

Inleiding

Kinderen die opgroeien met ingrijpende gebeurtenissen kunnen chronische of zelfs toxische stress ontwikkelen. Bij chronische of toxische stress is het stress-systeem langdurig ontregeld en kan de hersenontwikkeling nadelig beïnvloed worden (Tyborowska, 2018). Op lange termijn kan de cognitieve en emotionele ontwikkeling van het kind worden verstoord en kunnen kinderen gedrags- en leerstoornissen ontwikkelen. Kinderen kunnen beter met ingrijpende gebeurtenissen omgaan wanneer zij een capabele steunfiguur hebben. Een leerkracht kan zo'n steunfiguur voor kinderen zijn. Een leerkracht ziet een kind geregeld en kent een kind vaak door en door. Als steunfiguur kan de leerkracht ervoor zorgen dat een kind zich – in ieder geval op school – veilig voelt en kan ontspannen.

Dat betekent allereerst dat een leerkracht kennis moet hebben over de schadelijke effecten van het (langdurig) blootstaan aan ingrijpende gebeurtenissen en kennis over hoe kinderen die ingrijpende gebeurtenissen meemaken of meegemaakt hebben ondersteund kunnen worden. In dat kader heeft Augeo in 2016 een online cursus traumasensitief lesgeven ontwikkeld. Het doel van de cursus was tweeledig: het vergroten van de kennis van leerkrachten over schadelijke effecten van (langdurig) blootstaan aan ingrijpende gebeurtenissen, in combinatie met kennis over hoe een kind dat hier chronische stress van ervaart te ondersteunen.

Eerder uitgevoerd onderzoek naar de effecten van traumasensitief lesgeven laat zien dat traumasensitief lesgeven positieve effecten heeft op het gevoel van veiligheid en vertrouwen en op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen die chronische stress ervaren. Niet minder interessant is dat onderzoek ook laat zien dat het algehele klassenklimaat verbetert, wanneer leerkrachten op een goed onderbouwde, methodische wijze traumasensitief lesgeven (N.B. voor een overzicht van de verschillende effectstudies, zie de Kennisrotonde NRO). Opvallend is echter dat er bijna nog geen onderzoek over de effecten van traumasensitief lesgeven is uitgevoerd waarbij direct bij leerlingen informatie is verzameld (bijv. middels zelfrapportage).

Alhoewel tegenwoordig steeds meer cursussen digitaal/online worden aangeboden, is Augeo in Nederland de enige aanbieder van een puur digitale cursus over traumasensitief lesgeven. Over de effecten van digitale en/of online programma's die tot doel hebben leerkrachten te bekwamen in het traumasensitief lesgeven is nog weinig bekend. De voorliggende twee door Pi Research opgezette en begeleide onderzoeken – waar zowel leerkrachten als leerlingen aan hebben deelgenomen – vormen een eerste verkenning naar de effecten van het volgen van een online cursus over traumasensitief lesgeven. Het self-efficacy onderzoek richt zich op de kennis en attitude van leerkrachten; het effect-onderzoek richt zich vervolgens op de vraag of kinderen die chronische stress ervaren baat hebben bij de steun die zij van leerkrachten krijgen die de online cursus traumasensitief lesgeven hebben gevolgd.

Self-efficacy onderzoek

Vertrouwen in eigen handelen

De 'self-efficacy'-theorie van Bandura (1977, 1997) stelt dat kennis alleen in de praktijk wordt gebracht wanneer er voldoende vertrouwen is dat handelen tot succes leidt. Dit vereist dat men zich in hoge mate handelingsbekwaam moet voelen. Hoe groter deze overtuiging is, hoe groter de kans dat ook daadwerkelijk gehandeld wordt. De mate van 'self-efficacy' of zelfeffectiviteit wordt bepaald door de interactie van enerzijds interne persoonlijke (cognitieve, affectieve en biologische) factoren en anderzijds externe omgevingsfactoren. 'Self-efficacy' wordt wel eens verward met zelfvertrouwen of motivatie, maar is niet hetzelfde. Zelfvertrouwen is het vertrouwen in eigen kunnen, het vertrouwen dat op eigen kracht taken uitgevoerd kunnen worden en het daarbij accepteren van eigen sterke en zwakke eigenschappen. Motivatie is het gevoel dat aanzet tot bepaald gedrag, dat aanzet tot het beginnen én afmaken van taken. Zowel zelfvertrouwen als motivatie kunnen bijdragen om 'self-efficacy' te vergroten, maar dit is niet per se noodzakelijk. Het is mogelijk om veel zelfvertrouwen te hebben, gemotiveerd te zijn en toch handelingsverlegen zijn.

Zelf-effectief leraarschap

Voor de kwaliteit van het lesgeven is het belangrijk dat leerkrachten zichzelf een bepaalde mate van 'self-efficacy' toedichten ofwel bepaalde 'self-efficacy'-opvattingen hebben. Uit onderzoek blijkt dat leraren die goede 'self-efficacy'-opvattingen hebben effectiever lesgeven en veerkrachtiger zijn (Schwartz & Schmitz, 2005). Verschillende onderzoeken laten ook zien dat er een positieve relatie is tussen self-efficacy van leerkrachten en de motivatie van leerlingen (o.a. Thoonen e.a., 2011). Tegelijkertijd blijkt dat leerkrachten zich minder handelingsbekwaam voelen wanneer zij leerlingen met storend gedrag in de klas hebben (Zee, 2016). Terwijl juist leerlingen die onzeker zijn over hun eigen functioneren en gedrag minder presteren op school (Bandura, 1997) en mogelijk extra baat hebben van een leerkracht die zich voldoende handelingsbekwaam voelt.

Traumasensitief lesgeven

Augeo heeft een online cursus traumasensitief lesgeven ontwikkeld om leerkrachten handvatten te geven hoe leerlingen te ondersteunen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. De cursus is in de eerste plaats ontwikkeld om kennis bij leerkrachten te vergroten. Het gaat om kennis over hoe leerlingen te herkennen die langdurige psychische of fysieke stress ondervinden als gevolg van het meemaken van ingrijpende gebeurtenissen, kennis over gevolgen van het meemaken van ingrijpende gebeurtenissen en het bieden van concrete handvatten hoe deze leerlingen steun te bieden.

Het uiteindelijke doel van deze cursus is natuurlijk dat de leerkrachten deze kennis ook daadwerkelijk inzetten in de praktijk en gebruiken om als steunfiguur te fungeren voor hun leerlingen. Des te meer de leerkracht kan afstemmen op wat de leerling heeft meegemaakt, des te beter wordt het leerklimate dat hij of zij voor leerlingen creëert.

Tot op heden is er – zowel nationaal als internationaal – nog niet veel onderzoek gedaan naar de effecten van traumasensitief lesgeven (zie ook het effectonderzoek, verderop in dit document). De in opdracht van Augeo uitgevoerde verkenning naar de effecten van de online cursus traumasensitief

lesgeven liet zien dat zowel leerlingen als leerkrachten slechts kleine veranderingen rapporteren in de leerling-leerkracht relatie en in het welbevinden van leerlingen nadat leerkrachten de cursus hebben gevolgd. Een van de oorzaken voor het vinden van slechts kleine effecten zou kunnen zijn dat de leerkrachten na het volgen van de cursus toch nog in een bepaalde mate handelingsverlegen zijn of niet goed weten hoe zij inhoudelijke kennis kunnen vertalen naar praktische handvatten. Het huidige onderzoek richt zich er op om meer gedetailleerd in beeld te krijgen wat leerkrachten helpend of kennisverrijkend vinden in de cursus traumasensitief lesgeven en wat hen er toe zou bewegen om deze kennis ook toe te gaan passen in de klas.

Het onderzoek: drie pijlers

Het onderzoek heeft in kaart gebracht of leerkrachten en andere schoolmedewerkers uit het basisonderwijs (zoals directie, orthopedagogen, IB'ers, schoolmaatschappelijk werkers) na het volgen van de online cursus traumasensitief lesgeven (a) (meer) van mening zijn dat het één van de taken van een leerkracht is om als steunfiguur op te treden, (b) meer kennis hebben over (de effecten van) steun geven aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt en (c) zich meer bekwaam vinden om deze kennis toe te passen ofwel dat ze er sterker van overtuigd zijn dat zij ook daadwerkelijk als steunfiguur gaan optreden.

Op drie verschillende meetmomenten hebben leerkrachten en andere schoolmedewerkers een digitale vragenlijst ingevuld. Het eerste meetmoment (T1) was kort (1-2 weken) voordat de cursus werd gevolgd, het tweede meetmoment (T2) kort (1-2 weken) nadat de cursus was gevolgd en het derde meetmoment (T3) ongeveer zes maanden nadat de cursus was gevolgd (retentiemeting).

De vragenlijsten zijn schaalsgewijs samengesteld naar onderwerp. Over het onderwerp rolopvatting zijn 14 vragen gesteld, verdeeld over drie schalen. Over het onderwerp kennis is één schaal met negen vragen aangeboden. Over het onderwerp handelingsbekwaamheid/'self-efficacy'-opvattingen zijn 26 vragen gesteld, verdeeld over vier schalen. Ten slotte is nog één schaal met negen verschillende vragen over externe factoren (o.a. over bevorderende en belemmerend factoren) aangeboden. Elke schaal bestond uit verschillende stellingen die op een glijdende schaal van 0% (helemaal oneens) tot 100% (helemaal eens) geëvalueerd moesten worden. Er zijn 58 verschillende stellingen beoordeeld. De stellingen zijn (deels) gebaseerd op eerder in opdracht van Augeo uitgevoerd efficacy-onderzoek (zie onderzoek naar Meldcode Kindermishandeling). De vragenlijsten zijn ingevuld door 68 leerkrachten en 38 overige schoolmedewerkers. Om zo veel mogelijk gedetailleerde informatie te krijgen is voor elke stelling afzonderlijk getoetst of de beoordelingen op de drie meetmomenten zijn veranderd. Op basis van deze antwoorden is vervolgens meer overkoepelend naar het onderwerp van de betreffende schaal gekeken. In de analyses is ook gekeken of het aantal jaren werkervaring van leerkrachten, het werkzaam zijn in onder- of bovenbouw en de grootte van de klas een rol speelden. Dit bleek niet (eenduidig) het geval. Daarom wordt hier in de analyses verder geen aandacht aan besteed.

De uitkomsten

Verantwoordelijkheid

Leerkrachten en andere schoolmedewerkers vinden dat leerkrachten in hoge mate verantwoordelijk zijn om steun te bieden aan kinderen die dit nodig hebben na het meemaken van ingrijpende gebeurtenissen, om hen te helpen met het uiten, begrijpen en beheersen van emoties, om hun veerkracht te vergroten en om een veilig klimaat – zowel pedagogisch als fysiek – op school en in de klas te creëren. Dit vinden zij al voordat ze de cursus hebben gevolgd en deze mening verandert niet noemenswaardig na het volgen van de cursus (gemiddeld 87% eens met de stellingen, SD 's tussen 10,5 en 16,2, p -waarden tussen 0,20 en 0,90). Ondanks het feit dat leerkrachten van mening zijn dat het hun taak is om leerlingen extra steun te bieden en dat zij er van overtuigd zijn dat zij de leerling hiermee ook helpen, zijn wel van mening dat dat dit niet altijd gemakkelijk is of zal zijn. Ook deze mening verandert niet na het volgen van de cursus (gemiddeld 81% eens met de stelling, SD 's tussen 16,0 en 25,0). Deze stellingen over de verantwoordelijkheden van leerkrachten zijn allemaal behoorlijk hoog beoordeeld. Dit kan betekenen dat er sprake is van plafondeffecten. Hiermee wordt bedoeld dat effecten van de cursus niet aan te tonen zijn omdat de leerkrachten (en andere schoolmedewerkers) al maximaal scoren waardoor een verdere verbetering niet of nauwelijks aan te tonen is.

Kennis

Leerkrachten rapporteren dat zij voorafgaand aan de cursus al ruim voldoende kennis hebben over de mogelijke effecten van het ervaren van langdurige stress ten gevolge van het meemaken van ingrijpende gebeurtenissen. Omdat het kennisniveau van de leerkrachten al voor het volgen van de cursus zo hoog was (gemiddeld 90% eens met de stellingen, SD 's tussen 7,2 en 20,9) is het niet verwonderlijk dat deze kennis niet verder uitgebreid is na het volgen van de cursus (gemiddeld 91% eens met de stellingen, SD 's tussen 7,7 en 19,3). Ook hier is waarschijnlijk sprake van zogenaamde plafondeffecten. Op een aantal gebieden is er wel meer *handelingsgerichte* kennis opgedaan. Leerkrachten rapporteren op zowel het tweede als derde meetmoment dat zij na de cursus beter kunnen inschatten welke kinderen uit hun klas of op school ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt (T1: gemiddeld 71% eens, $SD=15,4$; T2: gemiddeld 74% eens; $SD=11,7$; T3: gemiddeld 76% eens, $SD=12,0$; $p=0,004$), wanneer professionele hulp moet worden ingeschakeld (T1: gemiddeld 70% eens, $SD=17,7$; T2: gemiddeld 77% eens; $SD=12,7$; T3: gemiddeld 80% eens, $SD=10,7$; $p<0,001$) en hoe ze hun rol kunnen invullen wanneer leerlingen ook professionele hulp krijgen (T1: gemiddeld 66% eens, $SD=18,3$; T2: gemiddeld 76% eens; $SD=11,8$; T3: gemiddeld 78% eens, $SD=11,5$; $p<0,001$). Tussen het tweede en derde meetmoment zijn geen veranderingen opgetreden.¹ De gemeten veranderingen zijn dus zes maanden na het volgen van de cursus nog zichtbaar.

Self-efficacy opvattingen

Leerkrachten rapporteren dat zij na het volgen van de cursus op verschillende gebieden praktisch beter toegerust zijn om steun te bieden. Zij zeggen op zowel het tweede als derde meetmoment dat ze beter toegerust zijn om contact te maken en te onderhouden met leerlingen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt (T1: gemiddeld 77% eens, $SD=12,6$; T2: gemiddeld 80% eens; $SD=9,6$; T3:

¹ De genoemde p -waarden zijn de p -waarden tussen het eerste en tweede meetmoment.

gemiddeld 82% eens, $SD=11,1$; $p<0,001$), om hen structuur en regelmaat te bieden (T1: gemiddeld 87% eens, $SD=9,9$; T2: gemiddeld 88% eens; $SD=7,3$; T3: gemiddeld 87% eens, $SD=8,5$; $p=0,02$), om hen meer controle over situaties te kunnen geven (T1: gemiddeld 72% eens, $SD=15,7$; T2: gemiddeld 80% eens; $SD=9,9$; T3: gemiddeld 78% eens, $SD=11,1$; $p<0,001$), om om te gaan met deze leerlingen wanneer ze niet of afwijkend reageren (T1: gemiddeld 62% eens, $SD=18,7$; T2: gemiddeld 71% eens; $SD=13,5$; T3: gemiddeld 72% eens, $SD=10,8$; $p<0,01$), om hen concrete complimenten te geven (T1: gemiddeld 80% eens, $SD=13,2$; T2: gemiddeld 85% eens; $SD=11,1$; T3: gemiddeld 86% eens, $SD=10,0$; $p<0,001$), om de veiligheid in de klas te beoordelen (T1: gemiddeld 68% eens, $SD=19,5$; T2: gemiddeld 82% eens; $SD=12,0$; T3: gemiddeld 80% eens, $SD=12,4$; $p<0,001$) en om een goede sfeer in de klas te creëren (T1: gemiddeld 85% eens, $SD=10,5$; T2: gemiddeld 87% eens; $SD=8,2$; T3: gemiddeld 87% eens, $SD=9,6$; $p=0,008$). Ook rapporteren leerkrachten dat zij er (nog) beter in slagen om ouders en/of verzorgers te betrekken in de wijze waarop zij steun bieden aan leerlingen (T1: gemiddeld 72% eens, $SD=15,9$; T2: gemiddeld 78% eens; $SD=12,2$; T3: gemiddeld 81% eens, $SD=10,7$; $p<0,001$). Daarnaast voelen leerkrachten zich na de cursus bekwaamer om leerlingen die hevig geëmotioneerd zijn te kalmeren (T1: gemiddeld 78% eens, $SD=12,4$; T2: gemiddeld 80% eens; $SD=11,2$; T3: gemiddeld 82% eens, $SD=10,4$; $p=0,009$), om hevige emoties en afwijkend gedrag te bespreken met leerlingen (T1: gemiddeld 76% eens, $SD=12,9$; T2: gemiddeld 80% eens; $SD=11,2$; T3: gemiddeld 81% eens, $SD=10,8$; $p<0,001$), om grenzen te stellen bij afwijkend gedrag (T1: gemiddeld 80% eens, $SD=12,8$; T2: gemiddeld 83% eens; $SD=10,9$; T3: gemiddeld 85% eens, $SD=11,4$; $p=0,003$), om handvatten te geven hoe om te gaan met dit gedrag (T1: gemiddeld 67% eens, $SD=14,9$; T2: gemiddeld 76% eens; $SD=11,9$; T3: gemiddeld 78% eens, $SD=11,5$; $p<0,001$), hoe dit om te buigen (T1: gemiddeld 70% eens, $SD=13,3$; T2: gemiddeld 75% eens; $SD=11,3$; T3: gemiddeld 77% eens, $SD=9,9$; $p<0,001$) en om handvatten te geven wie of wat de leerling hier bij kan helpen (T1: gemiddeld 68% eens, $SD=17,2$; T2: gemiddeld 80% eens; $SD=10,7$; T3: gemiddeld 79% eens, $SD=12,0$; $p<0,001$). Deze effecten veranderden niet meer tussen het tweede en derde meetmoment.² De effecten van de cursus zijn dus bestendigd zes maanden na het volgen van de cursus: de genoemde 'self-efficacy'-opvattingen van leerkrachten lijken dus blijvend veranderd.

Leerkrachten zijn het – heel eerlijk – voor een aanzienlijk deel eens zijn met de stelling dat afwijkend gedrag van leerlingen een natuurlijke, afwijzende reactie bij hen kan oproepen (47% eens met de stelling, $SD=28,0$). Na het volgen van de cursus was men het nog iets meer eens geworden met deze stelling (T2: gemiddeld 56% eens; $SD=28,9$; T3: gemiddeld 54% eens, $SD=27,7$; $p=0,008$). De hoge standaarddeviaties laten wel zien dat er tussen de deelnemers veel variatie in beoordeling is. Op een aantal andere gebieden rapporteerden leerkrachten voor aanvang van de cursus al hoge scores (>85% eens met stellingen, SD 's tussen 8,9 en 12,2), zoals het voorspelbaar en betrouwbaar zijn voor leerlingen, het zich begrijpend kunnen opstellen en het zich voldoende bekwaam achten om in te schatten wanneer zij zelf niet goed in staat zijn om voldoende steun te kunnen bieden en dan ook de hulp van collega's inroepen. Na de cursus werden deze stellingen niet anders beoordeeld. Ook hier is waarschijnlijk sprake van plafondeffecten.

Randvoorwaarden

Tot slot laat het onderzoek zien dat leerkrachten vinden dat er binnen de school wel aan een aantal randvoorwaarden voldaan moet worden om als capabel steunfiguur te kunnen optreden. Deze

² De genoemde p -waarden zijn de p -waarden tussen het eerste en tweede meetmoment.

randvoorwaarden hebben vooral te maken met het opheffen van belemmerende factoren en het voldoende aandacht schenken aan bevorderende factoren. Leerkrachten noemen dat ze zich minder steunend zouden opstellen wanneer ze toch twijfel hebben of ze adequaat functioneren of wanneer ze eerdere negatieve ervaringen met het geven van steun hebben gehad (gemiddeld 51% eens over de drie meetmomenten, *SD*'s tussen 23,5 en 30,1). Eerdere positieve ervaringen met het geven van extra steun, het aanwezig zijn van een stimulerende en/of steunende opstelling van collega's en directie en aandacht voor (bij)scholing worden daarentegen als bevorderlijke factoren genoemd en motiveren leerkrachten om vaker of eerder steun te bieden wanneer dit nodig lijkt (gemiddeld 68% eens over de drie meetmomenten, *SD*'s tussen 15,1 en 29,7). Deze meningen veranderden niet over de drie meetmomenten. De relatief hoge standaarddeviaties betekenen wel dat de leerkrachten deze stellingen heel verschillend hebben beoordeeld.

Conclusie

Leerkrachten willen graag steun bieden aan leerlingen die extra steun kunnen gebruiken, voelen zich bijzonder verantwoordelijk om dit te doen en gaan er van uit dat dit ook zeker een positief effect heeft op het functioneren van de leerlingen. Leerkrachten hebben voor de cursus al veel kennis over hoe om te gaan met leerlingen die traumatische gebeurtenissen hebben meegemaakt. De online cursus traumasensitief lesgeven heeft hen wel – beklijvende – meer handelingsgerichte kennis gegeven. Niet minder belangrijk is dat leerkrachten zich na de cursus ook beter in staat voelen om als capabel steunfiguur op te treden.

Opvallend is dat de verkenning naar de effecten van de cursus traumasensitief lesgeven (zie ook het effectonderzoek, verderop in dit document) heeft laten zien dat leerlingen en leerkrachten slechts kleine veranderingen rapporteren in de leerling-leerkracht relatie en in het welbevinden van leerlingen nadat leerkrachten de cursus hebben gevolgd. Dat er in dat onderzoek slechts weinig effecten waarneembaar zijn, zou kunnen betekenen dat de onderzoeksperiode te kort was om duidelijke effecten te laten zien op deze twee uitkomstmaten. Het zou echter ook kunnen betekenen dat leerkrachten, ondanks dat ze zich voldoende bekwaam achten om als steunfiguur te fungeren – dit laat het huidige onderzoek duidelijk zien – ze toch handelingsverlegen zijn. Ofwel dat er toch een verschil is tussen zich handelingsbekwaam *voelen* en handelingsbekwaam *zijn*. Nader onderzoek zou hier mogelijk meer duidelijkheid in kunnen verschaffen. Een mogelijke reden voor deze handelingsverlegenheid zou kunnen zijn dat de online cursus niet voor iedereen voldoende mogelijkheid heeft geboden om de geleerde kennis in de praktijk te kunnen oefenen. Voor sommige professionals zou een 'blended' aanbod misschien geschikter zijn (ofwel een online cursus die gecombineerd wordt met een 'face-to-face' training).

Een aanzienlijk aantal stellingen – in alle drie de pijlers – wordt voor door de leerkrachten hoog beoordeeld. Deze beoordelingen veranderden niet na het volgen van de cursus. Het lijkt erop dat er sprake is van plafondeffecten. Een plafondeffect betekent dat er initieel al maximaal gescoord wordt, waardoor verdere verbetering niet of moeilijk is aan te tonen. (Wat natuurlijk niet betekent dat altijd nog kleine verbeteringen mogelijk zijn.) Deze plafondeffecten laten zien dat leerkrachten zich op een

aantal gebieden al uitermate verantwoordelijk voelen, al voldoende kennis hebben om kinderen te begeleiden en zich daarin ook al voldoende bekwaam achten. Een alternatieve verklaring zou kunnen leerkrachten de stellingen sociaal wenselijk hebben beoordeeld. De variatie in standaarddeviaties bij deze stellingen, de variatie in de beoordeling van andere onderwerpen en stellingen in het betreffende onderzoek en het feit dat de deelnemers in dit onderzoek op verschillende manieren over de verschillende onderwerpen zijn bevraagd, lijken dit – in ieder geval voor groot deel – tegen te spreken.

Leerkrachten noemen verschillende randvoorwaarden die volgens hen bijdragen aan het kunnen functioneren als capabel steunfiguur. Er is weinig onderzoek gedaan naar de invloed van dergelijke randvoorwaarden op de mate van self-efficacy. Slechts één, voor de context van dit onderzoek interessante studie, laat zien dat wanneer school niet tegemoet komt aan de (intrinsieke) behoeften van leerkrachten dit de 'self-efficacy-opvattingen van leerkrachten beïnvloedt en leerkrachten de leerling-leerkracht relatie negatiever gaan beoordelen (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013). Ook in het huidige onderzoek werd genoemd dat een stimulerende en/of steunende opstelling van collega's en directie een belangrijke bevorderende factor is om een capabel steunfiguur te zijn. Goede ondersteuning vanuit school lijkt daarmee een belangrijke factor te zijn die bijdraagt aan het steun *willen* en *kunnen* geven aan leerlingen die extra steun kunnen gebruiken.

Naast de positieve effecten die de online cursus traumasensitief lesgeven heeft op vooral kennisvergaring en 'self-efficacy'-opvattingen is het niet in het minst van belang om te noemen dat de cursus traumasensitief door de deelnemers goed is beoordeeld en dat het overgrote deel van de deelnemers de cursus zou aanbevelen aan andere leerkrachten.

Effectonderzoek

Onderzoeksopzet in het kort

Uitkomstmaten

Bij zowel leerkrachten als leerlingen is op twee manieren gekeken of zij meer of beter steun konden bieden na het volgen van de online cursus traumasensitief lesgeven. Aan leerkrachten en leerlingen is gevraagd of zij vonden dat de leerling-leerkrachtrelatie was verbeterd na het volgen van de cursus. Daarnaast is de leerkrachten gevraagd of leerlingen in hun klas die een ingrijpende gebeurtenis hebben meegemaakt in sociaal en motivationeel opzicht anders zijn gaan functioneren in de klas. Aan alle leerlingen in de aan het onderzoek deelnemende klassen is gevraagd of zij vonden dat hun algemeen functioneren in klas veranderd was.

Meetmomenten

Op drie meetmomenten is informatie bij leerkrachten en leerlingen verzameld. Omdat het om een verkenning gaat, is voor beide groepen gekozen voor een pretest-pretest-posttest design. Het eerste meetmoment vond plaats ongeveer vier-zes weken voordat de leerkracht de online cursus traumasensitief lesgeven had gevolgd, het tweede meetmoment vond ongeveer een week voor het volgen van de cursus plaats en het derde meetmoment ongeveer twee maanden na het volgen van de cursus.

Leerkrachten

Leerkrachten hebben een inschatting gemaakt welke leerlingen in hun klas ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt en daarvan mogelijk chronische stress ervaren. Als leidraad is hen gevraagd de negatieve jeugdervaringen test te gebruiken (vertaling Adverse Childhood Experiences (ACE) door Augue, 2010, 2016). Op basis hiervan selecteerden zij één tot maximaal drie leerlingen. In totaal zijn op deze manier 36 kinderen aangemerkt. Op de drie meetmomenten vulden leerkrachten een digitale vragenlijst over deze leerling(en) in. De vragenlijst bestond uit twee onderdelen: (1) de 'Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst' (LLRV; Koomen, e.a., 2007) waarmee zicht verkregen wordt op de algemene kwaliteit van de leerling-leerkrachtrelatie en op specifieke relatieprofielen en (2) een aantal schalen uit de Leervoorwaardentest (LVT; Scholte & van der Ploeg, 2011) over het sociaal en motivationeel functioneren van de leerling in de klas. De vragenlijsten zijn door de leerkrachten voorzien van een kindcode, zodat deze anoniem door de onderzoekers verwerkt konden worden.

Leerlingen

De leerlingen die meededen aan het onderzoek kwamen uit de groepen vijf tot en met acht waarvan de leerkracht de online cursus traumasensitief lesgeven ging volgen/had gevolgd. Alle kinderen uit de klas deden met toestemming van de ouders/verzorgers mee aan het onderzoek. De leerlingen hebben op dezelfde drie meetmomenten een papieren vragenlijst ingevuld. In deze vragenlijst waren vragen opgenomen over de leerling-leerkrachtrelatie (PSSQ8-11; Snoeren & Hoefnagels, 2014), over het ervaren van fysieke en psychische stress (PSQ8-11; Snoeren & Hoefnagels, 2014) en over het algemeen welbevinden (PEDSQL; Bastiaansen e.a., 2004; Varni e.a., 1999). De vragenlijsten zijn door 244 kinderen ingevuld. Ook deze vragenlijsten zijn anoniem aan de onderzoekers aangeboden.

De uitkomsten

Allereerst is zowel bij leerkrachten als leerlingen gekeken of er verschillen waren tussen de twee voormetingen. Deze analyses leverden geen noemenswaardige verschillen op, wat impliceert dat geen leereffect in de periode voorafgaand aan de cursus of een effect van het invullen van de vragenlijsten is opgetreden.

De analyses van de bij de leerkrachten verzamelde data over leerlingen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt leveren enkele interessante uitkomsten op. Leerkrachten geven aan dat zij gedurende de looptijd van het onderzoek een iets positievere relatie hebben gekregen met de leerling(en) over wie zij de lijst invulden (LLRV). Leerkrachten beoordeelden de relatie voorafgaand aan het onderzoek als beneden-gemiddeld (score 6,50). Na het volgen van de cursus wordt de relatie iets beter beoordeeld, namelijk als beneden- tot laaggemiddeld (score 7,32; scores onder de 7 geven een ongunstige relatie weer). Leerkrachten rapporteren op twee verschillende schalen een kleine positieve verandering: er wordt meer nabijheid ervaren en er worden minder conflictsituaties genoemd. Het gaat hier echter om marginaal significante effecten (met p -waarden tussen 0,09 en 0,14). De scores op de verschillende schalen van de LVT laten geen verschillen zien tussen de drie meetmomenten. Opvallend is wel dat leerkrachten de kinderen die iets ingrijpends hebben meegemaakt relatief lage scores geven op de schalen 'Motivatie', 'Taakgerichtheid' en 'Sociale positie van de leerling in de klas'. (Gemiddeld over de drie meetmomenten 2,6, 2,7 en 2,8 op een schaal van 1 tot 5.) Op de overige schalen (Sociale oriëntatie, Relatie met leerkrachten, Relatie met medeleerlingen) worden bovengemiddelde scores gegeven. (Gemiddeld over de drie meetmomenten 4,2, 3,7 en 3,9 op een schaal van 1 tot 5.)

De uitkomsten van de leerlingvragenlijsten laten zien dat kinderen hun fysiek, emotioneel en sociaal functioneren iets verbeterd vinden nadat hun leerkracht de cursus traumasensitief lesgeven had gevolgd. Het gaat echter om kleine – vooral marginaal significante – veranderingen. Op de schaal Fysiek functioneren van de PSQ8-11 zien we een kleine afname van fysieke stress ($F(1,188) = 2,80$, $p=0,10$). Op de schalen Emotioneel functioneren en Sociaal functioneren van de PEDSQL zien we een zelfde kleine verbetering (respectievelijk $F(1,179)=2,35$, $p=0,13$ en $F(1,180)=4,68$, $p=0,03$). Er worden geen noemenswaardige veranderingen gerapporteerd in de leerling-leerkrachtrelatie. Over het algemeen zijn de scores die de kinderen rapporteren gemiddeld of bovengemiddeld. Opvallend is wel dat relatief veel kinderen zowel voor als nadat hun leerkracht de cursus traumasensitief lesgeven had gevolgd, rapporteren dat ze soms of zelfs nooit emotionele steun (voor 13,3% en na 20,4%) of steun in lastige situaties (voor 24,3% en na 25,0%) van hun leerkracht ervaren.

Het is natuurlijk mogelijk dat naast de leerlingen die iets ingrijpends hebben meegemaakt, er in een klas meer kinderen zijn die (tijdelijk) 'wat minder goed in hun vel zitten'. Ook deze leerlingen zouden extra profiteren van een leerkracht die een cursus traumasensitief lesgeven heeft gevolgd. Om dit te onderzoeken is gekeken of leerlingen die op de eerste voormeting (erg) veel psychische stress (PSQ8-11) rapporteerden en/of rapporteerden dat zij (erg) weinig steun ontvingen van hun leerkracht (PSSQ8-11), beter scoorden op de in dit onderzoek genoemde uitkomstmaten. Dit leverde echter geen opvallende uitkomsten op.

Ten slotte is uiteraard gekeken naar verschillende interactie-effecten. Er is getoetst of een effect

van geslacht en of een effect van leeftijd (middenbouw vs. bovenbouw) meespeelde. Deze interactie-analyses leverden geen effecten van betekenis op.

Conclusie: zinvolle aanknopingspunten

De resultaten van het huidige onderzoek zijn – zoals gezegd – een voorzichtige verkenning naar het effect van de online cursus traumasensitief lesgeven op het welbevinden van leerlingen die volgens de inschatting van de leerkracht een ingrijpende gebeurtenis of meerdere ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. Ook geeft deze verkenning zicht op effecten van de cursus op het welbevinden van leerlingen in het algemeen. Alhoewel het onderzoeksdesign enkele beperkingen heeft – korte onderzoeksperiode, geen controlegroep – levert het toch zeker een aantal interessante bevindingen op.

Het onderzoek toont dat er binnen een periode van ongeveer drie maanden kleine positieve veranderingen zijn waar te nemen in het welbevinden van de aan het onderzoek deelnemende leerlingen. Het gaat om veranderingen die zowel door leerkrachten als leerlingen zijn gerapporteerd. Leerkrachten noemen dat de leerling-leerkrachtrelatie met leerlingen die wat ingrijpends hebben meegemaakt iets beter geworden is en leerlingen uit de verschillende groepen beschrijven dat zij in motivationeel en sociaal opzicht gegroeid zijn. Het gaat echter om kleine effecten.

Waarom vinden we slechts kleine effecten? Hiervoor zijn verschillende redenen te bedenken. Een aannemelijke reden kan zijn dat effecten van traumasensitieve ondersteuning pas op langere termijn merkbaar zijn en dus binnen de onderzoeksperiode nog niet zichtbaar zijn geworden. Chronische stress – de naam zegt het al – is niet van de ene op de andere dag ontstaan en ook de gevolgen van chronische stress kunnen door de duur van de stress erg ingesleten en/of zeer complex zijn. Logischerwijs valt te verwachten dat negatieve gevolgen van chronische stress tijd nodig hebben om zichtbaar te verminderen. Langere termijn onderzoek naar effecten van traumasensitief lesgeven kan hier meer duidelijkheid in verschaffen. Een andere reden zou kunnen zijn dat leerkrachten na de cursus toch nog in een bepaalde mate handelingsverlegen zijn. Om traumasensitief te kunnen lesgeven moet de geleerde kennis uit de online cursus ook daadwerkelijk in de praktijk worden toegepast. Uit veel onderzoek blijkt dat het best wel lastig is om geleerde, theoretische kennis te vertalen en toe te passen in een niet altijd voorspelbare praktijk (zie ook het voorgaande efficacy-onderzoek). Hoewel er goede voorbeelden te noemen zijn van online cursussen die direct effect hebben op handelingsbekwaamheid (zie bijv. Smeekens e.a., 2011), bieden online cursussen of papieren cursussen niet voor iedereen voldoende mogelijkheid om de geleerde kennis zonder meer in de praktijk toe te passen. Waar online cursussen veel voordelen kennen – zoals in eigen tijd en snelheid te kunnen werken, gemakkelijker terugkijken van lesmateriaal, geen invloed van kwaliteit van docent – hebben ze als nadeel dat het lastiger is om (met of zonder medecursisten en/of onder supervisie van een ervaren professional) met het lesmateriaal te oefenen en onderling ‘tips & tricks’ uit te wisselen. Voor sommige professionals werkt een zogenaamd ‘blended’ aanbod beter: een online cursus die gecombineerd wordt met een ‘face-to-face’ training.

Tot slot laat het onderzoek zien dat een aantal leerlingen – zowel leerlingen die een ingrijpende gebeurtenis hebben meegemaakt als leerlingen waarvan niet bekend is dat ze zoiets hebben meegemaakt – rapporteren dat zij weinig steun van hun leerkracht ervaren. Dat dit aantal ook behoorlijk hoog blijft na de cursus kan verklaard worden aan de hand van de eerder genoemde veronderstelling

dat leerkrachten misschien op bepaalde gebieden toch te handelingsverlegen zijn om geleerde kennis toe te passen, maar verklaart niet waarom relatief veel leerlingen bij de start van het onderzoek al zeggen weinig steun van hun leerkracht te ervaren. In het huidige onderzoek hebben leerlingen voordat de leerkracht de cursus traumasensitief lesgeven zou gaan volgen al twee keer een vragenlijst ingevuld. Alleen al het invullen van deze vragenlijst voorafgaand aan de cursus kan er toe geleid hebben dat leerlingen zich meer bewust werden van hun eigen steunbehoefte of dat ze hun steunbehoefte anders zijn gaan definiëren. Het beoordelen van ervaren steun kan dus al bij de start van het onderzoek beïnvloed zijn. Deze aanname is niet verder onderzocht. Desalniettemin is het voor het zelfvertrouwen en voor het ervaren van veiligheidsgevoel in de klas belangrijk dat leerlingen voldoende mate van steun van hun leerkracht ervaren. Dit onderschrijft nog maar eens hoe belangrijk het is dat leerkrachten zich bekwamen in het steun kunnen bieden aan leerlingen – niet alleen aan leerlingen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, maar aan alle leerlingen.

Referenties

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bastiaansen, D., Koot, H. M., Bongers, I. L., Varni, J. W., Verhulst, F. C. (2004). Measuring Quality of Life in Children Referred for Februari 2014. Diagnostische instrumenten. Kenniscentrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie Psychiatric Problems: Psychometric Properties of the PedsQLTM 4.0 Generic Core Scales. *Quality of Life Research*, 13(2), 489-495.
- Coppens, L., Kregten, C. van, & Schneijderberg, M. (2018). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen. Een praktisch handboek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. doi: 10.1037/a0032198
- Kennisrotonde NRO: <https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenerij/trauma-sensitief-lesgeven-vluchtelingen/>
- Koomen, H.M.Y, Pianta, R.C., & Verschueren, K. (2007). *LLRV: Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst; handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kuiper, R.M., Dusseldorp, E., Vogels, A.G.C. (2010). *A first hypothetical estimate of the Dutch burden of disease in relation to negative experiences during childhood*. Leiden/Driebergen; TNO/Augeo Foundation.
- Scholte, E.M. & Ploeg, van der, J.D. (2011). *Leervoorwaardentest LVT*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (2005). *Perceived self-efficacy and teacher burn-out: a longitudinal study in ten schools*. Research paper. Freie Universität Berlin, Germany.
- Smeekens, A.E.F.N., Broekhuijsen-van Henten, D.M., Sittig, J.S., Russel, I.M.B., ten Cate, O.T.J., Turner N.M. & van de Putte, E.M. (2011). Successful e-learning programme on the detection of child abuse in emergency departments: A randomised controlled trial. *Archives of Disease in Childhood*, 96(4), 330 - 334. doi: 10.1136/adc.2010.190801
- Snoeren, F., & Hoefnagels, C. (2014). Measuring perceived social support and perceived stress in primary school children in the Netherlands. *Child Indicators Research*, 7(3), 473-486. doi: 10.1007/s12187-013-9200-z

- Thoonen, E.J., Slegers, P.J.C., Peetsma, T.T.D. & Oort, F.J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 37(3), 345-360. doi: 10.1080/03055698.2010.507008
- Tyborowska, A., Volman, I., Niermann, H.C.M., Pouwels, J.L., Smeekens, S., Cillessen, A.H.N., Toni, I. & Roelofs, R. (2018). Early-life and pubertal stress differentially modulate grey matter development in human adolescents. *Scientific Reports*, 8(9201). doi: 10.1038/s41598-018-27439-5
- Varni, J.W., Seid, M., & Rode, C.A. (1999). The PedsQL: Measurement model for the Pediatric Quality of Life Inventory. *Medical Care*, 37(2), 126-139. doi: 10.1097/00005650-199902000-00003
- Vink, R., van der Pal, S., Eekhout, I., Pannebakker, F. & Mulder, T. M. (2016). *Ik heb al veel meegemaakt: ingrijpende jeugdervaringen (ACE) bij leerlingen in groep 7/8 van het regulier basisonderwijs*. Leiden/Driebergen; TNO/Augeo.
- Zee, M. (2016). [*From general to student-specific teacher self-efficacy*](#). Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.