

Veiligheid voorop in de klas

Een literatuuronderzoek naar traumasensitief onderwijs voor kleuters met een gedwongen
migratieachtergrond

Student: Manon van der Klei (S6110665)

Masteropleiding Orthopedagogiek

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Begeleider: dr. M.D.C. ten Brummelaar

2e beoordelaar: dr. A.G. van Assen

3 juli 2025

Aantal woorden: 10256

Visual abstract

Wat kan ik als (kleuter)leerkracht doen om gedwongen gemigreerde leerlingen te ondersteunen?

Veilige relaties zijn cruciaal

- **Relatie met je leerling:**
 - Wees bewust van de taalbarrière
 - Spreek rustig, op ooghoogte, schouder aan schouder
 - Waardeer je leerling onvoorwaardelijk
- **Omgeving van de leerling:**
 - Zorg voor sociale steun via klasgenoten, ouders & multiculturele medewerkers
 - Zet indien mogelijk multiculturele onderwijsassistenten in
- **Weinig achtergrondinformatie:**
 - Welzijn staat voorop
 - Wees voorzichtig met praten over scores
 - Let op non-verbale signalen: lichaamstaal, spanning & vermijding

Controle over eigen leven verhoogt motivatie en herstel

- **In specifieke SEV lessen:**
 - Geef psycho-educatie over trauma
 - Beweeg veel & gebruik creatieve werkvormen
 - Focus op: emotieregulatie, zelfregulatie en executieve functies
- **In de onderwijsdag:**
 - Geef ruimte voor inspraak
 - Laat leerlingen hun kwaliteiten ontdekken
 - Verbind thema's met de leefwereld van de kinderen



Leerlingen moeten zich veilig voelen om tot leren te komen

- **Flexibiliteit tonen:**
 - Bied keuzevrijheid waar mogelijk
 - Stimuleer samenwerking tussen leerlingen
- **Herstelgericht werken:**
 - Straf nooit in isolatie
 - Focus op verbinding & herstel
- **Voorspelbaarheid in de klas:**
 - Werk met vaste routines
 - Vermijd scherpe lichten & harde geluiden
 - Zorg voor reservekleding & voorverpakt eten



Samenvatting

Binnen het Nederlandse primair onderwijs krijgen leerkrachten in toenemende mate te maken met kleuters met een gedwongen migratieachtergrond (LOWAN, 2024). Een aanzienlijk deel van deze kinderen heeft traumatische ervaringen opgedaan. Gedwongen migratie brengt dan ook ingrijpende gevolgen met zich mee, zoals psychosociale problemen (Leeuwestein et al., 2024). Met een scoping review is antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvraag: ‘Hoe kunnen basisschoolleerkrachten in groep één en twee door middel van traumasensitief onderwijs beschermende factoren versterken die volgens de literatuur cruciaal zijn voor het mentaal welzijn van kleuters (4-6 jaar) met een gedwongen migratieachtergrond?’. Door een scoping literatuuronderzoek in vier wetenschappelijke databases zijn 12 relevante studies geselecteerd. De thematische analyse van deze studies identificeert drie centrale beschermende factoren: veiligheid, sociale verbondenheid en autonomie. Leerkrachten kunnen deze versterken via hechte relaties, sociaal-emotionele vorming en door les te geven middels voorspelbare routines en flexibele pedagogiek. Ondanks de toenemende wetenschappelijke belangstelling voor traumasensitief onderwijs (Offerman & Asselman, 2024), blijkt er een gebrek aan onderzoek specifiek gericht op kleuters, en is structurele implementatie nog beperkt. De resultaten onderstrepen de noodzaak van leeftijdsspecifieke, contextgerichte benaderingen en gerichte professionalisering van leerkrachten. Deze bevindingen leveren een eerste bijdrage aan de implementatie van traumasensitief onderwijs in de kleuterklas en benadrukken de rol van leerkrachten in het bevorderen van veerkracht en herstel.

Sleutelwoorden: traumasensitief onderwijs, gedwongen migratie, beschermende factoren

Abstract

Within Dutch primary education, teachers are increasingly encountering young children with a forced migration background (LOWAN, 2024). Some of these children have experienced traumatic events. Forced migration can therefore have profound consequences, including psychosocial problems (Leeuwestein et al., 2024). This scoping review addresses the following research question: “How can primary school teachers in kindergarten (ages 4–6) use trauma-sensitive education to strengthen protective factors that are crucial for the mental well-being of young children with a forced migration background, according to the literature?” Through a scoping literature review across four academic databases, 12 relevant studies were selected. Thematic analysis of these studies identified three central protective factors: safety, social connectedness and autonomy. Teachers can strengthen these factors by fostering close relationships, providing social-emotional education and using predictable routines combined with flexible pedagogy. Despite the growing academic interest in trauma-sensitive education (Offerman & Asselman, 2024), there is a notable lack of research focused specifically on young children and therefore structural implementation of trauma sensitive education remains limited. The findings underscore the need for age-specific, context-oriented approaches and targeted professional development for teachers. This review offers a first contribution toward implementing TSE in early primary classrooms and highlights the important role of teachers in fostering resilience and recovery among young children with a forced migration background.

Keywords: Trauma-sensitive education, forced migration, protective factors

Inhoudsopgave

Visual abstract	2
Samenvatting.....	3
Abstract	4
Inleiding	6
Methode	12
Resultaten.....	18
Conclusie.....	32
Discussie	33
Literatuur.....	40
Bijlage	49

Inleiding

Volgens schattingen van UNHCR (2024) zijn wereldwijd 43,3 miljoen mensen gedwongen hun thuisland te verlaten vanwege oorlog, geweld of vervolging (Bade & de Kemp, 2018). Volgens De Haene et al. (2018) omvat gedwongen migratie "(...) het proces waarin personen hun land van herkomst onvrijwillig moeten verlaten door situaties van oorlog, uitbuiting, politieke vervolging, extreme armoede of intra familiale problemen en conflict, waarbij de oorzaken van gedwongen migratie vaak complex verweven zijn" (p. 371). Veel ouders migreren gedwongen, omdat zij op zoek moeten naar veiligheid voor henzelf en voor hun kinderen (Bade & de Kemp, 2018; Kan & Cormier, 2024).

Een belangrijke reden waarom ouders deze beslissing nemen, is het effect dat een onveilige leefomgeving heeft op de ontwikkeling van hun kinderen. Omdat de ontwikkeling van kinderen sterk verweven is met de context waarin zij opgroeien, is een veilige leefomgeving cruciaal (Mousavi & Gharibzadeh, 2021). Een veilige leefomgeving draagt in belangrijke mate bij aan de psychosociale ontwikkeling en het welzijn van kinderen (Wong et al., 2009). Opgroeien in een land waar geen vrijheid en/of veiligheid is, heeft nadelige gevolgen voor kinderen die daar opgroeien. Uit onderzoek blijkt dat oorlog een destructieve impact heeft op de fysieke en mentale gezondheid van kinderen, met mogelijk diepgaande en langdurige gevolgen, waaronder de ontwikkeling van depressies en angststoornissen (De Alencar Rodrigues et al., 2022). Wanneer deze kinderen uiteindelijk in een nieuwe samenleving aankomen, zoals in Nederland, brengen zij deze ervaringen mee de klas in. Het onderwijs speelt een cruciale rol in verdere ontwikkeling en herstel van gedwongen gemigreerde kinderen.

In Nederland is het recht op onderwijs voor ieder kind vastgelegd; kinderen mogen vanaf hun vierde verjaardag starten in het basisonderwijs (Ministerie van Algemene Zaken, 2024a). Dit geldt ook voor kinderen die gedwongen gemigreerd¹ zijn en sinds kort in Nederland wonen (College voor de Rechten van de Mens, 2015). Deze kinderen hebben recht op een passende plek in het onderwijs (Nederlands Jeugdinstituut, 2024). Vaak betekent dit dat

¹ In deze thesis maakt de onderzoeker, net als Amnesty International een verschil in de begrippen vluchteling en migrant. Een migrant is iemand die buiten het land van herkomst verblijft. Iemand kan bijvoorbeeld in het buitenland studeren of werken (Amnesty International, z.d.). Een vluchteling is iemand die zijn of haar land van herkomst ontvlucht uit angst voor achtervolging, dit is de internationaal erkende definitie volgens het Vluchtelingenverdrag (Schultz, 2019). In Nederland wordt veelal de term 'nieuwkomers' gebruikt. Zo definieert het ministerie van SZW dit als volgt: zijn immigranten of vluchtelingen die naar Nederland komen (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2024). Het totaal aantal mensen dat gedwongen gemigreerd is was in 2023 117,3 miljoen mensen (UNHCR, 2023).

kinderen binnen drie maanden na aankomst in Nederland naar school gaan (Ministerie van Algemene Zaken, 2024b). Dit kan uitdagingen met zich meebrengen voor Nederlandse groepsleerkrachten in het primair onderwijs, bijvoorbeeld wanneer kinderen een trauma of andere psychologische problemen hebben (Leeuwestein et al., 2024). De traumaervaringen die sommige kinderen meebrengen in de klas hebben gevolgen voor het onderwijs en het leerproces. Tegen deze achtergrond wordt het steeds belangrijker geacht dat scholen, en in het bijzonder leerkrachten in de onderbouw, beschikken over kennis en vaardigheden om een trauma sensitieve leeromgeving te creëren (Wassink-De Stigter et al., 2021). Binnen het kleuteronderwijs, waarin spelend leren en relationele veiligheid centraal staan, vormt een traumasensitieve benadering een essentiële voorwaarde voor het bevorderen van beschermende factoren bij leerlingen zoals veerkracht, zelfregulatie en een positief zelfbeeld (Marley & Mauki, 2018).

Het proces van gedwongen migratie

De gedwongen migratie zelf kent veel uitdagingen voor kinderen en gebeurt vaak in omgevingen waar er onvoldoende toegang is tot voeding, sanitaire voorzieningen en gezondheidszorg (Higgins et al., 2023). Dit geldt voor het land van herkomst (pre-flight), de transitie (flight) en de bestemming (post-flight) (Higgins et al., 2023). Een uitdaging die Marku (2018) beschrijft voor deze kinderen is het ernstige gebrek aan informatie voor, tijdens en na de vlucht. Daarnaast ervaren kinderen o.a. onzekerheid over hun toekomst, verliezen ze het gevoel van verbondenheid met het sociale netwerk in het land van herkomst en beleven ze vaak traumatische ervaringen (Fazel et al., 2012). Kinderen die gedwongen migreren hebben mede hierdoor veelal te maken met trauma en stress, wat kan leiden tot angst, depressie en posttraumatische stressstoornis (Bronstein & Montgomery, 2011; Dahan et al., 2018).

Hoewel het merendeel van de mensen met een gedwongen migratieachtergrond in de eigen regio op zoek gaat naar veiligheid, migreert een kleiner deel naar Westerse landen, zoals Nederland (UNHCR, 2024). Na deze vaak traumatische transitie komen deze kinderen in Nederland en vragen ze asiel aan (Ministerie van Justitie en Veiligheid, 2024). De kinderen bevinden zich opnieuw in een kwetsbare positie door de complexe en op volwassenen gerichte asielprocedures (Rap, 2020). Deze asielprocedure kan bijdragen aan verdere traumatisering van kinderen, wat resulteert in een aanzienlijke psychische belasting en gevoelens van bezorgdheid bij de kinderen (Farahani & Bradley, 2018). Het gebrek aan stabiliteit en toekomstperspectief

tijdens de langdurige asielpcedures draagt bij aan een verhoogd stressniveau bij kinderen (Kulu-Glasgow et al., 2021).

Naast de bureaucratische asielpcedure in Nederland worden kinderen ook geconfronteerd met diverse andere obstakels, waaronder taalbarrières, uitdagingen in het acculturatieproces, een gebrek aan sociale ondersteuning en financiële onzekerheid (Higgins et al., 2023). Wanneer we kijken naar het psychologisch welzijn van kinderen, zien we ook in een onderzoek bij vier- tot achtjarige basisschoolleerlingen in Nederland dat gedwongen gemigreerde leerlingen een lager psychologisch welzijn hebben dan niet-gedwongen gemigreerde leerlingen (Leeuwestein et al., 2024). Daarnaast hebben zij minder goed ontwikkelde beschermende factoren zoals zelfregulatievaardigheden. Bovendien zijn jonge kinderen vanwege hun leeftijd in hoge mate afhankelijk van opvoeders. Deze opvoeders zitten veelal zelf ook in een kwetsbare en onzekere positie (van Dijk et al., 2022).

Gevolgen in de kleuterklas

Binnen het reguliere onderwijs worden kinderen van vier tot zes jaar kleuters genoemd en gaan ze naar groep één en twee van het primair onderwijs (SLO, 2019). Dit geldt ook voor kinderen die te maken hebben gehad met een gedwongen migratietraject en in Nederland verblijven (LOWAN, 2024). Veel scholen hebben tegenwoordig kleuters met een gedwongen migratieachtergrond in hun klaslokalen (VluchtelingenWerk Nederland, 2024). Een aanzienlijk deel van deze kinderen heeft traumatische ervaringen opgedaan (Bronstein & Montgomery, 2011).

Traumatische stress heeft schadelijke gevolgen voor het leren op school (Kaplan et al., 2016). In de klas kan dit zich op verschillende manieren manifesteren: leraren omschrijven o.a. woede-uitbarstingen, matige concentratie, terugtrekgedrag en lagere schoolprestaties (Blackwell & Melzak, 2000). Kinderen die ingrijpende gebeurtenissen hebben meegemaakt, presteren minder goed op het gebied van taalverwerving, geletterdheid en rekenvaardigheden (Jimenez et al., 2016). Zo blijkt uit een recent Canadees onderzoek dat variatie in de taalscores van gedwongen gemigreerde kinderen uit Syrië deels te verklaren is vanuit psychosociaal functioneren van de leerling, zoals emotioneel probleemgedrag (Soto-Corominas et al., 2020).

We weten dat trauma effect heeft op het vermogen om te kunnen profiteren van aangeboden onderwijs (Coppens et al., 2021). Hoewel leerkrachten vaak indicaties van onderliggende trauma's of stress bij leerlingen signaleren, ontbreekt het hen doorgaans aan de specifieke kennis en vaardigheden om dergelijke problematiek effectief te identificeren en hier

sensitief op te reageren (Goodwin-Glick, 2017; Onderwijsraad, 2017). Dit leidt mogelijk tot handelingsverlegenheid bij scholen en leerkrachten (Hajer et al., 2018).

Leerkrachten van gedwongen gemigreerde kinderen dienen niet alleen een onderwijsbevoegdheid te hebben, maar ook affiniteit te hebben met de doelgroep en te beschikken over voldoende pedagogische kennis. Wanneer deze elementen ontbreken, kunnen leerkrachten de veiligheid, het welzijn en de leerontwikkeling van gedwongen gemigreerde kinderen onvoldoende waarborgen (Goodwin-Glick, 2017). In Nederland is er tot op heden geen expliciete bevoegdheid voor leerkrachten die werken met gedwongen gemigreerde kinderen. De PO-Raad (2024) geeft aan dat er nog volop kansen liggen om lerarenopleidingen beter af te stemmen op de hedendaagse realiteit van het onderwijs, inclusief ondersteuning aan gedwongen gemigreerde kinderen.

Traumasensitief kleuteronderwijs

Begeleid spel draagt bij aan de ontwikkeling van jonge kinderen, mits dit plaatsvindt binnen een rijke en stimulerende speelomgeving (Siraj-Blatchford, 2009). Voor kleuters met een gedwongen migratieachtergrond is het daarnaast van belang dat leerkrachten gericht aandacht besteden aan Nederlands als tweede taal (NT2) (den Besten, 2017). Taalverwerving is essentieel om toegang te krijgen tot de lesstof (van Dijk et al., 2022). Bovendien benadrukt van Dijk et al. (2022) dat taalontwikkeling en sociaal-emotioneel welbevinden elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden, wat het belang van een veilige en ondersteunende leeromgeving voor deze doelgroep onderstreept.

Naast spel- en taalontwikkeling zorgt de kleuterleerkracht voor veiligheid en emotionele steun. De nadelige gevolgen van gedwongen migratie, zoals psychologisch welzijn en verstoringen in de cognitieve ontwikkeling, kunnen worden beperkt door vroegtijdige hulp te bieden in de onderwijspraktijk (Nelen et al., 2022). De basisschool heeft hiermee een beschermende rol in het leven van gedwongen gemigreerde kinderen (Pharos, 2022). Het is daarom van belang dat kinderen zo snel mogelijk in het reguliere of speciaal onderwijs worden geplaatst, bijvoorbeeld in een taalklas of internationale schakelklas (Nederlands Jeugdinstituut, 2024).

Leerkrachten in het basisonderwijs kunnen direct invloed uitoefenen door beschermende factoren bij gedwongen gemigreerde kinderen te bevorderen (Leeuwestein et al., 2024). Er is namelijk een sterk verband tussen beschermende factoren, zoals een positief zelfbeeld, en het psychologisch welzijn (Popham et al., 2022). De relatie die deze kinderen met

hun leerkracht hebben, versterkt bovendien het gevoel erbij te horen en draagt bij aan de sociale identiteit van leerlingen (Due et al., 2016). Beschermende factoren spelen een cruciale rol bij het verhogen van de stressbestendigheid van kinderen en zijn daarom belangrijk voor het herstel na ingrijpende gebeurtenissen (Daud et al., 2008; Popham et al., 2022). Een veerkrachtgerichte onderwijsbenadering wordt beschouwd als essentieel voor het bevorderen van de mentale gezondheid van leerlingen (Marley & Mauki, 2018).

Traumasensitief onderwijs, hierna te noemen TSO, is een voorbeeld van een veerkrachtgerichte benadering voor gedwongen gemigreerde kinderen (Leeuwestein et al., 2024). Steeds meer scholen werken aan TSO (Wassink-De Stigter et al., 2021). Binnen TSO handelt de leerkracht sensitief en responsief vanuit een onderzoekende en reflectieve houding op het gedrag van kinderen. De leerkracht houdt hierbij rekening met de levensloop van het kind (Coppens et al., 2021; Wassink-De Stigter et al., 2021).

TSO bestaat volgens de theorie van Coppens et al. (2021) uit zeven kernconcepten: kennis over trauma, de traumabril, veiligheid en vertrouwen, stabiele relaties, zelfregulatie, samenwerken en zelfzorg. Miller et al. (2023) beschrijft de relaties, flexibiliteit, trauma sensitieve leerkracht trainingen en zelfzorg als kernconcepten van TSO. Onderzoek benadrukt de noodzaak van een leerkracht om beschermende factoren te stimuleren bij vluchtelingenkinderen zoals een positief zelfbeeld, zelfregulatievaardigheden en veiligheid (Leeuwestein et al., 2024). Dit sluit goed aan bij de bouwstenen van TSO (Brunzell et al., 2019; Coppens et al., 2021; Miller et al., 2023). De beschermende factoren maken de leerlingen veerkrachtiger voor stress (Daud et al., 2008; Popham et al., 2022).

Huidig onderzoek

TSO is een relatief nieuwe benadering binnen het Nederlandse onderwijssysteem, die steeds meer aandacht krijgt (Offerman & Asselman, 2024). Internationale studies, zoals die van Avery et al. (2020) en Berger (2019), laten eerste positieve effecten zien van TSO op het welzijn en gedrag van leerlingen. Tegelijkertijd blijkt uit de literatuur dat het ontbreken van kennis over trauma en de bijbehorende onderwijsbehoeften kan leiden tot misverstanden, escalatie van probleemgedrag en zelfs hertraumatisering bij leerlingen (McInerney & McKlinton, 2014). Dit legt een grote druk op leerkrachten, die gevoelens van onmacht of incompetentie kunnen ervaren bij het begeleiden van deze leerlingen. De intensieve ondersteuning die deze leerlingen vragen, vergroot bovendien het risico op uitputting en compassiemoeheid (Halevi & Idisis, 2018). In sommige gevallen kunnen leerkrachten zelfs

secundair getraumatiseerd raken door de ingrijpende ervaringen die leerlingen met hen delen (Coppens et al., 2021; Greinacher et al., 2019).

Ondanks de groeiende aandacht voor TSO, ontbreekt het aan inzicht in hoe deze benadering in de praktijk vorm krijgt binnen Nederlandse basisscholen. Dit onderzoek heeft daarom als doel om inzicht te verkrijgen in de huidige stand van zaken omtrent TSO in het primair onderwijs, met specifieke aandacht voor de ervaringen en behoeften van leerkrachten. Op basis van deze inzichten kunnen uiteindelijk praktische handvatten worden ontwikkeld die bijdragen aan een meer ondersteunende en veerkrachtige onderwijspraktijk voor zowel leerlingen als professionals.

Deze thesis beoogt een bijdrage te leveren aan de praktische en theoretische kennis over TSO, met specifieke aandacht voor kleuters met een gedwongen migratieachtergrond. Dit wordt gedaan door een scoping analyse van bestaande literatuur en daaropvolgend een thematische analyse. De focus ligt in deze thesis echter op het ontwikkelen van praktische richtlijnen die direct toepasbaar zijn in de dagelijkse onderwijspraktijk van kleuterleerkrachten. Op deze manier wordt verdere traumatisering bij de leerlingen voorkomen en draagt het bij aan het voorkomen van burn-outklachten bij leerkrachten (Halevi & Idisis, 2018; McInerney & McKlinton, 2014). Dit is een eerste stap om TSO toegankelijk te maken voor een grote groep Nederlandse kleuterleerkrachten. Deze thesis richt zich op de volgende onderzoeksvraag: *‘Hoe kunnen basisschoolleerkrachten in groep één en twee door middel van traumasensitief onderwijs beschermende factoren versterken die volgens de literatuur cruciaal zijn voor het mentaal welzijn van kleuters (4-6 jaar) met een gedwongen migratieachtergrond?’*

De volgende twee deelvragen staan daarbij centraal:

1. *‘Welke beschermende factoren worden in de literatuur geïdentificeerd als cruciaal voor het bevorderen van het mentaal welzijn van kleuters (4–6 jaar) met een gedwongen migratieachtergrond binnen de context van traumasensitief onderwijs?’*
2. *‘Op welke manier kunnen basisschoolleerkrachten in groep 1 en 2 traumasensitief onderwijs inzetten ter versterking van beschermende factoren bij gedwongen gemigreerde kleuters?’*

Om deze vragen te beantwoorden worden de resultaten van dit onderzoek verwerkt in een praktische poster, die bedoeld is om leerkrachten te ondersteunen bij het implementeren van TSO in hun klaslokalen. Hiermee wordt een belangrijke eerste stap gezet richting een bredere toepassing van TSO in het Nederlandse onderwijs.

Methode

Design

Binnen deze thesis is gekozen voor een scoping literatuuronderzoek. Het doel van een scoping studie is om de literatuur over een bepaald onderwerp of onderzoeksgebied in kaart te brengen. Vanwege het verkennende karakter van het onderwerp en de relatief beperkte hoeveelheid bestaande literatuur binnen de context van de onderzoeksvraag is gekozen voor een scoping review. Daarnaast biedt het de mogelijkheid om sleutelconcepten, hiaten in het onderzoek en soorten en bronnen van bewijsmateriaal te identificeren om de praktijk, beleidsvorming en onderzoek te informeren (Daudt et al., 2013). Dit design geeft mogelijkheden om de beschikbare literatuur over TSO te vinden. De onderzoeker gebruikt de zes fasen van Arksey en O'Malley (2005) voor het uitvoeren van het literatuuronderzoek: identificeren onderzoeksvraag, identificeren relevante studies, selecteren van studies, data in kaart brengen, resultaten verwerken en consultatie.

Vervolgens worden d.m.v. een thematische analyse de gevonden artikelen geanalyseerd. Dit is een methode die vaak wordt gebruikt om gegevens in primair kwalitatief onderzoek te analyseren. De kwalitatieve analyse behoudt de expliciete link tussen conclusies en de tekst van de studies, de synthese maakt een transparante integratie mogelijk (Thomas & Harden, 2008). Aanvullend is de sneeuwbalmethode gebruikt om literatuur toe te voegen aan de screening. De referentielijst van relevante artikelen is hierbij beoordeeld om nieuwe artikelen te includeren (Badampudi et al., 2015).

Het doel van deze gecombineerde aanpak is om inzicht te verkrijgen in hoe basisschoolleerkrachten TSO kunnen inzetten ter versterking van de beschermende factoren voor kinderen (vier tot zes jaar) die gedwongen zijn gemigreerd.

Selectiecriteria PICO

De dataverzameling heeft plaatsgevonden in de periode van 15 maart 2025 tot en met 1 april 2025. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn meerdere databases ingezet die beschikbaar zijn vanuit de Rijksuniversiteit Groningen. De onderzoeker gebruikt verschillende databases om zoveel mogelijk bruikbare wetenschappelijke literatuur te vinden: ERIC, SocIndex, PsychINFO en MEDline. ERIC is ingezet om gebruik te maken van de beschikbare onderwijsliteratuur. PsycINFO geeft artikelen over psychologie, SocINDEX geeft literatuur binnen de sociologie. MEDline biedt tot slot artikelen over geneeskunde en het zorgsysteem.

Om de geschikte literatuur te vinden, zijn er een aantal selectiecriteria toegevoegd. Het artikel dient van 2010-2025 gepubliceerd te zijn. De onderzoeker kiest voor een tijdvak van 15 jaar om voldoende resultaten mee te kunnen nemen in het onderzoek. Daarnaast gebruikt de onderzoeker enkel Engelstalige en Nederlandse academic journals die peer-reviewed zijn. De onderzoeker heeft namelijk enkel een Nederlandse en Engelse talenkennis en peer-reviewed artikelen waarborgen de kwaliteit van het onderzoek.

Voor deze thesis wordt TSO gedefinieerd als een pedagogische benadering waarin leerkrachten bewust inspelen op de impact van trauma op leren, gedrag en ontwikkeling. In deze thesis worden enkel artikelen geïncludeerd waarin TSO expliciet wordt omschreven met betrekking tot beschermende factoren voor getraumatiseerde kinderen. Artikelen die slechts oppervlakkig verwijzen naar ‘trauma-aware’ onderwijs zonder verdere uitwerking van specifieke beschermende elementen worden uitgesloten.

Met gedwongen migratie wordt in deze thesis bedoeld: kinderen die hun land van herkomst moeten verlaten wegens oorlog, geweld, vervolging of humanitaire crisissen, zoals gedefinieerd door UNHCR (2024) en Amnesty International (Z.D.). Inclusie van literatuur vindt enkel plaats wanneer voldaan is aan de volgende criteria: de migratieachtergrond is expliciet gedwongen en niet vrijwillig. Daarnaast bevinden de kinderen zich in verschillende landen, wat bijdraagt aan een benadering van het onderwerp vanuit uiteenlopende perspectieven. Artikelen die zich richten op migratie om vrijwillige redenen of studies waarin de aard van migratie niet is gespecificeerd, worden uitgesloten.

De doelgroep van dit onderzoek zijn leerlingen in het primair onderwijs. De interventie betreft TSO zoals toegepast door groepsleerkrachten. De context richt zich op gemigreerde leerlingen in de leeftijd van 4 tot 6 jaar binnen het schoolsysteem, waarbij internationale literatuur wordt betrokken om breder inzicht te verkrijgen. De beoogde uitkomst is het verkrijgen van inzicht in hoe leerkrachten getraumatiseerde jonge kinderen in het basisonderwijs optimaal kunnen begeleiden.

Zoekstrategie

Gedwongen migratie is een kernconcept en betreft het verlaten van het land van herkomst door oorlog, vervolging of dreigend gevaar. Kinderen in deze situatie ervaren vaak trauma, onzekerheid en verlies van sociale netwerken (Fazel et al., 2012). Dit proces omvat drie fases (pre-flight, flight en post-flight) met stressoren die hun ontwikkeling kunnen

beïnvloeden (Higgins et al., 2023). Onderwijs speelt een cruciale rol in het bevorderen van hun veerkracht en welzijn (Marley & Mauki, 2018).

Het tweede kernconcept TSO is een pedagogische aanpak waarin leerkrachten bewust inspelen op de impact van trauma op gedrag, ontwikkeling en leren. Het creëert een veilige leeromgeving en versterkt beschermende factoren zoals veerkracht en een positief zelfbeeld. Centraal staan kernaspecten zoals kennis over trauma, veiligheid, stabiele relaties en zelfregulatie (Coppens et al., 2021; Miller et al., 2023). TSO helpt verdere traumatisering te voorkomen en ondersteunt het welzijn van leerlingen met een migratieachtergrond (Brunzell et al., 2019; Leeuwestein et al., 2024).

De zoektermen die gebruikt worden voor dit onderzoek zijn: TSO, (kleuter)onderwijs en gedwongen migratie en weergegeven in *tabel 1*. Om voldoende literatuur te vinden worden de begrippen in het Engels toegevoegd aan de zoekslag d.m.v. ‘OR’. De zoekslag tussen de categorieën wordt weergegeven met ‘AND’.

Tabel 1

Zoektermen

Categorie	Zoektermen
TSO	trauma-informed OR trauma-sensitive OR trauma-responsive OR trauma-aware OR trauma-sensitive language OR trauma-based OR trauma resilience OR trauma lens OR classroom strategies for trauma OR trauma interventions OR traumatic stress
(Kleuter)onderwijs	primary education OR elementary education OR preschool education OR early childhood education OR kindergarten OR primary school OR early learning OR teaching strategies OR classroom intervention OR learning OR intervention OR classrooms OR classroom management OR schooling OR education

Gedwongen migratie

refugee children OR child refugees OR
immigrant children OR immigrants OR
asylum seekers OR displaced children OR
migrant children OR forced migration OR
war-affected children OR newcomer
students OR children from conflict zones

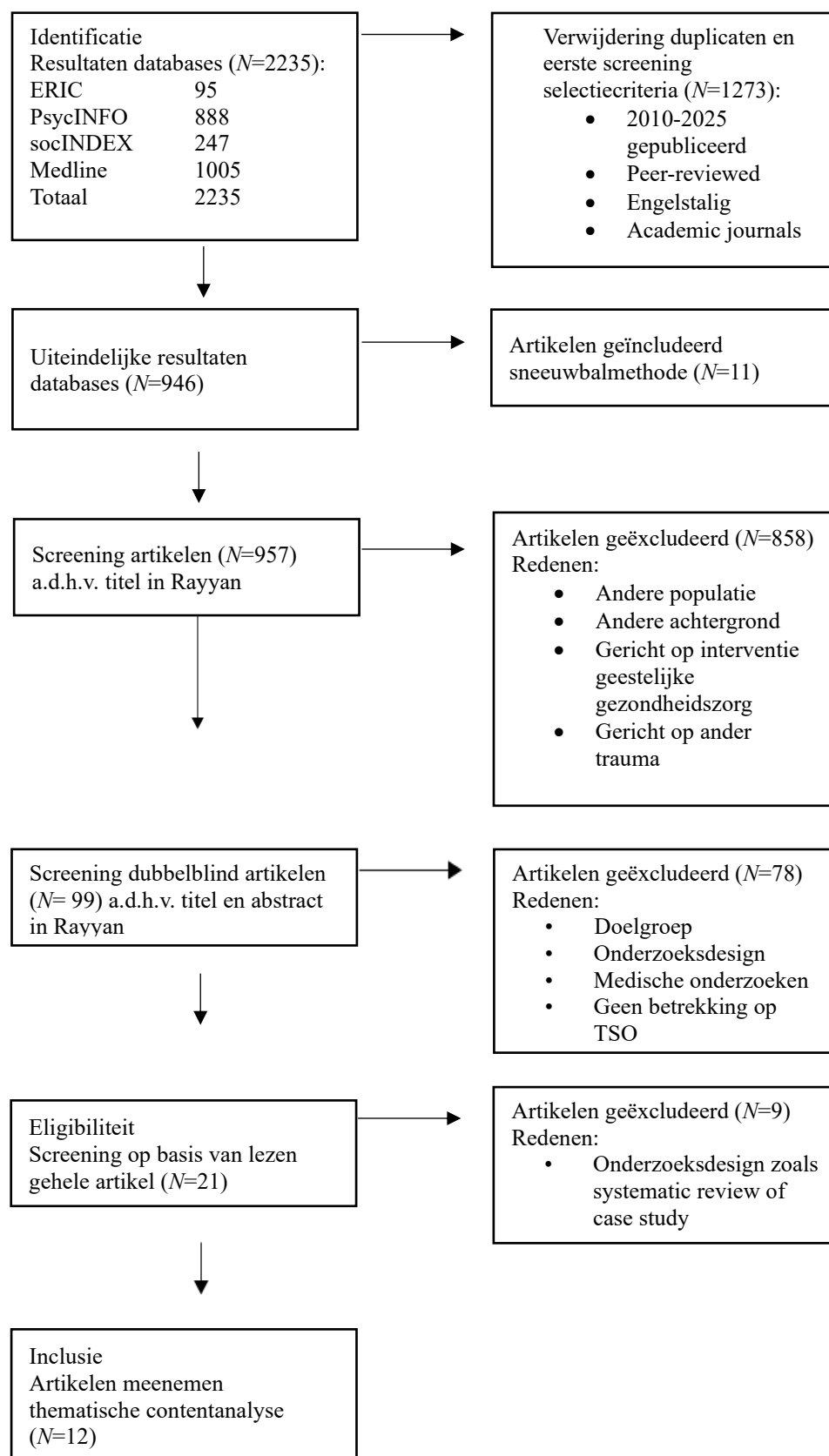
Selectieprocedure

De initiële literatuurzoektocht in EbscoHost leverde 2235 artikelen op, zoals weergegeven in *figuur 1*, volgens de PRISMA-richtlijnen (Moher et al., 2009). Na toevoeging van de selectiecriteria in het onderzoek en de verwijdering van de duplicaten bleven er 946 bruikbare artikelen over. Hierbij zijn 11 artikelen toegevoegd met gebruik van de sneeuwbalmethode. In het programma Rayyan is een selectie gemaakt a.d.h.v. een screening van de titel, hierdoor bleven er 99 artikelen over. Redenen om artikelen te excluseren zijn: populatie, achtergrond, gericht op ander trauma of gericht op interventies geestelijke gezondheidszorg.

De 99 artikelen zijn vervolgens dubbelblind beoordeeld op basis van titel en abstract met gebruik van het online selectieprogramma Rayyan. De screening is uitgevoerd door M. ten Brummelaar (MB) en M. van der Klei (MK). Redenen om artikelen te excluseren zijn: doelgroep, onderzoeksdesign, medische onderzoeken en onderzoeken die niet direct toepassing hebben op TSO. De artikelen worden beoordeeld met 'included', 'maybe' en 'excluded'. Vervolgens zijn de overgebleven 21 artikelen volledig gelezen en beoordeeld door de onderzoeker. Negen artikelen zijn verwijderd vanwege een onjuist onderzoeksdesign, zoals een systematic review of een case study.

Kwaliteitswaarborging

De uiteindelijk geïnccludeerde 12 artikelen zijn gescreend a.d.h.v. de Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), zie *tabel 2*. Hiermee worden de designs van de artikelen geanalyseerd op kwaliteit (Hong et al., 2018). Dit geeft enkel een inzicht in de kwaliteit van het onderzoek, er worden geen artikelen uitgesloten aan de hand van de kwaliteitsbeoordeling.

Figuur 1*PRISMA Flow Diagram Resultaten*

Tabel 2*Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) (Hong et al., 2018)*

Auteurs en jaartal	Design	Screeningsvragen		Methodological quality criteria					Opmerkingen
				1	2	3	4	5	
(Lin, 2024)	Kwalitatief	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
(Turan et al., 2022)	Kwalitatief	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Transparantie over coderingstraject is beperkt.
(Jacobson, 2021)	Kwalitatief	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
(Kevers et al., 2022)	Kwantitatief (RCT)	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Ja	Onbekend	Ja	Er is sprake van uitval.
(Barrett & Berger, 2021)	Kwalitatief	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
(Bajwa et al., 2020)	Mixed methods	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Nee	Nee	Ja	Geen overkoepelende interpretatie.
(Berger et al., 2018)	Kwalitatief	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
(Qouta et al., 2012)	Kwantitatief (RCT)	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Ja	Onbekend	Ja	Er is sprake van uitval.
(Tol et al., 2014)	Kwantitatief	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Geen stappen beschreven om variabelen te controleren.
(Brunzell et al., 2019)	Kwalitatief	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
(MacLochlainn et al., 2022)	Mixed methods	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Weinig reflectie in verschil datastromen.
(Miller et al., 2023)	Kwalitatief	S1:ja	S2:ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	

Analyse

Om de thematische analyse (Thomas & Harden, 2008) uit te voeren zijn de artikelen line-by-line inductief gecodeerd met behulp van het data-analyseprogramma Atlas. Ti. Gedurende de analyse is een codeboom ontstaan (bijlage A). Zinnen die geen betrekking hadden op de onderzoeksvraag zijn niet gecodeerd. Door gebruik te maken van open codering bleef de mogelijkheid bestaan om codes toe te voegen in het onderzoeksproces. Tijdens het coderingsproces zijn de codes kritisch herzien indien nodig. Vervolgens zijn aan de hand van de codes beschrijvende thema's ontstaan, zoals hechting, gedragssturing en welzijnsgericht. In de slotfase zijn de analytische thema's ontwikkeld die een antwoord geven op de onderzoeksvragen. Deze worden weergegeven in het resultatenhoofdstuk.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd van het scoping literatuuronderzoek naar TSO voor kleuters met een gedwongen migratieachtergrond. De geïnccludeerde studies zijn geanalyseerd via thematische synthese (Thomas & Harden, 2008), waarbij beschrijvende en analytische thema's zijn ontwikkeld. Om de deelvragen te beantwoorden zijn de beschrijvende thema's verdeeld in beschermende factoren, passend bij deelvraag één, en handvatten voor TSO, wat deelvraag twee beantwoordt.

Kenmerken van de studies

Na de screening zijn er 12 artikelen geïnccludeerd in het onderzoek. In Tabel 3 zijn deze studies geclassificeerd per doelgroep, land van onderzoek, participanten, design, doel onderzoek en de resultaten. De geïnccludeerde studies ($N=12$) zijn gepubliceerd tussen 2014 en 2024. De meeste studies zijn kwalitatief ($N=7$), waarbij gebruik is gemaakt van semi-gestructureerde interviews of focusgroepen. Daarnaast zijn er twee studies met een mixed-methodsdesign en zijn er drie kwantitatieve studies, waarvan twee randomized controlled trials (RCT) zijn. Kijkend naar de geografische spreiding van de studies, zien we dat het dominante onderzoek zich concentreert in Engelstalige landen zoals Canada ($N=3$), Australië ($N=3$) en de Verenigde Staten ($N=1$). Daarnaast zijn er studies uitgevoerd in België, Turkije, Noord-Ierland, Palestina en Burundi (allen $N=1$).

Tabel 3*Kenmerken van de Geïnccludeerde Studies*

Auteur en jaar publicatie	Doelgroep	Land van onderzoek	Participanten	Design	Doel onderzoek	Resultaten
(Lin, 2024)	Vluchteling kinderen in het basisonderwijs.	Canada (provincie Ontario).	vier muziekdocenten die lesgeven aan vluchtelingenkind eren.	Kwalitatief: drie semigestructuree rde interviews. Analyse van de data is gedaan met een thematische analyse.	Het identificeren van trauma- sensitieve strategieën die muziekdocenten in Ontario toepassen om vluchtelingenleerlingen in de basisschoolleeftijd (3–14 jaar) te ondersteunen bij de verwerking van trauma en het bevorderen van hun welzijn.	Muziekdocenten creëren veiligheid, geven leerlingen regie, bevorderen expressie en versterken verbondenheid. Muziek blijkt effectief voor sociaal-emotionele ondersteuning zonder therapie.

Auteur en jaar publicatie	Doelgroep	Land van onderzoek	Participanten	Design	Doel onderzoek	Resultaten
(Jacobson, 2021)	Leerlingen in speciaal onderwijs met een vluchtelingachtergrond.	Canada (provincie Ontario).	Drie professionals met training in TSO (docent, maatschappelijk werker en beleidsmedewerker).	Kwalitatief: semigestructureerde interviews. Descriptive en in-vivo-coding voor analyse.	Het verkennen op welke manieren trauma-geïnformeerde benaderingen worden toegepast door leerkrachten in gespecialiseerde onderwijsprogramma's in Ontario om de sociaal-emotionele en academische ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen.	Trauma-geïnformeerde praktijken leiden tot betere klasrelaties en betrokkenheid, maar structurele barrières blijven. Leerkrachten gebruiken empathie, co-regulatie en aangepaste instructie.
(Kevers et al., 2022)	Leerlingen met migratieachtergrond (8 t/m 12 jaar).	België	120 leerlingen (13 klassen uit drie basisscholen).	Randomized controlled trial (RCT) met mixed-methods.	Het evalueren van de effecten van een creatief expressieprogramma op de mentale gezondheid en de	Verbetering van de klassfeer en significante daling van PTSS bij

Auteur en jaar publicatie	Doelgroep	Land van onderzoek	Participanten	Design	Doel onderzoek	Resultaten
(Kevers et al., 2022)			Interventiegroep (N=68) en controlegroep (N=52).	Analyse via multi- levelanalyse van mentale gezondheid en relaties in de klas.	sociale relaties in de klas bij basisschoolkinderen met een vluchtelingen- of migratieachtergrond.	kinderen met hoge beginsymptomen, vooral bij vluchtelingenkinde ren. Geen algemene mentale gezondheidswinst.
(Bajwa et al., 2020)	Studenten vluchtelingen	Canada (provincie Ontario).	41 vluchtelingen en 10 hulpverleners.	Kwalitatieve interviews met focusgroepen & kwantitatieve metingen.	Het verkennen van de barrières die vluchtelingen ervaren bij toegang tot hoger onderwijs in Canada, en het evalueren van een 14-weeks trauma-geïnformeerd onderwijsondersteuningsprogr amma dat hen helpt deze barrières te overwinnen.	Significante verbeteringen in zelfwaardering, veerkracht en participatie. Deelnemers hervinden identiteit en vertrouwen in eigen leervermogen

Auteur en jaar publicatie	Doelgroep	Land van onderzoek	Participanten	Design	Doel onderzoek	Resultaten
(Bajwa et al., 2020)						dankzij een veilige leeromgeving.
(Qouta et al., 2012)	Kinderen van 10 tot 13 jaar oud die wonen in oorloggetroffen gebieden in de Gazastrook.	Palestina (Noord-Gaza en Gaza-stad).	482 kinderen. Interventiegroep (N=242). Controlegroep (N=240).	Randomized controlled trial (RCT)	Het onderzoeken van de effectiviteit van een psychosociale interventie (TRT) in het verminderen van posttraumatische stress, depressieve klachten en psychologische stress bij oorloggetraumatiseerde kinderen in Gaza.	Effectief bij jongens en meisjes met lage dissociatie op korte termijn voor PTSS. Geen effect op depressie of algemene stress. Resultaten ondersteunen noodzaak van risicogestuurde aanpak.

Auteur en jaar publicatie	Doelgroep	Land van onderzoek	Participanten	Design	Doel onderzoek	Resultaten
(Tol et al., 2014)	Kinderen van 8 tot 17 jaar die wonen in oorlog getroffen gebieden in Burundi.	Burundi (provincies Bubanza en Cibitoke).	329 kinderen. Interventiegroep (N=153), controlegroep (N=176).	Randomized controlled trial (RCT)	Het evalueren van de effectiviteit van een schoolgebaseerde mentale gezondheidsinterventie voor kinderen in door oorlog getroffen gebieden in Burundi.	Geen algemeen effect, maar positieve resultaten bij subgroepen zoals jongere kinderen en kinderen in stabiele gezinnen. Noodzaak van contextspecifieke interventies.
(Brunzell et al., 2019)	Traumagevoelige leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs.	Australië (deelstaat Victoria).	18 leraren	Kwalitatief: semigestructureerde groepsinterviews . Analyse Interpretative	Het onderzoeken hoe leerkrachten hun praktijk veranderen na training in het trauma-informed positive education (TIPE) model en hoe dit hen beter toerust voor	Leerkrachten versterken relaties en bouwen psychologische hulpbronnen op. Hun pedagogiek

Auteur en publicatie	Doelgroep	Land van onderzoek	Participanten	Design	Doel onderzoek	Resultaten
(Brunzell et al., 2019)				Phenomenological Analysis (IPA).	lesgeven aan getraumatiseerde leerlingen.	verschuift van gedragscontrole naar verbinding en responsiviteit.
(MacLochlainn et al., 2022)	Personeel dat werkt met getraumatiseerde leerlingen.	Noord-Ierland.	216 schoolmedewerkers. Interventiegroep (N=98), controlegroep (N=118).	Mixed-Methods met quasi-experimenteel design. Kwalitatief: focusgroepen. Kwantitatief: t-toetsen en mixed ANOVA.	Het onderzoeken of een tweedaagse trauma-geïnformeerde training voor schoolpersoneel leidt tot positievere attitudes en minder compassiemoeheid.	Attitudes verbeterden en burn-out en secundaire traumastress daalden significant. Compassiesatisfactie bleef gelijk. Training leidde tot meer veerkracht en begrip.

Auteur en publicatie	Doelgroep	Land van onderzoek	Participanten	Design	Doel onderzoek	Resultaten
(Miller et al., 2023)	Studenten in lerarenopleiding in derde studiejaar.	Verenigde Staten.	25 student-docenten.	Kwalitatief: semigestructureerde interviews. Thematische analyse.	Het verkennen hoe aanstaande leerkrachten tijdens stages ervaringen opdoen met leerlingtrauma, traumasensitief lesgeven en zelfzorg, en hoe dit hun ontwikkeling beïnvloedt.	Relaties worden als fundament gezien. Praktijkervaring belangrijker dan theorie. Zelfzorg wordt erkend, maar nog onvoldoende verbonden aan traumasensitief lesgeven.

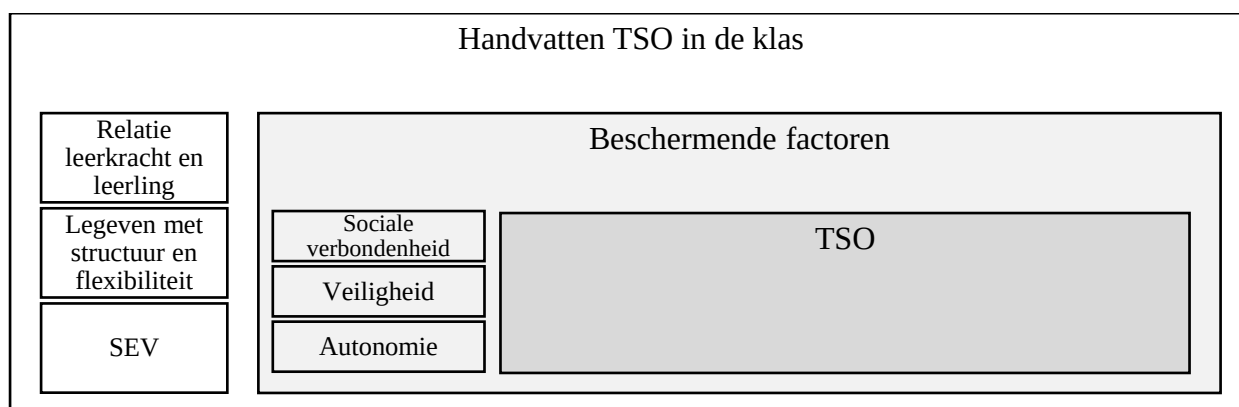
Opvallend is dat het aantal wetenschappelijke publicaties dat specifiek gericht is op TSO in de context van kleuteronderwijs zeer beperkt is. De meeste studies richten zich op oudere leerlingen of beschrijven algemene schoolcontexten, waarbij de unieke behoeften van jonge kinderen in groep één en twee onderbelicht blijven. Daarnaast zijn vrijwel alle studies afkomstig uit Angelsaksische landen, wat de overdraagbaarheid naar de Nederlandse onderwijspraktijk beperkt.

Ondanks deze beperkingen laat de literatuur opmerkelijke consistentie zien in de erkenning van beschermende factoren zoals veiligheid, autonomie en sociale verbondenheid. Vooral de relatie tussen leerkracht en leerling wordt in relatief veel studies ($N=8$) benoemd als fundamentele pijler voor herstel en ontwikkeling; deze relatie creëert de noodzakelijke veiligheid waarin kinderen kunnen leren en zich sociaal-emotioneel kunnen ontwikkelen. Deze consistentie benadrukt het belang van TSO als beschermende onderwijspraktijk voor jonge kinderen met traumatische ervaringen. Tegelijkertijd blijkt dat er een belangrijk aspect nog onderbelicht blijft: in de literatuur ontbreekt het aan lange termijnstudies over de effectiviteit van TSO (Bajwa et al., 2020; Barrett & Berger, 2021; Berger et al., 2018; Jacobson, 2021; MacLochlainn et al., 2022). Hierdoor blijft het lastig om onderbouwd beleid te formuleren (MacLochlainn et al., 2022), en ontbreekt het in veel gevallen aan structurele implementatie, zoals specifieke trainingen en professionalisering voor leerkrachten (Turan et al., 2022).

Deze bevindingen onderstrepen het belang van verdere verkenning van TSO in de Nederlandse onderbouw en de noodzaak om bestaande inzichten te vertalen naar praktisch toepasbare richtlijnen voor kleuterleerkrachten. In de volgende paragrafen worden de gevonden thema's systematisch besproken aan de hand van de centrale onderzoeksvraag en deelvragen.

Figuur 2

Grafische representatie TSO zoals gevonden in de Literatuur



Noot. Overzicht gebaseerd op thematische analyse van twaalf geïncludeerde artikelen.

Beschermende factoren (deelvraag één)

Het scoping onderzoek geeft beschermende factoren voor gedwongen gemigreerde leerlingen. Beschermende factoren zijn elementen die de negatieve effecten van trauma op de ontwikkeling van vluchtelingenkinderen kunnen verminderen (Barrett & Berger, 2021).

Sociale verbondenheid komt relatief het vaakst terug in de onderzoeken. Sociale verbondenheid verwijst naar de ervaring van het individu om zich onderdeel te voelen van een netwerk van ondersteunende relaties (Jacobson, 2021). Alle artikelen ($N=12$) schrijven over verbondenheid in de vorm van hechte relaties. Jacobson (2021) onderstreept dat verbondenheid via veilige, empathische relaties tussen leerkracht en leerling een cruciale beschermende factor is in TSO. Leerkrachten dienen daarom bewust om te gaan met de aanwezige taalbarrières, de lage ouderbetrokkenheid (Barrett & Berger, 2021) en het gebrek aan extra pedagogische hulp (Brunzell et al., 2019).

Veiligheid is naast verbondenheid een belangrijke beschermfactor voor gedwongen gemigreerde kinderen. Net als verbondenheid vormt ook veiligheid een essentiële basisvoorwaarde binnen TSO; beide factoren versterken elkaar en creëren samen een omgeving waarin kinderen tot leren en herstel kunnen komen. Veiligheid is een situatie waarin het kind zich vrij voelt van fysieke of emotionele dreiging (Bajwa et al., 2020). In de meerderheid van de artikelen ($N=10$) wordt benadrukt dat leerlingen zich veilig moeten voelen om tot leren te kunnen komen. Zo toont het onderzoek van Bajwa et al. (2020) aan dat een gevoel van veiligheid essentieel is voor gedwongen migranten om deel te nemen aan het onderwijs, op basis van een mixed-methods studie met zowel interviews als vragenlijsten bij vluchtelingenstudenten en hulpverleners. Leerkrachten ervaren uitdagingen bij het ondersteunen van de veiligheid van gedwongen gemigreerde leerlingen (Barrett & Berger, 2022). Veel leerlingen hebben namelijk minder onderwijs gehad (Barrett & Berger, 2021; Berger et al., 2018), waardoor er een gebrek is aan informatie bij deze leerlingen (Bajwa et al., 2020; Barrett & Berger, 2021). Daarnaast kunnen leerkrachten zich onzeker voelen over het lesgeven over thema's die onbedoeld verband houden met trauma's, zoals bij lessen over familiestructuren (Barrett & Berger, 2021).

Autonomie is een andere opvallende beschermende factor. Wanneer leerlingen zich verbonden en veilig voelen, ontstaat er ruimte om ook hun behoefte aan autonomie en zelfbepaling te ondersteunen. Meerdere studies ($N=6$) beschrijven dat keuzevrijheid en controle over het eigen leven bijdragen aan een verhoogde motivatie en het psychologisch

herstel van leerlingen. Dit wordt krachtig verwoord door Turan et al. (2022), die opmerken dat: *"The students' desire to be in control of their lives and their futures, to be autonomous and self-sufficient, was a recurring theme among teachers"* (p. 6). Deze behoefte aan zelfbepaling laat zien hoe belangrijk het is dat scholen ruimte bieden voor inspraak, zelfregie en het herstellen van eigenwaarde. Vooral bij kinderen die in een context van gedwongen migratie leven, zoals blijkt uit de kwalitatieve studie van Turan et al. (2022) onder Turkse leerkrachten die werken met Syrische vluchtelingenkinderen.

Wanneer leerlingen hun eigen kwaliteiten herkennen en inzetten, groeit het zelfvertrouwen (Brunzell et al., 2019). Zelfvertrouwen wordt in 10 studies genoemd. Binnen TSO wordt daarop aansluitend een goede zelfreflectie versterkt (Miller et al., 2023). Hoewel ook factoren zoals structuur, veerkracht en erkenning werden geïdentificeerd, kwamen deze slechts in een beperkt aantal studies expliciet naar voren als beschermende factoren. Om die reden zijn zij niet afzonderlijk thematisch uitgewerkt in deze thesis.

Handvatten voor traumasensitief handelen (deelvraag 2)

Zoals Miller et al. (2023) aangeeft kan een groepsleerkracht ondersteuning bieden binnen de didactiek in de basisschoolklas om kinderen die gedwongen gemigreerd zijn traumasensitief te ondersteunen. Dit kan bijvoorbeeld door het vergroten van keuzemogelijkheden, het versterken van relaties en het opbouwen van psychologische hulpbronnen bij kinderen die trauma hebben meegemaakt (Brunzell et al., 2019).

Relatie leerkracht en leerling. Een van de meest fundamentele elementen binnen deze trauma sensitieve didactiek is het opbouwen van veilige relaties tussen leerkracht en leerling. De code 'sterke band met leerling' is 60 keer herkend in een groot deel ($N=8$) van de artikelen. Het vormen van een sterke relatie met de leerling kan daarmee gezien worden als een fundament voor het versterken van sociale verbondenheid en veiligheid, beschermende factoren binnen TSO.

In de studie van Barrett en Berger (2021) wordt dan ook gesteld: *"All teachers in the study mentioned the notion of relationship building being fundamental to fostering a sense of safety, security and wellbeing for students from refugee backgrounds with trauma exposure"* (p. 8). Deze hechting wordt versterkt door onvoorwaardelijke waardering (Brunzell et al., 2019; Miller et al., 2023). Leerkrachten kunnen de relatie positief beïnvloeden door zich bewust te zijn van lichamelijke positionering. Volgens Brunzell et al. (2019) werkt de leerkracht hieraan door naast de leerlingen te zitten en op ooghoogte, schouder aan schouder, van de leerlingen te

praten. Daarnaast helpt het om te praten op een rustige toon, wat in vier van de onderzoeken terug kwam (Bajwa et al., 2020; Brunzell et al., 2019; MacLochlainn et al., 2022; Miller et al., 2023). In gesprek met leerlingen dienen gevoelige onderwerpen niet uit de weg te worden gegaan (Barrett & Berger, 2021).

Binnen TSO is het van belang dat leerkrachten binnen de relatie een holistische blik hebben en dus alle behoeften van een kind zien (Bajwa et al., 2020; Barrett & Berger, 2021; Jacobson, 2021; Lin, 2024; MacLochlainn et al., 2022; Miller et al., 2023). Meerdere artikelen ($N=10$) beschrijven het belang om getraumatiseerde kinderen te herkennen. Bajwa et al. (2020) beschrijven non-verbale signalen zoals: lichaamstaal, gezichtsuitdrukkingen, spanning in houding, vermijding of verstarring. Binnen de holistische kijk moet mentaal welzijn op één staan in de klas ($N=4$). Hierbij kan de leerkracht denken aan de toon waarin gepraat wordt over scores en resultaten (Barrett & Berger, 2021; Jacobson, 2021). Daarnaast blijkt dat veel leerlingen minder onderwijs hebben gehad (Barrett & Berger, 2021; Berger et al., 2018). Hierdoor is er een gebrek aan informatie over de leerlingen (Bajwa et al., 2020; Barrett & Berger, 2021), wat het voor leerkrachten extra uitdagend maakt om adequaat te reageren op hun behoeften. Dit onderstreept het belang van holistisch kijken, omdat leerkrachten anders essentiële context missen om het gedrag en de onderwijsbehoeften van leerlingen goed te begrijpen.

Naast een veilige hechting met de leerkracht is het faciliteren van voldoende steun binnen de school ook een kernbegrip binnen TSO. Het gaat hier om zoveel mogelijk verschillende relaties. In totaal is dit 29 keer gecodeerd in een deel ($N=8$) van de artikelen. Daaropvolgend geven vijf onderzoeken aan dat een sterke verbinding met het sociale netwerk ook positief bijdraagt aan de getraumatiseerde leerlingen. Ook de leerkracht heeft baat bij sociale steun in de vorm van reflecteren en ervaringen delen met andere leerkrachten. In totaal ondersteunen vier artikelen dit.

Sociaal- emotionele vorming. Wanneer een veilige relatie is opgebouwd, ontstaat er ruimte voor de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden. Om TSO te geven dienen de leerkrachten de lessen binnen het curriculum sociale-emotionele vorming, hierna te noemen SEV, een centrale plek te geven in de onderwijspraktijk. In het onderzoek van Brunzell et al. (2019) omschrijven de onderzoekers het belang van SEV als volgt: *“The findings of this study suggest that TIPE teacher practice, which integrates the teaching of emotional intelligence, helps students understand the heated and difficult emotions which arise when encountering*

new challenges and the potential fear of having one's ignorance exposed to one's peers" (p.14). Het is daarom van belang leerlingen instructie te bieden binnen emotieregulatie (Bajwa et al., 2020; Barrett & Berger, 2021; Berger et al., 2018; Jacobson, 2021; Qouta et al., 2012) en zelfregulatie (Berger et al., 2018; Brunzell et al., 2019; Jacobson, 2021; Miller et al., 2023; Turan et al., 2022). Daarnaast werken lessen over executieve functies (MacLochlainn et al., 2022; Miller et al., 2023) ook versterkend voor de gedwongen gemigreerde kinderen. De effectiviteit van deze lessen hangt af van de differentiatie. De interventies moeten doelgroepgericht zijn (Bajwa et al., 2020; Qouta et al., 2012; Tol et al., 2014).

Door het versterken van emotieregulatie en zelfregulatie met behulp van SEV ontwikkelen kinderen niet alleen controle over hun gevoelens en gedrag, maar ontstaat er ook ruimte voor autonomie, zoals beschreven in de kwalitatieve groepsinterviews van Brunzell et al. (2019) met Australische leerkrachten die TSO toepassen. Autonomie wordt daarmee geen einddoel op zich, maar een gevolg van het leren herkennen, begrijpen en reguleren van innerlijke processen. Deze groei in autonomie draagt bij aan psychologisch herstel bij gedwongen gemigreerde kinderen en is een beschermende factor binnen TSO (Brunzell et al., 2019; Turan et al., 2022). Andere begrippen waar aan gedacht kan worden binnen SEV zijn: mindfulness, growth mindset en het versterken van de coping (Brunzell et al., 2019; Tol et al., 2014). SEV helpt de leerlingen om hun identiteit te heropbouwen (Bajwa et al., 2020; Berger et al., 2018).

Daarop aansluitend dienen kinderen ook te leren over hun eigen trauma in de vorm van psycho-educatie. In totaal benoemen vijf geïnccludeerde artikelen het belang hiervan. Barrett en Berger (2021) stellen dat het betekenisvol is om eventuele eigen ervaringen in te zetten, waarbij ook multiculturele onderwijsassistenten en/of leerkrachten ingezet kunnen worden. Het beschikbaar stellen van een tolkdienst wordt hierbij ook benoemd. Daarop aansluitend stellen Lin (2024) en Miller et al. (2023) wel dat kinderen zich in de kern niet anders willen voelen dan de rest en gelijk behandeld willen worden. Dit geeft een licht spanningsveld.

Om leerlingen te ondersteunen kan gedacht worden aan veel plezier maken, bewegen, talenten delen en creatieve lessen. Samen wordt dit 21 keer gecodeerd in een deel ($N=7$) van de studies. In een randomized controlled trial effectstudie (Kevers et al., 2022) naar een creatief programma worden verminderingen van traumaklachten bij kwetsbare leerlingen gezien. Allesomvattend is het gebruik van expressie en creativiteit in het klaslokaal bevorderend (Bajwa et al., 2020; Brunzell et al., 2019; Jacobson, 2021; Kevers et al., 2022; Lin, 2024).

Lesgeven met structuur en flexibiliteit. Om sociaal-emotionele ontwikkeling daadwerkelijk te stimuleren, is het van belang dat deze ingebed wordt in een klasomgeving die zowel voorspelbaar als dynamisch is. Binnen TSO wordt verwacht dat de leerkrachten de leerlingen niet straffen in isolatie (Berger et al., 2018; Jacobson, 2021; MacLochlainn et al., 2022; Miller et al., 2023). Jacobson (2021) stelt dat “*..minimizing the removal of students from class, especially for students who have a history of being punitively excluded from school*” belangrijk is (p. 128). De corrigeermethodes moeten dus aangepast worden aan het trauma van het kind (Bajwa et al., 2020; Barrett & Berger, 2021; Jacobson, 2021; Miller et al., 2023). Door te kiezen voor herstelgericht reageren voelen leerlingen zich gezien en gehoord, wat bijdraagt aan hun veiligheid. Veiligheid fungeert als beschermende factor binnen TSO.

In meerdere studies (N = 8) wordt het belang van voorspelbaarheid in routines benadrukt. Miller et al. (2023) stellen dat “*trauma-informed practices include well-defined classroom expectations, which are often referred to as ‘routines and rituals’*” (p. 135). Bepaalde routines zijn heel praktisch omschreven. Zo is het prettig om rekening te houden met te scherpe lichten en onverwachte harde geluiden in de klas (Bajwa et al., 2020). Daarnaast is het waardevol om extra reservekleding en verpakt voedsel in de klas te hebben tijdens feesten en vieringen (Barrett & Berger, 2021).

Naast structuur heeft de kwetsbare doelgroep flexibiliteit nodig van de leerkracht. Hierbij wordt in plaats van een autoritaire houding een meegaande houding van de leerkracht verwacht. In de praktijk hebben de leerlingen keuzevrijheid in de les waar mogelijk (Miller et al., 2023; Turan et al., 2022). Binnen deze meegaande leerkrachthouding komt ook samenwerken in verschillende studies (N=5) naar voren als een implicatie voor een trauma sensitieve klas. Bajwa et al. (2020) zien samenwerking als middel om gezonde relaties en wederzijds respect op te bouwen tussen leerlingen. Zo dient de leerkracht coöperatief spel en samenwerkopdrachten bewust te stimuleren, wat bijdraagt aan een veilig klimaat (Bajwa et al., 2020; Brunzell et al., 2019; MacLochlainn et al., 2022; Qouta et al., 2012; Tol et al., 2014).

Tot slot wordt er in veel onderzoeken gerefereerd aan specifieke trainingen voor leerkrachten over getraumatiseerde kinderen en tips tegen secundaire traumatisering. Het implementeren van specifiek beleid betreft TSO, waaronder kleinere klassen en het versterken van mentale gezondheidsvoorzieningen, wordt ook relatief vaak gecodeerd (N=21). Omdat dit niet binnen de scope van deze thesis valt worden deze thema's verder niet uitgewerkt.

Conclusie

In dit onderzoek staat TSO in de kleutergroepen van het basisonderwijs centraal. Dit onderzoek is uitgevoerd om een wetenschappelijk antwoord te geven op de onderzoeksvraag: *'Hoe kunnen basisschoolleerkrachten in groep één en twee door middel van traumasensitief onderwijs beschermende factoren versterken die volgens de literatuur cruciaal zijn voor het mentaal welzijn van kleuters (4-6 jaar) met een gedwongen migratieachtergrond?'.* Om deze vraag te beantwoorden is een scoping literatuuronderzoek uitgevoerd volgens de methode van Arksey en O'Malley (2005), waarbij twaalf relevante wetenschappelijke artikelen zijn geselecteerd en vervolgens thematisch zijn geanalyseerd (Thomas & Harden, 2008). Deze gecombineerde aanpak geeft inzicht in welke beschermende factoren worden geïdentificeerd als cruciaal binnen de context van TSO en op welke manier leerkrachten TSO kunnen inzetten in de onderwijspraktijk.

Ter beantwoording van de eerste deelvraag *'Welke beschermende factoren worden in de literatuur geïdentificeerd als cruciaal voor het bevorderen van het mentaal welzijn van kleuters met een gedwongen migratieachtergrond binnen de context van traumasensitief onderwijs?'* komt uit het literatuuronderzoek naar voren dat met name drie beschermende factoren als essentieel worden beschouwd: veiligheid, sociale verbondenheid en autonomie. Deze beschermende factoren vormen samen de basis voor herstel en ontwikkeling binnen TSO. Sociale verbondenheid, vooral in de relatie leerkracht-leerling, vormt de meest consistent benoemde factor in de literatuur. Veiligheid blijkt eveneens essentieel: pas wanneer kinderen zich fysiek en emotioneel veilig voelen, kunnen zij tot leren en sociaal-emotionele groei komen en hun gevoel van autonomie over hun eigen leerproces ontdekken. Deze inzichten sluiten aan bij de literatuur uit de inleiding, waarbij veiligheid, stabiliteit en verbondenheid werden onderstreept als essentiële voorwaarden voor het herstel (Bronstein & Montgomery, 2011; Qouta et al., 2012). Opvallend is het gebrek aan langtermijnonderzoek en structurele implementatie van TSO. Dit bemoeilijkt duurzame toepassing in de praktijk. Tegelijkertijd is de overeenstemming in de literatuur over deze drie beschermende factoren groot, wat pleit voor een brede inzet in het kleuteronderwijs.

Met betrekking tot de tweede deelvraag, *'Op welke manier kunnen basisschoolleerkrachten in groep één en twee traumasensitief onderwijs inzetten ter versterking van beschermende factoren bij gedwongen gemigreerde kleuters?'*, blijkt uit de literatuur dat de dagelijkse onderwijspraktijk diverse aanknopingspunten biedt om deze factoren doelgericht te versterken. Centraal hierin staat het opbouwen van een veilige relatie

met de leerling. Deze relatie vormt het fundament voor sociale verbondenheid en veiligheid, twee beschermende factoren die onmisbaar zijn binnen TSO. Leerkrachten dragen hieraan bij door bewust gebruik te maken van lichaamstaal, een rustige toon, nabijheid en onvoorwaardelijke waardering. Een tweede belangrijke pijler is lessen aanbieden in SEV, waarbij aandacht wordt besteed aan emotieregulatie, zelfregulatie en het ontwikkelen van executieve functies. Dit bevordert niet alleen het psychologisch herstel, maar ondersteunt ook de groei van autonomie bij deze leerlingen. SEV kan worden versterkt door middel van psycho-educatie, creatieve expressie en thematische lessen die aansluiten bij de leefwereld en ervaringen van de kinderen.

Verder blijkt dat het creëren van een voorspelbare, maar flexibele leeromgeving essentieel is. Structuur in routines en een herstelgerichte benadering bij gedragsproblemen dragen bij aan een gevoel van veiligheid. Tegelijkertijd vraagt TSO om ruimte voor autonomie via keuzevrijheid, samenwerking en het stimuleren van coöperatief spel. Tot slot benadrukken de geïncludeerde studies het belang van een holistische blik: leerkrachten dienen alert te zijn op non-verbale signalen van stress of trauma, en het mentaal welzijn van leerlingen structureel voorop te stellen in hun pedagogisch handelen. Zo kunnen zij effectief bijdragen aan de opbouw van veerkracht en welzijn bij deze kwetsbare groep kinderen.

Concluderend kunnen basisschoolleerkrachten door middel van TSO actief bijdragen aan het versterken van veiligheid, sociale verbondenheid en autonomie. Dit doen zij door het opbouwen van stabiele en empathische relaties, het creëren van een voorspelbare en flexibele leeromgeving, en het centraal stellen van sociaal-emotionele ontwikkeling. Via deze aanpak wordt de klas een onderwijsomgeving waar veiligheid voorop staat en kinderen de ruimte ervaren om te herstellen, zich te verbinden en regie te ontwikkelen over hun eigen leerproces. Ter ondersteuning van deze conclusie is een poster opgenomen (visual abstract), waarin de belangrijkste resultaten uit dit onderzoek visueel en overzichtelijk worden gepresenteerd voor gebruik in de onderwijspraktijk, gericht op leerkrachten.

Discussie

De resultaten binnen dit onderzoek laten zien dat leerkrachten middels een sterke relatie, een voorspelbare klassenstructuur en SEV-lessen actief kunnen bijdragen aan de versterking van de beschermende factoren bij kleuters binnen TSO (Barrett & Berger, 2021; Brunzell et al., 2019; Lin, 2024). Hoewel TSO steeds meer aandacht krijgt in de wetenschappelijke literatuur (Coppens et al., 2021; Offerman & Asselman, 2024), blijkt uit dit

scoping onderzoek dat er een opvallend gebrek is aan studies die specifiek gericht zijn op kleuters binnen het primair onderwijs.

De meerderheid van de geïncludeerde onderzoeken focust zich op oudere leerlingen of beschrijft algemene schoolcontexten, waardoor de specifieke ontwikkelingsbehoeften van kleuters onvoldoende worden belicht. Dit vormt een essentieel kennishiaat, omdat juist in de vroege kindertijd de basis wordt gelegd voor sociaal-emotioneel herstel en veerkracht (Bornstein et al., 2010). Het ontbreken van leeftijdsspecifiek onderzoek beperkt de praktische toepasbaarheid van TSO in de kleuterklas, waar het pedagogisch handelen sterk afhankelijk is van spel, relationele veiligheid en het kunnen herkennen van non-verbale signalen (Siraj-Blatchford, 2009). Daarom pleit deze thesis in de conclusie voor een bredere toepassing van TSO in het kleuteronderwijs en voor gerichte implementatie op basis van leeftijdsspecifieke inzichten, zodat ook deze jonge en kwetsbare doelgroep optimaal wordt ondersteund.

Daarnaast blijkt uit de thematische analyse dat binnen de onderzoeken belangrijke differentiatie ontbreekt, met name ten aanzien van culturele achtergrond, migratiegeschiedenis en verblijfsstatus van de leerlingen. In de geïncludeerde studies ontbreekt vaak een analyse van hoe deze factoren het functioneren en de ondersteuningsbehoeften van kinderen beïnvloeden. Hierdoor blijft onduidelijk in hoeverre de aanbevelingen binnen TSO recht doen aan de diversiteit binnen de groep gedwongen gemigreerde kinderen. Het TSO moet doelgroepgericht zijn (Bajwa et al., 2020; Qouta et al., 2012; Tol et al., 2014). Een kind met een oorlogservaring heeft wezenlijk andere ondersteuningsbehoeften dan een kind dat vooral onzekerheid ervaart vanwege een langdurige asielprocedure (Jacobson, 2021). Toch wordt deze nuance nauwelijks gemaakt in de bestaande literatuur. Dit gebrek aan differentiatie belemmert een doelgerichte toepassing van TSO in de praktijk.

Om beter recht te doen aan de diversiteit binnen deze groep kinderen, is het essentieel om niet alleen te differentiëren op achtergrondkenmerken, maar ook om de beleving van de kinderen zelf serieus te nemen (Kevers et al., 2022). Opvallend is dat in de geïncludeerde kwalitatieve literatuur voornamelijk het perspectief van leerkrachten, schoolleiders of onderzoekers is meegenomen, terwijl de stem van de kinderen zelf grotendeels ontbreekt. Hoewel dit samenhangt met de jonge leeftijd van de doelgroep (vier tot zes jaar), zijn er methoden binnen kwalitatief onderzoek die het mogelijk maken om kleuters toch een stem te geven, bijvoorbeeld via spelobservaties, kind interviews of visuele methoden zoals tekeningen (Clark, 2010).

Naast het ontbreken van de beleving van de kleuters in de literatuur, valt in de thematische analyse ook op dat een ander perspectief onderbelicht blijft: de rol van de ouders binnen TSO. Dit terwijl ouders in de praktijk vaak cruciale schakels vormen in de ondersteuning van kinderen met een gedwongen migratieachtergrond (Tol et al., 2014). In de gebruikte artikelen wordt nauwelijks gereflecteerd op manieren waarop scholen ouders actief kunnen betrekken, bijvoorbeeld door hen uit te nodigen om hun verhaal te delen, of door gezamenlijke activiteiten te organiseren die bijdragen aan een gevoel van verbondenheid en veiligheid (Barrett & Berger, 2021). Hierin mist een orthopedagogische, holistische kijk op het systeem van een kind.

Waar een systemische blik op het gezin ontbreekt, wordt ook binnen de schoolcontext zichtbaar hoe kwetsbaar TSO is door de individuele invulling door de leerkracht. Hoewel specifiek onderzoek naar TSO bij kleuters ontbreekt, maken de resultaten uit deze thesis duidelijk dat de effectiviteit van TSO sterk afhankelijk is van de mate waarin leerkrachten zijn voorbereid op de specifieke onderwijsbehoeften van gedwongen gemigreerde kinderen (Brunzell et al., 2019). Uit meerdere beschrijvende thema's zoals 'hechting' en 'gedragsturing' blijkt bovendien dat TSO sterk leerkrachtafhankelijk is. Tegelijkertijd ervaren veel leerkrachten handelingsverlegenheid in het herkennen en begeleiden van getraumatiseerde kinderen (MacLochlainn et al., 2022), evenals onzekerheid bij het behandelen van thema's die onbedoeld trauma kunnen raken (Barrett & Berger, 2021). Deze handelingsverlegenheid wordt vaak veroorzaakt door een tekort aan gerichte training en professionele ondersteuning (Miller et al., 2023). De literatuur onderstreept dat opleidingen, bijscholing en beleidsmatige verankering bepalend zijn voor de effectiviteit en duurzame implementatie van TSO (Jacobson, 2021; MacLochlainn et al., 2022). In de geïncludeerde studies ($N=10$) is structurele scholing een terugkerend element. Dit wijst op een duidelijke afhankelijkheid van professionele ontwikkeling. Tegelijkertijd ontbreekt er langdurig effectiviteitsonderzoek naar TSO als pedagogische praktijk (Bajwa et al., 2020; Berger et al., 2018). Hier ontstaat een spanningsveld: terwijl TSO in de praktijk leerkrachtafhankelijk is en opleiding als doorslaggevend wordt gezien, ontbreekt wetenschappelijke onderbouwing over de langetermijneffecten.

Deze noodzakelijke inbedding van TSO vraagt bovendien om een kritische reflectie op de bestaande en onderliggende pedagogische overtuigingen binnen het basisonderwijs. In de praktijk wordt daarbij duidelijk dat TSO zich bevindt op het snijvlak van twee pedagogische stromingen: enerzijds het behavioristische model dat inzet op controle en strikte routines (Bajwa et al., 2020) en anderzijds een humanistische benadering waarin flexibiliteit centraal

staat (Lin, 2024). Voor leerkrachten betekent dit een voortdurend zoeken naar balans tussen het bieden van voorspelbare structuur en het tonen van pedagogische flexibiliteit. Deze spanning komt voort uit meerdere beschrijvende thema's, waaronder de beschermende factor autonomie, het belang van structuur en de implicaties rondom gedragssturing. Waar klassieke modellen inzetten op gedragsbeheersing, vraagt TSO om pedagogische ruimte, begrip voor individuele behoeften en contextbegrip (Bajwa et al., 2020). Leerkrachten worden uitgedaagd om niet automatisch te straffen, maar gedrag te zien als communicatie vanuit trauma (Brunzell et al., 2019).

Beperkingen onderzoek

Deze thesis levert unieke en noodzakelijke inzichten op in een tot nu toe onderbelicht thema in het Nederlandse onderwijs: TSO voor kleuters met een gedwongen migratieachtergrond. Door het uitvoeren van een scoping review en een diepgaande thematische analyse is niet alleen een hiaat in de bestaande literatuur blootgelegd, maar zijn ook concrete richtlijnen ontwikkeld. Deze richtlijnen zijn direct inzetbaar in de dagelijkse onderwijspraktijk en voorzien leerkrachten van handvatten om sociale verbondenheid, veiligheid en autonomie bij deze doelgroep actief te versterken.

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten biedt, zijn er ook enkele methodologische beperkingen die in overweging genomen moeten worden. Een belangrijke beperking van dit onderzoek betreft de keuze voor een scoping review als onderzoeksdesign. Ondanks dat deze methode geschikt is voor het in kaart brengen van bestaande literatuur binnen een relatief nieuw of onduidelijk afgebakend onderzoeksgebied, zoals TSO, kent deze benadering ook beperkingen ten aanzien van betrouwbaarheid (Levac et al., 2010). Scoping reviews richten zich met name op breedte in plaats van diepte, waardoor de gevonden resultaten eerder indicatief dan concluderend van aard zijn (Thomas & Harden, 2008). Bovendien zijn er voor een scoping review geen richtlijnen vastgesteld (Tricco et al., 2016), wat ook de betrouwbaarheid in twijfel trekt. Om de betrouwbaarheid van deze scoping te versterken, zijn er verschillende maatregelen genomen. Zo is het literatuuronderzoek systematisch uitgevoerd aan de hand van het zesfasenmodel van Arksey en O'Malley (2005). Ook is er gebruikgemaakt van een transparant selectieproces met duidelijke PICO-criteria, waarbij de PRISMA-flowchart is toegepast.

Daarnaast maken de verschillende methodes binnen de geïncludeerde studies het lastig om de kwaliteit en onderlinge vergelijkbaarheid vast te stellen (Levac et al., 2010). Hoewel in dit onderzoek gebruik is gemaakt van de Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) (Hong et al., 2018) om inzicht te verkrijgen in de kwaliteit van de studies, zijn hieraan geen exclusiecriteria verbonden, wat de betrouwbaarheid van de conclusies enigszins kan beperken. Deze methodologische beperking benadrukt het belang van een zorgvuldige en transparante analyse van de data (Levac et al., 2010). Daarbij komt dat de thematische analyse door slechts één onderzoeker is uitgevoerd. Hierdoor ontbreekt interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, wat het risico op subjectiviteit vergroot (Braun & Clarke, 2022). De interpretatie en codering van de data zijn mogelijk beïnvloed door persoonlijke aannames of vooroordelen van de onderzoeker, wat ten koste kan gaan van de transparantie en betrouwbaarheid van de resultaten. Meerdere codeurs hadden dit kunnen ondervangen door consensusvorming en kruiscontrole (Braun & Clarke, 2022).

Een andere beperking van dit onderzoek is het beperkte aanbod aan studies dat zich specifiek richten op kleuters (4–6 jaar) binnen het thema TSO. In eerste instantie was het doel om uitsluitend onderzoek naar deze leeftijdsgroep te includeren, maar vanwege het geringe aantal relevante publicaties is de selectie uiteindelijk verbreed naar de gehele basisschoolleeftijd. Hoewel dit de dataverzameling verruimde, is het mogelijk ten koste gegaan van de diepgang en specificiteit ten aanzien van de kleuterleeftijd. Een vervolgonderzoek zou baat hebben bij een onderzoeksstrategie die hier vanaf het begin rekening mee houdt.

Naast beperkingen op het niveau van het onderzoeksdesign zijn er ook inhoudelijke beperkingen zichtbaar binnen de kenmerken van de geïncludeerde studies (Tabel 3). Zo valt op dat een groot deel van de studies is uitgevoerd in Angelsaksische landen (zoals de Verenigde Staten, Canada en Australië), waardoor de toepasbaarheid van de bevindingen op de Nederlandse context mogelijk beperkt is. Bovendien variëren de onderzoekspopulaties sterk: in sommige studies ligt de nadruk op leerkrachten, terwijl andere studies zich richten op kinderen. Daarnaast is de leeftijdsgroep van de kinderen lang niet altijd beperkt tot kleuters. Dit bemoeilijkt het trekken van eenduidige conclusies, specifiek voor jonge kinderen met een gedwongen migratieachtergrond, die in Nederland wonen.

Daarnaast zijn veel studies kwalitatief van aard, met relatief kleine steekproeven, wat de generaliseerbaarheid van de resultaten vermindert (Thomas & Harden, 2008). Ook ontbreekt in meerdere onderzoeken een duidelijke beschrijving van de culturele en etnische achtergrond

van de onderzochte kinderen, terwijl deze informatie essentieel is voor het begrijpen van contextuele verschillen (Barrett & Berger, 2021).

Een opvallend thema dat tijdens de literatuurstudie regelmatig naar voren kwam, maar uiteindelijk niet is meegenomen in de thematische codering, is het belang van zelfzorg voor leerkrachten die werken met kinderen met een migratie- en/of trauma-achtergrond (Berger et al., 2018). Hoewel dit onderwerp veelvuldig werd genoemd in de literatuur ($N=6$), werd het in eerste instantie niet als relevant uitgangspunt of hypothese meegenomen in dit onderzoek. Achteraf gezien vormt dit een beperking, aangezien zelfzorg essentieel kan zijn voor het duurzaam en effectief toepassen van TSO in de klas (Miller et al., 2023).

Implicaties

De visieverandering naar een meer humanistische benadering binnen het TSO heeft belangrijke implicaties voor de onderwijspraktijk en lerarenopleidingen. Het benadrukken van autonomie, zelfregulatie en relationele veiligheid vereist een pedagogische houding die gebaseerd is op flexibiliteit, in plaats van controle en straffen (Miller et al., 2023). Voor de praktijk betekent dit dat TSO niet afhankelijk mag zijn van de individuele motivatie of toevallige ervaring van een leerkracht. In plaats daarvan moet het structureel ingebed worden in lerarenopleidingen, schoolbeleid en de bredere schoolcultuur (MacLochlainn et al., 2022; Turan et al., 2022). Dit onderstreept het belang van structurele opname van TSO binnen lerarenopleidingen en permanente professionaliseringstrajecten, zodat leerkrachten systematisch worden voorbereid op het begeleiden van getraumatiseerde leerlingen.

Tegelijkertijd toont dit literatuuronderzoek aan dat langetermijnstudies over de effectiviteit van TSO nog ontbreken (Bajwa et al., 2020). Dit benadrukt de noodzaak voor aanvullend en langdurig onderzoek naar hoe TSO zich in de tijd vertaalt naar duurzame impact voor zowel leerlingen als leerkrachten. Om deze duurzame impact te realiseren, is aanvullend onderzoek essentieel. Toekomstig onderzoek zou zich in het bijzonder moeten richten op de toepassing en effectiviteit van TSO in kleutergroepen, aangezien deze leeftijdsgroep in de huidige literatuur onderbelicht blijft. Leerkrachten in de onderbouw hebben behoefte aan specifieke handvatten die aansluiten bij de ontwikkelingsfase van deze jonge, kwetsbare doelgroep. Daarnaast is het gebrek aan differentiatie in bestaande studies opvallend. Om TSO daadwerkelijk doelgericht en inclusief toe te kunnen passen, is het van belang dat

vervolgonderzoek aandacht besteedt aan de interactie tussen culturele achtergrond, migratieverhaal en verblijfsstatus van leerlingen.

Ook het perspectief van de kleuters zelf verdient nadrukkelijker een plaats binnen toekomstig onderzoek. Door gebruik te maken van kindgerichte methoden kunnen hun ervaringen, behoeften en wensen beter worden meegenomen in de ontwikkeling van TSO. Bovendien zou vervolgonderzoek kunnen verkennen hoe ouderbetrokkenheid, met name van ouders met een vlucht- of migratieachtergrond, de effectiviteit van TSO beïnvloedt. Tot slot verdient ook de rol van zelfzorg voor leerkrachten binnen TSO meer aandacht. Leerkrachten die werken met getraumatiseerde kinderen lopen verhoogd risico op secundaire traumatisering; inzicht in hoe zelfzorg bijdraagt aan hun eigen veerkracht en welzijn is daarom onmisbaar voor duurzame inzetbaarheid binnen deze pedagogische benadering.

Literatuur

- Amnesty International. (z.d.). Vluchtelingen en mensenrechten. Geraadpleegd op 4 januari 2025, van <https://www.amnesty.nl/wat-we-doen/themas/vluchtelingen-en-migranten#section-5>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32
- Avery, J. C., Morris, H., Galvin, E., Misso, M., Savaglio, M., & Skouteris, H. (2020). Systematic Review of School-Wide Trauma-Informed Approaches. *Journal Of Child & Adolescent Trauma*, 14(3), 381–2
- Badampudi, D., Wohlin, C., & Petersen, K. (2015). Experiences from using snowballing and database searches in systematic literature studies. *Proceedings of the 19th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, 1–10. <https://doi.org/10.1145/2745802.2745818>
- Bade, J., & de Kemp, A. (2018). Ontwikkeling en migratie: Literatuurstudie (IOB-studie nr. 427). Ministerie van Buitenlandse Zaken, Directie Internationaal Onderzoek en Beleidsevaluatie (IOB). Geraadpleegd op 01-02-2025 van <https://www.iob-evaluatie.nl>
- Bajwa, J. K., Kidd, S., Abai, M., Knouzi, I., Couto, S., & McKenzie, K. (2020). Trauma-informed education-support program for refugee survivors. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 32(1), 75–96.
- Barrett, N., & Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology Of Education*, 24(5), 1259–1280. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09657-4>
- Berger, E. (2019). Multi-tiered Approaches to Trauma-Informed Care in Schools: A Systematic Review. *School Mental Health*, 11(4), 650–664. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09326-0>
- Berger, E., Carroll, M., Maybery, D., & Harrison, D. (2018). Disaster Impacts on Students and Staff from a Specialist, Trauma-Informed Australian School. *Journal Of Child & Adolescent Trauma*, 11(4), 521–530. <https://doi.org/10.1007/s40653-018-0228-6>

- Blackwell, D., & Melzak, S. (2000). Far from the battle but still at war: Troubled refugee children in school. *Child Psychotherapy Trust*.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717–735. doi:10.1017/S0954579410000416
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 44-56. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0081-0>
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2019). Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms: Practice Pedagogy Strategies Within a Trauma-Informed Positive Education Model. *School Mental Health*, 11(3), 600–614. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09308-8>
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 115–123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- College voor de Rechten van de Mens. (2015). Mensenrechten in (tijdelijke) opvanglocaties voor asielzoekers en vluchtelingen. Utrecht. Geraadpleegd op 15-12-2025 van http://www.kind-inazc.nl/docs/20151208_crvdm_aanbevelingen_opvanglocaties.pdf
- Coppens, L., Schneijderberg, M., & Kregten, C. v. (2021). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen : een praktisch handboek voor het basisonderwijs* (Compleet herziene zevende druk). Uitgeverij SWP.
- Dahan, S., Levi, G., Behrbalk, P., Bronstein, I., Hirschmann, S., & Lev-Ran, S. (2018). The Impact of ‘Being There’: Psychiatric Staff Attitudes on the Use of Restraint. *Psychiatric Quarterly*, 89(1), 191–199. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s11126-017-9524-9>

- Daud, A., af Klinteberg, B. & Rydelius, P.A. (2008). Resilience and vulnerability among refugee children of traumatized and non-traumatized parents. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 2, 7 <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-7>
- Daudt, H. M., Van Mossel, C., & Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: a large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-48>
- De Alencar Rodrigues, J. A. R., Lima, N. N. R., Neto, M. L. R., & Uchida, R. R. (2022). Ukraine: War, bullets, and bombs - millions of children and adolescents are in danger. *Child Abuse & Neglect*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105622>
- De Haene, L., Derluyn, I. Werken met vluchtelingenkinderen in pedagogische praktijken. *Kind en adolescent*, 127–142 (2018). <https://doi.org/10.1007/s12453-018-0172-0>
- Den Besten, R. (2017). Ruimte voor nieuwe talenten. In *Ruimte voor nieuwe talenten*. PO-Raad. https://www.poraad.nl/system/files/2021-12/ruimte_voor_nieuwe_talenten_0.pdf
- Due, C., Riggs, D. W., & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 33– 53. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.9>
- Farahani, L. D., & Bradley, G. L. (2018). The Role of Psychosocial Resources in the Adjustment of Migrant Adolescents. *Journal Of Pacific Rim Psychology*, 12, e3. <https://doi.org/10.1017/prp.2017.21>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.
- Goodwin-Glick, K. L. (2017). Impact of Trauma-Informed Care Professional Development on School Personnel Perceptions of Knowledge, Dispositions, and Behaviors toward Traumatized Students. In *ProQuest LLC*. https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/https://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-

2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:p
qdiss:10587819

- Greinacher, A., Derezza-Greeven, C., Herzog, W. & Nikendei, C. (2019). Secondary traumatization in first responders: a systematic review. *European Journal Of Psychotraumatology*, 10, 156. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1562840>
- Hajer, M., G.J. Kootstra, M. van Popta. (2018). Ruimte en Richting in *Professionalisering voor Onderwijs aan Nieuwkomers*. Utrecht, Hogeschool Utrecht.
- Halevi, E., & Idisis, Y. (2018). Who helps the helper? Differentiation of self as an indicator for resisting vicarious traumatization. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 10(6), 698–705. <https://doi.org/10.1037/tra0000318>
- Higgins, C., Gartland, D., Yelland, J., Brown, S., Szwarc, J., Kaplan, I., Paxton, G., & Riggs, E. (2023). Refugee child health: a systematic review of health conditions in children aged 0-6 years living in high-income countries. *Global Health Promotion*, 30(4), 45–55. <https://doi.org/10.1177/17579759231165309>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2018). Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018: User guide. McGill. Geraadpleegd op 26 januari 2025, van http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/fetch/127916259/MMAT_2018_criteria-manual_2018-08-01_ENG.pdf
- Jacobson, M. R. (2021). An exploratory analysis of the necessity and utility of trauma-informed practices in education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(2), 124–134. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1848776>
- Jimenez, M. E., Wade, R., Lin, Y., Morrow, L. M., & Reichman, N. E. (2016). Adverse experiences in early childhood and kindergarten outcomes. *Pediatrics*, 137(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-1839>

- Kan, T., & Cormier, C. J. (2024). Hiding and Seeking: The Educational and Socioemotional Needs of Asylum Seeker and Refugee Students. *Peabody Journal of Education*, 99(1), 65–84. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2024.2308436>
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A. & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry*, 53(1), 81- 109. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-1839>
- Kevers, R., Spaas, C., Derluyn, I., De Smet, S., Van Den Noortgate, W., Colpin, H., & De Haene, L. (2022). The effect of a school-based creative expression program on immigrant and refugee children's mental health and classroom social relationships: A cluster randomized trial in elementary school. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 92(5), 599–615. <https://doi.org/10.1037/ort0000628>
- Kulu-Glasgow, I., van der Meer, Manon, Smit, Monika, & Noyon, Sanne M. (2021). Een onzekere toekomst: Kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van afgewezen (ex-)alleenstaande minderjarige vreemdelingen en opvangouders met toekomstgerichte begeleiding. WODC, Ministerie van Justitie.
<https://research.rug.nl/en/publications/c9336d89-bdf0-4db8-bb52-4f882805d44f>
- Leeuwestein, H., Kupers, E., Boelhouwer, M., & van Dijk, M. (2024). Differences in well-being at school between young students with and without a refugee background. *Child Psychiatry & Human Development*, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01690-6>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). *Scoping studies: Advancing the methodology*. *Implementation Science*, 5(69). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lin, K. (2024). Trauma-sensitive teaching: Supporting refugee students through music education. *International Journal of Music Education*, 43(1), 120–131.
<https://doi.org/10.1177/02557614241307698>
- LOWAN. (2024). Een goede start voor jonge nieuwkomers. LOWAN. Geraadpleegd op 17 november 2024, van <https://www.lowan.nl/po/organisatie/kleuters/>
- MacLochlainn, J., Kirby, K., McFadden, P., & Mallett, J. (2022). An Evaluation of Whole-School Trauma-Informed Training Intervention Among Post-Primary School

- Personnel: A Mixed Methods Study. *Journal Of Child & Adolescent Trauma*, 15(3), 925–941. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00432-3>
- Marku, K., (2018). Child-friendly information for children in migration - What do children think? (2018), Council of Europe. France. Retrieved from <https://coilink.org/20.500.12592/w9jxwc> on 04 Jan 2025. COI: 20.500.12592/w9jxwc.
- Marley, C., & Mauki, B. (2018). Resilience and protective factors among refugee children post-migration to high-income countries: a systematic review. *European Journal Of Public Health*, 29(4), 706–713. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky232>
- McInerney, M., & McKlindon, A. (2014). Unlocking the door to learning: Trauma-informed classrooms & transformational schools. *Education law center*, 1-24.
- Miller, K., Stipp, K. F., & Bazemore-Bertrand, S. (2023). Student trauma, trauma-informed teaching, and self-care in preservice teachers' clinical experiences. *Teacher Development*, 27(1), 55–74. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2146180>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2024a). Wanneer mag mijn kind naar de basisschool? Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 4 januari 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/wanneer-mag-mijn-kind-naar-de-basischool>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2024b). Gaan kinderen van asielzoekers naar school? Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 4 januari 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/asielbeleid/vraag-en-antwoord/onderwijs-asielzoekerskinderen>
- Ministerie van Justitie en Veiligheid. (2024). Hoe verloopt het aanvragen van asiel? Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 4 januari 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/asielbeleid/vraag-en-antwoord/procedure-asielzoeker>
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2024). Inburgeren in Nederland. Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 4 januari 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inburgeren-in-nederland>

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mousavi, S. Z., & Gharibzadeh, S. (2021). Growing up in a challenging environment: A cultural analysis of self-regulation development in poverty. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 283–300. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/17405629.2021.1928490>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2024). Vluchtelingen. NJi. Geraadpleegd op 17 november 2024, van <https://www.nji.nl/vluchtelingen/school>
- Nelen, W., Wassink-de Stigter, R., Kooijmans, R., De Berk, A., Offerman, E., Asselman, M., Buijze, J., & Helmond, P. (2022). *Traumasensitief Onderwijs - Implementatie van een traumasensitief klimaat in scholen door professionalisering van leerkrachten - Onderzoeksverslag*. Consortium Traumasensitief Onderwijs: Sittard.
- Offerman, E., & Asselman, M. (2024, 16 juli). Traumasensitief onderwijs. Onderwijskennis. Geraadpleegd op 28 december 2024, van <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/traumasensitief-onderwijs>
- Onderwijsraad. (2017). Vluchtelingen en onderwijs: Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pharos. (2022). Handreiking kinderen met een vluchtachtergrond op school. Praktische informatie en tips voor de begeleiding van vluchtelingenkinderen in het basisonderwijs. <https://www.pharos.nl/kennisbank/handreiking-kinderen-met-een-vluchtachtergrond-opschool/>
- Popham, C. M., McEwen, F. S., Karam, E., Fayyad, J., Karam, G., Saab, D., Moghames, P., & Pluess, M. (2022). Predictors of psychological risk and resilience among Syrian refugee children. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 64(1), 91–99. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13670>
- PO-Raad. (2024). Het verhaal achter de cijfers: Sectorrapportage 2024. PO-Raad

- Qouta, S. R., Palosaari, E., Diab, M., & Punamäki, R. (2012). Intervention effectiveness among war-affected children: A cluster randomized controlled trial on improving mental health. *Journal Of Traumatic Stress*, 25(3), 288–298. <https://doi.org/10.1002/jts.21707>
- Rap, S.E. (2020). The Right to Information of (Un)Accompanied Refugee Children: Improving Refugee Children's Legal Position, Fundamental Rights' Implementation and Emotional Well-being in the Netherlands. *The International Journal of Children's Rights*, 28(2), 322-351. <https://doi.org/10.1163/15718182-02802003>
- Schultz, J. (2019). The internal protection alternative in refugee law: treaty basis and scope of application under the 1951 Convention Relating to the Status of Refugees and its 1967 protocol. Brill/Nijhoff. <https://doi.org/10.1163/9789004361966>.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77–89.
- SLO. (2019). Gezonde leefstijl: groep 1-2. SLO. Geraadpleegd op 25 december 2024, van <https://www.slo.nl/thema/meer/gezonde-leefstijl/doelgroepen/groep-1-2/>
- Soto-Corominas, A., Paradis, J., Al Janaideh, R., Vitoroulis, I., Chen, X., Georgiades, K., ... & Gottardo, A. (2020). Socioemotional wellbeing influences bilingual and biliteracy development: Evidence from Syrian refugee children. *Proceedings of the 44th annual Boston University Conference on Language Development*, 620-633.
- Thomas, J., Harden, A. Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Med Res Methodol* 8, 45 (2008). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tol, W. A., Komproe, I. H., Jordans, M. J. D., Ndayisaba, A., Ntamutumba, P., Sipsma, H., Smallegange, E. S., Macy, R. D., & de Jong, J. T. V. M. (2014). School-based mental health intervention for children in war-affected Burundi: A cluster randomized trial. *BMC Medicine*, 12, 56. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-12-56>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Kastner, M., Levac, D., Ng, C., Sharpe, J. P., Wilson, K., Kenny, M., Warren, R., Wilson, C., Stelfox, H. T., &

- Straus, S. E. (2016). A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 16(1), 15.
<https://doi.org/10.1186/s12874-016-0116-4>
- Turan, N., İpekçi, B., Alabucak Cinalioglu, E., & Yılmaz, M. Y. (2022). A qualitative analysis of self-determination and psychological adjustment of Syrian refugees in Turkey: Teachers' perspective. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 8–27. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.248.1>
- UNHCR. (2023). Vluchtelingen. Geraadpleegd op 20 mei 2025, van <https://www.unhcr.org/nl/over-unhcr/wie-we-helpen/vluchtelingen#:~:text=Naast%20mensen%20die%20hun%20land,moeilijk%20voor%20te%20stellen%20zijn>.
- UNHCR. (2024). Vluchtelingen. Geraadpleegd op 25 december 2024, van <https://www.unhcr.org/nl/wie-we-zijn/wie-we-helpen/vluchtelingen/>
- van Dijk, Marijn, Leeuwestein, Hanneke, Kupers, Elisa, & Boelhouwer, Marieke. (2022). Jonge vluchtelinglerlingen in het primair onderwijs: tweedetaalverwerving en welbevinden. <https://research.rug.nl/en/publications/47faa95c-5765-4204-b1c9-61a30764bf0e>
- VluchtelingenWerk Nederland. (2024). Cijfers over vluchtelingen in Nederland. Geraadpleegd op 28 december 2024, van <https://www.vluchtelingenwerk.nl/nl/nieuws-en-kennis/cijfers-over-vluchtelingen-nederland-europa-wereldwijd/cijfers-over-vluchtelingen-nederland>
- Wassink-De Stigter, R., Offerman, E., Asselman, M., Adiyaman, H., Nelen, W., de Berk, A., Buijze, J., & Helmond, P. (2021). Trainen voor traumasensitief onderwijs Wat leer je en hoe pas je het toe? *Kind & Adolescent Praktijk*, 20(4), 24–31.
<https://doi.org/10.1007/s12454-021-0676-2>
- Wong, M. C. S., Sun, J., Lee, A., Stewart, D. E., Cheng, F. F. K., Kan, W., & Ho, M. (2009). The impact of a newly designed resilience-enhancing programme on parent- and teacher-perceived resilience environment among Health Promoting Schools in Hong Kong. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(3), 209–214.

Bijlage

Tabel 4

Codeboek analyse

Analytische thema's	Beschrijvende thema's	Codes
Sociale verbondenheid (deelvraag 1)	Sociale verbondenheid	Gezinscohesie
		Relaties
		Sociale verbondenheid
	Beperkte afstemming	Taalbarrières
		Weinig extra pedagogische hulp
		Weinig ouderbetrokkenheid
		Lesonderwerpen: gevoelige kwesties
Veiligheid (deelvraag 1)	Veiligheid	Betrouwbaar
		Veilig voelen
Autonomie (deelvraag 1)	Autonomie	Controle over leven
		Keuzevrijheid
		Zelfregulatievaardigheden
Relatie leerkracht en leerling (deelvraag 2)	Hechting	Gevoelige onderwerpen niet uit de weg gaan
		Lichamelijke positionering
		Onvoorwaardelijke waardering
		Compassie
		Praten met een rustige toon
		Sterke band met leerling
		Lichaamshouding

Analytische thema's	Beschrijvende thema's	Codes
Relatie leerkracht en leerling (deelvraag 2)	Observeren	Getraumatiseerde kinderen herkennen Gevoelig zijn voor non-verbale signalen Het hele kind zien (holistisch) Observeren
	Sociale steun	Ervaringen delen/reflecteren met andere leerkrachten Veel verschillende sociale steun binnen de school Verbinding met de gemeenschap
	Onderwijsachtergrond leerling	Minder onderwijs gehad Onvoldoende informatie over leerling
	Ervaringsherkenning	Eigen ervaring als migrant gebruiken Multiculturele onderwijsassistenten/leerkrachten en tolkdiensten beschikbaar Kinderen willen zich niet anders voelen
	Welzijnsgericht	Denk hoe je praat over resultaten (scores) Doelen stellen (haalbaar) Hoge verwachtingen Mentaal welzijn moet op één (i.p.v. prestaties)
	SEV (deelvraag 2)	SEL Emotieregulatie les Executieve functies les Growth Mindset Psycho-educatie (kinderen leren over eigen trauma) Mindfulness Sociaal emotionele vorming

Analytische thema's	Beschrijvende thema's	Codes
SEV (deelvraag 2)	Expressieve ruimte	Versterken coping
		Identiteit heropbouwen
		Bewegen
		Energie loslaten
		Creatieve lessen
		Cultuur en talenten delen
		Plezier
Lesgeven met structuur en flexibiliteit (deelvraag 2)	Structuur	Procedures in de klas
		Voorspelbaarheid in de klas
	Samenwerken met leerlingen	Bewuste samenwerking opdrachten
		Coöperatief spel
		Mondeling controleren of in tweetallen
	Flexibel lesgeven	Flexibiliteit
		Improvisatie
		Keuzevrijheid in de les
		Macht leerkracht delen
	Gedragssturing	Leermethoden aanpassen aan trauma
		Niet straffen (in isolatie)
	Praktische implicaties	Geen scherpe lichten en geluiden in de klas
		Praat met leerlingen over eet rituelen en heb snacks in de klas
		Praktische steun (financieel, kleding)