

Handboek emotionele ontwikkeling en verstandelijke beperking

Jac de Bruijn, Jolanda Vonk, Ad van den Broek en Brian Twint (red.)

Boom

Inhoud

Voorwoord	9
Ten geleide	13
Inleiding	15
Deel I Theoretische kaders	21
1 Emotionele ontwikkeling en verstandelijke beperking: inleiding op een dynamisch begrip <i>Jac de Bruijn, Jolanda Vonk, Ad van den Broek en Brian Twint</i>	23
2 Neurobiologische aspecten van emotionele ontwikkeling <i>Anton Došen</i>	39
3 Een reflectie op het gebruik van ontwikkelingsleeftijden binnen het domein van het emotioneel functioneren <i>Bianca Vugts-de Groot</i>	53
4 Emotionele ontwikkeling, sociale ontwikkeling en adaptatie <i>Albert Ponsioen</i>	71
5 De relatie tussen cognitie en emotie bij mensen met een verstandelijke beperking: een neurocognitieve benadering <i>Lex Wijnroks</i>	85

Deel II	Thema's van emotionele ontwikkeling	107
6	Ontwikkeling van emotieregulatie en de rol van de gehechtheidsrelatie <i>Paula Sterkenburg en Sandra Zaal</i>	109
7	Emotionele ontwikkeling bij volwassenen met een autisme-spectrumstoornis in combinatie met een verstandelijke beperking <i>Tanja Sappok en Els Ronsse</i>	123
8	Seksuele en emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking <i>Welmoed Visser-Korevaar en Jolanda Vonk</i>	135
9	Emotionele ontwikkeling en psychische stoornissen <i>Martin van den Berg</i>	153
Deel III	Diagnostiek en ondersteuning	175
10	Emotionele ontwikkeling en methodische ondersteuning van mensen met een verstandelijke beperking <i>Ad van den Broek</i>	177
11	Emotionele ontwikkeling en diagnostiek bij mensen met een verstandelijke beperking <i>Stijn Vandevelde en Angelique Peters</i>	191
12	SEO-R ² : een instrument voor assessment <i>Filip Morisse, Soetkin Roskam, Leen De Neve en Anton Došen</i>	207
13	Het SEO-R ² -kleurenprofiel <i>Rachel de Groot</i>	225
14	Diagnostiek van het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau met de ESSEON-R <i>Joop Hoekman</i>	239

15	Integratieve beeldvorming en behandeling van risicovol gedrag: kruisbestuiving tussen forensische psychiatrie en zorg voor mensen met een lichte verstandelijke beperking <i>Bren Hesper, Rachel de Groot, Robert Didden en Henk Nijman</i>	251
16	De draad als inspiratiebron voor het werken met thema's uit de emotionele ontwikkeling <i>Gerrit Vignero</i>	261
17	Vaktherapie <i>Martina de Witte, Tina Bellemans, Kim Tukker en Susan van Hooren</i>	277
Deel IV Nabeschouwing		291
18	Nabeschouwing: een constructieve uitleiding op emotionele ontwikkeling <i>Jac de Bruijn, Jolanda Vonk, Ad van den Broek en Brian Twint</i>	293
	Register	303
	Over de auteurs	313

Hoofdstuk 1

Emotionele ontwikkeling en verstandelijke beperking: inleiding op een dynamisch begrip

Jac de Bruijn, Jolanda Vonk, Ad van den Broek en Brian Twint

In dit hoofdstuk staan het begrip emotionele ontwikkeling en de verschillende benaderingswijzen ervan centraal. Uitgaande van de algehele persoonlijke ontwikkeling wordt bekeken wat emotionele ontwikkeling betekent in relatie tot verstandelijke beperking. Binnen de zorg is emotionele ontwikkeling een voor de ondersteuning en behandeling een veelgebruikt, bijna dominant begrip. Tegelijkertijd is er onduidelijkheid over de waarde ervan, zowel in theorie als in praktijk. Er worden vragen gesteld over de betekenis van emotionele ontwikkeling, de betrouwbaarheid ervan en de relatie met andere aspecten van de ontwikkeling.

Na een begripsduiding van emotie en emotionele ontwikkeling vanuit bestaande theorieën wordt een breder denkraam geschetst. Dit denkraam biedt verschillende perspectieven of ‘brillen’ waarmee naar emotionele ontwikkeling kan worden gekeken. Dat komt onder meer tot uitdrukking in filosofische en maatschappelijke visies, de internationale visie van de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) en het kwaliteitskader van de Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland (VGN). Met de bril van ontwikkelingspsychologie, opvoeding of onderwijs op onze neus blijken er verschillende accenten op emotionele ontwikkeling te worden gelegd. Er wordt geen vastomlijnde definitie geboden, maar door emotionele ontwikkeling als ‘construct’ voor te stellen, ontstaat er mogelijk een handvat voor verdere theorievorming, onderzoek en gebruik.

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal wat we onder emotionele ontwikkeling verstaan in relatie tot verstandelijke beperking. Alle mensen hebben

gevoelens en emoties. Iedereen voelt zich weleens ‘geraakt’, en emoticons veroveren het internet en communicatiemiddelen. Wat mensen onder emoties en gevoelens verstaan, verschilt echter van persoon tot persoon. De betekenis die ze eraan geven, hangt samen met de omgeving en de gebeurtenis, maar ook met de geschiedenis van de persoon in kwestie. Emoties en de manier waarop we die beleven, hebben dus altijd een context en een geschiedenis, hebben altijd een bepaalde ontwikkeling doorgemaakt. Voor mensen met een verstandelijke beperking is dat niet anders.

Emotionele ontwikkeling wordt tegenwoordig vaak als aandachtspunt gehanteerd in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. In zorg- of ondersteuningsplannen wordt geadviseerd zo nauw mogelijk aan te sluiten bij de (sociaal-)emotionele ontwikkeling van cliënten, en ook gedragswetenschappers benadrukken in diagnostisch onderzoek, naast het verstandelijk functioneren, het belang van het emotionele ontwikkelingsniveau.

Het is belangrijk om duidelijkheid te scheppen rondom het begrip emotionele ontwikkeling. Hier zijn vier redenen voor te noemen. Als eerste is de emotionele ontwikkeling zelf niet eenvoudig af te bakenen van andere begrippen in iemands ontwikkelingsproces. Dat begint al met het begrip ‘emotie’; dit begrip wordt in verschillende betekenissen gebruikt, zoals in die van (een variatie in) gevoelens, of een selectief aantal basisemoties, of affecten (als gemoedsaandoeningen), of specifiek gedrag dat past bij een bepaalde innerlijke beleving. Ook het begrip ‘emotionele ontwikkeling’ wordt niet eenduidig gebruikt: het wordt wel beschreven als ‘emotioneel functioneren’, ‘emotionele competentie(s) of vaardigheden’, of het wordt onderscheiden van een begrip als ‘emotionele intelligentie’.

Ten tweede is de benadering van emotionele ontwikkeling als afzonderlijk aspect van de ontwikkeling niet zonder problemen. Soms wordt het überhaupt niet als eigen ontwikkelingsdomein benoemd (Kohnstamm, 2009), en vaak is moeilijk na te gaan hoe de verschillende ontwikkelingsaspecten, zoals de cognitieve, motorische, seksuele, taal- of sociale en gewetensontwikkeling, met elkaar samenhangen. Vooral persoonlijkheidstheorieën en ontwikkelingstheorieën gaan uit van een integraal beeld van de mens en de ontwikkeling. De plaats van een afzonderlijke dimensie als emotionele ontwikkeling is daarin moeilijk te onderscheiden.

Ten derde is de praktische betekenis van emotionele ontwikkeling in de diagnostiek en ondersteuning van mensen met een verstandelijke beperking nog onvoldoende duidelijk. In dit handboek wordt ingegaan op onderzoeksinstrumenten (SEO-R², SEO-R²-kleurenprofiel of ESSEON-R) als toepassingsmogelijkheden voor onderzoek van emotionele ontwikkeling. Welke implicaties heeft kennis van de emotionele ontwikkeling van mensen met een verstandelijke beperking voor de psychodiagnostiek, be-

handeling en ondersteuning? Hoe beïnvloedt deze kennis ons denken en handelen?

Ten vierde laten de (neuro)biologische wetenschappen hun sporen na in het werkveld. Daarin gaat het niet zozeer meer over emotionele ontwikkeling, als wel over hoe brein en lichaam functioneren. We komen het idee ‘wij zijn ons brein’ meer en meer tegen, getuige de publicatie van Swaab, maar vooral ook door de aandacht die op neurobiologische functies wordt gelegd. Een aantal auteurs gaan daar in dit boek ook specifiek op in.

Dit zijn stuk voor stuk goede redenen om de verschillende betekenissen die aan het begrip emotionele ontwikkeling worden gegeven langs te lopen en te bezien of er een lijn in te ontdekken valt.

1.2 Wat zegt een begrip?

In het gebruik van begrippen bestaan er twee tegengestelde neigingen. Zo is er een sterke menselijke behoefte om begrippen duidelijk te definiëren. Dat biedt houvast voor eenduidige communicatie en maakt het dus gemakkelijker om met elkaar informatie uit te wisselen. Deze benadering gaat uit van de gedachte dat een begrip een min of meer vaste betekenis heeft, zowel theoretisch als praktisch. Er is ook een tegenovergestelde neiging tot ruimte, vrijheid en eigenheid, waarbij men zich liever niet vastlegt in begrippen. Men geeft dan een eigen betekenis aan een begrip, vanuit een eigen benaderings- of zienswijze, in een specifieke context: zo ontstaan niet zelden nieuwe of eigen definities.

Voordat we ingaan op emotionele ontwikkeling, staan we stil bij het begrip ‘emotie’. Dit begrip is afgeleid van het Latijnse *movere*, dat ‘bewegen’ betekent. Dit komt tot uitdrukking in het gebruik van het begrip: het wordt omschreven als een impuls, een opwelling, een behoefte, een bepaalde fysiologische en fysieke reactie op een situatie, een gemoedsbeweging. In het alledaags taalgebruik ligt het accent vooral op de gedragscomponent van emotie, dat wil zeggen op de zichtbare uitingen van emoties, zoals verdriet, woede, angst en blijdschap.

Met zijn analytische benadering heeft Frijda (2007; 2008) een internationale basis gelegd voor een brede, integrale kijk op emoties. Hij verbond biologisch-fysiologische en (neuro)psychologische kennis met ‘emotionele verschijnselen’. Frijda maakt een onderscheid in de manier waarop emoties tot uiting komen: in gedrag, in lichamelijke manifestaties en in de subjectieve beleving. Hij plaatst deze verschijnselen van emoties in een analyseerbaar informatieverwerkingsproces, en geeft zo antwoord op de vragen (1) wat de aanleiding van de emotie of het emotionele verschijnsel is, (2) wat het belang is van het vertonen van emoties, en (3) hoe de emotie uiteindelijk

zichtbaar wordt. Frijda stelt dat emotie als begrip een zelfstandige psychologische categorie is: ‘Er is een mechanisme of een reeks mechanismen gericht op het garanderen van de bevrediging van belangen’; en dat mechanisme is volgens Frijda de emotie (Frijda, 2008, p. 493).

Uitgaande van deze analytische benadering beschrijft Frijda emoties die de meest elementaire drijfveren vormen tot actie (op instinctief niveau): woede, vreugde, verdriet, vrees, verbazing en walging. Deze worden in het algemeen als basisemoties gezien. Er is nog een belangrijk verschil met emoties die niet aan acties worden verbonden, maar aan objecten. In het laatste geval gaat het niet om basisemoties, maar bijvoorbeeld om jaloezie of minachting (Frijda, 2008, p. 85). Ook sentimenten horen veelal bij objecten en vormen geen basisemoties. Denk aan de sentimentele waarde van erfstukken.

Emoties zijn ook niet hetzelfde als gevoelens. Er is een duidelijk verschil in betekenis en beleving tussen ‘ik ben boos’ en ‘ik voel me boos’. Het laatste is een vorm van een bewust vooruitziende beleving op iets wat zou kunnen gebeuren, namelijk dat ik boos word. Gevoelens zijn daarmee reflectief van aard, terwijl een basisemotie direct en concreet toonbaar is. Datzelfde geldt voor een emotie als hartstocht, waarbij de noodzaak om die emotie te uiten mogelijk groter is. Bovendien beslaat het begrip gevoelens een bredere reeks ervaringen. Zo kun je je eenzaam voelen, terwijl eenzaamheid geen emotie is. Voor Frijda zijn gevoelens vooral ‘procesbewakingsmechanismen’, zij bewaken alle onderdelen van het emotieproces: van stimulus, of aanleiding, tot uiteindelijke reactie in basisemoties. Gevoelens hebben zo een regulerende werking (Frijda, 2008, p. 266). Dat zij te onderscheiden zijn van ‘stemmingen’ wordt duidelijk in de typering van een stemming als ‘een affectieve toestand van relatief duurzame aard, die niet door een externe gebeurtenis wordt uitgelokt, een specifieke gebeurtenis overleven of disproportioneel langdurig of intens zijn’ (Frijda, 2008, p. 266). Waar gevoelens kortdurender van aard zijn, bepalen stemmingen over een langere tijd een gemoedstoestand. Bovendien is er geen duidelijke stimulus aanwijsbaar.

1.2.1 *Wat is emotionele ontwikkeling?*

Een eenvoudige omschrijving van het begrip emotionele ontwikkeling zou zijn dat het neerkomt op het leren omgaan met emoties. Zo eenvoudig blijkt het in de praktijk echter niet. Uitgaande van Frijda’s analytische benadering van emotie, met bepaalde basisemoties als belangrijkste drijfveren tot actie, kunnen we de vraag stellen of en zo ja, wanneer er dan sprake is van emotionele ontwikkeling.

Kohnstamm (2009) spreekt in haar magnum opus *Kleine ontwikkelingspsychologie* niet expliciet over emotionele ontwikkeling als een eigen

ontwikkelingsdomein. Zij plaatst emotionaliteit binnen andere ontwikkelingsdomeinen, met name binnen de sociale en gewetensontwikkeling. De ontwikkeling van kinderen verloopt het soepelst wanneer zij zich emotioneel verbonden voelen met mensen om hen heen. Zo vormen relatiegebonden ervaringen zoals gehechtheid de basis voor de sociale ontwikkeling van het kind.

Bij Vonk en Hosmar (2009) wordt de emotionele ontwikkeling juist centraal gesteld en biedt daarmee concrete handvatten in de zorg aan mensen met een verstandelijke beperking. Zij omschrijven emotionele ontwikkeling als ‘een dynamisch proces waarbij de basale primaire emoties zich verder ontwikkelen en uitkristalliseren tot een gedifferentieerd gevoelsleven en zo een grote bijdrage leveren aan de vorming van de persoonlijkheid’ (Vonc & Hosmar, 2009, p. 24).

Vugts-de Groot (2009; 2013) betoogt dat de benadering van Timmers-Huigens in verschillende ervaringsordeningen van de werkelijkheid, zonder eigen ontwikkelingsdomein van emoties, een prima aanvulling vormt op het ontwikkelingsgericht denken en omgekeerd.

Došen (2014) spreekt over emotionele ontwikkeling als de ontwikkeling van basale emotionele behoeften: ‘Bevrediging van deze basale behoeften leidt tot een positieve emotionele toestand en tot psychosociale ontwikkeling van het kind’ (Došen, 2014, p. 75). Deze ontwikkeling is sterk veranderd in biologische componenten.

Er zit dus enige spanning in het begrip emotionele ontwikkeling en het gebruik ervan in theorie en praktijk. Frijda spreekt weliswaar van emoties als een eigen psychologische categorie, maar er is geen consensus over een te onderscheiden emotionele ontwikkeling, laat staan dat deze een bepalende rol speelt, of dat emotionele ontwikkeling alleen bepaald wordt door basale behoeften. In de normale ontwikkeling is het algemene uitgangspunt dat fysiologische, sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling elkaar voortdurend beïnvloeden en stimuleren.

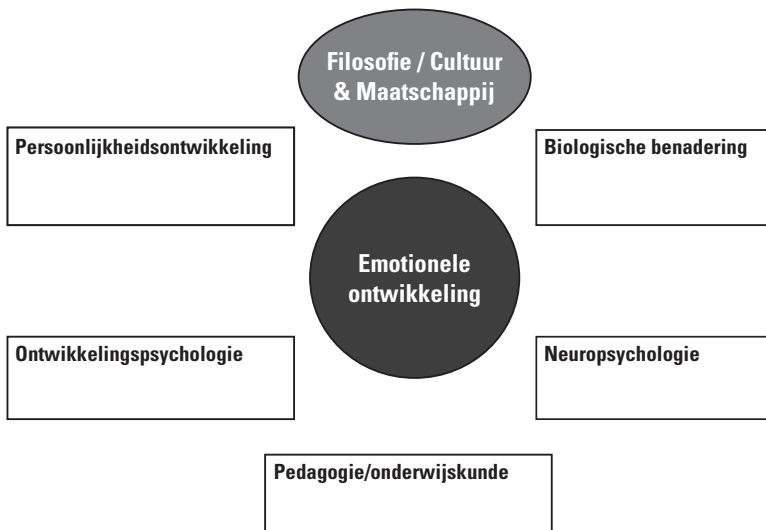
1.2.2 Emotionele ontwikkeling en verstandelijke beperking

Hoewel er geen consensus is over het begrip emotionele ontwikkeling of de gebruikswaarde ervan, is het begrip tegelijkertijd niet weg te denken uit de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Maar wat kunnen we dan zeggen over de manier waarop de emotionele ontwikkeling bij deze mensen verloopt? Verloopt deze vanzelfsprekend op eenzelfde wijze als bij mensen zonder deze beperking? Is er sprake van een beperkte of van een vertraagde ontwikkeling, of van allebei? Treden er hiaten, onregelmatigheden of verstoringen op die anders zijn dan bij mensen met een ‘normale’ emotionele ontwikkeling, voor zover deze al te typeren is?

Wat zeggen dan verschillen tussen het emotionele ontwikkelingsniveau en het niveau van cognitieve vaardigheden? In de praktijk wordt veel gebruikgemaakt van een ‘discrepantie’ tussen beide niveaus, waarbij, in navolging van Došen, de stelling geldt dat het niveau van emotionele ontwikkeling nooit hoger kan liggen dan het cognitieve niveau. In dit verband is het goed om te weten dat ook het begrip cognitief niveau zelf in theorie en praktijk ter discussie staat (De Bruijn, Buntinx & Twint, 2014). Zo valt ook te bediscussiëren dat gehechtheid (zie hoofdstuk 6), als kernaspect van emotionele ontwikkeling, evenzo bepalend kan zijn voor de cognitieve ontwikkeling of de mate van verstandelijke beperking.

Verder wordt de emotionele ontwikkeling van mensen met een autismespectrumstoornis (ASS) anders bekeken of geïnterpreteerd, en dat geldt eveneens bij mensen met niet-aangeboren hersenletsel. Bovendien is er binnen het spectrum van genetische syndromen een diversiteit aan emotionele gedragingen die verbonden zijn aan fenotypische aspecten. Dat is bijvoorbeeld uitgesproken merkbaar bij het syndroom van Cornelia de Lange.

Het is duidelijk dat theorieën en praktijken rondom het begrip emotionele ontwikkeling uiteenlopen. Om daarin enig kader aan te brengen en het van een bredere context te voorzien, wordt onderstaande mindmap gebruikt. Deze mindmap kan dienen als handvat om verschillende zienswijzen of ‘brillen’ in kaart te brengen. Zo wordt duidelijk dat het perspectief van waaruit je naar emotionele ontwikkeling kijkt, veel verschil kan maken. In onderstaande mindmap worden verschillende perspectieven op emotionele ontwikkeling genoemd.



Figuur 1.1 Emotionele ontwikkeling in context

In dit hoofdstuk komen drie van de vijf perspectieven op emotionele ontwikkeling aan de orde, dat wil zeggen op de biologische en neuropsychologische benaderingen na. Voor deze laatste twee verwijzen we naar de hoofdstukken 2 en 5 in dit handboek. Waar mogelijk wordt de emotionele ontwikkeling bij elk perspectief in verband gebracht met verstandelijke beperking.

1.3 Emotionele ontwikkeling gezien vanuit filosofie, cultuur en maatschappij

In verschillende culturen worden emoties verschillend getypeerd en ervaren (Jadnanansing, 2010). Binnen de dialectische cultuur van Aziatische landen is het ervaren van een balans tussen emoties van groot belang. In westerse landen is daarentegen een typische dualistische ervaring en expressie dominant: je hebt of vertoont of de ene, of de andere emotie. Verschillen tussen culturen blijken ook uit de verschillende gezichtsuitdrukkingen die mensen bij verschillende emoties vertonen (Ekman, 2008). Ook binnen culturen bestaan diverse opvattingen over de plaats, waarde en het belang van emoties en emotionele ontwikkeling.

We zien dat bijvoorbeeld terug in de (filosofisch-)cultureel-maatschappelijke benadering van Antonio Damasio, of de sociaal-economische invalshoek van Martha Nussbaum en Amartya Sen in hun *capability*-benadering. Damasio accentueert de waarde van het emotionele als een aspect van de *condition humaine*, die *binnen* verschillende culturen verschillen laat zien door de directe verbondenheid met de omgeving:

Onze ontwikkeling en al onze latere ervaringen zijn doortrokken van emoties, en als gevolg daarvan zijn door conditionering vrijwel alle objecten en situaties in onze ervaring verbonden met de fundamentele homeostatische regulatie: beloning en straf, genot en pijn, aantrekking en afstoting, persoonlijk voordeel en persoonlijk nadeel, en, onvermijdelijk, goed (in de zin van leven) en kwaad (in de zin van dood). Dat is de *natuurlijke* ‘condition humaine’, of we dat nu leuk vinden of niet. (Damasio, 2001, p. 67)

De *capability*benadering, ontwikkeld door de Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum, legt het accent op een menselijke ontwikkeling die aansluit bij de mensenrechten:

Het begint met een heel eenvoudige vraag: Wat kunnen mensen werkelijk doen en zijn? Over welke reële mogelijkheden beschikken ze?

Deze vraag mag dan eenvoudig zijn, maar is tegelijkertijd ook complex, want de kwaliteit van een mensenleven heeft te maken met verschillende elementen, en de onderlinge verbanden daartussen dienen nauwkeurig onderzocht te worden. (Nussbaum, 2012, p. 10)

Om de onderlinge elementen en verbanden van kwaliteit en mens recht te doen, formuleert Nussbaum tien levensgebieden als ‘gebieden van vrijheid’, ‘die zo wezenlijk zijn dat het wegnemen daarvan een leven zou opleveren dat niet overeenstemt met de menselijke waardigheid’ (Nussbaum, 2012, p. 55). Nussbaum beschouwt daarbij de ontwikkeling van gevoelens als een van deze tien essentiële *capabilities* (mogelijkheden):

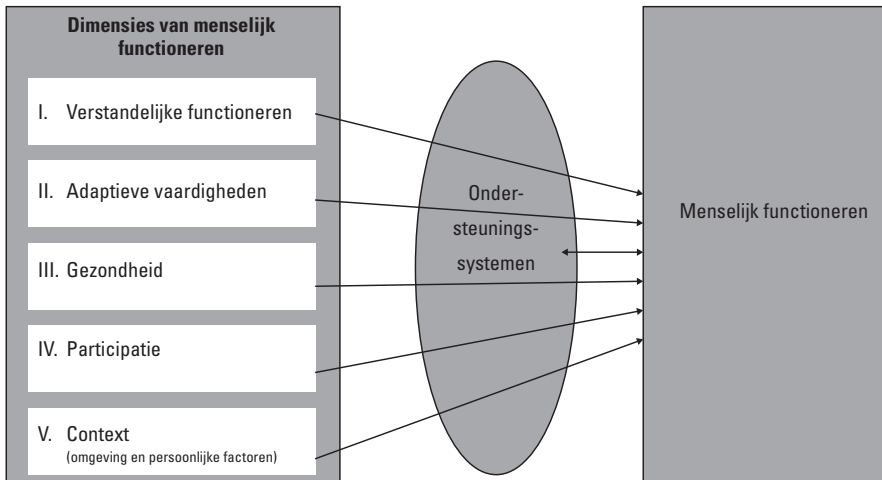
In staat zijn om gehecht te zijn aan dingen en mensen buiten onszelf, om hen lief te hebben die ons liefhebben en zich om ons bekommeren, om te rouwen bij hun afwezigheid; in het algemeen om te beminnen, verdriet te hebben en verlangen, dankbaarheid en gerechtvaardigde woede te beleven. In staat zijn om niet in je emotionele ontwikkeling te worden geremd door overweldigende zorgen en angsten. Deze capability ondersteunen betekent vormen van menselijke relaties ondersteunen waarvan kan worden aangetoond dat ze essentieel zijn voor die ontwikkeling. (Nussbaum, 2012, p. 58)

Beernink-Wissink (2015) toont aan dat deze benadering van waarde is voor de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking: emotionele uitingen van mensen met een (ernstige) verstandelijke beperking ‘hebben ons wat te zeggen’ (Beernink-Wissink, 2015, pp. 119-124).

Bovenstaande benaderingen gaan uit van een onlosmakelijke verbinding tussen een emotie, het daaraan verbonden gedrag en de context. Feitelijk is de omgeving bepalend voor de manier waarop een beperking zichtbaar of merkbaar is. Het is dus de vraag in hoeverre de omgeving in staat is adequaat om te gaan met mensen met een beperking, ook inzake hun emotionele ontwikkeling.

De AAIDD maakt gebruik van een werkmodel om de relatie met de context in kaart te brengen. Het is bedoeld als ondersteuningsmodel, waarbij een vijftal aspecten integraal van belang is voor de invulling van de ondersteuning.

De vijf aspecten worden omschreven als ‘dimensies van menselijk functioneren’. Het valt op dat ‘emotioneel functioneren’ niet benoemd wordt als een afzonderlijke dimensie, en in de toelichting wordt dit ook niet uitgelegd. Het speelt als zodanig geen rol van betekenis. Emotionele ontwikkeling wordt in dit model gezien als deelaspect van de verschillende andere dimensies.



Figuur 1.2 Functioneel model van het menselijk functioneren volgens de AAIDD (Buntinx, 2014, p. 24)

Kijkend naar de Nederlandse context en het kwaliteitskader* van de VGN, valt ook daar op dat de drie pijlers waarop het kader is gebouwd geen eigen ruimte bieden aan emotionele ontwikkeling in relatie tot verstandelijke beperking. De drie pijlers bestaan uit de volgende elementen:

- Pijler 1: kwaliteitsgegevens op organisatieniveau;
- Pijler 2: kwaliteitsgegevens op cliëntniveau (pijler 2A) en levert concrete ervaringsgegevens op van cliënten (pijler 2B);
- Pijler 3: gegevens over de relatie tussen cliënt en professional.

Bij Pijler 2B worden geen aspecten van emotioneel welbevinden geïnventariseerd, en bij de derde pijler ontbreekt vooralsnog een eenduidige en onderbouwde invulling van de pijler zelf (VGN, 2007; 2013). Het kwaliteitskader spreekt wel over ‘emotionele veiligheid’ (pijler 2) binnen vrijheidsbeperkende maatregelen, maar werkt dit niet nader uit (VGN 2013, p. 30).

In het VGN-kwaliteitskader zijn de acht domeinen van Schalock & Verdugo bepalend voor de kwaliteit van bestaan (VGN, 2007; 2013). Emotionele ontwikkeling kan daarin niet onderscheiden worden, maar komt terug in de aspecten binnen de verschillende domeinen, zoals het ervaren zelfbeeld, psychisch welbevinden, relaties en dergelijke.

Om emotioneel welbevinden beter in beeld te krijgen zou de capability-benadering (Nussbaum, 2012) een welkom alternatief zijn.

* Ten tijde van de realisering van dit handboek wordt door de VGN gewerkt aan een nieuw kwaliteitskader, waarin vooralsnog geen noemenswaardige eigen plaats aan emotionele ontwikkeling wordt toegekend.

1.4 Emotionele ontwikkeling gezien vanuit persoonlijkheidsontwikkeling, ontwikkelingspsychologie, pedagogie en onderwijs

Naast deze bredere benaderingen vanuit de context van filosofie, cultuur en maatschappij wordt het belang van emoties en emotionele ontwikkeling ook onderstreept in meer menswetenschappelijke benaderingen van ontwikkeling. Zij bieden steeds een eigen kijk op hetzelfde thema.

1.4.1 *Persoonlijkheidsontwikkeling en ontwikkelingspsychologie*

In de ontwikkelings- en persoonlijkheidspsychologie komen we verschillende visies op emotionele ontwikkeling tegen. Zo ontwikkelde Sroufe een theorie over de emotionele ontwikkeling van kinderen van 0 tot 4,5 jaar. Hij veronderstelde dat alle emoties ontstaan uit drie basale emoties die al bij de geboorte aanwezig zijn, namelijk plezier, angst en frustratie (Došen, 2014).

Voor Greenspan, Wieder en Simons (2003) omvat de emotionele ontwikkeling ‘de veranderingen in de wereld van de gevoelens en relaties van het kind’ en kan het niet los worden gezien van de motorische, cognitieve, sociale en taalontwikkeling van het kind. Emotionele ontwikkeling is volgens hen een voorwaarde voor ontwikkeling. Greenspan ontwikkelde hiervoor een aantal ontwikkelingsmijlpalen, die Došen gebruikte in zijn persoonlijkheidstheorie. De integratieve persoonlijkheidsbenadering van Došen komt in dit handboek op verschillende plaatsen terug. Dat benadrukt de impact van zijn benadering op de aandacht voor emotionele ontwikkeling binnen de zorg aan mensen met een verstandelijke beperking.

Volgens Erikson (1981) verloopt de psychosociale ontwikkeling via emotionele conflicten. Gedurende achtereenvolgende perioden of fasen in de ontwikkeling, verwant aan de fasen in de cognitieve theorie van Piaget, moeten emotionele conflicten worden opgelost om tot een volgende fase te kunnen komen. Overigens wordt deze benadering niet gebruikt binnen de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking.

In de ontwikkelingspsychologische aandacht voor de vroegste ontwikkeling van het kind wordt het belang benadrukt van het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden. De mate van ontwikkeling geldt namelijk als een belangrijke voorspeller van bijvoorbeeld onderwijs- en werkniveau, inkomen en deelname aan criminele activiteiten (Damon, Greenberg & Crowley, 2015).

Gehechtheid

De ontwikkelingspsychologie is in het bijzonder van belang bij de gehechtheidsbenadering. Centraal daarin staat de emotieregulatie, met een voldoende mate aan serotonine als basis: een te hoog serotoninegehalte in

de hersenen verhoogt prikkelgevoeligheid en impulsiviteit (Bruinsma & Loonen, 2006). De emotieregulatie is volgens deze benadering een zaak van ‘stress and balances’. Afdoende ondersteuning bij stress en een positieve responsiviteit (spiegelen, mede dankzij spiegelneuronen, neuronen die het gedrag van anderen registreren en leiden tot nadoen) helpen om in een kwetsbare periode emotioneel in balans te komen (zie ook hoofdstuk 6). Deze gehechtheid biedt een goede basis voor verdere ontwikkeling, en een niet-adequate gehechtheid heeft negatieve gevolgen voor de emotionele ontwikkeling. Dat maakt het verband met een verstandelijke beperking relevant: stress en angst uiteten zich bij iemand met een verstandelijke beperking mogelijk anders; ze duren soms langer, en de respons wordt meer uitgesteld (zie hoofdstuk 5).

1.4.2 Opvoeding en onderwijs

In het algemeen beziet men in opvoeding en onderwijs de emotionele ontwikkeling door de bril van de gangbare ontwikkelingspsychologische benaderingen. In opvoeding en onderwijs wordt vooral in praktische zin aandacht besteed aan het gebruik van emotionele ontwikkeling en de morele implicaties daarvan, maar ook aan de functionele benadering van emotionele ontwikkeling en het concept van emotie als competentie.

Een voorbeeld in het onderwijs is de Discrete Emotions Theory, waarin wordt uitgegaan van een basisset aan emoties die zich gedurende de ontwikkelingsfasen anders manifesteren. Van belang is dan de emotionele ontwikkeling goed te herkennen en binnen elke fase kansen te bieden aan een specifieke set van emoties. Daarbij gaat het om hoe emoties in verschillende fasen gehanteerd worden (emotionele competenties).

Het verband met morele ontwikkeling is in opvoeding en onderwijs direct terug te vinden. Wie met kinderen en jongeren omgaat, krijgt nadrukkelijk te maken met de verbinding tussen de emotionele ontwikkeling en waarden en normen. Leeman en Wardekker (2004) bekritiseerden een eenzijdig moralistische opvatting van politiek en samenleving over opvoeding en onderwijs en de aandacht voor emotionele ontwikkeling daarbij. Opvoeding en onderwijs kunnen door middel van emotionele ‘sturing’ morele competenties ontwikkelen bij kinderen en jongeren.

Deze meer functionalistische benadering in opvoeding en onderwijs wordt ook zichtbaar doordat het accent gelegd wordt op de gebruikswaarde van emoties in sociale situaties en het aanleren van passende emotionele vaardigheden en competenties. Een specifiek voorbeeld daarvan is de toegenomen belangstelling voor het concept ‘emotionele intelligentie’ of het ‘emotioneel quotiënt’ (EQ). Er bestaan inmiddels veel EQ-tests waarmee je kunt ontdekken hoe je emotioneel functioneert in bepaalde situaties. De gebruikswaarde van het EQ komt in relatie tot verstandelijke beperking voor-

al tot uitdrukking in de manier waarop begeleiders in verhouding staan tot hun cliënten. Bij de methode Begeleiders in Beeld is het EQ als instrument gebruikt om de ondersteuningsrelatie te versterken (voor meer informatie zie www.vilans.nl/erkenningstraject).

Passend onderwijs

Het aanleren van emotionele vaardigheden en competenties is niet hetzelfde als het goed hanteren van ‘emotionele leerprocessen’. In Nederland is er geen equivalent van een standaardwerk als het in Engeland gehanteerde *Handbook of Social and Emotional Learning* (Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015), maar dat wil niet zeggen dat er geen aandacht is voor emoties binnen het ontwikkelings- en leerproces. Dat wordt duidelijk in de publicatie *Sociaal-emotionele ontwikkeling in het primair onderwijs. Een doorlopende integrale aanpak?* (Looman, De Jager, Tuk, Onrust, Lammers et al., z.j.).

Dat is in het bijzonder van belang voor het passend onderwijs. Daar is door het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) een aparte sociaal-emotionele leerlijn ontwikkeld voor kinderen met een ernstige verstandelijke beperking. Dit is een praktisch model, als handvat voor dagelijks handelen (SLO, z.j.). Zo wordt het onderwijs vormgegeven op basis van wat op een bepaalde leeftijd van de leerling mag worden verwacht.

In deze leerlijn voor sociaal-emotionele ontwikkeling voor kinderen met een ernstige verstandelijke beperking is de sociaal-emotionele ontwikkeling verdeeld in:

- **Zelfvertrouwen.** Bevorderen van het zelfvertrouwen en de sociale weerbaarheid (zelfbeeld, zelfbewuste houding).
- **Gevoelens, wensen en opvattingen.** Leren omgaan met gevoelens, wensen en opvattingen van jezelf en anderen (positieve en negatieve gevoelens, seksuele gevoelens, rolname en rolgedrag, vooroordelen en discriminatie).
- **Sociale vaardigheden en relaties.** Ontwikkelen van sociale vaardigheden (samenwerken, omgaan met conflicten) en relaties (vriendschap, verliefdheid, liefde). (SLO, z.j.; www.slo.nl)

In het gebruik van emotionele vaardigheden en competenties zien we een verband met emotionele ontwikkeling als het verwerven van passende competenties. Hoekman, Miedema, Otten en Gielen (2007) nemen de definitie van Saarni over, waarin emotionele ontwikkeling samenvalt met emotionele competentie, dat omschreven wordt als ‘autonoom en doelbewust handelen van het ego ten aanzien van emotionele gebeurtenissen en situaties’.

1.4.3 *Systeemtheorieën*

Als een bijzonder perspectief op emoties en context kunnen nog de systeemtheorieën worden genoemd. Zij trachten een samenhang aan te brengen tussen verschillende benaderingen. Systeemtheorieën bieden een eigen context om emoties en emotionele ontwikkeling te waarderen en benoemen emotionele componenten of aspecten als deel van een geheel (Savenije, Van Lawick & Reijmers, 2009). Zo staan emoties bij mensen nooit op zichzelf en is er een verband met de sociale omgeving. Emoties vormen dan bijvoorbeeld meer aanwijzingen voor de mate van functioneren van relaties. Te denken is aan aspecten als veerkracht, de door emoties bepaalde betrekkingen in menselijke verhoudingen middels non-verbale signalen, loyaliteit en schuld. Vanuit dit perspectief is een eigen, op gehechtheid gebaseerde systeembehandeling ontwikkeld, de EFT: Emotionally Focused Therapy (Wagenaar & Quené, 2008).

1.5 Tot slot: een construct van emotionele ontwikkeling

Dit hoofdstuk schetst een multidimensioneel beeld van emotionele ontwikkeling. Het is duidelijk dat er vooralsnog geen sprake is van consensus over een definitie. Het begrip emotionele ontwikkeling kan daarom beter worden gezien als een ‘construct’, in plaats van als een begrip met één vaste betekenis. Een construct kan samengesteld worden vanuit een bepaalde achtergrond en context, en met een bepaalde bedoeling of functie in relatie tot die context. Dat vraagt zorgvuldigheid in het omschrijven van wat emotionele ontwikkeling ‘is’. Welke lijnen zijn binnen de diversiteit aan betekenissen opvallend aanwezig, of zijn mogelijk gemene delers? Wat zijn mogelijke hoofdlijnen in de typering van het construct ‘emotionele ontwikkeling’ die kunnen bijdragen aan een eenduidiger betekenis?

Voor de definitie van een construct gebruiken wij de aanwijzingen die Buntinx overneemt van Schalock en collega’s (De Bruijn, Buntinx & Twint, 2014, p. 20; Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter et al., 2010). Een construct dient volgens hen aan de volgende criteria te voldoen:

- 1 *De naam van het construct dient ter onderscheiding en is dus specifiek en eenduidig.*

Emotionele ontwikkeling kan gezien worden als een van andere constructen te onderscheiden ontwikkelingsaspect, maar de vraag is of dit eenduidig genoeg is. Dat is vooralsnog niet merkbaar in termen als basisemoties en -behoeften, emotionele competenties en emotioneel functioneren.

- 2 *Eenduidige communicatie maakt eenduidig gebruik van het construct*

noodzakelijk; het moet dus niet kunnen worden verward met andere constructen.

Dit handboek biedt een eerste gelegenheid om lijn aan te brengen in het construct emotionele ontwikkeling. Op deze wijze is het mogelijk om tot eenduidige communicatie te komen over een nog niet eenduidig construct.

- 3 *Alle betrokkenen in het veld dienen het construct op eenzelfde manier te kunnen gebruiken.*

Door een betere afstemming op inhoud lijkt emotionele ontwikkeling breder en beter bruikbaar. De huidige meerduidigheid versterkt de discussie over het construct.

- 4 *Het construct is een weergave van de actuele stand van zaken in kennis en toepassing.*

Het gebruik van emotionele ontwikkeling in de zorg aan mensen met een verstandelijke beperking stamt van medio jaren tachtig en is dus van vrij recente datum. Weliswaar ligt er op dit moment, dankzij Došen, een breder fundament, maar de actuele typering voor dit zorgveld staat nog aan het begin.

- 5 *De naam van het construct dient voldoende gebruikt te kunnen worden binnen verschillende omstandigheden, zoals diagnoses, ondersteuningsvormen, beleid en bekostiging.*

Wanneer is hier sprake van 'voldoende'? Niet alleen de diversiteit in dit handboek toont dat dit veelal nog onvoldoende het geval is (al zijn er goede eerste stappen in deze richting gezet). Ook in de toepassing ervan zien we een te grote diversiteit, inadequaat gebruik en een ontbrekende weging bij bijvoorbeeld indicatiestellingen.

- 6 *Bij de naamgeving van het construct moet rekening worden gehouden met de 'gevoelswaarde' en/of verwante betekenissen die de naam oproept. Zo dient de term 'emotionele ontwikkeling' geen negatieve lading te krijgen in het gebruik vanwege een te eenzijdige, negatieve connotatie die er mogelijk mee kan samenhangen. Door emotionele ontwikkeling en de relevantie ervan stevig te benadrukken, wordt de positieve gevoelswaarde mogelijk versterkt.*

Uiteindelijk dient emotionele ontwikkeling als construct aan deze criteria te voldoen, maar dat is nu nog slechts ten dele het geval. Cruciaal is dat emotionele ontwikkeling wordt geaccepteerd als een integraal en te onderscheiden aspect van de menselijke ontwikkeling. Als zodanig is het van belang dat men de fundamentele rol van emotionele ontwikkeling erkent in het bereik van een volwaardige ontwikkeling. In het slothoofdstuk (hoofdstuk 18) wordt een poging gedaan om het construct nader in te vullen op basis van de ontwikkelingen die zich in dit handboek aftekenen.

Literatuur

- Beernink-Wissink, J. (2015). *Floreren. Zoektocht naar goed leven voor mensen met een ernstige verstandelijke beperking en ernstige gedragsproblemen*. Delft: Eburon.
- Bruijn, J. de, Buntinx, W., & Twint, B. (red.) (2014). *Verstandelijke beperking: definitie en context*. Amsterdam: SWP.
- Bruinsma, F., & Loonen, A.J.M. (2006). Neurobiologie van cognitie en emotionele motivatie. *Neuropraxis*, 10(3), 77-88.
- Buntinx, W. (2014). Inleiding. In J. de Bruijn, W. Buntinx & B. Twint (red.), *Verstandelijke beperking: definitie en context* (pp. 17-38). Amsterdam: SWP.
- Damasio, A.R. (2001). *Ik voel dus ik ben. Hoe gevoel en lichaam ons bewustzijn vormen*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Damon E.J., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 2015; e1 DOI: 10.2105/AJPH.2015.302630.
- Došen, A. (2014). *Psychische stoornissen, probleemgedrag en verstandelijke beperking. Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen* (5^e druk). Assen: Van Gorcum.
- Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (red.) (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and Practice*. New York/Londen: Guilford Press.
- Ekman, P. (2008). *Gegrepen door emoties*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Erikson, E.H. (1981). *Het kind en de samenleving* (9^e druk). Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Frijda, N. (2007). *De Wetten der Emoties*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Frijda, N. (2008). *De Emoties*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Greenspan, S.I., Wieder, S., & Simons, R. (2003). *Als uw kind speciale aandacht nodig heeft. Emotionele, sociale en intellectuele groei stimuleren*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos-Z&K.
- Hoekman, J., Miedema, A., Otten, B., & Gielen, J. (2007). De constructie van een schaal voor de bepaling van het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau. Achtergrond, opbouw en betrouwbaarheid van de ESSEON. *NTZ – Nederlands Tijdschrift voor de zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 33, 215-232.
- Jadnanansing, S. (2010). *Oost-West, Goed-Slecht. Culturele verschillen in emotionele complexiteit* (bachelorscriptie). Amsterdam: UVA.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind* (6^e druk). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Windesheim.

- Looman, B.L.J., Jager, M. de, Tuk, B., Onrust, S.A., Lammers, J., Spijkerman, M., & Buijs, G. (z.j.). *Sociaal-emotionele ontwikkeling in het primair onderwijs. Een doorlopende integrale aanpak?* Utrecht: Pharos/Trimbos-instituut.
- Nussbaum, M. (2012). *Mogelijkheden scheppen. Een nieuwe benadering van de menselijke ontwikkeling*. Amsterdam: Ambo.
- Savenije, A., Lawick, M.J. van, & Reijmers, E.T.M. (red.) (2009). *Handboek Systeemtherapie*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M. ... Yeager, M.H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, classification, and systems of Support: The 11th Edition of the AAIDD Definition Manual*. Washington, D.C.: AAIDD.
- SLO (z.j.). *Leerlijn sociaal emotionele ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- VGN (2007). *Visiedocument Kwaliteitskader Gehandicaptenzorg*. Utrecht: VGN.
- VGN (2013). *Kwaliteitskader Gehandicaptenzorg. Visiedocument 2.0*. Utrecht: VGN.
- Vonk, J., & Hosmar, A. (2009). *Emotionele ontwikkeling bij mensen met een beperking. Een denk- en handelingskader voor de praktijk*. Leuven: Acco.
- Vugts-de Groot, B. (2009). *Werken met ontwikkelingsleeftijden. Afstemmen op mensen met een verstandelijke beperking*. Barneveld: Nelissen.
- Vugts-de Groot, B. (2013). *Werken met ervaringsordering. Afstemmen op mensen met een (ernstige) verstandelijke beperking*. Amsterdam: Boom Nelissen.
- Wagenaar, K., & Quené, H. (2008), Hechting en emoties. Emotionally focussed therapy. In A. Savenije, M.J. van Lawick & E.T.M. Reijmers (red.), *Handboek Systeemtherapie* (pp. 347-354). Utrecht: De Tijdstroom.