

Bachelorthesis Pedagogische Wetenschappen

200600042

Gehechtheidsrelatie tussen Ouder en Kind, Hulpverlener en
Kind in het Dovenonderwijs in de periode 1959-1972

Projectgroep 12: Religieuze en levensbeschouwelijke invloeden op pedagogisch handelen

Studenten

Ayse Boyali	3478408
Mehmet Day	3499138
Dilber Demirbas	3476057
Margriet Wiersma	3478483

Docent: Drs. C. Tijsseling

Tweede beoordelaar: Drs. P. Baar

Datum: 28 juni 2012



Universiteit Utrecht

Welkom aan onze jeugd!
Lieve kinders, groot en klein,
Allen zult ge welkom zijn!
Welkom in ons grote huis!
Welkom in uw tweede thuis!

Vacantie is nu weer gedaan.
't Ijverig leren vangt weer aan.
Allen dus weer flink aan 't werk!
Je bent nu uitgerust en.. sterk!

In iedere les goed opgelet,
Je beste beentje voor gezet.
Begin dus weer met grote moed!
Dan gaat het leren zeker goed.

Zr. R.¹

¹ Zr.R. Welkom aan onze jeugd, de Vriend, 1960, 142

Abstract

Objective: To explain attachment between hearing parents and deaf children throughout the pre-school period and attachment between teachers and caregivers throughout the school period. Method: Studies are examined using a framework of theoretical and database evidence. Comparisons are made between two institutes with regard to religion, the underlying theory, the vision in both institutes and scientific journals from 1959 until 1972. These are analyzed by using the Grounded Theory approach. Results: Several databases show that attachment is the most important factor for the development of children. Both institutions take into account the importance of contact between parents and caregivers to create a stable and intimate environment for the child. Conclusion: Both parents and caregivers attempt to make progress in communicating and upbringing deaf children. It is recommended that more research is done, primarily on the use of Bowlby's attachment theory in institutes and other databases.

Keywords: Attachment, Bowlby, Ainsworth, Sint Michielsgestel, Guyot Groningen

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Voorwoord	4
Theoretisch kader en probleemstelling	5-16
Methoden (onderzoeksopzet)	16-19
Resultaten	19-30
Conclusies en discussie	31-35
Literatuur	36-40
Bronnenlijst	41-42
Bijlage:	
- Foto: een brief van thuis	43

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt onze bachelorthesis gericht op de hechting in het dovenonderwijs in de jaren 1959-1972 te Nederland. Na veel hard werken, tripjes naar onbekende plaatsen (Sint Michielsgestel en Haren), afspraken in het Martinus J. Langeveld gebouw op de Uithof en e-mail contact met onze begeleidster mevrouw Tijsseling, zijn wij aan het einde gekomen van de bachelorthesis rit.

Er is gebruik gemaakt van verschillende archiefdossiers en internetbronnen om het onderzoek wetenschappelijk te onderbouwen. Hechting is een belangrijk aspect in de pedagogiek en daarom hebben wij ervoor gekozen dit onderwerp uit te werken. Wij willen graag van deze gelegenheid gebruik maken om mevrouw Drs. Tijsseling te bedanken voor haar steun en snelle reacties op onze vragen. Daarnaast ook een woord van dank aan de heer P. Borneman en de heer H. Betten, voor het beschikbaar stellen van hun archiefmateriaal en het flexibel zijn in het maken van afspraken.

Veel leesplezier!

Hartelijke groeten,

Ayse Boyali, Mehmet Day, Dilber Demirbas & Margriet Wiersma

Het dovenonderwijs is door de jaren heen aan veel verandering onderhevig geweest. Hedendaags krijgt de gehechtheidsrelatie veel aandacht omdat de effecten van hechting op de latere ontwikkeling van het kind bekend zijn, maar de vraag is in hoeverre dit in het dovenonderwijs werd meegenomen toen de theorie van Bowlby nog nieuw was. Dit onderzoek zal een beeld proberen te schetsen van de bijdrage van hechting en de hechtingstheorie van Bowlby in het dovenonderwijs in Nederland van 1959 tot 1972. Dit wordt gedaan om duidelijkheid te krijgen of er in die periode aandacht werd besteed aan hechting in het dovenonderwijs. Bij de ontwikkeling van hechting is het belangrijk naar communicatie te kijken, omdat een minder goede communicatie leidt tot slechtere hechting tussen ouder en kind (Hallahan, Kaufman, & Pullen, 2009). Tevens heeft de communicatie tussen hulpverlener en kind invloed op de ontwikkeling van hechting. Er wordt gebruik gemaakt van bronnen uit twee instituten met verschillende achtergronden, namelijk het Koninklijke Guyot Instituut (GI) te Groningen en het Instituut voor Doven (IvD) te Sint Michielsgestel. Deze bronnen zijn een aanvulling op de bestudeerde literatuur. Er wordt hierbij gekeken naar verschillende pedagogische en onderwijskundige visies die communicatie en hechting wellicht kunnen beïnvloeden. In het literatuuronderzoek zal de geschiedenis van het dovenonderwijs gegeven worden en zal de theorie van Bowlby nader worden toegelicht. Daarnaast wordt er gekeken naar de invloed van communicatie op het dove kind en op hechting. Het is belangrijk taalontwikkeling te noemen, omdat het invloed kan hebben op de hechtingsrelatie van het kind (Buyse, Verschueren, & Doumen, 2011; Thompson, 2008).

Theoretisch kader

Voor kinderen is het noodzakelijk dat ze nabijheid kunnen zoeken bij een persoon in de omgeving. Deze hechting kan op verschillende manieren gedefinieerd worden. Een belangrijke definitie die vaak gebruikt wordt en in dit onderzoek centraal staat, luidt als volgt: gehechtheid is een biologisch gebaseerde zoektocht naar een persoon in de nabije omgeving die het kind veiligheid kan bieden (Bowlby, 1969). Weisfelt (1996) geeft een vergelijkbare definitie voor het begrip gehechtheid en zegt dat gehechtheid de behoefte van de mens is om nabijheid te zoeken tot andere mensen. Dit zoeken naar nabijheid biedt op de langere termijn veiligheid. Gehechtheid is bovendien een wederzijds proces, want mensen hechten zich aan elkaar. Het gedrag van een persoon zorgt ervoor dat de ander op dit gedrag reageert. Er ontstaat een onveilige hechtingsrelatie wanneer interactie tussen ouder en kind wordt gehinderd. Dit vergroot de kans op problemen in de latere ontwikkeling (Buyse et al., 2011; Thompson, 2008). Dove kinderen hebben niet dezelfde interactie met ouders als horende kinderen omdat zij gericht zijn op visuele

prikkels in plaats van stemgeluiden (Verhulst, Verheij, & Ferdinand, 2003). Dit kan de interactie tussen ouder en kind hinderen.

Een kind laat al op de eerste dag van de geboorte een interesse zien in gezichtsuitdrukkingen van mensen en herkent zelfs voor de geboorte de stem van de verzorgers al (Beaulieu & Bugental, 2004). Onderzoek bij vroege hechting laat zien dat hechting tussen de primaire verzorger en een kind van 12 tot 18 maanden bepalend is voor het gedrag dat een kind vertoont in latere situaties (Belsky, Campbell, Cohn, & Moore, 1996). Voor een goede hechting is vroege interventie daarom erg belangrijk (Marschark, 2007). Dove kinderen missen veel input vanuit de omgeving, die horende kinderen als vanzelf oppikken (Bowe, 1998). Daarom is het voor dove kinderen van belang dat de algemene taalontwikkeling zo optimaal mogelijk verloopt (Bowe, 1998; Sarant, Holt, Dowell, Rickards, & Blamey, 2009). Taalontwikkeling wordt hier gedefinieerd als de ontwikkeling van de woordenschat en het verwerven van inzicht in het hanteren van grammaticale en communicatieve regels (Hallahan et al., 2009). Het voornaamste probleem voor dove kinderen is het begrijpen en produceren van gesproken taal (Bowe, 1998; Klatter-Folmer, Van Hout, Kolen, & Verhoeven, 2006). Dit maakt onderwijs enorm belangrijk in het leven van een doof kind. Voor het merendeel van de dove kinderen is school immers de plek om taal te verwerven (Hallahan et al., 2009; Tellings & Tijsseling, 2005). Taal biedt deze kinderen de mogelijkheid om te communiceren met anderen. Dit is van belang om te kunnen integreren in de samenleving en een veilige hechting op te bouwen tussen ouder en kind (Hintermair, 2006). De taal en communicatievaardigheden ontwikkelen zich dus niet alleen in het gezin, maar ook op school.

Dovenonderwijs

Het onderwijs van het dove kind is door de tijd heen aan vele veranderingen onderhevig geweest. Om een goed beeld te kunnen schetsen van het dovenonderwijs is het van belang om ook de geschiedenis van het reguliere onderwijs er bij te nemen.

Tot midden achttiende eeuw was het onderwijs in Nederland gebonden aan de Kerk. Onder invloed van de Verlichting kwam er steeds meer kritiek op het toenmalige onderwijs. Kinderen moesten opgeleid worden tot deugdzame burgers. De kennis en deugd vanuit het onderwijs zouden uiteindelijk leiden tot een betere samenleving, waarin het geluk van individu en maatschappij hoger op het vaandel zou staan (Rietveld-Van Wingerden, Sturm, & Miedema, 2003).

In tegenstelling tot het reguliere onderwijs is dovenonderwijs niet altijd vanzelfsprekend geweest. Tot ver in de moderne tijd werden de doven gediscrimineerd in

de samenleving omdat ze niet of gebrekkig konden spreken. Hierdoor werden ze uitgemaakt als niet toerekeningsvatbaar (Rietveld-Van Wingerden & Tijsseling, 2010). Met de komst van de Verlichting veranderde de visie op het dove kind. Ook deze kinderen zouden bij de samenleving betrokken moeten raken.

Een belangrijke politieke verandering was de scheiding van Kerk en Staat die in 1798 in de Grondwet werd opgenomen. Onderwijs werd een overheidstaak en begin negentiende eeuw kwamen de eerste onderwijswetten. Gaandeweg kwam er verzet tegen deze staatsinmenging, men wilde vrijheid van onderwijs. De vrijheid van onderwijs kwam als burgerrecht vast te staan (Rietveld-Van Wingerden et al., 2003). De overheid hield zich verder grotendeels afzijdig van het speciaal onderwijs (Rietveld-Van Wingerden & Tijsseling, 2010).

In de Verlichtingsperiode kwam door middel van het onderwijs het idee van verbetering van het volk en de samenleving naar boven. De doven mochten van de overheid hiervan niet uitgesloten worden (Rietveld-Van Wingerden & Tijsseling, 2010). Dovenonderwijzers begonnen individueel of in kleine groepjes dove kinderen te onderwijzen, vooral om het sociale isolement van dove kinderen, vaak van adel of rijke kooplui, te omzeilen. Dit soort klasjes waren de aanzet tot een nieuwe periode waarin grotere instituten ontstonden, die gericht waren op kinderen uit alle sociale klassen van de samenleving (Rietveld-Van Wingerden & Tijsseling, 2010).

Op initiatief van de Groningse dominee Henri Daniel Guyot, die geïnspireerd werd door de Franse priester Charles Michel de L'Épée, werd in 1790 in Groningen een doveninstituut gesticht (Tellings & Tijsseling, 2005). Het overgrote deel van de kinderen waren net als Guyot zelf protestants, maar kinderen van andere religies waren ook welkom (Tellings & Tijsseling, 2005). Dit was in overeenstemming met het gelijkheidsideaal van de Verlichting; er werd geen onderscheid gemaakt naar stand of religie. In 1840 werd het tweede doveninstituut in Nederland opgericht in Gemert (Noord-Brabant), het huidige Instituut voor Doven (IvD). Dit instituut had een katholiek karakter en is later verhuisd naar Sint Michielsgestel. De oprichting van het Katholieke doveninstituut was kenmerkend voor de ontwikkelingen in die tijd en sloot aan bij de periode van de Verzuiling, waarbij iedere religieuze groepering de vrijheid kreeg om een eigen school te stichten (Rietveld-Van Wingerden et al., 2003).

Internationaal en ook binnen deze scholen was voortdurend sprake van een strijd tussen de gebarenmethode en de spreekmethode (Hallahan et al., 2009). Dit werd de methodestrijd genoemd. De centrale vraag was: 'Moeten dove kinderen worden onderwezen in spreektaal, wat belangrijk is voor de integratie in de samenleving, of moet men het onderwijs richten op de gebarentaal, de taal die doven spontaan gebruiken?'. Tijdens het International Congress on the Education of the Deaf in Milaan in 1880 kwam de spreekmethode als winnaar naar voren (Buyens, 2005). Vanaf begin twintigste eeuw

maakten alle Nederlandse doveninstituten dan ook gebruik van de spreekmethode (Rietveld-Van Wingerden & Tijsseling, 2010).

In de twintigste eeuw was er een groeiende belangstelling voor het speciaal onderwijs. Door invoering van de leerplichtwet in 1901 waren de kinderen verplicht naar school te gaan. De kinderen die niet met de normale gang van het onderwijs mee konden draaien, zorgden echter voor problemen in het regulier onderwijs, wat leidde tot de uitbreiding van het speciaal onderwijs. De verschillende doveninstituten werkten vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw meer samen (Tijsseling & Tellings, 2009).

De leerlingen van de dovenscholen kwamen vaak van ver. Door de lange reistijd was het voor deze kinderen niet mogelijk om thuis te blijven. Hierdoor moesten veel dove kinderen in internaten worden ondergebracht. Gedurende de gehele schoolperiode verbleven kinderen in deze onderwijsinstellingen (Rietveld-Van Wingerden & Tijsseling, 2010). De instituten waren van mening dat het nodig was deze kinderen voortdurend te onderwijzen omdat ze nog taal moesten leren. Naast het instituut werden deze kinderen ook onderwezen in het internaat door onderwijzers die tevens deskundig waren in opvoedingskwesaties, dit zou het leerproces versnellen. De internaten zouden de mogelijkheid bieden om de kinderen beter te laten presteren. Voor 1955 was contact tussen instituten en ouders nog minimaal. De instituten hadden weinig vertrouwen in de ouders en noemden ze onkundig en te toegeeflijk (Het Gehoorgestoorde Kind, 1964). Deze denkwijze van de instituten riep later veel kritiek op. Vanaf 1955 begon de ouderbetrokkenheid en ook de hometraining (IvD, jaarverslag 1970). Het trainen van ouders had als doel dove kinderen meer te leren omgaan met geluid en reageren op geluid. De instituten zagen daarnaast in dat ouders een belangrijke invloed hadden op het kind en dat de opvoeding van dove kinderen al vanaf jonge leeftijd belangrijk was.

Taalontwikkeling

Zoals eerder besproken verbleven veel dove kinderen in de jaren '60 van de twintigste eeuw in internaten. Op scholen, in de klaslokalen was het gebruik van gebarentaal niet een gewoonte, kinderen in internaten gebruikten deze taal echter wel onderling (Chovaz McKinnon, Moran, & Pederson, 2004). De gezinnen van deze dove kinderen ervoeren een splitsing van culturen, namelijk een cultuur gericht op de horende wereld in de vroege levensjaren van hun kind en de gebarentaal die het kind later ontwikkelde in internaten, als een tweede cultuur (Chovaz McKinnon et al., 2004).

De taalontwikkeling van een kind begint al voordat het kind aan het onderwijs wordt blootgesteld. De communicatie tussen zuigeling en moeder begint namelijk al vanaf de eerste week na de geboorte. Het gaat hierbij vooral om oogcontact (Harris,

1996). Baby's kunnen vanaf zes weken verschillende stemmen van elkaar onderscheiden. De meeste horende ouders van dove kinderen komen er pas later achter dat het kind doof is. Voor deze kinderen zullen de vroege, gewone contacten met pratende mensen weinig of niets opleveren (Klatter-Folmer et al., 2006; Livingston, 1983). Sinds 1998 is de vroege opsporing van gehoorverliezen mogelijk door de neonatale gehoorscreening. Ouders kunnen dankzij de vroege opsporing de interactiestijl aanpassen, waardoor de taalontwikkeling van dove kinderen op gang gebracht kan worden. Veelal wordt de verbale interactie door non-verbale interactie vervangen (Lohle, Holm, & Lehnhardt, 1999).

Vanaf drie maanden beginnen baby's met het maken van geluiden zoals kraaien. Bepaalde bewegingen van de mond worden door de baby's geïmiteerd. De interactie van ouders met zowel horende als dove kinderen verloopt het eerste half jaar na de geboorte voornamelijk non-verbaal (Livingston, 1983). Het onderzoek van Livingston (1983) suggereert dat kinderen in het eerste half jaar eerder op het gezicht, lichaamstaal en expressie van de moeder reageren dan op de stem. Deze bevinding wordt echter niet bevestigd door het onderzoek van Sarant, Holt, Dowell, Rickards en Blamey (2009) dat aangeeft dat gesprekjes tussen ouder en kind net zo belangrijk zijn als de expressie en lichaamstaal van de ouders om een optimale taalontwikkeling op gang te krijgen. Het volgende stadium, vanaf zes maanden, is brabbelen zonder meerdere klanken te combineren. Gevarieerd brabbelen doet zich met negen maanden voor (Petitto & Marentette, 1991). Er is bij dove baby's net zoals bij horende baby's sprake van brabbelen of vocaliseren. Bij dove baby's neemt dit in de loop van de tijd echter af om vervolgens te verdwijnen. Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat dove baby's niet in staat zijn om de eigen stem te horen (Livingston, 1983; Lohle et al., 1999). Deze verklaring wordt bevestigd door Sarant en collega's (2009). Volgens deze onderzoekers speelt het horen van de eigen stem een belangrijk rol bij imiteren. Imitatie is een belangrijk vereiste bij het ontwikkelen van spraak. Als er geen terugkoppeling van spraak of brabbelgeluiden via het gehoor van het kind zelf mogelijk is, heeft dat tot gevolg dat de spraakontwikkeling bij dove kinderen stagneert.

Dove kinderen bereiken in de ontwikkeling van gebarentaal dezelfde mijlpalen als in gesproken taal. De mijlpalen in de ontwikkeling van gebarentaal zijn echter gemiddeld drie maanden eerder dan in gesproken taal (Petitto & Marentette, 1991). Horende baby's van twaalf maanden zijn in staat om eerste woorden en één-woordzinnen te produceren. Een eenjarig kind is actief bezig met communiceren. Vanaf achttien maanden verloopt de taalontwikkeling bij horende kinderen heel snel en doen twee woordzinnen hun intree. Na twee jaar worden meerwoordzinnen gebruikt. Dit is echter niet het geval bij het dove kind (Hallahan et al., 2009; Klatter-Folmer et al., 2006).

Dove kinderen met horende ouders zijn vaak snel geneigd om gebruik te maken van gebaren doordat het voor hen niet mogelijk is om gebruik te maken van spraak (Sarant et al., 2009). In de jaren '50 en '60 van de twintigste eeuw werd de gebarentaal als tweederangs beschouwd. Dove kinderen moesten aangemoedigd worden om te leren spreken. De gebarentaal werd als een inperking van het sociale functioneren in een horende maatschappij beschouwd (Van Uden, 1970). Ook tegenwoordig worden dove kinderen met behulp van hoortraining en spraakafzien (liplezen) aangezet om te spreken (Sarant et al., 2009). Bij alle dove kinderen zijn in enige mate gehoorresten aanwezig. Het kan van belang zijn deze gehoorresten zo vroeg mogelijk te benutten, zodat het kind het ritme van gesproken taal aanleert wat belangrijk is bij het spraakafzien (Hallahan et al., 2009; Klatter-Folmer et al., 2006). Uit het onderzoek van Lohle, Holm en Lehnhardt (1999) blijkt echter dat deze aanpak weinig resultaat oplevert mede doordat dove kinderen vaak voor de buitenstaanders slecht verstaanbaar zijn. De spraak van dove kinderen kan verbeterd worden als er gebruik wordt gemaakt van gebaren (Lohle et al., 1999). Voor een optimale taalontwikkeling moeten dove kinderen al meteen na de geboorte gebruik maken van alle communicatiemiddelen zoals gebaren, spreken, schrijven, lezen en spraakafzien (Klatter-Folmer et al., 2006). Dit wordt ook wel de 'totale communicatie' genoemd.

Hoewel gebarentaal en spreektaal beiden in het onderwijs aan dove kinderen tegenwoordig gestimuleerd wordt, hangt de haalbaarheid af van de cognitieve vaardigheden van het kind. Prelinguale dove kinderen hebben meer vertrouwen op capaciteiten in de visueel-ruimtelijke informatieverwerking dan op capaciteiten in de abstracte informatieverwerking (Verhulst et al., 2003). Prelinguale doofheid verwijst naar de doofheid die al bij de geboorte aanwezig is of heeft betrekking op de doofheid die is ontstaan voordat de ontwikkeling van gesproken taal in voldoende mate op gang is gekomen (Sarant et al., 2009). Communicatieproblemen belemmeren eveneens het leren, omdat dove kinderen meer dan horende leeftijdgenoten zijn aangewezen op intentioneel leren en door het ontbreken van auditieve input minder profiteren van spelenderwijs incidenteel leren (Lohle et al., 1999). Bij cognitief gebrekkige dove kinderen neemt de kans op de ontwikkeling van onveilige hechting toe. De 'Theory of Mind' (ToM) kan hierbij een rol spelen. ToM verwijst naar de vaardigheid om te kunnen bedenken wat de andere persoon denkt, dus het kunnen begrijpen van de gedachtenschema's van een ander. Dove kinderen zijn bij het verklaren van andermans emoties meer gericht op het vervullen van eigen wensen en hebben minder aandacht voor andermans emoties (Figueres-Costa & Harris, 2001). Dit zou in het onderwijs een aandachtspunt kunnen zijn.

Hechting

Zoals eerder is genoemd geeft taal de mogelijkheid om te communiceren met anderen. Deze communicatie is nodig voor het opbouwen van een veilige hechting tussen ouder en kind (Hintermair, 2006). De bekendste theorie op het gebied van hechting en ouder-kind interactie is de hechtingstheorie van Bowlby (1969). Volgens Bowlby hechten kinderen zich aan de primaire verzorger, ook wanneer deze verzorger het kind slecht verzorgt (Bowlby, 1969). Deze stelling maakt dat Bowlby zich onderscheidt van andere interactietheorieën in die tijd. Hechting definieert hij als de relatie tussen de verzorger en het kind die betrekking heeft op het reguleren van geborgenheid en veiligheid (Bowlby, 1969). Het kind komt met de hechtingsfiguur in contact door signaalgedrag zoals glimlachen, huilen of aanspreken en door toenaderingsgedrag zoals kruipen en zich vastklampen (Lieberman & Zeanah, 1995).

Volgens Bowlby en Ainsworth is een hechtingsrelatie alleen mogelijk wanneer het kind de ruimte krijgt om te exploreren (Bowlby & Ainsworth, 1991). Exploratie wordt hierbij gezien als een voorloper van autonomie (Rothbaum & Trommsdorff, 2008). Er is een balans nodig tussen hechting en exploratie om tot een optimale interactie te komen. Dit betekent dat wanneer actief geëxploreerd wordt, hechting minder belangrijk wordt en andersom. Een optimale interactie betekent dat wanneer een kind bijvoorbeeld gevaar ziet, zal stoppen met exploreren en het hechtingssysteem zal activeren (Rothbaum & Trommsdorff, 2008). Door te exploreren vergroot een kind de kennis over de omgeving en de relatie hiermee (Kingsnorth & Schmuckler, 2000). Exploratie heeft ook een invloed op de motorische ervaring van een kind, wat bijdraagt aan de verdere ontwikkeling. Kinderen die goed kunnen exploreren, kunnen succesvolle oplossingsstrategieën bedenken (Schuetze, Lewis, & DiMarto, 1999).

In het hechtingsgedrag van kinderen worden verschillende fasen onderscheiden. Deze fasen moeten succesvol afgerond worden om van een goede hechting tussen ouder en kind te kunnen spreken (Thomson, Kennedy, & Kuebli, 2011). Tijdens de eerste fase, 'pre-hechtingsfase', kan een kind nog geen individuele mensen onderscheiden en nog niet op hen reageren, maar al wel een interesse tonen voor gezichtsuitdrukkingen en stemmen. Specifieke gedragingen die bij deze fase horen zijn zuigen, aanstaren, glimlachen en huilen. Deze fase betreft de eerste paar weken na de geboorte tot twee maanden na de geboorte (Thomson et al., 2011). De tweede fase wordt aangegeven met de term 'hechting-in-wording'. In deze fase gaan kinderen onderscheid maken tussen primaire verzorgers en onbekenden. Ook ontstaat in deze fase de angst voor onbekenden. De tweede fase eindigt met zes à zeven maanden wanneer het kind aan één of meerdere specifieke personen gehecht is. Dit kan blijken uit glimlachen, vocaliseren of stoppen met huilen als het aandacht krijgt van die specifieke persoon (Thomson et al., 2011). De derde fase wordt aangeduid met de term 'echte hechting', van zes à zeven maanden tot

tweede en derde levensjaar. In deze fase wordt het 'passieve' gehechtheidsgedrag zoals aandachttrekken, vervangen door (of aangevuld met) actief nabijheid zoekend gedrag zoals achterna kruipen. Door te kruipen krijgt het kind inzicht dat voorwerpen kunnen blijven bestaan ook al zijn ze niet meer zichtbaar. Het kind kan in deze fase wennen aan korte scheidingen met ouders, verwerft een interne representatie van zijn omgeving en de relatie met de gehechtheidsfiguren (Thomson et al., 2011). In de vierde fase (rond het vierde jaar) is het belangrijk dat het kind zich in een ander kan verplaatsen. Een kind met broertjes of zusjes leert in deze periode dat ouders de aandacht moeten verdelen over de kinderen. De relatie tussen ouder en kind in deze fase wordt ook wel aangeduid met de term 'doel gecorrigeerd partnerschap'. Dit houdt in dat het kind zich hecht aan de persoon maar ook in staat is te begrijpen dat de andere persoon eigen doelen heeft (Thomson et al., 2011).

Volgens Bowlby (1969) blijft het patroon van hechtingsgedrag dat een persoon meeneemt uit de jeugd voortbestaan in het verdere leven. In de interactie met andere mensen wordt gebruik gemaakt van cognitieve werkmodellen, een generalisatie van de relationele verwachtingen tegenover anderen, die voortkomen uit veilige of onveilige hechtingsrelaties in de jeugd (Bowlby, 1973; Carnelley, Pietromonaco, & Jaffe, 1994). De hechtingstheorie van Bowlby wordt verder geoperationaliseerd door Mary Ainsworth (Bowlby & Ainsworth, 1991). Ainsworth noemt dat veiligheid of onveiligheid kan afhangen van individuele verschillen.

Het belangrijkste meetinstrument dat gebruikt wordt bij het kijken naar de formatie van hechting is de Strange Situation Procedure (SSP) van Ainsworth (Ainsworth & Bell, 1970; Kroonenberg, 2005). Deze vreemde situatie procedure (SSP) laat zien hoe een kind gehecht is aan de verzorger. De procedure bestaat uit het observeren van kind, ouder, crècheleidster of oppas en een voor het kind onbekende vrouwelijke volwassene in een speelruimte, vaak gelokaliseerd in een onderzoeksinstituut. Vooral voor één- à tweejarige kinderen levert deze procedure veel stress op. Deze stress kan de hechting tussen verzorger en kind duidelijk weergeven. De mate van stress dat het kind heeft in de SSP blijkt gerelateerd te zijn aan de hoeveelheid warmte en responsiviteit van de ouder. De mogelijkheid voor het kind om het veilige gevoel terug te krijgen blijkt gerelateerd te zijn aan het aanpassingsvermogen van het kind (Cole & Tan, 2008).

De observaties bestaan uit acht situaties, achtereenvolgend: een introductie, kind met moeder, kind met moeder en vreemde, kind met vreemde, hereniging kind met moeder, kind alleen, kind met vreemde, tweede hereniging kind met moeder. De herenigingsmomenten met de ouder zijn het belangrijkste moment van de meting. Variabelen die gebruikt worden bij de meting zijn: nabijheid zoeken, contact handhaven, vermijdend gedrag, afwerend gedrag en interactie op afstand (Ainsworth & Bell, 1970; Kroonenberg, 2005).

Elk kind is weer op een andere manier gehecht aan vader, moeder en andere verzorgers. Ainsworth verbindt daarom drie verschillende types hechtingsrelaties aan het meetinstrument SSP (Ainsworth & Bell, 1970). Een onveilig-vermijdende hechting, een veilige hechting en een onveilig-ambivalente hechting (Ainsworth & Bell, 1970; Kroonenberg, 2005). Hier is later een vierde type hechting aan toegevoegd, namelijk de gedesorganiseerde hechting (Kroonenberg, 2005). Een vermijdend kind vermijdt oogcontact met moeder bij hereniging en blijft hardnekkig op het speelgoed gericht. Wanneer deze kinderen toch contact hebben met de moeder dan is dit vooral op een negatieve manier, bijvoorbeeld door de moeder te controleren. De moeder wordt hier niet anders behandeld dan de vreemde. Het veilig gehechte kind is meer geïnteresseerd in contact met de verzorger dan de vreemde, is opgelucht wanneer de moeder binnen komt, betreft deze in het spel en maakt oogcontact. Dit kind biedt weerstand wanneer de verzorger weg gaat. Het onveilig-ambivalent gehechte kind toont vooral weerstand in contact. Het lijkt boos op zowel de verzorger als de vreemde. Daarnaast vertonen onveilig-ambivalent gehechte kinderen weinig exploratief gedrag in aanwezigheid van de verzorger (Ainsworth & Bell, 1970; Kroonenberg, 2005). De laatste, een wat nieuwere groep, is de groep gedesorganiseerde kinderen. Deze groep vertoont geen duidelijke strategie om met stress om te gaan. Daarnaast kunnen deze kinderen abnormale houdingen aannemen, bijvoorbeeld bevriezen, wat wijst op angst en verwarring van het kind (Lieberman & Zeanah, 1995).

Ainsworth toont aan dat veilige hechting samenhangt met sensitief opvoedingsgedrag (Ainsworth, 1989; Schuengel & Van Ijzendoorn, 2005). Dat wil zeggen: kinderen raken veilig gehecht als de ouders de signalen waarnemen, correct interpreteren en adequaat en prompt op de signalen inspelen (Ainsworth, 1989; Caruso, 1993; Schuengel & Van Ijzendoorn, 2005). Daarbij heeft een veilige hechting tussen ouder en kind een positieve invloed op de socialisatie van een kind (Laible & Thompson, 2000; Vaccari, & Marscharck, 1997).

Het dove kind en hechting

Voor een veilige hechting tussen ouder en kind is een kwalitatieve interactie vereist. Deze kwalitatieve interactie wordt deels bevorderd door spraak. Het merendeel van de dove kinderen, namelijk 90 tot 95 procent, wordt in een horend gezin geboren. De schok bij de ontdekking van een sensorische beperking kan groot zijn. De negatieve attitudes die hierdoor ontstaan bij de ouders ten aanzien van de beperking van het kind kunnen een veilige hechting verstoren (Harris, 1996; Verhulst et al., 2003). De natuurlijke interactie tussen horende ouders en dove kinderen kan ook verstoord worden

doordat dove baby's gericht zijn op visuele prikkels in plaats van op stemgeluid (Verhulst et al., 2003). Voor een doof kind stopt de interactie wanneer de ouder niet meer zichtbaar is, een horend kind kan echter door geluid van de ouder de aanwezigheid blijven opmerken. De relatie tussen horende kinderen en ouders duurt dus voort ook wanneer de ouder uit het gezichtsveld is. Bij dove kinderen zorgt het gebrek aan deze mogelijkheid voor hechtingsproblemen (Weisel & Kamara, 2005). Daarnaast kan het dove kind respons missen doordat de ouders visuele signalen niet herkennen of begrijpen en niet reageren. Deze visueel gerichte communicatie zorgt bij jonge dove kinderen voor problemen bij het verstaan en begrijpen van horende ouders, wat een risicofactor kan zijn voor de ontwikkeling van een hechte relatie en wat de kans op problemen in de latere ontwikkeling vergroot (Buyse et al., 2011; Thompson, 2008; Verhulst et al., 2003). Doofheid van kinderen kan dus stress opleveren bij ouders wat kan zorgen voor een negatieve hechting, gedragsproblemen en een minder positieve ouder-kind interactie (Åsberg, Vogel, & Bowers, 2008; Leigh, Brice, & Meadow-Orlans, 2004; Hadadian, 1995; Pipp-Siegel, Sedey, & Yoshinaga-Itano, 2002; Thomson et al., 2011). Onderzoek van Lederberg en Prezbindowski (2000) stelt dat ouders van dove kinderen niet verschillen van horende ouders in de mate van sensitieve opvoeding.

Hechting kan zich ook buiten het gezin plaatsvinden. De gehechtheidsrelatie tussen hulpverlener en kind kan een slechte hechting tussen ouder en kind voor een gedeelte compenseren (Tavecchio, 2000; Vaccari, & Marscharck, 1997). Voor taal- en cognitieve vaardigheden kan crèchebezoek gedurende de eerste vier levensjaren goed zijn (Kroonenberg, 2005; Tavecchio, 2000). Uit onderzoek op een kinderdagverblijf blijkt dat de gehechtheidsrelatie tussen kind en hulpverlener afhangt van het aantal uren dat zij met elkaar in contact zijn. De gehechtheidsrelatie blijkt beter te worden naarmate het kind meer uren doorbrengt met de hulpverlener (Tavecchio, 2000; Vaccari & Marscharck, 1997). Hulpverleners kunnen invloed hebben op de sociale emotionele ontwikkeling van het kind en het spelen met leeftijdsgenootjes kan bijdragen aan het sociaal competent worden van een kind. Het effect wat een hulpverlener heeft op het kind hangt echter wel af van factoren als de groepsgrootte en het opleidingsniveau van de hulpverlener (Tavecchio, 2000).

Een essentieel onderdeel in de hulpverlening is het voorzien in stabiele en sensitieve hechtingsfiguren (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990). Naast een kinderopvang kan er ook worden gekeken naar opvang in tehuizen. Een veilige basis voor een kind in een tehuis is, net als in de kinderopvang, niet altijd vanzelfsprekend. Wanneer kinderen al op driejarige leeftijd naar een tehuis gaan, betekent dit dat het kind niet heeft kunnen wennen aan de scheiding van de ouders (Vedder, 1952). Het kind zit op deze leeftijd namelijk in de 'echte hechting' fase waarin er wordt geleerd te wennen aan korte scheidingen van ouders (Thomson et al., 2011). Volgens Bowlby (1988) is

gezinsopvoeding op driejarige leeftijd daarom beter dan internaatopvoeding, omdat het kind dan meer mogelijkheden heeft tot het vormen van een veilige hechting. Het hangt van kind en leeftijd af of een situatie stressvol is en daarom een hechtingsfiguur vereist. Voor sommige kinderen kan weekendbezoek aan ouders genoeg hechting zijn terwijl dit voor andere kinderen niet genoeg is en zij dus problemen krijgen met hechting aan hechtingsfiguren (Goossens, & van Ijzendoorn, 1990). Wanneer het kind goed gehecht is aan de hulpverlener heeft het minder aandacht van ouders nodig, dan wanneer het kind niet goed gehecht is aan de hulpverlener (Goossens, & van Ijzendoorn, 1990). Daarnaast is het een risico dat kinderen zich hechten aan een hulpverlener die vervolgens weer weg gaat en wordt vervangen door ander personeel (Goossens & Van Ijzendoorn 1990; Haaga et al., 2002; Schuengel, 2000). Het wisselende personeel is voor het kind een vervelende ervaring en kan een negatieve invloed hebben op latere hechtingsrelaties. Ook verwaarlozing in het tehuis kan ervoor zorgen dat het kind later extreem wantrouwig wordt of juist ongedifferentieerd vriendelijk. Het opbouwen van een hechtingsrelatie tussen hulpverlener en kind kan hier gezien worden als een therapie voor het werken aan interne werkmodellen van hechting van het kind (Schuengel, 2000). Interne werkmodellen bepalen onder andere of de hechtingsfiguur wordt gezien als een persoon die bescherming en ondersteuning kan bieden. Gevoelige en responsieve opvoeding helpt bij het vormen van een werkmodel waarbij andere mensen als betrouwbaar, gevoelig en responsief worden gezien. Een positief werkmodel bepaalt ook het zelfbeeld van een kind (McKinnon, Moran, & Pederson, 2004). Naast de sociale ontwikkeling die eerder is genoemd, staat ook de psychopathologie in verband met hechting (Bowlby, 1969). Een duidelijke relatie tussen een specifieke hechtingsstijl en psychopathologie is echter nog niet gevonden. Wel is duidelijk dat angststoornissen en depressies correleren met een onveilige hechting (Bowlby, 1973). Daarnaast kan desorganisatie van hechting rond trauma en verlies in de vroege jeugd en later de kwetsbaarheid van de ontwikkeling van psychopathologie verhogen (Nicolai, 2001).

Uit bovenstaande is gebleken dat hechting invloed kan hebben op de ontwikkeling van een kind. Er zijn verschillende fasen en types in de hechting. Een onveilige hechting kan een nadelig effect hebben op de sociale ontwikkeling van het kind. Verder blijkt onderwijs erg belangrijk in het leven van een doof kind. Op school krijgt de meerderheid van deze kinderen de mogelijkheid om een taal te verwerven. Door middel van taal kunnen zij communiceren met anderen en op deze manier integreren in de samenleving. Het verblijf van kinderen in internaten is noodzakelijk geweest, omdat de instituten vaak ver van huis waren. Deze kinderen werden voortdurend onderwezen, omdat dit cruciaal zou zijn voor de vroege taalontwikkeling. Het feit dat deze kinderen werden gescheiden van de ouders bracht het risico met zich mee hechtingsproblematiek te ontwikkelen.

Het doel van dit onderzoek is de ontwikkeling van de hechting in de interactie tussen ouder en kind en hulpverlener en kind te bekijken, gebruik makend van de hechtingstheorie van Bowlby (Bowlby, 1969). Belangrijk is te achterhalen wat de precieze effecten zijn van verschillende hechtingsfiguren op het kind. Getoond is dat dove kinderen door communicatieproblemen en een noodgedwongen vroegtijdige verwijdering van de ouders, risico lopen op een minder goede hechting. Er zal in dit onderzoek gekeken worden naar de relatie tussen het dove kind en zijn ouder of hulpverlener, waarbij antwoord wordt gezocht op de vraag: "In hoeverre heeft het dovenonderwijs aandacht besteed aan de hechting van dove kinderen met ouders en andere verzorgers in de periode 1959-1972?" Om tot een antwoord op deze vraag te komen zal onderzocht worden in hoeverre er in de praktijk van het dovenonderwijs aandacht was voor hechtingsrelaties van dove kinderen met ouders en met hulpverleners en in hoeverre hier rekening gehouden werd met de specifieke taal- en communicatieproblematiek van dove kinderen. In dit onderzoek is voor het tijdsbestek 1959-1972 gekozen, omdat in 1969 de hechtingstheorie van Bowlby werd gepubliceerd (Raedts- Thomassen, 1987). Voor 1969 was er echter ook al aandacht voor hechting en hechtingsstoornis. Zo publiceerde Vedder in 1952 een artikel over mogelijk trauma bij kinderen door scheiding van ouders. De periode voor dit onderzoek is afgebakend door tien jaar voor publicatie van Bowlby te beginnen, in 1959. Om praktische redenen en tijdsgebrek is er niet gekozen om vanaf 1952 te beginnen. De aanname is dat tien jaar voor de publicatie van Bowlby een goede indicatie zal geven over hoe het onderwerp 'hechting' besproken werd binnen het dovenonderwijs. Er is gekozen om de periode te eindigen in 1972 omdat de praktijk van het dovenonderwijs toen essentieel veranderd was en ouderbetrokkenheid toenam (Marzano, 2007). De hechtingstheorie van Bowlby is een belangrijke ontwikkeling in de psychologie van het jonge kind welke in deze periode veel aandacht krijgt. Er zal specifiek onderzocht worden of, en hoe het dovenonderwijs reageerde op de komst van deze hechtingstheorie.

Onderzoeksopzet

De term hechtingsrelatie verwijst naar een biologisch gebaseerde zoektocht naar een persoon in de nabije omgeving die het kind veiligheid kan bieden (Bowlby, 1969). Dit begrip wordt in dit onderzoek beschreven als de hoeveelheid contact en de kwaliteit van contact tussen ouder en kind in de voorschoolse periode en tussen hulpverlener en kind in het dovenonderwijs. Hierin wordt de kwaliteit van hechting onderzocht door te kijken naar de leeftijd van kinderen toen ze van huis naar internaat gingen, hoeveel contact er tussen ouder en kind was, en hoeveel contact er was tussen

internaatsmedewerkers en kind en onderwijzers en kind. De voorschoolse periode betreft alle kinderen in de leeftijd van nul tot vier jaar (Raedts-Thomassen, 1987). In dit onderzoek wordt gekeken naar kinderen, ouders en hulpverleners. Kinderen hebben hierbij als kenmerk hechting met ouder en hulpverlener, doofheid en dovenonderwijs (basisonderwijs). Ouders hebben als kenmerk de hechting met het kind in de voorschoolse periode en ten slotte hebben hulpverleners als kenmerk de hechting met het kind in het dovenonderwijs. Een andere belangrijke term is doofheid. Een doof persoon is iemand met een gehoorverlies van meer dan 90 decibel, waarbij het succesvol verwerken van talige informatie niet goed mogelijk is (Hallahan et al., 2009). Kinderen tussen vier en twaalf jaar (basisschoolleeftijd) die volgens deze definitie doof zijn, komen in aanmerking voor het dovenonderwijs. Om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen wordt er gebruik gemaakt van geselecteerde materialen uit archieven, vaktijdschriften en boeken gericht op opvoeding en ouderschap bij dove kinderen. De bronnen dateren uit de periode 1959-1972. Daarbij gaat het om artikelen uit het vaktijdschrift van het dovenonderwijs, 'Het Gehoorgestoorde Kind', voor 1959 'Tijdschrift voor Doofstommenonderwijs' genoemd. Verder nog het instituutstijdschrift 'De Vriend' van het katholieke IvD, het onafhankelijke doventijdschrift 'Het Dovenorgaan', jaarverslagen van het IvD en jaarverslagen van het GI. De jaarverslagen bieden mogelijk informatie over taal en taalontwikkeling. Ook is het mogelijk dat de levensbeschouwelijke achtergrond van de instituten hierin aan bod komt. De instituutstijdschriften zouden meer informatie kunnen geven over dovencultuur. Het gebruikte materiaal is geselecteerd op relevantie naar aanleiding van de titel en een aantal steekwoorden, namelijk: doveninstituut, Guyot, onderwijs voor doven, deaf education, emancipatie, dovencultuur, dagschool; ouders, hulpverleners, hechting, geborgenheid, veiligheid, Bowlby en Ainsworth; Bowlby, ouders en hulverleners; taalontwikkeling dove kinderen, prelinguale doofheid, taalontwikkeling horende kinderen.

Dit onderzoek is kwalitatief van aard, de nadruk ligt hierbij op het begrijpen en doorgronden van individuele mensen, groepen of situaties (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005; Baker, Wuest, & Stern, 1992). Er wordt gebruik gemaakt van de Grounded Theory (Boeije, 2005; Corbin & Strauss, 1990) voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en de theorie van Bowlby te toetsen. De Grounded Theory verklaart een sociale situatie door de kern van sociale en psychologische processen te ontdekken (Baker et al., 1992). Er is gekozen voor Grounded Theory omdat in dit onderzoek betekenis wordt gegeven aan uitspraken in teksten. Dat wil zeggen, teksten worden bekeken op termen, concepten en uitspraken die gerelateerd zijn aan hechting. Bij de Grounded Theory is het belangrijk dat er gefocust wordt op concepten, omdat deze de basis leggen voor het maken van analyses. Daarnaast moeten categorieën ontwikkeld en

aan elkaar gekoppeld worden. Het is belangrijk vergelijkingen te blijven maken en het proces op te bouwen in een theorie (Corbin & Strauss, 1990).

In de resultatensectie zal door middel van coderen de hoeveelheid bronnen meer structuur krijgen en daardoor overzichtelijker worden. Op deze manier kan er dan gekeken worden naar de verschillen en overeenkomsten tussen de ouder-kind en de hulpverlener-kind relatie. Het coderen zal in drie stappen gedaan worden, namelijk het open coderen, het axiaal coderen en het selectief coderen. Bij het open coderen wordt er gekeken naar verschillen en overeenkomsten in gebeurtenissen, acties en interacties. Deze conceptuele labels worden gegroepeerd in categorieën en subcategorieën (Robson 2002; Corbin & Strauss, 1990). Het axiaal coderen legt vervolgens verbanden tussen deze categorieën. Als laatste wordt bij het selectieve coderen de kern van de categorieën getoetst aan het materiaal (Robson, 2002). Er wordt bij het coderen rekening gehouden met de interbeoordelaars-betrouwbaarheid (Robson 2002). Na individueel verschillende thema's te hebben bestudeerd, bekijkt ieder elkaars informatie. Doordat er samen gecodeerd wordt en er dus meer mensen naar de archiefstukken kijken, is er minder sprake van subjectieve ervaringen die van invloed kunnen zijn op interpretaties (Baarda et al., 2005).

Validiteit kan worden gedefinieerd als de juistheid van de onderzoeksbevindingen. In de kwalitatieve traditie spreekt men liever over geldigheid dan validiteit. Hierbij gaat het om de vraag in hoeverre de onderzoeksbevindingen een goede weergave vormen van datgene wat zich feitelijk in de praktijk afspeelt (Baarda et al., 2005). Door verschillende bronnen te gebruiken wordt er geprobeerd om de onderzoeksbevindingen zo feitelijk mogelijk weer te geven. Een duidelijke structuur, zoals gehanteerd bij de Grounded Theory, zorgt ervoor dat onderzoekers worden gedwongen om de verzamelde gegevens op een consistente manier te interpreteren.

Betrouwbaarheid zegt iets over de nauwkeurigheid van het onderzoek, waarbij een replicatie dezelfde uitkomst moet opleveren (Robson, 2002). Binnen kwalitatief onderzoek heeft betrouwbaarheid vooral betrekking op het feit dat de resultaten niet worden vertekend door veronderstellingen en vooroordelen (Baarda et al., 2005). Het feit dat er meerdere personen in dit onderzoek zijn betrokken zorgt voor een hogere betrouwbaarheid en objectiviteit. De onderzoekers controleren elkaar op subjectieve ervaringen die van invloed kunnen zijn op interpretaties. De conclusies die worden getrokken uit kwalitatief onderzoek zullen echter nooit volledig objectief zijn omdat de meningen van de onderzoekers altijd wel een rol zullen spelen.

Bij dit onderzoek is wetenschappelijke relevantie gewaarborgd, omdat er gekeken wordt naar de hechtingstheorie en de invloed hiervan op de pedagogiek in het dovenonderwijs. Door deze kennis is het mogelijk huidig onderzoek over hechting tussen dove kinderen en ouders en dove kinderen en hulpverleners te vergelijken met vroeger.

Het onderzoek is maatschappelijk relevant omdat de manier waarop een kind gehecht is sociaal emotionele gevolgen kan hebben voor de ontwikkeling van het dove kind, en het welzijn van dove volwassenen in het algemeen. Dit onderzoek helpt ook begrijpen hoe de hechtingstheorie van Bowlby een rol speelt in het dovenonderwijs. Hechting is niet een tijdelijk fenomeen maar kan mogelijk ook bijdragen aan de relaties in de toekomst. Hieruit kan dan blijken of het dovenonderwijs de nodige aandacht besteed aan een goede manier van hechting of dat hier nog verbeteringen in aangebracht kunnen worden. Het is belangrijk dat in het huidige onderwijsbeleid extra aandacht wordt besteed aan hechting en relaties in de toekomst bij dove kinderen.

Bij de uitvoering van onderzoek is het belangrijk te kijken naar handelingen en feiten en hier de waarneming op te baseren en niet naar motieven omdat die in de mens zitten en niet kunnen worden afgeleid. Bij het interpreteren van de gegevens moet geprobeerd worden geen waardeoordelen te hebben. Er moet gelet worden op verschillen tussen definities, omdat in de loop van de tijd begrippen als doofheid vervangen worden door andere begrippen om stigmatisering te voorkomen. Er zal ook rekening gehouden worden met de privacyrechten door eventuele namen van participanten in dit onderzoek te anonimiseren. Daarnaast zal er adequaat naar bronnen worden verwezen zodat de auteursrechten niet worden geschonden.

Resultaten

Aan de hand van de onderzoeksvraag zijn twee thema's opgesteld, namelijk dovenonderwijs en hechting. Hiernaast blijkt uit de bestuurd literatuur dat taalontwikkeling een belangrijk aspect vormt in het hechtingsproces. De resultaten zijn beschreven op grond van verschillende begrippen, namelijk: dovenonderwijs, totale communicatie, kindkenmerken & persoonlijkheid, hechting ouders, gezinsmilieu en opvoeding, hechting hulpverlener, opvoeding internaat en thuis, contact tussen de ouder en internaat, hechting en het meten van hechting, verstoord hechtingsgedrag, cognitieve vaardigheden, samenwerking thuis en het internaat. Deze begrippen, die uit de analyse naar voren zijn gekomen, kunnen onderverdeeld worden in drie categorieën, namelijk: dovenonderwijs, taalontwikkeling en hechting. Deze categorieën komen overeen met de eerder onderzochte thema's uit de theoretische inleiding.

Dovenonderwijs

In het nummer van 'De Vriend' van juli 1959 werd door van Uden gesproken over de karakteristieken van het dovenonderwijs. Hij noemde dynamisme een van de meest interessante karakteristieken. De reden formuleerde hij als volgt:

“Men staat hier immers voor een kind dat verstand heeft, maar dat de vleugels mist om dit verstand ten volle te gebruiken'. Men voelt het iedere dag: Als ik maar de juiste weg kan vinden, als ik het kind maar goed aanpak, kan ik het brengen waarheen ik wil².”

Hier werd duidelijk gemaakt dat de vorming van het kind in de handen lag van de 'doofstommenonderwijzer'. De invloed van ouders werd er niet in besproken. Ook in het tijdschrift 'Het Dovenorgaan' werd gesproken over de eenzaamheid van het dove kind thuis. Op zeer jeugdige leeftijd miste het kind het normale contact met zijn omgeving. Er werd gepleit het kind zo vroeg mogelijk met het onderwijs te laten beginnen en het gezin te verlaten om naar een internaat te gaan. Hier leefde het kind betrekkelijk beschermd en onder zijn of haar kameraden³. In tegenstelling hierop stond in het tijdschrift 'Het Gehoorgestoorde Kind' uit hetzelfde jaar dat de doveninstituten de ouderbetrokkenheid en een 'normale gezinssituatie' steeds belangrijker vonden⁴. Het gezin bood buiten school de beste mogelijkheid. Als het kind vanwege de ligging van het instituut ten opzichte van thuis toch in het internaat moest verblijven, was het onderhouden van contact met de ouders belangrijk⁵. Vaak werd het dovenonderwijs beschreven als een taalschool. Het was een typerende en kenmerkende taak van de dovenschool om het dove kind spraak en taal te leren⁶.

In het dovenonderwijs werd speciale aandacht besteed aan de invloed van opvoeding op het kind. Doveninstituten begonnen het steeds belangrijker te vinden dat ouders contact hebben met het kind⁷. Er ontstond in die tijd dan ook een sterke overschakeling naar individuele zorg voor het kind en de noodzaak van het gezinsleven. Onder andere het IvD benadrukte het belang van contact met ouders:

“De laatste tien jaar is ons instituut steeds meer contact met de ouders gaan zoeken, zowel voor de bevruchting van het werk op het instituut als, en dit vooral, voor de opvoeding van het dove kind thuis. Deze nood van contact met de ouders dringt wellicht bij de opvoeding van het dove kind nog sterker dan bij de opvoeding van andere gehandicapte kinderen, omdat de opvoeding van een doof kind taalverwerking insluit en wel spreektaal-verwerving. Als de ouders er niet in slagen sprekend met hun dove kind

² A.M.J van Uden, Receptie bij gelegenheid van het feest van mijnheer Directeur, De Vriend, 50, 1959

³ Auteur onbekend, Eenzaam, Het Dovenorgaan, 1964

⁴ Auteur onbekend, Externaat en hooropvoeding, Het Gehoorgestoorde Kind, 1959

⁵ Van der Hoven, Het internaat, Jaarverslag IvD, 1970

⁶ Br. Jozefo, Iets over de organisatie en aard van het onderwijs op de L.S. voor dove jongens, De Vriend, 1970

⁷ Auteur onbekend, Externaat en hooropvoeding, Het Gehoorgestoorde Kind, 1959

om te gaan, dan kan men het opvoedingswerk van dit kind in een essentieel punt als mislukt beschouwen⁸.”

Ouders gaven aan dat zij het kind vaak niet meer konden hanteren. Het kind leverde vaak problemen op voor andere kinderen en was iedereen de baas⁹. Wanneer het kind op zeer jeugdige leeftijd, vaak al rond de drie jaar, het onderwijs in ging, nam de afstand van de ouders toe¹⁰. Er werden zowel argumenten voor als tegen gegeven voor het opvoeden van het kind buitens huis. Wanneer een instituut een stabiele omgeving bood voor het kind, kon dit zorgen voor goede bindingen met internaatmedewerkers en anderen. Er werd echter wel aangegeven dat deze internaatsopvoeding alleen gunstig was wanneer de gezinsopvoeding onmogelijk of ongewenst was¹¹. Stabiliteit in het personeel was ook belangrijk voor de hechting van het kind.

“Stabiliteit in de staf van opvoeders is gunstig; het geeft meer mogelijkheden tot goede bindingen. Stabiliteit in de zin van “zoals het vroeger was, zo moet het ook nu nog zijn”, zou een ongunstige factor zijn. Dan zou de internaatsopvoeding te weinig aan de werkelijkheid beantwoorden, een te slecht beeld zijn van de buitenwereld, die aan voortdurende veranderingen onderhevig is¹².”

Taalontwikkeling

De doveninstituten hadden in de jaren '60 en '70 van de twintigste eeuw een voorkeur voor het bevorderen van gesproken taal. Het IvD in Sint Michielgestel gaf in één van de jaarverslagen aan dat gebarentaal als hoofdzakelijk communicatiemiddel de taalontwikkeling kon belemmeren.

“Dove kinderen die gebaren als hun hoofdzakelijke communicatie hanteren, komen niet of nauwelijks tot de optimale taalontwikkeling. Het is aangetoond dat het geheugen voor woorden bij deze kinderen bemoeilijkt wordt. Het tempo van gebaren is ongeveer de helft langzamer dan dat van spreken. Hoogstwaarschijnlijk wordt ook het abstracte denken en het gebruik en verstaan van figuurlijke betekenissen nadelig beïnvloed. Dit kan de ontwikkeling van een volledige taal in de weg staan¹³.”

⁸ Auteur onbekend, Jaarverslag IvD, 1963, 78

⁹ Auteur onbekend, Jaarverslag IvD, 1963

¹⁰ Auteur onbekend, Jaarverslag GI, 1964

¹¹ Auteur onbekend, Jaarverslag IvD, 1961

¹² Auteur onbekend, Jaarverslag IvD, 1961

¹³ Auteur onbekend, Het dove kind en de taal, Jaarverslag IvD, 1961, 62

Begin jaren '70 van de twintigste eeuw werd in het GI de gedachte van totale communicatie gehanteerd. Dit hield in dat er gebruik gemaakt kon worden van spreken, lezen, schrijven, vingerspelling, pictogrammen en gebarentaal¹⁴. Totale communicatie kon leiden tot een optimale taalontwikkeling bij dove kinderen¹⁵. Echter, was totale communicatie op het IvD nooit toegepast.

“Noch gebarentaal, noch gesproken taal is voldoende om een optimale taalontwikkeling bij dove kinderen te bereiken. De voorkeur gaat uit naar de combinatie van de twee talen...¹⁶”

Er werd beweerd dat alle kinderen, doof of horend, taal via vergelijkbare processen konden verwerven. Kinderen leerden dan eerst eenvoudige uitingen zoals één-woord-zinnen of één-gebaar-uitingen. Vervolgens werden meerdere woorden of gebaren gecombineerd tot zinnen. Na het stadium van combinatie ging syntaxis een rol spelen. Met syntaxis werd er verwezen naar regels die de structuur van een taal beheersten¹⁷. Zowel horende als dove kinderen waren dus in staat om een eerste taal te leren, bij horende kinderen was dit gesproken taal, bij dove kinderen gebarentaal¹⁸. De gebarentaal was in principe perfect toegankelijk voor alle dove kinderen, maar er waren er slechts weinigen die ze op zeer jonge leeftijd aangeboden kregen. Het waren voornamelijk dove kinderen met dove ouders die van jongs af aan met een volledige gebarentaal geconfronteerd werden. Dove kinderen met horende ouders konden de gebarentaal op natuurlijke wijze verwerven. Deze kinderen ontwikkelden meestal eerst een gebarensysteem, waardoor zij met hun ouders konden communiceren. Als het kind naar het instituut ging, schakelde het kind over van het gebarensysteem naar een formele gebarentaal¹⁹.

Het IvD suggereerde in een jaarverslag dat de geschreven vorm van de Nederlandse gesproken taal voldoende toegankelijk was voor dove kinderen. Dit impliceerde een goede ontwikkeling van het begrijpend lezen, iets waar vele dove kinderen het moeilijk mee hadden. Om vlot begrijpend te kunnen lezen, moest een kind kunnen terugvallen op zijn kennis van de te lezen taal en zijn kennis van de wereld. Die kennis was bij dove kinderen veel beperkter dan bij hun horende leeftijdsgenoten²⁰. Technisch lezen was in vergelijking met begrijpend lezen minder problematisch. Het schrijven ging bovendien veel moeizamer.

¹⁴ Auteur onbekend, Gebarentaal en klanktaal, Het Dovenorgaan, 1969, 79

¹⁵ A. M. J. Van Uden, Vriendelijkheden uit studeerkamer en laboratorium, 1970, 13

¹⁶ Auteur onbekend, Gebarentaal en klanktaal, Het Dovenorgaan, 1969, 79

¹⁷ A. M. J. Van Uden, Vriendelijkheden uit studeerkamer en laboratorium, 1973, 50

¹⁸ Auteur onbekend, Taalonderwijs in de voorschool, Het Gehoorgestoorde Kind, jaargang 3, nummer 1, 245

¹⁹ Auteur onbekend, Taalverwerking en taalstoornis, Het Gehoorgestoorde Kind, jaargang 10, nummer 4, 159

²⁰ A. M. J. Van Uden, Taalloos zijn, Jaarverslag IvD, 1962, 69

Het merendeel van de dove kinderen kwam ter wereld met gemiddelde ontwikkelingscapaciteiten. Het waren de implicaties van het gehoorverlies en van opvoedkundige keuzes die in de loop van de ontwikkeling voor problemen konden zorgen. Vaak werd er in de omgeving van dove kinderen de gesproken taal gebruikt. Omdat dove kinderen de gebarentaal en gesproken taal niet volledig beheersten en daarnaast over een onvolledig begrip van deze talen beschikten, hadden zij het vaak moeilijk om informatie uit de omgeving op te pikken en te verwerven ofwel incidenteel te leren. Het gebrek aan taal leidde tot een onvolledige ontwikkeling van de capaciteiten²¹.

“Het dove kind leert niets als het onvolledige taal aangeboden krijgt. Als ouders onvoldoende met hun kindje praten, halve woorden en halve zinnen gebruiken blijft de mogelijkheid om hun taal en denkvermogen te ontwikkelen beperkt. Bv. ‘Pudding’ in plaats van ‘Wil je graag nog wat pudding?’ Of nog erger: moeder wijst op de pudding. Allicht dat zo ´n kind niet in denkvermogen vooruitgaat...²²”

Volgens Van Uden zorgde onvolledig aangeboden gesproken en gebaren taal voor gebrek aan empathisch gedrag bij dove kinderen. Empathisch zijn wil zeggen dat een persoon zich in de plaats van de andere persoon probeert te verplaatsen. Dove kinderen hadden hier vaak problemen mee, gedroegen zich vaak egocentrisch en hielden weinig rekening met wat anderen voelden, dit werd mede veroorzaakt door de taalachterstand van deze kinderen.

“Als je dove kinderen vijf appels voorlegt, nemen ze alle vijf appels voor zichzelf, terwijl horende kinderen eerder geneigd zijn om te delen²³.”

Communicatie uitte zich bij elke baby, doof of horend, in gelaatgerichtheid. Gelaatgerichtheid betekent het anderen aankijken en hiermee proberen te begrijpen wat de ander wil zeggen. Het was belangrijk voor dove kinderen om met ze te blijven communiceren en doelgericht tegen ze te praten. Dit zorgde dat een kind kon begrijpen waar het gesprek over ging²⁴. Gelaatgerichtheid werd ook belangrijk gevonden voor de sociale ontwikkeling van een doof kind. Om contactverlies te voorkomen was het van belang dat een doof kind een ander bleef aankijken. Wanneer dit niet gebeurde, werd de indruk gewekt dat een doof kind ook een andere stoornis had²⁵. Daarnaast was gelaatgerichtheid bij een doof kind belangrijker dan bij een horend kind, omdat een

²¹ Auteur onbekend, Taalonderwijs, Jaarverslag IvD, 1963, 83-84; A. M. J. Van Uden, Dove kinderen leren spreken, 1970, 12-15

²² A. M. J. Van Uden, Dove kinderen leren spreken, 1970, 13

²³ A. M. J. Van Uden, Dove kinderen leren spreken, 1970, 14

²⁴ A. van Uden, Home-training en verzorging voor zeer jeugdige dove kinderen, Het Gehoorgestoorde Kind, jaargang 2, 28-29

²⁵ Auteur onbekend, Hometraining en verzorging voor zeer jeugdige dove kinderen, De Vriend, jaargang 61, 29

horend kind via de stem van de moeder met haar 'sprekend' gelaat verbonden bleef terwijl een doof kind dit niet kon²⁶.

Een ander belangrijk kenmerk van het dove kind was het hebben van emotionele problematiek. Deze emotionele problemen ontstond onder andere door eenzaamheid en afhankelijkheid van het dove kind. Afhankelijkheid van het dove kind kwam door de manier waarop het opgevoed werd. Bij eenzaamheid kan gedacht worden aan contact dat een persoon met anderen had. Dove kinderen hadden vaker te kampen met eenzaamheid en angst dan horende kinderen²⁷. Deze kinderen kregen vaak minder verantwoordelijkheden dan hun leeftijdgenoten. Ook werd er beweerd dat het dove kind plooibaar en volgbaar was, veel meer dan zijn horende leeftijdgenoot²⁸. Volgens Van der Hoven moest het contact met de horende leeftijdgenootjes bevorderd worden²⁹. Het ging er dus om, zo spoedig mogelijk met dit dove kind in gesprek te komen. Niet op tijd tot ontwikkeling kunnen komen van een moedertaal was namelijk het ernstige gevolg van het dove kind. De taalverwerving was dé therapie voor een doof kind, die hierdoor omgang met de medemens kreeg en zich kon humaniseren³⁰.

"De dove mens leeft eenzaam. Het kind mist op zeer jeugdige leeftijd het normale contact met zijn omgeving. Het onderwijs moet vroeg beginnen zodat het kind dikwijls al op driejarige leeftijd het huisgezin verlaat om naar een internaat te gaan³¹."

Deze bron laat zien dat een doof kind door gebrek aan contact met zijn omgeving eenzaam kon zijn. Hoewel horende kinderen het spreken van iemand anders kon beantwoorden met spraak, waren dove kinderen hiertoe niet in staat. Daarom hadden veel ouders als klacht 'hij antwoordt ons niet'. Dit zorgde voor afstandelijkheid tussen ouder en kind waardoor er emotionele problemen konden ontstaan.

Hechting

Als de vroegtijdige communicatie tussen moeder en kind adequaat verliep, ontstond er een veilige relatie tussen beiden. Het was belangrijk dat de moeder sensitief was en adequaat kon reageren op de behoeftes van het kind³². Het communicatieprobleem tussen horende ouders en dove kinderen konden de sensitiviteit negatief beïnvloeden, wat een veilige relatie tussen ouder en kind kon belemmeren. De

²⁶ A. M. J. Van Uden, Dove kinderen leren spreken, 1970, 22

²⁷ Auteur onbekend, Eenzaam, Het Dovenorgaan, 1964

²⁸ A.M.J. Van Uden, Receptie bij gelegenheid van het feest van mijnheer Directeur, De Vriend, 50, 1959

²⁹ Van der Hoven, Het instituut, Jaarverslag IvD, 1970.

³⁰ A.M.J. van Uden, Het verloop van onderwijs en opvoeding, Jaarverslag IvD, 1970.

³¹ Auteur onbekend, Eenzaam, Het Dovenorgaan, 1964

³² Auteur onbekend, De Vriend, 12, 1959

kans op een onveilige relatie nam toe wanneer ouders een dominerende, angstige en rigide communicatiestijl hanteerden³³. Een verkeerde communicatiestijl had cruciale gevolgen voor de ontwikkeling van dove kinderen op alle gebieden.

“Wanneer dus nogal wat dove kinderen zich moeilijk aanpassen, ofwel te brutaal ofwel te volgzaam zijn, te angstig en afhankelijk zijn, dan ligt dat helemaal niet per se aan hun doofheid, zelfs niet aan te weinig taal, maar het kan goed zijn, dat ze van jongsaf zo door hun moeder zijn opgevoed...³⁴!”

Later publiceerde van Uden over het door hem zo genoemde ‘verlatenheidssyndroom’, dat gericht was op gebrek aan hechting tussen ouder en kind. Een kind kon hechting vormen wanneer het aandacht, veiligheid en geborgenheid voelt van de ouder. Wanneer dit niet voldoende gebeurde, kon het kind volgens van Uden last krijgen van het verlatenheidssyndroom. Volgens van Uden kon er middels Vreemde Situatie Testen gekeken worden hoe ouder en kind op verschillende manieren met elkaar omgingen en of het kind zich veilig en geborgen voelde bij de moeder. Dit laatste was bij het verlatenheidssyndroom niet het geval³⁵. Ondanks dat deze publicatie in 1976 heeft plaatsgevonden, is het benoemenswaardig, omdat het syndroom lijkt op het onveilige hechtingstype van Bowlby en Ainsworth.

Doofheid kon een invloed hebben op de hechting. De manier waarop ouders reageerden op een doof kind, had gevolgen voor de relatie tussen ouder en kind³⁶. Wanneer doofheid bij een kind geconstateerd werd, verkeerden ouders vaak in een paniekstemming en voelden zich onzeker. De doofheid van het kind legde ook een druk op de ouders om te letten op het handelen als ouder, omdat ‘fouten’ maken in de opvoeding niet gewenst was³⁷. Vooral na de eerste confrontatie met de doofheid van het kind hadden ouders veel steun nodig. Zo blijkt dat ouders zolang het kind klein is, het anders-zijn ontkenden³⁸. Docenten gaven aan dat ouders de doofheid van het kind konden zien als een negatieve gebeurtenis, een tekort van het kind. Het hebben van een doof kind betekende verandering voor het gezin.

“Dacht U dan dat de ouders er buiten stonden als wij over het kind spreken? Dacht U dat de ouders door deze slag niet tot iets gebracht worden? Of ook gewelddadig ergens vandaan gevoerd. Want dit is wel zeker, het geboren worden van zo een kindje betekent

³³ Auteur onbekend, De Vriend, 12, 1959; Jaarverslag IvD, 1963, 83

³⁴ Auteur onbekend, Overdenkingen jaarverslag 1959, Het Gehoorgestoorde kind, 1960, 12

³⁵ A. M. J. Van Uden, Vriendelijkheden uit studeerkamer en laboratorium, 1976, 24

³⁶ Auteur onbekend, hometraining, Het Gehoorgestoorde Kind, jaargang 7, nummer 3, 73

³⁷ Auteur onbekend, hometraining, Het Gehoorgestoorde Kind, jaargang 7, nummer 3, 72

³⁸ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, Over de problematiek van de doofheid en de pedagogische hulpverlening aan gehoorgestoorde kinderen met afwijkende intelligentie op een experimenteerpaviljoen, januari 1972, 150

een zodanig verschoven worden van de dingen in het gezin dat het hele leven daardoor wordt veranderd³⁹?”

“Het wijst op een getroffen worden, vaak op een geslagen worden, een verslagen zijn. Een doof kindje in een gezin is eigenlijk steeds weer een slag⁴⁰.”

De doofheid van het kind kon dus de houding van de ouders in negatieve zin beïnvloeden. Ouders voelden vaak een onvermogen om bepaalde spanningen tussen ouder en kind aan te gaan. Ook konden de ouders zelf persoonlijke problemen hebben of de relaties tussen ouders konden verslechteren⁴¹. Naast de negatieve houding van ouders tegenover de doofheid van het kind, werden er positieve gedragingen van ouders genoemd. Het kind nam na het vaststellen van de beperking een bijzondere plaats in het hart van de ouders. De ouders stelden het kind in het middelpunt van de belangstelling: ze verzonnen allerlei activiteiten om het kind plezier te doen en namen alle moeilijkheden van het kind weg.

Uit het voorgaande blijkt dat de houding van de ouders de opvoeding van een doof kind beïnvloed. Voor de ontwikkeling van een kind was het belangrijk dat de opvoeding binnen het gezin plaatsvond. Het evenwicht in het gezin kon echter door de komst van een afwijkend kind, gemakkelijk verstoord worden. Voor elk kind was het juist belangrijk om in een harmonisch gezin op te groeien⁴². Voor veel kinderen was uithuisplaatsing echter nodig.

“Wij menen te mogen zeggen, dat het behoren tot een gezin, het bewonen van een eigen woning, een archetypische belevingsinhoud is aan ieder mens gegeven, dat het kind “aangelegd” is om hierin op te groeien⁴³.”

Ouders hadden veel behoefte aan hulp en steun bij de verschillende problemen en hadden vragen met betrekking tot vooral de opvoeding en de toekomst van het dove kind⁴⁴. Het was belangrijk om te voorkomen dat het dove kind, vanwege zijn doofheid werd verwend. Deze verwenning was namelijk een vorm van verwaarlozing⁴⁵. Verwennen was niet het geven van iets waar het kind behoefte aan had. Het was juist ingaan op elke wens van het kind. Hierdoor kon het kind koppig worden en zijn zin door willen drijven. Het toegeeflijk zijn zorgde ervoor dat het kind geen kans kreeg om zijn wilskracht en

³⁹ Auteur onbekend, Enige beschouwingen naar aanleiding van het jaarverslag over het jaar 1960, Het Gehoorgestoorde Kind, jaargang 2, nummer 1-5, 70

⁴⁰ Auteur onbekend, Enige beschouwingen naar aanleiding van het jaarverslag over het jaar 1960, Het Gehoorgestoorde Kind, jaargang 2, nummer 1-5, 67

⁴¹ Auteur onbekend, Hometraining, Het Gehoorgestoorde Kind, jaargang 7, nummer 3, 73

⁴² Auteur onbekend, Hometraining, Het Gehoorgestoorde Kind, jaargang 7, nummer 3, 72

⁴³ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, Relaties met thuis, 1972, 150

⁴⁴ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, Relaties met thuis, 1972, 150

⁴⁵ Auteur onbekend, Vanachter de melkweg, De Vriend, jaargang 61, nummer 12, 169

zelfbeheersing uit te oefenen. Ouders moesten daarom een rustige, consequente aanpak hanteren bij de opvoeding van de kinderen. Ook het omgekeerde, een te strenge opvoeding, was niet pedagogisch verantwoord. Het was in beide gevallen belangrijk om als ouder een middenweg te vinden⁴⁶.

Hechting en het meten van hechting

In de doorzochte documenten werd het onderzoek van Bowlby maar één keer genoemd⁴⁷. Hier werd beschreven dat het gezinsmilieu, en vooral de zorg en koestering van de moeder, een bijzonder grote invloed uitoefende op de lichamelijke en geestelijke gezondheid van het kind. Kinderen hechtten zich op verschillende manieren aan de verzorgers. Het kind verlangde er naar gekoesterd, gedragen, bemind, geëerd en geacht te worden in de groep⁴⁸. Er werd in de andere documenten dus niet specifiek over Bowlby gesproken maar wel werd er gesproken over het belang van de zorg en koestering van de moeder naar het kind⁴⁹.

Het kunnen horen had een invloed op de hechting van een kind. Voor een kind dat niet kon horen was de hechting en het vertrouwen in de verzorger extra belangrijk⁵⁰.

Bij het vormen van hechting was aandacht van de ouder een essentieel aspect. De hoeveelheid aandacht die een kind kreeg, had invloed op de ontwikkeling van een kind. Verschillende bronnen spraken over aandacht bij kinderen. Het kon zijn dat wanneer een kind niet de aandacht kreeg die hij of zij nodig had, het boos, vervelend en opstandig werd⁵¹.

“We kunnen er zeker van zijn, dat de karakters van de kinderen niet pas beginnen als ze al 4 jaar oud zijn. Het begint al vanaf de geboorte. De opvoeding thuis is dus zeer belangrijk. Een verwend kind, een kind dat verwaarloosd is en daarom altijd meer aandacht zoekt omdat het vroeger niet genoeg aandacht heeft gehad, groeit eigenlijk op tot een ongelukkig kind. Er komt ruzie van, er komt eenzaamheid van, er komt misschien ook minder goed leren van⁵².”

Hechting hulpverlener

⁴⁶ Auteur onbekend, Vanachter de melkweg, De Vriend, jaargang 61, nummer 12, 169

⁴⁷ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, Over de hulpverlening aan gehoorgestoorde kinderen met afwijkende intelligentie op een experimenteerpaviljoen, 1972, 75

⁴⁸ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, Relaties met andere kinderen, 1972, 147

⁴⁹ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, Relaties met andere kinderen, 1972, 147

⁵⁰ Auteur onbekend, De conatieve en emotionele ontwikkeling van dove kinderen, IvD jaarverslag, 1966, nummer 3, 35

⁵¹ S. Scholten, Ervaring van een moeder met home-training, Het Gehoorgestoorde Kind, 1959, 126

⁵² A. M. J. Van Uden, Dove kinderen leren spreken, 1970, 142

Wanneer gezinsopvoeding onmogelijk of ongewenst was, was internaatsopvoeding geschikt voor een doof kind. Er zaten grote verschillen tussen gezinsopvoeding en internaatsopvoeding⁵³. Een kind in de inrichting leefde ver weg van alles wat dierbaar was en had veel minder gelegenheid tot het vormen van een eigen wereld. Het kind was immers in de instelling geplaatst en had geen geschiedenis in de inrichting. Hulpverleners moesten rekening houden met vormen van terugval wanneer er problemen ontstonden na de scheiding met ouders na een vakantieperiode. Hulpverleners moesten begripvol reageren en het kind een helpende hand bieden om de veranderende situatie aan te kunnen. Het kind moest duidelijk gemaakt worden dat het geen afscheid voor altijd was. Daarnaast was het een vereiste dat hulpverleners het kind zijn eigen ruimte gaven en de intimiteit respecteerden.

Er waren verschillende manieren waarop de hulpverlener op het kind kon reageren. Bij de 'ik-jij-relatie' werd het anders-zijn van het kind erkend en werd de basis gelegd voor de opvoedingsrelatie⁵⁴. Het kind voelde dat het aanvaard werd zoals het was. Overdreven zorgzaam optreden was niet een juiste manier op een pedagogische relatie op te bouwen. Van de hulpverleners werd verwacht dat zij probeerden begrijpend en zuiver aanvoelend in de wereld van het kind te treden. Dit zou zorgen voor een vertrouwensrelatie waarin opvoeding mogelijk werd gemaakt. Een vertrouwensrelatie zorgde er ook voor dat de hulpverlener het kind zekerheid kon geven. De innerlijke zekerheid was belangrijk voor de ontwikkeling van een kind. Lichaamstaal zoals over de wang strijken, over het hoofd aaien, klopje op de schouder, even tegen zich aandrukken waren uitnodigende gedragingen die een hulpverlener moest gebruiken⁵⁵.

Contact tussen ouder en internaat

Wanneer het kind naar een instituut ging, brak een moeilijke tijd aan voor de ouders. Het was moeilijk voor ouders om hun kind af te staan op een leeftijd waarop het hen nodig had. Het was de ouders niet duidelijk wat het kind te wachten stond. Ouders moesten daarom met behulp van een hometraining worden voorbereid op het leven in een instituut. Bij elk instituut was deze voorbereiding erg belangrijk. De hometrainer fungeerde dan als schakel tussen school en gezin en was bij elk bezoek van de ouders en het kind aanwezig op school. Op deze instituten wende het kind dus geleidelijk aan de schoolsituatie, terwijl vader en moeder erbij waren.

⁵³ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, Over de hulpverlening aan gehoorgestoorde kinderen met afwijkende intelligentie op een experimenteerpaviljoen, januari 1972, 75-76

⁵⁴ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, Het leren en onderhouden van relaties, 1972, 138

⁵⁵ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, Het leren en onderhouden van relaties, 1972, 138-139

In deze situatie werd het steeds vanzelfsprekender dat kinderen de weekenden thuis bij de ouders doorbrachten. Zo probeerde men te voorkomen dat het kind lichamelijke- en psychische schade opliep, als het vroeg uit het gezinsverband werd gehaald. De meeste problemen ontstonden namelijk bij de eerste opname⁵⁶.

“We raken langzamerhand alweer vertrouwd met de nieuwe weekendregeling en ik geloof, dat we mogen aannemen dat het alle betrokkenen goed bevalt, nu de kinderen minstens om de twee weken het weekend in de huiselijke kring doorbrengen⁵⁷.”

Instituten IvD en GI behielden daarnaast regelmatig contact met de ouders. De mate van contact hing hier echter wel af van de afstand van het ouderlijk huis tot het instituut. Zo moesten ouders op het platteland in Groningen vaak langere afstanden afleggen voor het bezoeken van het kind, dan mensen uit de stad. Ouders konden daarom ook briefcontact hebben met het kind⁵⁸. Ook werden er in die tijd ouderdagen georganiseerd door de ouderraad⁵⁹ en internaatmedewerkers brachten bezoeken aan het gezin⁶⁰. Ouders werd vaak sterk aangeraden op bezoek te komen bij het kind⁶¹.

“Nogmaals, ouders, buit zo’n dag uit, om het kontakt met uw kind, in welke vorm dan ook, te verstevigen. Uw reisgeld wordt dan niet alleen omgezet in trein- en buskaartje, maar veel meer nog in oudergeluk⁶².”

Zowel het internaat als de ouders zagen in dat het belangrijk was contact te hebben en moeilijkheden te bespreken, dit voor de opvoeding van het kind⁶³. Dit regelmatige contact kon een positief effect hebben op het kind.

“Hopelijk heeft deze regelmaat tot gevolg, dat het dove kind minder dan voorheen een uitzonderingspositie inneemt in het gezin⁶⁴.”

Het betrekken van ouders was ook belangrijk voor het leren spreken van het kind⁶⁵. Contact tussen ouder en instituut of scholen zorgde ervoor dat de positie van het dove kind in het gezin ging veranderen⁶⁶. Het was van belang dat ouders bewust bleven

⁵⁶ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, De kleuterschool, 1972, 14

⁵⁷ Auteur onbekend, Vanachter de melkweg, De Vriend, jaargang 61, nummer 12, 169

⁵⁸ Zie bijlage 1: Foto Instituut voor Doven – Sint Michielsgestel

⁵⁹ Auteur onbekend, Leerplan van de kernschool voor dove jongens, Jaarverslag IvD, 1968, 45

⁶⁰ A. van Uden, Contact met de ouders, Jaarverslag IvD, 1963, 78

⁶¹ Arie v.d. Schie, Klasbezoek. De Vriend, jaargang 50, nummer 54, 1959, 28

⁶² Arie v.d. Schie, Klasbezoek. De Vriend, jaargang 50, nummer 54, 1959, 28

⁶³ A. van Uden, Contact met de ouders, Jaarverslag IvD, 1963, 78

⁶⁴ A. van Uden, Contact met de ouders, Jaarverslag IvD, 1963, 78; Auteur onbekend, Vanachter de melkweg, De Vriend, jaargang 61, nummer 12, 169

⁶⁵ A. van Uden, Contact met ouders, Jaarverslag IvD, 1963, 78

⁶⁶ Auteur onbekend, Aan de ouders van onze kinderen, De Vriend, 1970, 169

van de verantwoordelijkheid naar het kind toe. Hoe meer de ouders zich losmaakten van het kind, hoe zwakker de relaties werden. Een zwakke relatie had gevolgen voor de opvoeding van het kind en ook voor de opvoeding in de internaten⁶⁷.

Samenwerking thuis en het internaat

Kinderen die niet goed presteerden op school werden volgens het tijdschrift 'Het Gehoorgestoorde Kind' thuis niet op de juiste manier opgevoed. De ouders waren zeer toegeeflijk en geven het kind weinig taken⁶⁸. Dit gold ook voor het godsdienstige leven. Volgens J. van Eijndhoven, toenmalig directeur van het IvD, moesten de gezinnen en het internaat met elkaar op één lijn zitten om de dove kinderen te kunnen vormen tot godsdienstige mensen. Van Eijndhoven stelde dat kinderen scherp konden inzien of een gedrag echt was of niet. Als zij merkten dat de ouders bewust een godsdienstig leven leidden, zouden ze dit naleven⁶⁹.

“Als het dove kind thuis komt en ervaart, dat het godsdienstige leven en de godsdienstige praktijken thuis en in het internaat sterk verschillen, dan kan er gemakkelijk een twijfel opkomen en een gevoel van bedrogen te worden⁷⁰.”

Een botsing tussen het internaatsleven en het leven thuis in het weekend of tijdens de vakanties zorgde dan voor moeilijkheden in de ontwikkeling van het dove kind.

“We zullen elkaar in deze moeten begrijpen en aanvullen. We zullen dit eerlijk met elkaar moeten bespreken⁷¹.”

Samenwerking tussen gezin en het internaat was dus noodzakelijk om bij het dove kind een gezonde ontwikkeling tot stand te brengen, wat betreft het onderwijs maar ook het godsdienstig leven.

⁶⁷ Leo Speth & Mariëlla van den Hoven, *Relaties met thuis*, 1972, 153

⁶⁸ Auteur onbekend, *Het Gehoorgestoorde Kind*, 1964

⁶⁹ J. van Eijndhoven, *Godsdienstige opvoeding thuis en in internaat*, jaargang 52, 1961, 150

⁷⁰ J. van Eijndhoven, *Godsdienstige opvoeding thuis en in internaat*, jaargang 52, 1961, 150

⁷¹ J. van Eijndhoven, *Godsdienstige opvoeding thuis en in internaat*, jaargang 52, 1961, 151

Conclusie en discussie

Conclusie

Er is door middel van kwalitatief onderzoek getracht de bijdrage van hechting en de gehechtheidstheorie van Bowlby in het dovenonderwijs te vinden. In de jaren '60 van de twintigste eeuw vond de ontwikkeling van de gehechtheidstheorie van Bowlby plaats. Instituten begonnen het belang van contact met ouders van het dove kind steeds meer in te zien. Vanaf 1955 werd ouderbetrokkenheid een essentieel onderdeel in de instituten. Er is gebruik gemaakt van deelvragen om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag: "In hoeverre heeft het dovenonderwijs aandacht besteed aan de hechting van dove kinderen met ouders en andere verzorgers in de periode 1959-1972?" Materialen uit het IvD in Sint Michielsgestel, uit het GI in Groningen en uit het vaktijdschrift 'Het Gehoorgestoorde Kind', voorheen 'Tijdschrift voor Doofstommenonderwijs' genoemd, zijn hierbij gebruikt. Uit de selecties van materialen zijn verschillende begrippen naar voren gekomen. Deze begrippen zijn gecategoriseerd in onderwijs, taalontwikkeling en hechting.

Onderwijs. Leerlingen van dovenscholen moesten vaak van ver komen. Door de lange reistijd was het voor deze kinderen niet mogelijk thuis te blijven wonen. Hierdoor werden kinderen in internaten ondergebracht, waar ze gedurende de gehele schoolperiode verbleven (Rietveld-Van Wingerden & Tijsseling, 2010). Voor 1955 was er nauwelijks sprake van contact tussen instituut en ouders. De instituten zagen ouders als onkundig en te toegeeflijk in de omgang met het dove kind (Het Gehoorgestoorde Kind, 1964). Uit de resultaten blijkt dat deze ouderbetrokkenheid echter aan verandering onderhevig was. Zo werd in het tijdschrift 'Het Gehoorgestoorde Kind' van 1959 gepleit voor ouderbetrokkenheid en gezinsleven. Contact van de ouders met de school en het internaat moest meer en meer gerealiseerd worden door middel van ouderdagen en brieven. Ook zag men in dat opvoeding van dove kinderen al vanaf vroege leeftijd belangrijk was. Dit inzicht zou een reden kunnen zijn voor de toename in ouderbetrokkenheid. Van den Hoven en Speth (1972) gaven aan dat het voor kinderen die in internaten bleven steeds vanzelfsprekender werd om weekenden thuis door te brengen. Contact tussen ouder en kind werd dus steeds meer als 'normaal' beschouwd.

Taalontwikkeling. Taal is een belangrijk onderdeel in de interactie tussen het kind en de omgeving. Interactie tussen dove kinderen en horende ouders kan verhinderd worden, doordat dove kinderen gericht zijn op visuele prikkels in plaats van stemgeluiden (Verhulst et al., 2003). In het tijdschrift 'De Vriend' (1961) werd beweerd dat de focus op het gelaat van ouders nodig is voor de sociale ontwikkeling van een doof kind. Wanneer dit niet gebeurde, werd de indruk gewekt dat een doof kind ook een andere stoornis had.

Van Uden (1970) noemde dat dove kinderen problemen hadden in sociale ontwikkeling en vaak een gebrek hadden aan empathisch vermogen. Zij gedroegen zich vaak egocentrisch en hielden weinig rekening met wat anderen voelden. Dit werd volgens hem mede veroorzaakt door de taalachterstand van deze kinderen. Daarnaast noemde Van Uden (1970) dat gelaatgerichtheid bij een doof kind belangrijker was dan bij een horend kind, omdat een horend kind via de stem van de moeder met haar 'sprekend' gelaat verbonden bleef, terwijl een doof kind dit niet kon. Het is voor dove kinderen van belang dat de algemene taalontwikkeling zo optimaal mogelijk verloopt (Bowe, 1998; Sarant et al., 2009). Dit maakt onderwijs enorm belangrijk in het leven van een doof kind. Voor het merendeel van de dove kinderen is school immers de plek om taal te verwerven (Hallahan et al., 2009; Tellings & Tijsseling, 2005). Taal biedt deze kinderen de mogelijkheid om te communiceren met anderen. Dit is van belang om te kunnen integreren in de samenleving en een veilige hechting op te bouwen tussen ouder en kind (Hintermair, 2006). De taal en communicatievaardigheden ontwikkelen zich niet alleen in het gezin, maar ook op school.

Internationaal en ook binnen de dove instituten in Nederland was voortdurend sprake van een strijd tussen de gebarenmethode en de spreekmethode (Hallahan et al., 2009). Dit werd de methodestrijd genoemd. Het IvD vermeldde in een jaarverslag uit 1961 dat gebarentaal als hoofdzakelijke communicatiemiddel de taalontwikkeling kon belemmeren en gaf de gesproken taal de voorkeur. Begin jaren '70 van de twintigste eeuw werd in het GI echter de gedachte van totale communicatie gehanteerd. Dit hield in dat er gebruik gemaakt kon worden van spreken, lezen, schrijven, vingerspelling, pictogrammen en gebarentaal, zoals in 'Het Dovenorgaan' (1969) werd genoemd. Volgens van Uden (1970) kon totale communicatie leiden tot een optimale taalontwikkeling bij dove kinderen. Er was in het dovenonderwijs dus nog geen consensus tussen de instituten over de manier van lesgeven. De gehanteerde communicatiemethode is van belang omdat het invloed kan hebben op de ontwikkeling van hechting.

Hechting. Hechting is een biologisch gebaseerde zoektocht naar een persoon in de nabije omgeving die het kind veiligheid kan bieden (Bowlby, 1969). Het belangrijkste meetinstrument dat gebruikt wordt bij het kijken naar de formatie van hechting is de Strange Situation Procedure (SSP) van Ainsworth (Ainsworth & Bell, 1970; Kroonenberg, 2005). Volgens van Uden kon er middels SSP gekeken worden hoe ouder en kind op verschillende manieren met elkaar omgingen en of het kind zich veilig en geborgen voelde bij de moeder. Van Uden ontwikkelde in 1976 het verlatenheidssyndroom, een syndroom dat wordt toegewezen aan kinderen die zich niet veilig en geborgen voelen bij de moeder.

Bij het analyseren van het bronmateriaal is de hechtingstheorie van Bowlby enkel één keer expliciet in een bron gevonden. Verwacht werd echter dat Bowlby veel genoemd zou worden, omdat in de periode 1959-1972 de hechtingstheorie van Bowlby werd gepubliceerd. Er is wel gevonden dat in de periode 1959-1972 ouderbetrokkenheid een steeds belangrijkere rol ging spelen in het dovenonderwijs. Daarnaast werd er ook gesproken over de invloed van ouders en het opvoedgedrag op het kind (De Vriend, 1959). Uit literatuuronderzoek blijkt dat hechting samenhangt met opvoedgedrag (Ainsworth, 1989; Schuengel & Van Ijzendoorn, 2005). Er werd dus wel gekeken naar de relatie tussen ouder en kind, maar nog niet expliciet bestempeld met het begrip hechting.

Uit onderzoek van Bowlby in 1988 blijkt dat gezinsopvoeding op driejarige leeftijd beter is dan internaatsopvoeding, omdat het kind meer mogelijkheden heeft tot het vormen van een veilige hechting. Dit, terwijl er in 1964 door tijdschrift 'Het Dovenorgaan' nog gepleit werd het kind zo vroeg mogelijk met het onderwijs te laten beginnen en het gezin te verlaten om naar een internaat te gaan. Deze vroege uithuisplaatsing zou invloed kunnen hebben op hechtingsproblemen. De leeftijd waarop kinderen immers uit huis geplaatst werden, is volgens Bowlby de leeftijd waarop de 'echte hechtingsfase' plaatsvindt, de fase waarin nabijheid met de ouders wordt gezocht (Thomson et al., 2011). Uit de resultaten blijkt dat er zowel argumenten voor als tegen werden gegeven voor het opvoeden van het kind buitens huis. Wanneer een instituut een stabiele omgeving bood voor het kind, kon dit zorgen voor een goede relatie met internaatmedewerkers en anderen. Er werd in het jaarverslag van het IvD (1961) echter wel aangegeven dat deze internaatsopvoeding alleen gunstig was wanneer de gezinsopvoeding onmogelijk of ongewenst was. Een essentieel onderdeel in deze hulpverlening is het voorzien in stabiele en sensitieve hechtingsfiguren (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990). Het belang van deze stabiliteit werd ook genoemd in een jaarverslag van het IvD uit 1961. Uit het literatuuronderzoek van Tavecchio (2000) blijkt dat hulpverleners invloed hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Daarnaast hebben hulpverleners invloed op sociale competentie van het kind. Deze bevindingen zijn echter niet terug gevonden in de resultaten. Wel is gevonden dat de vertrouwensrelatie tussen hulpverlener en kind belangrijk is. Deze relatie kon een zekerheid geven die belangrijk is voor de ontwikkeling. Verwacht werd dat er meer informatie gevonden zou worden over de relatie tussen hulpverlener en kind. Er werd wel gesproken over de relatie tussen hulpverlener en ouder en de relatie tussen ouder en kind. Wat betreft de hechting tussen hulpverlener en kind is echter geen resultaat gevonden. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat hulpverleners niet als belangrijke hechtingsfiguren werden beschouwd en dat hierom de relatie tussen hulpverlener en kind weinig werd besproken.

Op grond van de bevindingen uit dit onderzoek kan antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag: "In hoeverre heeft het dovenonderwijs aandacht besteed aan de hechting van dove kinderen met ouders en andere verzorgers in de periode 1959-1972?" Het antwoord op deze vraag is, dat de hechtingstheorie van Bowlby binnen de geselecteerde periode geen theoretisch kader vormde voor het handelen van de instituten wat betreft het belang van een goed contact tussen ouder en kind en verzorger en kind. Verwacht werd dat na de publicatie van Vedder in 1952 hechting vanaf dan besproken zou worden. Dit viel echter tegen en zelfs bij de opkomst van de hechtingstheorie van Bowlby werd er nog steeds weinig aandacht besteed aan dit onderwerp. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het belang van hechting in de latere ontwikkeling van het kind in die tijd nog niet bekend was. Instituten zagen in de loop van de tijd wel het belang van contact met de ouders steeds meer in. Het IvD geeft onder andere aan dat contact met thuis mogelijk moest worden gemaakt voor de ontwikkeling van het kind. Zowel internaat als ouders realiseerden zich dat een gezonde ontwikkeling van het dove kind belangrijk was en dat dit mede tot stand kon komen door regelmatige contactmomenten in te bouwen.

Discussie

Er kunnen een aantal kanttekeningen geplaatst worden bij dit onderzoek. Zo is bij kwalitatief onderzoek subjectiviteit een veelvoorkomend probleem. Deze kan worden verminderd door meerdere onderzoekers in het proces te betrekken. Ondanks dat er hier vier onderzoekers betrokken zijn geweest, is de subjectiviteit echter nog niet volledig weggenomen. Er is geprobeerd het proces inzichtelijk te houden door een logboek en notulen bij te houden. De Grounded Theory is gebruikt om op een consequente wijze betekenissen van termen te toetsen. Er is bij het zoeken naar materiaal gekozen voor verschillende bronnen, deze komen zowel uit instituten als uit algemene vaktijdschriften. Deze variatie zorgt voor een grotere betrouwbaarheid. De bronnen kunnen echter subjectief zijn, omdat ze vanuit een bepaald referentiekader zijn geschreven. De instituten proberen daarnaast het instituut in een goed daglicht te brengen en hierdoor kan bepaalde negatieve informatie achterwege zijn gelaten.

Vanwege beperkte tijd en praktische mogelijkheden zijn de onderzoekers er niet in geslaagd alle bronnen van beide instituten te lezen. Het gebruik van steekwoorden met betrekking op de onderzoeksvraag hebben echter wel bijgedragen aan het vinden van relevante informatie. Door de selectie van materiaal is het echter mogelijk dat bepaalde informatie verloren is gegaan. Het feit dat Bowlby slechts één keer is gevonden kan dus liggen aan de beperkte bronselectie.

Bij het bekijken van de bronnen is er rekening gehouden met de normen, waarden en begrippen van de periode 1959-1972 en of deze verschillen met de hedendaagse situatie. In het trekken van conclusies is geprobeerd dicht bij de termen van deze periode te blijven, er is dus rekening gehouden met anachronisme. Vervolgonderzoek kan aantonen wat het motief achter het betrekken van ouders bij het instituut was. Verder is er in dit onderzoek eenmaal gebruik gemaakt van een bron uit een latere periode, namelijk 1976, die gaat over het verlatenheidssyndroom. Ondanks dat deze bron buiten de onderzochte periode valt, is het een passend onderwerp binnen hechting en daarom is er gekozen dit even kort aan te kaarten. Ook hier kan in vervolgonderzoek meer aandacht aan worden besteed. Daarnaast is er een bron uit 1952 gebruikt, welke laat zien dat hechting al op dat moment besproken werd. Het had daarom wellicht meer resultaat opgeleverd als de periode was uitgebreid tot 1952. De bestudeerde periode laat echter wel zien dat pedagogische vraagstukken over het algemeen weinig op theoretisch niveau werden besproken, maar meer op praktisch niveau, namelijk hoe ze werden toegepast.

Als laatste is vervolgonderzoek noodzakelijk om de hechting in de periode 1959-1972 te vergelijken met de hechting in deze tijd. Deze vergelijking kan vertellen hoe de hechtingstheorie in de loop der jaren aan verandering onderhevig is geweest. De bijdrage van Bowlby en Ainsworth moet hierin worden overwogen. Daarnaast kijkt dit onderzoek enkel naar de kinderjaren. Het is wellicht informatief te kijken hoe de vroege hechting invloed heeft op de socialisatie van het individu op volwassen leeftijd. Ook is het belangrijk hierbij de verschillende religieuze denkbeelden van individuen in gedachten te houden. Invloeden van verschillende religieuze praktijken op de ontwikkeling van de hechtingsrelatie zouden hiermee in kaart gebracht kunnen worden.

Literatuur

- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D., & Bell, M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: American Psychitric Association.
- Åsberg, K. K., Vogel, J. J., & Bowers, C. A. (2008). Exploring correlates and predictors of stress in parents of children who are deaf: Implications of perceived social support and mode of communication. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 486-499.
- Baarda, B., De Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Beaulieu, D. A., & Bugental, D. B. (2004). An evolutionary approach to socialization. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp.71-95). New York: The Guilford press.
- Belsky, J., Cambell, S.B., Cohn, J. E., & Moore, G. (1996). Instability of infant-parent attachment security. *Developmental Psychology*, 32, 921-924.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Utrecht: NIZW uitgeverij.
- Bowe, F. (1998). Language development in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 73-78.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume I*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Volume II. Separation*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. Londen: Routledge.
- Bowlby, J., & Ainsworth, M. D. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Buyens, M. (2005). *De dove persoon, zijn gebarentaal en het dovenonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20, 33-50.

- Carnelley, K. B., Pietromonaco, P. R., & Jaffe, K. (1994). Depression, working models of others, and relationship functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 127-140.
- Caruso, D. A. (1993). Dimensions of quality in infants' exploratory behavior: Relationships to problemsolving ability. *Infant Behavior and Development*, 16, 441-454.
- Chovaz McKinnon, C., Moran, G., & Pederson, D. (2004). Attachment representations of deaf adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 366–386.
- Cole, P. M., & Tan, P. Z. (2008). Emotion socialization from a cultural perspective. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 516-542). New York: The Guilford press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21.
- Figueres-Costa, B., & Harris, P. (2001). Theory of Mind development in deaf children: A nonverbal test of false-belief understanding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 92-102.
- Goossens, F. A., & Van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infant's attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child development*, 61, 832-837.
- Haaga, D. A. F., Yarmus, M., Hubbard, S., Brody, C., Solomon, A., Kirk, L., & Chamberlain, J. (2002). Mood dependency of self-rated attachment style. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 57-71.
- Hadadian, A. (1995). Attitudes toward deafness and security of attachment relationships among young deaf children and their parents. *Early Education and Development*, 6, 181–191.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). *Exceptional learners: Introduction to special education* (11th ed.). Boston: Pearson Higher Education.
- Harris, M. (1996). A comparison of attentional behavior in deaf children with deaf and hearing mothers: Implications for early language development. *Infant Behavior and Development*, 19, 102-109.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 493-500.
- Kingsnorth, S., & Schmuckler, M. A. (2000). Walking skill versus walking experience as a predictor of barrier crossing in toddlers. *Infant Behavior and Development*, 23, 331-350.

- Klatter-Folmer, J., Van Hout, R., Kolen, E., & Verhoeven, L. (2006). Language development in deaf children's interactions with deaf and hearing adults: A dutch longitudinal study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 238-245.
- Kroonenberg, P. M. (2005). Statistiek: argumentatiemiddelen bij pedagogische vragen. In M. H. van Ijzendoorn & H. de Frankrijker (Eds.), *Pedagogiek in beeld* (pp. 63-78). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Laible, D., & Thompson, R. A. (2000). Early socialization. A relationship perspective. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 181-207). New York: The Guilford press.
- Lederberg, A. R., & Prezbindowski, A. K. (2000). Impact of child deafness on mother-toddler interaction: Strengths and weaknesses. In P. E. Spencer, C. J. Erting, & M. Marschark (Eds.), *The deaf child in the family and at school* (pp. 73-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leigh, I. W., Brice, P. J., & Meadow-Orlans, K. (2004). Attachment in deaf mothers and their children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 176-188.
- Lieberman, A. F., & Zeanah, C. H. (1995). Disorders of attachment in infancy. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 4, 571-587.
- Livingston, S. (1983). Levels of development in the language of deaf children: ASL grammatical processes, signed English structures, and semantic features. *Sign Language Studies*, 37, 345-375.
- Lohle, E., Holm, M., & Lehnhardt, E. (1999). Preconditions of language development in deaf children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 47, 171-175.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to choices, controversies and decisions faced by parents and educators*. New York: Oxford University Press.
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- McKinnon, C. C., Moran, G., & Pederson, D. (2004). Attachment representations of deaf adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 366-386.
- Nicolai, N. (2001). Hechting en psychopathologie: Een literatuuroverzicht. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 43, 333-342.
- Petitto, L. A., & Marentette, P. F. (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251, 1494-1496.
- Pipp-Siegel, S., Sedey, A., & Yoshinaga-Itano, C. (2002). Predictors of parental stress in mothers of young children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 1-17.
- Raedts-Thomassen (1987). Slechthorendheid gehechtheid speltherapie. *Het Gehoorgestoorde Kind*, 4, 35.
- Rietveld-Van Wingerden, M., Sturm J., & Miedema, S. (2003). Vrijheid van onderwijs en sociale cohesie in historisch perspectief. *Pedagogiek*, 23, 97-108.

- Rietveld-Van Wingerden, M., & Tijsseling, C. (2010). *Ontplooiing door communicatie. Geschiedenis van het onderwijs aan doven en slechthorenden in Nederland*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner researchers*. Malden: Blackwell Publishing.
- Rothbaum, F., & Trommsdorff, G. (2008). Do roots and wings complement or oppose one another? The socialization of relatedness and autonomy in cultural context. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 461-489). New York: The Guilford express.
- Sarant, J. Z., Holt, C. M., Dowell, R. C., Rickards, F. W., & Blamey, P. J. (2009). Spoken language development in oral preschool children with permanent childhood deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 205-217.
- Schuengel, C. (2000). Residentiële hulpverlening: Veiligheid en praktijkgericht onderzoek. In M. H. van Ijzendoorn & H. de Frankrijker (Eds.), *Pedagogiek in beeld* (pp. 223-235). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schuengel, C. & Van Ijzendoorn, M. H. (2005). Cultuurvergelijkende pedagogiek: nachtelijk huilen en gehechtheid in de kibboets. In M. H. Van Ijzendoorn & H. De Frankrijker (Eds.), *Pedagogiek in beeld* (pp. 79-88). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schuetze, P., Lewis, A., & DiMartino, D. (1999). Relation between time spent in daycare and exploratory behaviors in 9-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 22, 267-276.
- Tavecchio, L. (2000). Kinderopvang: Opvoedingsmilieu tussen gezin en school. In van M. H. Ijzendoorn & H. de Frankrijker (Eds.), *Pedagogiek in beeld* (pp. 127-141). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Tellings, A., & Tijsseling, C. (2005). An unhappy and utterly pitiable creature? Life and self-images of deaf people in the Netherlands at the time of the founding fathers of deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 193-202.
- Tijsseling, C. & Tellings, A. (2009). The christian's duty towards the deaf: Differing christian's views on deaf schooling and education in 19th-century Dutch society. *American Annals of the Deaf*, 154, 36-49.
- Thompson, R. (2008). Early attachment and later development. Familiar questions, new answers. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 348-365). New York/London: The Guilford Press.
- Thomson, N. R., Kennedy, E. A., & Kuebli, J. E. (2011). Attachment formation between deaf infants and their primary caregivers: Is being deaf a risk factor for insecure

- attachment? In D. H. Zand, & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children. Adaptation through emerging adulthood* (pp. 27-64). New York: Springer.
- Vaccari, C., & Marscharck, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 793-801.
- Van Uden, A. (1970). *A world of language for deaf children*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Vedder, R. (1952). Problemen rondom de opnameleeftijd. *Tijdschrift voor Doofstommenonderwijs*, 2, 53-59.
- Verhulst, F. C., Verheij F., & Ferdinand R. F. (2007). *Kinder- en jeugdpsychiatrie. Psychopathologie*. Assen: Van Gorcum.
- Weisel, A., & Kamara, A. (2005). Attachment and individuation of deaf/hard-of-hearing and hearing young adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 51-62.
- Weisfelt, P. (1996). *Nestgeuren. Over de betekenis van de ouder-kind relatie in een mensenleven*. Amsterdam: Boom/Nelissen.

Bronnenlijst

- A. M. J. Van Uden, Dove kinderen leren spreken, (Rotterdam: Universitaire Press Rotterdam, 1970).
- A. M. J. Van Uden, Vriendelikheden uit studeerkamer en laboratorium, (Rotterdam: Universitaire Press Rotterdam, 1982).
- Instituut voor Doven, De Vriend, 1959. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- Instituut voor Doven, De Vriend, 1961. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- Instituut voor Doven, De Vriend, 1969. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- Instituut voor Doven, De Vriend, 1970. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- Instituut voor Doven, "Intern Jaarverslag 1961", 1962. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- Instituut voor Doven, "Intern Jaarverslag 1962", 1963. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- Instituut voor Doven, "Intern Jaarverslag 1963", 1964. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- Instituut voor Doven, "Intern Jaarverslag 1966", 1967. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- Instituut voor Doven, "Intern Jaarverslag 1968", 1969. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- Instituut voor Doven, "Intern Jaarverslag 1970", 1971. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- Instituut voor Doven, "Intern Jaarverslag 1971", 1972. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Sint Michielsgestel.
- L. Speth en M. van den Hoven, Over de problematiek van de doofheid en de pedagogische hulpverlening aan gehoorgestoorde kinderen met afwijkende intelligentie op een experimenteerpaviljoen (Utrecht: De Tijdstroom, 1972).
- Koninklijke Guyot Instituut, "Intern Jaarverslag 1964", 1965. Archief Koninklijke Kentalis Groep locatie Haren.
- Koninklijke Guyot Instituut, Het Dovenorgaan 1964. Koninklijke Kentalis Groep locatie Haren.
- Koninklijke Guyot Instituut, Het Dovenorgaan 1969. Koninklijke Kentalis Groep locatie Haren.

GEHECHTHEIDSRELATIE TUSSEN OUDER EN KIND EN HULPVERLENER EN KIND

Vereniging Simea, Tijdschrift voor doofstommenonderwijs, 1959,

<http://www.simea.nl/vhz/>. Opgehaald op 28-3-2012.

Vereniging Simea, Het Gehoorgestoorde Kind, 1961, <http://www.simea.nl/vhz/>.

Opgehaald op 25-4-2012.

Vereniging Simea, Het Gehoorgestoorde Kind, 1962, <http://www.simea.nl/vhz/>.

Opgehaald op 28-3-2012.

Vereniging Simea, Het Gehoorgestoorde Kind, 1964, <http://www.simea.nl/vhz/>.

Opgehaald op 15-4-2012.

Vereniging Simea, Het Gehoorgestoorde Kind, 1966, <http://www.simea.nl/vhz/>.

Opgehaald op 25-4-2012.

Vereniging Simea, Het Gehoorgestoorde Kind, 1969, <http://www.simea.nl/vhz/>.

Opgehaald op 28-3-2012.

Bijlage 1:



"Internaat. Een brief van thuis !"