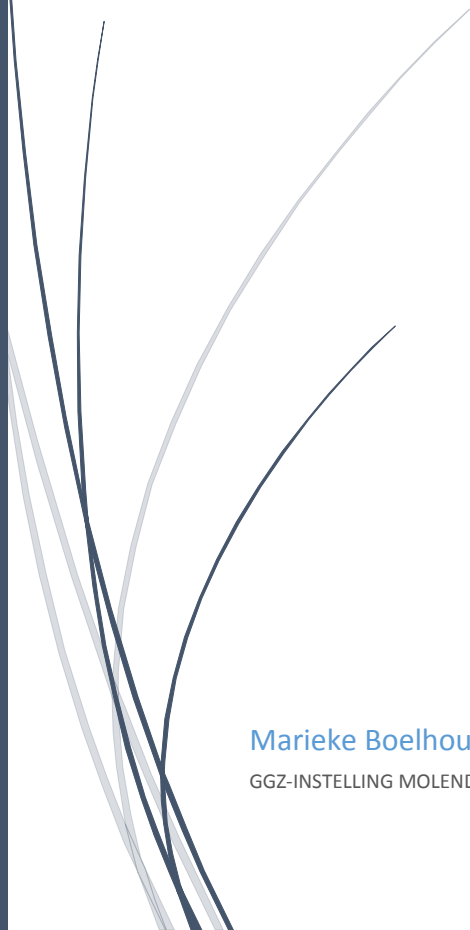


Praktische handleiding

ReBTOSS

Risicofactoren en Beschermende factoren
Trauma-Observatie Schoolse Situaties

Een Trauma Screeningsinstrument voor Basisschoolleerkrachten



Marieke Boelhouwer, Hanneke Leeuwestein, Elisa Kupers & Marijn van Dijk

GGZ-INSTELLING MOLENDRIJT & FACULTEIT GEDRAGS- EN MAATSCHAPPIJWETENSCHAPPEN (RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN)

De ontwikkeling van het ReBTOS-instrument is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek projectnummer ppo 40.5.18540.123 en Stichting Steunfonds Pro Juventute Nederland.



Inhoudsopgave

Inleiding	5
Aanleiding ontwikkeling ReBTOSS	5
Doel ReBTOSS	6
Afname en scoring	8
Afname ReBTOSS	8
<i>Vlaggensysteem</i>	8
<i>Concrete observeerbare gedragsvoorbeelden</i>	10
<i>Digitale ReBTOSS-afname</i>	10
<i>Tabblad: Leerlinggegevens</i>	11
<i>Tabbladen: ReBTOSS-metingen</i>	12
Scoring ReBTOSS	13
<i>Referentiegroep en normering</i>	14
<i>Tabbladen: ReBTOSS-resultaten</i>	15
<i>Afdrukken ReBTOSS-resultaten</i>	20
<i>Inzetten op de beschermende factoren</i>	20
Theoretische onderbouwing ReBTOSS	22
Risicofactoren: symptomen van trauma in de klas	22
Verschillende spanningsniveaus: het 'Window of Tolerance' model	23
De rol van beschermende factoren	23
Wetenschappelijke verantwoording ReBTOSS	25
Onderzoeksopzet psychometrische gegevens ReBTOSS	25
<i>Steekproef</i>	25
<i>Materialen</i>	26
<i>Procedure</i>	26
Resultaten betrouwbaarheid en validiteit	27
<i>Betrouwbaarheid (interne consistentie) ReBTOSS</i>	27
<i>Convergente validiteit ReBTOSS</i>	27
Conclusie betrouwbaarheid en validiteit ReBTOSS	28
Literatuur	30

November 2022, Groningen



Inleiding

Aanleiding ontwikkeling ReBTOSS

School is een plek om te leren, een sociale ontmoetingsplaats, een plek waar de leerkracht ziet hoe het met de leerlingen gaat. Helaas is het leven van veel leerlingen niet zonder zorgen. Veel basisschoolleerlingen maken ingrijpende gebeurtenissen mee¹. Zo'n gebeurtenis kan eenmalig zijn, denk hierbij aan een auto-ongeluk of het overlijden van een naast familielid, maar een kind kan ook herhaaldelijk of voor een langere periode iets naars meemaken of stress ervaren. Voorbeelden van deze laatste categorie zijn huiselijk geweld, armoede, gepest worden, emotionele en/of fysieke verwaarlozing of mishandeling en seksueel misbruik (Horeweg, 2021; Vink e.a., 2016). Leerlingen die ingrijpende gebeurtenissen meemaken kunnen *symptomen van psychotrauma* ontwikkelen, wat de ontwikkeling van zowel hun welzijn als hun functioneren in de klas kan belemmeren (Horeweg, 2021; Pechtel & Pizzagalli, 2011; Porche, Costello, & Rosen-Reynoso, 2016). Deze symptomen en de mate daarvan kunnen per leerling verschillen. Daarnaast zijn er een aantal *beschermende factoren* die maken dat de ene leerling veerkrachtiger is dan de andere (Ten Broeke, De Jongh & Oppenheim, 2008). Wanneer deze beschermende factoren voldoende aanwezig zijn kan het natuurlijk herstelmechanisme beter in werking treden (Spierings, 2008).

Voor leerkrachten is het van belang om psychotrauma-gerelateerde gedragingen te onderkennen en aan te sluiten bij datgene wat een leerling nodig heeft. Echter, door gebrek aan zowel kennis als materialen op dit gebied (Onderwijsraad, 2017) voelen veel leerkrachten zich onvoldoende competent en is het voor hen emotioneel belastend om (steeds opnieuw) adequaat aan te sluiten bij de (onderwijs)behoeften van deze leerlingen (Stigter et al., 2021). Bij jonge leerlingen speelt bovendien mee dat zij nog niet de vaardigheden hebben om hun gevoelens, gedachten en ervaringen te verbaliseren. Leerlingen die deze verbale vaardigheden wél bezitten, willen of kunnen daarentegen vaak niet over de ingrijpende gebeurtenis praten, of beweren dat ze er geen last (meer) van hebben (Struik, 2011). Bovendien zijn leerkrachten soms bang om een leerling te ontregelen wanneer ze het gevoelige onderwerp aansnijden (Le Brocq et al., 2017). Er is dus grote behoefte aan een instrument dat helpt bij de interpretatie van psychotrauma-gerelateerd gedrag van (jonge) basisschoolleerlingen, zonder daarover direct in gesprek te hoeven gaan met een leerling. Daarbij biedt het in kaart brengen van de beschermende factoren direct inzicht op welk gebied een leerkracht het best als eerste kan insteken om een leerling te helpen veerkrachtiger te worden.

Een ingrijpende gebeurtenis kan iedereen overkomen, maar bij sommige leerlingen is de kans aanzienlijk groter dat ze één of meerdere vervelende gebeurtenissen meemaken in hun jonge leven. Zo hebben leerlingen met een verstandelijke beperking een verhoogde kans op blootstelling aan negatieve ervaringen (Mevissen, Didden & Jongh, 2016; Coppus & Largo-Janssen, 2017) en komt uit onderzoek naar voren dat maar liefst 96% van de leerlingen uit het speciaal onderwijs ingrijpende jeugdervaringen opdoet (Asselman et al., 2019). Verder is bekend dat ook kinderen van ouders met psychische problemen (KOPP kinderen) en/of een verslaving (KOV kinderen), evenals adoptiekinderen en pleegkinderen een verhoogde kans lopen op het meemaken van iets naars (Horeweg, 2021; Van Doesum, De Gee, Bos & Van der Zanden, 2019). Een

¹ Onderzoekscijfers naar hoeveel procent van de leerlingen daadwerkelijk ingrijpende gebeurtenissen meemaken kunnen per onderzoek sterk verschillen. Zo schatten leerkrachten gemiddeld in dat drie leerlingen (13%) uit een klas te maken hebben (gehad) met ingrijpende gebeurtenissen (Vink e.a., 2016), terwijl in een ander onderzoek bij Nederlandse volwassenen bijna de helft van de ondervraagden aangaf als kind tenminste één ingrijpende gebeurtenis te hebben meegemaakt (Bussemaker, 2020). Wanneer leerlingen (8-11 jaar) zelf mochten aangeven of zij ooit een ingrijpende gebeurtenis hadden meegemaakt kwam het percentage zelfs op 85% (GGD Kennemerland, 2018).

andere kwetsbare groep in het primair onderwijs betreft vluchtelingleerlingen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat veel vluchtelingkinderen ervaringen hebben opgedaan die een grote impact hebben op hun psychische gezondheid (Henley & Robinson, 2011). De vluchtelingleerlingen vormden de oorspronkelijke aanleiding tot de ontwikkeling van het ReBTOSS-instrument (Risico en Beschermende factoren Trauma-Observatie Schoolse Situaties). Leerkrachten maken zich zorgen over het psychisch welbevinden van leerlingen uit vluchtelinggezinnen. Zij observeren bijvoorbeeld druk of teruggetrokken gedrag, en vragen zich af of dit komt door de ingrijpende gebeurtenissen die deze leerlingen hebben meegemaakt (zie bijvoorbeeld Terrasi & De Galarce, 2017). In 2017 schreef de Onderwijsraad dat de kwaliteit van het onderwijs aan vluchtelingen onvoldoende was vanwege een gebrek aan expertise en goede materialen. Volgens de Onderwijsraad ontbreekt het aan kennis over onder andere het signaleren van trauma's (Onderwijsraad, 2017).

Hoewel vluchtelingleerlingen de aanleiding vormden voor de ontwikkeling van de ReBTOSS, is het instrument ook voor niet-vluchtelingleerlingen geschikt om gedrag dat past bij psychotrauma te screenen.

Doel ReBTOSS

De ReBTOSS is in principe bedoeld voor leerkrachten in het basisonderwijs (groep 1 tot en met groep 8), maar is waarschijnlijk het meest geschikt om trauma-indicatoren bij **jonge leerlingen** te screenen vanwege het minder goed kunnen verbaliseren van gevoelens en gedachten op jonge leeftijd. Momenteel zijn er **normgegevens** beschikbaar voor leerlingen van **4 tot en met 8 jaar** (Bijlage 1), waardoor het instrument op dit moment alleen bruikbaar is voor leerlingen onder de 9 jaar. Er moet nader onderzoek plaatsvinden naar de bruikbaarheid van het instrument bij oudere leerlingen.

Het screeningsinstrument biedt een **gedeeld referentiekader** waarin observeerbare psychotraumasymptomen en beschermende factoren systematisch worden beschreven. De ReBTOSS slaat een brug tussen theorie en praktijk. Want in de praktijk is het best ingewikkeld om theoretische kennis over psychotrauma te vertalen naar concreet leerlinggedrag in het klaslokaal.

Aan de ene kant heeft de ReBTOSS een **educatief doel**: door het invullen van het ReBTOSS-instrument leert een leerkracht zowel psychotrauma-gerelateerde *risicofactoren* alsook de *beschermende factoren* van leerlingen te herkennen en erkennen, wat zorgt voor begrip en empathie voor het soms moeilijke gedrag van leerlingen. Aan de andere kant stelt het instrument de leerkracht in staat om, op een objectieve manier, zowel de *risicofactoren* als de *beschermende factoren* voor individuele leerlingen te **beoordelen**, te **monitoren** en **bespreekbaar te maken**.

Omdat we niet de suggestie willen wekken dat de ReBTOSS kan vaststellen of er wel of geen sprake is van psychotrauma, wordt in het screeningsinstrument de term *risicofactoren* gebruikt in plaats van trauma-indicatoren. Met risicofactoren wordt dus bedoeld dat er een bepaalde **kans** is dat er sprake is van trauma. De ReBTOSS verwijst *niet* naar factoren waardoor een kind in de toekomst meer risico zou lopen op trauma.

De ReBTOSS is dus niet gericht op het vaststellen of de leerling een trauma (of zelfs een posttraumatische stressstoornis) heeft. Daarvoor kan nadere diagnostiek nodig zijn, en deze taak ligt niet bij de leerkracht. De ReBTOSS meet het psychisch welbevinden van leerlingen aan de hand van een aantal specifieke gedragsclusters, waarvan uit de literatuur bekend is dat kinderen met psychotrauma dit gedrag kunnen vertonen. Aanwezigheid van deze gedragingen kan wijzen in de richting van trauma, maar toetst de

aanwezigheid daarvan niet. Een aantal van deze gedragingen past mogelijk ook bij andere soorten problemen of ontwikkelingsstoornissen. De ReBTOSS geeft geen uitsluitel over de oorzaak van deze gedragingen.

Wel kan de ReBTOSS voor een specifieke leerling in kaart brengen in hoeverre de leerling gedragingen laat zien die passen bij trauma en in hoeverre er bij de leerling beschermende factoren aanwezig zijn. Op basis hiervan kan de leerkracht zijn/haar pedagogisch/didactisch handelen aanpassen.

De ReBTOSS is gratis beschikbaar voor onderwijsprofessionals in het primair onderwijs: <https://molendrift.nl/bibliotheek/rebtoss>.

Afname en scoring

Afname ReBTOSS

De ReBTOSS kan worden ingezet zodra een leerling minimaal twee weken in de klas zit. Doordat het een observatie-instrument is, is de afname niet afhankelijk van bijvoorbeeld het Nederlandse taalniveau van een leerling of de bereidheid van een leerling om te praten. Lees vóór het invullen van de ReBTOSS de observatie-items goed door om gericht te kunnen observeren.

De ReBTOSS bestaat uit twee onderdelen: 1) **Risicofactoren** en 2) **Beschermende factoren**. De in totaal 54 items zijn verdeeld over *negen gedragsclusters* (zie Tabel 1 en de ‘Theoretische onderbouwing ReBTOSS’ voor een uitleg over de verschillende gedragsclusters). Elk cluster bestaat uit 5 tot 7 items. Het invullen van de vragenlijst duurt *10 tot 15 minuten* per leerling.

Tabel 1. Verdeling observatie-items ReBTOSS.

	Gedragscluster	Aantal items
Risicofactoren	Herbeleving	5
	Vermijden van prikkels	5
	Negatieve veranderingen in cognities en stemming	6
	Verandering in arousal/prikkelgevoeligheid	7
	Dissociatieve symptomen	6
Totaal		29
Beschermende factoren	Veiligheid en relaties	7
	Zelfregulatie	6
	Zelfbeeld	6
	Het dagelijks leven	6
Totaal		25
Totaal		54 items

Vlaggensysteem

Het beantwoorden van de ReBTOSS-vragen gebeurt aan de hand van een ‘**vlaggensysteem**’. Per vraag mag één vlag worden toegekend.

Bij de **risicofactoren** kan er worden gekozen uit een *groene, gele, oranje* of *rode* vlag (zie Figuur 1 voor een voorbeeld). De betekenis van de vlaggen is als volgt:

1. **Groene** vlag = *Niet* van toepassing
2. **Gele** vlag = *Beetje* van toepassing
3. **Oranje** vlag = *Vaak* van toepassing
4. **Rode** vlag = *Zeër vaak* van toepassing

RISICOFACTOREN					
In de afgelopen twee weken...		NIET van toepassing	BEETJE van toepassing	VAAK van toepassing	ZEER VAAK van toepassing
1. Herbeleving van de traumatische gebeurtenis(sen)	1.1 ... betrok de leerling thema's of aspecten van een nare gebeurtenis/ervaring in het spel.		✗		
	1.2 ... maakte de leerling een vermoeide indruk .				✗
	1.3 ... maakte de leerling een angstige, bange indruk .			✗	
	1.4 ... had de leerling last van lichamelijke klachten (hierbij kunt u denken aan hoofdpijn of buikpijn).			✗	
	1.5 ... reageerde de leerling, in een neutrale situatie , op een niet neutrale manier.		✗		

Figuur 1. Voorbeeld ingevuld gedragscluster Risicofactoren Herbeleving.

Bij het gedragscluster **Vermijden van prikkels** verdient één item extra toelichting.

Item 2.1: In de afgelopen twee weken... **vermeed** de leerling om te **praten** over (trauma) **gevoelige onderwerpen**.

Bij dit item kan bijvoorbeeld worden gedacht aan gevoelige onderwerpen die op het jeugdjournaal worden besproken, of aan nare gebeurtenissen die een andere leerling in de klas naar voren brengt, zoals het overlijden van een opa of oma. Het is *niet* de bedoeling dat dit gedrag gericht wordt uitgelokt. Wanneer niet duidelijk is op welke manier de leerling reageert op (trauma) gevoelige onderwerpen, wordt de **groene vlag** toegekend. Het gedrag van de leerling valt niet dusdanig op dat een gele, oranje of rode vlag van toepassing is.

Ook de vragen van de **beschermende factoren** worden beantwoord door het toekennen van vlaggen, waarbij er kan worden gekozen uit een *rode*, *oranje*, *licht groene* of *groene* vlag (zie Figuur 2 voor een voorbeeld). Hierbij is de betekenis van de rode vlag en de groene vlag bij het beantwoorden van de vragen net *andersom* als dat van de vragen over de risicofactoren. De betekenis van de vlaggen is als volgt:

1. **Rode** vlag = *Niet* van toepassing
2. **Oranje** vlag = *Beetje* van toepassing
3. **Lichtgroene** vlag = *Vaak* van toepassing
4. **Groene** vlag = *Zeerv* van toepassing

BESCHERMENDE FACTOREN		 NIET van toepassing  BEETJE van toepassing  VAAK van toepassing  ZEER VAAK van toepassing			
In de afgelopen twee weken...					
6. Veiligheid en Relaties	6.1 ... kon de leerling goed overweg met de leerkracht(en): De leerling reageerde positief in contact naar de leerkracht(en).				X
	6.2 ... kon de leerling goed overweg met de leerkracht(en): De leerling nam initiatief in contact met leerkracht(en).				X
	6.3 ... maakte de leerling positief contact met andere leerlingen.			X	
	6.4 ... zochten andere leerlingen positief contact met de leerling.		X		
	6.5 ... had de leerling het naar zijn/haar zin op school.			X	
	6.6 ... maakte de leerling een blijde indruk.			X	
	6.7 ... werd de leerling gewaardeerd in de groep (goede sociale status).			X	

Figuur 2. Voorbeeld ingevuld gedragscluster Beschermende factoren Veiligheid en Relaties.

Bij het gedragscluster **Zelfregulatie** verdienen twee items extra toelichting. Zowel bij **item 7.3** als **item 7.4** kan de formulering aanleiding geven tot misverstanden.

Item 7.3: In de afgelopen twee weken... was de leerling in staat **zichzelf** (weer) **rustig te krijgen**, wanneer de leerling boos, verdrietig of angstig was.

Item 7.4: In de afgelopen twee weken... was de leerling, met **behulp** van een **ander**, in staat (weer) **rustig te worden**, wanneer de leerling boos, verdrietig of angstig was.

Voor beide items geldt: óók wanneer de leerling in de afgelopen twee weken *niet* boos, verdrietig of angstig was, wordt de **groene vlag** toegekend. De situatie deed zich, om wat voor reden dan ook, niet voor. De emoties liepen bij deze leerling in de afgelopen twee weken *niet* hoog op. Dit zien we als een beschermende gedragsindicator.

Concrete observeerbare gedragsvoorbeelden

Alle items, van zowel de risicofactoren als van de beschermende factoren, zijn voorzien van concrete gedragsvoorbeelden die in een schoolse situatie kunnen worden geobserveerd (zie Tabel 2 voor twee voorbeelditems met gedragsvoorbeelden). De gedragsvoorbeelden zijn niet uitputtend. Wanneer een leerkracht ander gedrag observeert dan de voorbeeldgedragingen dat bij het gedragsitem hoort, dan kan deze observatie worden meegenomen bij het toekennen van een vlag.

Tabel 2. Concrete gedragsvoorbeelden in de schoolse situatie voor items 1.3 en 6.3.

	Gedragscluster	Item	In de afgelopen twee weken...
Risicofactor	<i>Herbeleving</i>	1.3	... maakte de leerling een angstige, bange indruk. Bijvoorbeeld: de leerling... - ... heeft een bange uitdrukking op het gezicht. - ... houdt de omgeving steeds in de gaten. - ... lijkt zeer alert op omgeving/mensen. - ... zit vaak in hoek (voor het overzicht). - ... schrikt snel (van bv harde geluiden). - ... maakt weinig tot geen oogcontact. - ... kijkt weg. - ... is vermijdend in het contact met leerlingen en leerkracht. - ... heeft verhoogde ademhaling. - ... maakt een zenuwachtige indruk. - ... friemelt aan mouw/spullen.
Beschermende factor	<i>Veiligheid en Relaties</i>	6.3	... maakte de leerling positief contact met andere leerlingen Bijvoorbeeld: de leerling... - ... helpt andere leerlingen. - ... stelt vragen aan andere leerlingen. - ... doet mee met spelletjes. - ... vraagt anderen om mee te doen. - ... krijgt positieve feedback en reacties van anderen. - ... heeft een blijde uitdrukking op het gezicht bij het hebben van contact.

Digitale ReBTOSS-afname

Het ReBTOSS-screeningsinstrument is beschikbaar in twee vormen: een **digitale Excelversie** (Bijlage 1) en een **papieren pdf-versie** (zie voor de papieren versie Bijlage 3, met *bijhorende gedragsvoorbeelden* (Bijlage 4) en *scoreformulier* (Bijlage 5)).

Alle bijlagen zijn gratis beschikbaar via <https://molendrift.nl/bibliotheek/rebtoss>.

De digitale Excelversie heeft een aanzienlijk aantal voordelen ten opzichte van de papierenversie:

1. In de digitale versie kunnen per vraag de concrete observatievoorbeelden direct worden geraadpleegd.
2. De digitale versie is zodanig ontworpen dat fouten door onvolledig of onjuist gebruik kunnen worden vermeden: de gebruiker krijgt een waarschuwing.
3. De digitale versie bevat een geautomatiseerd scoringsysteem, waarbij de ReBTOSS-resultaten meteen worden gepresenteerd in overzichtelijke tabellen en grafieken.
4. Wanneer voor één leerling de ReBTOSS vaker wordt ingevuld, worden deze metingen (maximaal vier) automatisch met elkaar vergeleken.
5. De resultaten kunnen vanuit Excel worden afgedrukt op A4 formaat.

Door bovenstaande voordelen wordt sterk aangeraden om gebruik te maken van de **digitale ReBTOSS-versie**. Deze praktische handleiding richt zich enkel op de digitale afname van het ReBTOSS-instrument.

De *papieren pdf-versie* van de ReBTOSS (met bijbehorend *stappenplan*), *gedragsvoorbeelden* én *scoreformulier* zijn te vinden in Bijlage 3 tot en met 5.

De digitale ReBTOSS-versie bestaat uit negen tabbladen (zie Tabel 3). In het eerste tabblad worden de *algemene (leerling)gegevens* ingevuld, de acht andere tabbladen bevatten vier *ReBTOSS-vragenlijsten* met bijbehorende *resultatenoverzichten*. Per leerling kan het instrument maximaal vier keer worden ingevuld waarbij de gegevens van de verschillende metingen met elkaar worden vergeleken. Op deze manier wordt in kaart gebracht of gedurende verloop van tijd bijvoorbeeld bepaalde risicofactoren afnemen en/of beschermende factoren toenemen.

Tabel 3. Uitleg negen tabbladen digitale Excelversie ReBTOSS.

Tabblad	Naam	Inhoud
1	Leerlinggegevens	Algemene leerling- en afnamegegevens
2 & 3	ReBTOSS-meting 1 & Resultaten_Meting 1	ReBTOSS-vragenlijst voor eerste meting + Automatische verwerking van resultaten meting 1 .
4 & 5	ReBTOSS-meting 2 & Resultaten_Meting 2	ReBTOSS-vragenlijst voor tweede meting + Automatische verwerking van resultaten metingen 2 én 1 .
6 & 7	ReBTOSS-meting 3 & Resultaten_Meting 3	ReBTOSS-vragenlijst voor derde meting + Automatische verwerking van resultaten metingen 3, 2 én 1 .
8 & 9	ReBTOSS-meting 4 & Resultaten_Meting 4	ReBTOSS-vragenlijst voor vierde meting + Automatische verwerking van resultaten metingen 4, 3, 2 én 1 .

Tabblad: Leerlinggegevens

Bij het invullen van de ReBTOSS dienen eerst de algemene leerlinggegevens en afnamegegevens te worden ingevuld (zie Figuur 3). Wanneer bepaalde gegevens niet of onvolledig zijn ingevuld, verschijnt in de bijbehorende resultatensectie een waarschuwing dat dit alsnog dient te gebeuren.

De vragen omvatten met name open-antwoordopties, met uitzondering van ‘Geslacht’ (keuze: jongen/meisje) en ‘Zorgen’ (keuze: ‘Ik maak mij *geen/een beetje/erg/heel erg* zorgen over deze leerling’).

De geboorte- en invuldata dienen op de volgende manier te worden geregistreerd: dag-maand-jaar (bijvoorbeeld ‘13-06-2013’ of ‘04-12-2015’). Wanneer zowel de geboortedatum van een leerling als de invuldatum van de ReBTOSS bekend zijn, wordt de *leeftijd* van de leerling *automatisch berekend*. De berekende leeftijd komt te staan in de resultatensectie. Wanneer de precieze geboortedatum *niet bekend* is kan bijvoorbeeld de eerste dag van de geboortemaand worden ingevuld. Wanneer de geboortedatum *niet* wordt *ingevuld*, wordt in de resultatensectie aangegeven dat de ‘**Leeftijd onbekend**’ is.

Let op: wanneer bij **geslacht** *géén antwoord* is geselecteerd, dan wordt de ReBTOSS-score *niet* ‘geïnterpreteerd’ in de resultatensectie. Er zijn namelijk verschillende normscores voor ‘jongens’ en voor ‘meisjes’ (zie meer informatie bij ‘Scoring ReBTOSS’). Wanneer het geslacht ‘anders’ of ‘onbekend’ is, kan het beste worden gekozen voor de optie ‘meisje’.

Algemene gegevens leerling		
Naam	Selecteer het juiste antwoord	
Geslacht		
Geboortedatum (dd-mm-jjjj)		
Invuldatum meting 1 (dd-mm-jjjj)		
Invuldatum meting 2 (dd-mm-jjjj)		
Invuldatum meting 3 (dd-mm-jjjj)		
Invuldatum meting 4 (dd-mm-jjjj)		

Algemene gegevens leerkracht (per meting)		
Meting 1	Naam	
	Groep	
	School	
Meting 2	Naam	
	Groep	
	School	
Meting 3	Naam	
	Groep	
	School	
Meting 4	Naam	
	Groep	
	School	

Maakt u zich zorgen over deze leerling?	
Meting 1	Selecteer het juiste antwoord
Meting 2	Selecteer het juiste antwoord
Meting 3	Selecteer het juiste antwoord
Meting 4	Selecteer het juiste antwoord

Opmerkingen? Mocht u willen, dan kunt u uw antwoord hieronder toelichten.	
Bijvoorbeeld: leerling kan zich moeilijk concentreren, vermoeden ADHD; leerling is altijd erg stil in de klas; leerling is vaak verhuisd; ouders leerling zijn recentelijk gescheiden.	

Figuur 3. Algemene (leerling)gegevens tabblad Leerlinggegevens.

Tabbladen: ReBTOSS-metingen

Tijdens het invullen van de ReBTOSS kunnen de concrete gedragsvoorbeelden worden geraadpleegd door met de muis op de rode driehoek in de hoek van een vraag te gaan staan: de voorbeelden verschijnen in een geel tekstblok (zie Figuur 4, item 1.4). Wanneer de muis verschuift verdwijnt de rechthoek met gedragsvoorbeelden weer.

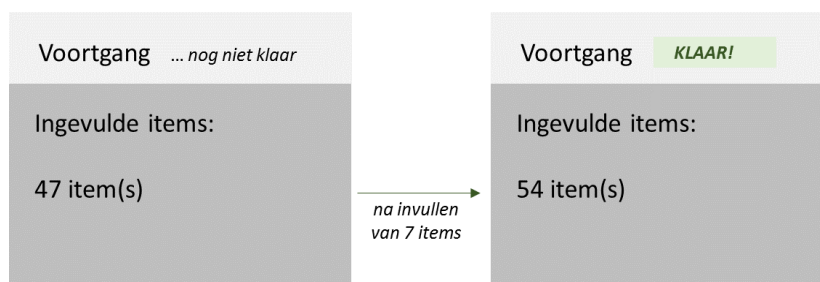
Het ReBTOSS-instrument voorziet de invuller van de vragenlijst op verschillende manieren van feedback (zie Figuur 4):

- Wanneer bij een vraag één antwoord is aangekruist verschijnt in het rechter vak de bevestiging 'Check'. Het antwoord is goed ingevuld.
- Wanneer een vraag nog beantwoord dient worden geeft de vragenlijst dit aan door de dikgedrukte woorden 'Vul in'.
- Als er meerdere vlaggen worden toegekend aan één vraag dan geeft het systeem de volgende waarschuwing: 'U mag 1 antwoord aankruisen'.

RISICOFACTOREN		 NIET van toepassing  BEETJE van toepassing  VAAK van toepassing  ZEER VAAK van toepassing			
In de afgelopen twee weken...					
1. Herbeleving van de traumatische gebeurtenis(sen)	1.1 ... betrok de leerling thema's of aspecten van een nare gebeurtenis/ervaring in het spel.		X		Check
	1.2 ... maakte de leerling een vermoeide indruk .			X	U mag 1 antwoord aankruisen
	1.3 ... maakte de leerling een angstige, bange indruk .				Vul in
	1.4 ... had de leerling last van lichamelijke klachten (hierbij kunt u denken aan hoofdpijn of buikpijn).	Bijvoorbeeld: de leerling... ... zit aan het hoofd, buik of andere lichaamsdelen, en kijkt bedrukt. ... deelt lichamelijke klachten met de leerkracht. ... heeft een 'pijnlijke' uitdrukking op het gezicht.			
	1.5 ... reageerde de leerling, in een neutrale situatie , op een niet neutrale manier.		X		Check

Figuur 4. Voorbeelden rode driehoek en feedback.

Bovenaan de ReBTOSS-vragenlijst wordt de voortgang bijgehouden van het aantal goed ingevulde items (zie Figuur 5). Wanneer alle 54 vragen op de juiste manier zijn ingevuld, verandert de Voortgang van '...nog niet klaar' in '**KLAAR!**'.



Figuur 5. Voorbeeld voortgang invullen ReBTOSS.

Door de opmaak van de foutmeldingen (dikgedrukt en rood: zie Figuur 4) kan er snel worden nagaan bij welke items zich de fouten bevinden. Wanneer de 54 items op de juiste manier zijn ingevuld, wordt dit in de resultatensectie bevestigd met de woorden: 'Meting x is goed ingevuld'. Wanneer dit *niet* het geval is komt bij de resultaten het volgende te staan: 'Meting x is **NIET** goed ingevuld. De resultaten zijn **ONBETROUWBAAR**'.

Scoring ReBTOSS

Voor elke ingevulde ReBTOSS-vragenlijst wordt een **totaalscore** berekend voor zowel de **risicofactoren** als voor de **beschermende factoren**. Om meer inzicht te krijgen in het type geobserveerde gedragingen van de leerlingen, worden naast de totaalscores ook voor de negen **gedragsclusters** afzonderlijk de **somscores** én de **gemiddelde somscores** berekend. Door de gemiddelde somscores te nemen kunnen de scores van de verschillende gedragsclusters onderling met elkaar worden vergeleken.

Bij de *risicofactoren* is de maximale totaalscore **87 punten** (aan alle items worden wordt een **rode** vlag toegekend: 29 items x 3 punten). Bij de *beschermende factoren* is de maximale totaalscore **75 punten** (aan alle items wordt een **groene** vlag toegekend: 25 items x 3 punten). Zie Tabel 4 voor de puntentoekening.

Tabel 4. Puntentoekenning per vlag voor zowel de risicofactoren als de beschermende factoren.

Risicofactoren			Beschermende factoren		
Vlag	Betekenis	Punten	Vlag	Betekenis	Punten
Groene vlag	Niet van toepassing	0	Rode vlag	Niet van toepassing	0
Gele vlag	Beetje van toepassing	1	Oranje vlag	Beetje van toepassing	1
Oranje vlag	Vaak van toepassing	2	Lichtgroene vlag	Vaak van toepassing	2
Rode vlag	Zeer vaak van toepassing	3	Groene vlag	Zeer vaak van toepassing	3

Voor beide *totaalscores* geldt: hoe *hoger* de totaalscore hoe *meer* en/of hoe *vaker* de risicogedragingen óf de beschermende gedragingen van toepassing zijn. Voor het welzijn van een leerling is een *lage score* op de *risicofactoren* én een *hoge score* op de *beschermende factoren* wenselijk. Eenzelfde redenatie geldt ook voor de *gedragsclusters-scores*:

- Risicogedragscluster: hoe *lager* de score, hoe beter.
- Beschermend gedragscluster: hoe *hoger* de score, hoe beter.

Voor de negen gedragsclusters gelden een gemiddelde **minimumscore** van **0** (alle vlaggen zijn **groen**) en een gemiddelde **maximumscore** van **3** (alle vlaggen zijn **rood**).

In de digitale ReBTOSS-versie worden de scores automatisch berekend en weergegeven in de resultatensecties. Zie voor de berekening van de scores van de papieren pdf-versie Bijlage 4.

Referentiegroep en normering

De referentiegroep bestaat uit **198 jongens** en **207 meisjes** (zie Tabel 5). Alle leerlingen in deze referentiegroep waren in **Nederland** geboren en hebben geen vluchtachtergrond. Bij een aantal leerlingen waren de ouders (één of beide) in een ander land geboren², zie Tabel 5. De leerlingen waren tussen de vier en acht jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 6 jaar en 4 maanden. De scholen waren verspreid over heel Nederland: 378 leerlingen waren afkomstig van 28 scholen voor regulier onderwijs, 27 leerlingen waren afkomstig van 3 scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo).

Tabel 5. Overzicht referentiegroep uitgesplitst naar leeftijd en geslacht.

	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar	Totaal
Regulier onderwijs	72	100	84	79	69	405
Jongen	37 + 1 sbo	41 + 5 sbo	45 + 3 sbo	25^a + 6 sbo	29 + 5 sbo	197^b
Beide ouders in NL geboren	32	37	44	22	33	168
2 ^{de} generatie migratieachtergrond*	6	9	4	8	1	28
Meisje	34	53 + 1 sbo	36	42 + 6 sbo	34 + 1 sbo	207
Beide ouders in NL geboren	26	43	27	38	33	167
2 ^{de} generatie migratieachtergrond*	8	11	9	10	2	40

Noot bij tabel: **a.** Van één zevenjarige leerling uit het regulier onderwijs ontbreekt herkomstland ouders. **b.** Van één jongen ontbreekt de leeftijd.

*Minstens één ouder is in het buitenland geboren.

Uit onderzoek kwam naar voren dat er **geen** sprake is van een **leeftijdseffect**. Dit komt waarschijnlijk door het feit dat het de leerkracht is die observeert en de ReBTOSS invult. Uiteraard nemen bepaalde variabelen af (arousal) of juist toe (zelfregulatie) met het ouder worden van het kind. Waarschijnlijk houdt de leerkracht echter bij het invullen de ReBTOSS impliciet rekening met de leeftijd van de leerling. Doordat er

² In verband met de ethische toestemming is niet bekend om welke landen het gaat.

geen leeftijdseffect is waargenomen, volstaat één normeringstabel voor de leeftijden 4 tot en met 8 jaar. Voor **geslacht** werden wel **verschillen** gevonden: voor jongens en meisjes zijn daarom aparte normtabellen ontwikkeld.

Voor de interpretatie van de (gemiddelde) somscores wordt de volgende indeling gehanteerd (zie Tabel 6): *Normaal, Licht verhoogd/verlaagd, Verhoogd/Verlaagd en Sterk Verhoogd/verlaagd*.

Tabel 6. Interpretatie (gemiddelde) somscores.

Risicofactoren		Beschermende factoren	
Percentielscore	Interpretatie	Percentielscore	Interpretatie
< 80% score	Normaal	> 20% score	Normaal
80% - < 90% score	Licht verhoogd	10% - < 20% score	Licht verlaagd
90% - < 95% score	Verhoogd	5% - < 10% score	Verlaagd
> 95% score	Sterk verhoogd	< 5 % score	Sterk verlaagd

De **onderverdeling** van de scores in bovenstaande vier categorieën is puur **statistisch** van aard.

- Als de score in de meest extreme groep valt (Sterk verhoogd of Sterk verlaagd), dan behoort de score tot de 5% meest extreme scores (dus percentiel 95 of hoger voor de risicofactoren en percentiel 5 of lager voor de beschermende factoren).
- Een score wordt als Verhoogd of Verlaagd geïnterpreteerd wanneer de score in het percentiel 90 - < 95 valt voor risicofactoren en percentiel 5 - < 10 voor de beschermende factoren.
- Aangezien de ReBTOSS een screeningsinstrument is, wordt er naast de meer extremere groepen (Sterk verhoogd/verlaagd en Verhoogd/Verlaagd) tevens onderscheid gemaakt in Licht verhoogd voor de risicofactoren (percentielscore 80 - < 90) en Licht verlaagd voor de beschermende factoren (percentielscore 10 - < 20).
- Scoort een leerling zoals de meeste referentie leerlingen (< 80% of > 20%) dan wordt de somscore als 'normaal' gelabeld.

Bij gebruik van de normtabellen moet men zich realiseren dat het hier gaat om globale grenzen en niet om harde cut-off scores. De scores geven *geen* informatie over of de leerling een ingrijpende gebeurtenis heeft meegemaakt of psychotrauma heeft. De scores geven enkel aan hoe de leerling scoort op psychisch welzijn in vergelijking met de referentiegroep. Daarbij is de huidige referentiegroep *niet* representatief voor alle basisschoolleerlingen in Nederland (leerlingen met een vluchtachtergrond en eerste generatie migratieachtergrond (leerlingen die in het buitenland zijn geboren) ontbreken, evenals leerlingen uit het speciaal onderwijs (so)). Dit betekent dat de scores met enige voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. Een leerling wordt dus niet vergeleken met de 'gemiddelde leerling' maar met de 'gemiddelde leerling zonder migratieachtergrond (eerste generatie) in het regulier onderwijs'.

In vervolgonderzoek zullen de ReBTOSS-gegevens worden verzameld van leerlingen in het speciaal onderwijs en van (meer) leerlingen met een eerste- en tweedegeneratie migratie-achtergrond, evenals leerlingen ouder dan 8 jaar.

Tabbladen: ReBTOSS-resultaten

In de resultatensectie van het Excelbestand worden de uitkomsten op verschillende manieren gepresenteerd. Ten eerste worden de ruwe (gemiddelde) scores weergegeven in een tabel, waarbij alle scores zijn voorzien van een 'interpretatielabel'. Dit interpretatielabel wordt aan een individuele score toegekend door de leerlingsscore te vergelijken met de scores uit de bijbehorende normtabel.

Zie Figuur 6 voor een voorbeeld van een resultatensectie (geslacht: jongen). Wat opvalt in dit voorbeeld is dat wanneer de *totaalscore* van risicofactoren ‘Verhoogd’ is, er gedragsclusters kunnen zijn die hoger uitvallen. In dit voorbeeld scoren de risicogedragsclusters Herbeleving en Arousal als ‘Sterk verhoogd’. Andersom kan het ook zijn dat de afzonderlijke gedragsclusters beter scoren dan de totaalscore, zoals in dit voorbeeld bij de beschermende factoren. Hoewel de leerling ‘Licht verlaagd’ scoort op de totaalscore, scoort hij ‘Normaal’ op zowel Zelfregulatie als op Dagelijks leven. Het gedragscluster Zelfbeeld valt daarentegen in de ‘Verlaagde’ groep wanneer zijn score wordt vergeleken met de normtabel.

Jongen				
		Totaal score	Interpretatie	
Risicofactoren		24	Verhoogd	
Beschermende factoren		40	Licht verlaagd	
Negatieve veranderingen cognities en stemming	Risicofactoren	Somscore	Gemiddelde score subschalen	Interpretatie
	Herbeleving	6	1,20	Sterk verhoogd
	Vermijding	4	0,80	Verhoogd
	Arousal	7	1,00	Sterk verhoogd
	Dissociatie	4	0,67	Verhoogd
	Beschermende factoren	Somscore	Gemiddelde score subschalen	Interpretatie
	Veiligheid en relaties	12	1,71	Licht verlaagd
	Zelfregulatie	8	1,33	Normaal
	Zelfbeeld	7	1,17	Verlaagd
	Dagelijks leven	13	2,17	Normaal

Figuur 6. Voorbeeld resultatentabel voor een jongen.

Figuur 7 laat de resultaten zien wanneer de leerling een meisje is in plaats van een jongen. Merk op dat de ruwe (gemiddelde) scores van Figuur 6 en Figuur 7 hetzelfde zijn: de ReBTOSS blijft immers op dezelfde manier ingevuld. Echter, de ‘interpretatie’ is, door de verschillen in normgegevens, bij zes scores veranderd.

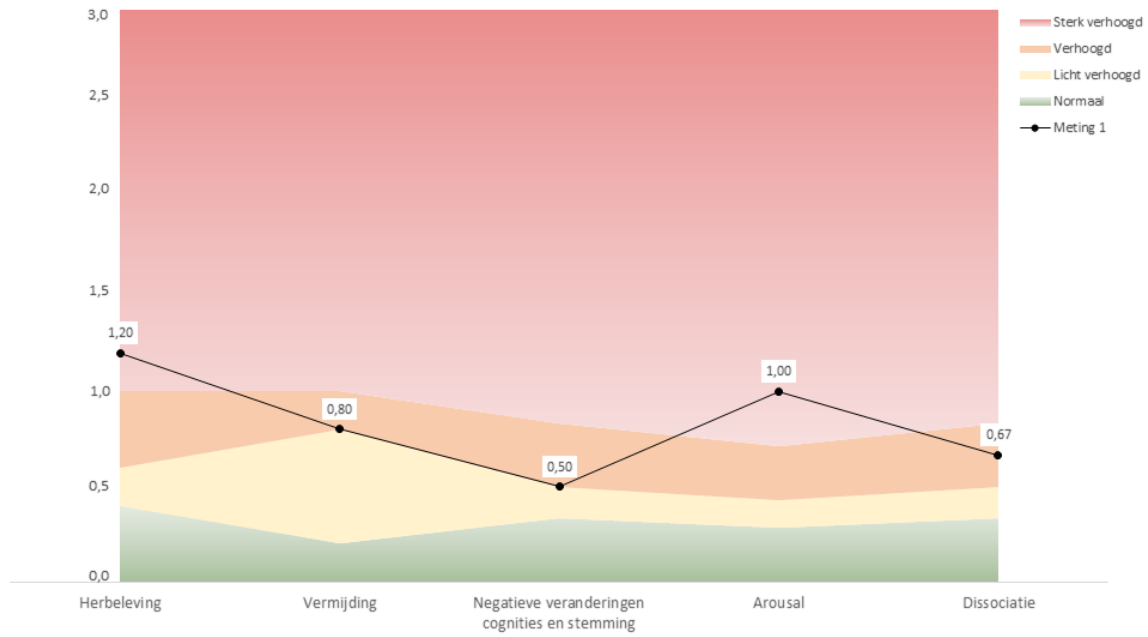
Meisje				
		Totaal score	Interpretatie	
Risicofactoren		24	Sterk verhoogd	
Beschermende factoren		40	Verlaagd	

	Risicofactoren	Somscore	Gemiddelde score subschalen	Interpretatie
Negatieve veranderingen cognities en stemming	Herbeleving	6	1,20	Sterk verhoogd
	Vermijding	4	0,80	Sterk verhoogd
	Arousal	7	1,00	Sterk verhoogd
	Dissociatie	4	0,67	Verhoogd

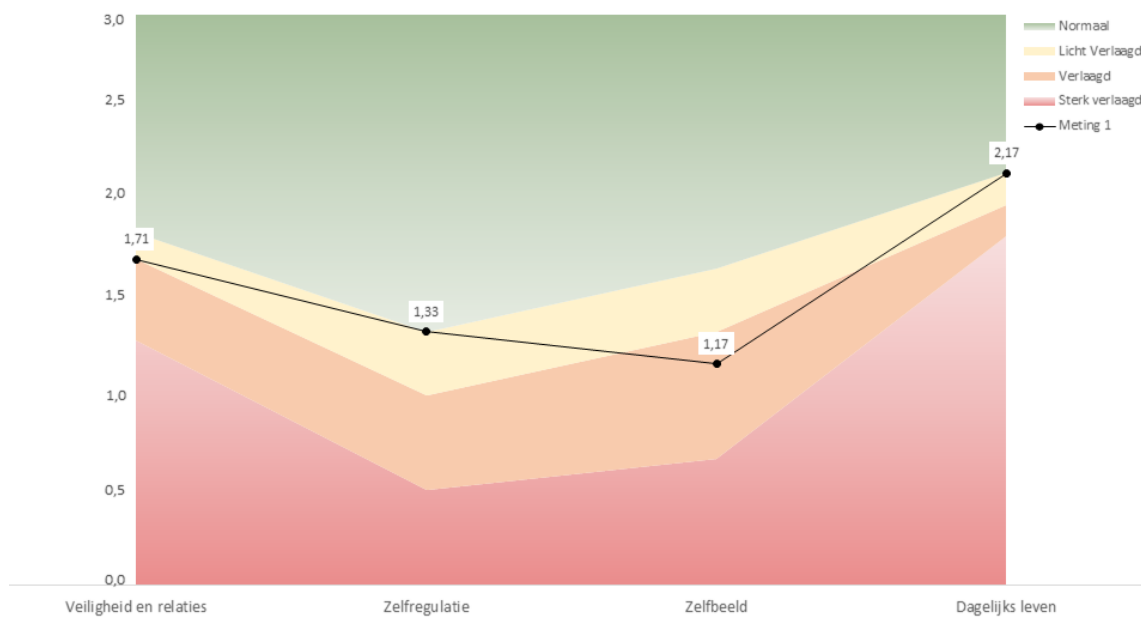
	Beschermende factoren	Somscore	Gemiddelde score subschalen	Interpretatie
Negatieve veranderingen cognities en stemming	Veiligheid en relaties	12	1,71	Verlaagd
	Zelfregulatie	8	1,33	Licht verlaagd
	Zelfbeeld	7	1,17	Verlaagd
	Dagelijks leven	13	2,17	Licht verlaagd

Figuur 7. Voorbeeld resultatentabel voor een meisje.

Naast bovenstaande tabellen worden de resultaten ook weergegeven in twee grafieken (zie Figuren 8 en 9). Bij het invullen van de ReBTOSS kan soms één punt het verschil maken welk ‘interpretatielabel’ een score krijgt toebedeeld. De grafieken geven inzicht waar precies in het ‘interpretatievlak’ de score van een gedragscluster zich bevindt: bevindt deze zich net op de grens van twee gebieden of ligt de score ruim onder of boven deze grens?

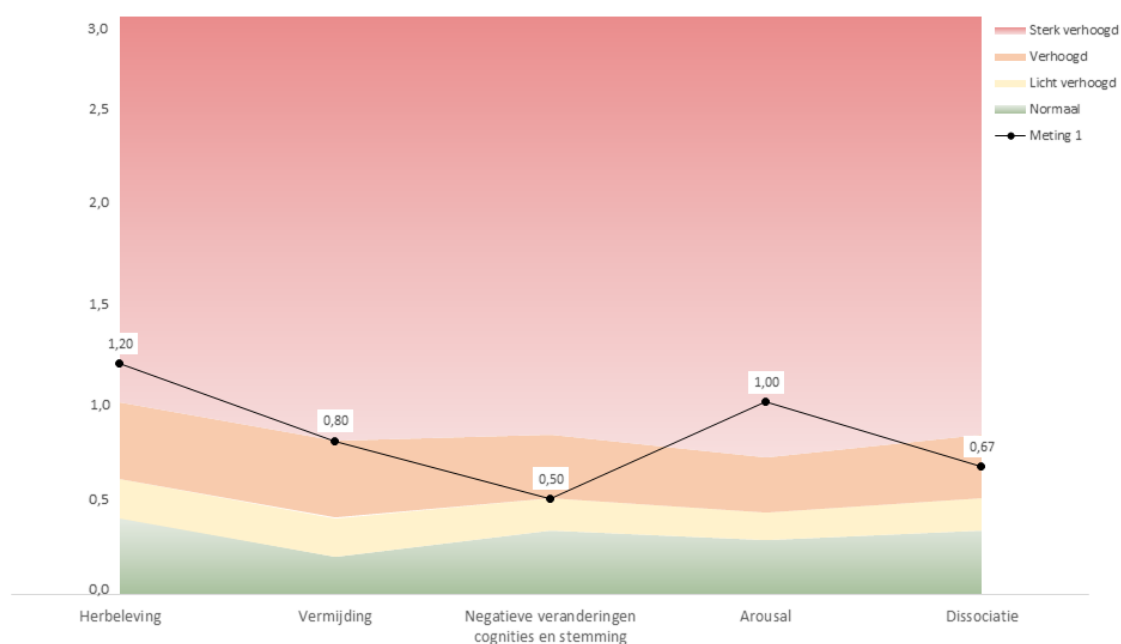


Figuur 8. Voorbeeld resultatengrafiek risicofactoren jongen.

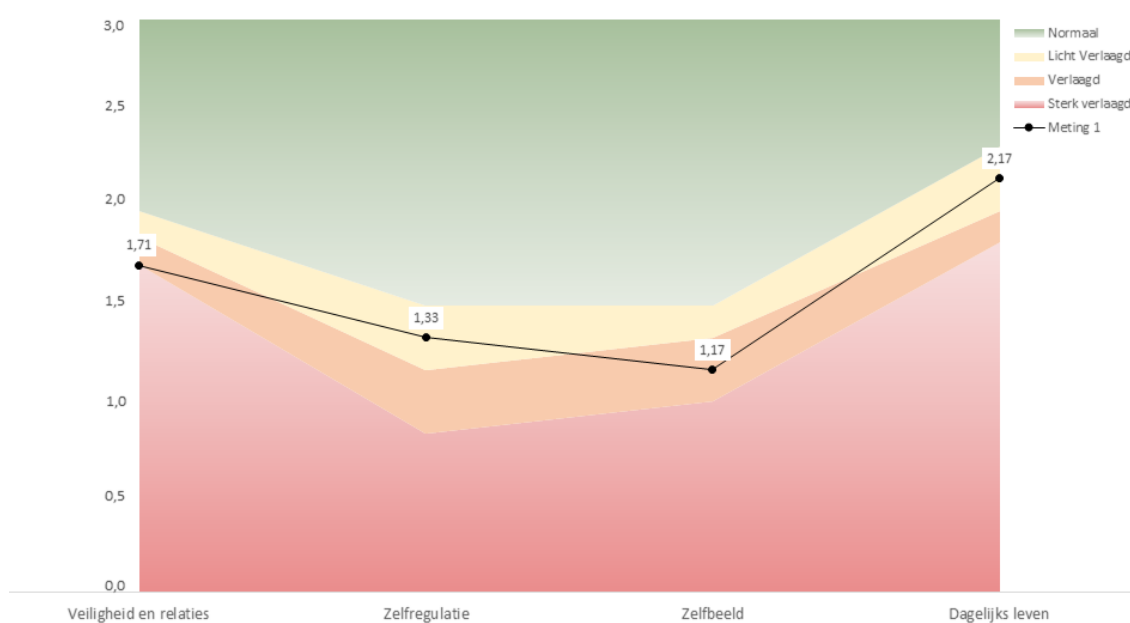


Figuur 9. Voorbeeld resultatengrafiek beschermende factoren jongen.

Hoewel de ruwe (gemiddelde) ReBTOSS-scores voor een meisje hetzelfde zijn als voor een jongen, zien door de verschillende normscores de resultatengrafieken er net iets anders uit (zie Figuren 10 en 11).



Figuur 10. Voorbeeld resultatengrafiek risicofactoren meisje.



Figuur 11. Voorbeeld resultatengrafiek beschermende factoren meisje.

Wanneer voor een leerling **meerdere ReBTOSS-metingen** zijn afgenomen, wordt in de resultatensectie naast de standaardtabel (zie Figuren 6 en 7) een samenvattende tabel getoond met daarin de interpretatielabels van de verschillende metingen naast elkaar (zie Figuur 12). Op deze manier zijn eventuele veranderingen in het leerlinggedrag eenvoudig waar te nemen.

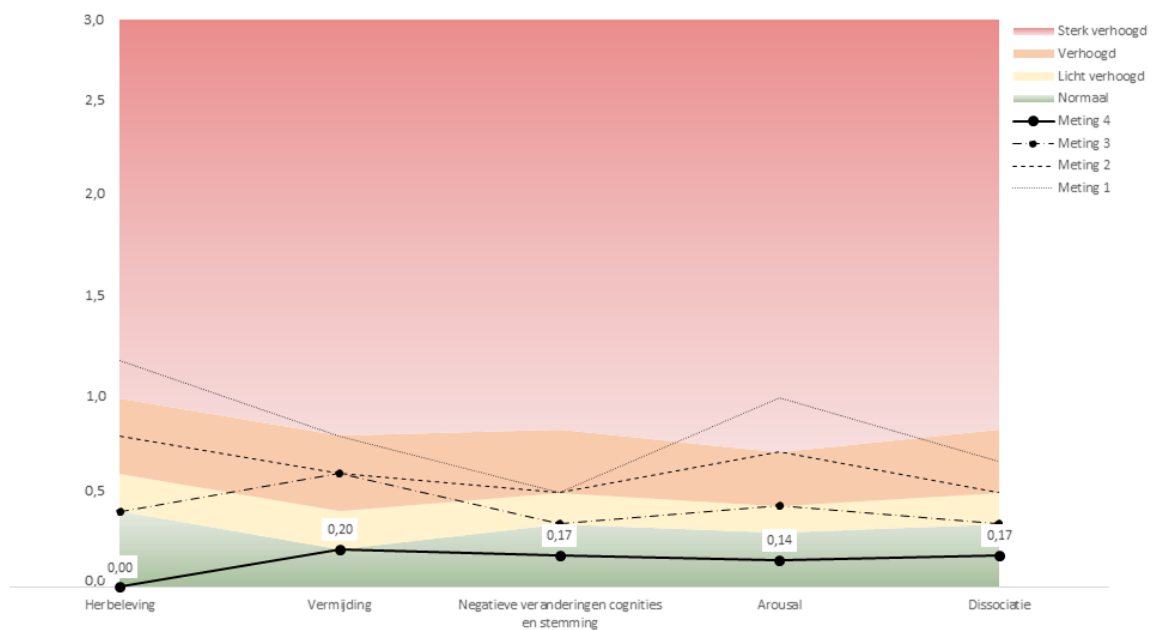
Samenvatting	Meting 1 01-02-2021	Meting 2 06-07-2021	Meting 3 18-11-2021	Meting 4 26-05-2022
Risicofactoren	Sterk verhoogd	Verhoogd	Verhoogd	Normaal
Beschermende factoren	Verlaagd	Verlaagd	Verlaagd	Normaal
Risicofactoren				
Herbeleving	Sterk verhoogd	Verhoogd	Licht verhoogd	Normaal
Vermijding	Sterk verhoogd	Verhoogd	Verhoogd	Licht verhoogd
Negatieve veranderingen cognities en stemming	Verhoogd	Verhoogd	Licht verhoogd	Normaal
Arousal	Sterk verhoogd	Sterk verhoogd	Verhoogd	Normaal
Dissociatie	Verhoogd	Verhoogd	Licht verhoogd	Normaal
Beschermende factoren				
Veiligheid en relaties	Verhoogd	Licht verhoogd	Normaal	Normaal
Zelfregulatie	Licht verhoogd	Licht verhoogd	Normaal	Normaal
Zelfbeeld	Verhoogd	Normaal	Normaal	Normaal
Dagelijks leven	Licht verhoogd	Licht verhoogd	Normaal	Normaal

Figuur 12. Voorbeeld samenvatting vier metingen voor een meisje.

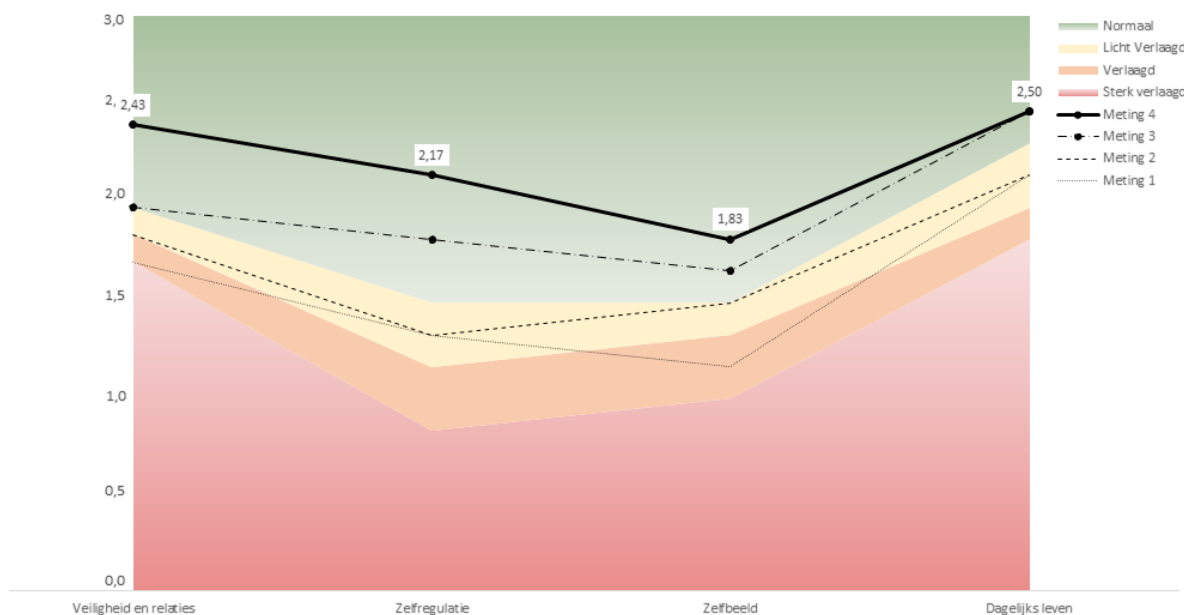
Ook in de grafieken waarin de gemiddelde scores op de gedragsclusters worden gepresenteerd, worden de verschillende metingen samen weergegeven (zie Figuren 13 en 14).

In beide overzichtsgrafieken wordt enkel van de laatste meting de gemiddelde gedragsclusterscores in de grafiek getoond. In onderstaande voorbeelden betreft dit de vierde meting. Op de scorelijn van de op-een-na-laatste meting (in dit voorbeeld de derde meting) worden de clusterscores aangeduid met markeringspunten. Bij de andere metingen (metingen 1 en 2) geven enkel de stippellijnen de verschillende scores per gedragscluster weer.

In onderstaande voorbeelden nemen met het verstrijken van de tijd de gemiddelde scores op de risicogedragsclusters af en nemen de gemiddelde scores op de beschermende gedragsclusters toe.



Figuur 13. Voorbeeld resultatengrafiek vier metingen risicofactoren meisje.



Figuur 14. Voorbeeld resultatengrafiek vier metingen beschermende factoren meisje.

Afdrukken ReBTOSS-resultaten

De resultaten van de digitale ReBTOSS-versie kunnen eenvoudig op de volgende manier op A4-formaat worden afgedrukt:

- Klik op de knop 'Resultaten afdrukken en/of opslaan als PDF'.
- Het dialoogvenster 'afdrukken' verschijnt. Kies hier de gewenste printer (of Print als PDF om de resultaten op te slaan als PDF).
- Selecteer onder 'Instellingen' 'Selectie afdrukken'
- Klik op 'Afdrukken'.

Inzetten op de beschermende factoren

De ReBTOSS is naast een screeninginstrument om het psychisch welbevinden van 4 t/m 8-jarige in kaart te brengen, ook een hulpmiddel bij het pedagogisch/didactisch handelen van een leerkracht. Met name het in kaart brengen van de beschermende factoren kunnen hiervoor aanknopingspunten geven: de ReBTOSS-scores op de beschermende factoren bieden direct inzicht op welk gebied een leerkracht het best als eerste kan insteken om een leerling te helpen veerkrachtiger te worden (zie Theoretische onderbouwing ReBTOSS: de rol van beschermende factoren). Om meer kennis te krijgen van trauma, traumaverwerking, en traumasensitief lesgeven worden zowel de boeken 'Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen' van Coppens, Schneijderberg en Van Kregten (2022) en 'De traumasensitieve school. Een andere kijk op gedragsproblemen in de klas' van Horeweg (2021), als de gratis online cursus 'Primair onderwijs: Steun bieden aan vluchtelingenkinderen' (aangeboden door Augeo.nl) aanbevolen. Deze bieden talloze concrete tips voor in de klas en voorbeelden om op een traumasensitieve manier les te kunnen geven. Een paar van de tips worden hieronder in het kort weergegeven.

Erken het trauma Dit wil zeggen dat een leerkracht begrijpt waarom een leerling bepaald gedrag laat zien: een leerling moet nieuwe dingen leren, heeft hier hulp bij nodig en het is niet uit onwil dat iets niet direct lukt.

Grenzen stellen Een valkuil voor leerkrachten is om negatief gedrag te accepteren wanneer zij weten dat het door het trauma komt. Echter, het is juist belangrijk voor getraumatiseerde leerlingen om duidelijke grenzen te stellen, hierdoor voelen zij zich veilig. Houd er hiermee wel rekening mee dat elk (ongewenst) gedrag een betekenis heeft en ergens uit voortkomt. Laat de leerling merken dat de oorzaak wordt begrepen, maar het gedrag niet gewenst is.

Houding en non-verbale communicatie Getraumatiseerde vluchtelingleerlingen interpreteren een neutraal gezicht sneller als boos. Dit kan gevolgen hebben voor het gedrag en het gevoel van de leerling in de klas. Het is belangrijk om hier rekening mee te houden in de communicatie met de leerling.

Zelfregulatievaardigheden Vluchtelingleerlingen hebben hun eigen vaardigheden ontwikkeld om emoties en gedrag te kunnen reguleren, bijvoorbeeld bewegen, geluidjes maken of om zich heen kijken om minder stress te voelen. De uitdaging is om als leerkracht bij dit gedrag aan te sluiten en het niet te zien als probleemgedrag. Als co-regulator kan de leerkracht de leerling helpen met de bewustwording van zijn of haar zelfregulatievaardigheden en met het aanleren van andere manieren voor zelfregulatie.

Triggers Het is belangrijk om als leerkracht na te gaan wat voor een leerling triggers kunnen zijn die een stressreactie veroorzaken. Dit verschilt per leerling, voorbeelden zijn: harde geluiden, een boze blik of een onverwachte aanraking. Wanneer een leerkracht weet wat triggers zijn, kan hij of zij hiermee rekening houden en wordt de leerling hopelijk minder getriggerd.

Geen therapeut Een traumasensitieve leraar is een steunfiguur, geen therapeut. De leerkracht laat de leerling zien dat volwassenen betrouwbaar kunnen zijn en probeert de leerling waar mogelijk te ondersteunen. De leerkracht hoeft het trauma echter niet op te lossen. Wel is het raadzaam om te inventariseren welke therapieën er beschikbaar zijn, zodat de leerkracht weet wat mogelijk is als hij ziet dat verdere traumabehandeling nodig is.

Theoretische onderbouwing ReBTOSS

Risicofactoren: symptomen van trauma in de klas

Niet elke nare ervaring leidt tot een trauma. Binnen de psychologie wordt het begrip ‘trauma’ (of: ‘psychotrauma’) gebruikt om de reactie te beschrijven van mensen die een overweldigende stressvolle gebeurtenis hebben meegemaakt, waarbij iemand zich bedreigd en/of emotioneel overweldigd voelde en waarbij er intense lichamelijke effecten waren (zoals trillen, hartkloppingen, etc.) (Coppens et al., 2022). Het gaat dus niet om de gebeurtenis zelf, maar om de reactie op de gebeurtenis, wat per individu kan verschillen. Als gevolg van deze aanhoudende stressvolle omstandigheden kunnen kinderen chronische stress ervaren, wat ook kan leiden tot trauma. Eén van de mogelijke gevolgen is het ontwikkelen van een *posttraumatische stressstoornis* (PTSS). In de DSM-5 (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders), het wereldwijd gehanteerde classificatiesysteem voor psychiatrische aandoeningen, wordt een PTSS geclassificeerd aan de hand van vier symptoomclusters:

1. **Herbeleving** van de traumatische gebeurtenis(sen)
2. **Vermijden** van prikkels die worden geassocieerd met de traumatische gebeurtenis(sen)
3. **Negatieve veranderingen in cognities** (overtuigingen of verwachtingen) en **stemming** (gemoedstoestand)
4. **Verandering in arousal** (verhoogde prikkelbaarheid)

Deze symptoomclusters kunnen zich uiteraard ook voordoen in schoolse situaties. Bij het *herbeleven* van de traumatische gebeurtenissen kan een leerling bijvoorbeeld door iets dat in de klas gebeurt steeds onwillekeurig terugdenken aan pijnlijke herinneringen. Leerlingen kunnen ook last hebben van nachtmerries die de volgende dag nog nawerken. Bij het *vermijden van prikkels* probeert de leerling bijvoorbeeld bepaalde onderwerpen of situaties uit de weg te gaan. Bij *negatieve veranderingen in cognities* hebben leerlingen bijvoorbeeld vertekende cognities over hun eigen rol in de traumatische gebeurtenis (zoals “Als ik beter mijn best had gedaan, dan was het vast niet gebeurd”). Vaak is er sprake van schuldgevoelens, het niet meer kunnen ervaren van positieve gevoelens en een gebrek aan zelfvertrouwen. Woede-uitbarstingen, zelfbeschadigend gedrag, overdreven schrikreacties en concentratieproblemen bij het leren zijn voorbeelden van gevolgen van het symptoomcluster *verandering in arousal*.

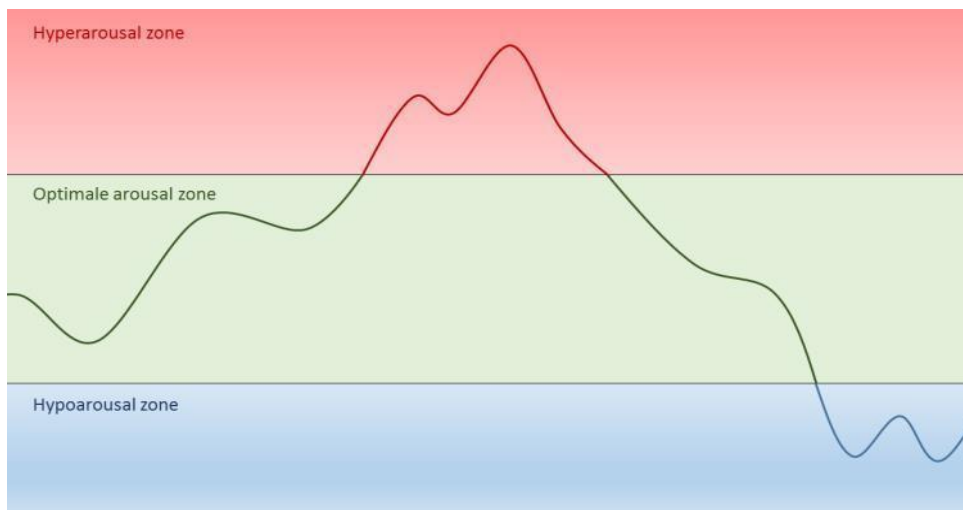
Naast het voorkomen van bovenstaande symptoomclusters kunnen ook **dissociatieve symptomen** aanwezig zijn als gevolg van trauma. Volgens Van der Kolk (2014) is dissociatie zelfs de kern van trauma (pp. 99). Wanneer iemand dissocieert, wordt de overweldigende ervaring afgesplitst en versnipperd zodat emoties, beelden en gedachten een eigen leven gaan leiden. Een leerling kan dit ook in de klas laten zien, zoals het mentaal ‘uitchecken’ of het uiten van plotse wisselingen in emoties.

Het is belangrijk om op te merken dat hoewel sommige leerlingen alle kenmerken van een PTSS hebben, andere leerlingen deze maar gedeeltelijk laten zien of alleen onder bepaalde omstandigheden. In plaats van het “al dan niet hebben” van een PTSS is er sprake van een bepaalde mate van posttraumatische stress.

Verschillende spanningsniveaus: het 'Window of Tolerance' model

Hoe komt het dat trauma het welbevinden en functioneren van mensen beïnvloedt? Het 'Window of Tolerance' model (Siegel, 1999) biedt hiervoor een verklaring. Het model doet dit aan de hand van het identificeren van drie verschillende zones van 'arousal' (wat kan worden vertaald als opwindings, alertheid of prikkelgevoeligheid) (Coppens e.a., 2018; Ogden, Pain & Fisher, 2006) (zie Figuur 15). Wanneer een leerling binnen de middelste zone, binnen diens '*window of tolerance*', functioneert, is de leerling in staat om emoties goed te verwerken en is er ruimte om ervaringen (cognitief, sensorisch en/of motorisch) te integreren, erover na te denken en te verwerken. Binnen deze optimale zone kan een leerling zich concentreren, toont het taakgericht gedrag en reageert de leerling met adequate copingstrategieën op stress. Daarnaast bestaan de zones van *hyper-* en *hypoarousal*. In de zone van hyperarousal zijn de hersenen extreem alert: situaties worden continu als bedreigend ervaren, de hartslag gaat omhoog, stresshormonen worden aangemaakt, zintuigen staan op scherp. Het lichaam is klaar om snel te kunnen reageren. In de zone van hypoarousal is er juist sprake van te weinig activiteit en spanning. Het lichaam lijkt zich over te geven. De hartslag gaat omlaag en de ademhaling wordt oppervlakkiger. Vaak wordt er een psychologische afstand tussen zichzelf en de situatie ervaren. In zowel de hyper- als de hypoarousal zone is een leerling niet goed in staat om ervaringen en emoties te verwerken en reageren daarom met een stressreactie, zoals vechten, vluchten of bevriezen.

De window of tolerance is niet voor elke leerling gelijk. Indien een leerling over een brede window of tolerance beschikt, kan het spanningsniveau wisselen van hoog naar laag en weer terug, terwijl de leerling nog steeds in staat is om informatie te verwerken en op adequate manieren te reageren. De leerling blijft dan goed functioneren. Bij getraumatiseerde leerlingen is de window of tolerance vaak smaller. Dit betekent dat deze leerlingen sneller getriggerd worden en eerder reageren met hyper- of hypoarousal dan leerlingen met een bredere window (Coppens et al., 2018).



Figuur 15. Window of tolerance. De lijn stelt de arousal van een specifieke leerling over tijd voor.

De rol van beschermende factoren

Wat maakt dat de ene leerling een grotere window heeft dan de andere leerling? Dit wordt niet alleen bepaald door de aanwezigheid van trauma. Ook beschermende factoren spelen hierbij een belangrijke rol. Spierings (2008) stelt dat de bandbreedte van de optimale arousal zone wordt bepaald door drie

basiscapaciteiten: (1) **verbondenheid met andere mensen**, (2) **zelfregulatievaardigheden**, (3) het **vermogen om tenminste een neutraal zelfbeeld overeind te kunnen houden**. Tenslotte zijn er nog (4) **factoren in het dagelijks leven** die een beschermende rol kunnen spelen (Spierings, 2008). Deze factoren betreffen het opgroeien in een stabiele omgeving, en omvatten bijvoorbeeld de verzorging en het activiteitsniveau van de leerling, en betrokkenheid van de ouders. Wanneer aan deze behoeften wordt voldaan kan het natuurlijk herstelmechanisme in werking treden. Deze basiscapaciteiten en behoeften worden gezien als beschermende factoren die de leerling helpen om zowel minder snel in de hyper- of hypoarousal te schieten alsmede om weer eerder terug te kunnen keren naar het optimale arousalniveau, zodat de ervaren stress minder lang aanhoudt. Dit kan worden gezien als het stabiliseren van een veilige binnen- en buitenwereld van een leerling.

Deze beschermende factoren zijn ook van belang bij het functioneren op school. Zo draagt de verbondenheid met leerkracht en medeleerlingen bij aan de psychische en sociale veiligheid van de leerling (Coppens et al., 2018). Wanneer een leerling zich veilig voelt, vergroot dit de veerkracht en krijgt een leerling ruimte in zijn hoofd om zich te kunnen concentreren en actief mee te doen in de klas. Een stabiele, betrouwbare, ondersteunende relatie met de leerkracht is dan ook een cruciale beschermende factor (Coppens et al., 2018; Mitchell-Copeland, Denham, & De Mulder, 1997). Zelfregulatie betekent dat een leerling controle heeft over zichzelf. De leerling is bewust van wat er in hem- of haarzelf omgaat (emotioneel, cognitief en lichamelijk gezien) en is in staat om op een adequate manier te reageren op ervaringen. De leerling kan zichzelf (eventueel met hulp) weer terugbrengen naar diens optimale arousalniveau. Dit vermogen is van invloed op de gehele ontwikkeling, en een gebrek hieraan wordt dan ook door sommige trauma-experts gezien als de kern van traumaproblematiek (zie o.a. Coppens e.a., 2018; Ford & Blaustein, 2013; Spinazzola e.a., 2017). Het zelfbeeld van leerlingen ontstaat in de interactie met anderen (Ten Broeke, De Jongh & Oppenheim, 2008). Door ervaringen worden overtuigingen en verwachtingen gevormd over de persoon zelf, anderen en de wereld om zich heen. Wanneer leerlingen negatieve ervaringen hebben meegemaakt, kunnen hieruit negatieve overtuigingen ontstaan ("Ik kan het nooit goed doen" of "De wereld is slecht"). De leerkracht kan een bijdrage leveren aan het opbouwen van gezondere en minder negatieve overtuigingen door bijvoorbeeld het aanbieden van positieve ervaringen en het helpen reguleren van het arousalniveau van de leerlingen.

Wetenschappelijke verantwoording ReBTOSS

Onderzoeksopzet psychometrische gegevens ReBTOSS

Op dit moment wordt er onderzoek gedaan naar de psychometrische eigenschappen binnen het project “Jonge Vluchtelinglerlingen in het onderwijs”, gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Hieronder worden de belangrijkste resultaten tot dusver samengevat (zie voor meer informatie Van Dijk, Leeuwestein, Kupers & Boelhouwer, 2022). De psychometrische kwaliteit van de ReBTOSS werd beoordeeld aan de hand van de **betrouwbaarheid** (interne consistentie) en de **convergente validiteit**.

Steekproef

Er zijn verschillende data-analyses uitgevoerd met behulp van de verzamelde gegevens van 542 basisschoolleerlingen. Aangezien vluchtelinglerlingen de oorspronkelijke aanleiding vormden voor de ontwikkeling van de ReBTOSS zaten in de steekproef zowel vluchtelinglerlingen (n=136) als leerlingen uit het regulier onderwijs zonder vluchtachtergrond (n= 406). Alle leerlingen waren tussen de vier en acht jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 6 jaar en 4 maanden voor beide groepen. Tabel 7 geeft een overzicht weer van alle verzamelde data.

Tabel 7. Overzicht verzamelde data uitgesplitst naar type leerling, leeftijd en geslacht.

	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar	Totaal
Totale sample	96	134	116	102	94	542
Regulier onderwijs	73 ^a	100	84	79	69	406
Jongen	38	46	48	31	34	198 ^b
Meisje	34	54	36	48	35	207
Vluchtelingen	23	34	32	22	25	136
Jongen	11	14	13	12	10	60
Meisje	12	20	19	10	15	76

Noot bij tabel: **a.** Van één vierjarige leerling uit het regulier onderwijs ontbreekt het geslacht. **b.** Van één jongen uit het regulier onderwijs ontbreekt de leeftijd.

De reguliere leerlingen waren afkomstig van 28 scholen voor regulier onderwijs, en 27 leerlingen waren afkomstig van drie scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo). De scholen waren verspreid over heel Nederland. Alle reguliere leerlingen waren in Nederland geboren. Van 337 leerlingen waren beide ouders in Nederland geboren, en er waren 68 leerlingen met een tweede generatie migratieachtergrond (36 leerlingen met één ouder die buiten Nederland geboren was, en 32 leerlingen waarvan twee ouders in het buitenland geboren waren). Van één leerling was het herkomstland van de ouders niet ingevuld.

De scholen waren verspreid over heel Nederland. Alle leerlingen uit het regulier onderwijs waren in Nederland geboren. Van 336 leerlingen waren beide ouders in Nederland geboren, en er waren 67 leerlingen met een tweede generatie migratieachtergrond (36 leerlingen met één ouder die buiten Nederland geboren was, en 31 leerlingen waarvan twee ouders in het buitenland geboren waren). Van één leerling was het herkomstland van de ouders niet ingevuld.

De vluchtelinglerlingen kwamen van 19 scholen met verschillende typen nieuwkomersonderwijsvoorzieningen: 78 vluchtelinglerlingen volgden onderwijs op een school op/nabij een asielzoekerscentrum (type 1 school), 34 volgden onderwijs op een nieuwkomersschool of school met meerdere nieuwkomersklassen die niet verbonden waren aan een azc (type 2 en type 3 scholen), en 24 volgden

onderwijs op een reguliere basisschool, vaak wel met een programma op maat zoals enkele ochtenden in de week intensieve taallessen in kleinere nieuwkomersgroepen (type 4 school).

Het merendeel van de vluchtelingleerlingen (116 leerlingen) was buiten Nederland geboren en tijdens de kindertijd naar Nederland gevlucht. Deze leerlingen waren op het moment van deelname gemiddeld 1 jaar en 4 maanden in Nederland (range = 1 - 74 maanden). Van zeven van de leerlingen die buiten Nederland geboren zijn was de verblijfsduur in Nederland onbekend.

De vluchtelingleerlingen kwamen uit 28 verschillende landen, met Syrië (43 leerlingen), Turkije (20 leerlingen) en Iran (8 leerlingen) als meest voorkomende landen. Andere landen waar enkele leerlingen vandaan kwamen waren onder andere Eritrea, Irak, Pakistan, Venezuela, Libanon en Afghanistan. De resterende 19 leerlingen waren in Nederland geboren, maar hun ouders vluchtten voor de geboorte van hun kind naar Nederland. Van één leerling is niet bekend of zij in Nederland of een ander land geboren is. Van één leerling hebben de ouders het geboorteland niet ingevuld.

Materialen

Om de convergente validiteit van de ReBTOSS te meten hebben leerkrachten hebben drie vragenlijsten ingevuld voor elke participerende leerling: de ReBTOSS, de Sociaal-Emotionele Vragenlijst (SEV, Scholte & Van der Ploeg, 2018) en de Sterke Kanten en Moeilijkheden (SDQ, van Widenfelt et al., 2003).

Sociaal-Emotionele Vragenlijst (SEV). De SEV is een Nederlandse vragenlijst die veel in het Nederlandse onderwijs en de jeugdzorg gebruikt wordt, en staat bekend om de goede psychometrische eigenschappen (Commissie Testaangelegenheden Nederland, 2022). De vragenlijst kan ingevuld worden door leerkrachten op basis van beoordelingen van gedrag van hun leerlingen. Met de SEV kunnen gedrags- en ontwikkelingsproblemen op sociaal- en emotioneel gebied gedetecteerd worden bij kinderen en jongeren. De vragenlijst bestaat uit 72 vragen die onderverdeeld kunnen worden in vier schalen: aandachtstekort met hyperactiviteit, sociaal probleemgedrag, angstig- en stemmingsverstoord gedrag en autistisch gedrag. Met een 5-puntsschaal geeft de leerkracht aan hoe vaak de leerlingen bepaalde gedragingen laat zien (0 = het gedrag komt niet voor tot en met 4 = het gedrag komt zeer vaak voor).

Sterke Kanten en Moeilijkheden (SDQ). De SDQ is een internationaal vaak gebruikt screeningsinstrument om psychosociale problemen bij kinderen te signaleren. In dit onderzoek is gebruikt gemaakt van de Nederlandse vertaling van de SDQ-versie voor leerkrachten van 4 t/m 17-jarige leerlingen. De vragenlijst bestaat uit 25 vragen die beantwoord worden op een schaal van (0) niet waar, (1) een beetje waar en (2) zeker waar. De vragenlijst kent vijf schalen: hyperactiviteit/aandachtstekort, emotionele problemen, gedragsproblemen, problemen met leeftijdsgenoten en prosociaal gedrag. In het onderzoek is gebruik gemaakt van de totale probleemscore door de somscores van de eerste vier schalen bij elkaar op te tellen. Verder kent de SDQ een impact supplement dat meet in hoeverre leerlingen moeilijkheden ervaren die hen overstuurt maken, of belemmeren in het contact met leeftijdsgenoten en het leren in de klas. Hiervoor kan een score berekend worden van 0 tot 6.

Procedure

De data is verzameld tussen juni 2019 en november 2021. Leerkrachten werden geïnformeerd over het doel en de inhoud van het onderzoek en besloten vrijwillig om aan het onderzoek deel te nemen. Vervolgens is via de leerkrachten toestemming van ouders van leerlingen verzameld. Na het verzamelen van

oudertoestemming hebben leerkrachten de ReBTOSS, SEV en SDQ ingevuld over de desbetreffende leerlingen. Invullen kon op papier of digitaal. Het invullen van de drie vragenlijsten duurde ongeveer een half uur per leerling.

Resultaten betrouwbaarheid en validiteit

De psychometrische kwaliteit van de ReBTOSS werd beoordeeld door de betrouwbaarheid (interne consistentie) en de convergente validiteit van de ReBTOSS te onderzoeken.

- De **betrouwbaarheid** werd beoordeeld op basis van Cronbach's alfa waarden van de totaalscores van de risicofactoren en beschermende factoren, en de negen gedragsclusters afzonderlijk. Een Cronbach's alfa waarde boven 0,70 is acceptabel, hoger dan 0,80 goed en boven de 0,90 uitstekend.
- De **convergente validiteit** van de ReBTOSS werd onderzocht met Pearson correlatieanalyses tussen de totaal- en clusterscores op de ReBTOSS enerzijds, en de scores op de SEV en de SDQ anderzijds.

Betrouwbaarheid (interne consistentie) ReBTOSS

De alfa-betrouwbaarheden van de totaalscores bleken zowel voor de risicofactoren als voor de beschermende factoren uitstekend (zie Tabel 8). Daarnaast waren deze voor de afzonderlijke risicofactoren acceptabel tot goed, en voor de beschermende factoren goed tot uitstekend. Bij elke schaal is ook gekeken of het verwijderen van bepaalde items de betrouwbaarheid zou verbeteren. Dit bleek enkel het geval bij het cluster Vermijding door item 2.6 te verwijderen ('had de leerling het gevoel een beperkte toekomst te hebben'). De scores op deze vraag waren ook het meest scheef verdeeld (score 0 bij 98% van de leerlingen). De belangrijkste reden om dit item te verwijderen was echter dat verschillende leerkrachten expliciet aangaven dat deze vraag moeilijk te beantwoorden is op basis van gedragsobservaties. Omdat het item daarmee niet voldoet aan de voorwaarden is besloten dit item te schrappen uit de ReBTOSS.

Tabel 8. ReBTOSS gedragsclusters met aantal items en Cronbach's alfa als maat voor interne consistentie.

	Aantal items	Cronbach's alfa, α
ReBTOSS Risicofactoren	29	,93
Herbeleving	5	,71
Vermijding	5	,82
Negatieve veranderingen cognities en stemming	6	,75
Verhoogde of verlaagde arousal	7	,76
Dissociëren	6	,82
ReBTOSS Beschermende factoren	25	,95
Veiligheid en relaties	7	,93
Zelfregulatie	6	,89
Positief/neutraal zelfbeeld	6	,92
Dagelijks leven	6	,84

Convergente validiteit ReBTOSS

Er waren middelmatige tot sterke positieve correlaties tussen de totaalscore op de ReBTOSS-risicofactoren met de verschillende scores op de SEV en de SDQ ($r = ,573$ tot $,745$), zie Tabel 9. De correlaties tussen de afzonderlijke risicofactoren van de ReBTOSS en de SEV en de SDQ waren wat lager, vooral met de risicofactor 'Vermijding' ($r = ,266$ tot $,563$). Alle correlaties waren significant met $p < .001$.

Tabel 9. Pearson correlaties tussen de ReBTOSS risicofactoren, SEV en SDQ.

	ReBTOSS					
	Risico- factoren (totaalscore)	Herbeleving	Vermijding	Negatieve cognities / stemming	Verander de arousal	Dissociatie
Hyperactiviteit (SEV)	,607*	,346*	,285*	,415*	,768*	,613*
Sociaal probleemgedrag (SEV)	,573*	,353*	,266*	,476*	,704*	,515*
Angstig/stemmingsverstoord gedrag (SEV)	,685*	,595*	,537*	,699*	,511*	,539*
Autistisch gedrag (SEV)	,660*	,488*	,478*	,555*	,595*	,608*
SDQ totale probleemscore	,745*	,597*	,462*	,618*	,715*	,671*
SDQ impact supplement	,761*	,540*	,563*	,665*	,668*	,697*

* Correlatie is significant met $p < ,001$.

Er waren matige tot middelmatige negatieve correlaties tussen de totaalscore op de ReBTOSS beschermende factoren met de verschillende scores op de SEV en de SDQ ($r = -,402$ tot $-,624$), zie Tabel 10. De correlaties tussen de afzonderlijke beschermende factoren van de ReBTOSS en de SEV en de SDQ waren wat lager, vooral met de risicofactor 'dagelijks leven' ($r = -,181$ tot $-,358$). Voor zowel de totaalscore van de ReBTOSS beschermende factoren als alle losse schalen van de ReBTOSS waren de correlaties met de totale probleemscore van de SDQ hoger dan met de meer specifieke gedragsclusters van de SEV. Alle correlaties waren significant met $p < ,001$.

Tabel 10. Pearson correlaties tussen de ReBTOSS beschermende factoren, SEV en SDQ.

	ReBTOSS				
	Beschermende factoren (totaalscore)	Veiligheid en relaties	Zelfregulatie	Zelfbeeld	Dagelijks leven
Hyperactiviteit (SEV)	-,407*	-,347*	-,463*	-,310*	-,203*
Sociaal probleemgedrag (SEV)	-,402*	-,391*	-,468*	-,264*	-,181*
Angstig/stemmingsverstoord gedrag (SEV)	-,543*	-,507*	-,455*	-,551*	-,255*
Autistisch gedrag (SEV)	-,495*	-,492*	-,484*	-,412*	-,225*
SDQ totale probleemscore	-,624*	-,560*	-,578*	-,554*	-,358*
SDQ impact supplement	-,522*	-,484*	-,490*	-,466*	-,264*

* Correlatie is significant met $p < ,001$.

Conclusie betrouwbaarheid en validiteit ReBTOSS

Op basis van dit eerste onderzoek naar de betrouwbaarheid en convergente validiteit kan geconcludeerd worden dat de psychometrische eigenschappen van de ReBTOSS sterk zijn.

De betrouwbaarheid van de twee totaalscores risicofactoren en beschermende factoren was uitstekend. Bij de risicofactor 'Vermijdingsgedrag' werd besloten één item te excluseren, omdat deze op basis van gedragsobservaties moeilijk te beantwoorden bleek voor leerkrachten. Voor de losse risicofactoren was de betrouwbaarheid acceptabel tot goed, en voor de losse beschermende factoren goed tot uitstekend.

Uit correlaties tussen de ReBTOSS, SEV en SDQ bleek dat de convergente validiteit van de ReBTOSS sterk is. De ReBTOSS risicofactoren hingen namelijk middelmatig tot sterk positief samen met de SEV-scores op hyperactiviteit, sociaal probleemgedrag, angstig- en stemmingsverstoord gedrag, en autistisch gedrag, en de totale probleemscore van de SDQ. Tevens hingen de ReBTOSS beschermende factoren matig tot middelmatig samen met deze scores van de SEV en SDQ. Dit betekent dat de gedragsclusters van de ReBTOSS overlap vertonen met diverse gedrags- en ontwikkelingsproblemen zoals gemeten met de SEV en SDQ, maar tegelijkertijd daar niet helemaal mee samen vallen vanwege het unieke traumaperspectief van

de ReBTOSS. Er moet nog nader onderzoek gedaan worden naar andere psychometrische eigenschappen, zoals naar de criteriumvaliditeit, factorstructuur en de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Literatuur

- APA (2014). Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5). Nederlandse vertaling van Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition. Arlington: American Psychiatric Association.
- 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*. Consortium Traumasensitief Onderwijs: Sittard.*Deze auteurs hebben gelijkwaardig bijgedragen aan het schrijven van het handboek. **Deze auteurs hebben gelijkwaardig bijgedragen aan het schrijven van het handboek
- Bussemaker, C. (2020). Ingrijpende jeugdervaringen in kaart gebracht. *Demos. Bulletin over Bevolking en Samenleving*, 36, 1-4.
- Bouma, E. & Dijkstra, N (2017). Onderwijs aan vluchtelingenkinderen. Ter verbetering van het onderwijs aan vluchtelingenkinderen. *Masterthese: Hanzehogeschool Groningen*.
- Commissie Testaangelegenheden Nederland. (2022). Beoordeling Sociaal-Emotionele Vragenlijst. Amsterdam: Boom Uitgevers. <https://www-cotandocumentatie-nl.proxy-ub.rug.nl/beoordelingen/b/15917/sociaal-emotionele-vragenlijst/>
- Coppens, L., Schneijderberg, M. & van Kregten, C. (2022). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen; een praktisch handboek voor het basisonderwijs*. Uitgeverij SWP.
- Coppus, T., & Lagro-Janssen, T. (2017). Seksueel misbruik bij verstandelijk beperkte meisjes. *Huisarts en wetenschap*, 60(8), 410-412.
- Dijk, M. van, Leeuwestein, H., Kupers, E. & Boelhouwer, M. (2022). *Jonge vluchtelingleerlingen in het primair onderwijs: tweedetaalverwerving en welbevinden*. Rijksuniversiteit Groningen/Molendrift.
- Doesum, T. van, Gee, A. de, Bos, C. & Zanden, R. van der (2019). *KOPP/KOV. Een wetenschappelijke onderbouwing*. Trimbos-Instituut, Utrecht.
- Ford, J. D., & Blaustein, M. E. (2013). Systemic self-regulation: A framework for trauma-informed services in residential juvenile justice programs. *Journal of family violence*, 28(7), 665-677.
- GGD Kennemerland (2018). *Kindermonitor 2018 Gemeente Velsen*. Geraadpleegd op 14 juli 2022 van https://gezondheidsatlaskennemerland.nl/jive?cat_open_code=cgdghif8haifficF.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Henley, J. & Robinson, J. (2011) Mental health issues among refugee children and adolescents. *Clinical Psychologist* 15, 51-62
- Horeweg, A. (2021) *De traumasensitieve school. Een andere kijk op gedragsproblemen in de klas*. Uitgeverij LannooCampus.
- Inspectie van het Onderwijs, (2016a). De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers, type 1 en 2, 2013/2014, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kolk, B. van der. (2014). *Traumasparen; het herstel van lichaam, brein en geest na overweldigende ervaringen*. Uitgeverij Mens!
- Le Brocq, R., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., ... & Kenardy, J. (2017). Schools and natural disaster recovery: the unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters. *Journal of psychologists and counsellors in schools*, 27(1), 1-23.
- Luchtenberg, M. (2018). Vluchtelingkinderen in het Nederlandse basisonderwijs. Over trauma, cultuurverschillen en onderwijsbehoeften. *Masterthese: Hanzehogeschool Groningen*.
- Mevissen, L., Didden, R., & de Jongh, A. (2016) EMDR voor trauma- en stressorgerelateerde klachten bij patiënten met een verstandelijke beperking. Overzicht en casusbespreking. *Directieve Therapie*, 36, 1, 5-26

Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-sort assessment of child–teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early education and development*, 8(1), 27-39. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_3

Ogden, P., Pain, C., Fisher, J. (2006). A Sensorimotor Approach to the Treatment of Trauma and Dissociation. *Psychiatric Clinics of North America*, 29, 263-279.

Onderwijsraad (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2017/02/23/vluchtelingen-en-onderwijs>

Pechtel, P., & Pizzagalli, D. A. (2011). Effects of early life stress on cognitive and affective function: an integrated review of human literature. *Psychopharmacology*, 214(1), 55-70.

Pieterse, R. (2015). Een wankel toevluchtsoord. Geraadpleegd op 2 februari 2018, van <https://www.trouw.nl/home/een-wankel-toevluchtsoord~a5810d1c/>

Porche, M. V., Costello, D. M., & Rosen-Reynoso, M. (2016). Adverse family experiences, child mental health, and educational outcomes for a national sample of students. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 8(1), 44–60. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9174-3>

Scholte, E.M. & Van der Ploeg, J.D. (2018). *Sociaal-Emotionele Vragenlijst SEV Handleiding*. Bohn Stafleu van Lochem.

Siegel, D. J. (1999). The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience. *American Journal of Psychology*, 157(9), 1530. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.9.1530>

Spinazzola, J., Ford, J. D., Zucker, M., van der Kolk, B. A., Silva, S., Smith, S. F., & Blaustein, M. (2005). Survey Evaluates: Complex Trauma Exposure, Outcome, and Intervention Among Children and Adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 433–439. <https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-09>

Spierings, J. (2008). Stabilisatie: een gestructureerd programma voor taxatie en interventie. In E. Ten Broeke, A. De Jongh & H. J. Oppenheim (Red.), *Praktijkboek EMDR: Casusconceptualisatie en specifieke patiëntengroepen* (pp. 119-138). Amsterdam: Pearson.

Struik, A. (2011). Slapende honden? Wakker maken!. *Kind & Adolescent Praktijk*, 10(3), 100-109.

Stigter, W. D., Offerman, E., Asselman, M., Adiyaman, H., Nelen, W., de Berk, A., ... & Helmond, P. (2021). Trainen voor traumasensitief onderwijs. *Kind & Adolescent Praktijk*, 20(4), 24-31.

Ten Broeke, E., De Jongh, A., & Oppenheim, H. J. (2008). *Praktijkboek EMDR: Casusconceptualisatie en specifieke patiëntengroepen*. Amsterdam: Harcourt 9789026518393.

Vink, R. e.a. (2016). *Ik heb al veel meegemaakt, Ingrijpende jeugdervaringen (ACE) bij leerlingen in groep 7/8 van het regulier basisonderwijs*. Leiden/Driebergen: TNO/ Augeo Jongerentaskforce.

Widenfelt, B.M. van, Goedhart, A.W., Treffers, P.D.A., Goodman, R. (2003). The Dutch version of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12, 281-289.