

BACHELORPROEF

Traumasensitief lesgeven aan vluchtelingen in het lager onderwijs

De beleving van leerkrachten en
zorgcoördinatoren

Bachelor	Toegepaste psychologie
----------	------------------------

Academiejaar	2020-2021
--------------	-----------

Student	Louise Callewaert
---------	-------------------

BP-begeleider	Els De Bruycker
---------------	-----------------

Valorisatiepeter/meter	Cindy Catteeuw
------------------------	----------------

BACHELORPROEF

Traumasensitief lesgeven aan vluchtelingen in het lager onderwijs

De beleving van leerkrachten en
zorgcoördinatoren

Bachelor	Toegepaste psychologie
----------	------------------------

Academiejaar	2020-2021
--------------	-----------

Student	Louise Callewaert
---------	-------------------

BP-begeleider	Els De Bruycker
---------------	-----------------

Valorisatiepeter/meter	Cindy Catteeuw
------------------------	----------------

Dankwoord

Na een intensieve periode ligt voor u mijn bachelorproef. Met deze bachelorproef sluit ik een periode af waarbij ik zowel op professioneel vlak, als persoonlijk vlak een heel stuk ben gegroeid. Ik wens hierbij een aantal mensen van harte te bedanken.

Als eerste had ik graag alle leerkrachten en zorgcoördinatoren die deelnamen aan mijn onderzoek willen bedanken voor hun bereidwilligheid en mooie praktijkvoorbeelden. Daarnaast bedank ik ook graag de klinische psychologe die wou deelnemen aan het onderzoek en met haar kennis een enorme bijdrage leverde.

Een bijzondere dank gaat eveneens uit naar het Wereldhuis West-Vlaanderen voor hun waardevolle adviezen en nuttig materiaal. Ik kon steeds bij hen terecht met mijn vragen, ze stelden zich altijd beschikbaar en maakten tijd om mijn vragen te bespreken. Daarnaast gaven ze mij ook de mogelijkheid om de vorming: “Voor het eerst een anderstalige nieuwkomer in de klas of op school?” mee te volgen.

Daarnaast wil ik mijn begeleidster, mevrouw Els De Bruycker, bedanken voor de inhoudelijke begeleiding. Haar nuttige feedback zorgde ervoor dat mijn bachelorproef vorm en inhoud kreeg. Ik kon telkens terecht bij haar met al mijn vragen en ze hielp me steeds weer op weg.

Vervolgens ook mijn dank aan mijn valorisatiemeter, Cindy Catteeuw, die mij voornamelijk aan het begin van mijn bachelorproef op weg heeft geholpen. Zij heeft bovendien ook helpen zoeken naar nuttige bronnen.

Hiernaast wil ik mijn oma, Anna Deneweth, bedanken voor het nalezen van mijn werk op taalfouten en haar steun.

Ten laatste, mijn ouders, die mij gedurende het hele proces hebben gesteund, geholpen en aangemoedigd.

Ook u, beste lezer, voor uw interesse.

Louise Callewaert

Inhoud

Dankwoord.....	1
Abstract	4
Krantenartikel.....	5
Informatieve poster.....	6
1. Inleiding	7
1.1 Algemene situering.....	7
1.2 Begrippen vluchteling en asielzoeker.....	10
1.3 Trauma bij vluchtelingen.....	10
1.3.1 Risicofactoren en beschermende factoren	12
1.3.2 Gevolgen op vlak van het functioneren binnen de klas.....	12
1.4 Posttraumatische stressstoornis	14
1.5 Windows of tolerance.....	15
1.6 Onderwijs voor vluchtelingenkinderen	17
1.6.1 Onthaalonderwijs voor anderstalige leerlingen	18
1.7. Vergroten van veerkracht door traumasensitief lesgeven.....	19
1.7.1 Veiligheid	20
1.7.2 Verbinding.....	21
1.7.3 Zelfmanagement en coping vaardigheden.....	22
1.7.4 Universal Design for Learning	23
1.8 De rol van het CLB	24
1.9 De rol van de zorgcoördinator.....	25
1.10 Onderzoeksvragen	27
2. Methode.....	28
2.1 Onderzoekseenheden.....	28
2.2 Meetinstrumenten.....	30
2.3 Procedure.....	31
2.4 Analyses	32
3. Resultaten	34
3.1. Evaluatie interviews	34
3.2 Resultaten	35
Kernthema 1: Uitdagingen	36
Kernthema 2: Traumasensitief lesgeven.....	46
Kernthema 3: Rol Zorgcoördinator	56
4. Discussie.....	60
4.1. Conclusie.....	60

4.2. Sterkte-zwakteanalyse	64
4.3. Betekenis voor de beroepspraktijk	65
4.4 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	65
4.5 Algemeen besluit.....	67
Referenties.....	69
Bijlagen	74
Bijlage 1: Informatiebrief.....	75
Bijlage 2: Toestemmingsverklaring	77
Bijlage 3: Drop-off.....	78
Bijlage 4: Vragenprotocol leerkrachten.....	79
Bijlage 5: Vragenprotocol zorgcoördinatoren	82
Bijlage 6: Vragenprotocol klinische psychologe.....	85
Bijlage 7: Inlichtingsfiche valorisatiemeter.....	89
Bijlage 8: Gereduceerd transcript (voorbeeld stuk).....	91
Bijlage 9: Fragmenten (voorbeeld stuk).....	93
Bijlage 10: Open coderen (voorbeeld stuk).....	94
Bijlage 11: Labels ordenen (alles).....	95
Bijlage 12: Axiaal coderen en selectief coderen(alles)	105
Bijlage 13: Beroepsproduct	112

Abstract

Het thema vluchten en vluchtelingen is razend actueel binnen het Vlaamse onderwijs. Vluchtelingenkinderen hebben vaak heel wat meegemaakt en kunnen soms zorgwekkend gedrag vertonen op school en in de klas. In het secundair onderwijs bestaat er een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (OKAN). In het basisonderwijs bestaat dit echter niet, hier komen de kinderen, ondanks hun trauma vaak terecht in gewone klassen. Voor de school kan dit echter een enorme uitdaging vormen.

Er wordt aan de hand van dit onderzoek nagegaan hoe leerkrachten en zorgcoördinatoren uit het lager onderwijs, het traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen beleven. Zij krijgen via semi-gestructureerde interviews de kans om hun verhaal te doen.

Uit de interviews blijkt dat heel wat leerkrachten en zorgcoördinatoren vaak vanuit een soort buik gevoel erin slagen om voor een traumasensitieve omgeving te zorgen. Dit verloopt niet altijd even vlot en er wordt aangegeven dat ze een enorme nood hebben aan informatie.

Op basis van deze bachelorproef werd er een leerpad ontwikkeld rond traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen. Dit leerpad biedt uitleg, praktische tips, toepassingsmogelijkheden en nuttige informatiebronnen.

Traumasensitief lesgeven aan vluchtelingen in het lager onderwijs

2020-2021

De beleving van leerkrachten en zorgcoördinatoren

Louise Callewaert

Gelijke kansen voor iedere leerling, een ideaal?

Streven naar inclusief onderwijs en gelijke kansen voor iedere leerling. Zo zou het moeten zijn.

Dit moet ook het geval zijn voor getraumatiseerde vluchtelingenkinderen. In de lagere school komen zij heel vaak in bestaande klassen terecht.

Een mooi beginpunt, maar hoe zorgt de leerkracht ervoor dat het kindje kan functioneren in een klasstructuur, wanneer hun wereld vaak bestaat uit chaos?

Een traumasensitieve lesomgeving, dat is het streefpunt van vele gemotiveerde leerkrachten en zorgcoördinatoren.



Flora kleuter- en lagere school. (z.d.). Wereldbol [Illustratie]. Onze lagere school. <https://www.stedelijkonderwijs.be/flora-onze-lagere-school-29>

“Als je kijkt naar vluchtelingen, veel daarvan komen hier aan en hebben nog nooit in een school gezeten. Die weten niet hoe het eruit ziet en moeten opeens beginnen in een super strakke klasstructuur.”

“Ze komen recht van het oorlogsgebied, hebben van alles meegemaakt en moeten dan vanuit de chaos hier in zo een klasje komen zitten.”



Leerkrachten en zorgcoördinatoren aan het woord

Traumasensitief lesgeven is mogelijk, indien de leerkrachten en zorgcoördinatoren weten wat dit inhoudt. Dit gebeurt niet vanzelf. Er is nood aan samengevatte informatie en kennis rond dit onderwerp.

De theorie is makkelijk te vinden, maar hoe wordt dit vertaald naar de praktijk?

Louise Callewaert, laatstejaarsstudente Toegepaste Psychologie bij Hogeschool West-Vlaanderen, deed onderzoek naar hoe de leerkrachten en zorgcoördinatoren uit het lager onderwijs, het traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen beleven. Dit onderzoek werd gerealiseerd in samenwerking met 7 leerkrachten, 3 zorgcoördinatoren en 1 klinische psychologe. Zij werden uitgenodigd voor een gesprek en kregen zo de kans om hun ervaringen, noden, tips en kennis te delen.

In de praktijk

Op basis van de verschillende interviews werd een leerpad voor leerkrachten en zorgcoördinatoren ontwikkeld rond traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen. Dit leerpad biedt uitleg, praktische tips, toepassingsmogelijkheden en nuttige informatiebronnen dat de aanzet kan geven tot een rustige en leerrijke omgeving voor ieder kind.

Voorproefje

Leerkrachten en zorgcoördinatoren geven aan dat ondanks het te kort aan kennis, ze toch proberen te vertrekken vanuit een soort buikgevoel. Ze doen hun best om iedereen te aanvaarden, rekening te houden met de verschillen, empathie te tonen en te luisteren naar de leerlingen. Hun doel is een veilige omgeving creëren en zorgen voor verbinding.

Veiligheid

“Aan veiligheid werken is heel belangrijk, dus dat ze hun goed voelen. Dat is een voorwaarde om te kunnen bijleren.”

Verbinding

“Wat ik ook wel doe elke maand, ik ga in elke klas echt puur op verbinding aan werken. Dat zijn allemaal activiteiten om met die groep aan de slag te gaan en de leerkracht speelt dan eigenlijk mee.”

Coping

“We hadden ook een sleutelhanger met gevoelens zoals pijn, moe of verdrietig of ja. Zo kunnen ze communiceren naar de leerkrachten toe op de speelplaats.”

TRAUMASENSITIEF LESGEVEN AAN VLUCHTELINGEN IN HET LAGER ONDERWIJS

De beleving van leerkrachten en
zorgcoördinatoren

STERKTES EN ZWAKTES

- + • Grote steekproef
- Waardevol
- Inbreng vanuit verschillende disciplines
- • Niet generaliseerbaar
- Betrouwbaarheid is niet gecontroleerd

VERVOLG - ONDERZOEK

Beroepsproduct toepassen en evalueren.

Studente:

LOUISE CALLEWAERT

Begeleidster:

ELS DE BRUYCKER

Toegepaste Psychologie

2020-2021

PROBLEEMSTELLING

Vluchtelingenkinderen kunnen soms zorgwekkend gedrag vertonen op school en in de klas, vaak hebben ze traumatiserende gebeurtenissen meegemaakt. De school kan voor deze kinderen een plek zijn waar ze zich veilig voelen en waar ze vertrouwen in zichzelf en anderen ontwikkelen. Maar hoe ga je als leerkracht of zorgcoördinator het best aan de slag met die kinderen?

ONDERZOEKSVRAAG

“Hoe beleven leerkrachten het traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen in het lager onderwijs?”

Doelgroep

LEERKRACHTEN EN ZORGCOÖRDINATOREN UIT HET LAGER ONDERWIJS

Methode

KWALITATIEF ONDERZOEK A.D.H.V. SEMI-GESTRUCTUREERDE INTERVIEWS

RESULTATEN EN BEROEPSPRODUCT

Veel leerkrachten en zorgcoördinatoren hebben spontaan de pijlers van traumasensitief lesgeven in hun basishouding zitten, maar er is meer kennis en tijd nodig om dit verder te verdiepen.

Op basis van het onderzoek werd een leerpad rond traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen ontwikkeld. Dit leerpad biedt uitleg, praktische tips, toepassingsmogelijkheden en nuttige informatiebronnen.

1. Inleiding

1.1 Algemene situering

De Belgische samenleving wordt steeds meer divers. Dit heeft deels te maken met het feit dat er een stijging is in de internationale migratie. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen twee types migratie, namelijk vrijwillige- en gedwongen migratie. Bij vrijwillige migratie worden vooral mensen omschreven die migreren omwille van persoonlijke overwegingen. In deze bachelorproef wordt er echter gefocust op gedwongen migratie. Ook dit type heeft een heel grote impact op de maatschappij. In januari 2020 registreerde de Dienst Vreemdelingenzaken 2739 verzoekers om internationale bescherming te krijgen. De Dienst Vreemdelingenzaken telde elke persoon apart. Bij deze mensen wordt de term ‘vluchtelingen’ gehanteerd (Morel & Ryngaert, 2011b, pp. 1–3). Onder deze verzoekers vallen mensen die vervolging vrezen vanwege hun ras, godsdienst of politieke overtuiging, of omdat hij/zij tot een bepaalde sociale groep behoort of een bepaalde nationaliteit heeft. (Asielstatistieken januari 2020, 2020).

Ongeveer de helft van de aanvragen gaat om families met kinderen. Hier in Vlaanderen geldt de term leerplicht. Dit betekent dat ieder kind, onder de 18 jaar, de wettelijke verplichting heeft om onderwijs te volgen. Daarbij komt kijken dat er steeds meer vluchtelingenkinderen in het Vlaamse onderwijs terechtkomen (Vluchtelingen in België: de verhalen achter de mediaberichten, 2016). Doordat deze kinderen de Nederlandse taal te weinig beheersen, komen zij terecht in een Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (OKAN). In het basisonderwijs bestaat dit type onderwijs uit één of twee onthaaljaren. Het is aan de school om te beslissen of ze deze kinderen opnemen in een bestaande klas, of een afzonderlijke klas voor de nieuwkomers voorzien (Onthaal onderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN), sd).

Het is echter zo dat heel wat van deze vluchtelingenkinderen ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. Dit kan leiden tot chronische stress of trauma en heeft een grote invloed op het functioneren en welbevinden van de leerling. Op school kan dit leiden tot leermoeilijkheden en problematisch gedrag. Bij complexe trauma's kan herstel vijf tot zeven jaar duren. Dit is mede afhankelijk van het ontwikkelingsniveau en de leeftijd van het kind. Doordat het onthaalonderwijs uit één of twee jaren bestaat, is het onvermijdelijk dat kinderen met traumatische ervaringen in het reguliere onderwijs terechtkomen. Aangezien iedere leerling anders reageert op bepaalde gebeurtenissen, is het voor leerkrachten en scholen echter vaak moeilijk om signalen van chronische stress of trauma op te vangen en hier correct op te reageren. Toch is de schoolcontext essentieel omdat het kan dienen als een veilige omgeving. Via traumasensitief lesgeven kan de school voldoen aan de noden en behoeften van deze

vluchtelingenkinderen en kan het zo dienen als een plek waar ze hun veerkracht en stabiliteit terugvinden. Dit bevordert bovendien ook het normale verwerkingsproces en vergroot de kans dat deze leerlingen positief kunnen ontwikkelen (Onderwijs Vlaanderen).

Dit onderzoek heeft als doel nagaan hoe leerkrachten en zorgcoördinatoren uit het lager onderwijs, het traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen ervaren. Dit kan een meerwaarde bieden voor de praktijk, aangezien de scholen een grote autonomie ervaren bij het inrichten van onthaalonderwijs (Informatie Vlaanderen, s.d.). Bovendien is het zo dat onthaalonderwijs vaak ingericht wordt in het ‘normale’ basisonderwijs (Berckmoes, 2015). Dit zorgt ervoor dat de kinderen in bestaande klassen terecht komen, wat een hele uitdaging kan zijn voor de leerkracht. Daarnaast is het ook zo dat het voor leerkrachten moeilijk kan zijn om trauma te herkennen bij de leerling. De belanghebbende hierbij is in de eerste plaats de leerling. Wanneer er aandacht wordt geschonken aan de emotionele toestand en situatie van het kind, kan dit een positieve invloed hebben op de schoolresultaten en het gevoel van de leerling. Daarnaast heeft dit onderzoek ook een impact op de school en leerkrachten zelf. Ze krijgen via dit onderzoek informatie, praktische tips en handige bronnen om zo het onderwijs te optimaliseren.

In deze bachelorproef worden er eerst een aantal begrippen en concepten duidelijk gemaakt. Dit gebeurt aan de hand van een literatuurstudie. Zo wordt trauma bij vluchtelingen grondig omschreven, waarna we dieper ingaan op het Vlaamse onderwijs voor vluchtelingen. Hierbij wordt gefocust op traumasensitief lesgeven en gaan we ook dieper in op de rol van het CLB en de zorgcoördinator. In een tweede luik beschrijven we de onderzoeksmethode en resultaten. Het onderzoek zelf gebeurt aan de hand van kwalitatieve, semi-gestructureerde interviews, die worden afgenomen van een tiental leerkrachten en zorgcoördinatoren. Daarnaast wordt er ook een semi-gestructureerd interview afgenomen van een klinisch psycholoog die ervaring heeft met vluchtelingenkinderen en trauma. Ten slotte volgt er een reflectie op de onderzoeksresultaten binnen de discussie en worden de sterktes en zwaktes van het onderzoek beschreven.

De resultaten van het onderzoek en de literatuurstudie worden verwerkt tot het beroepsproduct. Zowel leerkrachten als zorgcoördinatoren geven aan dat ze niet altijd voldoende informatie hebben rond traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen en dat ze het lastig vinden om zelf op zoek te gaan naar goede informatiebronnen. Ook het Wereldhuis West-Vlaanderen bevestigt dit. Zij kwamen dan ook met de vraag of ik een leerpad wou ontwikkelen rond traumasensitief lesgeven. Dit leerpad biedt uitleg, praktische tips, toepassingsmogelijkheden en

nuttige informatiebronnen dat aanzet kan geven tot een traumasensitieve klasomgeving. Dit proces wordt uitvoerig beschreven in de onderdelen ‘Methode’ en ‘Resultaten’.

1.2 Begrippen vluchteling en asielzoeker

De termen vluchteling en asielzoeker worden vaak door elkaar gebruikt. Toch is het belangrijk om een duidelijk onderscheid te maken. Een asielzoeker is iemand op de vlucht die internationale bescherming zoekt, maar wiens beroep op vluchtelingenstatus nog niet bepaald is. Het is dus met andere woorden nog niet bepaald of de persoon internationale bescherming nodig heeft. Als de aanvraag is goedgekeurd, krijgt de persoon de vluchtelingenstatus of subsidiaire bescherming en het recht om in het land te blijven (Telemans, 2018). Deze goedkeuring gebeurt door een officiële instantie zoals het Commissariaat-generaal voor de Vluchtelingen en de Staatlozen. Het is hun taak na te gaan of de asielzoeker voldoet aan de definitie van het vluchtelingenverdrag. Het vluchtelingenverdrag definieert vluchtelingen als “Elke persoon die uit gegronde vrees voor vervolging wegens zijn ras, godsdienst, nationaliteit, het behoren tot een bepaalde sociale groep of politieke overtuiging, zich bevindt buiten het land waarvan hij de nationaliteit bezit en die de bescherming van het land niet kan of, uit het hoofde van bovenbedoelde vrees, niet wil invoeren, of die, indien hij geen nationaliteit bezit en ten gevolge van bovenbedoelde gebeurtenissen verblijft buiten het land waar hij vroeger zijn gewone verblijfplaats had, daarheen niet kan of, uit hoofde van bovenbedoelde vrees, niet wil terugkeren” (Begrippenlijst De VN-vluchtelingenorganisatie, 2020).

1.3 Trauma bij vluchtelingen

Vluchtelingenkinderen vormen een kwetsbare groep. De meeste vluchtelingenkinderen ontwikkelen zich goed, maar een deel van hen ontwikkelt echter psychische problemen door hun opgelopen trauma. Een gebeurtenis is traumatisch wanneer die plots en overweldigend is. Daarnaast brengt de gebeurtenis vaak gevaar met zich mee voor de fysieke, seksuele of psychische integriteit. Op het moment van de traumatische gebeurtenis wordt angst, machteloosheid en/of hulpeloosheid ervaren (Lindauer & Boer, 2012). Wanneer er sprake is van langdurige, herhaalde of complexe traumatische gebeurtenissen, wordt er gesproken van een complex trauma. Dit is vaak het geval bij vluchtelingenkinderen. Wanneer er gekeken wordt naar de traumatische ervaringen die vluchtelingenkinderen opdoen, kan er een onderscheid gemaakt worden tussen drie opeenvolgende fasen. De eerste fase is de periode voor de vlucht, ook wel preflight genoemd. Daarna volgt de vlucht zelf (flight) en tenslotte de periode na aankomst in het gastland, namelijk postflight of resettlement (De Haene, Loots, Derluyn, Grietens, & Vanderfaellie, 2014).

In de periode voor de vlucht krijgen de kinderen vaak te maken met een politieke en sociale context die destabiliseert en evolueert naar contexten van geweld. Ze komen in aanraking met

burgeroorlogen, politieke vervolgingen, marteling, genocides, enzovoort. Daarnaast komen ze door extreme socio-economische ongelijkheid vaak terecht in levensbedreigende armoede. Hun netwerk verbrokkelt en veel kinderen zien familieleden verdwijnen of sterven. Daarnaast zijn veel van de kinderen ook zelf getuige of slachtoffer van geweld. Ze lopen het gevaar vervolgd te worden voor politieke of religieuze overtuigingen. Al deze gebeurtenissen hebben een enorm grote invloed op de vluchteling en kan ervoor zorgen dat men besluit het land te verlaten (De Haene, Loots, Derluyn, Grietens, & Vanderfaeillie, 2014).

Ook de vlucht uit het land van herkomst zelf, kan een traumatische periode vormen. Wanneer het kind vlucht, betekent dit het verlies van de eigen thuis en het achterlaten van familie, vrienden en bezittingen. Vaak zijn de vluchtelingenkinderen tijdens de vlucht ook gescheiden van hun ouders. Naast de verlieservaring zijn er nog heel wat risicofactoren. Zo komen de vluchtelingenkinderen in aanraking met mensenhandelaars en hebben ze een vergroot risico op (seksueel)misbruik en uitbuiting. De vluchtelingen zijn vaak maandenlang onderweg en moeten overleven in extreme deprivatie en levensbedreigende omstandigheden. Zo worden er boten gevuld met te veel mensen of reizen sommige vluchtelingen dagenlang mee in de oplegger van een vrachtwagen (Amnesty International, 2015). Daarbij komt nog eens kijken dat velen van hen in detentie gehouden worden in transitielanden. Ook daar is er vaak sprake van traumatische ervaringen zoals verkrachting en/of geweld (De Haene, Loots, Derluyn, Grietens, & Vanderfaeillie, 2014).

Ook na de vlucht, wanneer de vluchteling zich effectief bevindt in het gastland, kan de situatie nog zeer traumatisch zijn. Wanneer de vluchtelingen(kinderen) aankomen, wordt het vaak al snel duidelijk dat de verhoopte nieuwe toekomst eerder moeizaam zal verlopen. Ook in het gastland worden ze opnieuw geconfronteerd met de afhankelijkheid van officiële instanties voor hun verblijfsvergunning en voor de voorziening in het eigen levensonderhoud. Daarnaast ervaren ze ook acculturatie. Dat wil zeggen dat ze te maken krijgen met een cultureel veranderingsproces. Het kan een enorme uitdaging zijn voor vluchtelingen om zich te integreren in een nieuwe samenleving. Ten slotte is het ook vaak zo dat vluchtelingenfamilies gescheiden zijn van elkaar en dat men in enorme onzekerheid moet verder leven (De Haene, Loots, Derluyn, Grietens, & Vanderfaeillie, 2014).

Deze ervaringen zijn mede afhankelijk van de persoonlijke kenmerken van het kind, het niveau van ontwikkelen en de aanwezigheid van steunfiguren. Er vallen enkele risicofactoren, maar ook enkele beschermende factoren te onderscheiden (Lindauer & Boer, 2012).

1.3.1 Risicofactoren en beschermende factoren

Er zijn meerdere factoren die de psychische gezondheid bepalen. Sommige factoren werken beschermend, terwijl andere het risico op het ontstaan van problemen juist vergroten. De gezondheidsstaat is mede afhankelijk van de hoeveelheid veerkracht dat het kind bezit. Veerkracht of resilience is het vermogen om een stabiel leven te leiden, in goede mentale en fysieke gezondheid te verkeren ondanks de moeilijke situatie of eerdere traumatische gebeurtenissen (Wulff, Donato, & Lurie, 2015). Beschermende- en risicofactoren zijn op drie domeinen terug te vinden, namelijk op het individuele-, familiaal- en maatschappelijk vlak.

Onder individuele risicofactoren valt blootstelling aan geweld, cumulatieve blootstelling aan schokkende gebeurtenissen, slechte levensomstandigheden voorafgaand, tijdens en na de vlucht, en ten slotte ook pre-existente ziekten. Dit zijn ziekten die al voor het opgelopen trauma aanwezig waren. Naast deze individuele risicofactoren zijn er ook een aantal individuele, beschermende factoren. Voorbeelden daarvan zijn: een hoge mate van zelfbewustzijn, zelfvertrouwen, creativiteit, sociale intelligentie, empathie, een goede impulscontrole, enzovoort (Nederlands Jeugdinstituut, 2017; Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

Wanneer er gekeken wordt naar het familiale domein, vallen sterke familiebanden en ouderlijke steun onder de cruciale beschermende factoren. Familiale risicofactoren zijn dan weer: psychische problemen bij de ouders, het ontbreken van emotionele nabijheid en beschikbaarheid, gezinsconflicten, huiselijk geweld en het ontbreken van een ouder (De Maesschalck, 2015; Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

Op het maatschappelijk domein is een goed sociaal netwerk, peer support, toegang tot school en een hoog sociaal-economisch statuut essentieel voor het kind. Moeizame integratie, sociaal isolement, discriminatie en financiële problemen zijn dan weer risicofactoren voor het ontwikkelen van psychische problemen (De Maesschalck, 2015; Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

1.3.2 Gevolgen op vlak van het functioneren binnen de klas

Traumatische ervaringen en actuele stress brengen heel wat gevolgen met zich mee. Er kunnen symptomen op vrijwel alle ontwikkelingsgebieden ontstaan. Complexe trauma's beïnvloeden kinderen gedurende een lange tijd en staan de sociaal-emotionele- en cognitieve ontwikkeling in de weg. Ook het functioneren van het vluchtelingenkind binnen de klas wordt hierdoor beïnvloed (Onderwijs Vlaanderen).

Het eerste wat vaak optreedt bij vluchtelingenkinderen zijn problemen met het mentaliseren. Dit wil zeggen dat het bewustzijn van de eigen gedachten, gevoelens en behoeften wordt beperkt. Daarnaast ondervinden de vluchtelingenkinderen ook vaak moeilijkheden bij het begrijpen van gedachten, gevoelens en behoeften van anderen (De Maesschalck, 2015; Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

Ten tweede ondervinden vluchtelingenkinderen vaak een verminderde draagkracht. Omwille van deze verminderde draagkracht ondervindt het kind moeite bij het reguleren van emoties en stress. Dit kan resulteren in een verhoogde prikkelbaarheid, hyperalerte reacties, angsten, depressie, woede, gevoelens van schaamte en moeite bij het ervaren van positieve gevoelens (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2008).

Negatief en destructief gedrag wordt ook vaak opgemerkt bij vluchtelingenkinderen. Velen hebben een vermijdingsdrang. Ze gaan bijvoorbeeld bepaalde plaatsen en situaties uit de weg. Daarnaast is er ook vaak sprake van agressie, middelenmisbruik, automutilatie, enzovoort (Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

Daarnaast ervaren vluchtelingenkinderen vaak sociale problemen. Ze vertonen soms onaangepast sociaal gedrag en vinden het moeilijk om vrienden te maken. Vaak gaan ze in isolement en doen ze niet mee met activiteiten (De Maesschalck, 2015; Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

Een volgend probleem bij vluchtelingenkinderen is het ervaren van psychosomatische klachten. Dit zijn lichamelijke klachten die niet te wijten zijn aan een lichamelijke aandoening, maar het gevolg zijn van een psychologisch probleem (CEBAM, 2020). Het kind kan bijvoorbeeld slaapproblemen ondervinden, waardoor het vermoeit naar school komt. Ook lichamelijke klachten, ademhalingsproblemen en eetproblemen kunnen gevolgen zijn van trauma (Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

Het is ook opvallend dat er bij getraumatiseerde vluchtelingenkinderen vaak sprake is van een vertraagde ontwikkeling of functioneren van executieve functies. Ze kunnen moeilijkheden ondervinden bij het opstellen van doelen, het behouden van overzicht, aandacht, ... Ook een opdracht in logische stappen uitvoeren vormt vaak een uitdaging (Ainamani, Elbert, Olema, & Hecker, 2017).

Andere moeilijkheden bij vluchtelingenkinderen zijn de gebrekkige geheugenfuncties en concentratiestoornissen. Kinderen met trauma hebben vaak moeite met nieuw aangeboden

leerstof. Dit wordt moeilijk verwerkt en gereproduceerd. Linken leggen tussen bepaalde zaken kan een enorme uitdaging zijn. Daarnaast hebben de kinderen het vaak lastig met het vasthouden van aandacht en vraagt dit veel inspanning (Ainamani, Elbert, Olema, & Hecker, 2017; De Maesschalck, 2015).

Vluchtelingenkinderen kampen vaak met een negatief zelfbeeld. Daarnaast hebben ze ook bepaalde overtuigingen over anderen en de wereld. Ze denken bijvoorbeeld dat ze nooit iets goeds kunnen doen of dat alles om hun heen onveilig is (Trauma bij kinderen, 2020).

Ten slotte hebben vluchtelingenkinderen vaak dissociatieve coping strategieën. Het is zo dat bij vluchtelingenkinderen hun herinneringen vaak heel gefragmenteerd zijn opgeslagen. Dit zorgt ervoor dat de samenhang tussen verleden, heden en toekomst weg is. Dissociatie kan dus als het ware gezien worden als een soort verdedigingsmiddel om trauma te overleven. Er is sprake van separatie en onafhankelijk functioneren van één groep mentale processen tegenover de andere groep (De Wachter, 2016; Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017). Zo gaan ze bijvoorbeeld de herinneringen van de traumatische gebeurtenissen volledig wegduwen.

De gevolgen van trauma zijn echter niet bij ieder kind zichtbaar. Het kan bijvoorbeeld zijn dat na een traumatische gebeurtenis er een latentieperiode optreedt. In deze periode oogt het kind klachtenvrij, maar zit het eigenlijk in een overlevingsmodus. Het kind kan zich dan niet permitteren om heftige reacties te vertonen. Wanneer het grootste gevaar geweken is, kunnen de symptomen tot uiting komen (Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

1.4 Posttraumatische stressstoornis

Door blootstelling aan zaken als geweld, seksueel misbruik en verlies, kan er een psychopathologie ontwikkeld worden, waaronder een posttraumatische stressstoornis (PTSS). Bij vluchtelingen speelt naast de traumatische gebeurtenissen vóór de vlucht, ook de blootstelling aan geweld tijdens de vlucht, in het asielcentrum of na huisvesting in een nieuw land een rol bij het ontwikkelen van PTSS. Wanneer er gekeken wordt naar de prevalentiecijfers van PTSS wisselen deze per studie en zijn ze afhankelijk van de bestudeerde etnische groep en oorlogssituatie. Volgens de review van Fazel et al. (2005) werd bij 11% van de vluchtelingkinderen (N=260) die inmiddels woonachtig waren in westerse landen PTSS vastgesteld. Bij alleenstaande minderjarige asielzoekers is de prevalentie 20-53% (van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

Om te kunnen spreken over PTSS, zijn er volgens de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) vijf belangrijke hoofdcriteria. Deze symptomen moeten langer dan

een maand voorkomen én de persoon moet er in zijn functioneren door belemmerd worden. Daarnaast is het ook belangrijk om te weten dat deze criteria enkel toepasbaar zijn op kinderen ouder dan 6 jaar, adolescenten en volwassenen (Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

Het eerste puntje waarvan er sprake moet zijn, is trauma in de vorm van een levensbedreigende gebeurtenis, ernstige verwondingen en/of (seksueel) geweld in de voorgeschiedenis. Ten tweede moet de gebeurtenis voortdurend herbeleefd worden, in bijvoorbeeld nachtmerries of flashbacks. Ten derde moet de persoon de prikkels die bij het trauma hoorden, proberen te vermijden, voorbeelden hiervan zijn angstvermijding, vermijding van activiteiten, amnesie, enzovoort. Daarnaast moet de persoon ook negatieve veranderingen in cognities en stemming ervaren. Men heeft bijvoorbeeld last van passiviteit, onthechting en vervreemding, affectarmoede en het verlies van hoop. Ten slotte moet de persoon ook aanhoudende symptomen van verhoogde prikkelbaarheid ervaren. Denk hier maar aan slapeloosheid, concentratieproblemen en overdreven schrikreacties (Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

In de praktijk is dit echter heel moeilijk te definiëren. Traumatische ervaringen en de gevolgen ervan zijn namelijk heel complex. Veel van de vluchtelingenkinderen voldoen niet aan alle vooropgestelde criteria, terwijl er wel duidelijk sprake is van enig trauma. Het is namelijk ook zo dat naast PTSS, trauma bij vluchtelingenkinderen zich kan uiten door een angststoornis en depressiviteit. Vandaar dat er wordt aangeraden om soepel om te gaan met deze criteria (ter Heide, Kleber, & Mooren, 2014).

1.5 Windows of tolerance

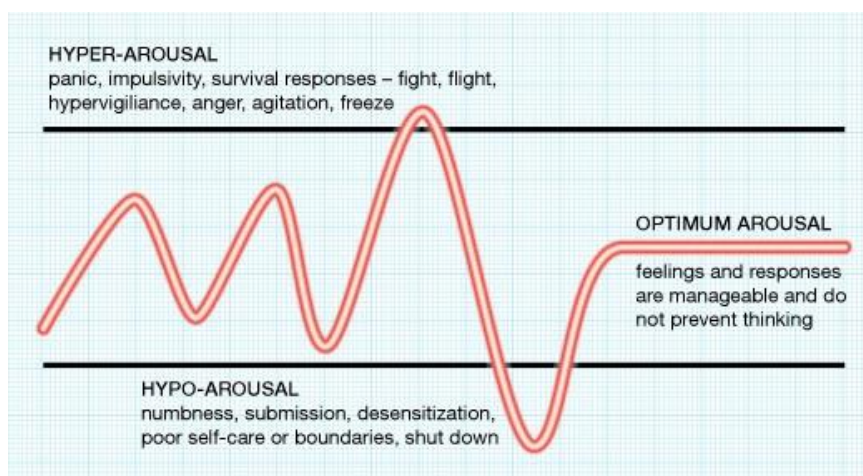
Ieder persoon heeft een bepaalde marge waarbinnen hij stress kan verdragen. Die marge noemt men windows of tolerance, vecht-vlucht- of bevroesmodus. Op figuur 1 wordt de windows of tolerance grafisch voorgesteld. Hoe groter deze marge, hoe meer stress de persoon kan verdragen. Personen die weinig marge hebben, zijn gevoeliger en sneller gespannen. Dit is vaak het geval bij getraumatiseerde vluchtelingen.

Doorheen de dag veranderen emoties. Zolang de emoties en de stress binnen de marge blijven kan de persoon goed functioneren. Redeneren, nadenken over reacties en oplossingen bedenken, vormt dan geen probleem. Bij te veel stress of bepaalde prikkels gaan mensen echter over hun eigen marge. Wanneer de persoon een traumatische ervaring nog niet heeft verwerkt, zorgt dit voor stress en gaat de marge vernauwen. Dat wil dan ook zeggen dat personen met trauma sneller geneigd zijn om over hun grenzen te gaan. Bij leerlingen uit dit zich in

automatisch en instinctief gedrag. Het kind gaat dus met andere woorden niet meer beredeneerd te werk. Voor een goede traumaverwerking en het goed functioneren van het kind is het dus belangrijk dat men probeert de angstbeleving zoveel mogelijk binnen zijn of haar raampje te houden (Corrigan , Fisher, & Nutt, 2011; Onderwijs Vlaanderen, 2020).

De drie meest voorkomende stressreacties zijn fight, flight en freeze. Bij deze reacties is er sprake van ‘hyper-arousal’. Dit wil zeggen dat de hartslag omhooggaat, de ademhaling versnelt en het bloed sneller door de aderen stroomt (Burgess, 2017). Bij een fight of vechtreactie is de leerling onrustig en gespannen. Door dit onrustig gevoel kan de leerling plots boos of agressief reageren. Het kind slaat, roept en scheldt. Bij een vluchtreactie reageert de leerling eerder heel alert op de omgeving. Dit zorgt voor vermijdingsgedrag, bijvoorbeeld weggelopen uit de klas, in een hoekje zitten, weigeren aan te kijken of de gegeven opdrachten niet uitvoeren. Bij de freeze reactie bevriest het lichaam, maar zoekt het brein naar een oplossing. Bij deze reactie zijn alle zintuigen gespannen en in een hoge staat van alertheid. Dit uit de leerling door bijvoorbeeld te verstijven (Onderwijs Vlaanderen, 2020).

Naast hyper-arousal bestaat er ook een staat van hypo-arousal. Hierbij gaat de ademhaling vertragen en de bloeddruk dalen. De persoon sluit zich af en het contact met de realiteit vervaagt. Bij passief bevroren verstijft de leerling en worden externe prikkels buitengesloten. Leerlingen functioneren dan op een basaal niveau, gericht op overleven. Het kind staart bijvoorbeeld voor zich uit of geen interesse te tonen. Onder hypo-arousal kan er ook sprake zijn van submissie. Hierbij gaat de leerling zich overdreven aanpassen aan de omgeving (Onderwijs Vlaanderen, 2020).



Figuur 1: Windows of tolerance, (Arbeidspsychologen Midden Nederland, z.d.)

Kinderen die uit hun windows of tolerance gaan, reageren automatisch en begrijpen vaak zelf niet waar hun gedrag vandaan komt. Het gaat om een onbewuste reactie op het stresssysteem. Er kan sprake zijn van een trigger. Dit is een bepaalde prikkel die de leerling terugbrengt naar een eerdere traumatische ervaring. Wanneer de intensiteit van de reactie niet overeenkomt met de intensiteit van de stressor of situatie of wanneer het gedrag onverklaarbaar lijkt, is er sprake van deze zogenaamde trigger. Deze triggers kunnen verschillende vormen aannemen. Er kan sprake zijn van een herinnering, iets dat gebeurd of gezegd wordt, een gedachte, een emotie of een lichamelijke sensatie (Onderwijs Vlaanderen, 2020).

1.6 Onderwijs voor vluchtelingenkinderen

Om onderwijs voor vluchtelingen te organiseren, doet men beroep op het Internationale Verdrag van de Rechten van het Kind. Dit verdrag steunt op twee belangrijke artikels die een handelings- en toetsingskader vormen.

Het eerste belangrijke artikel is artikel 22. Daarin staat omschreven dat een vluchtelingenkind of een kind die dat statuut wil verkrijgen, recht heeft op bijzondere bescherming en bijstand. Het maakt daarbij niet uit of een vluchtelingenkind alleenstaand is of bij zijn of haar ouders verblijft (Het Kinderrechtencollectief, sd).

Het tweede artikel is artikel 28. Daarin staat dat elk kind recht heeft op onderwijs. Het basisonderwijs moet voor ieder kind gratis beschikbaar zijn en de overheid moet er bovendien voor zorgen dat voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs toegankelijk is. Dit geldt dus ook voor kinderen zonder verblijfsvergunning. Bovendien moet het onderwijs aansluiten bij de belevingswereld en het leerniveau van ieder kind. De kwaliteit van onderwijzers dient hoog te zijn en er moet aandacht zijn voor uitdagend lesmateriaal en leermethodes. Daarnaast moet de school respect hebben voor de kinderrechten en menselijke waardigheid (Het Kinderrechtencollectief, sd).

Het verdrag wil dus met andere woorden zeggen dat er toegang moet zijn tot een asielprocedure, adequate begeleiding, onderwijs en een perspectief op gelijke kansen (Geldof, 2017).

Uit deze artikels volgen ook de termen leerrecht en leerplicht. Leerrecht wil zeggen dat iedere minderjarige op het grondgebied van België, ook anderstalige nieuwkomers en nieuwkomers zonder wettig verblijf in België, recht hebben op leren. Leerplicht is van toepassing bij alle kinderen van 6 tot 18 jaar in België en dus ook voor nieuwkomers. De nieuwkomers worden verplicht om zich in een school in te schrijven ten laatste 60 dagen nadat ze ingeschreven zijn

in het rijksregister, het vreemdelingenregister of het wachtregister voor asielzoekers of ten laatste 60 dagen nadat ze zijn aangemeld bij een onthaalbureau (Andrisan, 2019).

1.6.1 Onthaalonderwijs voor anderstalige leerlingen

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers of OKAN, is een onderwijsvorm ingericht voor kinderen en jongeren van niet-Belgische of niet-Nederlandse nationaliteit. Het biedt leerlingen die het Nederlands onvoldoende beheersen de mogelijkheid om via deze weg zo snel mogelijk de taal te leren (Onthaal onderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN), sd). Anderstalige nieuwkomers kunnen zowel in het basis- als in het secundair onderwijs terecht komen voor extra ondersteuning (Onderwijs Brussel, 2020).

1.6.1.1 Lager onderwijs

In het lager onderwijs kan iedere school extra uren aanvragen van zodra er een bepaald aantal anderstalige nieuwkomers, jonger dan twaalf jaar, zijn ingeschreven in de school. In een autonome lagere school met één vestigingsplaats moeten er vier anderstalige nieuwkomers zijn om extra uren te krijgen. In een basisschool moeten dit er zes zijn en in een scholengemeenschap twaalf. Bij een stijging of daling van het aantal anderstalige nieuwkomers tijdens het schooljaar kunnen de lestijden herrekend worden. Naast de aanvullende lestijden ontvangt de school ook een toelage van 12,5 Euro per anderstalige nieuwkomer en per maand (Onderwijs Vlaanderen, sd). Gemiddeld bestaat het onthaalonderwijs in het basisonderwijs uit één of twee onthaaljaren met daarna eventueel een vervolgjaar. De school heeft een grote autonomie op vlak van inrichting. Het is aan hen om te bepalen hoe ze het OKAN-aanbod organiseren. Dit kan door middel van een aparte klas, maar ook door extra ondersteuning in de gewone klas of een mengvorm van deze twee (Onthaal onderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN), sd; Onderwijs Brussel, 2020).

Nagaan hoeveel vluchtelingenkinderen nu effectief in het lager onderwijs zitten, is onmogelijk. Er zijn namelijk geen duidelijke cijfers van het aantal vluchtelingenkinderen in het lager onderwijs beschikbaar. Dit komt doordat in het gewoon basisonderwijs de anderstalige nieuwkomers niet apart worden geregistreerd. Ze worden zonder onderscheid meegeteld met de andere leerlingen. Er wordt wel een overzicht bijgehouden van het aantal anderstalige nieuwkomers waarvoor de scholen aanvullende lestijden aanvragen. Dit waren er in juli 2018, 4217. Aangezien niet alle scholen een aanvraag doen, moeten ook deze cijfers met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Daarbij komt ook nog kijken dat het gaat om de term

anderstalige nieuwkomers. Niet alle anderstalige nieuwkomers zijn echter vluchtelingenkinderen (Vlaamse Onderwijsraad, 2018).

1.6.1.2 Secundair onderwijs

In het secundair onderwijs zijn er bepaalde scholen aangeduid als ‘OKAN-school’. Hier krijgen de leerlingen één jaar Nederlandse taallessen. Daarna krijgt de jongere begeleiding in het vervolgonderwijs. Om toegelaten te worden tot het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs moeten de leerlingen aan enkele voorwaarden voldoen (Onthaal onderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN), sd).

Ten eerste moeten ze een nieuwkomer zijn. Daarmee wordt bedoeld dat ze maximaal 1 jaar ononderbroken in België verblijven. Daarnaast moeten ze op 31 december van het nieuwe schooljaar minstens 12 jaar zijn en nog geen 18 jaar zijn. Ze mogen niet het Nederlands als thuistaal of moedertaal hebben en moeten onvoldoende Nederlands spreken of begrijpen om de lessen goed te kunnen volgen. Ten slotte moeten ze ook maximaal 9 maanden ingeschreven zijn in een onderwijsinstelling met het Nederlands als onderwijstaal (Onthaal onderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN), sd).

Het is toegestaan dat de school voor individuele leerlingen in uitzonderlijke omstandigheden van de eerste, tweede en vijfde toelatingsvoorwaarde afwijken (Onthaal onderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN), sd). Ook in het deeltijds secundair onderwijs, waar de focus ligt op leren en werken, is er onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Daar wordt voornamelijk gemikt op een betere doorstroming naar arbeidsdeelname. Hier wordt er meer gefocust op taalvaardigheid, inburgering en zelfredzaamheid (Onderwijs Brussel, 2020).

1.7. Vergroten van veerkracht door traumasensitief lesgeven

Sociaal-emotioneel herstel verloopt in twee fasen en verloopt bij iedere leerling verschillend. De eerste fase is het verwerken van emoties en onverwerkte gebeurtenissen. Pas na de verwerking kan er overgegaan worden naar de tweede fase, namelijk integratie. Hier leert het kind om de traumatische ervaring een plaats te geven, zodat men er beter kan mee omgaan in het dagelijks leven (Arendsen, s.d.). Sommige leerlingen zijn veerkrachtig genoeg om op alle terreinen tegelijk te herstellen, terwijl anderen de eerste fase achter de rug moeten hebben om zo aan het herstel van de volgende fase te komen (Onderwijs Vlaanderen, 2020).

Als lesgever is het belangrijk om niet automatisch uit te gaan van trauma. Het is zo dat vluchtelingen geconfronteerd worden met verschillende uitdagingen. Zo moeten ze omgaan met verlies, onzekerheid, schuld, financiële problemen,... . Deze zaken kunnen een invloed hebben

op het functioneren van de leerling zonder dat er sprake is van trauma. Wanneer er bezorgdheden zijn, is het dus noodzakelijk om eerst af te stemmen binnen het eigen team en de context van de leerling te betrekken (Onderwijs Vlaanderen, 2020).

De behandeling van kinderen blootgesteld aan complex trauma zal vanzelfsprekend ook zeer complex en langdurig zijn. Het is zeker aangeraden om een psycholoog of therapeut in te schakelen, maar toch kan ook de omgeving een enorm grote rol spelen bij het aanpakken van cruciale elementen. Traumasensitief lesgeven focust op drie belangrijke pijlers, namelijk: de ontwikkeling van veiligheid, het bevorderen van relaties of verbinding en ten slotte het aanleren van zelfmanagement en coping vaardigheden. Als school is het dan ook een eerste prioriteit om in te zetten op een warm, veilig en verbindend schoolklimaat. (Howard, 2008).

1.7.1 Veiligheid

Kinderen die een complex trauma hebben meegemaakt, ervaren vaak een onveilig gevoel. Ze ontwikkelen een doordringend wantrouwen tegenover de volwassene met wie ze in aanraking komen en blijven vaak op hun hoede. Het spreekt voor zich dat een veilige plek creëren de eerste noodzaak is bij het werken met getraumatiseerde kinderen. Het duurt echter wel enige tijd voordat het kind een veilig gevoel aanvaardt. Het begrip veiligheid kan veel betekenissen hebben en heeft vele elementen die in overweging moeten genomen worden. Er is behoefte aan fysieke- en emotionele veiligheid, maar ook consistentie, betrouwbaarheid, voorspelbaarheid, beschikbaarheid, eerlijkheid en transparantie spelen een rol (Howard, 2008).

Daarnaast is het ook belangrijk dat de leerkracht de kinderen voldoende tijd biedt. Kinderen steunen vaak op hun individuele eigenschappen en coping strategieën om schokkende ervaringen te verwerken. Wanneer de leerkracht dan in paniek geraakt, heeft dit een negatief effect. Leerlingen worden alleen rustig als de volwassene zelf ook rustig is, controle behoudt en op de juiste manier kan reageren. Het is daarom aangewezen om als leerkracht genoeg tijd en ondersteuning te bieden. Wanneer de leerling gekalmeerd is, kan de leerkracht bespreken wat er gebeurd is, ongepast gedrag aankaarten, en samen op zoek gaan naar een oplossing tegen stress en emotie.

Echter is het zo dat praten niet altijd oplucht. Praten over negatieve gebeurtenissen en emoties is namelijk cultureel bepaald. Wanneer het kind in een rustige toestand spontaan over zijn of haar vluchtverhaal begint, kan de leerkracht een luisterend oor bieden. Hierbij is het wel belangrijk dat men niet bij de beleving van de gebeurtenissen blijft stilstaan, maar dat men zich focust op hoe ze verder gaan. Wanneer de leerling tijdens zijn verhaal overspoeld wordt door

emoties als machteloosheid en angst, is er sprake van herbeleving. Ook hier is het belangrijk dat de leerling zo snel mogelijk terug tot rust komt. Opnieuw is het aangewezen om als leerkracht niet te focussen op ‘beleving’, maar eerder op het hier en nu. Het stellen van feitelijke vragen zoals wat ga je straks doen en wat heb je gegeten kunnen hierbij helpen (Asselman, Offerman, & Wassink, 2019).

Daarnaast is het versterken van veerkracht ook een belangrijke stap om een veilige atmosfeer te creëren. De leerkracht kan inspelen op de talenten van de leerling. Dit biedt houvast en versterkt ook de relatie tussen de leerkracht en het kind. Als leerkracht kan men verwachtingen op vlak van gedrag en leerprestatie hoog stellen, waardoor de leerling zich gemotiveerd voelt. Op korte termijn is het echter beter om de verwachtingen haalbaar te houden, zodat het kind de kans krijgt op succeservaringen. Het is dan aan de leerkracht om deze te benoemen en eventueel extra aan te moedigen (Asselman, Offerman, & Wassink, 2019; Onderwijs Vlaanderen, 2020).

Ten slotte is voldoende praktische uitleg geven ook een essentieel element voor het bevorderen van een veilig klimaat. Leerkrachten mogen er niet vanuit gaan dat het dagelijks reilen en zeilen in de klas vanzelfsprekend is. Voor leerlingen met een vluchtverhaal is dit vaak echter volledig nieuw. Vandaar dat het belangrijk is dat de leerkracht met een grote mate van respect de Belgische cultuur en het onderwijssysteem goed uitlegt (Onderwijs Vlaanderen, 2020).

Al de zaken die hierboven zijn opgenoemd, kunnen gekoppeld worden aan de nieuwe autoriteit. De nieuwe autoriteit is een basishouding die helpt bij het creëren van een veilig schoolklimaat. Leerkrachten die zich hieraan houden kiezen ervoor om aanwezig te zijn in het leven van de leerling, ook wanneer het moeilijk loopt. Men werkt in een transparante sfeer en gaat altijd streven naar verbinding met de leerlingen. Daarnaast gaat men proactief het eigen handelen vormgeven en erkent men dat men handelt als deel van een netwerk (Nieuwe Autoriteit en Geweldloos Verzet, s.d.).

1.7.2 Verbinding

Veiligheid hangt af van de ontwikkeling van de tweede pijler, namelijk comfortabele verbindingen tussen getraumatiseerde kinderen en de medemens. Positieve relaties zijn nodig voor een gezonde menselijke ontwikkeling, maar dit wordt vaak ondermijnd door trauma. Bij complex trauma is het vertrouwen in de mens vaak erg beschadigd en is er sprake van een verstoorde hechting. Vanuit neurologisch onderzoek lijkt het erop dat getraumatiseerde kinderen, volwassenen vaak associëren met negatieve emoties die op hun beurt leiden tot specifiek gedrag. Dit gedrag uit zich door verdenking, vermijding of zelfs regelrechte

vijandigheid. Wanneer getraumatiseerde kinderen dan op school komen, hebben ze vaak behoefte aan een veilige volwassene die hen steunt en helpt. Het is dan de taak van de leerkracht om hun te leren omgaan met stress, emotie en medeleerlingen. Ze moeten met andere woorden verbindingen herstructureren zodat de kinderen positieve, emotionele reacties ontwikkelen. Denk hier maar bijvoorbeeld aan geluk, vreugde en veiligheid (Howard, 2008).

Om als leerkracht verbindingen te herstructureren, is het aangewezen dat de leerkracht eerst het zelfbeeld van de leerling versterkt. Traumatische ervaringen kunnen zorgen voor negatieve overtuigingen over zichzelf, de ander en de wereld (Trauma bij kinderen, 2020). Wanneer de leerkracht zich inzet om deze overtuigingen van dichtbij te bekijken, zal het gedrag van de leerling begrijpelijker worden. Het zelfbeeld kan versterkt worden door positieve ervaringen en succesverhalen. Deze geven de leerling opnieuw vertrouwen en bieden de mogelijkheid om opnieuw een positief en samenhangend zelfbeeld te ontwikkelen (Howard, 2008).

Een ander element dat bijdraagt aan een positieve verbinding is het benoemen van gevoelens. Leerkrachten kunnen helpen door emoties te spiegelen, te benoemen en te erkennen. Bijvoorbeeld wanneer een kind huilt, kan de leerkracht reageren door te verwoorden wat er aan de hand is. Dit brengt enige rust, waardoor de leerkracht achteraf tips kan geven in verband met emotieregulatie. Voorbeelden hiervan zijn ademhalingsoefeningen, of op de grond stampen bij een boos gevoel (Asselman, Offerman, & Wassink, 2019).

Ten slotte is het ook belangrijk dat de leerkracht zichzelf of de leerling niet de schuld geeft. Het is namelijk zo dat contact aangaan, relaties opbouwen en emoties reguleren een lange weg kan zijn voor een leerling met trauma. Leerkrachten moeten zich bewust zijn van het feit dat het vertoonde gedrag van de leerling vaak niet persoonlijk is. Wanneer er toch iets misloopt, moet de leerkracht zorgen voor herstel. Voor een leerling kan het zeer waardevol zijn om te horen van de leerkracht dat men het gedrag niet persoonlijk opneemt. Dit kan bovendien zelfs de relatie verbeteren (Onderwijs Vlaanderen, 2020).

1.7.3 Zelfmanagement en coping vaardigheden

Eén van de belangrijkste problemen van trauma, is de ontregeling van emoties en impulsen. Daarnaast behoort het beheersen van emoties of zelfregulatie tot de belangrijkste beschermende factoren voor een gezonde ontwikkeling (Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017). Wanneer dit niet het geval is moet de leerkracht de leerling helpen bij het ontwikkelen van emotie regulerende technieken. Dit zorgt bovendien ook voor een daling van het stressniveau. Klassikaal aan de slag gaan met ontspannende activiteiten, helpt de leerling om in de

klascontext te blijven en de megedragen stress hanteerbaarder te maken. Een voorbeeld hiervan is mindfulness. Het beoefenen van mindfulness betekent op een speciale manier oplettend zijn: bewust aanwezig zijn in het hier en nu (Mindful life, 2009). Daarnaast is de ontwikkeling van het vermogen om te reflecteren op gevoelens, ook wel introspectie genoemd, essentieel bij kinderen om zelfregulatievaardigheden te ontwikkelen. Hoe meer ze bewust zijn van zich zelf en van wat ervaringen met hen doen, hoe beter ze kunnen omgaan met stress (Howard, 2008).

Daarnaast is structuur ook zeer belangrijk om het stressniveau te doen dalen. Zaken zoals een nieuwe leerkracht kunnen al heel lastig zijn voor kinderen met trauma. Een stress reducerende aanpak is dan ook essentieel. Als leerkracht kan men inzetten op bijzondere acties. Voldoende aandacht geven aan zintuigelijke waarnemingen en ontspannende activiteiten kunnen hierbij helpen. Voorbeelden hiervan zijn bewegingsoefeningen, knutselen, zingen, dansen,... (Asselman, Offerman, & Wassink, 2019; Onderwijs Vlaanderen, 2020).

Leerlingen die uit hun windows of tolerance gaan, reageren vaak hevig. Daar heeft de leerling niet altijd controle over. Straffen is daarom ook niet altijd de oplossing en heeft vaak op zulke momenten ook geen zin. Op deze momenten is het beter dat de leerkracht het kind helpt kalmeren. Dit kan door een time-out, maar ook door kleine oefeningen zoals drink een glas water, tel alle blauwe voorwerpen,... . Een time-out werkt vooral stress reducerend bij vecht of vluchtreacties. Door tijdig een time-out in te lassen kunnen dergelijke reacties vermeden worden. Tijdens deze periode wordt de leerling het best begeleid door een rustig persoon. Toch is een time-out niet altijd de beste oplossing en kan dit averechts werken. Het is noodzakelijk dat er wordt nagegaan wat werkt voor de specifieke leerling (Onderwijs Vlaanderen, 2020).

Ten slotte moet de leerkracht er zich van bewust zijn dat hij of zij niet alle triggers kan vermijden. Leerlingen die getriggerd worden, weten vaak zelf niet van waar hun gedrag komt. De leerkracht en leerling kunnen wel proberen om samen de triggers te herkennen en er een oplossing voor te vinden. Dit versterkt bovendien ook nog eens de band (Onderwijs Vlaanderen, 2020).

1.7.4 Universal Design for Learning

Mogelijks kan er een link zijn tussen traumasensitief lesgeven en het Universal Design for Learning (UDL). Dit is een manier van denken over lesgeven en leren die erop gericht is om alle leerlingen gelijke kansen te geven. Het doel van UDL is om verschillende lesmethoden te gebruiken om zo alle belemmeringen voor het leren weg te nemen. Bij UDL wil men flexibiliteit

inbouwen en ontwikkelt men lesmethodes die kunnen worden aangepast aan de sterke punten en behoeften van elke leerling. In de praktijk betekent dit dat de school zich open stelt voor een diverse leerlingenpopulatie door flexibel om te springen met doelstellingen, methoden, materialen, evaluatie, enzovoort (Vrije basisschool Heilig Hart Heverlee, sd). UDL steunt op drie belangrijke hoofdprincipes, namelijk vertegenwoordiging, actie en expressie en ten slotte betrokkenheid (Morin, sd).

Met vertegenwoordiging wordt er bedoeld dat de leerkracht informatie aanbiedt in meer dan één vorm, dus de informatie met andere woorden opneembaar maakt door verschillende zintuigen te stimuleren. Zo kan men bijvoorbeeld gebruik maken van schoolboeken, maar ook van audiofragmenten, video's, enzovoort. Daarnaast is het ook aan de leerkracht om informatie te verduidelijken en structuur aan te brengen. Zo krijgt ieder kind toegang tot het best passende materiaal (Morin, sd; Vrije basisschool Heilig Hart Heverlee, sd).

Met actie en expressie wordt er bedoeld dat de leerling op verschillende manieren met materiaal omgaat en op verschillende manieren kan aantonen wat men geleerd heeft. Zo geeft de leerkracht bijvoorbeeld testen op papier, maar ook mondelinge presentaties en groepsprojecten. Daarnaast is het ook aan de leerkracht om de leerling te ondersteunen bij het stellen van doelen en prioriteiten (Morin, sd; Vrije basisschool Heilig Hart Heverlee, sd).

Betrokkenheid binnen het UDL moedigt leerkrachten aan om op zoek te gaan naar meerdere manieren om leerlingen te motiveren en zich betrokken te laten voelen. De leerkracht speelt in op de kinderen hun interesses en creëert zo doorzetting (Morin, sd; Vrije basisschool Heilig Hart Heverlee, sd).

De drie hoofdpijlers van traumasensitief lesgeven, namelijk veiligheid, verbinding en het aanleren van copingvaardigheden zijn nuttig voor vluchtelingenkinderen, maar ook voor autochtone leerlingen met of zonder trauma's. Voor dat een kind tot leren kan komen moet hij zich veilig en gesteund voelen. Dit geldt voor ieder kind. Het bieden van duidelijkheid, structuur, heldere communicatie, voorspelbaarheid, enzovoort kan een positief effect hebben op alle leerlingen. Dit hangt dus samen met het Universal Design en biedt alle leerlingen gelijke kansen.

1.8 De rol van het CLB

Het is aan de school om te zorgen voor een traumasensitieve omgeving. Dit kan door een veilige en stabiele leeromgeving te voorzien, maar daarnaast speelt het Centrum voor

Leerlingenbegeleiding (CLB) ook een belangrijke rol. Zij kunnen ondersteuning bieden door het geven van advies en duiding bij trauma. Daarnaast kunnen ze ook helpen bij het opstarten van een leerlinggebonden traject om zo de leeransen optimaal te benutten (Projectteam Ondersteuning Trauma en Vluchtelingen Vlaanderen, 2020).

Wanneer het CLB een probleem opmerkt bij leerlingen, versterken ze de school via een signaalfunctie. Ze gaan met andere woorden de opgemerkte problemen doorgeven aan de school, zodat zij er effectief mee aan de slag kunnen gaan. Daarnaast kan de ondersteuning ook bestaan uit brede preventieve maatregelen. De school en het CLB spelen bijvoorbeeld een belangrijke rol bij het ontwikkelen van veerkracht. Dit bevordert het netwerk van het kind en helpt bij het vroegtijdig detecteren van psychische problemen. Wanneer de zorg niet voldoende blijkt aan te sluiten bij de behoeften van de leerling kan het CLB ingrijpen om zo een uitbreiding van zorg op maat te ontwikkelen. Hierbij gebeurt er een inschatting van de traumasymptomen waarna ze in gesprek gaan met de leerkracht of leerlingenbegeleider van de school. Zo krijgt men een duidelijk zicht op wat de bezorgdheden zijn en op de maatregelen die al reeds genomen zijn (Onderwijs Vlaanderen, 2020).

De voornaamste taken van het CLB omtrent traumasensitief werken kunnen worden samengevat als ten eerste het verstrekken van informatie omtrent trauma, de gevolgen van migratie en cultuursensitiviteit. Daarnaast staan ze ook in voor adviezen rond veiligheid en stabiliteit om zo de handelingsbekwaamheid van de school te vergroten. Ze staan ook in voor het opstarten van begeleiding en dienen bovendien als een draaischijffunctie. Dit wil zeggen dat ze de kinderen eventueel doorverwijzen naar externe hulpverlening (Onderwijs Vlaanderen, 2020; Projectteam Ondersteuning Trauma en Vluchtelingen Vlaanderen, 2020).

1.9 De rol van de zorgcoördinator

Om inclusief onderwijs mogelijk te maken, is de nauwe rol van een leerkracht die voornamelijk inzet op het remediëren van tekorten bij leerlingen verschoven naar een uitgebreider takenpakket voor het schoolteam. De zorgcoördinatoren worden ingezet om leraren te ondersteunen en hun draaglast te verkleinen door bepaalde taken uit handen te nemen (Geeroms & Meesens, 2014).

De taken van een zorgcoördinator zijn echter veel ruimer dan enkel het werken met kinderen. Een zorgbeleid of de taken van de zorgcoördinator worden opgedeeld in drie verschillende niveaus, namelijk het school-, leerkracht- en kindniveau (CLB, 2020).

Op schoolniveau helpt de zorgcoördinator meedenken over de schoolwerking, nieuwe ontwikkelingen en hoe men de kwaliteit van het onderwijs kan behouden of verbeteren. Taken op dit niveau omvatten onder meer een zorgbeleid ontwikkelen dat kan toegepast worden door het hele team, het coördineren van multidisciplinair overleg met bijvoorbeeld het CLB of externe begeleiders, het coördineren van schoolinterne en schoolexterne samenwerkingen en de ouderbetrokkenheid stimuleren door te communiceren met de ouders over zorg (CLB, 2020; Geeroms & Meesens , 2014).

Zorgtaken op leerkrachtniveau omvatten onder andere de leerkrachten ondersteunen en begeleiden door bijvoorbeeld didactische suggesties te geven of door samen op zoek te gaan naar oplossingen en interventies in de klas. Het is vaak zo dat de zorgcoördinator gedurende verschillende schooljaren dezelfde kinderen opvolgt. Dit zorgt ervoor dat zij goed op de hoogte zijn van de evolutie van bepaalde kinderen. Op regelmatige basis een overleg plannen tussen de zorgcoördinator en de leerkrachten kan dus heel nuttig zijn om de klaswerking, kinderen of leergebieden te bespreken. Men gaat bijvoorbeeld op zoek naar geschikte hulpmiddelen om kinderen te begeleiden die het moeilijker hebben, maar ook hoe men snel lerende kinderen meer uitdaging kan bieden, hoe men de werkhouding kan verbeteren, enzovoort (CLB, 2020; Geeroms & Meesens , 2014).

Op kindniveau omvatten de taken onder meer activiteiten die gericht zijn op individuele leerlingen of kleine groepjes leerlingen. Sommige kinderen hebben extra begeleiding nodig. De zorgcoördinator begeleidt deze kinderen dan zowel in als buiten de klas. Voor ieder kind wordt een leerlingvolgsysteem opgesteld, zo kan men door regelmatige evaluaties de begeleiding aansturen (CLB, 2020; Geeroms & Meesens , 2014).

In de praktijk is het echter zo dat ieder zorgbeleid er anders uit ziet. Er zijn dus grote verschillen van school tot school in de manier waarop de zorgcoördinator te werk gaat. In de ene school gaat de zorgcoördinator zich bijvoorbeeld vooral bezighouden op het kindniveau, terwijl in andere scholen men misschien meer gaat focussen op het leerkracht- of schoolniveau (Geeroms & Meesens , 2014).

Wanneer er gekeken wordt naar de rol van zorgcoördinatoren bij vluchtelingenkinderen, kunnen zij er mede voor zorgen dat er ingezet wordt op een betere scholing voor deze kinderen en kunnen ze hun integratie bevorderen (Geeroms & Meesens , 2014).

1.10 Onderzoeksvragen

Trauma bij vluchtelingenkinderen kan een grote invloed hebben op het functioneren en welbevinden van het kind. Dit kan zich in school uiten door leermoeilijkheden en problematisch gedrag. De leerkracht kan in deze situatie dienen als een veilig persoon waar de leerling op kan steunen. Om aan de noden en behoeften van deze kinderen te voldoen is traumasensitief lesgeven noodzakelijk. Voor kinderen in het secundair onderwijs bestaat er een onthaalklas speciaal ingericht voor anderstalige leerlingen, vaak ook met een vluchtverhaal. Voor kinderen in het basisonderwijs bestaat dit echter niet. Het is vaak zo dat deze vluchtelingenkinderen in bestaande klassen terechtkomen.

Traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen in het lager onderwijs, kan een hele uitdaging zijn voor leerkrachten en schoolpersoneel. Vandaar dat het doel van deze bachelorproef is om na te gaan hoe leerkrachten en zorgcoördinatoren uit het lager onderwijs, traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen ervaren en hierbij enkele handvaten aan te reiken. De onderzoeksvraag luidt: “Hoe beleven leerkrachten het traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen in het lager onderwijs?”

Deze hoofdonderzoeksvraag wordt dieper doorgrond aan de hand van deelvragen. De deelvragen luiden als volgt: (1) Met welke uitdagingen komen leerkrachten en zorgcoördinatoren in aanraking; (2) Wat lukt er goed voor de leerkrachten; (3) Bij wie kunnen leerkrachten terecht met hun vragen; en (4) Wat is de rol van de zorgcoördinator?

Om antwoord te krijgen op deze vragen wordt gebruik gemaakt van een kwalitatief onderzoek. Dit onderzoek gebeurt aan de hand van semi-gestructureerde interviews, die worden afgenomen bij leerkrachten uit het lager onderwijs, zorgcoördinatoren en een klinisch psycholoog die veel ervaring heeft rond het werken met vluchtelingenkinderen en trauma.

2. Methode

2.1 Onderzoekseenheden

Voor het onderzoek werden er voornamelijk leerkrachten en zorgcoördinatoren uit het reguliere, lager onderwijs geïnterviewd. Daarnaast werd er ook een klinisch psycholoog bevraagd die gespecialiseerd is in vluchtelingen en trauma. Aangezien het een kwalitatief onderzoek is, was het niet nodig om een grote steekproef te nemen (Mortelmans & Craeynest, 2018). Bovendien werd er gewerkt op basis van vrijwilligheid. Om de mogelijke deelnemers te overtuigen deel te nemen aan het onderzoek, werd er een informatiebrief (bijlage 1) doorgestuurd via mail.

De steekproef zelf bestond uit zeven leerkrachten, afkomstig uit zoveel mogelijk verschillende scholen en die lesgeven in diverse studiejaren. Ook heb ik ervoor gezorgd dat de leerkrachten afkomstig zijn uit meerdere steden, aangezien de leerlingenpopulatie in grootsteden voor een stuk afwijkt van die in kleine dorpen. Zo werd de representativiteit van de steekproef verhoogd. Naast deze leerkrachten werden er ook drie zorgcoördinatoren bevraagd, aangezien zij belangrijke partners zijn in het onderwijs. Naast de leerkrachten en de zorgcoördinatoren werd er ten slotte nog één klinisch psycholoog geïnterviewd. Zij zorgde voor een ruimere visie op traumasensitief lesgeven en gaf nog enkele nuttige tips mee.

Er zijn echter wel enkele inclusiecriteria waaraan de analyse-eenheden moesten voldoen. Zo moesten de leerkrachten minstens één getraumatiseerd vluchtelingenkindje in de klas hebben of in eerdere jaren al gehad hebben. Hetzelfde gold voor de zorgcoördinatoren. Bij de klinisch psycholoog was het noodzakelijk dat men ervaring had met vluchtelingenkinderen en trauma. Daarnaast was het ook noodzakelijk dat de respondenten ervoor openstonden om hun bevindingen eerlijk te delen.

Om de analyse-eenheden te rekruteren, werd er eerst en vooral contact opgenomen met lagere scholen waarmee ik zelf een link heb. Daarnaast werd bij elk interview gevraagd of de kandidaat eventueel nog andere personen kent die bereid zouden zijn om deel te nemen aan het onderzoek. Dit is de sneeuwbal methode. Het gevaar van deze methode is echter wel dat de respondenten allemaal op elkaar lijken, aangezien er zo in een bepaalde kring gebleven wordt. Vandaar dat ik er ook voor gekozen heb om enkele scholen vrij te contacteren. Om een klinisch psycholoog te vinden, heb ik contact opgenomen met Solentra. Zij begeleiden kinderen met een migratie-achtergrond en een complex trauma.

Juist voor het onderzoek werden de respondenten gevraagd een toestemmingsverklaring te teken, waarin de persoon toestemming heeft om het interview af te nemen (cf. bijlage 2).

Tabel 1 biedt een schematische voorstelling van de deelnemers.

	<i>Leeftijd</i>	<i>Opleiding</i>	<i>Beroepssituatie</i>	<i>Werkplaats</i>	<i>Leeftijdscategorie waarmee men werkt</i>
<i>Deelnemer 1</i>	47	Bachelor Lager Onderwijs	Leerkracht	Roeselare	10-11-12 jarigen
<i>Deelnemer 2</i>	26	Master Onderwijskunde en verkorte Bachelor Lager Onderwijs	Leerkracht	Gent	8-9-10-11-12 jarigen
<i>Deelnemer 3</i>	44	Bachelor Lager Onderwijs	Leerkracht	Eke	10-11 jarigen
<i>Deelnemer 4</i>	40	Bachelor Lager Onderwijs	Leerkracht	Bierbeek	10-11-12 jarigen
<i>Deelnemer 5</i>	25	Bachelor Lager Onderwijs	Leerkracht	Kortrijk	10-11 jarigen
<i>Deelnemer 6</i>	39	Bachelor Lager Onderwijs	Leerkracht	Gent	8-9-10-11 jarigen
<i>Deelnemer 7</i>	42	Bachelor Lager Onderwijs	Leerkracht	Bierbeek	8-9 jarigen
<i>Deelnemer 8</i>	50	Bachelor Lager Onderwijs	Zorgcoördinator	Oostende	6 t.e.m. 12 jarigen (voornamelijk 10- 11 jarigen)
<i>Deelnemer 9</i>	48	Bachelor Lager Onderwijs	Zorgcoördinator	Gent	6-7-8-9-10 jarigen
<i>Deelnemer 10</i>	48	Bachelor Lager Onderwijs en cursus zorgcoördinator	Zorgcoördinator	Brussel	6 t.e.m. 12 jarigen
<i>Deelnemer 11</i>	27	Master Psychologie	Klinisch psycholoog	Brussel	6 t.e.m. 12 jarigen en hun ouders

Tabel 1: Demografische gegevens van de deelnemers

2.2 Meetinstrumenten

De respondenten namen deel aan een semi-gestructureerd interview die door de onderzoeker zelf ontwikkeld werd met als doel de vooropgestelde onderzoeksvragen te beantwoorden. Om de belangrijkste onderwerpen zeker aan bod te laten komen, werd er gebruik gemaakt van een vragenprotocol. Er werden drie verschillende vragenprotocollen opgesteld, namelijk één voor de leerkrachten (cf. bijlage 4), één voor de zorgcoördinatoren (cf. bijlage 5) en één voor de psychologe (cf. bijlage 6). Het vragenprotocol was het uitgangspunt voor elk interview. In eerste instantie was er sprake van een gestructureerd interview aangezien er vaste vragen werden gesteld. Naargelang de gespreksstof, werd er soms voor gekozen om bij bepaalde onderwerpen langer stil te staan (Mortelmans & Craeynest, 2018). Bij iedere respondent was het doorvragen dus verschillend, waardoor er gesproken wordt van semi-gestructureerde interviews.

Eerst werden de leerkrachten geïnterviewd. Zo kregen zij de kans om aan te geven welke info ze nog misten en met welke vragen ze eventueel zaten. Daarna werden hun vragen doorgegeven aan de zorgcoördinatoren en de klinische psychologe.

Het eerste deel van het interview bestond uit het mondeling overlopen van de drop-off (cf. bijlage 3). Dit is een korte vragenlijst om zo achtergrondgegevens te verkrijgen die voor alle respondenten gestandaardiseerd worden. Daarnaast peilt deze vragenlijst ook naar variabelen die een invloed kunnen hebben op het traumasensitief lesgeven en de mogelijkheden daaromtrent. De resultaten van deze vragenlijst werden niet statistisch verwerkt, maar dragen bij tot de beschrijving van de onderzoekseenheden zoals terug te vinden in tabel 1. De volgende variabelen werden in de drop-off vragenlijst opgenomen: leeftijd, opleiding, werksituatie, tewerkstellingsplaats en de leeftijdscategorie waarmee men werkt.

Na de drop-off volgde er een inleidingsvraag, namelijk: ‘Hoe bent u al in aanraking gekomen met vluchtelingenkinderen en trauma?’ en ‘Hoe zou u het werk van een zorgcoördinator omschrijven?’.

Wanneer de inleidingsvragen gesteld waren, werd er gebruik gemaakt van transitievragen om zo tot de sleutelvragen te komen. Een voorbeeld van een transitievraag was: ‘Hoe ervaart u het werken met die getraumatiseerde vluchtelingenkinderen?’, waarna er getoetst werd naar de moeilijkheden, problemen, mogelijkheden, enzovoort. Voor de kwaliteit van de antwoorden, was het echter heel belangrijk dat er effectief voldoende doorgevraagd werd. Bovendien zorgden de extra vragen er ook voor dat de gesprekken vloeiend verliepen. Vragen die onder

andere gesteld werden zijn: ‘Hoe ervaar je dat?’, ‘Vind je dat belangrijk?’, ‘Waarom vind je dit zo belangrijk?’, ‘Wat bedoel je daarmee?’,... Deze vragen zorgden er ook voor dat de kandidaten gevraagd werden dieper na te denken over hun antwoorden. Als onderzoeker was het dan ook belangrijk om de kandidaten voldoende tijd en ruimte te geven om hun antwoord te formuleren.

Om het interview gepast af te ronden, werd alles wat aan bod gekomen was nog eens beknopt herhaald en samengevat door de onderzoeker. Zo kregen de respondenten nog de kans om eventuele aanvullingen te geven, misverstanden tegen te gaan en hun mening nog eens te verhelderen. Vragen die hierbij konden helpen waren: ‘We hebben nu heel wat besproken, maar welke technieken en tips vindt u het meest haalbaar?’, ‘Als ik alles uit ons gesprek samenvat, dan kom ik tot het volgende: ...Wat dat voor u alles goed samen?’,...

Aangezien de interviews omwille van COVID-19 via Zoom verliepen, werd dit programma gebruikt om de interviews op te nemen. De opnames werden achteraf gebruikt om de bekomen informatie om te kunnen zetten naar transcripten. Na gebruik werden deze opnames meteen verwijderd.

2.3 Procedure

Voorafgaand aan het praktijkonderzoek werd er een literatuurstudie gemaakt. Voor deze literatuurstudie werden er verschillende boeken, wetenschappelijke artikels en websites geraadpleegd. Vanuit de literatuurstudie werden de verschillende vragenprotocollen opgemaakt.

Hoe de deelnemers gerekruteerd werden, wordt uitgelegd bij hoofdstuk 2.1 Onderzoekseenheden. Wanneer de respondenten officieel instemden, werd er meteen een afspraak vastgelegd. De interviews zelf werden omwille van COVID-19 niet op locatie afgenomen, maar verliepen online via Zoom. Zodat de personen effectief zouden deelnemen, werd er telkens een paar dagen voor het interview een herinneringsmail gestuurd met de Zoomlink, alsook instructies om met dit programma te kunnen werken.

Tijdens de afspraak, juist voor het interview officieel van start ging, werd er informatie meegegeven in verband met anonimisering en vertrouwelijkheid. Daarnaast werd het onderwerp en het doel nog eens kort aangehaald. Het was ook noodzakelijk dat de respondenten een informed consent invulden en toestemming gaven voor een geluidsopname. Ik stuurde dit document telkens op voorhand door met de vraag deze ondertekend terug te sturen naar mij.

De onderzoeker heeft alle onderdelen zelf uitgevoerd. Er is wel sprake van samenwerking met Howest, de valorisatiemeter (Cindy Catteeuw) en het Wereldhuis West-Vlaanderen.

Hierboven zijn al een aantal ethische principes benoemd, maar deze worden hier nog eens kort herhaald. Allereerst werd er toestemming van de respondent gevraagd. De respondent moest op de hoogte zijn van het onderwerp en het doel van dit onderzoek. Dit werd verzekerd door een informatiebrief en de informed consent. Met de informed consent gaven de deelnemers aan dat ze op de hoogte waren van het onderzoek en ze zich bewust waren van de mogelijkheid om het interview en de samenwerking op elk moment te stoppen. Bovendien gaven ze aan de hand hiervan toestemming om hun inbreng te delen, dit gebeurde echter wel op strikt vertrouwelijke wijze en zonder het vermelden van persoonlijke informatie. Er werd ook mondelinge toestemming gevraagd om een geluidsopname te nemen. Dit materiaal werd enkel gebruikt voor het onderzoek en werd meteen daarna vernietigd (Mortelmans & Craeynest, 2018).

2.4 Analyses

Er is sprake van een kwalitatief onderzoek. Daarom werd er gekozen voor een thematische analyse. Dit lijkt op de gefundeerde theoriebenadering van Glaser en Strauss, met dat verschil dat er geen theorie gevormd wordt. Er werd gefocust op het analyseren van de data, gericht op het beantwoorden van de onderzoeksvraag (A. Schepens, persoonlijke communicatie, 15 oktober 2020). Het kwalitatief onderzoek werd uitgevoerd in het Microsoft Office Word 2010.

De eerste stap van de analyse was data-preparatie. Dit bestond uit het uittypen van de interviews tot transcripten. Vervolgens werd de irrelevante tekst geschraapt (cf. bijlage 8) en de relevante tekst werd opgedeeld in fragmenten. In mijn onderzoek is de opdeling in fragmenten gebeurd zodat elk fragment over één onderwerp gaat (cf. bijlage 9). Dit zorgde ervoor dat ik onbewust ook al aan het analyseren was. Elk fragment kreeg bovendien ook een nummer, bijvoorbeeld 1.1 staat voor interview één en fragment één. Het opdelen in fragmenten was de laatste stap van mijn data-preparatie (Mortelmans & Craeynest, 2018).

Na de data-preparatie vond de data-analyse plaats. Deze analyse bestond uit drie fasen. Eerst was er sprake van open coderen (cf. bijlage 10). In deze stap werden eerst en vooral de fragmenten uit de vorige stap gecodeerd of gelabeld. Bij sommige labels staat een (-) bij andere een (+), de (-) staat voor moeilijkheden of zaken die de geïnterviewden te kort hebben, de (+) staat voor die zaken die goed verlopen. Daarna werden deze labels geordend. Hierbij werden synoniemen of bepaalde onderwerpen bij elkaar geplaatst in een rooster, bijvoorbeeld alles rond het te kort aan informatie, veiligheid, enzovoort (cf. bijlage 11).

Na het open coderen volgde axiaal coderen (cf bijlage 12). Bij deze stap werd er gezocht naar thema's of categorieën om de gegroepeerde codes te benoemen. Deze thema's vatten de onderliggende labels samen op een abstracter niveau dan de oorspronkelijke labels. Voorbeelden hiervan zijn: triggers, gespreksvoering, basishouding...

De laatste fase van de data-analyse was het selectief coderen (cf bijlage 12). Bij selectief coderen werden de overgebleven thema's omgevormd tot kernthema's (Mortelmans & Craeynest, 2018). Deze kernthema's vloeiden voort uit de vorige fase (axiaal coderen). In mijn onderzoek zijn er uiteindelijk 3 kernthema's gevonden, namelijk: uitdagingen, traumasensitief lesgeven en de rol van de zorgcoördinator.

Na de data-preparatie en data-analyse, volgde er rapportering. Hierbij werd de vraagstelling beantwoord door de labels, thema's en kernthema's overzichtelijk te presenteren in een tabel.

3. Resultaten

In dit deel worden de resultaten van het onderzoek besproken. Tijdens de data-analyse kwamen er verschillende thema's op de voorgrond. Aan de hand van citaten zullen de thema's en de onderliggende categorieën uitvoerig besproken worden.

Het is de bedoeling om zicht te krijgen op de volgende onderzoeksvraag: "Hoe beleven leerkrachten het traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen in het lager onderwijs?"

3.1. Evaluatie interviews

Tijdens de onderzoeksperiode (maart-april 2021) vonden 11 interviews plaats.

De eerste interviews waren niet eenvoudig. Omwille van COVID-19 verliepen alle interviews via Zoom. Ik merkte al snel dat niet alle deelnemers even bekend waren met dit programma. Om dit probleem verder te vermijden, heb ik ervoor gekozen om telkens de instructies op voorhand door te geven. Dit zorgde voor een duidelijkere en vlottere start.

Daarnaast merkte ik na mijn eerste interview ook dat er een aantal complexe termen in mijn vragen stonden. Voorbeelden daarvan zijn: 'coping' en 'de nieuwe autoriteit'. Bij de volgende interviews, gaf ik dan ook altijd meteen wat duiding rond deze begrippen.

Ook was het afwachten hoe de deelnemers reageerden op de vragen. Ik merkte al snel dat doorvragen van enorm belang was. Ik heb hier dan ook extra aandacht aan geschonken.

Over het algemeen kan er gesteld worden dat de meeste interviews op een vlotte manier zijn verlopen. Ik merkte dat de deelnemers op hun gemak waren en ervoor open stonden om hun ervaringen te delen.

Bij één interview heb ik er echter voor gekozen om vroeger af te ronden. Ik voelde dat de deelnemer niet veel wou lossen over haar ervaringen en veel vragen afblokte. Op zich was dit ook interessant, aangezien dit aangeeft dat 'trauma' en 'vluchtelingen' bij sommigen nog een gevoelig en moeilijk onderwerp is.

3.2 Resultaten

De resultaten worden weergegeven aan de hand van 3 verschillende kernthema's. Deze kernthema's worden elk afzonderlijk besproken met de bijhorende categorieën of onderliggende thema's. Er wordt bovendien ook gebruik gemaakt van citaten. Hieronder volgt een overzicht van de thema's en de bijhorende categorieën.

Overzicht van de kernthema's
<p>Kernthema 1: Uitdagingen</p> <ul style="list-style-type: none">• Categorie 1: Voorkomende traumasymptomen• Categorie 2: Triggers• Categorie 3: Verloop• Categorie 4: Taalbarrière• Categorie 5: Cultuurbarrière• Categorie 6: Communicatie• Categorie 7: Financiële situatie• Categorie 8: Sociale vaardigheden• Categorie 9: Schoolcultuur• Categorie 10: Kennis• Categorie 11: Onrealiseerbare opgaven• Categorie 12: Ondersteunende middelen
<p>Kernthema 2: Traumasensitief lesgeven</p> <ul style="list-style-type: none">• Categorie 1: Basishouding• Categorie 2: Klassen• Categorie 3: Veiligheid• Categorie 4: Verbinding• Categorie 5: Zelfwaardering• Categorie 6: Coping en emotieregulatie• Categorie 7: Voorspelbaarheid• Categorie 8: Lespakket• Categorie 9: Plezierbeleving• Categorie 10: Muziek• Categorie 11: Steun leerkrachten• Categorie 12: Band ouders

<ul style="list-style-type: none"> • Categorie 13: Buitenschoolse aanpak • Categorie 14: Gespreksvoering • Categorie 15: Tijdsverloop • Categorie 16: Gelijke kansen • Categorie 17: Nuttig materiaal • Categorie 18: Aandachtspunten
<p>Kernthema 3: Rol zorgcoördinator</p> <ul style="list-style-type: none"> • Categorie 1: Beleid • Categorie 2: Contact leggen ouders • Categorie 3: Begeleiding • Categorie 4: Handvaten aanrijken • Categorie 5: Beeld van het kind • Categorie 6: Netwerken • Categorie 7: Volgsystemen • Categorie 8: Voordelen • Categorie 9: Nadelen

Tabel 2: kernthema's en categorieën

Kernthema 1: Uitdagingen

De leerkrachten en zorgcoördinatoren beschreven uitgebreid de grootste uitdagingen in verband met vluchtelingen en traumasensitief lesgeven. Ze gaven aan wat het lesgeven bemoeilijkt en waar zij zelf nog nood aan hebben.

Categorie 1: Voorkomende traumasymptomen

Het herkennen van trauma kan een enorm grote uitdaging zijn. Dit komt in de eerste plaats doordat de symptomen per kind verschillen. Bij sommige kinderen is er zelfs sprake van trauma, zonder dat er ook effectief symptomen zichtbaar zijn. Daarnaast is het ook zo dat trauma vaak verward wordt met een leer- of ontwikkelingsstoornis. Zo kan trauma verward worden met een autismespectrumstoornis, aangezien zij ook vaak repetitief gedrag vertonen en het enorm moeilijk hebben met controleverlies. Om een onderscheid te kunnen maken is differentiaalonderzoek noodzakelijk.

“Bij trauma kunnen er soms ook wel beelden vertoond worden die heel erg lijken richting een ontwikkelingsstoornis, maar die het niet persé zijn. Dat is dan eigenlijk een

reactie op het trauma, dus dan gaan wij mee kijken via differentiaaldiagnostiek.”
(Deelnemer 11)

Leerkrachten geven aan dat ze voornamelijk gedragsproblemen opmerken bij getraumatiseerde vluchtelingenkinderen. Deze komen verschillende vormen voor.

Een aantal leerkrachten gaven aan dat deze kinderen vaak agressief gedrag vertonen.

“Zo hadden we bijvoorbeeld een kindje op school die toekwam van Koerdistan. Dat kindje beet in de leerkrachten en de andere kinderen hadden dat gezien. Dat kindje was echt precies een beestje. Die beet in de handen en het enigste wat het deed was roepen en tieren.”(Deelnemer 5)

Ook het zoeken van conflicten en wild gedrag werd enkele keren aangehaald.

Naast de kinderen die agressief gedrag vertonen, is er ook een groep die juist heel teruggetrokken en timide overkomt. Hun emotionele toestand wordt weggemoffeld en ze zijn erg gesloten.

‘Heel vaak zijn ze stil, schuchtiger, bedeesd en ja dan moet je gewoon zorgen dat ze zich thuis voelen in de klas.’(Deelnemer 3)

Een ander veelvoorkomend probleem dat leerkrachten aangaven, zijn paniecreacties. Getraumatiseerde kinderen schrikken heel vlug en geraken helemaal overstuurd, wat soms voor problemen kan zorgen.

Ten slotte gaf een deel van de leerkrachten ook aan dat er soms heel vreemd gedrag wordt vertoond. Dit kan heel breed zijn.

“Ze gaan bijvoorbeeld bepaalde scènes telkens opnieuw gaan naspelen, ja dat is wel iets dat op trauma gaat aanwijzen.” (Deelnemer 11)

“Wat ook moeilijk was in het begin, was dat wij bij goed weer bijvoorbeeld buiten aten dan wou hij zoveel mogelijk eten en drank verzamelen omdat je echt merkte dat hij een paar maanden heeft moeten overleven.” (Deelnemer 7)

“We hebben ook kinderen die constant weglopen uit de klas, die water over zich gieten.”
(Deelnemer 10)

Categorie 2: Triggers

Door een aantal leerkrachten werd aangegeven dat ze heel erg moeten opletten met wat ze doen. De kleinste zaken kunnen getraumatiseerde vluchtelingenkinderen triggeren. Wat dan op zijn

beurt paniek en chaos veroorzaakt. Het gaat vaak om kleine zaken, die moeilijk te voorspellen zijn. Dit maakt het extra moeilijk voor de leerkracht.

“Het kunnen kleine zaken zijn. Het kan gaan om opmerkingen van leerkrachten of andere leerlingen die mis opgevat worden, maar ook door huiswerk, of ja eigenlijk moeilijk te omschrijven wat precies het kind alarmeert. Soms ook gewoon iets dat valt op de grond, waarvan het kind zo verschiet.” (Deelnemer 1)

Een trigger die veel werd aangehaald, is lawaai of geluid.

“Bij een bepaalde jongen kan ik me wel nog goed herinneren dat er bijvoorbeeld onaangekondigd brandalarm was op school en dat kind was super in paniek. Ik denk dat dat wel zo kleine zaken zijn waarbij je zelf niet stil staat, maar wel voor die kinderen een probleem vormt.” (Deelnemer 2)

“We hebben een kindje gehad uit Syrië bijvoorbeeld. Dat kindje telkens als de juf het smartbord aanstak en dat maakte een lawaaitje dan kroop ze onder haar bank.” (Deelnemer 10)

Daarnaast gaf een leerkracht ook aan dat bepaalde schoolactiviteiten niet gepast zijn voor vluchtelingenkinderen. Onderwerpen zoals oorlog worden beter voor een stuk vermeden.

“Bijvoorbeeld we waren ook eens naar een toneelstukje en op een gegeven moment waren er bombardementen in dat toneelstuk. Dat was voor niveau eerste leerjaar hé, maar er begonnen kinderen te tieren en te roepen. De juf heeft een andere juf moeten bellen om ze te komen halen hé. Zo erg was het. Die kinderen maakten dat waarschijnlijk opnieuw mee in hun hoofd en gedachten.” (Deelnemer 10)

Categorie 3: Verloop

Alle leerkrachten en zorgcoördinatoren die deelnamen aan het onderzoek, gaven aan dat het opvangen van vluchtelingenkinderen met trauma heel moeilijk verloopt. Ze hebben vaak al hun handen vol met andere kinderen, wat het lastig maakt om de aandacht te verdelen.

“In het begin was dat heel moeilijk. Ik had bijvoorbeeld een kindje die echt rechtstreeks en helemaal alleen uit Afghanistan was gevlucht, dus zonder begeleiding.” (deelnemer 7)

Categorie 4: Taalbarrière

Een moeilijkheid die door heel wat geïnterviewden werd aangegeven, is de taalbarrière. Sommige kinderen komen in de klas zonder één woord Nederlands te spreken. Voor leerkrachten vormt dit een hele uitdaging. De kinderen kunnen zich vaak moeilijk verwoorden, waardoor het moeilijk is om te communiceren over complexe onderwerpen, zoals gevoelens. Ook zaken zoals een brief uitleggen, een conflictje oplossen en leerstof uitleggen, lopen vaak stroef. .

‘Over het algemeen vind ik dat de taal gewoon echt belemmert.’ (Deelnemer 1)

Ook gaven bepaalde leerkrachten aan dat er een enorme nood is aan tolken.

“Er zijn vaak tolken om met de ouders te communiceren, maar om nu een keer op kindniveau met een kind te praten over hoe ze zich nu echt voelen. Dat ze dat in hun eigen taal, zonder de vader en de moeder erbij kunnen vertellen ja dat. Vaak is het ook zo dat kinderen hun vader en moeder willen sparen in het leven. Zo een keer een gesprek met een tolk erbij. (Deelnemer 6)

Categorie 5: Cultuurbarrière

Een tweede barrière die vaak werd aangehaald, is de cultuurbarrière. Er is vaak te weinig kennis over de cultuur van bepaalde kinderen. Het is zo dat leerkrachten geneigd zijn om vanuit hun eigen normen en waarden te vertrekken. Als leerkracht is het zeer moeilijk om hier altijd rekening mee te kunnen houden.

“Je weet te weinig over hun cultuur. Je denkt altijd vanuit je eigen normen en waarden en eigenlijk omdat zij hier zijn, vertrek je van daaruit, maar zij hebben andere normen en waarden die misschien ook heel zinvol en mooi zijn. Ja, je moet de school draaiend houden, dus dat vind ik soms wel een beetje een te kort.” (Deelnemer 8)

Een ander cultuurverschil dat werd aangehaald door een leerkracht is de manier waarop kinderen met elkaar omgaan. Dit verschil zorgt vaak voor problemen op de speelplaats.

“In het begin is dat moeilijk, want hun cultuur is ook anders. Zij botsen bijvoorbeeld hard tegen iemand aan maar dat is dan bijvoorbeeld hun manier van goeiendag zeggen.” (Deelnemer 4)

Ook het hiërarchisch verschil tussen mannen en vrouwen in sommige culturen, werd aangehaald.

“Hij had echt problemen met vrouwen. In hun cultuur was het blijkbaar zo dat je niet naar vrouwen moet luisteren en dat mannen het voor het zeggen hebben.” (Deelnemer 7)

Een laatste voorbeeld dat werd aangehaald is het belang van feesten. In sommige culturen zijn feesten heel belangrijk. Een zorgcoördinator gaf aan dat het heel belangrijk is om hier oog voor te hebben, aangezien dit soms voor problemen zorgt in haar school.

“Ook cultuurverschillen. Je mag bijvoorbeeld straffen, maar geen feest afnemen. Een leerkracht had dit toch gedaan en die papa was dan echt zodanig boos dat die vertrokken is. Van de ene op de andere dag was dat kindje dan uit de klas.” (Deelnemer 10)

Categorie 6: Communicatie

Een aantal leerkrachten en zorgcoördinatoren gaven communicatie aan als een grote uitdaging. Dit zowel met het kind als met de ouders.

Daarnaast krijgen sommige deelnemers heel moeilijk toegang tot bepaalde gezinnen. Men wil vaak niet veel lossen over hun verleden, terwijl dit voor veel leerkrachten als iets heel belangrijk wordt gezien. Leerkrachten geven aan dat ze graag wat achtergrondinformatie van het kind hebben.

“De ouders zijn daar vaak ook heel bescheiden over. Ze willen daar zelf ook niet altijd veel over vertellen en als ze er over vertellen dan is het vaak ook niet op school.” (Deelnemer 9)

“Ook afhankelijk van gezin tot gezin dat je altijd eerst een beetje moet aanvoelen en dat je soms echt geen toegang krijgt tot het gezin, de kinderen.” (Deelnemer 9)

Categorie 7: Financiële situatie

Drie leerkrachten gaven ook aan dat de financiële situatie van vluchtelingenkinderen een uitdaging kan vormen. Vluchtelingen hebben vaak alles moeten achterlaten en komen hier met heel weinig toe. Voor veel gezinnen is het niet vanzelfsprekend om hier een huis te huren. Het is belangrijk om u hier als leerkracht van bewust te zijn.

Ook wanneer de school bijvoorbeeld een uitstap wil organiseren, is het belangrijk om rekening te houden met de financiële situatie van bepaalde leerlingen. Kinderen mogen niet voelen dat

hun ouders minder middelen hebben. Zowel zorgcoördinatoren als leerkrachten geven aan dat dit vaak een enorme opdracht is.

“Die kinderen komen hier toe en voor veel gezinnen is het niet vanzelfsprekend om hier dan een huis te kunnen huren. Financieel is het echt moeilijk. Als we iets willen organiseren, moeten we echt goed nadenken over hoe we geld kunnen inzamelen.”(Deelnemer 5)

“We zetten dus wel zeer sterk in op het financiële zodanig dat de kinderen ook geen verschil voelen. De kinderen mogen niet voelen dat hun ouders iets niet kunnen betalen, waardoor ze bepaalde activiteiten niet mogen meedoen.”(Deelnemer 8)

Categorie 8: Sociale vaardigheden

Zowel enkele leerkrachten als zorgcoördinatoren gaven aan dat vluchtelingenkinderen met trauma het vaak moeilijk hebben met sociale vaardigheden.

Daarnaast merken ze op dat getraumatiseerde kindjes vaak anders in de groep liggen.

“Wat er wel opvalt is dat kinderen die zich heel vreemd gaan gedragen in de klas dat dat wel eens raar bekeken wordt en dat de kinderen dan letterlijk zeggen van ‘juf hij doet zo raar’” (Deelnemer 5)

“Op sociaal vlak, hoe een kind in de groep ligt kan anders zijn daardoor.”(Deelnemer 9)

Volgens bepaalde leerkrachten en zorgcoördinatoren loopt het uiten van vriendschap ook vaak moeilijk.

Daarnaast gaven ze aan dat getraumatiseerde kindjes vaak heel erg verlegen zijn en zich gaan afzonderen. Ook dit bemoeilijkt de sociale vaardigheden van het kind.

Categorie 9: Schoolcultuur

Een volgende moeilijkheid die werd aangegeven door enkele deelnemers, is de schoolcultuur. Veel van de vluchtelingenkindjes komen toe op school en moeten functioneren in een klas zonder ooit al onderwijs gevolgd te hebben.

De klinische psychologe gaf aan dat de kinderen vaak niet weten wat er nu precies van hen verwacht wordt.

“Als je kijkt naar vluchtelingen, veel daarvan komen hier aan en hebben nog nooit in een school gezeten. Die weten niet hoe het eruit ziet en moeten opeens beginnen in een super strakke klasstructuur. Je moet dat bijhebben en op je stoel zitten en zulke zaken, terwijl die kindjes door verschillende redenen, één omdat school bijvoorbeeld in Syrië maar begint vanaf 6-7 jaar, twee die zijn vaak al in verschillende landen geweest, heel lang in traject waardoor ze niet naar school konden of ze komen recht van het oorlogsgebied, hebben van alles meegemaakt en moeten dan vanuit de chaos hier in zo een klasje komen zitten.” (Deelnemer 11)

Verschillende leerkrachten beaamden dit. Ze merken op dat de kinderen het vaak moeilijk hebben met zich aan te passen aan het schoolse.

“Het aanpassen aan het schoolse. Zo blijven zitten, de werkhouding voor een stuk ook.” (Deelnemer 6)

“Het aanvaarden van gezag en dan voornamelijk van vrouwen.” (Deelnemer 7)

Ook geven enkele deelnemers aan dat vluchtelingenkindjes het vaak lastig hebben met het streng optreden van leerkrachten. Bij getraumatiseerde kinderen kan dit voor een omgekeerd effect zorgen en paniek veroorzaken.

“We hebben ook wel al gemerkt dat heel streng reageren op die kinderen eigenlijk niet echt een oplossing biedt of geruststelling biedt bij hen.” (Deelnemer 1)

Categorie 10: Kennis

Een punt die door iedere deelnemer heel duidelijk werd aangegeven is het te kort aan informatie en kennis. Vluchtelingenkinderen komen toe in de klas, zonder dat iedere leerkracht hier eigenlijk goed op voorbereid is. Ze hebben het gevoel dat ze niet opgeleid zijn om deze kinderen op te vangen en te weinig ervaring of expertise bezitten. Ze geven aan dat ze vaak niet weten hoe ze er moeten aan beginnen, aangezien er geen pakket voor hen klaar staat.

“Ja sowieso kennis. Ik kan mij niet herinneren dat ik in mijn opleiding daar ooit iets over gezien heb, terwijl dit wel steeds meer voorkomt.” (Deelnemer 2)

“Het is niet zo dat er voor de leerkracht iets klaar staat dat duidelijk zegt hoe je het moet aanpakken. Ik heb wel meegekeken of het kindje alles had, maar ja daar is geen pakketje klaar om te weten hoe je daaraan begint.” (Deelnemer 4)

Zowel leerkrachten en zorgcoördinatoren geven aan dat ze nood hebben aan goede literatuur, websites, samengevatte informatie en eventueel een bijscholing rond traumasensitief lesgeven. Ze moeten vaak zelf gaan zoeken naar mogelijke handvaten, zonder dat ze hier altijd goed in begeleid worden.

Ook geven enkele deelnemers aan dat er te weinig achtergrondinformatie is van de vluchtelingenkinderen. Dit kan voor moeilijkheden zorgen in de klas. Men wilt rekening houden met ieder kind, maar men weet niet altijd wat ze hebben meegemaakt.

Een klinische psychologe merkte op dat leerkrachten door het gebrek aan kennis heel vlug paniekeren wanneer het gaat om getraumatiseerde vluchtelingenkinderen. Ze geeft aan dat ze vaak een grote overbetrokkenheid vaststelt.

“Er wordt heel snel gepanikeerd van die hebben veel meegemaakt, maar er wordt soms uit het oog verloren dat ze gewoon kinderen zijn met normale gedragingen hé... Ik denk dat ze soms bang hebben. Oh nee vluchtelingen, oh nee trauma. Niet vanuit slechte wil hé, maar meer het omgekeerde, overbetrokkenheid.” (Deelnemer 11)

Categorie 11: Onrealiseerbare opgaven

De leerkrachten benoemden enkele zaken die in hun ogen absoluut niet te verwezenlijken zijn binnen de klas.

Een eerste iets dat volgens enkele deelnemers niet haalbaar zou zijn, is het werken rond coping. Volgens andere deelnemers zou dit, mits de ondersteuning van een zorgcoördinator, wel mogelijk zijn.

“Die coping is wel een stapje verder en wij zijn daar niet echt voor opgeleid plus je hebt uw handen al vol als je met 20 in de klas zit. Ik denk dat dit wel iets is dat eerder door externen moet gebeuren...Je kan wel focussen op emoties van het kind in de klas door bijvoorbeeld die herstelmuur, maar coping aanleren daar voel ik me niet helemaal opgeleid voor. Ik kan er zijn voor het kind tot een bepaalde hoogte, maar om nu echt te zeggen ik heb de expertise als leerkracht om het sociaal emotionele op te volgen in de klas, daar bestaan er betere mensen voor.” (Deelnemer 2)

“Het aanleren van coping vind ik misschien ook moeilijk in de klas. Is dit absoluut niet haalbaar? Nee, maar het is wel handig als je dan de hulp krijgt van een zorgcoördinator.” (Deelnemer 1)

Eén leerkracht gaf ook aan dat ademhalings- en ontspanningsoefeningen absoluut niet mogelijk zijn in haar klas. Andere gaven aan dat dit wel mogelijk is, maar dat ze dit misschien te weinig doen.

“Met mijn klasgroep, nu dat is persoonlijk, maar toch wel die ademhalings-ontspanningsoefeningen. Dat zie ik niet haalbaar nee.” (Deelnemer 5)

Ook het individueel begeleiden van vluchtelingenkinderen werd door voornamelijk leerkrachten benoemd als onmogelijk. Daarbij komt ook kijken dat het leerpakket vaak niet kan worden afgerond.

“We hebben er ook die bijvoorbeeld in het vierde leerjaar uit Syrië komen en ja ik ga eerlijk zijn, wij krijgen dat pakket niet op tijd afgerond.” (Deelnemer 8)

Categorie 12: Ondersteunende middelen

Een volgend iets dat door heel wat deelnemers werd aangehaald als een probleem, is het te kort aan ondersteunende middelen.

Heel wat scholen komen niet in aanmerking voor extra ondersteunende uren of extra begeleiding. Bijna alle deelnemers gaven echter aan dat ze hier een enorme nood aan hebben. Ze willen extra tijd, meer hulp, meer begeleiding en een extra paar handen. Momenteel hebben een aantal leerkrachten en zorgcoördinatoren het gevoel dat ze er alleen voor staan en alles zelf moeten oplossen.

“Tijd. Voor die kinderen zou er veel meer tijd moeten zijn. Volgens de wet moet je min. 8 leerlingen hebben voor extra uren. Wat in mijn ogen wilt zeggen als je er vier hebt, zijn ze niet van belang.–Zo komt dat voor mij over. Ik vind dat echt wel jammer.” (Deelnemer 3)

“Extra begeleiding, want als je als leerkracht voor de klas staat heb je zodanig veel kinderen. Je hebt sowieso handen te kort en je ziet meteen aan een kind van is die klaar om te leren of niet. Soms zit er iets in hun hoofd en moet er eerst gepraat worden. Je kan dat niet zo laten en gewoon aan de les beginnen, want die gaan toch niets leren dan. En dan zou ik me echt in twee willen delen om te praten met die kinderen of ja dus extra hulp hebben. Veel leerkrachten hebben dat nodig, ook voor het inhoudelijke van het lesgeven, maar in mijn klas kan je dat ook echt gebruiken voor het mentale.” (Deelnemer 5)

“Er is veel mogelijk, maar je hebt de tijd en extra handen nodig.” (Deelnemer 5)

“Niemand komt helpen, want iedereen is al bezet. Ze worden dus gedropt en wij moeten het er maar bij nemen. Wij mogen het maar oplossen.” (Deelnemer 4)

Bovendien is het zo dat niet alle scholen contact hebben met een brugfiguur. Ook dit wordt aangegeven als een probleem, aangezien zij vaak nauw in contact staan met vluchtelingengezinnen.

Kernthema 2: Traumasensitief lesgeven

Leerkrachten en zorgcoördinatoren hebben het beste voor met de kinderen. Uit het onderzoek bleek dan ook dat men vaak (on)bewust inzet op een traumasensitieve omgeving. Ze beschreven enkele belangrijke zaken die zij toepassen in de school en gaven aan waar zij de nadruk opleggen bij het werken met getraumatiseerde vluchtelingenkinderen.

Categorie 1: Basishouding

Heel wat deelnemers benadrukten tijdens de interviews enkele belangrijke basishoudingen van het traumasensitief lesgeven.

Enkele leerkrachten gaven aan dat het belangrijk is om vanuit een moedergevoel te werken.

Daarnaast ziet één leerkracht zich meer als begeleider in de plaats van leerkracht.

“We zijn begeleider en veel minder echt die leerkracht.” (Deelnemer 2)

Enkele leerkrachten gaven ook aan dat het belangrijk is om het kind aan te voelen, u bewust te zijn van de situatie en hier dan ook empathie voor te tonen. Ze benadrukten dat het belangrijk is om het kind te laten voelen dat je er bent voor hen en rekening houdt met de situatie. Inleving, respect, aanvaarding en begrip werden ook enkele keren vermeld.

“Ik denk dat dit gewoon als leerkracht is dat je ja, begrijpen dat die kinderen veel meegemaakt hebben in eerste instantie en daar dan ook gewoon zoveel mogelijk rekening mee houden.” (Deelnemer 2)

“Aanvaard dat we niet allemaal dezelfde gave hebben en niet allemaal het zelfde kunnen. We moeten daarmee leren omgaan en het niet laten vallen wanneer de bel gaat...Ze moeten echt voelen dat je er bent voor hen.” (Deelnemer 3)

“Ook je proberen in te leven van hoe komt het dat het kind zo reageert. Waarom is het boos of in paniek?” (Deelnemer 2)

Categorie 2: Klassen

Uit de interviews bleek dat de vluchtelingenkinderen bijna altijd in een bestaande klas terechtkomen. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten dit heel belangrijk vinden. Door de kinderen te integreren in een bestaande klas, krijgen ze het gevoel dat ze erbij horen.

Twee leerkrachten gaven ook aan dat men de kinderen zoveel mogelijk laat deelnemen aan activiteiten en ze absoluut niet anders gaat behandelen.

“Zoveel mogelijk proberen te integreren in de groep en bij zoveel mogelijk activiteiten.”(Deelnemer 1)

“Ze hebben niet graag dat je ze heel anders gaat behandelen. Ik laat ze gewoon opgaan in de groep.”(Deelnemer 3)

Categorie 3: Veiligheid

Een belangrijke pijler van traumasensitief lesgeven die heel vaak aan bod kwam bij alle deelnemers, is veiligheid. Ze gaven allemaal aan dat het essentieel is om de kinderen op hun gemak te stellen.

Twee leerkrachten zeiden dat de klas een beetje als thuishomen moet voelen. De klas moet warm ingericht zijn en een huiselijke sfeer uitstralen. Daarnaast benoemden ze geborgenheid ook als een essentieel iets om een veilige omgeving te creëren.

Enkele leerkrachten maken kleine aanpassingen om zo een veilige omgeving voor het kind te creëren.

“Voor die kinderen is het gewoon belangrijk dat ze weten van ik ben veilig. Ik weet dat ik ooit een kindje gehad heb die ik nooit dicht bij de deur zette. Ik zette die dicht bij het raam dat die naar buiten kon kijken, maar dat hij niet altijd verschoot als de deur openging.”(Deelnemer 6)

Een andere leerkracht gaf aan dat er bijvoorbeeld een meisje in haar klas zat die nog nooit haar hoofddoek had afgedaan. Ze merkte dan ook dat dit kindje zich enorm terugtrok en zich heel ongemakkelijk voelde wanneer er jongens in de buurt waren. Ze lette er dan ook extra op dat ze dit meisje altijd bij meisjes plaatste voor groepswork.

Een andere school gaf aan dat ze een vluchtroute hebben geïnstalleerd.

*“We hebben een vluchtroute op school. Bij de zorgcoördinator is er een gang, een hoekje, en daar kunnen ze dan een beetje tekenen, wat lezen, zich even afreageren op een groot kussen, een soort boksbal. Er ligt ook wel materiaal voor als ze willen praten over wat er hun tegenaat, zodat ze het kunnen tekenen of een vragenlijst invullen.”
(Deelnemer 1)*

Categorie 4: Verbinding

Een volgende pijler die heel vaak werd benoemd door leerkrachten en zorgcoördinatoren, is het inzetten op verbinding. Dit zowel met de leerkracht als met de medeleerlingen. Zorg voor aansluiting en vertrouwen.

“Vooral die band opbouwen heel intens is wel een belangrijke.” (Deelnemer 2)

Enkele leerkrachten geven aan dat ze dit vooral proberen te realiseren aan de hand van veel groepsopdrachtjes en klassikaal overleg.

“Ik probeerde dit vooral te doen door groepsopdrachtjes en klassikaal ook veel te overleggen.” (Deelnemer 6)

Een andere leerkracht gaf dan weer aan dat zij het schooljaar altijd start op basis van ‘Goudenweken’.

“Wat ik ook wel doe elke maand, ik ga in elke klas echt puur op verbinding gaan werken. Dat zijn allemaal activiteiten om met die groep aan de slag te gaan en de leerkracht speelt dan eigenlijk mee.” (Deelnemer 8)

Nog een andere leerkracht vertelde dat ze werkt met een vertrouwenscirkel.

“We doen soms een vertrouwenscirkel in de klas en dan staan we in een kring... We laten iedereen aan het woord en het is ook heel leuk voor die kinderen, want alles wat daar wordt gezegd is geheim in onze klas en mag niet doorverteld worden... Er komen vrij gevoelige zaken aanbod en het feit dat ze dat kunnen toevertrouwen aan de klasgroep uit eigen wil, ze worden ook nooit geforceerd, denk ik dat dat wel een vertrouwensband schept.” (Deelnemer 5)

Een zorgcoördinator vertelde dat ze in haar school elke ochtend met een kringmoment starten. Dit is een halfuurtje waar ze kunnen vertellen over van alles. Een andere leerkracht gaf dan weer aan dat het nuttig kan zijn om linken te zoeken met het thuisland van het kindje. Dit zorgt ervoor dat het kind zich aanvaard voelt en schept bovendien ook een band.

De klinische psychologe benadrukte nog eens extra het belang van een goede band tussen de leerkracht en het kind.

“Ik denk dat een leerkracht cruciaal is voor een kindje. Zij kunnen stabiliteit bieden, ze kunnen de poort zijn naar hoe het hier werkt.” (Deelnemer 11)

Categorie 5: Zelfwaardering

Een volgende pijler van traumasensitief lesgeven die zeer vaak werd aangehaald door is het zorgen voor zelfwaardering.

Zeven deelnemers gaven aan dat het voor getraumatiseerde vluchtelingenkinderen heel belangrijk is om in te zetten op succeservaringen. Ze moeten het gevoel hebben dat ze iets kunnen en moeten zich leren goed voelen om zo terug meer zelfvertrouwen te krijgen. Enkele leerkrachten gaven aan dat om die reden ze er vaak voor kiezen het kind een niveau lager te plaatsen.

“Meestal gaan we dan eigenlijk een hele stap terug in dat niveau van leren en laten we hun iets doen waarvan we weten dat ze dit super goed gaan kunnen. Zo krijgen ze hun zelfvertrouwen terug, waardoor we kunnen zeggen van kijk je gaat vooruit je kan nu dat al.”(Deelnemer 8)

Een ander belangrijk punt dat werd aangegeven door enkele leerkrachten is het belang van inspraak.

“Ze hebben ook heel veel inspraak in wat we gaan doen. Ik laat ze ook over mij reflecteren. Zij moeten over zichzelf reflecteren, ik reflecteer over hun, maar even goed mogen zij over mij reflecteren van kijk dat vonden we niet zo goed.” (Deelnemer 6)

Categorie 6: Coping en emotieregulatie

Een stukje terug werd er aangegeven dat enkele leerkrachten het werken rond coping en emoties onmogelijk vinden in de klas of op school. Toch zijn er enkele die aangeven dat dit voor hen wel mogelijk is en dat ze hier dan ook extra aandacht aan schenken.

Een paar leerkrachten maken gebruik van ontspannings-, bewegings- en ademhalingsoefeningen. Dit zorgt ervoor dat kinderen zich bewust worden van hun lichamelijke reacties.

“Rust kan ook zijn van, kom leg alles eens neer en we gaan samen een ontspanningsoefeningetje doen, even bewegen, alle energie eruit. Ik probeer rustmomenten of actieve tussendoortjes in te lassen. Even in en uit ademen.” (Deelnemer 6)

Andere leerkrachten laten de kindjes even naar buiten gaan om terug tot rust te komen. Ze geven het kind dan een boodschapje of opdracht om buiten de klasgroep uit te voeren. Een andere

school voorziet dan weer stressspeeltjes en een boksbal op de speelplaats. Zo kunnen de kinderen zich even uitleven, indien ze daar nood aan hebben.

“Bij de zorgcoördinator is er een gang, een hoekje, en daar kunnen ze dan een beetje tekenen, wat lezen, zich even afreageren op een groot kussen, een soort boksbal. Er ligt ook wel materiaal voor als ze willen praten over wat er hun tegenaan gaat, zodat ze het kunnen tekenen of een vragenlijst invullen.” (Deelnemer 1)

Eén leerkracht geeft ook aan dat ze op haar school ‘Rots en Water projecten’ heeft. Hier focussen ze op emoties en lichamelijke reacties.

“We hebben Rots en Water projecten bij ons ook... Dat is eigenlijk wat ze lichamen kunnen voelen als ze boos worden en hoe ze dan hun ademhaling onder controle krijgen en zo, dat zijn wel dingen die aangeleerd worden.” (Deelnemer 1)

Nog een andere leerkracht maakt gebruik van een gevoelsmuur. Kinderen kunnen zo aanduiden hoe ze zich voelen en worden dan genoodzaakt om na te denken over hun emoties.

Eén leerkracht vertelt dat ze de kindjes soms een cirkel laat inkleuren om te reflecteren over henzelf.

Een zorgcoördinator geeft aan dat ze op haar school werkt met een sleutelhanger en pictogrammen, aangezien veel van de vluchtelingenkindjes zich nog niet vlot kunnen uitdrukken. Op deze manier kunnen de kindjes tonen hoe ze zich voelen en toch hun emoties communiceren.

“Coping deden wij vooral met pictogrammen. Vooral van voel je u verdrietig? Blij? Echt met pictogrammetjes. We hadden ook een sleutelhanger met gevoelens zoals pijn, moe of verdrietig. Zo kunnen ze communiceren naar de leerkrachten toe.” (Deelnemer 10)

Nog een andere leerkracht maakt gebruik van ‘Oeitjes en bravootjes’.

“Bij de jongeren gebruiken we ‘oeitjes en bravootjes’. Daar kunnen ze dan echt op aangeven van wat loopt er goed en wat niet, waren er ruzies, kunnen we ze oplossen.” (Deelnemer 9)

Categorie 7: Voorspelbaarheid

Bijna alle deelnemers haalden aan dat voorspelbaarheid voor vluchtelingenkinderen essentieel is. Dit proberen ze te bekomen door veel structuur en stabiliteit te bieden, maar ook door duidelijke grenzen te stellen.

“Voorspelbaarheid. Dat is zo wat het ding als je moet migreren dan valt heel veel voorspelbaarheid en controle weg. Alles wordt zo wat onvoorspelbaar en wat het kindje dus nodig heeft om zich veilig te gaan voelen.” (Deelnemer 11)

Enkele leerkrachten vertelden dat ze altijd de dagplanning overlopen met de kinderen en er ook voor zorgen dat de dagen min of meer gelijk zijn.

Een andere zorgcoördinator gaf aan dat haar school een ‘Kleurdoosplanner’ organiseert.

“We hebben ook een kleurdoosplanner. Dat is een moment waar dat de maand wordt overlopen en kijken we welke activiteiten er zijn. We zitten dan met heel de school samen.” (Deelnemer 9)

Categorie 8: Lespakket

Om de vluchtelingenkinderen op hun gemak te stellen, is het volgens een aantal leerkrachten noodzakelijk om opzoek te gaan naar een aangepast lespakket. Ze geven aan dat het belangrijk is rekening te houden met de situatie van het kind en op basis daarvan de leerstof bij te werken.

“Ook extra inzetten op succeservaringen is perfect mogelijk. Pas de leerstof hiervoor aan.” (Deelnemer 2)

Een ander belangrijk iets dat door heel wat leerkrachten en zorgcoördinatoren werd aangehaald, is dat ieder kind uniek is. Ieder kind verschilt en het is belangrijk om ze niet met elkaar te gaan vergelijken.

“Vergelijk ze niet met je eigen kindertijd. Dat doe ik zelf ook nog te veel hoor. Soms denk ik gewoon allé, maar eigenlijk kun je dat niet vergelijken met kinderen die gevlucht zijn. Dat is een heel ander verhaal en vraagt ook een andere aanpak.” (Deelnemer 5)

Eén leerkracht gaf aan dat ze met prentenboekjes en printbladen werkt om zo de kindjes Nederlands te leren.

Categorie 9: Plezierbeleving

Heel wat deelnemers haalden aan dat het belangrijk is om te zorgen voor plezierbeleving.

“De kinderen plezier laten beleven. Veel van die kinderen bijvoorbeeld kennen geen gezelschapspelletjes en dan is het wel leuk als ze daar plezier aan hebben. Ook een puzzel maken bijvoorbeeld. De kindjes van Afghanistan kenden dit eigenlijk niet, dus dit was compleet nieuw.” (Deelnemer 1)

Een zorgcoördinator geeft aan dat ze dit probeert te bekomen aan de hand van vormingen en projectonderwijzen.

“We werken ook met projectonderwijzen. Ik ben bijvoorbeeld een project aan het voorbereiden dat de kinderen gekozen hebben.” (Deelnemer 2)

Categorie 10: Muziek

Twee zorgcoördinatoren gaven aan dat muziek een belangrijke rol speelt bij het lesgeven aan getraumatiseerde vluchtelingenkinderen.

“Op schoolniveau pakken wij eigenlijk de vluchtelingenkindjes aan op een muzische manier. We plaatsen ze samen en leren ze eigenlijk heel veel liedjes aan op kleuterniveau om woordjes aan te leren” (deelnemer 10)

Ook de klinische psychologe benadrukte de rol van muziek.

“Zorg voor een rustige omgeving, maar soms kan dit de stress ook verhogen, dus sommige kinderen hebben dan graag wat muziek.” (Deelnemer 11)

Categorie 11: Steun leerkrachten

Een aantal leerkrachten gaven aan dat ze het gevoel hebben te weinig ondersteund te zijn. Andere leerkrachten en zorgcoördinatoren vertelden dan weer dat ze er niet alleen voor staan en benadrukten het belang van een goed team.

“Je moet de kinderen blijven opvolgen. Dat lukt niet altijd als leerkracht, maar dan moet je proberen om uw team te versterken.” (Deelnemer 3)

Een aantal leerkrachten gaven aan dat de zorgcoördinator een enorme hulp is. Ook de directeur, collega's en het schoolteam in het algemeen worden enkele keren benoemd.

Enkele deelnemers haalden aan dat ze bij vluchtelingenkinderen met trauma de hulp van psychologen gaan invoeren.

Ook de tolkdienst en het CLB wordt een paar keer aangehaald.

Bepaalde leerkrachten staan dan weer in contact met een brugfiguur.

“Zij slaat een beetje de bruggen tussen de scholen en de gezinnen thuis. Zij gaat dus eigenlijk bij hen thuis op bezoek, vooral in de eerste plaats voor de papieren, maar ondertussen ziet zij ook wel bijvoorbeeld van ah die kinderen hebben eigenlijk geen bed en ja wat de behoeftes dus eigenlijk zijn voor die kinderen.” (Deelnemer 1)

Categorie 12: Band ouders

Heel wat deelnemers vertelden dat het heel belangrijk is om in te zetten op een band met de ouders.

“Misschien ook nog eens zeggen dat je ook echt moet focussen op het contact met de ouders. Als dit niet goed zit, ja dan kan je in de klas veel ondernemen, maar dan gaan de leerlingen naar huis en kan daar alles weer verpest worden bij wijze van spreken.” (Deelnemer 1)

Sommige leerkrachten doen dit door oudergesprekken te organiseren en echt te zoeken naar verbinding.

Enkele leerkrachten gaven echter aan dat het soms moeilijk is om het vertrouwen van de ouders te winnen. De klinische psychologe vertelde dat zij daar meestal bij kan helpen. Zij gaf aan dat ze heel sterk bezig is met het netwerk van de gezinnen en echt probeert om de link te zijn tussen de ouders en de scholen.

“We zijn heel erg bezig met het netwerk. We denken van als je alleen met het kind gaat werken, maar je hebt de school niet mee of je hebt dit niet mee, dan ga je niet zo ver geraken. Je gaat veel verder geraken als je eigenlijk je mesosystemen kunt versterken. Dat is bijvoorbeeld de linken tussen ouders en scholen. Wij spelen dan vaak wel een brugfunctie om systemen te kunnen versterken, want als je dat doet dan is therapie soms zelf niet meer nodig.” (Deelnemer 11)

Bovendien geeft de klinische psychologe ook aan dat die goede band cruciaal is voor de gemoedstoestand van het kind.

“Het is cruciaal dat de band tussen de ouders en de school heel goed is. Het is de leefwereld van het kind, dus als er daar zo veel begrip langs alle kanten kan bestaan en een goeie relatie dan gaat het zich veel sneller terug goed voelen.”(Deelnemer 11)

Categorie 13: Buitenschoolse aanpak

Twee leerkrachten vertelden dat ze heel erg inzetten op de buitenschoolse aanpak. Zo willen ze tonen dat ze altijd klaarstaan voor hun.

“Je moet ergens meer dan alleen in school ook buiten school eens iets brengen aan hun deur of ze hebben geen printer, dus je print eens voor hun en vraag hoe het gaat met hun.”(Deelnemer 3)

Categorie 14: Gespreksvoering

Een aantal leerkrachten en zorgcoördinatoren gaven gespreksvoering als een volgende belangrijke pijler is. Ze gaan in gesprek met het kind en zorgen ervoor dat alles bespreekbaar is. Ze geven de kinderen de kans om hun verhaal te doen, maar dit mag nooit een verplichting zijn.

*“Ze mogen altijd zaken komen vragen aan mij of praten indien ze er nood aan hebben.”
(Deelnemer 3)*

Een aantal leerkrachten zetten hier extra op in door bijvoorbeeld een openonthaal te organiseren. Een andere leerkracht maakt dan weer gebruik van een vragenmoment.

“Elke ochtend hebben we een openonthaal, dus dan is er elke ochtend een kwartiertje tijd om binnen te komen en met iedereen kort eens te spreken. Ze weten dan ook van als er iets is kan ik in de ochtend altijd iets komen vragen.”(Deelnemer 2)

Een zorgcoördinator geeft dan weer aan dat ze werkt met een kringzak.

“Soms geven we ook bijvoorbeeld de kringzak mee. Ze mogen daar dan iets in steken van thuis en er dan over praten. Voor sommige kinderen is dit makkelijker, omdat ze dan zaken kunnen tonen in de plaats dan veel uitleg te moeten geven.”(Deelnemer 8)

De klinische psychologe heeft ook nog enkele tips aangekaart rond gespreksvoering.

“Ik denk als het kindje u van alles komt vertellen dan kan je zeggen van, eigenlijk gewoon een beetje hetzelfde als een kindje wiens mama hier verongelukt is. Dan ga je ook niet ervan zeggen kijk hier zwijg je over. Nee, dan zeg je ‘Oh dat is heel erg’, maar dan vraag je om er straks na

de les wat meer over te praten en geef je aan van kijk nu gaan we die oefening maken. Je moet daar niet in gaan zitten, maar je moet het kind herkennen van het is heel moeilijk en het is heel erg, mar leidt het kind ook weer af.”(Deelnemer 11)

Categorie 15: Tijdsverloop

Alle deelnemers haalden aan dat het essentieel is om de kinderen tijd te geven. Niets overhaasten en niet forceren.

“Ze tijd geven. Niets overhaasten. Zeggen ze de eerste maanden niets dan is dat zo, maar ze hebben tijd nodig om u te vertrouwen.”(Deelnemers 6)

Een paar leerkrachten haalden ook aan dat het belangrijk is om met kleine stapjes te werken. Herhaal veel en heb geduld met de kindjes. Nog een leerkracht gaf aan dat men zich geen zorgen moet maken rond het schoolse.

“Zorg dat er vertrouwen is en werk in kleine stapjes.”(Deelnemer 7)

“Maak je niet te veel zorgen over het schoolse. Dat komt meestal wel goed, maar zorg voor een veilig klimaat. Dat is volgens mij het belangrijkste.” (Deelnemer 1)

Categorie 16: Gelijke kansen

Alle deelnemers gaven aan dat de pijlers van traumasensitief lesgeven belangrijk zijn voor alle leerlingen, ongeacht de situatie. Kinderen moeten gelijke kansen krijgen en gelijk behandeld worden.

“Ik probeer ieder kind gelijk te behandelen en ik wil ervoor zorgen dat niemand zich anders voelt dan de rest, maar ik ben er echt van overtuigd dat de zaken die we juist hebben overlopen echt voor iedereen positief is.”(Deelnemer 3)

Categorie 17: Nuttig materiaal

Enkele leerkrachten gaven nog nuttig materiaal mee voor andere leerkrachten en zorgcoördinatoren.

Twee leerkrachten vertelden dat ze gebruik maken van ‘Matti en Mona’. Daarin wordt voornamelijk gefocust op taal.

Een andere zorgcoördinator benoemde het ‘NT-2 materiaal’.

Nog een leerkracht en een zorgcoördinator vertelden dan weer dat hun school werkt via het Jenaplan. Ze vertelden dat dit ook een positieve invloed heeft op vluchtelingenkinderen.

“Wij werken volgens het Jenaplan en jenaplan heeft vier pijlers die daar ook wat op aansluiten eigenlijk, namelijk gesprek, werk, viering en spel.”(Deelnemer 9)

Categorie 18: Aandachtspunten

Tijdens de interviews werden nog een aantal aandachtspunten aangehaald.

Enkele leerkrachten gaven aan dat het heel belangrijk is om te letten op details. Ze merken dat kleine zaken kunnen triggeren en maken daarom kleine aanpassingen. Zo vertelde er een leerkracht dat ze bijvoorbeeld geen gebruik maakt van timers. Nog een andere leerkracht vertelde dan weer dat ze een bepaald kindje nooit bij het raam zet om zo prikkels te verminderen.

Eén leerkracht haalde aan dat het heel belangrijk is om te observeren en dingen op te merken.

“Observeer, maar in de kleinste dingen. Dat kan zijn een tekening dat ze maken, een blik dat ze werpen naar klasgenoten, gaan ze anders om met bijvoorbeeld jongens dan meisjes, willen ze wel in de groep of hoeft dit niet. Ogen op uw rug hebben eigenlijk.”(Deelnemer 6)

De klinische psycholoog gaf aan dat het zeer belangrijk is als leerkracht om simpele zaken uit te leggen. Wat voor ons vanzelfsprekend is, is dat niet altijd voor het kind. Daarbij vertelde ze ook dat één keer iets uitleggen meestal niet voldoende is.

“Wat ook vaak wordt vergeten, leerkrachten en zo proberen natuurlijk heel kalm en zorgend te zijn, maar vergeten vaak dingen uit te leggen die voor ons zo simpel zijn dat we er geen twee keer over nadenken, maar die voor zo een kind helemaal niet zo vanzelfsprekend zijn....en ook niet ervan uitgaan dat als je één keer iets zegt ze mee zijn. Het hele ding is juist als er chaos in je hoofd is dat er maar heel beperkt ruimte is om nieuwe dingen op te nemen. Een kindje dat dus gedesoriënteerd is de eerste dagen dan ga je echt zaken 10 keer moeten uitleggen.” (Deelnemer 11)

Kernthema 3: Rol Zorgcoördinator

De zorgcoördinator speelt in veel scholen een belangrijke rol. Ook in het begeleiden van getraumatiseerde vluchtelingenkinderen kunnen zij een steun bieden. Dit werd aangehaald door bijna alle leerkrachten. Tijdens de interviews beschreven de zorgcoördinatoren hun taken.

Categorie 1: Beleid

Een eerste taak die een aantal zorgcoördinatoren omschreven, is het zorgen voor een goed beleid. Ze gEven aan dat zij vaak de lijnen van de school uitzetten.

“Ik ben ook heel sterk bezig rond beleid, dus gewoon kijken binnen de school van waar zijn we mee bezig? Welke methodes willen we gebruiken? Wat willen we eigenlijk? En dan zorgen dat die lijn er geraakt voor heel de school.” (Deelnemer 8)

Daarnaast vertelden ze dat een groot deel van hun werk bestaat uit overleg. Dit zowel met de leerkrachten als met de kinderen.

“Met het kindje zelf gesprekken voeren, afspraken maken, kijken of we de speelmomenten anders kunnen inrichten voor dat kind.” (Deelnemer 9)

Categorie 2: Contact leggen ouders

Een tweede iets dat vaak werd vernoemd als taak van een zorgcoördinator, is het contact leggen met de ouders. Eén leerkracht gaf ook aan dat de zorgcoördinatoren makkelijker contact leggen met de ouders, aangezien zij vaak de eerste persoon zijn waarmee de ouders in aanraking komen. Dit zorgt voor een vertrouwensband.

“Ook als we wat grotere problemen ervaren dan kan zij makkelijker contact leggen met de ouders. Zij is namelijk de eerste persoon die de ouders leren kennen op school, dus die hebben wel wat vertrouwen in haar.” (Deelnemer 1)

Een andere zorgcoördinator geeft aan dat ze altijd een intakegesprek met de ouders voert.

“Wij doen een intake gesprek heel in het begin. Met het kind erbij, te snoods een tolk en dan ga je eigenlijk allerlei vragen stellen, bijvoorbeeld gaat het kind naar school? Hadden jullie een huis? Een tuin? Waren jullie welstellend? Waarom zijn jullie moeten vluchten? Zijn er ziektes? Eigenlijk is die intake heel verrijkend.” (Deelnemer 10)

Verder werken ze ook vaak als tussenpersoon.

“Voor mij is het dan ook wel dat ik eigenlijk een beetje de link ben. Wij hebben geen brugfiguur. Eigenlijk doe ik daardoor met die gezinnen wel ook een beetje die brugfiguur functie en dan ga ik soms ook echt naar huis. Ik doe bijvoorbeeld soms stoepbezoeken.” (Deelnemer 8)

Categorie 3: Begeleiding

Een aantal leerkrachten haalden aan dat het vooral de zorgcoördinator is die individuele gesprekjes voert met de vluchtelingenkinderen. Ze gaan één op één te werk en kunnen zo vaak het sociaal-emotionele opvolgen.

“Zij hebben geen klas om bezig te houden, dus soms kunnen ze daar ook wel iets meer tijd in steken om eens in gesprek te gaan. Het sociaal emotionele ook opvolgen” (Deelnemer 2)

Ook geven enkele leerkrachten aan dat vooral de zorgcoördinator gaat werken rond coping. De zorgcoördinatoren halen aan dat zij het kind echt gaan coachen op kindniveau. Daarnaast zorgen ze ook voor individuele handelingsplannen.

Categorie 4: Handvaten aanrijken

Alle zorgcoördinatoren gaven aan dat zij instaan voor het zoeken naar nuttig materiaal en efficiënte methodes voor leerkrachten. Ze komen met ideeën en helpen vaak oplossingen bedenken voor vragen van leerkrachten.

“Soms zeggen leerkrachten ik zit vast met dit of dat en dan zeg ik bijvoorbeeld ik ga zaken aanleren aan het kindje of nieuwe methodieken zoeken. Ik ga dus de leerkracht gaan voorzien van materiaal.” (Deelnemer 8)

Daarnaast haalt één zorgcoördinator ook aan dat ze instaat voor het uitwerken van activiteiten en projecten. Hiervoor gaat ze op zoek naar relevante thema's.

Categorie 5: Beeld van het kind

Enkele zorgcoördinatoren vertelden dat ze proberen om echt een beeld van het kind te scheppen. Ze gaven aan dat zij het niveau testen van de kinderen, maar ook op zoek gaan naar de sterktes en zwaktes. Daarnaast proberen ze ook een beeld te vormen van de interesses van het kind. Dit werd bevestigd door enkele leerkrachten.

“Zij doen testjes om het niveau te testen. Ze kijken ook naar de interesses van het kind, wat zijn de sterktes en de zwaktes, wat doen ze graag of wat doen ze niet graag, dus ja om daarop in te spelen eigenlijk.” (Deelnemer 5)

Categorie 6: Netwerken

Een andere belangrijke taak van de zorgcoördinatoren is netwerken.

“Ook de kinderen begeleiden want ja die worden er ook soms eens uitgehaald voor extra ondersteuning, maar vooral de link naar ouders, naar tolken, naar buitenschoolse activiteiten. Zij ondersteunt dat” (Deelnemer 6)

Eén zorgcoördinator gaf aan dat zij heel veel in gesprek moet gaan met alle betrokken partijen en dan ook echt moet gaan samenwerken met verschillende personen.

Categorie 7: Volgsystemen

Enkele zorgcoördinatoren gaven het opvolgen van de vluchtelingenkinderen ook aan als een belangrijke taak.

“Er altijd oog voor hebben in klassenraden, bij overlegmomenten, dus er altijd naar vragen en het goed opvolgen hoe het ermee gaat. Is er stabiliteit, structuur, veranderingen in gedrag, in schoolpresteren?” (Deelnemer 9)

Categorie 8: Voordelen

Een paar leerkrachten vermeldden enkele voordelen van een zorgcoördinator ten opzichte van hunzelf.

Eén van de voordelen die werd aangekaart, is dat zorgcoördinatoren geen eigen klas hebben. Daardoor kunnen zij soms extra tijd vrijmaken om de vluchtelingenkinderen individueel te begeleiden.

Een ander voordeel dat wordt aangehaald, is dat zorgcoördinatoren soms sneller resultaat kunnen boeken.

“Sowieso worden ze er af en toe eens uitgenomen om iets specifiek te gaan bekijken. Dan wordt er echt 1 op 1 gewerkt, omdat je dan sneller resultaat haalt. In groep is dat soms moeilijk.” (Deelnemer 3)

Categorie 9: Nadelen

Eén leerkracht gaf echter aan dat er ook wat nadelen zijn aan de job van een zorgcoördinator. De zorgcoördinator op haar school zag haar werk voornamelijk als een bureaufunctie en kwam zo weinig tussen de kinderen. De leerkracht gaf aan dat die haar meer met papieren bezighield.

4. Discussie

Het centrale doel binnen dit onderzoek is het in kaart brengen van de beleving van leerkrachten binnen het reguliere lager onderwijs in verband met traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen. Gekoppeld aan deze hoofdvraag, zijn er nog vier deelvragen: (1) Met welke uitdagingen komen leerkrachten en zorgcoördinatoren in aanraking; (2) Wat lukt er goed voor de leerkrachten; (3) Bij wie kunnen leerkrachten terecht met hun vragen; en (4) Wat is de rol van de zorgcoördinator?

In deze sectie worden de onderzoeksvragen geïnterpreteerd en wordt er gekeken in welke mate de resultaten aansluiten bij de bevindingen in de literatuur. Vervolgens wordt het onderzoek kritisch geanalyseerd en volgt er een terugkoppeling naar het beroepsproduct. Tot slot worden er enkele suggesties gegeven voor vervolgonderzoek en wordt de conclusie afgerond met een algemeen besluit.

4.1. Conclusie

Tijdens mijn onderzoek kwam sterk naar voren dat zowel leerkrachten als zorgcoördinatoren ondervinden dat het traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen vaak moeilijk verloopt. Dit heeft verschillende redenen.

Eén van deze redenen is dat getraumatiseerde vluchtelingenkinderen heel vaak met gedragsproblemen kampen. In de literatuur wordt gezegd dat neutrale prikkels, zoals geluid, een trigger kan vormen om de traumatische herinnering terug op te roepen. Sommige kinderen hebben ook dissociatie ontwikkeld als manier van overleven. Dit uit zich dan vaak in agressie, teruggetrokkenheid of heel specifiek gedrag (Coppens et al., 2021). Dit komt ook terug in mijn onderzoek. Verschillende deelnemers haalden aan dat de kinderen vaak ‘moeilijk’ gedrag vertonen. Sommige vertonen agressief gedrag, zoals roepen en slaan, terwijl anderen dan weer heel teruggetrokken en timide zijn. Nog een andere groep gaat juist heel ‘vreemd’ gedrag vertonen. Voorbeelden die gegeven worden zijn: water over zich gieten en bijten. Daarnaast gaven de leerkrachten aan dat ze heel vaak kleine aanpassingen maken om chaos en bepaalde triggers te vermijden. Zo worden bepaalde kinderen altijd bij het raam geplaatst en wordt luid lawaai vermeden. Er wordt ook gezegd dat getraumatiseerde vluchtelingenkinderen vaak met sociale problemen kampen (Coppens et al., 2021). Dit werd eveneens bevestigd door een aantal deelnemers. Sommige kindjes vinden het moeilijk om hun vriendschap te uiten en worden hierdoor raar bekeken door andere kinderen.

Een tweede punt dat in mijn onderzoek wordt aangehaald als een uitdaging is de (school)cultuur. De deelnemers geven aan dat getraumatiseerde vluchtelingenkinderen het vaak lastig hebben met het functioneren binnen een klasgroep. Veel van die kinderen hebben nog nooit onderwijs gevolgd, in sommige landen begint school namelijk maar vanaf 6-7 jaar. Daarnaast zijn veel van die kinderen al heel lang in traject of komen ze rechtstreeks van een oorlogsgebied. De kinderen weten niet hoe een school eruit ziet en moeten opeens beginnen in een strakke klasstructuur. Ook in de literatuur benoemen ze dit als een moeilijkheid (Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017).

Andere zaken die worden aangehaald als uitdagingen zijn: de taalbarrière, de financiële situatie en de communicatie met ouders of gezinnen. Enkele deelnemers gaven aan dat ze het heel moeilijk vinden om toegang te krijgen tot de ouders. Het is echter cruciaal dat de band tussen de ouders en de school goed is. Het gaat om de leefwereld van het kind. Er is dus begrip nodig vanuit verscheidene hoeken om zich zo sneller terug goed te voelen. Het belang van een goede relatie tussen de school en de ouders wordt ook vaak aangehaald in de literatuur (Onderwijs Vlaanderen, 2020; Projectteam Ondersteuning Trauma en Vluchtelingen Vlaanderen, 2020).

Uit mijn onderzoek bleken er drie grote zaken te zijn die leerkrachten en zorgcoördinatoren aangeven als een tekort. Eerst en vooral is er een enorme nood aan kennis en informatie. Er is behoefte aan goede literatuur, websites en samengevatte informatie. Daarnaast hebben ze ook meer achtergrondinformatie van vluchtelingenkinderen nodig. Dit tekort bemoeilijkt het traumasensitief lesgeven. Ten slotte is er nood aan ondersteunende middelen. Ze willen extra tijd, meer hulp, meer begeleiding en een extra paar handen. De literatuur bevestigt dat scholen maar vanaf een bepaald aantal vluchtelingenkinderen toegang krijgen tot deze extra middelen (Onderwijs Vlaanderen, sd). Dit zorgt er op zijn beurt voor dat heel wat scholen dit niet hebben en dat het traumasensitief lesgeven door deze tekorten een enorme beproeving kan vormen.

Al deze zaken worden in kernthema 1: 'Uitdagingen' besproken.

Ondanks dat leerkrachten en zorgcoördinatoren aangeven niet bekend te zijn met het begrip 'traumasensitief lesgeven', valt het op dat heel wat deelnemers erin slagen om vanuit een soort buikgevoel toch voor een traumasensitieve omgeving te zorgen. In de literatuurstudie worden er drie hoofdpijlers van traumasensitief lesgeven besproken.

De eerste pijler is 'veiligheid'. Het begrip veiligheid kan veel betekenissen hebben (Asselman, Offerman, & Wassink, 2019). De verhalen van de deelnemers bevestigen dat zij hier heel sterk op focussen. Er werd aangegeven dat de klas een beetje als thuishome moet voelen. Daarnaast

geven de deelnemers aan dat ze enorm inzetten op voorspelbaarheid. Dit doen ze door structuur te bieden, een dagplanning te overlopen, enzovoort. Al deze zaken zetten in op het veilig gevoel van de kinderen.

De tweede pijler die besproken wordt in de literatuurstudie is 'verbinding'. Dit kan bekomen worden door het zelfbeeld te versterken, maar ook door het benoemen van gevoelens en schuldgevoelens te vermijden (Trauma bij kinderen, 2020). Alle deelnemers van mijn onderzoek sloten zich hierbij aan en gaven mee dat ze hier heel specifiek rond werken. Dit doen ze aan de hand van groepsopdrachten, maar ook door veel klassikaal te gaan werken. Velen haalden bovendien aan dat ze heel erg focussen op succeservaringen. Ze bieden het kind veel inspraak en een aangepast leerpakket. Dit doet de zelfwaardering stijgen en heeft een positief effect op verbinding.

De derde pijler die aan bod kwam in de literatuurstudie is 'zelfmanagement en coping'. Volgens bepaalde bronnen zou de leerkracht de leerlingen moeten helpen bij het ontwikkelen van manieren om hun emoties effectief te beheersen (Van Schie & van den Muijsenbergh, 2017). Uit mijn onderzoek bleek echter dat de meningen hierover verdeeld waren. Enkele deelnemers gaven aan dat het absoluut niet mogelijk is om hierrond te werken. Andere deelnemers gaven dan weer aan dat ze hier wel sterk op inzetten. Bepaalde leerkrachten en zorgcoördinatoren werken met ontspannings-, bewegings- en ademhalingsoefeningen. Dit zorgt ervoor dat de kinderen zich bewust worden van hun lichamelijke reacties. Anderen gebruiken dan weer projecten of bepaalde methodieken, zoals een gevoelenssleutelhanger om leerlingen coping aan te leren.

Verder haalden de deelnemers ook aan dat het bij traumasensitief lesgeven heel belangrijk is om bepaalde basishoudingen aan te nemen. Het kind moet voelen dat hij of zij er niet alleen voor staat en dat er rekening wordt gehouden met zijn of haar situatie. Van de leerkracht wordt er dan weer verwacht dat ze respect, begrip, empathie en inleving tonen.

De deelnemers benadrukten wel dat deze pijlers voor alle kinderen belangrijk zijn. Ze zorgen ervoor dat ieder kind gelijke kansen krijgt en dat niemand zich anders gaat voelen.

Al deze zaken zijn terug te vinden in Kernthema 2: Traumasensitief lesgeven.

Bovendien is het volgens de literatuurstudie belangrijk dat leerkrachten er niet alleen voorstaan. Ze moeten omringd zijn door een goedwerkend team. Het CLB of de zorgcoördinator kan een steun vormen in het begeleiden van getraumatiseerde vluchtelingenkinderen (Onderwijs

Vlaanderen, 2020). Dit werd eveneens bevestigd door de deelnemers van mijn onderzoek. Ze benadrukten het belang van een goed team en een ondersteuningsnetwerk om zo het kind optimaal te begeleiden. Enkele deelnemers gaven aan dat ze steun krijgen van een brugfiguur, maar ook het CLB, de tolkdiensten, psychologen, directie en collega's kunnen hulp bieden. De steunpilaar die echter het meest werd aangehaald is de zorgcoördinator.

Volgens de literatuur zijn de taken van een zorgcoördinator veel ruimer dan enkel het werken met kinderen. Een zorgbeleid of de taken van de zorgcoördinator worden opgedeeld in drie verschillende niveaus, namelijk school-, leerkracht- en kindniveau (CLB, 2020). Dit wordt bevestigd door de deelnemers en wordt besproken in kernthema 3: 'Rol zorgcoördinator'.

De zorgcoördinatoren vernoemen eerst en vooral het zorgen voor een goed beleid als één van hun taken. Ze gaan de leerkrachten ondersteunen en de lijnen van de school uitzetten.

Een tweede iets dat vaak werd vernoemd als de taak van een zorgcoördinator, is het contact leggen met de ouders. Eén leerkracht gaf ook aan dat de zorgcoördinatoren makkelijker contact leggen met de ouders, aangezien zij vaak de eerste persoon zijn waarmee de ouders in aanraking komen. Dit zorgt voor een vertrouwensband.

Daarnaast haalden de deelnemers aan dat de zorgcoördinatoren meer instaan voor individuele gesprekjes met de vluchtelingenkinderen. Zij gaan één op één te werk en kunnen ook meer het sociaal emotionele opvolgen. Daarnaast vormen ze ook een beeld van de sterktes en zwaktes van het kind. Ze gaan het niveau na door enkele testjes af te nemen.

De vierde taak die werd besproken tijdens mijn onderzoek, is de leerkrachten ondersteunen bij allerlei vragen. Ze gaan op zoek naar nuttig materiaal en efficiënte methodes om met de kinderen om te kunnen gaan.

Ten slotte wordt netwerken ook benoemd als één van de belangrijkste taken van een zorgcoördinator. Ze zijn de link naar tolken, maar ook naar het CLB en buitenschoolse activiteiten.

De taken van een zorgcoördinatoren kunnen echter wel van school tot school verschillen.

4.2. Sterkte-zwakteanalyse

Zoals elk onderzoek, heeft ook dit onderzoek een aantal sterktes en zwakten.

Als eerste sterkte haal ik de steekproefgrootte aan. Er zijn elf interviews afgenomen van zowel leerkrachten, zorgcoördinatoren en een gespecialiseerde psychologe. Gezien de diepgang van de interviews en de beperkte tijd, is dit een mooie steekproef. De keuze om ook een klinische psychologe te interviewen is een tweede sterkte van mijn onderzoek. Zij is gespecialiseerd in het werken met getraumatiseerde vluchtelingenkinderen en werkt daarnaast ook vaak samen met scholen. Zo kwam ik met meerdere invalshoeken en verschillende visies in aanraking.

Ondanks de grote steekproef, werd er geen datasaturatie bereikt. Bovendien was er sprake van een kwalitatief onderzoek met beperkte representativiteit. Het is dan ook onmogelijk om de resultaten te veralgemenen naar de volledige populatie leerkrachten en zorgcoördinatoren (Mortelmans & Craeynest, 2018). De beperkte representativiteit en het feit dat de resultaten niet generaliseerbaar zijn, kunnen als een zwakte van dit onderzoek beschouwd worden.

Daarnaast werd een deel van de respondenten via de sneeuwbal methode verzameld. Dit vormt een tweede zwakte van mijn onderzoek. Door deze methode wordt er in één bepaalde kring gezocht. In mijn onderzoek zijn er dan ook enkele deelnemers uit dezelfde school.

Om dit nadeel te beperken ben ik ook mensen vrij gaan contacteren. Zo kwam ik aan respondenten uit verschillende steden, wat dan weer een sterkte vormt. Er werden deelnemers geïnterviewd uit grootsteden zoals Brussel, Gent en Kortrijk, waar er vaak sprake is van concentratiescholen, maar er waren ook een aantal respondenten die lesgeven in kleinere steden of dorpen, zoals Bierbeek. Dit zorgt voor een ruimer beeld en doet de representativiteit voor een stuk stijgen.

Er werden twintig mensen gecontacteerd, waarvan uiteindelijk elf mensen deelnamen. De overige personen werden niet meer benaderd, waardoor we de oorzaak van het weigeren niet kennen. Mensen die wel deelnamen lieten al enige interesse en motivatie zien rond het onderwerp, wat een vertekend beeld kan geven.

Een andere sterkte van dit onderzoek is dat er inzicht wordt verkregen in de belevingen van de leerkrachten en zorgcoördinatoren. Zij gaven vaak heel praktische voorbeelden, wat binnen de literatuurstudie minder te vinden is. Wat gekend is, werd voornamelijk vanuit de noden en behoeften van het vluchtelingenkind besproken, maar er werd vaak niet aangegeven hoe de

leerkrachten en de zorgcoördinatoren dit moeten volbrengen. Dit onderzoek richt zich tot het standpunt van de leerkrachten en zorgcoördinatoren zelf, wat een meerwaarde vormt.

Een volgende zwakte die moet worden aangehaald, is de betrouwbaarheid van de data-analyse. Er werd niet gewerkt met member-checking en ook de labeling is alleen gebeurd.

Ten slotte wil ik nog vermelden dat ik dankzij het Wereldhuis West-Vlaanderen de kans kreeg om de tweedelige vorming: ‘Voor het eerst een anderstalige nieuwkomer in de klas of op school?’ te volgen. Dit zorgde voor heel wat praktische informatie en was een verrijking voor mijn bachelorproef.

4.3. Betekenis voor de beroepspraktijk

Dankzij het onderzoek kon er worden nagegaan hoe leerkrachten en zorgcoördinatoren het traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen ervaren. Hun ervaringen werden gevisualiseerd aan de hand van praktijkvoorbeelden.

Uit mijn onderzoek blijken er heel wat pijnpunten en tekorten naar boven te komen. Leerkrachten en zorgcoördinatoren vinden het vaak moeilijk om op een traumasensitieve wijze les te geven. Ze hebben een groot tekort aan kennis en literatuur. Verder hebben ze meer tijd nodig voor individuele ondersteuning en eventueel een extra paar handen. Ideaal zou zijn moesten de leerkrachten kunnen focussen op het klassikale en de zorgcoördinator voor een stuk op de sociaal-emotionele begeleiding. De hulp van een brugfiguur speelt bovendien ook een belangrijke rol. Zij kunnen zorgen voor verbinding tussen de school en het gezin.

Het leerpad die ontwikkeld werd biedt uitleg, praktische tips, toepassingsmogelijkheden en nuttige informatiebronnen die aanzet kunnen geven tot een traumasensitieve klasomgeving. De vraag naar een leerpad rond traumasensitief lesgeven, kwam in de eerste plaats vanuit het Wereldhuis West-Vlaanderen. Het Wereldhuis West-Vlaanderen is een organisatie die zich inzet voor thema's zoals migratie, wereldburgerschap en hulpverleningsprojecten in het Zuiden. Daarnaast geven zij ook bijscholingen aan leerkrachten en zorgcoördinatoren rond deze onderwerpen, maar merken ze dat er een enorme vraag is naar informatie rond het begeleiden van getraumatiseerde vluchtelingenkinderen.

4.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

Indien mogelijk zou het boeiend zijn om na te gaan wat de impact van mijn leerpad is. Kan je door kennis te verhogen, bereiken dat leerkrachten meer traumasensitief gaan lesgeven? Of zijn er dan nog barrières?

Indien mogelijk zou het ook interessant zijn om dit onderzoek uit te voeren vanuit de vluchtelingenkinderen zelf. Op die manier krijg je een overzicht van de noden en behoeftes van de kinderen. Hierbij is het wel belangrijk dat er wordt afgetoetst of dit onderzoek op een ethische manier kan gebeuren. Getraumatiseerde kinderen hebben heel wat meegemaakt en het mag niet zo zijn dat het onderzoek de gezondheid van de kinderen in gevaar brengt.

Er werd ook aangegeven dat het als leerkracht soms moeilijk is om de kinderen copingstrategieën aan te leren. In mijn onderzoek werd daar maar kort bij stil gestaan, maar het zou interessant zijn om hier verder onderzoek naar te doen.

Ten slotte kwam er ook een leerkracht met de vraag: ‘Hoe ga je het best om met kinderen die een hechtingsstoornis hebben?’ Aangezien mijn bachelorproef hier niet volledig bij aansloot, heb ik dit niet verder onderzocht. Toch biedt dit in mijn ogen een mooie basis voor een volgend onderzoek.

4.5 Algemeen besluit

Binnen deze bachelorproef werd er nagegaan hoe leerkrachten en zorgcoördinatoren uit het lager onderwijs, traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen beleven.

Uit het onderzoek kunnen er een paar conclusies getrokken worden. Het opvangen van vluchtelingenkinderen in de klas verloopt vaak stroef, aangezien ze voor heel wat extra uitdagingen komen te staan. Denk hier maar aan het omgaan met traumasymptomen, de verminderde sociale vaardigheden, de taalbarrière, cultuurbarrière, de ongekende schoolcultuur, de financiële situatie en de communicatie moeilijkheden. Daarnaast hebben leerkrachten en zorgcoördinatoren een enorme nood aan informatie, kennis, extra middelen, extra uren, extra hulp en eventueel achtergrondinformatie van het kind.

Daarnaast is het ook belangrijk dat de leerkrachten en zorgcoördinatoren voelen dat ze er niet alleen voor staan. Het kan nuttig zijn om hulp in te roepen van het CLB, een brugfiguur, tolken, collega's, directie en psychologen om effectief met het trauma aan de slag te kunnen.

De zorgcoördinator kan de leerkrachten extra ondersteunen door op zoek te gaan naar nieuwe methodieken en materiaal. Terwijl leerkrachten instaan voor het klassikale, kan de zorgcoördinator de vluchtelingenkinderen even apart nemen om zo één op één te gaan werken. Daardoor hebben zij de mogelijkheid om meer in gesprek te gaan met het kind en het sociaal-emotionele beter op te volgen. Ten slotte staan zij ook dicht bij de ouders. Dit is belangrijk voor het welbevinden van de vluchtelingenkinderen. Verder zijn zorgcoördinatoren vaak de brug naar het CLB, tolken, buitenschoolse activiteiten,...

Ondanks dat heel wat leerkrachten en zorgcoördinatoren niet bekend zijn met het begrip 'traumasensitief lesgeven' en aangeven nood te hebben aan informatie, valt het op dat de doelgroep vanuit hun buikgevoel toch erin slagen om voor een traumasensitieve omgeving te zorgen. In de meeste scholen wordt er heel erg ingezet op het creëren van veiligheid, structuur, vertrouwen, verbinding en veerkracht. Dit doen ze echter voor alle leerlingen en niet enkel voor de getraumatiseerde vluchtelingenkinderen. Het aanrijken van copingstrategieën verloopt niet altijd even vlot. Sommige leerkrachten vinden het onmogelijk om rond dit thema te gaan werken in de klas.

Er kan besloten worden dat veel leerkrachten en zorgcoördinatoren spontaan de pijlers van traumasensitief lesgeven in hun basishouding hebben zitten, maar dat er meer kennis en tijd nodig is om dit verder te verdiepen. Extra personeel, bijscholingen, een praktisch leerpad en

een multidisciplinaire aanpak, kunnen bijdragen tot een nog meer gerichtere aanpak voor getraumatiseerde vluchtelingenkinderen.

Referenties

Ainamani, H. E., Elbert, T., Olema, D. K., & Hecker, T. (2017). PTSD symptom severity relates to cognitive and psycho-social dysfunctioning – a study with Congolese refugees in Uganda. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(1), 1.
doi:<https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1283086>

Amnesty International. (2015). *Vluchtelingen in Europa*. Opgehaald van Amnesty International: https://www.amnesty.nl/content/uploads/2017/01/ai-15-15_informatieboekje_educatie_vluchtelingen_lr.pdf?x96671

Andrisan, O. (2019). *Traumasensitief lesgeven in OKAN*. Opgehaald van Scriptie bank: <https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/thesis/2019-09/BACHELORPROEF%20TRAUMASENSITIEF%20LESGEVEN.pdf>

Arbeidspsychologen Midden Nederland. (z.d.). *De window of tolerance* [Figuur].

Arbeidspsychologen Midden Nederland.

<https://arbeidspsychologenmidden nederland.nl/de-window-of-tolerance-handvat-bij-het-voorkomen-van-chronische-stress-en-burnout/>

Asielstatistieken januari 2020. (2020, januari). Opgehaald van cgvs: <https://www.cgvs.be/nl/actueel/asielstatistieken-januari-2020>

Asselman, M., Offerman, E., & Wassink, R. (2019). *Traumasensitief Onderwijs Een handboek bij de implementatie*. Sittard: Koraal.

Begrippenlijst De VN-vluchtelingenorganisatie. (2020). Opgeroepen op maart 22, 2020, van UNHCR: <https://www.unhcr.org/nl/media/begrippenlijst/>

Burgess, L. (2017, november 13). *Hyperarousal: Symptoms and treatment*. Opgehaald van Medical News Today: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/320000#symptoms-of-hyperarousal>

CEBAM. (2020, maart 25). *Psychosomatische klachten*. Opgehaald van Gezondheidswetenschap: <https://www.gezondheidswetenschap.be/richtlijnen/psychosomatische-klachten>

- CLB. (2020). *Zorgleerkracht- Zorgcoördinator*. Opgehaald van Onderwijskiezer:
https://www.onderwijskiezer.be/v2/beroepen/beroep_detail.php?beroep=1479#:~:text=De%20zorgco%C3%B6rdinator%20gaat%20samen%20met,hel%20leren%20lezen%20kunnen%20ondersteunen%20%E2%80%A6.
- Cohen , J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2008). *Behandeling van trauma bij kinderen en adolescenten met de methode Traumagerichte Cognitieve Gedragstherapie*. Houten: Bon Stafleu van Loghum.
- Coppens, L., Schneijderberg, M., & van Kregten, C. (2021). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen* (5de ed., Vol. 5). SWP.
- Corrigan , F., Fisher, J., & Nutt, D. (2011). Autonomic dysregulation and the Window of Tolerance model of the effects of complex emotional trauma. *Journal of Psychofarmacology*, 25(1), 17-25. doi:<https://doi.org/10.1177/0269881109354930>
- De Haene, L., Loots, G., Derluyn, I., Grietens, H., & Vanderfaeillie, J. (2014). Vluchtelingenkinderen en -jongeren. In L. De Haene, G. Loots, I. Derluyn, H. Grietens, & J. Vanderfaeillie, *Handboek Jeughulpverlening : Deel 1 : Een Orthopedagogisch Perspectief Op Kinderen En Jongeren Met Problemen* (pp. 369–398). Leuven; Den Haag, Nederland: Acco. Opgehaald van <https://lib.ugent.be/catalog/pug01:5816963>
- De Maesschalck, S. (2015). *Trauma bij vluchtelingen*. Opgehaald van Solentra:
<https://www.solentra.be/wp-content/uploads/2019/03/Trauma-1.pdf>
- De Wachter, D. (2016). *Trauma en dissociatie*. Opgehaald van Psychokring:
https://psychokring.files.wordpress.com/2016/03/trauma_en_dissociatie.pdf
- Geeroms , E., & Meesens , M. (2014). *Waar is de zorgcoördinator? Kwalitatief onderzoek over de positie van de zorgcoördinator in de Vlaamse basisscholen*. Opgehaald van <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:002165754>
- Geldof, D. (2017, september 19). *Vluchtelingen, onderwijs & superdiversiteit. De context in beeld*. Opgehaald van Vlor:
<https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/2017%2009%20Geldof%20VLOR%20Vluchtelingen%20superdiversiteit%20en%20onderwijs%20%28002%29.pdf>

- Hersenstichting. (2020). *Posttraumatische stressstoornis (PTSS)*. Opgehaald van Hersenstichting:
https://www.hersenstichting.nl/hersenaandoeningen/ptss/?gclid=EAIaIQobChMIkKXGpOym6QIVWOR3Ch0SdgZNEAAYASAAEgItsvD_BwE
- Het Kinderrechtencollectief. (sd). *Artikel 22: Minderjarige vluchtelingen*. Opgehaald van Kinderrechten: <https://www.kinderrechten.nl/kinderrechten-vw/artikel-22-vluchtelingen/>
- Howard, B. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children and Youth*(17), 5. Opgehaald van [file:///C:/Users/Callewaert%20Filip/Downloads/Bath_The%20Three%20Pillars%20of%20Trauma-Informed%20Care%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Callewaert%20Filip/Downloads/Bath_The%20Three%20Pillars%20of%20Trauma-Informed%20Care%20(3).pdf)
- Lindauer, R., & Boer, F. (2012). *Trauma bij kinderen*. Tielt: Lannoo.
- Lucassen, P., & olde Hartman, T. (2007). *Kwalitatief onderzoek: praktische methoden voor de medische praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Mindful life. (2009). *Wat is mindfulness*. Opgehaald van Mindful life:
<https://mindfullife.nl/wp-content/uploads/2014/12/Wat-is-mindfulness-niet.pdf>
- Morin, A. (sd). *What is Universal Design for Learning (UDL)?* Opgehaald van Understood:
<https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works>
- Mortelmans, D., & Craeynest, M. (2018). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Leuven: Acco.
- Nederlands Jeugdinstituut. (2017, april 30). *KOPP Risico- en beschermende factoren*. Opgehaald van Richtlijnen jeugdhulp en jeugdbescherming:
<https://richtlijnenjeugdhulp.nl/kopp/risico-en-beschermende-factoren/inleiding/>
- Onderwijs Brussel. (2020). *Wat zijn 'Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers' of OKAN?* Opgehaald van Onderwijs Brussel:
<https://www.onderwijsinbrussel.be/faq/wat-zijn-onthaalklassen-voor-anderstalige-nieuwkomers-okan>

- Onderwijs Vlaanderen. (2020, januari 31). *Trauma- en cultuursensitief werken in de klas bij leerlingen met een vluchtverhaal en anderen*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Trauma%20en%20cultuursensitief%20werken%20bij%20leerlingen%20met%20een%20vluchtverhaal%20en%20anderen_31012020.pdf
- Onderwijs Vlaanderen. (sd). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers organiseren in het basisonderwijs*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers-organiseren-in-het-basisonderwijs#wat-is-het>
- Onderwijs Vlaanderen. (sd). Trauma- en cultuursensitief werken in de klas bij leerlingen met een vluchtverhaal én anderen. *Onderwijs Vlaanderen*, 1-15.
- Onthaal onderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN)*. (sd). Opgeroepen op maart 1, 2020, van Vlaanderen: <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-voeding/ondersteuning/onderwijs-voor-leerlingen-met-specifieke-noden/onthaalonderwijs-voor-anderstalige-kinderen-okan>
- Projectteam Ondersteuning Trauma en Vluchtelingen Vlaanderen. (2020, januari 31). *Een praktische syllabus voor CLB-medewerkers in cultuur- en traumasensitief werken met leerlingen met een vluchtverhaal*. Opgehaald van GO! PRO: [https://pro.g-o.be/blog/Documents/Trauma%20Syllabus%20\(eindversie\).pdf](https://pro.g-o.be/blog/Documents/Trauma%20Syllabus%20(eindversie).pdf)
- Telemans, D. (2018, november 20). *Vluchteling of migrant? Terminologie*. Opgehaald van UNHCR: <https://www.unhcr.org/be/wp-content/uploads/sites/46/2018/01/UNHCR-Terminologie-NL.pdf>
- ter Heide, J., Kleber, R., & Mooren, T. (2014). Complex trauma en complexe PTSS. *Tijdschrift voor Psychotherapie*(5), 347-359.
- Trauma bij kinderen*. (2020). Opgehaald van kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie: <https://www.kenniscentrum-kjp.nl/scholen/trauma/>
- Van Schie, R., & van den Muijsenbergh, M. (2017). *Psychische problematiek bij vluchtelingenkinderen en -jongeren*. Utrecht: Pharos.
- van Schie, R., & van den Muijsenbergh, M. (2017, maart). *Psychische problematiek bij vluchtelingkinderen en -jongeren*. (N. v. Beelen, Red.) Opgehaald van Pharos:

https://www.pharos.nl/wp-content/uploads/2018/10/psychische_problematiek_bij_vluchtelingkinderen_en_jongeren-handreiking.pdf

Vlaamse Onderwijsraad. (2018). *Onderwijs voor vluchtelingen: warm onthaal, vlotte leerloopbaan en duurzaam toekomstperspectief*. Vlaanderen : Mia Douterlungne.

Opgehaald van

https://assets.vlor.be/www.vlor.be/publication_attachment/tekst%20vluchtelingen%20in%20template%20DEF.pdf

Vluchtelingen in België: de verhalen achter de mediaberichten. (2016, oktober 1). Opgehaald van Thomas: <https://www.kuleuven.be/thomas/page/vluchtelingen/>

Vrije basisschool Heilig Hart Heverlee. (sd). *Universal Design Learning*. Opgehaald van Basisschool Heilig Hart Heverlee: <https://www.basisschoolhhh.be/lagere-school/udl/>

Wulff, K., Donato, D., & Lurie, N. (2015). What Is Health Resilience and How Can We Build It? *Annual Review of Public Health*, 36(1), 361-374. doi:10.1146/annurev-publhealth-031914-122829

Bijlagen

Bijlage 1: Informatiebrief

Bijlage 2: Toestemmingsverklaring

Bijlage 3: Drop-off

Bijlage 4: Vragenprotocol leerkrachten

Bijlage 5: Vragenprotocol zorgcoördinatoren

Bijlage 6: Vragenprotocol klinische psychologe

Bijlage 7: Inlichtingsfiche valorisatiemeter

Bijlage 8: Gereduceerd transcript (voorbeeld stuk)

Bijlage 9: Fragmenten (voorbeeld stuk)

Bijlage 10: Open coderen (voorbeeld stuk)

Bijlage 11: Labels ordenen (alles)

Bijlage 12: Axiaal coderen en selectief coderen (alles)

Bijlage 13: Beroepsproduct

INFORMATIEBRIEF

Traumasensitief lesgeven aan vluchtelingen in het lager onderwijs

De mogelijkheden voor leerkrachten en zorgcoördinatoren

Doel van de studie

Het betreft een studie in het kader van het behalen van de bachelorproef Toegepaste Psychologie HOWEST: Professionele Bachelors, Brugge. De promotor van het onderzoek is Els De Bruycker, St Jorisstraat, 71, 8000 Brugge, Tel: 050/33.32.68.

Beschrijving van de studie

Het onderzoek gaat na welke interventies rond traumasensitief werken in het lager onderwijs mogelijk zijn voor leerkrachten en zorgcoördinatoren. Dit gebeurt aan de hand van kwalitatieve, semi-gestructureerde interviews.

WAT WORDT VERWACHT VAN DE DEELNEMER?

Deelname en beëindiging

De deelname aan dit onderzoek vindt plaats op vrijwillige basis. U kan op elk ogenblik uw deelname stopzetten. Niet deelnemen aan dit onderzoek zal geen enkele invloed hebben op uw werkrelatie met de onderzoeker of de directie van uw instelling. Als u vragen heeft over het onderzoek dan kan u de onderzoeker steeds bereiken op het nummer 0487345535 of via louise.callewaert@student.howest.be

Procedures

Er wordt gevraagd om een drop-off in te vullen. Hiermee worden gestandaardiseerde achtergrondgegevens verzameld. Het interview zelf duurt ongeveer een uur en er wordt gebruik gemaakt van open vragen.

Verder verloop van het onderzoek:

De data worden verzameld tot april 2021. De analyse van de interviews zal onmiddellijk daarna gebeuren. In de loop van mei 2021 worden de resultaten gebundeld in een proefschrift.

Kosten

Deelnemen aan dit onderzoek brengt voor de deelnemer geen kosten met zich mee.

Vergoeding

Er wordt geen vergoeding voorzien voor deelname aan het onderzoek.

Vertrouwelijkheid

In overeenstemming met de privacywet van 2018, zal uw persoonlijke levenssfeer worden gerespecteerd en zal u toegang krijgen tot de verzamelde gegevens indien u dit wenst. U kan dit aan de onderzoeker kenbaar maken.

Uw anonimiteit is bij het afnemen van het onderzoek volledig gegarandeerd. Concreet betekent dit dat de gegevens anoniem verwerkt worden. Daartoe krijgt elke proefpersoon die deelneemt een nummer. De toestemmingsverklaringen worden apart bewaard, zodat niemand een verband kan leggen tussen de antwoorden en de persoon die ze gegeven heeft.

Na het verwerken van de data door Louise Callewaert en de verdediging van de bachelorproef worden de toestemmingsverklaringen en het verzamelde materiaal vernietigd.

Contactpersoon

Als u aanvullende informatie wenst over de studie, kunt u in de loop van de studie op elk ogenblik contact opnemen met :

Louise Callewaert

0487345535

louise.callewaert@student.howest.be

Bijlage 2: Toestemmingsverklaring

Bacheloropleiding Toegepaste Psychologie

MODEL 1 Toestemmingsverklaring*

voor deelname aan onderzoek in het kader van de Bachelorproef:
Traumasensitief lesgeven aan vluchtelingen in het basisonderwijs: de mogelijkheden voor leerkrachten en CLB-medewerkers

- (1) Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (*versiecode:...*) gelezen.
- (2) Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen.
- (3) Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken.
- (4) Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden hoeft op te geven. Niet deelnemen aan dit onderzoek zal geen enkele invloed hebben op de relatie met de onderzoeker of met de behandelaar/directie van de instelling.

Ik stem toe met deelname aan het onderzoek.

Naam:

Geboortedatum:

Adres:

Telefoon- of Gsm-nummer:

E-mail:

Handtekening:

Datum:

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam: Louise Callewaert

Functie: Student

Handtekening:

Datum:

* Dit formulier is bestemd voor onderzoek met meerderjarigen.

Bijlage 3: Drop-off

Interviewer: Louise Callewaert
Datum en uur van interview:
Uzelf
Naam en voornaam
Leeftijd
Opleiding
Beroep
Werkplaats
Met welke leeftijdscategorie werkt u?

Bijlage 4: Vragenprotocol leerkrachten

<p>Openingsvragen</p>	<p>Voorstelling van onderzoeker en mondeling overlopen van drop-off:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat is uw naam en voornaam? • Wat is uw leeftijd? • Welke opleiding heeft u gevolgd? • Wat is uw beroep? • Waar werkt u? • Met welke leeftijdscategorie werkt u vooral? In welk leerjaar?
<p>Inleidingsvraag</p>	<p>Hoe bent u al in aanraking gekomen met vluchtelingenkinderen?</p>
<p>Transitievragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe ervaart u het lesgeven aan vluchtelingenkinderen? • Welke problemen merkt u op bij vluchtelingenkinderen met trauma?
<p>Sleutelvragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat weet u over traumasensitief lesgeven? Wat betekent dit voor u? • Lukt traumasensitief lesgeven in de klas? Hoe doet u dit? • Wat werkt er in de klas? • Op welke problemen bots je? • Wat hebt u te kort? • Hoe zorgt u voor een veilig klimaat? • Hoe versterkt u de relatie of verbinding met de vluchtelingenkinderen? • Hoe leert u de vluchtelingenkinderen specifieke coping vaardigheden aan? • Welke moeilijkheden ondervindt u bij het lesgeven aan vluchtelingenkinderen met trauma?

	<ul style="list-style-type: none"> • Vanwaar haalt u je kennis? Zijn er mensen bij wie jij terecht kan met vragen? Wie? • Als jij traumasensitief lesgeeft, heeft dit dan ook een positief gevolg op de andere leerlingen? Welke onverwachte positieve neveneffecten zie je bij andere kinderen? • Zijn er negatieve effecten voor de andere leerlingen? • Kent u enkele manieren om kinderen terug tot rust te brengen? Vindt u deze manieren haalbaar in een schoolomgeving? Welke wel/ welke niet? • Wat hebt u tekort om als leerkracht de kinderen met trauma goed te kunnen ondersteunen? • Welke rol kan de zorgcoördinator volgens u op zich nemen? • Hebt u al gehoord van ‘de nieuwe autoriteit’? Indien nee, leg ik dit zelf uit. Denkt u dat dit een goede basishouding is om vluchtelingenkinderen met trauma te ondersteunen? Waarom wel/ waarom niet? • Welke tips zou u meegeven aan andere leerkrachten? • Welke informatie hebt u nog te kort om les te geven aan vluchtelingenkinderen met trauma?
--	--

	Zijn er nog specifieke vragen waarop u een antwoord zou willen?
Besluitende vragen	<ul style="list-style-type: none"> • We hebben nu heel wat besproken, maar welke manieren om de kinderen tot rust te brengen in de klas ziet u als het meest haalbaar? • Welke vindt u absoluut niet haalbaar? • Wat vindt u het belangrijkste dat we aangehaald hebben tijdens dit gesprek? • Als ik alles uit ons gesprek samenvat, dan kom ik tot het volgende: ...Wat dat voor u alles goed samen? • Vooraleer we afronden zou ik nog willen vragen of bepaalde zaken volgens u niet aan bod zijn gekomen? • Is er nog iets dat u wil vertellen over uw ervaring als leerkracht?

Bijlage 5: Vragenprotocol zorgcoördinatoren

Openingsvragen	<p>Voorstelling van onderzoeker en mondeling overlopen van drop-off:</p> <ul style="list-style-type: none">• Wat is uw naam en voornaam?• Wat is uw leeftijd?• Welke opleiding heeft u gevolgd?• Wat is uw beroep?• Waar werkt u?• Met welke leeftijdscategorie werkt u vooral? In welk leerjaar?
Inleidingsvraag	<ul style="list-style-type: none">• Hoe zou u het werk van een zorgcoördinator omschrijven?• Hoe bent u al in aanraking gekomen met vluchtelingenkinderen?
Transitievragen	<ul style="list-style-type: none">• Hoe ervaart u het werken met vluchtelingenkinderen?• Welke problemen ziet u het meest bij vluchtelingenkinderen met trauma?
Sleutelvragen	<ul style="list-style-type: none">• Welke moeilijkheden ondervindt u bij het werken met vluchtelingenkinderen met trauma?• Als u naar de leerkrachten kijkt, wat hebben ze dan te kort of nog nodig om te werken met vluchtelingenkinderen?• Hoe gaat u op schoolniveau de vluchtelingenkinderen helpen? Wat doet u precies? Werkt dit?• Hoe gaat u de leerkrachten helpen met de vluchtelingenkinderen? Wat doet u precies? Werkt dit?

	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe gaat u het vluchtelingenkind zelf begeleiden? Wat doet u precies? Werkt dit? • Wat zou u doen wanneer er een leerling symptomen van trauma vertoont? Hoe gaat u hier het best mee om? • Hoe draagt u bij tot een veilig schoolklimaat? Wat werkt wel/ wat werkt niet? • Hoe zorgt u voor verbinding met de vluchtelingenkinderen? Wat werkt wel/ wat werkt niet? • Hoe leert u de vluchtelingenkinderen passende copingsstrategieën aan? • Wat hebt u tekort om als zorgcoördinator de kinderen met trauma goed te kunnen ondersteunen? • Hebt u al gehoord van ‘de nieuwe autoriteit’? Denkt u dat dit een goede basishouding is om vluchtelingenkinderen met trauma te ondersteunen? Waarom wel/ waarom niet? • Welke tips zou u meegeven aan andere zorgcoördinatoren of (beginnende)leerkrachten? • Is er specifiek materiaal dat u aanraadt om eens door te nemen? • De ontbrekende informatie dat leerkrachten aangaven bevragen (vragen hangen nog af van wat de leerkrachten precies gezegd hebben).
--	---

Besluitende vragen

- We hebben nu heel wat besproken, maar welke technieken en tips vindt u het meest haalbaar?
- Welke vindt u absoluut niet haalbaar?
- Wat vindt u het belangrijkste dat we aangehaald hebben tijdens dit gesprek?
- Als ik alles uit ons gesprek samenvat, dan kom ik tot het volgende: ...Wat dat voor u alles goed samen?
- Vooraleer we afronden zou ik nog willen vragen of bepaalde zaken volgens u niet aan bod zijn gekomen?
- Is er nog iets dat u wil vertellen over uw ervaring als zorgcoördinator?

Bijlage 6: Vragenprotocol klinische psychologe

<p>Openingsvragen</p>	<p>Voorstelling van onderzoeker en mondeling overlopen van drop-off:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat is uw naam en voornaam? • Wat is uw leeftijd? • Welke opleiding heeft u gevolgd? • Wat is uw beroep? • Waar werkt u? • Met welke leeftijdscategorie werkt u vooral? In welk leerjaar?
<p>Inleidingsvraag</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat doet u precies met vluchtelingenkinderen?
<p>Transitievragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe ervaart u het werken met vluchtelingenkinderen?
<p>Sleutelvragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welke problemen ervaren vluchtelingenkinderen met trauma? • Welke noden en behoeften hebben vluchtelingenkinderen met trauma wanneer er gekeken wordt naar de klassetting? • Welke rol kan de leerkracht en de zorgcoördinator volgens u spelen? Welke bijdrage kunnen zij leveren? • Wat is volgens u cruciaal bij traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen? • Welke moeilijkheden ondervindt u bij het werken met vluchtelingenkinderen met trauma? • Hoe gaat u het best om met vluchtelingenkinderen met een trauma? Welke technieken werken het best? Welke technieken zijn

	<p>volgens u haalbaar voor leerkrachten en zorgcoördinatoren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welke tips zou u leerkrachten en zorgcoördinatoren meegeven? • Waar moeten de leerkrachten en zorgcoördinatoren volgens u goed op letten? • Welke zaken zou u een (beginnende) leerkracht zeker willen meegeven? • Waar hebt u uw kennis vandaan? Is er materiaal dat u zeker aanraadt eens door te nemen? • De vragen en opmerkingen van leerkrachten aanhalen en hun ontbrekende informatie nog bevragen (hangt af van wat de leerkrachten aankaartten).
Besluitende vragen	<ul style="list-style-type: none"> • Wat vindt u het belangrijkste dat we aangehaald hebben tijdens dit gesprek? • Als ik alles uit ons gesprek samenvat, dan kom ik tot het volgende: ...Wat dat voor u alles goed samen? • Vooraleer we afronden zou ik nog willen vragen of bepaalde zaken volgens u niet aan bod zijn gekomen? • Is er nog iets dat u wil vertellen over uw ervaring als klinisch psycholoog?
Openingsvragen	<p>Voorstelling van onderzoeker en mondeling overlopen van drop-off:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat is uw naam en voornaam? • Wat is uw leeftijd? • Welke opleiding heeft u gevolgd?

	<ul style="list-style-type: none"> • Wat is uw beroep? • Waar werkt u? • Met welke leeftijdscategorie werkt u vooral? In welk leerjaar?
Inleidingsvraag	<ul style="list-style-type: none"> • Wat doet u precies met vluchtelingenkinderen?
Transitievragen	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe ervaart u het werken met vluchtelingenkinderen?
Sleutelvragen	<ul style="list-style-type: none"> • Welke problemen ervaren vluchtelingenkinderen met trauma? • Welke noden en behoeften hebben vluchtelingenkinderen met trauma wanneer er gekeken wordt naar de klassetting? • Welke rol kan de leerkracht en de zorgcoördinator volgens u spelen? Welke bijdrage kunnen zij leveren? • Wat is volgens u cruciaal bij traumasensitief lesgeven aan vluchtelingenkinderen? • Welke moeilijkheden ondervindt u bij het werken met vluchtelingenkinderen met trauma? • Hoe gaat u het best om met vluchtelingenkinderen met een trauma? Welke technieken werken het best? Welke technieken zijn volgens u haalbaar voor leerkrachten en zorgcoördinatoren? • Welke tips zou u leerkrachten en zorgcoördinatoren meegeven?

	<ul style="list-style-type: none"> • Waar moeten de leerkrachten en zorgcoördinatoren volgens u goed op letten? • Welke zaken zou u een (beginnende) leerkracht zeker willen meegeven? • Waar hebt u uw kennis vandaan? Is er materiaal dat u zeker aanraadt eens door te nemen? • De vragen en opmerkingen van leerkrachten aanhalen en hun ontbrekende informatie nog bevragen (hangt af van wat de leerkrachten aankaartten).
<p>Besluitende vragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wat vindt u het belangrijkste dat we aangehaald hebben tijdens dit gesprek? • Als ik alles uit ons gesprek samenvat, dan kom ik tot het volgende: ...Wat dat voor u alles goed samen? • Vooraleer we afronden zou ik nog willen vragen of bepaalde zaken volgens u niet aan bod zijn gekomen? • Is er nog iets dat u wil vertellen over uw ervaring als klinisch psycholoog?

howest.be

Bachelor Toegepaste psychologie
Module Bachelorproef

INLICHTINGENFICHE VALORISATIEPETER OF –METER

Student: Louise Callewaert

(Voorlopige) titel bachelorproef: Traumasensitief lesgeven aan vluchtelingen in het basisonderwijs

Voornaam en naam valorisatiepeter of –meter: Cindy Catteeuw

Functie valorisatiepeter of -meter (ev. met een korte omschrijving): Leerkracht Nederlands en lichamelijke opvoeding

Naam organisatie: OKAN Roeselare

Ondernemingsnummer:

- Type organisatie:
- profit
 - social profit (behalve overheden en onderwijsinstellingen)
 - overheid
 - onderwijsinstelling

Werkadres: Hugo Verrieststraat 68, 8800 Roeselare

Telefoon of GSM: 051 22 62 39

e-mailadres: cindy.catteeuw@telenet.be

Korte toelichting bij de keuze voor deze valorisatiepeter of -meter:

Ik heb gekozen voor Cindy Catteeuw als valorisatiemeter omdat zij les geeft in een OKAN klas (Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers). Zij geeft Nederlands en lichamelijke opvoeding aan kinderen die nog niets van Nederlands kunnen en juist aangekomen zijn in België. Veel van haar leerlingen hebben trauma opgelopen en ze moet hier tijdens haar lessen vaak rekening mee houden. Aangezien mijn bachelorproef over traumasensitief lesgeven gaat, ben ik ervan overtuigd dat Cindy de geschikte persoon is om mij te ondersteunen.

Korte omschrijving van het resultaat van het overleg met de valorisatiepeter of –meter voor de bachelorproef: Na het gesprek met Cindy en een leerkracht uit het reguliere basisonderwijs kwamen we tot de bevinding dat er in het basisonderwijs te weinig rekening gehouden wordt met anderstalige leerlingen die trauma hebben opgelopen of dat er daar simpelweg te weinig middelen voor zijn. Uit het gesprek concludeerden we dat het nuttig zou zijn om onderzoek te doen naar de mogelijkheden voor zowel leerkrachten als CLB medewerkers om zo de vluchtelingenkinderen optimaal te kunnen ondersteunen.

Bijlage 8: Gereduceerd transcript (voorbeeld stuk)

Ik: Zijn er naast taal nog enkele problemen die u opmerkt bij het lesgeven aan vluchtelingenkinderen?

~~**Lkr:** Tijdens het lesgeven of bedoelt u ook school breed?~~

~~**Ik:** Ja beiden. School breed mag ook.~~

Lkr: Awel, tijdens het lesgeven is dit vooral de taal, maar we merken ook wel dat sommige leerlingen anders reageren op bepaalde zaken dan doorsnee kinderen bij ons. Sommige reageren heel heftig op bepaalde situaties. ~~Dat is wel iets waar we mee geconfronteerd worden.~~

Ik: Wat bedoel je met heftig, kunt u dit beschrijven?

Lkr: Eigenlijk heftig in veel opzichten. Er zijn er die zich redelijk agressief gaan gedragen, maar ook kinderen die eigenlijk bij kleine zaken helemaal in paniek geraken. Ja eigenlijk heel raar gedrag soms. Dit is iets waarvan we ons natuurlijk wel bewust zijn en waarrond gewerkt wordt. ~~Euh,~~ we hebben ook al zo een aantal leerlingen zien passeren waarvan we dachten kan dit hier eigenlijk wel blijven, die kinderen zijn zo getraumatiseerd, maar waarvan je nu wel ziet, goh, ik heb zo een kindje in mijn hoofd die in het derde leerjaar toegekomen is en nu in het zesde leerjaar dat is een compleet ander kind geworden, dus dan is het wel goed dat ze die kansen krijgen en begeleid worden. Ja, het moment zelf is dit wel heftig natuurlijk.

~~**Ik:** Ja, kan ik me voorstellen.~~ Welke situaties wekken volgens u dan dat gedrag op?

Lkr: ~~Goh,~~ dat is van alles soms. Het kunnen kleine zaken zijn. Het kan gaan om opmerkingen van leerkrachten of andere leerlingen die mis opgevat worden, maar ook door huiswerk, of ja eigenlijk moeilijk te omschrijven wat precies het kind alarmeert. Soms ook gewoon iets dat valt op de grond, waarvan het kind zo verschiet, ja echt van alles.

~~**Ik:** Oké,~~ dus als ik het goed begrijp is het een beetje afhankelijk van persoon tot persoon en de situatie?

Lkr: Ja klopt.

~~**Ik:** Uhu ja, en~~ hoe reageer je daar het best op volgens u?

Lkr: Awel, we hebben ook wel al gemerkt dat heel streng reageren op die kinderen eigenlijk niet echt een oplossing biedt of geruststelling biedt bij hen. ~~Euhm,~~ wij hebben een vluchtroute op school. Dat is niet alleen voor vluchtelingenkinderen, maar ook de andere leerlingen die kunnen daar ook gebruik van maken. Dus de vluchtroute is bij de zorgcoördinator is er een gang, een hoekje, en daar kunnen ze dan een beetje tekenen, wat lezen, zich even afreageren op een groot kussen, een soort boksbal eigenlijk. En ja er ligt ook wel materiaal voor als ze willen praten over wat er hun tegenaat, zodat ze het kunnen tekenen of een vragenlijst invullen.

~~**Ik:** Ah ja.~~

~~Lkr: Ja,~~ zodat ze eigenlijk weer wat rustig kunnen worden, maar er gaat daar meestal wel wat aan vooraf.

Bijlage 9: Fragmenten (voorbeeld stuk)

Tekst interviewer	Fragment	Tekst leerkracht
Zijn er naast taal nog enkele problemen die u opmerkt bij het lesgeven aan vluchtelingenkinderen?	1.5	Tijdens het lesgeven is dit vooral taal.
	1.6	We merken ook wel dat sommige leerlingen anders reageren op bepaalde zaken dan doorsnee kinderen bij ons. Sommige reageren heel heftig op bepaalde situaties.
Kunt u dit beschrijven?	1.7	Er zijn er die zich redelijk agressief gaan gedragen, maar ook kinderen die eigenlijk bij kleine zaken helemaal in paniek geraken.
Welke situaties wekken volgens u dat gedrag op?	1.8	Het kunnen kleine zaken zijn. Het kan gaan om opmerkingen van leerkrachten of andere leerlingen die mis opgevat worden, maar ook door huiswerk, of ja eigenlijk moeilijk te omschrijven wat precies het kind alarmeert. Soms ook gewoon iets dat valt op de grond, waarvan het kind zo verschiet.
Hoe reageer je daar het best op volgens u?	1.9	We hebben gemerkt dat heel streng reageren op die kinderen eigenlijk niet echt een oplossing biedt of geruststelling biedt bij hen.
	1.10	We hebben een vluchtroute op school. Bij de zorgcoördinator is er een gang, een hoekje, en daar kunnen ze dan een beetje tekenen, wat lezen, zich even afreageren op een groot kussen, een soort boksbal. Er ligt ook wel materiaal voor als ze willen praten over wat er hun tegengaat, zodat ze het kunnen tekenen of een vragenlijst invullen.

Bijlage 10: Open coderen (voorbeeld stuk)

Label	Fragment	Tekst leerkracht
Heftige reacties (-)	1.6	We merken ook wel dat sommige leerlingen anders reageren op bepaalde zaken dan doorsnee kinderen bij ons. Sommige reageren heel heftig op bepaalde situaties.
Agressief (-) Kleine zaken (-) Paniek (-)	1.7	Er zijn er die zich redelijk agressief gaan gedragen, maar ook kinderen die eigenlijk bij kleine zaken helemaal in paniek geraken.
Kleine zaken (-) Opmerkingen (-) Huiswerk (-) Verschieten (-)	1.8	Het kunnen kleine zaken zijn. Het kan gaan om opmerkingen van leerkrachten of andere leerlingen die mis opgevat worden, maar ook door huiswerk, of ja eigenlijk moeilijk te omschrijven wat precies het kind alarmeert. Soms ook gewoon iets dat valt op de grond, waarvan het kind zo verschiet.
Streng (-)	1.9	We hebben gemerkt dat heel streng reageren op die kinderen eigenlijk niet echt een oplossing biedt of geruststelling biedt bij hen.
Vluchtroute (+) Tekenen (+) Lezen (+) Afreageren (+) Vragenlijst (+)	1.10	We hebben een vluchtroute op school. Bij de zorgcoördinator is er een gang, een hoekje, en daar kunnen ze dan een beetje tekenen, wat lezen, zich even afreageren op een groot kussen, een soort boksbal. Er ligt ook wel materiaal voor als ze willen praten over wat er hun tegengaat, zodat ze het kunnen tekenen of een vragenlijst invullen.

Bijlage 11: Labels ordenen (alles)

Uitdagingen			Traumasensitief lesgeven		
Taal 6X (-) Taalbarrière 4X (-) Taalprobleem (-) Niet verstaan (-) Moeilijk verwoorden (-) Taalachterstand (-) Tolken (-) Brief uitleggen (-)	Heftige reacties (-) Agressief 5X (-) Paniek 3X(-) Verschieten 3X (-) Conflicten Teruggetrokken 8X (-) Stil (-) Schuchter (-) Emotioneel (-) Emotioneel weggemoffeld 3X (-) Verdrongen (-) Wilder (-) Traumasymptomen (-) Bijten (-) Roepen 4X (-) Vreemd gedrag 2X (-) Verzamel gedrag (-) Overleven (-) Gesloten (-) Frustratie (-) Hechtingsstoornis (-) Slaan (-) Weglopen (-) Water over zich gieten (-) Situaties naspelen 2X (-) Controle verlies 2X (-) Afwisselend Repetitief gedrag Niet altijd	Moeilijk 9X (-) Handen vol (-) Niet makkelijk (-) Aandacht verdelen (-) Niet vlot (-)	Geïntegreerde klas(+) Geïntegreerd (+) Bestaande klas (+) Integreren (+) Deelnemen Klasgroep (+) Opgaan in groep (+) Grootste deel in klas 2X (+) Klassituatie Klas 3X (+) Klassikaal 2X(+)	Veilig 5X (+) Veilig klimaat 3X (+) Meisjes bij meisjes (+) Vluchtroute 4X (+) Schreeuwen vermijden (+) Ander lokaal (+) Veiligheid 11X (+) Thuis voelen (+) Thuis creëren (+) Gemak (+) Op gemak stellen (+) Niet bij de deur (+) Thuiskomen 2X(+) Geborgenheid 2X(+) Huiselijk (+) Warme lokalen (+)	Moedergevoel (+) Kind aanvoelen (+) Bewust zijn (+) Empathie (+) Er zijn voor hen 3X(+) Situatie begrijpen (+) Rekening houden (+) Begripvol (+) Begeleider 2X(+) Inleving 2X (+) Rustig zijn 3X (+) Aanvaarden 5X(+) Moederfiguur (+) Begrijpen (+) Respecteren (+) Niet afblokken (+) Vermijding (-) Erkennen (+)

<p>Communicatie 2X(-) Communicatie ouders 4X (-) Geen toegang (-) Gezin (-)</p>	<p>Kleine zaken 2X(-) Opmerkingen (-) Huiswerk (-) Luid praten (-) Onaangekondigd brandalarm Lawaai 2X (-) Geluiden (-) Toneelstukken (-)</p>	<p>Functioneren (-) Aanpassen (-) Geen werkhouding 2X (-)</p>	<p>Verbinding 11X (+) Klasgenoten 2X(+) Groepsopdracht 3X (+) Verbondenheid 2X (+) Groepswerk 2X (+) Goudenweken (+) Samen spraak (+) Band opbouwen (+) Linken zoeken (+) Dichter bij juf (+) Link verleden en thuisland (+) Samen oplossingen zoeken (+) Vertrouwenscirkel 2X (+) Vertrouwensband 4X (+) Geheimen (+) Vlot vrienden (+) Vertrouwen 5X (+) Klasknuffels (+) Wij gevoel (+) Kring (+) Samenkomen (+) Sociaal (+) Kringmomenten 3X(+) Niet boven staan (+) Erbij horen (+) Aansluiten leefwereld (+) Poort (+)</p>	<p>Muzische lessen 2X (+) Muziek 2X(+) Muzische wijze (+) Liedjes (+)</p>	<p>Zoeken 2X (+) Aangepast pakket (+) Situatie afhankelijk Leerstof bijwerken (+) Aangepaste leerstof 2X (+) Verschillen 2X (+) Uniek 2X Nederlands leren (+) Anders (+) Vergelijken (-) Niet vergelijken (+) Prentenboekjes (+) Korte woordjes (+) Kindafhankelijk 2X Persoonlijk werken (+) Aangepast curriculum (+) Printbladen en kaartjes (+)</p>
<p>Niet veel kennis (-) Bijscholing (-) Algemeen kader (-) Kennis 6X (-) Achtergrondinformatie 7X(-) Nood aan informatie 2X (-) Niet gekend (-) Niet opgeleid (-) Weinig geweten (-) Goede literatuur (-) Linkjes (-) Samengevatte informatie (-)</p>	<p>Coping 6X (-) Sociaal emotionele (-) Ontspanningsoefeningen 2X (-) Emotioneel begeleiden (-) Psychologisch (-) Ademhalingsoefeningen (-) Kindniveau praten (-) Individueel begeleiden 2X (-) Pakket afronden (-)</p>		<p>Gevoel van iets kunnen (+) Goed gevoel 2X(+) Succeservaring 7X (+) Ervaringen opdoen (+) Leren goed voelen 2X (+) Jaar lager (+) Inspraak (+) Extra begeleiding (+) Stap terug (+) Zelfvertrouwen 2X (+) Klassenraad 2X (+) Herkennen (+)</p>	<p>Puzzel (+) Spelletjes 5X (+) Spel 2X(+) Vormingen 2X (+) Projectonderwijzen 6X (+) Spelen (+)</p>	<p>Belang voor alle kinderen 2X (+) Alle leerlingen (+) Kansen geven 2X(+) Gelijk behandelen 2X(+) Ongeacht situatie (+) Alle kinderen 2X (+)</p>

<p>Traumasensitief lesgeven niet gekend 6X (-) Onduidelijk (-) Aanpakken (-) Geen pakket (-) Begin (-) Inhoudelijk (-) Onwetend 2X (-) Informatie (-) Weinig ervaring (-) Zoeken (-) Websites (-) Expertise (-) Paniekeren (-) Normale gedragingen uit het oog verliezen (-) Bang (-) Overbetrokkenheid (+)</p>			<p>Afleiden (+)</p>		
<p>Cultuur 3X (-) Cultuurverschil 5X(-) Cultuurbarrière (-) Onderscheid meisjes en jongens (-) Normen en waarden 2X(-)</p>			<p>Vertellen mag 2X (+) Geen verplichtingen (+) Praten 8X(+) Kindgesprekken 2X (+) Openonthaal (+) Gesprek 5X (+) Vragen 4X (+) Kinderkeuze (+) Vragenmoment (+) Luisteren 5X (+) Spreken (+) Eigen taal (+) Aanspreek moment (+) Bespreekbaar maken 2X(+) Aanspreken (+) Verhaal doen (+) Kringzak (+) Niet in trauma peuteren 2X (+) Land van herkomst (+) Vlucht (-) Curiositeit (-) Niet afblokken (+)</p>	<p>NT-2 materiaal Mattie en Mona Jenaplan 3X</p>	

			Vermijding (-) Niet diep op ingaan (+) Herkennen (+) Afleiden (+)		
Financieel 3X(-)			Tijd 11X (+) Geen zorgen rond schoolse (+) Doorzetten (+) Niet lukken (+) Later resultaat (+) Niet forceren 5X (+) Niet overhaasten 2X (+) Vanzelf (+) Kleine stapjes 2X (+) Niet thuis verschuiven (+) Herhalen (+) Voorzichtig (+) Extra uren (+) Geduld (+)	Los laten 2X (+) Ontspannen (+) Plezier (+) Rust 6X (+) Kind zijn (+) Viering (+) Kalmte 2X(+)	

<p>Sociale vaardigheden (-) Praten (-) Botsen (-) Vriendschap uiten (-) Klasgenoten (-) Andere kinderen (-) Sociaal vlak (-) Groep (-)</p>			<p>Zorgcoördinator 6X (+) Brugfiguur 2X (+) Externen (+) Ondersteuningsnetwerk (+) Directeur 2X (+) Collega's 2X (+) Niet alleen (+) Met meerdere (+) Directie (+) Schoolteam (+) Team (+) Ondersteuner (+) CLB 2X(+) Psychologen 3X (+) Hulp vragen 3X(+) Tolkdienst (+) Solentra 2X(+) Aparte leerkrachten (+) Extra juf (+)</p>	<p>Meenemen over de middag (+) Buiten school 2X (+) Opvolgen (+) Contact buiten de les (+)</p>	
<p>Nooit onderwijs (-) Schoolniveau (-) Schoolse 2X (-) Aanpassen 3X(-) Aanvaarden gezag (-) Schoolcultuur (-) Functioneren (-) Geen werkhouding (-) Schools presteren (-) Klasstructuur (-) Chaos 2X(-) Nieuwe dingen opnemen (-) Streng (-) Streng optreden (-) Straffen (-)</p>			<p>Oudergesprekken 3X (+) Ouders (+) Verbinding ouders (+) Mesosystemen versterken (+) Netwerk (+) Link ouders en school (+) Banden tussen ouders en school (+) Goede relatie (+)</p>	<p>Letten op details (+) Kleine zaken triggeren (+) Opletten (+) Geen timer (+) Dingen opmerken (+) Kleine zaken 3X(+) Kleine aanpassingen (+) Raam (+) Prikkel verminderen (+) Observeren (+) Simpele zaken uitleggen (+) Niet vanzelfsprekend (+) 1 keer is niet voldoende (+)</p>	
<p>Extra handen (-) Tijd 2X(-) Extra uren (-) Ondersteunende uren (-) Geen hulp (-) Zelf oplossen (-)</p>			<p>Trots en waterprojecten (+) Lichamelijke reacties (+) Ademhalingscontrole 2X(+) Bewegingsoefeningen 2X(+) Boodschapje doen 3X (+) Naar buiten 2X (+)</p>		

<p>Ondersteuning 2X (-) Niet haalbaar (-) Extra begeleiding 2X(-) Handen te kort (-) Extra tijd (-) Geen brugfiguur (-)</p>			<p>Wandelen 2X (+) Uit klasgroep 2X (+) Buiten klasgroep (+) Ontspanningsoefeningen 3X (+) Herstelmuur 2X (+) Tekenen 5X (+) Schrijven 2X (+) Afzonderen 2X(+) Lezen (+) Stressspeeltjes (+) Boksbal (+) Focus op emoties (+) Uitlaatklep (+) Gerust laten (+) Laten doen 2X (+) Sport oefeningen (+) Binnenblijven (+) Oogcontact 2X (+) Gevoelensmuur (+) Door de klas lopen (-) Rustmomenten (+) Actieve tussendoortjes (+) Cirkel inkleuren (+) Reflecteren 4X (+) Eigen gevoel (+) Gevoelens 2X (+) Oeitjes en bravootjes (+) Coping (+) Pictogrammen (+) Sleutelhanger (+) Gevoelens communiceren (+)</p>		
--	--	--	---	--	--

			Dagplanning 4X (+) Structuur 8X (+) Overlopen 5X (+) Voorspelbaarheid 3X (+) Grenzen (+) Duidelijke afspraken (+) Autoriteit (+) Gelijke dagen (+) Uitleggen (+) Stabiliteit 3X(+) Kleurdoosplanner (+)		
--	--	--	---	--	--

Rol zorgcoördinator	Niet relevant ifv onderzoeksvraag, mag weggelaten worden
<p>Beter kaderen (+) Lijnen uitzetten (+) Overleg 3X (+) Beleid Leerkrachten ondersteunen 2X (+) Klassenraden (+) Afspraken maken (+) Speelmomenten inrichten (+) Klasniveau</p>	<p>Regelmatig vluchtelingen Helft van doelgroep Gedropt</p>
<p>Contact ouders 6X (+) Vertrouwen (+) Tussenpersoon (+) Stoepbezoeken (+) Oudergesprekken (+) Intakegesprekken (+) Achtergrond informatie (+)</p>	<p>Nieuwe autoriteit niet gekend</p>
<p>Geen klas Sneller resultaat (+)</p>	<p>Graadsklas</p>
<p>In gesprek gaan (+) Sociaal emotionele opvolgen (+) Uitgenomen (+) 1 op 1 werking (+) Psychologische hulp (+) Praatjes 2X (+) Ondersteuning (+) Kindcontacten Individuele begeleiding 3X (+) Coping (+) Zorg 7X(+) Coachen 2X(+) Kindniveau 2X</p>	<p>Kleinere zaken</p>

Kind gesprekken 2X (+) Begeleiden 2X(+) Individuele handelingsplannen (+)	
Materialen (+) Ideeën (+) Methodes zoeken 3X(+) Oplossingen bedenken 2X (+) Activiteiten uitwerken (+) Projecten (+) Relevante thema's (+) Beloningskaart (+) Werkboekjes zoeken(+)	Grens
Niveau testen (+) Interesses kind (+) Sterktes en zwaktes (+) Testen	Leergierig
Bureaufunctie (-) Weinig tussen de kinderen (-) Papieren	Vrouw
Link tolken (+) Link buitenschoolse activiteiten (+) CLB (+) Link (+) Betrokken partijen (+) Samenwerkingen (+) Hobby's (+) Buitenschools (+)	Interessante elementen
Opvolgen (+) Veranderingen gedrag (+) Gedragsmatig probleem (+) Verminderd schoolpresteren (+)	Rijke kinderen
	Concentratieschool
	Brussel
	Discussie
	Alleen gevlucht

	Stamgroepen
	ONW
	Type 3 of 7

Bijlage 12: Axiaal coderen en selectief coderen(alles)

Uitdagingen			Traumasensitief lesgeven		
Thema: taalbarrière (-) Taalprobleem 12X j Zaken niet verstaan 2X (-) Tekort aan tolken (-)	Thema: voorkomende traumasymptomen (-) Probleem gedrag 14X (-) Angstig gedrag 6X (-) In zichzelf gekeerd 9X (-) Gesloten 2X (-) Vermijdingsdrang 2X (-) Vreemd gedrag 2X (-) Verschillend van kind tot kind	Thema: verloop (-) Moeilijk 9X (-) Aandacht verdelen (-)	Thema: klassen (+) Geïntegreerde klas 4X(+) Deelnemen aan activiteiten met de klasgroep 4X (+) Veel klassikaal werk (+)	Thema: veiligheid (+) Veilig klimaat 19X (+) Kleine aanpassingen 3X (+) Vluchtroute 4X (+) Schreeuwen vermijden (+) Thuis creëren 6X (+) Het kind op gemak stellen 2X(+)	Thema: basishouding (+) Moedergevoel 2X(+) Steun bieden 3X (+) Begripvol 9X (+) Begeleider 2X(+) Inleving 4X (+) Rust uitstralen 3X (+) Aanvaarden 5X(+) Trauma erkennen 2X(+)

<p>Thema: communicatie (-) Communicatie probleem 2X(-) Communicatie ouders 4X (-) Geen toegang tot het gezin 2X (-)</p>	<p>Thema: triggers (-) Kleine zaken triggeren 2X(-) Geluiden 2X (-)</p>		<p>Thema: verbinding (+) Verbinding 14X (+) Inzetten op verbinding met Klasgenoten 8X(+) Aansluiting zoeken 3X (+) Samen oplossingen zoeken (+) Vertrouwensband 13X (+) Groepsgevoel 8X (+) Poort naar leefwereld van hier (+)</p>	<p>Thema: muziek (+) Muzische wijze 5X (+) Liedjes (+)</p>	<p>Thema: lespakket (+) Verschillen aanvaarden 3X Aangepast leerpakket 5X(+) Nederlands leren (+) Niet vergelijken 2X (+)</p>
<p>Thema: kennis (-) Nood aan kennis en literatuur 9X(-) Nood aan algemeen kader 2X Nood aan achtergrondinformatie 7X(-) Leerkrachten paniekere soms 3X (-) Normale gedragingen uit het oog verliezen (-) Overbetrokkenheid (+)</p>	<p>Thema: Onrealiseerbare opgaven Werken rond coping 6X (-) Het sociaal emotionele begeleiden (-) Ontspanningsoefeningen 2X (-) Ademhalingsoefeningen (-) Kindniveau praten (-) Individueel begeleiden 2X (-) Pakket afronden (-)</p>		<p>Thema: zelfwaardering (+) Succeservaringen opdoen 9X (+) Goed gevoel creëren 4X(+) Zelfvertrouwen ontwikkelen 2X (+) Kind een jaar lager plaatsen 2X(+) Inspraak 3x(+) Extra begeleiding (+) Erken het trauma (+) Afleiden (+)</p>	<p>Thema: plezierbeleving (+) Spelletjes 9X (+) Projectonderwijzen 8X (+)</p>	<p>Thema: gelijke kansen (+) Belang voor alle kinderen 6X (+) Gelijke kansen geven 4X(+)</p>

<p>Thema: cultuurbarrière (-) Cultuurverschil 9X (-) Verschillende normen en waarden 2X(-)</p>			<p>Thema: gespreksvoering (+) Vertellen mag , maar geen verplichting 5X (+) Gesprekken aangaan 19X (+) Vaste aanspreekmomenten 4X (+) Luisteren 5X (+) Eigen taal laten gebruiken (+) Niet in trauma peuteren 2X (+) Vluchtverhaal niet vermijden 3X (+) Afleiden (+)</p>	<p>Thema: nuttig materiaal (+) NT-2 materiaal Mattie en Mona Jenaplan 3X</p>	
<p>Thema: financiële situatie (-) Financieel 3X(-)</p>			<p>Thema: tijdsverloop (+) Tijd geven 14X (+) Geen zorgen rond schoolse (+) Doorzetten (+) Niet forceren 9X (+) Herhalen (+) Extra uren (+)</p>	<p>Thema: ontspanning (+) Zaken leren los laten 3X (+) Plezier beleven(+) Rust 8X (+) Kind zijn (+)</p>	

<p>Thema: sociale vaardigheden (-) Te kort aan sociale vaardigheden (-) Moeilijk praten (-) Moeilijk vrienden maken (-)</p>			<p>Thema: steun leerkrachten (+) Zorgcoördinator 6X (+) Schoolpersoneel 7X Brugfiguur 2X (+) Externen (+) Altijd in team (+) CLB 2X(+) Psychologen 3X (+) Durf hulp vragen 3X(+) Tolkdienst (+) Solentra 2X(+)</p>	<p>Thema: buitenschoolse aanpak (+) Ook buiten school begeleiden 2X (+) Situatie opvolgen (+)</p>	
<p>Thema: schoolcultuur (-) Nooit onderwijs gevolgd 6X(-) Basishoudingen voor in school niet gekend 4X (-) Aanpassen aan een klasstructuur 3X (-) Chaos 2X(-) Nieuwe dingen opnemen (-) Streng optreden 2X (-) -</p>			<p>Thema: Band ouders (+) Oudergesprekken 4X (+) Verbinding ouders (+)</p>	<p>Thema: aandachtspunten (+) Letten op details 6X(+) Observeren 2X (+) Prikkel verminderen 5X (+) Alles uitleggen en alles herhalen 3X (+)</p>	
<p>Thema: ondersteunende middelen (-) Nood aan extra handen 6X(-) Nood aan extra tijd 5X (-)</p>			<p>Thema: coping en emotieregulatie (+) Projecten rond coping 2X (+)</p>		

<p>Nood aan een brugfiguur (-)</p>			<p>Letten op lichamelijke reacties (+) Ademhalingscontrole 2X(+) Bewegingsoefeningen 4X(+) Even uit de klas gaan 9X (+) Ontspanningsoefeningen 3X (+) Emoties en gevoelens benoemen 8X (+) Uitlaatkleppen 7X (+) Soms eens gerust laten 3X Oogcontact 2X (+) Reflecteren 4X (+)</p>		
			<p>Thema: Voorspelbaarheid (+) Dagplanning 4X (+) Structuur bieden 9X (+) Zorgen voor voorspelbaarheid 5X (+) Grenzen stellen 3X(+) Stabiliteit bieden 3X(+)</p>		

Rol zorgcoördinator
<p>Thema: beleid (+) Beter kaderen en lijnen uitzetten 2X (+) Overleggen 4X (+) Leerkrachten ondersteunen 2X (+)</p>
<p>Thema: contact leggen ouders (+) Tussenpersoon ouders 8X (+) Vertrouwen opbouwen (+) Intakegesprekken (+)</p>
<p>Thema: voordelen (+) Geen klas Sneller resultaat (+)</p>
<p>Thema: begeleiding (+) 1 op 1 gesprekken 11X (+) Sociaal emotionele opvolgen 2X(+) Ondersteuning bieden(+) Coping aanleren (+) Coachen 4X(+) Kind gesprekken 2X (+) Individuele handelingsplannen opstellen (+)</p>
<p>Thema: handvaten aanrijken (+) Nieuwe materialen en methodes zoeken 4X(+) Oplossingen bedenken 2X (+) Activiteiten uitwerken (+) Projecten (+) Relevante thema's (+) Beloningskaart (+) Werkboekjes zoeken(+)</p>

Thema: beeld van het kind (+)

Niveau testen 2X(+)

Interesses kind (+)

Sterktes en zwaktes (+)

Thema: nadelen zorgcoördinator (-)

Bureaufunctie 2X (-)

Weinig tussen de kinderen (-)

Thema: netwerken (+)

Link tolken (+)

Link buitenschoolse activiteiten 3X(+)

Contact met het CLB (+)

Link met betrokken partijen (+)

Thema: volgsysteem (+)

Kind opvolgen (+)

Veranderingen gedrag 2X (+)

Verminderd schoolpresteren

Bijlage 13: Beroepsproduct

De link naar het leerpad: <https://view.genial.ly/60955d7c760f8b0d0704a1cc/learning-experience-didactic-unit-leerpad-traumasensitief-lesgeven>

Opmerking: Gebruik de voorziene knoppen op het leerpad zelf (Next) om naar de volgende pagina te gaan en niet de grijze pijltjes.

Een algemeen beeld:



🏠 ☰

Basis Traumasensitief lesgeven

Veerkracht vergroten

➕

➕

➕

➕

➕

NEXT →

STRESSREACTIES DIE SAMENHANGEN MET DE TRAUMATISCHE GEBEURTENISSEN

➕

➕

➕

➕

➕

← BACK



VEILIGHEID EN VERTROUWEN



1 RELATIES OPBOUWEN EN SOCIALE VAARDIGHEDEN VERGROTEN

+ info



2 VEILIGE PLEK

+ info



3 VOORSPELBAARHEID EN STRUCTUUR

+ info



4 KLASSENAFSPRAKEN

+ info



5 GRENZEN EN CONSEQUENTIES

+ info



6 TRIGGERS

+ info



← BACK

Omgaan met flashbacks

- 1 Voor je iets onderneemt, is het belangrijk dat je **zelf rustig** bent. Neem een paar keer diep **adem**.
- 2 Spreek de leerling **aan met** zijn of haar **naam**, maar **raak** hem of haar zeker **niet aan**.
- 3 Oriënteer de leerling: maak **oogcontact**, spreek zijn **naam** uit en vertel **waar** hij of zij is, wat de **datum** is en **wie jij bent**.
- 4 Zorg voor **sterke prikkels**: spreek wat **luider** of laat weten dat je hem of haar zal **aanraken**. Plaats eventueel een koude doek op de arm om de leerling weer naar het heden te brengen.
- 5 **Vertel**, zodra de leerling weer in het hier en nu is, kort **wat er gebeurd is**.
- 6 Laat de leerling tot **rust** komen en geef wat **eten of drinken**.
- 7 Leg ook aan de klas **uit wat er gebeurd is**. Doe dit kort en eenvoudig.
- 8 Als er **vragen** komen, kun je voorstellen om ze op te schrijven en ze **later te beantwoorden**.

NEXT →

Omgaan met triggers

