

**In kaart brengen van risico- en beschermende factoren bij jonge kinderen: De rol van
leerkrachtzorgen**

Student: E.E.N. Hensen (s4361423)

Begeleider en eerste beoordelaar: prof. dr. W.E. Kupers

Tweede beoordelaar: prof. dr. Annette van der Putten

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2025

Aantal woorden: 5263

Abstract

Many children are exposed to adverse childhood experiences (ACEs), which can negatively impact their development and mental well-being. Especially in young children, trauma-related symptoms are often expressed through behavior rather than verbal reporting, making early detection complex. Teachers play a crucial role in identifying behavioral signs that may indicate trauma, but often lack sufficient tools and training to do so effectively. This study examines the relationship between teacher-reported concerns about students aged 4 to 8 years and observed risk and protective factors related to trauma, as measured by the ReBTOSS screening instrument.

A mixed-methods design was used, combining quantitative analyses of 454 completed ReBTOSS forms with a thematic analysis of 162 open-ended teacher responses explaining their concerns. The results show that students about whom teachers reported high concern exhibited significantly more risk factors ($r \approx .40$) and fewer protective factors ($r \approx .38$) than those with low concern. The qualitative data indicate that high teacher concern was primarily associated with behavioral issues and family-related problems, while low concern often involved cognitive difficulties. Trauma was only explicitly mentioned in high-concern cases, supporting previous research indicating that trauma in young children is often recognized only when behavior becomes highly noticeable.

These findings underline the importance of structured screening instruments such as ReBTOSS in facilitating early identification of trauma-related behavior. In addition, they suggest that teacher concerns can be meaningful indicators of both risk and resilience factors. Further research is recommended to explore whether training in trauma-informed observation enhances the accuracy of teachers' assessments.

Inleiding

Veel kinderen maken tijdens hun jeugd ingrijpende gebeurtenissen mee, ook wel bekend als adverse childhood experiences (ACEs). Onder ACEs worden stressvolle of potentieel traumatische gebeurtenissen verstaan die voor het achttiende levensjaar plaatsvinden, zoals fysieke, emotionele of seksuele mishandeling, emotionele of fysieke verwaarlozing, huiselijk geweld, middelenmisbruik binnen het gezin en het opgroeien met ouders of verzorgers met psychische problemen of strafrechtelijke problemen (Scott, 2021). Uit onderzoek blijkt dat een aanzienlijk deel van de kinderen, ongeveer 13%, te maken heeft met drie of meer van deze ingrijpende gebeurtenissen, wat een sterke negatieve invloed kan hebben op hun ontwikkeling en welzijn (Marshall, 2023). ACEs kunnen aanzienlijke gevolgen hebben voor kinderen, zoals problemen met de cognitieve ontwikkeling, psychische klachten zoals angst en depressie, gedragsproblemen zoals agressie en impulsiviteit, problemen met sociale interacties en moeilijkheden met emotieregulatie (Gilgoff et al., 2020; Marshall, 2023). Op de lange termijn zijn ACEs ook gerelateerd aan een verhoogd risico op lichamelijke gezondheidsproblemen zoals hart- en vaatziekten, diabetes en ademhalingsaandoeningen, net als psychische problemen zoals angst, depressie en posttraumatische stressstoornis (Gilgoff et al., 2020).

Het is niet altijd het geval dat adverse childhood experiences in de kindertijd automatisch tot psychisch trauma leidt. Veel kinderen ontwikkelen zich ondanks moeilijke omstandigheden op een gezonde manier (Asscher & Paulussen-Hoogeboom, 2005). Bij een deel van de kinderen lukt het echter niet om een ingrijpende ervaring adequaat te verwerken, waardoor psychisch trauma kan ontstaan. Binnen de psychologie wordt psychotrauma opgevat als een reactie op een overweldigende en bedreigende gebeurtenis, waarbij iemand zich emotioneel of fysiek overweldigd voelt en intense lichamelijke reacties ervaart (Coppens et al., 2022). Het gaat dus niet om de gebeurtenis zelf, maar om de reactie op die gebeurtenis, wat per individu kan verschillen (Boelhouwer et al., 2022).

De diagnostische criteria voor psychotrauma zijn in de DSM-5 ondergebracht in twee classificaties: acute stressstoornis (ASD), wanneer de symptomen optreden vanaf drie dagen tot één maand na de traumatische gebeurtenis, en posttraumatische stressstoornis (PTSS), wanneer de klachten langer dan één maand aanhouden. Voor de diagnose PTSS worden vier symptoomclusters onderscheiden: (1) herbeleving van de gebeurtenis, (2) vermijding van prikkels die herinneren aan het trauma, (3) negatieve veranderingen in cognitie en stemming, en (4) veranderingen in prikkelbaarheid en arousal (American Psychiatric Association, 2014). Bij jonge kinderen is het herkennen van trauma extra complex, omdat zij traumagerelateerde klachten vaker gedragsmatig dan verbaal tot uiting brengen. Zij zijn vaak nog onvoldoende in staat om verbaal te reflecteren op hun ervaringen (Leeuwestein et al., 2024).

Naast deze symptomen spelen beschermende factoren een belangrijke rol in het wel of niet ontwikkelen van trauma. Zij hebben namelijk invloed op de mate waarin een kind in staat is om ingrijpende gebeurtenissen te verwerken en veerkracht te tonen. De aanwezigheid van beschermende factoren versterken het vermogen van kinderen om beter met stressvolle situaties om te gaan en verminderen daardoor de negatieve gevolgen van ACEs (Tanner & Francis, 2025). Belangrijke beschermende factoren worden uitgebreid beschreven in het Attachment, Self-Regulation and Competency (ARC) model (Blaustein & Kinniburgh, 2010). Dit model onderscheidt drie centrale domeinen voor veerkracht: veilige gehechtheid, zelfregulatie en competentieontwikkeling. Hechting verwijst naar het ervaren van veiligheid en verbondenheid met anderen, wat de impact van ingrijpende jeugdervaringen kan verzachten. Zelfregulatie betreft het vermogen om emoties te reguleren, te reflecteren op stressvolle omstandigheden en deze op een veilige manier te uiten. Competentie verwijst naar de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en het versterken van het gevoel van competentie. Aanvullend noemt Spierings (2008) beschermende factoren in het dagelijks leven van kinderen, een stabiele en voorspelbare leefomgeving fungeert namelijk als extra

beschermende factor. Samen kunnen deze vier elementen (veilige relaties, zelfregulatie, een positief zelfbeeld en een voorspelbare dagelijkse structuur) kinderen ondersteunen om binnen hun zogenoemde “window of tolerance” te blijven, het spanningsgebied waarin stressvolle ervaringen op een beheersbare manier verwerkt kunnen worden zonder te vervallen in hyper- of hypoarousal (Siegel, 1999).

Binnen het onderwijs spelen leerkrachten een belangrijke rol bij het signaleren van leerlingen met mogelijke ACEs en het bieden van ondersteuning om negatieve gevolgen te beperken (Pataky et al., 2019; Rishel et al., 2019). Onderzoek laat zien dat leerkrachten vooral gedragingen herkennen die duidelijk zichtbaar zijn in de klas, zoals externaliserende problemen bij gedragsstoornissen of ADHD. Internaliserende problemen zoals angst of depressie worden vaak minder snel herkend (Mathews et al., 2020). Tegelijkertijd geven leerkrachten aan zich vaak onvoldoende voorbereid te voelen om leerlingen met ACEs effectief te ondersteunen vanwege een gebrek aan specifieke kennis, praktische vaardigheden en voldoende middelen om adequaat te handelen (Marshall, 2023). Dit gebrek aan voorbereiding kan leiden tot gevoelens van stress, onzekerheid en zelfs compassion fatigue bij leerkrachten, wat hun vermogen om adequaat te handelen kan beperken (Marshall, 2023).

Om leerkrachten te ondersteunen in het vroegtijdig signaleren en omgaan met leerlingen met traumagerelateerde gedragingen, is het screeningsinstrument ReBTOSS ontwikkeld. Dit instrument helpt leerkrachten systematisch risicofactoren zoals herbelevingen, vermijding van prikkels en verhoogde arousal, en beschermende factoren zoals relaties, veiligheid, zelfregulatie en een stabiele leefomgeving in kaart te brengen (Boelhouwer et al., 2022).

Het belang van beschermende factoren en de invloed van risicofactoren zijn erkend, maar het blijft nog onduidelijk hoe deze factoren precies samenhangen met de zorgen die leerkrachten hebben over leerlingen (Boelhouwer et al., 2022). Ook is er nog weinig bekend

over welke specifieke redenen leerkrachten geven voor deze zorgen en hoe deze zich verhouden tot de scores op risicofactoren en beschermende factoren uit de ReBTOSS (Leeuwestein et al., 2024). Meer inzicht in deze verbanden kan helpen om de ondersteuning aan leerkrachten te verbeteren, zodat zij beter toegerust zijn om te kunnen omgaan met leerlingen die ACE's hebben meegemaakt (Boelhouwer et al., 2022).

Vanuit dit perspectief richt het huidige onderzoek zich op de volgende onderzoeksvragen:

1. Is er een verband tussen de mate waarin leerkrachten zich zorgen maken en de scores op risicofactoren en beschermende factoren bij leerlingen van 4 tot en met 8 jaar uit het basisonderwijs?
2. Welke redenen geven leerkrachten voor het hebben van zorgen over leerlingen van 4 tot en met 8 jaar uit het basisonderwijs, en hoe hangen deze redenen samen met risicofactoren en beschermende factoren?

Door het beantwoorden van deze vragen draagt dit onderzoek bij aan het vergroten van het inzicht in de psychologische symptomen van adverse childhood experiences in de onderwijscontext.

Methode

Onderzoeksdesign

Voor dit onderzoek is gekozen voor een cross-sectioneel, correlatieel mixed-methodsdesign. Kwantitatieve data worden verkregen uit een bestaande vragenlijst met het ReBTOSS-instrument (Risicofactoren en Beschermende factoren Trauma-Observatie Schoolse Situaties), dat is ontwikkeld om signalen van trauma-gerelateerd gedrag bij jonge kinderen in de schoolcontext in kaart te brengen. Kwalitatieve data bestaan uit open toelichtingen van leerkrachten, waarin zij de zorgen die zij over een leerling hebben nader toelichten. De combinatie van gestandaardiseerde scores en kwalitatieve beschrijvingen biedt

de mogelijkheid om de samenhang tussen risicofactoren, beschermende factoren en geuite zorgen kwantitatief te toetsen en kwalitatief te verdiepen.

Populatie en steekproef

De doelpopulatie voor dit onderzoek bestond uit alle Nederlandse basisschoolleerlingen van vier tot en met acht jaar. De steekproef omvatte 542 leerlingen, waarvan 258 jongens en 283 meisjes. Deze leerlingen waren afkomstig van 28 reguliere basisscholen en drie scholen voor speciaal basisonderwijs, verspreid over Nederland. Van alle leerlingen hebben 136 leerlingen een vluchtachtergrond. Alle leerlingen waren tussen de vier en acht jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 6 jaar en 4 maanden (Boelhouwer, 2022).

Procedure

De dataverzameling vond plaats tussen juni 2019 en november 2021. Leerkrachten werden geworven via e-mailuitnodigingen, berichten op sociale media en sneeuwballsampling (Leeuwestein et al., 2024). Na verkregen schriftelijke toestemming van ouders konden leerkrachten voor één tot maximaal vijftien leerlingen vragenlijsten invullen (ReBTOSS, SEV en SDQ). Gemiddeld besteedde een leerkracht ongeveer 30 minuten per leerling aan het invullen. Alle communicatie en formele toestemmingsprocedures liepen via de schoolleiding en de leerkrachten, het onderzoeksteam had geen direct contact met de leerlingen. Alle gegevens werden geanonimiseerd volgens protocol voordat analyses werden uitgevoerd. Ethische goedkeuring werd verleend door de Ethische Commissie Psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen (Leeuwestein et al., 2024).

Variabelen en instrumenten

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van de risicofactoren- en beschermende factoren-schalen van de ReBTOSS, daarnaast is het afzonderlijke zorgen-item gebruikt, waarmee leerkrachten aangaven in hoeverre zij zich zorgen maakten over een leerling. Ook is er gebruik gemaakt van de open vraag, waarin de leerkrachten een toelichting voor hun mate van

zorgen konden geven. Deze onderdelen vormden de onafhankelijke en afhankelijke variabelen van het onderzoek.

De ReBTOSS bevatte 54 observatie-items, verdeeld over twee schalen: risicofactoren (29 items) en beschermende factoren (25 items). De risicofactoren waren onderverdeeld in vijf clusters, namelijk herbeleving, vermijding, negatieve veranderingen in cognities en stemming, arousal-veranderingen en dissociatie, terwijl de beschermende factoren vier clusters omvatten: veiligheid en relaties, zelfregulatie, positief/neutraal zelfbeeld en dagelijks functioneel leven.

Leerkrachten beoordeelden per item in hoeverre bepaald gedrag van toepassing was op een leerling in de afgelopen twee weken. Dit deden zij aan de hand van een vier-puntenschaal (0 = niet van toepassing; 1 = beetje van toepassing; 2 = vaak van toepassing; 3 = zeer vaak van toepassing). Voorbeelden van Risicofactor-items, steeds ingeleid met “In de afgelopen twee weken...”, waren: “...vermeed de leerling om te praten over (trauma)gevoelige onderwerpen,” “...maakte de leerling een verdrietige indruk,” en “...schrok de leerling snel of was zenuwachtig”. Voor de Beschermende factorenschaal zijn enkele voorbeelden: “...praatte de leerling op een positieve manier over zichzelf,” “...durfde de leerling nieuwe uitdagingen aan te gaan,” en “...maakte de leerling positief contact met andere leerlingen”.

De interne consistentie van de ReBTOSS-schalen bleek uitstekend (risicofactoren $\alpha = .93$ en beschermende factoren $\alpha = .95$), waarmee de betrouwbaarheid van het instrument voor dit onderzoek werd aangetoond.

Analyseplan

Kwantitatieve analyse

Om het verband tussen de mate waarin leerkrachten zich zorgen maken en de scores op risicofactoren en beschermende factoren te analyseren, is SPSS gebruikt. Vanuit de ReBTOSS-dataset zijn de somscores voor risicofactoren (29 items, range 0–87) en

beschermende factoren (25 items, range 0–75) berekend. Hogere scores duiden op meer waargenomen risicofactoren en meer beschermende factoren. Het leerkrachtzorgen-item (oorspronkelijk gescoord op 0 = geen, 1 = een beetje, 2 = erg, 3 = heel erg zorgen) is in SPSS gerecodeerd naar twee groepen: weinig zorgen (oorspronkelijke codes 0–1) en veel zorgen (oorspronkelijke codes 2–3). Van de 542 leerlingen ontbraken bij 88 leerlingen de zorgenscores, waardoor zij geen indeling in de weinig of veel zorgen groep hebben gekregen. Er resteert een analysegroep van $n = 454$ leerlingen ($n = 415$ “weinig zorgen” en $n = 39$ “veel zorgen”). Om te bepalen welke toets geschikt is, zijn de assumpties onderzocht. Eerst is gecontroleerd of de verdeling van de risicofactoren- en beschermende factoren-scores per groep (weinig zorgen en veel zorgen) normaal was. Hiervoor zijn Shapiro-Wilk-toetsen uitgevoerd en zijn Q-Q-plots geïnterpreteerd. Daarnaast is met Levene's test nagegaan of de varianties in beide groepen gelijk waren. Omdat in de “weinig zorgen” groep beide uitkomstvariabelen significant afwijken van normaal ($p < .05$) en de varianties ongelijk bleken, is besloten een niet-parametrische toets te gebruiken. Boxplots zijn geraadpleegd om uitschieters visueel te inspecteren, deze outliers zijn wel geregistreerd maar niet verwijderd, om de volledige score-spreiding te behouden. Vervolgens is voor elke vergelijking de Mann-Whitney U-toets toegepast, hierbij zijn de U-waarde, de gestandaardiseerde Z-waarde, de p-waarde ($\alpha = .05$) en effectgrootte r gerapporteerd.

Kwalitatieve analyse

Om te achterhalen welke redenen leerkrachten noemen voor hun zorgen over leerlingen van 4 tot en met 8 jaar en hoe die redenen samenhangen met de risicofactoren en beschermende factoren, zijn alle open toelichtingen ($n = 162$) systematisch geanalyseerd.

Allereerst zijn in Excel de toelichtingen geïmporteerd met de bijbehorende leerkrachtzorgen-scores (0 = geen/beetje zorgen en 1 = veel/heel veel zorgen) en de ReBTOSS-totaalscores voor risicofactoren en beschermende factoren. Alleen de toelichtingen

zijn meegenomen waarvoor een geldige leerkrachtzorgen-score aanwezig was. Aangezien leerkrachten in één toelichting soms meerdere redenen noemen, is in de analyse rekening gehouden met het toekennen van meerdere codes per toelichting. De codering heeft volledig inductief plaatsgevonden, zonder vooraf vastgestelde thema's. Alle toelichtingen zijn gelezen en betekenisvolle fragmenten zijn gemarkeerd met korte, beschrijvende codes (bijvoorbeeld "concentratieproblemen," "gezinssituatie/gezinsproblematiek," "leergierigheid/intelligentie" en "(vermoeden van) trauma"). Vervolgens zijn alle initiële codes naast elkaar gelegd en inhoudelijk geclusterd: vergelijkbare labels zijn samengevoegd onder voorlopige thema's.

Codes die 1 keer voorkwamen zijn in overig geplaatst en codes die meerdere keren voorkwamen zijn in een van de thema's geplaatst. Voor de uiteindelijke rapportage in de resultaten zijn de thema's geanalyseerd per leerkrachtzorgen-groep (weinig zorgen vs. veel zorgen). Per thema is de frequentie bepaald, plus de gemiddelde risicofactoren- en beschermende factoren-totaalscore van de weinig zorgen en veel zorgen groep samen. Om duidelijk te maken wat er specifiek onder een thema valt, wordt bij elk thema een korte omschrijving gegeven ter illustratie.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

Om de eerste onderzoeksvraag "Is er een verband tussen de mate waarin leerkrachten zich zorgen maken en de scores op risicofactoren en beschermende factoren bij leerlingen van 4 tot en met 8 jaar uit het basisonderwijs?" te beantwoorden zijn er eerst beschrijvende statistieken uitgevoerd. Van de in totaal 542 ReBTOSS-metingen gaven leerkrachten bij 415 leerlingen aan weinig zorgen te hebben, en bij 39 metingen dat zij veel zorgen hadden. Voor 88 metingen ontbrak een geldige code (missing). Over alle 542 geldige metingen bedraagt de gemiddelde totaalscore op beschermende factoren $M = 56,89$ met een spreiding van $SD =$

13,47. De gemiddelde totaalscore op risicofactoren is $M = 6,02$ met een spreiding van $SD = 8,67$. Deze cijfers geven een eerste indruk van de verdeling van risico- en beschermende factoren in de hele steekproef, vóór verdere detaillering per zorgcategorie.

Vergelijking score op risicofactoren Tussen “Weinig Zorgen” en “Veel Zorgen”

Om te onderzoeken of de score op risicofactoren verschilt tussen leerlingen waarover leerkrachten weinig zorgen aangeven ($n = 415$) en leerkrachten met veel zorgen ($n = 39$), is een Mann-Whitney U-toets uitgevoerd. Aangezien de score op risicofactoren in de “weinig zorgen” groep niet normaal verdeeld was (Shapiro-Wilk $W = .690$, $p < .001$) en de varianties ongelijk waren (Levene's $F = 46.14$, $p < .001$), werd gekozen voor een non-parametrische toets. Hieronder in Tabel 1 volgen de resultaten.

Tabel 1

Mean Ranks en Sum of Ranks voor score op risicofactoren per groep

Leerkrachtzorgen	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Weinig zorgen	415	211,81	87 901,00
Veel zorgen	39	394,46	15 384,00
Totaal	454		

Tabel 1 laat zien dat de “veel zorgen” groep een aanzienlijk hogere mean rank (394,46) heeft dan de “weinig zorgen” groep (211,81). Dat duidt erop dat leerlingen in de “veel zorgen”-groep overwegend hogere scores op risicofactoren hebben.

De Mann-Whitney U-toets toonde, te zien in Tabel 2, een significant verschil in scores op risicofactoren tussen de groep leerlingen waarover leerkrachten weinig zorgen hadden ($n = 415$) en de groep die veel zorgen hadden ($n = 39$): $U = 1\,581,00$, $Z = -8,478$, $p < .001$. De effectgrootte, berekend als $r = |Z|/\sqrt{N}$, bedraagt $r = 8,478/\sqrt{454} \approx 0,40$, wat neerkomt op een

medium-groot tot groot effect. Dit betekent dat de verdelingen van scores op risicofactoren in de twee groepen significant van elkaar verschillen. Aangezien de geobserveerde Z-waarde negatief is en de groep “veel zorgen” een hogere mean rank had, betekent dit dat leerlingen in de “veel zorgen” groep overwegend hogere scores op risicofactoren lieten zien dan leerlingen in de “weinig zorgen” groep.

Tabel 2

Teststatistieken voor de Mann-Whitney U-toets (score op risicofactoren)

Statistiek	Waarde
Mann-Whitney U	1 581,00
Wilcoxon W	87 901,00
Z	−8,478
Asymp. Sig. (2-tailed) < .001	

Om de spreiding binnen elke groep verder te illustreren, zijn de mediaan (50e percentiel), het eerste kwartiel (Q1, 25e percentiel) en het derde kwartiel (Q3, 75e percentiel) per groep in Tabel 3 getoond. De “weinig zorgen” groep rapporteert lagere scores op risicofactoren dan de “veel zorgen” groep, wat overeenkomt met de resultaten van de Mann-Whitney U-toets.

Tabel 3

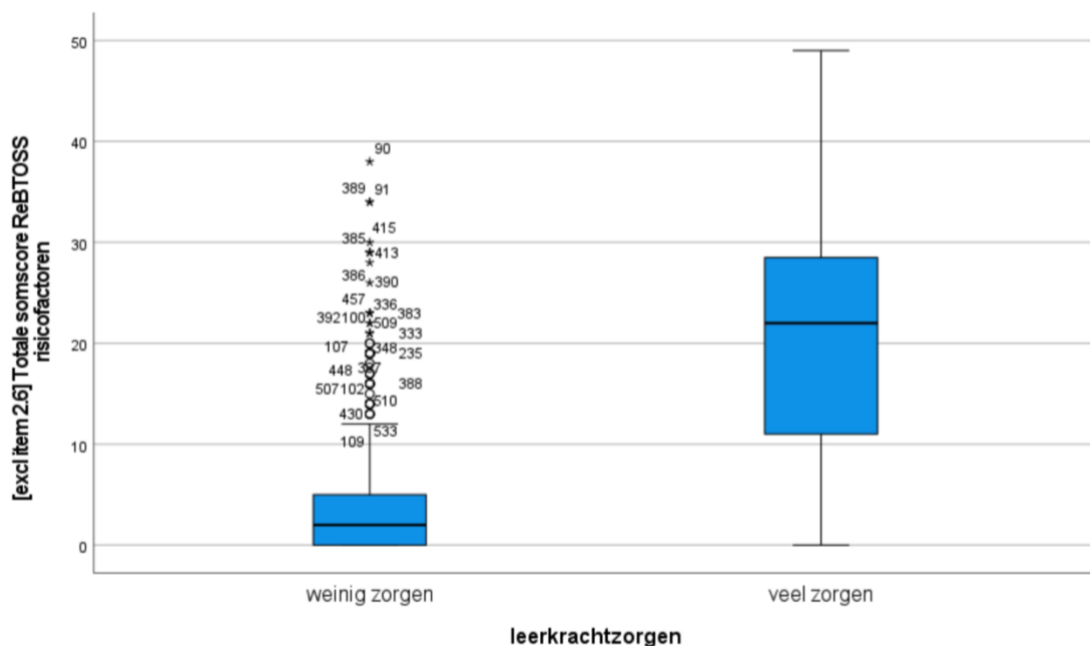
Beschrijvende statistieken voor score op risicofactoren per groep

Leerkrachtzorgen	Mediaan	Q1	Q3	IQR
Weinig zorgen	2,00	0,00	5,00	5,00
Veel zorgen	22,00	11,00	29,00	18,00

Figuur 1 illustreert visueel de spreiding en mediane waarden van de totaalscores op risicofactoren in beide groepen. Daarbij is duidelijk te zien dat de groep waar leerkrachten weinig zorgen aangeven ($n = 415$) overwegend lagere risicoscores heeft en een smal interkwartielafstand ($IQR = 5$) rond de mediane score ($Mdn = 2,00$), terwijl de groep waar leerkrachten veel zorgen aangeven ($n = 39$) duidelijk hogere risicoscores vertoont met een groter interkwartielafstand ($IQR = 18$) rond de mediane score ($Mdn = 22,00$). Deze visuele weergave bevestigt de uitkomsten van de Mann-Whitney U-toets, waarbij de groep met veel zorgen significant hogere scores op risicofactoren liet zien dan de groep met weinig zorgen ($U = 1\,581$, $Z = -8,478$, $p < .001$).

Figuur 1

Boxplot van de totaalscore op risico factoren uitgesplitst naar leerkrachtzorgen



Vergelijking score op beschermende factoren Tussen “Weinig Zorgen” en “Veel Zorgen”

Om te onderzoeken of de totale somscore ReBTOS score op beschermende factoren

verschilt tussen leerlingen waarover leerkrachten weinig zorgen aangeven ($n = 415$) en veel zorgen aangeven ($n = 39$), is een Mann-Whitney U-toets uitgevoerd. Eerder was vastgesteld dat de score op beschermende factoren in de “weinig zorgen” groep afweek van een normale verdeling (Shapiro-Wilk $W = .935$, $p < .001$), terwijl in de “veel zorgen” groep normaliteit wel van toepassing was ($W = .958$, $p = .154$). De varianties verschilden niet significant (Levene’s $F = 3.13$, $p = .078$).

Zoals te zien in Tabel 4, heeft de “weinig zorgen” groep een duidelijk hogere mean rank ($M = 242,76$) voor de score op beschermende factoren dan de “veel zorgen” groep ($M = 65,12$). Dit wijst erop dat leerlingen waarover leerkrachten weinig zorgen aangeven gemiddeld hogere scores op beschermende factoren laten zien dan leerlingen waarover leerkrachten veel zorgen aangeven.

Tabel 4

Mean ranks en sum of ranks voor score op beschermende factoren per groep

Leerkrachtzorgen	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Weinig zorgen	415	242,76	100 745,50
Veel zorgen	39	65,12	2 539,50
Totaal	454		

Zoals te zien is in Tabel 5, bedraagt de Mann-Whitney U-waarde 1 759,50 met een bijbehorende gestandaardiseerde Z-waarde van $-8,093$. De asymptotische p-waarde is kleiner dan $.001$, wat duidt op een statistisch significant verschil in scores op beschermende factoren tussen de “weinig zorgen” groep en de “veel zorgen” groep. De effectgrootte bedraagt $r = |Z|/\sqrt{N} = 8,093/\sqrt{454} \approx 0,38$, wat een medium-groot effect is. Met andere woorden, leerlingen waarover leerkrachten weinig zorgen aangeven, hebben significant hogere scores op

beschermende factoren dan leerlingen waarover leerkrachten die veel zorgen aangeven.

Tabel 5

Teststatistieken voor de Mann-Whitney U-toets (score op beschermende factoren)

Statistiek	Waarde
Mann-Whitney U	1 759,50
Wilcoxon W	2 539,50
Z	−8,093
Asymp. Sig. (2-tailed) < .001	

Voor extra context zijn de mediaan en interkwartielafstanden (IQR) per groep weergegeven. Zoals blijkt uit Tabel 6, is de mediaan score op beschermende factoren in de “weinig zorgen” groep (61,00) duidelijk hoger dan in de “veel zorgen” groep (39,00). Dit ondersteunt de bevindingen van de Mann-Whitney U-toets, waarbij de groep met weinig zorgen significant hogere waarden op beschermende factoren liet zien.

Tabel 6

Beschrijvende statistieken voor score op beschermende factoren per groep

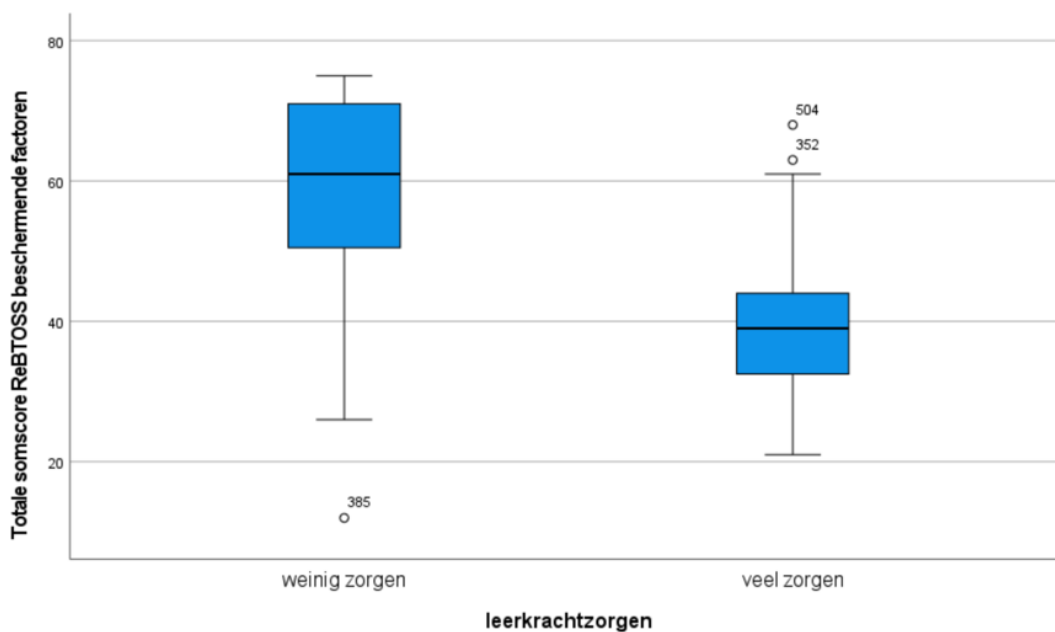
Leerkrachtzorgen	Mediaan	Q1	Q3	IQR
Weinig zorgen	61,00	50,00	71,00	21,00
Veel zorgen	39,00	32,00	44,00	12,00

Figuur 2 toont de boxplots van de totaalscore op beschermende factoren voor beide groepen. Hierbij is te zien dat de “weinig zorgen” groep ($n = 415$) een hogere mediaan ($Mdn = 61,00$) en een breder interkwartielafstand ($IQR = 21$) heeft dan de “veel zorgen” groep ($n = 39$), waarvan de mediaan aanzienlijk lager is ($Mdn = 39,00$) en het interkwartielafstand

krapper (IQR = 12). Deze visuele weergave komt overeen met de resultaten van de Mann-Whitney U-toets, die aantoonde dat leerlingen in de “weinig zorgen” groep significant hogere scores op beschermende factoren behaalden dan leerlingen in de “veel zorgen” groep ($U = 1\,759,50$, $Z = -8,093$, $p < .001$).

Figuur 2

Boxplot van de totaalscore op beschermende factoren uitgesplitst naar leerkrachtzorgen



Deze resultaten laten zien dat de zorgen van leerkrachten sterk samenhangen met zowel de aanwezigheid van risicofactoren als het ontbreken van beschermende factoren bij leerlingen in het basisonderwijs.

Van de 162 leerkrachten die zowel een toelichting als een zorgen-item invulden, vielen er 130 leerkrachten binnen de “weinig zorgen” categorie en 32 binnen de “veel zorgen” categorie. Omdat het kon zijn dat leerkrachten in één toelichting meerdere thema’s benoemden, leverden deze 162 toelichtingen in totaal 284 coderingen op. Het is belangrijk om te benadrukken dat er ook positieve thema’s worden genoemd. Dit komt doordat er ook toelichtingen van leerkrachten tussen zitten die aangeven zich geen zorgen te maken over een

leerling of omdat er soms ook, naast zorgen, aspecten genoemd werden die wel goed gaan. In de “weinig zorgen”-groep (n = 130) resulteerden de toelichtingen in 203 coderingen, verspreid over 26 themacategorieën, waarvan 24 negatieve thema’s en 2 positieve thema’s. In de “veel zorgen”-groep (n = 32) resulteerden de 32 toelichtingen in 81 coderingen, verdeeld over 21 themacategorieën, waarvan 20 negatieve thema’s en 1 positief thema. Het valt op dat er in de “weinig zorgen”-groep relatief vaker positieve aspecten werden genoemd, zoals te zien in Tabel 7.

Tabel 7

Positieve thema’s binnen de “weinig zorgen” en “veel zorgen” groepen

Thema	Omschrijving	Aantal coderingen (weinig zorgen)	Aantal coderingen (veel zorgen)
Leergierigheid / intelligent	leergierig, pakt dingen snel op, intelligent	15	0
Sociaal positief gedrag	makkelijk contact, speelt goed samen, sociaal vaardig, heeft vrienden	14	1

In Tabel 8 is te zien welke negatieve thema’s leerkrachten die weinig zorgen ervaren over een leerling noemen. Het valt op dat er een brede variatie aan onderwerpen is. Het meest genoemd worden thema’s als “Cognitieve ontwikkeling / laag IQ”, “Medisch/ fysiek”, en “Concentratie/werkhouding”. Ook “Gezins- / thuissituatie”, “Taal / spraakontwikkeling”, “Onzekerheid/verlegenheid” en “Sociaal-emotionele problemen” werden vaak genoemd.

Tabel 8

Negatieve thema’s binnen de “weinig zorgen” groep

Thema	Omschrijving	Aantal coderingen
Cognitieve ontwikkeling / laag IQ	zorgen over leerprestaties, traag van begrip, laag IQ	21
Medisch / fysiek	medische, fysieke of motorische bijzonderheden	17
Concentratie / werkhouding	korte spanningsboog, moeite met concentratie of taakaanpak	15
Gezins- / thuissituatie	(vecht)scheiding, ziek gezinslid, problemen in de thuissituatie	14
Overig	o.a. herfstleerling, kopieergedrag, leerling is een tweeling	11
Taal / spraakontwikkeling	traag of afwijkend taalgebruik, lichte vertraging, passend bij context of leeftijd	11
Onzekerheid / verlegenheid	onzeker, stil, rustig of verlegen	11
Sociaal-emotionele problemen	geen/weinig vrienden, lastig contact, moeite met emotieregulatie	11
Hulpverlening / begeleiding loopt	er is hulpverlening of begeleiding aanwezig op school, in gezin of voor het kind	8
Gedragsproblemen	boosheid, dwarsheid, aandacht vragen, liegen	8
Psychische problematiek	angst, paniek, gespannen, vermijding, fobie	7
ADHD / ASS	(vermoeden) ADHD of (vermoeden) ASS of combinatie	6

Thema	Omschrijving	Aantal coderingen
Start op school / taalachterstand	kind is net op school of nieuwkomer, moet wennen aan context en taal	6
Dyslexie (vermoeden)	dyslexie of vermoeden daarvan	6
Combinatieproblemen	combinatie van gedrags-, sociaal-emotionele en gezinsproblemen enz.	4
Afkomst ouders	ouders zijn van niet-Westerse afkomst	3
Onderprestatie	leerling presteert (vermoedelijk) onder niveau	3
Mishandeling	verwaarlozing, fysieke mishandeling, huiselijk geweld	3
Absentie	vaak afwezig van school	3
Behoeftte aan structuur / voorspelbaarheid	houdt van duidelijke structuur of voorspelbaarheid	2
Faalangst	(vermoeden) faalangst	2
Blijven zitten	leerling is blijven zitten	2

In de groep leerlingen waarvoor veel zorgen zijn gerapporteerd, zijn andere negatieve thema's het meest prominent aanwezig, zoals te zien in Tabel 9. "Gezins- / thuissituatie" en "Gedragsproblemen" staan bovenaan. Ook komen thema's als "Taal / spraakproblemen", "Sociaal-emotionele problemen" en "Cognitieve ontwikkeling/ laag IQ" vaak naar voren.

Tabel 9

Thema's binnen de "veel zorgen" groep

Thema	Omschrijving	Aantal coderingen
Gezins- / thuissituatie	uithuisgeplaatst, zwakbegaafde ouder(s), (vecht)scheiding, ziek gezinslid, onveilige thuissituatie	11
Gedragsproblemen	boosheid, agressie, ongewenst gedrag, liegen	10
Taal / spraakproblemen	TOS, problemen in de taal- / spraakontwikkeling	7
Sociaal-emotionele problemen	zwak sociaal-emotioneel, geen/weinig aansluiting, ongepast gedrag, hechtingsproblematiek	7
Cognitieve ontwikkeling / laag IQ	leerproblemen, algehele achterstand, laag IQ	6
Combinatieproblemen	meerdere ernstige problemen (combi van gedrag, sociaal-emotioneel, gezin, cognitie)	6
Medisch / fysiek	dwerggroei, syndromen, chromosomale afwijkingen, epilepsie	5
Hulpverlening / ondersteuning loopt	er is hulpverlening of begeleiding op school, gezin of kind	5
Overig	leerling wil niet meedoen, heeft EMDR-therapie gehad, (vermoeden) ASS	4
Concentratie / werkhouding	korte spanningsboog, moeite met concentratie, onrustig	3
Leerling leeft in eigen wereld		3

Thema	Omschrijving	Aantal coderingen
(Vermoeden van) trauma	(vermoeden) trauma, PTSS	3
Onzekerheid / verlegenheid	onzeker, stil, rustig of verlegen	2
Psychische problematiek	smetvrees, leerling hoort stemmen	2
Zindelijkheid	niet compleet of wisselend zindelijk	2
Faalangst	(vermoeden) faalangst	1
Onderprestatie	leerling presteert (vermoedelijk) onder niveau	1
Mishandeling	huiselijk geweld	1
Blijven zitten	leerling is blijven zitten	1
Absentie	vaak afwezig van school	1

In de vergelijking tussen de weinig zorgen groep en de veel zorgen groep viel het thema “Combinatieproblemen” op. Dit thema werd gedefinieerd als toelichtingen waarin vier of meer negatieve thema’s werden genoemd. Het komt in verhouding veel vaker voor bij leerlingen waarover veel zorgen werden aangegeven. In de groep met weinig zorgen werd dit thema slechts in 3,08% van de toelichtingen genoemd, terwijl in de groep met veel zorgen het thema in 18,75% van de toelichtingen naar voren kwam. Dit betekent dat combinatieproblemen ruim zes keer zo vaak genoemd werden in de toelichtingen bij leerlingen waarover leerkrachten veel zorgen rapporteerden.

Verder viel op dat het thema “(Vermoeden van) trauma” alleen expliciet wordt genoemd in de groep met veel zorgen. In de groep met weinig zorgen kwam dit thema niet voor in de toelichtingen van leerkrachten. Wel kwam binnen deze groep het thema “Psychische problematiek” voor.

Een voorbeeld van een toelichting in dit thema: “Wel merken we dat de aanloop naar een ontmoeting met haar biologische ouders een enorme trigger kan zijn voor teruggetrokken gedrag. We zien dan een meisje dat in haar gedachten ergens anders is. Ook bepaalde onderwerpen tijdens sociale emotionele ontwikkeling, zoals familie, vrienden maar ook de week van de lentekriebels kunnen triggers vormen. Ze laat dan teruggetrokken gedrag zien, heeft niet haar hoofd bij school en is dan erg knuffelig en zoekend naar bevestiging.” En een andere leerkracht schrijft: “Maakt soms een gespannen indruk; wiebelen op stoel, wordt ineens stil, angstig bij bepaalde filmpjes.”

Zoals weergegeven in Tabel 10, vertoonden deze thema's de hoogste gemiddelde risicoscores in aflopende volgorde: “(Vermoeden van) trauma” (M = 32,33), “Combinatieproblemen” (M = 27,60), “Faalangst” (M = 26,33), “Leerling leeft in eigen wereld” (M = 25,33) en “Mishandeling” (M = 22,25). Deze thema's gingen gepaard met relatief lage gemiddelde scores op beschermende factoren (resp. 33,67; 35,40; 39,00; 45,67; 38,50).

“Dyslexie” laat de laagste gemiddelde risicoscore zien (M = 4,17), dit thema liet de hoogste gemiddelde beschermende score zien (M = 69,50).

Tabel 10

Gemiddelde risicoscore en gemiddelde score op beschermende factoren per thema (ongeacht zorgcategorie)

Thema	Gemiddelde score op risicofactoren	Gemiddelde score op beschermende factoren
(Vermoeden van) trauma	32,33	33,67
Combinatieproblemen	27,60	35,40
Faalangst	26,33	39,00

Thema	Gemiddelde score op risicofactoren	Gemiddelde score op beschermende factoren
Leerling leeft in eigen wereld	25,33	45,67
Mishandeling	22,25	38,50
Hulpverlening / ondersteuning loopt	19,69	44,77
Gedragsproblemen	19,29	39,94
Sociaal-emotionele problemen	17,00	42,88
Taal- / spraakproblemen	15,94	43,56
Psychische problematiek	14,78	47,78
Cognitieve ontwikkeling / laag IQ	14,74	47,74
Gezins- / thuissituatie	13,92	45,68
Concentratie / werkhouding	13,17	51,39
Medisch / fysiek	13,09	42,64
ASS / ADHD	11,57	50,43
Blijven zitten	11,67	46,67
Afkomst ouders	11,00	46,67
Start op school	8,29	46,43
Onzekerheid / verlegenheid	7,69	50,54
Absentie	6,75	47,50
Onderprestatie	10,00	52,50

Thema	Gemiddelde score op risicofactoren	Gemiddelde score op beschermende factoren
Dyslexie	4,17	69,50
Sociaal positief gedrag	2,20	60,80
Leergierigheid / intelligent	2,20	60,67

Daarnaast scoorden “Leergierigheid/intelligentie” en “Sociaal positief gedrag” met beide $M = 2,20$ zeer laag op risicofactoren, maar met respectievelijk $M = 60,67$ en $M = 60,80$ juist hoog op beschermende factoren.

In het midden van de spreiding bevonden zich thema’s zoals “Concentratie/werkhouding” (risico $M = 13,17$; beschermend $M = 51,39$), “ASS/ADHD” (risico $M = 11,57$; beschermend $M = 50,43$) en “Onzekerheid/verlegenheid” (risico $M = 7,69$; beschermend $M = 50,54$). Deze thema’s gingen gepaard met matige scores op risicofactoren, maar tegelijkertijd ook nog met aanzienlijke scores op beschermende factoren.

Discussie

Bespreking van de bevindingen

In dit onderzoek is gekeken naar de relatie tussen zorgen van leerkrachten over leerlingen en de scores die deze leerlingen kregen op risicofactoren en beschermende factoren binnen het basisonderwijs. Het ging specifiek om leerlingen tussen de 4 en 8 jaar oud. Hiervoor is het ReBTOSS-instrument ingezet, dat expliciet ontwikkeld is om trauma-gerelateerde signalen te observeren en in kaart te brengen (Boelhouwer et al., 2022).

Voor de eerste onderzoeksvraag is onderzocht in hoeverre de mate van leerkrachtzorgen samenhangt met de risico- en beschermende factoren op het ReBTOSS-instrument. De resultaten laten zien dat er een significant verschil is tussen de weinig en veel zorgen groepen. Berekening van de effectgroottes ($r = |Z|/\sqrt{N}$) levert voor risicofactoren een

waarde op van $r \approx 0,40$ ($Z = -8,478$; $N = 454$), wat neerkomt op een middelgroot effect. Voor de beschermende factoren geldt $r \approx 0,38$ ($Z = -8,093$; $N = 454$), ook een middelgroot effect.

Deze effectgroottes tonen aan dat de gevonden verschillen niet alleen statistisch significant, maar ook praktisch relevant. Dit betekent dat wanneer leerkrachten veel zorgen hebben over een leerling, deze leerlingen naar alle waarschijnlijkheid meer risicofactoren en minder beschermende factoren bezitten.

Voor de tweede onderzoeksvraag is onderzocht welke redenen leerkrachten geven voor hun zorgen en hoe deze in verband staan met de scores op het ReBTOSS-instrument. Uit de thematische analyse blijkt dat leerkrachten bij leerlingen waarover veel zorgen worden aangeven, er vaak sprake is van gedragsproblemen en problemen in de thuissituatie. Bij leerlingen waarover leraren geen of weinig zorgen hebben, worden cognitieve ontwikkeling of een laag IQ, en juist positieve kenmerken als leergierigheid en sociaal gedrag benoemd. Dit komt overeen met eerder onderzoek, waaruit blijkt dat leerkrachten vooral externaliserende gedragingen herkennen, terwijl internaliserende problemen minder snel worden gesignaleerd (Mathews et al., 2020).

Bij leerlingen waar veel zorgen over waren, werd ook het vermoeden van trauma genoemd. Dit gebeurde niet bij leerlingen waar weinig zorgen over waren. Dit laat zien dat zulke signalen vaak pas benoemd worden als het gedrag echt opvalt. Deze bevinding sluit aan bij de literatuur waaruit blijkt dat jonge kinderen traumatische ervaringen veelal gedragsmatig en niet verbaal uiten, en dat deze signalen daardoor gemakkelijk gemist kunnen worden bij deze groep (Leeuwestein et al., 2024). Binnen deze context blijkt het ReBTOSS-instrument waardevol, het stelt leerkrachten in staat om gedrag systematisch te observeren en te koppelen aan relevante trauma-indicatoren, zonder te hoeven vertrouwen op zelfrapportage door het kind.

Ook toont het onderzoek aan dat de aanwezigheid van beschermende factoren, zoals

beschreven in het ARC-model, nauw samenhangt met minder zorgen bij leerkrachten. Dit is in lijn met eerdere studies die aangeven dat veilige hechting, zelfregulatie, een positief zelfbeeld en een voorspelbare omgeving het vermogen vergroten om ingrijpende ervaringen te verwerken (Tanner & Francis, 2025). De bevinding dat leerlingen met hoge scores op beschermende factoren minder vaak zorgen oproepen, benadrukt het belang van het versterken van deze factoren binnen de schoolcontext.

Methodologische beperkingen

Een beperking van dit onderzoek is dat het uitsluitend gebaseerd is op de percepties en observaties van leerkrachten. Hoewel deze inzichten waardevol zijn, blijven ze subjectief en zijn ze gevoelig voor persoonlijke interpretaties, ervaring of kennisniveau. Bovendien is er geen gebruik gemaakt van triangulatie met andere informatiebronnen, zoals ouderrapportages of observaties door externe professionals. Hierdoor ontstaat een eenzijdig perspectief, wat de betrouwbaarheid en volledigheid van de scores op risicofactoren en beschermende factoren mogelijk beperkt.

Ondanks deze beperking laat dit onderzoek zien dat leerkrachten een belangrijke rol spelen in het signaleren van gedrag dat mogelijk verband houdt met psychisch welzijn. Zij zijn in staat om gedragingen van leerlingen te koppelen aan zorgen die zij ervaren, en deze zorgen blijken nauw samen te hangen met de aanwezigheid van risicofactoren en het ontbreken van beschermende factoren. Ook laat dit onderzoek zien dat leerkrachten vooral signaleren wanneer het gedrag erg zichtbaar is. Dit toont het belang van goede ondersteuning voor leerkrachten. Het gebruik van screeningsinstrumenten zoals de ReBTOSS kan daarbij helpen. Zo kan er eerder passende hulp worden geboden aan leerlingen die dat nodig hebben. Toekomstig onderzoek zou kunnen onderzoeken in hoeverre training in traumasensitief signaleren de nauwkeurigheid van leerkrachtobservaties vergroot.

Referentielijst

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostisch en statistisch handboek van psychische stoornissen: DSM-5* (5e ed., Nederlandse vertaling). Boom.
- Asscher, J. J., & Paulussen-Hoogeboom, M. C. (2005). De invloed van protectieve en risicofactoren op de ontwikkeling en opvoeding van jonge kinderen. *Kind en Adolescent*, 26(1), 16–24. <https://doi.org/10.1007/BF03060934>
- Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Boelhouwer, M., Leeuwestein, H., Kupers, E., & van Dijk, M. (2022). *ReBTOSS-handleiding* [Handleiding]. GGZ-instelling Molendrift & Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.
- Coppens, L., Schneijderberg, M., & van Kregten, C. (2022). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen: Een praktisch handboek voor het basisonderwijs*. Uitgeverij SWP.
- Emick, L. E. (2022). *Elementary teachers who build positive relationships with students who have significant adverse childhood experiences* [Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Gilgoff, R., Singh, L., Koita, K., Gentile, B., & Marques, S. S. (2020). Adverse childhood experiences, outcomes, and interventions. *Pediatric Clinics of North America*, 67(2), 259–273. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2019.12.001>

- Leeuwestein, H., Kupers, E., Boelhouwer, M., Tondera, P., & van Dijk, M. (2024). A screening instrument for trauma-related behavior among young primary school students: Development and validation of the RaPTOSS. *School Mental Health, 16*(2), 530–549. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09656-8>
- Marshall, R. (2023, April 13–16). Teacher preparedness to support students with adverse childhood experiences. In *Proceedings of the International Conference on Humanities, Social and Education Sciences (iHSES)*, Denver, CO, USA. International Society for Technology, Education, and Science.
- Mathews, F., Newlove-Delgado, T., Finning, K., Boyle, C., Hayes, R., Johnston, P., & Ford, T. (2021). Teachers' concerns about pupils' mental health in a cross-sectional survey of a population sample of British schoolchildren. *Child and Adolescent Mental Health, 26*(2), 99–105. <https://doi.org/10.1111/camh.12390>
- Pataky, M. G., Baez, J. C., & Renshaw, K. J. (2019). Making schools trauma informed: Using the ACE study and implementation science to screen for trauma. *Social Work in Mental Health, 17*(6), 639–661. <https://doi.org/10.1080/15332985.2019.1625476>
- Rishel, C. W., Tabone, J. K., Hartnett, H. P., & Szafran, K. F. (2019). Trauma-informed elementary schools: Evaluation of school-based early intervention for young children. *Children & Schools, 41*(4), 239–248. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz017>
- Scott, K. (2021). Adverse childhood experiences. *InnovAiT, 14*(1), 6–11. <https://doi.org/10.1177/1755738020964498>
- Spierings, J. (2008). Stabilisatie: Een gestructureerd programma voor taxatie en interventie [Stabilization: A structured program for taxation and intervention]. In E. Ten Broeke,

A. de Jong, & H. J. Oppenheim (Eds.), *Praktijkboek EMDR: Casusconceptualisatie en specifieke patiëntengroepen* (3rd ed., pp. 119–138). Pearson.

Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. The Guilford Press.

Tanner, M. A., & Francis, S. E. (2025). Protective factors for adverse childhood experiences: The role of emotion regulation and attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 34(1), 25–40. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02989-7>