

# Voorwoord

Het is een zeldzaam privilege om alles wat je ooit over een studiegebied geleerd hebt met anderen te kunnen delen. In de bladzijden hierna kom je van alles te weten over complex trauma in de jeugd, wat wij daarvan begrijpen en hoe we het behandelen. We prijzen ons gelukkig dat we onze klinische carrière zijn begonnen in een tijd waarin de kennis over traumatische stress in de kinderjaren steeds veelomvattender werd, waarin het sociaal bewustzijn groeide en zich voortdurend nieuwe mogelijkheden voor onderzoek, samenwerking, opleiding en interventie ontvouwen.

Er zijn vele methoden en manieren van aanpak van traumatische stress in de kindertijd en hoewel er meer consensus is dan in het verleden, is er binnen het veld nog veel onenigheid over de ‘juiste’ behandelmethoden voor deze populatie. De complexiteit van het onderwerp in aanmerking genomen is dat niet verrassend – ‘trauma’ is geen enkelvoud, degenen die het ervaren zijn niet identiek en we leven allemaal in contexten en culturen die net zo verschillend zijn als sprietjes in een grasveld. We vinden het niet overdreven om te beweren dat geen twee personen, geen twee gezinnen en geen twee gemeenschappen ooit precies dezelfde ervaring zullen hebben, traumatisch of anderszins. Vanwege deze complexiteit – in populatie, in subjectieve ervaring en in mogelijke gevolgen – is het logisch dat een bepaalde aanpak bij het ene kind uitstekend werkt maar bij een ander kind wisselende resultaten geeft. Wij vinden het moeilijk te geloven dat een enkele behandelmethode bij elk kind, in elk gezin of gezinsvervangende omgeving, in elke context, elke keer weer resultaat zou hebben.

Het behandelkader dat gebruikmaakt van Hechting, Zelfregulatie en Competenties (ARC) is voor een groot deel ontwikkeld omdat we ons van die complexiteit bewust zijn. Het is een op componenten gebaseerd kader dat niet bedoeld is om de uitstekende behandelmethoden die op dit moment beschikbaar zijn te vervangen, maar om het gebruik ervan te organiseren, erin op te nemen en te vergemakkelijken. Dit boek bevat behoorlijk veel tekst, maar het kader is eigenlijk vrij simpel: het bestaat uit tien belangrijke behandeldoelen, de ‘bouwstenen’. Daarvan vallen er negen binnen de drie primaire domeinen: hechting, zelfregulatie en competenties. De tiende, integratie van traumaveraring, is een overkoepelend doel waarin alle andere vaardigheden worden geïntegreerd en waarbij op alle andere bouwstenen wordt voortgebouwd. Binnen elk blok wijzen we behandeldoelen aan en geven we de achterliggende theoretische redenen, belangrijke vaardigheden en gebieden om de aandacht op te richten, mogelijke interventiemethoden, ontwikkelings- en culturele overwegingen en toepassingen voor verschillende contexten. In de hoofdstukken 4 tot en met 13 geven we een gedetailleerde beschrijving van elke bouwsteen, gebaseerd op ons werk in de echte wereld dat ons eigen beeld van behandeling heeft gevormd. In de eerste drie hoofdstukken beschrijven we de theoretische grondslag waarop dit kader is gebouwd en manieren waarop het geïmplementeerd kan worden.

Het kader is ontworpen om in allerlei omgevingen toe te passen. We hopen dat dit boek van waarde is voor alle mensen en systemen die werken met kinderen en gezinnen die met trauma te maken

hebben, zoals professionals in dagbehandeling, behandeling aan huis en in gezinsvervangende systemen, programma-ontwikkelaars, leerkrachten, jeugdwerkers, begeleiders en medewerkers in gezinsvervangende tehuizen en instituten en biologische, pleeg- en adoptiefouders. Het is de bedoeling dat het kader naar behoefte wordt aangepast; we voelen ons bevoorrecht dat we met vele verschillende instellingen en programma's hebben kunnen werken. Zij hebben het kader in hun werk opgenomen en ze hebben dit allemaal op hun eigen manier gedaan. Omdat het werk van anderen grote invloed heeft gehad op ons eigen leren, voegen we voorbeelden toe van toepassingen die zijn ontstaan zijn doordat de mensen met wie we werken het kader creatief hebben geïmplementeerd.

Onze behandelaanpak is geworteld in een diep geloof in de ultieme kracht van kinderen, gezinnen en systemen. We zijn er sterk van overtuigd dat de 'symptomen' die kinderen en adolescenten vertonen vooral een uiting zijn van hun meestal succesvolle pogingen om zich aan hun wereld aan te passen en dat de invloed van trauma begrepen moet worden vanuit de context waarin het plaatsvond. Wij zien niet zozeer pathologie maar eerder aanpassingen in de ontwikkeling en ons uiteindelijke behandeldoel is het aanleggen van positieve ontwikkelingspaden en het ontwikkelen van competenties die veerkracht nu en in de toekomst kunnen ondersteunen. Wij hebben met veel genoegen gezien hoe de veerkracht zich in vele kinderen, gezinnen en systemen in de loop van de jaren heeft ontvouwd en we hebben van hen allemaal geleerd. We hopen oprecht dat dit boek teruggeeft wat wij hebben geleerd en dat het effect ervan nog lang zal blijven doorwerken.

## Hoofdstuk 1

# De gevolgen van trauma op de ontwikkeling van kinderen

Stel je een jong meisje van 12 jaar voor, dat met twee liefdevolle ouders in een fijn huis woont. De buurt waar ze woont is veilig, ze gaat naar een goede school, haar klasgenoten zijn over het algemeen aardig en ze heeft voldoende mensen om haar heen die ze om hulp kan vragen. Ze is Nederlands en de meeste kinderen in haar omgeving zijn zoals zij en spreken haar taal. Zoals alle kinderen heeft ze aangeboren sterke en kwetsbare kanten. Het is een extravert en knap kind, maar ze worstelt met een leerprobleem. Haar ouders, succesvolle advocaten, hebben samen met school een leerplan ontwikkeld dat tegemoetkomt aan de behoeften van het meisje. Soms raakt ze gefrustreerd door haar schoolwerk en door haar prestaties, maar sinds haar leerprobleem onderkend is, krijgt ze veel ondersteuning en aanmoediging.

Neem hetzelfde kind, maar verander één factor. Stel je dit kind niet in een fijne woonwijk voor, maar in een arm gezin. Haar vader heeft net zijn baan verloren, haar moeder heeft twee banen en het gezin leeft van loonstrookje naar loonstrookje. Hoe zouden deze omstandigheden de ontwikkeling van dit meisje kunnen beïnvloeden? We kunnen ons voorstellen dat deze omstandigheden haar sterke kanten aanspreken, maar ook dat dit omstandigheden zijn waardoor uitdagingen ontstaan. Misschien is haar leerkracht minder bekwaam. Misschien is er minder tijd voor huiswerk of om te spelen, omdat zij voor haar jongere broertjes en zusjes moet zorgen wanneer haar ouders werken. Ze kan zich dan misschien wel goed ontwikkelen wat betreft zelfstandigheid, maar ze zou ook minder goed haar schoolwerk kunnen doen of meer blootgesteld worden aan leeftijdsgenoten die risicovol gedrag laten zien. Haar liefdevolle ouders blijven een belangrijke rol spelen als beschermende factor maar tevens kunnen ze een bron van stress zijn. Haar ouders zouden minder beschikbaar of zelf meer gespannen kunnen zijn. Met deze ene, maar belangrijke, risicofactor is het ondanks al deze uitdagingen bij een veilige gehechtheidsrelatie toch mogelijk dat de ontwikkeling van dit kind op de proef wordt gesteld.

Laten we meer factoren veranderen. Wat zou er gebeuren als dit kind niet aan een etnische meerderheidsgroep zou toebehoren, maar aan een minderheidsgroep? Hoe zou die factor de toegang tot haar hulpbronnen, haar eigenwaarde en het perspectief van anderen op haar prestaties en mogelijkheden beïnvloeden? Stel je hetzelfde kind voor, met dezelfde aangeboren kwaliteiten, maar met een ouder die gehandicapt of afwezig is. Voeg daar de rol van een onveilige buurt en agressie op straat aan toe. En voeg er ook de rol van fysiek geweld van een ouder of verzorger aan toe en wisselingen in huisvesting of wisselingen van verzorger. Hoe zou elk van die factoren de ontwikkeling van dit kind beïnvloeden?

Ontwikkeling is dynamisch. Ontwikkelingstaken bouwen voort op zichzelf, waarbij succes en het beheersen van een bepaalde fase de basis voor mogelijk succes en werkzaamheid in een latere fase vormt. Een kind dat bijvoorbeeld een goede relatie heeft met zijn ouders in de vroege kindertijd,

bezit de vaardigheden om succesvolle relaties met leeftijdsgenoten aan te gaan in de latere kindjaren. Dit kind heeft geleerd om non-verbale en verbale signalen te herkennen, het communiceert efficiënt en het is in staat om anderen aandacht te geven. Tevens is het in staat tot uitgestelde behoeftebevrediging en kan het omgaan met conflicten. Hoewel deze vaardigheden geen garantie zijn voor succes in nieuwe relaties, bieden ze wel een basis voor het ontwikkelen van nieuwe en complexere vaardigheden.

Alle ontwikkelingstaken ontwikkelen zich in eerste instantie binnen onze eerste relaties en omgeving. De manier waarop we ons ontwikkelen is doelgericht. Onze vaardigheden ontwikkelen zich in reactie op de prikkels uit onze omgeving, zodat we in die omgeving succesvol kunnen zijn. Op die manier kan alle ontwikkeling beschouwd worden als aanpassing.

## De ontwikkeling van ons brein is afhankelijk van het gebruik ervan

Hoe uitgebreid we specifieke vaardigheden ontwikkelen hangt af van vele factoren, waaronder de noodzaak om een bepaalde vaardigheid te ontwikkelen, onze beschikbare hulpbronnen en de terugkoppeling en invoer die we van de omgeving krijgen. Zo heeft een kind met een sensorische beperking, zoals gehoorverlies, zich wellicht beter ontwikkeld op andere sensorische gebieden, zoals visuele oplettendheid. Een kind dat in een tweetalig gezin opgroeit, kan zich gemakkelijk twee talen eigen maken, terwijl datzelfde kind wellicht geworsteld zou hebben met het leren van een tweede taal wanneer blootstelling daaraan pas op school plaatsgevonden zou hebben. Het jongste kind dat vaak veel aandacht krijgt van liefdevolle ouders kan de voorkeur geven aan troost van ouders en leert niet (of minder) om zijn gevoelens zelf intern te reguleren, terwijl het oudste kind van meer afstandelijke ouders juist zou kunnen leren om emotionele ervaringen te minimaliseren.

Een kernbegrip voor het begrijpen van menselijke ontwikkeling is *neurale plasticiteit*: de mogelijkheid van het brein om zich aan te passen en te veranderen als reactie op ervaringen. We worden niet geboren met volledig ontwikkelde breinstructuren en verbindingen; onze hersenen ontwikkelen en veranderen in reactie op ervaringen en als gevolg van rijping. De ontwikkeling van ons brein is *gebruiks-afhankelijk*: er vinden specifieke veranderingen plaats in het brein als reactie op herhaaldelijke invoer of patronen. Bij de geboorte zijn er miljoenen mogelijke synaptische verbindingen beschikbaar in ons brein; verbindingen die regelmatig gebruikt en versterkt worden en in toenemende mate efficiënt worden en verbindingen die geen input krijgen en verdwijnen (Abitz e.a., 2007).

Stel je bijvoorbeeld het leren van een vreemde taal voor. Velen van ons hebben in hun jeugd ervaring met het leren van een tweede taal opgedaan. Als we een woord in die nieuwe taal uitspreken, zal iemand wiens moedertaal dat is, onze pogingen corrigeren. ‘Het is la silla, niet la see-ya’. Je antwoordt: ‘Maar dat zei ik ook!’ Diegene zal zijn of haar hoofd schudden en stiekem lachen: ‘Nee, dat deed je niet’. Menselijk gesproken talen bevatten duizenden spraakklanken die verschillen per cultuur. Bij de geboorte zijn kinderen in staat om onderscheid te maken tussen *elke klank in menselijke spraak*; wanneer baby's 10-12 maanden oud zijn verdwijnt dit vermogen en kunnen we alleen nog de klanken onderscheiden die we in de gesproken taal om ons heen horen (Werker & Tees, 1984). Alleen via auditieve waarneming verbetert ons brein sommige verbindingen (die nodig zijn voor onze moedertaal) en snoeit het andere auditieve paden weg die niet gebruikt worden. Op deze manier is ontwikkeling doelgericht en specifiek.

Net zoals alle andere factoren zorgen ook trauma's en tegenspoed voor ontwikkeling (Cicchetti & Toth, 1995, 2005; Pynoos, Steinber & Wraith, 1995; Streeck-Fischer & Van der Kolk, 2000). Het doormaken van een complex trauma in de kindertijd wordt in verband gebracht met het samengaan van negatieve gevolgen en risico's, waarvan sommige nader werden beschreven in de Introductie. In plaats van dit te labelen als 'stoornis' kunnen veel van deze gevolgen gezien worden als voortkomend uit ontwikkelingstekorten in *intrapersoonlijke competenties* (bijv. zelfrealisatie en zelfontplooiing); *interpersoonlijke competenties* (bijv. het vermogen om zich te voegen naar en te verbinden met anderen); *regulerende competenties* (bijv. het vermogen om psychologische ervaringen te herkennen en ermee om te gaan); en *neurocognitieve competenties* (bijv. het vermogen om executieve functies en andere cognitieve vaardigheden te koppelen en zo zinvol te kunnen handelen in de wereld). Ten aanzien van de invloed van trauma zijn er twee primaire mechanismes die bij een complex ontwikkelings trauma in gedachten dienen te worden gehouden:

1. prioritering van bepaalde ontwikkelingstaken en vaardigheden – meestal de vaardigheden die voor het kind relevant zijn om te overleven;
2. de inmenging van andere ontwikkelingstaken – vaak de taken die het meest afhankelijk zijn van de beschikbaarheid van een veilig hechtingssysteem en omgeving.

Het in dit boek beschreven behandelingskader, dat gebruikmaakt van Hechting, Zelfregulatie en Competenties (in het Engels ARC: 'Attachment, Self-regulation, Competency') richt zich op beide mechanismes. Dit wordt bewerkstelligd door met ouders en kinderen samen te werken en hen dreigende gevaren te leren herkennen, onderscheid te leren maken tussen actuele en vroegere gevaren, vaardigheden te ontwikkelen in het hanteren van deze reacties en de basis te leggen voor het ontwikkelen van competenties in verschillende domeinen – door ouders te ondersteunen in het bieden van een veilige omgeving waarin hun kinderen dit kunnen.

Onze kennis over de gevolgen van trauma op de ontwikkeling, waarop de interventiedoelen van ARC zijn gebaseerd, wordt in dit en het volgende hoofdstuk besproken. Eerst zullen we de normale ontwikkelingstaken bespreken en manieren waarop een ontwikkelings trauma de voltooiing hiervan kan belemmeren. Daarna bespreken we een driedelig model om actuele gedragingen en reacties te begrijpen, door deze als aanpassingsvaardigheden en reacties te beschrijven die uit overlevingsdrang zijn ontstaan.

## Ontwikkelingstaken in de kindertijd en het gevolg van trauma op de ontwikkeling

### *Vroege kindertijd (zuigelingentijd tot peutertijd) – normale ontwikkeling*

In het eerste levensjaar zijn kinderen veel drukker dan op elk ander moment in het leven. Het jonge kind is druk bezig met het aanleren van de bouwstenen die voor de rest van zijn ontwikkeling essentieel zijn. Het kind leert dat hij als een apart wezen *bestaat*, los van de individuen om hem heen; hij leert de basis van *verbinding* door zijn eerste dyadische relaties aan te gaan in het gezin; hij ontwikkelt vroege *affecttolerantie-* en *regulatiestrategieën* doordat zijn ouders hem helpen met reguleren; hij *ontdekt* de wereld en vestigt een basaal begrip ten aanzien van bewustzijn van object en ruimte dat nodig is om problemen op te kunnen lossen; en hij ontwikkelt een basaal gevoel van kracht/macht en het bewustzijn dat hij de mogelijkheid heeft om de wereld te beïnvloeden.

Het eerste begrip van zichzelf, de ander en zichzelf in relatie tot anderen ontwikkelt zich in de samenhang met een hechtingsrelatie. Bij de geboorte is een kind zich weinig bewust van zichzelf als individu en bezit hij nog niet het vermogen om onderscheid te maken tussen interne behoeften en gemoedstoestanden. Als de ouder sensitief reageert en onderscheid maakt tussen de behoeften en signalen van het kind, dan ontwikkelt de zuigeling geleidelijk aan (zelf)bewustzijn en een bewustzijn van lichamelijke signalen. De zuigeling en het jonge kind leren de beginselen van interpersoonlijke interacties, hoe gezichtsuitdrukkingen van anderen te interpreteren en hoe behoeften effectief te communiceren binnen de omgeving van het hechtingssysteem (Kelly e.a., 1996). Effectieve communicatiepogingen worden versterkt wanneer er aan de behoeften van het kind wordt voldaan met tot gevolg dat het kind geleidelijk aan beter leert communiceren. Op een vergelijkbare manier worden strategieën om andermans communicatie te begrijpen verbeterd, wanneer het kind leert om gezichtsuitdrukkingen, vocalisaties, handelingen en andere signalen van de ouders te interpreteren. Als deze op elkaar afgestemd worden, zoals het kind verwacht, ontwikkelt hij een raamwerk voor het begrijpen van de communicatie van zijn ouders. Als het kind geleidelijk aan meer interacties wordt blootgesteld, wordt zijn begrip van communicatie steeds breder. Tegelijkertijd worden de systemen, waarmee het kind zichzelf, anderen en de omringende wereld begrijpt steeds groter, alhoewel dit op een volledig non-verbale en op emoties gebaseerde manier gebeurt. Het kind dat relatief constante, sensitieve reacties van zijn ouders krijgt, ontwikkelt een basaal gevoel van veiligheid in de wereld en een beeld van anderen als responsief en betrouwbaar en het idee de moeite waard te zijn om voor te zorgen.

Vroege regulatie vindt plaats in een omgeving met co-regulatie: de zuigeling is afhankelijk van de ouder die hem geruststelling, troost en stimulatie moet bieden (Schore, 2001b). Prikkelbaarheid neemt vaak snel toe als niet aan directe behoeften wordt voldaan. Daarnaast lijken emotionele ervaringen 'versplinterd' – zuigelingen zijn kalm *of* overstuurd, maar meestal niet iets daar tussenin. Na verloop van tijd, als reactie op consequente troost (veilige haven), leren zuigelingen en peuters met verschillende gemoedstoestanden mee te varen en ontwikkelen ze technieken om zichzelf te troosten. Door dit proces leren zuigelingen steeds beter dat ze verschillende gemoedstoestanden kunnen verdragen: wanneer een zuigeling overprikkeld raakt dan zal hij op een gegeven moment begrijpen dat deze toestand niet altijd zal duren en dat er een manier bestaat waarop hij deze onprettige gevoelens zelf kan laten afnemen of kan laten verdwijnen.

In een veilige omgeving zal het jonge kind zijn of haar wereld beginnen te exploreren. Exploratie verschuift van sensorisch naar fysiek wanneer het kind ziet, voelt, ruikt en zich begint te laten leiden door zijn omgeving. Door deze exploratie begint het kind een gevoel van *autonomie* te ontwikkelen, of een vertrouwen in zijn of haar eigen capaciteiten om invloed op de wereld te kunnen uitoefenen. Als een peuter een blokkentoren omgooit – en die valt! – leert ze dat haar handelingen een *reactie* veroorzaken in de wereld. Als ze het nog een keer doet – en hij valt weer – leert ze dat haar vermogens blijvend zijn en dat er consequenties van en voorspelbaarheid zijn in externe reacties.

Samen met het leggen van de koppeling tussen actie en reactie leggen zuigelingen en peuters ook koppelingen tussen sensorische stimuli en 'betekenis'. De geur van de moeder kan gekoppeld worden aan 'troost', de stem van de vader aan 'spelen' en het blaffen van de hond aan 'angst'. Deze vroege koppelingen, die worden opgeslagen voordat taal verworven wordt, worden intern op een non-verbaal niveau verankerd en ze kunnen zelfs veel later in het leven herinneringen en reacties ontlokken. Velen van ons hebben wel eens meegemaakt dat je op straat loopt, iets ruikt en geraakt wordt door een golf van emotie – vaak zonder het vermogen om een specifieke herinnering terug te

halen die aan die geur verbonden is. Sensorische verbindingen die al vroeg in het leven zijn gelegd, zijn vaak sterk en langdurig.

Kinderen vertonen een toenemende aandacht voor vermogens en autonomie wanneer zij de peupertijd naderen en de grenzen van waartoe ze in staat zijn en de grenzen om hen heen gaan verkennen. Peuters zijn gebaat bij structuur, herhaling en veiligheid: dit is de leeftijd waarop kinderen dezelfde film keer op keer bekijken, elke avond het liefst hetzelfde verhaaltje voor het slapengaan willen horen en sterk gefocust zijn op onschendbare regels. De herhaling geeft hen geruststelling, maar het voorziet hen ook in belangrijke informatie omdat kinderen hun begrip over hoe de wereld werkt aan het opbouwen zijn.

Peuters hebben weinig besef van tijd en ruimte en hun interpretatie van de wereld is concreet en nabij. Als er iets verkeerd gaat, is dat of omdat *jij* iets gedaan hebt of omdat *ik* iets gedaan heb – van abstractie is nog geen sprake. Opvallende vroege ervaringen kunnen beschreven worden alsof ze gisteren gebeurd zijn, terwijl gebeurtenissen die gisteren hebben plaatsgevonden en minder opvallend zijn, snel weer uit het bewustzijn van het kind verdwijnen. Volgende week en volgend jaar hebben een soortgelijke betekenis voor een peuter, tenzij ze in concrete termen worden beschreven.

### ***Vroege kindertijd – impact van trauma***

Bruce Perry, een wetenschapper die onderzoek doet naar de gevolgen van mishandeling en verwaarlozing bij jonge kinderen, stelde eens: ‘Het is ultieme ironie dat op het moment dat de mens het meest kwetsbaar is voor de effecten van trauma – tijdens de zuigelingentijd en de kindertijd – de omringende volwassenen over het algemeen de meeste veerkracht van hen lijken te verwachten’ (Perry e.a., 1995, p. 272).

Denk aan de ontwikkelingstaken zoals die hierboven zijn beschreven en voeg daar bijvoorbeeld een chaotisch huishouden aan toe, waarin het kind inadequate en onvoorspelbare zorg krijgt. Er wordt slechts sporadisch aan behoeften voldaan en de communicatiepogingen van het kind zijn niet effectief. De reactie van de ouders is onvoorspelbaar en gezichtsuitdrukkingen, verbale aanwijzingen en handelingen zijn inconsistent. Het kind heeft in dat geval geen kader ontwikkeld waarmee de communicatieve ervaringen geïnterpreteerd kunnen worden. De aanpassing van het kind kan zijn dat hij meer gaat communiceren (bijv. vaker heel druk gedrag laten zien en steeds proberen de aandacht te trekken) of juist dat hij de communicatiepogingen gaat minimaliseren, vooral als deze pogingen zelden tot een reactie of zelfs tot straf leiden. Deze tekortkomingen in interpersoonlijke communicatie zetten zich voort als het kind de peuter- en kleutertijd inrolt (Coster e.a., 1989). Het kind kan dan overdreven letten op de uitdrukkingen van gevaar of boosheid van leeftijdsgenoten en de leerkracht, het kan aanwijzingen verkeerd interpreteren en het kan moeite hebben om vroege relaties aan te gaan. Kleuters kunnen dan een grotere muur om zich heen bouwen tegen emotionele ervaringen en/of verbinding met anderen, of ze kunnen juist overdreven aanhankelijk worden en zich behoeftig tonen naar degenen om hen heen, in een poging om in hun behoeften voorzien te worden (Egeland, Sroufe & Erickson, 1983; McElwain e.a., 2003; Vondra, Barnett & Cicchetti, 1990).

In zo'n stressvolle omgeving komen troost en regulatie inconsistent of helemaal niet voor en de affectieve behoeften van het kind kunnen met boosheid of bedreiging beantwoord worden. Bij de afwezigheid van adequate zelfregulerende strategieën en zonder beschikbare externe regulatie wordt het kind blootgesteld aan overweldigende opwindning (Schore, 2001a). In zo'n situatie leert

het onvoldoende getrooste kind dat emoties op zichzelf beangstigend zijn en dat opwinding in het lichaam een potentieel gevaar is. Het jonge kind gaat zich losmaken van of wapenen tegen fysieke ervaringen, of het kan opwinding en affect door middel van gedrag en handelingen uiten (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985). Naarmate het kind verder de kleutertijd ingaat, blijven zelfregulerende strategieën tot een primitief niveau beperkt en het ontwikkelen van meer verfijnde strategieën, die deel uitmaken van de normale ontwikkeling, blijft uit: ondanks dat het kind met steeds meer complexe niveaus van uitdagingen geconfronteerd wordt, moeten kinderen terugvallen op eerder opgedane vaardigheden.

De afwezigheid van een veilige basis heeft gevolgen voor de exploratiedrang van het jonge kind. Een kind van een onvoorspelbaar reagerende ouder kan exploratie opofferen om dicht bij de ouder te blijven, terwijl een kind van een consequent afwijzende ouder kan exploreren ongeacht eventuele waarschuwingen voor gevaar vanuit de omgeving. Wanneer de exploratiedrang beïnvloed is, dan zijn de eigen mogelijkheden van het kind dat ook. Het kind in een stressvolle omgeving heeft minder controle, minder invloed en de wereld is minder voorspelbaar, waardoor zich vaak een intern gevoel van hulpeloosheid kan ontwikkelen (Crittenden & DiLalla, 1988). Dit patroon kan zich voortzetten in de kindertijd als het kind doorgaat met het opofferen van exploratiedrang of een onafhankelijkheid ontwikkelt die niet passend is bij de leeftijd. Verlies van structuur en veiligheid – erg belangrijk in deze ontwikkelingsfase – zal leiden tot het ontwikkelen van rigide controlestrategieën om angst te kunnen hanteren (Main & Cassidy, 1988). Gedragmatig kan dit zich uiten als bazig gedrag, liegen of manipulatief gedrag.

De zuigeling en het jonge kind die worden blootgesteld aan chaos, geweld of verwaarlozing, kunnen sensorische prikkels met gevaar verwarren. In deze fase worden waarschuwingen voor potentieel gevaar, vanwege de nog non-verbale ontwikkeling van het kind, zonder taal gemaakt en gevormd; in het latere leven kunnen dezelfde aanwijzingen een angstreactie aanwakkeren zonder dat het kind de oorzaak ervan kent of begrijpt.

### ***Basisschool/halverwege de kindertijd – normale ontwikkeling***

Tijdens de basisschooltijd breiden kinderen hun wereld uit en kijken ze verder dan hun directe gezin. Hun eigen wereld verbindt zich in geleidelijk toenemende mate met de wereld van school, maatschappij en leeftijdgenoten. Hoewel ouders de belangrijkste hechtingsfiguren blijven, is er een geleidelijke toename van belang dat aan leeftijdgenoten wordt gehecht.

Kinderen functioneren op deze leeftijd in toenemende mate onafhankelijk; tegelijkertijd is er een sterke investering in persoonlijke prestaties. Als kinderen worden blootgesteld aan de wereld buiten hun familie, ontdekken ze dat ze in staat zijn om te ‘produceren’, te creëren en te voltooien door hun eigen interne vermogens. De ontwikkeling van een gevoel van trots op deze voltooiingen speelt een sterke rol bij de identiteitsontwikkeling. Een begrip van individuele waardetoekenning groeit geleidelijk van concreet en absoluut (bijv. ‘Ik ben een meisje’, ‘Ik ben slim’) naar meer abstract en genuanceerd (bijv. ‘Ik ben best goed in wiskunde, maar ik heb moeite met lezen’, ‘Mensen vinden me grappig’). Gedurende deze periode ontwikkelen kinderen actief een ‘filter’ waarmee ze latere ervaringen interpreteren. Een kind dat altijd positieve resultaten behaalt op school bouwt een beeld van zichzelf op als academisch competent. Een kind dat het altijd goed doet in relaties met andere kinderen bouwt een beeld van zichzelf op als competent in interpersoonlijke relaties. Ervaringen



worden voortdurend uitgebreid, geïntegreerd in, of afgewezen via deze filters door processen van aanpassing en integratie.

Cognitieve vaardigheden ontwikkelen zich verder, alhoewel kinderen gedurende de basisschooltijd blijven terugvallen op concrete informatie in hun betekenisverlening. Het vermogen tot abstract denken is niet volledig ontwikkeld voor het eind van deze fase, dus de interpretatie van de wereld blijft gericht op die factoren die direct aanwezig zijn. Ondanks dat een beginnend begrip van tijd en ruimte waarneembaar is, blijven kinderen merendeels gericht op hun huidige ervaring.

### ***Basisschool/halverwege de kindertijd – impact van trauma***

Zoals het functioneren van een kind door zijn ontwikkeling verandert en gevarieerder wordt, zo doet het gevolg van een trauma dat ook. Bij getraumatiseerde kinderen zullen beperkingen in de gezonde ontwikkeling in verschillende domeinen zijn terug te vinden. In deze fase worden voornamelijk de beperkingen in het functioneren met leeftijdsgenoten en in het schoolse functioneren opgemerkt, omdat dit de twee belangrijkste competenties zijn voor deze fase. Kinderen die niet geleerd hebben hoe ze succesvol kunnen omgaan met hun ouders hebben meer moeite om op adequate wijze relaties aan te gaan met hun leeftijdsgenoten en andere volwassenen, zoals hun leerkrachten (Anthonysamy & Zimmer-Gembeck, 2007; Shields, Ryan & Cicchetti, 2001).

Tijdens deze fase hangen competenties in toenemende mate samen met een hele reeks vaardigheden. Positieve schoolresultaten bijvoorbeeld, kunnen bepaalde cognitieve vermogens vereisen, maar draaien ook om het vermogen om zich te kunnen concentreren, de mogelijkheid om opwindning te kunnen reguleren, de mogelijkheid om gedrag en impulscontrole te kunnen reguleren en het ontwikkelen van vaardigheden in het tolereren van frustraties en mogelijkheden ten aanzien van interpersoonlijke relaties. Kinderen die een trauma meegemaakt hebben, kunnen beperkt worden in één of alle van deze domeinen. Uitdagingen die zich op deze gebieden voordoen kunnen in toenemende mate leiden tot een gevoel van mislukking; deze ervaringen worden dan gegeneraliseerd naar andere gebieden op het moment dat kinderen hun gebrek aan competentie overschatten (Vondra, Barnett & Cicchetti, 1989).

Bij voortdurende mislukking van ontwikkelingsstaken gaat dit een tol eisen ten aanzien van de ontwikkeling van de eigenwaarde van een kind. Dit kan de bron zijn voor het ontwikkelen van een negatief zelfbeeld en het internaliseren van schuldgevoelens. Net zoals alle kinderen, zijn kinderen die opgroeien in een stressvolle omgeving actief een filter aan het vormen van zichzelf, de ander en de wereld. Herhaaldelijke ervaringen met mislukking en gebrek aan competentie in relaties, in schoolse vaardigheden en in andere ontwikkelingsdomeinen kunnen ertoe leiden dat zich een zelfbeeld ontwikkelt dat gekenmerkt wordt door gevoelens van incompetentie en inadequatie (Runyon & Kenny, 2002; Toth & Cicchetti, 1996). In tegenstelling tot veilig gehechte kinderen, is het stelsel van opvattingen van kinderen uit stressvolle omgevingen vaak meer rigide – dat is de aanpassing wanneer het leven vele en heftige verschillen tussen veiligheid en gevaar met zich meebrengt – en dit betekent dat er minder ruimte is voor geloof in aanpassing en gelijkstelling. Ervaringen die in strijd zijn met een negatief zelfbeeld zullen eerder beschouwd worden als een afwijking of uitzondering, dan dat ze opgenomen worden. Tijdens het laatste deel van deze fase kunnen vroege tekenen van hulpeloosheid en hopeloosheid optreden (Ki & Cicchetti, 2006).

Relaties met anderen kunnen eveneens rigide zijn: waar veilig gehechte kinderen relaties flexibel benaderen, met verschillende manieren voor verschillende relaties, kunnen kinderen uit stressvolle hechtingssystemen hun vroege hechtingsstijl inbrengen in nieuwe relaties en anderen benaderen met een basaal gevoel van wantrouwen (Lynch & Cicchetti, 1991). Deze benadering is adaptief: als een kind de opvatting heeft ontwikkeld dat anderen gevaarlijk zijn, door meerdere ervaringen met gevaar in interpersoonlijke relaties, dan is het in de beleving van het kind van het grootste belang om te geloven dat *alle* anderen gevaarlijk zijn, tenzij anders bewezen wordt. Het resultaat is echter dat het aangaan van relaties met potentieel veilige anderen een grote uitdaging wordt: relaties zoals met klasgenoten, leerkrachten en andere volwassenen. Zo zullen slechts weinig mensen een kind willen benaderen dat door zijn of haar gedrag, taal en gezichtsuitdrukkingen duidelijk ‘Ga weg!’ communiceert. Op die manier blijft het patroon bestaan: het kind houdt vast aan en versterkt de opvatting dat anderen hem of haar afwijzen, terwijl de buitenwereld de opvatting ontwikkelt dat het kind geen interesse in interpersoonlijke relaties heeft.

Vanwege de beperkingen in de vaardigheden van een opgroeiend kind en de beperkte cirkels van functioneren, wordt het omgaan met en het uitdrukken van emotionele en fysiologische ervaringen op deze leeftijd grotendeels vormgegeven door gedrag en interactie. De reeks van mogelijke gedragsuitingen is breed. Kinderen kunnen opstandig en agressief worden of gaan pesten; ze kunnen hyperactief lijken, dommig doen of moeite hebben met gedragsmatige opwindings; of ze kunnen zich terugtrekken en neerslachtig worden (Alink e.a., 2009; Ford e.a., 1999; Heert e.a., 2006).

### ***Adolescentie – normale ontwikkeling***

De adolescentie is een periode die gekenmerkt wordt door snelle veranderingen: cognitieve mogelijkheden ontwikkelen zich, sociale vaardigheden en mogelijkheden tot het nemen van perspectief rijpen en de lichamelijke ontwikkeling gaat snel. De adolescent moet al deze veranderingen verwerken en ze betekenisvol integreren. De voornaamste ontwikkelingsstaken in deze fase voor de adolescent zijn het opbouwen van een samenhangend gevoel van identiteit en het ontwikkelen van een complex begrip van *zichzelf*.

De vorming van een identiteit gebeurt door vergelijking en door contrast: ‘Hierin lijk ik op mijn leeftijdsgenoten’, ‘Ik verschil van mijn ouders op die manier’. Als de adolescent zich bezighoudt met zelfreflectie en evaluatie, kunnen anderen opmerken dat, net zoals bij heel jonge kinderen, tieners zelfingenomen lijken. Tijdens deze ontwikkelingsperiode is dit echter minder het gevolg van een gebrek aan *bewustzijn* van de buitenwereld, zoals het in de zuigelingentijd en de vroege kindertijd is, maar meer als gevolg van een ondraaglijk bewustzijn van hoe de buitenwereld hem of haar zou kunnen zien en zich op hem of haar zou kunnen focussen.

Samen met de groei van zelfbewustzijn treedt een gezonde individualisatie en scheiding van het vroege gezinssysteem op. Als een middel om dit te bewerkstelligen, wenden adolescenten zich in toenemende mate naar hun leeftijdsgenoten als bron voor informatie en steun. Hoewel de leeftijdsgenoten steeds belangrijker worden, blijven ouders en verzorgers in een gezond gezinssysteem een belangrijk ‘vangnet’ voor de adolescent in tijden van onzekerheid en nood.

Vanwege de wens om zichzelf te ontdekken, verkeert de adolescent vaak in extremen. Adolescenten experimenteren, proberen en verwerpen verschillende rollen in hun zoektocht naar en ontwikkeling van hun eigen ‘identiteit’. Ze spelen met een lichamenlijk imago, een seksueel imago en een

zelfbeeld. Ze ontwikkelen vaak sterke meningen en opvattingen die minder extreem worden als ze richting de volwassenheid gaan.

Adolescentie is de eerste ontwikkelingsfase waarin de toekomst reëel en betekenisvol wordt: in tegenstelling tot jongere kinderen kunnen adolescenten verbanden leggen tussen verleden, heden en toekomst en kunnen ze zichzelf zien op een bepaald moment in de toekomst. Adolescenten zijn echter nog niet efficiënt in het leggen van verbanden tussen huidige handelingen en de consequenties en de rol die zij spelen in het behalen van doelen; dit is een vaardigheid die zich met de tijd ontwikkelt, als cognitieve structuren meer rijpen.

### ***Adolescentie – impact van trauma***

Adolescentie is bij uitstek een risicovolle periode voor jongeren die blootgesteld zijn aan trauma (Appleyard e.a., 2005). In deze tijd van snelle veranderingen, zelfwaardering en zelfkritiek en extreme ervaringen kunnen adolescenten die nog geen vaardigheden hebben ontwikkeld om hun eigen ervaringen en interacties te reguleren, in toenemende mate buitengesloten raken en privileges kunnen ontnomen worden. Voor jongeren die zich anders voelen – en beschadigd zijn – als gevolg van vroegere ervaringen, kan de overtuiging dat anderen hen even aandachtig bekijken als zij zichzelf bekijken leiden tot een pijnlijk zelfbewustzijn en tot het ontstaan van een negatief zelfbeeld.

De sterke emoties van de adolescentie zorgen ervoor dat getraumatiseerde jongeren een risicogroep vormen. Bij gebrek aan meer verfijnde strategieën die normaal gesproken zouden zijn ontwikkeld, kunnen getraumatiseerde adolescenten nog steeds terugvallen op meer primitieve copingstrategieën. Sommige adolescenten steunen sterk op controle en perfectionisme en beperken hun emotionele ervaringen en hun interacties met anderen. Andere adolescenten vallen terug op externe hulpmiddelen, zoals middelengebruik, automutilatie, sensatiebelust gedrag en seksuele interacties (Kilpatrick e.a., 2003; Lansford e.a., 2002). De toenemende onafhankelijkheid die samengaat met adolescentie betekent dat de aard van de beschikbare copingstrategieën meer gevaar met zich meebrengt: waar een 5-jarig kind een driftbui kan hebben door ernstige ontregeling, is een 18-jarige in staat om overmatig te drinken en dan dronken in de auto te stappen.

Individualisatie en separatie vormen een uitdaging voor adolescenten bij wie het zelfbeeld verbrokken is. De adolescenten waarbij het trauma langdurig was of al vroeg in de kindertijd begon, kunnen blijven terugvallen op dissociatieve copingstrategieën; depersonalisatie en derealisatie worden duidelijk op deze leeftijd (Haugaard, 2004; Putnam, 1997). Deze ontbinding in aspecten van ervaring – en een gevoel van verwijdering van zichzelf en van de wereld – kan ervoor zorgen dat adolescenten hun eigen doelen, meningen en waarden verfijnen. Adolescenten kunnen specifiek risico lopen negatief beïnvloed te worden en zich aan te sluiten bij ‘foute vrienden’ of ze kunnen zichzelf isoleren en terugtrekken uit interacties met leeftijdsgenoten. In het uiterste geval lopen adolescenten het risico om opnieuw slachtoffer te worden van leeftijdsgenoten en volwassenen (Barnes e.a., 2009). Uiteindelijk kan de identiteit van de adolescent gekenmerkt worden door afgesplitste onderdelen van zichzelf, die niet zijn geïntegreerd tot een samenhangend zelfbeeld of identiteit.

### ***Vroege volwassenheid – normale ontwikkeling***

Hoewel dit boek zich hoofdzakelijk richt op de ontwikkeling van kinderen en vroege jeugd, zijn de kinderen van nu de volwassenen van morgen en veel hulpverleners zullen met jongeren tot op

jongvolwassen leeftijd werken. Daarom wordt kort aandacht geschonken aan deze vroege transitie naar de volwassenheid.

In de normale ontwikkeling wordt de transitie naar volwassenheid gekenmerkt door toenemende versterking van het identiteitsgevoel: jongvolwassenen (tussen de 20 en 30 jaar) hebben een groeiend zelfbewustzijn en raken steeds meer op hun gemak met de verschillende kenmerken van hun zelfbeeld. Vaak ontwikkelt dit zelfbeeld zich door bewustzijn van zichzelf in verschillende contexten en in verschillende rollen: als dochter of zoon, echtgenoot, ouder, werknemer en vriend(in). De jongvolwassene kan zich nog steeds bewust zijn van de verschillende aspecten van zijn de identiteit en de manier waarop deze meer of minder sterk zichtbaar zijn in verschillende omgevingen of in verschillende rollen. Toch is er een algemene samenhang in het begrip van zichzelf en de eigen identiteit.

In de vroege volwassenheid is er een groeiende nadruk op overeenkomsten in bepaalde betekenisvolle bezigheden en werkgerelateerde productiviteit en met het verstrijken van de tijd vindt er evaluatie en herevaluatie van levenskeuzes plaats. Hoewel men zich in het algemeen steeds later verbindt aan een loopbaan, interpersoonlijke relaties en andere levenskeuzes, zijn veel (jong)volwassenen in staat om significante levenskeuzes te visualiseren en te definiëren.

Tijdens deze jaren is de gezonde volwassene over het algemeen in staat om onafhankelijk te functioneren, hoewel anderen nog vaak gebruikt worden als bron van praktische of emotionele steun. Partners en kinderen worden nu de hechtingsfiguren (Dinero e.a., 2008; Simpson e.a., 2007) en gezonde hechtingspatronen worden gewoonlijk overgedragen op de volgende generatie (Benoit & Parker, 1994; Van IJzendoorn, 1995). Cognitieve en interpersoonlijke capaciteiten nemen in complexiteit toe en de gezonde volwassene is in staat om zaken in perspectief te zien, abstract te denken en vroegere, huidige en toekomstige handelingen en ervaringen aan elkaar te verbinden. Inmiddels volledig ontwikkeld en voorafgaand aan het begin van het echte verouderingsproces, wordt verondersteld dat executieve functies en andere cognitieve capaciteiten hun piek op de leeftijd van eind 20 bereiken (Ostby e.a., 2009; Tammes e.a., 2009). Als resultaat kan de volwassene met beide benen op de grond staan, problemen oplossen, multitasken en de aandacht richten en dit vasthouden.

### ***Vroege volwassenheid – impact van trauma***

Als de ontwikkelingstaken uit de kindertijd samensmelten tot een complex functioneren in de volwassenheid, kan de jongvolwassene die een langdurig vroeg trauma heeft ervaren significante gevolgen in het functioneren in verschillende domeinen van functioneren gaan vertonen. Het zelfbeeld, gevoel van eigenwaarde en identiteit kunnen in toenemende mate versplinterd en gefragmenteerd raken. Zij raken niet geïntegreerd in de tijd door het opdoen van meer ervaringen in verschillende contexten (Ogawa e.a., 1997; Reviere & Bakeman, 2001; Wolff & Ratner, 1999). Het zelfbeeld kan strak verweven zijn met de negatieve kaders die in de vroege kindertijd zijn ontwikkeld, zoals bij een zelfbeeld dat wordt gekenmerkt door zelfkritiek, gevoelens van schuld, schaamte, schade en machteloosheid (Brok, Pearlman & Varra, 2006; Liem & Boudewijn, 1999).

Negatieve interpersoonlijke capaciteiten kunnen ook gevolgen hebben in de volwassenheid. Zoals veilige hechtingspatronen overgedragen kunnen worden naar volgende generaties, zo doen ook angstige of onveilige hechtingspatronen dat (Lyons-Ruth e.a., 2005; Main & Goldwyn, 1984; Van IJzendoorn, 1995). De volwassene die vroege interpersoonlijke uitdagingen heeft ondergaan kan

moeite hebben met het vormen van gezonde volwassen relaties. Relaties kunnen gekenmerkt worden door een te grote mate van afhankelijkheid en sterke behoeften; omgekeerd kan de jongvolwassene zichzelf isoleren of relaties hebben die gehandhaafd worden door anderen 'op afstand' te houden, relaties die gekenmerkt worden door oppervlakkigheid of door beklemming.

Moelijkheden met het reguleren van emotionele en fysieke (gemoeds)toestanden kunnen zich voortzetten in de jonge volwassenheid en kunnen zelfs extremer of versterkt worden. Bij voortdurende blootstelling aan overweldigende emoties en opwinding kan de jongvolwassene in toenemende mate terugvallen op rigide, primitieve copingstrategieën (Fortier e.a., 2009; Lyons-Ruth e.a., 2006; Min e.a., 2007). Reacties zoals waakzaamheid jegens de omgeving en sterke opwinding kunnen gevolgd worden door verstijving en terugtrekking, zodat de volwassene in een sterke toestand van hyper- of hypo-opwinding leeft of een grillige stemming heeft die wisselt van hypo naar hyper en terug (Ford, 2005; Ford e.a., 2006). Hoewel cognitieve capaciteiten meestal complex en verfijnd zijn in deze fase kan de jongvolwassene die trauma heeft ervaren nog steeds ernstige tekortkomingen laten zien in sleutelvaardigheden, zoals executieve functies en geheugenfuncties (Bremner, 1999; Bremner e.a., 1995; Navalta e.a., 2006). Bovendien, kunnen deze cognitieve processen een terugval laten zien wanneer sprake is van gevaar of overweldigende stress, omdat de overlevingsreactie voorrang geeft aan andere capaciteiten. Als gevolg daarvan kan het functioneren op verschillende domeinen stemmings-afhankelijk zijn, waarbij het vermogen tot voltooiing en goed functioneren grotendeels een resultante is van het niveau van interne regulatie van de volwassene. Omgekeerd kunnen de toegenomen cognitieve vaardigheden de volwassene in staat stellen om op een ogenschijnlijk coherente manier te functioneren op één of meer gebieden, terwijl op andere gebieden ernstige ontregeling of dissociatie ervaren wordt.

## Ontwikkeling van veerkracht

Het zou jammer zijn om de gevolgen van een traumatische ervaring op de ontwikkeling van een kind te bespreken zonder het ook te hebben over de opmerkelijke natuurlijke veerkracht van de mens. De concepten 'stress' en 'veerkracht' zijn met elkaar vervlochten: het laatste bestaat niet zonder de aanwezigheid van het eerste. Onderzoek naar veerkracht ontstond vanuit onderzoek naar ontwikkelingsrisico's, in een poging om de gevolgen van overweldigende ervaringen voor de ontwikkeling van de mens te begrijpen. Daaruit kwam naar voren dat in *elke* populatie van onder stress staande individuen die onderzocht werden door wetenschappers, er personen waren die niet alleen overleefden maar dit ook op een goede manier deden. Men ging meer onderzoek naar veerkracht doen, toen men beter wilde begrijpen welke factoren positievere uitkomsten voor de ontwikkeling van de mens voorspelden.

Hoewel er vele definities van *veerkracht* bestaan, spreekt de volgende ons het meest aan: 'het proces van, de capaciteit voor, of het resultaat van succesvolle aanpassing ondanks risicovolle of bedreigende omstandigheden' (Masten, Best & Garmezy, 1990, p. 426). Volgens deze definitie is elk kind op een bepaalde manier en in een bepaalde mate veerkrachtig. Als een kind in onze therapieruimte zit, heeft dat kind zich succesvol aangepast aan zijn of haar wereld – in elk geval lang genoeg om de fysieke omstandigheden te overleven. Succesvolle aanpassing kan zich op vele manieren uiten en vaak op manieren die tegen ons gevoel lijken in te gaan. Bijvoorbeeld, een kind dat als 'manipulatief' en 'leugenaar' wordt bestempeld (veelvoorkomende beschrijvingen voor een verwaarloosd kind) is vaak een kind dat zich succesvol heeft aangepast in een wereld waarin niet aan behoeften

werd voldaan door manieren te zoeken waarop daar wel aan voldaan kan worden. Een kind dat emotioneel gesloten lijkt, kan een kind zijn dat zich succesvol heeft aangepast aan ontoereikende verzorging door 'de toegang' tot emotionele ervaringen te minimaliseren. In het volgende hoofdstuk bespreken we waarom het gedrag van kinderen bijna altijd een reden heeft, vanuit de context waarin kinderen zich ontwikkelen.

Desondanks is ons uiteindelijke doel om meer te bereiken met kinderen dan dat zij alleen fysiek overleven: we willen dat ze zich succesvol aanpassen aan een wereld en dat die wereld uit meer bestaat dan het overleven van gevaar en doorstaan van ontberingen. Door de factoren te begrijpen die veerkracht bevorderen, kunnen we ons op die factoren richten. In de kern geloven we – als individuen werkzaam met aan traumatische stress blootgestelde kinderen en wetende dat trauma een gezonde ontwikkeling verstoren – dat ons voornaamste behandeldoel het ontwikkelen van factoren is die leiden tot een adequate en gezonde ontwikkeling.

### ***De bouwstenen van veerkracht***

Factoren die tot een gezonde ontwikkeling leiden bij kinderen die aan sterke stress zijn blootgesteld kunnen grof genomen in twee groepen worden ingedeeld: *interne* factoren (zoals temperament, specifieke ontwikkelingsvaardigheden van het kind zelf) en *externe of omgevingsfactoren*, waaronder zowel gezinsfactoren als factoren van de omgeving/het systeem vallen (Masten & Coatsworth, 1998). Ideaal gezien richt ons werk zich op beide gebieden. Wat niet verrassend is, is dat het relatieve belang van factoren gedurende de ontwikkeling verschuift: wat van wezenlijk belang is voor een zuigeling zal verschillen van wat het meest belangrijk is voor een adolescent. Een aantal onderzoekers hebben belangrijke bijdragen geleverd aan ons begrip van risico en veerkracht door verschillende populaties met een hoog risico te onderzoeken en door de beschermende rol van belangrijke ontwikkelingseigenschappen in steekproeven met jongeren te bestuderen (Cicchetti & Curtis, 2007; Cicchetti & Rogosch, 2009; Cicchetti, Rogosch & Toth, 2006; Haggerty, Sherrod, Garmezy & Rutter, 1996; Masten, Best & Garmezy, 1990; Masten & Coatsworth, 1998; Urban, Carlson, Egeland & Sroufe, 1991; Werner & Smith, 1980, 2001; Wyman e.a., 1999). We putten uit deze bronnen om een aantal bouwstenen van veerkracht verder toe te lichten.

#### *Individuele/kindfactoren*

Wanneer we ons richten op de waardevolle eigenschappen uit de kindertijd, dan is het belangrijk om te benadrukken dat zelfs factoren zoals 'individueel' of 'intern' zich het best ontwikkelen wanneer er een veilig gezinssysteem aan de basis ligt. Over ontwikkelingsperioden heen zien we de cruciale gevolgen van *werkmodellen*, waar elke ontwikkelingsperiode de factoren belicht die relevant zijn voor *modellen van zichzelf* (zoals zelfwerkzaamheid en onafhankelijkheid) en *modellen van anderen* (bijvoorbeeld sociale oriëntatie en de mogelijkheid om positieve relaties aan te gaan). Wat ook terugkeert in de verschillende ontwikkelingsstadia is de rol van de mogelijkheden die het kind heeft om ervaringen te reguleren (bijv. frustratietolerantie, cognitieve regulatie, gedragscontrole), dit is een reeks van vaardigheden die zich voornamelijk uitbreiden door externe steun in de normale ontwikkeling.

### **BABYTIJD**

In de babytijd zijn de sterkste voorspellers van een gunstige ontwikkelingsuitkomst een positief temperament van de baby (bijv. teder, goedaardig, routinematige slaap- en eetgewoonten) (Smith & Prior, 1995; Wyman e.a., 1999) en een veilige hechtingsrepresentatie, waarbij dat laatste als

voorspeller en als uitkomst wordt gezien (Cicchetti e.a., 2006; Kim & Cicchetti, 2004; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000). In deze fase is het verzorgingssysteem ons aangrijpingspunt voor behandeling (Lieberman & van Horn, 2008; Scheeringa & Zeanah, 2001).

### **PEUTERTIJD**

Twee belangrijke doelen komen bij veerkrachtige peuters naar voren: een toenemend gevoel van autonomie en het vermogen tot sociale oriëntatie. Veerkrachtige peuters ontwikkelen autonomie en hebben de mogelijkheid om (op leeftijdsadequate wijze) zichzelf te structureren (Mendez, Fantuzzo & Cicchetti, 2002). De mogelijkheid om met emoties om te kunnen gaan is belangrijk, met frustratietolerantie als gedeeltelijke voorspeller (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989; Shoda, Mischel & Peke, 1990). In relaties met anderen zijn veerkrachtige peuters in staat om steun te zoeken en te ontlokken.

### **BASISSCHOOLTIJD**

Het opbouwen van een zelfbewust gevoel van kracht en persoonlijke competentie is de sterkst voorspellende factor in deze fase. In verschillende studies waren kinderen, die in de basisschoolleeftijd een positieve ontwikkeling lieten zien, in staat om waardering en kracht te ontwikkelen (Bolger, Patterson & Kupersmidt, 1998; Kim & Chicchetti, 2003). Veerkrachtige kinderen zijn in staat om gebruik te maken van een reflectieve cognitieve stijl, ze nemen eerder de tijd om na te denken dan dat ze impulsief reageren (Cicchetti e.a., 1993; Shoda e.a., 1990; Zelazo, 2001). Ze hebben tot op een bepaalde hoogte een interne locus of control en geloven in hun vermogen om hun wereld te beïnvloeden (Wyman e.a., 1991). In het geval van tegenslag zijn deze kinderen flexibel in hun gebruik van copingstrategieën en ze beschikken over een reeks van vaardigheden, zoals het gebruik van humor. Deze kinderen zijn in sociale situaties gericht op anderen en ze hebben meer positieve relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen dan hun minder veerkrachtige leeftijdsgenoten.

### **ADOLESCENTIE**

Belangrijke factoren die een veerkrachtige ontwikkelingsuitkomst voorspellen onder adolescenten zijn een gevoel van persoonlijke verantwoordelijkheid en sociale rijpheid. Adolescenten die het goed doen, hebben vertrouwen in hun mogelijkheid om controle over hun eigen lot uit te oefenen en dat willen ze ook graag doen (Campbell-Sills, Cohan & Stein, 2006). Ze zijn in een bepaalde mate prestatiegericht en kunnen zelfstandig functioneren. Ze hebben een geïnternaliseerde reeks van waarden en ze zijn in staat om van hieruit beslissingen te nemen. Ze zijn in staat om de interactie aan te gaan met anderen, ze zijn sociaal gevoelig en ze hebben relaties opgebouwd (Resnick e.a., 1997).

#### *Systeem/contextfactoren*

Onder externe factoren kunnen gezinscontext of relaties, leeftijdsgenoten, schoolfactoren en/of maatschappelijke steun en bronnen worden verstaan. De rol van relaties blijkt cruciaal te zijn (Werner & Smith, 2001; Wyman e.a., 1999). In verschillende studies wordt wellicht als meest consistente voorspeller voor veerkracht onder hoog-risico kinderen een veilige en zorgzame binding met één persoon genoemd (bijv. een grootouder, leerkracht of broer/zus) (Chandy, Blum & Resnick, 1996; Dexheimer Pharris, Resnick & Blum, 1997; Flores, Cicchetti & Rogosch, 2005; Wyman e.a., 1991). Relaties met leeftijdsgenoten zijn eveneens belangrijk, waarbij veerkracht wordt voorspeld bij kinderen die ten minste één goede vriend hebben en die in staat zijn om vriendschappen voor langere tijd te onderhouden.

Gezinswaarden en oefenen met socialisering kunnen beschermend werken. Onderzoek wijst uit dat het belangrijk is om positieve verwachtingen uit te spreken naar jongeren, waaronder ook verwachtingen binnen het gezin ten aanzien van leeftijdsadequate rollen en verantwoordelijkheden – een oefening die voor een gevoel van kracht kan zorgen bij het kind (Lipschitz-Elhawi & Itzhaky, 2005). Andere gezinsfactoren zijn geloof of geloofsuitoefeningen, betrouwbare emotionele steun van ouders en aanmoediging om zich emotioneel te uiten (Werner & Smith, 2001).

Een groot deel van het onderzoek ondersteunt de belangrijke bijdrage van de ervaringen op school van kinderen bij het opbouwen van veerkracht. Hoewel schoolprestaties worden gezien als maatstaf van competentie, bleek de betrokkenheid en de relatie van een kind met de schoolomgeving in het onderzoek naar veerkracht even belangrijk (Resnick e.a., 1997). Niet verrassend: kinderen die een positief gevoel hebben over hun school en hun binding met school doen het beter dan kinderen die dat niet hebben. Nadruk op de sterke kanten van het kind, bewustzijn van de belangrijke betekenis van feedback en complimenten, beschikbaarheid van taken die vertrouwen en verantwoordelijkheid vergroten, school- en gedragsgebruiken en verwachtingen en positieve leerling-leerkrachtrelaties zijn schoolfactoren die deze binding verbeteren.

Behalve thuis en op school doen kinderen en gezinnen het beter wanneer ze steun krijgen van en verbonden zijn met een grotere gemeenschap. Beschikbaarheid van steun van verwanten en buurtbronnen kunnen kinderen die stress ervaren en hun gezinnen beschermen (Jaffee e.a., 2007). Het belang van verwachtingen in de jeugd strekt zich uit naar de rol van kinderen en jongeren in hun grotere wereld, met een grotere kans op veerkracht bij die jongeren die zich in staat voelen om een bijdrage aan de gemeenschap te leveren.



## Ijsbreker – openingsvragen bij een groepsactiviteit

### OPENEN VAN DE KRING

- *Doel:* samenhang en afstemming binnen de groep vergroten; informatie delen; het ontwikkelen van een vaste routine/een vast ritueel.
- Vraag elk lid van de groep om de ijsbrekervraag van de dag te beantwoorden (bijv. 'Als je een auto zou zijn, wat voor auto was je dan?')

### SLUITEN VAN DE KRING

- *Doel:* samenhang en afstemming binnen de groep vergroten; het ontwikkelen van een vaste routine/een vast ritueel.
- Ga de kring rond en vraag iedere deelnemer: 'Wie weet nog van de check-in welke auto \_\_\_\_\_ zou zijn?'
- Vraag: 'Wat ben je vandaag in de groep over deze persoon te weten gekomen?'

### IJSBREKERVragen DIE GERICHT ZIJN OP IDENTITEIT

- 'Als je een muziekinstrument zou zijn, welk instrument zou je dan zijn?'
- 'Als je een auto zou zijn, wat voor auto zou je dan zijn?'
- 'Als je een weertype zou zijn, wat voor weer zou je dan zijn?'
- 'Als je een boek of een tijdschrift zou zijn, welk boek of tijdschrift zou je dan zijn?'
- 'Als je een dier zou zijn, wat voor dier zou je dan zijn?'
- 'Als je een beroemdheid zou zijn, wie zou je dan zijn?'
- 'Als je een magische kracht zou bezitten, welke zou dat dan zijn?'
- 'Als er iets was dat je elke dag zou moeten doen, wat zou je dan willen dat dat was?'
- 'Als je zelf je leeftijd zou kunnen kiezen, hou oud zou je dan willen zijn?'
- 'Als je gegarandeerd succes zou hebben bij elke willekeurige baan, wat zou je dan willen doen?'
- 'Als mensen maar één woord mochten gebruiken om je te beschrijven, welk woord zou je dan willen dat ze gebruikten?'

### IJSBREKERVragen DIE GERICHT ZIJN OP RELATIES

'Noem ...

- een eigenschap waar je trots op bent die je inbrengt in je vriendschappen.'
- een eigenschap die je in een vriend(in) op prijs stelt.'
- een eigenschap die je in jezelf verbeterd hebt en die belangrijk is voor relaties.'
- een eigenschap die je op prijs stelt bij leidinggevende personen.'
- iets wat je leuk vindt om met vrienden te doen.'
- een eigenschap waar je trots op bent die je als zoon/dochter [of in andere familierelaties] bijdraagt.'
- een eigenschap die je als vader/moeder zou willen hebben.'
- een eigenschap die je in een echtgenoot of intieme partner zou willen zien.'

(vervolg)

---

Margaret E. Blaustein en Kristine M. Kinniburgh (2010). Copyright: The Guilford Press. Dit formulier mag alleen door kopers van dit boek voor persoonlijk gebruik gekopieerd worden (zie copyrightpagina voor details).

## Ijsbreker – openingsvragen bij een groepsactiviteit (vervolg)

- een eigenschap waaraan je bij jezelf zou willen werken, die invloed heeft op relaties.’
- een eigenschap die je als vader/moeder *niet* zou willen hebben.’
- het aantal vrienden dat je nodig hebt in je leven.’
- iets wat je met je familie wilt doen.’
- iets wat je liever *niet* met je familie wilt doen.’
- een eigenschap die voor jou belangrijk is in ouders/programma medewerkers/leerkrachten/therapeuten/volwassenen.

## IJSBREKERVragen DIE GERICHT ZIJN OP AFFECT

‘Noem ...

- iets wat je heel graag doet.’
- iets waardoor je ontspant.’
- iets wat je graag doet als je ontspannen bent.’
- iets wat je graag doet als je opgewonden bent.’
- iemand met wie je graag praat als je je ergert.’
- iets waardoor je heel gefrustreerd raakt.’
- iets waar je trots op bent.’
- iets wat je eng vindt.’
- iets waar je een goed humeur van krijgt.’
- iets waar je een slecht humeur van krijgt.’
- iets wat je graag doet als je na wilt denken.’
- iets wat je graag doet als je niet na wilt denken.’
- iets waardoor je opwinding zakt.’
- iets waardoor je opwinding stijgt.’

‘Zeg ...

- hoe andere mensen kunnen zien of je echt blij bent.’
- hoe andere mensen kunnen zien of je echt boos of van streek bent.’
- hoe andere mensen kunnen weten dat je met rust gelaten wilt worden.’
- hoe andere mensen kunnen weten dat je gezelschap wilt.’

## Voorbeelden van groepsessies

### *Sessie 5: leren dat er een verband is tussen gedrag, gevoelens en energie*

#### DOELEN

1. Het oefenen van vaardigheden voor affectherkenning voor gevorderden; gedrag aan affect en niveaus van energie koppelen.
2. Blijven oefenen met zelfbeoordeling en affectregulatie.
3. Blijven werken aan vaardigheden om jezelf te ontwikkelen.

#### MATERIAAL

Papieren 'bladeren'

Markers

Boterhamzakjes

Verschillende voorwerpen/materiaal voor een raadspel (een voor elk lid van de groep)

'Op vakantie gaan'-script

#### OVERZICHT

1. Neem de regels van het programma en de verwachtingen van de groep door.
2. Regulatieactiviteit om te openen: 'Raad wat er in de zak zit, door te voelen'.
3. Voer de openingscheck-in uit; nodig iedere deelnemer uit om zijn of haar ervaring te delen (energiecheck-in).
4. De deelnemers vullen hun identiteitsblad in.
5. De groepsleider leidt de gesprekken en de werkbladactiviteit. De activiteit is gericht op de verbindingen tussen affect en gedrag en energie en bouwt voort op eerdere groepsactiviteiten.
6. Afsluitende mindfulness-activiteit: doe een ontspanningsoefening met gebruik van verbeelding ('Op vakantie gaan'-script)
7. Voer de afsluitende check-in uit; nodig iedere deelnemer uit om zijn of haar ervaring te delen (energiecheck-in).

#### GROEPSACTIVITEITEN

**Openen van de kring:** de groepsleider leidt de openingsenergiecheck-in door elk groepslid te vragen om aan te geven op welk niveau van opwinding hij of zij zich nu bevindt: *hoog*, *gemiddeld*, of *laag*. De groepsleden wordt ook gevraagd om te bepalen of hun energieniveau *prettig* of *onprettig* is.

**Regulatieactiviteit om te openen:** na de initiële energiecheck-in leidt de groepsleider de openingsregulatieactiviteit: 'Raad eens wat er in de zak zit'.

(vervolg)

---

Margaret E. Blaustein en Kristine M. Kinniburgh (2010). Copyright: The Guilford Press. Dit formulier mag alleen door kopers van dit boek voor persoonlijk gebruik gekopieerd worden (zie copyrightpagina voor details).

## Voorbeelden van groepssessies *(vervolg)*

‘We gaan vandaag onze tastzin oefenen om erachter te komen wat het voorwerp is in deze verschillende zakken. Jullie krijgen allemaal een eigen zak. Steek zonder te kijken je hand in de zak en probeer erachter te komen wat het voorwerp in de zak is. Als je denkt dat je het weet geef je de zak aan ... [groepsleider]. Je krijgt twee minuten. Als je klaar bent, mag je met de groep delen wat je denkt dat het is. Het doel is om je te richten op de vorm, de textuur en het gewicht van het voorwerp, om te bepalen wat het is. Succes.’

De groepsleider herhaalt de energiecheck-in van het begin en kijkt of er opmerkelijke verschillen in energie zichtbaar zijn na afloop van de regulatieactiviteit en bespreekt die.

**Competentieactiviteit:** de groepsleider leidt deze identiteitsactiviteit: ‘persoonlijke bladeren’ (de bladeren worden later opgehangen aan de ‘Dit ben ik’-boom in de groepsruimte.) De vraag voor de groep is vandaag ‘Vertel ons iets over waar je op school goed in bent’.

**Zelfregulerende activiteit:** de groepsleider leidt een gesprek over het verband tussen affect, energie en gedrag:

‘Vorige week hebben we het erover gehad hoe belangrijk gevoelens zijn, omdat ze ons helpen om heel veel dingen over onszelf te weten te komen. We hebben een spel gespeeld om te leren hoe gevoelens verbonden zijn met verschillende soorten gedrag die we allemaal hebben. Vandaag gaan we een stap verder. We hebben jullie vanaf het begin van deze groep verteld over jullie energie. De reden waarom we dat gedaan hebben is dat onze energie verbonden is met alles waar we wel of niet over nadenken, wat we zeggen, voelen en doen. Vandaag gaan we terug naar het gedrag dat we vorige week besproken hebben en we gaan dat gedrag niet alleen met gevoelens verbinden maar ook met de energie die we in ons lichaam voelen.’

Elke deelnemer krijgt een werkblad ‘Verbindingen: meer weten over onze energie, gevoelens en gedrag’. *Zie het werkblad hieronder.*

**Afsluiten van de kring:** de groepsleider leidt de afsluitende mindfulness-activiteit: ontspanning met behulp van verbeelding (zie het ‘Op vakantie gaan’-script hieronder), gevolgd door een laatste energiecheck-in. De groepsleider kijkt of er opmerkelijke verschillen in energie zichtbaar zijn en bespreekt die.

De groepsleider geeft de deelnemers een compliment voor hun deelname in de groep en deelt het oefenwerkblad uit als huiswerk.

*(vervolg)*

Voorbeelden van groepsessies (vervolg)

Verbindingen: meer leren over onze energie, gevoelens en gedrag

1. **Gedrag:** alleen op mijn kamer zitten



↑ hoog

**mijn energie voelt**



→ gemiddeld

prettig



↓ laag

onprettig

2. **Gedrag:** huilen



↑ hoog

**mijn energie voelt**



→ gemiddeld

prettig



↓ laag

onprettig

3. **Gedrag:** zelfbeschadiging



↑ hoog

**mijn energie voelt**



→ gemiddeld

prettig



↓ laag

onprettig

4. **Gedrag:** naar andere mensen schreeuwen



↑ hoog

**mijn energie voelt**



→ gemiddeld

prettig



↓ laag

onprettig

5. **Gedrag:** niet langer mijn best doen op school



↑ hoog

**mijn energie voelt**



→ gemiddeld

prettig



↓ laag

onprettig

(vervolg)

Voorbeelden van groepsessies (vervolg)

6. **Gedrag:** slaan of met dingen gooien



↑ hoog

**mijn energie voelt**



→ gemiddeld

prettig



↓ laag

onprettig

7. **Gedrag:** niet naar bed willen omdat ik denk dat er iets ergs kan gebeuren



↑ hoog

**mijn energie voelt**



→ gemiddeld

prettig



↓ laag

onprettig

8. **Gedrag:** delen met een leeftijdgenoot



↑ hoog

**mijn energie voelt**



→ gemiddeld

prettig



↓ laag

onprettig

9. **Gedrag:** proberen weg te lopen



↑ hoog

**mijn energie voelt**



→ gemiddeld

prettig



↓ laag

onprettig

10. **Gedrag:** andere mensen uitdagen zodat ze kwaad worden



↑ hoog

**mijn energie voelt**



→ gemiddeld

prettig



↓ laag

onprettig

(vervolg)

## Voorbeelden van groepsessies *(vervolg)*

### ‘Op vakantie gaan’-script

Doe je ogen dicht en ga lekker zitten. We gaan op vakantie en je moet je verbeelding en je zintuigen gebruiken om te proberen mee op reis te gaan. Stel je voor dat je op het strand bent. Je loopt op blote voeten door het zand. Merk hoe het warme, zachte zand aan je voeten voelt. Zijn je voetzolen gevoelig? Kriebelt het zand? Kun je het zand tussen je tenen voelen?

Kijk om je heen om de beste plek te zoeken om je handdoek neer te leggen. Je legt je gestreepte handdoek neer en ziet de kleuren ervan – rood, blauw, groen en zwart. Kijk naar de zee. Kun je de horizon zien? Welke kleur heeft het water? Is de golfslag rustig of zijn er kopjes? Voel je de zeewind op je huid en ruik je de vloedlijn? Proef je de zeelucht?

Pak je zonnebrandcrème en begin je in te smeren. Hoe voelt het? Hoe ruikt het? Doet de geur je ergens aan denken?

Ga liggen en maak het jezelf makkelijk in het zand. Hoe voelt het zand onder je rug? Merk hoe je lichaam ontspant. Hoe voelt de zonnewarmte op je huid?

Luister naar de branding en naar de geluiden van de natuur om je heen.

Geniet een paar minuten van de kalmte en de rust ...

*(vervolg)*

## Voorbeelden van groepsessies *(vervolg)*

### **ARC-oefenblad:** bijhouden van positief gedrag en energie

Naam: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

1. Ik heb meegedaan aan een groepsactiviteit. \_\_\_\_\_  
(afgetekend door)
  
2. Ik heb iemand een compliment gegeven. \_\_\_\_\_  
(afgetekend door)
  
3. Ik heb mezelf een compliment gegeven. \_\_\_\_\_  
(afgetekend door)
  
4. Ik heb iemand aangemoedigd om iets goeds te doen. \_\_\_\_\_  
(afgetekend door)
  
5. Ik heb iemand geholpen met klusjes of iets anders. \_\_\_\_\_  
(afgetekend door)