

A photograph showing the back of a man's head and shoulders. He is wearing a black cap and a dark t-shirt. A child's hand is resting on his right shoulder. In the background, there is a blurred outdoor setting, possibly a sports field or park, with some structures and trees visible under a bright sky.

EEN VEILIGE BASIS?

Een onderzoek naar mogelijke handvatten
voor leerkrachten in het primair onderwijs
om leerlingen met hechtingsproblematiek
te herkennen en begeleiden

Bram Lekkerkerker

‘DE RELATIE TUSSEN MOEDER EN KIND IS PARADOXAAL EN,
IN ZEKERE ZIN, TRAGISCH. HET HEEFT DE VOLLEDIGE LIEFDE
VAN DE MOEDER NODIG OM HET KIND TE HELPEN WEG TE
GROEIEN VAN ZIJN MOEDER OM ZO COMPLEET
ONAFHANKELIJK TE WORDEN.’

E. Fromm - Duits-Amerikaans filosoof en sociaal psycholoog (1900-1980).

EEN VEILIGE BASIS?

EEN STUDIE NAAR DE HERKENNING EN BEGELEIDING VAN LEERLINGEN MET
HECHTINGSPROBLEMATIEK IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

IN SAMENWERKING MET



STUDENTNUMMER: 170813

E-MAIL: BJLEKKERKERKER@STUDENT.CHE.NL

AFSTUDEERBEGELEIDER: DR. R. DE GRAAF

OPLEIDING: PEDAGOGISCHE ACADEMIE VOOR HET BASISONDERWIJS

AANTAL WOORDEN: 8000

MAAND: MEI 2020

VOORWOORD

Voor u ligt mijn afstudeeronderzoek van de opleiding Leraar Basisonderwijs aan de Christelijke Hogeschool Ede. In mijn onderzoek heb ik getracht uiteen te zetten wat hechtingsproblematiek inhoudt, hoe je dit kunt herkennen en wat de meest effectieve aanpak is om de betreffende leerling(en) met deze problematiek te begeleiden in de klas.

Het met succes voltooien van dit onderzoek was zeker niet gelukt zonder de steun en begeleiding van een heel aantal mensen in mijn omgeving. Allereerst zou ik graag mijn afstudeerbegeleider dr. R. de Graaf bedanken voor het vertrouwen in mij als derdejaars student. Dank voor alle begeleiding en feedback die ik heb mogen ontvangen. Daarnaast zou ik graag mevrouw Petersen, directeur van de Kraatsschool te Bennekom, en alle leerkrachten willen bedanken voor het meedenken- en werken aan mijn afstudeeronderzoek. Zonder jullie flexibiliteit in de bijzondere tijden van COVID-19 was het niet gelukt. Tot slot wil ik ook graag mijn dank uitspreken naar mijn vrienden. Alle steun die jullie geboden hebben gedurende mijn onderzoek wordt enorm gewaardeerd.

Ik hoop dat dit onderzoek u inspireert en wellicht aanzet tot vernieuwd bewust handelen ten opzichte van de genoemde leerlingen in kwestie.

Bram Lekkerkerker

SAMENVATTING

Volgens Roodvoets (2007) is langzamerhand het maatschappelijk besef dat de familie niet altijd een veilige haven is, toegenomen. Gesteld kan worden dat niet elk kind over een veilige basis beschikt van waaruit vrij ontwikkeld en geëxploreerd kan worden. Het doel van dit onderzoek is om in beeld te krijgen wat onveilige gehechtheid inhoudt, hoe de ontwikkeling hiertoe verloopt en om te onderzoeken wat handvatten voor leerkrachten zouden kunnen zijn om leerlingen met deze problematiek in de klas te kunnen herkennen en begeleiden. Om een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag is er uitgebreid literatuuronderzoek gedaan en is er een survey uitgevoerd onder 51 leerkrachten van veertien verschillende scholen. Hiermee werd de praktijkwaarde van de opgedane resultaten uit het literatuuronderzoek getoetst.

Uit dit onderzoek blijkt dat de meerderheid van de leerkrachten aangeeft zich matig tot niet capabel voelt om kinderen met hechtingsproblematiek in de klas te kunnen herkennen en/of te begeleiden. Slechts een beperkt deel (een krappe 25 procent) geeft aan dat het over bovenstaande capaciteiten beschikt. Aan de leerkrachten zijn verschillende handvatten uit de literatuur aangereikt om zo tegemoet te komen aan de benodigde vaardigheden. Uit de resultaten van de survey is echter opgemaakt dat er over de doelmatigheid van deze handvatten geen consensus bestaat. Desalniettemin schat een groot deel van de leerkrachten de handvatten in als zijnde effectief. Vanwege de COVID-19-pandemie heeft er geen praktijktoets voor de toepassing van deze handvatten kunnen plaatsvinden.

Professionalisering van leerkrachten is nodig om kennis en vaardigheden naar een bekwaamheidsniveau te brengen. Vanuit het aangereikte raamwerk met handvatten kan daar een start mee worden gemaakt. Daarnaast is eveneens geconcludeerd dat nader onderzoek noodzakelijk is voor het concreter uitwerken van mogelijke interventies en het bieden van maatwerk voor basisschoolteams.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord.....	3
Samenvatting.....	4
Inleiding	7
Aanleiding voor onderzoek & maatschappelijke relevantie	7
Motivatie en identiteit	8
Definitie gehechtheid.....	8
De probleemstelling	9
De doelstelling & betrokkenheid scholen	9
Onderzoeksvragen	9
Leeswijzer	10
Het theoretisch kader	11
Hoofdstuk 2: Veilige gehechtheid	12
2.1 Inleiding	12
2.2 De ontwikkelingspsychologie van afhankelijkheid tot zelfstandigheid	12
2.3 Veilige gehechtheid	13
2.4 Samenvatting.....	14
Hoofdstuk 3: Onveilige gehechtheid	15
3.1 Inleiding	15
3.2 Onveilige gehechtheid.....	15
3.3 Oorzaken onveilige gehechtheid.....	15
3.4 Effecten van hechtingsproblematiek op de cognitieve ontwikkeling.....	17
3.5 Effecten van hechtingsproblematiek op de sociaal-emotionele ontwikkeling.....	17
3.6 Effecten van hechtingsproblematiek op het gebied van zelfwaardering, zelfregulatie en zelfbeeld	17
3.7 Samenvatting.....	18
Hoofdstuk 4: Op zoek naar handvatten	19
4.1 Inleiding	19
4.2 Mogelijke handvatten	19
4.3 De rol van ouders, hulpverlening en de school.....	20
4.4 Samenvatting.....	20
Het Praktijkonderzoek	21
Hoofdstuk 5: Methodiek & onderzoeksopzet	22
Wijziging van onderzoeksmethode.....	22
Soort onderzoek en onderzoekseenheden	22
Methode en instrumenten	22
Uitvoering onderzoek.....	23

Datum en tijd van onderzoek.....	23
Betrouwbaarheid en validiteit	23
Hoofdstuk 6: Dataverzameling & resultaten	25
6.1 Inleiding	25
6.2 Resultaten	25
6.2.1. Herkennen hechtingsproblematiek	25
6.2.2. Begeleiden van leerlingen met hechtingsproblematiek.....	27
6.2.3. Doematiegheid van interventies in de praktijk	27
Hoofdstuk 7: Conclusie	31
Hoofdstuk 8: Evaluatie van het onderzoek	32
8.1 Discussie	32
8.2 Aanbevelingen	32
Bibliografie.....	34
Bijlagen	36
A Onderzoek van Skeels (1966) beschreven door Kohnstamm (2009):	36
B Omgevingsfactoren	36
C Onderzoek van Harlow (1905) in de jaren vijftig	36
D Omschrijving van het begrip trauma	36
E Attachment theory van J. bowlby (1969)	37
F Indeling onveilige gehechtheid volgens Boris & Zeanah (2000)	38
G Niet goed functionerend ouderschap in relatie tot hechtingsproblematiek	38
H Window of tolerance	40
I Enquêtevragen	41
J Antwoorden survey vraag acht.....	48
K Antwoorden survey vraag 16	50

INLEIDING

AANLEIDING VOOR ONDERZOEK & MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

In mijn professie als leerkracht basisonderwijs kom ik allerlei kinderen tegen die in verschillende contexten zijn opgegroeid. (Levensbeschouwelijke) achtergrond en opvoeding zijn factoren die invloed hebben op het kind als individu en op zijn of haar vertoonde attitude. Het kunnen factoren zijn die verklaringen geven voor bepaalde gedragingen. Dat een leefomgeving een gunstige of ongunstige invloed kan hebben op de ontwikkeling van een kind, toont eerder onderzoek van Skeels (1966) goed aan. Kohnstamm (2009) heeft dit onderzoek verwerkt in haar boek. Zie voor een fragment hiervan bijlage A.

Het leek mij interessant om de verbinding te maken tussen de pedagogische context waarin het kind opgroeit (de leefomgeving) en de onderwijssituatie in de klas. Zie voor verdiepende informatie over deze omgevingsfactoren bijlage B. Vragen die bij mij leefden waren onder meer: Wat voor gedrag toont een kind met hechtingsproblematiek? En hoe kan ik dat gedrag herkennen en de leerling daar zo optimaal mogelijk bij begeleiden? Ik heb het onderwerp in overleg met mijn werkplek afgestemd. Echter moet ik melden dat er bij mij sprake is van een afwijkende route. Gedurende mijn tweede jaar van de Universitaire Route had ik mijzelf reeds verdiept in de hechtingsproblematiek en al een start gemaakt met mijn afstudeeronderzoek. Dit heb ik bij aanvang van mijn innovatieonderzoek in een gesprek voorgelegd aan de directeur van mijn werkplek. Zij was meteen enthousiast en gaf aan dat het geen probleem was dat ik alvast was begonnen. *‘Hechtingsproblemen spelen immers op elke school een rol en een onderzoek hiernaar is voor elke school relevant, ook bij ons’*, zo stelde zij. Ze gaf daarbij aan dat ik prima kon voortborduren op het werk wat ik al had verricht en bereid was mee te werken aan mijn innovatieonderzoek.

Met dit onderzoek hoop ik samen met andere onderwijsprofessionals meer inzicht te krijgen in de hechtingsproblematiek en de impact daarvan op het gedrag van het kind, zodat wij als beroepsbeoefenaars nog beter op het gedrag en de prestaties van deze kinderen kunnen anticiperen. Verder hoop ik aan leerkrachten in het primair onderwijs concrete handvatten te kunnen aanreiken voor het herkennen en begeleiden van leerlingen die zich midden in deze problematiek bevinden.

MOTIVATIE EN IDENTITEIT

Vanuit mijn ouderlijk huis ben ik christelijk opgevoed. Na een zoektocht in mijn pubertijd heb ik in mijn adolescentie deze identiteit mijzelf ook eigen gemaakt en onderschreven. Daarmee belijd ik ook persoonlijk de Nederlandse Geloofsbelijdenis. Ik ben ervan overtuigd dat we - zoals in de bovenstaande belijdenis beschreven staat - in een tussenperiode leven waarin er veel gebrokenheid heerst, maar waar we ook naar heelheid mogen toeleven. Met deze visie kijk ik ook graag naar de problematiek aangaande gehechtheid. Op het moment van de scheiding tussen God en de mens tijdens de zondeval in Genesis 3, ontstond er gebrokenheid in relaties die eerst compleet, gezond en heel waren. Anno 2020 is die gebrokenheid in relaties nog steeds terug te zien, onder andere in de problematiek van gehechtheid. Het is mijn doel en diepste drijfveer om kinderen met gehechtheidsproblematiek op een juiste wijze te kunnen begeleiden en hen de onvoorwaardelijke liefde van God te laten kennen en ervaren, zodat ze iets mogen proeven van een hechtingsrelatie zoals die oorspronkelijk bedoeld is. Het volgende vers uit Jesaja 49:15-16a (Nieuwe Bijbelvertaling) sluit daar mooi bij aan: *‘Maar kan een vrouw haar zuigeling vergeten of harteloos zijn tegen het kind dat zij droeg? Zelfs al zou zij het vergeten, Ik vergeet jou nooit. Ik heb je in mijn handpalm gegrift’* (Nederlands Bijbelgenootschap, 2004).

DEFINITIE GEHECHTHEID

Voordat ingegaan kan worden op de onderzoeksvragen moet eerst evident gemaakt worden wat er nu exact bedoeld wordt met de term ‘gehechtheid’. Het Nederlands Jeugdinstituut (2020) beschrijft de definitie als volgt: *‘Hechting is een proces van interactie tussen kind en een of meer van zijn opvoeders dat leidt tot een duurzame affectieve relatie. Onder normale omstandigheden ontwikkelen kinderen de eerste gehechtheidsrelaties met volwassenen als ze tussen de zes en twaalf maanden oud zijn.’* Juffer (2010) geeft aan dat op deze wijze er een heel netwerk van gehechtheidsrelaties ontstaat. Daarbij markeert zij het feit dat de neiging om te hechten niet kan worden uitgesteld wanneer de opvoedomstandigheden slecht zijn. Bergin & Bergin (2009) schrijven daarbij een kritische kanttekening: *‘Not all positive relationships are attachment. Recall that attachment is a deep and enduring affectionate bond that connects one person to another across time and space.’*

DE PROBLEEMSTELLING

Veel leerkrachten in het primair onderwijs, waaronder ikzelf, voelen zich regelmatig handelingsverlegen wanneer er zich een specifieke situatie voordoet waarin een leerling met een hechtingsstoornis afwijkend gedrag vertoont. Deze handelingsverlegenheid lijkt te berusten op onwetendheid en gebrek aan kennis en praktische handvatten. Om deze handelingsverlegenheid te verhelpen, moet er onderzoek worden gedaan naar de verschijningsvormen van hechtingsproblematiek en de daarbij passende praktische handelmethode voor leerkrachten.

DE DOELSTELLING & BETROKKENHEID SCHOLEN

Met dit onderzoek hoop ik te bereiken dat leerkrachten in het primair onderwijs meer duidelijkheid krijgen over het herkennen van hechtingsproblematiek en de verschuilde achtergrond daarvan, en dat zij praktische handvatten aangereikt krijgen om leerlingen met hechtingsproblematiek te begeleiden in de klas. Daarnaast hoop ik evident te maken wat een passende en geschikte rolverdeling is bij de aanpak van de probleemstelling wanneer we kijken naar de context van ouders, school en hulpverlening. Om deze doelstelling te kunnen bereiken, zijn 51 leerkrachten van veertien verschillende scholen betrokken geweest bij het praktijkonderzoek. Samen met hen is gekeken naar een geschikte opbouw voor de onderzoeksopzet en de uitwerking daarvan.

ONDERZOEKSVRAGEN

De onderzoeksvraag luidt:

**WAT ZIJN MOGELIJKE HANDVATTEN VOOR LEERKRACHTEN IN HET
PRIMAIR ONDERWIJS OM OP DEZE WIJZE LEERLINGEN MET
HECHTINGSPROBLEMATIEK TE HERKENNEN EN BEGELEIDEN?**

Deelvragen:

- Hoe verlopen de reguliere ontwikkelingspsychologische fasen van een kind uit Nederland, wat uiteindelijk zou moeten leiden tot veilige gehechtheid?
- Wanneer is er sprake van onveilige gehechtheid en wat zijn de mogelijke oorzaken van deze problematiek?
- Wat zijn mogelijke effecten van de hechtingsproblematiek op het leerproces en de attitude van het kind?
- Welke handvatten worden er in de literatuur aangereikt om kinderen met hechtingsproblematiek te herkennen en begeleiden in de klas?



Hoofdstuk 1

Inleiding

Hoofdstuk 2

Ontwikkelingspsychologie &
veilige gehechtheid

Hoofdstuk 3

Onveilige gehechtheid: oorzaken
en effecten

Hoofdstuk 4

Op zoek naar handvatten

Hoofdstuk 5

Methode van onderzoek

Hoofdstuk 6

Onderzoeksresultaten

Hoofdstuk 7

Conclusie

Hoofdstuk 8

Evaluatie van het onderzoek

Theoretisch kader



HOOFDSTUK 2: VEILIGE GEHECHTHEID

2.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt duidelijk uitgelicht hoe de ontwikkeling tot veilige gehechtheid verloopt bij een kind dat in Nederland opgroeit in een gezonde en veilige omgeving. Wanneer duidelijk is gemaakt wat veilige gehechtheid inhoudt, zal in hoofdstuk 3 verder uitgewerkt worden wat verstaan wordt onder onveilige gehechtheid.

2.2 DE ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE VAN AFHANKELIJKHEID TOT ZELFSTANDIGHEID

De Belgische Federatie van Psychologen (2020) beschrijft het begrip psychologie als de wetenschap die het innerlijke leven en het gedrag van de mens bestudeert. Struyven, Baeten, Kyndt en Sierens (2009) geven aan dat de ontwikkelingspsychologie met de term ontwikkeling 'het veranderen van een aanwezige structuur' bedoelt. Tevens benoemen zij de ontwikkelingsfasen vanaf de conceptie tot en met de adolescentie chronologisch als volgt: - de ongeboren baby, de geboorte en de pasgeborene - de baby (0 - 1,5 jaar) - de peuter (1,5 - 3 jaar) - de kleuter (3 - 5 jaar) - het basisschoolkind (6 - 12 jaar) - de adolescent (12 - 18/25 jaar). Verhofstad, Geert en Vyt (2003) stellen dat er bij het jonge kind een aantal mechanismen aanwezig zijn die de beschermende nabijheid van de ouder stimuleren en bestendigen. Dit zijn de zogenaamde primitieve hechtingsgedragingen. Het hechtingsmechanisme vindt plaats op basis van dit vertrekrepertoire en hebben in eerder onderzoek de ontwikkeling van gehechtheid ingedeeld in vier achtereenvolgende fasen.

0 tot 3 maanden: ongerichte responsiviteit

Een van de eerste vormen van menselijke wederzijdse interactie na de geboorte, is het oogcontact samen met het lichaamscontact en stemgebruik. Papousek & Bornstein (1985) waren een van de vele onderzoekers die dit fenomeen bestudeerden. De van de gehechtheidstheorie beroemde psychiater Bowlby (1907-1990) concludeert uit dit onderzoek het bestaan van een instinctieve gerichtheid naar het meest belangrijke onderdeel voor informatie-uitwisseling van de mens: het aangezicht. Volgens Verhofstad et al. (2003) beschikt een baby in deze vroege periode al over een scala aan reflexen die deel uitmaken van het hechtingsmechanisme. Zo benoemen zij dat op de sociale glimlach van een baby een van de meest krachtige hechtingsgedragingen geënt wordt. Bowlby (in Verhofstad et al., 2003) stelt dan ook dat glimlachen een typische vorm van primitief hechtingsgedrag is. Het zorgt er namelijk voor dat de nabijheid, verzorging, interactie en vertedering van een (aselectieve) verzorger wordt gestimuleerd. Voorbeelden van andere reflexen zijn het Moro-, grijp-, zuig- en vastklampreflex. De nabijheidsvorm in de babytijd wordt ook wel getypeerd als een lichamelijke nabijheid (Thoomes, 2012).

3 tot 6 maanden: gerichtheid op bekende verzorgers

Volgens Verhofstad et al. (2003) ondergaat het gedragspatroon van de baby in deze periode ingrijpende wijzigingen. De sociale glimlach wordt meer selectief en een aantal reflexen verdwijnt. Het brabbelen en exploratief gedrag met de handen zal volgens hen ook steeds meer afnemen ten aanzien van vreemden en juist toenemen tegenover vertrouwde personen. Dekker, Sterkenburg, Thoomes & Wolff (2017) geven aan dat binnen het netwerk van gehechtheidsrelaties de baby wel een zekere voorkeur voor de ene persoon boven de andere ontwikkelt. De eerste stap in gerichte gehechtheid wordt hier gezet. De interesse van de baby gaat dan ook vooral uit naar de vertrouwde hechtingspersonen (Verhofstad et al., 2003).

6 maanden tot 3 jaar: hechting door afhankelijkheid

De hechtingsband met de verzorger wordt in de tweede helft van het eerste levensjaar echt verankerd. Parnassia Groep (z.d.) geeft aan dat in deze periode separatieangst ook vaak om de hoek komt kijken. Baby's zijn dan bang verlaten te worden door hun verzorger. Dit is dan ook een overtuigende indicator dat het kind zich sterk begint te hechten aan geselecteerde hechtingsfiguren, zo bekrachtigen Verhofstad et al. (2003). '*Onder normale omstandigheden ontwikkelen kinderen de eerste gehechtheidsrelaties met volwassenen als ze tussen de 6 en 12 maanden oud zijn*' (Dekker et al., 2017). Het hechtingsgedrag wordt steeds meer doelgericht en selectief. Hechtingsfiguren worden beperkt tot enkele familieleden waarbij frequent een voorkeur ontstaat voor één

persoon. Wanneer de baby ongeveer acht maanden oud is, bereikt dit fenomeen zijn hoogtepunt: de zogenaamde vreemden- of achtmaandenangst, aldus Struyven et al. (2009). De baby wendt zich dan af van voor hem vreemde personen en zoekt constant de nabijheid van zijn verzorger. Verhofstad et al. (2003) noemen dat de baby's in deze fase zeer gevoelig worden voor allerlei signalen die informatie verschaffen over het gedrag en de intenties van de ouder. Baby's passen hun motorische en vocale gedrag aan de gedragingen van de ouder aan. Voor het kind fungeert de verzorger als een veilige thuishaven van waaruit het de omgeving kan verkennen. Dit fenomeen wordt ook wel *social referencing* genoemd. De baby's zoeken dan doelbewust naar informatie over de gevoelens van anderen om onduidelijke omstandigheden en gebeurtenissen te kunnen plaatsen. Vaak wordt dan gebruik gemaakt van de gelaatsuitdrukkingen van anderen, aldus Struyven et al. (2009). *'De nieuwe wereld van het kind geeft hem veel indrukken die hij een plaats moet geven, die hij moet integreren'* (Thoomes, 2012).

Vanaf 3 jaar: partnerschap in hechting

Wanneer het kind in deze fase is beland, heeft het vaardigheden ontwikkeld die zijn hechtingsgedrag gaan bepalen. Verhofstad et al. (2003) benoemen als eerste vaardigheid dat het kind voldoende ervaring heeft opgebouwd over omgaan met scheidingen en terugkomsten. Daarnaast is het kind vaardig om zijn of haar eigen behoeften te verwoorden, zodat de verzorger hierop kan inspelen. Dekker et al. (2017) geven aan dat het inspelen op de behoeften van het kind van groot belang is voor de ontwikkeling van een veilige gehechtheidsrelatie. Zij beschrijven dat het daarbij noodzakelijk is dat een verzorger goed kan mentaliseren. Anders geformuleerd: de verzorger moet de gedachten en gevoelens van het kind zien en (h)erkennen en daar in zijn gedrag rekening mee houden. De derde vaardigheid die het kind in deze fase volgens Verhofstad et al. (2003) zich eigen heeft gemaakt, is het ontwikkelen van vertrouwen in zijn eigen kunnen en in de omgang met anderen, zodat het kind op deze wijze scheidingen aankan. De reorganisatie van het gehechtheidssysteem houdt als het ware in dat het kind met anderen in zijn omgeving nog gemakkelijker contact kan leggen en zo een gehechtheidsrelatie kan aangaan. In deze fase – wat ook wel de fase van het schoolkind wordt genoemd – onderneemt het kind volgens Thoomes (2012) veel actie en zijn dynamiek en exploratie kernwoorden die deze periode goed omschrijven.

Nadat de fase van het schoolkind is afgerond, belandt het kind in de fase van adolescentie. Wanneer er in de voorgaande fasen sprake is geweest van sensitieve en adequaat handelende verzorgers die veiligheid boden, zal het kind zich in deze adolescentiefase gaan losmaken van zijn verzorgers, aldus Thoomes (2012). Daarbij geeft zij aan dat er in de pubertijd geëxperimenteerd wordt met de nabijheidsvormen die het kind in zijn ontwikkeling heeft opgedaan. Wat daarbij volgens Thoomes (2012) heel belangrijk is, is dat de jongere in deze adolescentiefase nog altijd intimiteit, beschikbaarheid en zorg van verzorgers nodig heeft. De focus ligt daarbij op het bevestigen van de veiligheid in zichzelf.

2.3 VEILIGE GEHECHTHEID

Thoomes (2012) geeft aan dat kinderen van ouders die gericht zijn op dat wat hun kind nodig heeft en in staat zijn de signalen van hun kind goed op te vangen, veilig gehecht zijn. *'Voor het ontstaan van een veilige gehechtheidsrelatie zijn er drie basale voorwaarden: sensitief en adequaat reageren op het kind, continuïteit in de aanwezigheid van de gehechtheidspersoon, en de mate waarin een ouder zich kan verplaatsen in een kind (het mentaliseren door de ouder)'* (Nederlands Jeugdinstituut, 2020). Kortom, het geven van veiligheid aan een kind heeft direct te maken met beschikbaarheid. *'Beschikbare ouders zijn betrouwbare ouders, een kind weet bij hen waar het aan toe is, weet dat het op hen kan rekenen als er iets gebeurt, als het hulp nodig heeft'* (Thoomes, 2012). Voor de ontwikkeling van een kind is het ontzettend belangrijk dat er een veilige gehechtheidsrelatie wordt opgebouwd. *'Door gehecht te raken aan één of meer volwassenen bouwt een kind een mentaal beeld op van mensen in het algemeen. Dat kan een beeld zijn van beschikbaarheid en hulpvaardigheid'* (Dekker et al., 2017). In 2012 benoemde Thoomes dat het begrip mentaliseren omschreven kan worden als 'het vermogen tot reflecteren over de eigen innerlijke wereld en die van anderen'. Het resultaat in zelfbeeld en gedrag van de ontwikkeling tot veilige gehechtheid wordt door Struyven et al. (2009) als volgt beschreven: *'Kinderen die*

opgroeiden in een veilige gehechtheidsrelatie worden gekenmerkt door een gezonde zelfverzekerdheid, een rustig en volhardend exploratiegedrag en vlotte sociale vaardigheden en interesses’.

2.4 SAMENVATTING

In paragraaf 2.2 is uiteengezet hoe een normale ontwikkeling van baby tot adolescent verloopt wanneer we ons richten op de ontwikkelingspsychologie. Vervolgens is er gekeken naar de verschillende fasen die een kind doorloopt voordat hij of zij veilig gehecht raakt. Elke identieke fase heeft zijn eigen authentieke kenmerken van zowel het kind als de verzorger. In de eerste fase is te zien dat baby's vaak ongericht zogenaamde reflexen inzetten om er op deze wijze voor te zorgen dat de zorg van de ouder gegarandeerd wordt. In de tweede fase nemen een aantal van deze reflexen af, maar worden ze wel gericht naar specifieke hechtingspersonen. In de derde fase begint een peuter zich sterk te hechten aan zijn verzorgers en wordt hij hierin selectief. Dat wordt ook wel *social referencing* genoemd. In de vierde en laatste fase is het kind sterk gehecht aan de verzorgers en beschikt het over twee belangrijke vaardigheden. In de adolescentiefase blijven intimiteit, beschikbaarheid en de zorg van ouders basisbehoeften van de jongere. De focus ligt daarbij op het bevestigen van de veiligheid in zichzelf. In paragraaf 2.3 zijn er drie basisvoorwaarden voor een veilige hechting beschreven. Dit zijn: sensitief reageren op het kind, continuïteit in de aanwezigheid van gehechtheidspersonen en het mentaliseren van de ouder.

HOOFDSTUK 3: ONVEILIGE GEHECHTHEID

3.1 INLEIDING

In hoofdstuk twee is uiteengezet hoe de reguliere ontwikkeling tot veilige gehechtheid verloopt. In hoofdstuk drie zal uitgelicht worden wat onveilige gehechtheid inhoudt en welke factoren van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling tot onveilige gehechtheid. Daarnaast zal worden ingegaan op de mogelijke effecten van onveilige gehechtheid op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Ook zal worden besproken wat mogelijke neveneffecten zijn voor het zelfbeeld van het kind in kwestie.

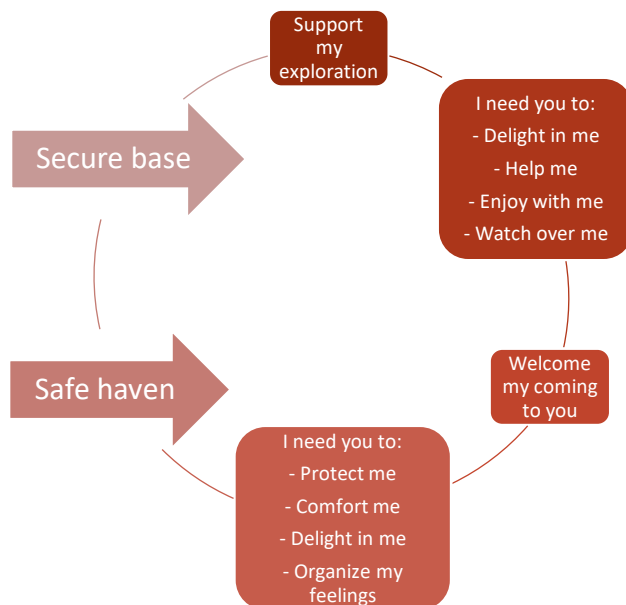
3.2 ONVEILIGE GEHECHTHEID

De afgelopen decennia heeft er een verschuiving binnen de pedagogiek plaatsgevonden. De strenge normatieve pedagogiek heeft zijn plek meer ingeruild voor een wat mildere vorm. Langzamerhand is het maatschappelijke besef dat de familie niet altijd een veilige haven is, toegenomen, aldus Roodvoets (2007). Zij spreekt van 'veilige hechting' wanneer een kind in angstige situaties en bij vermoeidheid of ziekte, geneigd is op adequate wijze de nabijheid van en het contact met zijn opvoeders te zoeken. Het tegenovergestelde van deze gezonde natuurlijke houding van het kind, is het gedrag dat het kind vertoont bij onveilige hechting. In de jaren vijftig van de twintigste eeuw is er een gehechtheidstheorie tot stand gebracht over onveilige hechting. Deze zogenaamde '*attachment theory*' is ontwikkeld en beschreven door de Engelse psychiater John Bowlby (1969), zie bijlage E. Van der Ham (2002) beschrijft in zijn boek dat deze theorie van Bowlby vooral het belang van de hechtingsrelatie in de eerste levensjaren voor de emotionele ontwikkeling centraal stelt. In de jaren vijftig voerde Harlow (1905) verschillende gehechtheidsexperimenten met resusaapjes uit. Zie voor de gedetailleerde uitwerking van dit onderzoek bijlage C. De wetenschappers concludeerden uit dit experiment dat voeding niet het meest relevante onderdeel is bij de totstandkoming van de hechting tussen ouder en kind. Roodvoets (2007) schrijft dat de sensitiviteit van de moeder allesbepalend is voor de kwaliteit van de gezonde hechting. Maar wanneer moeder zich opstelt zoals een van de kunstmoeders in het beschreven experiment (bijlage B), het kale geraamte zonder huid, zonder sensitiviteit en niet naar haar kind omkijkend, dan zal het kind zich angstig en onaangenaam voelen en zich niet kunnen ontspannen. Het zal leren dat zijn signalen niet (voldoende) worden beantwoord waardoor het steeds minder adequaat gedrag gaat vertonen richting zijn ouders, wanneer het overstuurt is of wanneer het zich in een angstige situatie bevindt. De hechting wordt verstoord en er ontstaat een zogenaamde 'onveilige hechtingsstijl', zo stelt Roodvoets (2007). '*Een geschiedenis van aanhoudende verzuiming van basale lichamelijke en emotionele behoeften van het kind in de vorm van ernstige verwaarlozing en of mishandeling kan leiden tot een gehechtheidsstoornis bij het kind*' (Zeanah, Berlin & Boris, 2011). Binnen de gehechtheidstheorie van John Bowlby (1969) worden drie onveilige hechtingsstijlen onderscheiden: angst-vermijdende gehechtheid, afwerende gehechtheid en gedesorganiseerde gehechtheid. Voor een gedetailleerde en schematische uitwerking van deze theorie, wordt doorverwezen naar bijlage vijf (tabel 3.1).

3.3 OORZAKEN ONVEILIGE GEHECHTHEID

Onveilige hechting gaat regelmatig gepaard met een of meerdere traumatische ervaringen. Helaas wordt het begrip 'trauma' frequent misbruikt om de impact van vervelende gebeurtenissen te verwoorden. Zie bijlage D voor een juiste omschrijving, volgens Herman (1993). Het is belangrijk dat we acht slaan op het feit dat niet elk kind dat onveilig opgroeit ook getraumatiseerd hoeft te zijn. Deze kinderen worden dan wel niet onderworpen aan ingrijpende en gevaarlijke gebeurtenissen, maar krijgen structureel niet wat ze nodig hebben van hun ouders om zich te kunnen ontwikkelen tot stabiele volwassen persoonlijkheden (Roodvoets, 2007). Er is een duidelijk onderscheid te maken tussen kinderen die getraumatiseerd zijn en kinderen die zonder traumatische ervaringen ook onveilig gehecht zijn geraakt. Een fraai model dat aangeeft wat een kind nodig heeft om zich veilig te voelen is '*The Circle of Security Intervention*' (Cooper, Hoffman, Powell & Marvin, 2005). Deze is in figuur 3.2 weergegeven.

Parent attending to the child's needs



Figuur 3.2 Cyclus *The Circle of Security Intervention* (Cooper et al., 2005).

Ouders die de behoeften van hun kind(eren) bevredigen (genoemd in de bovenstaande cyclus), creëren een veilige hechtingssituatie voor hun kind(eren). Er bestaat een veilige basis van waaruit het kind kan gaan exploreren en waar het kind kan terugkomen als het hulp of steun nodig heeft. Wanneer deze cirkel op enigerlei wijze wordt verstoord, kan een risico op onveilige gehechtheid optreden. Maar wanneer is een situatie nu zo onveilig dat het kind in kwestie risico loopt op een onveilige hechting? Volgens Thoomes (2012) is er een algemene overeenstemming voor drie categorieën: mishandeling, seksueel misbruik en verwaarlozing. Mishandeling kan onderscheiden worden in fysieke en psychische mishandeling. Evenzo kan ook verwaarlozing onderscheiden worden in emotionele en fysieke verwaarlozing. Tevens benoemt zij dat naast onveiligheid en het niet beschikbaar zijn van de ouders (zoals bij verwaarlozing en mishandeling), ook de factor *continuïteit* een rol speelt bij het ontstaan van gehechtheidsproblematiek. Voor het opbouwen van een veilige en duurzame relatie heeft het kind ouders of verzorgers nodig die er langdurig zijn en gericht zijn op het welzijn van het kind.

Op basis van de genoemde factoren die leiden tot problematische gehechtheid, hebben Zeanah en Boris (2000) een poging gedaan om een alternatief te vinden voor de indeling van gehechtheidsproblematiek. Deze verschilt qua indeling ten opzichte van de indeling gemaakt door Bowlby (1969) en wordt ook niet gebruikt in de huidige DSM-5. Desondanks wordt deze indeling door vele deskundigen aangehaald. Zij onderverdelen drie onveilige hechtingsstijlen; non-attachment, secure base-stoornis en een afgebroken gehechtheidsrelatie. Zie voor een schematische uitwerking bijlage F (tabel 3.3). In principe gaat deze indeling van de verschillende onveilige gehechtheidsvormen op voor het jonge kind, maar Zeanah, Boris (2000) en Thoomes (2012) achten het uit ervaring zeer aannemelijk dat deze indeling ook opgaat voor het oudere kind.

Op basis van de bovenstaande uitkomsten kan gesteld worden dat uit het verstoorde contact tussen verzorger en kind, onveilige gehechtheid kan ontstaan. Niet voor niets werd in paragraaf 3.1 al eens aangehaald dat ouderschap en hechting vrij nauw met elkaar verband houden, aldus Roodvoets (2007). In bijlage G kunt u een verdere uitwerking vinden waarin niet goed functionerend ouderschap in relatie tot hechtingsproblematiek wordt besproken. Bij de hieropvolgende paragrafen van hoofdstuk drie zal de indeling van Zeanah en Boris (2000) gebruikt worden als uitgangspunt voor het beantwoorden van de gestelde vragen vanwege de recentelijke datering.

3.4 EFFECTEN VAN HECHTINGSPROBLEMATIEK OP DE COGNITIEVE ONTWIKKELING

Wanneer een kind in een bepaalde ontwikkelingsfase te weinig adequate aandacht heeft gekregen of de continuïteit in de beschikbaarheid van de ouders heeft gemist, neemt hij dit mee naar de volgende ontwikkelingsfase. *‘Alle ervaringen in de gehechtheidsrelaties vormen een werkmodel. Met dit werkmodel moet een kind zijn taak doen’* (Thoomes, 2012). Als die ervaringen veelal positief zijn geweest, gaat de ene ontwikkelingsfase soepel over in de andere. Echter, een kind met problematische gehechtheid is onvoldoende toegerust om zijn nieuwe taken en rollen te vervullen in de volgende ontwikkelingsfase, zo geeft Thoomes (2012) aan. Daarnaast benoemt zij dat door het ontbreken van het mentaliseringsproces, of het zogenaamde spiegelen met de verzorgers, het begrippenkader van het kind minder is opgebouwd en dat verbanden minder snel worden gezien en gelegd. Zo wordt opgemerkt dat bij een kind met vermijdend gehechtheidsgedrag de leerstof gedurende zijn ontwikkeling vaak slecht beklijft. In tegenstelling tot deze gehechtheidsvorm beklijft volgens Bergin & Bergin (2009) de leerstof bij een kind met ambivalent gehechtheidsgedrag beter, maar kan het zich vaak niet goed concentreren. *‘Kortom, de ontwikkeling van een kind met gehechtheidsproblemen stagneert ook op cognitief gebied’* (Thoomes, 2012).

3.5 EFFECTEN VAN HECHTINGSPROBLEMATIEK OP DE SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

Bij kinderen met de hechtingsstoornis non-attachment is er nooit sprake geweest van het ervaren van nabijheid. *‘In het kind zelf ontstaat geen weerklank, de sfeer van geborgenheid resoneert niet in hemzelf. (...) Wat wel gaat leven is het gevoel van ontheemd zijn, het kind voelt zich eenzaam en verlaten’* (Thoomes, 2012). Het enige wat deze kinderen willen, zo geeft Thoomes aan, is vluchten uit de sfeer van intimiteit. Die roept namelijk het gevoel van verlatenheid op. Concreet betekent het dat deze kinderen nabijheid uit de weg gaan en conflicten en intimiteit vermijden. Regelmatig wordt opgemerkt dat er angst bestaat om zich te hechten. Onderzoek van Bergin & Bergin (2009) bevestigt deze bevinding. *‘Insecurely attached children are less likely to be socially competent throughout childhood than secure children. Insecure children tend to have poor quality friendships.’* In 2012 noemt Thoomes dat dit zich vaak uit in nabijheid wensen en weren. Het kind heeft in zijn hechtingsontwikkeling niet de beschikking gehad over een continue verbondenheid. Bij kinderen met een secure base stoornis wordt er in de sociaal-emotionele ontwikkeling veel gedrag gesignaleerd waarin naar voren komt dat er weinig exploratiebehoefte is. Daarnaast is er veelal sprake van rolomkering en is er in het sociale gedrag een bepaalde mate van alertheid en meegaandheid op te merken. Bergin & Bergin (2009) benoemen dat kinderen met een gedesorganiseerde gehechtheidswijze grote kans hebben om op (latere) leeftijd probleemgedrag te ontwikkelen. Drake, Belsky en Fearon (2012) bevestigen dat in hun onderzoek.

3.6 EFFECTEN VAN HECHTINGSPROBLEMATIEK OP HET GEBIED VAN ZELFWAARDERING, ZELFREGULATIE EN ZELFBEELD

Meulen (1993) omschrijft zelfwaardering als de positieve of negatieve evaluatie van de eigen persoon. Thoomes (2012) geeft aan dat die zelfwaardering bij kinderen tot uiting komt in het gedrag van het kind. Kinderen met een negatief zelfbeeld reageren vaak inadequaet op spanningen of veranderingen. Ze concludeert daaruit dat wanneer ouders zich sensitief tegenover hun kinderen hebben opgesteld, de kinderen de ervaring hebben dat ze door een ander waardevol gevonden worden. Als gevolg spiegelen ze dit in hun gedrag. Het is voor het kind van groot belang dat zijn verzorgers het kind probleemgedrag leren reguleren. Bergin & Bergin (2009) bevestigen dat door aan te geven dat in gehechtheid de fundering wordt gelegd voor emotieregulatie. Siegel (1999) ontwierp hiervoor het model de *Window of Tolerance* (zie hiervoor model 3.6 in bijlage H). Alles wat binnen het ‘raam’ valt, wordt gezien als normaal en breed geaccepteerd gedrag. Het gedrag wat daarbuiten valt wordt gezien als storend of probleemgedrag. *‘Zelfregulering en de daaruit vloeiende zelfwaardering toont zich in zelfvertrouwen’* (Thoomes, 2012). Ze noemt daarbij dat het zelfvertrouwen van een kind dat zich veilig voelt vanzelfsprekend is. Bij een kind dat zich onveilig voelt is dat anders. Daar speelt vaak de ‘zie je wel’-situatie, aldus Thoomes (2012). De zogenaamde *self-fulfilling prophecies* liggen dan op de loer.

3.7 SAMENVATTING

We kunnen uit velerlei onderzoeken van onder meer Cooper et al. (2005), stellen dat een kind een hechtingsfiguur nodig heeft om zich te kunnen ontwikkelen en de durf te hebben om te exploreren in de wereld om hem heen. Door verstoringen in het contact tussen de hechtende en de hechtingsfiguur kunnen er bij de hechtende partij onveilige hechtingsstijlen worden ontwikkeld. Bowlby (attachment theory, 1969) en Zeanah & Boris (2000) onderscheiden er drie. Deze verstoringen ontstaan door het steeds terugkerende signaal waarin de hechtingsfiguur aangeeft dat het kind niet bij hem of haar terecht kan voor hulp of affectie. Hiervoor wordt verwezen naar de *Circle of Security Intervention*. Ook kunnen verstoringen optreden in gezinnen waar sprake is van ernstige problematiek zoals mishandeling, overmatig alcoholgebruik en incest. Roodvoets (2007) geeft aan dat niet goed functionerend ouderschap kan leiden tot allerlei vormen van hechtingsproblematiek. In de laatste 3 paragrafen is uiteengezet dat de onveilige hechtingsstijlen negatieve impact hebben op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en tevens op het zelfbeeld van het kind.

HOOFDSTUK 4: OP ZOEK NAAR HANDVATTEN

4.1 INLEIDING

In hoofdstuk twee is toegelicht wat veilige gehechtheid inhoudt en hoe de reguliere ontwikkeling hiertoe verloopt. In hoofdstuk drie is vervolgens uiteengezet wat onveilige gehechtheid is, wat factoren zijn die hiertoe kunnen leiden en wat de effecten zijn op verschillende deelgebieden. Nu wordt tot slot in hoofdstuk 4 onderzocht wat handvatten voor leerkrachten zouden kunnen zijn om met leerlingen om te gaan die zich midden in deze problematiek bevinden. Tevens wordt gekeken wat de ideale rol van ouders, hulpverlening en school zou moeten zijn ter optimalisering van het welzijn van het kind in de schoolse context.

4.2 MOGELIJKE HANDVATTEN

Wat betreft de handvatten voor het herkennen van kinderen met hechtingsproblemen wordt doorverwezen naar tabel 3.1 en 3.3 in de bijlagen. Thoomes (2012) noemt drie verschillende soorten interventies voor het omgaan met kinderen met gehechtheidsproblematiek. Hierbij noemende kortdurende interventies, methoden die gericht zijn op het probleemgedrag van het kind en methoden die gericht zijn op de problematische gehechtheid. Interventies die gericht zijn op sensitiviteit blijken volgens Wettig, Coleman & Geider (2011) het meest effectief. Thoomes (2012) geeft aan dat het bij het behandelen van kinderen met hechtingsproblematiek wel van belang is dat het kind een emotioneel beschikbare gehechtheidsfiguur heeft, anders hebben interventies weinig zin. In haar boek beschrijft ze als eerst bruikbare kortdurende interventie de zogenaamde *Video Feedback Intervention (VIPP-SD)*. Er kan naar aanleiding van de opname door een externe professional feedback worden gegeven op het positieve opvoeden en de wijze waarop sensitief grenzen en regels worden gesteld. Thoomes (2012) vertelt daarnaast dat psycho-educatie vanuit de hulpverleners een belangrijk interventie is voor ouders, maar benoemt daarbij dat leerkrachten zich prima kunnen aansluiten. Bovendien bekrachtigt Thoomes de grote rol van de leerkracht in de behandeling van hechtingsproblematiek bij kinderen. Het is namelijk van groot belang dat de leerkracht in de klas een veilige omgeving schept en sensitief gedrag vertoont richting het kind. Uit onderzoek van O'Connor & McCartney (2007) en Bergin & Bergin (2009) blijkt dat wanneer leerkrachten in staat zijn om te bewijzen dat het interne werkmodel van het onveilig gehechte kind niet van toepassing is, er de mogelijkheid ontstaat dat er een veilige leerkracht-leerlingrelatie ontwikkelt kan worden. Het is in dat geval belangrijk dat de leerkracht gedrag laat zien dat bevestigt dat hij niet *unresponsive*, *rejecting of hostile* is. Thoomes (2012) plaatst daarbij de kanttekening dat dit niet betekent dat alles wat het kind doet, zegt of wil, moet worden toegestaan. Bij een dergelijke misvatting wijst zij nadrukkelijk naar de *Circle of Security Intervention* waarin duidelijk genoteerd staat dat het nodig is dat er gezag wordt uitgeoefend. Echter, het is noodzaak dat dit gezag op een sensitieve wijze tot uiting komt – ook wel sensitief disciplineren genoemd – in een sfeer van warmte en genegenheid. Dit biedt een kind immers veiligheid en leidt ertoe dat dit een kind helpt om zich in de samenleving te kunnen handhaven en aan die samenleving te kunnen bijdragen. Uit onderzoek van Pianta, Belsky, Grift, Houts & Morrison (2008) blijkt dat bij kinderen met een leerkracht die emotioneel warm en sensitief handelt, onder andere de schoolresultaten hoger uitvallen en er zich minder ongewenst gedrag voordoet. Andere voorbeelden van kortdurende interventies zijn de *Kortdurende video home training (K-VHT)* en de *Parent-Child Interaction Therapy (PCIT)*. Van de interventies die gericht zijn op het behandelen van problematische gehechtheid zullen nu een aantal interventies genoemd worden die *evidence-based* zijn. Thoomes (2012) noemt als eerste mogelijkheid het volgen van individuele kinderpsychotherapie. Een andere methode die in haar boek genoemd wordt, is die van de Integratieve Therapie voor Gehechtheid en Gedrag (ITGG), zoals die is beschreven en onderzocht door Sterkenburg (2008). Dit is een gefaseerde behandeling waarin elke fase een eigen functie heeft. De fases betreffen: gerichtheid op hechting, gedragstherapie en generalisatie en afronding. De leerkracht kan volgens Thoomes (2012) goed inspelen op de derde fase door het kind te stimuleren. Het doel van deze fase is immers het uitbreiden van het relatienetwerk. Een aantal voorbeelden van *best-practice* methoden zijn: Differentiatie- en fasetherapie, Theraplay, Sensorimotor Psychotherapy, Mentaliserende kindertherapie, New Orleans Program en het Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR). Vanzelfsprekend is het niet de taak van de

leerkracht om in deze therapeutische behandelingen te participeren als actor, zo stelt Thoomes (2012). Naast de bovengenoemde interventies die specifiek gericht zijn op kinderen met gehechtheidsproblemen, geven Bergin & Bergin (2009) nog een aantal aanbevelingen, ook wel handvatten, die er mede voor kunnen zorgen dat er veilige en duurzame leerkracht-leerlingrelaties ontstaan die veilige gehechtheid stimuleren:

1. Zet in op sensitiviteit, emotionele warmte en positieve interactie.
2. Wees goed voorbereid en spreek hoge verwachtingen uit naar leerlingen.
3. Wees beschikbaar en geef kinderen autonomie.
4. Wees transparant en leg uit wat de reden is achter je regel. Vermijd dreigen met consequenties.
5. Stimuleer een zogenaamde *peer culture*. Help kinderen vriendelijk, behulpzaam en respectvol te zijn.
6. Implementeer interventies voor specifieke, moeilijke relaties.

4.3 DE ROL VAN OUDERS, HULPVERLENING EN DE SCHOOL

Thoomes (2012) geeft aan dat een goede samenwerking tussen hulpverlening, ouders en school onmisbaar is voor het behandelen van een kind met hechtingsproblematiek. Het is daarbij belangrijk dat de drie partijen elkaar op de hoogte houden van alle ontwikkelingen en betrokken zijn bij elke vorm van behandeling. Ouders vervullen hier een cruciale rol, want zij moeten het als het ware 'doen'. *'Hulpverleners kunnen aanreiken, maar ouders voeren het uit in de situatie van alledag. Hoe meer dat wat aangereikt wordt in een samenwerkingsverband van ouders en hulpverleners gebeurt, hoe beter het slaagt'* (Thoomes, 2012). Ook benoemt ze het belang van de eigen hechtingsrelatie van de ouders. Wanneer daar problemen uit voort zouden kunnen vloeien, is het de taak aan hen om ook in een eigen proces aan die problemen te werken. Het is de rol van de school om zich professioneel en betrokken op te stellen. Leerkrachten verdiepen zich in de gediagnosticeerde problematiek en nemen een soort grondhouding aan. Volgens Bergin & Bergin (2009) moet deze houding gericht zijn op de volgende leerkracht-leerlingrelatie: *'A secure teacher–student relationship is characterized by trust, feeling in tune with the student, and perceptions that the student feels safe with the teacher, the student would seek help, and the teacher could console the student.'* Deze grondhouding vertaalt zich volgens Thoomes (2012) in een wijze van sensitieve interactie richting het kind. Dit wordt volgens Bergin & Bergin (2009) ook wel het zogenaamde *school bonding* genoemd. Het geeft leerlingen het gevoel dat ze thuishoren op de school en dat ze een netwerk hebben van positieve relaties met leerkrachten en klasgenoten. Het geeft kinderen een zekere mate van veiligheid en laat ze gewaardeerd en gewenst voelen.

4.4 SAMENVATTING

In paragraaf 4.2 is uitgewerkt welke verschillende interventies ingezet kunnen worden bij kinderen met hechtingsproblematiek. De interventies worden onderscheiden in kortdurende interventies, methoden die gericht zijn op het probleemgedrag van het kind en methoden die gericht zijn op de problematische gehechtheid. Voor elke interventievorm zijn voorbeeldbehandelingen genoemd. Daarnaast is uitgelicht hoe leerkrachten kunnen handelen om de weg naar herstel te bevorderen. Thoomes (2012) noemt het belangrijk dat leerkrachten sensitief interactie onderhouden met de leerling. Dit wordt ook wel *sensitief disciplineren* genoemd. Het is daarbij noodzaak dat de leerkracht gezag uitoefent in een sfeer van warmte en genegenheid. Thoomes (2012) verwijst hiervoor door naar de *Circle of Security Intervention*. Voor het behandelen van een kind met hechtingsproblematiek is het van groot belang dat ouders, hulpverlening en school nauw samenwerken en betrokken op elkaar zijn. Psycho-educatie voor ouders en leerkrachten is daarbij een helpend middel. Echter, ouders spelen hierin de voornaamste rol en moeten als het ware het grote werk doen. Bergin & Bergin (2009) reiken zes handvatten aan die gebruikt kunnen worden in de klas om een positieve leerkracht-leerlingrelatie te stimuleren.



Praktijk- onderzoek



HOOFDSTUK 5: METHODIEK & ONDERZOEKSOPZET

WIJZIGING VAN ONDERZOEKSMETHODE

COVID-19 speelde tijdens de periode van het praktijkonderzoek een grote rol. Om deze reden heeft er een wijziging moeten plaatsvinden in de methode van het onderzoek. In eerste instantie zou er een open onderzoek worden uitgevoerd waarin gebruik zou worden gemaakt van een zogenaamd *mixed method research* en delen van een experimenteel onderzoek. Bij een *mixed method research* wordt kwalitatief en kwantitatief onderzoek gecombineerd (Baarda, 2014). In de originele onderzoeksopzet stond beschreven dat er allereerst geobserveerd zou worden op leerkracht- en leerlinggedrag in de klassensituatie bij leerlingen met hechtingsproblematiek. Vervolgens zou een gestructureerd interview plaatsvinden met de leerkracht waarin zou worden ingegaan op de ervaringen en handelingen van de leerkracht ten aanzien van de leerling met hechtingsproblematiek. Na deze meting zouden handelingsalternatieven uit de gevonden literatuur worden besproken en aangedragen aan de leerkracht. Deze zouden worden uitgevoerd waarna een tweede interview zou volgen met dezelfde soort vragen als tijdens de eerste meting. Op basis van de praktijkuitkomsten zou er een conclusie volgen met aangepaste aanbevelingen voor het herkennen en begeleiden van leerlingen met hechtingsproblemen op de basisschool. Omdat dit soort onderzoek gedurende de periode van het praktijkonderzoek niet kon worden uitgevoerd, is er een alternatieve onderzoeksopzet ontwikkeld.

SOORT ONDERZOEK EN ONDERZOEKSEENHEDEN

Er is uiteindelijk gekozen voor een gesloten onderzoek met een kwantitatieve onderzoeksmethode. Bij dit verkennende onderzoek is geprobeerd erachter te komen hoe je leerlingen met hechtingsproblemen het best kunt herkennen en wat effectieve handelmethode zijn om deze kinderen te begeleiden binnen de schoolse context. *‘Explorerend of verkennend onderzoek is onderzoek dat frequenties, samenhangen en verschillen exploreert met als doel om tot een theorie te komen’* (Baarda, 2014). Er is een online *survey* uitgezet waarmee getracht is zo veel mogelijk respondenten te bereiken. Elke leerkracht die op enigerlei wijze verbonden was aan het desbetreffende onderwerp, mocht de vragenlijst invullen. Hierdoor ontstond er een onderzoeksgroep ter grootte van 51 leerkrachten en veertien verschillende scholen.

METHODE EN INSTRUMENTEN

Als onderzoeksmethode is een *survey* gebruikt in de vorm van een schriftelijke online enquête. Deze online *survey* is afgenomen via de website Enquêtesmaken.com. De *survey* bevatte een reeks gesloten vragen, waar antwoord op kon worden gegeven via een zogenaamde *rating scale*. Baarda (2014) geeft aan dat dit de meest voor de hand liggende manier van antwoorden is als het gaat om het geven van een mening. Die professionele mening van leerkrachten is belangrijk om een werkbaar aanbeveling te kunnen geven voor de praktijk. Zodoende is deze methode van onderzoek een goede vervanger van de originele onderzoeksopzet. Daarnaast is er in de *survey* ook ruimte opgenomen voor open vragen waarin respondenten hun eigen suggesties konden delen. Op basis van de volgende bevindingen is er gekozen voor deze manier van dataverzameling:

	Mondelinge enquête	Schriftelijk enquête
Respondent heeft tijd om na te denken over antwoorden	Nee	Ja
Er is sprake van anonimiteit	Nee (fysieke aanwezigheid interv.)	Ja
Objectiviteit: invloed van de interviewer	Mogelijk probleem	Geen probleem
Verwerkingstijd	Veel	Relatief weinig

Tabel 5.1 Voor- en nadelen mondelinge en schriftelijke enquête, Baarda (2014).

De onderdelen anonimiteit en objectiviteit zijn sterk meegewogen in het besluit voor de methode van onderzoek (schriftelijke enquête). Bij het omgaan met hechtingsproblemen is er, zoals eerdergenoemd, vaak sprake van handelingsverlegenheid. Anonimiteit is daarbij voor de respondenten een veilig gegeven. Daarnaast betreft het een lastig onderwerp. Door de grote hoeveelheid bedenktijd kon de respondent de tijd nemen om zijn antwoorden goed te overdenken. Tevens is de mate van objectiviteit gewaarborgd in deze methode van onderzoek. Er is gekozen voor een vierpuntsschaal. Hierdoor kunnen de leerkrachten niet kiezen voor een veilig midden en moeten ze laten weten hoe ze werkelijk denken over de voorgelegde vragen. Een enkele keer is er gebruik gemaakt van een driepuntsschaal, omdat De gesloten vragen betroffen aangedragen interventies voor het herkennen en begeleiden van leerlingen met hechtingsproblemen. De ruimte voor open vragen is ingebracht zodat leerkrachten zelf interventies en daarmee suggesties konden aandragen voor het gestelde probleem.

UITVOERING ONDERZOEK

De volgende stappen zijn genomen bij de uitvoering van het onderzoek:

- Er is mailcontact opgenomen met vijf verschillende scholen van vijf verschillende schoolbesturen. In dat mailcontact is gevraagd of de *survey* verspreid kon worden onder de leerkrachten van de school.
- Om een zo groot mogelijke respons te realiseren is de *survey* verspreid via diverse socialmediakanalen en online fora.
- Nadat de enquêtes waren ingevuld, zijn dezen digitaal verwerkt en in kaart gebracht.
- Vervolgens zijn de gegevens van verschillende leerkrachten geanalyseerd, gecategoriseerd en met elkaar in verband gebracht. Hierin is gekeken naar de overeenkomsten en verschillen tussen de antwoorden van de leerkrachten.

DATUM EN TIJD VAN ONDERZOEK

Het praktijkonderzoek vond plaats in maart en april 2020. Op 30 maart is de *survey* verstuurd en op 20 april is de toegang tot de *survey* afgesloten.

BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT

Om verschillende redenen is dit onderzoek betrouwbaar en valide te noemen. Zo is er gebruik gemaakt van een steekproef. Wel is getracht een zo groot mogelijk aantal respondenten te bereiken. Op verschillende plekken is de *survey* verspreid zodat de kans om deel te nemen voor leerkrachten gelijk is. Dit noemt Moongro (2015) een aselechte steekproef en deze is volgens hem betrouwbaar, omdat het een goed beeld weergeeft van de totale populatie. Daarnaast zijn de vijf benaderde scholen verschillend en hebben zij geen banden met elkaar. Dat versterkt de betrouwbaarheid, omdat zij allemaal anders werken en verschillend omgaan met het gestelde probleem. Aan het begin van de *websurvey* zijn de gebruikte begrippen toegelicht. Hierdoor wist iedere leerkracht precies wat bedoeld werd met deze begrippen bij het lezen van de vragen. Deze begripsvaliditeit is volgens Baarda (2014) cruciaal. In de e-mail en *websurvey* is ook duidelijk vermeld dat de anonimiteit werd gewaarborgd en de gegevens alleen zouden worden gebruikt voor dit afstudeeronderzoek. Doordat de *survey* online is afgenomen, hebben alle respondenten dezelfde informatie en instructies gehad. Voor eventuele vragen konden de respondenten per e-mail contact opnemen. Daarbij was de vragenlijst niet te lang; het invullen duurde maximaal tien minuten. Mijn onderzoek is tevens betrouwbaar te noemen vanwege zijn reproduceerbaarheid. Wanneer de *survey* door een willekeurige onderzoeker op een ander tijdstip of andere plek zou worden uitgevoerd, zal er ongeveer dezelfde uitkomst uit komen. Dit vanwege de aselechte steekproef en het feit dat er bij een schriftelijke enquête sprake is van objectiviteit (Baarda, 2014). Om deze *survey* valide te laten zijn is er uitvoerig literatuuronderzoek gedaan. De uitkomsten van verschillende definities en de antwoorden op de deelvragen zijn meegenomen in het formuleren van de *survey* vragen. Daarnaast is er een operationaliseringsmodel gemaakt, zodat gegarandeerd kon worden dat wat beoogd werd te meten, ook daadwerkelijk gemeten werd. Baarda (2014) noemt dat instrumentale validiteit. Op basis van de indicatoren uit

tabel 5.2 zijn de *survey* vragen opgesteld. In bepaalde mate is er ook sprake van ecologische validiteit. In de *survey* vragen komen er tevens *real life* situaties naar voren waarin respondenten in hun eigen alledaagse praktijk moeten duiken om de vraag te kunnen beantwoorden. In die zin kan gesteld worden dat er sprake is van ecologische of externe validiteit (Baarda, 2014).

Operationaliseringsmodel

Eigenschapsbegrip	Dimensie	Indicator
De kennis over hechtingsproblematiek bij kinderen in de schoolse context	<i>Demografische gegevens</i>	▪ De school ▪ De bouw (leeftijdscategorie van de kinderen) ▪ Geslacht ▪ Leeftijd
	<i>Kennis</i>	▪ Zelfbeeld van kennis ▪ Testen van de kennis
Het herkennen van hechtingsproblematiek bij kinderen in de schoolse context	<i>Hulpmiddelen</i>	▪ Handvatten aanreiken en vragen om een professionele mening
	<i>Vaardigheid</i>	▪ Laten toepassen van de aangereikte handvatten in de eigen omgeving ▪ Suggesties voor handelingsvaardigheden uit eigen ervaringen laten aandragen
Het begeleiden van kinderen met hechtingsproblematiek in de schoolse context	<i>Interventies</i>	▪ Handvatten aanreiken en vragen om een professionele mening
	<i>Vaardigheden</i>	▪ Zelfbeeld van eigen vaardigheid ▪ Suggesties voor handelingsvaardigheden uit eigen ervaringen laten aandragen

Tabel 5.2 Operationaliseringsmodel t.b.v. de instrumentale validiteit (Baarda, 2014).

HOOFDSTUK 6: DATAVERZAMELING & RESULTATEN

6.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk worden de enquêtes verwerkt. De enquête is verdeeld in verschillende subonderwerpen. Hierdoor zijn de gegevens overzichtelijker geworden en is de samenhang tussen deze onderdelen duidelijker. Voor elke vraag zal afzonderlijk een analyse worden gegeven. Doordat alle gegevens omgezet zijn in diagrammen, ontstaat er een helder overzicht. De volledige antwoorden van de open vragen kunt u vinden in bijlage J.

6.2 RESULTATEN

6.2.1. HERKENNEN HECHTINGSPROBLEMATIEK

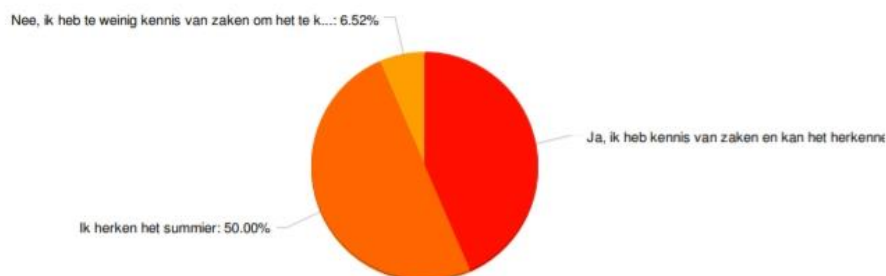
Ik ben capabel om hechtingsproblemen te herkennen in mijn klas. *

Aantal deelnemers: 46

20 (43.5%): Ja, ik heb kennis van zaken en kan het herkennen

23 (50.0%): Ik herken het summier

3 (6.5%): Nee, ik heb te weinig kennis van zaken om het te kunnen herkennen



Bij deze eerste oriënterende stelling valt direct op dat de meeste leerkrachten, respectievelijk 93,5 procent, aangeven hechtingproblematiek te kunnen herkennen. Er is nog wel een duidelijke discrepantie op te merken in de mate van deze herkenning. De verdeling daarvan blijkt bijna identiek. 6,5 procent geeft aan niet over de kennis te beschikken om het te kunnen herkennen. Vijf respondenten beantwoordden deze vraag niet.

In hoeverre biedt deze tabel volgens u handvatten voor het herkennen van hechtingsproblemen bij kinderen? *

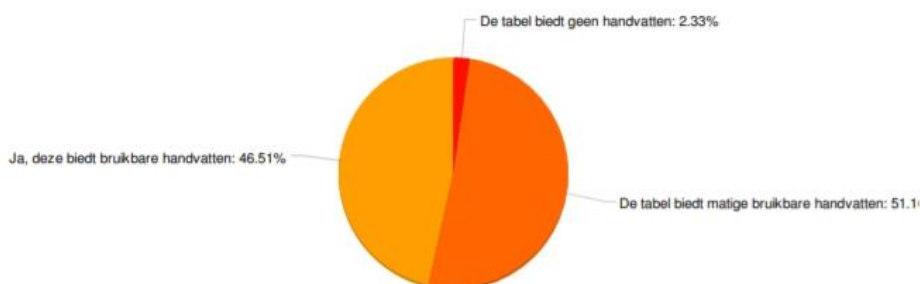
Aantal deelnemers: 43

1 (2.3%): De tabel biedt geen handvatten

22 (51.2%): De tabel biedt matige bruikbare handvatten

20 (46.5%): Ja, deze biedt bruikbare handvatten

- (0.0%): Deze tabel biedt uitstekende bruikbare handvatten.



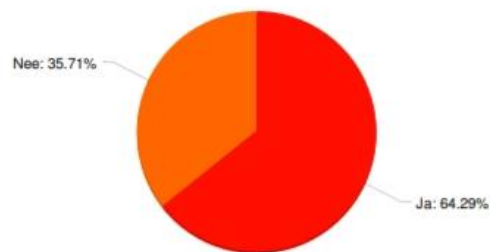
Voor de tabel waarnaar verwezen wordt in de bovenstaande vraag, wordt verwezen naar bijlage F. Wat opvalt aan de resultaten van deze vraag, is dat voor het grootste aantal leerkrachten, respectievelijk 97,7 procent, geldt dat zij de betreffende indeling van Boris & Zeanah (2000) geschikt achten voor het herkennen van hechtingsproblematiek. Wel moet gesteld worden dat er nog een duidelijke discrepantie bestaat tussen de ervaren doelmatigheid ervan. De verhoudingen tussen de twee doelmatigheden blijken nagenoeg identiek. Er zijn geen leerkrachten die de indeling als uitstekend ervaren. Acht respondenten beantwoordden deze vraag niet.

Herkent u, wanneer u deze indeling bekijkt, gedrag in uw eigen klas wat met hechtingsproblematiek te maken zou kunnen hebben? *

Aantal deelnemers: 42

27 (64.3%): Ja

15 (35.7%): Nee



Wat op te merken is uit de bovenstaande resultaten, is dat relatief gezien een groot aantal leerkrachten, circa 65 procent, leerlingen in de klas denkt te hebben met milde of sterkere verschijningsvormen van hechtingsproblematiek. Hieruit kan opgehaald worden dat er mogelijk in veel basisschoolgroepen sprake is van één of meerdere kinderen met hechtingsproblematiek. Negen respondenten beantwoordden deze vraag niet.

Heeft u zelf handvatten of suggesties voor het herkennen van hechtingsproblemen bij kinderen in de klas? Zo ja, zou u deze willen delen?

Relaties hanteren	Emoties	Externe hulpmiddelen
▪ Moeite met (duurzame) relaties aangaan ▪ Moeite met relaties onderhouden ▪ Moeite met gezonde relaties definiëren ▪ Moeite met begrijpen van verschillende soorten relaties	▪ Ongezonde emotieregulatie voor de ontwikkelingsfase ▪ Overmatige zelfbescherming (overlevingsmechanismen)	▪ Literatuur bestuderen ▪ Deskundigen betrekken

Voor het reduceren van alle inbreng tot de bovenstaande centrale begrippen is gebruik gemaakt van de gefundeerde theoriebenadering van Glaser en Strauss (1967). Alle vijf de stappen zoals geformuleerd in Baarda (2014) zijn doorlopen. Hierbij noemende: data-ordening, relevantie, open-, axiaal- en selectief coderen.

6.2.2. BEGELEIDEN VAN LEERLINGEN MET HECHTINGSPROBLEMATIEK

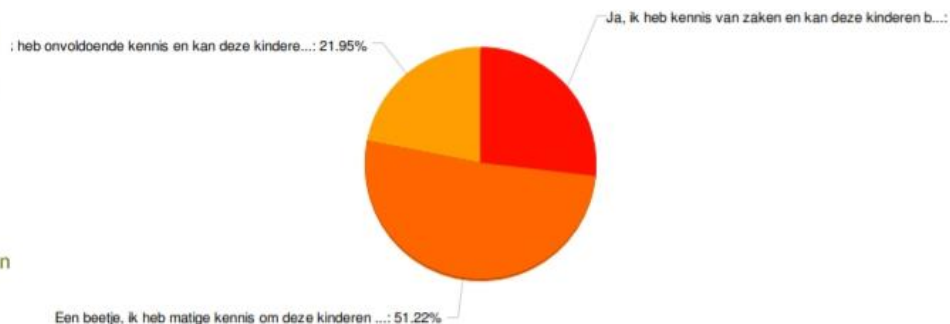
Ik ben capabel om kinderen met hechtingsproblemen te begeleiden in de klas. *

Aantal deelnemers: 41

11 (26.8%): Ja, ik heb kennis van zaken en kan deze kinderen begeleiden

21 (51.2%): Een beetje, ik heb matige kennis om deze kinderen goed te kunnen begeleiden

9 (22.0%): Nee, ik heb onvoldoende kennis en kan deze kinderen niet goed begeleiden



Op deze vraag is wat gevarieerder antwoord gegeven. Het overgrote deel, ruim vijftig procent, geeft aan over matige kennis te beschikken om deze leerlingen in kwestie te begeleiden. Nagenoeg een op de vier leerkrachten geeft aan kennis van zaken te hebben en bekwaam te zijn in het begeleiden van deze leerlingen. Het overige deel, respectievelijk 22 procent, geeft aan niet alleen onbekwaam te zijn in het begeleiden van deze leerlingen, maar ook niet over voldoende kennis te beschikken. Hieruit kan worden geconcludeerd dat er van quasi 73 procent van de leerkrachten kan worden gezegd dat zij nog kennis en vaardigheden moeten ontwikkelen om zichzelf wél capabel te noemen voor de gestelde taak. Tien respondenten beantwoordden deze vraag niet.

6.2.3. DOEMATIGHEID VAN INTERVENTIES IN DE PRAKTIJK

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk?

De inzet van Video Feedback Intervention (VIPP-SD). U wordt gefilmd in de klassensituatie. Een externe professional geeft u feedback op de mate van positieve opvoeding en het sensitief stellen van regels en grenzen. De professional geeft u naderhand handvatten en tips om zo het beste aan te kunnen sluiten bij de ontwikkeling van het kind met hechtingsproblemen. *

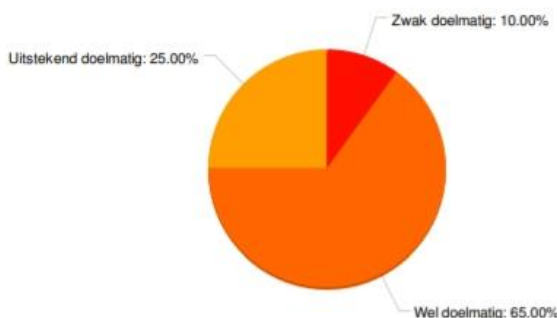
Aantal deelnemers: 40

- (0.0%): Niet doelmatig

4 (10.0%): Zwak doelmatig

26 (65.0%): Wel doelmatig

10 (25.0%): Uitstekend doelmatig



Wat direct in het oog springt is dat de bovengenoemde interventie in elk geval door alle leerkrachten doelmatig wordt geschat. Het merendeel van deze groep, respectievelijk negentig procent, acht deze interventie doelmatig tot uitstekend doelmatig. Hieruit kan opgehaald worden dat deze interventie door de praktijk als (zeer) effectief aangenomen wordt en dat deze interventie als een hulpmiddel kan dienen ten behoeve van de handelingsbekwaamheid van leerkrachten aangaande het begeleiden van leerlingen met hechtingsproblematiek. tien procent van de leerkrachten schat deze interventie zwak doelmatig. Elf respondenten beantwoordden deze vraag niet.

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk:

De inzet van psycho-educatie door psychologen aan de leerkracht. *

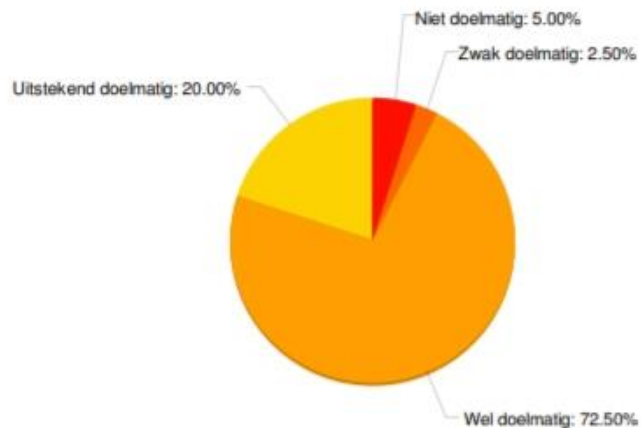
Aantal deelnemers: 40

2 (5.0%): Niet doelmatig

1 (2.5%): Zwak doelmatig

29 (72.5%): Wel doelmatig

8 (20.0%): Uitstekend
doelmatig



Op deze interventie is wat gevarieerder gereageerd. Het grootste gedeelte van de leerkrachten, ruim zeventig procent, acht de bovenstaande interventie doelmatig. Twintig procent van de leerkrachten schat deze interventie zelfs uitstekend doelmatig. Respectievelijk 7,5 procent van de leerkrachten geeft aan deze interventie zwak tot niet doelmatig te vinden. Gesteld kan worden dat deze interventie door het overgrote deel van de leerkrachten als effectief wordt beschouwd voor toepassing in de praktijk. Elf respondenten beantwoordden deze vraag niet.

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk:

Het kind met hechtingsproblemen stimuleren zijn relatiernetwerk uit te breiden. Het is te verwachten dat het kind op deze wijze positieve ervaringen in relaties opdoet en het mentaliseringsproces wordt bij hem getriggerd. *

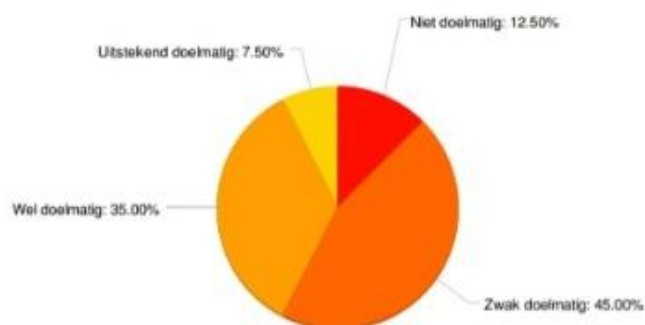
Aantal deelnemers: 40

5 (12.5%): Niet doelmatig

18 (45.0%): Zwak
doelmatig

14 (35.0%): Wel doelmatig

3 (7.5%): Uitstekend
doelmatig



In de weergave van het bovenstaande diagram is te zien dat er verschillend gedacht wordt over de doelmatigheid van de genoemde interventie. In tegenstelling tot de eerdergenoemde interventies vindt het merendeel van de leerkrachten - dat gelijk staat aan 57,5 procent - bovenstaande interventie zwak tot niet doelmatig. 35 procent van de leerkrachten schat de interventie doelmatig tegenover slechts 7,5 procent dat aangeeft hem uitstekend te vinden. Hieruit kan opgemaakt worden dat de effectiviteit van deze interventie door de praktijk niet als eenduidig wordt bevonden. Elf respondenten beantwoordden deze vraag niet.

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk?

Als leerkracht intensief inzetten op sensitieve reactie op het kind met hechtingsproblemen, het tonen van emotionele warmte en het zo veel mogelijk werken aan positieve interactie. *

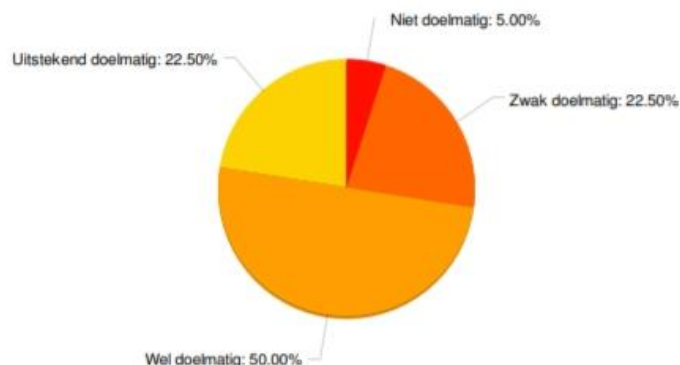
Aantal deelnemers: 40

2 (5.0%): Niet doelmatig

9 (22.5%): Zwak doelmatig

20 (50.0%): Wel doelmatig

9 (22.5%): Uitstekend
doelmatig



In bovenstaand diagram kan eveneens een verscheidenheid aan opvattingen worden waargenomen. Echter, de groep leerkrachten die de genoemde interventie doelmatig tot uitstekend doelmatig acht, is hier aanzienlijk groter dan bij de vorige vraag. Deze groep betreft 72,5 procent van de leerkrachten. 27,5 procent van de leerkrachten schat de interventie zwak tot niet doelmatig. Bij deze interventie kan tevens geconcludeerd worden dat effectiviteit ervan door de praktijk niet als eenduidig wordt bevonden.

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk:

Als leerkracht inzetten op de continuïteit in je aanwezigheid bij het kind met hechtingsproblemen en het beschikbaar opstellen van jezelf. *

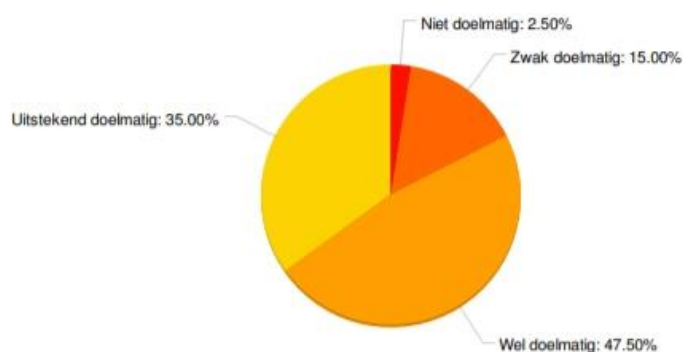
Aantal deelnemers: 40

1 (2.5%): Niet doelmatig

6 (15.0%): Zwak doelmatig

19 (47.5%): Wel doelmatig

14 (35.0%): Uitstekend
doelmatig



In de hierboven getoonde diagram is waar te nemen dat er een verscheidenheid aan opvattingen bestaat aangaande de doelmatigheid van de getoonde interventie. Echter, de meerderheid van de leerkrachten schat deze interventie doelmatig tot uitstekend doelmatig in. Deze groep bestaat uit respectievelijk 82,5 procent. De overige 17,5 procent noemt deze interventie zwak tot niet doelmatig. Gesteld kan worden dat deze interventie niet door de complete breedte van de praktijk als doelmatig wordt bevonden. Desondanks blijkt een grote meerderheid het wel eens te zijn over de effectiviteit ervan.

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk?

Als leerkracht transparant zijn richting de leerling met hechtingsproblemen en de reden achter de gestelde regels uitleggen. Het vermijden van dreigen met consequenties. *

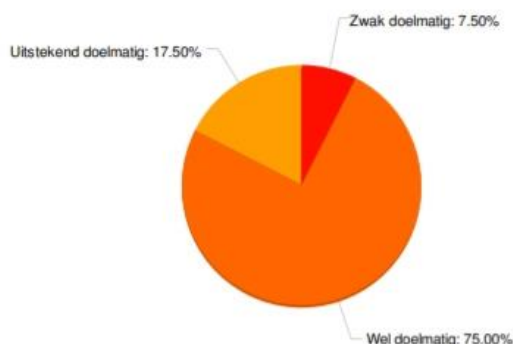
Aantal deelnemers: 40

- (0.0%): Niet doelmatig

3 (7.5%): Zwak doelmatig

30 (75.0%): Wel doelmatig

7 (17.5%): Uitstekend
doelmatig



Wat direct opvalt, is dat de bovengenoemde interventie in elk geval door alle leerkrachten doelmatig wordt geschat. Het merendeel van deze groep (92,5 procent) acht deze interventie doelmatig tot uitstekend doelmatig. Hieruit kan opgehaald worden dat deze interventie door de praktijk als (zeer) effectief aangenomen wordt en dat deze interventie als een hulpmiddel kan dienen ten behoeve van de handelingsbekwaamheid van leerkrachten aangaande het begeleiden van leerlingen met hechtingsproblematiek. 7,5 procent van de leerkrachten schat deze interventie zwak doelmatig. Elf respondenten beantwoordden deze vraag niet.

Heeft u zelf handvatten of suggesties voor het begeleiden van kinderen met hechtingsproblemen in de klas? Zo ja, zou u deze willen delen?

Opvoeding	Houding	Professionaliteit
▪ Structuur en kaders bieden ▪ Consequent en stabiel acteren ▪ Stimuleren van zelfstandigheid (door tools) ▪ Het kind en zijn behoeften zien ▪ Transparant zijn in de opvoeding	▪ Voorspelbaar en betrouwbaar opstellen ▪ Sensitief benaderen ▪ Aanwezig en beschikbaar zijn ▪ Stabiel gedrag tonen	▪ Experts betrekken ▪ Vanwege professionele plicht signalen adequaat doorspelen

Voor het reduceren van alle inbreng tot de bovenstaande centrale begrippen is gebruik gemaakt van de gefundeerde theoriebenadering van Glaser en Strauss (1967). Alle vijf de stappen zoals geformuleerd in Baarda (2014) zijn doorlopen. Hierbij noemende: data-ordening, relevantie, open-, axiaal- en selectief coderen.

WAT ZIJN MOGELIJKE HANDVATTEN VOOR LEERKRACHTEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS OM OP DEZE WIJZE LEERLINGEN MET HECHTINGSPROBLEMATIEK TE HERKENNEN EN BEGELEIDEN?

Uit onderzoek van Verhofstad blijkt dat een kind vier fasen doorloopt voordat hij of zij veilig gehecht raakt. Tijdens elke identieke fase heeft zowel het kind als de verzorger zij eigen authentieke kenmerken. Er kan geconcludeerd worden dat het sensitief reageren op het kind, continuïteit in de aanwezigheid van gehechtheidspersonen en het mentaliseren van de ouder, basisvoorwaarden zijn voor de totstandkoming van veilige gehechtheid. Door verstoringen in het contact tussen de hechtende en de hechtingsfiguur kunnen er bij de hechtende partij onveilige hechtingsstijlen ontwikkeld worden. Zeanah en Boris onderverdelen er drie en bieden handvatten om deze onveilige hechtingsstijlen te herkennen. De verstoringen in het contact ontstaan door het steeds terugkerende signaal waarin de hechtingsfiguur aangeeft dat het kind niet bij hem of haar terecht kan voor hulp of affectie. De *Circle of Security Intervention* geeft dit mechanisme weer. Ook kunnen verstoringen optreden in gezinnen waar sprake is van ernstige problematiek. Uit het afgenomen *survey* in het praktijkonderzoek blijkt dat er over de doelmatigheid van de indeling van Boris en Zeanah geen consensus bestaat. Het merendeel van de leerkrachten geeft aan waarde te hechten aan een grondigere en concretere indeling omdat het de indeling van Boris en Zeanah niet toereikend acht. Respectievelijk 93,5 procent van de leraren geeft aan zich capabel te voelen om de besproken problematiek te herkennen. Er is nog wel een duidelijke discrepantie op te merken in de mate van deze herkenning. Indien gevraagd wordt of leerkrachten op dit moment hechtingsproblematiek in hun klas herkennen, beantwoordt twee derde deel die vraag met een 'ja'. Uit onderzoek van Thoomes en C.A. en D.A. Bergin kan geconcludeerd worden dat onveilige hechtingsstijlen negatieve impact hebben op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en tevens op het zelfbeeld van het kind. Zoals in de antwoorden van de open vragen in het praktijkonderzoek naar voren komt, blijkt een aanzienlijk deel van de leraren dit op de werkvloer te herkennen. Uit het praktijkonderzoek blijkt verder dat het merendeel van de leraren aangeeft zich matig tot niet capabel te voelen als het gaat om het begeleiden van leerlingen met hechtingsproblematiek. Dit betreft een groep van 73,2 procent. Krap een vierde deel geeft aan wel over deze vaardigheden te beschikken. Thoomes noemt het als een belangrijke interventie dat leraren sensitief interactie onderhouden met de leerling en continuïteit in hun aanwezigheid tonen. Het is daarbij noodzaak dat de leerkracht gezag uitoefent in een sfeer van warmte, genegenheid en transparantie. Uit de resultaten van de afgenomen *survey* in het praktijkonderzoek blijkt dat deze interventie effectief wordt geacht in de praktijk. Bij het behandelen van een kind met hechtingsproblematiek is het van groot belang dat ouders, hulpverlening en school nauw samenwerken en betrokken op elkaar zijn. Psycho-educatie voor ouders en leraren en de toepassing van *Video Feedback Intervention* lijken tevens zeer geschikte hulpmiddelen, zo blijkt uit het literatuur- en praktijkonderzoek. C.A. en D.A. Bergin reiken verder zes handvatten aan die gebruikt kunnen worden in de klas om zo een positieve leerkracht-leerlingrelatie te stimuleren en zo te werken aan de begeleiding van de leerlingen in kwestie.

HOOFDSTUK 8: EVALUATIE VAN HET ONDERZOEK

8.1 DISCUSSIE

Wanneer vanuit dit onderzoek teruggekeken wordt op de literatuur aangaande gehechtheid, valt op te merken dat veel uit de theorie aangedragen zaken bevestigd zijn in de onderzoeksresultaten. Echter moet wel de kanttekening geplaatst worden dat bij een aantal beschreven interventies voor het begeleiden van leerlingen met hechtingsproblematiek, de meningen in de praktijk uiteenlopen wanneer wordt gedacht aan de effectiviteit ervan. Het zou voor een vervolgonderzoek interessant zijn om te onderzoeken of deze meningen berusten op waarneembare feiten of dat ze gestoeld zijn op persoonlijke ervaringen. De in de literatuur beschreven modellen van onder andere Boris, Zeanah & Bowlby bieden handvatten voor het herkennen van hechtingsproblematiek. Echter gebruiken zij wel verschillende invalshoeken voor het tot stand brengen van deze indelingen. Deze zijn beide besproken in de literatuurverkenning. Daarentegen viel uit het praktijkonderzoek op te halen dat veel leraren aangeven te ervaren dat er geen duidelijk model bestaat dat richtlijnen biedt om hechtingsproblematiek te herkennen in de klas. Ten behoeve van de signaleringstaken van een leerkracht zou het helpend zijn dat daarvoor een gericht model wordt ontwikkeld en dat het in de literatuur aangeboden wordt. Iets dergelijks is tot op heden niet duidelijk te vinden. De betrouwbaarheid en validiteit zijn in dit onderzoek zo veel mogelijk gewaarborgd. Toch zijn er een aantal punten die ter discussie worden gesteld:

- Vanwege de verandering in de methode van onderzoek kon niet in de praktijk geobserveerd en getest worden hoe de interventies werden toegepast en of deze daadwerkelijk het gewenste effect hadden.
- Er zijn ook startende leerkrachten die deze enquête hebben ingevuld. Het zou zo kunnen zijn dat zij vanwege hun geringe ervaring sommige toepassingsvragen bij het beantwoorden minder reëel hebben kunnen inschatten. Over het algemeen hebben zij minder ervaring met hechtingsproblematiek.
- Een belangrijk deel van de conclusie is gebaseerd op de theorie vanwege de noodzaak om de deelvragen correct en accuraat te beantwoorden en het feit dat omwille van het COVID-19 niet alle beoogde data verzameld kon worden. Dit zou kunnen leiden tot een diffuus beeld van de werkelijke effectiviteit van de geformuleerde interventies die als antwoord moeten dienen op de hoofdvraag.

Voor vervolgonderzoek zou aangeraden worden meer kwalitatief onderzoek te doen omdat dit meer genuanceerde informatie oplevert bij leraren. Daarnaast zou het verstandig zijn experts binnen het gebied van de hechtingsproblematiek bij het onderzoek te betrekken omdat zij specifieke situaties en interventies vaak beter kunnen inschatten dan leraren. Tevens zouden open vraagstellingen gestructureerder geformuleerd kunnen worden om nuances binnen deze problematiek een plek te geven. Wat eveneens interessant is om in vervolgonderzoek nader te bestuderen, is de rol van de intern begeleider en de samenwerking tussen de intern begeleider en de leerkracht als het gaat om de signalering en begeleiding van leerlingen met hechtingsproblematiek. Dit zou als doel kunnen hebben om te onderzoeken hoe de signalerings- en begeleidingstaken van de leerkracht nog beter ondersteund kunnen worden.

8.2 AANBEVELINGEN

Op basis van de bevindingen die onder andere benoemd zijn in de conclusie van dit innovatieonderzoek, worden de volgende aanbevelingen gedaan:

- De opgehaalde en beschreven interventies uit de literatuur en de praktijk dienen als bron van waaruit geput kan worden om te werken aan de vaardigheden om de leerlingen in kwestie te begeleiden.
- Voor een aantal interventies wordt aangeraden ze meteen in te zetten. Dit betreft voornamelijk de gewenste houdingen en attitudes zoals die beschreven zijn. Andere genoemde interventies kunnen worden ingezet als daar noodzaak toe is.
- Om een duidelijker beeld te krijgen van punten van verbetering ten aanzien van de herkenning en begeleiding van de leerlingen met hechtingsproblematiek binnen de eigen school, is het aan te raden

om een specifiek onderzoek te starten. Daarbij moet uitgebreider worden gekeken naar professionalisering, de aandacht die aan de problematiek besteed wordt in de zorgstructuur en de samenwerking met externe experts en organen zoals bijvoorbeeld het samenwerkingsverband.

Vanwege COVID-19 heeft er geen *live* kennisdeling kunnen plaatsvinden. In overleg met de directeur van de Kraatsschool is gezocht naar andere manieren van kennisdeling om op deze wijze toch tot praktische implicaties te komen. Zo is afgesproken om in een teambericht te verwijzen naar dit innovatieonderzoek en daarbij toelichting te geven. Er wordt daarbij nadrukkelijk verwezen naar de mogelijke interventies die ingezet kunnen worden om zo de eerste en tweede aanbeveling te kunnen implementeren in het onderwijs van de Kraatsschool. Daarnaast kunnen de uitkomsten van dit onderzoek gebruikt worden ter aanvulling op het lopende onderzoek van de AOS-werkgroep, wat zich onder andere focust op het bedienen van leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften. Tevens kan kennisdeling en verdere implementatie te allen tijde opgepakt worden wanneer samenscholing weer wordt toegestaan.

BIBLIOGRAFIE

Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Belgische Federatie van Psychologen. (2020). *Wat is psychologie juist?* Opgehaald op 17 februari 2020, van <https://www.bfp-fbp.be/wat-psychologie-juist-hoe-en-waar-werken-psychologen>

Bergin, C. A., & Bergin, D. A. (2009). *Attachment in the classroom*. Educational Psychology Review, 21(2), 141–170.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.

Cooper, G., Hoffman, K., Powell, B., & Marvin, R. (2005). *The Circle of Security Intervention: Differential Diagnosis and Differential Treatment*. In L. J. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. T. Greenberg (Eds.), *Duke series in child development and public policy. Enhancing early attachments: Theory, research, intervention, and policy* (p. 127–151). Guilford Press.

Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2014). *From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence*. Developmental Psychology, 50(5), 1350–1361.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Gravesteijn, C. (2015). *Ouderschap in ontwikkeling. De kracht van alledaags ouderschap*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Dekker, F., Sterkenburg, P., Thoomes, A. & Wolff de, M. (2017). *Problematische gehechtheid*. Leiden: TNO Child Health.

Juffer, F. (2010). *Beslissingen over kinderen in problematische opvoedingssituaties: Inzichten uit gehechtheidsonderzoek*. Research Memoranda, Nummer 6, jaargang 6.

Kalthoff, H. (2020). *Hechting en hechtingsproblemen*. Geraadpleegd op 8 maart 2020, van <https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Hechting-en-hechtingsproblemen>

Katink, K. (2017). *Ontstaan hechting en hechtingsproblematiek*. Geraadpleegd op 2 februari 2020, van <https://mens-en-gezondheid.infonu.nl/leven/180433-ontstaan-hechting-en-hechtingsproblematiek.html>

Kerpel, A. (2014). *Hechtingsstoornissen*. Geraadpleegd op 20 december 19AD, van

Moongro. (2015). *Kwantitatieve onderzoeksmethode: survey-onderzoek*. Opgehaald op 18 maart 2020, van <https://scriptie.nl/scriptiehulp/kwantitatief/kwantitatieve-onderzoeksmethode-survey-onderzoek>

Nederlands Bijbelgenootschap. (2004). *Nieuwe Bijbelvertaling*. Haarlem: Nederlands Bijbelgenootschap.

Nederlands Jeugdinstituut (2020). *Hechting en hechtingsproblemen*. Opgehaald op 12 februari 2020, van <https://www.nji.nl/Hechting-en-hechtingsproblemen-Probleemschets-Definitie>

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). *Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development*. American Educational Research Journal, 44(2), 340–369. doi:10.3102/0002831207302172.

Oorzaken hechtingsstoornis. (2020). Geraadpleegd op 8 maart 2020, van <https://gedragsproblemen-kinderen.info/oorzaken-hechtingsstoornis/>

Parnassia Groep (z.d.). *Separatieangst*. Opgehaald op 17 februari 2020, van <https://www.parnassiagroep.nl/uw-probleem/ontwikkelingsstoornis/verlatingsangst>

- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. M., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45 (2), 365–397. doi:10.3102/0002831207308230.
- Roodvoets, C. (2007). *Niemandskinderen. De gevolgen en verwerking van een onveilige jeugd*. Haarlem: Gottmer Uitgevers.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind*. New York: Guilford Press.
- Sterkenburg, P.S., Schuengel, C. (2008). *Behandelprotocol 'Integratieve therapie voor gehechtheid en gedrag' (ITGG)*. In: C. Braet & S. Bögels. (red.), *Protocollaire behandelingen bij kinderen en adolescenten*. Meppel: Boom.
- Struyven, K., Baeten, M., Kyndt, E. & Sierens, E. (2009). *Groot worden. De ontwikkeling van baby tot adolescent*. Handboek voor leerkrachten, opvoeders en verzorgers. Tielt: Uitgeverij Lannoo nv.
- Thoomes, A. (2012). *Hechtingsproblemen bij kinderen*. Tielt: Uitgeverij Lannoo nv.
- Thoomes, A., Giltaij, H., Hulzen van, B., Schaeffer, K. & Waal de, J. (2006). *Behandeling van hechtingsproblemen*. Houten: Bohn Stafleu Loghum.
- Van der Meulen, M. (1993). *Zelfbeeld en psychisch functioneren; een introductie*. Kind en adolescent, Tijdschrift voor pedagogiek, psychiatrie en psychologie, 14, 115-127.
- Van der Plas, A. (2017). *Hechting*. Utrecht: Nederlands Centrum Jeugdgezondheid. Opgehaald op 12 februari 2020 van <https://www.ncj.nl/themadossiers/hechting/>
- Verhofstadt, L., Van Geert, P. & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie*. Grondslagen en theorieën. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Wettig, H.H.G., Coleman, A.R. & Geider, F.J. (2011). *Evaluating the effectiveness of Theraplay in treating shy, socially withdrawn children*. International Journal of Play Therapy, VOI 20(1), Jan: 26-37.
- Zeanah, C. H., Jr., & Boris, N. W. (2000). *Disturbances and disorders of attachment in early childhood*. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (p. 353–368). The Guilford Press.
- Zeanah, C.H., Berlin, L.J., Boris, N.W. (2011). *Practitioner Review: Clinical implications of attachment theory and research for infants and young children*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52, 819-833.

BIJLAGEN

A ONDERZOEK VAN SKEELS (1966) BESCHREVEN DOOR KOHNSTAMM (2009):

‘Van vijftientwintig weeskinderen jonger dan drie jaar, die niet in aanmerking kwamen voor adoptie, omdat het léék alsof zij achterlijk waren, bracht hij er in de jaren dertig van de vorige eeuw dertien als gast in een inrichting voor verstandelijk gehandicapte vrouwen. Daar kreeg ieder van hen een vaste verzorgster in de persoon van een van deze jonge vrouwen, die met veel liefde met hen omgingen. Hoewel de omgeving in intellectueel opzicht dus niet speciaal stimulerend was, kwam door het spelen met hen en de persoonlijke aandacht die zij kregen hun ontwikkeling wonderbaarlijk op gang. Na ongeveer achttien maanden waren zij zo ver dat zij alsnog geadopteerd konden worden. Zij leefden als een doorsnee Amerikaan, en waren werkzaam op allerlei beroepsniveaus. Op twee na waren allen getrouwd. Van de twaalf die als kind in het weeshuis waren gebleven, werkte iedereen in de laagste ongeschoolde beroepen, vijf woonden in een inrichting, slechts één was getrouwd en één was gescheiden’ (Kohnstamm, 2009). Het onderzoek van Skeels (1966) toont onmiskenbaar aan dat de leefomgeving waarin een kind opgroeit en de daarmee gepaarde persoonlijke aandacht, van invloed is op de ontwikkeling van het kind. Dit gaat zelfs zo ver, dat je een beduidend verschil kunt waarnemen in wat kinderen later in hun leven bereiken tussen kinderen die wél aandacht en een ‘maatje’ hebben gehad, en kinderen die daar niet over beschikten.

B OMGEVINGSFACTOREN

Het is vanzelfsprekend dat we weten dat wanneer een kind zich in een constante onveilige omgeving begeeft (het zij pedagogisch of fysiek), dat invloed heeft op zijn prestaties en gedragingen. Volgens Roodvoets (2007) schakelen we wanneer we situaties meemaken die te akelig, te angstig, te verwarrend of te vreselijk voor woorden zijn, vaak over op ons afweermechanisme. Afweermechanismen leiden dan tot een serie gedragingen en een manier van doen die we overlevingsstrategieën noemen. Er kan hierbij gedacht worden aan termen als ‘dissociëren’ en ‘splitsen’ (Roodvoets, 2007).

C ONDERZOEK VAN HARLOW (1905) IN DE JAREN VIJFTIG

In eerste instantie stelden vele wetenschappers zich voor dat de band tussen kinderen en ouders ontstaat doordat de ouder het kind voedt. In de jaren vijftig voerde Harlow (1905) verschillende gehechtheidsexperimenten met resusaapjes uit. In een van de experimenten werden de aapjes meteen na hun geboorte gescheiden van hun biologische ouders. Vervolgens kregen ze twee verschillende kunstmoeders. De ene kunstmoeder kreeg een zachte huid en de andere kunstmoeder bleef een kaal geraamte zonder een zachte huid. Bij beide kunstmoeders was er de mogelijkheid melk te ontvangen. De onderzoekers hielden tijdens het experiment bij, hoeveel tijd de aapjes bij elke kunstmoeder doorbrachten. De metingen toonden aan dat de meeste tijd werd doorgebracht bij de kunstmoeder met een zachte huid.

D OMSCHRIJVING VAN HET BEGRIIP TRAUMA

Herman (1993) geeft in zijn boek *Trauma en herstel* de volgende definitie aan het begrip ‘trauma’: *‘Traumatische gebeurtenissen gaan in het algemeen gepaard met tegen het leven of het lichaam gerichte bedreigingen, of met een persoonlijke confrontatie met dood en geweld. Ze brengen een gevoel van volslagen hulpeloosheid en doodsangst teweeg en roepen reacties op die bij een catastrofale gebeurtenis passen.’*

Onveilige hechtingsstijl	Beschrijving	Gevolgen op langere termijn
Angst-vermijdende gehechtheid <i>Het kind heeft geen vertrouwen in de beschikbaarheid van de ouder.</i>	Wanneer het kind overstuur is gaat het de opvoeder actief uit de weg. Het weet dat inmiddels dat het toch niet terecht kan bij moeder (opvoeder) en heeft de pogingen om troost te vinden al opgegeven, zo bespaart het zichzelf iedere keer weer de teleurstelling. Het kind is in de klas vaak meer geïnteresseerd in de materialen dan in relaties.	Kinderen die angst-vermijdend zijn gehecht, zijn later vaak bang om (door hun partner) verlaten te worden. Ze zijn daarom constant alert op wat de ander doet, stellen zich onafhankelijk op en vertonen vaak claimerig gedrag. Ze verlangen naar onvoorwaardelijke liefde die ze in hun kindertijd niet of te weinig hebben gevoeld.
Afwerende gehechtheid <i>Het kind is onzeker over de beschikbaarheid van de ouder. Het kind is afwerend en zoekt tegelijkertijd contact.</i>	Het kind dat overstuur is, klampt zich enerzijds vast aan moeder, maar weert het tegelijkertijd af. Het ontvangt weinig tot geen liefde. Ouders reageren niet of negatief op de behoeften van het kind. In de klas huilen deze kinderen veel en zijn ze lastig te troosten. Ze zijn snel gefrustreerd, zijn veeleisend en ongeduldig richting de leerkracht.	Deze kinderen hebben later vaak oppervlakkige contacten en gaan pas op latere leeftijd een langdurende intieme liefdesrelaties aan. Ze kunnen afwerend, afstandelijk, verbitterd of zelfs boos reageren wanneer hun partner toenadering zoekt. Het heeft wantrouwen richting volwassenen en liefdevolle relaties: die zijn namelijk nutteloos en gevaarlijk.
Gedesorganiseerde gehechtheid <i>Het kind laat tegenstrijdig gedrag zien. De ouder is een bron van angst maar ook de beschermer.</i>	Wanneer het kind overstuur is, uit het kind gedragingen die doelloos lijken omdat het geen duidelijke strategie heeft in het zoeken van contact met moeder. Kinderen ontwikkelen deze hechtingsstijl in gezinnen waar er sprake is van ernstige problematiek zoals mishandeling, overmatig alcoholgebruik, incest etc.	Deze hechtingsstijl heeft kenmerken van zowel de angstige als de vermijdende hechtingsstijl. Kinderen met deze hechtingsstijl komen later vaak relationeel in contact met een partner die kampt met dezelfde problemen als een van de ouders. Ze kunnen tevens heel jaloers en bezitterig zijn, maar zich ook afzetten tegen hun partner.

Tabel 3.1 Attachment Theory, Bowlby (1969).

F INDELING ONVEILIGE GEHECHTHEID VOLGENS BORIS & ZEANAH (2000)

Non-attachment	Secure base-stoornis	Afgebroken gehechtheidsrelatie
Het kind heeft hier geen gehechtheidsrelatie. Het maakt geen onderscheid tussen volwassenen.	Dit is een stoornis van de veilige basis (denk aan The Circle of Security Intervention). Het kind heeft een ernstig verstoorde relatie met een speciale verzorger.	Het kind reageert op het verlies van een gehechtheidspersoon met een verstoorde reactie.
Kan voorkomen als: - Teruggetrokken gedrag, waarbij het troost zoeken, affectie tonen, vertrouwen op hulp, beperkt is; - Ongedifferentieerd sociaal gedrag, allemansvriendgedrag	Kan voorkomen als: - <i>Self-endangerment-gedrag</i>: zichzelf in gevaar brengen; - Gedrag wat gekenmerkt wordt door aanklappen en geremdheid. Er is geen exploratiebehoefte; - Gedrag waarin grote mate van <i>alertheid en meegaandheid</i> te constateren valt - De relatie waarin sprake is van rolomkering. Het kind is er voor de volwassene en niet andersom	Kan voorkomen als: - Kan gedrag geven waarmee het kind reageert op het verlies van een gehechtheidspersoon - Voorbeeld van gedrag is dan: protest, wanhoop en afstandelijkheid

Tabel 3.3 Indeling verschillende soorten problematische gehechtheid (Zeanah & Boris, 2000).

G NIET GOED FUNCTIONEREND OUDERSCHAP IN RELATIE TOT HECHTINGSPROBLEMATIEK

Elk kind verdient een zo goed mogelijke start van zijn leven met een optimale kans op een gezonde en veilige ontwikkeling. Dit te bewerkstelligen, vraagt om krachtig en bewust ouderschap. Maar wat houdt ouderschap nu precies in? Van der Plas (2017) schrijft op de website van het *Nederlands Centrum Jeugdgezondheid* dat ouderschap een tijdloos en onvoorwaardelijk gegeven is. Ouderschap, zo stelt zij, gaat over de identiteitsontwikkeling als ouder. Het perspectief van de ouder staat hierbij centraal.

Gravesteyn (2015) schrijft in haar boek *Ouderschap in ontwikkeling* dat ouderschap een deel van je identiteit is dat aangeeft dat je kinderen hebt. Ouders zijn hierin de samenleving ook formeel op aanspreekbaar. Ouderschap duurt levenslang. Het leidt tot gevoelens van kwetsbaarheid en wijst op een zich primair verantwoordelijk willen voelen voor de opvoeding en het welbevinden van de kinderen. Vaak wordt het verschil tussen ouderschap en opvoeden verward. Toch is er een heus verschil. Bij opvoeden staat immers het perspectief van het kind centraal. Bovendien is dit een tijdelijke taak die je kunt uitbesteden. Daarbij wordt door Van der Plas (2017) wel de kanttekening geplaatst dat ouderschap en opvoeden wel degelijk sterk met elkaar verband houden. Opvoederschap wordt immers gezien als een deel van ouderschap, aldus Gravesteyn (2015).

Volgens Van der Plas kent ouderschap drie belangrijke componenten. Deze zijn hieronder schematisch weergegeven in het venndiagram van figuur 3.4.



Figuur 3.4 Venn diagram ouderschapscomponenten (Van der Plas, 2017).

Gezamenlijk vormen deze componenten de kern van de term ouderschap. In tabel 3.4 is schematisch weergegeven wat deze componenten inhouden.

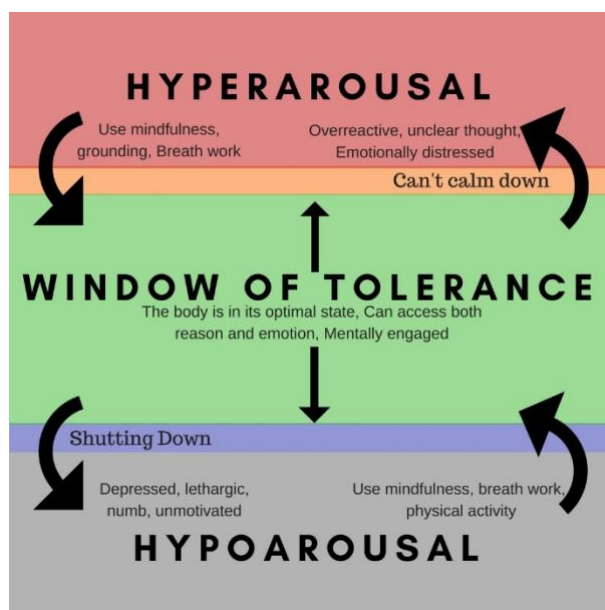
Het welzijn van de ouder	Het opvoedvertrouwen	De ouderschapsbeleving
De emotionele status van een ouder is van grote invloed op de manier waarop hij of zij opvoedt en reageert op het kind. Wanneer een ouder slecht in zijn vel zit of stress ervaart, heeft dit bijna automatisch zijn negatieve weerslag op het contact met het kind. Vanzelfsprekend geldt dit mechanisme andersom evenzeer.	Alle ouders ervaren momenten van onzekerheid en hebben behoefte aan bevestiging dat zij het juiste doen. Krachtig ouderschap groeit wanneer een ouder het vertrouwen heeft dat hij of zij het goed doet en het gevoel heeft competent te zijn.	Deze beleving wordt door veel verschillende factoren bepaald. Hierbij noemende: persoonlijk functioneren, de invloed van het ouderschap op de partnerrelatie, het sociale leven en de carrière, kindfactoren, maar ook sociaaleconomische omstandigheden. Een positieve ouderschapsbeleving draagt in hoge mate bij aan de veilige en gezonde ontwikkeling van kinderen.

Tabel 3.5 De drie belangrijkste componenten van ouderschap, aldus Van der Plas (2017).

Nu het begrip ouderschap helder is, wordt verder uiteengezet wat dan goed en niet goed functionerend ouderschap inhoudt in relatie tot hechtingsproblematiek. Hierbij wordt gesproken in de tweedeling van volwassen en onvolwassen ouderschap. Goed of volwassen ouderschap begint bij een goede partnerkeuze en bij een goede partnerrelatie. Want als partners van elkaar houden, elkaar steunen en overwegend liefdevol en respectvol met elkaar omgaan, conflicten en verschillen niet uit de weg gaan, wanneer ze de ander niet fundamenteel willen veranderen, maar elkaar accepteren, dán is er een stevige basis voor goed en gezond ouderschap, zo stelt Roodvoets (2007). Om een goed functionerende ouder te kunnen zijn moet je een 'ouderpositie' kunnen innemen. Het woord 'ouder' refereert aan de woorden 'wijsheid' en 'rijpheid'. Wanneer je een goede ouder bent moet je dus een bepaalde mate van psychische volwassenheid bereikt hebben en psychisch relatief gezond functioneren. Maar wanneer ben je psychisch gezond? Het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2018) geeft de volgende definitie aan psychische gezondheid: *'Het begrip psychische gezondheid verwijst naar cognitief, emotioneel en sociaal welzijn. Psychisch gezonde personen voelen*

zich over het geheel genomen tevreden, zijn in staat om te genieten, denken positief, kunnen omgaan met tegenslagen en zijn tevreden met hun sociale relaties. De betekenis hangt af van allerlei aspecten, zoals de cultuur waarin iemand leeft, zijn/haar subjectieve beleving of vanuit welk theoretisch kader naar psychische gezondheid gekeken wordt.' Perfect ouderschap is een regelrechte illusie. Het is de kunst om voldoende volwassen en psychisch gezond te zijn. Iedereen behandelt een ander wel eens minder dan eigenlijk hoort. Het is onvermijdelijk dat kinderen opgescheept worden met onverwerkte zaken van ouders. En natuurlijk kan iemand een langere periode niet volledig psychisch lekker in zijn vel zitten. *'Maar de mate waarin ouders daarvoor verantwoordelijkheid willen nemen, maakt het verschil tussen volwassen (goed functionerend) en onvolwassen (niet goed functionerend) ouderschap'* (Roodvoets, 2007). Verder stelt zij dat wanneer volwassen en psychisch gezonde ouders fouten maken ten opzichte van hun kinderen, ze die fouten eerlijk toegeven. Ze proberen de schade te herstellen en een herhalingspatroon te voorkomen. Het kind blijft als gevolg van dit daadkrachtige handelen vertrouwen hebben. Daartegenover staan de onvolwassen ouders. Zij zien hun eigen fouten en gebreken veel te weinig tot niet in en zullen de klachten van hun kinderen negeren. Fouten worden niet rechtgezet, er wordt niet van geleerd en de situaties blijven zich voordoen. Het basisvertrouwen van het kind in de ouders wordt dan fundamenteel en ernstig beschadigd en kan leiden tot allerlei vormen van hechtingsproblematiek, aldus Roodvoets (2007) & Gravesteijn (2015).

H WINDOW OF TOLERANCE



Model 3.6 *Window of Tolerance*, Siegel (1999).



Hechtingsproblematiek op de basisschool

0 %

Pagina 1

Beste respondent,

Hartelijk dank voor uw deelname aan deze enquête! U helpt me enorm om mijn afstudeeronderzoek goed af te ronden.

U mag aan deze enquête deelnemen wanneer u leerkracht of intern begeleider bent in het primair onderwijs. De vragenlijst zal zo'n 10 minuten in beslag nemen. De anonimiteit wordt gewaarborgd en de resultaten worden alleen voor dit onderzoek gebruikt. Voordat u verder kunt gaan is het van belang dat de gebruikte begrippen helder zijn. Lees de informatie hieronder dus goed door.

Wat is gehechtheid?

Het Nederlands Jeugdinstituut (2020) beschrijft de definitie heel nauwkeurig als volgt: 'Hechting is een proces van interactie tussen kind en een of meer van zijn opvoeders dat leidt tot een duurzame affectieve relatie.' Deze hechtingsfiguren betreffen zowel de ouders, de grootouders als andere personen in de omgeving waaraan gehecht kan worden, bijvoorbeeld een leidster bij de crèche.

Wat is veilige gehechtheid?

'Voor het ontstaan van een veilige gehechtheidsrelatie zijn er drie basale voorwaarden: sensitief en adequaat reageren op het kind, continuïteit in de aanwezigheid van de gehechtheidspersoon, en de mate waarin een ouder zich kan verplaatsen in een kind: het mentaliseren door de ouder' (Nederlands jeugdinstituut, 2020).

Wat is onveilige gehechtheid?

Wanneer een van de drie of meer van de bovenstaande zaken niet aanwezig zijn in de opvoeder-kind relatie (sensitief en adequaat reageren op het kind, continuïteit in de aanwezigheid van de gehechtheidspersoon en het mentaliseren) kan er onveilige gehechtheid ontstaan. We schakelen deze definitie gelijk aan hechtingsproblemen. Hechtingsproblemen uiten zich in verschillende soorten afwijkend (probleem)gedrag.

Mocht u gedurende of na de enquête vragen hebben, dan kunt u mij via het volgende e-mailadres bereiken:

bjlekkerkerker@student.che.nl

Pagina 2

In welke bouw bent u leerkracht? *

- ☐ Onderbouw
- ☐ Middenbouw
- ☐ Bovenbouw

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 3.

Pagina 3

Op welke school bent u werkzaam?

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 4.

Pagina 4

Ik ben *

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 5.

Pagina 5

Hoe oud bent u? *

Pagina 6

Ik ben capabel om hechtingsproblemen te herkennen in mijn klas. *

- ☐ Ja, ik heb kennis van zaken en kan het herkennen
- ☐ Ik herken het summier
- ☐ Nee, ik heb te weinig kennis van zaken om het te kunnen herkennen

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 7.

Pagina 7

Bekijk deze indeling van problematische gehechtheid (Zeanah & Boris, 2000) goed. Beantwoord daarna onderstaande vraag.

Non-attachment	Secure base-stoornis	Afgebroken gehechtheidsrelatie
Het kind heeft hier geen gehechtheidsrelatie. Het maakt geen onderscheid tussen volwassenen.	Dit is een stoornis van de veilige basis (denk aan The Circle of Security Intervention). Het kind heeft een ernstig verstoorde relatie met een speciale verzorger.	Het kind reageert op het verlies van een gehechtheidspersoon met een verstoorde reactie.
Kan voorkomen als: - Teruggetrokken gedrag, waarbij het troost zoeken, affectie tonen, vertrouwen op hulp, beperkt is; - Ongedifferentieerd sociaal gedrag, allemansvriendgedrag	Kan voorkomen als: - <i>Self-endangerment-gedrag</i>: zichzelf in gevaar brengen; - Gedrag wat gekenmerkt wordt door aanklappen en geremdheid. Er is geen exploratiebehoefte; - Gedrag waarin grote mate van <i>alertheid en meegaandheid</i> te constateren valt - De relatie waarin sprake is van rolomkering. Het kind is er voor de volwassene en niet andersom	Kan voorkomen als: - Kan gedrag geven waarmee het kind reageert op het verlies van een gehechtheidspersoon - Voorbeeld van gedrag is dan: protest, wanhoop en afstandelijkheid

In hoeverre biedt deze tabel volgens u handvatten voor het herkennen van hechtingsproblemen bij kinderen? *

- ☐ De tabel biedt geen handvatten
- ☐ De tabel biedt matige bruikbare handvatten
- ☐ Ja, deze biedt bruikbare handvatten
- ☐ Deze tabel biedt uitstekende bruikbare handvatten.

Pagina 8

Bekijk nogmaals deze indeling van Zeanah & Boris (2000). Beantwoord dan onderstaande vraag.

Non-attachment	Secure base-stoornis	Afgebroken gehechtheidsrelatie
Het kind heeft hier geen gehechtheidsrelatie. Het maakt geen onderscheid tussen volwassenen.	Dit is een stoornis van de veilige basis (denk aan The Circle of Security Intervention). Het kind heeft een ernstig verstoorde relatie met een speciale verzorger.	Het kind reageert op het verlies van een gehechtheidspersoon met een verstoorde reactie.
Kan voorkomen als: - Teruggetrokken gedrag, waarbij het troost zoeken, affectie tonen, vertrouwen op hulp, beperkt is; - Ongedifferentieerd sociaal gedrag, allemansvriendgedrag	Kan voorkomen als: - <i>Self-endangerment-gedrag</i>: zichzelf in gevaar brengen; - Gedrag wat gekenmerkt wordt door aanklappen en geremdheid. Er is geen exploratiebehoefte; - Gedrag waarin grote mate van <i>alertheid en meegaandheid</i> te constateren valt - De relatie waarin sprake is van rolomkering. Het kind is er voor de volwassene en niet andersom	Kan voorkomen als: - Kan gedrag geven waarmee het kind reageert op het verlies van een gehechtheidspersoon - Voorbeeld van gedrag is dan: protest, wanhoop en afstandelijkheid

Herkent u, wanneer u deze indeling bekijkt, gedrag in uw eigen klas wat met hechtingsproblematiek te maken zou kunnen hebben? *

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 9.

Pagina 9

Heeft u zelf handvatten of suggesties voor het herkennen van hechtingsproblemen bij kinderen in de klas? Zo ja, zou u deze willen delen?

Pagina 10

Ik ben capabel om kinderen met hechtingsproblemen te begeleiden in de klas. *

- ☐ Ja, ik heb kennis van zaken en kan deze kinderen begeleiden
- ☐ Een beetje, ik heb matige kennis om deze kinderen goed te kunnen begeleiden
- ☐ Nee, ik heb onvoldoende kennis en kan deze kinderen niet goed begeleiden

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 11.

Pagina 11

In het volgende deel worden u een aantal interventies voorgelegd die leerkrachten kunnen inzetten om leerlingen met hechtingsproblematiek te begeleiden. Het betreffen zowel interventies om leerkrachten te helpen bij het begeleiden van de kinderen, als interventies die leerkrachten zelf direct in kunnen zetten.

Deze interventies zijn opgedaan uit een breed literatuuronderzoek. Bij elke vraag mag u aangeven hoe doelmatig u de interventie lijkt in de praktijk. Met doelmatigheid wordt het zicht op de positieve ontwikkeling in het gedrag van de leerling bedoeld.

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 12.

Pagina 12

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk?

De inzet van Video Feedback Intervention (VIPP-SD). U wordt gefilmd in de klassensituatie. Een externe professional geeft u feedback op de mate van positieve opvoeding en het sensitief stellen van regels en grenzen. De professional geeft u naderhand handvatten en tips om zo het beste aan te kunnen sluiten bij de ontwikkeling van het kind met hechtingsproblemen. *

- ☐ Niet doelmatig
- ☐ Zwak doelmatig
- ☐ Wel doelmatig
- ☐ Uitstekend doelmatig

Pagina 13

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk:

De inzet van psycho-educatie door psychologen aan de leerkracht. *

- ☐ Niet doelmatig
- ☐ Zwak doelmatig
- ☐ Wel doelmatig
- ☐ Uitstekend doelmatig

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 14.

Pagina 14

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk:

Het kind met hechtingsproblemen stimuleren zijn relatienetwerk uit te breiden. Het is te verwachten dat het kind op deze wijze positieve ervaringen in relaties opdoet en het mentaliseringsproces wordt bij hem getriggerd. *

- ☐ Niet doelmatig
- ☐ Zwak doelmatig
- ☐ Wel doelmatig
- ☐ Uitstekend doelmatig

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 15.

Pagina 15

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk?

Als leerkracht intensief inzetten op sensitieve reactie op het kind met hechtingsproblemen, het tonen van emotionele warmte en het zo veel mogelijk werken aan positieve interactie. *

- ☐ Niet doelmatig
- ☐ Zwak doelmatig
- ☐ Wel doelmatig
- ☐ Uitstekend doelmatig

Pagina 16

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk:

Als leerkracht inzetten op de continuïteit in je aanwezigheid bij het kind met hechtingsproblemen en het beschikbaar opstellen van jezelf. *

- ☐ Niet doelmatig
- ☐ Zwak doelmatig
- ☐ Wel doelmatig
- ☐ Uitstekend doelmatig

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 17.

Pagina 17

Hoe doelmatig schat u de volgende interventie in de praktijk?

Als leerkracht transparant zijn richting de leerling met hechtingsproblemen en de reden achter de gestelde regels uitleggen. Het vermijden van dreigen met consequenties. *

- ☐ Niet doelmatig
- ☐ Zwak doelmatig
- ☐ Wel doelmatig
- ☐ Uitstekend doelmatig

Als er geen logische volgorde gespecificeerd is, zal de deelnemer worden doorverwezen naar de Pagina 18.

Pagina 18

**Heeft u zelf handvatten of suggesties voor het begeleiden van kinderen met hechtingsproblemen in de klas?
Zo ja, zou u deze willen delen?**

SCHOLEN	ANTWOORDEN
CBS Tamim Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 4.	▪ Moeite met relatie aangaan, soms heel blij met je dan weer heel erg grenzen opzoeken. ▪ Wat vaak direct opvalt is 'de strijd' die een kind met je kan blijven voeren. Dit kan heel lang duren. Het laat je niet toe en blijft een muurtje om zich heen bouwen. ▪ Ik denk dat hechtingsproblematiek zo verschillend tot uiting komt bij kinderen. Daardoor is het soms lastig te herkennen. En wat doe je er vervolgens aan? ▪ Je ziet en herkent heel veel diverse gedragingen in de groep. Extravert, introvert, alleen dingen willen doen, graag in een groepje samen, gesloten houding, alert, wantrouwen enz. Wil niet zeggen dat dit altijd met een hechtingsprobleem te maken heeft. Vandaar dat het goed is om de kinderen per jaar goed 'vast te leggen' te monitoren en het gesprek met ouders/verzorgers aan te gaan.
School met de Bijbel 'De Kraats' Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 5.	▪ Nog niet in verdiept. Het is pas mijn eerste jaar voor de klas. Wanneer ik leerlingen met gedragsproblemen zie, denk ik niet direct hieraan. Ik zou hierbij op dit moment echt nog de hulp van de ib-er nodig hebben om te herkennen dat het om hechtingsproblematiek gaat. ▪ Wisselend gedrag: aantrekken-afstoten Zeer alert, ziet alles en houdt het in de gaten/wantrouwend Reactie naar ouders bijzonder Geen acceptatie van gezag Innerlijke wanorde/kan exploderen/leert weinig uit correcties of ervaringen Voelt niet goed grenzen aan Claimend gedrag Apathisch Weinig plezier met bijv. spelen ▪ Gedrag heeft veel raakvlakken met ASS maar is toch totaal anders. Geen idee van wat is van mij en wat is van de ander. Stelen komt voor. Geweten is soms weinig ontwikkeld. ▪ Observeren en alert blijven waar gedrag vandaan komt. ▪ Ik vind het lastig te zeggen. Heb hier eens één bijeenkomst over gehad. Ik zelf zou graag wat concretere definities willen zien. Klopt het dat kinderen ook wisselend kunnen zijn in het laten zien van dit gedrag?
Johannes Calvijnschool Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 1.	▪ Wantrouwig, afstandelijk, moeite met afscheid nemen, hangerig.
De Koepelschool Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 2.	▪ Gedragsproblemenindeklas.nl geeft een mooie rij van gedragskenmerken bij hechtingsproblemen. Deze zijn beter te begrijpen en te herkennen dan eerdergenoemde indeling.

	▪ Geen duurzame contacten/relaties aangaan met leeftijdsgenoten en volwassenen: aantrekken en afstoten. Extreem teruggetrokken gedrag: niet communiceren (selectief mutisme), geen emotie tonen.
Johannes Bogermanschool Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 1.	▪ Mate waarin het kind contact maakt (extreem veel of vrijwel geen). Mate waarin het kind de leerkracht 'dichtbij' laat komen, bijvoorbeeld in hoeverre het zich laat troosten. Algemeen welbevinden. Overdreven waakzaam. Teruggetrokken. Er zal talloze indicatie denk ik, het is lastig om tot een complete lijst te komen.
D.s. Van Lingenschool Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 3.	▪ Gedrag/houding. ▪ Weinig of niet bij vriendjes buiten de deur spelen of ergens logeren. ▪ Er is veel literatuur beschikbaar. Bovendien is het raadzaam om deskundigen in te schakelen voor begeleiding. Daar is meestal het hele gezin bij betrokken. Bij ons is dat vooral Kind en meer. Zij behandelen kinderen en gezinnen buiten school, maar betrekken school daar wel bij. Erg prettig.
Schimmelpenninck van der Oyeschool Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 1.	▪ Op de site van wij-leren staat een samenvatting van hechtingsstoornissen met kenmerken en risicofactoren. Deze vind ik wel duidelijk.

SCHOLEN	ANTWOORDEN
PCB De Bron Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 1.	Regelmaat, structuur, duidelijke grenzen aangeven. Time out plek voor het kind. Een veilig plekje waar het tot zichzelf kan komen. Altijd positief en met warmte benaderen ondanks dat dat lang niet altijd binnenkomt.
CBS Tamim Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 3.	- Consequent blijven en stabiele factor zijn. - Steeds aanwezig zijn en voorspelbaar zijn. Zo kan je werken aan een stuk vertrouwen. - De vragen die zojuist beantwoord zijn vind ik heel zwart - wit. Een kind met hechtingsproblematiek pak je niet aan op wijze 1 of op wijze 2. Er kan ook een mix van beide inzitten of nog heel andere dingen die meebewegen. Mijn suggestie is om met een team van experts hier naar te kijken en niet alleen de leerkracht.
School met de Bijbel 'De Kraats' Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 3.	- In gedachte houden dat je het kind dit schooljaar begeleidt, maar dat het vervolgens positief door moet kunnen met zijn ontwikkelingen, zonder jou als leerkracht. Dus ook niet te veel aan jou als leerkracht laten verbinden en leren dat er ook een tijd van gaan is. Het kind leren ook juist hiermee goed om te gaan. - Niet in discussie gaan Geen gevoelens laten blijken maar hem wel zien Rustig niet emotioneel reageren Veel positieve reacties Gewenst gedrag benoemen Meteen reactie op iets niet wachten Niet te hoge doelen stellen Duidelijke regels en grenzen voorspelbaar zijn - Liefdevol grenzen stellen, veel begrip tonen.
De Koepelschool Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 2.	- Heel erg afhankelijk van het kind zelf. Sommige kinderen kunnen helemaal niet met complimenten bijv. Betrouwbaar zijn, duidelijk zijn in regels, het kind zien, maar ook niet te dichtbij komen (emotioneel gezien). - Neutraal, duidelijk en voorspelbaar zijn. Kinderen met hechtingsproblematiek hebben vaak moeite met (het lezen van) emoties van anderen. Wees neutraal. Dring je aanwezigheid niet op bij het kind, maar laat merken dat je er bent. Zeg wat je doet en doe wat je zegt. Leg regels uit, zodat een kind snapt waarom je op een bepaalde manier reageert en leg uit wat je van het kind verwacht.
Johannes Bogermanschool Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 1.	Ik denk dat leerkrachten in eerste instantie vooral een signalerende rol hebben. Daarna/ daarmee is het belangrijk voorzichtig met dergelijke delicate signalen om te gaan, maar wel je meld- en professionele plicht te vervullen. Daar hoort wellicht ook externe begeleiding bij. Leerkrachten zijn geen hulpverleners. Het aanreiken van handvatten aan leerkrachten

	is goed, maar de primaire professie en expertise van leerkrachten is hier niet (genoeg) op gericht.
Ds. Van Lingenschool Aantal leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord: 2.	▪ Open en echt zijn! ▪ Wees helder en consequent. Doe wat je zegt en laat je niet afleiden door de affectie die het kind lijkt te tonen. Blijf op afstand, kom niet te dichtbij, maar wees beschikbaar.