Traumasensitief Onderwijs

Implementatie van een traumasensitief klimaat in scholen door professionalisering van leerkrachten

Onderzoeksverslag

Nelen, W., Wassink – de Stigter, R., Kooijmans, R., De Berk, A., Offerman, E., Asselman, M., Buijze, J., & Helmond, P.

Dit onderzoeksverslag is een gezamenlijke publicatie van het consortium Traumasensitief Onderwijs. Het consortium Traumasensitief Onderwijs is een samenwerking tussen de volgende organisaties: Koraal, Praktikon, Pluryn, Stichting Orion, De Loodsboot.

Illustraties
Illustraties in dit rapport zijn van Sjeng Schupp (gekleurde bollen).

Projectnummer NRO 40.5.18540.143

Versie 1.1 (oktober 2022)

© 2022 Koraal, Pluryn, Praktikon, Stichting Orion, De Loodsboot

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Inhoud

Samenvatting 5
Inleiding 6
Aanleiding van het onderzoeksproject 6
Prevalentie van ingrijpende jeugdervaringen 6
De impact van ingrijpende jeugdervaringen 7
Competenties van leerkrachten in het herkennen van en omgaan met trauma 7
Implementeren van traumasensitief werken 7
Doelstellingen project 8
Leeswijzer 8
Doelstelling 1 9
Onderzoeksvragen 9
Onderzoeksopzet 9
Scoping review 9
Focusgroepen 9
Scoping review 10
Procedure 10
Resultaten 11
Aanbevelingen 13
Focusgroepen 14
Deelnemers 14
Procedure 14
Resultaten 15
Aanbevelingen 15
Doelstelling 2 16
Onderzoeksvragen 16
Onderzoeksopzet 17
Vragenlijstonderzoek 17
Focusgroepen en interviews 17
Vragenlijstonderzoek 17
Deelnemers 17
Instrumenten 17
Procedure 19
Analyses 20
Resultaten 21

Focusgroepen en interviews 23
Deelnemers 23
Resultaten 23
Discussie 24
Factoren voor succesvolle implementatie van TSO en het implementatiehandboek (doelstelling 1) 24
De professional 24
De organisatie 24
De leerling 24
Draagvlak 25
Beperkingen 25
Aanbevelingen 25
Implementatiehandboek 26
De effecten van de implementatie van TSO (doelstelling 2) 26
Leerkrachten 26
Leerlingen 27
Beperkingen en aanbevelingen 27
Conclusie 28
Literatuurlijst 30
Bijlage A 33
Bijlage B 34
Bijlage C 40

Samenvatting

In het NRO-project 'Traumasensitief Onderwijs: implementatie van een traumasensitief klimaat in scholen door professionalisering van leerkrachten' stonden twee onderzoeksvragen centraal: "Hoe ontwikkelt een school een traumasensitief onderwijsklimaat?" en "Wat zijn de opbrengsten van een traumasensitief onderwijsklimaat voor leerkrachten en leerlingen?". De eerste onderzoeksvraag is beantwoord met behulp van een internationale literatuurstudie en focusgroepen met Nederlandse onderwijsprofessionals. De resultaten van de literatuurstudie en focusgroepen zijn verwerkt in het "Implementatiehandboek traumasensitief onderwijs". In dit handboek worden scholen stapsgewijs meegenomen in het ontwikkelen van een traumasensitief onderwijsklimaat. De implementatie van traumasensitief onderwijs is een meerjarentraject en doorloopt 4 fases: verkennen, voorbereiden, uitvoeren en borgen. Er zijn verschillende factoren die een succesvolle implementatie van traumasensitief onderwijs bevorderen, namelijk professionele ontwikkeling, implementatieplanning, leiderschapssteun, betrekken van stakeholders en het creëren van draagvlak. Het handboek wordt geïllustreerd met voorbeelden uit de praktijk en bevat verschillende praktische handvatten voor scholen bij de implementatie van traumasensitief onderwijs. De tweede onderzoeksvraag naar de opbrengsten van traumasensitief onderwijs is beantwoord met behulp van een evaluatiestudie in samenwerking met acht scholen uit het regulier en (voortgezet) speciaal onderwijs, die tijdens het project startten met implementatie van traumasensitief onderwijs. Uit het onderzoek komt naar voren dat na de implementatie van traumasensitief onderwijs, leerkrachten zich meer competent voelen in het aanpassen van instructies en in orde handhaven. Daarnaast blijkt dat leerkrachten en leerlingen positievere leerkracht-leerling relaties, leerling-leerling relaties en klassenklimaat ervaren. De effecten van traumasensitief onderwijs op het welbevinden van leerlingen (bijvoorbeeld posttraumatische stresssymptomen en gedragsproblemen) zijn in deze fase van implementatie van traumasensitief onderwijs nog niet waarneembaar. Op basis van de resultaten van het project concluderen we dat de implementatie van traumasensitief onderwijs op korte termijn van meerwaarde is voor leerkrachten en leerlingen. De ontwikkeling van een traumasensitief onderwijsklimaat vraagt tijd, aandacht en doorzettingsvermogen om tot een meer volledige implementatie te komen en daarmee de positieve effecten te behouden en verder uit te breiden.

Inleiding

Aanleiding van het onderzoeksproject

Pi7 (inmiddels gewijzigd in Pi-consortium) is een onderzoeksplatform voor onderzoek in het onderwijs. Het bestaat uit zeven onderzoeksinstellingen en scholen, met een focus op praktijkgericht onderwijsonderzoek waarin gedragsproblemen centraal staan. Pi7 biedt oplossingen voor leerlingen in het regulier en speciaal onderwijs, die om verschillende redenen moeite hebben met 'normaal' onderwijs. LECSO (inmiddels opgenomen in Sectorraad GO) is een expertisecentrum in het speciaal onderwijs. In samenwerking met NRO organiseren Pi7 en LECSO regelmatig bijeenkomsten met professionals in het onderwijs. In deze bijeenkomsten worden leerkrachten, schoolpsychologen en ondersteunend personeel geraadpleegd over relevante uitdagingen in de dagelijkse schoolpraktijk. Uit deze bijeenkomsten worden actuele onderzoeks- en innovatieonderwerpen gedestilleerd. Een van de onderwerpen die naar voren kwamen uit de ontmoetingen was traumasensitief onderwijs (TSO). Professionals deelden de observatie dat er enerzijds meer bekend is over de hoge prevalentie en negatieve impact van jeugdtrauma, en dat leerkrachten anderzijds aangeven dat het een grote uitdaging is om getraumatiseerde leerlingen les te geven. Verschillende scholen proberen kennis over trauma op te nemen in de dagelijkse schoolpraktijk, bijvoorbeeld door personeel op te leiden, maar er is geen consensus over hoe schoolorganisaties en leerkrachten zich moeten aanpassen aan de uitdagingen die zich voordoen. Bovendien is er niet veel bekend over de effecten van TSO op Nederlandse scholen.

Pi7-partners Koraal, Orion, De Loodsboot en Praktikon hebben een consortium gevormd. In een later stadium heeft Pluryn (voorheen: Pluryn – Intermetzo) haar interesse in deelname kenbaar gemaakt en is zij bij het consortium aangesloten. Het consortium heeft de krachten gebundeld van academici en leerkrachten om de uitdaging aan te gaan om onderzoek te doen naar de implementatie van TSO, op basis van wetenschappelijke kennis en praktijkgerichte ervaringen en om bewijs te verzamelen voor de effectiviteit van TSO in de dagelijkse onderwijspraktijk.

In dit consortium wordt expertise over uitdagingen in de speciaal onderwijspraktijk geleverd door Orion en De Loodsboot. Zowel bij de Loodsboot als bij Orion waren eerste ervaringen opgedaan met de implementatie van TSO. Expertise over de diagnostiek en behandeling van kinderen met gedragsproblemen en psychiatrische stoornissen wordt geleverd door Koraal en Pluryn. Orion, De Loodsboot, Koraal en Pluryn bieden onderwijs en ondersteuning aan leerlingen met speciale behoeften, zowel in als buiten het speciaal onderwijs. Daarnaast verricht Orion sinds enige jaren wetenschappelijk onderzoek naar de prevalentie en impact van ingrijpende levenservaringen in de speciaal onderwijspopulatie. Praktikon heeft expertise op het gebied van onderzoeksmethodologie en evaluatieonderzoek in de onderwijscontext. Koraal en Pluryn hebben allebei een lange geschiedenis van deelname aan en samenwerking in onderzoeksprojecten op het gebied van zorg en onderwijs.

Prevalentie van ingrijpende jeugdervaringen

Een groot aantal kinderen ervaart één of meer traumatische gebeurtenissen of zogenaamde ingrijpende jeugdervaringen (ACEs) voordat ze achttien worden. De prevalentiecijfers van ACEs lopen sterk uiteen in de literatuur, vanwege verschillen in steekproeven, informanten en inconsistenties in de operationalisering van ACEs (Carlson e.a., 2020). Een review in 2019 met 96 studies uit 1990-2015 waarin de prevalentie van ACEs bij schoolgaande jongeren (18 jaar of jonger) werd onderzocht, vond variërende percentages van 41% tot 97% van de kinderen en jongeren die ten minste één ACE ervaren tijdens de kindertijd. Nederlands onderzoek heeft aangetoond dat een aanzienlijk aantal leerlingen in het basisonderwijs in Nederland een of meer ACEs heeft meegemaakt. In dit onderzoek bleek 32% van

de leerlingen een of meer ACEs te hebben gehad (Vink e.a., 2016). Leerlingen in het speciaal onderwijs lopen een onevenredig groot risico om ACEs mee te maken (Dubowitz, 2011). Uit het onderzoek van consortiumpartner Orion kwamen in de periode van de subsidieaanvraag hoge prevalentiecijfers van ACEs onder leerlingen in het speciaal (voortgezet) onderwijs naar voren (Offerman e.a., 2022). Kinderen met ACEs gaan daarnaast vaker naar speciaal onderwijs (Jonson-Reid e.a., 2004). Ook blijkt inmiddels uit ons eigen onderzoek dat er bij leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs een hoge prevalentie is van ACEs en dat zij vaker ACEs meemaken dan leerlingen uit het regulier onderwijs (De Berk e.a., 2022). Deze ACE prevalentie cijfers onderstrepen het belang van TSO in het (voortgezet) speciaal onderwijs.

De impact van ingrijpende jeugdervaringen

ACEs zijn potentieel traumatisch en kunnen tot posttraumatische stresssymptomen leiden. Daarnaast kunnen ACEs ook een negatieve impact hebben op de sociaal-emotionele en gedragsontwikkeling en het schools functioneren van leerlingen (Perfect e.a., 2016). Sommige leerlingen die ACEs 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).

Competenties van leerkrachten in het herkennen van en omgaan met trauma

Ondanks het alarmerend hoge aantal leerlingen dat ACEs meemaakt en de toegenomen kennis over de negatieve impact van ACEs op de ontwikkeling van kinderen, zijn leerkrachten veelal nog niet voldoende toegerust om de impact van ACEs te herkennen en hier sensitief op te reageren (Goodwin-Glick, 2017). Het niet erkennen van ACEs als een mogelijke oorzaak van emotionele, aandachts- en gedragsproblemen door leerkrachten kan leiden tot escalatie of het niet (tijdig) signaleren van problemen, wat kan bijdragen aan verdere traumatisering in plaats van de nadelige impact van ACEs te verminderen (McInerney & McKlindon, 2014). Ook kan dit bij onderwijsprofessionals leiden tot gevoelens van incompetentie en uitputting en tot burn-out.

De hoge prevalentie van ACEs en de impact van ACEs op de sociaal-emotionele en academische ontwikkeling maken het essentieel dat leerkrachten toegerust zijn om trauma bij leerlingen te herkennen en er sensitief op te reageren. Ervaringen vanuit de praktijk in zorg en onderwijs en onderzoeksresultaten in de jeugdzorg (Konijn e.a., 2020) suggereren een positief effect van traumasensitieve zorg en onderwijs. Traumasensitief handelen lijkt succesvol te zijn in het verbeteren van competentiegevoelens van professionals en het verminderen van de nadelige effecten van ACEs op zowel de relatie tussen de professional en het kind en de ontwikkeling van kinderen. In Nederland is een programma voor TSO ontwikkeld door Coppens, Schneijderberg en Van Kregten (2021; herziene versie). Het programma richt zich op het ontwikkelen van kennis over trauma en het ontwikkelen van vaardigheden in het herkennen van en omgaan met traumagerelateerd gedrag.

Implementeren van traumasensitief werken

Uit onderzoek en ervaringen uit het buitenland - voornamelijk uit de VS - weten we dat het ontwikkelen van een traumasensitief klimaat méér inhoudt dan het trainen van traumabewustzijn bij personeel. Ook in de Nederlandse onderwijspraktijk komen scholen tot de conclusie dat alleen een teamtraining niet voldoende is om tot een TSO-klimaat te komen. Traumasensitief onderwijs vereist een paradigmaverschuiving op personeels- en organisatieniveau om de focus te verleggen van het gedrag naar het begrijpen van wat er met een kind is gebeurd. Investeren in een traumasensitieve benadering betekent verschuivingen in de organisatiecultuur, -praktijk en -beleid (Hanson & Lang, 2016; McInerney & McKlindon, 2014). Er zijn verschillende modellen ontwikkeld om TSO vorm te geven. De principes van bijna alle modellen draaien om het bieden van een veilige, voorspelbare omgeving waarin volwassenen betrouwbaar en steunend zijn. Alle modellen leggen een sterke nadruk op het

(her)bouwen van gezonde relaties met leeftijdsgenoten en volwassen rolfiguren. In Nederland is er beperkte ervaring met het ontwikkelen van een TSO-klimaat. Tot nu toe zijn er zowel in Nederland als internationaal weinig resultaten bekend van evaluatieonderzoeken naar de opbrengsten van TSO voor leerkrachten en leerlingen.

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.

Box uit: Wassink – de Stigter, R., Offerman, E., Asselman, M., Adiyaman, H., Nelen, W., de Berk, A., Buijze, J., & Helmond, P. (2021). Trainen voor traumasensitief onderwijs. *Kind & Adolescent Praktijk*.

Doelstellingen project

In het huidige onderzoeksproject staan de volgende doelstellingen centraal:

(1) Het in kaart brengen van factoren bij een succesvolle implementatie van TSO en het ontwikkelen van een handboek om de implementatie van TSO te ondersteunen.
(2) Het in kaart brengen van de opbrengsten van de implementatie van TSO voor leerkrachten en leerlingen.

Leeswijzer

In dit verslag bespreken we het onderzoek naar de twee doelstellingen na elkaar. Om die reden bespreken we eerst doelstelling 1 met de bijbehorende onderzoeksvragen, de onderzoeksopzet en resultaten. Daarna volgt de bespreking van doelstelling 2 van het project eveneens inclusief de onderzoeksvragen, de onderzoeksopzet en resultaten. Daarna sluiten we af met een overkoepelende discussie voor beide doelstellingen. Om snel een beeld te krijgen van het project en de resultaten raden we aan om de samenvatting (p. 5) en de discussie (p. 24) te lezen.

Doelstelling 1

Het in kaart brengen van factoren bij een succesvolle implementatie van TSO en het ontwikkelen van een handboek om de implementatie van TSO te ondersteunen.

Onderzoeksvragen

1) Wat is nodig voor een succesvolle implementatie van een traumasensitief schoolklimaat in het (speciaal) onderwijs?
   a) Wat is er bekend uit de internationale onderzoeksliteratuur over de faciliterende en belemmerende factoren bij de implementatie van een traumasensitief schoolklimaat?
   b) Wat is er bekend over effectieve implementatiestrategieën voor het implementeren van een traumasensitief klimaat op scholen?
   c) Welke lessen kunnen worden geleerd over de implementatie van TSO op scholen, uit ervaringen van leerkrachten en schoolpersoneel op scholen in Nederland die de eerste ervaringen hebben opgedaan met het inbedden van TSO in hun school?

Onderzoeksopzet

In de eerste fase van het project lag de focus op de eerste doelstelling (onderzoeksvraag 1). Deze fase was gericht op kennisontwikkeling over succesvolle implementatie van traumasensitief onderwijs op basis van internationale literatuur en praktijkervaringen.

Scoping review

In de eerste fase van het onderzoek werd een scoping review uitgevoerd om faciliterende en belemmerende factoren in de implementatie van TSO in kaart te brengen vanuit internationale literatuur, vanuit 57 wetenschappelijke bronnen, onderzoeksrapporten, dissertaties en boeken. De scoping review is een inventarisatie en kennissynthese van internationale literatuur over de implementatie van TSO. De scoping review is gepubliceerd in een internationaal wetenschappelijk tijdschrift[1].

Focusgroepen

Daarnaast waren zeven scholen voor primair en voortgezet (speciaal) onderwijs betrokken. Deze scholen hadden de teamtraining *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen* (Nu: *TSO*) gevolgd (Coppens, Schneijderberg, Van Kregten, 2016). Met deze scholen werden focusgroepen uitgevoerd, waarbij gevraagd werd naar hun ervaringen met de teamtraining, het verloop na de teamtraining en wat de implementatie van traumasensitief lesgeven had bevorderd dan wel belemmerd. Op basis van de opgedane kennis over implementatie vanuit de praktijk, focusgroepen en de internationale literatuurstudie werd een TSO implementatiehandboek geschreven en werd TSO met behulp van het handboek geïmplementeerd op de deelnemende scholen in de tweede fase. De resultaten van de focusgroepen zijn gepubliceerd in een nationaal vaktijdschrift[2].

---

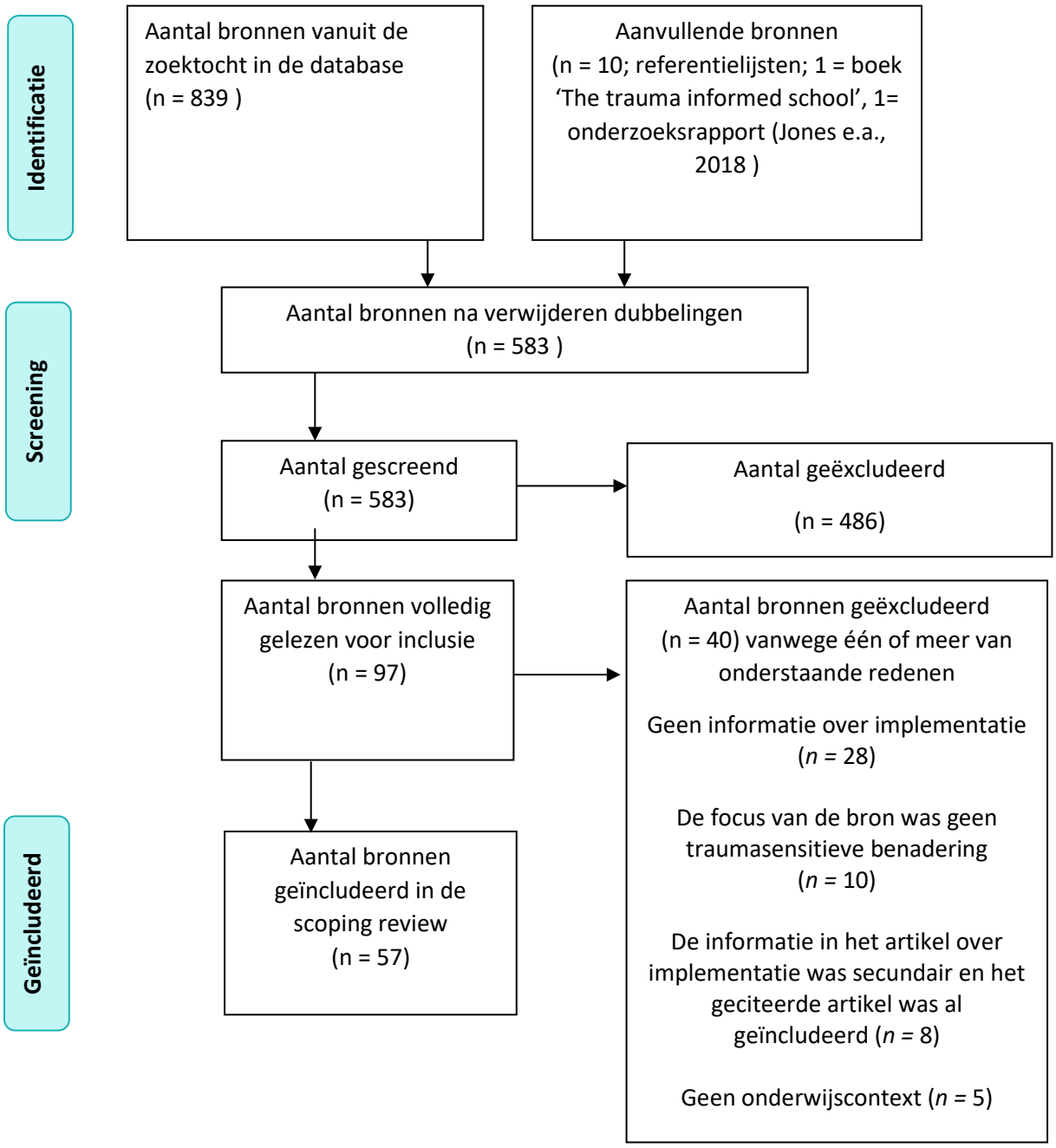
[1] Wassink – de Stigter, R., Kooijmans, R., Asselman, M. W., Offerman, E. C. P., Nelen, W., & Helmond, P. (2022). Facilitators and barriers in the implementation of trauma-informed approaches in schools: A scoping review. *School Mental Health*, 1-15.

[2] Wassink – de Stigter, R., Offerman, E., Asselman, M., Adiyaman, H., Nelen, W., de Berk, A., Buijze, J., & Helmond, P. (2021). Trainen voor traumasensitief onderwijs. *Kind & Adolescent Praktijk*.

Scoping review

Procedure

Deze kwalitatieve scoping review bestond uit de volgende stappen: (1) literatuuronderzoek, (2) extractie van bevindingen, (3) analyse van bevindingen en (4) synthese van de bevindingen. Het protocol voor de beoordeling was vooraf geregistreerd in PROSPERO (CRD42019122434). Voor het uitvoeren en rapporteren van de review hebben de auteurs de richtlijnen gevolgd voor scoping reviews uit de Pentred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR; Tricco e.a., 2018).



Figuur 1. *Stroomdiagram van de scoping review*

Er is systematisch literatuuronderzoek uitgevoerd met behulp van de volgende databases: PsycINFO, ERIC, Web of Science en Google Scholar. Zoektermen waren gerelateerd aan TSO ("trauma sensitive", "trauma-informed" en "traumaresponsive") en school in de leeftijd van vier tot 18 jaar (bijv. "school", "class", "elementary", "K -12"). Daarnaast werd backward citation gebruikt om relevante referenties bij te houden in artikelen die full-text gescreend waren. De specifieke zoekstrategie is op aanvraag verkrijgbaar bij de eerste auteur van de scoping review. De bronnen zijn onafhankelijk gescreend door de eerste en laatste auteur, op basis van titel en abstract, met behulp van Rayyan (Ouzzani e.a., 2016). Alle bronnen die traumageïnformeerde onderwijsbenaderingen niet beschreven in de titel of samenvatting werden uitgesloten. Alle overige bronnen werden door de eerste en laatste auteur full-text gescreend om te controleren of ze voldeden aan de toelatingscriteria voor opname. Discrepanties met betrekking tot opname of uitsluiting werden besproken en opgelost. Het stroomdiagram is te vinden in figuur 1.

We hebben zowel conceptuele als empirische onderzoeksartikelen overwogen met een specifieke focus op de implementatie van schoolbreed TSO of traumasensitieve programma's in scholen. Alle in het Engels gepubliceerde academische en grijze literatuurbronnen, zoals boeken, vakliteratuur en ongepubliceerde proefschriften, kwamen in aanmerking voor inclusie. Bronnen moesten een traumasensitieve benadering in een schoolomgeving bespreken, met de leeftijd van leerlingen tussen de vier en 18 jaar oud. Voor boeken zijn alleen hoofdstukken opgenomen die relevant zijn voor de onderzoeksvraag. Er zijn geen beperkingen gesteld aan de publicatieperiode.

Een formulier voor het extraheren van data of gegevens uit alle bronnen werd opgesteld door de eerste en laatste auteur van het wetenschappelijke artikel. Zij voerden het extractieproces van vijf bronnen gezamenlijk uit, om de toepasbaarheid van het formulier te testen en om te zien of er onderlinge verschillen waren in de extractie van bevindingen. Dit heeft geleid tot kleine aanpassingen aan het formulier. Voor de overige bronnen zijn alle gegevens geëxtraheerd door de eerste auteur waarbij de volgende informatie is opgehaald: (1) bibliografische informatie (bijv. publicatiejaar, auteur, type publicatie, peer-reviewed), (2) doelen en methoden (bijv. ontwerp, gegevensverzameling en -analyse, naam van traumasensitieve interventie), (3) bevindingen uit primaire (bijv. gekopieerde informatie over facilitators en barrières) en secundaire (bijv. geciteerde informatie) bronnen.

Resultaten

De resultaten van de scoping review zijn samengevat in vijf thema's die implementatie bevorderen. Deze thema's zijn geordend aan de hand van het *implementatie drivers model*: professionele ontwikkeling (competentie driver), implementatieplanning (organisatie driver), leiderschapssteun en betrekken van stakeholders (leiderschap driver) en tot slot het creëren van draagvlak. Je ziet de concrete invulling per thema in onderstaand model met 'Implementatie-drivers'. In Bijlage A is de uitgebreide versie van onderstaande figuur in A4 formaat opgenomen. De review geeft een overzicht van factoren die door professionals belangrijk worden gevonden. Echter, in hoeverre deze factoren daadwerkelijk bijdragen aan het succes van de implementatie van TSO is nog niet empirisch onderzocht.

Figuur 2. *Samenvatting van faciliterende en belemmerende factoren voor de implementatie van TSO*

Competentie

De competentie driver omvat de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Het gaat om de ontwikkeling van traumasensitieve kennis en vaardigheden door:

- Training: het doorlopend aanbieden van basis- en verdiepingsmodule met up-to-date en onderbouwde kennis, met aandacht voor de praktische vertaling naar de school;
- Coaching: structurele intervisie, supervisie en mogelijkheden voor coaching-on-the-job;
- Werving en selectie: het aantrekken van medewerkers met de gewenste visie en competenties.

Organisatie

De organisatie driver omvat factoren van implementatieplanning die de ondersteuning en infrastructuur te ontwikkelen die nodig is om een TSO-klimaat te realiseren.

- Het in kaart brengen van de uitgangssituatie: waar staan we, wat is nodig en gewenst?
- Een uitgewerkt plan met prioriteiten en acties opstellen.
- Het benoemen van kartrekkers en een werkgroep en beiden positioneren binnen de school.
- Het integreren van TSO met bestaande schoolprogramma's, zoals Positive Behavior Support (PBS).
- Het integreren van TSO in beleid, denk aan aannamebeleid, scholing en ouderbetrokkenheid.
- Het monitoren en evalueren van implementatie op basis van vooraf opgestelde criteria en indicatoren.
- Een flexibele tijdlijn om onvoorziene omstandigheden op te vangen.
- De mogelijkheid om (externe) hulp in te roepen bij implementatie.

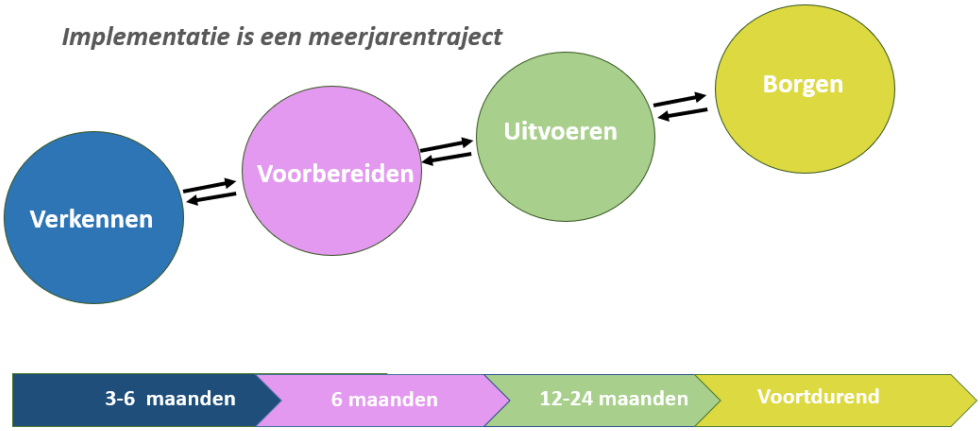
Leiderschap

Leiderschap omvat adaptief leiderschap, technisch leiderschap en het betrekken van stakeholders bij de implementatie van TSO.

- Adaptief leiderschap:
  - Het enthousiasmeren en inspireren van personeel.
  - Ondersteunen in woord en gebaar, goede voorbeelden belonen en successen vieren.
  - Het uitdragen van de TSO visie en kennis en zelf het goede voorbeeld geven.
- Technisch faciliterend leiderschap:
  - Het beschikbaar stellen van middelen, bijvoorbeeld tijd en geld voor de kennisontwikkeling en implementatie van TSO.
  - Het uitvoeren van en toezien op 'traumasensitief beleid' zoals opgesteld door de TSO werkgroep (zie implementatieplanning).
- Stakeholders betrekken:
  - Het leggen van verbindingen met andere organisaties die bij de leerlingen zijn betrokken (GGD, jeugdhulp, wijkteams, gemeente, politie, etc.)
  - Het verbinden met kennisinstituten om kennis door te ontwikkelen en te delen.
  - Het betrekken van fondsen om extra activiteiten en nieuwe ontwikkelingen te kunnen financieren.

Naast deze faciliterende en belemmerende factoren is uit de literatuur naar voren gekomen dat de implementatie van TSO een meerjarentraject is en vier fases doorloopt:

1. Verkennen: hoe staat de school ervoor? Wat zijn wensen, behoeften, uitdagingen?
2. Voorbereiden: kartrekkers en werkgroep benoemen, concrete plannen maken, leiders en medewerkers informeren, enthousiasmeren, inspireren.
3. Uitvoeren: trainen, beleid uitvoeren.
4. Borgen: coaching en intervisie, bijscholing, doorlopende monitoring en evaluatie.



Figuur 3. *Vier fases van implementatie*

Aanbevelingen

Voor de toekomst van TSO is het belangrijk dat de traumasensitieve onderwijsvisie concreet wordt vertaald naar de kernelementen, activiteiten en veranderingen die in de praktijk moeten worden doorgevoerd om een TSO-klimaat te creëren. Zo kunnen scholen van de vraag "Wat is TSO en wat moeten we implementeren" naar de vraag "Hoe kunnen we effectief TSO implementeren zoals het bedoeld is?".

Focusgroepen

Deelnemers

Bij de focusgroepen in fase 1 waren er in totaal 19 deelnemers van zeven verschillende scholen. Tabel 1 geeft een overzicht van de functies van de deelnemers aan de verschillende focusgroepen.

Tabel 1. *Deelnemers focusgroep fase 1, implementatiestudie*

Locatie	Scholen	Type onderwijs	Deelnemers	Functie deelnemers
Amsterdam	1	Speciaal basisonderwijs	4	Intern begeleider/ orthopedagoog met zorgcoördinatietaken (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	

Procedure

Om de ervaringen van scholen met het ontwikkelen van een TSO-klimaat 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 zorgcoördinatie 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 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 (zie Bijlage 1). Naast de moderator was er een notulist (junior onderzoeker) aanwezig. Met behulp van ATLAS.ti zijn uitspraken van de deelnemers per onderzoeksvraag gecategoriseerd en samengevat in een aantal thema's. De resultaten en aanbevelingen worden hieronder beschreven aan de hand van drie niveaus, te weten de organisatie, de professional en de leerling. Onderstaande citaat uit ons artikel geeft weer dat implementatie van een innovatie complex is, wat een verandering vraagt in de organisatiecultuur, -praktijk en -beleid:

> "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" (Wassink – de Stigter et al., 2021).

Resultaten

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 als opbrengsten van de training, 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 TSO-klimaat. 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 middels studiedagen of cursussen, intervisie en coaching op de werkvloer. Om deze professionele ontwikkeling mogelijk te maken is betrokkenheid van het gehele team, een werkgroep, en een faciliterende en ondersteunende directie nodig.

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. Daarnaast is het nuttig om een behoeftepeiling te doen voorafgaand aan de

teamtraining en een actieplan op te stellen (Wassink-de Stigter e.a., 2021). Het gaat hierbij om het nadenken over benodigdheden en behoeften van een school met betrekking tot de teamtraining en het ontwikkelen van een TSO-klimaat. Een voorbeeld staat in het implementatiehandboek (Asselman & Offerman e.a., 2019). Het helpt scholen om een overwogen beslissing te maken voor TSO en een actieplan te ontwerpen. De implementatie van TSO is complex, wat een verandering vraagt in de organisatiecultuur, -praktijk en -beleid van de school.

Op het niveau van de leerling kunnen scholen met name stappen zetten in de ontwikkeling van een TSO-klimaat 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 ACEs, 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 ACEs, is samenwerking en afstemming met collega's (orthopedagoog, psycholoog, intern begeleider) en hulpverlening belangrijk voor toepassing van de meldcode Huiselijk geweld en kindermishandeling en doorverwijzing. Tot slot kan een school overwegen evidence based 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).

Doelstelling 2

Het in kaart brengen van de opbrengsten van de implementatie van TSO voor leerkrachten en leerlingen

Onderzoeksvragen

2) Draagt de implementatie van TSO in het (speciaal) onderwijs bij aan het vergroten van de kennis en competenties van leerkrachten met betrekking tot traumasensitief werken?
   a) Vertonen leerkrachten een toename aan traumakennis?
   b) Ervaren leerkrachten hogere competentieniveaus in het werken met getraumatiseerde kinderen?
   c) Verbetert de leerkracht-leerling-relatie?
   d) Verbetert de gepercipieerde kwaliteit van het klasklimaat?

3) Draagt de implementatie van TSO in het (speciaal) onderwijs bij aan het beter functioneren van leerlingen?
   a) Vertonen leerlingen lagere niveaus van posttraumatische stresssymptomen?
   b) Vertonen leerlingen een afname van gedragsproblemen?
   c) Vertonen leerlingen een toename in zelfregulerende vaardigheden?
   d) Vertonen leerlingen een toename in veerkracht?
      Daarnaast is in aanvulling op het perspectief van de leerkrachten onderzocht of de implementatie van TSO volgens de leerlingen heeft bijgedragen aan het klasklimaat.
   e) Verbetert de leerkracht-leerling-relatie?
   f) Verbetert de gepercipieerde kwaliteit van het klasklimaat?

Onderzoeksopzet

In de tweede fase lag de focus op de tweede doelstelling (onderzoeksvragen 2 en 3). De opbrengsten van de implementatie van TSO voor leerkrachten en leerlingen werd onderzocht met een evaluatiestudie.

Vragenlijstonderzoek

In het jaar voordat TSO werd geïmplementeerd, werden op drie tijdspunten gedurende het schooljaar nulmetingen uitgevoerd bij leerkrachten en leerlingen. In het jaar van implementatie van TSO werden op drie tijdspunten gedurende het jaar evaluatiemetingen uitgevoerd. In de tweede fase hebben acht scholen voor primair en (voortgezet) speciaal onderwijs deelgenomen die het programma TSO hebben geïmplementeerd als onderdeel van het huidige project. Gezien het hogere risico van leerlingen in het speciaal onderwijs op ACEs, en de sterke motivatie van scholen voor speciaal onderwijs om TSO te implementeren, was er een overrepresentatie van scholen vanuit speciaal onderwijs. Het project beperkte de deelname echter niet tot scholen voor speciaal onderwijs, omdat de uitdagingen van het lesgeven aan getraumatiseerde kinderen ook kunnen gelden in het regulier onderwijs.

Focusgroepen en interviews

Om de uitkomsten nog meer te nuanceren en duiden zijn er focusgroepen georganiseerd in en na het jaar van implementatie bij leerkrachten van de deelnemende scholen. Bij de kartrekkers van TSO van de scholen zijn aanvullend hierop interviews afgenomen.

Vragenlijstonderzoek

Deelnemers

In Figuur 4 een overzicht van de deelnemers aan het vragenlijstonderzoek van fase 2.

Figuur 4. *Overzicht van deelnemers aan vragenlijsten van fase 2 van het onderzoek*

Instrumenten

ACE Youth Screener

Om na te gaan hoeveel en welke ACEs leerlingen hebben meegemaakt, is de ACE Youth Screener afgenomen (ACE-YS; Helmond e.a., 2018). In deze zelfrapportagevragenlijst worden in totaal 19 domeinen van ACEs uitgevraagd. De 19 domeinen zijn: emotionele mishandeling, lichamelijke mishandeling, seksueel misbruik, huiselijk geweld, psychische ziekte/zelfmoord van een ouder/verzorger, alcohol/drugs van een ouder/verzorger, emotionele verwaarlozing, lichamelijke verwaarlozing, een ouder/verzorger in de gevangenis, echtscheiding, ramp/ernstig ongeluk, gepest worden, gediscrimineerd worden, armoede, gemeenschapsgeweld, dood van een ouder/verzorger, ziekte van een naaste, uithuisplaatsing en vluchten voor oorlog. Hierna spreken we over

‘meegemaakte ACEs’ als het over ACE-domeinen gaat. De 19 ACE-domeinen werden uitgevraagd met 30 items waarin leerlingen wordt gevraagd of zij de gebeurtenis hebben meegemaakt met de antwoordmogelijkheden ‘nee’, ‘ja, één keer’ en ‘ja, meer dan één keer’. Antwoorden zijn omgezet naar een binaire schaal: ‘niet meegemaakt’ (0) en ‘meegemaakt’ (1), waarbij beide ‘ja’-antwoorden zijn samengevoegd. De binaire scores op de 19 ACE-domeinen zijn bij elkaar opgeteld in een somscore.

CRIES-13

Om ervaren posttraumatische stresssymptomen uit te vragen is gebruik gemaakt van de CRIES-13 (Children’s Revised Impact of Event Scale; Verlinden e.a., 2014). Dit screeningsinstrument bevat 13 vragen over dingen die kinderen kunnen ervaren als ze een ingrijpende gebeurtenis hebben meegemaakt. De schaal heeft drie subschalen: herbeleving, vermijding en verhoogde prikkelbaarheid. Een voorbeeldvraag is: ‘Denk je erover na, zelfs als het niet de bedoeling is?’. Kinderen werd gevraagd hoe vaak de opmerkingen voor hen waar waren in de afgelopen zeven dagen, waarbij de antwoordopties (0) helemaal niet, (1) zelden, (2) soms en (3) vaak waren. Bij een totaalscore van 30 of hoger is er een verhoogd risico op PTSS (Verlinden e.a., 2014).

BPM

Om gedragsproblemen in kaart te brengen is gebruikgemaakt van de BPM (Brief Problem Monitor; Achenbach e.a., 2011). Zowel de leerkracht als de leerling hebben de vragenlijst ingevuld (respectievelijk de BPM-T en BPM-Y), zodat we inzicht kregen vanuit meerdere informanten. De BPM-T (Beknopte probleemmeter - Leerkrachtlijst 6-18 jarigen) is een verkorte versie van de Gedragsvragenlijst voor kinderen van 6-18 jaar – informatie leerkracht (Teacher Report Form; TRF). De BPM-Y (Beknopte probleemmeter - Jongerenlijst voor 11-18 jarigen) is een verkorte versie van de Zelf in te vullen vragenlijst voor 11-18 jarigen (Youth Self Report; YSR). Het zijn korte vragenlijsten voor het vaststellen van emotionele en gedragsproblemen van kinderen. De BPM-T bevat 18 en de BPM-Y 19 vragen over emotionele en gedragsproblemen. De vragen betreffen gedragingen zoals “Maakt veel ruzie”, respectievelijk “Ik maak veel ruzie” en kunnen met 0 (helemaal niet), 1 (een beetje) of 2 (duidelijk) beantwoord worden. Beide vragenlijsten bestaan uit drie subschalen: aandachtsproblemen, internaliserende gedragsproblemen en externaliserende gedragsproblemen.

BRIEF Screener

De BRIEF Screener (Gioia e.a., 2016; Ned. vertaling Huizinga & Smidts) is een sterk verkorte versie van de volledige BRIEF, en is ontwikkeld om in (G)GZ en onderwijs snel een globaal beeld van het niveau van executief functioneren te geven. Een hoge score is een aanwijzing om verder onderzoek te (laten) doen naar de executieve functies van het kind of de jongere. Executieve functies zijn cognitieve processen die nodig zijn voor doelgericht, efficiënt en sociaal aangepast gedrag. Van de BRIEF Screener vragenlijsten zijn drie versies beschikbaar: een oudervragenlijst, een leerkrachtvragenlijst en de zelfrapportage. In het huidige onderzoek zijn de leerkracht- en zelfrapportagevragenlijsten afgenomen. De BRIEF Screener bestaat uit 18 stellingen in de leerkrachtversie en 14 stellingen in de zelfrapportage die gebaseerd zijn op verschillende domeinen van executieve functies. De vragenlijst bevat uitspraken zoals “Raakt overweldigd door grote opgaven” (leerkrachtvragenlijst) of “Ik zie er tegenop om grote opdrachten af te maken (zoals een werkstuk of boekbespreking)” (zelfrapportage). De invuller beantwoordt de stellingen met 1 (Nooit), 2 (Soms) of 3 (Vaak).

BRS

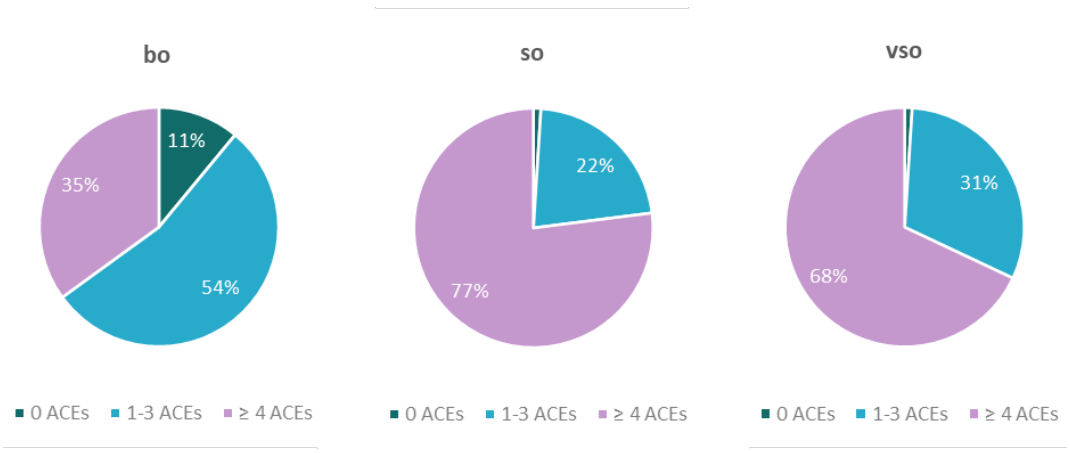
Om de veerkracht van leerlingen in beeld te brengen is de BRS (Brief Resilience Scale; Smith e.a., 2008; Ned. vertaling Dijkstra, 2015) ingezet. De onderzoekers hebben de Nederlandse vertaling gebruikt. De vragenlijst bestaat uit zes stellingen, bijvoorbeeld “Als er iets ergs is gebeurd, laat ik dat moeilijk los.”. De leerlingen konden de stellingen beantwoorden met 1 (Helemaal niet waar) tot en met 5 (Helemaal waar).

Klimaatschaal
De Klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2008) bestaat uit genormeerde vragenlijsten waarmee leerlingen en leerkrachten kunnen aangeven welk klimaat er in de klas heerst tussen leerlingen onderling en tussen de leerkracht en de leerlingen. Zowel de leerlingversie als de leerkrachtversie bestaan uit een algemeen gedeelte (16 vragen) en een specifiek gedeelte (17 vragen), speciaal over de leerkracht. Het algemene deel en het specifieke deel bestaan beide uit twee subschalen, respectievelijk 'Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties' en 'Sfeer in de klas', en 'Orde in de klas' en 'Kwaliteit interactie leerkracht-leerling'. De leerling en de leerkracht krijgen dezelfde vragen, bijvoorbeeld "Er zijn leerlingen in deze klas die elkaar uitschelden". De leerlingen en leerkrachten konden de vragen beantwoorden met 1 ((bijna) nooit), 2 (soms), 3 (regelmatig) en 4 (vaak). Negatief geformuleerde vragen worden omgescoord. Hoe hoger de score, hoe positiever het klimaat in de klas wordt ervaren.

Traumakennis vragenlijst
Om de traumakennis voor en na de training in kaart te brengen werd de Traumakennis vragenlijst (Coppens, z.d.) die hoort bij de training 'Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen' ingevuld. Leerkrachten vulden voor de zeven doelen van de training een score in van 1 (u beschikt absoluut niet over de kennis en vaardigheden) t/m 7 (u beschikt volledig over de kennis en vaardigheden). Een van de stellingen is "U herkent hoe trauma tot uiting komt in het gedrag van uw leerlingen".

Zelfbeoordelingsvragenlijst voor leerkrachten (TSES)
De Nederlandse vertaling van de TSES (Teacher Self-Efficacy Scale) (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Ned. vertaling Buttner e.a., 2015) werd ingezet om de zelfbeoordeling van leerkrachten te meten in relatie tot het zich competent voelen in het lesgeven aan leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte. De vragenlijst bestaat uit 24 stellingen, verdeeld over de volgende zes subschalen: 'Instructie geven', 'Aanpassen van instructie aan individuele behoeftes', 'Leerlingen motiveren', 'Orde houden', 'Omgaan met ouders en collega's' en 'Omgaan met veranderingen en uitdagingen'. De leerkrachten ontvingen de volgende instructie: "Kruis aan hoe zeker u ervan bent dat u…". Hierna volgden stellingen als "de orde handhaaft in elke willekeurige klas". Hierop konden zij antwoorden met 1 (Helemaal niet zeker), 2 (Vrij onzeker), 3 (Vrij zeker) en 4 (Absoluut zeker). Voor de subschalen en het totaal werd een gemiddelde score berekend, hoe hoger de score, hoe competenter de leerkracht zich voelde.

Procedure
Leerlingen en leerkrachten vulden op zes meetmomenten vragenlijsten in, driemaal in het baselinejaar en driemaal in het implementatiejaar. De drie meetmomenten vielen in beide jaren in dezelfde periode. Bij de eerste meetronde werden door en over alle leerlingen alle vragenlijsten ingevuld. De ACE Youth Screener en CRIES werden op T0 ingezet om leerlingen te includeren. Bij een ACE score van ≥2 of een ACE score van 1 én CRIES ≥ 30 werden leerlingen geïncludeerd. Voor en over geïncludeerde leerlingen werden op de vervolgmetingen alle vragenlijsten, met uitzondering van de ACE Youth Screener, ingevuld. De ACE Youth Screener werd enkel ingevuld op het eerste meetmoment waarop leerlingen instroomden. Niet-geïncludeerde leerlingen vulden op de vervolgmetingen enkel de Klimaatschaal in, leerkrachten hoefden op de vervolgmetingen geen vragenlijsten over deze leerlingen in te vullen. Leerlingen konden tot en met T3 (eerste meetmoment in het implementatiejaar) instromen. Zoals zichtbaar in Figuur 5, is een groot aantal van de leerlingen geïncludeerd vanwege het aantal ACEs. Op basis van de ACE score, in combinatie met de CRIES score, zijn er 320 leerlingen geïncludeerd. In Figuur 5 is te zien welk percentage leerlingen per onderwijstype nul, één tot drie, of vier of meer ACEs had meegemaakt.



Figuur 5. *Verdeling aantal ACEs per onderwijstype*

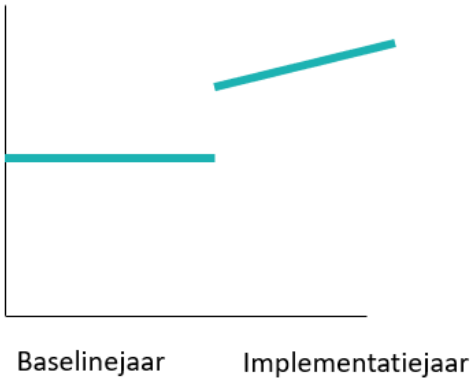
De vragenlijsten werden individueel onder begeleiding van een onderzoeker bij leerlingen afgenomen om zo hun reactie bij het invullen van de vragenlijsten te kunnen monitoren en indien nodig het zorgteam van de school te betrekken, als leerlingen zich niet prettig voelden na het invullen van de vragenlijsten of behoefte hadden aan een gesprek. Met leerlingen werd vooraf besproken dat er bij acute zorgen over hun veiligheid en/of welzijn een signaal aan school wordt afgegeven. Op school was er altijd iemand aanwezig die de leerling eventueel kon opvangen. Ook werd na afloop aan de leerling gevraagd of hij/zij met iemand wilde doorpraten, zodat dit kon worden doorgegeven.

Leerkrachten kregen via de mail uitnodigingen om vragenlijsten over henzelf en de klas of individuele leerlingen in te vullen. Na 7 dagen en na 14 dagen kregen zij nogmaals een herinnering wanneer de vragenlijsten nog niet waren ingevuld. De Traumakennis vragenlijst werd enkel afgenomen op T2 (voor de teamtraining) en T3 (na de teamtraining). De Klimaatschaal en Zelfbeoordelingsvragenlijst werden op alle meetmomenten afgenomen.

Aan leerlingen vanaf 12 jaar, ouders van leerlingen tot 16 jaar en leerkrachten is actief toestemming gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. Zij ontvingen allen een informatiebrief en dienden een antwoordstrook in te vullen waarop zij aangaven wel of geen toestemming voor deelname te geven.

Analyses

Een paired sample T-test is uitgevoerd in SPSS 27 om te bepalen of de traumakennis van leerkrachten na de interventie (training) hoger was dan voor de training. De andere variabelen op leerkracht- en leerlingniveau zijn geanalyseerd binnen een groeicurve raamwerk (piecewise growth curve modelling) in Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2012). Het model van Bülow e.a. (2021) is gebruikt om te bepalen of de ontwikkeling in het implementatiejaar op de uitkomstmaten voor leerkrachten en leerlingen groter was dan in het baselinejaar. Het model van Rioux e.a. (2021) is gebruikt om te bepalen of het uitgangspunt van de uitkomstmaten voor leerkrachten en leerlingen in het implementatiejaar hoger was dan in het baselinejaar. Zie Figuur 6 voor een voorbeeld van beide effecten. Twee piecewise growth curve modellen werden gespecificeerd waarin T0-T2 het traject voorafgaand aan interventie (baselinejaar) en T3-T5 de impact van de interventie representeert (implementatiejaar). Verschillen tussen pre-interventie- en interventietrajecten werden beoordeeld door pre-interventie- en interventiehellingen binnen en tussen scholen te vergelijken. We hebben dit gedaan door gelijkheidsbeperkingen op te leggen aan de parameters van de hellingsfactor en door een benadering met meerdere groepen toe te passen. Voor elke uitkomstvariabele werden aparte modellen gespecificeerd.



Figuur 6. *Voorbeeld van effecten gevonden middels Piecewise Growth Curve Modelling*

Resultaten

Opbrengsten voor leerkrachten

Traumakennis

Uit de paired sample T-test kwam naar voren dat leerkrachten na de training (M = 5,21, SD = 1,00) over meer traumakennis beschikken dan voor de training (M = 4,90, SD = 1,24); $t(43) = -2{,}22$, $p = .032$.

Competentiegevoel

In het jaar na de training zien we een sterkere toename dan in het jaar voor de training op:

- Competent voelen in aanpassen instructie op behoeftes leerlingen;
- Competent voelen in het houden van orde (trend).

Tabel 2

Richting en significantieniveaus van effecten op competentiegevoel van leerkrachten

(Sub)schaal	Hogere beginwaarde jaar 2	Sterkere ontwikkeling jaar 2
Instructie geven		
Aanpassen van instructie aan individuele behoeftes		+ (p=.003)
Leerlingen motiveren		
Orde houden		+ (p=.076)
Omgaan met ouders en collega's		
Omgaan met veranderingen en uitdagingen		
Totaal		

Klassenklimaat

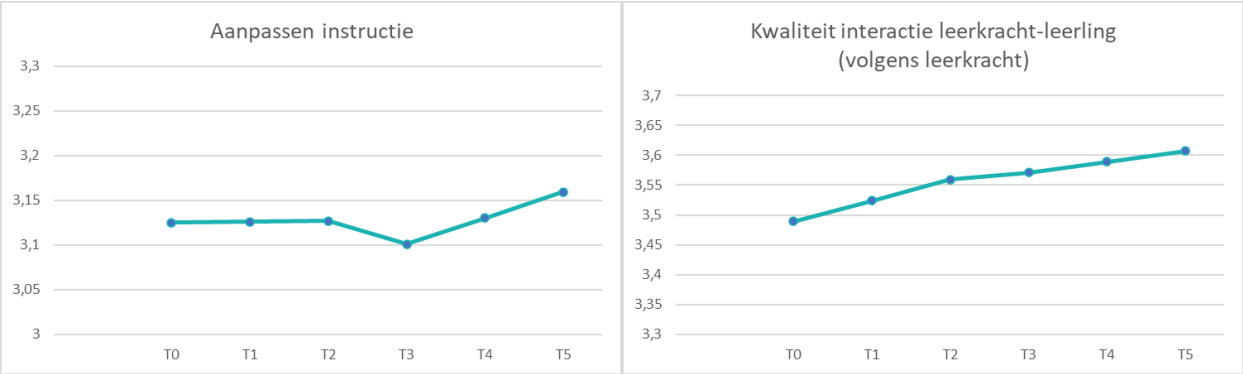
In het jaar na de training is het beginniveau dat leerkrachten ervaren hoger dan in het jaar voor de training op:

- Sfeer in de klas;
- Kwaliteit interactie leerkracht-leerlingen.

Tabel 3

Richting en significantieniveau van effecten op klassenklimaat ervaren door leerkrachten

(Sub)schaal	Hogere beginwaarde jaar 2	Sterkere ontwikkeling jaar 2
Sfeer in de klas	+ (p<.001)	
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties		
Orde houden		
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	+ (p=.009)	- (p=.075)



Figuur 7. *Uitkomsten op leerkrachtniveau*

Opbrengsten voor leerlingen

Functioneren

We zien geen effecten op functioneren. Er worden geen significante afname gezien bij leerlingen op gebied van posttraumatische stresssymptomen en gedragsproblemen en geen significante toename gezien op gebied van zelfregulerende vaardigheden en veerkracht na de implementatie van TSO.

Klassenklimaat

In het jaar na de training is het beginniveau hoger dan in het jaar voor de training op:

- Sfeer in de klas;
- Kwaliteit onderlinge leerling relaties;
- Kwaliteit interactie leerkracht-leerlingen;
- Orde houden.

Tabel 4

Richting en significantieniveau van effecten op klassenklimaat ervaren door leerlingen

(Sub)schaal	Hogere beginwaarde jaar 2	Sterkere ontwikkeling jaar 2
Sfeer in de klas	+ (p<.001)	
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties	+ (p=.003)	
Orde houden	+ (p<.001)	- (p=.008)
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	+ (p=.011)	

Aan het einde van de laatste meetronde is aan de leerlingen gevraagd of zij veranderingen hebben gemerkt op school in het afgelopen jaar. Hierop kwamen onder andere de volgende reacties:

"Meer gezelligheid. De meester had meer oog voor de leerlingen en ik voel me begrepen en gezien door de meester."

"Fijner in de klas. Meer op haar gemak in de klas. Ze mag meer haar grenzen aangeven en daar naar handelen."

Focusgroepen en interviews

Deelnemers

Bij vijf van de acht scholen hebben de focusgroepen plaatsgevonden. Daarnaast zijn bij zeven van de acht deelnemende scholen interviews met kartrekkers gehouden. Vanwege de drukte op scholen met betrekking tot de coronamaatregelen en gevolgen van corona hebben de focusgroepen en interviews niet op alle scholen kunnen plaatsvinden. In bijlage B en C staan respectievelijk het draaiboek van de focusgroepen en de opzet van de interviews.

Resultaten

Uit een voorlopige analyse van de focusgroepen en interviews blijkt dat scholen verbeteringen ervaren op:

- Samenwerken;
- Intervisie;
- Zelfzorg.

De definitieve resultaten van de focusgroepen en interviews volgen in het wetenschappelijk artikel over de evaluatie van TSO op uitkomsten voor leerkrachten.

"Ik ben anders gaan kijken naar leerlingen. De jongen waar ik geen contact mee kreeg, daar ben ik anders naar gaan kijken. Waarom lukt het hem niet? (...) Hij zat eerst in mijn allergie. Je wilt toch niets, ik kan niets met jou. Nu ik anders ben gaan denken. Hij wil misschien wel iets, maar hij kan het niet met mij. Nu heb ik meer empathie."

"Ik denk dat ik milder ben geworden. Ik ben duidelijk en geef mijn grenzen aan. Maar ik ben wel milder geworden in hoe ik consequenties uitdeel en uitspreek. (...) Ik doe het uit harmonie."

"De kinderen in mijn klas krijgen bandjes. Groen betekent ik voel me goed. Rood betekent dat een leerling zich niet goed voelt. Dan hoeven ze het niet per se te zeggen, maar kunnen ze het wel aangeven."

Discussie

Factoren voor succesvolle implementatie van TSO en het implementatiehandboek (doelstelling 1)

De eerste doelstelling van het project betrof het in kaart brengen van factoren voor succesvolle implementatie van TSO en het ontwikkelen van een handboek om de implementatie van TSO te ondersteunen. Het in kaart brengen van factoren voor succesvolle implementatie van TSO werd gedaan door middel van focusgroepen met Nederlandse scholen en een scoping review (i.e., een kennissynthese). Hieronder worden de bevindingen betreft factoren voor succesvolle implementatie van TSO vanuit de review en focusgroepen geïntegreerd samengevat, op drie niveaus van verandering bij implementatie van TSO: de professional, de organisatie en de leerling. Deze bevindingen zijn ook vertaald naar informatie en praktische handvatten in het handboek voor implementatie van TSO (Offerman & Asselman e.a., 2019).

De professional

Zowel vanuit de review als vanuit de gesprekken met Nederlandse scholen kwam het belang van *professionele ontwikkeling* naar voren. Training zorgde op de Nederlandse scholen voor bewustwording van de impact van trauma, het kijken door een traumabril naar het gedrag van de leerlingen en het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal. Uit de review bleek dat training (i.e., doorlopend, up-to-date, met aandacht voor praktische vertaling), coaching (i.e., structurele intervisie) en werving en selectie belangrijke factoren zijn. Uit gesprekken met Nederlandse scholen bleek dat er op deze drie factoren juist ook ruimte was voor groei in de ontwikkeling van een traumasensitief onderwijsklimaat. Vanuit scholen was er meer vraag naar praktische toepasbaarheid, herhaling en verdieping van training en intervisie en coaching op de werkvloer. Hoewel werving en selectie van medewerkers in de review en op scholen niet sterk naar voren kwamen, blijkt dit uit de implementatiewetenschap wel een belangrijke factor voor succesvolle implementatie. De selectie van nieuwe medewerkers met een traumasensitieve houding, vaardigheden en kennis kan de implementatie van TSO bevorderen. Daarnaast kan het helpen om bij werving en selectie nieuw personeel te selecteren dat in staat is om de impact en emotionele last te dragen van het werken met getraumatiseerde leerlingen. Dit vereist aandacht voor goede zelfzorg, een belangrijk thema vanuit de gesprekken met Nederlandse scholen.

De organisatie

Op het gebied van organisatie kwamen de thema's *leiderschap, implementatieplanning, het betrekken van stakeholders* naar voren vanuit de review. Ook in de gesprekken met Nederlandse scholen bleek het belang van een steunende, faciliterende en actieve rol van de directie. In de review werd onderscheid gemaakt tussen de adaptieve (i.e., uitdragen visie) en technisch faciliterende (i.e., ter beschikking stellen van middelen) rol van de directie. Overeenkomstig met implementatieplanning vanuit de review, bleek uit de focusgroepen het belang van de inzet van een werkgroep. De taken van een werkgroep zijn bijvoorbeeld het opstellen van een actieplan en het zorgen voor training. Deze taken worden ook genoemd in de review als onderdeel van implementatieplanning. Aanvullend hierop werden in de review een aantal bevorderende factoren genoemd op het gebied van organisatie, namelijk het in kaart brengen van de uitgangssituatie bij de start van implementatie van TSO, de mogelijkheid tot het inroepen van externe hulp, een flexibele tijdlijn voor implementatie en het monitoren en evalueren van implementatie met behulp van vooraf opgestelde criteria.

De leerling

Implementatieplanning als thema vanuit de review, met name het integreren van bestaand beleid met TSO en het opzetten van TSO-beleid, past bij de diverse interventies die vanuit de gesprekken met

Nederlandse scholen naar voren kwamen. Voorbeelden hiervan zijn het invoeren van een time-in in plaats van een time-out en het inzetten van steun- en signaleringsplannen. De directie, middels *leiderschapssteun,* ziet hierop toe en ondersteunt de integratie van beleid in woord en gebaar. De Nederlandse scholen gaven in de gesprekken aan dat het *betrekken van stakeholders*, zoals ouders en jeugdhulpverlening, soms moeizaam gaat vanwege bijvoorbeeld cultuurbarrières met ouders en lange wachtlijsten in de zorg. Door *professionele ontwikkeling* en *implementatieplanning* kunnen scholen stappen zetten op de ontwikkeling van het lesaanbod, passend bij TSO. Er kan bijvoorbeeld psycho-educatie over stress en trauma worden opgenomen in het lesaanbod. Daarnaast kan screening ondersteunend zijn voor het inzetten van evidence based interventies afgestemd op het risiconiveau van de leerling en voor het doorverwijzen van leerlingen voor diagnostisch onderzoek en behandeling. Dit onderstreept het belang van samenwerking met hulpverlening.

Draagvlak

Vanuit de review komt naar voren dat de thema's professionele ontwikkeling, implementatieplanning, leiderschapssteun en het betrekken van stakeholders bijdragen aan het creëren van draagvlak voor de implementatie van TSO in de school. Draagvlak is cruciaal voor succesvolle implementatie en borging van TSO.

Beperkingen

Een belangrijke kanttekening van de scoping review, is dat de meeste bronnen (72%) geen empirische onderzoeken zijn. Daarom zijn de thema's vanuit de review gebaseerd op expertise en meningen van onderwijsprofessionals, onderzoekers en andere professionals vanuit het TSO-veld. Op basis van de review kunnen dan ook geen conclusies worden getrokken over welke factoren in meer of mindere mate belangrijk zijn bij de implementatie van TSO. Er is dus meer empirisch onderzoek nodig naar de implementatie van TSO. Dit consortiumonderzoek is heir een eerste belangrijke aanzet toe.

Aanbevelingen

In de internationale literatuur over de implementatie van TSO is meer praktische vertaling nodig van de factoren en de thema's die in de review naar voren kwamen om scholen en onderzoek te informeren over het in de praktijk brengen van deze factoren. Dit betekent dat er een stap gezet moet worden in de internationale literatuur van het *wat* (i.e., welke randvoorwaarden zijn belangrijk voor implementatie) naar het *hoe* (i.e., hoe wordt deze randvoorwaarde voor implementatie in praktijk gebracht). Denk bijvoorbeeld aan de vraag: 'Hoe betrekt de school ouders bij de implementatie van TSO, wat voor strategieën kan een school toepassen?'. Vanuit de eerste doelstelling van het onderzoeksproject hebben we de stap van het *wat* naar het *hoe* gezet in de ontwikkeling van het implementatiehandboek (Offerman & Asselman e.a., 2019).

Op basis van de scoping review stellen we tevens dat de kernelementen van TSO in de internationale literatuur moeten worden verhelderd ten behoeve van praktijk en onderzoek. In de internationale literatuur wordt nu voornamelijk gewerkt met algemeen opgestelde richtlijnen over wat TSO is (SAHMSA, 2014). Deze richtlijnen moeten worden vertaald naar meer concrete praktijken. Dit zorgt ervoor dat het helderder wordt voor scholen wat en hoe er moet worden geïmplementeerd om toe te werken naar een traumasensitief onderwijsklimaat. Ook Nederlandse scholen gaven in de focusgroepen aan de praktische vertaling van de informatie vanuit de teamtraining in de dagelijkse praktijk lastig te vinden. Het kan helpend zijn als er vanuit internationale onderzoek en praktijk een meetinstrument ontwikkeld wordt voor onderzoek en scholen om te onderzoeken in hoeverre er sprake is van een traumasensitief onderwijsklimaat en welke stappen er nog gezet kunnen worden om een traumasensitief onderwijsklimaat te bereiken. In het implementatiehandboek hebben we in dit onderzoeksproject hier een eerste aanzet voor gegeven door een ontwikkelmodel op te stellen voor

de invulling van TSO in de praktijk (Offerman & Asselman e.a., 2019). Het ontwikkelmodel is geen meetinstrument, maar geeft concrete invulling aan hoe TSO er in de praktijk uit kan zien en biedt scholen zicht op welke stappen gezet kunnen worden in de (verdere) ontwikkeling van een traumasensitief onderwijsklimaat.

Implementatiehandboek

Het implementatiehandboek is ontwikkeld op basis van de praktijkervaring van Nederlandse scholen met traumasensitief werken en de informatie vanuit de internationale literatuur op het gebied van implementatiewetenschap en de implementatie van TSO. Dit praktische handboek heeft als doel te ondersteunen bij de implementatie van traumasensitief onderwijs. Het handboek biedt houvast bij het voorbereiden en uitvoeren van de teamtraining *Traumasensitief Onderwijs*[3], zodat de impact van de teamtraining op het onderwijsklimaat wordt vergroot. Het handboek geeft richting aan de verdere ontwikkeling van het traumasensitief onderwijsklimaat na de teamtraining. De inzet van het handboek is een schoolbreed traumasensitief onderwijsklimaat, waar álle leerlingen in de school van profiteren.

De effecten van de implementatie van TSO (doelstelling 2)

De tweede doelstelling van het project betrof het in kaart brengen van de effecten van het implementeren van TSO voor leerkrachten en leerlingen. De verwachting was dat het implementeren van TSO zou bijdragen aan het vergroten van kennis en competenties van leerkrachten met betrekking tot traumasensitief werken. Ook werd verwacht dat het implementeren van TSO zou bijdragen aan het functioneren van leerlingen op het gebied van posttraumatische stresssymptomen, gedragsproblemen, zelfregulerende vaardigheden en veerkracht. Daarnaast was het de verwachting dat implementatie zou bijdragen aan een positief klassenklimaat in de beleving van zowel leerkrachten als leerlingen.

Leerkrachten

Uit de resultaten van de vragenlijsten komt naar voren dat leerkrachten, zoals werd verwacht, na de teamtraining TSO *meer kennis hebben over trauma* dan daarvoor. Dit sluit aan bij de ervaringen die de leerkrachten delen tijdens de focusgroepen die zijn gehouden met scholen die deelnamen aan dataverzameling voor de evaluatiestudie van doelstelling 2. Daarin komt naar voren dat leerkrachten zich meer bewust zijn van het belang om achter het gedrag van leerlingen te kijken. Doordat de leerkrachten beter begrijpen waardoor leerlingen op een bepaalde manier reageren zijn ze eerder geneigd om begrip te tonen wanneer er ongewenst gedrag wordt vertoond en proberen ze meer aan te sluiten bij wat de leerling op dat moment nodig heeft.

Op het gebied van competent voelen zien we dat leerkrachten na de training een sterkere groei doormaken ten aanzien van het *aanpassen van instructies aan de individuele behoeftes* van leerlingen en het *houden van orde.* Dit zijn ook de twee onderdelen waarop je het meeste effect zou verwachten op basis van de groei in traumakennis die we hebben waargenomen. De onderdelen van competent voelen waar we geen effect op hebben gevonden zijn het motiveren van leerlingen, het geven van instructie, het omgaan met veranderingen en uitdagingen en het omgaan met ouders en collega's. Een mogelijke verklaring hiervoor is de impact van corona.

Wanneer gekeken wordt naar het klassenklimaat dan zien we dat aan het begin van het schooljaar leerkrachten na de teamtraining een betere *interactie met de leerlingen* ervaren dan in het jaar ervoor. Daarnaast ervaren leerkrachten aan het begin van het implementatiejaar ook een betere *sfeer in de*

[3] https://leonycoppens.nl/opleidingsaanbod/

klas dan in het voorgaande jaar. Dit laat zien dat het implementeren van TSO een positief effect heeft op het klimaat in de klas.

Leerlingen

Wanneer we kijken naar het functioneren van leerlingen, dan komen er uit ons onderzoek geen effecten naar voren op het gebied van posttraumatische stresssymptomen, gedragsproblemen, zelfregulerende vaardigheden en veerkracht. Ten aanzien van het klassenklimaat ervaren leerlingen aan het begin van het implementatiejaar, nadat de teamtraining heeft plaatsgevonden, een betere *sfeer in de klas*, betere *onderlinge relaties*, meer *orde in de klas* en een betere *interactie met de leerkracht* dan aan het begin van het baselinejaar. Dit blijkt ook uit de opmerkingen die leerlingen hebben gemaakt aan het einde van de laatste meetronde. Ze mochten daarbij aangeven wat er volgens hen op school veranderd was in het implementatiejaar. Hierbij komt naar voren dat leerlingen het fijner vinden in de klas en dat ze zich meer begrepen en gezien voelen door de leerkracht. Wellicht zijn er nog geen effecten gevonden op het gebied van het functioneren van de leerlingen, omdat het nog te vroeg was om deze te kunnen verwachten. Het kan zijn dat het langer duurt voordat deze effecten zichtbaar worden en dat het verbeteren van het klassenklimaat kan bijdragen aan het verwezenlijken van veranderingen op posttraumatische stresssymptomen, gedragsproblemen, zelfregulerende vaardigheden en veerkracht van leerlingen. Daarnaast is het mogelijk dat de schoolbrede TSO-interventie vooral effecten geeft op kennis en competentie van leerkrachten, op de leerling-leerkracht relatie en op het klasklimaat. Mogelijk is een meer intensieve interventie nodig voor leerlingen met meer risico. In de literatuur wordt TSO vaak gekoppeld aan Positive Behavior Support (PBS), waarbij wordt gewerkt met een soort piramidemodel. De activiteiten en interventies van de school worden in dit model afgestemd op het risiconiveau van de leerlingen. Door de leerlingen te screenen, bijvoorbeeld op posttraumatische stresssymptomen, worden vroeg risico's geïdentificeerd in de ontwikkeling van leerlingen. Leerlingen met een lager risico ontvangen minder intensieve interventies dan leerlingen met een hoger risico. In het implementatiehandboek, in bijlage 14, wordt hier verder uitleg aan gegeven. Voorbeelden van meer intensieve interventies kunnen worden gevonden in Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools of Bounce Back (Langley et al., 2015).

Beperkingen en aanbevelingen

Een belangrijke kanttekening bij de effectstudie is dat de effectmetingen, die volgden op de baselinemetingen, plaatsvonden gedurende het implementatiejaar. Dit betekent dat de implementatie nog gaande was en niet volledig in de borgingsfase was tijdens de metingen die het effect van de implementatie aan zouden kunnen tonen. De ervaring leert dat het drie tot vijf jaar duurt om TSO volledig te implementeren. Het zou mooi zijn om in een vervolgstudie scholen gedurende het implementatieproces vijf jaar te volgen, om zo de effecten van TSO nog beter in kaart te kunnen brengen. Daarbij wordt de kans groter dat er ook effecten zichtbaar worden op het functioneren van leerlingen en wordt duidelijk welke effecten beklijven. Daarbij zou het van belang zijn om ook de implementatiegraad van TSO in kaart te brengen. Het is natuurlijk mogelijk dat de ene school TSO meer volledig of sneller implementeert dan de andere. In vervolgonderzoek is het van belang dat wordt onderzocht welke elementen van TSO zijn geïmplementeerd en met welk niveau. Hiervoor kan bijvoorbeeld gebruik worden gemaakt van de Zelfscan TSO en het Ontwikkelmodel TSO uit het Implementatiehandboek Traumasensitief Onderwijs (Offerman & Asselman e.a., 2019). Op deze manier wordt een beeld verkregen van het niveau van implementatie en kan het niveau van implementatie aan de effectiviteit worden gerelateerd.

Een andere beperking in dit eindrapport betreft het gebruik van bepaalde zelfrapportage instrumenten bij leerlingen jonger dan 11 jaar. De zelfrapportageversie van de BRIEF-screener en de BPM zijn gevalideerd en bedoeld voor leerlingen vanaf 11 jaar (Achenbach e.a., 2011; Gioia e.a., 2016; Ned.

vertaling Huizinga & Smidts). In dit huidige rapport hebben alle leerlingen van 8-18 jaar de zelfrapportagevragenlijsten ingevuld. Hoewel er altijd een onderzoeker of onderzoeksassistent aanwezig was om te ondersteunen bij het invullen van de vragenlijsten, kan het zijn voorgekomen dat leerlingen jonger dan 11 jaar de items op de zelfrapportagevragenlijsten van de BPM en de BRIEF onvoldoende hebben begrepen. In het wetenschappelijke artikel betreft leerlinguitkomsten van TSO wat zal verschijnen, wordt voor de zelfrapportage van de BPM en de BRIEF een selectie gemaakt van leerlingen van 11-18 jaar.

In het huidige onderzoek hebben enkel scholen deelgenomen die voornemens waren om TSO te implementeren. Hierbij hebben we gewerkt met een zogenaamde wachtlijstconstructie, waarbij scholen eerst een jaar metingen hebben verricht en de implementatie hebben voorbereid en daarna daadwerkelijk TSO hebben geïmplementeerd. Hierdoor werkten de scholen als een zogenoemde controlegroep voor zichzelf. Het zou mooi zijn om in de toekomst middels een quasi-experimenteel design of Randomized Controlled Trial nog robuuster de effecten van de implementatie van TSO aan te tonen. Een derde belangrijke kanttekening bij het onderzoek is de impact van corona, of COVID-19. Gedurende het project hebben er meerdere lockdowns plaatsgevonden, waarbij scholen deels of helemaal moesten sluiten. Daarom zijn op een aantal scholen meetmomenten vervallen en kampten scholen met problemen rondom de uitvoering van de teamtraining. Op een aantal scholen heeft de teamtraining online moeten plaatsvinden of werd de training pas laat in het implementatiejaar volledig afgerond. Vanwege het praktijkgestuurde karakter van dit onderzoeksproject is het moeilijk te zeggen hoe vergelijkbaar scholen waren in de implementatie van traumasensitief onderwijs met behulp van het handboek. COVID-19 heeft dit extra belemmert, omdat scholen onder veel druk stonden om het onderwijs voortgang te geven onder moeilijke omstandigheden. De conclusies van dit rapport moeten daarom met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Een andere aanbeveling is om naast het schoolbrede TSO variant ook een traumaspecifieke TSO variant te implementeren voor (hoog) risico leerlingen. Op deze manier worden de activiteiten en interventies op school afgestemd op wat de leerling nodig heeft, bijvoorbeeld op basis van screening van posttraumatische stresssymptomen en emotionele, gedrags- en aandachtsproblemen.

Conclusie

Het NRO-project (40.5.18540.143) 'Traumasensitief Onderwijs: implementatie van een traumasensitief klimaat in scholen door professionalisering van leerkrachten' heeft eerste antwoorden op de onderzoeksvragen opgeleverd. Verder (inter)nationaal empirisch onderzoek naar implementatiefactoren en de opbrengsten van TSO zijn van belang.

Op basis van internationale literatuur en de eerste Nederlandse praktijkervaringen is te concluderen dat de implementatie van TSO vraagt om een schoolbrede en fasegewijze ontwikkeling, die meerdere jaren duurt en waarin professionele ontwikkeling, implementatieplanning, leiderschapssteun, betrekken van stakeholders en het creëren van draagvlak van essentieel belang zijn. Deze elementen zijn vertaald naar het handboek *'Traumasensitief Onderwijs. Een handboek bij de implementatie'* dat breed beschikbaar is gemaakt.

De prevalentie van ingrijpende levenservaringen van leerlingen in het regulier en met name speciaal onderwijs onderstreept de noodzaak tot aandacht voor traumasensitief werken in het onderwijs. Wanneer traumasensitief onderwijs breed wordt geïmplementeerd is in ieder geval op korte termijn meerwaarde zichtbaar voor leerkrachten en leerlingen. Leerkrachten voelen zich meer competent in het aanpassen van instructies en in orde handhaven en leerkrachten en leerlingen ervaren positievere leerkracht-leerling relaties, leerling-leerling relaties en klassenklimaat. Voor vervolgonderzoek wordt

aanbevolen scholen nog langer te volgen om mogelijke effecten op welzijn en gedrag van leerlingen zichtbaar te maken.

Traumasensitief Onderwijs is geen losse training, maar een schoolklimaat. Het is iets wat je door heel de school voelt en doet. De school ademt Traumasensitief Onderwijs. In een traumasensitief onderwijsklimaat voel je je als leerling veilig en welkom bij binnenkomst.

Literatuurlijst

Achenbach, T. M, McConaughy, S. H., Ivanova, M. Y. & Rescorla, L. A. (2011). *Manual for the ASEBA Brief Problem Monitor™ (BPM).* Burlington: ASEBA.

Asselman, M., Offerman, E., Wassink-de Stigter, R., Buijze, J., Golbach, M., Kooijmans, R., De Berk, A., Nelen, W., & Helmond, P. (2019). *Traumasensitief Onderwijs - een handboek bij de implementatie*. Sittard: Consortium Traumasensitief Onderwijs.

Bülow, A., Keijsers, L., Boele, S., van Roekel, E., & Denissen, J. J. (2021). Parenting adolescents in times of a pandemic: Changes in relationship quality, autonomy support, and parental control? *Developmental Psychology, 57*(10), 1582.

Carlson, J. S., Yohannan, J., Darr, C. L., Turley, M. R., Larez, N. A., & Perfect, M. M. (2020). Prevalence of adverse childhood experiences in school-aged youth: A systematic review (1990–2015). *International Journal of School & Educational Psychology*, *8*(sup1), 2-23.

Coppens, L., Schneijderberg, M., & Van Kregten, C. (2021). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen. Een praktisch handboek voor het basisonderwijs.* Amsterdam: Uitgeverij 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), 868-78. doi: 10.1017/S1355617709990464.

De Berk, A., Nelen, W., Wassink – de Stigter, R., Offerman, E., Asselman, M., Kooijmans, R., Buijze, J., & Helmond, P. (2021). Ingrijpende gebeurtenissen in het onderwijs: Prevalentie van ACEs en PTSS-symptomen bij leerlingen in het regulier basisonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 4*, 49-56.

Donkers, A. & Vermulst, A. (2008). *Handleiding Klimaatschaal*. Uden: Orthopraktijk, Ad Donkers & Ad Vermulst.

Dubowitz, H., Kim, J., Black, M. M., Weisbart, C., Semiatin, J., & Magder, L. S. (2011). Identifying children at high risk for a child maltreatment report. *Child Abuse & Neglect, 35*, 96-104.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy L. (2008). Nederlandse bewerking door Huizinga, M. & Smidts, D. BRIEF *Screener - Vragenlijst voor snelle screening van executieve functies bij kinderen en jongeren.* Hogrefe.

Goodwin-Glick, K. L. (2017). *Impact of Trauma-Informed Care Professional Development on School Personnel Perceptions of Knowledge, Dispositions, and Behaviors Toward Traumatized Students. Bowling Green State University.*

Hanson, R. F., & Lang, J. (2016). A critical look at trauma-informed care among agencies and systems serving maltreated youth and their families. *Child maltreatment, 21*(2), 95-100.

Jonson-Reid, M., Drake, B., Kim, J., Porterfield, S., & Han, L. (2004). A prospective analysis of the relationship between reported child maltreatment and special education eligibility among poor children. *Child Maltreatment, 9*, 382-394.

Konijn, C., Colonnesi, C., Kroneman, L., Liefferink, N., Lindauer, R. J., & Stams, G. J. J. (2020). 'Caring for children who have experienced trauma'–an evaluation of a training for foster parents. *European Journal of Psychotraumatology, 11*(1), 1756563.

Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 15*(1-2).

McInerney & McKlindon (2014). Unlocking the Door to Learning: Trauma-Informed Classrooms & Transformational Schools. *Education Law Center, 2*, 1-24.

Muthén, L. K., & Muthén, B. (2012). *1998-2012. Mplus User's Guide (7th ed.).* Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Offerman, E. C., Asselman, M. W., Bolling, F., Helmond, P., Stams, G. J. J., & Lindauer, R. J. (2022). Prevalence of adverse childhood experiences in students with emotional and behavioral disorders in special education schools from a multi-informant perspective. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(6), 3411.

Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic reviews, 5*(1), 1-10.

Pears, K., & Fisher, P. A. (2005). Developmental, cognitive, and neuropsychological functioning in preschool-aged foster children: Associations with prior maltreatment and placement history. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*, 112-122. doi:10.1097/00004703-200504000-00006

Rioux, C., Stickley, Z. L., & Little, T. D. (2021). Solutions for latent growth modeling following COVID-19-related discontinuities in change and disruptions in longitudinal data collection. *International Journal of Behavioral Development, 45*(5), 463-473.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology 99*(3), 611-625.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine, 15*(3), 194-200.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2014). *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach.* HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine, 169*(7), 467-473.

Verlinden et al. (2014). Characteristics of the Children's Revised Impact of Event Scale (CRIES) in a clinically referred Dutch sample. *Journal of Traumatic Stress, 27*, 1-7.

Vink, R., van der 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.

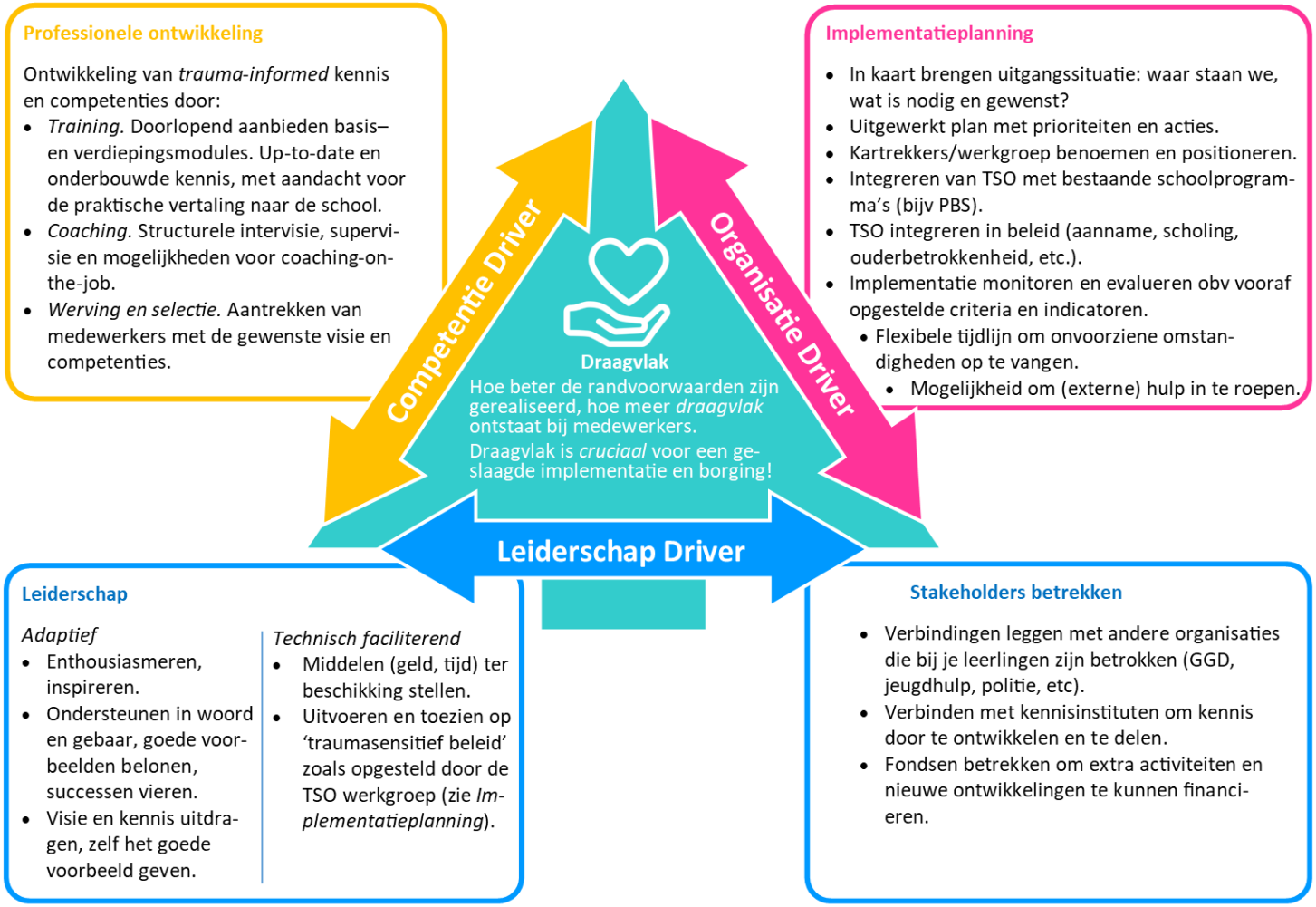
Wassink – de Stigter, R., Kooijmans, R., Asselman, M. W., Offerman, E. C. P., Nelen, W., & Helmond, P. (2022). Facilitators and barriers in the implementation of trauma-informed approaches in schools: A scoping review. *School Mental Health*, 1-15.

Wassink – de Stigter, R., Offerman, E., Asselman, M., Adiyaman, H., Nelen, W., de Berk, A., Buijze, J., & Helmond, P. (2021). Trainen voor traumasensitief onderwijs. *Kind & Adolescent Praktijk*.

Bijlage A

Wat is nodig voor een succesvolle implementatie van Traumsensitief Onderwijs / Trauma-informed Practices in scholen?

Resultaten van een internationale literatuurreview (Wassink-de Stigter, Kooijmans, Asselman, Offerman, Nelen & Helmond, 2022)



Bijlage B

Focusgroepen Project TSO 2021

Waarom focusgroepen?
Beloofd vanuit weerwoord onderzoeksaanvraag vanuit de meerwaarde van een kwalitatieve evaluatie van de opbrengsten van TSO naast de kwantitatieve data. We willen graag weten wat leerkrachten en scholen anders zijn gaan doen of niet meer doen na implementatie en training TSO. Daarnaast willen we weten wat ze moeilijk vinden om toe te passen.

Planning
Scholen cohort 1 (Blokpoelschool en Vada College): planning is om focusgroepen in januari/februari plaats te laten vinden. Verantwoordelijk voor het inplannen van de focusgroep zijn Jolanda (Blokpoelschool) en Roel (Vada College).
Scholen cohort 2 (voor de herfstvakantie van half oktober 2021)

Rollen Cohort 1
Moderator: Jolanda (Blokpoelschool) eventueel i.s.m. met Michiel en Roel (Vada College)
Notulist: Kim Dirksen

Rollen Cohort 2:
Moderator: Praktikon (Aventurijn), Pluryn (Bolster), Pluryn (Kromme Rijn College), Roel (Hondsberg), Vuurvlinder (Jolanda/Orion), Hoeksteen (Jolanda/Orion)
Notulist: -

Opzet draaiboek focusgroepen

Onderwerp	**Tijd**	**Overkoepelende onderzoeksvraag**	**Activiteit**	**Materiaal**	**Werkwijze**
Introductie	5 min		• Introductie van onderzoekers: welkom, dank voor komen. • Waarom deze bijeenkomst? • Toelichting programma focusgroep • Opname en anonimiteit • Tijdsduur • Spelregels (geen goede of foute antwoorden; elkaar vragen stellen is prima, gesprek is centraal gevoerd, in rede	Koffie/thee en koek	Plenair

			vallen mag maar met mate)		
Voorstelrondje & openingsvraag			• Wie ben je? • Welke rol heb je (binnen de school)?		Rondvraag bedoeld om respondenten op gemak te stellen. Moet in korte tijd door iedereen beantwoord kunnen worden.
Introductievraag	10 min		• Het schoolteam is in het afgelopen jaar getraind in *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen*. Wat is je het meeste bijgebleven van de training?		Bedoeld om interactie op gang te krijgen en voor de gespreksleider om een idee te krijgen van wat leeft bij de respondenten.
Transitievraag	10 min	Hoe heeft het schoolteam TSO ervaren in het afgelopen jaar?	• Hoe heb je het traumasensitief werken ervaren in het afgelopen jaar?		Overgang tussen algemene inleiding naar uiteindelijke thema's. Eerste beeld vormen van het standpunt van deelnemers.
Kernvragen	Per vraag 10 min	• Wat heeft TSO opgeleverd voor het docenten (individueel en als team) en leerlingen? • Hoe zijn die opbrengsten tot stand gekomen voor	(1) A. Wat ben je sinds vorig jaar anders gaan doen door de training *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen* en de implementatie van Traumasensitief Onderwijs? B. Wat doe je niet meer sinds de training *Lesgeven aan*		

		docenten en leerlingen? • Wat zou je nog meer willen dat TSO opbrengt voor docenten en leerlingen? • Hoe zouden deze opbrengsten voor docenten en leerlingen tot stand kunnen komen?	*getraumatiseerde kinderen* en de implementatie van Traumasensitief Onderwijs? *Op een flip-over zijn er twee kolommen voor deze A en B vraag. 1 minuut per participant om te bedenken wat hij of zij anders is gaan doen (A), wat hij of zij niet meer doet (B) en dit noteren op een post-it. Daarna ronde met de deelnemers, noteren op een flip-over.* Flipover met kernconcepten erbij pakken als participanten uitgepraat zijn, om te kijken of er nog meer opbrengsten zijn op thema's waar er nog niet zoveel is genoemd. Doorvragen: Hoe kunnen leerlingen en collega's aan jou zien wat er is veranderd sinds de training en implementatie van Traumasensitief onderwijs? Doorvragen op: • Verandering en in kennis over het meemaken van ingrijpende ervaringen, het signaleren van deze ervaringen		

			en de impact ervan op gedrag van leerlingen? • Traumabril en toepassen traumabril • Veiligheid en vertrouwen in klas, team en op school • Stabiele relaties • Zelfregulatie : beheersen van emoties en gedrag; connectie leggen tussen gevoelens, gedachten en gedrag • Samenwerken met collega's, ouders en leerlingen en externe organisaties • Zelfzorg (2) A. Wat is de school anders gaan doen door de training *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen* en de implementatie van Traumasensitief Onderwijs? B. Wat doet de school niet meer sinds de training *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen* en de implementatie van Traumasensitief Onderwijs?		

			1 minuut per participant om te bedenken wat de organisatie anders is gaan doen (A) en wat de organisatie niet meer doet (B) dit noteren op een post-it. Daarna ronde met de deelnemers, noteren op een flip-over. (3) Welke veranderingen merk je bij leerlingen sinds de training Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen en de implementatie van Traumasensitief Onderwijs? Plenair uitvragen (4) Mentimeter: Welke aspecten van Traumasensitief Onderwijs vind je moeilijk om toe te passen? *Laat deelnemers hun telefoon erbij pakken en deze vraag op mentimeter invullen.* (5) A. Wat zou je nog meer willen dat TSO opbrengt voor docenten en leerlingen? B. Hoe zouden deze opbrengsten voor docenten en		

			leerlingen tot stand kunnen komen? *Flipover met 2 kolommen: een voor gewenste opbrengsten (A) en een voor het hoe (B) van deze opbrengsten.*		
Afrondende vragen			• Welke tips heb je nog voor de teamtraining? • Samenvattende vraag: korte mondelinge samenvatting en vraag of deze adequaat is. • Laatste vraag: Hebben jullie nog iets gemist in of toe te voegen aan het gesprek?		

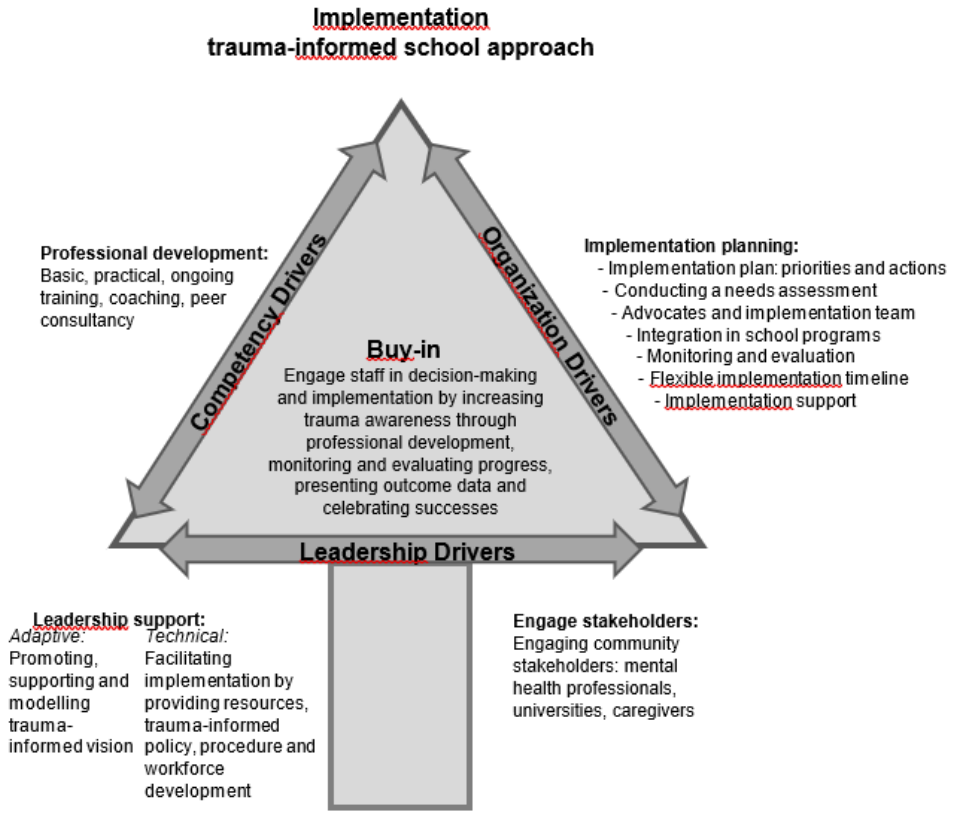
Bijlage C

Interviews

Doel

- inzicht in de belemmerende en bevorderende factoren in de implementatie van TSO
- inzicht in de sterke en verbeterpunten van het implementatie handboek TSO

Aangepast drivers model uit de review



Onderzoeksvragen

Hoofdvraag 1: Hoe is het ontwikkelen van een traumasensitief onderwijsklimaat verlopen?

- Implementatie factoren: Wat waren de belangrijkste helpende factoren in het ontwikkelen van een traumasensitief onderwijsklimaat?
- Implementatie factoren: Wat waren de belangrijkste belemmeringen in het ontwikkelen van een traumasensitief onderwijsklimaat?
- Competency Driver: Hoe heeft de professionele ontwikkeling (kennis en competenties) van medewerkers de implementatie van TSO beïnvloed?
- Organization Driver: Hoe heeft de implementatieplanning (plan van aanpak, kartrekkers, werkgroep, evaluatie, monitoring) de implementatie van TSO beïnvloed?
- Leadership Driver: Hoe heeft leiderschap (visionair en technisch) de implementatie van TSO beïnvloed?
- Buy-in: Hoe is het ontwikkelen en creëren van draagvlak voor TSO verlopen en hoe heeft dit de implementatie van TSO beïnvloed?

Hoofdvraag 2: Hoe heeft het implementatiehandboek TSO de implementatie van TSO beïnvloed?

Interviewvragen:

Competency Driver

Hoe heeft de professionele ontwikkeling (kennis en competenties) van medewerkers de implementatie van TSO beïnvloed?

Verdiepende/concrete vragen:

1. Welke activiteiten heeft de school ondernomen om professionele ontwikkeling van medewerkers (kennis en competentie TSO) in gang te zetten en op peil te houden? > *doorvragen op hoe de activiteit vorm kreeg*
    - Op het gebied van training
    - Coaching
    - Intervisie
    - Nieuwe medewerkers (werving/selectie en training)
2. Hoe hebben deze activiteiten de implementatie van Traumasensitief Onderwijs gestimuleerd?
3. Wat zijn de belangrijkste belemmerende factoren geweest voor de implementatie betreft de activiteiten die horen bij de professionele ontwikkeling?
    - Op het gebied van training
    - Coaching
    - Intervisie
    - Nieuwe medewerkers (werving/selectie en training)

Organization Driver

Hoe heeft de implementatieplanning (plan van aanpak, kartrekkers, werkgroep, evaluatie, monitoring) de implementatie van TSO beïnvloed?

Verdiepende vragen:

1. Hoe heb je de rol als kartrekker van Traumasensitief Onderwijs ervaren?
2. Welke activiteiten heeft de school ondernomen om de implementatieplanning in gang te zetten en op peil te houden?
    - Needs assessment [een inventarisatie van noodzaak TSO, wensen, prioriteiten en behoeftes/wat sluit aan bij de school]
    - Werkgroep
    - Ontwikkelen van een actieplan of vaststellen van prioriteiten?
        - Als er een actieplan was, wat waren de belangrijkste speerpunten?
    - Monitoring en evaluatie
3. Hoe hebben deze activiteiten de implementatie van Traumasensitief Onderwijs gestimuleerd?
4. Wat waren de belangrijkste belemmeringen geweest voor de implementatie betreft de activiteiten die horen bij de implementatieplanning [inventarisatie; werkgroep, actieplan, monitoring en evaluatie]?

Leadership Driver

Hoe heeft leiderschap (visionair en technisch) de implementatie van TSO beïnvloed?

Verdiepende vragen:

1. Kun je de rol van de schoolleider of directie beschrijven bij de implementatie van Traumasensitief Onderwijs op jouw school?

    In de theorie wordt vaak onderscheid gemaakt tussen visionair leiderschap (het promoten, steunen en laten zien van de visie passend bij Traumasensitief Onderwijs) en faciliterend

leiderschap (vormen van beleid en procedure en in faciliteren van implementatie bijvoorbeeld door voorzien van (financiële) middelen en in werving, selectie en evaluatie personeel).

2. Heeft de schoolleider of directie visionair leiderschap getoond in de implementatie van Traumasensitief Onderwijs?
    - Zo ja, hoe werd dit zichtbaar?
    - Hoe heeft deze leiderschapssteun de implementatie van Traumasensitief Onderwijs gestimuleerd?
3. Heeft de schoolleider faciliterend leiderscha laten zien in de implementatie van Traumasensitief Onderwijs?
    - Zo ja, hoe werd dit zichtbaar?
    - Hoe heeft deze steun de implementatie van Traumasensitief Onderwijs gestimuleerd?
4. Hoe heeft leiderschapssteun de implementatie van Traumasensitief Onderwijs belemmerd?
5. In hoeverre heeft de school samengewerkt met andere organisaties of belanghebbenden om Traumasensitief Onderwijs vorm te geven?
    - Zorgpartners of organisaties, zoals woongroepen en behandeling
    - Ouders
    - Andere organisaties (in de buurt)
6. Hoe heeft deze samenwerking de implementatie van Traumasensitief Onderwijs gestimuleerd?
7. Wat waren de belangrijkste belemmeringen in de implementatie betreft samenwerking met andere organisaties en belanghebbenden?

Draagvlak (buy-in)
Hoe is het ontwikkelen en creëren van draagvlak voor TSO verlopen en hoe heeft dit de implementatie van TSO beïnvloed?
Verdiepende vragen:

1. Welke activiteiten zijn er op school ondernomen om draagvlak te creëren voor Traumasensitief Onderwijs?
    - Verduidelijken noodzaak TSO (door middel van een workshop of presentatie)
    - betrekken van personeel in beslissingen rondom implementatie
    - Kennisontwikkeling door de teamtraining
    - Monitoren en evalueren van voortgang
    - Voortgang presenteren
    - Successen vieren
2. Wat zijn de belangrijkste helpende factoren geweest in het creëren van draagvlak?
3. Wat zijn de belangrijkste belemmeringen geweest in het creëren van draagvlak?

Handboek
Hoe heeft het implementatiehandboek TSO de implementatie van TSO beïnvloed?
Verdiepende vragen:

1. Heb je het implementatiehandboek gebruikt?
2. Zo ja, wat was het meest helpend uit het handboek?
3. Wat heb je niet gebruikt?
4. Wat heb je het meest gemist in het handboek?

5. Hoe kan het handboek worden verbeterd?

Afsluitende vragen

1. Eventueel: prioriteren belangrijkste belemmeringen en helpende factoren
2. Stel dat je op een nieuwe school komt te werken en deze school heeft als wens om met Traumasensitief Onderwijs aan de slag te gaan. Wat zou je anders doen dan met de ontwikkeling van Traumasensitief Onderwijs op de school waar je nu werkt?