

EEN BOEKENTAS VOL VEERKRACHT

EEN ONDERZOEK NAAR DE STERKTES, TEKORTKOMINGEN EN
IMPLEMENTATIEMOGELIJKHEDEN OMTRENT HET PREVENTIEF
VEERKRACHTBEVORDEREND WERKEN BINNEN DE LAGERE
SCHOOLCONTEXT

Aantal woorden: < 32.507 >

Margot Fermyn

Studentennummer: 01810175

Promotor: Dr. Henk Weymeis

Begeleider: Dr. Elisa Boelens

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Klinische Psychologie
Academiejaar: 2023 - 2024



**UNIVERSITEIT
GENT**

“ondergetekende Fermyn Margot geeft toelating tot het raadplegen van de scriptie door derde”

Voorwoord

Met een hoge dosis aan trots en dankbaarheid schrijf ik dit voorwoord van mijn masterproef. Een masterproef die ook meteen het einde aan mijn opleiding klinische psychologie betekent. Onder het motto '*When one door closes, another one opens*' kijk ik met veel nieuwsgierigheid en ogen vol sprankeling uit naar dit nieuw hoofdstuk in mijn leven en carrière. Afstuderen als klinisch psychologe, het begon als een verre kinderdroom, maar eindigt in realiteit. In het nastreven van dit doel, had ik het geluk te kunnen rekenen op enkele belangrijke steunpilaren.

Allereerst wil ik Dr. Henk Weymeis, de promotor van deze masterproef, bedanken. Ik ging de uitdaging aan om een eigen onderzoeksonderwerp aan te brengen. Dr. Henk Weymeis gaf mij groen licht om dit verder uit te werken en bood mij bijgevolg de mogelijkheid om mezelf te verdiepen in een onderwerp die mij nauw aan het hart ligt. Zijn expertise in het onderzoeksdomein uitte zich in richtinggevende adviezen die de kwalitatieve uitwerking van deze masterproef begunstigden. Daarnaast wens ik mijn dank te uiten aan Dr. Elisa Boelens. Als begeleidster van deze masterproef vervulde zij een belangrijke rol in de totstandkoming van dit document. Ik kon steeds rekenen op verrijkende feedback en ondersteuning. Na overlegmomenten kreeg mijn reeds groot enthousiasme voor het afleveren van een waardevol document, toch steeds een extra *boost*. Verder gaat er veel dank uit naar alle participanten uit het onderzoek. Zonder hun waardevolle bijdrage, was het niet mogelijk om tot de inzichten te komen die in deze masterproef gepresenteerd worden.

Ook wens ik mijn stageplaats Konekti, onder leiding van Dieter Dochy, hierbij te bedanken. Ik kreeg het voorrecht om in een warme en leerrijke omgeving mezelf te ontplooien als persoon en als toekomstig klinisch psychologe. Hierbij wens ik Julie Michils, Nele Soete en Sien Laperre expliciet te vermelden. Zowel op als naast het klinisch veld kon ik rekenen op hun steun en waardevolle feedback. Ze sterkten mijn geloof in mijn eigen capaciteiten en zorgden er voor dat mijn eerste ervaring op het klinisch terrein een positieve invulling kende.

Tot slot wens ik een dankwoord te uiten aan de personen uit mijn dichte omgeving. Ik ben mijn ouders niet alleen dankbaar dat ik deze opleiding mocht volstrekken, ook de steun die ik van hen mocht ontvangen is van onschatbare waarde. Ook tijdens de meer turbulente periodes kon ik rekenen op steun, liefde, begrip en geduld van mijn ouders én van mijn zus. Zonder hen zou ik niet staan waar ik nu sta, zou ik niet denken hoe ik nu denk en zou ik niet dromen waarvan ik nu droom.

Het afwerken van deze masterproef voelt dan ook als het voltooien van een lange reis, waarbij ik ongeloofelijk dankbaar ben voor alle steun en hulp die ik onderweg mocht ontvangen.

Bedankt aan iedereen die op welke manier dan ook heeft bijgedragen aan deze reis.

Abstract

Probleemstelling. De hoge prevalentie van kinderen en jongeren met psychosociale moeilijkheden, stelt de noodzaak tot preventief handelen voorop. Desondanks kent de psychosociale aanpak in de Vlaamse lagere school een eerder curatief karakter. Het inzetten op veerkrachtversterking bij lagere schoolkinderen tracht hier een antwoord op te bieden. Dit preventief, kosteneffectief en bovendien transdiagnostisch inzetbaar concept kent zowel een voorspellende als een modererende functie. Veerkrachtige kinderen kunnen niet alleen beter omgaan met moeilijkheden, ze presteren ook op academisch vlak beter. **Doelstelling.** Het huidig onderzoek tracht bijgevolg de sterktes, tekortkomingen en implementatiemogelijkheden omtrent het preventief veerkrachtbevorderend werken binnen de reguliere en methodieke lagere schoolcontext te exploreren. Hierbij worden er drie onderzoeksvragen vooropgesteld. Deze vragen brengen enerzijds de gepercipieerde mate van belangstelling naar veerkrachtgerichte preventie in beeld. Ook de aspecten van veerkracht waarop leraren reeds inzetten en de noden die zij ervaren om veerkrachtgerichte preventie in de lagere school mogelijk te maken, behoren tot de onderzoeksopzet. **Methode.** Door middel van een *mixed-method* onderzoeksdesign worden zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek geïncorporeerd in deze studie. Deze krijgen concreet vorm aan de hand van een online vragenlijst (n=229) en vier focusgroepen (n=20). **Resultaten.** Leraren geven aan reeds in hoge mate in te zetten op de veerkrachtversterking bij hun leerlingen. Ondanks zij een hoge mate van belangstelling toekennen aan een preventieve aanpak, lijkt het huidige zorgbeleid en deze veerkrachtversterking op school zich voornamelijk curatief te manifesteren. De nood aan tijd, middelen en meer draagkracht profileert zich hierbij. Leraren wensen om aan de veerkrachtversterking van hun leerlingen een meer preventieve en dagdagelijkse vertaling te geven. **Discussie.** Aangezien een eigen onderzoeksontwerp zich aandient voor het huidig onderzoek, kent dit geen replicaties. Dit bemoeilijkt het waarborgen van de validiteit. Naast enkele sterktes en uitdagingen, biedt de huidige studie mogelijkheden en inzichten voor toekomstig onderzoek, theorie en bijgevolg ook inbedding van preventieve veerkrachtversterking in de schoolse praktijk.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Abstract.....	1
Inhoudsopgave	1
Inleiding	1
<i>Psychosociale ontwikkeling van lagere schoolkinderen.....</i>	<i>1</i>
I. Psychosociale ontwikkeling: adaptief versus maladaptief.....	1
II. Psychosociale problemen in de kindertijd en adolescentiefase	4
<i>Lager onderwijs in Vlaanderen</i>	<i>6</i>
I. Organisatie onderwijs in Vlaanderen.....	6
II. Zorg in het lager onderwijs in Vlaanderen: organisatorisch	8
III. Zorg in het lager onderwijs in Vlaanderen: op de werkvloer.....	11
<i>Preventie.....</i>	<i>14</i>
I. Soorten preventie	14
II. Transdiagnostische preventie	16
III. De lagere schoolcontext als medium voor universele transdiagnostische preventie	18
<i>Veerkracht als transdiagnostisch mechanisme</i>	<i>22</i>
I. Conceptualisatie	22
II. Belang van veerkracht in preventie	25
III. Veerkrachtgerichte, universele preventieprogramma's in de lagere school.....	29
Huidige studie	32
<i>Probleemstelling</i>	<i>32</i>
<i>Onderzoeksvragen en hypothesen.....</i>	<i>35</i>
I. Eerste onderzoeksvraag.....	35
II. Tweede onderzoeksvraag.....	36
III. Derde onderzoeksvraag.....	37
Methode kwantitatief onderzoek	40
<i>Participanten</i>	<i>40</i>
<i>Descriptief onderzoeksdesign</i>	<i>44</i>
<i>Materiaal</i>	<i>46</i>
<i>Procedure.....</i>	<i>46</i>
<i>Statistische analyse</i>	<i>47</i>
I. Preliminair analyse	47
II. Thematische analyse	52
III. Descriptieve analyse	52
IV. Inferentiële analyse	55
Methode kwalitatief onderzoek	59

<i>Participanten</i>	59
<i>Exploratief onderzoeksdesign</i>	60
<i>Materiaal</i>	61
<i>Procedure</i>	62
<i>Statistische analyse</i>	65
I. Preliminair analyses	65
II. Descriptieve analyses	66
III. Thematische analyses	66
Resultaten	69
<i>Resultaten eerste onderzoeksvraag</i>	70
I. Bevindingen vanuit het kwantitatief onderzoek: de vragenlijst	70
II. Bevindingen vanuit het kwalitatief onderzoek: de focusgroepen	71
<i>Resultaten tweede onderzoeksvraag</i>	78
I. Bevindingen vanuit het kwantitatief onderzoek: de vragenlijst	78
II. Bevindingen vanuit het kwalitatief onderzoek: de focusgroepen	81
<i>Resultaten derde onderzoeksvraag</i>	85
I. Bevindingen vanuit het kwantitatief onderzoek: de vragenlijst	85
II. Bevindingen vanuit het kwalitatief onderzoek: de focusgroepen	86
Discussie	101
<i>Bespreking geïntegreerde onderzoeksresultaten</i>	102
I. Eerste onderzoeksvraag	102
II. Tweede onderzoeksvraag	104
III. Derde onderzoeksvraag	107
<i>Sterkte-zwakteanalyse huidig onderzoek</i>	111
I. Onderzoekssubject	111
II. Kwantitatief onderzoeksdesign	112
III. Kwalitatief onderzoeksdesign	114
<i>Implicaties</i>	118
I. Klinische implicaties	118
II. Theoretische implicaties	119
III. Implicaties voor toekomstig onderzoek	120
Conclusie	123
Referenties	124
Bijlagen	146
<i>Bijlage 1: Kwantitatief onderzoek: visuele presentatie achtergrondkenmerken participanten</i>	146
<i>Bijlage 2: Kwantitatief onderzoek: flyer</i>	148
<i>Bijlage 3: Kwantitatief onderzoek: vragenlijst met informed consent</i>	149
<i>Bijlage 4: Kwantitatief onderzoek: intercorrelaties veerkrachtgerichte variabelen</i>	156

<i>Bijlage 5: Kwantitatief onderzoek: correlaties overkoepelende veerkrachtgerelateerde constructen</i>	157
<i>Bijlage 6: Kwantitatief onderzoek: correlaties veerkracht en ordinale achtergrondvariabelen</i>	158
<i>Bijlage 7: Kwantitatief onderzoek: correlaties veerkracht en categorische achtergrondvariabelen ...</i>	159
<i>Bijlage 8: Kwalitatief onderzoek: persoonlijke karakteristieken uit COREQ-checklist.....</i>	160
<i>Bijlage 9: Kwalitatief onderzoek: flyer</i>	161
<i>Bijlage 10: Kwalitatief onderzoek: informed consent deelnemers.....</i>	162
<i>Bijlage 11: Kwalitatief onderzoek: geheimhoudingsovereenkomst notulist.....</i>	164
<i>Bijlage 12: Kwalitatief onderzoek: vragenlijst naar achtergrondkenmerken.....</i>	165
<i>Bijlage 13: Kwalitatief onderzoek: PowerPointpresentatie</i>	167
<i>Bijlage 14: Kwalitatief onderzoek: visuele presentatie achtergrondkenmerken participanten</i>	170
<i>Bijlage 15: Kwalitatieve onderzoeksresultaten: Legende citaten</i>	171
<i>Bijlage 16: Kwalitatieve onderzoeksresultaten: overzicht thema's en subthema's</i>	172
<i>Bijlage 17: Post hoc. factoranalyse vragenlijst</i>	173

Inleiding

Psychosociale ontwikkeling van lagere schoolkinderen

I. Psychosociale ontwikkeling: adaptief versus maladaptief

De laatste jaren richt steeds meer onderzoek zich op de rol van de psychosociale ontwikkeling bij kinderen en de positionering van de onderwijscontext hierin. In de literatuur is er geen consensus met betrekking tot de definiëring van het begrip “psychosociale ontwikkeling” (Bohlin & Hagekull, 2009). Eén van de mogelijke definities is deze van Noordzij (2019) waarbij dit benoemd wordt als “emotionele proceskwaliteit”. Deze specificeert zich tot het herkennen, benoemen en reguleren van de eigen emoties, met ruimte voor positieve interactie met anderen (Noordzij, 2019). Gelijkaardig aan deze definitie, wordt in het artikel van Monfrance en Schils (2022) de focus gelegd op het reguleren van emoties. Daarnaast includeren zij ook de instandhouding en verdieping van sociale contacten (Monfrance & Schils, 2022). Een andere visie legt de focus op het onderscheiden van de sociale ontwikkeling met de emotionele ontwikkeling. Hierbij mag niet uit het oog worden verloren dat ondanks deze opsplitsing beide processen onderling **interageren**. In het artikel van De Winter (2008) worden bij de sociale ontwikkeling volgende componenten beschreven: sociaal gedrag, sociale competentie, sociale cognitie, moraliteit en identiteit. De emotionele ontwikkeling wordt opgesplitst in emotionele competentie, empathie, sympathie, emotieregulatie, temperament, moraliteit en zelfconcept (De Winter, 2008). Binnen een psychosociaal ontwikkelingsverloop spelen dus diverse factoren een rol. Bohlin en Hagekul (2009) includeren op hun beurt aspecten als temperament, hechting en sociale factoren (Bohlin & Hagekull, 2009).

Binnen deze masterproef zullen aspecten uit de verschillende definities verder uitgewerkt worden. Deze zullen specifiek worden toegepast op de leeftijdsgroep van **lagere schoolkinderen** (i.e., zes- tot twaalfjarigen). Aangezien kinderen doorheen de kindertijd voor verschillende uitdagingen of ontwikkelingstaken (zie Tabel 1) staan en deze inherent gepaard kunnen gaan met spanningen en veranderingen in

gevoelens, gedachten en gedrag, is het moeilijk om te differentiëren tussen een normatief ontwikkelingsverloop en een afwijkend ontwikkelingsverloop (Bohlin en Hagekul, 2009).

Deze moeilijkheid heeft ook betrekking op het psychosociaal ontwikkelingsverloop van kinderen. Met andere woorden: veranderingen in gedrag, gevoelens en gedachten zijn niet noodzakelijk een signaal van een afwijkend of problematisch ontwikkelingsverloop. Het **succesvol** doorlopen van leeftijdsgebonden ontwikkelingstaken zorgt ervoor dat kinderen vlot naar een volgende ontwikkelingsfase kunnen overgaan. Echter, tijdens deze fasen worden kinderen op intrapsychisch en interpsychisch vlak extra uitgedaagd, wat kan leiden tot een verstoord ontwikkelingsverloop. De omgang met de verschillende ontwikkelingstaken vergt dus de nodige flexibiliteit en alertheid voor het mogelijks ontstaan van een vastlopend ontwikkelingsproces (Prins & Braet, 2008).

Tabel 1

Ontwikkelingstaken van Lagere Schoolkinderen¹

Wat een kind moet leren	Kenmerkende gedragingen
Aanpassing aan leeftijdsgenootjes, vorming van	Spelinitiatieven nemen, vriendschappen sluiten, in groepjes functioneren, rivaliseren, sociale angst, zich terugtrekken
sociaal invoelingsvermogen en omgaan met een grotere sociale omgeving.	Leren presteren, interesses opbouwen
School en leerstof (concentratie, discipline)	Soms schoolfobische klachten, soms leerstoornissen
Vorming van eigen normen en waarden	Minder af-en afhankelijk gedrag: zelfstandiger, gewetensvoller

¹ Noot. Gebaseerd op *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie*, door Prins & Braet, 2008

Om te bepalen of kenmerken nog passen binnen een normatief ontwikkelingsverloop, dienen volgende aspecten in kaart te worden gebracht. Een eerste aspect is de **inhoud**. *“Bijvoorbeeld: Een zes-jarige die angst heeft om een spreekbeurt voor te dragen, kan als leeftijdsadequaat worden beschouwd. Een zes-jarige die daarentegen schrik heeft om zijn handen vuil te maken vanwege de bacteriën, gaat richting de maladaptieve kant.”* (Prins & Braet, 2008).

Een tweede aspect is de **frequentie** waarmee bepaald gedrag zich voordoet. *“Bijvoorbeeld: Een kind dat schrik heeft voor zijn eerste spreekbeurt (adaptief). Dit in vergelijking met een kind dat ook buiten het klaslokaal niet durft praten met andere kinderen (maladaptief).”* (Prins & Braet, 2008).

Een derde aspect is de **prognose**. Deze hangt samen met de duur en stabiliteit van het probleem. *“Bijvoorbeeld: Een zes-jarig kind dat duimzuigt bij stressvolle situaties (adaptief). Vergeleken met een twaalf-jarige die nog duimzuigt bij stressvolle situaties (maladaptief).”* (Prins & Braet, 2008).

Vervolgens dient ook de mate van interferentie met het **dagdagelijks functioneren** in rekening te worden gebracht. *“Bijvoorbeeld: Een kind dat bang is van monsters waardoor het langer duurt om in te slapen (adaptief). Of een kind dat bang is van monsters en daardoor zijn huis niet durft verlaten (maladaptief).”* (Prins & Braet, 2008).

Tot slot dient er rekening te worden gehouden met de mate waarin specifiek gedrag **aanvaardbaar** is binnen een bepaalde cultuur. *“Bijvoorbeeld: Een kind dat huilt omdat het pijn heeft, wordt in een Westerse cultuur als leeftijdsadequaat gedrag beschouwd (adaptief). Wanneer dit voorvalt in een Belizeaanse cultuur, valt dit onder leeftijdsinadequaat gedrag (maladaptief).”* (Prins & Braet, 2008).

II. Psychosociale problemen in de kindertijd en adolescentiefase

Psychosociale problemen komen voor bij alle leeftijden, zo ook in de kindertijd. Uit de studie van Guérin en zijn collega's (2012) blijkt dat één op tien ouders van zesjarigen meldt dat hun kind kampt met emotionele, gedragsmatige -en/of ontwikkelingsproblemen. Uit een Nederlandse studie op basis van zelfrapportage kwamen nog hogere prevalentiecijfers naar voor. Hieruit blijkt dat 11 tot 28% van de Nederlandse lagere schoolkinderen psychosociale problemen ervaart (Postma, 2009). Niet enkel zijn de hoge prevalentiecijfers van psychosociale problemen in de kindertijd problematisch voor het **ontwikkelingsverloop**, ook het risico dat dit met zich meebrengt op **escalatie** in de adolescentiefase moet in rekening worden gebracht (Ebbens-Van et al., 2015).

Psychische stoornissen kennen hun oorsprong vaak in de kindertijd en vertonen een piek in de adolescentiefase (Guérin et al., 2012). Het **prevalentiecijfer stijgt mee naargelang de leeftijd van het kind**. De puberteit is voor veel jongeren een turbulente periode. Uit de studie van Costello et al. (2011) blijkt dat het prevalentiecijfer van psychische problemen in de adolescentiefase stijgt naar 15 tot 20% (Costello et al., 2011). Literatuur toont dan ook aan dat het net bij deze leeftijdsgroep is dat veel psychosociale problematieken escaleren en kunnen uitmonden in **psychosociale stoornissen** (Ebbens-Van et al., 2015).

In de adolescentiefase stijgt niet enkel de kans op het ontwikkelen van een psychosociale stoornis; ook de prevalentie van internaliserende en externaliserende psychosociale problematieken kent een stijging. Daarnaast wordt er meer **risicovol gedrag** gesteld zoals het consumeren van alcohol en zelfbeschadigend gedrag (Ebbens-Van et al., 2015). Steeds meer adolescenten zijn schoolmoe en stellen spijbelgedrag. Hierdoor vormen zij een risicogroep om **vroegtijdig de school te verlaten** en zonder diploma het werkveld in te trekken (Van Houtte, 2021). Literatuur toonde aan dat het niet bezitten van een diploma naar grote waarschijnlijkheid samengaat met verdere psychosociale problemen. Het hebben van een lage sociaaleconomische status fungeert hierbij als mediator (Keppens et al., 2018).

De aanwezigheid van een psychische problematiek op jonge leeftijd kan verregaande gevolgen hebben voor het verdere verloop van de ontwikkeling van het kind (Romijn et al., 2010). Psychische stoornissen beïnvloeden het sociaal-emotioneel functioneren en dienen dus met voldoende aandacht benaderd te worden (Ormel et al., 2018).

De alreeds beschreven hoge prevalentiecijfers van psychosociale problemen in de kindertijd en adolescentiefase zijn een eerste aanwijzing waarom vroegtijdig handelen van belang is. Hoe vroeger problemen worden gesignaleerd hoe beter de prognose (Postma, 2009). Het doel van vroegsignalering en preventief handelen is het **herkennen en voorkomen** van psychosociale problemen om hulp, ondersteuning en zorg aan kinderen en hun context te kunnen bieden. Op die manier kunnen psychosociale problemen voorkomen worden of kan de ernst van de problematiek dalen (Postma, 2009).

Het vroegtijdig inzetten op preventie zal in deze masterproef geïmplementeerd worden door te werken met lagere schoolkinderen. Naast de hoge prevalentiecijfers en bijhorende risico's heerst er ook op neurobiologisch gebied evidentie waarom de zes- tot twaalfjarigen een te staven doelgroep zijn om preventief mee aan de slag te gaan. Lagere schoolkinderen hebben de **cruciale leeftijd** om vaardigheden aan te leren. De hersenen kennen een maximale plasticiteit tot het dertigste levensjaar. Bij lagere schoolkinderen worden hersendelen verder uitgerijpt en moeten vele verbindingsbanen nog worden gevormd. Hierdoor zullen leerervaringen sneller in de hersenen worden opgeslagen en verwerkt (Jolles, 2008). Een nuance hierbij toont aan dat ons brein maakbaar blijft ongeacht de leeftijd van een persoon. Hierdoor kunnen bestaande ervaringen nog worden omgevormd, verbeterd en kent het concept "levenslang leren" een wetenschappelijke voedingsbodem (Jolles, 2008).

Lager onderwijs in Vlaanderen

I. Organisatie onderwijs in Vlaanderen

Het regulier onderwijs in Vlaanderen wordt opgedeeld in het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het secundair onderwijs (Dujardin, 2014-2015). Kinderen van vijf tot achttien jaar zijn in België leerplichtig (Lamote et al., 2013). Deze **leerplicht** kan worden voldaan door kinderen in een erkende school les te laten volgen of via huisonderwijs. Huisonderwijs is dus toegestaan, maar komt minder frequent voor (Blok & Sperling, 2012; Vlaamse overheid, z.d.).

Kinderen van drie tot vijf jaar kunnen terecht in het kleuteronderwijs. Het schools onderwijs voor kinderen van zes tot elf jaar vindt plaats in het lager onderwijs. Het kleuteronderwijs en het lager onderwijs vallen onder de noemer basisonderwijs. Het secundair onderwijs is geschikt voor de oudste groep minderjarigen van twaalf tot achttien jaar (Lievens, 2019). In het secundair onderwijs kunnen kinderen hun interesses en sterktes verkennen om een aangepaste studiekeuze te maken (Deprez, Van Damme & Pinxten, 2012). Er is een opdeling naar moeilijkheidsgraad en specifieke onderwerpen waaruit de kinderen vanaf hun veertien jaar uit kunnen kiezen. Na het doorlopen van het secundair onderwijs is er nog de mogelijkheid om verder te studeren via het hoger onderwijs (Glorieux, Laurijssen & Sobczyk, 2014; Vlaamse overheid, z.d.).

Kinderen met specifieke zorgnoden kunnen terecht in het buitengewoon onderwijs om hun schoolbaan te doorlopen. Op deze scholen is er gespecialiseerdere hulp aanwezig waardoor aangepast onderwijs en aangepaste zorg mogelijk is. In deze masterproef zal de focus liggen op het regulier lager onderwijs (Struyf, Bodvin & Jacobs, 2016; Vlaamse overheid, z.d.). Het evalueren gebeurt door de school zelf. Toch heeft de overheid hiervoor een aantal basisregels vastgelegd die worden geformuleerd in onderwijsdoelen en ontwikkelingsdoelen (Galle & Grimonprez, 2022). Onderwijsdoelen zijn minimumdoelen die alle leerlingen moeten bereiken inzake kennis, vaardigheden, attitudes en inzicht. Dit wordt ook omschreven als eindtermen (Lievens, 2019). De ontwikkelingsdoelen zijn van toepassing voor leerlingen uit het buitengewoon onderwijs en kleuteronderwijs. Hierin staan na te

streven vaardigheden die niet noodzakelijk moeten worden bereikt. De school bepaalt **zelf** het leerplan waarin er wordt beschreven hoe de eindtermen worden nagestreefd (Lievens, 2019; Vlaamse overheid, z.d.). De basis voor het behalen van eindtermen legde de overheid vast in zestien sleutelcompetenties. Hierbij is lichamelijke en geestelijke gezondheid opgenomen. Ook sociaal-relatieve competenties en zelfbewustzijn vormen sleutelcompetenties waar volgens de overheid op moet worden ingezet om de eindtermen te kunnen behalen (Van Doorselaere, 2013; Vlaamse overheid, z.d.).

Binnen het basisonderwijs zijn er naast het regulier onderwijs ook verschillende **methodescholen**. Deze scholen werken elk volgens een specifieke methode en visie (de Bilde et al., 2013; Devos, 2019). Gelijkaardig aan het regulier onderwijs moeten ook methodescholen de vooropgestelde eindtermen nastreven en beschikken zij over de vrijheid om de weg hiernaartoe zelf in te vullen (de Bilde et al., 2011). Methodescholen gaan deze invulling meer creatief vormgeven. Er wordt meer gebruik gemaakt van eigen materiaal, creativiteit, vrije activiteiten en de leerkrachtstijl is meer autonomie-ondersteunend. Over de verschillende methodescholen heen zijn de freinetscholen het meest populair (de Bilde et al., 2013; Devos, 2019).

Uit een vergelijkend onderzoek tussen de werking van het methodiek onderwijs en het regulier onderwijs, blijkt dat de verschillen tussen beide onderwijsmethodieken slechts klein zijn (de Bilde et al., 2013). De leerwinst van de leerlingen op het einde van hun lagere schooltraject kent algemeen een gelijkaardige uitkomst onafhankelijk van de onderwijsvorm die zij kregen. Het **verloop** van deze leerwinst is echter wel verschillend. De leerwinst van kinderen uit de methodescholen kent in de eerste leerjaren een trager verloop, waarna er in de laatste jaren een inhaalbeweging wordt geïnitieerd (de Bilde et al., 2013). Daarnaast toont onderzoek aan dat de leerlingenpopulatie verschillend is tussen methodescholen en scholen uit het regulier onderwijs. Methodescholen kennen een hoger aantal studenten met specifieke zorgnoden en diagnoses. Ook lijken kinderen van

hoogopgeleide ouders sneller de weg te vinden naar deze methodieke onderwijsvormen (Van Droogenbroeck et al., 2011).

Onderzoek naar de werking en effecten van methodescholen is klein in omvang. Indien de **wetenschap** zich hier in het verleden op richtte, leek het zich voornamelijk toe te spitsen op de bijhorende cognitieve en leerspecifieke inhouden en evoluties. Hoewel de werking van methodescholen zich meer focust op het versterken van de sociale vaardigheden en de emotionele ontwikkeling van de leerling, lijken psychosociale aspecten tot op heden geen plaats te kennen in het voorhanden wetenschappelijk onderzoek (Both, 2020). Het onderzoek van Van Droogenbroeck et al. (2011) lijkt hierop een uitzondering. Hierbij worden leerlingen met specifieke zorgnoden geïnccludeerd. De focus ligt in dit onderzoek op de prevalentie van leerlingen met specifieke zorgnoden in het methodiek onderwijs. Er is geen informatie voorhanden over de prognose of preventieve zorg met betrekking tot deze doelgroep in het methodeonderwijs (Van Droogenbroeck et al., 2011).

II. Zorg in het lager onderwijs in Vlaanderen: organisatorisch

De rol van de Vlaamse overheid in het onderwijs blijft niet beperkt tot het opstellen van eindtermen en onderwijsdoelen. Het onderwijs wordt mee vorm gegeven aan de hand van decreten die de overheid vooropstelt. Een decreet is een Vlaamse wet (Vlaams Parlement, z.d.). Het vooraf geldende **M-decreet** werd sinds het schooljaar 2023-2024 vervangen door het leersteundecreet. De praktijkomzetting van het M-decreet ging inherent gepaard met problemen (De Meulenaere, 2021-2022). De focus op inclusief onderwijs zorgde ervoor dat er meer leerlingen met specifieke zorgbehoeften terecht kwamen in het regulier onderwijs (Smulders, 2021-2022). Leraren wensten meer ondersteuning om de evolutie naar inclusief onderwijs beter te kunnen handhaven (Moens et al., 2009).

Het recent geldige **leersteundecreet** stelt als doel voorop om scholen beter te ondersteunen bij het begeleiden van kinderen met specifieke zorgnoden (Smulders, 2021-2022; Vlaamse overheid, z.d.). Het beoogt maximale ontplooiing, welbevinden, zelfredzaamheid en volwaardige participatie te bevorderen voor leerlingen met

specifieke onderwijsnoden. Daarnaast heeft het als doel de **competenties** van leerkrachten en schoolteams te versterken. Hiervoor maakt het gebruik van leersteuncentra. Deze kunnen **na signalering** onder specifieke voorwaarden worden aangevraagd. De overheid belooft om voor het leersteundecreet extra middelen vrij te maken (Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap, 2022).

De praktische vertaalslag van dit leersteundecreet valt voornamelijk op de schouders van de zorgcoördinatoren die werkzaam zijn in de Vlaamse scholen. De overkoepelende werking van deze zorgcoördinatoren is het **CLB** (Centrum voor Leerlingenbegeleiding). In secundaire scholen is er in samenwerking met het CLB, een beleid op leerlingenbegeleiding van kracht. Deze staat in voor het psychosociaal functioneren van kinderen en streeft naar preventieve gezondheidszorg (Callens, 2020-2021; Vlaamse overheid, z.d.). In het basisonderwijs is dit beleid op leerlingenbegeleiding niet van kracht waardoor ook deze taak volledig op de schouders terecht komt van het CLB (Struyf et al., 2018). Het CLB kent een uitgebreid takenpakket gaande van probleemsigalering tot handelingsgericht advies. Het gericht werken aan de geestelijke gezondheidszorg neemt slechts een klein deel van het takenpakket van het CLB in beslag. Op basis van de cijfers uit het verslag 'Vlaams onderwijs in Cijfers' (ad. academiejaar 2021-2022) werd er berekend dat er één CLB-medewerker ter beschikking staat voor 389 kinderen uit het lager en middelbaar onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2023)². Dit doet de vraag rijzen of het CLB in de praktijk **voldoende tijd en mogelijkheden** ter beschikking heeft om ook preventief aan de slag te gaan inzake de ontwikkeling van psychosociale problemen bij kinderen (Callens, 2020-2021; Vlaamse overheid, z.d.).

Het **preventief** werken aan de veerkracht van kinderen om de ontwikkeling van psychologische problemen te voorkomen, is niet doelgericht opgenomen in de

² *Noot.* Deze berekening werd gemaakt op basis van de meest recente cijfers die voorhanden waren. Hierbij waren er 2942 CLB-medewerkers werkzaam. De totale schoolpopulatie bedroeg 1145876 kinderen (regulier basisonderwijs: n=693987 + regulier middelbaar onderwijs: n=451889). Uit *Vlaams onderwijs in Cijfers*, door Departement Onderwijs en Vorming, 2023.

eindtermen. Wel is er sinds 2015 een nieuw **leergebied** opgenomen in de eindtermen van het lager onderwijs: “Mens en maatschappij” (Kuypers, 2017-2018; Vlaamse overheid, z.d.). De inhoud van dit leergebied wordt als dusdanig omschreven: “*De omschrijving Mens en maatschappij*”. Dit leergebied biedt geen concrete invulling over de inhoudelijke thema’s, noch over de eindcompetenties waarover een kind moet beschikken om te kunnen functioneren in de wereld en de maatschappij. Om dit te kunnen afleiden moeten een aantal criteria geselecteerd worden. Welke criteria dit zijn, hangt af van de gekozen invalshoek: het kind zelf, de rollen, de wetenschappen of de samenleving (Kuypers, 2017-2018; Vlaamse overheid, z.d.).

De aandacht voor het psychosociale aspect valt onder het deelaspect “mens”. Hierbij heeft het onderwijs het doel om kinderen te laten functioneren als individu en als lid van sociale verbanden (Kuypers, 2017-2018; Vlaamse overheid, z.d.). Een **concrete invulling** hiervan ontbreekt. In het lager onderwijs zijn er twee leergebiedoverschrijdende eindtermen toegevoegd. Eén hiervan is sociale vaardigheden. Hierbij wordt er toegespitst op specifieke vaardigheden als samenwerking, gespreksconventies en relatiewijzen. De eindtermen staan allen in teken van het **academisch presteren** waardoor de focus op het intra-en interpsychische functioneren ontbreekt (Kuypers, 2017-2018; Vlaamse overheid, z.d.).

Daarnaast moet de school een zorgcontinuüm uitbouwen waarin de school drie verschillende fases doorloopt. De eerste fase is brede basiszorg. Hierbij worden beschermende factoren verhoogd en risicofactoren verminderd. De tweede fase is de fase van verhoogde zorg. Hierbij worden er extra maatregelen genomen om een leerling in het regulier onderwijs te houden. De laatste fase is de uitbreiding van zorg. In deze laatste fase kan een kind mits de nodige voorwaarden de overstap maken richting buitengewoon onderwijs (Callens, 2020-2021; Vlaamse overheid, z.d.).

III. Zorg in het lager onderwijs in Vlaanderen: op de werkvloer

De afgelopen decennia evolueerde het onderwijs van leerstofgericht naar leerlinggericht. Hierdoor wordt er gestreefd naar meer inclusief onderwijs en individu-specifieke aanpakken. De focus op inclusief onderwijs zorgde ervoor dat gemiddeld 30% van de leerlingen in een klas een **zorgvraag** heeft. Leraren wensen deze opdracht kwalitatief te volbrengen, maar hebben zelf de ervaring over onvoldoende competenties te beschikken in het werken met leerlingen met specifieke zorg- en onderwijsnoden. Zij stellen actief de vraag naar het krijgen van extra **ondersteuning, kennis en handvaten** om het inclusief gedachtegoed te kunnen implementeren in de klas (Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2021; De Meulenaere, 2021-2022; De Schauwer, Vandekinderen & Van de Putte, 2011; Moens et al., 2009; Struyf, Bodvin & Jacobs, 2016; Struyf et al., 2018; Tiwara, Das & Sharma, 2015).

Naast het inclusief gedachtegoed, krijgt ook de rol van de leraar een andere vormgeving. De autoritaire positie van vroeger wordt ingewisseld voor een leraar als opvoedkundig en coachend figuur. Concrete invulling van deze veranderende taakinhoud blijkt te ontbreken wat het **gevoel van onzekerheid** bij leraren voedt. Deze veranderingen kennen niet enkel implicaties voor de werkende leraren, maar ook voor de leraren in opleiding. Leraren lager onderwijs geven aan dat de lerarenopleiding nog niet is afgestemd op de veranderingen in het werkveld. Leraren vragen om meer praktijkgericht te kunnen oefenen vooraleer ze van start gaan op de arbeidsmarkt (Janssen et al., 2019; Vonck, 2021). Daarnaast wensen leraren meer expertisedeling om ook van collega's te kunnen leren. Er heerst steeds meer competitie tussen scholen in plaats van samenwerking (Devos, 2020). De stijgende druk en verwachtingen in combinatie met het gebrek aan tijd en middelen resulteert in het maken van keuzes **ten koste van de effectiviteit** van het onderwijs (Janssen et al., 2019; Vonck, 2021).

Ook op schoolniveau kent deze verandering implicaties. In Vlaanderen heerst er een **schoolautonomie**. Dit impliceert dat scholen zelf initiatieven en middelen moeten voorzien om de door de overheid vastgelegde eindtermen te behalen (de Bilde et al.,

2013). Scholen bepalen zelf hoe zij hun onderwijs vorm willen geven. Deze vrijheid zou er toe leiden dat kansarme leerlingen beter presteren. Toch zijn er ook nadelen verbonden met de heersende schoolautonomie (Scheerens et al., 2021; Valcke & De Craene, 2020; Valcke & Standaert, 2018).

“... de benadering wordt dus vanuit het beleid gepromoot, maar ... Vlaanderen is in dit geval een vreemde eend in de ‘Europese’ bijt. Terwijl in andere landen de overheid rechtstreeks ingrijpt en preventie- of curatieve programma’s actief ondersteunt, blijft Vlaanderen steken in welwillende lokale initiatieven” (Valcke & De Craene, 2020, p.221).

Er heerst met andere woorden een grote druk op de schouders van zowel de scholen alsook de leraren om de praktische vertaling van de zorg in het lager onderwijs te kunnen verwezenlijken. Door de stijgende druk en de verwachtingen wordt er met meer bezorgdheid gekeken naar de draagkracht van deze professionals. Deze bezorgdheid blijkt niet onterecht te zijn. Uit het onderzoek van Vandeputte (2021) blijkt dat 46,3% van de leraren in het Vlaamse onderwijs werkstressproblemen ervaart. 19% van de werknemers vertoont symptomen van **burn-out**. Deze cijfers blijven stijgen en kunnen resulteren in een lagere jobtevredenheid (Desrumaux et al., 2015). Het verkrijgen of behouden van de jobtevredenheid is van belang om de betrokkenheid van leraren te faciliteren en het risico op de **uitstroom** van leraren te verminderen (Klassen et al., 2013; Weiss, 1999). Een betrokken en positieve houding ten aanzien van de leerlingen faciliteert het leerproces. Welbevinden en een optimaal leerproces hoeven elkaar niet uit te sluiten, maar kunnen net versterkend werken (Devos, 2020).

Daarnaast wordt het Vlaamse onderwijs geconfronteerd met een steeds groter wordend **lerarentekort**, waardoor de druk op de werkende leraren opnieuw hoger wordt (Bracke et al., 2019; Jacobs & Struyf, 2010; Thomas et al., 2019; Vandeputte, 2021). Hierdoor ervaren sommige leraren weerstand tegen zorgvernieuwingen in het onderwijs. Zij hebben schrik dat hun takenpakket breder zal worden, wat hun draagkracht in gevaar zou kunnen brengen (Leemans, 2022). Wanneer er wordt

gestreefd naar het maximaliseren van de zorg voor leerlingen in het onderwijs, mag dus ook de zorg voor de leraren zelf niet ontbreken. Dit toont het belang aan om de implementatie van nieuw gedachtegoed en interventies **haalbaar** te houden voor alle partijen. Het *Job-Demands-Resources model* tracht de werkgerelateerde krachtbronnen te verhogen en de werklast te verlagen om de risico's op burn-out in te perken (Demerouti et al., 2001; De Schauwer, Vandekinderen & Van de Putte, 2011).

Het versterken van de psychosociale gezondheid van leerlingen in de lagere school kent meestal een **curatief** (i.e., aanpak ter behandeling of genezing van symptomen) karakter. Leraren en scholen gaan over tot actie wanneer er problemen lijken op te duiken. Toch is het van belang om deze fase voor te zijn door **preventief** te werk te gaan (Moens et al., 2009; Valcke & De Craene, 2020).

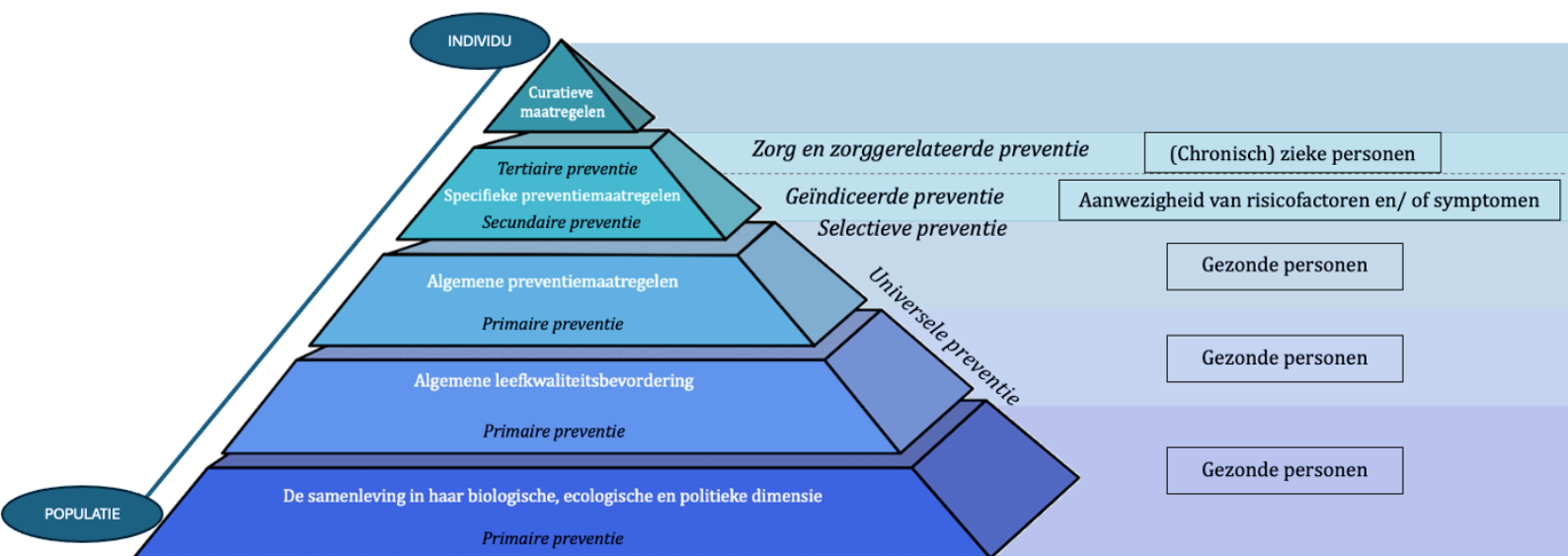
Preventie

I. Soorten preventie

Het belang van preventie wordt de afgelopen jaren steeds meer erkend. Hierdoor is er stijgende aandacht voor het opstellen en implementeren van effectieve preventieve interventies. Deze opzet staat in België nog in zijn kinderschoenen, maar is in andere landen zoals Nederland wel reeds sterk in ontwikkeling (Jonkman, et al., 2010). Preventie kent een onderverdeling op basis van het moment waarop er wordt ingegrepen bij de probleemontwikkeling en naargelang de specificiteit van de interventies. De verschillende soorten preventie kennen hierdoor elk hun vertaalslag in bijhorende preventieve interventieprogramma's gericht op een specifiek doelpubliek. Een frequent gebruikte opdeling voor preventie is deze tussen de primaire, secundaire en tertiaire preventie (Kamperman, 2017). Daarnaast wordt in de praktijk ook de opdeling via de preventiepiramide van Deklerck (2006) vaak gehanteerd. Om preventie in zijn **totaliteit** te kunnen weergeven, worden in deze masterproef beide indelingsbenaderingen met elkaar geïntegreerd (zie Figuur 1) (Deklerck, 2006; Jonkman et al., 2010).

Figuur 1

Integratieve Indeling van Preventie³



³ Noot. Vertaald en gebaseerd uit *Meetbare preventie binnen wijkteams?*, door Kamperman, 2017; *Onveiligheid integraal aanpakken, de preventiepiramide*, door Deklerck, 2006.

Bovenaan de preventiepiramide bevinden zich de curatieve maatregelen. Deze maatregelen kennen hun intrede nadat een problematiek zich alreeds volstrekke. Dit is dus geen preventievorm, maar een behandelmaatregel. De meest gespecialiseerde preventievorm is de **tertiaire preventie**. In deze preventievorm wordt er aan de slag gegaan met mensen die te maken hebben met een reeds aanwezige problematiek (Kamperman, 2017). Ze richten zich dus op een specifieke doelgroep waarbij er milde tot matige symptomen van psychosociale problemen aanwezig zijn (Brezinka, 2002). Preventieprogramma's op tertiair niveau hebben als doel het voorkomen dat de symptomen toenemen in ernst en zich verder zouden ontwikkelen tot een psychische stoornis (Meijer et al., 2006). Deze programma's kunnen worden toegepast bij bijvoorbeeld kinderen die op school hun maaltijd niet nuttigen vanwege een laag zelfbeeld. Het nadeel bij deze programma's is dat ze een hoge financiële impact hebben. Daarnaast is het onderhevig aan stigmatisering aangezien kinderen vooraf worden geselecteerd, op basis van de aanwezigheid van bepaalde symptomatologie (Decklerck, 2006; Jonkman et al., 2010; Kamperman, 2017).

De tweede vorm van preventie is de **secundaire preventie** (Kamperman, 2017). Deze preventievorm wordt mede vormgegeven aan de hand van de selectieve preventieve programma's (Brezinka, 2002). Deze richten zich op risicogroepen en dus op kinderen met een verhoogd risico op de ontwikkeling van een psychische stoornis (Meijer et al., 2006). Hier gaat men bijvoorbeeld te werk met kinderen waarvan de ouders een psychische kwetsbaarheid hebben. Ook in deze soort interventieprogramma's schuilt de valkuil tot stigmatisering. Dit is ook de reden waarom er vaak gekozen wordt om ook kinderen te includeren die niet tot de risicogroep behoren (Brezinka, 2002; Decklerck, 2006; Kamperman, 2017).

De derde en laatste vorm van preventie is de **primaire preventie** met bijhorende universele preventieve interventieprogramma's. Bij deze preventievorm wordt er aan de slag gegaan met een algemene populatie waarbij er nog geen acute problematiek is vastgesteld (van't Veer-Tazelaar et al., 2009). Bijhorende preventieprogramma's richten zich tot een gehele populatie onafhankelijk van de

risicostatus van het individu (Meijer et al., 2006). Deze primaire en universele preventieve interventieprogramma's richten zich op de algemene doelgroep van bijvoorbeeld lagere schoolkinderen (Kamperman, 2017). Bijhorende preventieprogramma's hebben het nadeel een hoge kostenlast met zich mee te brengen en zijn moeilijk om gestandaardiseerd te krijgen (Shochet et al., 2001). Het voordeel van dit soort interventieprogramma's is dat deze geen risico tot stigmatisering inhouden en dat er bovendien een breed doelpubliek kan worden bereikt (Brezinka, 2002). Wanneer er gewerkt wordt in een lagere schoolcontext met als doel om psychosociale problemen te voorkomen, verminderen of te stagneren, dan kent dit plaats binnen de universele primaire preventie (Decklerck, 2006; Kamperman, 2017; Meijer et al., 2006).

II. Transdiagnostische preventie

Over het belang van **preventief handelen** heerst er in de literatuur al enige tijd een consensus. Hierdoor kent het onderzoeksgebied naar preventieve interventieprogrammas's een stijgende tendens. Toch leek wetenschappelijk onderzoek zich voornamelijk toe te spitsen op één specifieke problematiek zoals depressie en gedragsproblemen (Meijer et al., 2006). Stoornisspecifieke interventies hebben het voordeel doelgericht aan te sluiten op een aanwezige en specifieke problematiek. Deze aanpak draagt echter ook nadelen met zich mee. Een stoornisspecifieke aanpak kan worden toegepast in beperkte omstandigheden en met een kleine groep. Vaak is het hebben van een (nakende) diagnose een voorwaarde om deze hulp te kunnen krijgen. Daarnaast biedt deze aanpak geen antwoord op de mogelijke aanwezigheid van complexiteit en comorbiditeit (Brown & Barlow, 2005; Gutner & Plessieu, 2019; Jongedijk, 2001).

Hierdoor doet het belang van **transdiagnostische** interventies zijn intrede. Cludius et al. (2020) stelt twee voorwaarden voorop waaraan een mechanisme moet voldoen voordat het als transdiagnostisch kan worden beschouwd. Als eerste moet het mechanisme over verschillende problematieken heen een hogere prevalentie kennen bij personen met psychosociale problemen in vergelijking met personen uit controlegroepen. Als tweede criteria wordt er vooropgesteld dat het mechanisme

een oorzakelijke en/of instandhoudende bijdrage kent aan meerdere psychosociale problemen (Cludius et al., 2020). Transdiagnostische interventies richten zich dus op de aanwezige **onderliggende** en **gemeenschappelijke** mechanismen, over verschillende stoornissen heen. Dit impliceert dat deze interventies inzetbaar zijn voor een breed publiek en de aanwezigheid van comorbiditeit en complexiteit geen exclusiecriteria hoeven te betekenen (Gutner & Plessieu, 2019). Onderzoek toonde aan dat transdiagnostische interventies positieve resultaten opleveren en kunnen leiden tot symptoomreductie. Daarnaast zijn deze interventies ook inzetbaar voor personen waarbij er zich **geen** symptomen voordoen (Cludius et al., 2020; Gutner & Plessieu, 2019).

Deze insteek biedt perspectief om de verbinding te maken tussen universele preventie en transdiagnostische mechanismen. **Universele, transdiagnostische preventie** kan hierdoor inzetten op het voorkomen van symptomen over verschillende problematieken heen bij een breed publiek (Brown & Barlow, 2005; Gutner & Plessieu, 2019; Jongedijk, 2001; Krueger & Eaton, 2015). Deze preventieprogramma's hebben het doel om kinderen weerbaarder te maken tegen het ontwikkelen van psychische problemen en staat los van een specifieke problematiek (Kishida et al., 2022). Steeds meer onderzoek gaat op zoek naar een **haalbare** manier om deze preventievorm te kunnen voorzien en te integreren aan een zo **groot mogelijke groep** van kinderen en jongeren. Hierbij is de zoektocht heersend hoe men dit breed doelpubliek kan bereiken op een laagdrempelige manier. Zowel in deze masterproef als in recente buitenlandse onderzoeken, lijkt de **lagere schoolcontext** steeds meer zijn intrede te doen binnen dit onderzoeksterrein (Garcia-Lopez et al., 2024; Vivas-Fernandez et al., 2024).

III. De lagere schoolcontext als medium voor universele transdiagnostische preventie

Wanneer er universele transdiagnostische preventie wil aangeboden worden aan lagere schoolkinderen, moet er op zoek worden gegaan om deze doelgroep op een laagdrempelige manier te kunnen bereiken. Onderzoeken onderbouwen de keuze om deze preventieprogramma's aan te bieden via de lagere schoolcontext. De schoolse context blijkt een optimale setting te zijn om de doelgroep van zes- tot twaalfjarigen te kunnen bereiken (Johnson et al., 2016; Postma, 2009; Weare & Nind, 2011).

Ten eerste is het **toegankelijk** om via deze weg de kinderen te bereiken. Ondanks het steeds groter wordende risico op het ontwikkelen van psychosociale problematieken en een verstoord ontwikkelingsverloop vinden weinig jonge kinderen de weg naar de hulpverlening. Slechts 2% van de groep lagere schoolkinderen met een afwijkend ontwikkelingsverloop en/ of psychologische problemen zet de stap richting hulpverlening. Dit kan resulteren in een escalatie van de problemen en kan dus resulteren in een verstoorde ontwikkeling of psychopathologie. Deze **onderrepresentatie** in de hulpverlening is zorgwekkend (Prins & Braet, 2008). Door te interveniëren op school wordt de drempel richting de hulpverlening kleiner én kan er worden geïntervenieerd nog voordat er psychosociale problemen optreden. Op deze manier kan er gezondheidszorg worden geboden aan de kinderen die via de reguliere hulpverleningsinstanties niet bereikt worden (Ehrenreich-May et al., 2011; Liljedahl et al., 2023; Postma, 2009).

Een tweede voordeel van het interveniëren via de onderwijscontext is het **bereik**. Dit komt mede door de hoge toegankelijkheid (Johnson et al., 2016; Weare & Nind, 2011). In België heerst er leerplicht. Het grootste deel van de kinderen vervult dit via schoolgaand onderwijs. Het werken binnen een schoolse context biedt hulpverleners dus de kans om op **grootschalig gebied** te interveniëren (Postma, 2009; Werner-Seidler et al., 2017).

Daarnaast reikt de schoolse context, hulpverleners de mogelijkheid om op een relatief eenvoudige wijze ook het **netwerk** van het kind mee te betrekken in een preventief hulpverleningsproces. Cijfers toonden aan dat er een onderrapportage heerst van ouders over de psychosociale problemen van hun kind. Hierdoor kunnen opvoedingsfiguren niet ondersteunen, noch vroegtijdig signaleren en ingrijpen (Postma, 2009). Door de context mee te betrekken, zullen aangeleerde vaardigheden eenvoudiger **getransfereerd** worden naar andere contexten (Kösters et al., 2018). Verder spenderen leerlingen een groot deel van hun tijd op de schoolbanken. Dit zorgt ervoor dat leraren regelmatig en consistent in interactie treden met hun leerlingen. Hierdoor kunnen preventieve programma's **consequent** worden toegepast en eventueel worden aangepast aan de specifieke noden van de schoolse populatie (Johnson et al., 2016).

Omwille van deze verschillende redenen toonden meerdere onderzoeken aan dat de implementatie van psychosociale preventieprogramma's in de schoolcontext een **hoge effectiviteit** oplevert. Programma's die op deze manier werden aangeboden aan de kinderen bleken niet alleen het algemeen welzijn van de kinderen te verhogen, maar ook de cognitieve ontwikkeling en bijhorende leerresultaten kenden een verbetering (Calear & Christensen, 2010; Corrieri et al., 2014; Durlak et al., 2011; Nehmy & Wade, 2014; Gondek & Lereya, 2017; Pössel et al., 2004; Werner-Seidler et al., 2017).

Hoewel Werner-Seidler en zijn collega's (2017) het belang aanstippen om preventieve methodieken te includeren in het schoolse curriculum, gaan veel onderzoekers nog een stap verder (Brezinka, 2002; Werner-Seidler et al., 2017). Hierbij worden universele transdiagnostische preventieprogramma's niet enkel opgenomen in het curriculum, maar wordt er gepleit voor een **schoolbrede** benadering. Het hanteren van een schoolbrede benadering impliceert dat het gehele schools functioneren is afgestemd op de nieuwe visie. Dit vraagt samenwerking tussen alle ouders, leraren, bestuursleden en externen van een schoolteam (Jacobs & Struyf, 2010). Hierbij wordt de visie van de school door iedereen gedragen en nagestreefd (Valcke & De Craene, 2020). Ondanks de nodige veranderingen in

ideologie en schoolcultuur, concluderen onderzoekers zoals Charlton et al. (2021) hogere *effectsizes* te bekomen wanneer een preventieve benadering schoolbreed wordt geïmplementeerd (Charlton et al., 2021). Ook het **Vlaams beleid** lijkt de principes van een schoolbrede interventie te ondersteunen. Toch blijkt er een hiaat te bestaan tussen de theorie en de praktijk. De **implementatie** van deze visie blijft, in tegenstelling tot bij andere Europese landen, in Vlaanderen achterwege. Dit heeft mogelijks te maken met de heersende schoolautonomie (Jacobs & Struyf, 2010; Valcke & De Craene, 2020).

Ook de manier waarop schoolbrede preventieprogramma's worden geïmplementeerd is van groot belang. Uit het onderzoek van Dix et al. (2012) kon een verband worden geconcludeerd tussen de kwaliteit van de implementatie enerzijds en het emotioneel en academisch functioneren van de leerlingen anderzijds. Door schoolbrede preventieprogramma's goed te implementeren op school komen de positieve effecten meer tot uiting (De Fraine, 2007; Dix et al., 2012). Om transdiagnostische preventieve programma's in een schoolbreed kader te kunnen toepassen, stellen Valcke en De Craene (2020) vier voorwaarden voorop (De Fraine, 2007; Dix et al., 2012; Valcke & De Craene, 2020).

Als eerste voorwaarde is het van belang dat de school en de leraren over voldoende **draagkracht** beschikken. Draagkracht dient in de balans de bovenhand te nemen ten opzichte van de draaglast. Draaglast omschrijft de eisen en de verwachtingen waarmee iemand geconfronteerd wordt. Met draagkracht wordt de capaciteit van een persoon omschreven om aan de draaglast het hoofd te kunnen bieden. Indien de draaglast toch de bovenhand neemt, leidt dit tot problemen. Zowel de draagkracht van scholen, alsook deze van de leerkrachten wordt in Vlaanderen steeds meer uitgedaagd. Beiden worden met veel verwachtingen van buitenaf geconfronteerd, wat kan resulteren in stress en faalangst (De Fraine, 2007; Valcke & De Craene, 2020; Vlaamse onderwijsraad, 2020). Om deze draagkracht te kunnen verhogen, moet de school over een adequaat **beleidsvoerend** vermogen beschikken. Deze tweede voorwaarde kent een brede definiëring. Scholen met een effectieve beleidsvoering streven naar het optimaliseren van hun

onderwijskwaliteit (Seddon & Cairns, 2002). Een nieuwe ideologie dient te worden ingebed en gedragen door het volledige team (Kaufman & Huitsing, 2019). Om dit te verkrijgen is het van belang om reflectie en zelfevaluatie van leraren in te bedden in het schoolsysteem (De Fraine, 2007; Vanhoof & Van Petegem, 2009). Hierdoor wordt de zelfkennis verhoogd en de verdere ontplooiing gestimuleerd. Hiervoor is het noodzakelijk dat het team-functioneren als veilig en vertrouwd kan worden ervaren. Het streven naar een samenwerkingscultuur op school is nodig om constructieve uitwisseling van feedback, waardering en expertise mogelijk te maken (De Fraine, 2007; Hoste et al., 2020; Valcke & De Craene, 2020; Vanhoof & Van Petegem, 2006). Het bezitten van voldoende **expertise** om transdiagnostische preventie te kunnen inbedden op school is vervolgens de derde voorwaarde. Het bezitten van expertise betekent dat er over voldoende kennis en vaardigheden wordt beschikt om een opdracht kwalitatief te kunnen volbrengen. Dit leidt tot een gevoel van competentie wat een begunstigend effect heeft op de leeruitkomsten (Geerligs, 2010). Het bezitten van expertise kan worden verkregen door de eigen persoonlijke ontwikkeling te stimuleren via bijvoorbeeld bijscholing. Daarnaast is het ook mogelijk om samen te werken met externe professionals die over meer competentie beschikken in een specifiek vakgebied (Darling-Hammond, 2009; De Witte & Smet, 2017; Valcke & De Craene, 2020). De laatste voorwaarde om de implementatie van een schoolbrede preventiemethodiek mogelijk te maken, is het bezitten van voldoende **middelen**. Wetenschappelijke bevindingen toonden aan dat er in Vlaanderen sprake is van een mattheüseffect. Sterke scholen lijken sterker te worden en zwakke scholen lijken te verzwakken. Doordat sterke scholen meer leerlingen aantrekken, ontvangen deze scholen meer financiële middelen van de overheid. Deze tendens breidt de kloof tussen sterke en zwakke scholen steeds meer uit. Daarnaast zijn financiële middelen van belang om materiaal, infrastructuur, verloningen, enz. te kunnen voorzien. Het implementeren van een nieuwe schoolbrede aanpak, vraagt veranderingen en gaat inherent samen met een financiële kost (De Fraine, 2007; De Witte & Smet, 2017; Vos, 2020; Valcke & De Craene, 2020).

Veerkracht als transdiagnostisch mechanisme

I. Conceptualisatie

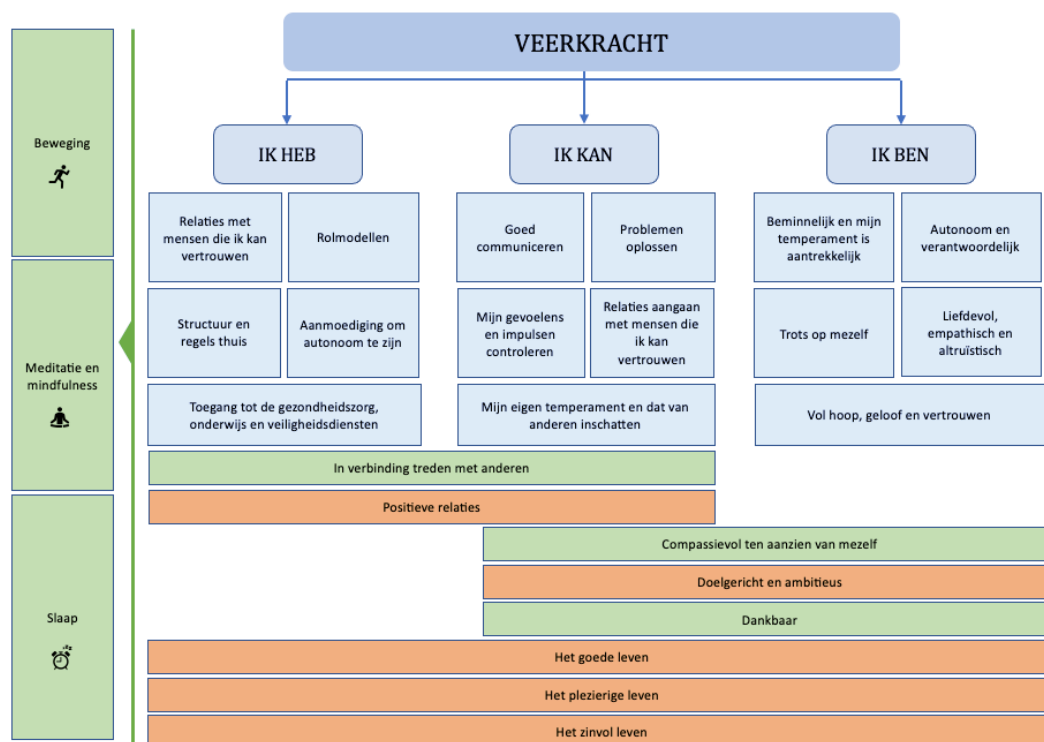
Transdiagnostische mechanismen kennen een uitgebreide variëteit. Hierdoor dient er met de nodige notie te worden stilgestaan om uit deze brede waaier een aantal prioritaire en meer overkoepelende mechanismen te selecteren (Guus et al., 2010; Willems, 2023). Onderzoek richtte zich voornamelijk op het verminderen van moeilijkheden. Toch lijkt een **krachtgerichte benadering** meer voordelen op te leveren (Kuiper & Bannink, 2017; Luthar, 1993). Een voorbeeld van een krachtgericht en overkoepelend transdiagnostisch mechanisme is veerkracht. Veerkracht wordt omschreven als het vermogen om met confrontaties, uitdagingen en schokkende gebeurtenissen om te gaan, om vervolgens hiervan te kunnen herstellen, volharden en overleven (Kuiper & Bannink, 2017; Luthar, Cichetti & Becker, 2000). Veerkrachtige personen zijn personen die adequaat kunnen **omgaan met** moeilijkheden en stressoren (Kaulingfreks, Sieckelink & Walraven, 2021). Hoewel vroeger werd gedacht dat veerkracht een statisch en onveranderbaar concept was, toont meer recent onderzoek aan dat veerkracht wel dynamisch is en dus kan versterkt worden (Nuchelmans & Wijnen, 2022; Portzky, 2015). Om veerkracht te kunnen opbouwen en versterken, is het van belang dat kinderen in lichte mate worden blootgesteld aan risicofactoren. Dit **'steeling effect'** kent de werking als een soort vaccin. Door kinderen in lichte mate bloot te stellen aan moeilijkheden, worden zij uitgedaagd om hun copingvaardigheden te versterken en dus hun veerkracht te optimaliseren (Rutter, 2006; Rutter, 2012).

Veerkracht kent ook een erfelijke en genetische component. Deze erfelijke component bepaalt het veerkrachtig startpunt van een persoon. Dit startpunt kan worden versterkt door andere veerkrachtige mechanismen en vaardigheden. Hoewel veerkracht eigen is aan een persoon, bevat dit mechanisme zowel een persoonlijke dimensie als een omgevingsdimensie (Kaulingfreks, Sieckelink & Walraven, 2021; Portzky, 2015; van Pelt & Ročak, 2023). De combinatie van beide dimensies zorgt ervoor dat het eenduidig definiëren van dit breed transdiagnostisch mechanisme niet vanzelfsprekend blijkt te zijn (Nuchelmans & Wijnen, 2022). Vele onderzoekers deden alreeds een poging om veerkracht te conceptualiseren en

meetbaar te maken (Portzky, 2015). Vragenlijsten zoals de VK+, CD-RISK, P3, RSA, CYRM-28, enz. peilen naar eenzelfde construct, maar kennen onderling toch enkele verschillen (Kuiper et al., 2019; Liebenberg, Ungar & Vijver, 2012; Portzky, 2016; Windle, Bennett & Noyes, 2011). Om de gemeenschappelijkheden over de verschillende meetinstrumenten heen te kunnen weergeven, wordt in deze masterproef geopteerd om drie conceptualisatiemodellen met elkaar te **integreren** (zie Figuur 2). Op deze manier wordt er getracht om een zo accuraat en volledig mogelijk beeld van veerkracht weer te geven. Alle drie de modellen destilleren subaspecten uit het transdiagnostisch mechanisme om het bieden van concrete veerkrachtversterkende handvaten mogelijk te maken (Bannink, 2017; Ekenhorst et al., 2021; Grotberg, 1995; Maddaus, 2020; Seligman, 2018).

Figuur 2

*Integratieve Conceptualisatie van Veerkracht*⁴



⁴ Noot. Overgenomen en herwerkt uit *Omgaan met kinderarmoede in het sociaal domein: handreiking voor professionals*, door Ekenhorst et al., 2021; Gebaseerd op Grotberg, 1995.; *Positieve psychologie*, door Bannink, 2017; *The Resilience Bank Account: Skills For Optimal Performance*, door Maddaus, 2020.

Het **boomdiagram van Grotberg** (1995), de blauwe onderdelen in de grafische voorstelling van figuur 2, integreert de omgevingsdimensie met de persoonsdimensie. De “Ik heb”-component spitst zich voornamelijk toe op de sociale dimensie. De component “Ik ben” specificeert zich op de persoonlijke dimensie met bijhorende gevoelens en overtuigingen. “Ik kan” is de laatste component uit dit model. Deze component geeft de verschillende vaardigheden weer die van belang zijn om veerkrachtig in het leven te kunnen staan (Ekenhorst et al., 2021; Grotberg, 1995; Liebenberg, Ungar & Vijver, 2012; Tillott et al., 2021).

De groene clusters geven de input weer van het conceptueel model: **‘the Resilience Bank Account’** (Maddaus, 2020). Hierbij is het opvallend dat Maddaus (2020) het belang van een gezond dag-nachtritme, voldoende beweging en het inschakelen van mindfulness en mediatie integreert als faciliterende factoren om veerkracht te kunnen versterken (Haelle, 2020; Huecker & Ferguson, 2020; Maddaus, 2020).

Over verschillende definiëringen en conceptualisaties heen, blijkt de krachtgerichte benadering uit de **positieve psychologie** een verbindend element te zijn. Door de focus van klachten te verleggen naar de krachten worden de veerkrachtgerelateerde facetten extra gestimuleerd (Bannink, 2017; te Brake, van der Post & de Ruijter, 2008; Wennekers, Panis & Ammerlaan, 2016). De *‘Wellbeing Theory’* van Seligman (2018) is een van de bekendste theorieën die veerkracht met de positieve psychologie verbindt (Bannink, 2017; Seligman, 2018). Deze theorie voegt nog vijf, oranje, clusters toe aan het geïntegreerd conceptueel model uit figuur 2. Elke cluster kent een overlapping met het boommodel van Grotberg (1995). De insteek hierbij is telkens positief en krachtgericht. Ten eerste kunnen mensen via het nastreven van het *plezierige leven*, mee positieve emoties ervaren. Deze optimistisch-gerichte levensstijl kent positieve implicaties op zowel persoonlijk alsook op relationeel vlak. Door ten tweede in te zetten op het *goede leven*, wordt er ingezet op het maximaliseren van de betrokkenheid. Mensen weten waar hun krachten en talenten zich bevinden en voelen zich betrokken bij hun handelen en relationele verbindingen. Ten derde wordt ook in dit model expliciet het belang benadrukt van de *positieve relaties*. Elke persoon, kind, jongere heeft nood aan liefde, verbinding en

intimiteit. Bovendien leidt dit tot het ontvangen van extra **sociale steun** bij moeilijke momenten, wat een preventieve werking kent tegen de ontwikkeling van psychosociale problemen. Ten vierde duidt Seligman (2018) het belang aan van zinvolheid. Het *zinvolle leven* stuurt handelingen in de richting van altruïsme en kan een antwoord bieden op existentiële vraagstukken. Tot slot duidt Seligman (2018) het belang aan van doelgerichtheid en ambitie. Veerkrachtige personen streven naar een doel. Wanneer dit bereikt wordt, roept dit gevoelens van trotsheid en voldoening op. Bij deze component is het aangeraden om succeservaringen bij bijvoorbeeld kinderen te maximaliseren en te faciliteren (Bannink, 2017; Ekenhorst et al., 2021; Grotberg, 1995; Seligman, 2018; Wennekers, Panis & Ammerlaan, 2016).

II. Belang van veerkracht in preventie

Veerkracht is een breed en **dynamisch** mechanisme waarop er gedurende de hele levensloop kan worden ingezet. Onderzoek toont aan dat veerkracht een transdiagnostisch mechanisme is met een preventieve werking naar de ontwikkeling van psychosociale problemen (Chad-Friedman et al., 2022; Magruder, McLaughlin & Elmore Borbon, 2017; Snyder et al., 2019; Vivas-Fernandez et al., 2024; Wang, Wang & Qiu, 2024). Zo kunnen veerkrachtige kinderen beter omgaan met stressvolle gebeurtenissen (Kuiper & Bannink, 2012). Personen met een hogere mate aan veerkracht hebben een lagere kans om een psychische stoornis te ontwikkelen (Imran et al., 2024; Wang et al., 2024). Daarnaast toonden Chad-Friedman et al. (2022) aan dat er ook een **significante**, positieve correlatie heerst tussen de veerkracht in de kindertijd en het **welzijn** in de adolescentie en volwassenheid. Niet alleen het algemeen welzijn kent een kwalitatieve stijging, ook de **academische prestaties** zijn gemiddeld hoger bij veerkrachtige leerlingen (Chad-Friedman et al., 2022).

Ook het omgekeerde blijkt waar te zijn. Het ervaren van een lage veerkracht verhoogt het risico op psychosociale moeilijkheden, stoornissen en suïcidaliteit (Dudek et al., 2020; Imran et al., 2024; Nuchelmans & Wijnen, 2022). Ook op macroniveau kent veerkrachtversterkend werken positieve effecten. Veerkrachtige

kinderen hebben niet alleen een hogere kans om later op **academisch niveau** beter te presteren, maar dit reduceert ook de kans op vroegtijdig schoolverlaten (Chad-Friedman et al., 2022; Lokkerbol et al., 2012). Als gevolg hiervan hebben deze kinderen een grotere kans om blootgesteld te worden aan het **beschermend effect** van het hebben van een hogere sociaaleconomische status. Daarnaast tonen Hartman et al. (2009) aan dat veerkracht een beschermend effect heeft om in de delinquentie terecht te komen (Harman et al., 2009; Spilt, 2018).

Internationaal onderzoek kon dus besluiten dat preventief inzetten op veerkracht bij kinderen **kosteneffectief** is (Lokkerbol et al., 2012). Naast een predictieve rol, heeft veerkracht ook een modererende positie om psychosociale problemen te voorkomen of af te zwakken (Hoorelbeke et al., 2019; Oosterwijk, 2016). Het is merkbaar dat veerkracht steeds vaker de interesse van onderzoekers lijkt te wekken. De stijging in wetenschappelijk onderzoek naar veerkracht was sinds de corona-epidemie voornamelijk merkbaar op internationaal niveau. Toch lijkt deze tendens de laatste jaren zich ook steeds meer aan te dienen bij de Vlaamse onderzoekers (Audenhove, 2012; Masten, 2024). Niet alleen het mechanisme van veerkracht, maar ook de preventieve werking ervan wordt frequenter opgenomen in wetenschappelijk onderzoek. Dit is een wijziging aangezien veerkracht in wetenschappelijk onderzoek voordien voornamelijk werd opgenomen als uitkomstmaatstaf (Chad-Friedman et al., 2022; Visser, 2016).

Naast het preventieve karakter, wordt ook het transdiagnostische karakter van veerkracht recentelijk meer geïncludeerd in het psychosociaal onderzoeksterrein. Veel **voorgaande studies** bestudeerden veerkracht niet alleen als uitkomstmaatstaf, maar specificeerden zich veelal op één specifieke populatie of situatie. De aanwezigheid van een psychische problematiek werd in deze studies als inclusiecriteria gehanteerd waardoor deze studies geen primair preventief karakter kenden (Ager & Arakelya, 2021; Denckla et al., 2020; MacBeth & Panagou, 2022; Magruder, Mclaughlin & Elmore Borbon, 2017; Marquez, Francis-Hew & Humphrey, 2023; Rudd, Meissel & Meyer, 2021). Ook op het neurobiologisch onderzoeksterrein doet dit onderwerp zijn intrede. Hoewel de **neurobiologische** evidentie van

veerkracht nog in zijn kinderschoenen staat, lijken ook de eerste onderzoeksbevindingen naar de preventieve werking van veerkracht op dit onderzoeksterrein veelbelovend te zijn (Dudek et al., 2020; Kalisch, Russo & Müller, 2024; Wang et al., 2024).

De stijgende notie van veerkracht en de bijhorende transdiagnostische, preventieve werking ervan, doet sommige onderzoekers spreken van een **paradigma-shift**. Het stoornisgericht denken, maakt steeds meer plaats voor een krachtgerichte ideologie. Onderzoekers geven aan dat veerkracht als maatregel voor herstel en genezing plaats moet ruimen voor een krachtiger, preventief en meer holistisch perspectief (Denckla et al., 2020; Kalisch, Müller & Tüscher, 2015; Krikilion, 2012).

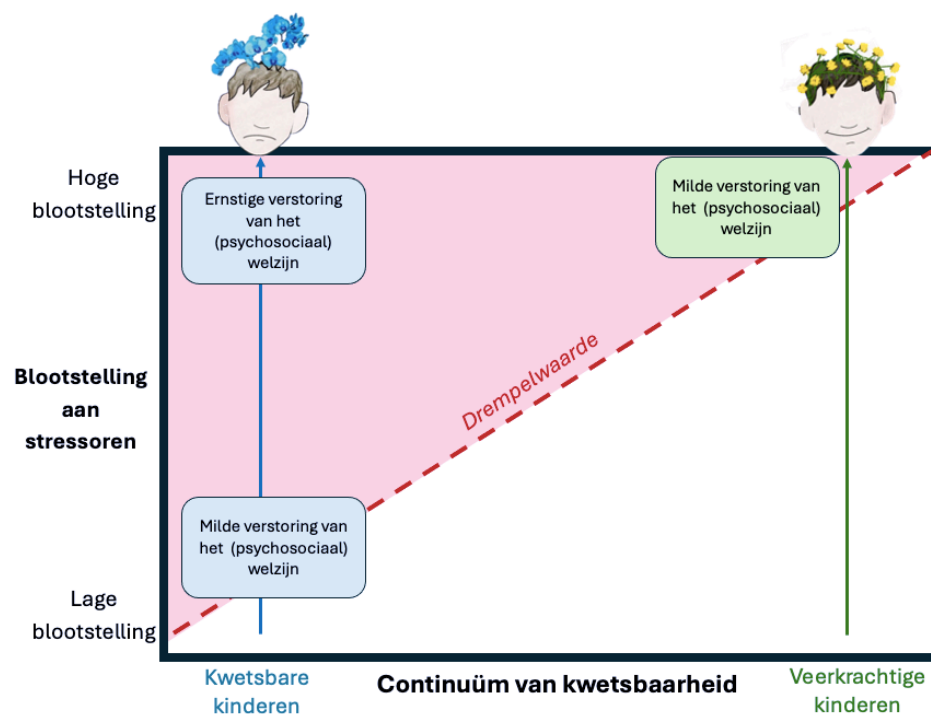
Tot slot kan er worden besloten dat veerkracht zich op een continuüm bevindt. Het ***vulnerability-resilience model*** van Ingram en Luxton (2005) toont het verschil aan tussen kinderen met een hoge mate van veerkracht en kinderen met weinig veerkracht (Zie Figuur 3) en de bijhorende risico's op psychosociaal disfunctioneren. Hierbij wordt de kanttekening gemaakt dat dit model enkel rekening houdt met de kwantiteit aan stressoren. De mogelijke aard en de ernst van een bepaalde stressor kennen in dit model geen plaats. Het model beschrijft kinderen met een lage mate aan veerkracht als de kwetsbare groep kinderen. De drempelwaarde om psychosociale problemen te ontwikkelen, ligt bij deze groep een stuk lager in vergelijking met de meer veerkrachtige groep kinderen. Bij confrontatie met een lage kwantiteit aan stressoren kunnen kwetsbare kinderen alreeds psychosociale moeilijkheden vertonen (Boyce & Ellis, 2005; Ingram & Luxton, 2005; Hendriks, Bosman & Tuinstra, 2016; Roos, 2018; van Ijzendoorn et al., 2020; Zhang, Widaman & Belsky, 2023). Veerkrachtige kinderen kunnen daarentegen gemiddeld een hogere dosis aan stressoren het hoofd bieden alvorens zij moeilijkheden ervaren.

Aangezien veerkrachtige kinderen in vrijwel elke omgeving tot ontwikkeling kunnen komen, worden zij in de literatuur vaak vergeleken met paardenbloemen. De meer kwetsbare groep kinderen wordt op hun beurt vergeleken met orchideeën.

Zij zijn gevoeliger voor invloeden van buitenaf en komen slechts tot ontplooiing in specifieke situaties met gunstige omstandigheden als voorwaarde. Door veerkracht te includeren in een preventieve werking wordt er gepoogd om de groep paardenbloemen te vergroten en de groep orchideeën te minimaliseren (Boyce & Ellis, 2005; Hendriks, Bosman & Tuinstra, 2016; Ingram & Luxton, 2005; Roos, 2018; van Ijzendoorn et al., 2020; Zhang, Widaman & Belsky, 2023). De stressoren waaraan iemand wordt blootgesteld, zijn niet altijd beïnvloedbaar. De manier waarop er met deze stressoren wordt omgegaan, biedt daarentegen wel verandermogelijkheden. Deze twee aspecten hebben een bidirectioneel verband waardoor ze elkaar kunnen versterken (Diener et al., 2009; Ingram & Luxton, 2005).

Figuur 3

Vulnerability-Resilience Model⁵



⁵ Noot. Overgenomen, gebaseerd op en vertaald uit *vulnerability-stress models*, door Ingram & Luxton, 2005; Scripps News, 2019.

III. Veerkrachtgerichte, universele preventieprogramma's in de lagere school

Omwille van het gegeven dat veerkracht een **voorspellende** en **modererende** factor is in het ontwikkelen van psychosociale problemen, is het van belang dat er op dit dynamisch mechanisme wordt ingezet (Liang et al., 2022; Rutter, 2012). Op internationaal gebied profileren voornamelijk Australië en Amerika zich als pioniers in de ontwikkeling en onderzoek naar schoolinterventies die gericht zijn op de versterking van veerkracht (Lokkerbol et al., 2012). Ondanks de stijgende aandacht voor dit onderwerp, is het opmerkelijk dat de universele en primaire component in preventie op school via veerkracht, **weinig omvang** kent in de wetenschappelijke literatuur. Internationale veerkrachtgerichte onderzoekers lijken voornamelijk secundaire en tertiaire preventieve schoolprogramma's te ontwikkelen (Gillham, Brunwasser & Freres, 2008; Senior et al., 2023; Ungar, Russel & Connelly, 2014). Daarnaast zijn deze programma's voornamelijk gericht op leerlingen uit het middelbaar onderwijs (Gillham, Brunwasser & Freres, 2008; Senior et al., 2023; Ungar, Russel & Connelly, 2014). Een voorbeeld hiervan is het *resilience builder program*. Dit programma resulteerde in positieve bevindingen en adviseerde vervolgonderzoek om universele veerkrachtgerichte methodieken te includeren in hun onderzoeksopzet (Senior et al., 2023).

Het onderzoek van Fenwick-Smith, Dahlberg en Thomson (2018) leek gehoor te geven aan deze advisering. Een meta-analyse van zes veerkrachtgerichte, schoolse, preventieve programma's bij lagere schoolkinderen werden geselecteerd en geanalyseerd. Al deze programma's resulteerden in **positieve bevindingen**. Sommige programma's werden op schoolbreed niveau geïmplementeerd in tegenstelling tot andere programma's die enkel werden opgenomen in het curriculum. De duurtijd van het programma leek geen invloed te hebben op het resultaat. Het psychosociaal welzijn van de kinderen kende een stijgende tendens. Op deze tendens zijn er in de literatuur nog een aantal uitzonderingen. Deze programma's bewerkstelligden geen negatieve resultaten, maar sommige preventieprogramma's resulteerden in stabiliteit. Ook de stabiliteit van de uitkomsten op lange termijn zorgt voor wisselende wetenschappelijke bevindingen

(Fenwick-Smith, Dahlberg & Thomson, 2018). De ontworpen SEL-programma's die gericht zijn op de versterking van sociaal-emotioneel leren, lijken dicht aan te sluiten bij veerkrachtgerichte preventieve programma's. Deze programma's erkennen de bovenstaande positieve uitkomsten en bijkomende bemerkingen én hanteren bovendien ook uitgangspunten uit de positieve psychologie (Braet & Berking, 2019; Durlak et al., 2011; Lokkerbol et al., 2012).

In de **Nederlandse** literatuur worden er gelijkaardige bevindingen geconstateerd. Een gekend veerkrachtgericht programma op school in Nederland is: 'lessen in geluk'. Dit programma van 34 lessen kent geen schoolbreed karakter, maar wordt opgenomen in het curriculum. Ook hier blijkt dit een versterkend effect te hebben op de psychosociale gezondheid en de academische prestaties van de leerlingen (Boniwell & Ryan, 2016; Wennekers, Panis & Ammerlaan, 2016).

Op **Vlaams** niveau zijn er geen veerkrachtgerichte preventiemethodieken ontworpen om primaire preventie aan te bieden in de lagere school. Toch lijkt ook Vlaanderen de schoolcontext te includeren in preventieve psychosociale programma's. Het ontworpen TIME-IN-programma kent namelijk een schoolbrede werking en positieve uitkomsten. Dit programma spitst zich toe op kwetsbare leerlingen waardoor het voornamelijk een secundaire preventieve methodiek is. Toch includeert dit programma ook primaire preventieve maatregelen zoals het installeren van een positieve schoolomgeving (Weymeis, Braet & Van Leeuwen, 2016; Weymeis, Van Leeuwen & Braet, 2018). Andere schoolgerichte preventieve psychosociale programma's lijken ook in Vlaanderen een secundaire of tertiaire preventieve werking te hebben. Het Kiva-programma is hiervan een voorbeeld. Dit programma focust zich op de preventie van pestgedrag op school (Burssens et al., 2019). Daarentegen is er in Vlaanderen wel een universeel, primair, transdiagnostisch programma ontworpen om de psychosociale gezondheid van leerlingen te versterken: het *boostcamp-programma*. Dit is een effectieve, schoolse, universele, preventieve methodiek die tracht de emotieregulatievaardigheden van kinderen te versterken. Door te focussen op de emotieregulatievaardigheden, wordt er specifiek gewerkt aan één deelaspect van veerkracht. Het hebben van een sterke

competentie in emotieregulatievaardigheden is een onderdeel van veerkracht. Op deze manier werkt deze methodiek impliciet dus ook veerkrachtbevorderend (Braet & Berking, 2019; Durlak, 2011; Tillott et al., 2021; Volckaert et al., 2018). In deze masterproef wordt getracht om veerkracht in zijn totaliteit te benaderen.

Tot slot blijkt het aanbieden van een veerkrachtgerichte preventieve psychosociale methodiek op school niet enkel te leiden tot een verbetering in de psychosociale gezondheid van de leerlingen. De schoolse context zorgt er ook voor dat er impliciet ook secundaire protectieve factoren worden versterkt zoals: betere academische prestaties, reductie in pestgedrag, enz. Zo wordt ook de **motivatie** van leerlingen om tot leren te komen versterkt. Ook de relaties met mede-klasgenoten en de leraar kent een intensifiëring. Dit komt mede door de bidirectionele beïnvloeding die heersend is tussen leerlingen, **medeleerlingen** en de leraren. De medeleerlingen kunnen een grote rol spelen in de ontwikkeling van een kind. Een goede relatie met hen zorgt voor meer verbondenheid. Hierdoor voelen leerlingen met of zonder psychische kwetsbaarheid zich minder alleen. Dit gevoel van verbondenheid is een protectieve factor om toekomstige psychosociale klachten te voorkomen en veerkracht te versterken (Spilt, 2018). Naast de medeleerlingen, speelt ook de leerkracht een cruciale rol om binnen het onderwijs in te zetten op de mentale gezondheid van de kinderen. Het hebben van een goede **leerkracht-leerlingrelatie** is een protectieve factor inzake het ontwikkelen van psychosociale problemen (Jolles, 2008). Onderzoek toont aan dat het mediërend effect van de relatie tussen een leerling en leerkracht voornamelijk significant is bij kwetsbare kinderen. Inzetten op deze relatie biedt zowel op lange als korte termijn voordelen voor het psychisch welbevinden van het kind (Braet & Berking, 2019; Durlak, 2011; Härkönen, 2001; Kuiper & Bannink, 2012; Jolles, 2008; Volckaert et al., 2018).

Huidige studie

Probleemstelling

De hoge prevalentie van psychosociale problemen bij kinderen en jongeren is **alarmerend**. Deze problemen nemen toe met de leeftijd en hebben ernstige gevolgen op zowel individueel als maatschappelijk niveau (Ebbens-Van et al., 2015; Keppens et al., 2018; Postma, 2009; Van Houtte, 2021). Dit onderstreept de noodzaak om **vroegtijdig en preventief** in te grijpen. Deze masterproef richt zich op primaire, transdiagnostische preventie. Traditionele preventieprogramma's zijn vaak stoornisspecifiek en gericht op kinderen met symptomatisatie (Gillham, Brunwasser & Freres, 2008; Meijer et al., 2006; Senior et al., 2023; Ungar, Russel & Connely, 2014). Primaire, transdiagnostische interventies zijn daarentegen voor een breder publiek inzetbaar en richten zich op het versterken van onderliggende mechanismen die verschillende psychosociale stoornissen gemeen hebben (Brown & Barlow, 2005; Cludius et al., 2020; Gutner & Presseau, 2019; Jongedijk, 2001; Krueger & Eaton, 2015).

Een belangrijk en bovendien ook krachtgericht mechanisme hierbij is **veerkracht**. Er heerst een significante, positieve correlatie tussen veerkracht in de kindertijd en het welzijn in de adolescentie en volwassenheid (Chad-Friedman et al., 2022). Zo kunnen veerkrachtige kinderen stress beter het hoofd bieden waardoor zij een **significant** lagere kans hebben op het ontwikkelen van psychosociale problemen (Imran et al., 2024; Kuiper & Bannink, 2012; Wang et al., 2024). Daarnaast presteren veerkrachtige kinderen ook op **academisch niveau** hoger, waardoor andere transdiagnostische mechanismen (e.g., hoge SES) op hun beurt weer worden versterkt. Veerkracht neemt hierbij dus niet alleen een voorspellende, maar ook een modererende functie in (Liang et al., 2022; Rutter, 2012). Hierdoor krijgen veerkrachtgerichte interventies bovendien een **kosteneffectief** karakter (Chad-Friedman et al., 2022; Harman et al., 2009; Kuiper & Bannink, 2012; Lokkerbol et al., 2012; Spilt, 2018).

Hoewel wetenschappelijk onderzoek zowel het belang van primaire transdiagnostische preventie, als het belang van veerkracht benadrukt, is de combinatie van deze elementen in de **literatuur** eerder zeldzaam. Voorgaande onderzoeken hanteerden veerkracht vaak als uitkomstmaat of integreerden hierbij niet het primair preventieve karakter (Chad-Friedman et al., 2022; Visser, 2016). Deze masterproef streeft ernaar om deze lacune te vullen door te focussen op veerkrachtgerichte, primaire, transdiagnostische preventie.

Lagere schoolkinderen vormen hierbij een ideaal doelpubliek vanwege onder andere hun jonge leeftijd en neurologische plasticiteit. Bovendien vinden kinderen met psychosociale moeilijkheden slechts in beperkte mate hun weg richting de hulpverlening. **De lagere schoolcontext** kan hierbij als medium fungeren, waardoor deze drempel alreeds wordt verlaagd. Hierdoor kan een grote populatie worden bereikt, inclusief de kinderen die anders door de mazen van het hulpverleningsvangnet dreigen te glippen (Johnson et al., 2016; Jolles, 2008; Prins & Braet, 2008; Weare & Nind, 2011).

Het integreren van psychosociale preventieprogramma's op school levert een hoge effectiviteit op. Deze **effectsizes** worden nog hoger wanneer ze ook schoolbreed worden geïmplementeerd. Onderzoekers toonden aan dat het bieden van dergelijke veerkrachtgerichte preventieprogramma's op school positieve resultaten opleveren (Charlton et al., 2021; Fenwick-Smith, Dahlberg & Thomson, 2018). Toch liggen er ook hier nog kansen voor wetenschappelijk onderzoek, aangezien nog weinig onderzoekers de **verbinding** maakten tussen alle concepten uit veerkrachtgerichte, transdiagnostische preventie via de lagere schoolcontext (Gillham, Brunwasser & Freres, 2008; Senior et al., 2023; Ungar, Russel & Connelly, 2014).

Wanneer de vertaling gemaakt wordt op **Vlaams niveau**, komen er opnieuw enkele hiaten naar boven. Op Vlaams niveau zijn er geen onderzoeken of primaire preventiemethodieken voorhanden die de veerkracht van kinderen in zijn **totaliteit** tracht te versterken via het medium van de lagere school. Toch lijken de Vlaamse overheidsinstanties zich bewust te zijn van de mogelijkheid tot comptabiliteit

tussen lagere scholen en psychosociale gezondheid (Callens, 2020-2021; Vlaamse overheid, z.d.). Dit vertaalde zich tot op heden in uitgestippelde zorgdecreten waarbij leraren aangaven zich **onvoldoende** gesteund en geschoold te voelen om deze zorgtaken kwalitatief te vervullen. Leraren worden geconfronteerd met een stijging in werklast en verwachtingen, wat hun draagkracht onder druk zet en bovendien resulteert in een steeds hogere gradatie van **lerarenuitval** (Desrumaux et al., 2015; Vandeputte, 2021). Ondanks dat de Vlaamse overheid het belang van psychosociale preventie op school erkent, waren vorige initiatieven niet preventief, maar **curatief** van aard. Onderhevig aan de heersende schoolautonomie, blijft dus een concrete **invulling** van de door hen erkende ideologie ontbreken. Hierdoor blijkt Vlaanderen ook op Europees vlak een **vreemde eend in de bijt** te zijn (Moens et al., 2009; Valcke & De Craene, 2020).

Om deze redenen wordt er in deze masterproef een exploratief onderzoek opgesteld om na te gaan of er in Vlaanderen **mogelijkheden** liggen om de veerkracht van kinderen te versterken via de lagere schoolcontext en dus **tegemoet** te komen aan de bovengenoemde probleemstelling. Huidig onderzoek stelt hiervoor enkele faciliterende onderzoeksvragen en hypothesen voorop (cfr., infra).

Onderzoeksvragen en hypothesen

I. Eerste onderzoeksvraag

In welke mate hechten leraren belang aan het voorzien van veerkrachtgerichte preventie in de reguliere en methodieke Vlaamse lagere school?

Hoewel de literatuur aantoont dat veerkrachtige kinderen ook op academisch niveau hogere prestaties kennen, richten de vooropgestelde eindtermen in de Vlaamse lagere school zich op de leerprestaties van de kinderen (Chad-Friedman et al., 2022). Hierdoor ontbreekt de focus op het intra-en interpsychisch functioneren. Contradictorisch genoeg komen leraren net steeds meer in aanraking met leerlingen die specifieke zorgvragen vooropstellen. Cijfers tonen aan dat gemiddeld 30% van de leerlingen in een klas een specifieke zorgbehoefte heeft (Moens et al., 2009). Dit zorgt er mede voor dat leraren een grote druk ervaren, aangezien zij aangeven het belangrijk te vinden om ondanks een lijvig takenpakket, deze zorgopdracht kwalitatief te volbrengen⁶.

Hierdoor wordt de **hypothese** vooropgesteld dat leraren het belangrijk vinden om preventief te werken aan de psychosociale gezondheid van kinderen om op deze manier het percentage zorgvragers in een klas te kunnen reduceren. Dit zou bovendien kunnen resulteren in het ervaren van minder werkdruk en dus een hogere jobtevredenheid (Vandeputte, 2021). Toch wordt er in deze hypothese vermoed dat de mate van belangstelling geen extreem hoge score zal kennen. Sommige leraren ervaren door de hoge druk net meer weerstand ten opzichte van zorgvernieuwingen in het onderwijs. Zij ervaren schrik voor een mogelijke uitbreiding van hun takenpakket en bijgevolg ook voor een mogelijke destabilisatie van hun draagkracht (Leemans, 2022).

⁶ *Noot.* Gebaseerd op Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2021; Chad-Friedman et al., 2022; De Meulenaere, 2021-2022; De Schauwer, Vandekinderen & Van de Putte, 2011; Kuypers, 2017-2018; Moens et al., 2009; Struyf, Bodvin & Jacobs, 2016; Struyf et al., 2018; Tiwara, Das & Sharma, 2015; Vlaamse overheid, z.d.

Deze onderzoeksvraag zal onderzocht worden door middel van een kwantitatief onderzoeksdesign. De bevindingen zullen gescoord worden op een 5-punts Likertschaal. Rekening houdend met de vooropgestelde hypothese, wordt er vermoed dat het antwoord op deze onderzoeksvraag een gemiddelde score zal opleveren, aangezien beide argumenten het totale resultaat mogelijks neutraliseren.

Hierbij wordt er een **extra hypothese** vooropgesteld omtrent de ongelijkheid tussen methodescholen en reguliere scholen. Methodescholen kennen namelijk een hoger aantal studenten met specifieke zorgnoden en diagnoses. Bovendien ervaren zij meer creatieve vrijheid om de vooropgestelde eindtermen na te streven. Hierdoor dient de hypothese zich aan waarbij dat leraren uit methodescholen een hogere score zullen geven aan de vooropgestelde onderzoeksvraag in vergelijking met leraren uit het regulier lager onderwijs (de Bilde et al., 2013).

II. Tweede onderzoeksvraag

Op welke aspecten van veerkracht zetten leraren en scholen uit het regulier en methodiek Vlaams lager onderwijs reeds in?

Deze onderzoeksvraag tracht de huidige sterktes en tekortkomingen over de mate waarop leraren reeds inzetten op veerkracht, in kaart te brengen. Het leersteundecreet stelt voorop dat leraren moeten inzetten op de zelfredzaamheid en het welbevinden van de kinderen (Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap, 2022). Ook moeten leraren inzetten op specifieke sociale vaardigheden, die op hun beurt een deelaspect vormen van het transdiagnostische construct die veerkracht is. Daarnaast kent ook het CLB een zorgende functie omtrent het psychosociaal functioneren waarin meerdere veerkrachtaspecten zich verhouden (Callens, 2020-2021; Kuypers, 2017-2018; Vlaamse overheid, z.d.). Toch geven leraren aan een hoge werkdruk te ervaren, wat de vraag doet rijzen of zij genoeg **tijd en ruimte** ervaren om naast hun academische taken ook de veerkracht van de kinderen kunnen versterken (Desrumaux et al., 2015; Vandeputte, 2021). Hierdoor wordt de

hypothese vooropgesteld dat leraren alreeds zullen inzetten op de veerkrachtspecifieke aspecten die inherent gaan aan het academisch leerproces, maar dat dit in zijn totaliteit vrij beperkt zal blijven. Aangezien het onderzoek van Both (2020) vooropstelt dat **methodescholen** reeds meer focussen op de versterking van sociale en emotionele vaardigheden in vergelijking met reguliere scholen, wordt ook bij deze onderzoeksvraag een bijkomende hypothese naar voor gebracht. Hierbij wordt er verondersteld dat leraren werkende in methodescholen ook op deze onderzoeksvraag een hogere score zullen genereren in vergelijking met leraren uit reguliere scholen (Both, 2020).

Deze onderzoeksvraag zal onderzocht worden door middel van een kwantitatief onderzoeksdesign in de vorm van een online vragenlijst. Om veerkracht in zijn totaliteit te kunnen bevragen, werden er drie theoretische bevindingen geïntegreerd in de vragenlijst. Hierdoor kent elk deelaspect van veerkracht bijhorend aan een specifieke theorie, een concrete vertaalslag in de vragenlijst. Aangezien de meeste argumenten met betrekking tot leraren uit het regulier onderwijs eerder negatief van aard zijn, wordt er **geschat** dat het gemiddelde antwoord op deze vraag een zwakke tot gemiddelde score zal opleveren (i.e., interval 1.80 - 3.40) (Alkharusi, 2020).

III. Derde onderzoeksvraag

Hoe kan de implementatie van veerkrachtgerichte preventie worden bevorderd in de Vlaamse reguliere en methodieke lagere scholen?

Aangezien welbevinden en een optimaal leerproces elkaar niet hoeven uit te sluiten, maar elkaar net kunnen **versterken** (Devos, 2020), wordt er in deze onderzoeksvraag nagegaan wat leraren nodig achten om de implementatie van veerkrachtgerichte preventie te kunnen bevorderen. Hoewel een schoolbrede vertaling hiervan hogere *effectsizes* met zich meebrengt, (Charlton et al., 2021) wordt deze onderzoeksvraag in zijn algemeenheid behandeld. Op deze manier wordt er getracht om eventuele beïnvloeding tegen te gaan en bovendien het

exploratieve karakter van deze onderzoeksvraag niet in het gedrang te brengen. Het onderzoek van Valcke en De Craene (2020) stelt vier implementatievoorwaarden voorop om preventie te kunnen integreren op school. Door middel van een kwalitatief onderzoeksdesign wordt er explorerend op zoek gegaan naar hoe leraren deze vier voorwaarden invullen (Valcke & De Craene, 2020). In wat volgt (cfr., infra) wordt elke voorwaarde overlopen en ingevuld met theoretische bevindingen. Deze bevindingen vormen dan ook de hypothetische thema's die vermoedelijk naar voor zullen komen na het verrichten van het kwalitatief onderzoek.

De eerste voorwaarde is **expertise**. Leraren geven aan dat zij meer ondersteuning, kennis en handvaten wensen om het inclusief gedachtegoed te implementeren in de klas⁷. Daarnaast vragen leraren om aan de lerarenopleiding een meer praktijkgerichte insteek te geven. Bovendien wensen zij volgens literatuuronderzoek meer expertisedeling met collega's te kunnen verrichten (Devos, 2020; Janssen et al., 2019; Vonck, 2021). Daarnaast kan er ook meer expertise bekomen worden door beroep te doen op bijscholingen of door externe professionals te contacteren. Deze twee laatste opties worden in de literatuur naar voor geschoven, maar de eventuele bevestiging hiervan door de leraren zelf ontbreekt (Darling-Hammond, 2009; De Witte & Smet, 2017; Valcke & De Craene, 2020).

Als tweede voorwaarde worden de **middelen** vooropgesteld. Als eerste hypothese doet het concept 'tijd' zijn intrede. Leraren geven aan door een gebrek aan tijd en middelen keuzes te moeten maken die ten koste gaan van effectief onderwijs (Janssen et al., 2019; Vonck, 2021). Ook de taak van het CLB staat in de literatuur onder vuur. Hierin rijst de vraag naar meer tijd en mogelijkheden om preventief aan de slag te kunnen gaan (Callens, 2020-2021; Vlaamse overheid, z.d.).

⁷ *Noot.* Gebaseerd op bevindingen uit Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2021; De Meulenaere, 2021-2022; De Schauwer, Vandekinderen & Van de Putte, 2011; Moens et al., 2009; Struyf, Bodvin & Jacobs, 2016; Struyf et al., 2018; Tiwara, Das & Sharma, 2015.

Als derde voorwaarde wordt de **draagkracht** geïntroduceerd. Hierin blijkt het gevoel van competentie van belang om over voldoende draagkracht te kunnen beschikken (Geerligs, 2010). Om hun onzekerheid te kenteren vragen leraren een meer concrete invulling van de veranderende taakinhouden (Devos, 2020). Ook de hoge druk en verwachtingen op leraren bemoeilijken het behouden van hun draagkracht (Demerouti et al., 2001; De Schauwer, Vandekinderen & Van de Putte, 2011; Vandeputte, 2021). Tenslotte wordt dus de hypothese vooropgesteld waarbij de draagkracht van de huidige leraren een hoge druk kent. Deze hypothese wordt mee ondersteund op basis van het rekruteringsproces voor het uitvoeren van dit onderzoek. De gecontacteerde scholen die niet wensen deel te nemen aan het huidig onderzoek, expliciteren dat de zorg voor de draagkracht van hun leraren hierbij de voornaamste beweegreden vormt.

De laatste en vierde voorwaarde gaat over het **beleidsvoerend vermogen**. Een gedragen schoolbrede aanpak verhoogt de effectiviteit van bovengenoemde preventieve methodieken. Hierin is samenwerking en gedragenheid door alle teamleden van een school van cruciaal belang. Of leraren dit zelf ook zo ervaren, is niet gekend (De Craene & Valcke, 2020).

Methode kwantitatief onderzoek

Participanten

Via een gemakssteekproef (Hak, 2004) werden Vlaamse leraren gerekruteerd voor een deelname aan een kwantitatief onderzoek. Zij werden bereikt en geïnformeerd aan de hand van flyers en mailverkeer. Door middel van **zelfselectie** namen er 355 participanten deel aan het onderzoek (Bethlehem, 2006). Om getrouw te kunnen blijven aan de onderzoeksopzet en het onderzoek praktisch haalbaar en implementeerbaar te houden, werden er strikte **inclusie-en exclusiecriteria** (zie Tabel 2) gehanteerd. Dit resulteerde in het excluderen van 32 participanten. Daarnaast vervulden niet alle participanten de volledige vragenlijst, wat een drop-out van 94 personen betekende. De uiteindelijke grootte van de steekproef die werd geïnccludeerd in de analyses en resultaten bedroeg hierdoor 229 participanten (zie Figuur 4).

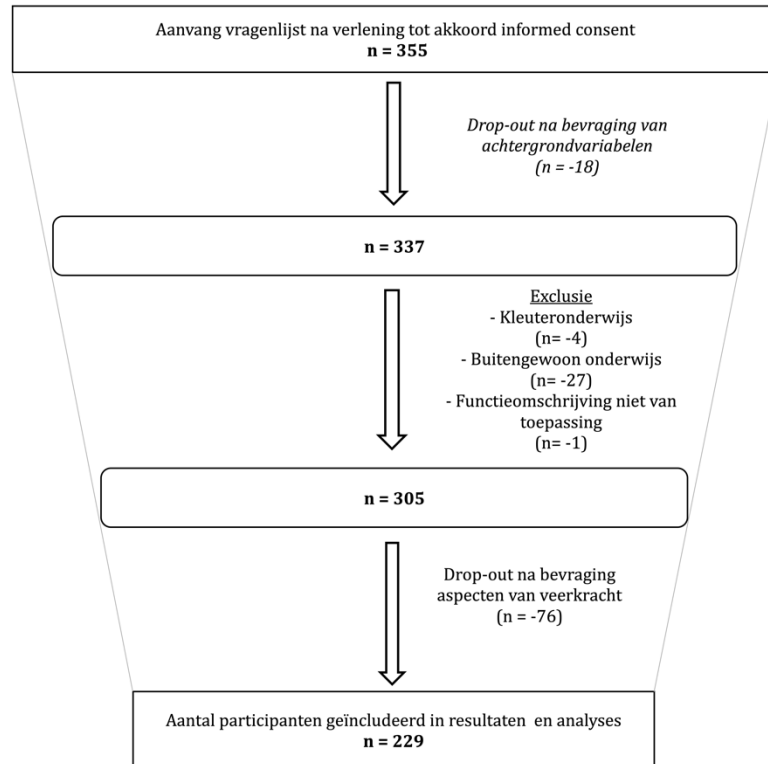
Tabel 2

Inclusie-en exclusiecriteria Kwantitatief Onderzoek

	Inclusiecriteria	Exclusiecriteria
Criteria 1.	Leraren regulier lager onderwijs	Leraren kleuteronderwijs
Beroep	Leraren methodiek lager onderwijs	Leraren buitengewoon onderwijs Leraren middelbaar onderwijs Leraren hoger onderwijs
Criteria 2.	Werkende leraren	Studenten lerarenopleiding
Beroepsuitoefening		Leraren met pensioen
Criteria 3.	Zorgfunctie in het lager onderwijs	Lerarenplatform
Functie-omschrijving	Leraren: 1 ^{ste} t.e.m. 6 ^{de} leerjaar Beleidsmatige functie (directie) ANK-leraren ION-begeleiders ICT-leraren	
Criteria 4.	Vlaanderen	Wallonië
Regio		Internationaal

Figuur 4

Flowchart Steekproefgrootte



In totaal vervulde er 208 vrouwen (90.8%) en 21 mannen (9.2%) de vragenlijst. Er namen geen personen deel met een andere genderidentiteit. Daarnaast waren ook alle leeftijdsgroepen vertegenwoordigd in het onderzoek. De grootste groep van de deelnemers was tussen 26 en 45 jaar oud ($n=118$; 51.5%). Daarnaast waren 39.3% van de deelnemers tussen de 46 en de 65 jaar oud ($n=90$). 9.2% ($n=21$) behoorde tot de jongste leeftijdscategorie van 18 tot en met 25-jarigen.

Naast een demografische assessment van de leeftijd en het geslacht van de participanten, werden ook enkele functiegerelateerde variabelen in kaart gebracht. Zo bleek de grootste groep van de participanten werkzaam te zijn in het **regulier onderwijs** ($n=214$; 93.4%). De overige deelnemers vormden de minderheid, aangezien zij werkzaam waren in het **methodiek onderwijs** ($n=15$; 6.6%).

Bij de bevraging omtrent de **functieomschrijving** waren er zes participanten die meerdere functies beoefenden. Zij werden toegevoegd aan de desbetreffende categorieën. Omwille van deze reden bedroeg het cumulatieve percentage uit deze categorie 103.9%. 16.6% ($n=36+2$) van de participanten beoefenden een leidinggevende of beleidsmatige functie. Het aantal participerende leraren uit de drie onderwijsgraden kenden een relatief gelijkmatige vertegenwoordiging. 22.7% ($n=48+4$) van de participanten was werkzaam in de eerste graad (*cfr. eerste en/of tweede leerjaar*). 20.5% ($n=44+3$) was werkzaam in de tweede graad (*cfr. derde en/of vierde leerjaar*) en 24.9% ($n=55+2$) werkte in de derde graad (*cfr. vijfde en/of zesde leerjaar*). Daarnaast bekleedde 16.6% ($n=34+4$) van de participanten een zorgfunctie zoals zorgcoördinator, leerondersteuner enz. De overige zes participanten hadden een andere functie. Twee van deze zes personen bekleedden de functie van ICT-leraar, één persoon was godsdienstleerkracht en de overige drie personen gaven geen verdere verduidelijking over hun functieomschrijving.

Als laatste demografische variabele werd ook het **aantal jaar werkervaring** in het lager onderwijs bevraagd. De meeste deelnemers hadden meer dan 20 jaar werkervaring ($n=98$; 42.8%). 53 participanten (23.1%) hadden tussen de 10 en 20 jaar werkervaring en 78 participanten (34.1%) stonden minder dan 10 jaar in het werkveld. Verdere details over de achtergrondkenmerken van de deelnemers kunnen geraadpleegd worden in Tabel 3. Bijkomend, kan een visuele weergave van deze achtergrondkenmerken geraadpleegd worden door beroep te doen op bijlage 1 van deze masterproef.

Tabel 3*Achtergrondkenmerken Participanten Kwantitatief Onderzoek⁸*

		%	n
Geslacht	Man	9.2%	21
	Vrouw	90.8%	208
	Andere	0%	0
	Totaal	100%	229
Leeftijd	18- 25 jaar	9.2%	21
	26 – 45 jaar	51.5%	118
	46 – 65 jaar	39.3%	90
	Totaal	100%	229
Schooltype	Regulier onderwijs	93.4%	214
	Methodiek onderwijs	6.6%	15
	Totaal	100%	229
Functie*	Directielid	16.6%	36 (+2)
	Leraar 1 ^{ste} graad	22.7%	48 (+4)
	Leraar 2 ^{de} graad	20.5%	44 (+3)
	Leraar 3 ^{de} graad	24.9%	55 (+2)
	Zorgfunctie	16.6%	34 (+4)
	Andere	2.6%	6
	Totaal	103.9%	-
Aantal jaren werkervaring	0-5 jaar	22.7%	52
	5-10 jaar	11.4%	26
	10-20 jaar	23.1%	53
	20+	42.8%	98
	Totaal	100%	229

⁸ *Noot. 6 van de 229 participanten vervulden een dubbele of driedubbele functie. Deze participanten werden aan beide categorieën toegevoegd, wat resulteerde in een cumulatief percentage van 103.9%

Descriptief onderzoeksdesign

De vragenlijst kadert binnen het descriptief deel van dit onderzoek en valt te interpreteren als een **online survey** (Baarda, 2019; Baarda et al., 2021). Het gebruik van deze methodiek brengt verschillende voor-en nadelen met zich mee. Het is bijvoorbeeld niet mogelijk om te controleren of de respondenten de vragen waarheidsgetrouw beantwoordden. Ook is het van belang om de technische complexiteit van een *online survey* te beperken om op deze manier de toegankelijkheid van de vragenlijst zo hoog mogelijk te houden. Ondanks de blootstelling aan mogelijke nadelen werd er toch geopteerd om de *online survey* te selecteren als onderzoeksdesign. De voornaamste reden hiervoor was het trachten te maximaliseren van de *response rate*. Via een online vragenlijst kan een grote populatie bereikt worden. Bovendien kunnen de participanten zelf beslissen op welke locatie en tijdstip ze de vragenlijst wensen te vervullen (Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007; Stoop, 2010).

De opzet van de vragenlijst uit dit onderzoek tracht een beeld te creëren van de mate waarop de leraren in het lager onderwijs **alreeds** inzetten op de verschillende aspecten van veerkracht. Indien de deelnemers akkoord gingen met de *informed consent* (cfr., infra) verkregen zij toegang tot de vragenlijst (zie Bijlage 3). Er werd geen bestaande vragenlijst gebruikt waardoor een **eigen onderzoeksontwerp** zich aandienende. De vragenlijst werd deductief opgesteld en gebruikte wetenschappelijke inzichten als basis (cfr., infra). Dit resulteerde in een vragenlijst bestaande uit vijf onderdelen (Okoli, 2023).

In het eerste onderdeel van de vragenlijst werden de **achtergrondkenmerken** van de participanten bevraagd. Alle vragen binnen deze categorie kenden een gesloten karakter waardoor de participanten een alreeds voorgestelde categorie konden aanduiden. De vragen kenden een scoring op een 5-punts Likertschaal (*0 = Hier wordt er niet op ingezet, 5 = Hier wordt maximaal op ingezet*). Bij elke vraag was er de mogelijkheid tot extra verduidelijking. De vijf bijhorende variabelen: leeftijd, geslacht, de soort school waarin de leraar werkende is, de functiebeschrijving en het aantal jaren werkervaring, werden opgenomen in deze categorie.

In het tweede onderdeel werden de verschillende aspecten van **veerkracht** bevraagd. Elke vraag in deze categorie werd opnieuw gescoord op een 5-punts Likertschaal (*0 = Hier wordt er niet op ingezet, 5 = Hier wordt maximaal op ingezet*). Om veerkracht in zijn totaliteit te bevragen, werden alle aspecten uit de drie besproken theorieën geïnccludeerd in de vragenlijst. Vijftien vragen peilden naar de veerkrachtaspecten uit het boomdiagram van Grotberg (1995) (Ekenhorst et al., 2021). Hierbij waren er telkens vijf vragen van toepassing voor de drie subcategorieën: *Ik heb, ik ben en ik kan*. Daarnaast waren er zes vragen die peilden naar de aspecten uit het theoretische construct 'The Resilience Bank Account' (Maddaus, 2020). Tot slot peilden er vijf vragen naar de veerkrachtconceptualisatie volgens de positieve psychologie (Bannink, 2017). Elke singuliere vraag specificeerde zich op één specifiek aspect van veerkracht. Volgende voorbeeldvraag illustreert de vraagstelling bij dit onderdeel: *“De volgende vraag peilt naar de mate waarin er op uw school/ in uw klas op de volgende 5 thema’s wordt ingezet bij de leerlingen. U kan antwoorden op de vraag door de schuiver te verschuiven naar het desbetreffende cijfer. Cijfer 1 = Hier wordt niet op ingezet, Cijfer 2 = Hier wordt weinig op ingezet, Cijfer 3 = Hier wordt af en toe op ingezet, Cijfer 4 = Hier wordt intensief op ingezet, Cijfer 5 = Hier wordt maximaal op ingezet (wekelijks/dagelijks)”*. Een voorbeelditem bij deze vraag was: *“Zelfbeeld van de kinderen: gevoel van trotsheid stimuleren”*.

In het derde onderdeel werd de preventieve insteek extra belicht door vier **andere** onderwijsgerelateerde, **transdiagnostische** beschermende factoren te bevragen: positieve leerlingenrelatie, positieve leerkracht-leerlingrelatie, intrinsieke motivatie en sociale steun. Ook deze items werden gescoord op een 5-punts Likertschaal (*0 = Hier wordt er niet op ingezet, 5 = Hier wordt maximaal op ingezet*) en werden bevraagd aan de hand van de geïllustreerde voorbeeldvraag (cfr., supra).

Het vierde onderdeel van de vragenlijst peilde naar de persoonlijke beleving van de leraren omtrent de **relevantie en de haalbaarheid** van het verrichten van veerkrachtgerichte preventie via de lagere schoolcontext. De participanten gaven aan in welke mate ze wel of niet akkoord gingen met de volgende stellingen: *“Ik vind*

dit belangrijk” en *“Ik vind dit haalbaar”* weer op de alreeds gekende 5-punts Likertschaal (0 = *Helemaal niet akkoord*, 5 = *Volledig akkoord*).

Ten slotte werd er het de laatste onderdeel vrijblijvend gevraagd naar **toevoegingen en aanbevelingen** in verband met het preventief inzetten op de psychosociale gezondheid van leerlingen binnen de lagere schoolcontext. Deze vraag werd door 62 participanten beantwoord. In tegenstelling tot de andere vragen uit het kwantitatief onderzoek, kende deze vraag een **open** karakter.

Materiaal

Voor de uitvoering van het kwantitatief onderzoek was er een beperkte mate aan materiaal nodig. Er werden **flyers** verspreid om de deelnemers te rekruteren (zie Bijlage 2). Het onderzoek zelf bestond uit een online vragenlijst (zie Bijlage 3) die gebruik maakte van het Qualtrics softwareprogramma (Qualtrics, 2024). De vragenlijst kon worden ingevuld door een QR-code te scannen of door beroep te doen op een bijgevoegde hyperlink. De deelnemers kregen toegang tot de vragenlijst na het verlenen van hun akkoord met de *informed consent*.

Procedure

Door middel van een *convenience sampling* (i.e., *gemakssteekproef*) werden de participanten geworven voor het kwantitatief onderzoek (Hak, 2004). Zij werden geïnformeerd over het onderzoek via diverse kanalen. Er werden zowel elektronische als fysieke flyers verspreid (zie Bijlage 2) waarop er informatie werd gegeven over het onderzoeksdesign en de onderzoeksopzet. De elektronische verspreiding van de flyer gebeurde voornamelijk via kanalen op sociale media zoals facebookgroepen en instagram. Daarnaast werden de e-mailadressen van de Vlaamse lagere scholen opgevraagd (onderwijs Vlaanderen, z.d.). Via deze weg werd er een informatiebrief met bijhorende flyer verzonden naar de directie van een Vlaamse lagere school. Deze mail werd door zestig personen beantwoord. Hiervan waren er vijftien directieleden die hun interesse uitten om deel te nemen aan het onderzoek. De andere 45 personen wensten niet deel te nemen. 36 van deze 45

personen (80%) wensten niet deel te nemen vanwege een te hoge **werkdruk**. Zij wensten de flyer niet te verspreiden op school om zorg te kunnen dragen voor de **draagkracht** van hun lerarenteam.

Op de flyer was er een QR-code aanwezig waarop negen participanten beroep deden. Alle andere participanten namen deel aan de vragenlijst door beroep te doen op de hyperlink. De vragenlijst was raadpleegbaar gedurende een periode van 3 maanden en 22 dagen en kon in meerdere keren voltooid worden. Participanten hadden na het pauzeren van de vragenlijst hiervoor één maand de tijd. Voor de aanvang van de vragenlijst werden de deelnemers gevraagd om hun **informed consent** te geven (zie Bijlage 3). Hierbij werd de onderzoeksopzet uitgelegd. Daarnaast werd het vrijwillige karakter van de deelname benadrukt waarbij het stopzetten van de deelname geen consequenties met zich zou meebrengen. Tot slot informeerde de *informed consent* over de anonieme verwerking van de vragenlijst (Baarda et al., 2021).

Statistische analyse

De vragenlijst werd afgenomen via de online tool Qualtrics (Qualtrics, 2024). Daarna werden de gegevens geëxporteerd en verwerkt in het IBM SPSS-Statistics programma (versie 29.02.0).

I. Preliminare analyse

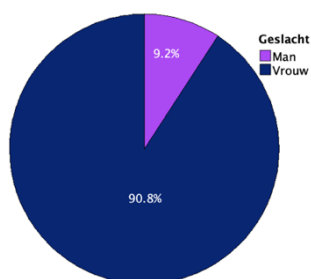
Alvorens de vragenlijst inhoudelijk werd geanalyseerd, vond er een preliminaire analyse plaats. Als eerste werd er een *Little's MCAR test* uitgevoerd om na te gaan of de **drop-out** van de deelnemers (cfr., supra) als random kon worden beschouwd. Na het uitvoeren van de bijhorende chi-kwadraattoets ($\chi^2=9.759$; $df = 87$; $p>0.05$ met $p= 0.202$) kon deze hypothese bevestigd worden. Ten tweede werd er beroep gedaan op een *online sample size calculator* om te berekenen of de uiteindelijke **steekproefgrootte** representatief was voor alle leraren uit het Vlaams regulier en methodiek lager onderwijs (Raosoft, 2004). Deze berekening werd uitgevoerd op basis van het gerapporteerd aantal Vlaamse leraren uit het regulier

en methodiek lager onderwijs in 2021-2022 ($N= 46450$) (Departement Onderwijs en Vorming, 2023). Indien hierop de steekproefgrootte wordt berekend op een betrouwbaarheidsinterval van 90% en een foutmarge van 5%, dan dienden er 269 respondenten deel te nemen aan het onderzoek om te kunnen voldoen aan de voorwaarde van **representativiteit**. Een steekproefgrootte van 229 participanten blijkt representatief te zijn voor de volledige populatie indien deze foutmarge verhoogd wordt naar **5.42%**.

Aangezien de verdeling tussen **mannen en vrouwen** een hoge ongelijkheid vertoonde in de steekproef, werd ook deze variabele gecontroleerd op representativiteit. Door middel van een chi-kwadraattoets werd er nagegaan of deze verdeling in de steekproef (zie Figuur 5) een representatieve weergave kon bieden voor de verdeling in de totale populatie van de Vlaamse leraren (zie Figuur 6). De referentiecijfers werden opnieuw gedestilleerd uit het Vlaamse Onderwijsonderzoek (cfr., supra). In dit academiejaar bestond het lerarenkorps in het Vlaamse regulier lager onderwijs uit 82.8% ($n= 38440$) vrouwen en 17.2% ($n=8010$) mannen (Departement Onderwijs en Vorming, 2023). Na het uitvoeren van de chi-kwadraat statistische analyse ($\chi^2=2.0$; $df=1$; $p>0.05$ met $p=0.157$) kon worden besloten dat de verdeling uit de steekproef geen significante verschillen vertoonde met deze uit de populatie en dus als **representatief** kan worden beschouwd.

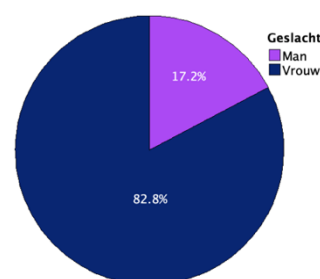
Figuur 5

Verdeling Geslacht: Steekproef



Figuur 6

Verdeling Geslacht: Lerarenpopulatie⁹

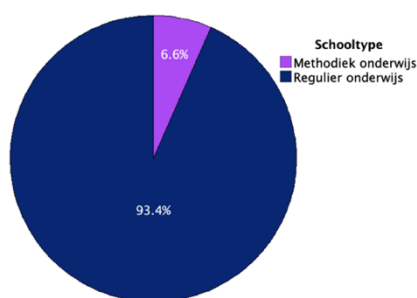


⁹ Noot. Gebaseerd op de gegevens uit *Vlaams onderwijs in Cijfers: Vlaanderen*, door Departement Onderwijs en Vorming, 2023.

Naast de variabele in geslacht, vertoonde ook de verdeling in **schooltype** een opvallende ongelijkheid. De referentiecijfers om het totaal aantal Vlaamse methodescholen ($N=220$) te bepalen, baseerde zich op de cijfers uit het academiejaar 2023-2024 (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Deze cijfers representeerden de methodescholen uit het Vlaamse basisonderwijs en incluseren dus ook de kleuterscholen. Omwille van deze reden werd er geopteerd om het totaal aantal scholen in het Vlaamse lager **basisonderwijs** op te nemen in de analyse ($N=2495$). Deze cijfers baseren zich op de data die voorhanden was uit het academiejaar 2021-2022. Dit resulteerde in een verhouding van 8.8% basisscholen methodiek onderwijs in Vlaanderen (zie Figuur 8). Deze analyse kon niet gebeuren met scholen uit éénzelfde academiejaar, noch met scholen uit het **lager** Vlaamse onderwijs. Omwille van deze redenen dient het bekomen referentieel percentage slechts als inschattingcijfer (zie Figuur 7) en niet als valide representatieve waarde. Aangezien 6.6% van de participanten werkende was in het methodiek onderwijs en 8.8% het referentieel percentage is, is er naar hoge waarschijnlijk geen sprake van een onderrepresentatie van deze lerarengroep in de steekproef.

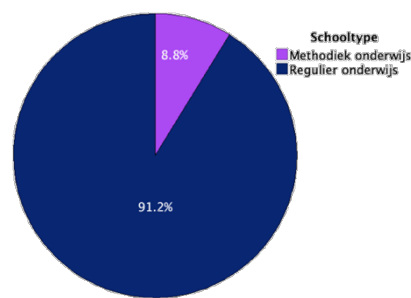
Figuur 7

Verdeling schooltype: steekproef



Figuur 8

Verdeling schooltype: populatie¹⁰



¹⁰ Noot. Gebaseerd op de gegevens uit *Vlaams onderwijs in Cijfers: Vlaanderen*, door Departement Onderwijs en Vorming, 2023.

De preliminaire analyse werd afgesloten met het genereren van een kruistabel (zie Tabel 4) waarin de achtergrondvariabelen van de participanten werden opgenomen. Op deze manier werd er getracht om bijkomende bijzonderheden in de steekproefverdeling op te merken. Zo is het opmerkelijk dat er geen mannen deelnamen aan het onderzoek die behoorden tot de jongste leeftijdscategorie (18-25 jaar). Daarnaast namen er ook geen mannen deel die werkende waren in het methodiek onderwijs. Ook de leraren met een zorgfunctie en de leraren werkende in de eerste onderwijsgraad werden **uitsluitend** vertegenwoordigd door vrouwen. Bij de leeftijdsvariabele was het opmerkelijk dat het uitvoeren van een beleidsmatige functie niet werd vertegenwoordigd in de jongste leeftijdscategorie. Ook de zorgfunctie werd voor het grootste deel bekleed door personen met een minimumleeftijd van 26 jaar.

Tabel 4

Kruistabel Achtergrondvariabelen: Steekproef

			Geslacht		Leeftijd			School		Functie								Werkervaring		
			Man	Vrouw	18-25 jaar	26-45 jaar	46-65 jaar	Regulier	Methodiek	Directie	Graad 1	Graad 2	Graad 3	Zorg	Andere	Meerdere		0-5 jaar	10-20 jaar	>20 jaar
Geslacht	Man	n			0	12	9	21	0	11	0	2	7	0	1	0		5	6	10
		%			0%	5,2%	3,9%	9,2%	0%	4,8%	0%	0,9%	3,0%	0%	0,4%	0%		2,2%	2,6%	4,4%
	Vrouw	n			21	106	81	193	15	25	48	42	48	34	5	6		73	47	88
		%			9,2%	46,3%	35,4%	84,3%	6,5%	10,9%	21,0%	18,3%	21,0%	14,9%	2,2%	2,6%		31,9%	20,5%	38,4%
Leeftijd	18- 25 jaar	n	0	21				20	1	0	4	6	8	1	0	2		21	0	0
		%	0%	9,2%				8,7%	0,4%	0%	1,8%	2,6%	3,5%	0,4%	0%	0,9%		9,2%	0%	0%
	26 – 45 jaar	n	12	106				105	13	12	29	25	31	16	2	3		54	46	18
		%	5,2%	46,3%				45,9%	5,7%	5,2%	12,7%	10,9%	13,5%	7,0%	0,9%	1,3%		23,6%	20,1%	7,9%
	46 – 65 jaar	n	9	81				89	1	24	15	13	16	17	4	1		3	7	80
		%	3,9%	35,4%				38,9%	0,4%	10,5%	6,5%	5,7%	7,0%	7,4%	1,8%	0,4%		1,3%	3,0%	34,9%
School	Regulier onderwijs	n	21	193	20	105	89			35	44	39	52	32	6	6		71	47	96
		%	9,2%	84,3%	8,7%	45,9%	38,9%			15,3%	19,2%	17,1%	22,7%	13,9%	2,6%	2,6%		31,0%	20,5%	42,0%
	Methodiek onderwijs	n	0	15	1	13	1			1	4	5	3	2	0	0		7	6	2
		%	0%	6,5%	0,4%	5,7%	0,4%			0,4%	1,8%	2,2%	1,3%	0,9%	0%	0%		3,0%	2,6%	0,9%
Functie	Directie	n	11	25	0	12	24	35	1									2	8	26
		%	4,8%	10,9%	0%	5,2%	10,5%	15,3%	0,4%									0,9%	3,5%	11,4%
	Graad 1	n	0	48	4	29	15	44	4									17	13	18
		%	0%	21,0%	1,8%	12,7%	6,5%	19,2%	1,8%									7,4%	5,7%	7,9%
	Graad 2	n	2	42	6	25	13	39	5									20	9	15
		%	0,9%	18,3%	2,6%	10,9%	5,7%	17,1%	2,2%									8,7%	3,9%	6,5%
	Graad 3	n	7	48	8	31	16	52	3									25	9	21
		%	3,0%	21%	3,5%	13,5%	7,0%	22,7%	1,3%									10,9%	3,9%	9,2%
	Zorgfunctie	n	0	34	1	16	17	32	2									11	9	14
		%	0%	14,9%	0,4%	7,0%	7,4%	13,9%	0,9%									4,8%	3,9%	6,1%
Werk-ervaring	Andere	n	1	5	0	2	4	6	0									0	4	2
		%	0,4%	2,2%	0%	0,9%	1,8%	2,6%	0%									0%	1,8%	0,9%
	Meerdere	n	0	6	2	3	1	6	0									3	1	2
		%	0%	2,6	0,9%	1,3%	0,4%	2,6%	0%									1,3%	0,4%	0,9%
	Erv.0-10	n	5	73	21	54	3	71	7	2	17	20	25	11	0	3				
		%	2,2%	31,9%	9,2%	23,6%	1,3%	31%	3,0%	0,9%	7,4%	8,7%	10,9%	4,8%	0%	1,3%				
	Erv.10/20	n	6	47	0	46	7	47	6	8	13	9	9	9	4	1				
		%	2,6%	20,5%	0%	20,1%	3,0%	20,5%	2,6%	3,5%	5,7%	3,9%	3,9%	3,9%	1,8%	0,4%				
	Erv.20+	n	10	88	0	18	80	96	2	26	18	15	21	14	2	2				
		%	4,4%	38,4%	0%	7,9%	34,9%	42,0%	0,9%	11,4%	7,9%	6,5%	9,2%	6,1%	0,9%	0,9%				

II. Thematische analyse

De vragenlijst bevatte één open vraag waarop de participanten vrijblijvend konden antwoorden. 62 participanten gaven antwoord op deze bevraging naar verdere opmerkingen of aanbevelingen. De antwoorden op deze vraag werden geëxporteerd uit de online tool Qualtrics (Qualtrics, 2024) en via het online softwareprogramma Nvivo (versie 12) verwerkt. Elk antwoord werd gecodeerd en vervolgens toegewezen aan één van de drie vooropgestelde onderzoeksvragen. Ten slotte werd deze respons visueel weergegeven aan de hand van een **woordenwolk** (cfr., infra). De omvang van het woord in de woordenwolk representeert de frequentie van dit woord in de antwoorden van de participanten.

III. Descriptieve analyse

Na het voltooien van de preliminaire en de thematische analyses, werd de antwoordenrespons van de participanten op de veerkrachtgerelateerde vragen geanalyseerd. Hiervoor werd er een descriptieve analyse uitgevoerd waarbij de gemiddelden en standaarddeviaties werden berekend. Tabel 5 geeft de descriptieve data weer van de scores op de variabelen uit het **boomdiagram van Grotberg** (1995) (Ekenhorst et al., 2021). Op deze veerkrachtaspecten werd er een gemiddelde score van 3.77 punten op de 5-punts Likertschaal gerapporteerd ($SD=0.54$). De scores bijhorend aan de bevraagde variabelen van de **Resilience Bank Account** (Maddaus, 2020) kunnen geraadpleegd worden in Tabel 6. De bijhorende gemiddelde score bedraagt 3.07 punten ($SD =0.63$). Ook de variabelen uit de **positieve psychologie** (Bannink, 2017) werden geraadpleegd en weergegeven in Tabel 7. De gemiddelde score bij dit onderdeel bedraagt 3.89 punten ($SD =0.62$). Daarnaast biedt Tabel 8 een overzicht van de descriptieve data bijhorend aan de vier **extra transdiagnostische preventieve factoren** die werden opgenomen in de vragenlijst. Aangezien deze vier variabelen niet behoren tot éénzelfde theoretisch construct, werd er hier geen totaalgemiddelde score berekend. Naast de veerkrachtgerelateerde variabelen werd ook de persoonlijke inschatting van de participanten naar belang ($\mu=4.69$; $SD=0.57$) en haalbaarheid ($\mu=3.51$; $SD=0.88$) van veerkrachtgerichte preventie in de lagere school onderzocht (zie Tabel 9). Tenslotte

werd er een nieuwe variabele geconstrueerd die de antwoorden op veerkrachtgerichte variabelen **samenvatte** onder één geschatte noemer: ‘Totaal.Gemiddelde.Veerkracht’ (zie Tabel 10). Het totale gemiddelde bedraagt hierbij 3.66 punten ($SD=0.511$). De inschatting naar belang en haalbaarheid werden hierin niet mee opgenomen.

Tabel 5

Descriptieve Analyse: Boomdiagram Grotberg¹¹

	Min.	Max.	Som	Gem.	Std.	Var.
Ik heb						
(GH1) Vertrouwensrelaties	1	5	851	3.72	0.839	0.704
(GH2) Structuur en regels	1	5	853	3.72	0.907	0.823
(GH3) Idolen	1	5	613	2.68	0.951	0.904
(GH4) Autonomie	1	5	958	4.18	0.796	0.633
(GH5) Kennis	1	5	711	3.10	0.902	0.814
Totaal.Gemiddelde.IkHeb			797.20	3.4812	0.56432	0.318
Ik ben						
(GB1) Toekomstbeeld	1	5	835	3.65	0.849	0.721
(GB2) Zelfbeeld	1	5	977	4.27	0.709	0.503
(GB3) Verantwoordelijk	1	5	947	4.14	0.775	0.600
(GB4) Empathie	1	5	883	3.86	0.795	0.633
(GB5) Zelfkennis	1	5	893	3.90	0.845	0.714
Totaal.Gemiddelde.IkBen			907.00	3.9607	0.61017	0.372
Ik kan						
(GK1) Communicatie	1	5	937	4.09	0.809	0.654
(GK2) Probleemoplossend	1	5	910	3.97	0.794	0.631
(GK3) Zelfcontrole	1	5	888	3.88	0.839	0.704
(GK4) Interpersoonlijke vaardigh.	1	5	905	3.95	0.779	0.607
(GK5) Inschatting	1	5	796	3.48	0.871	0.759
Totaal.Gemiddelde.IkKan			887.20	3.8742	0.65070	0.423
Totaal						
Totaal.Gemiddelde.Grotberg			863.80	3.7721	0.53784	0.289

Tabel 6

Descriptieve Analyse: Resilience Bank Account¹²

	Min.	Max.	Som	Gem.	Std.	Var.
(RB1) Slaap	1	5	542	2.37	0.949	0.900
(RB2) Beweging	2	5	877	3.83	0.768	0.589
(RB3) Meditatie en mindfulness	1	5	552	2.41	0.887	0.787
(RB4) Dankbaarheid	1	5	792	3.46	0.966	0.934
(RB5) Zelfcompassie	1	5	755	3.30	0.964	0.929
(RB6) Verbinding	1	5	910	3.97	0.794	0.631
Totaal.Gemiddelde.RB			703.60	3.0725	0.63286	0.401

¹¹ Noot. Gebaseerd op Grotberg, 1995; Uit *Omgaan met kinderarmoede in het sociaal domein: handreiking voor professionals*, door Ekenhorst et al., 2021.

¹² Noot. Gebaseerd op *The Resilience Bank Account: Skills For Optimal Performance*, door Maddaus, 2022.

Tabel 7*Descriptieve Analyse: Positieve Psychologie¹³*

	Min.	Max.	Som	Gem.	Std.	Var.
(PP1) Plezier	2	5	947	4.14	0.703	0.495
(PP2) Talenten	1	5	907	3.96	0.768	0.591
(PP3) Positieve relaties	1	5	909	3.97	0.786	0.617
(PP4) Zingeving	1	5	867	3.79	0.818	0.669
(PP5) Doel	1	5	823	3.59	0.846	0.716
Totaal.Gemiddelde.PP			890.60	3.8891	0.61567	0.379

Tabel 8*Descriptieve Analyse: Extra Transdiagnostische Preventieve Factoren*

	Min.	Max.	Som	Gem.	Std.	Var.
(EX1) Leerlingenrelaties	1	5	948	4.14	0.771	0.594
(EX2) Leerkracht-leerlingrelatie	1	5	1003	4.38	0.694	0.482
(EX3) Motivatie	1	5	868	3.79	0.832	0.693
(EX4) Sociale steun	1	5	768	3.35	0.923	0.852

Tabel 9*Descriptieve Analyse: Inschatting Belang en Haalbaarheid*

	Min.	Max.	Som	Gem.	Std.	Var.
(B) Belang	2	5	1075	4.69	0.572	0.327
(H) Haalbaarheid	1	5	803	3.51	0.887	0.786

Tabel 10*Descriptieve analyse: Totaal Gemiddelde Veerkracht*

	Min.	Max.	Som	Gem.	Std.	Var.
(TOT) Totaal.Gemiddelde.Veerkracht			838.69	3.6624	0.51128	0.261

¹³ Noot. Gebaseerd op *Positieve psychologie*, door Bannink, 2017.

IV. Inferentiële analyse

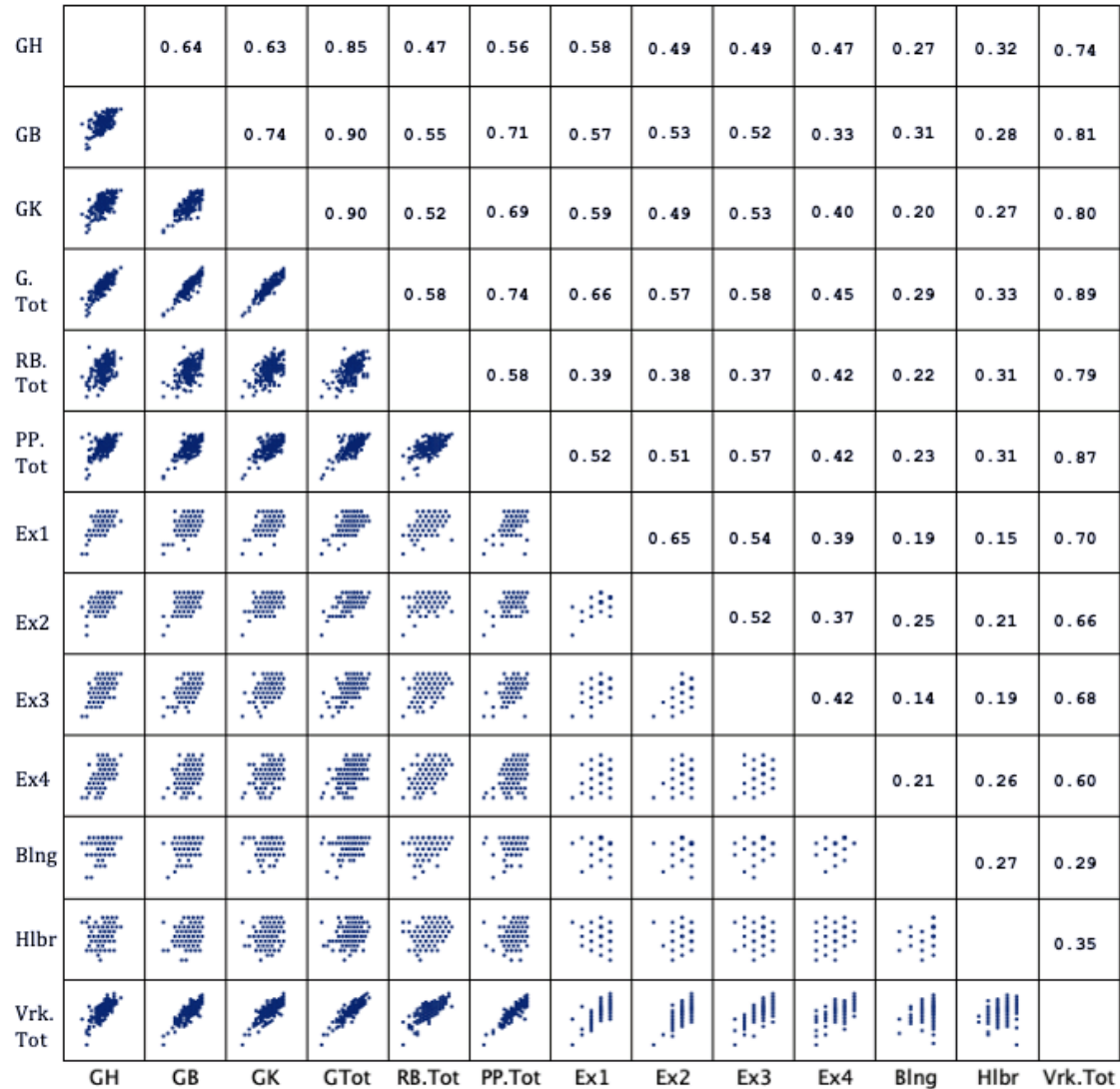
Om het analytisch proces van het kwantitatief onderzoek af te sluiten werden de Pearson correlatiecoëfficiënten tussen alle variabelen in beeld gebracht. Als eerste werden de relationele gegevens opgevraagd tussen alle veerkrachtgerelateerde variabelen. Om een overzicht te kunnen bieden en interpretatie mogelijk te maken, werden de gedetailleerde correlaties van **alle variabelen** opgenomen in bijlage 4. Deze bijlage geeft de correlaties weer binnen en tussen de verschillende items en variabelen.

De correlaties tussen de verschillende **overkoepelende** veerkrachtgerelateerde variabelen werden gepresenteerd aan de hand van een *scatterplot* (zie Figuur 9). Deze figuur geeft de bijhorende puntenwolk en Pearson correlatiecoëfficiënten weer voor de opgevraagde variabelen. Bijlage 5 bevat de bijhorende tabel met de geregistreerde p-waarden.

Daarnaast werden ook de correlaties tussen de **achtergrondvariabelen** en de overkoepelende veerkrachtconstructen opgevraagd. Figuur 10 geeft het bijhorende *scatterplot* weer waarvan de achtergrondvariabelen een **ordinale** schaal kennen. Ook hiervan kan gedetailleerde weergave geraadpleegd worden in de bijlagen (zie Bijlage 6). Aangezien niet alle achtergrondvariabelen een ordinale schaal kenden, werden de **categorische** achtergrondvariabelen eerst gecodeerd alvorens het bijhorende *scatterplot* kon worden opgemaakt (zie Figuur 11). Hiervoor werd er gebruik gemaakt van dummy-codering. Voor de geslachtsvariabele werd de groep mannen als referentiecategorie opgegeven. Voor de variabelen functieomschrijving en schooltype, fungeerden de categorieën 'directielid' en 'regulier onderwijs' als referentiecategorie. Ook voor deze analyses kan er beroep worden gedaan op de bijlagen om een meer gedetailleerde weergave te verkrijgen van de correlaties en bijhorende p-waarden (zie Bijlage 7).

Figuur 9

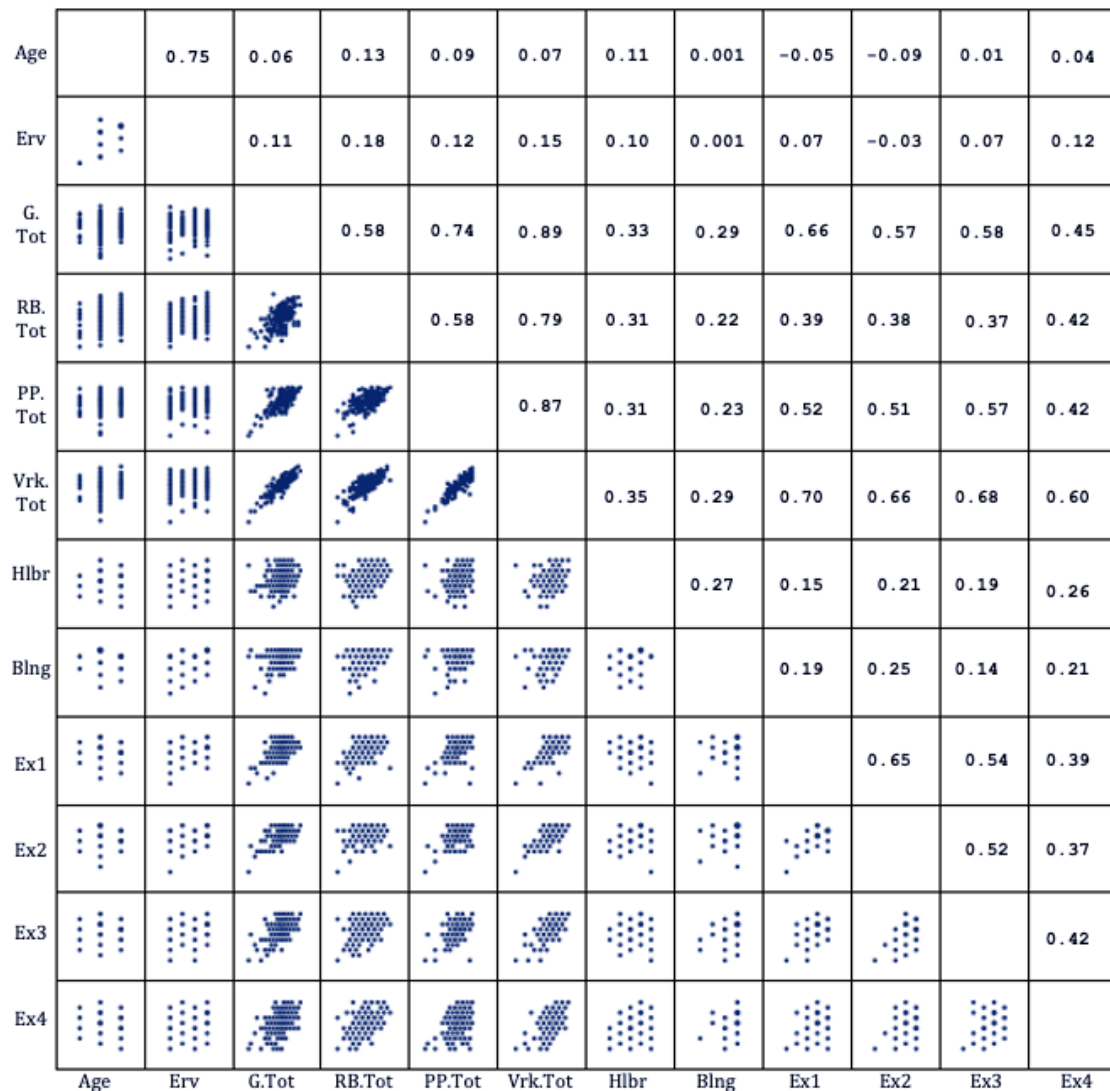
Scatterplot: Overkoepelende Veerkrachtgerelateerde Variabelen¹⁴



¹⁴ Noot. **Variabelen Boomdiagram Grotberg** (1995) (Ekenhorst et al., 2021): GH=Grotberg.IkHeb.Gemiddelde (i.e., GH1 t.e.m. GH5); GB=Grotberg.IkBen.Gemiddelde (i.e., GB1 t.e.m. GB5); GK=Grotberg.IkKan.Gemiddelde (i.e., GK1 t.e.m. GK5); GTot=Grotberg.TotaalGemiddelde (i.e., GH, GB en GK). **Variabelen The Resilience Bank Account** (Maddaus, 2022): RBTot=ResilienceBankAccount.TotaalGemiddelde (i.e., RB1 t.e.m. RB6). **Variabelen Positieve Psychologie (Bannink, 2017)**: PPTot=PositievePsychologie.TotaalGemiddelde(i.e., PP1 t.e.m. PP5). **Variabelen extra transdiagnostische factoren**: Ex1=Leerlingenrelaties; Ex2=Leerkracht-leerlingrelatie; Ex3=Motivatie; Ex4=Socialle steun. **Overige variabelen**: Blng=Belang; Hlbr=Haalbaarheid; Vrk.Tot=TotaalGemiddeldeVeerkracht (i.e., GTot, RBTot, PPTot, Ex1, Ex2, Ex3, Ex4)

Figuur 10

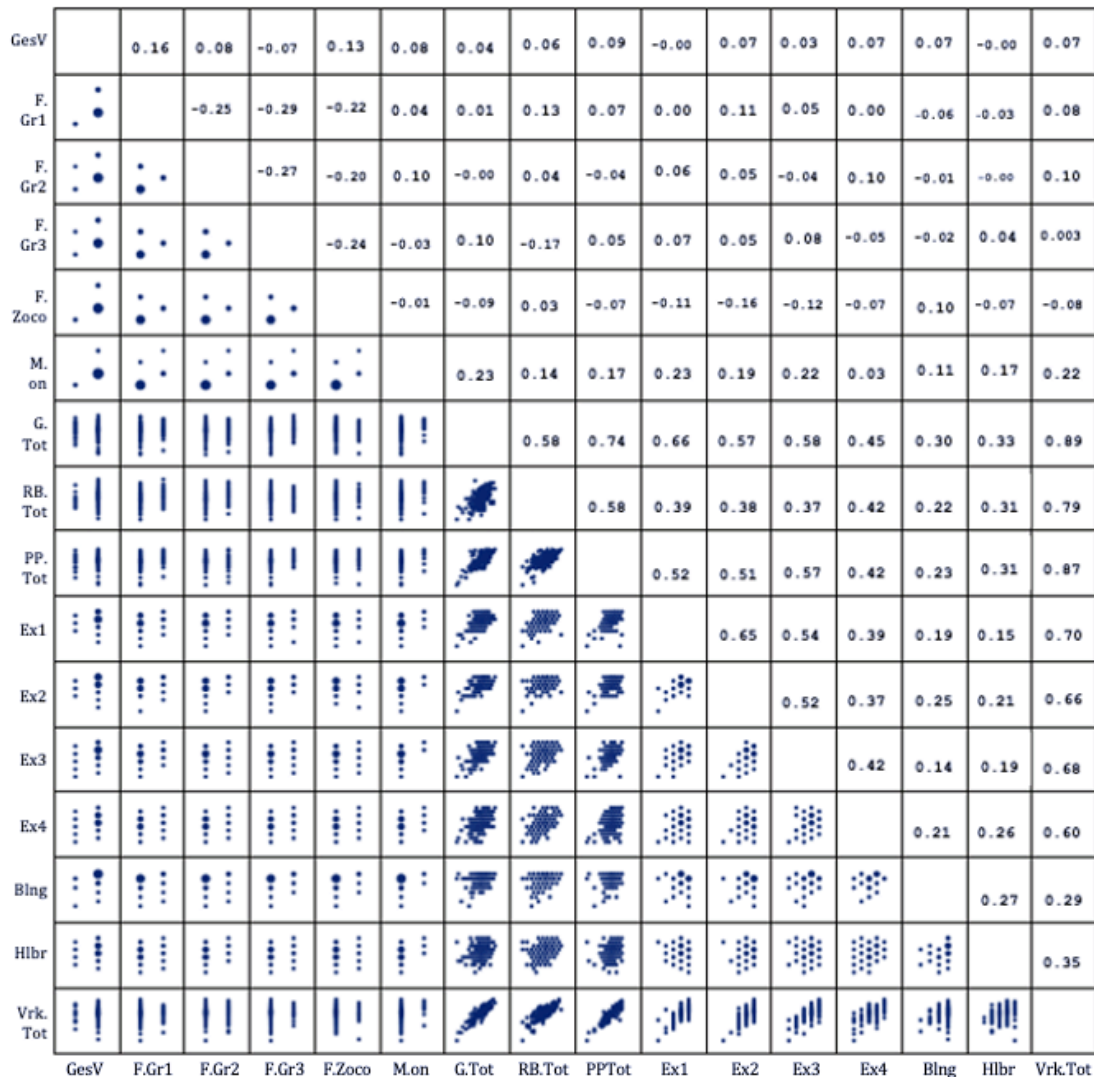
Scatterplot: Ordinale Achtergrondvariabelen en Overkoepelende Veerkrachtgerelateerde Variabelen¹⁵



¹⁵ Noot. **Achtergrondvariabelen steekproef:** Age=Leeftijd; Erv=Aantal jaren werkervaring. **Variabelen Boomdiagram Grotberg** (1995) (Ekenhorst et al., 2021): G.Tot=Grotberg.TotaalGemiddelde (i.e., GH, GB en GK). **Variabelen The Resilience Bank Account** (Maddaus, 2022): RB.Tot=ResilienceBankAccount.TotaalGemiddelde (i.e., RB1 t.e.m. RB6). **Variabelen Positieve Psychologie (Bannink, 2017):** PP.Tot=PositievePsychologie.TotaalGemiddelde (i.e., PP1 t.e.m. PP5). **Overige variabelen:** Hlbr=Haalbaarheid; Blng=Belang; **Variabelen extra transdiagnostische factoren:** Ex1=Leerlingenrelaties; Ex2=Leerkraft-leerlingrelatie; Ex3=Motivatie; Ex4=Sociale steun.

Figuur 11

Scatterplot: Categoriſche Achtergrondvariabelen en Overkoepelende Veerkrachtgerelateerde Variabelen¹⁶



¹⁶ Noot. **Dummycoding geslacht:** GesV=Geslacht.Vrouw; Referentiecategorie=man. **Dummycoding functieomschrijving:** F.Gr1=Leraren 1^{ste} graad; F.Gr2=Leraren 2^{de} graad; F.Gr3=Leraren 3^{de} graad; F.zoco=Zorgfunctie; Referentiecategorie=directielid. **Dummycoding Schooltype:** Ond.M=Methodiek onderwijs; Referentiecategorie=Regulier onderwijs. **Variabelen Boomdiagram Grotberg (1995) (Ekenhorst et al., 2021):** GTot=Grotberg.TotaalGemiddelde (i.e., GH, GB en GK). **Variabelen The Resilience Bank Account (Maddaus, 2022):** RBTot=ResilienceBankAccount.TotaalGemiddelde (i.e., RB1 t.e.m. RB6). **Variabelen Positieve Psychologie (Bannink, 2017):** PPTot=PositievePsychologie.TotaalGemiddelde (PP1 t.e.m. PP5). **Variabelen extra transdiagnostische factoren:** Ex1=Leerlingenrelaties; Ex2=Leerkracht-leerlingrelatie; Ex3=Motivatie; Ex4=Socialle steun. **Overige variabelen:** Bln=Belang; Hlbr=Haalbaarheid; Vrk.Tot=TotaalGemiddeldeVeerkracht (i.e., GTot, RBTot, PPTot, Ex1, Ex2, Ex3, Ex4)

Methode kwalitatief onderzoek

De methodologie van het kwalitatief onderzoek werd uitgeschreven op basis van de COREQ. De **COREQ** is een checklist die werd ontwikkeld door Tong, Sainsbury en Craig (2007) om kwalitatief onderzoek te rapporteren. De beschrijving van de persoonlijke karakteristieken uit deze checklist kan geraadpleegd worden in Bijlage 8 (Tony, Sainsbury & Craig, 2007).

Participanten

De participanten voor het kwalitatief onderzoeksdeel werden eveneens gerekruteerd via een *convenience sampling* (cfr., supra) (Hak, 2004). Het kwalitatief onderzoek vertaalde zich in het uitvoeren van **vier focusgroepen**. Elke focusgroep diende te bestaan uit één bestuurslid, één leraar uit elke onderwijsgraad en één leraar met een zorgfunctie. Vanwege praktische redenen werd er gekozen om alle vijf de deelnemers uit éénzelfde school te rekruteren. Er werd geopteerd om te streven naar **heterogeniteit** binnen éénzelfde groep en **homogeniteit** tussen de verschillende focusgroepen heen (Lucassen, 2007). Tabel 11 geeft een overzicht van de achtergrondkenmerken van alle participanten. In totaal namen er twintig participanten deel aan het kwalitatief onderzoek. Deze groep bestond voor 80% ($n=16$) uit vrouwen en voor 20% ($n=4$) uit mannen. Hoewel niet iedere functie in elke focusgroep evenredig vertegenwoordigd was, blijkt er over de focusgroepen heen wel een evenredige verdeling te zijn in de functie van de participanten. Elke functie werd hierdoor in totaal bekleed door vier personen (20%). Daarnaast blijkt 15% van de participanten over 0 – 10 jaar werkervaring te beschikken ($n=3$). Dit betekent dat 85% ($n=17$) van de participanten meer dan tien jaar op de werkvloer staat in het lager onderwijs. Drie van de vier participerende scholen lokaliseerden zich in de provincie Antwerpen. De vierde focusgroep lokaliseerde zich in de provincie West-Vlaanderen. Tot slot waren enkel de participanten uit de eerste focusgroep werkende in een **methodeschool**. De andere drie focusgroepen werden verricht met werknemers uit het regulier lager onderwijs.

Tabel 11*Achtergrondkenmerken Participanten Kwalitatief Onderzoek*

		Groep 1		Groep 2		Groep 3		Groep 4		Totaal	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Geslacht	Man	40	2	0	0	0	0	40	2	20	4
	Vrouw	60	3	100	5	100	5	60	3	80	16
	Andere	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Functie	Directielid	20	1	20	1	20	1	20	1	20	4
	Leraar 1ste graad	0	0	20	1	20	1	40	2	20	4
	Leraar 2de graad	40	2	20	1	20	1	0	0	20	4
	Leraar 3de graad	20	1	20	1	20	1	20	1	20	4
	Zorgfunctie	20	1	20	1	20	1	20	1	20	4
Aantal jaren werkervaring	0-5 jaar	20	1	0	0	0	0	20	1	10	2
	5-10 jaar	0	0	0	0	0	0	20	1	5	1
	10-20 jaar	40	2	20	1	40	2	0	0	25	5
	> 20 jaar	40	2	80	4	60	3	60	3	60	12

Exploratief onderzoeksdesign

Het kwalitatief onderzoek kadert binnen een exploratief onderzoeksdesign. Via **gemodereerde groepsinterviews** werd er bij de leraren verkend naar de eventuele noden en implementatiemogelijkheden omtrent het integreren van veerkrachtgerichte preventiemethodieken in de reguliere lagere schoolwerking (Baarda, 2019; Lucassen, 2007).

Onderzoekers stellen voorop dat het gebruik van een focusgroep een adequate methodiek is om helder geformuleerde onderzoeksvragen te beantwoorden. Voornamelijk in een exploratief onderzoeksdesign lijkt deze methode een meerwaarde te bieden. Op deze manier kunnen participanten met elkaar interageren en kan er diepgaand op bepaalde thema's worden ingegaan. Toch is het belangrijk dat de **moderator** hierin zijn rol adequaat vervult. De moderator dient de onderwerpen te bewaken en het groepsproces in goede banen te leiden. Het is dan ook van belang dat de moderator zich sociaalvaardig opstelt om valkuilen zoals het vermijden van moeilijke onderwerpen weerwerk te bieden. Aangezien het moeilijker is om een kwalitatief onderzoeksproces te controleren, dient de moderator een veilig en betrouwbaar onderzoeksklimaat te creëren (Lucassen, 2007; Mortelmans, 2017; Ploch & Van Zwieten, 2007; Wester, 2004).

Het kwalitatief onderzoek kent binnen deze masterproef zowel een **inductief** als **deductief** karakter. Theoretische bevindingen en uitgangspunten vormden de basis voor het kwalitatief onderzoek en dus de deductieve insteek hiervan. Hierdoor werden de participanten bevraagd naar de **vier implementatievoorwaarden** (*expertise, middelen, draagkracht en beleidsvoerend vermogen*) bijhorend aan transdiagnostische methodieken, opgesteld door Valcke en De Craene (2020). De verdere invulling van iedere focusgroep kent een inductief karakter. Hierbij werd beïnvloeding door de onderzoeker zelf tot het minimale beperkt om de participanten de mogelijkheid te bieden om zelf over de vier vooropgestelde voorwaarden te oordelen, te discussiëren en de haalbaarheid hiervan in te vullen (De Fraine, 2007; Dix et al., 2012; Okoli, 2023; Van Selm, 2007; Valcke & De Craene, 2020).

Materiaal

Ook voor dit deel van het onderzoek werd er een flyer verspreid om deelnemers te rekruteren voor het onderzoek (zie Bijlage 9). Alvorens de focusgroep van start ging, vulden de deelnemers een *informed consent* in (zie Bijlage 10). De inhoud van dit document werd in de groep besproken. Om de vertrouwelijkheid in zijn totaliteit te kunnen nastreven, ondertekende ook een notulist een geheimhoudingsovereenkomst (zie Bijlage 11). Deze externe persoon had de toestemming om de focusgroep bij te wonen en notities te nemen. In geen geval mocht deze persoon de inhoud van het onderzoek beïnvloeden door zelf actief te participeren. Door een externe persoon te includeren, kreeg de moderator de mogelijkheid om haar volledige aandacht te richten op het inhoudelijke aspect van het groepsinterview zelf. Om de inhoud van het interview nadien inhoudelijk te kunnen verwerken en analyseren, werd de focusgroep door middel van audioapparatuur opgenomen. Hiervoor werd er een applicatie op de mobiele telefoon en laptop gebruikt. Bij elke focusgroep werd er op een laptop een PowerPointpresentatie weergegeven (zie Bijlage 13). Deze presentatie vormde de leidraad voor iedere focusgroep.

Procedure

Samen met de flyer voor het kwantitatief onderzoek werd ook de flyer (zie Bijlage 9) voor het kwalitatief onderzoek verzonden naar de opgevraagde e-mailadressen van de lagere scholen in Vlaanderen (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Daarnaast werd deze flyer ook fysiek verspreid. Na enkele weken bevestigden twee lerarengroepen zich te willen engageren voor het onderzoek. Na het verzenden van een nieuwe oproep, waarbij de specifieke vraag richting methodescholen werd geuit, konden nog twee extra focusgroepen worden opgericht. Ook hier bleek de **hoge werkdruk** en het effect hiervan op leraren de voornaamste reden te zijn om niet te participeren aan het onderzoek. Het contact voor deelname aan de focusgroep gebeurde via de directeur van de desbetreffende school. De uitvoering van de focusgroepen volstrekten zich in de maand maart of in het begin van de maand mei. Daarnaast vonden alle focusgroepen plaats in een lokaal op school.

De onderzoeker en de notulist organiseerden vooraf het schoollokaal. Hierbij werden de *informed consent-documenten* verspreid over de tafel en werd de laptop strategisch in het zicht geplaatst. De notulist nam plaats op een afzijdige positie. De onderzoeker/moderator plaatste zichzelf niet tussen de participanten, maar positioneerde zich ter hoogte van de laptop. Iedere focusgroep nam ongeveer anderhalf uur tijd in beslag. Deze tijdsduur werd vooraf ook meegedeeld aan de participanten.

Wanneer alle deelnemers aanwezig waren in het lokaal, werd de focusgroep aangevat. Hoewel de inhoudelijke bespreking van *de informed consent* pas later aan bod zou komen, hadden bijna alle participanten deze alreeds gelezen, goedgekeurd en ondertekend alvorens de focusgroep van start ging. De volledige vervulling van het groepsinterview gebeurde op basis van een vooraf opgestelde PowerPointpresentatie (zie Bijlage 13). Op deze manier werd elke focusgroep op **éénzelfde** manier gestructureerd en bood dit bovendien een houvast voor de onderzoeker. Iedere focusgroep werd opgedeeld in vier delen.

Als eerste onderdeel werd de focusgroep **ingeleid**. Deze inleiding vatte aan met een dankwoord voor de participanten, hun tijd en engagement (Luthanks & Stajkovic, 2009). Daarnaast werd het onderzoek gekaderd, werd het verloop van de focusgroep kort weergegeven, stelde de onderzoeker zichzelf voor en werd er expliciet stil gestaan bij het inhoudelijke aspect van de **informed consent**. Dit document informeerde de deelnemers niet alleen over de onderzoeksopzet en de duurtijd van het onderzoek, maar benadrukte ook de vrijwilligheid van de deelname en de gepseudonimiseerde verwerking ervan. Alle persoonsgegevens werden conform verwerkt volgens de GDPR-regelgeving die van toepassing is sinds 25 mei 2018 (Europese commissie, z.d.). Voor een meer gedetailleerde weergave kan dit document geraadpleegd worden in bijlage 10 van deze masterproef. Nadat de deelnemers hun geïnformeerde toestemming hadden verleend, werd de audio-opname geactiveerd. Tot slot werd dit eerste onderdeel afgesloten met een korte vragenlijst die peilde naar de achtergrondkenmerken van de participanten. De meeste participanten kozen ervoor om deze vragenlijst (zie Bijlage 12) te vervullen na afloop van het onderzoek.

Tijdens het tweede deel van het groepsinterview werd het masterproefonderzoek en de situering van de focusgroepen toegelicht. Hierbij werd zowel de **onderzoeksopzet** van het kwantitatief onderzoek, als de onderzoeksopzet van het kwalitatief onderzoek besproken. Op deze manier kregen de deelnemers een overzicht van het gehele onderzoeksproces en het voorafgaand kwantitatief onderzoek. Daarnaast werd er in dit onderdeel ook ruimte gemaakt om het **onderzoeksonderwerp** verder toe te lichten. Hierbij werd er besproken waarom er in dit onderzoeksonderwerp werd gekozen voor een preventieve methodiek, waarom de leeftijdsgroep van zes-tot twaalfjarigen werd gekozen als doelpubliek, waarom de schoolcontext zich aandiende als medium hiervoor en tenslotte waarom er voor het transdiagnostische mechanisme van veerkracht werd gekozen.

Dit vormde meteen de brug richting het derde onderzoeksdeel waar er een verduidelijking van het mechanisme **veerkracht** plaatsvond. Het boomdiagram van Grotberg (1995) werd hier als voorbeeld geïncludeerd om het concept in zijn

algemeenheid te schetsen (Ekenhorst et al., 2021; Grotberg, 1995). Het bevorderen van zelfvertrouwen en het kunnen aangaan van betekenisvolle relaties werden bij dit onderdeel extra benadrukt als transdiagnostische veerkrachtgerichte vaardigheden. Tot slot werd dit meer theoretische deel afgesloten met een uitleg over het *vulnerability-resilience model* (Ingram & Luxton, 2005; Scripps News, 2019). Het integreren van de symbolische vergelijking met paardenbloemen en orchideeën bleek volgens de leraren een meerwaarde te zijn.

Deze eerste drie onderdelen van de focusgroep kenden een meer theoretische en informerende insteek. Hierbij nam voornamelijk de moderator het woord. De deelnemers hadden bij elk onderdeel de mogelijkheid om vragen te stellen en de moderator te onderbreken. Het bespreken van de eerste drie delen nam ongeveer 25 minuten tijd in beslag. De resterende tijd werd volledig besteed aan het laatste onderdeel van de focusgroep. Hier vond het **open gesprek** tussen de participanten plaats. De moderator verduidelijkte haar meer afwezige rol in dit onderdeel, maar gaf aan wel sturing te geven indien dit nodig zou blijken. De moderator benadrukte dat de onderzoeksopzet niet gelijk was aan het nastreven van een algemene groepsconsensus en er bijgevolg openheid tot discussie mocht ontstaan. De deelnemers stelden zichzelf kort voor om nadien over te gaan tot de bespreking van de **implementatievoorwaarden** (Valcke & De Craene, 2020). De moderator zorgde ervoor dat elke voorwaarde minimum twintig minuten werd besproken, maar hanteerde hierin de nodige flexibiliteit. Bij elk van deze voorwaarden gaf de moderator vooraf een beknopte verduidelijking. Om suggestiviteit tegen te gaan werden hierin meerdere opties als voorbeeld gegeven.

“Onder expertise verstaan we of jullie het gevoel hebben de nodige kennis te hebben om preventief op veerkracht in te zetten. Jullie mogen vrij fantaseren over een ideale wereld en wat jullie hierin wel of niet zouden wensen van expertise. Zo kan het zijn dat jullie het gevoel hebben zelf genoeg expertise te hebben en op dit vlak geen extra wensen of noden meer hebben. Het kan ook zijn dat jullie dit anders ervaren en graag bijvoorbeeld een extern persoon willen op school. Het kan zijn dat jullie zeggen dat jullie dit liever zelf willen

doen en bijvoorbeeld wat meer bijscholingen of workshops willen, enz. Dus het kan alle kanten uit.” (Moderator)

Nadat alle voorwaarden werden besproken, liep het onderzoek ten einde. Hierbij werden de deelnemers nogmaals bedankt. Vervolgens werd de audio-opname stop gezet, om nadien te eindigen met een korte nabespreking van hoe de leraren het gesprek hadden ervaren.

Statistische analyse

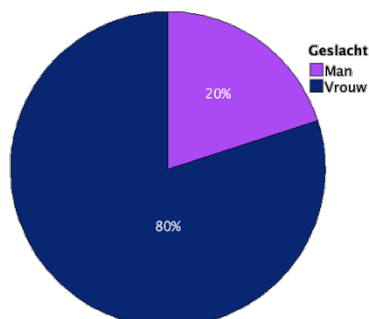
I. Preliminare analyses

De participanten konden tijdens de focusgroep een QR-code scannen die hen leidde naar een korte online vragenlijst (zie Bijlage 12) op de online *surveytool Qualtrics* (Qualtrics, 2024). Via deze weg werden hun achtergrondkenmerken in kaart gebracht. Omwille van deze reden werden er niet alleen thematische analyses uitgevoerd in het kwalitatief onderzoek, maar werd de verkregen data uit de vragenlijst ook preliminair geanalyseerd. Deze analyse werd volstrekt door deze gegevens te exporteren en te analyseren in het *IBM SPSS-Statistics programma* (versie 29.02.0).

Ook bij dit onderzoeksdeel werd er door middel van een chi-kwadraattoets nagegaan of de steekproefverdeling in geslacht (zie Figuur 12) een representatieve weergave biedt voor de populatieverdeling (zie Figuur 13) van de Vlaamse leraren (N=46450). De referentiecijfers werden opnieuw gedestilleerd uit het Vlaamse Onderwijsonderzoek, academiejaar 2021-2022 (cfr., supra) (Departement Onderwijs en Vorming, 2023). Na het uitvoeren van deze analyse kon de hypothese dat de geslachtsverdeling in de steekproef representatief is voor de populatie, worden **weerhouden** ($Chi-square=0.106$; $df=1$; $p>0.05$ met $p=0.744$).

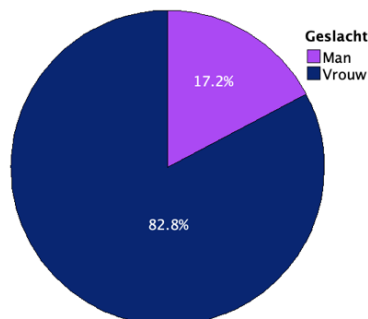
Figuur 12

Verdeling geslacht: Focusgroepen



Figuur 13

Verdeling geslacht: Lerarenpopulatie¹⁷



II. Descriptieve analyses

Naast het uitvoeren van de preliminaire analyses, werd er ook een descriptieve analyse uitgevoerd op de data afkomstig uit de vragenlijst tijdens de focusgroepen. Deze vragenlijst kende uitsluitend een informatief doeleinde om de achtergrondkenmerken van de deelnemers in kaart te brengen. Hierdoor zijn alle antwoordresponsen **categorisch** van aard en bijgevolg niet onderhevig aan het berekenen van centrum-spreidings-en of correlationele maten. De descriptieve analyse beperkte zich in dit onderzoeksdeel tot het in kaart brengen van de frequenties van de achtergrondkenmerken van de participanten (cfr., supra; zie Tabel 11) De visuele presentatie van deze gegevens kunnen geraadpleegd worden in bijlage 14.

III. Thematische analyses

Tot slot werd het statistisch analytisch proces van dit onderzoek afgesloten met het uitvoeren van de thematische analyses. Deze manier van analyseren heeft als doel om patronen en thema's binnen een dataset te identificeren, vervolgens te analyseren en tot slot te kunnen rapporteren (Braun & Clarke, 2006; Plochg & Van Zwieten, 2007). Braun en Clarke (2006) kaarten in hun onderzoeksrapport de valkuil tot onduidelijk thematisch analyseren aan. Onderzoeksrapporten bieden

¹⁷Noot. Gebaseerd op de gegevens uit *Vlaams onderwijs in Cijfers: Vlaanderen*, door Departement Onderwijs en Vorming, 2023.

vaak geen eenduidige omschrijving van hun thematisch analytische procedure. Dit impliceert moeilijkheden om dergelijke onderzoeken correct te kunnen evalueren en vergelijken (Braun & Clarke, 2006). Omwille van deze redenen werd de thematische analyse van dit onderzoek uitgevoerd en gerapporteerd aan de hand van de zes onderzoeksfases die Braun & Clarke (2006) vooropstelden. Bovendien zijn deze fases ook in andere onderzoeksrapporten omtrent thematische analyse een terugkerend gegeven, waarbij ook het belang van een vooraf helder geformuleerde doelstelling nadrukkelijk wordt belicht (Brauw & Clarke, 2006; Plochg & Van Zwieten, 2007; Wester, 2004). Om de betrouwbaarheid en validiteit van de thematische analyse te kunnen waarborgen, werd elke afgewerkte fase (cfr., infra) gecontroleerd en indien nodig meerdere malen uitgevoerd.

Nadat de focusgroepen werden volstrekt, bood de eerste fase van het thematisch onderzoek zich aan. Hierin werden de volledige groepsinterviews **getranscribeerd** met ondersteuning van het *FTW Transcriber* softwareprogramma (FTW Transcriber 4.4, 2024). Met behulp van een voetpedaal werd dit programma bestuurd en het transcriberend proces gefaciliteerd. Na het vervolledigen van de transcripties, werden deze uitgeschreven interviews meerdere malen herlezen, waardoor er alreeds een globaal overzicht van het onderzoeksmateriaal verkregen werd (Brauw & Clarke, 2006; Plochg & Van Zwieten, 2007).

In een tweede fase werden de transcripties geïmporteerd in het online Nvivo Softwareprogramma (versie 12) waarna er een eerste **coderingsproces** plaatsvond. De geselecteerde tekstdelen en citaten uit de groepsinterviews kregen een specifieke code en werden op deze manier gelinkt aan één van de drie vooropgestelde onderzoeksvragen. Daarnaast werd er ook een **kleurencode** vooropgesteld die de tekstdelen onderverdeelde naargelang de aard van het antwoord. Zo verwezen bijvoorbeeld groengekleurde teksten en citaten naar antwoorden waarbij de participanten aangaven wat ze positief vonden omtrent een specifiek onderwerp. De kleur blauw verwees bijvoorbeeld dan weer naar wensen en noden en de kleur rood naar inhoud omtrent de probleemstelling (Brauw & Clarke, 2006; Plochg & Van Zwieten, 2007).

In een derde fase vond er een nieuw coderingsproces plaats waarbij de alreeds gecodeerde teksten, meer **gedetailleerde codes** verkregen naargelang de inhoud die ze presenteerden. Een voorbeeld hiervan zijn de codes: 'boze ouders', 'complimenten ontvangen', 'teamsfeer', enz. Nadat dit proces werd afgerond, werden de codes geclusterd in verschillende **thema's** zoals 'draagkracht', 'bevorderen van psychosociale gezondheid op school', enz. (Brauw & Clarke, 2006; Plochg & Van Zwieten, 2007).

In de vierde fase werden de opgemaakte thema's diepgaand geanalyseerd en indien nodig aangepast. Hierbij werd er maximaal gestreefd naar interne homogeniteit binnen éénzelfde thema en externe heterogeniteit tussen de verschillende thema's (Brauw & Clarke, 2006; Plochg & Van Zwieten, 2007).

In de vijfde fase werd de thematische analyse gefinaliseerd en werden ook de **subthema's** gedefinieerd. In de zesde en laatste fase werd er nagedacht over de rapportering van de onderzoeksresultaten (cfr., infra). Per onderzoeksvraag zullen de verschillende thema's en subthema's worden verduidelijkt aan de hand van citaten uit de focusgroepen. Op deze manier wordt er getracht een logische opbouw te construeren om het maken van interpretaties en conclusies te faciliteren (Brauw & Clarke, 2006; Plochg & Van Zwieten, 2007).

Resultaten

Om de scores op de 5-punts Likertschalen uit het kwantitatief onderzoek te kunnen interpreteren, werden er refererende intervalscores berekend op basis van het onderzoek van Alkharusi (2020) (zie Tabel 12). De resultaten uit het kwalitatief onderzoek werden aan de hand van een thematische analyse verwerkt. Om deze kracht bij te zetten, werden er citaten uit de focusgroepen geïmplementeerd in de resultaten. Bijlage 15 geeft de legende weer waarop de vormgeving van de citaten zich baseerde. Het overzicht van de gedestilleerde thema's en subthema's kan geraadpleegd worden in bijlage 16 van deze masterproef.

Tabel 12

Tabel ter Interpretatie van de Gemiddelde Scores op een 5-punts Likertschaal¹⁸

Interpretatie	Gemiddelde intervalscores
Hier wordt niet op ingezet	
Volledig niet akkoord	
Extreem lage score	1 – 1.80
Extreem zwakke score	
Hier wordt weinig op ingezet	
Niet akkoord	
Lage score	1.80 – 2.60
Zwakke score	
Hier wordt af en toe op ingezet	
Neutraal	2.60 – 3.40
Gemiddelde score	
Hier wordt intensief op ingezet	
Akoord	
Hoge score	3.40 – 4.20
Sterke score	
Hier wordt maximaal op ingezet (wekelijks/ dagelijks)	
Volledig akkoord	
Extreem hoge score	4.20 – 5
Extreem sterke score	

¹⁸ Noot. Gebaseerd op *A descriptive analysis and interpretation of data from Likert scales in educational and psychological research*, door Alkharusi, 2022.

Resultaten eerste onderzoeksvraag

In welke mate hechten leraren belang aan het voorzien van veerkrachtgerichte preventie in de reguliere en methodieke Vlaamse lagere school?

I. Bevindingen vanuit het kwantitatief onderzoek: de vragenlijst

Op de vraag: “Hoe belangrijk vindt u het om via de lagere schoolcontext in te zetten op de psychosociale gezondheid van de leerlingen?” rapporteren de participanten een gemiddelde score van 4.69 ($SD=0.572$). Hierop aanvullend zijn er geen respondenten die aan deze vraag de minimumscore toekennen (cfr., supra; zie Tabel 9). Deze score kan op basis van onderzoek van Alkharusi (2022) geïnterpreteerd worden als een extreem **hoge mate van belangstelling** om via de lagere schoolcontext in te zetten op de psychosociale gezondheid van de leerlingen. Naast antwoorden op de vragen met een Likertschaal, bieden ook de responsen op de open vraag een algemeen antwoord op de eerste onderzoeksvraag. Alle respondenten geven op deze vraag aan dat zij het belang van preventie en veerkracht hoog in het vaandel dragen. Figuur 12.1 geeft een visuele weergave van deze responsen waarbij de respondenten de voornaamste reden voor hun gepercipieerde belangstelling onderbouwen. De correlatie tussen veerkracht en **academische prestaties**, wordt als voornaamste beweegreden naar voor gebracht. Tot slot besluiten de onderzoeksbevindingen een zwakke correlatie ($\rho = 0.11$) tussen enerzijds het soort onderwijs waarin leraren werkende zijn en anderzijds de gerapporteerde mate van belangstelling om via de lagere school het psychosociaal welzijn van kinderen te versterken (cfr., supra; zie Figuur 11). Deze correlatie is positief van aard waardoor participanten uit het methodiek onderwijs hier in geringe mate meer belang aan zouden hechten. Toch is deze correlatie **zwak** en bovendien **niet significant** (Schober et al., 2018). Hierdoor kan worden aangenomen dat het soort onderwijs (i.e., regulier onderwijs of methodiek onderwijs) geen significante correlatie kent met de mate waarin zij belang hechten om via de lagere schoolcontext in te zetten op de psychosociale gezondheid van de leerlingen.

Figuur 12.1.

Onderzoeksvraag 1: Woordenwolk open vraag kwantitatief onderzoek



II. Bevindingen vanuit het kwalitatief onderzoek: de focusgroepen

Ondanks dat het kwalitatief onderzoek zich niet expliciet richtte op het beantwoorden van deze onderzoeksvraag, kwamen er toch enkele bevindingen naar voor die hier hun plaats in kennen. Participerende leraren en directieleden duiden het belang van veerkrachtgerichte preventie aan door geobserveerde probleemgebieden uit de praktijk bloot te leggen. Ten gevolge van de thematische analyse werden de meest voorkomende thema's uit de focusgroepen gedestilleerd en bijgevolg geïllustreerd aan de hand van citaten.

Thema 1: psychosociaal welzijn meer integreren op school

De participanten geven aan dat ze wensen dat het psychosociaal welzijn van kinderen en jongeren meer plaats moet innemen in de onderwijssector. De nadruk wordt volgens hen te veel gelegd op het cognitieve leerproces van de kinderen. Dit is **in strijd** met hun observatie dat kinderen met moeilijkheden niet meer tot leren komen en er te weinig tijd en ruimte is om met deze moeilijkheden aan de slag te gaan. De subthema's verduidelijken hierbij de bezorgdheid die de participanten ervaren en bijgevolg hun gepercipieerde belang naar psychosociale en veerkrachtgerichte preventie.

Subthema 1.1. De cognitieve focus is te sterk aanwezig op school

In het eerste subthema verduidelijken de leraren en directieleden uit de focusgroepen het bovengenoemde hiaat (cfr., supra). Hierbij is het opmerkelijk dat onderwijsinrichtingen niet de wens hebben dat het emotioneel welzijn in de toekomst de bovenhand neemt op het cognitieve leeraspect. Daarentegen wensen zij wel dat het emotioneel welzijn van de kinderen een groter **volume** kan innemen binnen en doorheen de gehele schoolcarrière van een minderjarige.

“Maar je moet u als leraar met dat deel gewoon bezig mogen houden en niet alleen maar rekenen en taal erin pompen. [...]” (Vrouw, methodiek onderwijs, leraar 2^{de} graad)

“[...] Wij stellen hele hoge eisen aan dat denken hé. Daar gaat het niet om hé. Maar wij stellen ook hoge eisen aan gevoelsonderwijs, en wij stellen ook hoge eisen aan doe-onderwijs. [...] Daar zouden extra middelen voor moeten komen en het in evenwicht opvoeden. Dat betekent evenveel lessen van het hoofd, evenveel lessen voor het gevoelsleven, kunstzinnige vakken dus, en evenveel doevakken. En dat gelijkwaardig aan elkaar realiseren. Dat schept een evenwichtige mens en daar kan ik nog heel lang over babbelen. [...]” (Man, methodiek onderwijs, directie)

Subthema 1.2. Kinderen worden geconfronteerd met een te hoge mate aan druk

De deelnemers kaarten niet alleen de overmatige focus op cognitieve leerprestaties aan, ook de cognitieve druk waaraan kinderen worden blootgesteld, is volgens hen **zorgwekkend**. Hier bovenop worden kinderen ook op andere levensdomeinen geconfronteerd met hoge verwachtingen. De gevolgen hiervan zijn volgens sommige leraren voelbaar tot in de klas. Hierdoor benadrukken vele participanten niet alleen het belang van veerkrachtversterkend werken bij de leerlingen, maar ook de verantwoordelijkheid die de maatschappij hier zelf in lijkt te hebben.

“[...] het pottetje zit vol bij die mannetjes. Ja, in het eerste is dat nog heel duidelijk en dan kan je beter eefkes stoppen en morgenvroeg misschien met frisse moed terug oppakken. [...] Maar die druk is te hoog.” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

“Ik denk dat soms de cognitieve druk te hoog ligt, waardoor dat kinderen heel licht ontvlambaar zijn. [...] We leggen de druk op de school, we leggen de druk thuis. Ja, ze hebben overal druk hé. We geven dan nog eens een hoop huiswerk daar bovenop. We vergroten kloven en al die dingen zorgen er volgens mij ook mee voor dat kinderen hun veerkracht naar achter gaat in de plaats. [...]” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3de graad).

Subthema 1.3. Onderwijs moet meer focussen op langetermijndoelstellingen

Verder bouwend op voorgaande subthema's (cfr., supra) concluderen sommige participanten dat kortetermijndoelstellingen heersend zijn om onderwijs aan kinderen in de lagere school aan te bieden. Zij wensen hierbij een verbreding van de focus en een verlaging van het aantal kortetermijndoelstellingen. Het preventief werken aan de veerkracht van de leerlingen zou volgens de onderzoeksresultaten helpend zijn om leerlingen ook op lang termijn krachtiger te maken in hun **totale** ontwikkeling.

“[...] ja, waarom is er nu geen tijd omdat er heel veel doelstellingen per jaar zijn dat we moeten bereiken [...].” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 1^{ste} graad)

“Ja, en ik vind het heel belangrijk dat onderwijs gezien wordt in de lange termijn. Want denken is in in- en output op korte termijn meetbaar. En daarom, dat we die andere niet aandurven, want dat blijft vaag. Je kan die output niet meten de volgende dag: van het gevoelsleven, of van de weerstand, of het door durven zetten bij moeilijkheden. Dat is dus lange termijn. [...]” (Man, methodiek onderwijs, directie)

Thema 2: psychosociale preventie op school moet meer draagvlak krijgen

Hoewel de participanten aangeven dat het emotioneel welzijn en het psychosociaal functioneren van de kinderen slechts **geringe** ruimte inneemt, proberen de bevraagde leraren en directieleden hierin toch hun weg te zoeken. Alle participanten benadrukken hun persoonlijke belangstelling inzake het emotioneel welbevinden van de kinderen en proberen in de mate van het mogelijke hierin reeds kleine **stappen** te ondernemen. Ondanks de wens om preventief te handelen, blijken deze stappen zich in grote mate te beperken tot curatieve maatregelen.

Subthema 2.1. Meer focussen op preventie in plaats van op curatie

De wens naar meer preventie op school beperkt zich niet tot het klasniveau. Ook de externe ondersteunende diensten waarop scholen beroep kunnen doen, komen volgens de participanten slechts in actie wanneer er **reeds** problemen gesignaleerd worden.

“[...] Er is eens een klas geweest, waar dat het heel heel moeizaam ging. [...] Die konden niet leren, omdat die zo belemmerd werden in hun sociale relaties. Dus ik denk wel, in hoge nood, maar dat is niet preventief natuurlijk, dat wij wel bij het CLB ook terecht kunnen. Maar ik zeg: dan moet het al wel heel erg zijn, want preventief [Haalt de schouders op].” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 1^{ste} graad)

“Eigenlijk moet je hem positief gebruiken. [...] Maar omgekeerd, de proactieve cirkel wordt heel vaak ingezet nu als er problemen zijn.” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

“[...] en daardoor geloven we niet in een proactieve cirkel, want hij werkt niet. [...] En als je hem dan nodig hebt als herstel, dan kan hij werken. Ik denk dat het daarom ook is dat onze <naam van een methodiek> niet altijd het gewenste effect heeft, omdat ze het systeem niet kennen op een positieve manier.” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

Subthema 2.2. Stijgende complexiteit in problematieken

De vraag naar meer preventie lijkt ook niet ongegrond. De meerderheid van de participanten merken een zorgwekkende tendens op. Niet alleen het aantal kinderen met zorgvragen lijkt doorheen de jaren te stijgen, ook de aard van deze zorgvragen lijken volgens hen steeds **complexer** te worden. Hierdoor geven de leraren aan dat ze in steeds grotere mate geconfronteerd worden met problematieken en vragen waarop ze zelf geen antwoord weten.

“Ik denk ook gewoon dat je bepaalde problematieken__dan ga je echt inderdaad al op therapeutisch niveau en dat kan je als school gewoon niet altijd voorzien. [...] Dat is ook uw expertise niet en daar bots je soms wel op hé. Want je hebt meer en meer kinderen die zich niet altijd zo goed in hun vel voelen. [...] Ja, als leerkracht, allee dat is u aan het hart hé. Je vindt dat heel erg, want je wil die kinderen helpen, maar je mist op een school [...] dat je iemand hebt die ofwel maatschappelijk werk heeft gedaan of, toch wel daar meer van op de hoogte is en meer weet van, hoe kun je daar nu mee aan de slag. [...] De vraag is of dat je dat alleen als school aankunt. Allee ja, ik wil bedoelen, inderdaad preventief werken rond veerkracht, zeker. Ik weet het ook niet zo direct hoe dat je dat zou kunnen doen, maar soms zijn de problemen complexer en zijn ze ook niet altijd makkelijk om aan te pakken [...].” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

“Hoewel dat de school wel een uitgelezen kans is om aan veerkracht te doen hè. Ik stuur ze naar het middelbaar en van sommige denk ik, ik stuur die bijna met een depressie__allee, bij wijze van spreken hè__naar het middelbaar toe [...].” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3^{de} graad)

Subthema 2.3. Huidige hulp blijkt ontoereikend (e.g., CLB)

De zorgwekkende tendens uit het tweede subthema (cfr., supra), geeft sommige leraren uit de focusgroepen een onzeker gevoel. Hierdoor wensen zij meer beroep te doen op de **schoolgebonden** gespecialiseerde diensten (e.g., CLB), maar ook hier liggen er volgens hen nog groeimogelijkheden.

“Ja, want het probleem is een beetje hé: Je kunt CLB eventueel inschakelen, maar de periode tussen het voorval en dat je die mensen te pakken krijgt, is eigenlijk veel te lang.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 2^{de} graad)

“Ja, ik zag het eerder ook, en dat is een gevolg dan, maar ook naar hulpverlening toe bijvoorbeeld. Tegen dat nu mensen contact hebben gelegd met ons, met een CLB, met van alle andere kanalen met meer ondersteuners. Dat is zo een complexe weg soms [...]. Dan denk ik dat er een hele grote kans ligt in het administratief vereenvoudigen van een aantal zaken. Als we kijken naar de veerkracht van de leerlingen, en we zien wat we moeten doen voor een kind om die tot bij een CLB, een gesprek te krijgen? Dan denk ik, maar alsjeblief jongens [...].” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

Thema 3: kinderen veerkrachtiger maken

Het laatste thema dat een antwoord tracht te bieden op de eerste onderzoeksvraag specificeert zich op de veerkracht van de kinderen. De deelnemers benadrukken hun persoonlijke belangstelling voor dit thema, aangezien zij in hoge mate de ervaring hebben dat kinderen minder veerkrachtig zijn dan **vroeger** én er bovendien pas hulp geboden wordt wanneer er problemen optreden of deze neigen te escaleren. De beperkte mate aan veerkracht heeft volgens deze leraren meerdere oorzaken die zich bovendien situeren op **meerdere** ecologische niveaus (e.g. maatschappelijke druk, overbescherming door ouders, enz.). Onderstaande subthema's trachten de gepercipieerde noodzaak tot veerkrachtgerichte preventie kracht bij te zetten.

Subthema 3.1. De blinde vlek die leidt tot kinderlijke overbescherming

Aanvullend op dit thema, geven de participanten aan dat kinderen een hoge mate van overbescherming kennen die toegeschreven wordt aan hun directe omgeving. Ouders lijken een schrik te ervaren om de **confrontatie** van hun kinderen met leeftijdsgebonden stressoren te laten bestaan. Deze blinde vlek doet zich mogelijks ook voor op klas-en schoolniveau waarbij er gestreefd wordt naar flexibiliteit, maar de **bespreekbaarheid** van moeilijkheden soms weinig omvang kent.

“[...] vermijden wij naar mijn gevoel problemen. Uit schrik van oei, het is niet bespreekbaar [...]. Want moederdag wordt afgeschaft, vaderdag. We gaan naar ouderdag. En dan denk ik: mannen je hebt daar de moment in een beschermde omgeving om dat kind te laten beseffen van ja, het is niet volgens 't boekske. Maar hier is dat in een beschermde omgeving. En in het middelbaar komen die dan in een nog grotere school, bij mensen die ze niet zo goed kennen. En dan wordt daar gezegd van, hé, dat zit daar een beetje raar in elkaar bij jullie. En als we ze dat aanreiken, als we ze daarmee confronteren in een kleine beschermde omgeving, is het naar mijn gevoel makkelijker bespreekbaar te maken dan in zo'n grote groep. En wij vermijden naar mijn gevoel dat gesprek. [...] Oké ja, het is ouderdag. En dan komt efkes aan bod [...] Maar dat is efkes, terwijl dat ik zoiets heb van: dat is iets dat je dagelijks moet kunnen bespreken. Dus je moet dat niet uit de weg gaan, want ze worden daar toch mee geconfronteerd. [...] We vermijden dat ze confrontaties moeten aangaan, omdat we ze, naar mijn gevoel, willen overbeschermen. Maar daar maken we ze niet veerkrachtig door. Nee, want dan komen ze in de echte wereld terecht en dan is het van oei.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 2^{de} graad)

“Je kind moet zijn eigen boekentas dragen. Ik zie hier een kindje, zit in het zesde en gaat nu vertrekken. En die mama neemt altijd dat boekentasje. Dan denk ik, maar laat dat kind nu toch eens een ruggengraat kweken.” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

Subthema 3.2. Ook cognitief sterke kinderen meer uitdagen

De associatie tussen moeilijkheden en cognitief zwakkere leerlingen kent een grotere notie in vergelijking met de groep van cognitief sterke leerlingen. Toch geven sommige participanten aan dat deze laatste groep kinderen te vaak vergeten wordt. Bovendien wordt de **veerkracht** van deze groep kinderen (extra) vaak uitgedaagd waardoor ook zij gebaat zijn met extra veerkrachtgerichte versterking. Bij gevolg ervaren sommige participanten moeilijkheden om het **heterogene** karakter van een klasgroep optimaal te benutten. Leraren uit een andere school

hanteren een reeds specifieke werking om aan deze moeilijkheid tegemoet te komen, al ging ook hier een zoekend proces aan vooraf.

“Dat doen wij eigenlijk niet. Allee als ik naar mezelf kijk, bij metend rekenen. Dat is altijd in groep hé. Dan zet ik bewust een sterke, een mondige. Ik meng dat expres omdat ik dan denk van ja, al die stilletjes. Maar misschien is dat juist een uitdaging om dat eens wel te doen.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 1^{ste} graad)

“[...] door het feit dat we met heel veel ondersteuners werken, hebben wij heel veel maatregelen die wij vroeger voor één specifiek kind deden, doorgetrokken eigenlijk op klasniveau, met als gevolg dat de kinderen die daar heel sterk boven zitten, soms niet uitgedaagd worden. En nu krijgen ze op die manier ook wel een kans. [...]” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 2^{de} graad)

Resultaten tweede onderzoeksvraag

Op welke aspecten van veerkracht zetten leraren en scholen uit het regulier en methodiek Vlaams lager onderwijs reeds in?

I. Bevindingen vanuit het kwantitatief onderzoek: de vragenlijst

Bij alle veerkrachtspecifieke aspecten uit de vragenlijst werden de participanten gevraagd naar de mate waarin zij reeds op het desbetreffende aspect inzetten. Over alle variabelen heen, geven de deelnemers een totaal gemiddelde score van **3.66** ($SD= 0.51$). Dit impliceert een interpretatie waarbij er volgens de participanten reeds in sterke mate wordt ingezet op veerkrachtversterking bij de leerlingen in de lagere school. De participanten geven aan het **sterkst** in te zetten op de positieve leerkracht-leerlingrelaties ($\mu=4.38$; $SD=0.694$) en het **minst** op het versterken van een gezond slaappatroon bij de leerlingen ($\mu=2.37$; $SD=0.949$).

Wanneer de **correlaties** tussen het type onderwijs en de gerapporteerde score worden bestudeerd, blijken participanten uit het methodiek onderwijs, in lichte mate meer in te zetten op veerkracht. De correlatie van het methodiek onderwijs ten opzichte van het 'totaal.gemiddelde.veerkracht' bedraagt 0.22 (*sign* = 0.01).

Figuur 12.2.

Kilva

Ouders betrekken

Kindcontacten

Gesprekjes in de pauze

Ik doe mijn best

Rots & Water

Verbinding

Zoco

Mindfulness

Co-teaching

Doornverwijzing

Relaxatie

Ademhaling

Klasgesprekken

Buikgevoel

Yoga

Communicatie

Tabel 13

Resultaten veerkrachtgerelateerde variabelen: vragenlijst¹⁹

Variabele		Gem.	Std.	Interpretatie
Boomdiagram Grotberg				
(GH1)	Vertrouwensrelaties	3.72	0.839	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GH2)	Structuur en regels	3.72	0.907	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GH3)	Idolen	2.68	0.951	Gemiddelde score: hier wordt af en toe op ingezet
(GH4)	Autonomie	4.18	0.796	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GH5)	Kennis	3.10	0.902	Gemiddelde score: hier wordt af en toe op ingezet
Totaal.Gemiddelde.IkHeb		3.48	0.564	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GB1)	Toekomstbeeld	3.65	0.849	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GB2)	Zelfbeeld	4.27	0.709	Extreem sterke score: hier wordt maximaal op ingezet
(GB3)	Verantwoordelijk	4.14	0.775	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GB4)	Empathie	3.86	0.795	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GB5)	Zelfkennis	3.90	0.845	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
Totaal.Gemiddelde.IkBen		3.96	0.610	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GK1)	Communicatie	4.09	0.809	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GK2)	Probleemoplossend	3.97	0.794	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GK3)	Zelfcontrole	3.88	0.839	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GK4)	Interpersoonlijke vaardigheden	3.95	0.779	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(GK5)	Inschatting	3.48	0.871	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
Totaal.Gemiddelde.IkKan		3.87	0.651	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
Resilience Bank Account				
(RB1)	Slaap	2.37	0.949	Zwakke score: hier wordt weinig op ingezet
(RB2)	Beweging	3.93	0.768	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(RB3)	Meditatie en mindfulness	2.41	0.887	Zwakke score: hier wordt weinig op ingezet
(RB4)	Dankbaarheid	3.46	0.966	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(RB5)	Zelfcompassie	3.30	0.964	Gemiddelde score: hier wordt af en toe op ingezet
(RB6)	Verbinding	3.97	0.794	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
Positieve psychologie				
(PP1)	Plezier	4.14	0.703	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(PP2)	Talenten	3.96	0.768	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(PP3)	Positieve relaties	3.97	0.786	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(PP4)	Zingeving	3.79	0.818	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(PP5)	Doel	3.59	0.846	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
Extra transdiagnostische factoren				
(EX1)	Leerlingenrelaties	4.14	0.771	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(EX2)	Leerkracht-leerlingrelatie	4.38	0.694	Extreem sterke score: hier wordt maximaal op ingezet
(EX3)	Motivatie	3.79	0.832	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
(EX4)	Sociale steun	3.35	0.923	Gemiddelde score: hier wordt af en toe op ingezet
Overkoepelende gemiddelde scores				
Totaal.Gemiddelde.Grotberg		3.77	0.538	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
Totaal.Gemiddelde.ResilienceBankAccount		3.07	0.633	Gemiddelde score: hier wordt af en toe op ingezet
Totaal.Gemiddelde.PositievePsychologie		3.89	0.616	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet
Totaal.Gemiddelde.Veerkracht		3.66	0.511	Sterke score: hier wordt intensief op ingezet

¹⁹ Noot. Gebaseerd op Grotberg, 1995; Uit *Omgaan met kinderarmoede in het sociaal domein: handreiking voor professionals*, door Ekenhorst et al., 2021; *The Resilience Bank Account: Skills For Optimal Performance*, door Maddaus, 2022; *Positieve Psychologie*, door Bannink, 2017.

II. Bevindingen vanuit het kwalitatief onderzoek: de focusgroepen

Ook ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag, werden de resultaten vanuit het kwalitatief onderzoek mee opgenomen. De participanten uit de focusgroepen legden niet alleen enkele probleemgebieden bloot, maar verduidelijkten ook enkele sterktes van hun werking. De verkregen informatie werd opnieuw thematisch geanalyseerd en geïllustreerd aan de hand van letterlijke tekstfragmenten, afkomstig van de participanten.

Thema 1: leraren zetten voornamelijk impliciet in op veerkracht

Het eerste thema ter beantwoording van deze onderzoeksvraag maakt een indeling op de manier waarop de participanten reeds inzetten op veerkracht. Dit blijkt voornamelijk impliciet van aard te zijn. Leraren uit het onderzoek geven aan dat het versterken van veerkrachtgerelateerde aspecten veelal een **onbewust** karakter kent. Toch lijkt er zich hier een verschil te bevinden tussen de participanten die werkende zijn in het methodiek onderwijs in vergelijking met deze uit het regulier onderwijs.

Subthema 1.1. Methodiek onderwijs: expliciete veerkrachtgerichte ideologie

De participanten uit het methodiek onderwijs benadrukken hun veerkrachtgerichte ideologie op school. Hierbij geven zij aan een veerkrachtgerichte **grondhouding** te hanteren van waaruit zij in contact treden met de leerlingen. De vertaling van deze expliciete veerkrachtgerichte grondhouding lijkt daarentegen een eerder impliciet karakter te kennen.

“Wij leven voor wat leren is [...]. Aan ons kan je waarnemen wat leren is en wat leven is, levenslang leren of levenslang zoeken is [...] Dat maakt dat wij in onze lagere school ook echt met zoekende leerkrachten werken, die als het ware vallen en opstaan integreren in hun onderwijsvorm. [...]” (Man, methodiek onderwijs, directie)

“[...] Betekenisvolle relaties aangaan en zelfvertrouwen opbouwen? Ja, dat gaat met vallen en opstaan en dat mogen onze kinderen ook zien en dat mogen wij

ook van elkaar zien. Dus dat vind ik hier een hele grote kracht.” (Vrouw, methodiek onderwijs, leraar 2de graad)

Subthema 1.2. Regulier onderwijs: impliciete veerkrachtgerichte ideologie

Ook in het regulier onderwijs lijkt de basisidee van veerkracht gedragen te zijn door de participanten. Toch kent dit eerder een impliciet karakter in vergelijking met de werking vanuit methodescholen. Wat beiden wel gemeenschappelijk lijken te hebben, is dat de **vertaling** van deze ideologie ook hier op een eerder impliciete manier gebeurt.

“[...] dat uitleggen en dat duiden van uw eigen emoties. Ja, dat maakt toch ook dat kinderen, zeker de lagere schoolleeftijd, dat ook wat leren. Ik denk dat jullie er echt wel heel erg mee bezig zijn, maar misschien op het meer onbewuste. Je doet dat onbewust.” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

“Plezier beleven aan hè. [...]. Ik denk wel dat wij dat in de kleinere klassen ook proberen, hè. Want we hebben bijvoorbeeld maandagmorgen een onthaalmomentje [...]. Ik denk wel dat we daar aan werken, ook zonder dat dat in een lesvorm zit.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 1ste graad)

Thema 2: projecten

Toch hoeft een impliciete vertaalslag van de bovengenoemde ideologie, een expliciete werking niet volledig uit te sluiten. Sommige scholen uit de focusgroepen lijken ook expliciet te willen inzetten op psychosociale preventie bij de leerlingen. Dit gebeurt bij hen voornamelijk onder de vorm van projectwerkingen.

Subthema 2.1. Soorten projecten

De soort projectwerkingen die de participanten aanhalen, kennen een grote verscheidenheid. De meest voorkomende projecten die de participerende scholen trachten te implementeren, doen gedurende een **afgebakende** periode hun intrede in de schoolwerking. Zo geeft één school uit de focusgroepen aan dat zij een week lang hebben ingezet op de veerkrachtversterking van de leerlingen. Daarnaast is er

één school die de Kiva-methodiek implementeert in hun schoolwerking. Deze methodiek is niet afgebakend in tijd en tracht bovendien een deelaspect van veerkracht preventief te versterken door in te zetten op de sociale vaardigheden van de leerlingen.

“Terwijl we wel_allee ja daar wil ik zeker moeite voor doen. En zie ons project dit jaar [...] afspreken van met de kinderen: We zorgen voor onszelf, we zorgen voor mekaar, we zorgen voor materiaal. Ook betekenisvolle relaties aangaan met de klasgenoten dan, echt een groepsvorming doen [...].” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

“Ik wil misschien ook wel aanvullen dat we vorig jaar in het project gestapt zijn [...] soms diegenen die cognitief heel sterk zijn euhm, ook wel een beetje durven vergeten. Vandaar dat we dit jaar ook gestart zijn met de groeiklas. [...]” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

Subthema 2.2. Voor-en nadelen bij projectwerkingen

Ondanks dat schoolwerkingen en leraren zich maximaal lijken in te spannen om de psychosociale veerkracht van leerlingen kracht bij te zetten, gaan deze uitwerkingen gepaard met gepercipieerde voor-en nadelen. Hierbij lijkt een gebrek aan **tijd** een nadeel te zijn waar alle scholen uit de focusgroepen mee te maken krijgen. Dit staat los van het al dan niet afgebakende karakter van hun projectwerkingen. Toch geven enkele participanten aan dat zij hierop **blijvend** wensen in te zetten, aangezien zij opmerken dat veerkrachtige leerlingen ook op academisch niveau betere prestaties kennen.

“[...] het is heel beperkt. Je zit dan met één momentje en dan is het weer een project, het anti-pest project. Dus sorry, ik vind dat geen succes zo een project hé. Want dan gaan ze elkaar efkens uitdagen, want je wijst er hun efkes op. Dat wordt efkes een hot item, en nadien bloedt dat dood in mijn ogen.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 2de graad)

“Ik denk dan eventueel nog aan een project daar nog eens extra rond te doen. Maar, ja wat laten we dan liggen als we daar nog een project rond doen? En dan zou het misschien wel fijn zijn van iemand van buitenaf hé? Dat dat extern wordt begeleid. Zowel op leerkrachtniveau als op leerlingniveau denk ik wel.”
(Vrouw, regulier onderwijs, directie)

Thema 3: contextwerking

Naast het opstellen en integreren van projectwerkingen, lijkt ook de contextwerking binnen een school te behoren tot de uitzonderlijke expliciete vertaalslagen. Hierbij wordt de thuiscontext van een kind betrokken in het schoolse leerproces.

Subthema 3.1. Belang van een contextwerking op school

Er heerst een consensus onder de deelnemers omtrent het gepercipieerde belang van een contextwerking op school. Het type onderwijs van waaruit een school educeert, lijkt hier **geen** invloed op te hebben. Alle deelnemers benadrukken hierbij hun hoge mate van belangstelling.

“Maar ik denk ook als ouders beter op de hoogte zijn van een aantal zaken, dat die hun stress dat ze misschien hebben van, kom ik wel rond of is dat wel in orde? Dat ze dan misschien die stress misschien minder overbrengen op hun kind [...].” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 1ste graad)

“[...] Er zit ook een deel opvoeding in enzo hè. Hoe dat je dat thuis bespreekt met uw kinderen. Dat is toch wel een super belangrijke factor en aandeel daarin hé. [...]” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

Subthema 3.2. Huidige aanpak met betrekking tot een contextwerking op school

De manier waarop de context van een kind betrokken wordt op school, kent in tegenstelling tot de belangstelling wel een contrast tussen de deelnemers. Elke school die deelneemt aan het onderzoek, heeft een **eigen** manier en intensiteit om aan contextwerking te doen. Hierbij lijkt het methodiek onderwijs zich te

differentiëren van het regulier onderwijs, aangezien de contextwerking bij de participanten uit deze school de hoogste intensiteit kent.

“[...] En dat is wat wij proberen te doen, ook om te zeggen je staat er niet alleen voor. Elke week een vergadering. We zoeken allemaal samen als gemeenschap. Dus als school vragen wij ook veel aan ouders om mee te werken, te komen helpen in de klas en in de gemeenschap. Zodat de kinderen draagkracht hebben.” (Man, methodiek onderwijs, leraar 3de graad)

“Ma dat is vooral praktisch, maar dat stukje mag niet vergeten worden. Jullie staan bij jullie rij, de ouders komen om vier uur. De kindjes worden afgehaald. Jij hebt iets opgemerkt? We kunnen het zeggen dan aan de ouders. De ouders zitten met een ei? Ze kunnen iets vragen aan u. Ze kunnen eigenlijk dagelijks, als ze dat willen, de leerkracht efkes vinden.” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

Resultaten derde onderzoeksvraag

Hoe kan de implementatie van veerkrachtgerichte preventie worden bevorderd in de Vlaamse reguliere en methodieke lagere scholen?

I. Bevindingen vanuit het kwantitatief onderzoek: de vragenlijst

Het beantwoorden van deze onderzoeksvraag gebeurde voornamelijk door het kwalitatief onderzoeksdeel van deze masterproef. Toch lijkt de vraag naar de implementatie-noden van de leraren en directieleden niet ongegrond op basis van de score die zij rapporteren omtrent de **haalbaarheid** ($\mu=3.51$; $SD=0.887$) van psychosociale preventie via de lagere schoolcontext. Hoewel ook deze score als hoog kan worden geïnterpreteerd is deze lager in vergelijking met de mate waarin de deelnemers **belang** hechten aan deze interventie ($\mu=4.69$; $SD=0.572$).

Tot slot worden de antwoorden op de open vraag uit de vragenlijst met betrekking tot deze onderzoeksvraag opnieuw gevisualiseerd door middel van een woordenwolk (zie Figuur 12.3.). De participanten benoemden voornamelijk hun nood aan **tijd en kennis** om veerkrachtgerichte preventie op school mogelijk te kunnen maken.

Figuur 12.3.

Onderzoeksvraag 3: Woordenwolk open vraag kwantitatief onderzoek



II. Bevindingen vanuit het kwalitatief onderzoek: de focusgroepen

Het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag behoorde tot het primair doel van het kwalitatief onderzoek. In dit deel van het onderzoek werd er bij de deelnemers gepeild naar hun noden om psychosociale preventie in de lagere school mogelijk te kunnen maken. Bijgevolg werden de vier implementatievoorwaarden van Valcke & De Craene (2020) afzonderlijk bevraagd. De onderzoeker bestendigde hierbij het exploratief karakter van het onderzoek door sturing van buitenaf **minimaal** te houden. Op deze manier werden de participanten gestimuleerd om alle vragen naar eigen invulling te beantwoorden.

Thema 1: expertise

Expertise wordt als eerste implementatievoorwaarde bevraagd tijdens de focusgroepen (Valcke & De Craene, 2020). De eerste twee onderzoeksvragen (cfr., supra) tonen aan dat de participanten veerkrachtgerichte preventie belangrijk achten, maar niet steeds weten hoe ze dit in de **praktijk** kunnen vertalen. De meerderheid van de participanten hebben dan ook de wens om meer expertise in dit vakgebied te integreren op school. Ondergaande subthema's onderscheiden hierbij verschillende manieren om deze expertise te bekomen (cfr., infra).

Subthema 1.1. Opleiding

Volgens het merendeel van de deelnemers bevinden er zich in de lerarenopleiding nog groeimogelijkheden om meer expertise omtrent veerkrachtgerichte preventie aan leraren aan te reiken. Bovendien kaarten de bevraagde leraren hierbij het tekort van een praktijkgerichte invalshoek aan. Volgens hen zijn beginnende leraren op deze manier onvoldoende geschoold om ook de **niet-didactische taken** te vervullen die inherent zijn aan de jobinhoud van een leraar lager onderwijs.

“Misschien wel een master van maken. Ik vind allee, ik vind ons onderwijs in alle buurlanden is dat een echt wel een master of zo. Dat zou hier ook, het wordt complexer. [...] maar dat zou toch tenminste ja, dat zou toch complexer moeten worden.” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

“En ge komt dan in het werk en dan pas zie je eigenlijk, goh wat dat er daar nog allemaal bijkomt. Maar eigenlijk kunt ge dat ook niet in één week overpakken want ge moet daar dan die zorgoverleggen doen, een keer een gesprek met de ouders. Je kunt dat niet wanneer je maar twee weken, drie weken maximum hebt. De langste stages duren maar drie weken. Ge kunt dat niet.” (Vrouw, regulier onderwijs, functie onbekend)

Subthema 1.2. Bijscholing

Een tweede manier die de participanten aanhalen ter bevordering van de expertise op school, is via bijscholing. Ook op dit onderwerp heerst er een consensus tussen

alle deelnemers omtrent het belang die zij hechten aan **levenslang leren**. Hierbij komen bijscholing op de voorgrond. Alle deelnemers vinden het belangrijk om zich ook omtrent het psychosociaal welzijn te blijven bijscholen. Dit resulteert in het gegeven dat sommige participanten de daad ook alreeds bij het woord voerden. Andere participanten die hier nog niet toe kwamen, geven aan dat de haalbaarheid om dit te kunnen verrichten hen hierin belemmert.

“[...] En voor mij is het als het over veerkracht gaat, fundamenteel dat wij als volwassene dat voorleven als wij dat bij de kinderen willen ontwikkelen [...] dat wij zelfscholing doen. [...] dus wij, we zijn absoluut op zoek naar verdieping en professionalisering.” (Man, methodiek onderwijs, directie)

“[...] Vorig jaar hebben we dat gevolgd. Euhm dat was een school in <Stadsnaam> die daar de nodige expertise in had en waar dat wij dan naar context van onze school een beetje onze eigen weg in proberen te zoeken.” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

Subthema 1.3. Incluseren van externe deskundigen

Een volgende manier die de participanten aanhalen om de mate van expertise op te drijven in de lagere school is via het includeren van externe deskundigen. Ook over dit thema hebben alle deelnemers een unanieme mening. Zij vinden dat het includeren van externe deskundigen een meerwaarde zou zijn voor de schoolwerking en **de totale gezondheidstoestand** van de leerlingen. De deelnemers speculeren over het gewenste diploma waarover deze professional zou moeten beschikken. Toch lijkt een sociaal werker en in indien mogelijk een schoolpsycholoog hier de voorkeur te krijgen. Een bijzonderheid aan dit thema is namelijk dat **alle** deelnemers éénzelfde **voorwaarde** hieraan vooropstellen om deze manier van werken volgens hen te kunnen doen slagen. Hierbij wordt er vooropgesteld dat deze deskundige moet geïntegreerd worden in de schoolwerking en bijgevolg dus geen consulterende functie mag kennen. Deze extra persoon moet deel worden van het schoolteam en in hoge frequentie aanwezig zijn op school. De

deelnemers zijn hoopgevend omtrent dit onderdeel indien er aan deze voorwaarde voldaan kan worden.

“Op lange termijn denk ik dat dat altijd beter werkt in een school, dan iemand die bijvoorbeeld eens een uurtje iets komt doen. Dat is echt een heel groot verschil voor veel mensen [...] Maar als iemand gewoon er altijd is of beschikbaar is. Dat zou ook kunnen, voor langere tijd, dan is dat een heel ander verhaal. Want als je met kinderen iets zou aanraken en je kunt er daarna verder niks mee doen, dan vind ik dat echt nog erger misschien dan er niet aan te starten.” (Vrouw, methodiek onderwijs, zorgfunctie)

“Eigenlijk spreken we dan over een combinatie van zorgcoördinator, CLB-er, maar dan een vaste persoon per school. [...] In sommige scholen zijn die zorgcoördinatoren psychologen.” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

“In het ideaal scenario, zie ik wel gewoon een soort van psychologische werking aan school eigenlijk. Als ik zie wat voor problemen ik soms in de klas heb. Even goed thuissituaties dan, of kinderen waar conflicten tussen zijn of al die toestanden, heb ik soms het gevoel dat ik daar zelf niet altijd genoeg kennis over heb, of dat je dat moet doorschuiven of moet gaan onderzoeken.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3de graad)

Subthema 1.4. Intervisie

Het al dan niet aanbieden van intervisie tussen leraren sluit dit eerste thema af. De participanten geven aan dat zij veel van elkaar kunnen en wensen te leren. Bij de participanten uit het methodiek onderwijs, lijkt het verrichten van intervisie reeds opgenomen te zijn in de schoolwerking. De andere participanten passen dit eerder via **informele** overlegmomenten in geringe mate toe. Toch zien ook zij hierin mogelijke voordelen. Deze intervisiemomenten dienen volgens hen niet alleen ingevuld te worden met leerinhoudelijke informatie, maar moeten leraren ook de ruimte bieden om via samenwerking te reflecteren en bijgevolg hun handelen te optimaliseren.

“Elke week zitten we met de hele lagere school samen [...] Daar worden kinderen besproken. Laat ons zeggen, daar wordt samen gestudeerd over bepaalde vakken. [...] daar heeft iedereen dus een eigen even grote inbreng. Dus ook de onderwerpen van expertise dat iemand dan nodig heeft of vragen die dan worden gesteld, worden samen bekeken.” (Man, methodiek onderwijs, leraar 3^{de} graad)

“Er moet wat tijd vrij komen om eens op een deftig niveau te kunnen overleggen. Het is eender met wie over wat ook. Het kan over uw kinderen gaan, het kan over uzelf gaan, het kan over hoe dat je de klas moet aanpakken. Want nu moet dat altijd snel snel gebeuren. [...]” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

Thema 2: middelen

De tweede implementatievoorwaarde van Valcke en De Craene (2020) beschrijft de noodzaak tot voldoende middelen om een veerkrachtgerichte preventieve methodiek te kunnen implementeren op school. Het voorzien van voldoende middelen wordt door velen automatisch in associatie gebracht met het financieel aspect. Alle deelnemers uit het onderzoek zijn ervan overtuigd dat er meer financiële middelen moeten voorzien worden om **kwalitatief onderwijs** te kunnen aanbieden aan kinderen. De bijhorende subthema's (cfr., infra) bespreken hoe deze financiële middelen volgens de participanten uit het onderzoek optimaal besteed kunnen worden.

Subthema 2.1. Personeel

Het voorzien van meer personeel wordt hierbij als eerste thema aangehaald. Opnieuw zijn alle participanten gelijkgestemd over deze gepercipieerde noodzaak. Zij wensen **meer** onderwijzend personeel voor een **kleinere** groep leerlingen. Op sommige scholen uit het onderzoek proberen ze hierop reeds creatieve oplossingen te bedenken zoals het lesgeven in *co-teaching* of het toepassen van een driesporenbeleid. Deze oplossingen dienen slechts om de leerinhoudelijke taken als leraar te kunnen volbrengen. Dit toont volgens enkele participanten de beperkte

ruimte aan om naast het didactische pakket bijkomend te kunnen inzetten op psychosociale preventie.

“Je hebt natuurlijk ook geld nodig om mensen in te zetten. Zo gaat dat nu eenmaal in de maatschappij. Maar als die gelden zo geïnvesteerd worden dat er mensen op de werkvloer terechtkomen die dan echt in interactie met leraren en kinderen in proces kunnen gaan, dan denk ik dat je het verschil kan maken.”
(Vrouw, methodiek onderwijs, leraar 2de graad)

“Ik denk ook [...] vanuit het onderwijs algemeen, denk ik dat een klas met 23, 24 te veel is. Dan kan je 101 middelen extra hebben maar als je met 24 in één klas zit..” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3de graad)

Subthema 2.2. Tijd

Het voorzien van meer personeel impliceert het verkrijgen van meer tijd op de schoolse werkvloer. Dit subthema kent de **grootste omvang** doorheen alle focusgroepen. De bevraagde leraren geven aan dat zij geconfronteerd worden met een steeds hoger wordende werklast en diversiteit van hun takenpakket. Daarentegen benadrukken de participanten dat deze taken verricht moeten worden binnen een kortere tijdsperiode. Het voorzien van meer tijd is volgens de meeste participanten een cruciale factor om het psychosociaal welzijn van kind en leraar te kunnen versterken.

“Sowieso, uren zou al ideaal zijn, hè [...] Ja oke, onder de middag kun je daar tijd voor maken om daar mee te gaan praten, gelijk op welke manier. Maar dan neem je dat kind wel haar speeltijd af. En daar heeft die ook nood aan. Dus dan moet je dat gaan afwegen van ja, waarmee doe ik nu het best? En ik weet het eigenlijk niet, want ik ben daar niet toe opgeleid, dus ik weet dat niet. Dat is altijd een gok dat je maakt. [...] En dan spreek ik niet van mijn speeltijd hé, maar dan spreek ik van dat kind haar ontspanningsmoment dus.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 2^{de} graad)

“Maar daar ook tenminste tijd voor maken om met elkaar te praten. Als je het niet maakt gaan ze het zeker niet leren. Als je de tijd maakt, heb je kans dat ze tussen één en zes hè, want ze hebben tijd hè, dat ze het wel in beperkte mate dan maar leren, en dat ze toch veerkrachtiger worden hè. Daarvoor doen we toch, hè? Want allee ja, ik moet jullie dat niet vertellen hoeveel uren per week dat je aan het luisteren naar de kinderen besteedt. Daar een beetje op ingaan, maar ook weer niet te ver [...].” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

“Soms weet je wel wat je moet doen maar heb je er de tijd niet voor of ja.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar eerste graad)

“En als ik dan zeg tijd. Ik weet nie hoe dat voor jullie zit, ma als ik kijk naar het (?) of zo, dan komen we bijna niet aan onze zorg toe, laat staan dat wij dan nog een uur rond veerkracht zouden werken, allee” (Man, regulier onderwijs, zorgfunctie)

Subthema 2.3. Accommodatie

Niettegenstaande dat de vorige twee thema's een grotere omvang kennen doorheen de focusgroepen, wordt ook het belang van de schoolse accommodatie door enkele participanten belicht. Hierbij geven zij aan dat het voorzien van **rustmogelijkheden** in aangepaste lokalen een meerwaarde zou bieden om preventief op veerkracht van kinderen te kunnen inzetten. Dit kan een manier zijn om de emotieregulatievaardigheden van kinderen mee sturing te geven. Ook de mogelijkheid om openluchtactiviteiten flexibel in te zetten, wordt door enkelen aangehaald.

“Dat geeft ook wel stressmomenten. Elke ochtend als we met 46 kinderen, om die in dat gangske hun jas moeten weghangen, 's avonds ook. Dat geeft stressmomenten.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 1^{ste} graad)

“En als uw veerkracht dan onder nul zit en er stoot u per ongeluk iemand tegen een boekentas, dan springt die helemaal in de lucht hé.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3^{de} graad)

“[...] Moest je nu al een aantal ruimtes hebben op uw school, waar dat standaard een soort van snoezelruimte is hè, zoiets dat er gewoon is. Dat je zegt van wow, het laait hier hoog op in mijn klas, ik kan daar naartoe. Een ruimte waar dat je muzische vorming kunt gaan geven. Dat ze eens kunnen, of gewoon iets op muziek gelijk wat. Maar nu moet je uw boel beginnen verschuiven, dus als er al chaos is.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 2^{de} graad)

Subthema 2.4. Uitwerking in het gewenste format

Tot slot geven de participanten aan welk middel of format zij prefereren om preventief op veerkracht te kunnen inzetten op school. Sommige participanten wensen een concrete uitwerking aan de hand van een handboek of *toolbox*. Anderen exploreren de optie om veerkracht aan te dienen als studieonderdeel. Ondanks de verscheidenheid aan ideeën, benadrukken **alle** participanten het belang van een **prestatievrije** aanpak. Hierbij stellen zij voorop dat dit niet geïncludeerd mag worden binnen de na te streven eindtermen. Zij wensen deze veerkrachtgerichte aanpak zowel preventief als curatief in te zetten met oog op het welzijn van het kind, vrij van druk en verwachtingen.

“Er moet een flexibiliteit in kunnen zijn [...] Een koffertje met vanalles in.” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

“Ja, zo een beetje onderwijsvrijheid dat je vraagt.” (Man, methodiek onderwijs, leraar 3^{de} graad)

“Niet weer een moetje.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3^{de} graad)

“Zelfs die discussie wordt heel vaak gevoerd omdat we eigenlijk geen duidelijkheid hebben daarover. Als we ons leerplan bekijken, ons algemeen

leerplan, waar ook die dingen in zitten. Veerkracht zit daar in hé. Het innerlijk kompas, enfin het hangt hier ergens omhoog. Ontwikkeling van een innerlijk kompas, dus dat zit daar in. Maar dat gaat allemaal met leerlijnen van drie tot twaalf allee, dat is eigenlijk zo een groot filosofische wollenboek, dat we daar niet zoveel concreet mee zijn.” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

“Als er een incident is in uw klas, er hoeft geen ruzie te zijn hé, maar als er gewoon eens iets gebeurd is in uw klas. Er is ergens iemand overleden. Er is een scheiding. Weet ik veel wat, en dan kan je daar als leerkracht mee aan de slag. Maar als alles ideaal is en er is niks, dat je dan wel een tool hebt om [...] Dat er een tool is dat je gebruikt op een moment dat het nodig is. Of dat je eigenlijk niks hebt om aan te werken in uw klas. Zo zie ik het te aanvaarden.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 2^{de} graad)

Thema 3: draagkracht

De derde implementatievoorwaarde die bijdraagt aan het beantwoorden van deze onderzoeksvraag, specificeert zich op draagkracht. Ook dit thema kent een grote omvang doorheen de verschillende focusgroepen. Omtrent dit thema heerst er de consensus onder alle participanten dat de persoonlijke draagkracht van leraren steeds meer onder druk komt te staan. Bij sommigen is deze uitdaging dusdanig sterk dat zij de schrik ervaren op persoonlijke **destabilisatie** en uitval op de werkvloer. De bijhorende subthema's (cfr., infra) trachten enerzijds dit gepercipieerde probleemgebied te verduidelijken. Anderzijds bieden de participanten ook mogelijke oplossingen om aan dit probleem weerstand te bieden.

Subthema 3.1. Leraren raken uitgeblust

Het eerste subthema tracht het benoemde probleemgebied die de participanten ervaren, te verduidelijken. Hierbij geven de bevraagde leraren aan dat de werklust te hoog is en bovendien lijkt toe te nemen. De leraren benadrukken dat hun **pauzemomenten** vaak een kort karakter kennen aangezien zij ook deze invullen met onderwijsgerelateerde taken. Om de veerkracht van de leerlingen te kunnen versterken, dient er volgens hen ook bijkomende aandacht geschonken te worden

aan de veerkracht van de leraren zelf. Gesprekken met leerlingen die het moeilijk hebben, lijkt zich bij de meeste leraren te volstrekken tijdens ontspanningsmomenten zoals speeltijden.

“Leraren vallen uit. Dat heeft daar ook mee te maken, hè? Dus die branden op en er is weinig of niks die eigenlijk die vitaliteit realiseert. En daar zit volgens mij een heel anders iets dan extra middelen tegenover zetten, of een extra leraar aanwerven. Dat is niet de oplossing.” (Man, methodiek onderwijs, directie)

“Vroeger kon je dat uur gaan ondersteunen bij uw collega. Als ze mij nu zouden zeggen we doen dat terug, dan zou ik echt in paniek bijna schieten, omdat ik denk, wanneer moet ik mijn werk dan nog doen? Want ik vraag volgend jaar een 4/5 aan [...]. Ik wil dat gespreid [...] puur omdat ik hier aanwezig zal blijven, om dan te hopen dat mijn weekend rustiger is. Super gek hé, want ik lever in op loon om mijn werk rond te krijgen.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3^{de} graad)

“[...] Je moet eigenlijk maar alles kunnen als leerkracht en dat is eigenlijk niet oké. En dat is ook niet meer haalbaar in deze tijden vind ik. Je hebt wel wat ondersteuning, maar ja, je moet het eigenlijk toch dikwijls als leerkracht zelf doen. Dat is gewoon zo, hè? [...] Je eet snel aan uw bureau hé.” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

Subthema 3.2. Hoge verwachtingen en druk van buitenaf

Dat leraren steeds meer uitgeblust raken, heeft volgens de participanten mede te maken door de hoge verwachtingen waarmee zij geconfronteerd worden. Deze **alomtegenwoordige** verwachtingen zijn niet alleen afkomstig van ouders, maar voornamelijk vanuit de maatschappij zelf. Deze verwachtingen gaan bij de meeste participanten inherent samen met een gevoel van druk. Wanneer veerkrachtgerichte preventie zijn intrede zou doen op school, vinden leraren het

daarom van belang dat dit niet gepaard gaat met extra druk die bovenop hun hoge stapel van draaglast komt te liggen (cfr., supra).

“Ik weet niet dat we altijd moeten pompen aan die leerkrachten. Ik denk dat we aan de andere kant een beetje gas moeten lossen. [...]” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

“Ik denk dat de draagkracht voor veerkracht er wel is, maar dat de draagkracht voor andere dingen er niet is. Dat we wel weten denk ik, dat dat belangrijk is, maar dat de andere dingen te veel zijn. [...]dat je misschien ook eens moet durven schrappen in bepaalde dingen, allee ja [...]. Ik denk dat wij allemaal op een punt zijn dat wij, onze veerkracht er niet meer is op sommige momenten, toch? [...] Ik zou zeker wel willen uitwisselen, maar op de moment voel ik wel dat ik denk, amai ik heb er echt geen goesting meer in. Allee dat is droog gezegd hè. Maar ik denk gewoon, er zijn zo 101 taken die in mijn nek ademen en ik vind dat super interessant hè. Ik zou dat zo graag echt doen met mensen.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3de graad)

Subthema 3.3. Erkenning

Ten derde kaarten participanten het gebrek en bijkomstig ook de nood aan erkenning aan. Hierbij ervaren zij vooroordelen vanuit de samenleving en bovendien weinig expliciete appreciatie voor hun werk. Ook de media kent volgens hen hierin een belangrijke en **stigmatiserende** rol. Om veerkrachtgerichte preventie te kunnen implementeren op school, dient de draagkracht van leraren en bijgevolg ook de mate van impliciete en expliciete erkenning versterkt te worden.

“[...] echt 1 à 2 keren in de week is dat de radio op staat en dat het onderwijs negatief op de radio komt. [...] dat je denkt, allee het is weer de schuld van het onderwijs [...]” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 1^{ste} graad)

“Uiteindelijk wij kunnen niet altijd alles oplossen, denk ik dan. En moesten de mensen dan van buitenaf nog een keer zeggen van, ‘ge doet dat goed’, zou dat misschien ook al schelen.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3^{de} graad)

“Ja, dat is het lastigste. In al die jaren en wij euhm allee ja, ik heb heel vaak het gevoel dat wij ons moeten voor alles verantwoorden. Terwijl wij alles met goede bedoelingen doen hé.” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

“[...] Heel vaak negatief ook benoemd worden, zowel in de media als gelijk waar eigenlijk, wordt er daar heel_ je moet niet veel werken, je hebt om 4 uur gedaan, we hebben veel vakantie, uren duren maar 50 minuten, gow, altijd het negatieve daarover euhm [...] En dat vind ik het lastigste dat het ook gewoon niet gewaardeerd wordt en niet gezien wordt.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 2^{de} graad)

Subthema 3.4. Teamwerking

Over het belang van een constructieve teamwerking zijn alle participanten het eens. Het ervaren van een positieve teamsfeer waarbij er open communicatie en onderlinge steun kan plaatsvinden, is volgens hen van **cruciaal** belang om hun onderwijsgevende functie te kunnen volhouden. Sommige participanten geven aan dat zij hierin nog wensen te groeien, hoewel anderen dit net als een positief punt belichten van hun schoolwerking. Beide groepen participanten stemmen overeen dat ook dit gegeven hun eigen draagkracht versterkt en bijgevolg ook de mogelijkheid tot preventieve en sensitieve responsiviteit ten aanzien van hun leerlingen kracht bijtreedt.

“Vroeger zat iedereen wat te verbeteren in de leraarskamer. [...] Dat gaf ook wat verbondenheid binnen het team hè. Nu is het, iedereen in zijn eigen groep.” [...] (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

“Dus in een sfeer werken. Ik heb dat ooit gedaan hè. Ik denk dat er nog rond de tafel zijn die dat kunnen beamen. In een sfeer werken waar zoveel stress is,

waar geen aangename samenwerking is, dat is heel erg moeilijk. Dan is er geen draagkracht. Dan is er geen wil. Dan is het gewoon niet plezant, dan ben ik weg.” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

Subthema 3.5. Zelfzorg en het lerarenprofiel

Als laatste subthema wordt het lerarenprofiel naar voor gebracht en specifiek de mate waarin zelfzorg hier al dan niet een plaats in kent. Dit thema wordt expliciet door de onderzoeker geïnccludeerd. Op basis van enkele geobserveerde patronen over de verschillende focusgroepen heen, wordt deze hypothetische bedenking aan bod gebracht. De participerende leraren geven aan dat zij hun werk verrichten met hart en ziel. Veel van deze leraren lijken perfectionistisch van aard waardoor zelfzorg bij hen op de achtergrond lijkt te verdwijnen. Bovendien geven enkele participanten aan moeite te ervaren om de hoge verwachtingen en kritische opmerkingen te nuanceren waardoor zij **kwetsbaarder** lijken voor denkfouten zoals personaliseren. Enkele participanten geven hierbij aan dat een deskundige of coach niet alleen bij de kinderen versterkend kan werken, maar ook in de lerarenwerking mogelijks een verrijkende inbreng kan kennen.

“Want als we al onze uren optellen_ik geef nu 24 jaar les, ik wil_ heel veel hobby’s daarbuiten hebben we niet altijd, laat ons daar eerlijk in zijn. [...] Je job als leerkracht moet je doen uit liefde en uit zoveel. Alleen ze zeggen soms superhero maar soms hebben we wel dat gevoel van er komt heel veel meer bij kijken en ik denk dat dat de reden is dat heel veel mensen uitvallen. Wanneer dat je het niet doet uit liefde voor je vak, voor de kinderen vooral, hou je dat echt niet vol.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3^{de} graad)

“Het stopt ook niet allee, ik denk dat ik in iedereen zijn naam mag spreken, ook van collega’s die hier niet bij zitten, het stopt nooit in uw hoofd euhm. [...] Dat is, dat stopt niet.” (Vrouw, regulier onderwijs, directie)

“Dat is ook echt in uw privé dat hem dat door trekt.” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 1^{ste} graad)

“Ja klopt, je begint aan alles te twijfelen [...]” (Vrouw, regulier onderwijs, leraar 2^{de} graad)

“Maar dat heeft te maken met hoe dat je dingen kunt omdenken ook, hè? Blijf je inderdaad bij diene zesde of ben je zeker over uzelf [...]. Dat is uw eigen veerkracht hé.” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

“Dat is eigenlijk om te leren omgaan met de dingen en ook om dingen eens te lossen en euhm [...] Misschien moeten we ook op school een coach hebben.” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

Thema 4: beleidsvoerend vermogen

Beleidsvoerend vermogen fungeert hierbij als laatste voorwaarde om veerkrachtgerichte preventie mogelijk te maken (Valcke & De Craene, 2020). De participanten hebben de ervaring dat een algemene gedragenhoud van zowel een preventieve als een veerkrachtversterkende **ideologie** nodig is om deze implementatie mogelijk te maken. Tot slot heerst er een unanieme mening onder de deelnemers omtrent de rol en de verantwoordelijkheid die de Vlaamse overheid heeft om de psychosociale gezondheid van leerlingen preventief te kunnen versterken.

Subthema 4.1. Gedragenhoud op school

De participanten hebben de gezamenlijke wens om psychosociale preventie deel te laten uitmaken van hun **schoolcultuur**. Zij geven aan dat projectwerkingen (cfr., supra) of gesprekken tijdens de middagpauzes ontoereikend zijn om hun leerlingen preventief in hun totale veerkracht te versterken. Een algemene leidraad die zijn vertaling kent in het **dagdagelijks** handelen, lijkt door alle participanten aangewezen.

“[...] Als je rond veerkracht en preventief__dan is dat eigenlijk iets dat ja, moet verankerd worden in een school hè?” (Vrouw, regulier onderwijs, zorgfunctie)

“Denk wel dat dat iets is dat langs twee kanten inderdaad_gelijk je nu zo mensen hebt die mensen helpen met hun papieren, is dat ook makkelijk als je zo iemand aan school zou hebben die je altijd kunt aanspreken. [...] evengoed ook een soort schoolcultuur die dan toch daar ook wat anders in staat. [...] Zoals we dan die <projectnaam> wel hebben, maar dat je dan op één of andere manier, zo één of andere tool zou kunnen hebben, van oké, dit kunnen we doortrekken.”
(Vrouw, regulier onderwijs, leraar 3^{de} graad)

Subthema 4.2. Steun vanuit de overheidsinstanties

Tot slot geven alle participanten aan dat zij meer steun wensen vanuit de overheidsinstanties. Hierbij duiden de participanten dat de **Vlaamse overheid** het **preventief** werken aan het psychosociaal welzijn van de leerlingen lijkt tegen te werken. Dit omwille van het gegeven dat zij volgens de deelnemers de nadruk blijven leggen op het cognitieve leerproces van de kinderen en hierbij bovendien de draagkracht van de leraren en leerlingen uit het oog verliezen. De participanten wensen vervolgens meer steun vanuit de overheidsinstanties, waarbij deze steun zowel een financiële, psychosociale als een pragmatische reikwijdte kent.

“Om ons kader wat gezondmakend is, neigt onder druk te komen omwille van het gegeven dat daar vanuit een bril, waar de economie maatstaf is, wordt gekeken en niet waar het kind maatstaf is. [...] Als onze beleidsvoerders eigenlijk deze tendens terugduwen, dan kan een psycholoog geen ene fluit betekenen, want die kinderen worden mateloos ongelukkig.” (Man, methodiek onderwijs, directie)

“Ja, het lijkt precies ofdat het ministerie [...] dat de minister sinds de PISA-onderzoeken zoiets heeft: ja, we moeten terug inzetten op denken, denken, denken.” (Man, methodiek onderwijs, leraar 3^{de} graad)

Discussie

Het onrustwekkend hoge aantal kinderen en jongeren met psychosociale moeilijkheden, doet de notie voor **preventief** handelen stijgen (Postma, 2009). Deze minderjarigen zijn niet alleen kwetsbaarder om psychische stoornissen te ontwikkelen, ook hun academische prestaties en bijhorend hun sociaal-economische status komen onder druk te staan (Ebbens-Van et al., 2015; Keppens et al., 2018; Van Houtte, 2021). Huidige interventies en bijhorend wetenschappelijk onderzoek lijken bovendien voornamelijk curatief en stoornisspecifiek van aard (Gillham, Brunwasser & Freres, 2008; Senior et al., 2023; Ungar, Russel & Connely, 2014). Deze masterproef tracht hieraan weerstand te bieden door **preventief en transdiagnostisch** aan de slag te gaan. Hierbij heerst het doel om via **veerkrachtgerichte** preventie het prevalentiecijfer van kinderen met psychosociale moeilijkheden te doen dalen en bijgevolg dus ook een vermindering te creëren aan de nood voor curatieve handelingen binnen en buiten de schoolmuren. Veerkrachtige kinderen zijn niet alleen weerbaarder om met toekomstige moeilijkheden om te gaan, ze ervaren ook een hogere kans om op persoonlijk, sociaal en academisch gebied beter te functioneren. Dit zorgt ervoor dat veerkrachtgerichte preventie ook **kosteneffectief** blijkt te zijn (Chad-Friedman et al., 2022; Kuiper & Bannink, 2012; Lokkerbol et al., 2012). Door veerkrachtgerichte preventie aan te bieden in de lagere school, wordt er op een laagdrempelige manier een zo groot mogelijke populatie aan kinderen bereikt. Ook de Vlaamse overheid gelooft in het belang van psychosociale preventie in de lagere school. Toch blijven concrete vertalingen hiervan uit, waardoor Vlaanderen op Europees vlak hierin een uitzondering is (Valcke & De Craene, 2020). Ondanks dat het meta-analytisch onderzoek van Fenwick-Smith, Dahlberg & Thomson (2018) naar preventieve veerkrachtgerichte schoolprogramma's resulteerde in positieve bevindingen, kent de integratie van veerkracht door middel van preventieve schoolprogramma's slechts een geringe wetenschappelijke omvang. Omwille van deze redenen wordt er in deze masterproef via een *mixed-method* onderzoeksdesign, onderzoek verricht naar de sterktes, tekortkomingen en implementatiemogelijkheden omtrent het aanbieden van veerkrachtgerichte preventie in de Vlaamse lagere school.

Bespreking geïntegreerde onderzoeksresultaten

I. Eerste onderzoeksvraag

In welke mate hechten leraren belang aan het voorzien van veerkrachtgerichte preventie in de reguliere en methodieke Vlaamse lagere school?

Op basis van de gerapporteerde antwoorden uit de vragenlijst, geven leraren en directieleden aan, een **extreem hoge mate van belangstelling** ($\mu = 4.69$) te ervaren omtrent het bevorderen van de psychosociale gezondheid van de leerlingen via de lagere schoolcontext. Het hierbij includeren van het mechanisme veerkracht en preventief handelen wordt niet aan de hand van de Likertschaal bevraagd en kan bijgevolg niet gekwantificeerd worden. Toch geven leraren en directieleden uit de Vlaamse lagere scholen ook via de open vraag en de focusgroepen aan, dat zij het voorzien van veerkrachtgerichte preventie op school in **hoge mate belangrijk** achten. De mate waarin leraren hier belang aan hechten is op basis van beide scores hoger dan wat de **hypothese** vooropstelt. Hierbij wordt er een gemiddelde mate aan gerapporteerde belangstelling verwacht, aangezien Leemans (2022) vooropstelt dat een groot aantal leraren weerstand ervaart ten aanzien van zorgvernieuwingen uit schrik voor een verhoging van hun werklast. Deze theorie blijkt niet ongegrond te zijn, aangezien het bestendigen van voldoende draagkracht behoort tot de implementatievoorwaarden om veerkrachtgerichte preventie op school ook praktisch mogelijk te maken (cfr., infra). Daarnaast blijken zowel leraren uit het methodiek en regulier onderwijs deze hoge mate van belangstelling te rapporteren. Er heerst geen significante correlatie tussen het soort onderwijs waarin leraren werken en de mate waarin ze belang hechten om via de lagere school in te zetten op de psychosociale gezondheid van de leerlingen. Deze bevindingen zijn in strijd met de vooropgestelde **hypothese** waarbij de participanten uit methodescholen een hogere score zouden geven aan de mate van belangstelling. Hoewel de berekende correlatie niet significant is, scoren leraren uit het methodiek onderwijs in geringe mate hoger op de vraag naar belangstelling ($p = 0.11$).

De reden voor de hoge mate van belangstelling voor het preventief veerkrachtgerichte handelen op de lagere school, wordt door de participanten gespecificeerd tijdens de focusgroepen en via de open vraag uit de vragenlijst.

Als eerste geven de participanten aan dat de focus in het lager onderwijs zich te veel toespitst op het **cognitief functioneren** van de leerlingen. Dit staat in contrast met de wetenschappelijke bevindingen dat leerlingen met moeilijkheden op academisch niveau lager presteren (Ebbens-Van et al., 2015; Keppens et al., 2018; Van Houtte, 2021). De overmatige focus op het cognitief functioneren zou bijgevolg kwetsbare kinderen mogelijks niet krachtiger maken én bovendien ook sterke kinderen niet weerbaarder maken om hun academische niveau te bestendigen. Daarnaast ervaren leraren dat kinderen geconfronteerd worden met een overmatige druk van buitenaf. Het effect van deze druk zou volgens sommige participanten voelbaar zijn tot in de klas. Hierdoor stellen leraren de wens voorop om het **psychosociaal welzijn** van de kinderen meer te **integreren** in de schoolwerking. Dit zou impliceren dat kinderen ook op **lange termijn** worden versterkt. Deze **bevindingen** zijn ook terug te vinden in het onderzoek van Kuypers (2017-2018). Hierin wordt aangetoond dat de eindtermen in het onderwijs in teken staan van het academisch presteren waardoor de focus op het intra- en interpsychisch functioneren van het kind geen concrete invulling kent.

Toch proberen Vlaamse onderwijsinstanties het psychosociaal functioneren niet volledig achterwege te laten. Hierdoor werden er reeds zorgdecreten en zorginstanties (e.g., CLB) opgericht. Toch wordt het functioneren van deze instanties **hypothetisch** in vraag gesteld, wanneer hun takenpakket en tijdspanne in rekening worden gebracht (Callens, 2020-2021; Vlaamse overheid, z.d.). Deze hypothese blijkt niet onterecht te zijn, daar de participanten aangeven dat de huidige zorgwerking op school in grote mate **ontoereikend** is en bovendien voornamelijk een **curatieve** werking kent. Hierdoor komt dan ook het **tweede argument** voor de hoge mate van de gerapporteerde belangstelling op de voorgrond. Leraren wensen niet alleen dat het psychosociaal welzijn aan terrein groeit op school, maar ook dat de **preventieve** insteek meer wordt geïntegreerd. Het gebrek aan psychosociale

preventie doet de nood aan curatief handelen op school mogelijks stijgen. De participanten geven bovendien aan dat het aantal kinderen met zorgvragen in een klas een steeds hogere frequentie kent. Bovendien lijken ook de aard van de problematieken steeds complexer te worden. Hoewel leraren dus de wens hebben naar psychosociale preventie, ontkennen zij momenteel de haalbaarheid hiervan. In de huidige onderwijsorganisatie blijkt namelijk het voorzien van psychosociale curatie alreeds een uitdaging te vormen.

Ten derde heerst er ook gedragenheid onder de leerkrachten om deze gewenste psychosociale preventie te verrichten door in te zetten op het transdiagnostisch mechanisme van **veerkracht**. Leraren beschouwen hun leerlingen als steeds minder veerkrachtig. Dit is volgens hen mede te wijten aan de kinderlijke overbescherming door hun gezin, de school en de maatschappij. Hierbij wordt de kritische vraag gesteld of er momenteel een **blinde vlek** heersend is waarbij school en maatschappij een tolerantie vooropstellen die gepaard gaat met flexibiliteit, maar tekort schiet in bespreekbaarheid. Tot slot signaleren zij ook het belang van veerkrachtversterking bij cognitief sterke kinderen.

II. Tweede onderzoeksvraag

Op welke aspecten van veerkracht zetten leraren en scholen uit het regulier en methodiek Vlaams lager onderwijs reeds in?

Theoretische bevindingen vormen de basis voor de **hypothesevorming** op deze onderzoeksvraag. Hierbij impliceert het leersteundecreet en de CLB-werking dat leraren reeds op enkele veerkrachtgerelateerde aspecten dienen in te zetten (e.g., zelfredzaamheid, sociale vaardigheden). Toch stelt de hypothese geen extreem hoge score voorop, aangezien onderzoek ook aantoont dat leraren geconfronteerd worden met een te hoge werkdruk, waardoor zij mogelijks geen tijd en ruimte vinden om op veerkracht in te zetten (Desrumaux et al., 2015; Vandeputte, 2021). Hierdoor wordt de hypothese vooropgesteld dat leraren reeds inzetten op veerkrachtaspecten die inherent samengaan met het vervullen van de academische

taken, waardoor dit in zijn totaliteit mogelijks beperkt zal blijven. Hierdoor wordt er een zwakke tot gemiddelde score verwacht op de veerkrachtgerelateerde schaalvragen uit de vragenlijst. Deze onderzoeksbevindingen **weerleggen** deze hypothese aangezien de gemiddelde mate waarop leraren uit de vragenlijst reeds lijken in te zetten op veerkracht een **sterke score** inhoudt ($\mu=3.66$) (Alkharusi, 2020). Hierbij geven zij aan reeds het meest in te zetten op het bevorderen van de leerkracht-leerlingrelaties en het zelfbeeld van de leerlingen.

Deze resultaten zijn niet alleen omwille van de theoretische bevindingen verrassend, ook de antwoorden op de eerste onderzoeksvraag wijzen in de andere richting. Hierbij signaleren de participanten hun belangstelling en nood voor de implementatie van veerkrachtgerichte preventie op school, aangezien dit tot op heden, zoals onder invloed van de curatieve focus, nog niet lijkt te lukken. Niet alleen de veerkrachtgerichte preventie kent een geringe omvang in de praktijk, ook de meer overkoepelende psychosociale preventie blijkt door de participanten nauwelijks ingebed in de lagere schoolwerking. Dit suggereert reeds een eerste **mogelijke verklaring**, aangezien deze onderzoeksvraag niet het preventieve karakter includeert. Dit impliceert de hypothese dat leraren reeds trachten in te zetten op veerkracht, maar dit geen **preventieve insteek** omvat. Deze nieuwe hypothese wordt naast literaire bevindingen bovendien ook ondersteund door de antwoorden op de open vraag waarbij leraren aangeven vaak met leerlingen tijdens pauzemomenten in gesprek te gaan, omdat ze psychosociale moeilijkheden ervaren (Moens et al., 2009; Valcke & De Craene, 2020).

Daarnaast verklaart dit mogelijks ook de hoge **haalbaarheidsscore** ($\mu=3.51$) die de respondenten rapporteren op de schaalvraag naar de gepercipieerde haalbaarheid om via de lagere school in te zetten op het **psychosociaal welzijn** van de leerlingen. Hoewel deze score beduidend lager is dan de score naar gepercipieerde belangstelling, wordt deze op basis van het theoretisch onderzoek van Alkharusi (2022) nog steeds als 'hoog' geïnterpreteerd. Wanneer leraren echter in de focusgroepen bevraagd worden naar de ingeschatte haalbaarheid van **veerkrachtgerichte preventie** op school, zijn deze antwoorden louter negatief van

aard. Dit kent op zijn beurt wel weer aansluiting met de theoretische bevindingen en onderbouwen ook de nood naar de derde onderzoeksvraag. Opnieuw biedt het in- of excluseren van **preventie** in de vraagstelling een mogelijke verklaring voor de discrepanties in de antwoorden.

Ook de andere gedestilleerde thema's uit de focusgroepen bieden mogelijke verklaringen voor de gerapporteerde resultaten uit de *online survey*. Hierbij wordt er vooropgesteld dat de versterking van veerkracht bij de leerlingen een eerder **impliciete vertaalslag** kent. Indien zij hier toch meer expliciet op inzetten dan gebeurt dit voornamelijk aan de hand van **projectwerkingen** en een uitgestippelde **contextwerking**. Het nadeel van veerkrachtbevorderend werken via projecten ligt volgens de respondenten dan weer in het kortdurend karakter ervan, waardoor het zijn effectiviteit lijkt te missen. De achterliggende ideologie voor deze veerkrachtgerichte handelingen lijkt volgens de thematische analyse echter een verschil te kennen tussen de **methodieke scholen** en de reguliere scholen. Methodieke scholen lijken eerder een expliciete veerkrachtgerichte ideologie te hanteren. Dit biedt een mogelijke verklaring voor de zwakke, maar significante correlatie ($p < 0.01$; $\rho = 0.22$), waarbij methodescholen **meer** lijken in te zetten op veerkrachtspecifieke aspecten in vergelijking met reguliere scholen. Dit **bevestigt** de vooraf opgestelde hypothese op basis van het onderzoek van Both (2020).

Tot slot onderbouwen de bevindingen uit alle onderzoeksdiseins dat leraren voornamelijk trachten in te zetten op de **verbinding** met en bij hun leerlingen. Deze bevinding kent een preventieve insteek, aangezien Spilt (2018) aangeeft dat het gevoel van verbondenheid niet enkel een positieve correlatie kent met veerkracht, maar ook als preventieve moderator fungeert in het voorkomen van toekomstige psychosociale klachten. De variabele 'verbinding' en 'positieve relaties' kennen een gelijk gemiddelde score ($\mu=3.97$) die impliceert dat de respondenten hierop reeds sterk inzetten. Bovendien kennen alle variabelen met betrekking tot verbinding onderling positief hoge correlaties, wat de betrouwbaarheid van de antwoordrespons ondersteunt (zie Bijlage 4).

III. Derde onderzoeksvraag

Hoe kan de implementatie van veerkrachtgerichte preventie worden bevorderd in de Vlaamse reguliere en methodieke lagere scholen?

Aangezien leraren aangeven de nood te ervaren om veerkrachtgerichte preventie op school te implementeren én hieraan toevoegen dat dit in de huidige werking nauwelijks een implementatie kent, wordt het belang van deze onderzoeksvraag onderbouwd. Toch kan er op basis van de antwoorden op de tweede onderzoeksvraag verondersteld worden dat leraren reeds in hoge mate trachten in te zetten op veerkracht, maar dit mogelijks voornamelijk een **curatieve** en **impliciete** vertaalslag kent. Deze derde onderzoeksvraag tracht vervolgens in kaart te brengen wat leraren en directieleden nodig achten om de implementatie van veerkrachtgerichte **preventie** op school toch mogelijk te maken. Om hierop een antwoord te formuleren, werden de vier implementatievoorwaarden van Valcke en De Craene (2020) tijdens de focusgroepen besproken. Deze vier voorwaarden lijken met elkaar in bidirectionele beïnvloedende verbinding te staan, waardoor er aan elke voorwaarde een hoge mate van belang kan toegekend worden.

Expertise

De eerste implementatievoorwaarde is expertise. Het merendeel van de participanten wenst, net zoals de hypothese vooropstelt, meer expertise in het preventief en veerkrachtgericht werken bij lagere schoolkinderen (De Meulenaere, 2021-2022). Hoewel zij een hoge mate van belang toeschrijven aan veerkrachtgerichte preventie, blijken zij niet te weten hoe deze een **praktische vertaling** kan krijgen. Ook de antwoorden op de open vraag van de *online survey* schuiven de nood aan meer ondersteuning en kennis naar voor. Net zoals de **hypothese** vooropstelt, geven de participanten uit de focusgroepen aan dat zij wensen dat de **lerarenopleiding** een kwalitatieve stijging kent (Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2021; Janssen et al., 2019; Vonck, 2021). Hierbij dient de praktijkgerichte insteek van de opleiding te worden uitgebreid aangezien beginnende leraren onvoldoende voorbereid worden op ook de niet-didactische taakinhouden (e.g.

oudergesprekken, leerlingen weerbaarder maken, enz.) die inherent zijn aan de job. Ten tweede bevestigen de participanten ook de hypothese waarbij er wordt aangegeven dat een frequentere **expertisedeling met collega's** hun preventieve, veerkrachtgerichte kennis zou kunnen doen stijgen (Devos, 2020). Door interviews te integreren in de schoolwerking, zouden leraren de eigen vergaarde informatie kunnen delen met hun collega's. De inbedding van interviews op school lijkt op basis van het kwalitatief onderzoek reeds meer opgenomen te zijn in het methodiek onderwijs in vergelijking met de scholen uit het regulier onderwijs. De mogelijkheid tot expertisedeling doet hierdoor ook de vraag naar **bijscholing**en rijzen. Net zoals de hypothese vooropstelt, belichten alle deelnemers hun belang voor het levenslang leren. Door zelf bijscholing te volgen over preventie en veerkracht, wensen zij meer expertise te verkrijgen in dit vakgebied. Toch lijkt een vierde en laatste suggestie de meeste gedragenheid te kennen. Niet alleen de hypothese wordt hierbij opnieuw bevestigd, ook de antwoorden op de open vraag schuiven het voorstel om **externe deskundigen** te includeren naar voor. Het integreren van een **schoolpsycholoog** of sociaal werker lijkt voor velen een meerwaarde. Dit niet alleen voor de ontwikkeling van de leerling, ook voor de leraren zelf zou deze integratie een toegevoegde waarde kunnen betekenen. Om de kans op succes van deze laatste suggestie te maximaliseren, voegen alle respondenten hier één nadrukkelijke voorwaarde aan toe. Deze externe deskundige dient maximaal verbonden en **geïntegreerd** te zijn in de schoolwerking. Dit impliceert dat deze persoon geen consulterende functie mag bekleden, maar mee opgenomen wordt in de teamwerking op school (Darling-Hammond, 2009; De Witte & Smet, 2017; Valcke & De Craene, 2020).

Middelen

Om veerkrachtgerichte preventie op school mogelijk te maken, dienen er voldoende middelen ter beschikking te zijn. Opnieuw wordt de hypothese bevestigd die vooropstelt dat leraren mogelijks door een gebrek aan tijd, keuzes moeten maken die ten koste gaan van **doeltreffend onderwijs** (Janssen et al., 2019; Vonck, 2021). Het voorzien van meer **financiële steun** zou volgens de leraren een vertaalslag kunnen kennen in het aanwerven van meer **personeel**. Meer leraren op de

werkvloer zou volgens hen resulteren in meer **tijd**. Dit laatste is volgens de respondenten een cruciale factor om de implementatie van veerkrachtgerichte preventie op school mogelijk te maken. Momenteel geven leraren aan een hoge werkdruk te ervaren waardoor er nauwelijks tijd beschikbaar is om preventief op het welzijn van kinderen in te zetten. Hieraan voegen de respondenten ook het gebrek aan een preventieve vertaalslag van de **CLB-werking** toe. Ook zij zouden te maken krijgen met een onevenwicht tussen hun takenpakket en de voorziene tijd. Dit bevestigt de hypothese op basis van de literaire bevindingen (Callens, 2020-2021; Vlaamse overheid, z.d.). Ook de **accommodatie** van schoolomgevingen kunnen volgens enkele respondenten nog geoptimaliseerd worden. Ter illustratie wordt er hierbij gesuggereerd om een plaats toe te kennen aan prikkelarme ruimtes op de lagere school. Tenslotte wensen leraren een concrete **vormgeving** voor een veerkrachtgerichte preventie-methodiek op school (e.g. handboek, *toolbox*). Hierbij geven alle respondenten het belang aan dat deze uitwerking niet inherent gaat met **prestatie, druk en eindtermen**. Dit zowel voor de leerling als de leraar.

Draagkracht

Niet alleen de bevindingen uit de literatuur doen vermoeden dat de draagkracht van de leraren onder druk staat, ook de participanten uit het kwalitatief onderzoek bevestigen deze hypothesen (Demerouti et al., 2001; De Schauwer, Vandekinderen & Van de putte, 2011; Devos, 2020; Geerligs, 2010; Vandeputte, 2021). Hierbij signaleren zij de dreiging dat leraren **uitgeblust** raken. Hoewel zij vanuit intrinsieke motivatie en belangstelling wensen om hun educatieve taak te volbrengen, signaleren ook zij een dunne grens richting burn-out en **lerarenuitval**. Hier liggen volgens hen de **hoge druk en verwachtingen** van buitenaf en de bijhorende **stigmatiserende tendens** mee aan de basis. Leraren wensen meer **erkenning** en een verlaging van de werkdruk. Dit zijn volgens hen voorwaarden om hun draagkracht te versterken en bijgevolg ook een **draagvlak** te creëren om de implementatie van veerkrachtgerichte preventie mogelijk te maken. Daarnaast kennen alle participanten belangrijke invloed toe aan goede **teamwerking** in het bestendigen of versterken van de individuele draagkracht bij leraren. Ook ervaren vele participanten het als een uitdaging om **voldoende zelfzorg** te integreren in hun

drukke werkschema. Veel leraren lijken perfectionistisch van aard en vinden niet steeds de vaardigheid om de hoge druk van buitenaf constructief te **kanaliseren**. Hierdoor wordt door enkele participanten de suggestie naar voor gebracht om de integratie van een coach ook te betrekken in de lerarenwerking. Deze bevindingen wakkeren de bedenking naar de **functiebepaling** van draagkracht aan. Hoewel alle implementatievoorwaarden (Valcke & De Craene, 2020) een onderlinge beïnvloeding schijnen te kennen, lijken de andere voorwaarden ten gunste te staan van het creëren of instandhouden van een draagkrachtig vlak bij de leraren en scholen.

Beleidsvoerend vermogen

Het beleidsvoerend vermogen is de laatst vooropgestelde implementatievoorwaarde door Valcke en De Craene (2020). Wetenschappelijke inzichten tonen aan dat zorg- en onderwijsvernieuwingen idealiter plaatsvinden in een **samenwerkingscultuur** waarbij de nieuwe ideologie gedragen wordt door het volledige schoolteam (De Fraine, 2007; Hoste et al., 2020; Kaufman & Huitsing, 2019; Valcke & De Craene, 2020; Vanhoof & Van Petegem, 2006). Daarnaast concluderen Charlton en zijn collega's (2021) dat het aanbieden van een preventieve benadering hogere *effectsizes* oplevert wanneer deze **schoolbreed** wordt geïmplementeerd. Het inbedden van een preventief veerkrachtversterkend programma in de schoolcultuur wordt door de participanten uit de focusgroepen **zelf** gesuggereerd. Zij wensen dat deze ideologie schoolgedragen wordt en deel uitmaakt van hun **dagdagelijks** denken en handelen. Om zowel aan deze voorwaarde als aan de andere implementatievoorwaarden te kunnen voldoen, belichten de participanten tenslotte de kenmerkende rol die de **overheidsinstanties** hierin bekleden. Steun vanop beleidsmatig niveau lijkt hierbij noodzakelijk om kinderen via de lagere schoolcontext preventief veerkrachtiger te maken. Hierbij concludeert een participant zijn wens naar een kader waarbij niet de economie heerst als **maatstaf**, maar het **kind** zelf de basis vormt voor het uitstippelen van een onderwijs- en zorgbeleid.

Sterkte-zwakteanalyse huidig onderzoek

I. Onderzoekssubject

Ondanks het doel en de verschillende onderdelen uit het onderzoekssubject ook volgens literaire bevindingen een hoge relevantie kennen, werd er naar het totale onderzoeksonderwerp (i.e., transdiagnostische, veerkrachtgerichte preventie via de lagere school) reeds weinig onderzoek verricht. Dit **hiaat in de literatuur** omvat zowel een sterkte als een zwakte voor het huidig onderzoek. Dit hiaat draagt enerzijds kracht bij aan de **relevantie** van het onderzoekssubject en de constructie van deze masterproef. Anderzijds betekent dit ook dat dit onderzoek geen **replicaties** kent en dus geen toetsing kent aan andere onderzoeksbevindingen. Dit bemoeilijkt de betrouwbaarheid en validiteit van het huidig onderzoek. Om hieraan weerstand te bieden, stelt het huidig onderzoek een multi-methodisch *en multi-informant* design op. Hierdoor worden de vooropgestelde onderzoeksvragen beantwoord aan de hand van een ***mixed-method*** onderzoek. De combinatie van een kwantitatief en kwalitatief onderzoek biedt beide onderzoeksdesigns de mogelijkheid om de valkuilen van het andere design op te vangen. Toch verschuilen er zich hierin ook mogelijke nadelen. Het verrichten van *mixed-method* onderzoek is niet alleen arbeidsintensief, ook de verkregen onderzoeksresultaten zijn minder onderhevig aan objectieve interpretatie (Östlund et al., 2011). Om niet alleen de interpretatie, maar ook de uitvoering van het onderzoek maximaal haalbaar te houden, hanteert dit onderzoek strikte **in- en exclusiecriteria**. Hierdoor worden er geen participanten geïnccludeerd die werkende zijn in het buitengewoon onderwijs. Ook gepensioneerde leraren en directieleden maken geen deel uit van de huidige studieobjecten. Desondanks bevinden er zich hierin mogelijkheden voor toekomstig onderzoek, aangezien enkele participanten de discrepantie aangeven tussen de werking in de lagere school, anno 2024 in vergelijking met deze van bijvoorbeeld een decennia geleden. Daarnaast kunnen ook kinderen met extra zorgnoden of een beperking gebaat zijn bij een preventieve veerkrachtversterkende aanpak op school.

II. Kwantitatief onderzoeksdesign

Het rekruteren van de deelnemers voor het kwantitatief onderzoeksdesign, gebeurt aan de hand van een gemakssteekproef. Hierdoor wordt het huidige onderzoek gekenmerkt met een hoge **response rate** ($n=355$). Toch levert het werken met een gemakssteekproef het mogelijke nadeel van **vertekening** bij de deelnemers op. Aangezien leraren te maken krijgen met een hoge mate aan werkdruk, kan hierbij de vraag gesteld worden of de participanten die desondanks toch wensen deel te nemen, reeds een hoge mate van belangstelling en/of implementatie bezitten omtrent het veerkrachtgericht werken op school. Bovendien is het opvallend dat 80% van de scholen die ervoor kiezen niet aan het onderzoek deel te nemen, dit doen om de **draagkracht** van het schoolteam niet verder te belasten. Ook hierin liggen er uitdagingen voor de toekomst, aangezien het includeren van deze groep leraren en werknemers zinvolle resultaten kunnen opleveren. Deze groep deelnemers geven aan het onderzoeksonderwerp als relevant te beoordelen. Zij lijken bovendien een geschikte groep om de implementatievoorwaarden te bevragen en bijgevolg hun input te verkrijgen om de **haalbaarheid** van veerkrachtgerichte preventie te verhogen. Hoewel het kwantitatief onderzoek een hoge *response rate* kent, is er sprake van relatief hoge mate aan **drop-out**. Deze drop-out blijkt willekeurig te zijn, maar resulteert in een steekproefgrootte ($n=229$) die op het 90% betrouwbaarheidsinterval, met een foutmarge van 5% niet **representatief** is voor de gehele populatie. Wanneer deze foutmarge verhoogd wordt naar 5.42% kan de representativiteit wel geconcludeerd worden. Ook de geslachtsverdeling en de verdeling van de schooltypes, blijkt representatief voor de verdeling in de lerarenpopulatie. Toch moet hierbij de kanttekening gemaakt worden dat er geen referentiecijfers uit éénzelfde academiejaar voorhanden zijn om de verdeling in schooltypes valide te berekenen. Daarnaast biedt de huidige vragenlijst geen mogelijkheid om te differentiëren in de verschillende **soorten methodiek onderwijs** (e.g., steinermethode, freinetmethode, daltonmethode, enz.). Dit biedt opnieuw mogelijkheden voor toekomstig onderzoek. Hoewel de geslachtsverdeling representatief blijkt, worden enkele categorieën uit de kruistabel (cfr., supra; zie Tabel 4) uitsluitend vertegenwoordigd door vrouwelijke participanten (e.g., jongste leeftijdscategorie).

Naast de sterktes en tekortkomingen die eigen zijn aan de steekproefverdeling, dient ook het kwantitatief onderzoeksdesign vanuit een kritische blik benaderd te worden. Aangezien er zich voor dit onderzoeksdeel een **nieuw ontworpen onderzoeksdesign** aandient, wordt de vragenlijst opgesteld op basis van de criteria die Evers et al. (2010) vooropstellen in kader van het COTAN beoordelingssysteem. Hierdoor wordt er getracht weerstand te bieden aan het optreden van een mogelijke *measurement bias*. Zo wordt bijvoorbeeld de meetpretentie geëxpliciteerd aan de respondenten. De *informed consent* die participanten verkrijgen voor aanvang van de vragenlijst, faciliteert de beantwoording aan dit criterium. Ook de doelgroep en de functie van de test biedt de nodige transparantie. Daarnaast tonen de onderzoeksresultaten aan dat de test voor de meeste leraren een relevant karakter heeft. Ook in het vormgevende aspect wordt er voldaan aan de vooropgestelde criteria. Daarnaast wordt de vragenlijst opgesteld op basis van meerdere theorieën om het **construct evidence-based** meetbaar te maken. De vragenlijst integreert drie diverse conceptualisatiemodellen om veerkracht in zijn totaliteit te kunnen bevragen. Een van deze theorieën is het boomdiagram van Grotberg (1995). Hoewel er in 2003 een meer gedetailleerde versie van deze theorie werd uitgegeven, wordt er in het huidige onderzoek toch geopteerd om de oorspronkelijke theorie te includeren. Deze uitgave kent meer replicaties en internationale studies die het betrouwbare en valide karakter van de veerkrachtgerelateerde factoren bevestigen. Om de geconstrueerde vragenlijst niet enkel toepasbaar te maken voor de tweede onderzoeksvraag, kan toekomstig onderzoek naar veerkracht hierin ook de **preventieve insteek** integreren. Ondanks het veelvuldig beantwoorden aan de criteria, is ook deze manier van onderzoek onderhevig aan mogelijke vertekeningen. Aangezien de vragenlijst een eigen opmaak kent, zijn er nog geen replicaties voorhanden. Dit impliceert dat er meer onderzoek nodig is om te kunnen besluiten of de vragenlijst aan het criterium van **betrouwbaarheid** voldoet. Om dit na te gaan, werden er enkele correlaties berekend. Zo kennen alle veerkrachtgerelateerde vragen naar verbinding en relaties een hoge onderlinge correlatie. Ook de samenhang tussen leeftijd en werkervaring is sterk positief ($\rho=0.75$). Dit sterkt het vermoeden dat de participanten de vragenlijst betrouwbaar invulden. Naast het criterium van betrouwbaarheid, kan ook de **validiteit** van de test niet met zekerheid

worden bevestigd. Aangezien ander onderzoek naar veerkracht met gelijkaardige variabelen hoge factorladingen kent, kan er met een waarschijnlijkheid geconstateerd worden dat de vragenlijst een valide opmaak kent. Toch is het belangrijk om stil te staan bij deze waarschijnlijkheid en dus de afwezigheid van een zekerheid. Hierdoor werd er post hoc een factoranalyse uitgevoerd (zie Bijlage 17) die aantoont dat alle bevraagde variabelen een significante factorlading kennen op het latente construct van veerkracht. De antwoorden op de variabelen worden gescoord op een 5-punts Likertschaal. Ondanks dat Sullivan & Artino (2013) het betrouwbare karakter van dit meetinstrument duiden, vallen bijhorende onderzoeksresultaten niet éénduidig te interpreteren. De vragenlijst kadert bovendien binnen een descriptief onderzoek, wat leidt tot de afwezigheid van duidelijke *cut-off* scores en het beoordelen van de sensitiviteit en specificiteit (Evers et al., 2010; Mok, Wenning & De Vries, 2016; Sullivan & Artino, 2013). Om de interpretatie van de scores toch van een maximaal mogelijke éénduidigheid te voorzien, worden aan de hand van éénzelfde kader, aan alle scores een interpretatie toegekend (Alkharusi, 2022). De resultaten van het kwantitatief onderzoek weerleggen bepaalde hypothesen. Hierdoor kan er geconcludeerd worden dat er geen sprake is van een *confirmation bias*. Bovendien wordt er ook aan een mogelijke *acquiescence bias* weerstand geboden door aan de vragen een neutraal en non-suggestief karakter toe te kennen.

III. Kwalitatief onderzoeksdesign

Ook het kwalitatief onderzoek wordt gekenmerkt door diverse sterktes, tekortkomingen en uitdagingen. Opnieuw wordt er voor dit onderzoeksdesign gebruik gemaakt van een gemakssteekproef. Toch kent het rekruteringsproces een eerder moeizaam verloop. Net zoals bij de **rekrutering** van de participanten voor het kwantitatief onderzoek, wensen een groot aantal mogelijke deelnemers niet te participeren uit schrik voor destabilisatie van de draagkracht van de leraren en het schoolteam. Hierbij doet de bijzonderheid zich voor dat voornamelijk het oprichten van een focusgroep met participanten uit het methodiek onderwijs geen vanzelfsprekendheid lijkt te zijn. Desondanks slaagt het huidig onderzoek er toch in om één focusgroep met participanten uit het methodiek onderwijs te includeren.

Deze participanten zijn werkzaam in het steineronderwijs, waardoor bijhorende kwalitatieve onderzoeksresultaten over het methodiek onderwijs enkel gebaseerd zijn op deze groep participanten. Om representatieve uitspraken over het methodiek onderwijs te kunnen verrichten, dient toekomstig onderzoek meerdere types van methodescholen te includeren om vervolgens deze onderzoeksresultaten met elkaar te integreren. Naast de vijf participanten uit het methodiek onderwijs, nemen er bijkomend nog vijftien participanten deel uit het regulier onderwijs. Een sterkte van de focusgroepen gaat vervolgens schuil in het gegeven dat iedere vooropgestelde onderwijsfunctie door een gelijk aantal aan participanten bekleed wordt. In tegenstelling tot ook het opperen van deze verdeling in iedere focusgroep, kennen sommige focusgroepen een andere samenstelling in **functiebekleding**. Om het vooropgestelde aantal van vier focusgroepen te bekomen, vormt dit voor het huidig onderzoek geen exclusiecriteria. Ook is er in iedere focusgroep een directielid aanwezig. Dit omvat een sterkte aangezien ook de beleidsmatige invalshoek op deze manier een vertegenwoordiging kent. Anderzijds impliceert dit een mogelijke **vertekening** in de antwoorden. Doordat de participanten een onderlinge werkrelatie kennen én bovendien ook de werkrelatie met de directie een hiërarchisch karakter kent, kunnen mogelijke deelnemers zich geremd voelen om vrij te antwoorden. Daarnaast brengt de thematische analyse de ondervertegenwoordiging in inspraak van leraren uit de eerste graad aan het licht. Zij nemen in de meeste focusgroepen in mindere mate het woord.

Wanneer echter de representativiteit in rekening wordt gebracht, blijkt de geslachtsverdeling in de focusgroepen representatief te zijn voor deze uit de populatie. Hieraan kan niet voldaan worden wanneer de **geografische** ligging van de participerende scholen wordt verkend. Zo situeren drie van de vier scholen zich in de Antwerpse provincie. De overige school is gelegen in West-Vlaanderen. Hierdoor kan de mogelijke beïnvloeding van een schoolomgeving niet geneutraliseerd worden in het huidig onderzoek.

Hoewel wetenschappelijk onderzoek aantoonst dat de ideale groepsgrootte van een focusgroep zes tot tien participanten includeert, bevat de **groepsgrootte** van iedere focusgroep in het huidige onderzoek slechts vijf participanten (Van Selm, 2007). Hierdoor kent dit onderzoeksdeel een eerder kleine steekproefgrootte ($n=20$) om representatieve uitspraken te kunnen verrichten over de totale populatie. Deze grootte kan mogelijks aangesterkt worden indien scholen vroeger in het schooljaar gecontacteerd worden. In het huidige onderzoek gebeurt de contactname in oktober en november. Dit gebeurt idealiter alreeds in de beginperiode van de maand september. Daarnaast kent ook dit onderzoek geen externe replicaties, waardoor de validiteit en **betrouwbaarheid** van deze studie geen zekerheid inhouden. Toch wordt zowel de validiteit als de betrouwbaarheid van het kwalitatief onderzoek nagestreefd. Door iedere focusgroep te volstreken op basis van éénzelfde leidraad (i.e., PowerPointpresentatie), wordt er getracht om de invloed van externe beïnvloedingsfactoren zo miniem mogelijk te houden. Daarnaast kennen de focusgroepen zowel een inductieve als deductieve insteek. **Theoretische evidentie** bepaalt hierdoor de structuur om de bijhorende onderzoeksvraag aan de hand van focusgroepen te beantwoorden. Toch moet er stil gestaan worden bij het gegeven dat deze structuur geconstrueerd wordt op basis van één enkelvoudige theorie (Valcke & De Craene, 2020). Dit bemoeilijkt de voorwaarde voor validiteit. Anderzijds reiken de participanten in hun antwoorden ook zelf de thema's aan die de theorie vooropstelt. Een nadeel aan de geïncludeerde theorie is dat deze geen informatie biedt over de onderlinge correlatie tussen de vier verschillende implementatievoorwaarden. Daarnaast wordt er in het huidige onderzoek aan alle vier de voorwaarden een gelijk gewicht toegekend. Ook hierin schuilen er mogelijkheden voor toekomstig onderzoek, aangezien de huidige respons het vermoeden sterkt dat alle voorwaarden een samenhang kennen én dat draagkracht hierbinnen als voorwaarde een grotere lading volstrekt.

Het inductieve karakter specificeert zich op zijn beurt door de open invulling, bijhorend aan elke voorwaarde. Hierbij fungeert de onderzoeker als moderator en wordt er bijgevolg gebruik gemaakt van een **semigestructureerd interview**. Dit impliceert het nadeel dat de onderzoeker minder controle heeft op het verloop van

het interview. Dit lijkt niet onbelangrijk wanneer de onderzoeker poogt om elke focusgroep een zo gelijklopend mogelijk verloop toe te kennen. Toch zijn er ook voordelen verbonden aan een semigestructureerd interview. De **moderator** kan namelijk de structuur van de focusgroep bewaren en verrijkt zich bovendien met bijkomend observatiemateriaal. Daarnaast kan de moderator door middel van open gespreksvoering, beslissen om specifieke antwoorden met meer diepgang te exploreren. Hierdoor tracht de moderator tijdens het huidige onderzoek zowel de inhoudelijke als de situationele geldigheid te waarborgen (Lucassen, 2007). Toch biedt dit geen sluitend antwoord op valkuilen als sociale wenselijkheid en de mogelijke invloed van de onderzoeker zelf. Ook het includeren van een notulist kan een mogelijke invloed hebben op de responsen van de participanten. Anderzijds biedt dit de onderzoeker de mogelijkheid om zijn volledige aandacht te richten op het inhoudelijk proces en zo belangrijke observaties niet te mislopen. Tot slot wordt ook de **thematische analyse** en rapportage vanuit een kritisch oog benaderd. Het includeren van een korte vragenlijst biedt het voordeel om de achtergrondvariabelen van de deelnemers efficiënt te kwantificeren en te analyseren. Met het oog op bevordering van een betrouwbaar en valide onderzoeksrapport, wordt er gestreefd naar maximale interne homogeniteit en externe heterogeniteit bij de focusgroepen. Bij onzekere bevindingen worden er derden geïnccludeerd in het thematisch analytisch proces. Op deze manier wordt de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het onderzoek versterkt. Toch gebeurt dit niet over de hele lijn, waardoor er zich hierin nog groeimogelijkheden bevinden. Om de **repliceerbaarheid** van het huidige onderzoek mogelijk te maken, doet het onderzoeksrapport beroep op de COREQ-checklist (Tony, Sainsbury & Craig, 2007). Hierin wordt er gestreefd naar maximale transparantie. Tenslotte worden de geselecteerde thema's kritisch in vraag gesteld. Toekomstig onderzoek kan hierin verrijkend zijn door de geselecteerde thema's in een kwantitatief onderzoeksdesign vorm te geven en bijhorend een factoranalyse uit te voeren.

Implicaties

I. Klinische implicaties

De implicaties voor de klinische praktijk vertalen zich voornamelijk in de aanbevelingen voor toekomstig onderzoek (cfr., infra). Op basis van de bevindingen uit het huidig onderzoek kunnen er geen voorspellende en alwetende uitspraken verricht worden. Toch bieden deze wel een **indicatie**²⁰ voor het huidig en toekomstig klinisch en experimenteel handelen. Naast de literaire bevindingen, lijken ook leraren en directieleden aan de **alarmbel** te trekken omtrent het huidig psychosociaal welbevinden van de leerling in de lagere school. Aangezien hier voornamelijk met een curatieve insteek op gereageerd wordt, sterkt dit het vermoeden dat het **prevalentiecijfer** van kinderen en jongeren met deze moeilijkheden geen recente verbetering zal kennen. De participanten uit het onderzoek geven aan dat een **preventieve** aanpak zich om deze reden dan ook lijkt aan te dringen. Door kinderen in hun **veerkracht** te versterken, zullen zij naar hoge waarschijnlijkheid minder beroep moeten doen op de voorhanden curatieve psychosociale hulpverlening. Deze krachtgerichte vertaalslag impliceert dat er een **kentering** dient te komen in de manier waarop kinderen en jongeren gestimuleerd worden in hun ontwikkeling. Door de cognitieve focus en druk minder op de voorgrond te plaatsen, kan er mogelijks ruimte vrij komen om kinderen in hun **totaliteit** weerbaarder en veerkrachtiger te maken. Dit zou niet alleen resulteren in een lager prevalentiecijfer, ook het aantal leraren met **burn-outklachten** zou hierdoor mogelijks verminderen. Bijgevolg zou ook de taakinhoud van klinisch psychologen een wijziging kunnen kennen, waarbij *outreaching* en preventief werk meer ruimte innemen. Op lange termijn zou dit mogelijks resulteren in een wijziging in de **taakverhouding**, waarbij de frequentie aan preventief werk stijgt en bijgevolg de nood aan curatieve taken en instanties afnemen. Dit na te streven (utopisch?) doel, blijkt een taak te zijn voor de **hele samenleving**. Hierbij lijkt niet alleen steun vanuit de overheidsinstanties noodzakelijk, ook een andere aanpak en ideologie van

²⁰ *Noot.* De implicaties voor toekomstig onderzoek worden gebaseerd op de huidige onderzoeksbevindingen. De bijhorende voorspellende uitspraken dienen dan ook vanuit een kritisch oogpunt benaderd te worden. Deze komen tot stand door de veronderstelling dat bekomen resultaten ook een toekomstige praktische vertaling zouden kennen.

ouders, leraren en de maatschappij dienen hiervoor het nodige draagvlak te bezitten. **Eerste stappen** hierin kunnen zich reeds volstrekken door mogelijke blinde vlekken te expliciteren, waarbij tolerantie gedragenheid kent zonder dat dit overhelt naar overbescherming en vermijding. Het streven naar verandering op probleemgebieden, impliceert ook het beogen van bestendinging op wat **reeds goed** loopt. Leraren geven aan reeds in hoge mate in te zetten op de veerkracht van leerlingen. Voornamelijk hun inzet op betekenisvolle relaties en **verbinding**, is een kracht die behouden dient te worden. Dit aspect van veerkracht kent ook apart een preventieve werking in de ontwikkeling van psychosociale problemen. Ook dit toont aan dat leraren belang hechten om ondanks de hoge mate aan werkdruk, hun leerlingen op psychosociaal gebied te versterken.

II. Theoretische implicaties

De invulling van de theoretische implicaties gebeurt op basis van de opgemerkte tekortkomingen en hiaten in de literatuur. Als eerste dient de observatie zich aan waarbij de huidige literatuur omtrent het methodiek onderwijs in Vlaanderen een beperkte omvang lijkt te kennen. Voornamelijk de implementatie van het psychosociaal bestendigend werken, kent weinig literaire ondersteuning (Both 2020). Ook de impliciete vertaling die het expliciet veerkrachtgericht gedachtegoed lijkt te karakteriseren, kent tot op heden weinig theoretische ondersteuning of bevestiging. Daarnaast bieden ook de cijfers in de Vlaamse onderzoeksrapporten omtrent het methodiek onderwijs weinig specificering. Hierdoor implementeert het huidig onderzoek geen valide referentiecijfers omtrent het methodiek **lager** onderwijs, afkomstig uit éénzelfde academiejaar. Ten tweede dienen de vier **implementatievoorwaarden** van Valcke en De Craene (2020) meer wetenschappelijke gedragenheid te kennen. Niet alleen de inhoud van deze voorwaarden lijkt aan theoretische diepgang te ontbreken, ook de onderlinge relatie en de lading van elke voorwaarde wordt in de vooropgestelde theorie niet in rekening gebracht. Ten derde wordt er in de literatuur een onderscheid gemaakt door interventies die geleid worden door leerkrachten en deze waarbij psychologen de leidinggevende taak op zich nemen. Ondanks dit onderscheid wordt aangestipt, blijft de relatieve effectiviteit tussen beide onduidelijk. Op basis van het huidig

onderzoek waarbij leraren de voorwaardelijke suggestie voorleggen om schoolpsychologen te integreren, lijkt het dan ook niet onbelangrijk om dit mogelijke verschil in effectiviteit scherp te stellen (Vivas-Fernandez et.al., 2024). Tenslotte dient er in de literatuur meer eenduidigheid toegekend te worden aan het concept veerkracht. Er heerst controverse rond de conceptualisatie, wat ook op methodologisch gebied voor onduidelijkheid kan zorgen (Denckla et al., 2020).

III. Implicaties voor toekomstig onderzoek

Het huidig onderzoek en bovenstaande bevindingen impliceren suggesties voor het verrichten van toekomstig onderzoek. Zo wordt er in de huidige studie gekozen om de originele en bijgevolg oudste theorie van Grotberg te integreren in de conceptualisatie. De nieuwere theorie van Grotberg (2003) werd geïmplementeerd in het onderzoek van Takviriyannun (2008). Alle factoren tonen een hoge factorlading aan waardoor het aangeraden is om in toekomstig onderzoek na te gaan of deze theorie een hogere **constructvaliditeit** kent ten opzichte van het ontwikkeld model in 1995 (Grotberg, 2003; Takviriyannun, 2008). Ook het **kwantificeren** van de gedestilleerde thema's uit het huidig onderzoek, kan via een factoranalyse bij toekomstig onderzoek een meerwaarde bieden. Daarnaast is het van belang dat het huidig onderzoek replicaties kent, om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek voldoende te waarborgen. Hierbij lijkt het een meerwaarde om aan de vragenlijst ook een **preventief** karakter toe te kennen. Ondanks dat deze suggesties (cfr., supra) zich voornamelijk op het theoretisch gebied volstrekken, wordt ook het verrichten van praktijkgericht onderzoek geopteerd, voornamelijk wanneer dit specifiek toegepast wordt op het Vlaams niveau. Een eerste suggestie bevindt zich in de zoektocht naar een **verklaring** voor de kwantitatieve onderzoeksresultaten. Hierbij lijkt het relevant om na te gaan **hoe** leraren momenteel inzetten op veerkracht. Deze vraag wordt mede gesterkt door enkele correlaties²¹ uit het kwantitatief onderzoek diepgaander te bestuderen. Ten

²¹ *Noot.* Ter illustratie. De participanten rapporteren een extreem sterke score in de mate waarop zij inzetten op het zelfbeeld van de leerlingen ($\mu=4.27$). Hoewel literaire bevindingen aantonen dat het inzetten op zelfcompassie een hoge correlatie kent met het zelfbeeld ($\rho=0.47$), rapporteren de onderzoeksbevindingen hierop een gemiddelde score en bovendien slechts een zwakke correlatie ($\mu=3.30$; $\rho=0.24$), (Souza & Hutz, 2016).

tweede bieden de exclusiecriteria van het huidig onderzoek, mogelijkheden voor toekomstig onderzoek. Hierbij lijkt het relevant of er gelijkaardige bevindingen gevonden worden bij participanten die werkende zijn in het **buitengewoon onderwijs**. Ook een vergelijkende studie waarbij enkel **methodescholen** geïncludeerd worden, kan dit onderzoeksterrein meer diepgang opleveren. Hierbij is het van belang om ook de soort methode van de school mee in rekening te brengen.

Ten derde toont recent onderzoek aan dat scholieren zwakkere resultaten behalen op school. Aangezien literaire bevindingen aantonen dat veerkracht en welzijn een significante relatie hebben met **academische prestaties**, lijkt het relevant om hier onderzoek naar te verrichten. Hierbij dient de vraag vooropgesteld te worden of de recente slechtere resultaten ook effectief een verband kennen met de veerkracht en het welzijn van de Vlaamse leerling. Hierdoor wordt er niet alleen verklarende informatie verkregen, dit biedt ook mogelijkheden naar toekomstige handvaten inzake welzijn en academische prestaties.

Ten vierde lijkt het relevant om bepaalde thema's uit het kwalitatief onderzoek, diepgaander te verkennen. Hierbij wordt de vraag gesteld of er momenteel een **blinde vlek** heerst in de maatschappij waarbij er gestreefd wordt naar bespreekbaarheid, maar dit een realisatie zou kennen die zich onbewust uit in vermindering. Ook de rol van **cognitief sterke kinderen** wordt volgens leraren te weinig belicht. Toekomstig onderzoek dat zich toespitst op het preventief versterken van de veerkracht bij een heterogene groep kinderen in een klas, lijkt dan ook gegrond. Daarnaast kan een vervolgonderzoek op dit huidig onderzoek zich verdiepen in het **impliciete** of **expliciete** karakter van het inzetten op veerkracht. Leraren lijken voornamelijk impliciet in te zetten op veerkracht en de psychosociale gezondheid van de leerlingen. Indien toekomstig onderzoek dit bevestigt, doet dit de bijkomende vraag rijzen of er zich een verschil bevindt in **effectiviteit** tussen het impliciet of expliciet veerkrachtversterkend werken.

Ten vijfde lijkt er op basis van de antwoorden uit de focusgroepen zich een specifiek **lerarenprofiel** te profileren. Hierbij lijken leraren plichtsbewust, maar kwetsbaar te zijn voor denkfouten. Bovendien lijken zij voornamelijk perfectionistisch van aard en zelfzorg weinig te integreren in hun levensstijl. Deze kenmerken in combinatie met de hoge mate aan werkdruk en externe verwachtingen, maken deze leraren mogelijks **kwetsbaarder** voor burn-outklachten en uitval. Toekomstig onderzoek kan hierin meer duidelijkheid creëren door na te gaan of er zich inderdaad een specifiek lerarenprofiel profileert en bijgevolg of het includeren van een coach voor leraar en leerling hierin een meerwaarde kan bieden.

Tenslotte lijkt het een meerwaarde om bij replicaties van het huidig onderzoek, **overheidsinstanties** en **CLB-medewerkers** te includeren binnen de focusgroepen. Op deze manier krijgt het huidig onderzoek meer diepgang en bovendien een totalitair karakter.

Conclusie

Tot besluit kan er gesteld worden dat de noodzaak voor psychosociale preventie bij lagere schoolkinderen niet alleen door literaire bevindingen, maar ook door leraren op de werkvloer gesteund wordt. Desondanks blijkt de huidige zorgaanpak op de lagere school voornamelijk een curatieve vertaling te kennen. Deze trend lijkt zich ook te profileren wanneer de rol van veerkracht hierbij geïntroduceerd wordt. Leraren en directieleden belichten de gepercipieerde noodzaak om kinderen in hun weerbaarheid te versterken. Ondanks dat leraren geconfronteerd worden met een hoge mate aan werkdruk, geven zij aan toch reeds sterk in te zetten op de veerkrachtstimulatie van hun leerlingen. Echter kent ook deze stimulatie naar grote waarschijnlijkheid een curatief en impliciet karakter, daar leraren expliciteren dat het **preventief** inzetten op veerkrachtversterking op school momenteel weinig omvang kent. Om deze vertaling toch mogelijk te maken, dienen leraren gesterkt te worden in hun **draagkracht**. In combinatie met een tekort aan tijd en middelen lijken leraren te roeien met de riemen die ze hebben. Hierdoor wordt de leerling voornamelijk op korte termijn versterkt in zijn ontwikkeling, maar biedt dit vragen voor **langetermijnuitkomsten**. De mogelijks overmatige focus op het cognitief functioneren lijkt zichzelf tegen te werken, aangezien weinig veerkrachtige kinderen ook op academisch vlak minder goed presteren. Rekening houdend met de tekortkomingen en uitdagingen van het huidig onderzoek, dienen deze uitkomsten met de nodige kritische blik bekeken te worden. Toch biedt het huidig onderzoek mogelijkheden en opportuniteiten voor toekomstige studies en een mogelijks meer **duurzame** aanpak in het voorkomen van psychosociale problemen bij kinderen en jongeren.

Referenties

A

- Alkharusi, H. (2022). *A descriptive analysis and interpretation of data from Likert scales in educational and psychological research*. Indian Journal Of Psychology And Education, 12(2), 13-16.
https://www.researchgate.net/profile/Hussain-Alkharusi/publication/373096780_A_descriptive_analysis_and_interpretation_of_data_from_Likert_scales_in_educational_and_psychological_research/links/64d868a366f0e0067d916ddd/A-descriptive-analysis-and-interpretation-of-data-from-Likert-scales-in-educational-and-psychological-research.pdf
- Arakelyan, S. & Ager, A. (2021). *Annual research review: A multilevel bioecological analysis of factors influencing the mental health and psychosocial well-being of refugee children*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62(5), 484–509.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.13355>

B

- Baarda, B. (2019). *Dit is onderzoek!: Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek (3de editie)*. Noordhoff Uitgevers. <https://boeken-cdn.e-activesites.nl/fragment/40/9789001895440.pdf>
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Kostelijk, E., & Van Der Velden, T. (2021). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. In Noordhoff Uitgevers eBooks (5de editie). Noordhoff Uitgevers.
- Bannink, F. (2017). *Positieve psychologie*. In Directieve Therapie (Vols. 37–37, Nummer 2, pp. 74–86). <https://www.directievetherapie.nl/downloads/DT-37-2-3.pdf>
- Bethlehem, J. (2006). *Representativiteit van web-surveys - een illusie?*. In CBS [Divisie methodologie en kwaliteit], Centraal Bureau Voor de Statistiek (Nr. 205340/09). CBS.
- Blok, H., & Sperling, J. (2012). *Thuisonderwijs in Nederland en Vlaanderen: een review*. Pedagogiek, 32(3), 235-250.

- Bohlin, G. & Hagekull, B. (2009). *Socio-emotional development: From infancy to young adulthood*. Scandinavian Journal of Psychology, 50(6), 592–601. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00787>
- Boniwell, I., & Ryan, L. (2016). *Aan de slag met positieve psychologie. Meer veerkracht en zelfvertrouwen voor leerlingen van 10 tot 15 jaar*. Amsterdam: SWP.
- Both, K. (2020). *RUIMTE ALS KWALITEIT Informatie ten hoeve van zelfevaluatie van Jenaplanscholen*.
- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). *Biological sensitivity to context: I. An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity*. Development and psychopathology, 17(2), 271-301.
- Bracke, G., De Lathouwer, B., Permentier, L., & Michels, S. (2019). *Startkracht! Krachtig starten als leerkracht in het basisonderwijs!*. Gent: Arteveldehogeschool.
- Braet, C., & Berking, M. (2019). *Emotieregulatietraining bij kinderen en adolescenten: Therapeutenboek* (1ste editie, Vol. 257). Bohn Stafleu van Loghum Houten. <https://doi.org/10.1007/978-90-368-2308-1>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstreams/3f7972e6-6a9f-40bc-80c8-bd9de1618be3/download>
- Brezinka, V. (2002). *Effectonderzoek naar preventieprogramma's voor kinderen met gedragsproblemen*. Kind en adolescent, 23, 1-13.
- Brown, T., & Barlow, D (2005). *Dimensional versus categorical classification of mental disorders in the fifth edition of the diagnostic and statistical manual of mental disorders and beyond: Comment on the special section*. Journal of Abnormal Psychology, 114(4), 551-556.
- Buijs, E., & Oolbakkink-Marchand, H. (2021). *Opleiden voor vernieuwingsonderwijs*. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 42, 2.
- Burssens, D., Goedseels, E., Pleysier, S., Vettenburg, N. (2019). *Turbulente leerlingen: Probleemgedrag op school positief aanpakken*. Gompel&Svacina.

C

- Callear, A. L., & Christensen, H. (2010). *Systematic review of school-based prevention and early intervention programs for depression*. Journal of Adolescence, 33(3), 429-438. doi:10.1016/j.adolescence.2009.07.004
- Callens, L. (2020-2021). *Binnenklasdifferentiatie: een verhaal met en van leerlingen*. [Masterscriptie, Universiteit Gent]. Universiteitsbibliotheek Gent.
- Chad-Friedman, S., Cummings, C. M., Shiffrin, N. D., Alvord, M. K. & Rich, B.A. (2022). *Resilience Is Associated with Improved Emotion Regulation and Internalizing Symptoms Following Transdiagnostic Treatment in a Diverse Sample of Children*. Journal Of Child And Family Studies, 32(2), 409–423. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02424-9>
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). *A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate*. Journal of Positive Behavior Interventions, 23(3), 185-200.
- Cludius, B., Mennin, D., & Ehring, T. (2020). *Emotion regulation as a transdiagnostic process*. Emotion, 20(1), 37–42. <https://doi.org/10.1037/emo0000646>
- Cornet, L., & de Kogel, K. (2018). *Neurowetenschappelijke kennis en de jeugdstrafrechtsketen*. Proces, 97(3), 171-182.
- Corrieri, S., Heider, D., Conrad, I., Blume, A., Konig, H. H., & Riedel-Heller, S. G. (2014). *School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: A systematic review*. Health Promotion International, 29(3), 427–441. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat001>.
- Costello, E.J., Copeland, W. and Angold, A. (2011), *Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults?*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52: 1015-1025. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x>
- Cullen, F. T., Daigle, L. E., Exum, M. L., Hartman, J. L., & Turner, M. G. (2009). *Exploring the gender differences in protective factors: Implications for understanding resiliency*. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 53(3), 249–277. <https://doi.org/10.1177/0306624X08326910>

D

- Darling-Hammond, L. (2009). *Teaching and the change wars: The professionalism hypothesis*. In A. Hargreaves & M. Fullan (Red.), *Change wars* (pp. 35–51). Hawker Brownlow Education.
https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=NGEXBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT47&dq=Teaching+and+the+change+wars:+The+professionalism+hypothesis.&ots=k_1g0kjQpC&sig=uN2vBiF3WcX7649JlM6NSjgi2NI&redir_esc=y#v=onepage&q=Teaching%20and%20the%20change%20wars%3A%20The%20professionalism%20hypothesis.&f=false
- de Bilde, J., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). *Methodescholen in het Vlaamse basisonderwijs: Een overzicht van onderzoek naar de werking en effecten van methodescholen op basis van SiBO*
- de Bilde, J., Verhaeghe, J. P., Knipprath, H., Mertens, G., & Van Damme, J. (2011). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Syntheserapport toetsgegevens methodescholen. Eerste tot zesde leerjaar (schooljaar 0304 tot 0809)*. SSL-rapport SSL/OD1/2011.41.
- De Fraine, B. (2007). *Draagkracht van scholen. Balanceren tussen kunnen en moeten*. *Impuls*, 37(4), 164-172.
- Deklerck, J. (2006). *Onveiligheid integraal aanpakken: de 'preventiepiramide'*. *Tijdschrift voor veiligheid*, 5(3), 19-37.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). *The job demands resources model of burn-out*. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- De Meulenaere, A. (2021-2022) *Doelmatigheidsbeleving en attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs*.
- Denckla, C. A., Cicchetti, D., Kubzansky, L. D., Seedat, S., Teicher, M. H., Williams, D. R. & Koenen, K. C. (2020). *Psychological resilience: an update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations*. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1).
<https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1822064>

- Departement Onderwijs en Vorming. (2023). *Vlaams onderwijs in cijfers. Vlaanderen*. Geraadpleegd op 11 juli 2024, van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vlaams-onderwijs-in-cijfers>
- Deprez, E., Van Damme, J., & Pinxten, M. (2012). *De invloed van de belangstelling en de specifieke begaafdheid op de studiekeuze in het secundair onderwijs*. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 3, 236-245.
- De Schauwer, E., Vandekinderen, C., & Van de Putte, I. (2011). *Voorbij de vraagtekens?! Perspectieven van leraren op inclusief onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J. S., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). *The impact of job demands, climate, and optimism on wellbeing and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction?*. Revue Europeenne de Psychologie Appliquee, 65(4), 179–188
- Devos, G. (2020). *Dertig jaar TORB, dertig jaar onderwijsbeleid en onderwijs: een terugblik en een blik vooruit*. In Tijdschrift Voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (Vol.1,pp.1319). <https://bellon.ugent.be/nieuws/nieuws2021/Devos30jaaronderwijsbeleid.pdf>
- Devos, J. (2019). Freinet in Vlaanderen. *Oorsprong, appropriatie en actuele vertogen de freinetpedagogiek*. Gompel&Svacina.
- De Winter, L. (2008). *De sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen*.
- De Witte, K. Smet, M., (2017). *Financiering van het leerplichtonderwijs*. DE GESLAAGDE SCHOOL, 183.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-prieto, C., Choi, D., Oishi, S. & Biswas-Diener, R (2009). *New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings*. Social Indicators Research. 39, 247-266. <https://opgroeienblog.wordpress.com/2020/06/16/reflourishing-after-corona-tijd-om-het-kroontje-rond-onze-lievelingsbloemen-zetten/>
- Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J., & Keeves, J. P. (2012). *Implementation quality of whole- school mental health promotion and students' academic performance*. Child and adolescent mental health, 17(1), 45–51. <https://doi.org/10.1111/J.1475-3588.2011.00608.X>

Dudek, K. A., Dion-Albert, L., Lebel, M., LeClair, K., Labrecque, S., Tuck, E., Ferrer Perez, C., Golden, S.A., Tamminga, C., Turecki, G., Mechawar, N., Russo, S.J. & Menard, C. (2020). *Molecular adaptations of the blood-brain barrier promote stress resilience vs. depression*. *Proclamations of the National Academy of Sciences*, 117(6), 3326–3336.

Dujardin, A. (2014-2015). *Onderwijs in jeugdinstanten* [Masterscriptie, Universiteit Gent]. Universiteitsbibliotheek Gent

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.

E

Ebbens-van Steijn, L., de Winter, A., & Reijneveld, S. (2015). *Leefstijl en psychosociale gezondheid bij adolescenten: een extra contactmoment in de jeugdgezondheidszorg*. *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*, [A8530]

Ehrenreich-May, J., & Bilek, E. L. (2011). *Universal prevention of anxiety and depression in a recreational camp setting: An initial open trial*. *Child & Youth Care Forum*, 40(6), 435–455. <https://doi.org/10.1007/s10566-011-9148-4>.

Ekenhorst, I., Dijkstra, G., Lusse, M., Kassenberg, A., & van der Ree, L. (2021). *Omgaan met kinderarmoede in het sociaal domein: handreiking voor professionals*.

Embloom. (z.d.). *Resilience Scale – Nederlandse versie (RS-NL)*. Geraadpleegd op 27 juni 2024, van <https://www.embloom.nl/content/rs-nl/>

Europese Commissie. (z.d.). *Gegevensbescherming in de EU. Europese Commissie*. Geraadpleegd op 15 juli 2024, van https://commission.europa.eu/law/law-topic/data-protection/data-protection-eu_nl

Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2010). *Nederlands Instituut van Psychologen. COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Zaandijk: Heijnis & Schipper.

F

Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E. & Thompson, S.C. (2018). *Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs*. *BMC psychology*, 6, 1-17.

FTW Transcriber (4.3.). (2024). [Software]. Tyger Valley Systems.

G

Galle, G., & Grimonprez, K. (2022). *Inleiding: Voorwoord, Visie, Leeswijzer, Onderwijsdoelen van Case4EU, Overzichten van casussen.*

Garcia-Lopez, L. J., Jimenez-Vazquez, D., Muela-Martinez, J. A., Piqueras, J. A., Espinosa-Fernandez, L., Canals-Sans, J., ... & Ehrenreich-May, J. (2024). *Effectiveness of a transdiagnostic indicated preventive intervention for adolescents at high risk for anxiety and depressive disorders.* Current Psychology, 43(17), 15484-15498.

Geerligs, J. (2010). *Expertise en praktijk-repertoire binnen competentiegericht onderwijs: Praktijkleren en leren op school een symbiose!.* Onderwijs en gezondheidszorg, 34(1), 17-21.

Gillham, J., Brunwasser, S.M. & Freres, D.R. (2008). *Preventing depression in early adolescence: the Penn Resiliency Program.*

Glorieux, I., Laurijssen, I., & Sobczyk, O. (2014). *De instroom in het hoger onderwijs van Vlaanderen: een beschrijving van de huidige instroompopulatie en een analyse van de overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs.* In Dag van de Sociologie.

Gondek, D., & Leraya, T. (2017). *What are the challenges involved in the prevention of depression in schools?.* Contemporary School Psychology, 13, 1–6. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0136-z>.

Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit.* (Vol. 8). The Hague, Netherlands: Bernard van leer foundation.

Grotberg, E. H. (2003). *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity.* In Praeger eBooks. Praeger.

Guus L. van Heck L. & Brenda (2010). *Emotionele intelligentie en de relatie met stress, gezondheid en welzijn1.* , 38(5), 209–223. doi:10.1007/s12483-010-0389-y

Guérin, C., Pieters, C., Roelants, M., Van Leeuwen, K., Desoete, A., Wiersema, R., & Hoppenbrouwers, K. (2012). *Sociaal-demografisch profiel en gezondheid van 6-en 12-jarige jongeren (cohorten JOnG!) in Vlaanderen (Rapport 27).*

Gutner, C., & Presseau, C. (2019). *Dealing with complexity and comorbidity: Opportunity for transdiagnostic treatment for PTSD*. Current Treatment Options in Psychiatry, 6(2), 119-131.

H

Haelle, T. (2020). *Your 'Surge Capacity' Is Depleted — It's Why You Feel Awful*. Ace Women's Netwerk Michigan. https://www.gvsu.edu/cms4/asset/1CA401CE-E3B4-0A91-62950597307EA7CE/mi-ace_mentoring_mondays_12.7.20.pdf

Hak, T. (2004). *Waarnemingsmethoden in kwalitatief onderzoek: Methodologie van kwalitatief onderzoek*. Huisarts en wetenschap, 47, 205-212.

Härkönen, U. (2001). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development*

Hartman, J. L., Turner, M. G., Daigle, L. E., Exum, M. L. & Cullen, F. T. (2009). *Exploring the gender differences in protective factors: Implications for understanding resiliency*. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 53(3), 249-277. <https://doi.org/10.1177/0306624X08326910>

Hendriks, S., Bosman, M. & Tuinstra, J. (2016). *Zoals de ouders zongen, piepen de jongen?!: Een onderzoek naar de transgenerationele overdracht van verslaving binnen een gezin*.

Hoorelbeke, K., Van den Bergh, N., Wichers, M. & Koster, E. H. (2019). *Between vulnerability and resilience: A network analysis of fluctuations in cognitive risk and protective factors following remission from depression*. Behaviour research and therapy, 116, 1-9. doi:10.1016/j.brat.2019.01.007

Hoste, V., Depoorter, E., & Hogeschool West-Vlaanderen. (2020). *Leerkracht zijn: te gek?! Van morele stress naar morele veerkracht*. In Rapport onderzoeksbevindingen PWO2019-2020. http://www.morelestress.be/wp-content/uploads/2020/06/20200428_Howest_PWO_Morele-Stress_onderzoeksrapport-def.pdf

Huecker, M. & Ferguson, B. A. (2020). *Wellness Review 2019, Part 2*. Journal of Wellness, 2(1), 5.

I

- Imran, A., Tariq, S., Kapczinski, F. & de Azevedo Cardoso, T. (2024). Psychological resilience and mood disorders: a systematic review and meta-analysis. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 46, e20220524.
- Ingram, R. E., & Luxton, D. D. (2005). *Vulnerability-stress models. Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective*. 46(2), 32-46.

J

- Jacobs, K., & Struyf, E. (2010). *Socio-emotionele geïntegreerde leerlingenbegeleiding op school: deconstructvaliditeit en betrouwbaarheid van de SEG vragenlijst*. *Pedagogische Studiën*, 87(6), 394-411.
- Janssen, F. J. J. M., Hulshof, H., & van Veen, K. (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen. Een perspectiefgerichte benadering*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2016). *Effectiveness of a school-based mindfulness program for transdiagnostic prevention in young adolescents*. *Behaviour research and therapy*, 81, 1-11.
- Jolles, J. (2008). *De mythe dat het brein niet belangrijk is voor het leren. Mythes in het onderwijs*.
- Jonkman, H., & Steketee, M. (2008). *Jong geleerd, oud gedaan; effectieve preventieprogramma's in Nederland*. *Justitiele Verkenningen*, 6(8), 7.
- Jongedijk, R. (2001). *Psychiatrische diagnostiek en het DSM-systeem: Een kritisch overzicht [Psychiatric diagnostics and the DSM-system: A critical review]*. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 43(5), 309-319.

K

- Kalisch, R., Müller, M. B., & Tüscher, O. (2015). *Advancing empirical resilience research*. *Behavioral and Brain Sciences*, 38.
- Kalisch, R., Russo, S. J. & Müller, M. B. (2024). *Neurobiology and systems biology of stress resilience*. *Physiological Reviews*, 104(3), 1205-1263.
- Kamperman, G. J. (2017). *Meetbare preventie binnen wijkteams?* (Doctoral dissertation, Saxion).
- Kaufman, T. & Huitsing, G. (2019). *Implementatie van een antipestprogramma: Wat zijn de succes-ingrediënten?*. *Basisschool management*, 2019(3), 10-13.

- Kaulingfreks, F., Sieckelinck, S., & Walraven, G. (2021). *Perspectieven op veerkracht: een inleiding voor professionals in het sociaal domein*. Hogeschool In Holland en Vrije Universiteit Amsterdam
- Keppens, G., Spruyt, B., & Dockx, J. (2018). HOE VAAK SPIJBELEN LEERLINGEN?
- Kishida, K., Hida, N., & Ishikawa, S. I. (2022). *Evaluating the effectiveness of a transdiagnostic universal prevention program for both internalizing and externalizing problems in children: two feasibility studies*. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 9.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., ... Janssen, A. (2013). *Preservice teachers' workstress, self-efficacy and occupational commitment in four countries*. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1289–1309.
- Kösters, M., Koot, H., & Van Der Wal, M. (2018). *Benut de kansen voor preventie in de jeugdzorg beter: Zorgsector en onderwijs moeten samen optrekken*. *Kind & Adolescent Praktijk*, 17(4), 26-32.
- Krikilion, W. (2012). *Veerkracht of de inspiratie van een eenvoudige metafoor: een situering van de thematiek*. In Achtste Studiedag Klinische Psychotherapie. OPZ Geel. Geraadpleegd op 28 juni 2024, van https://www.opzgeel.be/sites/opzgeel/files/uploads/STUDIEDAG_brochure_2012.pdf
- Kuiper, E., & Bannink, F. (2012). *Veerkracht: Bevorderen van veerkracht in de jeugdhulpverlening*. *Kind & Adolescent Praktijk*, 11, 134-139.
- Kuiper, E., & Bannink, F. Home/Artikelen/Jaargang 37 (2017)/*Veerkracht en de groei-mindset bij kinderen en hun omgeving* (37-2-5).
- Kuiper, H., van Leeuwen, C. C., Stolwijk-Swüste, J. M. & Post, M. W. (2019). *Measuring resilience with the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): which version to choose?*. *Spinal cord*, 57(5), 360-366.
- Krueger, R., & Eaton, N. (2015). *Transdiagnostic factors of mental disorders*. *World Psychiatry*, 14(1), 27.
- Kuypers, E. (2017-2018). *School- en klaskenmerken gerelateerd aan de sociale vaardigheden van leerlingen in het lager onderwijs: een multilevel analyse* [Masterscriptie, Universiteit Gent]. Universiteitsbibliotheek Gent.

L

- Lamote, C., Van Landeghem, G., Blommaert, M., Nicaise, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). *Voortijdig schoolverlaten in Vlaanderen: een stand van zaken en een voorstel tot aanpak*. De Sociale Staat van Vlaanderen 2013, 13
- Leemans, G. (2022). *Schoolvernieuwing voor 'wicked problems'. Naar een aanpak voor de transformatie van 'sociale praktijken' vanuit een 'whole school approach'*. Report, Expertisecentrum Education & Development, UCLL.
- Lefever, S., Dal, M., & Matthíasdóttir, Á. (2007). *Online data collection in academic research: advantages and limitations*. British Journal Of Educational Technology, 38(4), 574-582. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00638.x>
- Liang, S., Dong, M., Zhao, H., Song, Y. & Yang, A. (2022). *Mindfulness and life satisfaction: The moderating effect of self-control and the moderated moderating effect of resilience*. Personality and Individual Differences, 185, 111241.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, F.V. (2012). *Tilburg University Validation of subscales on the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28)*.
- Lievens, J. (2019). *De vrijheid van onderwijs in België*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2019/12/09/vrijheid>
- Liljedahl, S. I., Hellner, C., Pettersson, A., & Ghaderi, A. (2023). *School-based self-harm prevention programs: A systematic review with implications for international implementation*. Scandinavian journal of psychology, 64(6), 825-837.
- Lokkerbol, J., Van Splunteren, P., Smit, F. & Lokman, S. (2012). *Versterken van mentaal kapitaal in het onderwijs*. Trimbos Instituut Utrecht, AF1229. <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/sites/31/2021/09/af1229-versterken-van-mentaal-kapitaal-in-het-onderwijs.pdf>
- Lucassen, P. L. B. J. (2007). *Kwalitatief onderzoek: Praktische methoden voor de medische praktijk* (T. C. Olde Hartman, Red.). Bohn Stafleu van Loghum.
- Luthans, F., & D. Stajkovic, A. (2009). *Handbook of Principles of Organizational Behavior: Provide Recognition for Performance Improvement* (Door E. A. Locke; 2de editie). Wiley. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46406951/Organizational_behavior

r-libre.pdf?1465691111=&response-content-disposition=inline%3B+filena
me%3DOrganizational_behavior.pdf&Expires=1721045985&Signature=XI-
p4uUY6fyKTWxKRvOVBl9NvKbRCA4BpNaN7s3xyoWZ-huj3dqQ~t-asNI95
RqP-2CqUZpMDG53OUxqNvbIuKyJSApDLS4bBV0nqAja3klEkoqIQeIRLheSg
zCUhM6Va5xkOljSDnYdGmEOspSa-k0Br2k6~yDNCJ42-evVEsS5MSx~4Bat
grK5QgBGiifa64sL3AyaT2J4pz8zkejQQB4A81TuxoOfp9CRf2L2Km0aUTbZb
kmzki5yBoxF~pZASi6ClGctQV9TMsMxljxGHhl8e2N-f00Cp6p5cOtQkcv05S
Ka3BamOUBh6Yg6SnBNBNx9oAYbRqQzD21T3RfijQ__&Key-Pair-Id=APKAJ
LOHF5GGSLRBV4ZA#page=271

- Luthar, S. S. (1993). *Methodological and conceptual issues on research on childhood resilience*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 441-454.
- Luthar, S. S. , Cichetti, D. & Becker, B. (2000). *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*. Child Development, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

M

- Maddaus, M. (2020). *The Resilience Bank Account: Skills for Optimal Performance*. The Society of Thoracic Surgeons. 109(1), 18–25. <https://doi.org/10.1016/j.athoracsur.2019.07.063>
- Magruder, K. M., McLaughlin, K. A. & Elmore Borbon, D. L. (2017). *Trauma is a public health issue*. European Journal of Psychotraumatology, 8(1), 1375338.
- Marquez, J., Francis-Hew, L. & Humphrey, N. (2023). *Protective factors for resilience in adolescence: Analysis of a longitudinal dataset using the residuals approach*. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 17(1), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00687-8>
- Masten, A. S. (2024). *Emergence and evolution of developmental resilience science over half a century*. Development and Psychopathology, 1–9. doi:10.1017/S0954579424000154
- Meijer, S. A., Smit, F., Schoemaker, C. G., & Cuijpers, P. (2006). *Gezond verstand. Evidence-based preventie van psychische stoornissen*.
- Moens, L., Smits, D., Van Droogenbroeck, I., & Van Damme, J. (2009). *Zorgen van leerkrachten, Zorgen voor klasse (n)*.

- Mok, L., Wenning, H., & De Vries, I. (2016). *Handboek POH-GGZ*. In Bohn Stafleu van Loghum eBooks. Bohn Stafleu van Loghum. <https://doi.org/10.1007/978-90-368-1034-0>
- Monfrance, M., & Schils, T. (2022). *Sociaal-Emotionele ontwikkeling: inzichten vanuit literatuur en onderzoek*. In Marktplaatsbijeenkomst Onderwijswerkplaats Limburg.
- Morisse, F., De Neve, L. & Došen, A. (2019). *Emotionele ontwikkeling en verstandelijke beperking vanuit ontwikkelingsdynamisch perspectief: state of the art*. https://www.researchgate.net/profile/FilipMorisse2/publication/339943749_Emotionele_ontwikkeling_en_verstandelijke_beperking_vanuit_ontwikkelingsdynamisch_perspectief_state_of_the_art/links/5e6e88a3a6fdccf994cd51d9/Emotionele-ontwikkeling-en-verstandelijke-beperking-vanuit-ontwikkelingsdynamisch-perspectief-state-of-the-art.pdf
- Mortelmans, D. (2017). *Kwalitatieve analyse met Nvivo* (p. 319). Leuven: Acco.

N

- Nehmy, T. J., & Wade, T. D. (2014). *Reduction in the prospective incidence of adolescent psychopathology: A review of school-based prevention approaches*. *Mental Health & Prevention*, 2(3), 66–79. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2014.11.002>.
- Noordzij, F. (2019). *Hoe stimuleer je de sociaal-emotionele ontwikkeling?*. *Kinderopvang*, 29, 26-28.
- Nuchelmans & Wijnen, J. (2022). *Mentale veerkracht versterken in de GGZ*. In F. Gool & M. Janssen, Master Of Health Business Administration (MhBA–17). <https://www.erasmuscentrumzorgbestuur.nl/dynamic/media/24/documents/Joke%20Nuchelmans%20-%20Thesis%20Mentale%20veerkracht%20versterken%20in%20de%20GGZ%20-%20revisie.pdf>

O

- Okoli, C. (2023). *Inductive, abductive and deductive theorising*. *International Journal Of Management Concepts And Philosophy*, 16(3), 302–316. <https://doi.org/10.1504/ijmcp.2023.131769>
- Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap. (2022). *Ontwerpdecreet leersteun: principes* [Presentatieslides; PowerPoint].

- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). Vlaanderen is onderwijs en vorming. *Vestigingsplaatsen van Scholen Gewoon Lager Onderwijs*. Geraadpleegd op 7 juli 2024, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/bao/lijst?hs=211>
- Oosterwijk, J. C. (2016). *De samenhang tussen zingeving, mentale veerkracht en psychosociale problematiek bij adolescenten [The relationship between meaning, resilience and psychosocial problems in adolescents]*. *Psyche en Geloof*, 27(1), 45-58.
- Ormel, J., Oerlemans, A. M., Raven, D., Hartman, C. M., & Oldehinkel, A. J. (2018). *Functionele uitkomsten van psychische stoornissen bij kinderen en adolescenten*. *Kind en adolescent*, 39(3), 183-204.
- Östlund, U., Kidd, L., Wengström, Y., & Rowa-Dewar, N. (2011). *Combining qualitative and quantitative research within mixed method research designs: A methodological review*. *International Journal Of Nursing Studies*, 48(3), 369-383. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.10.005>

P

- Panagou, C. & MacBeth, A. (2022). *Deconstructing pathways to resilience: A systematic review of associations between psychosocial mechanisms and transdiagnostic adult mental health outcomes in the context of adverse childhood experiences*. *Clinical psychology & psychotherapy*, 29(5), 1626-1654.
- Plochg, T., & Van Zwieten, M. C. B. (2007). *Kwalitatief onderzoek*. Handboek gezondheidszorgonderzoek, 77-93.
- Portzky, M. (2015). *VK+ en P3: Vragenlijst over veerkracht en palliatieve activiteiten*. Handleiding (Nr. 5704602). Hogrefe Uitgevers B.V., Amsterdam. Geraadpleegd op 27 juni 2024, van https://www.hogrefe.com/nl/shop/media/downloads/sample-reports/5704601_InkijkexemplaarHandleiding_Samplepages.pdf
- Portzky, M. (2016). *Het risico op burn-out breder in kaart brengen met de Palliatieve Palletschaal (P 3)*. *Psychopraktijk*, 8, 34-36.
- Portzky, M. (2020). *Veerkracht. Onze natuurlijke weerstand tegen een leven vol stress*. Antwerpen: Witsand Uitgevers.

Pössel, P., Horn, A. B., Groen, G., & Hautzinger, M. (2004). *School-based prevention of depressive symptoms in adolescents: A 6-month follow-up*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 43(8), 1003–1010. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000126975.56955.98>.

Postma, S. (2009). *JGZ-richtlijn Vroegsignalering van psychosociale problemen*. RIVM Rapport 295001002.

Prins, P. J. M., & Braet, C. (2008). *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie*. <https://doi.org/10.1007/978-90-313-6589-0>

Q

Qualtrics. (2024). *Qualtrics (versie 2024) [Computer software]*. Qualtrics. <https://www.qualtrics.com>

R

Raosoft. (2004). *Sample Size Calculator [Software]*. <http://www.raosoft.com/samplesize.html>

Romijn, G., de Graaf, I., & de Jonge, M. (2010). *Kwetsbare kinderen. Literatuurstudie over verhoogde risicogroepen onder kinderen van ouders met psychische of verslavingsproblemen*.

Roos, L. (2018). *Orchidee, tulp of paardenbloem?*. Kinderopvang, 28(11), 24–26. <https://doi.org/10.1007/s41189-018-0274-3>

Rudd, G., Meissel, K. & Meyer, F. (2021). *Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature*. Educational Research Review, 34, 100402.

Rutter, M. (2006). *Implications of resilience concepts for scientific understanding*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094(1), 1-12.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. Development and psychopathology, 24(2), 335-344.

S

Scheerens, J., Veldkamp, B., & Meelissen, M. (2021). *Onderzoek naar hefboomen voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs*.

Schober, Patrick MD, PhD, MMedStat; Boer, Christa PhD, MSc; Schwarte, Lothar A. MD, PhD, MBA. (2018). *Correlation Coefficients: Appropriate Use and*

- Interpretation. Anesthesia & Analgesia* 126(5): p 1763-1768.| DOI: 10.1213/ANE.0000000000002864
- Scripps News. (2019). *Were you an orchid or dandelion growing up?* [Afbeelding uit video]. Youtube. Geraadpleegd op 29 juni 2024, van <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=xBFYojfliGw>
- Seddon, T. & Cairns, L. (2002). *Enhancing Knowledge in Organizations: developing capacity and capability through learning and leadership*. Leithwood, K., Ph. Hallinger (eds. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration). Kluwer Academic Publishers, 735-774.
- Seligman, M. (2018). *PERMA and the building blocks of well-being*. The journal of positive psychology, 13(4), 333-335.
- Senior, C. J., Godovich, S. A., Shiffrin, N. D., Cummings, C. M., Alvord, M. K & Rich, B.A. (2023). *The Effects of a School-based Resilience Intervention for Youth with Socioemotional Difficulties*. Journal of Child and Family Studies, 32(2), 384-397.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Holland, D., Whitefield, K., Harnett, P. H., & Osgarby, S. M. (2001). *The efficacy of a universal school-based program to prevent adolescent depression*. Journal of clinical child psychology, 30(3), 303-315.
- Smulders, M. (2021-2022). *Inclusief vs buitengewoon onderwijs: attitudes van Vlaamse ouders* [Masterscriptie, Universiteit Gent]. Universiteitsbibliotheek Gent.
- Snyder, Hannah R., Naomi P. Friedman, and Benjamin L. Hankin. (2019). *Transdiagnostic mechanisms of psychopathology in youth: Executive functions, dependent stress, and rumination*. Cognitive therapy and research. 43: 834-851.
- Souza, L. K. D., & Hutz, C. S. (2016). *Self-compassion in relation to self-esteem, self-efficacy and demographical aspects*. Paidéia (Ribeirão Preto), 26(64), 0181-0188.
- Spanjaard, H., & Slot, W. (2015). *Tijden veranderen, ontwikkelingstaken ook: Een 'update' van het competentiemodel*. Kind & Adolescent Praktijk, 14, 14-21.
- Spilt, J. L. (2018). *Publiekssamenvatting: ONDERZOEK NAAR HET PSYCHOSOCIAAL WELBEVINDEN VAN ADOLESCENTEN EN DE LEERLING-DOCENT RELATIE*
- Stoop, I. (2010). *Internet enquêtes: oplossing of probleem?*. TSG, 88, 45-46.

- Struyf, E., Bodvin, K., & Jacobs, K. (2016). *Toeleiding naar het zorgaanbod. Een onderzoek naar bestaande praktijken en verklarende factoren op kind-, gezins- en schoolniveau in het gewoon en buitengewoon onderwijs in Vlaanderen*. Eindrapport OBPWO, 13.
- Struyf, E., Verschueren, K., Petry, K., & Van Mieghem, A. (2018). *Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet*.
- Sullivan, G. M., & Artino, A. R. (2013). *Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales*. *Journal Of Graduate Medical Education*, 5(4), 541–542. <https://doi.org/10.4300/jgme-5-4-18>
- T**
- Takviriyannun, N. (2008). *Development and testing of the Resilience Factors Scale for Thai adolescents*. In *Nursing And Health Sciences* (Nr. 10, 203–208). Blackwell Publishing Asia Pty Ltd. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2008.00398.x>
- te Brake, H., van der Post, M. & de Ruijter, A. (2008). *Veerkracht. Van concept naar praktijk*. *Tijdschrift voor Veiligheid*, 7, 2.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2019). *Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support*. *Teachers and Teaching*. 25 (2) , 160–188. doi:10.1080/13540602.2018.1562440
- Tillott, S., Weatherby-Fell, N., Pearson, P. & Neumann, M.M. (2021). *Using storytelling to unpack resilience theory in accordance with an internationally recognised resilience framework with primary school children*. *Journal Of Psychologists And Counsellors in Schools*, 32(1), 134–145. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.5>
- Tiwara, A., Das, A., Sharma, M. (2015). *Inclusive education a "rhetoric" or "reality"? Teachers' perspectives and beliefs*. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128–136. doi: 10.1016/j.tate.2015.09.002
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). *Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups*. *International Journal For Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

U

Ungar, M., Russell, P. & Connelly, G. (2014). *School-based interventions to enhance the resilience of students*. Journal of Educational and Developmental Psychology, 4(1), 66.

V

Valcke, M., & Standaert, R. (2018). *Onderwijsbeleid in Vlaanderen*. ACCO.

Valcke, M., & De Craene, B. (2020). *Klasmanagement en reflectie: Omgaan met diversiteit in de klas*. In Gent Academia Press

Van Audenhove, C. (2012). *Veerkracht als richtinggevend thema in de geestelijke gezondheidszorg*. In W. Krikilion (Red.), Achtste Studiedag Klinische Psychotherapie. OPZ Geel. Geraadpleegd op 28 juni 2024, van https://www.opzgeel.be/sites/opzgeel/files/uploads/STUDIEDAG_brochure_2012.pdf

Vandeputte, L. 2021 *Het verband tussen burn-out bij leerkrachten en hun motivatie om les te geven*.

Van Doorselaere, J. (2023). *Vlaamse cultuureducatie en het geschiedenisonderwijs: een geïntegreerde benadering?*. Cultuur+ Educatie, 21(62), 30-47.

Van Droogenbroeck, I., Ghesquière, P., Gadeyne, E., Vandenberghe, N., Van Damme, J., & Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming. (2011). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs Zorgvragenlijst schooljaar 2008-2009*. (SSL/OD1/2011.49). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39759077/Longitudinaal_onderzoek_in_het_basisonde2015110612313ioxdbblibre.pdf?1446844935=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DLongitudinaal_onderzoek_in_het_basisonde.pdf&Expires=1718984005&Signature=alkvls9cDpCp32QW~gbPACxayOedE0l8ARBrwV6Bjkm4ZyHpjOjfbUNukUQ~T7Qz~YuQfGa~OVICGjgTgxV399GqMoHHkCsUH6XVSHU~BBT2OHU7TEjYGodFMhOITnRNTTDCIYdyjhHKssAKxStjgSaojQpn0gPOdrA7rvf3Q9NqWXXZv7yUsEq~gYtEiL1lvyxR6OQywTQouDM01hG35hfytyKrtnLTDGWcuU2gBcfBWg5Aeoe2J3bsMJJUkNT2Vb~4~4d5bGdvXmFdeIUv8RVON7AhX7VpAEIY~74E~cExJ4qoTKnmO~mQku0bBHhNvS5PpcmNA5SQfMzIQw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2006). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2009). *Zelfevaluatie als motor van schoolontwikkeling*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van Houtte, M. (2021). *Als onderwijs niet zinvol lijkt: en de school zelf bijdraagt aan dat gevoel van zinloosheid*. In *Over leven op school: de rol van school in het leven van jongeren*. (pp. 127-141). Acco.
- van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Coughlan, B. & Reijman, S. (2020). *Annual research review: Umbrella synthesis of meta-analyses on child maltreatment antecedents and interventions: Differential susceptibility perspective on risk and resilience*. *Journal of child psychology and psychiatry*, 61(3), 272-290.
- van Pelt, M. & Ročak, M. (2023). *Veerkracht nader beschouwd*. *Vakblad Sociaal Werk*, 24(3), 5-9.
- Van Selm, M. (2007). *Focusgroeponderzoek: Essay, debat en dialoog*. KWALON, 12(1). <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/56135/1/56135.pdf>
- van't Veer-Tazelaar, N., van Marwijk, H., van Oppen, P., van Hout, H., van der Horst, H., Cuijpers, P., ... & Beekman, A. (2009). *Stapsgewijze preventie van angst en depressie bij ouderen*. *Arch Gen Psychiatry*, 66, 297-304.
- Visser. (2016). *Transdiagnostisch*. *Psychopraktijk*, 8(4), 1-1.doi:10.1007/s13170-016-0049-y
- Vivas-Fernandez, M., Garcia-Lopez, L. J., Muela-Martinez, J. A., Piqueras, J. A., Espinosa-Fernandez, L., Jimenez-Vazquez, D., & del Mar Diaz-Castela, M. (2024). *Exploring the role of resilience as a mediator in selective preventive transdiagnostic intervention (PROCARE+) for adolescents at risk of emotional disorders*. *European Journal of Psychology Open*.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2020). *Voluit voor weerbaar onderwijs: Wat leren we uit de coronacrisis voor onderwijsbeleid?*. In *Advies op Eigen Initiatief (report AR-AR-ADV-2021-010)*. <https://www.acodonderwijs.be/wp-content/uploads/2021/02/Vlor-voluit-voor-weerbaar-onderwijs.pdf>

- Vlaamse overheid. (z.d.). *Naar School*. Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 13 april 2023, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/naar-school>
- Vlaamse overheid. (z.d.). *Onderwijsdoelen*. Geraadpleegd op 25 april 2023, van https://onderwijsdoelen.be/resultaten?onderwijsstructuur=LO&filters=onderwijsniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Df7dcdedc9e9c97a653c7dba05896ef57a333480b%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DBasisonderwijs%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Dc6770d35508ce6bdab180b85cb08a171f2ed94be%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%2520%253E%2520Lager%2520Onderwijs%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DLager%2520Onderwijs
- Vlaamse overheid. (z.d.). *Opdrachten van het CLB*. Geraadpleegd op 24 april 2023, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/werken-in-een-clb/rol-en-samenwerking-clb/opdrachten-van-het-clb>
- Vlaams parlement. (z.d.) *Decreet*. Geraadpleegd op 15 april 2023, van <https://www.vlaamsparlement.be/nl/overons/extra/begrippenlijst/decreet>
- Volkaert, B., Wante, L., Vervoort, L., & Braet, C. (2018). 'Boost Camp', a universal school-based transdiagnostic prevention program targeting adolescent emotion regulation; evaluating the effectiveness by a clustered RCT: A protocol paper. *BMC Public Health*, 18(1), 904.
- Vonck, J. (2021). *Het bewustzijn over professionalisering bij lerarenopleiders en student-leraren lager onderwijs*.
- Vos, R. (2020). *Onderwijsinfluencers en hun rol binnen de onderwijsdigitalisering*. (Bachelor's thesis).

W

- Wang, C., Wang, Y., Wu, F., Qu, J., Wang, Q., Hengudomsub, P., Wacharasin, C. & Zhou, L. (2024). *Fear of Progression and Resilience as Mediators of the Association between Family Function and Quality of Life among Patients with Cervical Cancer*. *European Journal Of Cancer Care*, 2024, 1–12. <https://doi.org/10.1155/2024/1145993>

- Wang, P., Wang, Z., & Qiu, S. (2024). *Universal, school-based transdiagnostic interventions to promote mental health and emotional wellbeing: a systematic review*. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 18(1), 47.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). *Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?*. *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29-i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Weiss, E. M. (1999). *Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment and planned retention: a secondary analysis*. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–879.
- Wennekers, M., Panis, M. & Ammerlaan, G. (2016). *Positieve psychologie: lessen in geluk*. LBRT. Tijdschrift Voor Remedial Teaching, 05. Teaching, 05. <https://www.bazaltgroep.nl/wp-content/uploads/sites/2/2019/01/RT-2016-5-8-Positieve-psychologie.pdf>
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., CEAR, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). *School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis*. *Clinical Psychology Review*, 51, 30–47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>.
- Wester, F. (2004). *Analyse van kwalitatief onderzoeksmateriaal: Methodologie van kwalitatief onderzoek*. *Huisarts en Wetenschap*, 47(12), 122–128. <https://doi.org/10.1007/bf03083688>
- Weymeis, H., Braet, C., & Van Leeuwen, K. (2016). *TIME-IN: Promoting school readiness in Flemish Education*. Gent: Universiteit Gent.
- Weymeis, H., Van Leeuwen, K., & Braet, C. (2018). *Extending School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) with emotional support systems: A non-randomized study testing the effectiveness of a school-wide health care policy TIME-IN in special education*. [Manuscript submitted for publication].
- Willems, R. (2023). *Hoe reguleer je de emoties van kinderen en jongeren?*. Tijdschrift voor Gedragstherapie, 2021(2).
- Windle, G., Bennett, K. M. & Noyes, J. (2011). *A methodological review of resilience measurement scales*. *Health and quality of life outcomes*, 9, 1-18.

X

Y

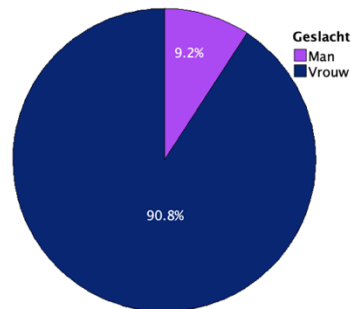
Z

Zhang, X., Widaman, K. & Belsky, J. (2023). *Beyond orchids and dandelions: Susceptibility to environmental influences is not bimodal*. *Development and psychopathology*, 35(1), 191-203.

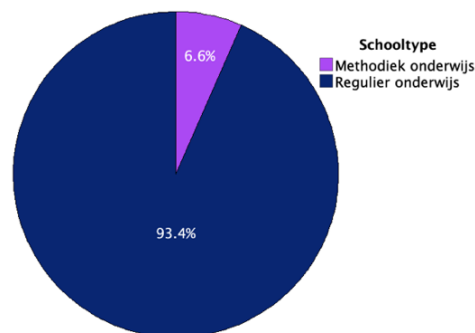
Bijlagen

Bijlage 1: Kwantitatief onderzoek: visuele presentatie achtergrondkenmerken participanten

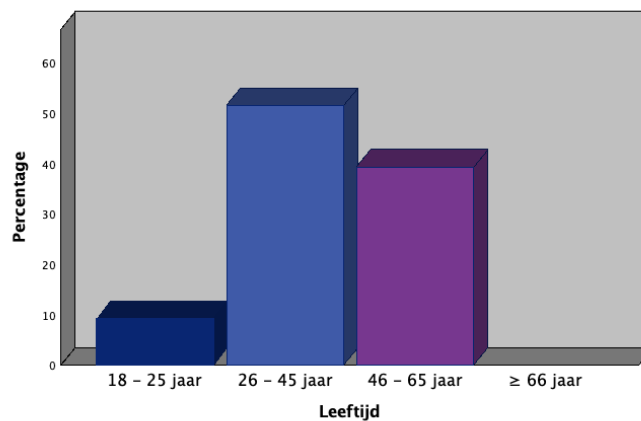
Steekproefverdeling: Geslacht



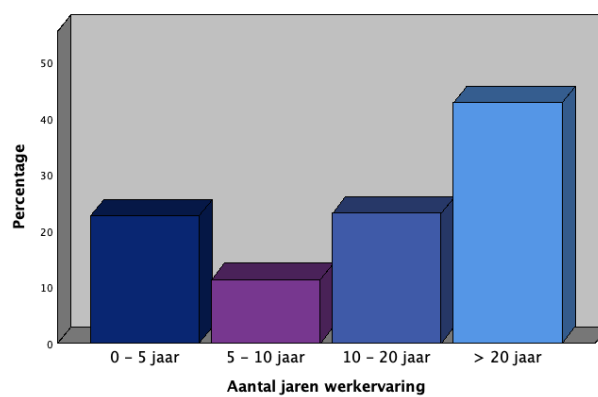
Steekproefverdeling: Schooltype



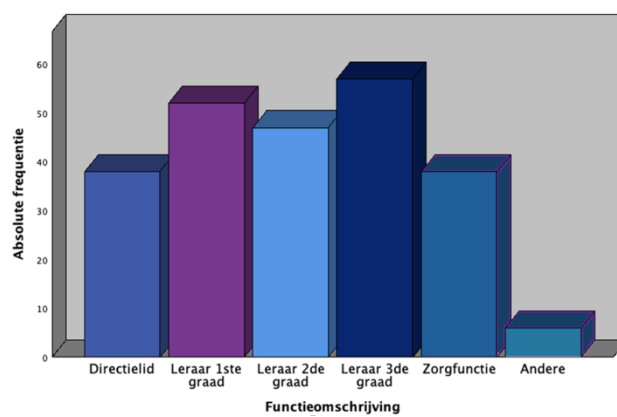
Steekproefverdeling: Leeftijd



Steekproefverdeling: Aantal jaren werkervaring



Steekproefverdeling: Functieomschrijving



Bijlage 2: Kwantitatief onderzoek: flyer

DEELNEMERS GEZOCHT

ONDERZOEK NAAR PSYCHOSOCIALE PREVENTIE IN DE LAGERE SCHOOL

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN


**UNIVERSITEIT
GENT**



WAT?

Een wetenschappelijk thesis-onderzoek vanuit de Universiteit Gent. Onderzoek naar psychosociale preventie binnen het lager onderwijs: **veerkracht**

WIE?

Directieleden en leraren werkende binnen een lagere school in Vlaanderen.

HOE?

Via een deelname aan bijhorende vragenlijst. Het invullen van de vragenlijst neemt ongeveer 5 à 10 minuten tijd in beslag.

Deelnemen kan door te klikken op onderstaande link, of bijhorende QR-code te scannen.




[HTTPS://QUALTRICSXMLC6GJBVF3.
QUALTRICS.COM/JFE/FORM/SV_07
N48AZFDALR0LY](https://qualtricsxmlc6gjbvf3.qualtrics.com/jfe/form/sv_07n48azfdalr0ly)



VRAGEN?


MARGOT.FERMYN@UGENT.BE

Bijlage 3: Kwantitatief onderzoek: vragenlijst met *informed consent*

Beste leraar/directielid van de lagere school,

Eerst en vooral wil ik u bedanken voor uw interesse en mogelijke deelname in het onderzoek omtrent de **psychosociale preventie in de lagere school ter bevordering van de veerkracht van de leerlingen**.

Het doel van het huidige project is tweeledig en beoogt **(a)** het in kaart brengen op welke aspecten van veerkracht er momenteel wordt ingezet in het lager onderwijs en **(b)** nagaan welke mogelijkheden en beperkingen leraren en directieleden ervaren bij het implementeren van een veerkrachtversterkend preventieprogramma. Op deze beide aspecten zal vervolgens de vergelijking worden gemaakt tussen methodescholen en scholen uit het regulier lager onderwijs.

In deze vragenlijst wordt enkel geïnformeerd om onderzoeksvraag (a) te kunnen beantwoorden.

Dit project wordt georganiseerd vanuit de Universiteit Gent (onderzoeksgroep klinische ontwikkelingspsychologie) en kadert binnen het finaliseren van een masterproef klinische psychologie.

De vragenlijst staat volledig in teken van het onderzoek en zal ongeveer vijf à tien minuten van uw tijd in beslag nemen. Uw deelname aan het onderzoek is volledig vrijwillig en u bent op elk moment vrij om de deelname stop te zetten. De vragenlijst gebeurt anoniem, wat betekent dat uw identiteit onherkenbaar wordt gemaakt. Indien gewenst, kan u de vragenlijst pauzeren en uw opgeslagen antwoorden op een later tijdstip vervolledigen. Hiervoor heeft u een maand de tijd.

Bij eventuele vragen of opmerkingen over het onderzoek, kan u contact opnemen met margot.fermyn@ugent.be

☐ Ik ga akkoord en geef mijn toestemming voor deelname aan het onderzoek

☐ Ik ga niet akkoord en wens niet deel te nemen aan het onderzoek



Uitgevoerd met Qualtrics

Wat is uw geslacht?

Man (M)

Vrouw (V)

Non-binair (X)

Ik zeg dat liever niet



Wat is uw leeftijd?

18-25 jaar

26-45 jaar

46-65 jaar

66+ jaar



Op welke soort school werkt u?

Regulier lager onderwijs

Buitengewoon lager onderwijs

Methodeschool lager onderwijs



Wat is uw functie op school?

Directielid

Leraar: 1ste, 2de leerjaar

Leraar: 3de, 4de leerjaar

Leraar: 5de, 6de leerjaar

Zorgcoördinator, leerlingenbegeleider,...

Andere

Hoeveel jaren werkervaring heeft u in het lager onderwijs?

0-5 jaar werkervaring

5-10 jaar werkervaring

10-20 jaar werkervaring

20+ jaar werkervaring



De volgende vraag peilt naar de mate waarin er op uw school/in uw klas op de volgende 5 thema's wordt ingezet bij de leerlingen. U kan antwoorden op de vraag door de schuiver te verschuiven naar het desbetreffende cijfer.

- 1 = Hier wordt niet op ingezet
2 = Hier wordt weinig op ingezet
3 = Hier wordt af en toe op ingezet
4 = Hier wordt intensief op ingezet
5 = Hier wordt maximaal op ingezet (wekelijks/dagelijks)

1 2 3 4 5

Vertrouwensrelaties met anderen aangaan



Inzetten op structuur en regels die ook van toepassing kunnen zijn in de thuiscontext



Rolmodellen en idolen waar kinderen naar opkijken



Het stimuleren van autonoom en zelfstandig handelen



Kennis over gezondheidszorg, onderwijs en veiligheidsdiensten (en de toegang hiertoe)



De volgende vraag peilt naar de mate waarin er op uw school/in uw klas op de volgende 5 thema's wordt ingezet bij de leerlingen.

- 1 = Hier wordt niet op ingezet
2 = Hier wordt weinig op ingezet
3 = Hier wordt af en toe op ingezet
4 = Hier wordt intensief op ingezet
5 = Hier wordt maximaal op ingezet (wekelijks/dagelijks)

1 2 3 4 5

Toekomstbeeld van de kinderen: geloof, hoop, vertrouwen



Zelfbeeld van de kinderen: gevoel van trotsheid stimuleren



Verantwoordelijkheden geven aan de kinderen



Inzetten op emotionele aspecten zoals empathie en altruïsme



Zelfkennis bevorderen: zelfreflectie, identiteitsvorming "wie ben ik",...



De volgende vraag peilt naar de mate waarin er op uw school/in uw klas op de volgende 5 thema's wordt ingezet bij de leerlingen.

- 1 = Hier wordt niet op ingezet
2 = Hier wordt weinig op ingezet
3 = Hier wordt af en toe op ingezet
4 = Hier wordt intensief op ingezet
5 = Hier wordt maximaal op ingezet (wekelijks/dagelijks)

1 2 3 4 5

Communicatieve vaardigheden: zowel verbaal als non-verbaal



Probleemoplossende vaardigheden



Zelfcontrole: emoties en impulsen controleren



Vaardigheden om relaties met anderen aan te gaan.



Jezelf en de anderen adequaat kunnen inschatten



De volgende vraag peilt naar de mate waarin er op uw school/in uw klas op de volgende 6 thema's wordt ingezet bij de leerlingen.

- 1 = Hier wordt niet op ingezet
2 = Hier wordt weinig op ingezet
3 = Hier wordt af en toe op ingezet
4 = Hier wordt intensief op ingezet
5 = Hier wordt maximaal op ingezet (wekelijks/dagelijks)

1 2 3 4 5

Slaaphygiëne



Beweging en sport



Meditatie en mindfulness



Dankbaarheid



Zelfcompassie: (mildheid tov zichzelf, omgaan met perfectionisme, positieve zelfpraak)



Verbinding met anderen



De volgende vraag peilt naar de mate waarin er op uw school/in uw klas op de volgende 6 thema's wordt ingezet bij de leerlingen.

- 1 = Hier wordt niet op ingezet
2 = Hier wordt weinig op ingezet
3 = Hier wordt af en toe op ingezet
4 = Hier wordt intensief op ingezet
5 = Hier wordt maximaal op ingezet (wekelijks/dagelijks)

1 2 3 4 5

Plaats voor plezier, genieten, ervaren van positieve emoties



Weten waar ze goed in zijn, activiteiten uitoefenen die ze leuk vinden, betrokken zijn



Positieve relaties: verbinding en steun met anderen



Zingeving: aandacht voor belangrijke doelen, normen en waarden,...



Doel en ambitie: doelen proberen bereiken die belangrijk zijn voor hen



De volgende vraag peilt naar de mate waarin er op uw school/in uw klas op de volgende 4 thema's wordt ingezet bij de leerlingen.

- 1 = Hier wordt niet op ingezet
- 2 = Hier wordt weinig op ingezet
- 3 = Hier wordt af en toe op ingezet
- 4 = Hier wordt intensief op ingezet
- 5 = Hier wordt maximaal op ingezet (wekelijks/dagelijks)

1 2 3 4 5

Positieve relaties tussen de leerlingen onderling: een gevoel van verbondenheid met de medeleerlingen

Een positieve relatie tussen de leerkracht en de leerling

Versterken van de motivatie die uit de leerlingen zelf komt (omdat ze het nuttig, waardevol of interessant vinden om zich ervoor in te zetten)

Versterken van de sociale steun waarop een kind beroep kan doen: een steunend netwerk



Hoe **belangrijk en haalbaar** vindt u het om via de lagere schoolcontext in te zetten op de psychosociale gezondheid van leerlingen?

- 1 = Helemaal niet akkoord
- 2 = Niet akkoord
- 3 = Neutraal
- 4 = Akkoord
- 5 = Volledig akkoord

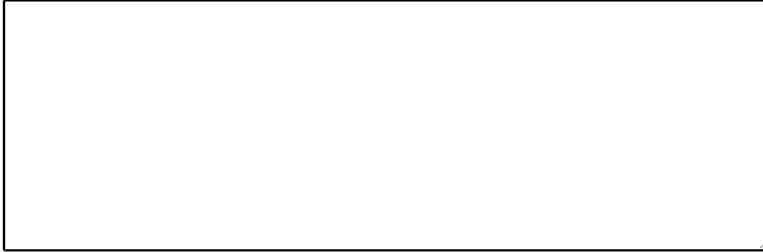
1 2 3 4 5

Ik vind dit belangrijk

Ik vind dit haalbaar



Heeft u tot slot nog aanbevelingen of vermeldingen in verband met het preventief inzetten op de psychosociale gezondheid van leerlingen binnen de lagere schoolcontext?



Bedankt voor uw deelname.

Uw antwoorden werden succesvol geregistreerd.

²² *Noot.* **Variabelen Boomdiagram Grotberg** (1995) (Ekenhorst et al., 2021): GH1=Vertrouwensrelaties; GH2=Structuur en regels; GH3=Idolen; GH4=Autonomie; GH5=Kennis; GB1=Toekomstbeeld; GB2=Zelfbeeld; GB3=Verantwoordelijk; GB4=Empathie; GB5=Zelfkennis; GK1=Communicatie; GK2=Probleemoplossend; GK3=Zelfcontrole; GK4=Interpersoonlijke vaardigheden; GK5=Inschatting. **Variabelen The Resilience Bank Account** (Maddaus, 2022): RB1=Slaap; RB2=Beweging; RB3=Meditatie en mindfulness; RB4=Dankbaarheid; RB5=Zelfcompassie; RB6=Verbinding. **Variabelen Positieve Psychologie (Bannink, 2017)**: PP1=Plezier; PP2=Talenten; PP3=Positieve relaties; PP4=Zingeving; PP5=Doel. **Variabelen extra transdiagnostische factoren**: Ex1=Leerlingenrelaties; Ex2=Leerkracht-leerlingrelatie; Ex3=Motivatatie; Ex4=Sociale steun. **Overige variabelen**: Blng=Belang; Hlbr=Haalbaarheid

** Correlatie is significant op 0.01 niveau (2-tailed)
* Correlatie is significant op 0.05 niveau (2-tailed)

Bijlage 5: Kwantitatief onderzoek: correlaties overkoepelende veerkrachtgerelateerde constructen²³

			GH	GB	GK	GTot	RBTot	PPTot	Ex1	Ex2	Ex3	Ex4	Blng	Hlbr	Vrk.Tot
GH	Cor.	--													
GB	Cor.	.64**	--												
	Sig.	<.001													
GK	Cor.	.63**	.74**	--											
	Sig.	<.001	<.001												
GTot	Cor.	.85**	.90**	.90**	--										
	Sig.	<.001	<.001	<.001											
RBTot	Cor.	.46**	.55**	.52**	.58**	--									
	Sig.	<.001	<.001	<.001	<.001										
PPTot	Cor.	.56**	.71**	.69**	.74**	.58**	--								
	Sig.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001									
Ex1	Cor.	.58**	.57**	.59**	.65**	.39**	.52**	--							
	Sig.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001								
Ex2	Cor.	.49**	.53**	.49**	.57**	.38**	.51**	.65**	--						
	Sig.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001							
Ex3	Cor.	.49**	.52**	.53**	.58**	.37**	.57**	.54**	.52**	--					
	Sig.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001						
Ex4	Cor.	.47**	.33**	.40**	.45**	.42**	.42**	.39**	.37**	.42**	--				
	Sig.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001					
Blng	Cor.	.26**	.31**	.20**	.29**	.22**	.23**	.19**	.25**	.14*	.21**	--			
	Sig.	<.001	<.001	.00	<.001	<.001	<.001	.00	<.001	.03	.00				
Hlbr	Cor.	.32**	.28**	.27**	.33**	.31**	.31**	.15*	.21**	.19**	.26**	.27**	--		
	Sig.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	.02	.00	.00	<.001	<.001			
Vrk.Tot	Cor.	.74**	.81**	.80**	.89**	.79**	.87**	.70**	.66**	.68**	.60**	.29**	.35**	--	
	Sig.	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		

²³ Noot. **Variabelen Boomdiagram Grothberg (1995)** (Ekenhorst et al., 2021): GH=Grotberg.IkHeb.Gemiddelde (i.e., GH1 t.e.m. GH5); GB=Grotberg.IkBen.Gemiddelde (i.e., GB1 t.e.m. GB5); GK=Grotberg.IkKan.Gemiddelde (i.e., GK1 t.e.m. GK5); GTot=Grotberg.TotaalGemiddelde (i.e., GH, GB en GK). **Variabelen The Resilience Bank Account** (Maddaus, 2022): RBTot=ResilienceBankAccount.TotaalGemiddelde (i.e., RB1 t.e.m. RB6). **Variabelen Positieve Psychologie (Bannink, 2017)**: PPTot=PositievePsychologie.TotaalGemiddelde(i.e., PP1 t.e.m. PP5). **Variabelen extra transdiagnostische factoren**: Ex1=Leerlingenrelaties; Ex2=Leerkracht-leerlingrelatie; Ex3=Motivatie; Ex4=Sociale steun. **Overige variabelen**: Blng=Belang; Hlbr=Haalbaarheid; Vrk.Tot=TotaalGemiddeldeVeerkracht (i.e., GTot, RBTot, PPTot, Ex1, Ex2, Ex3, Ex4)

** . Correlatie is significant op 0.01 niveau (2-zijdig)

* . Correlatie is significant op 0.05 niveau (2-zijdig)

Bijlage 6: Kwantitatief onderzoek: correlaties veerkracht en ordinale achtergrondvariabelen²⁴

		Age	Erv	G.Tot	RB.Tot	PP.Tot	Vrk.Tot	Hlbr	Blng	Ex1	Ex2	Ex3	Ex4
Age	Cor	--											
Erv	Cor	.75**	--										
	Sign	.00											
G.Tot	Cor	.06	.11	--									
	Sign	.40	.09										
RB.Tot	Cor	.13*	.18**	.58**	--								
	Sign	.05	.01	.00									
PP.Tot	Cor	.09	.12	.74**	.58**	--							
	Sign	.19	.07	.00	.00								
Vrk.Tot	Cor	.07	.15*	.89**	.79**	.87**	--						
	Sign	.26	.03	.00	.00	.00							
Hlbr	Cor	.11	.10	.33**	.31**	.31**	.35**	--					
	Sign	.10	.12	.00	.00	.00	.00						
Blng	Cor	.00	.00	.29**	.22**	.23**	.29**	.27**	--				
	Sign	.99	.98	.00	.00	.00	.00	.00					
Ex1	Cor	-.05	.07	.65**	.39**	.52**	.70**	.15*	.19**	--			
	Sign	.44	.27	.00	.00	.00	.00	.02	.00				
Ex2	Cor	-.09	-.03	.57**	.38**	.51**	.66**	.21**	.25**	.65**	--		
	Sign	.16	.70	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00			
Ex3	Cor	.01	.07	.58**	.37**	.57**	.68**	.19**	.14*	.54**	.52**	--	
	Sign	.85	.28	.00	.00	.00	.00	.00	.03	.00	.00		
Ex4	Cor	.04	.12	.45**	.42**	.42**	.60**	.26**	.21**	.39**	.37**	.42**	--
	Sign	.52	.06	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	

²⁴ Noot. **Achtergrondvariabelen steekproef:** Age=Leeftijd; Erv=Aantal jaren werkervaring. **Variabelen Boomdiagram Grotberg (1995) (Ekenhorst et al., 2021):** G.Tot=Grotberg.TotaalGemiddelde (i.e., GH, GB en GK). **Variabelen The Resilience Bank Account (Maddaus, 2022):** RB.Tot=ResilienceBankAccount.TotaalGemiddelde (i.e., RB1 t.e.m. RB6). **Variabelen Positieve Psychologie (Bannink, 2017):** PP.Tot=PositievePsychologie.TotaalGemiddelde (i.e., PP1 t.e.m. PP5). **Overige variabelen:** Hlbr=Haalbaarheid; Blng=Belang; **Variabelen extra transdiagnostische factoren:** Ex1=Leerlingenrelaties; Ex2=Leerkracht-leerlingrelatie; Ex3=Motivatatie; Ex4= Sociale steun.

** . Correlatie is significant op 0.01 niveau (2-zijdig)

* . Correlatie is significant op 0.05 niveau (2-zijdig)

Bijlage 7: Kwantitatief onderzoek: correlaties veerkracht en categorische achtergrondvariabelen²⁵

		GesV	F.Gr1	F.Gr2	F.Gr3	F.Zoco	Ond.M	GTot	RBTot	PPTot	Ex1	Ex2	Ex3	Ex4	Blng	Hlbr	VrkTot
GesV	Corr.	--															
F.Gr1	Corr.	.16	--														
	Sig.	0															
F.Gr2	Corr.	0	0**	--													
	Sig.	.24	.00														
F.Gr3	Corr.	-.07	-.29**	-.27**	--												
	Sig.	.30	.00	.00													
F.Zoco	Corr.	.13*	-.22**	-.20**	-.23**	--											
	Sig.	.04	.00	.00	.00												
Ond.M	Corr.	.08	.04	.09	-.02	-.01	--										
	Sig.	.20	.58	.15	.71	.87											
GTot	Corr.	.04	.01	.00	.10	-.09	.23**	--									
	Sig.	.59	.89	.99	.12	.19	.00										
RBTot	Corr.	.06	.13*	.04	-.16*	.03	.14*	.58**	--								
	Sig.	.40	.05	.56	.01	.70	.04	.00									
PPTot	Corr.	.09	.07	-.04	.04	-.07	.17**	.74**	.58**	--							
	Sig.	.17	.28	.53	.50	.30	.01	.00	.00								
Ex1	Corr.	.00	.00	.06	.07	-.11	.23**	.65**	.39**	.52**	--						
	Sig.	.98	.95	.40	.29	.10	.00	.00	.00	.00							
Ex2	Corr.	.07	.10	.05	.05	-.16*	.19**	.57**	.38**	.51**	.65**	--					
	Sig.	.33	.11	.43	.49	.02	.00	.00	.00	.00	.00						
Ex3	Corr.	.03	.05	-.04	.08	-.12	.22**	.58**	.37**	.57**	.54**	.52**	--				
	Sig.	.66	.43	.58	.23	.08	.00	.00	.00	.00	.00	.00					
Ex4	Corr.	.07	.00	.01	-.05	-.07	.03	.45**	.42**	.42**	.39**	.42**	.42**	--			
	Sig.	.27	1.00	.94	.46	.31	.63	.00	.00	.00	.00	.00	.00				
Blng	Corr.	.07	-.06	-.01	-.02	.09	.11	.29**	.22**	.23**	.19**	.25**	.14*	.21**	--		
	Sig.	.30	.35	.87	.75	.15	.09	.00	.00	.00	.00	.00	.03	.00			
Hlbr	Corr.	-.01	-.03	.00	.04	-.07	.17*	.33**	.31**	.31**	.15*	.21**	.19**	.26**	.27**	--	
	Sig.	.93	.67	.96	.58	.27	.01	.00	.00	.00	.02	.00	.00	.00	.00		
VrkTot	Corr.	.07	.08	.01	.00	-.08	.22**	.89**	.79**	.87**	.70**	.66**	.68**	.60**	.29**	.35**	--
	Sig.	.29	.23	.93	.97	.24	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	

²⁵ Noot. **Dummycoding geslacht:** GesV=Geslacht.Vrouw; Referentiecategorie=man. **Dummycoding functieomschrijving:** F.Gr1=Leraren 1^{ste} graad; F.Gr2=Leraren 2^{de} graad; F.Gr3=Leraren 3^{de} graad; F.zoco=Zorgfunctie; Referentiecategorie=directielid. **Dummycoding Schooltype:** Ond.M=Methodiek onderwijs; Referentiecategorie=Regulier onderwijs. **Variabelen Boomdiagram Grotberg (1995) (Ekenhorst et al., 2021):** GTot=Grotberg.TotaalGemiddelde (i.e., GH, GB en GK). **Variabelen The Resilience Bank Account (Maddaus, 2022):** RBTot=ResilienceBankAccount.TotaalGemiddelde (i.e., RB1 t.e.m. RB6). **Variabelen Positieve Psychologie (Bannink, 2017):** PPTot= PositievePsychologie.TotaalGemiddelde (i.e., PP1 t.e.m. PP5). **Variabelen extra transdiagnostische factoren:** Ex1=Leerlingenrelaties; Ex2=Leerkracht-leerlingrelatie; Ex3=Motivatie; Ex4=Sociale steun. **Overige variabelen:** Blng=Belang; Hlbr=Haalbaarheid; Vrk.Tot=TotaalGemiddeldeVeerkracht (i.e., GTot, RBTot, PPTot, Ex1, Ex2, Ex3, Ex4)

** . Correlatie is significant op 0.01 niveau (2-zijdig)

* . Correlatie is significant op 0.05 niveau (2-zijdig)

Bijlage 8: Kwalitatief onderzoek: persoonlijke karakteristieken uit COREQ-checklist²⁶

De interviewer/moderator was een vrouwelijke studente van 26 jaar. Zij volbracht het onderzoek in kader van een masterproef in de afstudeerrichting klinische psychologie. De participanten werden door middel van een flyer ingelicht over het onderzoeksonderwerp. Bij aanvang van elke focusgroep kende dit onderwerp bijkomende verduidelijking. De interviewer/moderator kende een grote affiniteit met het onderzoeksonderwerp aangezien ze dit onderwerp uit eigen initiatief opmaakte en bijgevolg voorstelde aan haar onderwijsinstelling.

²⁶ Noot. Gebaseerd op *Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups*, door van Tong, Sainsbury & Craig, 2007.

Bijlage 9: Kwalitatief onderzoek: flyer

DEELNEMERS GEZOCHT

ONDERZOEK NAAR PSYCHOSOCIALE PREVENTIE IN DE LAGERE SCHOOL

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN



UNIVERSITEIT GENT

WAT?



Een wetenschappelijk thesis-onderzoek vanuit de Universiteit Gent. Onderzoek naar psychosociale preventie in de lagere school: **veerkracht**

WIE?



Directieleden en leraren werkende binnen dezelfde lagere school:

- 1 directielid
- 1 leraar uit de eerste graad
- 1 leraar uit de tweede graad
- 1 leraar uit de derde graad
- 1 zorgcoördinator/ leerlingenbegeleider

HOE?

Via een deelname aan een focusgroep/ groepsgebesprek. De groep bestaat uit maximaal 6 deelnemers
Het gesprek duurt ongeveer 2 uren.



WAAR? WANNEER?

In het tweede semester op een moment naar keuze
(februari 2024 - maart 2024 - april 2024)

De focusgroep kan ook online doorgaan indien dit praktisch haalbaarder lijkt.





INTERESSE OF (PRAKTISCHE) VRAGEN?



MARGOT.FERMYN@UGENT.BE



Bijlage 10: Kwalitatief onderzoek: *informed consent* deelnemers



Informatie- en toestemmingsbrief voor leraren en directieleden

Beste leraar/directielid,

Eerst en vooral: bedankt voor uw interesse in dit onderzoek naar de sterktes en tekortkomingen omtrent de aanpak van het bevorderen van veerkracht binnen de lagere schoolcontext. Het doel van het huidige project is tweeledig en beoogt het in kaart brengen van (a) de huidige sterktes en tekortkomingen binnen de reguliere lagere schoolcontext omtrent het bevorderen van veerkracht bij de leerlingen en (b) nagaan hoe de implementatie van veerkrachtversterkende strategieën kan worden bevorderd volgens de leraren en directieleden die werkende zijn binnen de lagere school.

Dit project wordt georganiseerd vanuit Universiteit Gent (onderzoeksgroep klinische ontwikkelingspsychologie) en kadert binnen het finaliseren van een masterproef klinische psychologie.

Om bovenstaande onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden zal u gevraagd worden een (online) **focusgroep** bij te wonen, die maximum anderhalf uur zal duren.

Uw deelname aan het onderzoek is volledig **vrijwillig** en u bent op elk moment vrij om de deelname stop te zetten. De gegevens afkomstig van de focusgroepen zullen worden **gepseudonimiseerd**, wat betekent dat uw identiteit onherkenbaar wordt gemaakt. Verder zullen de persoonsgegevens verwerkt worden volgens de algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG of GDPR), die effectief van toepassing is sinds 25 mei 2018.

Indien u uw toestemming geeft voor deelname, vragen wij u de bijgevoegde antwoordstrook in te vullen.

Met vriendelijke groeten,
Margot Fermyn

Contactpersoon: Margot Fermyn / margot.fermyn@ugent.be / Telefoonnummer

Dr. Henk Weymeis / henk.weymeis@ugent.be

Dr. Elisa Boelens / elisa.boelens@ugent.be



Ik, ondergetekende, (vul hier uw volledige naam in) verklaar hierbij dat ik, als deelnemer van een onderzoek van de *Vakgroep Ontwikkelings-, Persoonlijkeids- en Sociale Psychologie* binnen de onderzoeksgroep Klinische Ontwikkelingspsychologie onder leiding van Prof. Dr. Caroline Braet, Dr. Henk Weymeis, Dr. Elisa Boelens en Margot Fermyn van de Universiteit Gent,

1. de uitleg over de aard van de vragen die me tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden heb gelezen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen.
2. totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek.
3. akkoord ga dat er een opname gemaakt wordt van de focusgroep waarvan nadien pseudo-anonieme* transcripten zullen gemaakt worden
4. de toestemming geef aan de onderzoekers om de resultaten op pseudo-anonieme* wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren;
5. Op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.
6. Weet dat niet deelnemen of mijn deelname aan het onderzoek stopzetten geen enkel gevolg heeft.
7. weet dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn.
8. geef toestemming dat mijn data gebruikt wordt voor verder analyse door andere onderzoekers na volledige anonimiseren
9. weet dat UGent de verantwoordelijke eenheid is m.b.t. persoonsgegevens verzameld tijdens het onderzoek. Ik weet dat de data protection officer me meer informatie kan verschaffen over de bescherming van mijn persoonlijke informatie. Contact: Hanne Elsen (privacy@ugent.be).

Gelezen en goedgekeurd op (datum)

De deelnemer, (handtekening)

Contactpersoon: Margot Fermyn / margot.fermyn@ugent.be/ Telefoonnummer

Dr. Henk Weymeis / henk.weymeis@ugent.be

Dr. Elisa Boelens/ elisa.boelens@ugent.be

* Bij pseudonimiseren worden persoonsgegevens getransformeerd waardoor ze niet meer direct herleidbaar zijn tot een persoon. Om dit te doen worden de direct identificeerbare elementen van een persoonsgegeven weggehaald, zoals de naam, of wordt gebruik gemaakt van een code.

Bijlage 11: Kwalitatief onderzoek: geheimhoudingsovereenkomst notulist

Geheimhoudingsovereenkomst met Notulist

Ik, ondergetekende, (vul hier uw volledige naam in) verklaar hierbij dat ik, als notulist van een onderzoek van de *Vakgroep Ontwikkelings-, Persoonlijkeids- en Sociale Psychologie* binnen de onderzoeksgroep Klinische Ontwikkelingspsychologie onder leiding van Prof. Dr. Caroline Braet, Dr. Henk Weymeis, Dr. Elisa Boelens en Margot Fermyn van de Universiteit Gent,

1. Geheimhouding zal naleven omtrent de inhoudelijke informatie die ik tijdens de focusgroepen van bijhorend onderzoek verneem.
2. Geheimhouding zal naleven omtrent de identiteit van de deelnemers aan de focusgroepen van bijhorend onderzoek.
3. Ik geen actieve bijdrage lever omtrent de inhoud van de focusgroepen van bijhorend onderzoek.
4. Ik notities zal nemen tijdens de focusgroepen en deze bij afloop meteen overhandig aan de onderzoeker.

Gelezen en goedgekeurd op (datum)

De deelnemer, (handtekening)

Contactpersoon: Margot Fermyn / margot.fermyn@ugent.be / Telefoonnummer

Dr. Henk Weymeis / henk.weymeis@ugent.be

Dr. Elisa Boelens / elisa.boelens@ugent.be

Bijlage 12: Kwalitatief onderzoek: vragenlijst naar achtergrondkenmerken

Heeft u de informed consent gelezen, goedgekeurd en bijgevolg ook ondertekend?

- ☐ Ja
- ☐ Nee (gelieve de onderzoeker in te lichten)

Aan welke focusgroep nam u deel?

- ☐ Focusgroep 1
- ☐ Focusgroep 2
- ☐ Focusgroep 3
- ☐ Focusgroep 4

Wat is uw geslacht?

- ☐ Man
- ☐ Vrouw
- ☐ Niet-binair/derde geslacht
- ☐ Ik zeg dat liever niet

Onder welke functie nam u deel aan de focusgroep?

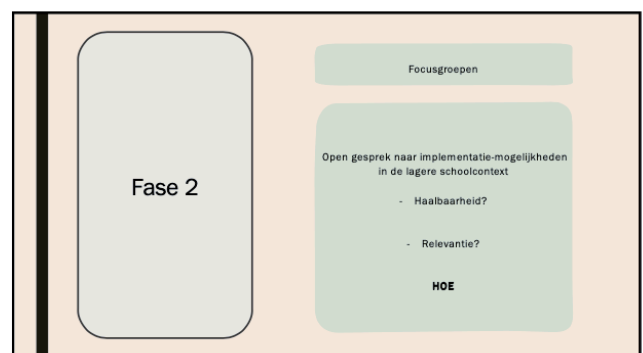
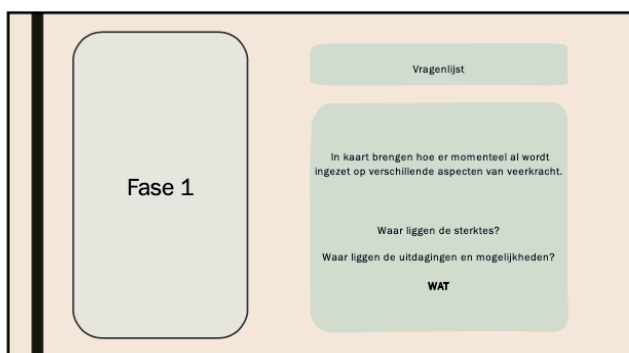
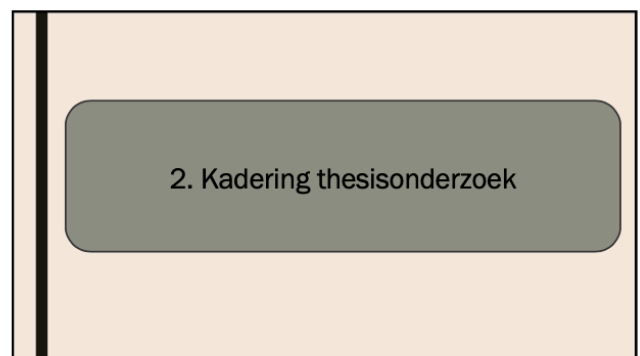
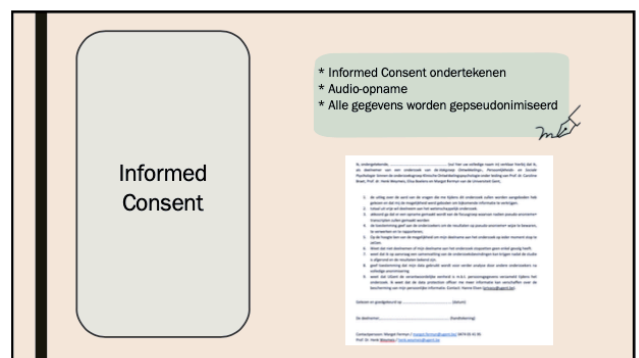
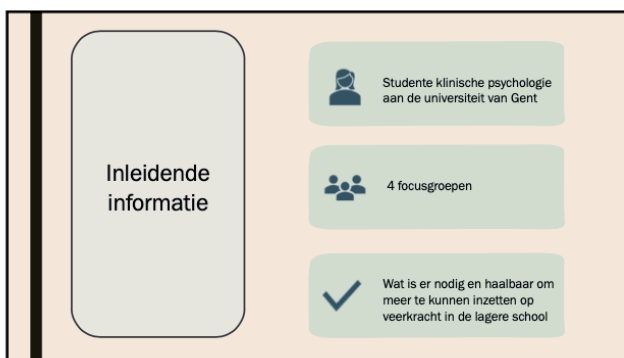
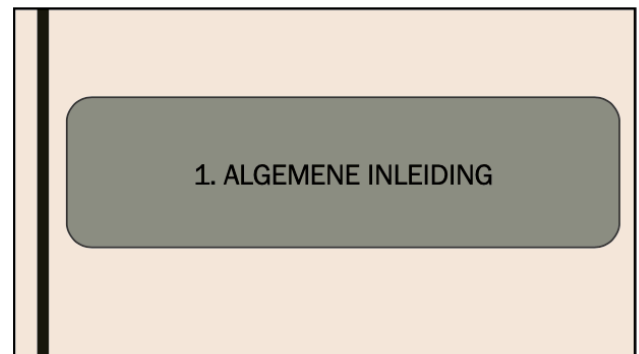
- ☐ Directielid
- ☐ Leerkracht: 1ste/2de leerjaar
- ☐ Leerkracht: 3de/4de leerjaar
- ☐ Leerkracht: 5de/6de leerjaar
- ☐ Zorgleerkracht, leerlingenbegeleider,...

Hoeveel jaar werkervaring heeft u?

- ☐ 0 - 5 jaar werkervaring
- ☐ 5 - 10 jaar werkervaring
- ☐ 10 - 20 jaar werkervaring
- ☐ 20+ jaar werkervaring

Bedankt voor uw tijd om aan deze enquête deel te nemen.
Uw antwoord is geregistreerd.

Bijlage 13: Kwalitatief onderzoek: PowerPointpresentatie



“Een
boekentas vol
veerkracht”

Preventie?

Waarom bij 6-12jarigen?

Waarom de lagere school?

Waarom veerkracht?

3. Veerkracht

VEERKRACHT

IK HEB

Relaties met mensen die ik kan vertrouwen
Structuur en regie thuis
Ritmodellen
Aanmoediging om autonoom te zijn
Toegang tot gezondheidszorg, onderwijs en veiligheidsdiensten

IK BEN

Beminnelijk en mijn temperament is aantrekkelijk
Liefdevol, empathisch en altruïstisch
Autonoom en verantwoordelijk
Trots op mezelf
Vol hoop, geloof en vertrouwen

IK KAN

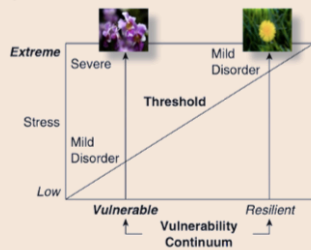
Goed communiceren
Problemen oplossen
Mijn gevoelens en impulsen controleren
Relaties aangaan met mensen die ik kan vertrouwen
Mijn eigen temperament en dat van anderen inschatten

Kulper, E., & Bammink, F. (2012). Veerkracht: Bevorderen van veerkracht in de jeugdhulpverlening. *Kind & Adolescent Praktijk*, 11, 134-139.

Zelfvertrouwen

Betekenisvolle relaties
aangaan

Vulnerability-resilience model



Ingram, R. E., & Luxton, D. D. (2005). Vulnerability-stress models. *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective*, 46(2), 32-46.

4. Open gesprek

INHOUD

- Korte voorstelling
- 4 pijlers:
 - Expertise
 - Middelen
 - Draagkracht
 - Beleidsvoerend vermogen

Korte voorstelling

(1) Expertise

(2) Middelen

(3) Draagkracht

(4) Beleidsvoerend vermogen

DANKJEWEL!



Margot.fermyn@ugent.be

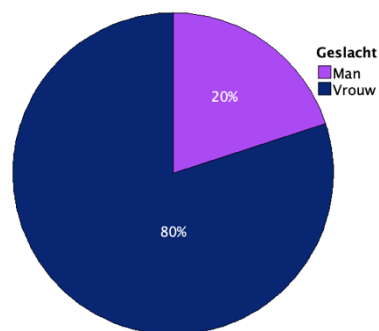
KORTE
NABESPREKING



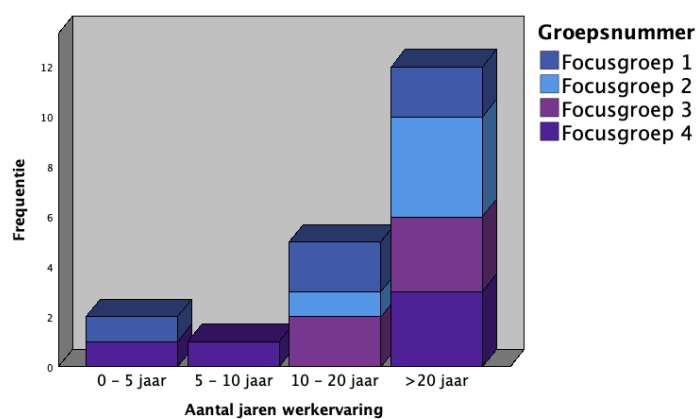
Margot.fermyn@ugent.be

Bijlage 14: Kwalitatief onderzoek: visuele presentatie achtergrondkenmerken participanten

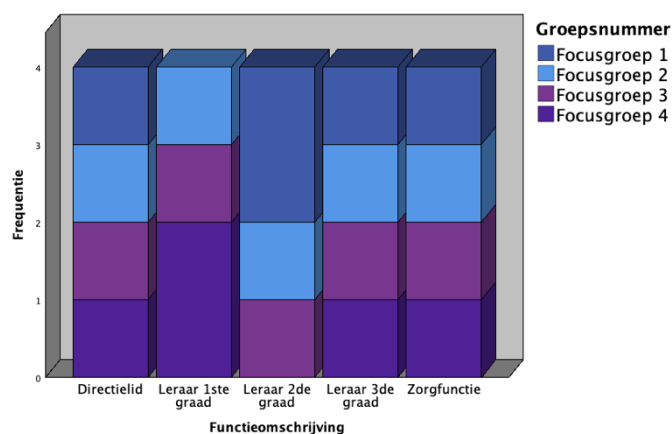
Steekproefverdeling focusgroepen: Geslacht



Steekproefverdeling focusgroepen: Werkervaring



Steekproefverdeling focusgroepen: Functieomschrijving



Bijlage 15: Kwalitatieve onderzoeksresultaten: Legende citaten

Teken	Betekenis
[<i>cursief</i>]	Extra (non-verbale) observaties <i>bvb: [zucht]</i> <i>bvb: [Deelenemers praten door elkaar]</i>
< <i>cursief</i> >	Anonimisering
...	Aantal puntjes geeft de duurtijd van een pauze aan
—	Zin werd niet afgemaakt
(?)	Dit teken vervangt een onduidelijk woord
(???)	Dit teken vervangt meerdere onduidelijke woorden.
[...]	Eén of meerdere tekstdelen (e.g., woorden, zinnen) werden weggelaten

Bijlage 16: Kwalitatieve onderzoeksresultaten: overzicht thema's en subthema's

Onderzoeksvraag 1: In welke mate hechten leraren belang aan het voorzien van veerkrachtgerichte preventie in de reguliere en methodieke Vlaamse lagere school?

Thema 1: Psychosociaal welzijn meer integreren op school

- |1| De cognitieve focus is te sterk aanwezig op school
- |2| Kinderen worden geconfronteerd met een te hoge mate aan druk
- |3| Onderwijs moet meer focussen op langetermijndoelstellingen

Thema 2: Psychosociale preventie op school moet meer draagvlak krijgen

- |1| Meer focussen op preventie in plaats van op curatie
- |2| Stijgende complexiteit in problematieken
- |3| Huidige hulp blijkt ontoereikend (e.g., CLB)

Thema 3: Kinderen veerkrachtiger maken

- |1| De blinde vlek die leidt tot kinderlijke overbescherming
- |2| Ook cognitief sterke kinderen meer uitdagen

Onderzoeksvraag 2: Op welke aspecten van veerkracht zetten leraren en scholen uit het regulier en methodiek Vlaams lager onderwijs reeds in?

Thema 1: Leraren zetten voornamelijk impliciet in op veerkracht

- |1| Methodiek onderwijs: expliciete veerkrachtgerichte ideologie
- |2| Regulier onderwijs: impliciete veerkrachtgerichte ideologie

Thema 2: Projecten

- |1| Soorten projecten
- |2| Voor- en nadelen bij projectwerkingen

Thema 3: Contextwerking

- |1| Belang van een contextwerking op school
- |2| Huidige aanpak met betrekking tot een contextwerking op school

Onderzoeksvraag 3: Hoe kan de implementatie van veerkrachtgerichte preventie worden bevorderd in de Vlaamse reguliere en methodieke lagere scholen?

Thema 1: Expertise

- |1| Opleiding
- |2| Bijscholing
- |3| Incluseren van externe deskundigen
- |4| Intervisie

Thema 2: Middelen

- |1| Personeel
- |2| Tijd
- |3| Accommodatie
- |4| Uitwerking in het gewenste format

Thema 3: Draagkracht

- |1| Leraren raken uitgeblust
- |2| Hoge verwachtingen en druk van buitenaf
- |3| Erkenning
- |4| Teamwerking
- |5| Zelfzorg en het lerarenprofiel

Thema 4: Beleidsvoerend vermogen

- |1| Gedragenheid op school
- |2| Steun vanuit de overheidsinstanties

Bijlage 17: Post hoc. factoranalyse vragenlijst²⁷

Latente Variabelen		Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
(GH1)	Vertrouwensrelaties	1.000				0.462	0.552
(GH2)	Structuur en regels	0.925	0.151	6.145	0.000	0.428	0.472
(GH3)	Idolen	0.863	0.154	5.601	0.000	0.399	0.420
(GH4)	Autonomie	0.769	0.131	5.895	0.000	0.356	0.448
(GH5)	Kennis	0.902	0.149	6.050	0.000	0.417	0.463
(GB1)	Toekomstbeeld	1.047	0.148	7.075	0.000	0.484	0.571
(GB2)	Zelfbeeld	1.080	0.133	8.123	0.000	0.499	0.705
(GB3)	Verantwoordelijk	1.032	0.138	7.460	0.000	0.477	0.617
(GB4)	Empathie	1.208	0.149	8.113	0.000	0.558	0.704
(GB5)	Zelfkennis	1.259	0.157	8.019	0.000	0.582	0.690
(GK1)	Communicatie	1.079	0.144	7.468	0.000	0.499	0.618
(GK2)	Probleemoplossend	1.052	0.142	7.430	0.000	0.486	0.613
(GK3)	Zelfcontrole	1.277	0.157	8.121	0.000	0.590	0.705
(GK4)	Interpersoonlijke vaardigheden	1.286	0.151	8.518	0.000	0.594	0.764
(GK5)	Inschatting	1.363	0.165	8.259	0.000	0.630	0.725
(RB1)	Slaap	0.898	0.155	5.795	0.000	0.415	0.439
(RB2)	Beweging	0.467	0.118	3.962	0.000	0.216	0.282
(RB3)	Meditatie en mindfulness	0.681	0.140	4.868	0.000	0.315	0.356
(RB4)	Dankbaarheid	1.303	0.173	7.520	0.000	0.602	0.625
(RB5)	Zelfcompassie	1.183	0.168	7.053	0.000	0.547	0.569
(RB6)	Verbinding	1.275	0.152	8.386	0.000	0.589	0.744
(PP1)	Plezier	1.013	0.129	7.851	0.000	0.468	0.667
(PP2)	Talenten	1.128	0.142	7.944	0.000	0.521	0.680
(PP3)	Positieve relaties	1.264	0.151	8.396	0.000	0.584	0.745
(PP4)	Zingeving	1.093	0.146	7.475	0.000	0.505	0.619
(PP5)	Doel	1.159	0.152	7.597	0.000	0.536	0.634
(EX1)	Leerlingenrelaties	1.162	0.144	8.076	0.000	0.537	0.698
(EX2)	Leerkracht-leerlingrelatie	0.953	0.125	7.608	0.000	0.440	0.636
(EX3)	Motivatatie	1.145	0.150	7.620	0.000	0.529	0.637
(EX4)	Sociale steun	0.987	0.155	6.372	0.000	0.456	0.495

²⁷ *Noot.* Er werd gebruik gemaakt van een confirmatieve factoranalyse. Hiervoor werd er beroep gedaan op het statistisch softwareprogramma: R-studio.