



Universiteit Utrecht



AUGEO VERSTERKT

Ieder kind kan een ster zijn, als je het de kans geeft te stralen

Steun van leerkrachten voor kinderen in ingrijpende situaties: Het effect van de online cursus 'Steun in het onderwijs'

Paige van der Meer, 3846369

24 juni, 2016

Master Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken

Thesisbegeleider: dr. Joyce Endendijk

Tweede beoordelaar: dr. Monique van Londen-Barentsen

Stage-instelling: Stichting Augeo

Stagebegeleider Augo: Edith Geurts

Aantal woorden: 7540

Samenvatting

Om stress bij kinderen als gevolg van ingrijpende gebeurtenissen te verminderen, heeft Augeo de cursus ‘Steun in het onderwijs’ ontwikkeld. De cursus geeft leerkrachten kennis over hoe zij steun kunnen bieden aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. Het doel van het huidige onderzoek was om deze cursus te evalueren. De vraag was in hoeverre de cursus een verandering teweeg bracht in de self-efficacy, rolopvatting en kennis van leerkrachten. De steekproef van het onderzoek bestond uit 137 leerkrachten uit het primair onderwijs. Participanten hebben eerst een voormeting ingevuld, vervolgens deelgenomen aan de cursus en tot slot een nameting ingevuld. De data zijn geanalyseerd door middel van een repeated measures ANOVA. Resultaten hebben laten zien dat de cursus een significant positieve verandering teweeg bracht in de self-efficacy, rolopvatting en kennis van de leerkrachten. De controlefactoren ‘leeftijd’, ‘aantal jaren werkzaam binnen deze functie’, ‘zien van kinderen met ingrijpende gebeurtenissen’ en ‘cijferbeoordeling van de cursus’ hadden geen significante invloed op deze verandering. Vervolgonderzoek is nodig om aan te tonen of de cursus ook een effect heeft op kinderen.

Trefwoorden: Ingrijpende gebeurtenissen, Stress, Steun, Leerkracht, Self-efficacy.

Abstract

To reduce stress in children as result of traumatic events, Augeo has developed the course ‘Support in education’. The course provides knowledge to teachers about how they can offer support to children who have experienced traumatic events. The purpose of the present study was to evaluate this course. The question was whether the course brought a change in the self-efficacy, role interpretation and knowledge of teachers. The sample of the study consisted of 137 teachers from primary education. Participants have first completed a pretest, then they attended the course and finally they completed a posttest. The data were analyzed by means of a repeated measures ANOVA. Results have shown that the course brought a significant positive change in self-efficacy, role interpretation and knowledge of the teachers. The control factors ‘age’, ‘number of years working in the position’, ‘seeing children with traumatic events’ and ‘evaluation rating of the course’ had no significant impact on this change. Further research is needed to show whether the course also has an effect on children.

Keywords: Traumatic events, Stress, Support, Teacher, Self-efficacy.

Inleiding

Stichting Augeo stelt dat alle kinderen in een veilige en gezonde situatie zou moeten kunnen opgroeien. Opgroeien gaat volgens Augeo in ieder gezin gepaard met vallen en opstaan. Echter krijgen sommige kinderen te maken met ingrijpende gebeurtenissen, die gevolgen kunnen hebben voor hun ontwikkeling. Voorbeelden van dit soort ingrijpende gebeurtenissen zijn het leven in armoede, het leven met een verslaafde ouder, het overlijden van een ouder, te maken krijgen met mishandeling, een (v)chtscheiding of gepest worden.

Het is niet duidelijk hoeveel kinderen jaarlijks betrokken raken bij dit soort ingrijpende gebeurtenissen. Cijfers variëren van 14% tot 86%, afhankelijk van de populatie en definitie van de gebeurtenis (Alisic, van der Schoot, van Ginkel, & Kleber, 2008; Copeland, Keeler, Angold & Costello, 2007). Wel is bekend dat wanneer kinderen te maken krijgen met ingrijpende gebeurtenissen, dit als erg vervelend kan worden ervaren. Dit blijkt wel uit het onderzoek van Verwey Jonker (2013) naar het leven van kinderen in armoede. Verschillende kinderen geven aan veel moeite te hebben met de situatie. Een jongen van 12 jaar vertelt: *‘Het is niet leuk thuis te zitten als je weet dat anderen iets leuks aan het doen zijn dat jij niet kan betalen’*. Een andere jongen van 10 jaar zegt over het leven in armoede: *‘Als er één ding is dat ik zou veranderen, dan was het wel dat de spanning en onzekerheid zou verdwijnen uit het gezin’*. Andere kinderen geven aan bang te zijn om uit huis gezet te worden of geen eten meer te kunnen kopen (Verwey Jonker, 2013).

Ook de andere voorbeelden van ingrijpende gebeurtenissen kunnen erg moeilijk zijn voor kinderen. Hoewel ieder kind verschillend reageert op dit soort gebeurtenissen, blijkt uit diverse onderzoeken dat het meemaken van ingrijpende gebeurtenissen, kan leiden tot stress bij kinderen (Shonkoff & Garner, 2012; Thompson, 2014; van der Ploeg, 2013). Deze stress kan negatieve gevolgen hebben voor het functioneren en de ontwikkeling van het kind (Shonkoff & Garner, 2012; van der Ploeg, 2013).

Om de negatieve gevolgen van stress bij kinderen te voorkomen, heeft Augeo de digitale cursus ‘Steun in het onderwijs’ ontwikkeld. Deze cursus geeft leerkrachten, door middel van video- en tekstfragmenten, meer kennis over het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. De cursus bespreekt onderwerpen als chronische stress en veerkracht bij het kind, het vergroten van de veiligheid van het kind, het stimuleren van relaties tussen leerkracht en leerling, het hanteren van emoties van het kind, het reguleren van gedrag en het zorgen voor het kind en jezelf. Het doel van het huidige onderzoek is om de cursus ‘Steun in het onderwijs’ te evalueren. Hierbij zal worden gekeken in hoeverre de cursus een effect heeft op leerkrachten.

Theoretisch kader

Stress bij kinderen

Zoals genoemd, kan het meemaken van ingrijpende gebeurtenissen leiden tot stress bij kinderen (Shonkoff & Garner, 2012; Thompson, 2014; van der Ploeg, 2013). Hoewel er geen alomvattende definitie is van stress, aangezien het gaat om een ervaring of een beleving van het individu, heeft Van der Ploeg (2013) toch geprobeerd het begrip uit te leggen. Hij omschrijft stress bij kinderen als de spanning die optreedt als een kind zich bedreigd of uitgedaagd voelt en hij of zij het idee heeft dat het evenwicht tussen draagkracht en draaglast op het punt staat verstoord te worden. Hierbij wordt draagkracht uitgelegd als het vermogen om adequaat om te gaan met dreigende omstandigheden of gebeurtenissen, terwijl draaglast verwijst naar de belasting die voortkomt uit een bepaalde gebeurtenis of situatie, bijvoorbeeld stress door een scheiding of armoede (Van der Ploeg, 2013).

Waar eerdere onderzoekers vooral keken naar een rechtlijnig verband tussen de stressvolle gebeurtenissen en de stressreactie van het kind, kwam Lazarus (1993) erachter dat er sprake is van een wisselwerking. Elke persoon reageert volgens hem op een eigen manier op stressvolle situaties. Dat personen verschillend reageren op stressvolle gebeurtenissen, heeft te maken met verschillende factoren. Van der Ploeg (2013) onderscheidt zes factoren die bepalend zijn voor de stressreactie van een kind, namelijk de persoonlijkheid van het kind, de omgeving van het kind, de aard van de stressor, het ontwikkelingsniveau van het kind, de voorspelbaarheid van de gebeurtenis en het idee van controle op de gebeurtenis.

Hoewel de reactie op stress dus per kind kan verschillen, kan langdurige stress als gevolg van ingrijpende gebeurtenissen, op korte termijn zorgen voor problemen in het functioneren van een kind (Shonkoff & Garner, 2012; van der Ploeg, 2013). De problemen die kinderen kunnen ervaren, kunnen onderverdeeld worden in zes verschillende domeinen. Kinderen kunnen problemen ondervinden met affectregulatie, het verwerken van informatie, het zelfconcept, gedragscontrole, interpersoonlijke relaties en biologische processen (Cook et al., 2005; Margolin & Vickerman, 2011). Langdurige stress kan daarnaast zorgen voor negatieve veranderingen in de hersenontwikkeling (Cook et al., 2005). Dit verklaart dan ook waarom ingrijpende gebeurtenissen ook op lange termijn kunnen leiden tot verschillende schadelijke gevolgen. Uit een grootschalig onderzoek van Felitti en collega's (1998) blijkt dat het meemaken van ingrijpende gebeurtenissen in de kindertijd, op lange termijn kan leiden tot onder andere middelengebruik, depressie, zelfmoordpogingen, seksueel overdraagbare aandoeningen, obesitas en verschillende ziektes zoals hartziekten, kanker en longziekten.

Naast dat persoonlijkheid mede bepalend is voor de stressreactie van een kind, bepaalt de persoonlijkheid van een kind ook in welke mate een kind problemen ondervindt als gevolg van de stress door ingrijpende gebeurtenissen (Van der Ploeg, 2013). Kinderen die, als gevolg van ingrijpende gebeurtenissen, geen problemen ondervinden, worden ook wel omschreven als veerkrachtig. Veerkracht kan hierbij worden uitgelegd als het vermogen om zich gezond te ontwikkelen, ondanks dat de ontwikkeling van het kind wordt bedreigd (Luthar, 2003). Van der Ploeg (2013) is daarbij iets uitgebreider en omschrijft veerkracht als het vermogen om een stressvolle gebeurtenis of situatie goed te doorzien, daar flexibel mee om te gaan en te bedenken hoe de situatie het beste kan worden aangepakt. Over het algemeen kan gezegd worden dat kinderen met veerkracht beschikken over de volgende kenmerken: sociale competenties, probleemoplossende vaardigheden, kritisch bewustzijn, autonomie en het geloof in een betere toekomst (Bernard, 1993; 1995).

Waar vroeger werd gedacht dat veerkracht een karaktereigenschap was, zijn onderzoekers tegenwoordig van mening dat dit een capaciteit is die ontwikkeld kan worden (Lerner et al., 2012; Luthar, 2003; Zolkoski & Bullock, 2012). Door het aangaan van relaties met belangrijke andere personen in de omgeving, kan een kind veerkracht ontwikkelen. Het blijkt dan ook dat de aanwezigheid van een stabiel en steunend persoon in het leven van het kind, een belangrijke factor is bij het verwerken van ingrijpende gebeurtenissen (Huber et al., 2012; Kinard, 1995; Lerner et al., 2012; Zolkoski & Bullock, 2012). Dit sluit aan bij de Social Support Theorie (Lazarus & Folkman, geciteerd in Huber et al., 2012). Binnen deze theorie wordt gezegd dat individuen de aanwezigheid van een zogenoemde stressmediator, ofwel een persoon die kan helpen om te gaan met de stress door het bieden van steun, in hun voordeel kunnen benutten. Door de aanwezigheid en hulp van de stressmediator kunnen individuen zich weren tegen de schadelijke gevolgen van stress. Een voorbeeld van een stressmediator voor een kind kan een vader of moeder zijn, maar ook vrienden, leerkrachten of andere rolmodellen kunnen volgens deze theorie als stressmediator dienen (Huber et al., 2012).

Rol van de leerkracht

Aangezien de meeste kinderen zich een groot deel van hun dag op school bevinden, kunnen leerkrachten een belangrijke rol spelen als het gaat om het bieden van steun aan kinderen die te maken hebben gehad met ingrijpende gebeurtenissen (Alisic, Bus, Dulack, Pennings & Splinter, 2012; Huber et al., 2012). Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar de invloed van sociale steun bij ingrijpende gebeurtenissen, zijn er maar enkele onderzoeken die specifiek kijken naar rol van leerkrachten bij het bieden van steun aan kinderen. Deze onderzoeken laten zien dat steun van leerkrachten een belangrijke modererende rol kan spelen

in de relatie tussen ingrijpende gebeurtenissen in het leven van een kind en de schadelijke gevolgen daarvan (Davidson & Demaray, 2007; Huber et al., 2012). Steun van de leerkracht lijkt zowel externaliserende als internaliserende gedragsproblemen als gevolg van ingrijpende gebeurtenissen te kunnen verminderen (Davidson & Demaray, 2007; Huber et al., 2012). Daarnaast lijkt de steun schoolproblemen te kunnen voorkomen (Lopes & Moleiro, 2011).

Specifiek onderzoek naar de ervaringen van leerkrachten met het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, laat zien dat veel leerkrachten wel steun willen bieden, maar hierbij verschillende moeilijkheden ervaren (Alisic, 2012; Alisic et al., 2012; Graham et al., 2011, Reinke et al., 2011). Een meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat zij een gebrek aan competentie ervaren, als het gaat om het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. Leerkrachten vinden het bijvoorbeeld moeilijk om te bepalen *of* ze ingrijpende gebeurtenissen met kinderen moeten bespreken. Ook weten ze vaak niet *hoe* ze de gebeurtenis moeten bespreken. Leerkrachten willen er niet te veel nadruk op leggen, aangezien ze vinden dat het normale leven door moet gaan, maar ze willen de gebeurtenis ook niet bagatelliseren (Alisic, 2012; Graham et al., 2011). Daarnaast vinden leerkrachten het soms moeilijk hun aandacht te verdelen. Ze willen wel aandacht en steun geven aan kinderen die ingrijpende gebeurtenis hebben meegemaakt, maar moeten ook lesgeven aan de rest van de klas. Het vinden van een balans tussen aandacht voor een individu en voor de klas, wordt als moeilijk ervaren (Alisic, 2012; Graham et al., 2011). Het ontbreekt veel leerkrachten dus aan vertrouwen in eigen bekwaamheid, als het gaat om het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt (Alisic, 2012; Alisic et al., 2012; Graham et al., 2011, Reinke et al., 2011). Dit gebrek aan vertrouwen in eigen bekwaamheid wordt ook wel omschreven als een gebrek aan self-efficacy. Een gebrek aan self-efficacy kan ervoor zorgen dat een persoon het idee heeft geen invloed uit te kunnen oefenen op de omgeving. Aangezien de mate van self-efficacy bepaalt in hoeverre iemand gemotiveerd is om bepaalde handelingen uit te voeren (Bandura, 1977), is het belangrijk om dit aspect bij leerkrachten te verbeteren. Als een leerkracht het idee heeft dat hij of zij door het bieden van steun een bijdrage kan leveren aan het verminderen van stress en het versterken van de veerkracht van een kind, zal diegene eerder gemotiveerd zijn om deze steun ook te geven.

Een ander punt waar veel leerkrachten moeite in ondervinden, is het bepalen van hun rol. Leerkrachten geven aan dat zij soms niet precies weten wat hun rol is als het gaat om het bieden van steun aan kinderen die te maken hebben met ingrijpende gebeurtenissen (Alisic, 2012; Alisic et al., 2012; Graham et al., 2011). Zo vertelt een leerkracht: *'Vroeger richtten*

leerkrachten zich puur op het lesgeven, tegenwoordig verandert de rol van een leerkracht steeds meer in verzorger'. Een andere leerkracht geeft aan: *Leerkrachten moeten oppassen niet te veel de rol van intern begeleider aan te nemen, aangezien onze primaire rol lesgeven is. Echter zullen de grenzen binnen het onderwijs vaag blijven*' (Graham et al., 2011).

Leerkrachten vragen zich af hoe ver zij moeten gaan in het bieden van steun en wanneer zij een kind moeten doorverwijzen naar een intern begeleider of een psycholoog (Alisic, 2012). Enkele leerkrachten geven aan dat zij het ondersteunen van kinderen in ingrijpende situaties niet als hun taak zien. Zij vinden dat de werkzaamheden van leerkrachten, intern begeleiders en psychologen gescheiden moeten blijven. Een leerkracht zegt hierover: *'Ik ben een leerkracht, geen psycholoog. Laat de professionals de problemen oplossen'* (Graham et al., 2011). Hoewel sommige leerkrachten het steunen van kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt dus niet als hun verantwoordelijkheid zien, blijkt uit eerder genoemde onderzoeken dat steun van leerkrachten kan bijdragen aan de ontwikkeling van veerkracht bij kinderen (Davidson & Demaray, 2007; Huber et al., 2012). Het is daarom belangrijk dat leerkrachten weten welke rol zij kunnen spelen bij het bieden van steun aan kinderen.

Tot slot blijkt dat sommige leerkrachten geen of weinig kennis hebben over welke effecten ingrijpende gebeurtenissen kunnen hebben op kinderen (Dekkers & de Jong, 2014). Ook geven leerkrachten aan dat zij soms niet weten welke gedragingen normaal zijn voor de leeftijd en welke gedragingen het gevolg zijn van ingrijpende gebeurtenissen (Alisic, 2012; Graham et al., 2011). Het is van belang dat leerkrachten meer kennis krijgen over de gevolgen van ingrijpende gebeurtenissen, zodat zij hun handelen hierop aan kunnen passen.

Procesevaluatie

Om een oordeel te geven over een interventie, is het belangrijk de interventie te evalueren. Een evaluatie kan zich focussen op verschillende aspecten van een interventie. Ten eerste kan een zogenoemd *needs assessment* worden uitgevoerd. Hierbij wordt gekeken naar de sociale omstandigheden die een interventie zou moeten verbeteren en naar welke behoeftes er zijn. Ten tweede kunnen de conceptualisering en het design van de interventie worden geëvalueerd. Dit wordt ook wel een evaluatie van de interventie theorie genoemd. Ten derde kan een procesevaluatie gedaan worden. Hierbij wordt gekeken naar de werking, implementatie en uitvoering van de interventie. Ten vierde kan de impact van een interventie geëvalueerd worden. Dit wordt ook wel een uitkomstevaluatie genoemd. Tot slot kan de kosteneffectiviteit van een interventie worden geëvalueerd, ofwel een evaluatie van de efficiëntie (Rossi et al., 2004).

Wanneer gekeken wordt naar de interventie van Augeo, de cursus ‘Steun in het onderwijs’, is een procesevaluatie op dit moment het meest relevant. Een procesevaluatie kan inzicht geven in de mechanismen die verantwoordelijk zijn voor de uitkomsten van een interventie en kan daarmee laten zien waarom een interventie succesvol is of niet (Hulscher, Laurant & Grol, 2003). Het uiteindelijke doel van de interventie van Augeo is ervoor zorgen dat kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, minder stress ervaren en zich prettiger voelen op school. Om dit doel te bereiken worden leerkrachten als mechanisme ingezet; zij zijn verantwoordelijk voor de uitkomsten. Het is dus vooral van belang om te kijken naar de ervaringen van de leerkrachten met de cursus ‘Steun in het onderwijs’. Wanneer leerkrachten door de cursus meer vertrouwen hebben in hun eigen bekwaamheid, beter weten welke rol zij aan kunnen nemen en meer kennis hebben over (de gevolgen van) ingrijpende gebeurtenissen, kan verwacht worden dat zij steun aan kinderen in ingrijpende situaties eerder zullen bieden (Bandura, 1977). Dit kan er uiteindelijk voor zorgen dat het doel van de interventie wordt behaald, namelijk dat kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt minder stress ervaren en zich prettiger voelen op school.

Huidig onderzoek

In het huidige onderzoek zal gekeken worden in hoeverre het volgen van een digitale cursus voor leerkrachten in het primair onderwijs, omtrent het bieden van structurele sociaal-emotionele steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, een verandering teweeg brengt bij leerkrachten. Hierbij zullen drie verschillende aspecten onderzocht worden, namelijk self-efficacy, rolopvatting en kennis over ingrijpende gebeurtenissen. Dit leidt tot volgende onderzoeksvraag: *Brengt het volgen van een digitale cursus voor leerkrachten in het primair onderwijs, omtrent het bieden van structurele sociaal-emotionele steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, een verandering teweeg in de self-efficacy, rolopvatting en kennis over ingrijpende gebeurtenissen van leerkrachten?*

De hypothese is dat er een significant positieve verandering zal plaatsvinden in de self-efficacy, rolopvatting en kennis van de leerkrachten. Verwacht wordt dat leerkrachten zich, door het afronden van de cursus ‘Steun in het onderwijs’, beter toegerust voelen in het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. De beoordeling die de participanten zichzelf geven op self-efficacy, zal dus stijgen. Ten tweede wordt verwacht dat leerkrachten zich, door de cursus, meer verantwoordelijk gaan voelen voor het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt en dat zij beter weten welke rol zij kunnen aannemen bij het bieden van deze steun. De rolopvatting,

uitgedrukt in een cijfer, zal dus eveneens stijgen. Tot slot wordt verwacht dat de participanten meer kennis hebben over in hoeverre ingrijpende gebeurtenissen traumatisch kunnen zijn voor kinderen. De score op kennis over ingrijpende gebeurtenissen zal naar verwachting dus ook stijgen.

Naast het hoofdeffect zal er tevens gekeken worden of er bepaalde variabelen van invloed zijn op de verandering over tijd in self-efficacy, rolopvatting en kennis. Aangezien eerder onderzoek heeft laten zien dat in hoeverre leerkrachten zich toegerust voelen in het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, afhankelijk is van de werkervaring en het aantal kinderen met ingrijpende gebeurtenissen waarmee de leerkracht heeft gewerkt (Alisic, 2012), zal hier in het huidige onderzoek ook voor worden gecontroleerd. Tevens zal gekeken worden of de variabelen leeftijd en cijferbeoordeling van de cursus van invloed zijn op de verandering over tijd in de gemiddelde scores op self-efficacy, rolopvatting en kennis.

Methode

Dataverzameling

Voor het werven van de participanten is gebruik gemaakt van het klantenbestand van Augeo. Alle scholen die niet meededen aan een ander lopend onderzoek van Augeo, zijn via de mail en telefonisch benaderd. De participanten zijn geïnformeerd over de cursus 'Steun in het onderwijs' en het onderzoek naar deze cursus. Vervolgens is hen gevraagd of zij openstonden voor deelname aan het onderzoek. De participanten die hiervoor openstonden hebben de vragenlijsten en cursus via de mail ontvangen. Op deze manier konden zij de vragenlijsten en cursus online afronden op een moment dat het voor hen uitkwam.

Participanten

De steekproef van het onderzoek bestond uit medewerkers van het primair onderwijs, afkomstig van basisscholen uit heel Nederland. De oorspronkelijke steekproef bestond uit 190 participanten. Aangezien 53 participanten de cursus of de tweede vragenlijst (nog) niet hadden afgerond, bestond de uiteindelijke steekproef van dit onderzoek uit 137 participanten (8,8 % man). Van de participanten bevond de grootste groep zich in de leeftijdscategorie 30 tot 39 jaar (31,4%). 25,5% van de participanten bevond zich in de categorie 50 tot 59 jaar, 22,6% in de categorie 20 tot 29 jaar, 14,6% in de categorie 40 tot 49 jaar en 5,8% in de categorie 60 tot 69 jaar.

Het aantal jaren dat de participanten werkzaam zijn binnen hun huidige functie was eveneens verdeeld: 21,9% was 0 tot 4 jaar werkzaam binnen de huidige functie, 21,2% 5 tot 9

jaar, 18,2% 10 tot 14 jaar, 12,4% langer dan 30 jaar, 12,4% 15 tot 9 jaar, 8,0% 20 tot 24 jaar en tot slot 5,8% 25 tot 29 jaar.

52,6% van de participanten gaf aan 'af en toe' kinderen te zien die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, 35,8% gaf aan deze kinderen vaak te zien en 4,4% gaf aan deze kinderen elke dag te zien. 7,3% van de participanten gaf aan dat zij zelden kinderen zagen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt en geen van de participanten gaf aan deze kinderen nooit te zien.

Meetinstrumenten

Voor het huidige onderzoek heeft Augeo, in samenwerking met een extern onderzoeksbureau, een eigen meetinstrument ontworpen. Dit instrument is gebaseerd op een eerder gebruikt instrument voor het self-efficacy onderzoek naar de cursus 'Werken met een Meldcode'. De vragenlijst voor het onderzoek naar de cursus 'Werken met een meldcode' is destijds ontworpen aan de hand van het onderzoek van Bandura (1977) naar self-efficacy. Deze vragenlijst bevatte vragen over onder andere self-efficacy (Cronbach's $\alpha = .955$), attitude en rolopvatting (Cronbach's $\alpha = .776$) en kennis (Cronbach's $\alpha = .887$) van de leerkracht.

De vragenlijst voor het onderzoek naar de cursus 'Steun in het onderwijs' bevatte eveneens de factoren self-efficacy, rolopvatting en kennis. Participanten moesten aangeven in hoeverre zij het eens waren met de stellingen. Voor de antwoorden is gebruik gemaakt van een 11-punt Likert schaal van 0 tot 10 met stappen van 1 (0 = 0 ..., 10 = 10). Voor de uiteindelijke schaalscores, is een gemiddelde score per schaal berekend. Dit is gedaan voor de meting op tijdstip 1 (T0) en de meting op tijdstip 2 (T1). Uiteindelijk had iedere participant dus twee gemiddelde scores op de schalen self-efficacy, rolopvatting en houding.

Self-efficacy is de mate waarin een leerkracht overtuigd is op te kunnen treden als steunfiguur voor kinderen die te maken hebben met ingrijpende gebeurtenissen. Om self-efficacy te meten, is gebruik gemaakt van 26 stellingen. Een voorbeeld van een stelling is: 'Ik voel mij goed in staat om contact te maken en te onderhouden met kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt'. De interne consistentie van deze schaal was zowel op de T0 meting (Cronbach's $\alpha = .940$) als op de T1 meting (Cronbach's $\alpha = .960$) uitstekend.

Rolopvatting is de mate waarin een leerkracht vindt dat hij of zij verantwoordelijk is voor het bieden van steun aan kinderen die te maken hebben met ingrijpende gebeurtenissen. Om rolopvatting te meten, is gebruik gemaakt van 10 stellingen. Een voorbeeld van een stelling is: 'Het is de verantwoordelijkheid van een leerkracht om te functioneren als steun en toeverlaat voor kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt'. De interne

consistentie van deze schaal was zowel op de T0 meting (Cronbach's $\alpha = .793$) als op de T1 meting goed (Cronbach's $\alpha = .831$).

Kennis betreft de ideeën van een leerkracht over in hoeverre bepaalde levensgebeurtenissen traumatisch kunnen zijn. Om kennis te meten, is gebruik gemaakt van 9 stellingen. Een voorbeeld van een stelling is: 'Ingrijpende gebeurtenissen zijn van invloed op het gedrag, de emoties en de gedachten van kinderen'. De interne consistentie van deze schaal was zowel op de T0 meting (Cronbach's $\alpha = .893$) als op de T1 meting (Cronbach's $\alpha = .897$) goed.

Onderzoeksdesign & Procedure

Het onderzoek was een longitudinale studie waarbij gebruik werd gemaakt van online vragenlijsten. Iedere participant heeft drie vragenlijsten ingevuld. Voorafgaand aan de cursus hebben de participanten een eerste vragenlijst, de voormeting (T0), ontvangen. De participanten hebben twee weken de tijd gehad om deze vragenlijst in te vullen. Vervolgens hebben zij een link naar de cursus 'Steun in het onderwijs' ontvangen. De participanten hebben drie weken de tijd gehad om deze cursus af te ronden. Twee weken na het afronden van de cursus, hebben de participanten een tweede vragenlijst ontvangen, de eerste nameting (T1). Een half jaar na het afronden van de cursus zullen de participanten nog een derde vragenlijst, de tweede nameting (T2), ontvangen. Deze laatste vragenlijst wordt niet meegenomen in het huidige onderzoek. Er is dus alleen gebruik gemaakt van de voormeting (T0) en de eerste nameting (T1). De data zijn uiteindelijk geanalyseerd door middel van het programma SPSS.

Data-analyse

Voor de data-analyse zijn eerst de beschrijvende statistieken (M en SD) opgevraagd voor de voor- en nametingen van self-efficacy, rolopvatting, kennis en voor de variabele cijferbeoordeling van de cursus. Daarnaast is gekeken naar de correlaties tussen zowel de voor- en nameting van self-efficacy, rolopvatting en kennis, als de variabelen 'leeftijd', 'aantal jaar werkzaam binnen deze functie', 'zien van kinderen met ingrijpende gebeurtenissen' en 'cijferbeoordeling van de cursus'.

Vervolgens is gecontroleerd of de data aan de assumpties van de Repeated Measures ANOVA voldeden. Voor het uitvoeren van deze analyse gelden verschillende assumpties. Allereerst moet er sprake zijn van onafhankelijke waarnemingen en interval variabelen. Dit zijn theoretische assumpties en hier is aan voldaan. Een tweede assumptie is dat de variabelen multivariaat normaal verdeeld moeten zijn (Field, 2013). Om dit te meten is een Shapiro-Wilk test gedaan. Aangezien hieruit bleek dat de gemiddelden op variabelen rolopvatting en kennis

niet normaal verdeeld waren, zijn deze variabelen getransformeerd volgens de methode van Tabachnik en Fidell (2001). Hierdoor werden de gemiddelden op de variabele rolopvatting normaal verdeeld, de gemiddelden op de variabele kennis daarentegen niet. Desalniettemin is er toch voor gekozen om de gemiddelden op de variabele kennis mee te nemen in de analyse en de niet normale verdeling te noteren als een limitatie binnen het onderzoek. Een laatste assumptie is dat er sprake moet zijn van een homogeniteit van de variantie en covarianties (sphericiteit). Deze assumptie geldt alleen wanneer er sprake is van meer dan twee metingen. Dit is in het huidige onderzoek niet het geval en daarom hoefde er niet gecontroleerd te worden voor deze assumptie (Field, 2013).

Na het checken van alle assumpties en het transformeren van de variabele rolopvatting, zijn de analyses uitgevoerd door middel van een Repeated Measures ANOVA. Met deze test kan gekeken worden of er een verschil is tussen afhankelijke metingen. In het huidige onderzoek is gekeken of er een verschil over tijd zichtbaar was tussen de voor- en nameting van de variabelen self-efficacy, rolopvatting en kennis. Daarnaast is gekeken in hoeverre de variabelen 'leeftijd', 'aantal jaren werkzaam binnen deze functie', 'zien van kinderen met ingrijpende gebeurtenissen' en 'cijferbeoordeling van de cursus' invloed hadden op de verandering over tijd. Dit is gemeten door de variabelen als 'between subjects factor' mee te nemen in de analyse.

Resultaten

Beschrijvende en correlatieve statistieken

Eerst is gekeken naar de beschrijvende en correlatieve statistieken van de variabelen. Deze staan gepresenteerd in tabel 1. De beschrijvende statistieken laten zien dat er zowel op de voor- als op de nameting op alle drie de schalen gemiddeld vrij hoog wordt gescoord. Desalniettemin is er op alle schalen een stijging in gemiddelde scores te zien. Wanneer er specifiek wordt gekeken naar de beschrijvende statistieken, blijkt dat waar op de voormeting van self-efficacy 2,9% van de participanten gemiddeld een onvoldoende scoorde en 10,2% gemiddeld lager dan een 6, op de nameting geen enkele participant een onvoldoende scoorde en slechts 2,2% gemiddeld lager dan een 6. Aangezien de gemiddelde scores op rolopvatting en kennis op de voormeting al hoog waren, is een soortgelijke vermindering in lage scores op die schalen niet te zien.

De correlatieve statistieken laten zien dat zowel de voor- als nametingen van alle drie de schalen significant positief met elkaar correleren. Daarnaast correleert de variabele 'leeftijd' significant positief met de voor- en nametingen van alle schalen. Dus een hogere

leeftijd is gerelateerd aan hogere scores op de voor- en nameting van self-efficacy, rolopvatting en kennis. De variabele ‘aantal jaren werkzaam binnen de huidige functie’ correleert significant positief met de voor- en nametingen van self-efficacy en rolopvatting en met de voormeting van kennis. Meer aantal jaren werkzaam zijn binnen de huidige functie is dus gerelateerd aan hogere scores op de voor- en nametingen van self-efficacy en rolopvatting en een hogere score op de voormeting van kennis. De variabele ‘zien van kinderen met ingrijpende gebeurtenissen’ correleert alleen significant positief met de voor- en nameting van self-efficacy, maar niet met die van rolopvatting en kennis. Dit wil zeggen dat het vaker zien van kinderen met ingrijpende gebeurtenissen, gerelateerd is aan hogere scores op de voor- en nameting van self-efficacy. Tot slot correleert de variabele ‘cijferbeoordeling van de cursus’ alleen significant positief met de nameting van self-efficacy en de voor- en nametingen van rolopvatting en kennis. Dus een hogere cijferbeoordeling van de cursus is gerelateerd aan een hogere score op de nameting van self-efficacy en de voor- en nametingen van rolopvatting en kennis.

Repeated Measures ANOVA

Vervolgens is de Repeated Measures ANOVA uitgevoerd. Eerst is een analyse uitgevoerd waarbij gekeken is of de controlevariabelen ‘leeftijd’, ‘aantal jaren werkzaam binnen de huidige functie’, ‘zien van kinderen met ingrijpende gebeurtenissen’ en ‘cijferbeoordeling van de cursus’ van invloed waren op de verandering over tijd in self-efficacy, rolopvatting en kennis. Hieruit bleek dat de invloed van ‘leeftijd’ op de verandering in self-efficacy ($F(4, 117) = 1.22, p = .304$), rolopvatting ($F(4, 117) = .81, p = .519$) en kennis ($F(4, 117) = 1.12, p = .353$) niet significant was. Ook had de variabele ‘aantal jaren werkzaam binnen de huidige functie’ geen significante invloed op de verandering in self-efficacy ($F(6, 130) = .82, p = .56$), rolopvatting ($F(6, 130) = 1.96, p = .076$) en kennis ($F(6, 130) = 1.81, p = .103$). De derde controlevariabele ‘zien van kinderen met ingrijpende gebeurtenissen’ was eveneens niet significant van invloed op de verandering in self-efficacy ($F(3, 117) = .99, p = .398$), rolopvatting ($F(3, 117) = .22, p = .881$) en kennis ($F(3, 117) = .84, p = .477$) en tot slot had ook ‘cijferbeoordeling van de cursus’ geen significante invloed op de verandering in self-efficacy ($F(5, 117) = 1.72, p = .136$), rolopvatting ($F(5, 117) = .22, p = .953$) en kennis ($F(5, 117) = .34, p = .885$).

Aangezien alle controlevariabelen niet significant van invloed bleken te zijn op de verandering over tijd in self-efficacy, rolopvatting en kennis, is er vervolgens een analyse uitgevoerd waarbij alleen is gekeken naar het hoofdeffect van verandering over tijd. Hieruit bleek dat er een significante positieve verandering over tijd heeft plaats gevonden in de

gemiddelde scores op self-efficacy ($F(1, 136) = 93.28, p < .001, \eta^2 = .407$), rolopvatting ($F(1, 136) = 5.70, p = .018, \eta^2 = .040$) en kennis ($F(1, 136) = 16.80, p < .001, \eta^2 = .110$). Zie tabel 1 voor de daadwerkelijke stijging in gemiddelde scores. Gezien de effectgroottes kan gezegd worden dat er bij de verandering in de gemiddelde score op de self-efficacy schaal sprake is van een groot effect, bij de verandering in de gemiddelde score op de kennis schaal sprake is van een medium effect en tot slot bij de verandering in gemiddelde score op de rolopvatting schaal sprake is van een klein effect.

Tabel 1.

Beschrijvende en correlatieve statistieken

Variabele	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M (SD)
1. T0 gemiddelde self-efficacy	-										7.36 (.93)
2. T1 gemiddelde self-efficacy	.573**	-									8.02 (.79)
3. T0 gemiddelde rolopvatting	.430**	.321**	-								8.78 (.84)
4. T1 gemiddelde rolopvatting	.250**	.407**	.629**	-							8.90 (.82)
5. T0 gemiddelde kennis	.397**	.329**	.696**	.547**	-						8.89 (1.01)
6. T1 gemiddelde kennis	.254**	.410**	.579**	.700**	.707**	-					9.14 (.82)
7. Leeftijd	.280**	.308**	.287**	.317**	.206**	.230**	-				-
8. Aantal jaar werkzaam binnen deze functie	.339**	.253*	.324**	.303**	.199*	.167	.706**	-			-
9. Zien van kinderen met ingrijpende gebeurtenissen	.286**	.250**	-.008	.000	.096	.151	.138	.061	-		-
10. Cijfer-beoordeling cursus	0.90	.293**	.244*	.324**	.225*	.288**	.062	.099	-.144	-	7.50 (.85)

Noot: Data zijn gebaseerd op N = 137. ** p < .01, * p < 0.05.

Discussie

Het doel van de huidige studie was om te onderzoeken of het volgen van de digitale cursus ‘Steun in het onderwijs’ voor leerkrachten in het primair onderwijs, omtrent het bieden van structurele sociaal-emotionele steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, een verandering teweeg bracht bij leerkrachten. Hierbij is gekeken naar drie verschillende aspecten, namelijk de self-efficacy, rolopvatting en kennis over ingrijpende gebeurtenissen van de leerkracht. Uit de resultaten is gebleken dat er een significant positieve verandering over tijd heeft plaatsgevonden in de gemiddelde scores op self-efficacy, rolopvatting en kennis over ingrijpende gebeurtenissen van leerkrachten. De hypothesen kunnen dus bevestigd worden.

Leerkrachten voelen zich door het volgen van de cursus ‘Steun in het onderwijs’ duidelijk beter toegerust in het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. Waar zij op de voormeting gemiddeld een 7.36 scoorden, scoorden zij na het doen van de cursus een 8.02. Ook kan geconcludeerd worden dat leerkrachten zich door de cursus meer verantwoordelijk zijn gaan voelen voor het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt en beter weten welke rol zij hierin kunnen aannemen. De gemiddelde score op rolopvatting steeg van een 8.78 naar een 8.9. Tot slot zorgde de cursus ervoor dat leerkrachten meer kennis kregen over (de gevolgen van) ingrijpende gebeurtenissen. De gemiddelde score op kennis steeg van een 8.89 naar een 9.14.

Gezien de kleine stijging in de gemiddelde scores op rolopvatting en kennis, wordt verwacht dat leerkrachten zich voorafgaand aan de cursus al verantwoordelijk voelden voor het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt en daarnaast kennis hadden over (de gevolgen van) ingrijpende gebeurtenissen. Hoewel er gesproken wordt van een kleine stijging, laten de effectscores desalniettemin zien dat er bij kennis toch gesproken kan worden van een medium effect van verandering. Dat er bij self-efficacy sprake is van een grotere verandering, vertaald zich ook in een hogere effectscore. Deze score zegt dan ook dat er sprake is van een groot effect van verandering. Hierdoor kan verondersteld worden dat leerkrachten door hun deelname aan de cursus met name meer vertrouwen hebben gekregen in hun eigen bekwaamheid, als het gaat om het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt.

Zoals eerder genoemd zorgt vertrouwen in eigen bekwaamheid ervoor dat iemand het idee heeft invloed uit te kunnen oefenen op de omgeving. Doordat de persoon het idee heeft invloed uit te kunnen oefenen, is diegene over het algemeen meer gemotiveerd om bepaalde

handelingen uit te voeren (Bandura, 1977). Aangezien het huidige onderzoek laat zien dat het vertrouwen van de leerkrachten in hun eigen bekwaamheid, in dit onderzoek ook wel omschreven als self-efficacy, duidelijk is gestegen, kan verwacht worden dat leerkrachten door hun deelname aan de cursus een beter beeld hebben gekregen van hoe zij van invloed kunnen zijn op kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. In lijn met de theorie van Bandura (1977) kan daardoor eveneens verwacht worden dat leerkrachten door de cursus meer gemotiveerd zijn om kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt te steunen. Dat de cursus heeft bijgedragen aan het motiveren van leerkrachten om steun te bieden, wordt bevestigd door de reacties op de stelling 'De cursus stimuleert om steun te bieden aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt'. Gemiddeld gezien waren participanten het, op een schaal van 0 tot 100%, 84% eens met deze stelling.

Hoewel vervolgonderzoek nodig is om harde uitspraken te doen over welke mechanismen ten grondslag liggen aan de verandering bij de leerkrachten, kan hier op dit moment wel over gespeculeerd worden. Verwacht wordt dat met name de filmpjes en oefenvragen uit de cursus hebben bijgedragen aan de stijging in gemiddelde scores. Aangezien de filmpjes en antwoorden op de oefenvragen concrete voorbeelden gaven over hoe leerkrachten steun kunnen bieden aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt en laten zien hoe deze steun kan bijdragen aan het verminderen van stress en het versterken van de veerkracht van het kind, wordt verwacht dat deze aspecten voornamelijk hebben bijgedragen aan de toename in self-efficacy. Daarnaast kan het praten met collega's over de cursus, 73% van de participanten gaf aan dit af en toe of vaak gedaan te hebben, eveneens hebben bijgedragen aan de verandering in gemiddelde scores. Door te praten over de cursus kan er meer bewustwording zijn gecreëerd omtrent het thema steun bieden aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. Ook kan het praten over de cursus ervoor hebben gezorgd dat leerkrachten elkaar meer stimuleren om steun te bieden, waardoor leerkrachten zich tevens verantwoordelijker kunnen zijn gaan voelen.

Aangezien de controlefactoren 'leeftijd', 'aantal jaren werkzaam binnen de huidige functie', 'zien van kinderen met ingrijpende gebeurtenissen' en 'cijferbeoordeling van de cursus' geen significante invloed hadden op de verandering over tijd, kan gesteld worden dat de stijging in de gemiddelde scores puur verklaard kan worden door het volgen van de cursus 'Steun in het onderwijs'. De cursus heeft dus op iedere leerkracht hetzelfde effect heeft, ongeacht hoe oud de leerkracht is, hoeveel jaar ervaring de leerkracht heeft en hoe vaak de leerkracht kinderen met ingrijpende gebeurtenissen heeft gezien. Ook maakt het geen verschil hoe de leerkracht de cursus beoordeeld. Hierdoor is de cursus breed inzetbaar en is het effect

van de cursus niet afhankelijk van individuele aspecten van de leerkracht.

Waar eerdere onderzoeken lieten zien dat leerkrachten moeite ondervinden in het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt (Alisic, 2012; Alisic et al., 2012; Graham et al., 2011, Reinke et al., 2011), laat het huidige onderzoek een ander beeld zien. De huidige onderzoeksgroep scoorde al vrij hoog op de voormeting, waardoor geconcludeerd kan worden dat zij zich voorafgaand aan de cursus al vrij goed toegerust voelden in het bieden van steun. Dit sluit dus niet aan bij de eerdere onderzoeken. Waar dit verschil precies vandaan komt, is moeilijk te verklaren. Een eerste verklaring zou kunnen zijn dat de eerdere onderzoeken gebruik hebben gemaakt van een andere manier van vraagstelling. Wellicht zorgt dit ervoor dat bepaalde aspecten anders worden opgevat of anders worden beoordeeld. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de huidige onderzoeksgroep voorafgaand aan de cursus al beter geschoold was dan de gemiddelde leerkracht. Aangezien bijna alle leerkrachten vrijwillig hebben deelgenomen aan het onderzoek, kan verwacht worden dat deze participanten meer geïnteresseerd zijn in het thema ‘steun bieden’ en daardoor wellicht meer kennis hebben omtrent dit thema.

Ondanks de hoge gemiddelde scores op de voormeting, lijkt de cursus toch goed te hebben ingespeeld op de onzekerheden van leerkrachten. Dat deze cursus van Augeo voor een positieve verandering heeft gezorgd, sluit aan bij eerdere onderzoeken naar de effectiviteit van de cursussen van Augeo (Augeo, 2016; Smeekens et al., 2011). Hoewel de eerdere onderzoeken hebben gekeken naar cursussen met andere thema's, namelijk het herkennen van kindermishandeling en het werken met de meldcode, laten de eerdere onderzoeken samen met het huidige onderzoek het nut en het effect van de online cursussen van Augeo goed zien.

Sterke punten en beperkingen

Het huidige onderzoek heeft verschillende sterke punten. Een eerste sterk punt is dat het onderzoek een redelijk grote sample heeft, met leerkrachten verspreid over heel het land. Daarbij is er een goede verdeling in de leeftijd en het aantal jaar werkervaring van de leerkrachten. Daarnaast is het sterk dat er longitudinaal onderzoek is gedaan. Door te kijken naar het verschil in de voor- en nameting op de verschillende aspecten, kunnen er goede uitspraken worden gedaan over in hoeverre er een verandering heeft plaatsgevonden.

Naast deze sterke punten heeft het onderzoek ook een aantal beperkingen. Een eerste limitatie is dat er in het huidige onderzoek geen gebruik is gemaakt van een controlegroep. Hierdoor kan niet met zekerheid worden gezegd dat de verandering in gemiddelde scores daadwerkelijk door de cursus komt. Wellicht zijn er nog andere factoren die hieraan bij hebben gedragen.

Een tweede limitatie is dat, zoals eerder genoemd, het merendeel van de participanten vrijwillig aan het onderzoek heeft deelgenomen. Er kan verwacht worden dat deze participanten meer geïnteresseerd zijn in het onderwerp ‘steun bieden aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt’ en wellicht hier ook beter geschoold in zijn. Dit zou de hoge scores op de voormeting kunnen verklaren. Tevens kan het zijn dat deze participanten bepaalde positieve verwachtingen van de cursus hadden en hoopten iets van de cursus te leren. Dit kan ervoor hebben gezorgd dat deze participanten de tweede vragenlijst (onbewust) positiever hebben ingevuld.

Een derde limitatie is dat de variabele kennis en in eerste instantie ook rolopvatting een niet normale verdeling hadden. Dit houdt in dat de steekproevenverdelingen waarschijnlijk niet normaal verdeeld waren. De participanten scoorden over het algemeen zeer hoog op de variabelen rolopvatting en kennis over ingrijpende gebeurtenissen. Hierdoor kunnen de resultaten vertekend zijn.

Een vierde limitatie is dat door een fout in het systeem bij bepaalde participanten niet goed werd geregistreerd of zij de cursus hadden afgerond. Hierdoor moest aan de participanten zelf gevraagd worden of zij dit hadden gedaan. Er is een kans dat participanten ons hebben gemeld dat zij de cursus hadden afgerond, terwijl dit niet het geval is geweest. Het is dus niet met zekerheid te zeggen dat alle participanten de cursus volledig hebben afgerond.

Een laatste limitatie is dat na ontvangst van de cursus, een deel van de participanten is uitgevallen uit het onderzoek. Hoewel een meerderheid van de participanten als reden ‘geen tijd om de cursus af te ronden’ opgaf, kan het zijn dat deze participanten de cursus niet leerzaam genoeg vonden en daarom geen tijd meer aan de cursus wilden besteden. Wanneer dit daadwerkelijk het geval is geweest, hadden de resultaten anders uit kunnen vallen wanneer deze participanten de tweede vragenlijst wel hadden ingevuld.

Toekomstig onderzoek en praktijk implicaties

Vervolgonderzoek is nodig om de huidige evaluatie te onderbouwen. Ten eerste zal in de toekomst kwalitatief onderzoek gedaan moeten worden. Door middel van kwalitatief onderzoek kan beter onderzocht worden welke onderdelen van de cursus als leerzaam en welke als minder leerzaam worden beschouwd. Hoewel het huidige onderzoek laat zien dat de cursus positief wordt beoordeeld, kan door middel van kwalitatief onderzoek specifiekere informatie over de beoordeling van de inhoud van de cursus worden verkregen. Daarnaast is kwalitatief onderzoek interessant om meer informatie te krijgen over de aspecten rolopvatting en kennis over (de gevolgen van) ingrijpende gebeurtenissen van de leerkrachten. In het huidige onderzoek werd op de voormeting al erg hoog gescoord op deze variabelen en waren

de variabelen niet normaal verdeeld. Hoewel de cursus uiteindelijk wel een stijging liet zien op beide schalen, was deze stijging vrij klein. Door middel van interviews zou specifiekere informatie opgedaan kunnen worden over de rolopvatting en kennis van de leerkrachten.

Ten tweede zal er in de toekomst opnieuw onderzoek gedaan moeten worden waarbij gebruik wordt gemaakt van een controlegroep. Aangezien in het huidige onderzoek geen gebruik is gemaakt van een controlegroep, kan niet met zekerheid worden gezegd dat de verandering in de verschillende aspecten puur te verklaren is door de cursus. Wellicht hebben andere factoren bijgedragen aan deze verandering. Wanneer in de toekomst onderzoek gedaan wordt met een controlegroep kunnen betere uitspraken worden gedaan over het daadwerkelijke effect van de cursus.

Ten derde zal er in toekomstig onderzoek gekeken moeten worden naar het effect van de cursus bij kinderen. Het uiteindelijk doel van Augeo is om kinderen zich prettiger te laten voelen op school en minder stress te laten ervaren. Om dit doel te bereiken worden leerkrachten ingezet. Hoewel het huidige onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachten zich door de cursus beter in staat voelen steun te bieden aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, is het nog de vraag in hoeverre deze steun daadwerkelijk tot uiting komt. Onderzoek bij kinderen zal moeten uitwijzen of het uiteindelijke doel van Augeo wordt behaald.

Een implicatie voor de praktijk is om scholen meer te wijzen op het effect van cursussen als ‘Steun in het onderwijs’. Hoewel toekomstig onderzoek zal moeten uitwijzen welk effect de cursus heeft op kinderen, laat het huidige onderzoek zien dat de cursus een positieve verandering te weeg brengt in de self-efficacy, rolopvatting en kennis van leerkrachten als het gaat om het bieden van steun aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. Aangezien in vrijwel iedere klas wel kinderen zitten die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, is het erg waardevol als leerkrachten vertrouwen hebben in hun eigen handelen wat betreft het bieden van steun aan deze kinderen. Wanneer dit vertrouwen goed is, en leerkrachten meer kennis hebben over welke rol zijn aan kunnen nemen en hoe ingrijpende gebeurtenissen van invloed kunnen zijn op het kind, is de kans op het daadwerkelijk bieden van steun ook groter (Bandura, 1977).

Conclusie

Huidig onderzoek heeft laten zien dat de cursus ‘Steun in het onderwijs’ van Augeo een positief effect heeft op leerkrachten als het gaat om self-efficacy, rolopvatting en kennis. Gezien de hoge gemiddelden op de voormeting kan verwacht worden dat leerkrachten zich voorafgaand aan de cursus al verantwoordelijk voelden voor het bieden van steun en kennis

hadden over ingrijpende gebeurtenissen. Desalniettemin lijkt de cursus toch goed te hebben ingespeeld op de onzekerheden van leerkrachten, voornamelijk op het gebied van self-efficacy. Hoewel vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of de cursus ook een positief effect heeft op kinderen, kan geconcludeerd worden dat de cursus ‘Steun in het onderwijs’ een stap in de goede richting is. Leerkrachten zijn positief over de cursus en de cursus stimuleert hen om steun te bieden aan kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt. Wanneer blijkt dat de cursus ook positief van invloed is op kinderen, zal een cursus als ‘Steun in het onderwijs’ op iedere school moeten worden ingezet. Op die manier kunnen in de toekomst veel problemen op zowel de korte als lange termijn, als gevolg van ingrijpende gebeurtenissen, worden voorkomen.

Referenties

- Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27, 51-59. doi:10.1037/a0028590
- Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., & Splinter, J. (2012). Teachers' Experiences Supporting Children After Traumatic Exposure. *Journal of Traumatic Stress*, 25, 98-101. doi: 10.1002/jts.20709
- Alisic, E., Schoot, T.A. van der, Ginkel, J.R. van, & Kleber, R.J. (2008). Looking beyond posttraumatic stress disorder in children: Posttraumatic stress reactions, posttraumatic growth, and quality of life in a general population sample. *Journal of Clinical Psychiatry*, 69, 1455-1461.
- Augeo (2016). *Leerkrachten voelen zich beter toegerust door cursus 'Werken met een meldcode'*. Verkregen van op 31 mei, 2016, van <https://www.augeo.nl/nl/nieuws/onderzoek-pi-research-leerkrachten-meldcode/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bernard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48. Verkregen op 26 februari, 2016, van <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov93/vol51/num03/Fostering-Resiliency-in-Kids.aspx>
- Bernard, B. (1995). Fostering resilience in children. Verkregen op 26 februari, 2016, van <http://www.edpsycinteractive.org/files/resilience.html>
- Copeland, W.E., Keeler, G., Angold, A., & Costello, E.J. (2007). Traumatic events and posttraumatic stress in childhood. *Archives of General Psychiatry*, 64(5), 577-584.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., et al. (2005). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 35, 390-398.
- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social Support as a Moderator Between Victimization and Internalizing-Externalizing Distress From Bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 383-405.
- Dekkers, D., & Jong, W. de. (2014). Connectie in plaats van correctie. Dit artikel kwam tot stand naar aanleiding van een studiedag bij het Centre for Child Mental Health (CCMH), Britannia Row, London. 2 -18. Verkregen op 24 februari, 2016, van <http://www.hollanderadviesencoaching.nl/wp-content/uploads/Connectie-in-plaats-van-correctie.pdf>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household

- Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258. doi: 10.1016/S0749-3797(98)00017-8
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views. *Teachers and Teaching*, 17(4), 479-496. doi: 10.1080/13540602.2011.580525
- Huber, R. S., Sifers, S. K., Houlihan, D., & Youngblom, R. (2012). Teacher Support as a Moderator of Behavioral Outcomes for Youth Exposed to Stressful Life Events. *Education Research International*, 2012, 1-10. doi: 10.1155/2012/130626
- Hulscher, M. E. J., Laurant, M. G. H., & Grol, R. P. T. M. (2003). Process evaluation on quality improvement interventions. *Quality Safety Health Care*, 12, 40-46. doi: 10.1136/qhc.12.1.40
- Kinard, E. M. (1995). Perceived social support and competence in abused children: a longitudinal perspective. *Journal of Family Violence*, 10(1), 73-98. doi: 10.1007/BF02110538
- Lazarus, R.S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A history of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. L., & Warren, A. E. A. (2012). Resilience and Positive Youth Development: A Relational Developmental Systems Model. In E. W. Werner (Ed.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 293-308). doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_6
- Lopes, R. & Moleiro, C. (2011). The Moderation Effect of Social Support in the Relationship between Child Maltreatment and School Achievement. *Journal of Education and Developmental Psychology*, 1, 74-84. doi: 10.5539/jedp.v1n1p74
- Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press.
- Margolin, G. & Vickerman, K. A. (2011). Posttraumatic Stress in Children and Adolescents Exposed to Family Violence: I. Overview and Issues. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 1, 63-73. doi: 10.1037/2160-4096.1.S.63
- Ploeg, J., van der. (2013). *Stress bij kinderen*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. 2011. Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26, 1-13. doi: 10.1037/a0022714

- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.W. (2004) *Evaluation. A systematic approach* (7th edition) . Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Smeeckens, A. E. F. N., Broekhuijsen-van Henten, D. M., Sittig, J. S., Russel, I. M. B., Ten Cate, O. T. H. J., Turner, N. M., & Van de Putte, E. M. (2011). Successful e-learning programme on the detection of child abuse in emergency departments: A randomized controlled trial. *Archives of Disease in Childhood*, 96, 330-334. doi: 10.1136/adc.2010.190801
- Shonkoff, J. P. & Garner, A. S. (2012). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. *American Academy of Pediatrics*, 129(1), 232-246. doi: 10.1542/peds.2011-2663
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Thompson, R. A. (2014). Stress and Child Development. *The Future of Children*, 24(1), 41-59. doi: 10.1353/foc.2014.0004h
- Verwey Jonker Instituut (2013). *Kinderen in armoede in Nederland* (Nr. KOM4/2013). Verkregen van <http://www.dekinderombudsman.nl/92/ouders-professionals/publicaties/rapport-kinderen-in-armoede/?id=106>
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295-2303. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.08.009