer kan reguleren. Bij kinderen met een onveilige gehechtheidsrelatie komt een afwijzing vaak heel hard binnen. Als een kind bijvoorbeeld voor straf naar de gang moet, kan dit voor hem voelen als een enorme afwijzing. Wat een kind met hechtingsproblematiek nodig heeft van een leerkracht strookt soms niet met de eisen die worden gesteld door de school of overheid. Een dergelijke leerling heeft soms zo veel tijd en aandacht nodig om zich überhaupt veilig te voelen dat het niet aan leren toekomt. Voor kinderen die onveilig gehecht zijn is het uiterst belangrijk dat ze positiviteit te zien krijgen. Deze kinderen hebben het nodig om gezien te worden. Als leerkracht is het ontzettend belangrijk dat je zegt "Ik zie jou". Dergelijke kinderen vragen ook vaak om bevestiging. Uiteindelijk kan dit minder worden, maar dit kost vaak veel tijd.
3.	Voor leerkrachten is het belangrijk dat hij/ zij formuleert welk gedrag het ziet bij het kind. Op deze manier kan iemand met meer expertise een goede classificatie stellen, zonder dat de leerkracht zelf een oordeel vormt. Bij zorgen omtrent het kind, is het wel van belang dat de leerkracht hier actief hulp in gaat zoeken. Daarnaast kan een leerkracht veiligheid creëren door structuur en voorspelbaarheid te bieden. Als leerkracht ben je betrouwbaar wanneer je doet wat je belooft en benoemt wat je ziet bij het kind. Allereerst stabiliteit in de omgeving. Duidelijkheid, structuur en een consequente aanpak.
4.	Het 'in de groep zijn' is lastig wanneer er sprake is van hechtingsproblematiek omdat je dingen uit handen moeten, je gecorrigeerd wordt en er buiten een overzichtelijke situatie afwijkend gedrag wordt getoond. Deze kinderen hebben voornamelijk veel individuele begeleiding nodig, juist ook om succeservaringen te kunnen opdoen. In de interactie met andere leerlingen zien we vaak dat het kind met hechtingsproblematiek zich niet goed kan aanpassen aan de omgeving. Een conflictsituatie/ vrije situatie moet worden voorkomen door 'er te zijn'. Per school verschilt het hoeveel kennis er is over hechtingsproblematiek. "Het fundament om deze kinderen te helpen is door het kind in zijn/ haar ontwikkeling op zijn manier, op zijn plek, op zijn tempo 'eigen' te laten zijn. Het kind zien hoe hij/ zij op dat moment is, aan kan en nodig heeft. Als het kind niet aan dit doel toe is, en het niet kan, dan ben je met je eigen doelen bezig terwijl dat je bezig bent met het doel te behalen van wat het kind kan. Daarbij is het belangrijk dat er wordt gekeken naar wat belangrijk is: vwo+ niveau of vanuit een ontwikkelde houding het leven aan kunnen? Benader het kind vanuit zijn/ haar beleving, ontwikkeling, geweten en cognitieve mogelijkheden. Het kind heeft daarbij vertrouwen en een persoonlijke benadering nodig, zodat het zich serieus genomen voelt. Het kind kan namelijk een terugval hebben, en weer toenadering zoeken door kinderlijke gedrag. Ook in zulke situaties is het van belang dat het kind zichzelf kan zijn, en niet wordt afgerekend op dat wat het doet/zegt.
5.	Het gedrag van een leerling met hechtingsproblematiek kan grote invloed hebben op andere kinderen. Het is ook goed dergelijke kinderen als leerkracht dicht bij je te houden.
6.	En ik denk ook dat daardoor heel veel kinderen in het onderwijs niet juist gediagnosticeerd zijn. Dat ze inderdaad gediagnosticeerd worden met dyslexie, ADHD... En op de één of andere manier, het klink misschien heel raar, heb ik het gevoel dat dat onderwerp, trauma, makkelijker is om in het onderwijs binnen te krijgen dan gehechtheid, omdat trauma dat gaat over de impact op de hersenen... Ja, het blijft in contact. Je raakt het kind niet kwijt. Maar, het kind heeft wel iets gedaan wat niet kan/wat niet goed is: je wilt het kind wat leren. Dus, dan zeg je: "Maar ja, dit is niet handig hé. Weet je wat we doen?" Je vraag hangt natuurlijk ook van de leeftijd af. "Hoe zullen we dit nu oplossen?" Ja, maar dan is het wel belangrijk dat het kind wel voelt dat er een lijntje met jou is. Een kind met ernstige hechtingsproblemen, die voelt dat echt als afwijzing. Gewoon het feit dat ze... Ik weet niet waar de time-outplek is, maar als die bijvoorbeeld buiten de klas is, in een kamertje alleen, dan komt hij daar niet tot rust. Dan voelt hij alleen maar afwijzing. Het ene kind voelt zich: hier kom ik tot rust. Nee, het kan net zo goed met een knipoog. Even een hand op de schouder. Even een krul op het blaadje.

6.11.2 ANALYSE

In het onderwijs zien we dat er leerlingen zijn met een verkeerde diagnose. Er zijn namelijk classificaties die dicht bij de hechtingsproblematiek liggen: onder andere kenmerken van trauma, en uit het classificatiespectrum van ADHD en autisme. Een leerling in de klas met hechtingsproblematiek heeft het onder andere nodig dat de leerkracht het kind bewust ziet, en er ook daadwerkelijk is. Met het kind omgaan op zijn manier, tempo en gedrag kan voor rust zorgen. Daarbij is het belangrijk om niet uit het oog te verliezen dat ook deze leerling zich serieus genomen wil voelen, ondanks dat het mogelijk terug kan vallen in kinderlijk gedrag. Om succeservaringen te behalen, hebben deze leerlingen het nodig om individueel begeleid te worden. Het persoonlijke spreekt hen erg aan, iets kleins is daarbij vaak al voldoende. Creëer veiligheid door aanwezig te zijn, veiligheid door het kind dicht bij je te houden en structuur door duidelijk te zijn in wat je doet en beloftes daarin na te komen.

6.12 CONSEQUENTIES

6.12.1 CODERING

Tabel 15. Open code 'consequenties'

	Uitspraak:
2.	Bij kinderen met een onveilige gehechtheidsrelatie komt een afwijzing vaak heel hard binnen. Als een kind bijvoorbeeld voor straf naar de gang moet, kan dit voor hem voelen als een enorme afwijzing.
6.	Deze kinderen kunnen beloningen wantrouwen. Want beloningen voelen ze dan als: jij wilt mij veranderen, je accepteert me niet zoals ik ben. Dat is aan de kant van het belonen. Aan de kant van het straffen is het als helemaal: je wijst me af. Zeker als je kinderen ook nog straft door ze te isoleren. Maar een ander kind voelt zich gewoon puur afgewezen. Dus die zit daar gefrustreerd te zijn. Die zit alleen maar te wachten totdat de 'ju'f' weer komt. Weet je, dit is echt het hele moeilijke van ons hele opvoedsysteem. We geloven allemaal heilig in consequenties. Bij een kind met forse hechtingsproblematiek moet je eigenlijk al, en ik weet wat ik nu zeg is heel veel gevraagd hé. Kom je op die kamer, moet je in de eerste plaats al niet boos worden. Want boos is alweer een emotie waardoor het kind zich afgewezen voelt, en die ook acuut al het raampje van het kind kleiner maakt. Dus wat je dan eigenlijk moet doen/zeggen: "Huh, dat had ik helemaal niet verwacht of dit zag ik niet aankomen of dit verbaast me of oh?" Met humor: "Dit zag er gisteren heel anders uit." Ja, het blijft in contact. Je raakt het kind niet kwijt. Maar, het kind heeft wel iets gedaan wat niet kan/wat niet goed is: je wilt het kind wat leren. Dus, dan zeg je: "Maar ja, dit is niet handig hé. Weet je wat we doen?" Je vraag hangt natuurlijk ook van de leeftijd af. "Hoe zullen we dit nu oplossen?"

6.12.2 ANALYSE

Voor kinderen met hechtingsproblematiek zijn bepaalde consequenties niet gericht op dat wat zij nodig hebben. Met name de emotie 'boos' kan bij deze kinderen harder binnenkomen. Er wordt snel de link gemaakt met afwijzing of falen. Het is belangrijk om altijd de relatie met het kind te houden, en daarbij niet boos of met stemverheffing reageren. Vanuit de relatie kan je gaan bouwen, en het kind leren wat er anders kan.

6.13 WINDOW OF TOLERANCE

6.13.1 CODERING

Tabel 16. Open code 'window of tolerance'

Uitspraak:	
2.	Deze kinderen klappen veel sneller uit hun 'raampje', en hebben een veilige omgeving nodig die hen dan weer kan reguleren.
6.	Als jij je goed voelt, en je bent rustig, dan heb je een raampje dat gewoon helder is: groot genoeg om de wereld goed te zien. Maar heb je stress, dan gaat onder druk van die stress, dan wordt je raampje kleiner. Je blik vernauwt, je neemt de dingen niet goed waar. Want je bent in beslag genomen door angst. Je zit een beetje in het overlevingsgedrag. En dan krijg je een veel kleiner raampje. En als je dat kleinere raampje hebt, dan hoor je de dingen helemaal niet. Dan kan er een leerkracht voor je staan in de klas en die zegt: "Duh, waar zijn we nu mee bezig?" Maar jij weet helemaal niet, wat bedoelt hij nu? Waar heeft hij het over? Maar het kind raakt een soort van op slot. Wat dan heel belangrijk is, als je op dat moment het kind iets wil bijbrengen, of in gesprek wilt komen met het kind, moet je eerst zorgen dat dat raampje weer groter wordt. Preken, maar dat hoort het allemaal niet. En kinderen die trauma hebben, en ook kinderen met hechtingsproblemen, die kunnen ook gewoon als wij zo'n raampje hebben- dan hebben zij standaard al een kleiner raampje. Ze zijn al gewoon door de bagage die ze hebben al kwetsbaarder. Ze trekken zich dingen eerder aan, hebben minder vertrouwen in mensen. Maar het is ook nog zo dat dat raampje bij hen ook snel kleiner wordt... Eigenlijk is dan de aanpak om dan te proberen dat raam weer terug groter te maken en het kind ook weer door z'n eigen raam te laten kijken.

6.13.2 ANALYSE

De 'window of tolerance' is bij kinderen met hechtingsproblematiek over het algemeen niet alleen kleiner, ze gaan ook sneller uit hun raampje. Door de ervaringen die ze hebben meegemaakt vernauwt hun blik letterlijk. Op dat moment moet het kind eerst weer door zijn eigen raampje leren kijken, voordat het kind iets kan leren of bijbrengen.

6.14 HANDLEIDING

Met de informatie uit de literatuur in combinatie met de praktijk, kan er worden gekeken naar de handelingsbekwaamheden die een leerkracht nodig heeft om professioneel met een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie om te gaan. Er is voldoende onderzoek gedaan om antwoord te kunnen geven op de volgende praktijkvraag: "hoe ziet een handleiding eruit voor leerkrachten in het basisonderwijs, die kinderen met hechtingsproblematiek professioneel willen begeleiden?"

De handleiding is volledig te vinden in bijlage 4. Daarnaast wordt de handleiding apart uitgegeven, zodat het gemakkelijker te verspreiden is aan derden. Met name voor basisscholen en andere instanties waarbij er veel met kinderen wordt gewerkt, is deze handleiding een aanwinst.

De handleiding is op de volgende manier samengesteld:

Allereerst wordt er op een krachtige manier omschreven wat er nu verstaan wordt onder de term 'hechting'. De verschillende hechtingsstijlen komen hierbij naar voren.

Daarna wordt er gekeken naar dat wat de leerkracht nodig heeft, om een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie goed te begeleiden. Hierin worden kennis, het opbouwen van een relatie, de omgeving, medeleerlingen besproken, en worden er handreikingen meegegeven.

Tenslotte wordt er gekeken naar dat wat de leerling die te maken heeft met een onveilige gehechtheidsrelatie nodig heeft in de klas. Allereerst wordt er gekeken naar eigenheid en sensitiviteit, daarna volgen er een aantal handreikingen ter ondersteuning.

HOOFDSTUK 7 – CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

7.1 INLEIDING

Na het onderzoek in de literatuur, de praktijk, en de koppeling daartussen door de beschrijving van patronen, kan er worden teruggekeken naar dit onderzoek en worden gereflecteerd op de gezette stappen. Allereerst wordt er een eindconclusie gegeven van dat wat er in dit onderzoek is beschreven. Daarna wordt in de discussie beschreven op welke manier het onderzoek is uitgevoerd, maar daarnaast ook op welke manier het anders had gekund. In de aanbeveling is beschreven welke onderzoeken er naar aanleiding van dit onderzoek nog meer zouden kunnen worden uitgevoerd.

7.2 CONCLUSIES

Het onderzoek is opgezet om te weten te komen welke handelingsbekwaamheden leerkrachten nodig hebben om professioneel om te gaan met een leerling met hechtingsproblematiek. Met de informatie die is verworven kan er een handleiding geschreven worden, zodat de leerkracht inzicht heeft in de problematiek, maar ook weet op welke manier er professioneel gehandeld kan worden.

Vanuit de resultaten in de praktijk zijn de volgende patronen zichtbaar geworden:

Volgens de literatuur begint de gehechtheid vanaf de babytijd. In het praktijkonderzoek is door meerdere geïnterviewden duidelijk naar voren gekomen dat de hechting al voor de zwangerschap begint. Juist in deze fase kan het beginsel van de hechting worden verworven door veiligheid en rust. Hierin zien we ook het omgekeerde: onder andere onveiligheid, stress bij het krijgen van kinderen, ongewenstheid en relatieproblemen kunnen al beschadiging in de hechting veroorzaken.

Dat ook de fase voordat het kind kan praten, de preverbale fase, veel invloed heeft, komt in de praktijk duidelijker naar voren dan is beschreven in de literatuur.

In de literatuur komen verschillende kenmerken naar voren van hechtingsproblematiek. In de praktijk is dit duidelijker naar voren gekomen doordat er gesproken werd over het ontwikkelen van een ‘tweede doelstelling’. Het geweten van het kind zit als het ware in een volwassene. Zodra deze volwassene wegloopt, loopt ook het geweten van het kind weg. Er wordt hier ook wel gesproken van een ‘extern geweten’.

Daarnaast kan er naar aanleiding van het onderzoek in de praktijk worden geconcludeerd dat hechting en trauma dicht bij elkaar liggen dan deed vermoeden. Wanneer er gesproken wordt over een kind met een onveilige gehechtheidsrelatie, dan is daar vaak een trauma aan verbonden. Wanneer een kind een trauma heeft, hoeft er niet altijd sprake te zijn van een onveilige gehechtheidsrelatie.

Het blijft lastig om hechtingsproblematiek te diagnosticeren, juist omdat het gaat om een kenmerk van een relatie. In de praktijk is naar voren gekomen dat er vaak verkeerd wordt gediagnosticeerd: de classificaties van ADHD en autisme hebben verwante kenmerken.

Als laatste kwam in de praktijk meerdere malen naar voren dat er wel herstel van (de gevolgen van) een onveilige gehechtheidsrelatie mogelijk is, maar dat dit moeilijk is. De gevolgen blijven zichtbaar en merkbaar, maar het is zeker mogelijk om hier stappen in te zetten en de problematiek onder controle te krijgen. Daarbij is één persoon die aanwezig blijft en de juiste liefde en zorg geeft al voldoende.

7.3 DISCUSSIE

Tijdens het onderzoek is gebruik gemaakt van een samengestelde semigestructureerde vragenlijst, die is opgesteld. Deze vragenlijst is vervolgens afgenomen bij zes geïnterviewden, met een brede expertise: tweemaal een gedragsdeskundige, een psychomotorisch therapeut, een psychodiagnosticus, een leerkracht en een IB-er. Ondanks dat de resultaten bij herhaling van dit onderzoek mogelijk niet hetzelfde zijn, is de validiteit wel gewaarborgd doordat de vragen zijn opgesteld vanuit de literatuur.

De antwoorden vanuit de interviews komen op veel gebieden overeen: er is overeenstemming tussen de geïnterviewden. Daarnaast zijn er ook afwijkingen te vinden, te verklaren doordat ieder op zijn of haar expertise naar de problematiek rondom hechting kijkt. Tijdens de interviews kwam meerdere malen naar voren dat de expertise rondom hechting groot kan zijn, maar de koppeling met het onderwijs daar niet automatisch bij hoort.

De onderzoeken in de praktijk vormen een aanvulling op dat wat er in de literatuur is onderzocht. Zonder de literatuur kan er niet gekeken worden naar de praktijk, kennis is immers noodzakelijk. Maar, om de handelingsbekwaamheden rondom deze problematiek in het onderwijs te integreren zal het praktisch gemaakt moeten worden: leerkrachten zijn immers handelende personen die vanuit kennis gericht in de praktijk hieraan uitvoering geven.

Het is wel van belang te vermelden dat dit onderzoek gericht was op het interviewen van personen met een brede expertise. Om gerichter informatie te verwerven over de problematiek in het basisonderwijs, was het mogelijk geweest om hier anderen over te interviewen: ouders van leerlingen met hechtingsproblematiek of leerkrachten die geen ervaring hebben in deze kwestie. Op deze manier was er een duidelijkere beginsituatie geweest, waar op voortgebouwd kan worden.

Hbo-onderzoek hoeft niet per se wetenschappelijke te zijn, maar met de rol als onderzoeker valt nog wel iets te bekritisieren. Het was tijdens de interviews lastig om de kritische distantie te behouden. De vragen vanuit de semigestructureerde vragenlijst waren verankerd in de literatuur, maar de antwoorden kwamen voornamelijk uit de praktijk. De geïnterviewde vertelde menigmaal zijn of haar belevingen bij deze voorvallen.

Een duidelijkere beginsituatie zou ook gecreëerd kunnen worden door enquêtes af te nemen bij leerkrachten. Op deze manier zou er inzicht verworven kunnen worden in dat wat de leerkracht ervan afweet, hoe de leerkracht handelt en wat de leerkracht nodig heeft om hier professioneel mee om te kunnen gaan.

7.4 AANBEVELINGEN

Naar aanleiding van de discussie worden er ook aanbevelingen gedaan voor een vervolgonderzoek. Allereerst zou het een aanvulling op dit onderzoek zijn om de diepte-interviews gerichter op het onderwijs uit te voeren. Het advies is om ook personen te interviewen die geen ervaring hebben met de problematiek rondom hechting, maar die wel in het onderwijs werkzaam zijn. Hier kunnen ook ouders bij betrokken worden, zij kennen immers hun eigen kind het beste en hebben mogelijk ondervonden wat het nodig heeft.

Daarnaast is het een aanvulling op dit onderzoek om te kijken naar de invloed van een veilige of onveilige gehechtheidsrelatie in de hersenen. Juist omdat in de hersenen de verbindingen worden gelegd, zijn er mogelijk hier ook aanwijzingen te vinden. Via de hersenen kan er ook meer informatie worden verkregen over hechting en het stressregulatiesysteem van een kind. Deze aanwijzingen zijn interessant omdat er op die manier ook anders kan worden gekeken naar dat wat het kind nodig heeft.

Als laatste is het een verrijking om verder onderzoek te doen naar de hechting op latere leeftijd. Het onderzoek is gericht op de leeftijd negen tot en met twaalf jaar. Toch is het interessant om te weten of de handelingsbekwaamheden van de leerkracht iets hebben uitgewerkt voor het verdere levensverloop van dit kind. Hoe staat dit kind later in de maatschappij, en wat heeft het op dat moment nodig? Een onderzoek naar de uitwerking van een onveilige gehechtheidsrelatie en de invloed daarvan zou aan te bevelen zijn.

BIBLIOGRAFIE

- Aalsvoorts, G.M. van der, & Ruijsenaars, A.J.J.M. (ed.) (2000). *Jonge risicokinderen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Aarts, P. G. H., & Visser, W. D. (2007). *Trauma: diagnostiek en behandeling*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Agterberg-Rouwhorst, S. (2005). *Autisme anders bekijken*. Antwerpen: Garant.
- Ainsworth Salter, M.D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S.N. (1979). *Patterns of attachment*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amelsvoort, H. van, Bolhuis, N., Damhuis, M., Scholten, U. (ed.) (2005). *Spelend ontwikkelen*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Angenent, H. (2004). *Opvoeding en persoonlijkheidsontwikkeling*. Baarn: Houtboeken.
- Bakker, J.J. (2014). *Expansief leren van een schoolorganisatie. Een activiteitstheoretisch model voor de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- Bardaa, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Groningen: Noordhoff.
- Bartelink, C. (2013). *Wat werkt bij hechtingsproblemen?* Nederlands Jeugdinstituut.
- Bil, M. De, & Bil, P. De, (2007). *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie*. Soest: Nelissen.
- Bilo, R.A.C., & Voorhoeve, H.W.A. (2005). *Kind in ontwikkeling*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.
- Boerhave, M., Koster, M., & Zaal, S. (2009). Hechting, basisveiligheid, basisvertrouwen. Geraadpleegd Op 13 november 2017, van https://www.cordaan.nl/sites/default/files/downloads/boekje_hechting_2009_1.pdf
- Boudewijnse, H.B., Lovken, E., Oksam, E. (2005). *Nederlands jeugdboek gezondheidszorg*. Assen: Koninklijke van Gorcum
- Bowlby, J. (1979). *Verbondenheid*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Bowlby, J. (1960). *Separation anxiety*. Opgeroepen op 17 november, 2017, van proquest.nl: <https://search.proquest.com/openview/62444b029746eb15a20cdae0f58e2d0b/1?p-origsite=gscholar&cbl=1818729>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss I*. Londen: Pimlico.
- Bowlby, J. (1993). *Attachment*. New York: Tavistock Institute of Human Relations.
- Bowlby, J. (2005a). *A secure base*. London and New York: Routledge Classics.
- Bowlby, J. (2005b). *The making and breaking of affectional bonds*. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.
- Breuls, M., & Zink, I. (2012). *Ontwikkelingsdyfasie*. Antwerpen: Garant.
- Cloud, H. (2009). *4 stappen naar een sterke identiteit*. Almere: Coconut.
- Coppens, L.C.v. (2012). *Zorgen voor getraumatiseerde kinderen: een training voor opvoeders*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Coppens, L., Schneijderberg, M., & Kregten, v. C. (2016). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen*. Amsterdam: S.W.P.
- Dale, Van. (2017). Opgeroepen op 6 november, 2017, van van Dale: <http://www.dale.nl>
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Dehue, T. (2008). *De depressie-epidemie*. Amsterdam: Augustus.
- Delfos, M. (2003). *Kinderen in ontwikkeling*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Delfos, M. (2009). *Ontwikkeling in vogelvlucht*. Amsterdam: Pearson.
- Delfos, M. (2013). *Ik ben aan ze gehecht*. Duivendrecht: S.W.P.
- Deth, R. Van (2017). *Inleiding in de psychopathologie*. Houten: Bohn van Stafleu van Loghum.
- Dollevoet, T., Stralen, G. van, & Top, H. van den (ed.) (2000). *Op eigen kracht...? Afhankelijkheid en speciale onderwijszorg*. Leuven: Garant.
- Donk, van der C. & Lanen, van B. (2014). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Bussum: Coutinho.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Ven, van de A. (2015). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Lemna.
- Erikson, E. (1963). *Het kind en de samenleving*. New York: W.W. Norton & Company
- Feldman, R.S. (2009). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Groenewegen, E. (z.d.) *Monster in de klas*. Opgeroepen op 9 oktober, 2017, van alshechtenietvanzelfgaat.nl: <http://alshechtenietvanzelfgaat.nl/wp/wp-content/uploads/2017/07/Monster-in-de-klas-E-Groenewegen-2014.pdf>.
- Haxe, M., Nijboek, K., Velderman, H. (2002). *Kinderen met ernstige problemen – standaarden voor de praktijk in het onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- IJzendoorn, M. H., Juffer, F., Duyvensteyn, M. G. C. (1994). *Gehechtheid van ouders en kinderen: integrale overdracht van gehechtheid in theorie, (klinisch) onderzoek en gevalsbeschrijvingen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Jong, W.d. (2015). *Gedrag is meer dan je ziet!* Huizen: Pica
- Jong, W.d. (2015). *Ontwrichte kinderen in het onderwijs*. Huizen: Pica.
- Kelderman, H. (2011). Posttraumatische stressstoornis. In CED-groep, *Wijzer over bange kinderen: hoe ga je ermee om in de klas?* Rotterdam: CED-groep
- Kieboom, T. (2016). *Hoogbegaafd: als je kind (g)een Einstein is*. Houten: Lannoo.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie I*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's Education Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kozulin, A. (2012). *Thought and language*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Kuipers, P. *Eerste hulp bij hechting: taal voor ouders en hun jonge kind*. Utrecht: de Tijdstroom.
- Laurent de Angulo, M.S., Brouwers-de Jong, E.A., Bijlsma-Schlösser, J.F.M., Bulk-Bunschoten, A.M.W., Pauwels, J.H., & Steinbuch-Linstra, I. (ed.) (2005). *Ontwikkelingsonderzoek in de jeugdgezondheidszorg*. Assen: Van Gorcum.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Loonstra, J.H., Mentink, M., & Rem, C. (ed.) (2015). *Van baby tot kleuter: de veelzijdige en indrukwekkende ontwikkeling van kinderen van 0-4 jaar*. Antwerpen: Garant.
- Maas, A. (ed.), Boog, G., Choinowski, N., Drost, D., Grootswagers, A., Heusdens, W., Klammer, M., Kraaij, D., & Maas, A. (2009). *Het oude kind, groei en ontwikkeling bij leerlingen van 8 tot 14 jaar*. Heeswijk – Dinther: Esstede.
- Maaskant, A., & Reinders, A. (2013). *Pleegkinderen: opvoeding, begeleiding en zorg*. Houten: Lannoo.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Red.). *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention* (pp. 121-182). Chicago: The University of Chicago Press.
- Mertens, D.M. (2010). *Praktijkonderzoek voor bachelors. Leidraad voor studenten bij het (af)studeren in het competentiegericht hbo*. Bussum: Coutinho.
- Mönks, F.J., Knoers, A.M.P., Goossens, L., & Haselager, L. (2009). *Ontwikkelingspsychologie*. Assen: Van Gorcum.
- Niemeijer, M.H., Gastkemper, M. (2009). *Ontwikkelingsstoornissen bij kinderen*. Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van, & Janssen-Vos, F. (Red.). (2000). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen* (5de druk). Assen: Van Gorcum.
- Piaget, J. (1951). *The psychology of intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1964). *Cognitive development in children*. Opgeroepen op 9 december, 2017, van onlinelibrary.nl: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660020306/abstract>.
- Piaget, J. (2013). *The construction of reality in the child*. Samenstelling C.K. Ogden. Oxon: Routledge.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *De psychologie van het kind*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ploeg, Van der J. (2011). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Riger, J. & Van Hintum, M. (2015). *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*. Bussum: Coutinho.
- Roodvoets, C. (2007). *Niemandskinderen: de gevolgen en verwerking van een onveilige jeugd*. Haarlem: Aramith.

- Rosmalen, L. van (2015). *From Security to Attachment*. (Proefschrift). Universiteit Leiden, Leiden. Geraadpleegd op 19 december 2017, van <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/33739/dissertation%20total%20272mei.pdf?sequence=15>
- Selikowitz, M. (2009). *ADHD*. New York: Oxford University Press
- Slager, E.S. (2017, september 5). Ede, Gelderland, Nederland: Christelijke Hogeschool Ede.
- Solomon, C.G.J. (1999). *Explaining disorganised attachment*. Opgeroepen op 12 oktober, 2017, in C.G.J. Solomon, *Clues from research on mild-on-moderately undernourished children in chile* (pp. 3-5). New York: Guilford Press.
- Statenvertaling, S.H. (2015). *Herziene Statenvertaling*. Heerenveen: Jongbloed.
- Struyven, K. & Baeten, M., & Sierens, E. (2010). *Groot worden*. Houten: Lannoo.
- Toomes-Vreugdenhil, J.C.A. (2012). *Hechtingsproblemen bij kinderen*. Houten: Lannoo.
- Toomes-Vreugdenhil, J.C.A., Giltaij, H.P., & Huizen, A.J.M. van (2006). *Behandeling van hechtingsproblemen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Verheij, F. (2007). *Kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.
- Verhofstadt-Denève, P., Geert, Van P. & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Verhulst, F. C. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Verhulst, F. C., Verheij, F., & Ferdinand, R. F. (2003). *Kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Vignero, G. (2017). *Ontwarring en ordening van de draad: werken met cliënten met probleemgedrag*. Antwerpen: Garant.
- Vygotsky, L. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. Samenstelling R. van der Veer. Amsterdam: Boom.
- Wachter, D. de (2012). *Borderline Times*. Leuven: Lannoo/ Campus.
- Wally, T. (2012). Slecht gehecht. *Praxisbulletin*, 30(2), 5-9. Geraadpleegd op 20 september 2017 van https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwinx6T4z5DWAhUEL1AKHSaqCvoQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.wijzeronderwijs.nl%2F~%2Fmedia%2F31863f8dbb954a1a948d96b3fa520b2a.ashx&usg=AFQjCHSu_0Apmafm05ivzE_DLuogXFdN8g
- Winkoop, V. van. (2015). Omgaan met hechtingsproblematiek in de klas. *Het Jonge Kind*, 43(3), 4-7.
- Wyffels, D. (2006). *Hoe coach ik mijn klas?* Houten: Lannoo.
- Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., & McCann, V. (2009). *Psychologie: een inleiding*. Londen: Pearson Education.

BIJLAGE 1 – SOCIAAL-EMOTIONELE EN COGNITIEVE ONTWIKKELING VAN DE BABYTIJD TOT NEGEN JAAR

1.1 DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING VAN DE BABYTIJD TOT NEGEN JAAR

De sociaal-emotionele ontwikkeling begint bij het hechten aan het hechtingsfiguur. Dit gebeurt door reacties op het hechtingsfiguur, het uiten van emoties en het voeren van gesprekjes met klanken (Loonstra e.a., 2015). Daarnaast leren baby's ook te reageren op de emoties van anderen (Feldman, 2009).

Vanaf één jaar gaat het kind beseffen dat het bestaat en dat het zichzelf kan ontwikkelen. Dit ontwikkelt zich tijdens de peutertijd sterker: het kind wordt egocentrischer (Feldman, 2009). Dit wordt ook wel de koppigheidsfase genoemd (Verhulst, 2005, p.93). Mede hierdoor kunnen peuters zich bezighouden met 'toekijkend spel'. Dit houdt in dat het kind het spel van een ander kind observeert, zonder zelf daarin actief mee te doen. Een andere manier is parallelspel: twee kinderen spelen samen, maar spelen ieder hun eigen spel (Feldman, 2009, p.321).

Wanneer we kijken naar kleuters, dan zien we allereerst dat zij in hun sociaal-emotionele ontwikkeling nog veel aandacht hebben voor de omgeving. Volgens De Bil & De Bil (2006) ligt de eerste focus op een kleine kring bekenden, die steeds groter wordt. Toch zijn ze daarnaast ook autonomie aan het ontwikkelen, en ontdekken ze onafhankelijkheid. Wanneer er sprake is van een veilige gehechtheidsrelatie tussen het kind en het hechtingsfiguur, kan de autonomie goed rijpen (De Bil & De Bil 2007; Delfos, 2009).

Kinderen gaan in deze fase al snel ontdekken ze dat ze graag dingen zelf willen doen, vrij van eventuele belemmeringen. Ze hechten waarde aan personen die hen vergezellen in het zelfstandiger worden (Hooijmaaijers e.a., 2012).

Hierin zien we in deze leeftijdsfase een antithese. Aan de ene kant wil het kind zichzelf ontwikkelen en zijn, aan de andere kant leert het om te accommoderen (Angenent, 2004).

In de leeftijdsfase die daarop volgt (zes tot negen jaar), gaat het kind op een andere manier naar zichzelf kijken. Het kind ontdekt wie het is en tot wat het in staat is doordat het zijn eigen identiteit leert kennen (Hooijmaaijers e.a., 2012). Een kleuter kan zichzelf beschrijven aan de hand van uiterlijke kenmerken, maar na de kleuterleeftijd komen hier ook de innerlijke kenmerken bij (Feldman, 2009; Maas e.a., 2009; Verhulst, 2005).

Ontwikkelingspsycholoog Erik Erikson schreef hier in 1963 het volgende over:

"Ik geloof dat moeders een gevoel van vertrouwen in hun kinderen wekken door een soort zorg die in zijn hoedanigheden een combinatie vormt van een fijn aanvoelen van de persoonlijke behoeften van de baby en een vast besef van persoonlijke betrouwbaarheid binnen het vertrouwde kader van hun culturele levensstijl. Dit vormt in het kind de basis voor een identiteitsbesef dat later een gevoel zal geven van 'in orde' te zijn, van zichzelf te zijn én van op weg te zijn dát te worden wat andere mensen van hem verwachten"

(Erikson, 1963, p. 83).

Naast het ontdekken van de eigen identiteit is er ook meer ruimte voor de omgeving om hen heen: vriendschappen en de invloed daarvan nemen toe (Angenent, 2004; Verhulst, 2005)

1.2 DE COGNITIEVE ONTWIKKELING VAN DE BABYTIJD TOT NEGEN JAAR

De cognitieve ontwikkeling van het kind begint bij de sensomotorische ontwikkeling (Feldman, 2009). Het kind groeit van passief naar actief, van ongericht naar doelgericht (Verhofstadt-Denève e.a., 2003). Een manier waarop deze ontwikkeling wordt bevorderd, is spel (Van Amelsvoort e.a., 2005). Spel laat het kind ontdekken en onderzoeken, wat de cognitieve ontwikkeling ondersteunt (Loonstra e.a., 2015).

Volgens Piaget bestaat de sensomotorische ontwikkeling uit zes stadia, van nul tot twee jaar (Piaget & Inhelder, 1973; Piaget, 2013; Verhofstadt-Denève e.a., 2003).

Stadium één: Het kind uit natuurlijke reflexen zoals de zuigreflex.

Stadium twee: De 'circulaire reactie' komt op gang. Het kind is in staat om acties die de motoriek of zintuigen ontwikkelen te herhalen.

Stadium drie: Het kind ontwikkelt de vaardigheid om op de omgeving te reageren. Daarvoor leren ze om hun stem te gebruiken.

Stadium vier: Het kind laat 'intentioneel gedrag' zien. Het kan vooruitkijken op situaties en zo verschillende schema's combineren. Daarnaast ontwikkelt de 'objectpermanentie': iets blijft bestaan, ook al is het verborgen.

Stadium vijf: Het kind gaat zelf uitproberen en onderzoekt wat de gevolgen van deze acties zijn.

Stadium zes: Het kind ontwikkelt 'indirecte imitatie': het gaat imiteren tijdens spel.

(Feldman, 2009, pp. 178-183; Verhulst, 2005, pp.14-16).

De cognitieve ontwikkeling van kleuters wordt volgens Piaget (1951) getypeerd door het 'pre-operationele stadium'. Door Feldman wordt dit begrip op de volgende manier uitgelegd:

"In het pre-operationele stadium groeit het gebruik van symbolisch denken, ontstaat het vermogen om te redeneren en neemt het gebruik van begrippen toe.

Tijdens deze leeftijdsfase ligt daarnaast de focus op de taalverwerving, het ontwikkelen van spel, het imiteren van volwassenen en de fantasie. Daarbij kan het kind moeilijk rekening houden met een ander: het is nog sterk egocentrisch gericht" (Feldman, 2009, p.278).

Na de kleuterperiode gaat het egocentrische naar de achtergrond en leert het kind om zich in anderen in te leven. Daarnaast komt het 'seriatieprincipe' tot stand: het kind kan voorwerpen in een rangorde plaatsen, in vergelijking met het voorwerp ervoor of erna (Struyven e.a., 2010, p.167).

BIJLAGE 2 – KENMERKENDE ASPECTEN VAN DE ONDERZOEKSGEBIEDEN

2.1 HECHTING

Tabel 17. Kenmerken van een veilige gehechtheidsrelatie

Kenmerk	Auteur(s)	Vindplaats
Spiegelmomenten: er wordt ingegaan op de signalen van het kind	Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.3.1
Vastklampen aan het hechtingsfiguur	Bowlby, 2005a	§2.3.1
Collectief gedrag tussen het kind en het hechtingsfiguur	Delfos, 2009	§2.3.2
Onvoorwaardelijke liefde van het hechtingsfiguur	Bowlby, 1979	§2.3.2
Signalen van het kind opvangen en hier passend op reageren	Maaskant & Reinders, 2013; Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.4.1
Beschikbaar zijn in combinatie met een reactie	Bowlby, 1979; 2005a; Delfos, 2009; Maaskant & Reinders, 2013; Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.4.1
Contact tussen kind en hechtingsfiguur is intensief	Delfos, 2003; 2009	§2.4.1
Het kind is zelfverzekerd	Bowlby, 1979; Delfos, 2013; Groenewegen, z.d.	§2.4.3
Het kind heeft autonomie	Delfos, 2003; 2013	§2.5.2
Het kind laat nabijheid zoekend gedrag zien	Bowlby, 2005a; Delfos, 2013	§2.6.1
		§2.6.2

Tabel 18. Kenmerken van een onveilige gehechtheidsrelatie

Kenmerk	Auteur(s)	Vindplaats
Het kind ontvangt niet de veiligheid die het nodig heeft	Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.5.1
Mishandeling, seksuele onttering, het kind aan zijn of haar lot overlaten	Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.5.1
Het overlijden van het hechtingsfiguur	Maaskant & Reinders, 2013	§2.5.1
De persoon waaraan het kind zich zou moeten hechten is niet beschikbaar	Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.5.1
Gedurende een langere tijd een scheiding of een traumatische breuk met het hechtingsfiguur	Delfos, 2009	§2.5.3
Het kind zoekt weinig toenadering	Coppens e.a., 2016; Delfos, 2013; Maaskant & Reinders, 2013; Solomon, 1999; Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.5.4
Het kind kan niet van de ouder op aan, het moet iets terug doen	Coppens e.a., 2016; Delfos, 2013; Maaskant & Reinders, 2013; Solomon, 1999; Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.5.5
Emotionele beschikbaarheid is niet gegarandeerd waardoor het kind op zoek gaat naar veel controle	Coppens e.a., 2016; Delfos, 2013; Maaskant & Reinders, 2013; Solomon, 1999; Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§2.5.6
Het kind is teruggetrokken	De Bil & De Bil, 2007	§2.5.7
Overprikkeling van het stressreactiesysteem	Maaskant & Reinders, 2013	§2.5.7

2.2 ONTWIKKELING

Tabel 19. Kenmerken sociaal-emotionele ontwikkeling in een normale situatie

Kenmerk	Auteur(s)	Vindplaats
Het kind gaat zijn sociale contacten uitbreiden	Delfos, 2009; Feldman, 2009; Hooijmaaijers e.a., 2012; Maas e.a., 2009; Verhulst, 2005	§3.3.1
Het kind ontwikkelt een dieper niveau van zelfreflectie en daarmee ook zijn eigen 'ik'	Feldman, 2009; Maas e.a., 2009	§3.3 §3.3.1
Het kind kan differentiëren in eigenwaarde	Feldman, 2009; Maas e.a., 2009	§3.3.1
Het kind kan zijn emoties beter beheersen	Hooijmaaijers e.a., 2012; Verhulst, 2005	§3.3.1
De zone van naaste ontwikkeling vergroot zich, wanneer het kind hiervoor open staat en sociaal-emotioneel ontwikkeld is	Feldman, 2009	§3.3.2

Tabel 20. Kenmerken sociaal-emotionele ontwikkeling in een afwijkende situatie

Kenmerken	Auteurs(s)	Vindplaats
Het kind bereikt het niveau van actuele ontwikkeling moeizaam of niet	Delfos, 2009	§3.3.3
Het zenuwstelsel is minder in staat om verbindingen te leggen	Delfos, 2003	§3.3.3
Het kind heeft moeite met sociale interactie	Breuls & Zink, 2012	§3.3.3
Een kind met een stoornis is minder in staat te werken in de zone van naaste ontwikkeling	Delfos, 2009	§3.3.4

Tabel 21. Kenmerken cognitieve ontwikkeling in een normale situatie

Kenmerken	Auteur(s)	Vindplaats
Het kind komt in het concreet-operationele stadium	De Bil & De Bil, 2007; Delfos, 2009; Verhulst, 2005	§3.4.1
Het kind wordt leergierig	Maas e.a., 2009	§3.4.1
Metacognitie en concentratie ontwikkelen sterk	De Bil & De Bil, 2007; Maas e.a., 2009	§3.4.1
Egocentriciteit vermindert	Delfos, 2009; Mönks, 2009	§3.4.1

Tabel 22. Kenmerken cognitieve ontwikkeling in een afwijkende situatie

Kenmerken	Auteur(s)	Paragraaf
Het kind heeft een belemmering in het vermogen van denken	Feldman, 2009	§3.4.2
Het kind blinkt uit in een specialisme	De Bil & De Bil, 2007; Feldman, 2009	§3.4.2

2.3 HECHTING EN ONTWIKKELING

Tabel 23. Kenmerken veilige gehechtheidsrelatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling

Kenmerken	Auteur(s)	Vindplaats
Vertrouwen in de omgeving	Zimbardo e.a., 2009	§4.2.1 §4.4.1
Vrijer relaties met anderen aangaan	Niemeijer e.a., 2009	§4.2.1
De wereld ontdekken	Rigter & Van Hintum, 2015	§3.3 §4.2.1
Zelfvertrouwen	Laurent de Angulo e.a., 2005	§4.2.1

Tabel 24. Kenmerken onveilige gehechtheidsrelatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling

Kenmerken	Auteur(s)	Vindplaats
Allemansvriendje	Delfos, 2003	§4.2.1
Drempel om contact te maken	Van der Ploeg, 2011	§4.2.2
Wantrouwen	Thoomes-Vreugdenhil, 2012	§4.2.2
Ontwikkelen van angsten	Roodvoets, 2007	§4.2.2
Moeite met het uiten van emoties	Kuipers, 2015	§3.3.3 §4.2.2
Minder zelfvertrouwen	Kuipers, 2015	§4.2.2 §4.4.2.3
Moeite met reflecteren	Kuipers, 2015	§4.2.2
Weinig ontwikkeling persoonlijkheid	Roodvoets, 2007	§4.2.2 §4.4.2.2
Naar binnen gericht	Van Deth, 2017	§4.3.1
Tegenstrijdig contact met mensen	Delfos, 2003	§4.3.1

Tabel 25. Kenmerken veilige gehechtheidsrelatie en de cognitieve ontwikkeling

Kenmerken	Auteur(s)	Vindplaats
'Bewaart' het hechtingsfiguur in gedachten	Thoomes-Vreugdenhil, 2006	§4.4.1
Kan meerdere denkprocessen handelen	Rigter & Van Hintum, 2015	§4.4.1
Meer kansen om beter te presteren	Thoomes-Vreugdenhil, 2006	§4.4.1

Tabel 26. Kenmerken onveilige gehechtheidsrelatie en de cognitieve ontwikkeling

Kenmerken	Auteur(s)	Vindplaats
Moeite met concentratie	Groenewegen, z.d.	§4.4.2.1
Weinig belangstelling voor eigen ontwikkeling	Groenewegen, z.d.	§4.4.2.1
Stagnatie in de ontwikkeling van metacognitie: verstoord denken	Thoomes-Vreugdenhil, 2006	§4.4.2.1
Het kind komt moeilijker tot spel	Loonstra e.a., 2006	§4.4.2.1
Lager IQ	Verheij, 2007	§4.4.2.2
Niet nieuwsgierig naar wat buiten zijn eigen comfortzone te vinden is	Dollevoet & Van Stralen, 2000	§4.4.2.2
Lager taalbegrip	Verheij, 2007	§4.4.2.2 §4.4.2.3
Terughoudend gedrag	Verheij, 2007	§4.4.2.3

BIJLAGE 3 – DIEPTE-INTERVIEWS

3.1 INTERVIEW MEVROUW T. DE BOT | GEDRAGSDESKUNDIGE

Interviewer: "Nou, eigenlijk hebben we eerst een min of meer algemene vraag, heel breed: Hoe zou jij de term gehechtheid omschrijven?"

Geïnterviewde: "De term gehechtheid, hoe ik hem zou omschrijven is, ehm, ehm. Ja, het is natuurlijk een heel breed begrip, je kan er heel veel onder verstaan. Eh, maar de gehechtheid van een kind met een ouder of met een opvoeder, met een volwassene, eh, is wat mij betreft gelinkt aan het stukje warmte, genegenheid, maar ook het stukje vertrouwen, eh, dus zo zie ik wel gehechtheid ja. Dat je warmte, genegenheid en vertrouwen in de ander hebt, enne, ja, eh, ja.."

Interviewer: "Ja, oké."

Geïnterviewde: "De emotionele, ja de warme band die een kind met een ander opbouwt. En nou spreek ik over kinderen, maar je hebt natuurlijk ook volwassengehechtheid om het zo maar te zeggen. Ehm, en het is ook naar mijn idee, of in ieder geval vanuit de theorie en wetenschap ook het stukje, eh, vertrouwen in jezelf en vertrouwen in de ander, dat je door gehechtheid, eh, vertrouwen in jezelf ontwikkelt en vertrouwen in de ander, ja."

Interviewer: "Dus bij onveilige gehechtheid ook, wantrouwen in jezelf en wantrouwen in de ander."

Geïnterviewde: "Ja, ja. Met name wantrouwen in de ander, en dat heeft dan weer gevolgen in hoe je jezelf ziet, hè, of je jezelf, eh, nou ja, of je vertrouwen ook in jezelf hebt, of je een positief zelfbeeld hebt, of juist een negatief zelfbeeld hebt. En invloed op je eigen handelen hebt of niet."

Interviewer: "Ja, autonomie."

Interviewer: "Ja, ja."

Geïnterviewde: "Maar de sterke band en de veiligheid die een kind, ja, met name ook een stukje veiligheid die een kind ervaart bij een volwassene, dat, eh, dat heeft alles met gehechtheid te maken ja."

Interviewer: "En, hoe zou je dan zeg maar die ontwikkeling omschrijven, eigenlijk vanaf zwangerschap zeg maar, totdat een kind volwassen is?"

Geïnterviewde: "De ontwikkeling van gehechtheid?"

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Nou, die kent verschillende fases, zeg maar, gehechtheid kent vanaf, eh, ja, eigenlijk al voor het kind geboren is in de buik, kent al, eh, ontwikkeling. Ehm, maar hoe ik het omschrijf is dat, ehm, een kind op jonge, of echt, echt bij de eerste weken nog niet echt, eh, onderscheid kan maken in volwassene. Dus dan gaat het vooral met name om hoe een kind opgevoed, of, eh, hoe het kind verzorgd wordt. Wordt het kind verzorgd door de opvoeder met veel, ehm, wederzijdse afstemming, dus dat er ook, nou ja, op de juiste manier gezorgd wordt dat het kind op tijd eten krijgt, dat het kind op tijd, of de baby op tijd getroost wordt, daar gaat het vooral om in de eerste, eh, weken dat een kind, eh. En vervolgens, als die eerste, eh, ehm, gehechtheidsontwikkeling gelegd is dan gaat het vooral over, ehm, dat die vaste verzorger er wel blijft zeg maar, dat die ook zorg dat, eh, ja, dat het kind, of de baby op dat moment, eh, opge..., ja opgegroeid, opgevoed wordt door die persoon. En dat er niet te veel wisselingen zijn in die verschillende volwassenen die in het leven zijn van, eh, een kind. En vervolgens is het, ehm, eh, vooral belangrijk in, eh, dat naast dat er wel een vaste opvoeder is, dat die ook op de juiste manier, maar dat is ook in de eerste week belangrijk, dat die op de juiste manier die afstemming steeds heeft met het kind, hè. Dus, dat hij ook goed kijkt naar, eh, de behoefte en daar ook steeds op, eh, kan, eh, ja, interveniëren zeg maar."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Daar op de juiste manier op kan inspringen."

Interviewer: "Ja, dat heeft dan natuurlijk ook weer te maken met die sensitiviteit."

Geïnterviewde: "Ja, sensitiviteit, responsiviteit."

Interviewer: "Ja, ja."

Geïnterviewde: "Ja, dus zowel de signalen zien, maar daar ook op de juiste manier op reageren."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Klopt, dat zijn die spiegelmomenten."

Interviewer: "Ja, precies."

Geïnterviewde: "En dat loopt natuurlijk in heel, heel het leven van een kind door, maar dat interne werkmodel hè, van hoe je jezelf ziet en hoe je de wereld ziet, ja, dat is echt, eh, eh, tot het derde levensjaar van een kind heel belangrijk dat hij dat beeld heeft van de ander, van hé die ander is te vertrouwen en die reageert op mijn behoeften en, eh, ja, dat is vooral in die eerste drie levensjaren heel belangrijk."

Interviewer: "Hm."

Geïnterviewde: "Daarna ook nog hoor, maar ik bedoel, daar wordt echt die basis gelegd."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Ja, klopt ja, ja."

Interviewer: "En zie je dan ook de ontwikkeling van een onveilige hechting dan ook echt al in die eerste, eh, levensjaren al echt, eh, gelegd kan worden?"

Geïnterviewde: "Sorry, wat bedoel je daarmee?"

Interviewer: "Nou, dat in de eerste drie levensjaren je al wel kan zien of een kind, eh, zich onveilig gaat hechten of veilig gaat hechten."

Geïnterviewde: "Of je dat dan al kan zien? Eh. Je ziet wel signalen op, eh, in de leeftijd van nul tot drie jaar, zie je wel signalen van onveilige gehechtheid, ja. Maar dat wil niet zeggen dat dat zich dat niet meer kan herstellen."

Interviewer: "Hm."

Geïnterviewde: "Dus als een kind als er sprake is van onveilige hechting bij een kind van drie, eh, of vier jaar, ehm, wil niet zeggen dat het op zesjarige leeftijd, op zevenjarige leeftijd, nog steeds die onveilige gehechtheid, eh, eh, onveilige gehechtheidsstijl heeft, zeg maar. En het is, ehm, iets wat naar mijn idee, eh, altijd weer kan herstellen, maar hoe ouder een kind, hoe meer, eh, ehm, hoe meer tijd het kost om dat te herstellen."

Interviewer: "Ja, ja, ja."

Interviewer: "Maar het is wel altijd mogelijk zeg je?"

Geïnterviewde: "Ja, ik ben er wel van overtuigd dat, ehm, dat wil niet zeggen dat, we hebben het over gehechtheid en je hebt een onderscheid in hechtingsstijlen, onveilige hechtingsstijlen en de hechtingsstoornis, hè, dat zijn echt twee heel verschillende dingen. En die reactieve hechtingsstoornis zoals die opgenomen is in DSM5, da's wel echt de meest heftige vorm van hechtingsproblematiek, om het zo maar te zeggen."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "En daarvan is het heel ingewikkeld, om daar, eh, ehm, om daarin te herstellen om het zomaar te zeggen, maar het is niet onmogelijk, want van reactieve hechtingsstoornis hebben we ook voorbeelden van dat die stoornis er als het ware af is, dus dat die classificatie niet meer gesteld, eh, wordt bij kinderen, maar dat er nog wel sprake is van onveilige gehechtheidsstijl. Eh, maar onveilige gehechtheidsstijl vind ik, is niet per definitie problematisch."

Interviewer: "Nee."

Geïnterviewde: "Want je hebt, hè, die onveilige gehechtheidsstijl, namelijk de ambivalente, de vermijdende, en de gedesorganiseerde, en je hebt dan de veilige gehechtheidsstijl, en die drie onveilige gehechtheidsstijlen, eh, daarvan is de gedesorganiseerde echt problematisch, maar die andere twee, een beetje ambivalent, of een beetje vermijdend, hoeft niet per se iemand problemen mee te hebben."

Interviewer: "Nee."

Geïnterviewde: "Het is gewoon een strategie die iemand kiest om, naar de wereld te zien, om met situaties om te gaan."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "En, het kan natuurlijk ook, alsnog zo zijn, stel, het is problematisch omdat het de gedesorganiseerde gehechtheidsstijl is, dan kan het natuurlijk alsnog zeg maar niet naar buiten komen omdat een kind er bijvoorbeeld voor kiest om juist heel erg in dat please-gedrag te gaan zitten, toch?"

Geïnterviewde: "Ja, maar dat is eerder een beetje de ambivalente stijl..."

Interviewer: "Oké, dat is dus niet..."

Geïnterviewde: "Gedesorganiseerd is eigenlijk, ja, wel altijd problematisch."

Interviewer: "En, hoe zie je dat dan zeg maar, eh, tot uiting komen in de praktijk? Wat zijn daar voorbeelden van?"

Geïnterviewde: "Nou ja, wat bij, eh, de onveilige gehechtheidsstijl, de vermijdende on..., eh, hè, de vermijdende stijl, hechtingsstijl, ehm, dat is een strategie, zeg maar, die een kind nog kan kiezen. Namelijk, niet te veel de nabijheid, hè, van een ander en vooral heel zelfstandig. Dat zijn de kindjes die heel zelfstandig lijken en weinig nabijheid zoeken, omdat de nabijheid zoeken bij de ander gewoon echt voor heel veel gevoelens van onveiligheid oproept. En bij de ambivalente is het dat claimende wat je vaak ziet, en nu doe ik het heel generaliserend hoor, maar dat claimende gedrag wat je bij kinderen ziet, en die juist heel erg die nabijheid en die troost zoeken bij de op..., bij die ouder of bij die volwassene, maar als ze dan die troost zoeken, worden ze eigenlijk niet gerustgesteld. En bij veilig, eh, hè, gehechte kinderen, die, die zoeken troost bij stress, maar die worden op dat moment wel gerustgesteld en dat is bij die ambivalente hechtingsstijl niet. Bij de gedesorganiseerde hechtingsstijl, eh, dan hebben kinderen geen strategie, dus die laten heel, ehm, bizar gedrag eigenlijk zien. En dat is niet altijd heel, helemaal, in alle situaties heel zichtbaar, maar die hebben geen strategie van 'oh, of ik ga wat vermijden, of, hè, ik ga klampen', nee die laten, ehm... Als voorbeeld heb ik ooit een kindje in begeleiding gehad die, eh, als een ouder terugkwam na een hereniging, dus, nou ja, goed, de ouder was eventjes weg en kind wilde eigenlijk wel naar die ouder toe gaan, maar ging, eh, met z'n rug, eh, naar de ouder toe lopen. Dat is eigenlijk best bizar gedrag. Of je gaat, hè, claimen..."

Interviewer: "Ja, ja."

Geïnterviewde: "Of boos worden, want dat doen alle ambivalent gehechte kinderen ook hè: boos worden op de ouders als... Maar dat kind ging, ja, met eigenlijk de ogen dicht, ogen sluiten, en met z'n rug naar die ouder toe lopen."

Interviewer: "Heel apart."

Geïnterviewde: "Ehm, ja, en dat, eh, nou ja, bij, dat zie je dus bij hele jonge kinderen, maar bij bijvoorbeeld jongeren, zie je gedesorganiseerde gehechtheidsstijl als dat ze, ehm, je ziet ook borderline problematiek, hè, de borderline persoonlijkheidsstoornissen, daar zie je wel vaak die onveilig gedesorganiseerde gehechtheidsstijl, omdat ze best wel bizar gedrag, eh, kunnen vertonen. En bizar in de zin, nou ja zulke voorbeelden van jonge kinderen, maar bij jongeren bijvoorbeeld, ehm, zo heb ik ook een keer een jongere, ehm, toen ik nog werkte bij Lievenshove in begeleiding gehad, waarbij ook de gedesorganiseerde hechtingsstijl, nou ja, dat daaraan gedacht werd..."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "En, ehm, ja, die liet heel bizar en vluchtig gedrag zien naar begeleiders, dus eigenlijk niet willen claimen en constant die nabijheid, maar eigenlijk alle strategieën een beetje door elkaar gebruiken."

Interviewer: "Heel verwarrend."

Geïnterviewde: "Heel verwarrend, ja, dat je denkt, ja wat is dit precies, aan, eh. Ook wel een stukje afstoten aantrekken, maar ja dat zie je ook wel weer bij de ambivalente gehechtheidsstijl, dus die lijken ook wel weer een beetje op elkaar."

Interviewer: "Maar waar komt dat dan zeg maar vandaan, dat ze geen strategie hebben, dat het eigenlijk meer een beetje een soort van chaos is?"

Geïnterviewde: "Ja, nou, dat ehm, wat voor op..., eh opvoeding, of wat voor, eh, pedagogisch milieu ze vaak vandaan komen, is dat ehm, je ziet gedesorganiseerde gehechtheidsstijl heel vaak bij, eh, echt mishandelde kinderen, die langdurig mishandeld zijn, of heel langdurig verwaarloosd zijn, bij ouders die bizar gedrag hebben laten zien doordat ze drugsverslaafd zijn, hè, verslavingsproblematiek, dus daarin heel onvoorspelbaar zijn geweest in hun gedrag, ja dat zie je dus ook bij ouders die, hè, mishandelen, want de ene keer zijn ze de troost voor het kind en de andere keer zijn ze weer de stressor, om het zo maar te zeggen. Dus je ziet het vaak bij, ehm, kinderen die uit een gezinssituatie of uit een situatie komen waarin ze heel erg onvoorspelbaar gedrag hebben gezien bij de opvoeder."

Interviewer: "Ja, dus eigenlijk zeg maar, ja, dat is natuurlijk een voorbeeld, dus dat nemen ze over."

Geïnterviewde: "Omdat ze dan, omdat ze gewoon geen strategie... Bij die andere, eh, stijlen, dus de vermijdende gehechtheidsstijl, ehm, die hebben vaak niet, eh, ook weer generaliserend hè, maar meestal zie je daarin dat kinderen uit hun opvoedingsomgeving komen waarin ze niet, eh, ehm, voldoende de, eh, veilige, eh, basis hebben gehad. Dus niet dat een ouders, eh, ehm, ja die hebben ze eigenlijk een beetje te zelfstandig gelaten, en gezegd van, eh, 'nou niet zo zeuren en gaan maar'."

Interviewer: "Ja, ja."

Geïnterviewde: "In plaats van dat zij sensitief hebben gereageerd op signalen. En bij de ambivalente is het bijvoorbeeld ouders die heel erg, eh, klampen, hebben geklampt aan een kind, of heel erg claimend gedrag zelf naar het kind hebben, eh, vertoond. Bij de gedesorganiseerde is het, omdat ze zo, eh, ge..., ja ze kunnen geen strategie hebben omdat ze ook niet weten wat werkt."

Interviewer: "Nee."

Geïnterviewde: "Want in de ene situatie is een ouder, eh, een een, ja een een, vorm van troost en de andere situatie zijn ze weer heel erg een stress, eh, stressor zeg maar."

Interviewer: "Maar stel, zeg maar, eh, kinderen met de gedesorganiseerde gehechtheidsstijl die komen dan zeg maar op een plek waar ze, ehm, wel zien dat bepaalde strategieën gaan werken, dan kan het wel zo zijn dat ze zeg maar alsnog een nieuwe strategie gaan maken zeg maar."

Geïnterviewde: "Ja, ja. Dat kan wel."

Interviewer: "Dat is ook wat jij zei dat het uiteindelijk weer kan helen vaak."

Geïnterviewde: "Ja, de gedes..., de de de, de desorganisatie dus inderdaad dat hele bizarre kan eraf gaan. En dan kunnen ze bij wijze van spreken van gedesorganiseerd naar een andere stijl gaan."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "En het is wel een continuüm zeg maar, het is niet van, eh, dat als je, ehm, meer, of als je een strategie hebt van vermijding, hè, vermijdende gehechtheidsstijl, dat je altijd vermijding moet laten zien. Je kunt in de ene situatie bijvoorbeeld weer wat meer ambivalent gedrag laten zien, maar je voorkeursstrategie is bijvoorbeeld vermijden."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Of de voorkeursstrategie is ambivalent. Maar gedesorganiseerd dat zijn echt wel situaties dat je denkt nou ja, huiselijk geweld, mishandeling, eh, we zien het ook nog weleens terug bij, eh, langdurige vechtscheidingen, dat kinderen ook door de enorme onveiligheid en de onzekerheid, eh, ook die gedesorganiseerdheid kunnen laten zien."

Interviewer: "Want in hoeverre merk je dat dan dat dat echt gediagnosticeerd wordt, van, want je hebt bijvoorbeeld ADHD, 'oh, ADHD', autisme, plakken we heel snel een sticker op, maar bij hechting..."

Geïnterviewde: "Nou het is geen classificatie hè, het is geen DSM5-classificatie die stijlen, terwijl dat ADHD, ODD, dat zijn echt classificaties volgens het DSM5-boek. En gehechtheidsstijlen niet, die worden nergens genoemd in de, eh, of in ieder geval, dat zijn geen classificatiestickertjes die je erop plakt zoals wel bij ADHD en ODD."

Interviewer: "Ja, ja."

Geïnterviewde: "En dat bij DSM5 zie je alleen maar de reactieve gehechtheidsstoornis."

Interviewer: "Ja, maar..."

Geïnterviewde: "Dus, die, ja wanneer wordt het erop, het is vooral, ehm, je hebt verschillende diagnostiek, eh, methodes hoor, om te kijken van hé is hier sprake van hechtingsproblematiek en op basis daarvan kun je wel zeggen van, oké, ehm, door dit gedrag en door deze informatie, kunnen we stellen dat er ambivalente, of vermijdende gehechtheidsstijl, eh, ja."

Interviewer: "Maar eigenlijk, zeg maar, is het dan ook niet echt te vergelijken met ADHD en autisme, omdat dat zeg maar al heel snel een soort van gediagnosticeerd wordt, terwijl bij hechtingsproblematiek, moet het eigenlijk heel ver komen, tot echt die stoornis."

Interviewer: "Uhuh, hm."

Interviewer: "Voordat, maar..."

Geïnterviewde: "Ja, en het is ook weer geen stoornis."

Interviewer: "Nee."

Geïnterviewde: "Want het is problematiek dus we mogen ook niet spreken van, hè, bij stijlen, bij hechtingsstijlen, eh, spreek ik sowieso niet, ja, dan zal ik ook niet snel spreken van problematiek."

Interviewer: "Nee."

Geïnterviewde: "Gehechtheidsproblematiek. Ehm, ja zo, het is echt al wel ingewikkelde materie, want gehechtheidsproblematiek, nou ja, dat is bij de gedesorganiseerde gehechtheid sowieso wel aan de hand, dan is er echt wel sprake van problematiek, maar die andere stijlen, die moeten niet problematisch zijn, maar dat kan wel. Dus als, als een, eh, even op de lijn van een continuüm, als iemand enorm ambivalent is, kan dat tot problemen leiden in z'n ontwikkeling."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Maar als het een beetje, ja een beetje is, maar wel z'n voorkeursstijl is, van hoe die de wereld ziet, hoe die de ander ziet, dan is dat wel, nou ja, goed, de meeste, je kunt iedereen dat het een veilige gehechtheid, eh, stijl heeft, maar als dat iets meer ambivalent is, hoeft dat niet per se problematisch te zijn. Maar, ehm, wat jij zei over ADHD en, eh, ODD en ADHD en autisme, of dat dan makkelijker, ehm, dat was een beetje jouw vraag, hè."

Interviewer: "Ja, dat idee hebben wij zeg maar ook meer vanuit de praktijk, omdat vooral in de klas zeg maar, wordt heel vaak op een leerling een stickertje geplakt van 'oh, die is heel druk, hij heeft ADHD', 'oh, hij vertoont dit, hij is autistisch'."

Geïnterviewde: "Ja, daar ben ik sowieso geen voorstander van, maar..."

Interviewer: "Nee, ik ook niet, maar je ziet wel dat dat heel vaak gebeurt, terwijl zeg maar ook kenmerken van onveilige gehechtheid worden dan heel, worden dan best vaak verkeerd gediagnosticeerd naar ons idee."

Geïnterviewde: "Ja, dat denk ik ook. Dat daar nog heel veel winst in te behalen is. Sowieso in het onderwijs, dat denk ik in ieder geval, wat wij terugzien bij de Raad, dat, eh, maar ook binnen hulpverleningsorganisaties ook hoor. Ehm, maar bij ODD, ADHD, autisme, even de DSM5-classificaties, ja, dat zijn classificaties, dat is nog geen diagnose. ADHD zie ik niet als een diagnose, de diagnose is pas als je omschrijft wat ADHD betekent voor een kind."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Hè, dat is de beschrijvende diagnostiek. En ADHD dat zegt voor mij helemaal niks, want dan heb je alleen maar een classificatie."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Nee."

Geïnterviewde: "Dat die, ja, dat het kind voldoet aan, de criteria. En bij, eh, die classificaties, heb ik, vind ik het altijd belangrijk om te kijken naar ook het systeem er omheen, hè, wat, wat laat het kind, nou ja, in welke situatie zien, is dat alleen op school, of is dat thuis, of is dat, eh, en kijken naar oké, wat heeft een kind allemaal meegemaakt hè, zijn er, zit er ook een stukje trauma en hechtingsproblematiek, eh, aan vast, en ja daarvan denk ik dat onderwijs een heel belangrijke is om daar, eh, goed op te in te spelen."

Interviewer: "Ja, terwijl het juist heel onbekend is in het onderwijs zeg maar."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Kijk, iedereen kent ADHD en ODD en autisme, maar heel veel mensen kennen zeg maar eigenlijk onveilige gehechtheid niet. Tuurlijk, ze weten vast dat het bestaat, maar..."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Ze hebben niet het idee zeg maar, dat er ook, dat er ook..."

Interviewer: "Nee."

Interviewer: "Specifieke kenmerken aan zijn verbonden en dat dat zeg maar ook uiteindelijk een diagnose kan zijn, zeg maar net als zij de diagnose ADHD bijvoorbeeld stellen."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Dus dat is inderdaad ook wel wat wij terugzien en waarom we het ook wel heel interessant vinden om uiteindelijk ook die handleiding te gaan schrijven zodat er in ieder geval wat meer bekendheid komt."

Geïnterviewde: "Ja, dat is een mooie eerste stap."

Interviewer: "Dat is de eerste stap inderdaad, denken wij ook. Ja."

Geïnterviewde: "Ja. Want ik denk, wij zien ook bij, eh, de Raad wel eens classificaties van inderdaad ODD, ADHD, of autisme op, in een periode gesteld, want wij krijgen natuurlijk best wel veel voorinformatie, in een periode vastgesteld waarvan ik denk, er zit heel veel onveiligheid, heel veel onrust en spanning in de situatie van een kind en dan toch wordt er een classificatie gesteld en dan vraag ik me wel af 'waarom komt dat drukke, of dat autistiforme gedrag nou vandaan, is dat niet eerder trauma of hechtingsgerelateerd?'."

Interviewer: "Ja, ja."

Geïnterviewde: "Want ja, trauma en hechting ligt heel dicht bij elkaar natuurlijk, qua..."

Interviewer: "Ja, dat zei Pinie vanochtend ook al, die zei 'ja, eigenlijk kun je dat ook niet los zien van elkaar'."

Interviewer: "Nee, nee, nee."

Geïnterviewde: "Nee, want waar sprake is van, eh, hechtingsproblematiek, zeg maar, als er echt sprake is van, dan is eigenlijk, eh, eh, ook gewoon te stellen dat er sprake is van trauma gerelateerde problematiek, maar andersom kan niet. Dus trauma gerelateerde problematiek, daar is niet per se hechtingsproblematiek ook aan vast, maar andersom wel."

Interviewer: "Ja, ja, ja."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Dus als er sprake is van hechtingsproblematiek, nou dan heeft dus een kind ook onveiligheid ervaren, en en, heeft het vaak in een situatie geleefd waarin, eh, een opvoeder

onvoldoende betrouwbaar, eh, was zeg maar, en dan kun je eigenlijk in het gros van de gevallen ook spreken van trauma gerelateerde problematiek.”

Interviewer: “En dat komt dan ook op dezelfde manier tot uiting waarschijnlijk?”

Geïnterviewde: “Ja, veel gedrag komt, ja.”

Interviewer: “Ja, ja, ja.”

Geïnterviewde: “En dan is het heel belangrijk om te werken aan, nou ja de, een veilige hechtingsrelatie, zodat het stukje trauma ook uiteindelijk, eh, ja soms blijft er dan heel weinig over van, eh, trauma gerelateerde problematiek, omdat als een kind eenmaal die hechting, die veilige hechting gaat ervaren, en vertrouwen krijgt in z’n omgeving, dan, eh.”

Interviewer: “Ja.”

Interviewer: “En als je er vertrouwen in hebt, in je omgeving, dan kun je er misschien ook meer over praten. Dus dan wordt je trauma ook...”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: “Als je dat kan uiten, meer, minder heftig.”

Interviewer: “Ja.”

Interviewer: “Tsjonge.”

Geïnterviewde: “Ja.”

Interviewer: “Interessant.”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: “Maar die hechtingsstijlen, hebben jullie daar wel, daar hebben jullie al wel iets over gehoord, hè?”

Interviewer: “Ja.”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: “Van wat, eh, ja.”

Interviewer: “Ja, maar ja, we hebben niet gehoord dat je dan, dat die gedesorganiseerd, dat dat echt wel problematisch is, maar dat vermijdend en ambivalent dat dat, kijk..”

Geïnterviewde: “Hoeft niet...”

Interviewer: “Er is natuurlijk een uitzondering, maar dat dat niet per se problematisch hoeft te zijn. Dat heb ik nog niet zo...”

Interviewer: “Nee, dat heb ik ook nog niet...”

Interviewer: “Ze worden heel vaak genoemd in veilig is goed en drie zijn er fout.”

Geïnterviewde: “Ja, daar heb ik altijd wel een beetje, en daar gelukkig de, eh, wetenschap en nou goed, de professionals, die zijn er wel steeds meer op terug gekomen, want dat werd ook zo vroeger altijd gezegd, hè. Onveilig is gewoon slecht, en de veilige hechtingsstijl, nou dat is gewoon goed en zo, zo makkelijk...”

Interviewer: “En zo staat het ook in de literatuur.”

Interviewer: “Ja.”

Interviewer: “Tenminste, wat ik heb gelezen.”

Geïnterviewde: “Ja, maar zo makkelijk, ja gelukkig, de nieuwe, eh, symposia enzovoorts waar ik naartoe ga, of waar ik wat dingen hoor, daar wordt steeds meer wel uitgestraald, van nou, onveilig is niet per se problematisch.”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: "En daar moet je altijd goed, eh, naar kijken of het echt problematisch is of niet en of je er echt opgaat in, ja, of je daar iets aan hulpverlening of iets van interventie op gaat inzetten of, of niet zeg maar."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Want als ik kijk naar m'n eigen, eh, gehechtheidsstijl, nou ja, ik denk wel dat ik veilig gehecht ben, maar ik heb in sommige situaties dat ik eerder de ambivalente gehecht, hè, eh, stijl kies, eh, terwijl ik bijvoorbeeld op m'n werk eerder ga vermijden als iets, dus, eh, ehm, meestal heb je wel gewoon een voorkeursstrategie en daar moet je dan vanuit gaan dat dat jouw stijl is, hè, jouw, eh, jouw hechtingsstijl. Maar mensen die juist eerder, eh, vaker wat meer vermijdend, nou ja we kennen allemaal wel mensen die, waarvan je denkt, hé die..."

Interviewer: "Wat sneller in hun schulp kruipen."

Geïnterviewde: "Ja, of niet echt problemen aanpakken, of heel zelfstandig, eh, nou ja ik kan zo een vriendin noemen, bedenken die dat eerder heeft, maar heeft zij daar problemen mee in haar ontwikkeling verder? Nee, ik zou haar gunnen dat ze eens wat vaker hulp vraag of zegt..."

Interviewer: "Ja, precies."

Geïnterviewde: "Maar is het problematisch? Nee, ik vind het niet problematisch."

Interviewer: "Nee."

Interviewer: "Nee, nee."

Interviewer: "Het is natuurlijk misschien ook lastig om te zien soms, want veilig gehecht hoeft natuurlijk ook niet honderd procent veilig gehecht te zijn, toch? Het kan zeg maar, ja, ook zijn dat je inderdaad veilig gehecht bent, maar dat je ook wat dingen hebt van die ambivalente of van die vermijdende stijl."

Geïnterviewde: "Ja. En dan hebben we het natuurlijk, want het is zo ingewikkeld, het zit natuurlijk ook een stukje in je persoonlijkheid, dus we kunnen niet alles gooien op gehechtheid van als ik wat meer in de vermindering, het kan ook gewoon in je persoonlijkheid zitten in plaats van dat dat, en het kan ook zitten in gewoon, nou ja, bepaalde coping dat je nou eenmaal ontwikkeld hebt, maar, ehm."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Ja. Maar veel is wel te herleiden hoe jij zelf, je omgeving ziet, en hoe je de jezelf ziet door, eh, de gehechtheid die je hebt ervaren. En ik denk ook dat het ook wel te maken heeft met wat je ouders je zelf ook hebben laten zien. Als jouw vader of moeder heel erg vermijdend is, dan cope je je dat als het ware, neem je dat ook mee."

Interviewer: "Ja, ja, zeker."

Geïnterviewde: "Of je ouders zijn vermijdend naar elkaar toe, die relatie tussen ouders."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Dat dat ook wel invloed heeft."

Geïnterviewde: "Hm. Ja. En de ene ouder kan, of, de ouder kan, eh, ehm, veilig gehecht zijn met het ene kind, maar onveilig met het andere, dus dat kan ook, het is echt een kenmerk van een relatie, dus een kenmerk tussen een volwassene en een kind, of tussen twee personen, want we hebben het nu even over kinderen omdat jullie met kinderen, of het onderzoek zich richt op kinderen, maar met de ander kun jij een onveilige rela..., of, onveilige gehechtheidsrelatie hebben."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Maar als je als kind al een intern werkmodel hebt van 'de wereld is niet te vertrouwen, eh, ik kan niet op mezelf vertrouwen of rekenen', ja dan is het wel moeilijk om die veilige gehechtheidsrelatie met anderen..."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Aan te gaan."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "En, ehm, hoe zie je het dan zeg maar terug in het gedrag van kinderen in de praktijk?"

Geïnterviewde: "Uhum."

Interviewer: "Dat, dat ze zeg maar, eh, ehm, bijvoorbeeld met één van de ouders of met beide ouders geen, ehm, goede gehechtheidsrelatie hebben."

Interviewer: "Uhum."

Interviewer: "Wat zijn daar zeg maar de typische kenmerken van, in hoeverre je dat kunt zeggen zo."

Geïnterviewde: "Ja. Dat is, want dan ligt het er heel erg aan welke hechtingsstijl je ziet zeg maar, hè, wat, ehm, wat zie je in de praktijk. Ehm, ja het ene kind laat gedrag, laat bijvoorbeeld, eh, heel wat, heel zelfstandig gedrag zien, dat je denkt 'hé dit is echt heel gek dat je nu niet je ouder opzoekt of die volwassene opzoekt, die eh, die eigenlijk voor veiligheid moet bieden' zeker in zulke nieuwe situaties waarin een kind, eh, voor de eerste keer naar een kinderdagverblijf gaat of voor de eerste keer naar een basisschool en absoluut niet even die troost, of, of die nabijheid zoekt bij de ouder, of bij terugkomst dat helemaal niet, eh..."

Interviewer: "Nee, nee."

Geïnterviewde: "Dat wil niet zeggen dat ik op basis van één observatie gelijk een conclusie kan trekken hoor, maar dat is wel opvallend gedrag ja."

Interviewer: "Bijna alsof hij zelf al de volwassene is."

Geïnterviewde: "Ja, eh, ja heel zelfstandig, terwijl het lijkt dan alsof dat kind geen stress of, ehm, eh, ja geen stress heet in zo'n nieuwe situatie, maar uit onderzoek blijkt wel dat zulke kinderen met een vermijdende gehechtheidsstijl al qua, eh, ehm, stressniveau in hun lijf, het wel heel veel stress heeft, alleen dat niet, ja, strategie is om maar niet die stress te uiten of naar die ouder toe te gaan. Ja en bij de ambivalente zie je, eh, heel erg claimen, best wel dat claimende gedrag."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "En dan claimende gedrag in de zin van, eh, ja constant troost en warmte willen hebben van de ouder, maar dan ook niet gerustgesteld worden. En hè, een kind dat veilig gehecht is, die kan op een gegeven moment, is gerustgesteld en kan weer verder gaan spelen, maar het claimende kind, of het kind met de ambivalente gehechtheidsstijl niet."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Maar ook wel veel gedragsproblematiek en dat komt ook denk ik voor uit trauma gerelateerde problematiek, heel, gevoelens van onveiligheid en constant de omgeving uittesten, van 'Hé wat ga jij nu doen? Ben jij veilig? Ben jij te vertrouwen?' maar dat zie ik als echt gehechtheidsgedrag. Want dat is ook een stukje zoeken naar 'Blijft die opvoeder bij mij?' hè, blijft die, eh, nou op een manier reageren zodat ik nog steeds wel geaccepteerd wordt, om het zo maar te zeggen. Ja, zoeken naar, eh, maar dat zullen jullie allemaal wel kennen van, eh..."

Interviewer: "Ja. Ja, ja."

Geïnterviewde: "Van de praktijk, om het zo maar te zeggen."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Het is ook wel een beetje met die, die *strange situation*, ken je dat van, eh...?"

Geïnterviewde: "Ja, eh, ja."

Interviewer: "Ik weet niet of jullie dat hier ook, ook weleens toepassen, of dat zulk soort dingen ook."

Geïnterviewde: "Nee, ehm, nee. Nee, het is ook geen, eh, eigenlijk mag je het ook niet gebruiken als diagnostisch, eh, middel zeg maar. Dus volgens mij wordt het alleen in Leiden, eh, nog weleens ingezet binnen de universiteit..."

Interviewer: "Oh ja."

Geïnterviewde: "Maar, sec als diagnostisch instrument wordt het heel weinig ingezet, omdat het ooit is bedoeld, die *strange situation test*, om de, ehm, de gehechtheidsstijlen in te delen, zeg maar."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Daar was die *strange situation* voor bedoeld. Maar het, ja weet je, je kunt het inzetten en dan als onderdeel van..."

Interviewer: "Ja, ja."

Geïnterviewde: "Meerdere middelen."

Interviewer: "Want wat zijn andere middelen die jullie wel gebruiken dan zeg maar om te testen of iemand veilig of onveilig gehecht is?"

Geïnterviewde: "Nou, wij gebruiken in ieder geval de screeningslijst problematische gehechtheid, ik weet niet of je die iets zegt, maar die zetten we in en daar screenen we mee, van 'kunnen, zouden we' dat is natuurlijk eigenlijk hypothetisch 'zouden we op basis van die ingevulde screeningslijst', ehm, Boris en Zeanah, zo, eh, het is in ieder geval ontwikkeld door Boris en Zeanah. 'Is hier mogelijk sprake van problematische gehechtheid en, eh de Raad doet niet altijd al verder onderzoek, zeg maar, naar de, eh, gehechtheid, maar verwijst dan of door, zo, nou ja, 'wij denken echt aan problematisch gehechtheid' en dan gaat vervolgende hulpverlening, want wij zijn geen hulpverlening, gaat de hulpverlening daarmee verder. Ehm, maar ja je hebt nog meer verschillende diagnostische instrumenten om, ja, interviews, diepte-interviews en wat ook altijd belangrijk is om, ja een ontwikkelingsanamnese, hoe heeft een kind vanaf, eh, eigenlijk vanaf dat het in de buik zit tot nu, zich ontwikkeld en welke ingrijpende gebeurtenis heeft een kind meegemaakt. En op basis van die informatie doen wij ook weleens uitspraken."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Van, hé hier is sprake van, eh, onveilige gehechtheidsstijl, en wat het kind allemaal heeft meegemaakt en welk gedrag het kind laat zien, komt voor uit."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Soms hoeft je echt niet zo'n testbatterij aan diagnostiek te doen, om te..."

Interviewer: "Nee precies, dan is het zo duidelijk."

Geïnterviewde: "Maar hele harde, eh, ehm, ik, zomaar reactieve hechtingsstoornis, ja daar moet je wel wat meer..."

Interviewer: "Want komt dat vaak voor, dat dat zeg maar wordt gediagnosticeerd? Echt zo'n reactieve hechtingsstoornis?"

Geïnterviewde: "Nou in Nederland, de, eh, harde cijfers hebben ze niet, maar in Nederland, eh, ehm, eh, denken ze, en dat is ook wel een beetje door internationaal en nationaal onderzoek, één procent van de bevolking."

Interviewer: "Oké."

Geïnterviewde: "Maar binnen de Raad, wij hebben echt te maken met een hele zware doelgroep natuurlijk, kinderen, ehm, ja wordt dat wel gedacht dat dat eerder op, eh, achtendertig, veertig procent zit, eh kinderen met, hè, mishandeling, verw..., extreme mishandeling, verwaarlozing, eh, en we hebben natuurlijk ook veel te maken met, eh, uithuisplaatsingen, eh gezag beëindigende maatregelonderzoek, ja dat zijn echt wel kinderen met heel heftig gedrag waarin je die reactieve hechtingsstoornis wel vaker ziet ja."

Interviewer: "Hm."

Geïnterviewde: “Maar, ja, niet zo vaak als bijvoorbeeld de onveilige gehechtheidsstijlen. Reactieve gehechtheidsstoornis is redelijk, ehm...”

Interviewer: “Maar dat is natuurlijk ook het uiterste, het aller zwaarste zeg maar, ja.”

Geïnterviewde: “Ja, ja. En het meest ingewikkelde om daar ook interventies en hulpverlening op in te zetten omdat je, ja, echt een behandeling voor het kind is het niet, hè, het is echt in de relatie tussen een, ja een kind moet vooral weer vertrouwen krijgen in de wereld en in hun opvoeder en in volwassenen.”

Interviewer: “Ja.”

Interviewer: “Is het dan zeg maar ook zo dat zo’n reactieve hechtingsstoornis, dat die zeg maar pas later naar voren komt omdat het kind dan al meer heeft meegemaakt, al langer in zo’n onveilige situatie zit, of maakt dat niet echt uit? Kan het zeg maar ook zijn als een kind in de eerste tijd van z’n leven zo veel heftige dingen meemaakt, dat het dan gewoon al klaar is zeg maar?”

Geïnterviewde: “Ja, klaar wil ik nooit noemen, want ik denk altijd van, nou ja er is altijd wel naar mijn idee herstel mogelijk, hoewel bij het ene kind het echt wel veel ingewikkelder is als bij het andere. Ehm, en een kind met reactieve hechtingsstoornis is de andere ook weer niet, maar ehm, eigenlijk stel wordt een reactieve hechtingsstoornis zo rond tot vijf jaar vastgelegd, bij hele jonge kinderen vastgesteld, eh omdat het vaak gaat om die eerste basis van veiligheid wat een kind niet heeft gekend, om het zo maar te zeggen. En dan gaat het echt wel om extreme situaties en, ehm, dat interne werkmodel wat zich natuurlijk nog wel, hè interne werkmodel van veilig, van vertrouwen of wantrouwen, ehm, ja dat ontwikkelt zich echt die eerste jaren. En dat kan echt wel weer herstellen of juist in negatieve zin worden bijgesteld, want je kunt natuurlijk later in je leven ook nog, eh, hele negatieve ervaringen opdoen waardoor je uiteindelijk ook wel, eh, nou ja, onveiligheid of wantrouwen in de wereld ontwikkelt, maar echt die reactieve hechtingsstoornis die wordt op hele jonge, jonge leeftijd vaak gesteld.”

Interviewer: “Oké.”

Geïnterviewde: “Is dat dan ook in die jonge leeftijd juist ook omdat je dan ook het meest iemand anders nodig hebt? Omdat je zelf eigenlijk nog heel hulpeloos bent als baby, of als...”

Interviewer: “Stukje wel ja. Ja.”

Interviewer: “Hm.”

Geïnterviewde: “Ja, want als je wat ouders, of als je kind wat, eh, ouder bent, dan ga je op een gegeven moment ook zelf, ehm, manieren, eh, ontwikkelen, copings, eh, mechanismen om met stress om te gaan, hè. Kinderen kunnen nog niet stress reguleren, die hebben altijd een ander nodig om bij stress of bij verdriet, of bij boosheid, nou ja een volwassene te hebben die, eh... Ja en kinderen die wat ouder zijn, die dat dus weer geleerd hebben, op hun jonge leeftijd, ja die kunnen zelf op een gegeven moment wel, die blijven wel een volwassene nodig hebben, maar die kunnen wel in situaties wat meer stress...”

Interviewer: “Ze herkennen de emoties gewoon beter.”

Geïnterviewde: “Hm, ja, gewoon stress reguleren gaat wat makkelijker waardoor ze ja, wat beter met de wereld ook kunnen omgaan. Of met onduidelijkheden, of met moeilijkheden.”

Interviewer: “Ja.”

Interviewer: “Heb jij nog vragen?”

Interviewer: “Nee, ik heb eh...”

Geïnterviewde: “Oh, ik ben volgens mij heel veel aan het vertellen.”

Interviewer: “Oh, dat is juist fijn.”

Interviewer: “Ja.”

Interviewer: “Dat is juist fijn ja.”

Interviewer: “Volgens mij hebben we alles ook wat we hadden opgeschreven wel een beetje gehad. Ja.”

3.2 INTERVIEW MEVROUW E. GOOREN / PSYCHOMOTORISCH THERAPEUT

Gehechtheid is de basis, het gaat hierbij om de relatie met de hechtingsfiguur, met de verzorgende persoon. Deze persoon moet vertrouwen, geborgenheid en veiligheid bieden. Vanuit deze relatie leert een kind de wereld ontdekken en leert een kind bijvoorbeeld ook om op een goede manier stress te reguleren.

Tijdens de zwangerschap start de ontwikkeling van hechting al. Stress bij de moeder tijdens de zwangerschap kan invloed hebben op hoe het kind ter wereld komt. Als de zwangerschap traumatisch of niet soepel is verlopen, is dit vaak bij voorbaat al een kink in de kabel. Als na de geboorte het hechtingsproces verder goed gaat; als ouders beschikbaar zijn, veiligheid bieden, het kind goed verzorgen en in de behoefte van het kind voorzien, kan dit vaak wel weer hersteld worden. Als er later in het leven van een kind stress ontstaat, door bijvoorbeeld relatieproblemen bij ouders, dan kunnen er al wel veel dingen goed gegaan zijn die het kind dan al meeneemt. Het heeft grotere gevolgen als het proces van hechting al verstoord wordt tijdens de zwangerschap en in de eerste maanden na de geboorte, dan dat dit proces verstoord wordt als het kind al wat ouder is. Als het bij de start mis gaat, blijft dit gevolgen hebben voor de rest van hun leven. Kinderen moeten deze schade tijdens de rest van hun leven weer 'repareren'. Als kinderen bijvoorbeeld na 2 jaar uit een onveilige situatie naar een pleeggezin worden geplaatst, dan moet het hechtingsproces weer begonnen worden bij waar je met een baby ook begint. Het kind moet zich dan wel eerst veilig en vertrouwd gaan voelen in zijn nieuwe omgeving, wat veel tijd kan kosten.

Een jong kind voelt alleen maar, daarom heeft stress bij de verzorgers veel invloed op het leven van zo'n kind. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat ouders wel fysiek beschikbaar zijn, maar door hun eigen problematiek kunnen ze dit kind niet bieden wat het nodig heeft. Dit heeft gevolgen voor de rest van het leven van het kind. Een gevolg van emotionele onbeschikbaarheid bij de verzorgers, is dat een kind zijn emoties niet op een goede manier leert reguleren.

Bij iemand die niet veilig is gehecht, is het zelfvertrouwen altijd beschadigd. Dergelijke personen komen niet vanuit een volledig veilige basis. Ook door reacties van ouders/verzorgers kan dit zelfvertrouwen erg beschadigd zijn.

Een kind wordt niet autonoom vanuit een noodoplossing omdat het kind gedwongen wordt om zelf dingen op te lossen. Een kind wordt autonoom vanuit een veilige relatie waarin het wordt gestimuleerd om zichzelf te zijn. Als autonomie verkregen wordt vanuit een overlevingsstrategie, zal een kind later vastlopen.

Kinderen die onveilig gehecht zijn vinden het lastig om hun emoties te reguleren. Dit is terug te zien in het gezin waar ze wonen, maar ook op school vertonen kinderen met hechtingsproblematiek onbegrijpelijk gedrag. Ze worden boos in situaties waarin dit totaal niet gepast is en hebben hier vaak heel lang last van. Deze kinderen klappen veel sneller uit hun 'raampje', en hebben een veilige omgeving nodig die hen dan weer kan reguleren. Bij kinderen met een onveilige gehechtheidsrelatie komt een afwijzing vaak heel hard binnen. Als een kind bijvoorbeeld voor straf naar de gang moet, kan dit voor hem voelen als een enorme afwijzing.

Wat een kind met hechtingsproblematiek nodig heeft van een leerkracht strookt soms niet met de eisen die worden gesteld door de school of overheid. Een dergelijke leerling heeft soms zo veel tijd en aandacht nodig om zich überhaupt veilig te voelen dat het niet aan leren toekomt.

Voor kinderen die onveilig gehecht zijn is het uiterst belangrijk dat ze positiviteit te zien krijgen. Deze kinderen hebben het nodig om gezien te worden. Als leerkracht is het ontzettend belangrijk dat je zegt "Ik zie jou". Dergelijke kinderen vragen ook vaak om bevestiging. Uiteindelijk kan dit minder worden, maar dit kost vaak veel tijd.

De mate van herstel hangt af van de mate van beschadiging. Ook heeft dit te maken met de manier waarop er wordt gewerkt aan herstel. Ook de duur die een kind in een onveilige situatie heeft gezeten en het aantal wisselingen dat een kind heeft meegemaakt hebben invloed op de mate van herstel.

3.3 INTERVIEW MEVROUW E. VAN HEESWIJK | PSYCHODIAGNOSTICUS KEINDER

Een belangrijk onderdeel van de gehechtheid is de basisveiligheid: vertrouwen in jezelf en in anderen. Om dit te bewerkstelligen is het van belang om contact te maken. Dit gebeurt tussen kind en moeder/opvoeder. In principe wordt er in de zwangerschap al een start gemaakt met het ontwikkelen van een gevoel van hechting en veiligheid, en er zijn mensen die zeggen dat het zelfs al daarvoor tot stand komt. Dit kan voorkomen door stress omdat bijvoorbeeld het kinderen krijgen niet lukt of door hevige relatieproblemen. Daarnaast kan een onveilige zwangerschap of traumatische bevalling als gevolg hebben dat een kind een moeilijke start maakt in de hechting.

Er zijn verschillende vormen van onveilige hechting: vermijdende hechting (wat je kunt herkennen aan een allemansvriendje die weinig gericht is op de opvoeder), ambivalente hechting (wat je kunt herkennen aan claimend gedrag naar opvoeder, en angstig gedrag naar vreemden) en gedesorganiseerde hechting (tegenstrijdige manier van reageren, bijvoorbeeld toenadering zoeken en tegelijkertijd afwenden).

Het is lastig om deze band weer te herstellen: de gevoelens van onveiligheid blijven vaak lang aanwezig. Om met deze gevoelens van onveiligheid om te gaan worden de overlevingsmechanismen van vluchten, vechten en bevriezen ingezet. Deze overlevingsmechanismen worden steeds opnieuw ingezet als onveiligheid wordt ervaren. Deze overlevingsmechanismen worden als het ware in lichaam opgeslagen. Er is zeker groei in te zien, maar het is moeilijk om het helemaal eruit te krijgen.

Kenmerkend aan kinderen met een onveilige gehechtheidsrelatie zijn onder andere:

- Minder verbindingen in de hersenen. Dit heeft invloed op het IQ, al is dit niet aan te tonen.
- Beperkte gewetensontwikkeling
- Sociaal: het ongeremde (ze zijn met iedereen bevriend) of juist controle (op zichzelf)
- Moeite reguleren emoties. Bijvoorbeeld boze buien, of juist heel vlak, geen emoties tonen.
- Wantrouwen in anderen
- Beïnvloedbaar door anderen
- Laag zelfbeeld
- Aandachtsproblemen
- Concentratieproblemen.
- Alertheid (het kind houdt de omgeving in de gaten)
- Op zoek naar controle: bijv. dominant: alles willen bepalen
- Extreem fysiek contact en daarbij moeite hebben met het inschatten van gepaste afstand
- Schrikachtig gedrag
- Aandacht zoeken

Het meemaken van trauma's heeft invloed op de ontwikkeling van hechting. Beiden brengen gevoelens van onveiligheid met zich mee. In de preverbale fase slaat het kind geen bewuste herinneringen op, maar meegemaakte gebeurtenissen in deze periode hebben juist veel invloed op de ontwikkeling.

Binnen de jeugdhulpverlening is er de laatste jaren meer aandacht voor hechtingsproblematiek. De gedragingen van de classificaties ADHD en Autisme zijn verwant aan hechtingsproblematiek, maar hier wordt de laatste jaren specifiek naar gekeken.

In het onderwijs is de problematiek onbekender. Om hechtingsproblematiek te diagnosticeren kan onder andere gebruik gemaakt worden van vragenlijsten en observaties van gedrag (eventueel door middel van film). Verder is afname van een ontwikkelingsanamnese van belang, waarbij aandacht vanaf

de zwangerschap om zicht te krijgen op meegemaakte gebeurtenissen belangrijk is. Observatie gebeurt thuis, maar ook op school en op andere plaatsen waar het kind vaak komt. Dit gebeurt omdat er juist in verschillende situaties een groot verschil kan zijn: op school kan het goed gaan, maar thuis zijn er problemen. Daarnaast wordt er onderzoek gedaan naar wat het kind heeft meegemaakt in zijn/ haar jeugd.

Voor leerkrachten is het belangrijk dat hij/ zij formuleert welk gedrag het ziet bij het kind. Op deze manier kan iemand met meer expertise een goede classificatie stellen, zonder dat de leerkracht zelf een oordeel vormt. Bij zorgen omtrent het kind, is het wel van belang dat de leerkracht hier actief hulp in gaat zoeken. Het gedrag observeren en formuleren door de leerkracht is juist van grote waarde. Daarnaast kan een leerkracht veiligheid creëren door structuur en voorspelbaarheid te bieden. Als leerkracht ben je betrouwbaar wanneer je doet wat je belooft en benoemt wat je ziet bij het kind.

Wat heeft een kind met hechtingsproblemen nodig? Allereerst stabiliteit in de omgeving. Duidelijkheid, structuur en een consequente aanpak. Daarnaast is het van belang dat er een hechtingsfiguur beschikbaar is. Maar, als er tijdens de zwangerschap of in de zeer vroege ontwikkeling al onveiligheid is ervaren, dan zit dat als het ware in je cellen opgeslagen. Hierdoor is het raadzaam om ook middels lichaamsgerichte therapie met het kind iets te doen, bijvoorbeeld door psychomotorische therapie. Dit leert het kind ontspannen, voelen wat er gebeurt en positieve ervaringen op te slaan in het lichaam. Andere therapieën kunnen ook het vertrouwen van het kind in zichzelf vergroten, juist iemand anders te laten leiden bij dominant gedrag of het kind leren om zijn emoties te reguleren. Naast deze programma's zijn er ook therapieën om de gehechtheid daadwerkelijk te versterken. Dit gebeurt onder andere met behulp van video-interactie begeleiding of in een begeleide spelsituatie. Ouders worden hier ook bij betrokken door trainingen.

3.4 INTERVIEW MENEER E. VAN DEN HEUVEL / LEERKRACHT BASISONDERWIJS

Na een korte uitleg over de manier waarop het interview wordt afgenomen en het doel dat we doormiddel van dit interview hopen te behalen, start het interview met een beschrijving van wat hechting precies is.

Hechting heeft alles te maken met het bouwen van een relatie. Hieraan gekoppeld liggen: anticiperen op situaties, terechthoudingen, motivatie, keuzes maken, autonomie, jezelf zijn, onafhankelijkheid. Bij een hechtingsstoornis ontwikkel je een tweede doelstelling: in de klas ben ik de voorbeeldige leerling (sociaal wenselijk gedrag), wanneer de leerkracht weg is pak ik spullen van anderen weg zonder dat het mij pijn doet. De ouder/leerkracht wordt het geweten van dit kind, want het kind heeft zijn of haar geweten door de onveilige gehechtheidsrelatie niet goed kunnen ontwikkelen. Dit gedrag stagneert de ontwikkeling.

De start van de hechting vormt zich door een natuurlijk proces tussen moeder en zoon/dochter, en wordt al gevormd voor de geboorte. Wanneer er een verstoring ontstaat tussen de prikkels die het kind uitzend en de reactie van moeder daarop, dan spreken we van een hechtingsverstoring. Deze verstoring kan al ontstaan voor de geboorte, maar wordt dan nog geen hechtingsverstoring genoemd.

Een goede gehechtheidsrelatie zorgt ervoor dat je goed kan omgaan met tegenslagen, je energie kan zetten in je lichaam in plaats van in je geest, je de rekensom kan maken. Wanneer je hierin problematiek hebt, dan ben je constant alert en op je maximale energie naar de buitenwereld om je eigen zone te beschermen. Al jong ontwikkelt dit, en dit werkt zich door in de latere jaren van het leven van dit kind. Er zijn gevallen waarin dit levenslang problemen geeft. Dit geldt niet alleen in de relatie met mensen, maar ook in de relatie met God. Er kunnen wel dingen aangepakt worden, maar niet altijd verholpen. Er zijn therapieën, behandelingen en verwerkingsstrategieën, maar door het basisvertrouwen dat is geschaad blijft er emotioneel altijd een zwakte.

De symptomen in de klas zijn uitlopend. Het 'in de groep zijn' is lastig wanneer er sprake is van hechtingsproblematiek omdat je dingen uit handen moeten, je gecorrigeerd wordt en er buiten een overzichtelijke situatie afwijkend gedrag wordt getoond. Deze kinderen hebben voornamelijk veel individuele begeleiding nodig, juist ook om succeservaringen te kunnen opdoen. Ook voor de toekomst blijft dit van belang: één persoon die zich blijft bekommeren om een kind met hechtingsproblemen is al voldoende om te 'overleven'.

In de interactie met andere leerlingen zien we vaak dat het kind met hechtingsproblematiek zich niet goed kan aanpassen aan de omgeving. Een conflictsituatie/ vrije situatie moet worden voorkomen door 'er te zijn'.

Per school verschilt het hoeveel kennis er is over hechtingsproblematiek. Juist in de wijk van deze school, in een achterstandswijk, komt het vaak voor. Toch zien we vaak ook dat er weinig kennis over hechting is, of dat er een verkeerde diagnose wordt gesteld.

Het fundament om deze kinderen te helpen is door het kind in zijn/ haar ontwikkeling op zijn manier, op zijn plek, op zijn tempo 'eigen' te laten zijn. Het kind zien hoe hij/ zij op dat moment is, aankan en nodig heeft. Als het kind niet aan dit doel toe is, en het niet kan, dan ben je met je eigen doelen bezig terwijl dat je bezig bent met het doel te behalen van wat het kind kan. Daarbij is het belangrijk dat er wordt gekeken naar wat belangrijk is: VWO+ niveau of vanuit een ontwikkelde houding het leven aan kunnen?

Benader het kind vanuit zijn/ haar beleving, ontwikkeling, geweten en cognitieve mogelijkheden. Het kind heeft daarbij vertrouwen en een persoonlijke benadering nodig, zodat het zich serieus genomen voelt. Het kind kan namelijk een terugval hebben, en weer toenadering zoeken door kinderlijke gedrag. Ook in zulke situaties is het van belang dat het kind zichzelf kan zijn, en niet wordt afgerekend op dat wat het doet/zegt.

Ouders hebben hierin een leerkracht nodig die naast hen staat, begrijpt wat ze bedoelen en de problematiek bespreekbaar maakt door samen aan een doel te werken.

3.5 INTERVIEW MEVROUW C. HOEKE | IB-ER

Gehechtheid heeft vooral met vertrouwen te maken, het vertrouwen dat een kind heeft in een ouder/verzorger. Als een kind goed gehecht is, dan vertrouwt het vol op de ouders/verzorgers. Als een kind niet goed gehecht is, dan is er altijd een stukje wantrouwen naar volwassenen. Gehechtheid heeft met name te maken met vertrouwen.

Bij M. is te zien dat ze echt wantrouwen heeft tegenover alle volwassenen in haar omgeving, ze checkt ook vaak of dingen wel geregeld zijn. Bij E. is dit juist anders, zij vertrouwt iedereen en is enorm loyaal naar alle volwassenen.

Een hechtingsrelatie en vertrouwen heeft niet alleen te maken met de relatie tussen een kind en ouders/pleegouders, maar ook met de andere mensen om een kind heen. Zeker later bij het aangaan van relaties, speelt dit ook een grote rol.

Kinderen met hechtingsproblematiek laten vaak ook heel controlerend gedrag zien. Ze dwingen andere kinderen om dingen te doen die zij willen, zodat ze de controle hebben. Dit is niet alleen zo in vriendschappen, maar dit kan ook in de relatie met (pleeg)ouders naar voren komen.

Ook kan het zo zijn dat kinderen die onveilig zijn gehecht alles goed vinden. Ze gaan dan in een pleasende rol en zorgen dat mensen om hen heen hen aardig vinden. De balans in het gedrag van zo'n kind is vaak weg. Op het ene moment zitten ze in de ene rol, maar op een later moment zitten ze in een andere rol.

Grenzeloosheid is ook een kenmerk van kinderen die een onveilige gehechtheidsrelatie hebben. Dergelijke kinderen hebben vaak geen vat op hun eigen grenzen en laten op sommige momenten alles maar gebeuren. Zo zijn ze heel kwetsbaar in de maatschappij.

Deze grenzeloosheid heeft ook een verband met gewetenloosheid. Veel kinderen hebben geen 'eigen' geweten, hun interne geweten is weg of nooit opgebouwd. Er ontwikkelt zich als het ware een extern geweten. Een volwassene uit hun omgeving is hun geweten. Op school is dit vaak de leerkracht. Wanneer de leerkracht in de klas is gaat het goed met zo'n leerling, maar als de leerkracht wegloopt, loopt in feite het geweten van dit kind weg.

Kinderen die niet veilig zijn gehecht houden vaak alles in de gaten. Ze hebben als het ware antennes ontwikkeld om dingen om hen heen te zien. Als ze gefocust zijn op de omgeving, dan kunnen ze alles in de gaten houden en hebben ze op deze manier ook de controle. Verminderde concentratie is hier ook vaak een gevolg van. Dit is met name terug te zien in het gedrag op school.

Kinderen die te maken hebben met hechtingsproblematiek hebben het nodig dat ze weten dat ze gezien worden. Natuurlijk hebben alle kinderen dit nodig, maar zeker deze doelgroep. Het is belangrijk om de positieve dingen te benoemen, en deze leerlingen complimenten te geven. Gedrag los zien van het kind is ook wat deze kinderen nodig hebben. Ze voelen zich afgewezen als ze iets hebben fout gedaan.

Kinderen die storend gedrag vertonen als gevolg van hun hechtingsproblematiek beïnvloeden hiermee ook hun relatie met andere kinderen. Voor kinderen is het lastig om de persoon los te zien van het gedrag. Als een kind op de ene dag iemand slaat, dan denken medeleerlingen de volgende dag "ja, maar jij hebt mij gisteren geslagen, dus...".

Voor leerkracht is het met het oog op hechtingsproblematiek, ook belangrijk om de andere kinderen in de klas in het oog te houden. Het gedrag van een leerling met hechtingsproblematiek kan grote invloed hebben op andere kinderen. Het is ook goed dergelijke kinderen als leerkracht dicht bij je te houden.

3.6 INTERVIEW MEVROUW P. SMITS | GEDRAGSDESKUNDIGE

Interviewer: "Ja, we gaan beginnen."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Allereerst misschien een algemene omschrijving van wat is gehechtheid precies? Kunt u dat..."

Geïnterviewde: "Hoe ik dat zou noemen?"

Interviewer: "Ja, ja. Hoe u dat zou omschrijven."

Geïnterviewde: "Gehechtheid gaat in elk geval altijd over een langdurige relatie, want gehechtheid moet ontstaan. Als een kind zich heel snel hecht aan iemand, dan klopt het niet want dan is het meer een allemansvriendje. Dus gehechtheid gaat altijd over een langdurige relatie tussen twee mensen. En als we dan ook zeggen... Je kan niet zeggen dit is een kind wat veilig gehecht is. Het gaat altijd over: dit kind is veilig gehecht aan deze persoon. Want je kan ten opzichte van de ene ouder bijvoorbeeld veilig gehecht zijn, en ten opzichte van de andere ouder ambivalent gehecht. Gehechtheid is niet een kenmerk van een kind. Gehechtheid is een kenmerk van een relatie."

Interviewer: "Dus een kind kan dan ook tegelijkertijd inderdaad onveilig gehecht zijn met de ene ouder, of bijvoorbeeld met de leidster op de crèche, maar tegelijkertijd veilig gehecht zijn met de andere ouder?"

Geïnterviewde: "Ja, en waarom ik dat zo expliciet zeg is omdat heel vaak wordt gedacht: dit kind is een kind met ambivalente gehechtheid. Maar als je dat kind op die manier alleen maar gaat bekijken, dan ga je teveel naar de kind-kenmerken kijken. Terwijl, het is gewoon belangrijk om je te realiseren dat het altijd over een relatie gaat. Dus op het moment... Kijk, laat ik het zo zeggen. Als je twee ouders hebt, en de ene ouder is heel betrouwbaar en stabiel, het kind weet wat hij aan de ouder heeft, en de andere

ouder heeft bijvoorbeeld psychiatrische problematiek, dan kan je je voorstellen dat die twee relaties dat die anders zijn. Dat zijn de relaties. Maar het kind gaat naar aanleiding van de relaties die het heeft, die ervaringen, die gaan op gegeven moment wel ergens in het hoofd en het hart bij elkaar komen als overtuigingen. En dit kind zou bijvoorbeeld de overtuiging kunnen krijgen: op sommige mensen kan je rekenen, op andere mensen niet. Heb je twee ouders die je niet voldoende veiligheid kunnen bieden, dan ga je natuurlijk veel eerder echt die overtuiging krijgen van 'je moet het allemaal maar zelf uitzoeken'. Snap je de nuancering?"

Interviewer: "Ja, ja."

Interviewer: "Het is wel een diepe, maar..."

Geïnterviewde: "Ja, het is meteen een hele diepe! Ja, jullie stellen ook een hele diepe vraag meteen."

Interviewer: "Ja maar ook in de literatuur wordt ook zeg maar tenminste wat ik heb gelezen, ook best gepraat over veilig gehechte kinderen en niet veilig gehechte kinderen, of over veilige gehechtheidsrelaties en niet veilige gehechtheidsrelaties. En dan automatisch eigenlijk ga je er dan zeg maar vanuit dat dat is hoe dat kind ook is, terwijl inderdaad wat jij nu zegt: het kan ook juist heel tegenstrijdig zijn als het kind aan de ene kant een veilige gehechtheidsrelatie opbouwt, maar aan de andere kant juist ook een niet veilige."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Dus dat is wel, ja."

Geïnterviewde: "En natuurlijk, kijk, hoe ouder kinderen worden, hoe meer die ervaringen die ze hebben opgedaan hun overtuigingen worden en worden langzamerhand wel steeds meer een kind kenmerk. Bijvoorbeeld die kinderen met de meest ernstige gehechtheidproblematiek, kan je echt op een gegeven moment zeggen: dat zijn kinderen die vertrouwen echt geen ander. Dus dan heb ik minder moeite als ze over zo'n kind zeggen: dat is een kind met een hechtingsprobleem."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Maar waarom ik het zo genuanceerd zeg, is omdat ik denk dat we altijd ons moeten blijven realiseren: er is altijd nog ergens hoop. Je kan die overtuigingen altijd wel weer met heel veel geduld en heel veel incasseringsvermogen, wel weer naar verloop van tijd..."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Gaan bijschaven zeg maar."

Interviewer: "Ja, want ik kan me voorstellen dat als een kind één ouder heeft waarmee die veilig is gehecht, en één ouder heeft waarmee die onveilig is gehecht, dat het kind dan die onveilige hechting soms ook gaat interpreteren in de veilige hechting."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Dus daar heb je dan ook weer, ja moet je wel op een goede manier mee omgaan."

Geïnterviewde: "Ja, ja."

Interviewer: "Ja want dan kan je heel veilig zijn gehecht, maar je bent met iemand anders toch nog onveilig gehecht."

Geïnterviewde: "Ja, en dat is. En ik noem het ook zo genuanceerd omdat, ik werk dan in pleegzorg, en dan soms denken ze: als een kind maar veilig gehecht is in dit pleeggezin, daar is het goed gegaan, dan heeft dat kind voldoende bagage om toch weer een overplaatsing aan te kunnen. Terwijl, die gehechtheid, dat hebben jullie vast geleerd, die gaat niet mee in dat koffertje."

Interviewer: "Nee."

Geïnterviewde: "En daaraan zie je al dat het niet echt kind kenmerk is, maar ook weer een kenmerk van de relatie. En het moeilijke is dus: we willen altijd dingen graag eenvoudig maken. Zoiets als ADHD, dat is bijvoorbeeld wat makkelijker vast te stellen dan zoiets als 'hechtingsproblematiek'."

Interviewer: "Je kan niet heel snel een stempel erop plakken."

Geïnterviewde: "Nee..."

Interviewer: "Het is natuurlijk ook veel complexer, juist omdat het om zo'n relatie gaat en het bij elk kind weer anders is, en dan inderdaad per kind ook nog weer in de relatie natuurlijk."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Maar u zei net dat zeg maar u het zo genuanceerd zegt omdat er vaak nog hoop is, dat het weer goedkomt. Maar is dat altijd, dat die hechting zeg maar weer opnieuw kan opgebouwd worden en dat het weer goed kan komen? Of goed kan komen tot op zekere hoogte? Of is dat eigenlijk, als een kind bij twee ouders niet goed gehecht is, geen veilige gehechtheidsrelatie heeft, dat het dan eigenlijk niet meer kan? Of dat het dan veel lastiger is?"

Geïnterviewde: "Veel lastiger. Je moet nooit zeggen nooit. Ze zeggen dat slechts 2% van de kinderen het echt gewoon niet meer kan. Gewoon, wat je ook investeert, die kunnen dat vertrouwen..."

Interviewer: "Dat komt gewoon niet meer goed."

Geïnterviewde: "...nooit meer krijgen. Dus dan hou je je vast aan die andere procenten. Maar het hangt van zoveel factoren af of het gaat lukken. Want je moet het eigenlijk zien: het zijn allemaal kleine eilandjes van vertrouwen die dan. Je moet het voor je zien als een hele grote zee. En voor een kind dat geen vertrouwen heeft is het gewoon een hele open zee. En dan ergens groeit er op een gegeven moment rondom één persoon weer een heel klein eilandje. Maar dan gebeurt er weer iets in de wereld en dan spoelt die hele zee dat kleine eilandje weer weg. En dan kan het kleine eilandje wel weer op een gegeven moment naar boven komen. Kan deze persoon, kan dat eilandje gewoon stabiel blijven dan kan dat eilandje langzamerhand wat meer gaan groeien, en dan kan er misschien ook nog ergens anders ook nog een eilandje weer bijkomen. Maar het hangt dus heel erg af wat het kind allemaal in die omgeving meemaakt. Gaat het veel vaker nog verhuizen, moet het toch nog een keertje van plek veranderen, pleegouders kunnen scheiden. Weet je, één op de drie volwassen echtparen die scheiden."

Interviewer: "Ja..."

Geïnterviewde: "Dus dat gebeurt ook in pleegzorg."

Interviewer: "Is het zeg maar dan hoe vaker dat het misgaat, zeg maar dat die ook zo'n nieuwe gehechtheidsrelatie weer verstoord wordt..."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Hoe moeilijker het wordt..."

Geïnterviewde: "Ja, die stapeling van negatieve ervaringen, die maakt het steeds complexer. En ik weet ook niet in hoeverre jullie ook het onderwerp trauma aan jullie onderwerp hebben gekoppeld? Want voor mij zijn trauma en gehechtheid eigenlijk twee kanten van dezelfde medaille. Is het kind ook nog getraumatiseerd, dan wordt het nog complexer."

Interviewer: "Ja. Eigenlijk een extra ding zeg maar er nog bij."

Geïnterviewde: "En als je ziet eigenlijk dat bijvoorbeeld verwaarlozing, wat iets doet met gehechtheid, verwaarlozing is voor de meeste kinderen ook trauma."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Als je in je jonge jaren verwaarloosd bent, dan ben je dus tekortgedaan in je basisbehoeftes. Dan heb je gewoon gevoeld dat er niet goed voor jou gezorgd wordt. Dat is dan ook weer, dat is dan ook een trauma. Daar ligt gehechtheid en trauma heel dicht bij elkaar."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Dus het is geen gemakkelijk onderwerp."

Interviewer: "Nee, zeker niet. Nee."

Interviewer: "Nee, dat wisten wij ook toen we begonnen. Inderdaad."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Is het dan ook dat hoe langer die onveilige hechting duurt, als je bijvoorbeeld kijkt vanaf de babytijd tot bijvoorbeeld vier tot vijf jaar of tot tien jaar, dat het, het dan ook nog moeilijker maakt om het weer te herstellen?"

Geïnterviewde: "Weet je, het kan zijn dat tijdens de zwangerschap het kind dusdanige bedreiging heeft meegemaakt, ongewenst was, en dan kan je een kindje bijvoorbeeld adopteren in de eerste drie maanden, en dan zie je toch dat als het kindje acht, negen is, dat er beschadiging is. Maar we kunnen hem ook weer omdraaien: we hebben ook ernstig verwaarloosde kinderen waarvan we denken 'daar komt het nooit meer goed mee', en die komen in een pleeggezin, en die krijgen een goede klik."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "En dan denk je na jaren: hoe kan het? Dus het heeft ook weer te maken met veerkracht. Veerkracht van het kind. Die is zo belangrijk."

Interviewer: "Ja, ja."

Interviewer: "En er wordt natuurlijk ook wel vaak gezegd, zeg maar als een kind bijvoorbeeld uit huis wordt geplaatst en het is één of anderhalf: van het is nog zo jong, het weet niet wat het heeft meegemaakt zeg maar. Omdat het ook nog niet kan praten. Maar dat is ook totaal niet waar dan, toch?"

Geïnterviewde: "Nee, dat is echt niet waar. Sterker nog: omdat je toen nog geen taal had, heb je later ook geen taal om de dingen te verwerken. Snap je? Dus als je..."

Interviewer: "Ja, ja."

Geïnterviewde: "Oké, ja."

Interviewer: "Je kan het niet uiten, wat je hebt meegemaakt."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Ja, dat heb ik inderdaad ook ergens gelezen."

Geïnterviewde: "En dan is het meer opgeslagen in je lijf."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Dan heb je spanning in je lijf."

Interviewer: "Dat is ook dat verhaal van dat sinaasappelkistje dat ik gisteren vertelde. Dat was een jongetje en die."

Geïnterviewde: "Ja, ik ken het."

Interviewer: "Ja oké, dan hoeft ik het niet te vertellen."

Geïnterviewde: "Dat heeft inderdaad dan daar ook weer daar mee te maken."

Interviewer: "Ja. Oké."

Interviewer: "Want op een gegeven moment als een kind onveilig gehecht is dan kan hij dat uiten in taal en in gedrag, wat zijn dan bepaalde gedragskenmerken die we wel kunnen, waardoor we zouden kunnen zeggen jij bent/ jij hebt kenmerken van onveilige hechting?"

Geïnterviewde: "Mag ik even een vraag stellen?"

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Hoeveel mensen, van de normale proliferatie zijn er onveilig gehecht?"

Interviewer: "Ja, dat vind ik lastig."

Interviewer: "Ik heb het ergens gelezen in de literatuur en het ook opgenomen. Maar ik weet niet meer exact die percentages."

Geïnterviewde: "Wat denk je?"

Interviewer: "Ik weet hem ook niet helemaal precies, maar..."

Interviewer: "Ja ik denk wel meer dan dat we denken..."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "...maar dat we het moeilijk vinden om te diagnosticeren. Dat het heel vaak ook een onbewuste, dat het er wel is maar dat we niet zo goed weten dat het er is."

Interviewer: "Ja..."

Geïnterviewde: "Er zijn mensen die relatieproblemen krijgen hé. Lijkt dan niet altijd dat er sprake is van..."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Ja. Oh jij hebt bindingsangst of jij hebt..."

Geïnterviewde: "Ja, precies."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "...en verlatingsangst."

Geïnterviewde: "Dus jullie vraag vind ik heel moeilijk."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Want er zijn best veel kinderen onveilig gehecht. Ik denk dat er ook een heel groot verschil is tussen. Want je hebt natuurlijk verschillen in onveilige gehechtheid."

Interviewer: "Hmm."

Geïnterviewde: "De meest in het oog springende is de gedesoriënteerde hé. Die kinderen die gewoon geen strategie hebben. Die zitten puur in het overlevingsgedrag. Dat zijn de kinderen die het meest beschadigd zijn en ook, als we het hebben over het onderwijs, ook de meeste problemen laten zien in de klas. Maar we hebben bijvoorbeeld ook bij pleegzorgkinderen die vermijdend gehecht zijn, die gaan in de aanpassing schieten. Die tonen de hele tijd wenselijk, sociaal wenselijk gedrag."

Interviewer: "Hmm."

Geïnterviewde: "Gaat goed!"

Interviewer: "Ja dat zie je op school niet inderdaad."

Geïnterviewde: "Dat zie je niet."

Interviewer: "Dan denk je, nou dat is een perfecte leerling."

Geïnterviewde: "En de pleegzorgbegeleider, die vraagt dan na en die krijgt alleen maar te horen: "Nee, het gaat goed, hij draait mee. Net alsof hij hier al jaren woont. Hij ruimt keurig zijn kamer op, nee het gaat prima." Maar ondertussen is dat kind wel aan het lijden, want het zit ook in overlevingsgedrag. Maar op de aanpassing, waar niemand last van heeft."

Interviewer: "Heel erg weer dat pleasen."

Geïnterviewde: "Maar is er dan zeg maar een moment waarop dat er wel uit gaat komen, of kan het ook zijn dat een kind dat gewoon..."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Het hele leven lang..."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Blijft doen zonder dat iemand er, ja zichzelf, zonder dat iemand er last van heeft zeg maar. En die gaat op een gegeven moment trouwen. En dan krijg je op een gegeven moment de verdieping van de relatie, en dan merk je toch dat er relatieproblemen ontstaan. Door het toch..."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Doordat er niet echt sprake is van een veilige gehechtheid. Dat het toch iets doet met haar zelfbeeld, haar vertrouwen in anderen, vertrouwen in zichzelf."

Interviewer: "Ja, want de relatie die jij met anderen hebt opgebouwd neem je ook mee in de relatie die jij dan met andere later gaat opbouwen."

Geïnterviewde: "Ja, natuurlijk."

Interviewer: "Oké."

Geïnterviewde: "Dus jullie stellen natuurlijk de vraag om te weten: wat moet je als leerkracht ermee. Misschien moet je hem, maar dat weet ik niet, ik zit nu ook maar hardop met jullie mee te denken. Sommige kinderen die problemen hebben (leerproblemen of gedragsproblemen), daar zal een leerkracht in plaats van alleen maar te denken ADHD, autisme, leerstoornis, ook moeten denken aan: is hier mogelijk sprake van gehechtheid en trauma?"

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Ik denk dat die ingang makkelijker is dan te zeggen: "Kijk in je klas of je kinderen hebt met.." Want er kunnen echt kinderen bij zijn die in dat aanpassingsgedrag zitten, waar je als leerkracht eigenlijk dan heel weinig mee doet en ook kan. En dan moet je al een hele brijante leerkracht hebben die daar oog voor heeft en dit kind dan nog extra stimuleert of extra veel complimentjes geeft."

Interviewer: "Maar stel, er is zeg maar een leerling in je klas die dat aanpassingsgedrag heel erg heeft. Dan valt ze eigenlijk niet echt op? Normaal gesproken zeg maar als je gaat kijken van wat is het: ADHD, autisme, leerprobleem dan gaat het om een kind dat opvalt om bepaalde..."

Geïnterviewde: "Het kan weleens met faalangst opvallen, bijvoorbeeld. Heel onzeker, daardoor faalangstig. Of leerproblemen: onvoldoende kunnen concentreren."

Interviewer: "Oké, dus er kunnen wel kenmerken zijn zeg maar waaraan je dat kunt zien. Want als het nergens aan te zien is dan ga je niet bij elk kind denken van oh, misschien is het wel onveilig gehecht."

Geïnterviewde: "Nee, maar dat vraagt wel deskundigheid."

Interviewer: "Zeker als het inderdaad faalangst is dan wordt er heel snel gezegd: oh dat is faalangst. We gaan een faalangsttraining opzetten."

Geïnterviewde: "En dat is het ook. Het is ook faalangst."

Interviewer: "Ja, maar uiteindelijk is dat niet de diepere laag."

Geïnterviewde: "Er kan iets onder zitten."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "En soms kan je die faalangst ook voldoende behelpen, doordat je het kind bijvoorbeeld helpende gedachtes meegeeft van: waar maak je je nu druk om? Fouten maken mag, daar leer je juist van. Daar kan een kind al heel erg van opknappen."

Interviewer: "Maar dat is meer symptoombestrijding, eigenlijk."

Geïnterviewde: "Nee, maar dat kan genoeg zijn."

Interviewer: "Ja, ja. Dat het dan wel helpt, maar uiteindelijk zit er natuurlijk wel een diepere laag onder wat wel de oorzaak is."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Ja omdat je dat zelfvertrouwen weer terug wilt krijgen, zodat je ook weer meer de autonomie kan stimuleren."

Interviewer: "Ja, en het is net hoever je daarmee kan gaan in het onderwijs."

Geïnterviewde: "Ja, dat is een interessante."

Interviewer: "Maar ik vind het al wel een soort lerend dat je al wel, dat het zeg maar niet zo is van wat u net zegt dat als je inderdaad die dingen van autisme, ADHD gaat bekijken dat je daar eigenlijk onveilige gehechtheid ook aanplakt. Omdat dat nu ook eigenlijk heel vaak wordt vergeten. En ik denk ook dat daardoor heel veel kinderen in het onderwijs niet juist gediagnosticeerd zijn. Dat ze inderdaad gediagnosticeerd worden met dyslexie, ADHD..."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "...terwijl dat uiteindelijk niet zeg maar het ding is wat ze hebben. Maar dat uiteindelijk de diepere laag de hechtingsproblematiek is."

Geïnterviewde: "Je wilt echt niet weten hoeveel kinderen met ADHD zijn gediagnosticeerd, terwijl er gewoon eigenlijk sprake is van trauma."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Want als je trauma en hechtingsproblematiek hebt, ben je ook heel onrustig, kan je je ook niet concentreren. Weet je, dan heb je ook die leerproblemen."

Interviewer: "Maar dat is natuurlijk ook wel een beetje de reden waarom wij ook wel hier onderzoek naar zijn gaan doen. Omdat we dat ook eigenlijk wel zien, dat het gewoon heel veel niet... Er is zoveel onbekendheid bij leerkrachten over. Ze weten zeg maar zo weinig over hechtingsproblematiek en onveilige gehechtheid, dat ze dat een soort van ook niet kunnen zien omdat ze er eigenlijk geen kennis over hebben."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Dat hopen wij ook met die handleiding zeg maar wat meer te gaan brengen."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "En natuurlijk zijn daar nog veel meer stappen voor nodig, maar dat is denk ik wel een soort van klein beginnetje wat wij daarmee willen maken."

Geïnterviewde: "Kennen jullie ook het boek: 'Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen?'"

Interviewer: "Ja, die heb ik gelezen. Heel interessant."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Het is eigenlijk weer een tak apart in je onderwijs. En dat wordt denk ik wel vaak onderschat."

Geïnterviewde: "Ja, dat gaat eigenlijk ook over gehechtheid hé. Gaat wel over trauma maar zit zo..."

Interviewer: "Ja, klopt. Dat zit heel dicht bij elkaar. Klopt ja."

Geïnterviewde: "En op de één of andere manier, het klink misschien heel raar, heb ik het gevoel dat dat onderwerp, trauma, makkelijker is om in het onderwijs binnen te krijgen dan gehechtheid."

Interviewer: "Oh?"

Geïnterviewde: "Omdat trauma dat gaat over de impact op de hersenen..."

Interviewer: "Hmm."

Geïnterviewde: "Daar kunnen leerkrachten zich iets voorstellen. Hé van als je het dan hebt over '*the window of tolerance*', zegt je dat iets?"

Interviewer: "Nog een keer, sorry. Ik denk het niet."

Geïnterviewde: "*Window of tolerance*, dat is het raampje. Als jij je goed voelt, en je bent rustig, dan heb je een raampje dat gewoon helder is: groot genoeg om de wereld goed te zien. Maar heb je stress, dan gaat onder druk van die stress, dan wordt je raampje kleiner. Je blik vernauwt, je neemt de dingen niet goed waar. Want je bent in beslag genomen door angst. Je zit een beetje in het overlevingsgedrag. En dan krijg je een veel kleiner raampje."

Interviewer: "Hmm."

Geïnterviewde: "En als je dat kleinere raampje hebt, dan hoor je de dingen helemaal niet. Dan kan er een leerkracht voor je staan in de klas en die zegt: "Duh, waar zijn we nu mee bezig?" Maar jij weet helemaal niet, wat bedoelt hij nu? Waar heeft hij het over?"

Interviewer: "Ja, ja."

Geïnterviewde: "Jij hoort die leerkracht niet goed. Dus op het moment dat die leerkracht ook nog tegen jou gaat zeggen van: "Je moet nu dit of dat of dat." Dat komt niet binnen, waardoor die leerkracht denkt: hij is ook nog niet aan het luisteren."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Maar het kind raakt een soort van op slot. Wat dan heel belangrijk is, als je op dat moment het kind iets wil bijbrengen, of in gesprek wilt komen met het kind, moet je eerst zorgen dat dat raampje weer groter wordt.

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "'Dat betekent dat het kind eerst weer in een ontspannen stand moet komen, het moet weer blik op 'luisteren' kunnen krijgen."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Niet de blik op die ander. En dan pas kan je ook met het kind bespreken: "Wat gebeurde er nou eigenlijk?" Hé zolang zo'n kind nog..."

Interviewer: "Ja, dan zit het heel erg in die stress."

Geïnterviewde: "Ja, dan kan je preken wat je wilt, wat mensen ook heel vaak gaan doen. Preken, maar dat hoort het allemaal niet. En kinderen die trauma hebben, en ook kinderen met hechtingsproblemen, die kunnen ook gewoon als wij zo'n raampje hebben- dan hebben zij standaard al een kleiner raampje. Ze zijn al gewoon door de bagage die ze hebben al kwetsbaarder. Ze trekken zich dingen eerder aan, hebben minder vertrouwen in mensen. Maar het is ook nog zo dat dat raampje bij hen ook snel kleiner wordt..."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "...als een leerkracht z'n stem verheft of... Want dan worden ze weer getriggerd: want stemverheffing kan hun weer laten denken aan het trauma. Dat denken huh, wat gebeurt er?"

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "En dat meegeven aan leerkrachten, helpt hun heel vaak om zich te realiseren van oh, ik denk nu dat dit kind met rekenen bezig kan zijn, maar dit kind heeft nu op dit moment zo'n klein raampje door wat er net thuis gebeurd is of door de angst van de scheiding van de ouders, dat ik daar rekening mee moet houden."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Maar eigenlijk heb je het dan ook over gehechtheid, want dit kind heeft op dat moment onvoldoende vertrouwen in zichzelf en onvoldoende vertrouwen in die ander. Maar toch dat zo aanvliegen vanuit die trauma en die hersenen..."

Interviewer: "Dan wordt het net wat realistischer."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Wel een duidelijk voorbeeld, dat je je er ook iets bij voor kan stellen."

Interviewer: "Maar dat raampje is dan ook zeg maar dat kinderen uit hun raampje kunnen barsten zeg maar? Dat is wat ik in deze context er ook bij hem gehoord."

Geïnterviewde: "Ja. Dus dan heb je een klein raampje. Als je een klein raampje hebt, dan zeggen ze: als er nog wat gebeurt dan ga je uit het raampje. Want dan zit je niet meer... Je hebt een klein raampje waardoor je het slecht ziet..."

Interviewer: "Hmm."

Geïnterviewde: "Maar als de kinderen ook nog uit het raampje gaan, wat ze ook wel uit hun plaat noemen, dan worden ze heel boos."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "En dan denken ze helemaal niet goed na. Dan kan je helemaal niks meer met ze."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Dus als je een klein raampje hebt... Kijk, ik ben vanuit mezelf een wat rustiger type. Mij krijg je niet gauw gek, dus ik heb een groot raam."

Interviewer: "Ja, hmm."

Geïnterviewde: "Maar als je een klein raampje hebt. Bijvoorbeeld net zo'n moment dat jullie al kwamen. Ik denk boeie, jullie zijn wat eerder, dat loopt wel. Maar als je een klein raampje hebt zou ik op dat moment ook m'n raam kunnen gaan, van oh wat nu? Dat is wat jij bedoelt, uit het raampje gaan."

Interviewer: "En dat is dan ook meer dat afwijkende gedrag?"

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Dus dat een kind sneller een kleiner raam heeft, dus ook sneller..."

Geïnterviewde: "Uit z'n doen is, ja."

Interviewer: "Ja, dan volg ik hem."

Geïnterviewde: "Eigenlijk is dan de aanpak om dan te proberen dat raam weer terug groter te maken en het kind ook weer door z'n eigen raam te laten kijken."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Is dat ook de reden dat belonen of straffen bij zulke kinderen vaak niet goed werkt, zeg maar? Stel een kind gaat uit z'n raampje en hij schopt of hij slaat iemand, en je geeft hem daarvoor straf, is dat dan zeg maar... Ik heb in de literatuur gelezen dat dat dan vaak niet werkt, heeft dat ook hiermee te maken? Of heeft dat weer met een andere...?"

Geïnterviewde: "Weet je, belonen en straffen is eigenlijk iets relationeels hé."

Interviewer: "Hmm."

Geïnterviewde: "Want als jij mij beloont, hoe moet ik dat zeggen? Daarin zit dus van: jij vindt mij nu dus goed genoeg. Dus dit gedrag vind jij goed van mij. Dus eigenlijk vind je dat andere gedrag niet goed. Dus je kan deze kinderen belonen, maar ze voelen het als een afwijzing."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Deze kinderen kunnen beloningen wantrouwen. Want beloningen voelen ze dan als: jij wilt mij veranderen, je accepteert me niet zoals ik ben. Dat is aan de kant van het belonen. Aan de kant van het straffen is het als helemaal: je wijst me af. Zeker als je kinderen ook nog straft door ze te isoleren."

Interviewer: "Hmm."

Geïnterviewde: "Bijvoorbeeld een time-out, wordt dan ook vaak gezegd. Dat is bij deze kinderen..."

Interviewer: "Even de klas uit bijvoorbeeld?"

Geïnterviewde: "Ja. Want je moet eigenlijk altijd de verbinding houden. Want een time-out is afwijzen."

Interviewer: "Oké. En ook als je een time-out geeft, maar je geeft het niet als straf? Dat zeg ik ook weleens tegen kinderen, die dan heel ongeconcentreerd zijn en dan letten ze niet op. Dan zeg ik van: "Ga nu even naar de time-outplek, ga je daar je werk maken. En als je rustig bent kom je weer terug in de klas."

Geïnterviewde: "Ja, maar dan is het wel belangrijk dat het kind wel voelt dat er een lijntje met jou is. Een kind met ernstige hechtingsproblemen, die voelt dat echt als afwijzing. Gewoon het feit dat ze... Ik weet niet waar de time-outplek is, maar als die bijvoorbeeld buiten de klas is, in een kamertje alleen, dan komt hij daar niet tot rust. Dan voelt hij alleen maar afwijzing. Het ene kind voelt zich: hier kom ik tot rust."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Maar een ander kind voelt zich gewoon puur afgewezen. Dus die zit daar gefrustreerd te zijn. Die zit alleen maar te wachten totdat de 'ju'f' weer komt."

Interviewer: "Ja, ja precies."

Geïnterviewde: "Dat voel je soms ook, bij sommige kinderen werkt het ook gewoon niet."

Interviewer: "Nee."

Geïnterviewde: "Dan is het denk ik bijvoorbeeld beter om een koptelefoon op te zetten in de klas."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Met een lekker muziekje, want dan voelt hij al veel meer: dat wordt voor hem, daar zit zorg in, daar zit geen..."

Interviewer: "Ja, ja."

Interviewer: "Gaaf het inderdaad vooral om de 'bijzondere' dingen zeg maar, dat ze soms ook net wat meer of wat extra mogen dan andere kinderen? Dat ze daardoor ook het idee hebben dat ze gezien worden, of is dat niet persé zo?"

Geïnterviewde: "Nee, het kan net zo goed met een knipoog. Even een hand op de schouder. Even een krul op het blaadje."

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Maar stel, zo'n kind gaat uit z'n raampje, hij schopt en slaat iemand, wat kun je dan als leerkracht zeg maar bij zo'n leerling doen? Want stel, een veilig gehechte leerling die gaat even uit z'n plaat, die slaat en schopt iemand, die krijgt daar vaak ook straf voor. Er wordt in ieder geval vaak een consequentie aan verbonden zodat ze weten van: dit is niet zoals het hoort. Maar hoe kan je dat dan bij zo'n niet veilig gehechte leerling doen, om het maar even zo te zeggen?"

Geïnterviewde: "Weet je, dit is echt het hele moeilijke van ons hele opvoedsysteem. We geloven allemaal heilig in consequenties."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Dat consequenties helpen. Maar ze helpen niet."

Interviewer: "Want, het kind doet het nog een keer daarna?"

Interviewer: "Ja."

Interviewer: "Maar, hoe moet een kind dan leren dat sommige dingen die hij of zij doet niet goed zijn?"

Geïnterviewde: "Uit de relatie."

Interviewer: "Maar, hoe..."

Geïnterviewde: "Als een kind iets doet wat niet mag, en je geeft hem daarvoor straf. Bijvoorbeeld een kind, laten we het concreet houden: een kind ruimt de kamer al de hele tijd niet op. Op een gegeven moment kom je binnen en het is gewoon één puinhoop."

Interviewer: "Hmm."

Geïnterviewde: "Nou, dan kan je boos worden en je kan zeggen: nu ga je heel snel dit opruimen en je consequentie is: pas als je het hebt opgeruimd kom je weer naar beneden."

Interviewer: "Dan mag je op de tablet."

Geïnterviewde: "En je krijgt nog een beloning."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Bij een kind met forse hechtingsproblematiek moet je eigenlijk al, en ik weet wat ik nu zeg is heel veel gevraagd hé. Kom je op die kamer, moet je in de eerste plaats al niet boos worden. Want boos is alweer een emotie waardoor het kind zich afgewezen voelt, en die ook acuut al het raampje van het kind kleiner maakt. Dus wat je dan eigenlijk moet doen/zeggen: "Huh, dat had ik helemaal niet verwacht of dit zag ik niet aankomen of dit verbaast me of oh?" Met humor: dit zag er gisteren heel anders uit."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Wat voel je nu, wat gebeurt er in het contact?"

Interviewer: "Dat blijft positief, zeg maar."

Geïnterviewde: "Ja, het blijft in contact. Je raakt het kind niet kwijt. Maar, het kind heeft wel iets gedaan wat niet kan/wat niet goed is: je wilt het kind wat leren. Dus, dan zeg je: "Maar ja, dit is niet handig hé. Weet je wat we doen?" Je vraag hangt natuurlijk ook van de leeftijd af. "Hoe zullen we dit nu oplossen?"

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Zullen we eerst gewoon even gaan eten en dan straks even kijken, of vind je het een idee dat jij al een beginnetje maakt en dat ik je zo kom helpen? Of zullen we even samen een beginnetje maken?"

Interviewer: "Ja, ook dat plannetje maken. Dat het vanuit het kind zelf komt. Dat bedoel je ook denk ik, of niet?"

Geïnterviewde: "Dat ook: aansluiten, rust geven, vertrouwen geven. En wat merkt het kind dan als die kamer opgeruimd is? Ja, dat is inderdaad wel lekker."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "En misschien maakt het de dag daarna weer een puinhoop, want sommige kinderen houden er heel erg van om een puinhoop te maken. Maar hoe anders is het als je gewoon... Als je boos gaat doen, en je zegt 'consequentie', dan voel je al bij jezelf een soort verkramping. Je voelt oh..."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Want deze aanpak... Mensen vinden dit heel vaak- vaak wordt er gezegd: soft, een kind moet toch weten waar die aan toe is. Maar wanneer ben jij een betrouwbare volwassene? Ben jij betrouwbaar als je heel duidelijk zegt: "Dit kan niet! En je ruimt nu je kamer op!" Ja, dan ben je duidelijk."

Interviewer: "Hmm."

Geïnterviewde: "Maar, ben je daarmee ook relationeel betrouwbaar voor het kind?"

Interviewer: "Dan ga je heel erg uit die angst opruimen."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "In plaats van vanuit: ik heb mijn moeder of mijn pleegmoeder lief..."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "...en daarom doe ik dit voor haar."

Geïnterviewde: "Maar, ik snap ook dat dit heel ingewikkeld is in een klas, als je veel leerlingen hebt."

Interviewer: "Wat ik dan ook denk zeg maar, kijk dan ruimt dat kind misschien thuis op omdat hij weet zeg maar omdat hij weet dat hij zijn moeder of zijn pleegmoeder kan vertrouwen en daarom ruimt hij ook op. Maar, op school heeft hij misschien een hele andere relatie met de leerkracht. Dan gebeurt daar juist zeg maar weer precies het tegenovergestelde."

Geïnterviewde: "Als een kind zo wordt opgevoed, dan krijgt het eerder gewoon zelfvertrouwen, gewoon in zichzelf. Dan zal het op school ook minder moeilijk gedrag laten zien. Die uitwerking krijg je dan toch."

Interviewer: "Ja."

Geïnterviewde: "Dat is eigenlijk ook een beetje wat in het boek staat van 'Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen' dat is echt dat wat zij noemen, het trauma-sensitief werken. Maar eigenlijk is het gewoon heel erg aansluiten, aansluiten, aansluiten."

Interviewer: "Ja, het vraagt veel meer van jezelf dan dat je denkt of kan inschatten. Ja, klopt ja."

Geïnterviewde: "Ja."

Interviewer: "Kunt u misschien iets zeggen over de invloed van een eventuele onveilige gehechtheidsrelatie op de ontwikkeling van het kind, als we kijken naar sociaal-emotioneel of cognitief?"

Geïnterviewde: "Kennen jullie de bouwstenen van Truus Bakker?"

Interviewer: "Nee, ik denk het niet."

Interviewer: "Het komt me niet bekend voor in ieder geval."

Geïnterviewde: "Ik pak hem even. Die bouwstenen zitten volgens mij ook in de Augeo bibliotheek. Dit zijn dus de bouwstenen van hechting. Een kind moet- dit is gewoon van heel jong naar ouder. Maar

waar het dus in eerste instantie om gaat, is dat het kind basisveiligheid moet ervaren. En wat moet de volwassene daarvoor bieden: dat staat hier.”

Interviewer: “Leidinggeven.”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: “Dan wordt het kindje wat ouder. Dan heeft het dus die basisveiligheid langzamerhand toevertrouwd aan die ander. Dan gaat het de relatie aan. Dat zie je ook: dan komt op een gegeven moment de scheidingsangst. Wat moet dan de volwassene doen? Geven, geven, geven. En in het rood staat dan wat je niet moet doen.”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: “Dan: volgende stap. Je moet altijd eerst de ander vertrouwen, voordat je jezelf kan leren vertrouwen. Dus hier...”

Interviewer: “Oh ja.”

Geïnterviewde: “...gaat het kind zelfvertrouwen opdoen. Wat moet de volwassene doen in die tijd? Steunen en meeleven. Hebben jullie de cirkels van veiligheid?”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: “Hier zit er dan ook in dat je, om die wereld in te gaan, moet die volwassene ook: toe maar, ga maar, je kan het. En als het dan misgaat: kom maar weer bij me, dan help ik je.”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: “Dan zit je dus ‘hier’ al. Na op een gegeven moment als het kind dan zelfvertrouwen heeft, dan kan het langzamerhand ook steeds zelfstandiger worden.”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: “Wat moet dan de volwassene doen? Die moet stevig en duidelijk zijn. En hier krijg je al het creatieve.”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: “En de volwassene moet vertrouwen blijven geven. En als je het erover hebt wat de impact is op de ontwikkeling: die is eigenlijk hiermee heel duidelijk. Want om echt op school goed mee te kunnen, bijvoorbeeld zelf problemen oplossen, dat kan je alleen als die basis heel erg goed is. Dus een kind met een problematische gehechtheid heeft gewoon veel minder mogelijkheden om ook op school te leren. En dan heb je natuurlijk weer kinderen die dan heel erg briljant zijn en heel erg op dat cognitieve wel goed gaan zitten, en dan sociaal-emotioneel weer achterblijven. Maar goed, in het algemeen kan je dus zeggen dat dit dus de impact is.”

Interviewer: “Ja.”

Geïnterviewde: “Eigenlijk bij niet veilig gehechte kinderen is het natuurlijk vaak zo dat het hier eigenlijk natuurlijk helemaal is misgegaan, en om het weer opnieuw te beginnen: dat kan bijna niet. Natuurlijk, je kunt weer opnieuw beginnen, maar het kind moet wel door blijven gaan op school en in relaties met anderen.”

Interviewer: “Zowel een baby van nul tot drie maanden: die is thuis, die heeft een soort van alle tijd om daarmee bezig te zijn.”

Geïnterviewde: “Ja.”

Geïnterviewde: “En een ouder kind heeft dat niet. Die heeft nog zoveel andere dingen.”

Interviewer: “Ja. Zo, dit is wel een hele duidelijke.”

Geïnterviewde: “Ja?”

Interviewer: “Ja, die had ik nog niet zo...”

Geïnterviewde: “Oké.”

Interviewer: “Hij is heel duidelijk.”

HANDLEIDING VOOR DE LEERKRACHT

BIJLAGE 4 VAN 'DE HECHTING ZONDER VERDOVING'

Een handleiding voor leerkrachten in het basisonderwijs, die kennis over hechtingsproblematiek willen vergaren, handvatten aangereikt willen krijgen om deze problematiek te signaleren en daar vanuit kinderen met deze problematiek professioneel willen begeleiden in hun ontwikkeling



Naam: Willianne Koole en Williemieke van Ooijen
Educatie – Pedagogische Academie Basisonderwijs
In samenwerking met: dr. J.J. Bakker

INHOUD

Handleiding voor de leerkracht.....	77
Voorwoord	79
Hoofdstuk 1 – Wat verstaan we onder hechting?.....	80
Hoofdstuk 2 – Wat heeft een leerkracht nodig om een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie in de klas te begeleiden?	82
2.1 Kennis.....	82
2.2 Relatie opbouwen.....	82
2.3 Omgeving.....	83
2.4 Medeleerlingen.....	83
2.5 Handreikingen om tegemoet te komen aan veiligheid en vertrouwen	83
2.6 Conclusie	85
Hoofdstuk 3 – Wat heeft een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie van de leerkracht nodig?	86
3.1 Eigenheid	86
3.2 Sensitiviteit	86
3.3 Handreikingen om tegemoet te komen aan ondersteuning van de leerling.....	87
3.4 Conclusie	87
Bibliografie	88

VOORWOORD

Voor u ligt een handleiding voor leerkrachten in het basisonderwijs, die kennis over hechtingsproblematiek willen vergaren, handvatten aangereikt willen krijgen om deze problematiek te signaleren en van daaruit kinderen met deze problematiek professioneel willen begeleiden in hun ontwikkeling.

Deze handleiding is geschreven in het kader van ons afstuderen aan de opleiding Leraar Basisonderwijs aan de Christelijke Hogeschool te Ede. Van september 2017 tot en met mei 2018 zijn we bezig geweest met de scripties waar deze handleiding onderdeel van is, en deze handleiding zelf.

De aanleiding voor het schrijven van de scripties was de opdracht voor het uitvoeren van een onderzoek vanuit onze opleiding. Het onderwerp van onze scripties, gehechtheid, spreekt ons aan, omdat we in onze gezinssituatie hiermee te maken hebben. Het viel ons op dat hier in het onderwijs weinig bekendheid over is. Dit heeft ertoe geleid dat we besloten ons afstudeeronderzoek op dit onderwerp te richten. We schrijven deze handleiding vanuit onderzoeken met verschillende probleemstellingen, maar dezelfde onderzoeksvraag met betrekking tot de handleiding. Daarom hebben we onze krachten gebundeld.

Deze handleiding is voortgekomen uit de gestelde probleemanalyse van ons afstudeeronderzoek. We hebben hart voor het onderwijs en geloven dat elk kind uniek door God geschapen is. We vinden dat elk kind een liefdevolle behandeling verdient, los van het gedrag of de prestaties die het vertoont. Om deze reden willen we met deze handleiding leerkrachten handvatten bieden om elk kind op een liefdevolle manier te zien en te behandelen.

Deze handleiding is gericht op leerkrachten in het basisonderwijs. Uiteraard kan ze ook zeker helpend zijn voor leraren in andere takken van het onderwijs. Ook voor ouders en andere professionals die te maken hebben met kinderen met hechtingsproblematiek, kan deze handleiding helpend zijn.

We hopen dat u met belangstelling deze handleiding zal lezen, en dat de uitwerking in het onderwijs tot vreugde en steun zal zijn.

Willianne Koole en Willemieke van Ooijen
Ede, 17 mei 2018

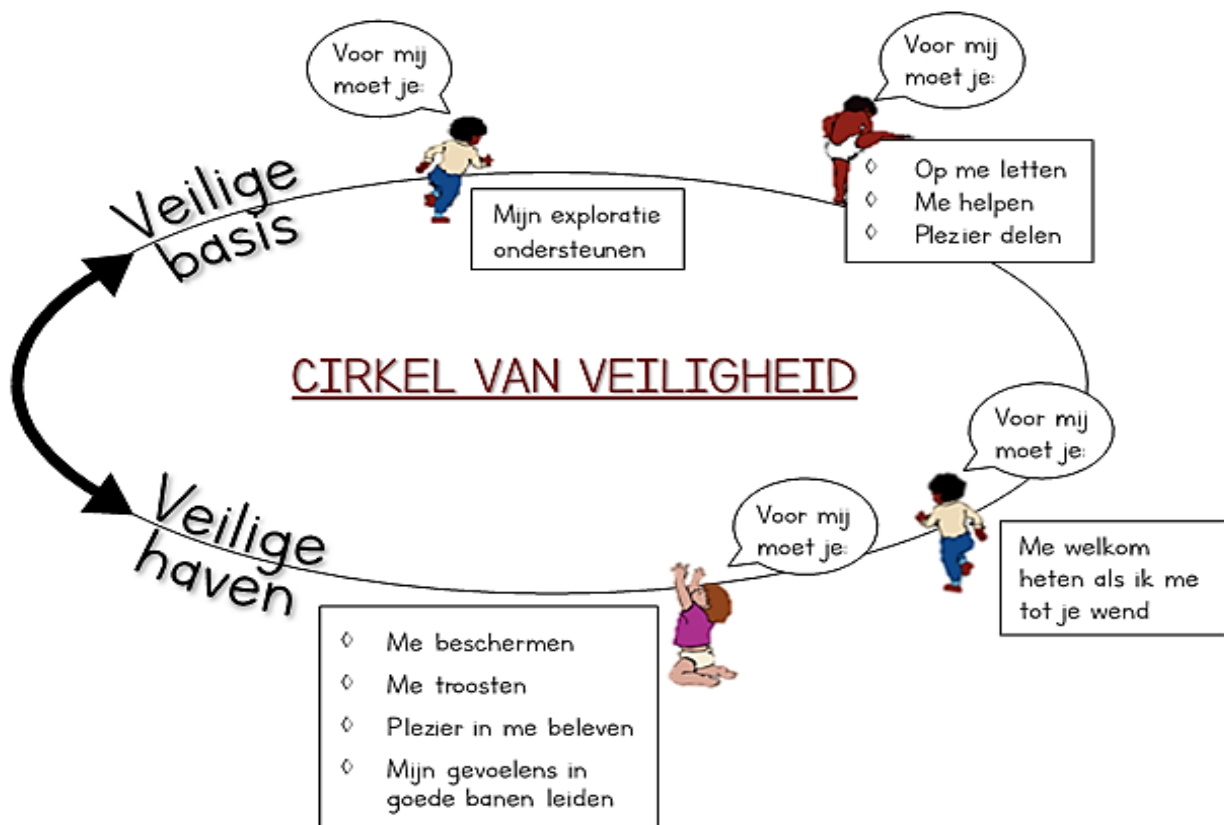
HOOFDSTUK 1 – WAT VERSTAAN WE ONDER HECHTING?

Bij gehechtheid gaat het om het zoeken van de nabijheid van een specifieke volwassene. Met deze volwassene is er een band die sterk is en voor langere tijd duurt. Bij gehechtheid draait het om een relatie. Een echte relatie bestaat alleen tussen mensen die speciaal voor elkaar zijn. Een relatie spreidt zich uit over lange tijd en kan wel wat tegenslag verduren.

Tijdens de verwerving van een veilige gehechtheidsrelatie zijn we op zoek naar contact: de beschikbaarheid van het hechtingsfiguur (Bowlby, 1979; 2005a). Delfos beschrijft in 2009 dat het daarbij van belang is dat het hechtingsfiguur dag en nacht zijn beschikbaarheid kan tonen.

Tijdens contact tussen het kind en het hechtingsfiguur is het van grote waarde dat het kind gebruik kan maken van deze beschikbaarheid en er een reactie op krijgt (Bowlby, 1979). Het hechtingsfiguur weet wat het kind nodig heeft door het signaal dat het kind laat zien, en kan hier passend op reageren (Maaskant & Reinders, 2013; Thoomes-Vreugdenhil, 2012). Volgens Bowlby (2005a, 2005b) vragen onder andere signalen van pijn, vermoeienis en angst om een reactie. Wanneer het hechtingsfiguur vaststaand in het leven staat, is deze meer in staat om deze reactie te geven. Er is meer ruimte en tijd voor het kind (De Bil & De Bil, 2007).

Vanuit een veilige hechtingsrelatie kan een kind een gevoel van veiligheid en zelfvertrouwen ontwikkelen. In de cirkel van veiligheid (zie Figuur 1) wordt dit proces goed zichtbaar gemaakt. Het gaat hierbij om het ingaan op de behoeften van het kind.



Figuur 1. Cirkel van veiligheid

(Aangepast overgenomen uit *The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver–pre-school child dyads*, door Cooper, Hoffman, Marvin, & Powell, 2002 (vertaald door Schuengel), p.110)

Vanuit een veilige basis, de bovenkant van de cirkel, kan het ontdekken van de omgeving door het kind ondersteund worden. Dit omvat dingen als het kind helpen, op het kind letten en samen plezier delen. Een goede hechting zorgt voor een veilige haven, de onderkant van de cirkel. Hierop kan het kind terugvallen als het nodig is. Het ontvangen van signalen van het kind en het laten merken daarvan is erg belangrijk. Handelingen als troosten, beschermen en gevoelens reguleren komen hieruit voort. Kinderen die een goede gehechtheidsrelatie hebben opgebouwd, ontwikkelen het vertrouwen om hun emoties op orde te brengen bij iemand die ze vertrouwen. Het kind kan weer verder gaan met ontdekken en reflecteren op eigen gedrag, wanneer het zich weer veilig voelt en dit ook door de volwassene is bevestigd (Boerhave, Koster & Zaal, 2009).

In eerste instantie werden door Ainsworth drie typen gehechtheid onderscheiden: veilige gehechtheid, onveilig-vermijdende gehechtheid en onveilig-ambivalente gehechtheid. Een tijd nadat Ainsworth deze drie typen gehechtheid had onderscheiden, werd door Main en Solomon in 1990 een vierde type toegevoegd: gedesorganiseerde gehechtheid (Rosmalen, 2015).

Tijdens vermijdende gehechtheid zoekt het kind weinig toenadering tot het hechtingsfiguur, omdat het eerder is afgewezen en geen reactie kreeg op zijn of haar behoeften. Wanneer het kind angst ervaart, zoekt het contact met meerdere personen. Doordat de kans bestaat dat deze persoon je in de steek later, kan het kind niet tot een dieper level van contact komen. Het kind zal zelf op zoek gaan naar oplossingen.

Wanneer er sprake is van ambivalente gehechtheid kan het kind vanuit een angstige of stressvolle situatie troost zoeken, maar weet het kind niet hoe de persoon hierop zal reageren. Ambivalent betekent: met twee verschillende mogelijkheden (Van Dale, 2017). Het kind laat benaderingsgedrag zien door zich bijvoorbeeld vast te klampen, maar vindt geen troost, omdat het iets terug moet doen. De ouder reageert op het kind naar zijn eigen behoefte en het kind kan hier niet van op aan.

Gedesorganiseerde hechting houdt in dat relaties aangaan voor het kind verwarrend zijn: de persoon die veiligheid zou moeten geven, is een bron van dreiging. Er wordt vaak tegenstrijdig gedrag bij het kind gesignaleerd, omdat het kind in de ene situatie in de steek wordt gelaten en het volgende moment wel weer geholpen wordt. Het kan ook voorkomen dat het kind geen steun ontvangt maar steun moet geven. De emotionele beschikbaarheid is niet gegarandeerd voor het kind, waardoor het beangstigende situaties vermijdt. Hierdoor gaat het kind in zijn doen en laten op zoek naar veel controle (Coppens, Schneijderberg, & Kregten, 2016; Delfos, 2013; Maaskant & Reinders, 2013; Solomon, 1999; Thoomes-Vreugdenhil, 2012).

Kort gezegd: een veilige gehechtheidsrelatie is kenmerkend aan contact, relatie en vertrouwen. Een onveilige gehechtheidsrelatie kan zich uiten in verschillende vormen; waarbij het kind zichzelf een strategie aanleert om met de onveiligheid in zijn of haar omgeving om te kunnen gaan, en deze te kunnen overleven.

HOOFDSTUK 2 – WAT HEEFT EEN LEERKRACHT NODIG OM EEN LEERLING MET EEN ONVEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE IN DE KLAS TE BEGELEIDEN?

Om een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie goed te kunnen begeleiden, zijn er een aantal factoren van belang. Deze factoren zijn uitgelicht en worden toegelicht met informatie vanuit de literatuur en de praktijk.

2.1 KENNIS

Kennis over gehechtheid is van uiterst belang om een leerling met een onveilige gehechtheidsrelatie te kunnen begeleiden. Kennis stelt de leerkracht namelijk in staat om het gedrag van een leerling op de juiste manier te interpreteren. Naar aanleiding van het uitgevoerde onderzoek is te zeggen dat er in het onderwijs in meerdere gevallen mogelijk verkeerde diagnoses worden gesteld. Het gedrag van kinderen met hechtingsproblematiek kan erg lijken op gedrag dat voorkomt uit de classificatie van ADHD en autisme.

“Sommige kinderen die problemen hebben (leerproblemen of gedragsproblemen), daar zal een leerkracht in plaats van alleen maar te denken aan ADHD, autisme, leerstoornis, ook moeten denken aan: is hier mogelijk sprake van gehechtheid en trauma? . . . Dat vraagt wel deskundigheid” (Respondent 6, persoonlijke communicatie, 16 maart 2018).

2.2 RELATIE OPBOUWEN

Wanneer een leerkracht op het juiste moment ingaat op signalen die een leerling afgeeft, kan er een goede gehechtheidsrelatie ontstaan tussen leerkracht en leerling, de leerkracht is dan responsief. Het uitgaan van positieve verwachtingen van de leerling draagt ook bij aan een hechte vertrouwensrelatie. De motivatie bij de leerling om te ontwikkelen wordt gestimuleerd als er sprake is van een goede gehechtheidsrelatie tussen leerkracht en leerling, ook ontstaat er een gevoel van veiligheid. Een vertrouwelijke relatie creëert zelfvertrouwen bij een leerling om nieuwe dingen te doen en stimuleert de leerling om zelfstandig te zijn. Hierdoor wordt de motivatie positief beïnvloed, is de leerling beter in staat om flexibel om te gaan met omstandigheden en heeft hij doorzettingsvermogen bij het uitvoeren van opdrachten.

“Hechting heeft alles te maken met het bouwen van een relatie. Hieraan gekoppeld liggen: anticiperen op situaties, terechthoudingen, motivatie, keuzes maken, autonomie, jezelf zijn, onafhankelijkheid” (Respondent 4, persoonlijke communicatie, 23 maart 2018).

De leerkracht moet het gedrag van een niet-veilig gehecht kind positief benadrukken. Er moet niet alleen positief gesproken worden over het gedrag, maar het kind moet ook weten wat er goed is aan het gedrag. Hiervoor is een duidelijke terugkoppeling van de leerkracht naar de leerling nodig. Op deze manier wordt de leerling ook gestimuleerd om op zijn eigen gedrag te reflecteren (Van Oers, Janssen-Vos, 2000).

Lieke is een meisje dat problematisch gehecht is. In de klas heeft ze vaak moeite om op haar stoel te blijven zitten: ze draait steeds en staat vaak op.

Wanneer de meester steeds met een harde stem tegen haar zegt: "Je moet nou toch eens blijven zitten, zit toch stil!", benadert hij haar op een negatieve manier en met boosheid.

Beter zou zijn als hij even langsloopt, zijn hand op haar schouder legt en zegt: "Moeilijk hè, om te blijven zitten. Zullen we het samen proberen? Als je weer draait of opstaat geef ik je een knipoog, dan weet jij wat ik bedoel."

Op deze manier benadert de meester Lieke positief. Zo kan er in de relatie worden gewerkt. De regel blijft gelden, maar de manier waarop hij wordt uitgevoerd is positief en sensitief

Figuur 2. Voorbeeld positieve benadering

(Zelf geconceptualiseerd naar Thoomes-Vreugdenhil, 2012, p. 91)

2.3 OMGEVING

Als leerkracht is het lastig om de begeleiding van een kind met hechtingsproblematiek, alleen op te nemen. Deze problematiek is vaak complex en het gedrag van een dergelijke leerlingen kan erg onvoorspelbaar zijn (Wally, 2012). Ook hebben leerkrachten vaak te weinig kennis van hechtingsproblematiek om alle signalen van onveilige hechting op een goede manier op te pakken. Om deze redenen is het goed dat meerdere mensen meekijken en -denken over de begeleiding van een kind dat onveilig is gehecht. Hierbij kan gedacht worden aan een intern begeleider, schoolmaatschappelijk werker of ambulant begeleider. Er kunnen externen ingeschakeld worden zoals pleegzorgwerkers en voogden. Ook kan de hulp van een therapeut worden ingeroepen. Deze mensen hebben vaak meer kennis van hechtingsproblematiek dan leerkrachten. Bovendien is het goed om met meerdere mensen naar een bepaalde situatie te kijken.

Voor leerkrachten is het belangrijk dat hij/ zij formuleert welk gedrag het ziet bij het kind. Op deze manier kan iemand met meer expertise een goede classificatie stellen, zonder dat de leerkracht zelf een oordeel vormt. Bij zorgen omtrent het kind, is het wel van belang dat de leerkracht hier actief hulp in gaat zoeken. Het gedrag observeren en formuleren door de leerkracht is juist van grote waarde (Respondent 3, persoonlijke communicatie, 5 april 2018).

2.4 MEDELEERLINGEN

De begeleiding van een leerling die te maken heeft met gehechtheidsproblematiek vergt vaak veel energie van een leerkracht. Het kost veel tijd en aandacht om op een goede manier met zo'n leerling om te gaan. Echter is het voor een leerkracht wel belangrijk om de andere kinderen in de klas ook in het oog te houden. Het gedrag van een leerling met hechtingsproblematiek kan grote invloed hebben op andere kinderen (Respondent 5, persoonlijke communicatie, 15 maart 2018).

2.5 HANDREIKINGEN OM TEGEMOET TE KOMEN AAN VEILIGHEID EN VERTROUWEN

Het onveilige gevoel dat veel kinderen met hechtingproblematiek ervaren heeft naast de negatieve invloed op de werkhouding ook invloed op hun schoolprestaties en contacten met anderen. Als leerkracht is het daarom belangrijk om tegemoet te komen aan de behoefte van veiligheid en vertrouwen die deze kinderen hebben. Wally (2012) heeft hiervoor een aantal handreikingen opgesteld. Deze handreikingen zijn algemeen en zullen dus niet voor elke leerlingen gelden of helpend zijn.

1. Stel duidelijke regels

Het is belangrijk om regels helder te formuleren. Het meest optimaal is om te spreken in termen van gewenst gedrag. Hiermee worden grenzen aangegeven en ligt de nadruk op het verwachte gedrag. Een kind met hechtingsproblematiek moet regelmatig aan regels worden herinnerd, zeker in situaties waarin een kind zich ongewenst kan gaan gedragen. Het is van belang als leerkracht regels en afspraken altijd na te komen, hierdoor weet een kind waar het aan toe is. De betrouwbaarheid wordt hiermee vergroot. Daarnaast kan een leerkracht veiligheid creëren door structuur en voorspelbaarheid te bieden. Als leerkracht ben je betrouwbaar wanneer je doet wat je belooft en benoemt wat je ziet bij het kind (Respondent 3, persoonlijke communicatie, 5 april 2018).

2. Wees beschikbaar

Een leerkracht kan aan een leerling fysieke nabijheid bieden, door zo veel mogelijk in de klas te blijven. Het is belangrijk om te laten merken dat een kind gezien en gehoord wordt, dit kan door verbaal of non-verbaal te reageren op wat de leerling doet of zegt. Het kind merkt hierdoor dat hij terug kan vallen op de leerkracht als dat nodig is. Daarnaast is er bij leerlingen met hechtingsproblematiek mogelijk sprake van een tweede doelstelling:

Bij een hechtingsstoornis ontwikkel je een tweede doelstelling: in de klas ben ik de voorbeeldige leerling (sociaal wenselijk gedrag), wanneer de leerkracht weg is pak ik spullen van anderen weg zonder dat het mij pijn doet. De ouder/leerkracht wordt het geweten van dit kind, want het kind heeft zijn of haar geweten door de onveilige gehechtheidsrelatie niet goed kunnen ontwikkelen. (Respondent 4, persoonlijke communicatie, 23 maart 2018)

Veel kinderen hebben geen 'eigen' geweten, hun interne geweten is weg of nooit opgebouwd. Er ontwikkelt zich als het ware een extern geweten. Een volwassene uit hun omgeving is hun geweten. Op school is dit vaak de leerkracht. Wanneer de leerkracht in de klas is, gaat het goed met zo'n leerling, maar als de leerkracht wegloopt, loopt in feite het geweten van dit kind weg. De leerkracht is dan het externe geweten van het kind (Respondent 5, persoonlijke communicatie, 15 maart 2018).

3. Maak situaties bespreekbaar

Voor een kind dat onveilig is gehecht is het lastig om te verwoorden wat hij voelt. Daarom is het goed dat een leerkracht hem hierbij helpt. Zo kan de leerkracht bijvoorbeeld enkele gevoelens opnoemen en de leerling vervolgens laten kiezen welk gevoel van toepassing is op dat moment.

4. Stuur het gedrag

Het is goed om eerst concreet te benoemen wat een kind doet of zegt en daar te zeggen wat hij moet doen. Bijvoorbeeld: "Ik zie dat het je niet lukt om goed op je stoel te blijven zitten. Dat vind ik jammer. Ga dit boekje maar even bij de juf in het andere lokaal brengen en kom daarna weer terug."

5. Reageer neutraal

Het kan zo zijn dat een kind met hechtingsproblemen probeert controle te krijgen door grensoverschrijdend gedrag te vertonen. Wanneer een leerkracht emotioneel reageert, bijvoorbeeld boos of geïrriteerd, krijgt de leerling het gevoel dat hij controle over de juf of meester heeft. Ook kan een boze reactie zorgen voor een gevoel van afwijzing.

6. Geef directe, specifieke feedback

Het is voor een kind makkelijker om de koppeling te maken tussen zijn gedrag en een eventuele correctie, als het gedrag zo snel mogelijk nadat een kind het heeft laten zien, gecorrigeerd wordt. Het is uiterst belangrijk dat een leerkracht duidelijk maakt dat hij het gedrag van het kind afkeurt en niet het kind zelf! Wanneer dit niet gebeurt, voelt een kind zich als persoon afgewezen.

7. Zorg voor positieve ervaringen

Negatieve ervaringen zorgen ervoor dat het gevoel van wantrouwen dat een kind met hechtingsproblemen heeft, wordt bevestigd. Door positieve ervaringen leert een kind dat het volwassenen kan vertrouwen. Een onveilig gehecht kind is erbij gebaat te horen wat het goed kan dat het merkt dat het gewaardeerd wordt. Dit kan bijvoorbeeld door een compliment te geven. Ook is het goed om dergelijke kinderen succeservaringen op te laten doen.

Voor kinderen die onveilig gehecht zijn, is het uiterst belangrijk dat ze positiviteit te zien krijgen. Deze kinderen hebben het nodig om gezien te worden. Als leerkracht is het ontzettend belangrijk dat je zegt "Ik zie jou". Dergelijke kinderen vragen ook vaak om bevestiging. Uiteindelijk kan dit minder worden, maar dit kost vaak veel tijd (Respondent 2, persoonlijke communicatie, 19 april 2018).

8. Zoek een geschikte werkplek

Kinderen met dergelijke problematiek hebben baat bij een plek waar niet te veel afleiding is, maar waar ze wel voldoende overzicht over de groep hebben. Het kan fijn zijn voor het kind om een individuele werkplek te hebben voor werkmomenten. Belangrijk is om met het kind zelf af te stemmen wat het fijn vindt.

9. Vertrouwensband

Leerkrachten hebben niet de taak om de hechtingsproblemen van een kind op te lossen, dit is helaas ook niet mogelijk. Wel kunnen ze eraan bijdragen dat leerlingen hen vertrouwen. Op deze manier voelt een leerling zich ook veiliger in de groep, wat een positieve invloed heeft op de ontwikkeling (Wally, 2012).

2.6 CONCLUSIE

Wanneer de leerkracht door middel van het opdoen van kennis meer inzicht krijgt in de problematiek, dan is de leerkracht in staat om verder te kijken dan classificaties als ADHD en autisme. De leerkracht zal dan inzien dat het opbouwen van een relatie met een leerling met hechtingsproblematiek anders is, dan bij een leerling die veilig is gehecht. Hiervoor heeft de leerkracht zijn of haar omgeving nodig om het kind op de juiste manier te kunnen begeleiden. Deze omgeving bestaat uit professionals. Daarnaast moet de leerkracht niet alleen de koppeling maken met de omgeving, maar ook nagaan welke invloed de hechtingsproblematiek van de leerling heeft in de groep. Uiteindelijk zijn er mogelijke handvatten waarmee de leerkracht wordt gestuurd, en in kan gaan op dat wat het kind nodig heeft: duidelijke regels, beschikbaarheid van de leerkracht, het bespreekbaar maken van situaties, sturing van het gedrag, neutrale reacties, directe en specifieke feedback, positieve ervaringen, een geschikte werkplek en een vertrouwensband.

HOOFDSTUK 3 – WAT HEEFT EEN LEERLING MET EEN ONVEILIGE GEHECHTHEIDSRELATIE VAN DE LEERKRACHT NODIG?

Een leerling met hechtingsproblematiek laat dikwijls ander gedrag zien dan een leerling met een stabiele ontwikkeling, en zal daardoor ook een andere manier van omgang met de leerkracht nodig hebben.

3.1 EIGENHEID

Wat een kind met hechtingsproblematiek nodig heeft van een leerkracht strookt soms niet met de eisen die worden gesteld door de school of overheid. Een dergelijke leerling heeft soms zo veel tijd en aandacht nodig om zich überhaupt veilig te voelen, dat het niet aan leren toekomt. (Respondent 2, persoonlijke communicatie, 19 april 2018).

Het fundament om deze kinderen te helpen is door het kind in zijn/ haar ontwikkeling op zijn manier, op zijn plek, op zijn tempo ‘eigen’ te laten zijn. Het kind zien hoe hij/ zij op dat moment is, aankan en nodig heeft. Als het kind niet aan dit doel toe is, en het niet kan, dan ben je met je eigen doelen bezig terwijl dat je bezig bent met het doel te behalen van wat het kind kan. Daarbij is het belangrijk dat er wordt gekeken naar wat belangrijk is: vwo-plus-niveau of vanuit een ontwikkelde houding het leven aan kunnen.

Benader het kind vanuit zijn/ haar beleving, ontwikkeling, geweten en cognitieve mogelijkheden. Het kind heeft daarbij vertrouwen en een persoonlijke benadering nodig, zodat het zich serieus genomen voelt (Respondent 4, persoonlijke communicatie, 23 maart 2018).

3.2 SENSITIVITEIT

Voor ouders, maar ook leerkrachten geldt dat een kind een veilige omgeving nodig heeft. Dit wordt bevorderd door een sensitieve houding van de leerkracht. Sensitief gedrag betekent echter niet dat een leerkracht alles goed vindt wat een kind zegt of doet, of dat de leerkracht altijd naar een kind moet luisteren. Ook wanneer een leerkracht gezag uitoefent kan dit een kind veiligheid bieden. Door sensitief gedrag te tonen, heeft de leerkracht oog voor dat wat een kind nodig heeft. Dit kan aandacht, maar ook correctie zijn. Een leerling kan in de klas niet altijd aandacht vragen en aandacht krijgen. Hij moet leren op zijn beurt te wachten, rekening te houden met anderen en regels op te volgen.

Uit onderzoek is gebleken dat interactie op een sensitieve manier de gehechtheidsrelatie beïnvloedt. Thoomes-Vreugdenhil (2012) zegt hierover het volgende: “Dat kun je een soort basishouding noemen die ouders, verzorgers en leerkrachten zichzelf eigen moeten maken en hier zelf een vorm aan moeten geven in hun eigen situatie.” Het is goed als leerkrachten zich van tevoren verdiepen in wat een kind nodig heeft.

Een leerkracht benadert een kind vanuit de basis positief, als hij een houding heeft van gericht zijn op het kind.

Het ‘in de groep zijn’ is lastig wanneer er sprake is van hechtingsproblematiek omdat je dingen uit handen moeten, je gecorrigeerd wordt en er buiten een overzichtelijke situatie afwijkend gedrag wordt getoond. Deze kinderen hebben voornamelijk veel individuele begeleiding nodig, juist ook om succeservaringen te kunnen opdoen. . . . In de interactie met andere leerlingen zien we vaak dat het kind met hechtingsproblematiek zich niet goed kan aanpassen aan de omgeving. Een conflictsituatie/ vrije situatie moet worden voorkomen door ‘er te zijn’ (Respondent 4, persoonlijke communicatie, 23 maart 2018).

3.3 HANDREIKINGEN OM TEGEMOET TE KOMEN AAN ONDERSTEUNING VAN DE LEERLING

Een leerling heeft nodig dat:

Veilige gehechtheidsrelatie

- De leerkracht de goede kwaliteiten stimuleert.

Onveilig vermijdende gehechtheidsrelatie

- De leerkracht geen emotionele verwachtingen heeft van de vertrouwensband.
- De leerkracht neutrale interactie creëert: dat de leerlingen worden aangesproken op hun gedrag en niet op de onderliggende emotie.

Onveilig ambivalente gehechtheidsrelatie

- De leerkracht berekenbaar is, zodat de kinderen geen reden hebben om te wantrouwen.
- De leerkracht duidelijk vertelt wat hij gaat doen, hoe de dag eruitziet of welke veranderingen er te verwachten zijn.
- De leerkracht er is voor deze leerlingen op de momenten dat ze contact willen maken.

Gedesorganiseerde gehechtheidsrelatie

- De leerkracht ondersteuning biedt door middel van structuur.
 - De leerkracht passende professionele hulp zoekt.
- (Van Winkoop, 2015).

3.4 CONCLUSIE

Voor het kind is het van belang dat het gezien wordt in de ontwikkeling waar hij/ zij op dat moment is. Te hoge doelen kunnen het kind belemmeren in de ontwikkeling. Daarbij is het wel belangrijk om het kind serieus te nemen en het gevoel te geven dat je als leerkracht in het kind gelooft.

Sensitiviteit is een middel dat daarbij gebruikt kan worden. Dit, in combinatie met positiviteit, heeft een gunstige invloed op de ontwikkeling van het kind. Daarnaast is het belangrijk dat het kind wordt gestimuleerd, weet waar het aan toe is en een goede relatie kan opbouwen met de leerkracht.

BIBLIOGRAFIE

- Betekenis ambivalent. (2017, 6 november). In *Van Dale*. Geraadpleegd op 6 november 2017, van <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/ambivalent#.Wv2HliFPIU>
- Bil, M. de, & Bil, P. de, (2007). *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie*. Soest: Nelissen.
- Boerhave, M., Koster, M., & Zaal, S. (2009). Hechting, basisveiligheid, basisvertrouwen. Geraadpleegd Op 13 november 2017, van https://www.cordaan.nl/sites/default/files/downloads/boekje_hechting_2009_1.pdf
- Bowlby, J. (1979). *Verbondenheid*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Bowlby, J. (2005a). *A secure base*. London and New York: Routledge Classics.
- Bowlby, J. (2005b). *The making and breaking of affectional bonds*. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.
- Coppens, L., Schneijderberg, M., & Kregten, v. C. (2016). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen*. Amsterdam: S.W.P.
- Delfos, M. (2009). *Ontwikkeling in vogelvlucht*. Amsterdam: Pearson.
- Delfos, M. (2013). *Ik ben aan ze gehecht*. Duivendrecht: S.W.P.
- Maaskant, A., & Reinders, A. (2013). *Pleegkinderen: opvoeding, begeleiding en zorg*. Houten: Lannoo.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Red.). *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention* (pp. 121-182). Chicago: The University of Chicago Press.
- Oers, B. van, & Janssen-Vos, F. (Red.). (2000). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen* (5de druk). Assen: Van Gorcum.
- Rosmalen, L. van (2015). *From Security to Attachment*. (Proefschrift). Universiteit Leiden, Leiden. Geraadpleegd op 19 december 2017, van <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/33739/dissertation%20total%20272mei.pdf?sequence=15>
- Solomon, C.G.J. (1999). *Explaining disorganised attachment*. Opgeroepen op 12 oktober, 2017, in C.G.J. Solomon, *Clues from research on mild-on-moderately undernourished children in chile* (pp. 3-5). New York: Guilford Press.
- Thoomes-Vreugdenhil, A. (2012). *Hechtingsproblemen bij kinderen*. Tiel: Lannoo Campus.
- Wally, T. (2012). Slecht gehecht. *Praxisbulletin*, 30(2), 5-9. Geraadpleegd op 20 september 2017 van https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwinx6T4z5DWAhUEL1AKHSaqCvoQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.wijzeronderwijs.nl%2F~%2Fmedia%2F31863f8dbb954a1a948d96b3fa520b2a.ashx&usg=AFQjCHSu_OApmafm05ivzE_DLuogXFdN8g
- Winkoop, V. van. (2015). Omgaan met hechtingsproblematiek in de klas. *Het Jonge Kind*, 43(3), 4-7.

Tabel 27. Geïnterviewde personen

	Naam	Beroep	Expertise
1.	Mevrouw T. de Bot	Gedragsdeskundige raad van kinderbescherming	De invloed van hechting in de samenleving
2.	Mevrouw E. Gooren	Psychomotorisch therapeut	De ontwikkeling van een kind en de verwerking van trauma's
3.	Mevrouw E. van Heeswijk	Psychodiagnosticus Kinder	Diagnostisering hechtingsproblematiek
4.	Meneer E. van de Heuvel	Leerkracht	Ervaring met leerlingen met hechtingsproblematiek in de klas
5.	Mevrouw C. Hoeke	IB-er	Ervaring met leerlingen met hechtingsproblematiek in de school
6.	Mevrouw P. Smits	Gedragsdeskundige	Pleegzorgbegeleider die gespecialiseerd is in hechting