

TRAINEN VOOR TRAUMASENSITIEF ONDERWIJS

WAT LEER JE EN HOE PAS JE HET TOE?

Steeds meer scholen werken aan een 'traumasensitief onderwijsklimaat' en volgen hiervoor een teamtraining. Zo'n training is een goed begin, blijkt uit dit onderzoek. Maar om Traumasensitief Onderwijs (TSO) blijvend en 'schoolbreed' in te voeren, zijn meer inspanningen nodig. 'Wat doe je als een leerling het bos in vlucht?'

RIANNE WASSINK-DE STIGTER, EVELYNE OFFERMAN, MICHIEL ASSELMAN, HANDE ADIYAMAN, WENDY NELEN, AFRA DE BERK, JOLANDA BUIJZE EN PETRA HELMOND

Veel leerkrachten vinden het emotioneel belastend om te werken met leerlingen die door ingrijpende ervaringen zijn getraumatiseerd. Ze voelen zich vaak onvoldoende competent om het gedrag van getraumatiseerde leerlingen te herkennen en te begrijpen en goed in te spelen op hun onderwijs- en begeleidingsbehoeften. Om hierin verandering te brengen, streven steeds meer scholen naar de ontwikkeling van een zogeheten traumasensitief onderwijsklimaat. Dat draagt niet alleen bij aan een veilig en sensitief klimaat voor leerlingen, maar ook aan een gezonde werkomgeving voor het schoolpersoneel.

Een van de mogelijkheden waarmee scholen een aanzet tot Traumasensitief Onderwijs (TSO) kunnen geven, is de teamtraining *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen* (hierna: teamtraining), waar we in dit artikel op inzoomen (box 1). Wat zijn de ervaringen van scholen met deze training, vroegen wij ons af. En hoe verloopt na het volgen van zo'n training de invoering van TSO? Wat bevordert of belemmert de implementatie? Deze vragen hebben we onderzocht met gestructureerde groepsdiscussies in zogeheten focusgroepen: onderwijsprofessionals die de teamtraining hebben gevolgd en op hun scholen aan de ontwikkeling van een traumasensitief onderwijsklimaat werken.

Eerst wat achtergrond. Een groot deel van alle leerlingen op Nederlandse scholen maakt een ingrijpende

jeugdervaring mee, zoals misbruik, mishandeling, verwaarlozing of scheiding van de ouders. Maar denk ook aan leerlingen van wie de ouder ernstige psychische problemen heeft. Uit onderzoek blijkt dat ruim 45% van de leerlingen uit groep zeven en acht van het regulier onderwijs één of meerdere ingrijpende jeugdervaringen heeft meegemaakt (Vink e.a.,

TRAINING LEERT PROFESSIONALS DOOR TRAUMABRIL TE KIJKEN

2016). Leerlingen in het speciaal onderwijs hebben meer ingrijpende jeugdervaringen meegemaakt dan leerlingen uit het regulier onderwijs (De Berk e.a., 2021).

Dit soort ervaringen zijn potentieel traumatisch en kunnen tot posttraumatische stresssymptomen leiden, zoals herbelevingen, vermijding, negatieve cognitie en stemming en hyperactivatie. Gemiddeld ontwikkelt 16% (range 12-22%) van de kinderen en adolescenten een posttraumatische stressstoornis (PTSS) na een traumatische ervaring (Alisic e.a., 2014). De ontwikkeling van PTSS is afhankelijk van diverse risico- en beschermende factoren, zoals



Box 1: Traumasensitief Onderwijs

Tijdens de training *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen* (Coppens e.a., 2016) wordt het gehele team getraind in zeven kernconcepten van TSO:

- *Kennis over trauma*: het (h)erkennen en signaleren van de impact van trauma.
- *Traumabril*: het gedrag van leerlingen begrijpen.
- *Veiligheid en vertrouwen*: het bieden van voorspelbaarheid en sensitief en responsief reageren op leerlingen.
- *Stabiele relaties*: het bieden van steunende en positieve relaties met betekenisvolle volwassenen, zoals de leerkracht, voor herstel van ingrijpende gebeurtenissen en leren aangaan van (nieuwe) gezonde relaties.
- *Zelfregulatie*: het helpen van leerlingen met ontwikkeling van vaardigheden om gedachten, gevoelens en gedrag te reguleren.
- *Samenwerken*: het ontwikkelen van goede samenwerking met alle belanghebbenden in het ontwikkelen van een traumasensitief onderwijsklimaat, zoals ouders en/of verzorgers, hulpverlening en samenwerkingsverbanden met (lokale) overheid.
- *Zelfzorg*: het behouden van voldoende veerkracht in een steunende en geestelijk gezonde werkomgeving.

In een traumasensitieve onderwijsbenadering handelt de leerkracht sensitief en responsief vanuit een onderzoekende en reflectieve houding ten aanzien van gedrag, en houdt hij rekening met de levensloop van een kind. Deze onderzoekende houding omvat niet alleen ingrijpende jeugdervaringen en andere factoren als verklaring voor gedrag, maar ook de bronnen van steun, de veerkracht en het netwerk van een kind. Daarmee is de verwachting dat *alle* leerlingen profiteren van traumasensitieve onderwijsbenadering, vanwege een verbeterd klasklimaat, een goede leerkracht-leerlingrelatie en de hierboven beschreven componenten die bijdragen aan een algemeen positief pedagogisch klimaat.

Box 2: Onderzoeksproject Traumasensitief Onderwijs

Het consortium TSO werkt al enige tijd aan het project 'Traumasensitief Onderwijs: implementatie van een traumasensitief klimaat in scholen door professionalisering van leerkrachten' (2018-2022). In dit project worden de implementatie en opbrengsten van traumasensitief onderwijs onderzocht. Het consortium bestaat uit de organisaties Koraal, Praktikon, Pluryn, Orion en de Loodsboot en wordt gesubsidieerd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Zie www.traumasensitiefonderwijs.com.

Kennis uit internationale literatuurstudie en ervaringen van Nederlandse scholen is onder andere verwerkt in het implementatiehandboek: *Traumasensitief Onderwijs: Een handboek bij de implementatie* (Asselman & Offerman e.a., 2019).

copingsstrategieën, de ernst en cumulatie van de traumatische ervaringen en de mate van steun uit omgeving (Trickey e.a., 2012).

Ingrijpende jeugdervaringen kunnen ook een negatieve impact hebben op de sociaal-emotionele en gedragsontwikkeling en het schools functioneren van

leerlingen (Perfect e.a., 2016). Sommige leerlingen die deze ervaringen hebben meegemaakt, kunnen zich bijvoorbeeld minder goed concentreren (De Bellis e.a., 2009), ervaren problemen met het executief functioneren, uiten zich verbaal zwakker en hebben minder goede schoolprestaties in vergelijking met andere leerlingen (Pears & Fisher, 2005). Een traumasensitief onderwijsklimaat scheppen is dus geen luxe, maar pure noodzaak.

TSO IMPLEMENTEREN

Traumasensitief Onderwijs is een complexe innovatie; een langdurig proces dat meerdere jaren kost en vraagt om inzet en commitment op de lange termijn. Het succes hangt af van vele factoren, denk aan financiële middelen, tijd, betrokkenheid en motivatie van het team (Fleuren e.a., 2014). Om schoolbreed een traumasensitief onderwijsklimaat tot stand te brengen, zijn veranderingen noodzakelijk op drie niveaus in de school: de organisatie, de professional en de leerling (Maynard e.a., 2019; Hanson & Lang, 2016). Op organisatieniveau gaat het om het dagelijkse beleid van de school, bijvoorbeeld de invoering van een 'time-in-procedure' in plaats van de bekende 'time-out'. Op het niveau van de professional richt de verandering zich op kennis- en vaardigheidsontwikkeling door training, intervisie en coaching van het schoolteam. Het gaat hierbij over de impact van trauma, het herkennen van en sensitief reageren op traumasignalen ('triggers'), het bieden van co-regulatie en voorkomen van secundaire traumatisering of een burn-out. Op leerlingniveau worden er traumagerichte interventies uitgevoerd, waarbij de kernconcepten van traumasensitief lesgeven in het dagelijks handelen worden toegepast. Daarnaast wijst internationale literatuur op het inzetten van screeningsinstrumenten en evidencebased interventies op scholen (Hanson & Lang, 2016). Voorbeelden van screeningsinstrumenten en interventies kunnen worden gevonden in het implementatiehandboek van Asselman en Offerman e.a. (2019, zie box 2).

DE FOCUSGROEPEN

Om de ervaringen van scholen met het ontwikkelen van een traumasensitief onderwijsklimaat te verzamelen, hebben we scholen benaderd die deelgenomen hadden aan de volledige teamtraining. In totaal werden 37 scholen uitgenodigd om deel te nemen aan één van de in totaal drie geplande focusgroepen in drie verschillende regio's in maart en april 2019. In tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de 19 deelnemers en de 7 deelnemende scholen. Van de overige scholen gaf 37% aan dat slechts een deel van het team was getraind (bijvoorbeeld alleen zorgcoördinator of een aantal leerkrachten), 20% gaf aan te druk te zijn of locatie en/of datum kwamen niet uit, 17% had geen vervolg gegeven aan de implementatie van TSO, 10% had de training alleen in workshopvorm gevolgd, 10% gaf geen reactie en 7% was net gestart of moest nog starten met de teamtraining. Ook reguliere scholen werden benaderd, maar bij veel

Tabel 1 Overzicht van locaties, scholen en deelnemers aan focusgroepen.

Locatie ^a	Scholen ()	Type onderwijs	Deelnemers ()	Functie deelnemers
Amsterdam	1	Speciaal basisonderwijs	4	Intern begeleider/orthopedagoog met zorg-coördinatietaken (dubbele functie), schoolpsycholoog, directrice en leerkrachten
Utrecht	3	Speciaal (voortgezet) onderwijs	6	Orthopedagogen en leerkrachten
Den Haag/ Rotterdam	3	Speciaal onderwijs en schakelonderwijs	9	Intern begeleiders, orthopedagoog, locatieleider, teamleider en leerkrachten
Totaal	7		19	

^a De focusgroepen vonden per regio plaats om reisafstand van deelnemers te beperken.

van deze scholen had de training in verkorte vorm plaatsgevonden en/of was er geen vervolg gegeven aan implementatie.

De focusgroepen werden begeleid door een moderator (orthopedagoog-onderzoeker) die gebruikmaakte van een opgesteld protocol. Naast de moderator was er een notulist (junior onderzoeker) aanwezig. Van de focusgroep in Den Haag/Rotterdam is een audio-opname gemaakt, waarvan de citaten uit de resultaten afkomstig zijn. De audio-opname is uitgeschreven en met behulp van ATLAS.ti zijn uitspraken van de deelnemers per onderzoeksvraag gecategoriseerd en samengevat in een aantal thema's. De informatie uit notulen van de andere twee focusgroepen is gebruikt ter aanvulling op de getranscribeerde opname. De informatie uit de focusgroepen is hieronder uitgewerkt aan de hand van de drie onderzoeksvragen. Het protocol is opvraagbaar bij de eerste auteur.

ERVARINGEN EN OPBRENGSTEN

Uit de focusgroepen komt naar voren dat de teamtraining heeft bijgedragen aan meer bewustwording over trauma en de weerslag hiervan op de ontwikkeling van leerlingen. Door de training zijn deelnemers zich er vaker van bewust dat trauma ten grondslag kan liggen aan gedrag van leerlingen dat voorheen als 'vervelend' werd getypeerd. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal door de training en het boek helpt leerkrachten om met elkaar en leerlingen over trauma in gesprek te gaan. Tevens zijn leerkrachten zich bewuster geworden van de invloed van verbale en non-verbale communicatie en van mogelijke 'traumatriggers' voor leerlingen, bijvoorbeeld hard stemgeluid.

Daarnaast is er door de teamtraining meer besef doorgedrongen van het belang van de leerling-leerkrachtrelatie. Met het oog daarop is er ook meer aandacht voor voorspelbaarheid, stabiele relaties met leerlingen, vaste gezichten voor de klas en een eenduidige aanpak. Onderwijsprofessionals geven aan dat zij door de teamtraining meer zijn gaan kijken naar wat een leerling nodig heeft en aankan en welke rol zij hebben in het helpen ontwikkelen van zelfregulatie bij een leerling. Samen met leerlingen wordt gezocht naar passende oplossingen, aansluitend op de onderwijsbe-

hoeften. De grotere onderlinge samenwerking tussen leerling en leerkracht draagt bij aan een omgeving die veilig en vertrouwd aanvoelt voor de leerling. Naast het besef van het belang van de relatie met leerlingen, geeft een meerderheid van de deelnemers aan door de teamtraining milder naar zichzelf te kijken en minder een gevoel van falen te ervaren.

Uit de focusgroepen komt echter ook naar voren dat het moeilijk is om het geleerde toe te passen in de klas of op school. Een directielid over de praktische toepasbaarheid: *"Bij ons vonden de leerkrachten de teamtraining heel boeiend, maar leerkrachten vroegen zich wel steeds af: wat doen we nu concreet? We hadden op dat moment een paar kinderen die moeilijk waren en het bos invluchtten tijdens de lessen. Wij vroegen ons af hoe we moesten handelen in dit soort situaties."* Deelnemers benoemen dat het nuttig

ALLE LEERLINGEN PROFITEREN VAN TRAUMASENSITIEVE BENADERING

is om tussen trainingsmomenten tijd in te plannen om te oefenen met de kennis, waardoor deelnemers bij de volgende trainingsmomenten concrete vragen en voorbeelden kunnen aandragen. Daarnaast geven deelnemers aan dat de teamtraining geen handvatten geeft voor het herhalen en verdiepen van traumakennis tussen de trainingdagen door of na de training.

DE IMPLEMENTATIE VAN TSO

Behalve over hun ervaringen met de teamtraining en de opbrengsten daarvan vertelden deelnemers aan de focusgroepen ook over de implementatie van TSO na afloop van de training. Een aantal scholen heeft een werkgroep TSO opgericht. Deze werkgroep houdt zich bezig met de ontwikkeling van een traumasensitief onderwijsklimaat en stelt pijlers of prioriteiten vast, zoals pedagogisch handelen en contact met ouders. De werkgroep houdt zich ook bezig met het levend houden en verder ontwikkelen van kennis uit de



Foto: Aleid Denier van der Gon

De foto's bij dit artikel zijn illustratief. De afgebeelde persoon is niet dezelfde als die in het artikel.

training. Hieronder vallen het professionaliseren van nieuwe medewerkers, het herhalen van elementen uit de training en zoeken naar verdieping door passende andere trainingen, zoals sensorische integratie. Een van de scholen organiseert met regelmaat bijeenkomsten waarbij concepten van traumasensitief lesgeven centraal staan en leerkrachten opnieuw een thema lezen uit het boek *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen* (Coppens e.a., 2016).

Een aantal scholen heeft de time-out-procedure vervangen door een time-in-procedure, waardoor leerlingen langer in de klas of de school blijven. Een leerkracht over de time-in: *“In plaats van: ‘jij zit in oranje, ga maar naar de rustruimte’, [dan] schieten leerlingen naar rood en wordt het negatief, gaan we [het schoolpersoneel] nu eerst het gesprek aan. Je creëert daar tijd voor en probeert kinderen in de klas te houden.”* Door leerlingen zelf keuzes te laten maken uit een aantal opties, bijvoorbeeld met een time-in, krijgen leerlingen de controle terug over het eigen handelen. Dit benoemen deelnemers ook als opbrengst wanneer er gesproken wordt over het inzetten van steun- en signaleringsplannen na de teamtraining. Een leerling kan bijvoorbeeld met hulp van de leerkracht nadenken over wat helpt om de spanning te reguleren. Een van de scholen maakte hiervoor gebruik van een speciaal ingerichte rustruimte voor leerlingen. Naast de time-in, hebben scholen andere bestaande procedures traumasensitief gemaakt, zoals intakegesprekken en leerlingbesprekingen. In deze intakegesprekken met ouders en leerlingen is tijd

ingeruimd om te vragen naar de geschiedenis van leerlingen en ouders en ingrijpende gebeurtenissen in hun leven.

Op een van de scholen heeft de werkgroep een pedagogische kijkwijzer ontwikkeld, waardoor deelnemers leerlingen op een meer positieve manier benaderen. Een leerkracht hierover: *“We hebben een pedagogische kijkwijzer gemaakt met do’s en don’ts. Een do is bijvoorbeeld: maak gebruik van een passende consequentie. Een don’t is: gebruik geen strafmaatregel die niet logisch volgt uit ongewenst gedrag van de leerling.”* Tevens oefent een aantal scholen tijdens intervisiebijeenkomsten met de vaardigheden en kennis uit de teamtraining en de toepassing ervan in de praktijk. De deelnemers brengen daarbij casussen in die met traumasensitief handelen te maken hebben. Ook de zorg op school, bijvoorbeeld de commissie van begeleiding, past TSO toe in het maken van zorgplannen van leerlingen.

Daarnaast beginnen sommige scholen elke dag met een check-in in de klas, zodat voor leerkrachten inzichtelijk is hoe het met een leerling gaat bij de start van die dag. Enkele scholen zijn ook aan de slag gegaan met het traumasensitief maken van de schoolinrichting. De schoolomgeving is opgeruimd en overzichtelijk en voorspelbaar gemaakt. Op een van de scholen is dat bijvoorbeeld gedaan door vaste dagritmekaartjes in elke klas met dezelfde pictogrammen.

Om na de teamtraining vorm te geven aan zelfzorg en een gezonde werkomgeving voor het schoolpersoneel, zoeken de scholen naar manieren om meer

onderlinge steun te creëren in het team. Er zijn meer mogelijkheden om elkaar af te lossen voor de klas en met elkaar te spreken over zelfzorg en verwante thema's. Op een van de scholen was er door de implementatie van TSO ook meer aandacht voor de fysieke veiligheid van leerkrachten, onder andere door de-escalatietraining. Op een andere school leefde de wens om te oefenen met sociaal-emotioneel leren bij leerkrachten, om daarmee ook zelfzorg te verbeteren. Sociaal-emotioneel leren betreft het ontwikkelen van kennis, attitudes en vaardigheden om jezelf en de ander beter te begrijpen.

TSO IN DE PRAKTIJK: BEVORDERENDE FACTOREN

Deelnemers van de focusgroepen gaven aan dat een werkgroep een belangrijke aanjager kan zijn van de ontwikkeling van een traumasensitief onderwijsklimaat. Daarnaast komt uit ervaringen naar voren dat de directie op diverse manieren een belangrijke rol speelt in het bevorderen van zo'n klimaat. Enerzijds heeft de directie een faciliterende rol, bijvoorbeeld bij facilitering van de teamtraining en door traumasensitief werken op te nemen in vacatures en functioneringsgesprekken. Samen met de werkgroep kan de directie het voortouw nemen om TSO in het scholingsplan en het jaarplan op te nemen. TSO in deze plannen verbinden aan speerpunten en specifieke actiepunten bevordert de implementatie. De steun van een directielid of locatieleider helpt anderzijds om het team te activeren in het toepassen van traumasensitieve handelingsstrategieën. Een leidinggevende of directielid kan ervoor zorgen dat alle personeelsleden een gedeelde visie hebben op de verwezenlijking van een traumasensitief onderwijsklimaat.

Bovendien geven deelnemers aan dat de directie een belangrijke ondersteunende rol speelt in het onderhouden van contacten met en het betrekken van externe instanties of organisaties, zoals hulpverleningsorganisaties, scholen of samenwerkingsverbanden, onderwijscoaching en lokale overheid. Zo kon op een van de scholen met financiële ondersteuning door de gemeente een speltherapeut aan de slag gaan, om deels de wachtlijsten in de zorg te overbruggen en getraumatiseerde leerlingen hulp te bieden.

Tot slot noemt een aantal deelnemers de inzet van twee personeelsleden in de klas (speciaal onderwijs) bevorderend voor de implementatie van TSO. Dit kan het gevoel van veiligheid en vertrouwen tussen leerling en schoolpersoneel vergroten. Veiligheid en vertrouwen zijn kernconcepten van TSO.

BELEMMERINGEN

Vanzelfsprekend ervaren deelnemers aan de focusgroepen het ontbreken van steun van directie als een belemmering voor de implementatie van TSO. Op een van de scholen zorgde een wisseling van locatieleiders voor stagnatie van de invoering. Ook kunnen andere ingrijpende organisatorische zaken een grote rol spelen, waardoor de ontwikkeling van TSO bij de directie geen prioriteit heeft.

Daarnaast benoemt een aantal deelnemers dat sommige collega's hun (vertrouwde) handelingsstrategieën niet willen of kunnen veranderen naar handelingsstrategieën die passen bij TSO. Een locatieleider over het aanpassen van handelingsstrategieën: *“Of ze [collega's] hebben er geen zin in of ze zeggen ik doe het [handelingsstrategieën] al twintig jaar zo en dat werkt wel goed, terwijl er ook dingen wel anders of beter kunnen.”*

Verder wordt het hoge ziekteverzuim en het tekort aan leerkrachten door deelnemers ervaren als een belemmering voor het gevoel van veiligheid en vertrouwen en stabiele relaties. Een leerkracht: *“Er is een tekort aan goede docenten en een hoog ziekteverzuim. Er zijn veel zzp'ers en flexkrachten.”* Bovendien zorgt de grote in- en uitstroom van leerlingen voor een constante verandering in de groepsdynamiek.

In de samenwerking met hulpverlening worden lange wachtlijsten in de zorg als belemmerend ervaren voor de ontwikkeling van een traumasensitief onderwijsklimaat. De doorstroming naar passende hulp voor de leerling wordt vertraagd. Een intern begeleider over de lange wachtlijsten in de zorg: *“De wachtlijsten zijn heel lang, maar ook voordat er eindelijk behandeling plaats gaat vinden dan ben je soms een jaar, anderhalf jaar verder.”* Daarnaast merken de focusgroepen op dat er vaak wisselingen zijn in hulpverleningspersoneel en er geen passend aanbod aan behandelingen is.

DE STAP NAAR DE PRAKTIJK IS LASTIG, ZO BLIJKT UIT DE GESPREKKEN

Tot slot ervaart een aantal deelnemers een moeizame samenwerking met ouders als een belemmering. Ouders hebben soms een eigen traumageschiedenis, of zijn zelf direct of indirect betrokken bij de traumatische ervaringen van hun kind. Ook overtuigingen (stigma's) van ouders over trauma en -behandeling, soms vanwege hun culturele achtergrond, kunnen de communicatie en samenwerking tussen school en ouders belemmeren. Spreken over trauma en behandeling is soms taboe. Een locatieleider hierover: *“Wat bij intakes ook vaak speelt, zeker bij andere culturen, is het woord trauma; het is anders in vergelijking tot de Nederlandse cultuur.”*

DE DRIE NIVEAUS, SAMENGEVAT

Samenvattend kunnen we stellen dat *de professional* vooral op het gebied van kennisontwikkeling positieve opbrengsten ervaart van de teamtraining. Zo is er meer bewustwording over de impact van trauma op de ontwikkeling van leerlingen en wordt het gedrag van leerlingen vaker door de traumabril bekeken. Daarnaast zorgt de training voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijke taal om trauma met het schoolteam en de leerlingen te bespreken. Er

is ook een groter besef ontstaan van het belang van positieve, stabiele en steunende relaties en de rol van de leerkracht of docent als co-regulator van leerlingen. Tevens worden meer aandacht voor zelfzorg en een mildere blik van docenten op zichzelf als opbrengst genoemd.

Op het niveau van *de organisatie* komt naar voren dat de directie een belangrijke steunende, faciliterende en activerende rol speelt in de inbedding van een gedeelde TSO-visie. Tevens blijkt uit de ervaringen dat het oprichten van een werkgroep belangrijk is in het ontwikkelen van een traumasensitief onderwijsklimaat. Werkgroepen houden zich bezig met het ontwikkelen en bijstellen van een actieplan, ze maken bestaande procedures en beleid traumasensitief en dragen zorg voor professionele ontwikkeling. Voorbeelden zijn intakegesprekken met ouders en leerlingen, leerlingbesprekingen, schoolinrichting en personeelsbeleid. In traumasensitief personeelsbeleid is de TSO-visie onderdeel van werving- en selectieprocedures, functioneringsgesprekken en scholingsbeleid.

Op het niveau van *de leerling* ten slotte ervaren scholen belemmeringen in de toepassing van de teamtraining in het dagelijks handelen. Desondanks noemden de focusgroepen verschillende interventies, zoals het invoeren van een time-in, een rustruimte voor leerlingen, steun- en signaleringsplannen voor leerlingen en co-regulatie bij leerlingen. Ook de schoolinrichting aanpassen, het ontwikkelen van een pedagogische kijkwijzer en het toepassen van zelfzorg horen daarbij. Scholen ervaren de samenwerking met ouders en jeugdhulpverlening soms als moeizaam.

AANBEVELINGEN

Als het gaat om de professional lijken de scholen voornamelijk stappen te kunnen zetten in vaardigheidsontwikkeling. De behoefte van scholen aan meer aandacht voor de praktische toepasbaarheid vraagt enerzijds om enkele aanpassingen in de teamtraining. Anderzijds spelen scholen zelf een rol in de vaardigheidsontwikkeling van teamleden. Het volgen van de volledige teamtraining vormt een belangrijke basis voor het ontwikkelen van een traumasensitief onderwijsklimaat. Echter, om kennis en vaardigheden concreet in de praktijk toe te passen, is meer nodig dan alleen de teamtraining. Denk hierbij aan training voor nieuwe medewerkers en het oefenen met, herhalen en verdiepen van kennis en vaardigheden op gebied van TSO via studiedagen of cursussen, intervisie en coaching op de werkvloer. Om deze professionele ontwikkeling mogelijk te maken zijn er op organisatie-niveau ontwikkelingen nodig, waarbij de werkgroep en directie een rol spelen.

Qua organisatie lijkt er voor scholen winst te behalen in het opstellen, monitoren en evalueren van de voortgang van de plannen. Een evaluatiecyclus zorgt voor inbedding van TSO in de organisatiestructuur. Een voorbeeld hiervan geeft het implementatiehandboek van Asselman & Offerman e.a. (2019). Daarnaast is het nuttig om een *behoeftepeiling* te doen voorafgaand aan de teamtraining en een actieplan op te

stellen (Wassink-de Stigter e.a., onder review 2021). Het gaat hierbij om het nadenken over benodigheden en behoeften van een school met betrekking tot de teamtraining en het ontwikkelen van een traumasensitief onderwijsklimaat. Een voorbeeld staat, wederom, in het implementatiehandboek (Asselman & Offerman e.a., 2019). Het helpt scholen om een overwogen beslissing te maken voor TSO en een actieplan te ontwerpen.

Op het niveau van de leerling kunnen scholen met name stappen zetten in de ontwikkeling van een traumasensitief onderwijsklimaat door ontwikkeling van veerkracht, talent, zelfregulatie, zelfkennis en psycho-educatie over stress en trauma op te nemen in het lesaanbod. Verder kan screening ondersteunend zijn bij de implementatie. Door de leerlingen te screenen op bijvoorbeeld ingrijpende jeugdervaringen, traumaklachten, emotionele- en gedragsproblematiek en executief functioneren worden risiconiveaus snel geïdentificeerd en kan tijdig worden doorverwezen naar diagnostisch onderzoek en behandeling. Hoewel een leerkracht een belangrijke signalerende rol heeft als het gaat om mogelijk trauma en ingrijpende jeugdervaringen is samenwerking en afstemming met collega's (orthopedagoog, psycholoog, intern begelei-

PRAKTISCHE VERANDERING ALS DE 'TIME-IN' KAN AL WINST ZIJN

der) en hulpverlening belangrijk voor toepassing van de meldcode Huiselijk geweld en kindermishandeling en doorverwijzing. Tot slot kan een school overwegen evidencebased interventies in te zetten, afgestemd op het risiconiveau van de leerling. Sommige leerlingen hebben baat bij specifieke interventies op het gebied van sociaal- emotioneel gedrag, zelfregulatie of leren. Zie voor suggesties van screeningsinstrumenten Asselman & Offerman e.a. (2019).

TOT SLOT

Uit de ervaringen van deelnemers blijkt dat TSO op korte termijn al opbrengsten heeft, maar dat het een uitdaging is voor scholen om de stap te maken van de teamtraining naar een traumasensitief onderwijsklimaat. Het ontwikkelen van een traumasensitief onderwijsklimaat vraagt om een voortdurend implementatieproces. Leerkrachten kijken door het opzetten van een traumabril beter naar wat achter het gedrag van leerlingen schuilt en sluiten beter aan op de werkelijke behoefte van de leerling. Zij ervaren een gezondere werkomgeving met meer onderlinge steun en aandacht voor zelfzorg. Dit maakt TSO een waardevolle investering voor alle leerlingen en leerkrachten.

*De volledige literatuurlijst is opvraagbaar bij het redactiesecretariaat: KAP@bsl.nl.

LITERATUUR

- > Asselman, M., Offerman, E., Wassink-de Stigter, R., Buijze, J., Golbach, M., Kooijmans, R., de Berk, A., Nelen, W., & Helmond, P. (2019). *Traumatiserend Onderwijs - een handboek bij de implementatie*. Consortium Traumatiserend Onderwijs: Sittard.
- > Alisic, E., Zalta, A.K., van Wesel, F., Larsen, S.E., Hafstad, G.S., Hassanpour, K., & Smid, G.E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335-340.
- > Coppens, L., Schneijderberg, M., & van Kregten, C. (2016). Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen. Een praktisch handboek voor het basisonderwijs. Amsterdam: SWP.
- > De Bellis, M.D., Hooper, S.R., Spratt, E.G., & Woolley, D.P. (2009). Neuropsychological findings in childhood neglect and their relationships to pediatric PTSD. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15(6), 868-878.
- > De Berk, A., Nelen, W., Wassink-de Stigter, R., Offerman, E., Asselman, M., Kooijmans, R., Buijze, J., & Helmond, P. (2021). Ingrijpende jeugdervaringen: Prevalentie van ACEs en PTSS klachten bij leerlingen in regulier en (voortgezet) speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 60(4), 49-56.
- > Fleuren, M.A.H., Paulussen, T.G.W.M., van Dommelen, P., & van Buuren, S. (2014). Towards a measurement instrument for determinants of innovations. *International Journal for Quality in Health Care*, 26(5), 501-510.
- > Hanson, R.F., & Lang, J.M. (2016). A critical look at trauma-informed care among agencies and systems serving maltreated youth and their families. *Child Maltreatment*, 21(2), 95-100.
- > Maynard, B.R., Farina, A., Dell, N.A., & Kelly, M.S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2), 1-18.
- > Pears, K., & Fisher, P.A. (2005). Developmental, cognitive, and neuropsychological functioning in preschool-aged foster children: Associations with prior maltreatment and placement history. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(2), 112-122.
- > Perfect, M.M., Turley, M.R., Carlson, J.S., Yohanna, J., & Saint Gilles, M.P. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8(1), 7-43.
- > Trickey, D., Siddaway, A.P., Meiser-Stedman, R., Serpell, L., & Field, A.P. (2012). A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 32(2), 122-138.
- > Vink, R., Pal, S., Eekhout, I., Pannebakker, F., & Mulder, T. (2016). Ik heb al veel meegemaakt: Ingrijpende jeugdervaringen (ACE) bij leerlingen in groep 7/8 van het regulier basisonderwijs. Leiden: TNO Gezond leven.
- > Wassink-de Stigter, R., Kooijmans, R., Asselman, M., Offerman, E., Nelen, W., & Helmond, P. (onder review). Facilitators and barriers in the implementation of trauma-informed approaches in schools: a scoping review.