

INGRIJPENDE JEUGDERVARINGEN EN WELZIJN OP SCHOOL

**EEN TRAININGSMODULE VOOR
(AANKOMENDE) DOCENTEN**

BRIGHTER FUTURE

Innovative tools for developing full potential after early adversity



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



CITTA' DI TORINO



Universitat Autònoma de Barcelona



university of groningen



UNIVERSITÀ di VERONA

Dipartimento di SCIENZE UMANE



This publication has been developed in the context of the project BRIGTHER FUTURE: Innovative tools for developing full potential after early adversity, whose working team consists of the following entities:

- Comune di Torino (Italy)
- CORA (Spain)
- PAC UK/ Family Action (United Kingdom)
- Pharos Expertise Center on Health Disparities (the Netherlands)
- Universitat Autònoma de Barcelona (Spain)
- Università di Verona (Italy)
- University of Groningen (Netherlands)

Editors:

Federica de Cordova (Università di Verona)

Beatriz San Román (Universitat Autònoma de Barcelona)

Chiara Sità (Università di Verona)

Contributors:

Barbara Ferrero (Comune di Torino)

Ana M^a Linares, Águeda Ruibal and Chus Vázquez Paredes (CORA)

Jo Mitchell (PAC UK, Part of Family Action)

Anna de Haan and Marjolein Keij (Pharos Expertise Center on Health Disparities)

Mariano Beltrán, Chandra K. Clemente, Beatriz San Román and Aida Urrea (Universitat Autònoma de Barcelona)

Federica de Cordova and Chiara Sità (Università di Verona)

Mónica López López, Gabriela Alejandra Martínez Jothar, Mijntje ten Brummelaar and Elianne Zijlstra (University of Groningen)



The BRIGTHER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



INHOUDSOPGAVE

DEEL 1

Jeugdzorg en de school

DEEL 2

De school als een gemeenschap

2.1. Een schoolbrede benadering over welzijn

Het belang van intersectionaliteit in het bereiken van educationele gelijkwaardigheid

2.2. Hoe we inclusieve scholen kunnen ontwikkelen waar iedereen meetelt

DEEL 3

Adverse jeugdervaringen

DEEL 4

Connectie tussen welzijn en leren

DEEL 5

5.1. Van gedragsregels naar een relationele benadering: inclusieve scholen

5.2. Van gedragsregels naar een relationele benadering: werken met ouders/verzorgers

5.3. Geseksualiseerd gedrag en kindermisbruik

DEEL 6

Het verhaal van het kind op school

Introductie

Het rapport “Early adversity experiences and wellbeing at school” oftewel “ingrijpende jeugdervaringen en welzijn op school” is een resultaat van het project “BRIGHTER FUTURE”. Het Brighter Future project kijkt naar innovatieve methoden om kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling na het meemaken van ingrijpende jeugdervaringen. Het project is medegefinancierd door het Erasmus+ programma van de Europese Unie. Het project heeft tot doel materiaal te ontwikkelen voor het opleiden van docenten en andere betrokkenen die werken met kinderen en jongeren die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt en te maken hebben (gehad) met jeugdhulpverlening.

Tijdens het Brighter Future project heeft ons internationale team een reeks trainingsmodules ontwikkeld voor onderwijsprofessionals. Deze instrumenten kunnen in meerdere contexten worden ingezet.

De trainingsmodules zijn het resultaat van een analyse van diverse Europese jeugdzorg-systemen, een literatuurstudie van de wetenschappelijke literatuur over ingrijpende jeugdervaringen en de schoolcontext, en een kwalitatieve dataverzameling in de vorm van interviews en focusgroepen in Spanje, Italië en Nederland. Het onderzoek richtte zich onder andere op het verzamelen van de ervaringen van de belangrijkste actoren in het veld, zoals: studenten, docenten, adoptieouders, pleegouders, maatschappelijk werkers en activisten (met name jeugdigen die de zorg hebben verlaten en ouderverenigingen).

Het team van Brighter Future heeft een reeks belangrijke onderwerpen uitgewerkt in een curriculum. Dit curriculum kan worden gebruikt door professionals die geïnteresseerd zijn in het (verder) ontwikkelen van vaardigheden voor het begeleiden van kinderen die te maken hebben (gehad) met ingrijpende jeugdervaringen. De onderwerpen zijn vertaald in leermodules die vergezeld gaan van wetenschappelijke referenties. Elk lid van het team heeft met zijn specifieke expertise en professionele achtergrond bijgedragen aan het ontwerp van de training.

De trainingsmodule is onderverdeeld in verschillende delen: deel 1 is gericht op jeugdbescherming en de rol van de school in het levenspad van kinderen die ingrijpende jeugdervaringen hebben; deel 2 diept het idee uit van de school als gemeenschap en het belang van het aannemen van een schoolbreed intersectioneel perspectief; deel 3 behandelt het concept van Adverse Childhood Experiences (ACE's) en de impact daarvan op het schoolleven van het kind en de klas; deel 4 is gewijd aan het verband tussen welzijn en leren en de manieren om dit verband in de schoolgemeenschap te herkennen en te versterken; deel 5 focust op herstelgerichte benaderingen en manieren om om te gaan met onverwacht en uitdagend gedrag op school; deel 6 behandelt de persoonlijke verhalen in de schoolcontext, het schipperen tussen privacy en grenzen, en het vormen van zorgzame en respectvolle relaties tussen leeftijdsgenoten en met volwassenen.

Alle onderdelen van de module gaan in op de vraag van docenten en andere betrokkenen hoe zij een (leer)omgeving kunnen creëren die aansluit bij kinderen en jongeren die te maken hebben met jeugdzorg, geadopteerd zijn en/of gedwongen migratie hebben meegemaakt. De module biedt zowel belangrijke informatie gebaseerd op actueel wetenschappelijk onderzoek en concrete lesplannen: alle onderdelen omvatten een korte theoretische inleiding met aanvullend leesadvies voor wie een meer diepgaande analyse zoekt; en een gevarieerd aantal leermodules met voorgestelde activiteiten om zelf een losse les of een uitgebreide lessenreeks over het onderwerp te ontwikkelen. Alle leermodules beschrijven het thema, de leerdoelen, de benodigde tijd, de planning en de benodigdheden voor de activiteit. Alle delen samen vormen een complete trainingsmodule. Het is echter ook mogelijk om te focussen op een specifiek deel van de training en daarvan de relevante secties te kiezen op basis van specifieke behoeften, deelnemers en/of contexten. De beschreven activiteiten kunnen worden gebruikt voor een breed publiek en kunnen worden aangepast aan verschillende contexten en interactiestijlen.

De leermodules kunnen worden aangepast aan de disciplinaire achtergrond van de trainers, de specifieke trainingsdoeleinden en de behoeften van de groep deelnemers.

DEEL 1

Jeugdzorgsystemen en de school





Introductie

Hoewel de systemen van jeugdhulp in de EU per land verschillend zijn, dienen alle systemen gebaseerd te zijn op de kinderrechten die in het Internationale Verdrag voor de Rechten van het Kind (IVRK) zijn vastgelegd. Het is belangrijk dat schooldirecteuren en docenten vertrouwd zijn met de belangrijkste actoren en organisaties binnen de jeugdhulp en jeugdbescherming. Ook is het belangrijk dat zij beseffen dat de school een belangrijke actor is binnen dit systeem. De school kan een zeer belangrijke rol spelen in het leven van kinderen die opgroeien binnen de jeugdhulp, gevlucht zijn of geadopteerd zijn.

Kinderen brengen een groot deel van hun tijd op school door. Scholen kunnen een ondersteunende functie hebben om de barrières voor participatie van kinderen weg te nemen en om sociale rechtvaardigheid en inclusie te bevorderen. Een fundamenteel onderdeel van de rol van scholen is om kinderen te begeleiden richting leren en het bereiken van doelen. Op school kunnen kinderen een leeromgeving ervaren die verwelkomend is naar verschillende achtergronden en mogelijkheden en die gelijktijdig in staat is inclusie en burgerschap te bevorderen. Ook bouwt de school een samenwerkingsrelatie op met de gezinnen en opvoeders van de leerlingen. Daarnaast biedt de schoolgemeenschap belangrijke mogelijkheden voor informele contacten en steun.

Deel 1 bestaat uit drie secties:

- Sectie 1. *Referentieoverzicht van de leermodules*: een overzicht van dit deel dat de belangrijkste inhoud en leerdoelen samenvat. Tegelijkertijd geeft het een suggestie voor de structuur van de activiteiten die nuttig zijn bij het werken aan de behandelde onderwerpen.
- Sectie 2: *Inhoud*: hier kun je de inhoud vinden die nodig is om de informatie te structureren die wordt overgebracht tijdens de scholing en tijdens andere onderwijsactiviteiten.
- Sectie 3: *Dia's*: de dia's die de lezingen ondersteunen, al geordend per onderwerp.



SECTIE 1. Leermodule

1 referentieoverzicht

Belangrijkste inhoud

- Hoe de kindbescherming werkt op internationaal niveau; en de relatie met kinderrechten
- Waarom zijn er kinderen in de jeugdzorg?
- De rol van de docent, acties en hulpmiddelen binnen de jeugdhulp
- De verantwoordelijkheden van de docent (de “goede hoeveelheid” van ondersteuning en bescherming)

Leerdoelen

Kennis

- Weten hoe kindbescherming werkt
- Het begrijpen van de rol en de plaats die docenten en de school innemen binnen de kindbescherming
- Het kennen van kwetsbaarheid en veerkracht van kinderen die in aanraking komen met de jeugdbescherming

Vaardigheden

- Een beter begrip krijgen van uitdagende situaties voor kinderen en gezinnen
- De vaardigheid bezitten om verbinding te maken met professionals die werkzaam zijn in de jeugdhulp- en jeugdbescherming

Waarden

- Niet oordelen
- Empathie
- Bewustzijn dat de docent niet ‘alleen’ is en daarnaast ook zelfredzaam is

Fase	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
1	Bijeenkomst over kinderrechten, kinderbescherming, de rol van docenten en de school	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Uitleg, think-pair-share, Q&A tijd <i>Hulpmiddelen:</i> Dia	45'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen
2	Participanten delen eerdere ervaringen van het werken met kinderen met ervaringen in de jeugdhulp en jeugdbescherming op school en bespreken de rol van school als een (on) veilige omgeving	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Kleine groep discussie (voor de bijeenkomst als het als warming-up wordt gebruikt en eerste nabootsing, of na de bijeenkomst zodat de belangrijkste inhoud besproken en uitgebreid kan worden: prioriteer de belangrijkste elementen die kansen kunnen vormen/barrières zijn in het creëren van de beste mogelijke schoolervaring <i>Hulpmiddelen:</i> Poster/ diamond ranking app	45'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen
3	Verhalen van kinderen op school die van verschillende adverse levenspaden komen: Bekijk video's of houdt in-persoon ontmoetingen met zorgverlaters/geadopteerde/ in pleegzorg/ jeugd die gedwongen gemigreerd zijn over hun schoolervaringen Benoem de belangrijkste elementen van de schoolomgeving en strategieën van het medewerkers van school die vanuit de verhalen naar voren komen in subgroepen Noteer de mogelijke strategieën en uitdagingen voor de school in een plenair gesprek	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Videos, testimonials <i>Hulpmiddelen:</i> Poster, post-it	60'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen

Fase	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
4	Nabootsing van een samenwerkingsbijeenkomst met lokale kindbeschermings actoren	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Case study, group work <i>Hulpmiddelen:</i> Whiteboard, flipboard	60'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen



SECTIE 2. Inhoud

In deze sectie worden de belangrijkste privacykwesties op een eenvoudige en doeltreffende manier behandeld. We reiken basiskennis aan en bieden handvatten met betrekking tot het huidige privacybeleid en welke mogelijke beperkingen er zijn in het opbouwen van vertrouwens- en samenwerkingsrelaties tussen de verschillende betrokken actoren (leerlingen, school, hulpverleners). Via het “Whole Community Approach” kader worden instrumenten aangedragen die nuttig zijn voor het herkennen van gedragingen die anders zouden kunnen worden opgevat als ‘slechte samenwerking’. De onderwerpen worden gepresenteerd in op zichzelf staande deelsecties. Zo kan het materiaal in zijn geheel of naar de inzichten van de trainer worden gebruikt.

#1. Kinderrechten en de jeugdzorg

De verschillende jeugdzorgsystemen in de EU zijn op diverse manieren vormgegeven, maar dienen gebaseerd te zijn op de kinderrechten die in het Internationale Verdrag voor de Rechten van het Kind (IVRK) zijn vastgelegd.

Het is belangrijk dat schooldirecteuren en -medewerkers bekend zijn met de belangrijkste actoren binnen de jeugdbescherming en de manier waarop de lokale jeugdbescherming werkt. Daarnaast is het belangrijk dat zij ervan bewust zijn dat de school zelf een actor in dit systeem is en een zeer belangrijke rol kan spelen in het leven van kinderen die in jeugdzorg verblijven of geadopteerd zijn. Daarom is het noodzakelijk dat schoolmedewerkers vertrouwd zijn met de kaders van kindbescherming en zich bewust zijn van de redenen waardoor kinderen in jeugdzorg kunnen belanden, de uitdagingen die deze kinderen doormaken en de rol en de mogelijkheden die docenten en de schoolgemeenschap hebben om deze kinderen en hun opvoeders tijdens hun schoolloopbaan te ondersteunen.

Het Internationale Verdrag voor de Rechten van het Kind (IVRK) geeft ieder kind het recht op “een levensstandaard die toereikend is voor de lichamelijke, geestelijke, spirituele, morele en sociale ontwikkeling van het kind” (art. 27) en vereist dat de ouders of degenen die verantwoordelijk zijn voor het kind “binnen hun kunnen en financiële mogelijkheden de levensomstandigheden verzekeren die nodig zijn voor de ontwikkeling van het kind”. Wanneer de ouders, om welke reden dan ook, niet in staat zijn deze verplichtingen na te komen, zijn de staten verantwoordelijk voor het waarborgen van deze zorg in situaties waarin kinderen “tijdelijk of permanent hun familiale omgeving moeten missen” (art. 20). Na beoordeling van de situatie wordt kinderen een alternatieve vorm van zorg geboden, hetzij in een pleeggezin of in residentiële jeugdzorg, totdat zij naar hun eigen gezin kunnen terugkeren. Wanneer terugkeer naar het eigen gezin niet mogelijk is, kan ook een permanente oplossing zoals langdurige pleegzorg of adoptie worden overwogen.

2. Hoe de jeugdzorg werkt

Het jeugdzorgbeleid voor kinderen die buiten de zorg van hun familie leven, verschilt van land tot land. De wijze waarop een land het jeugdzorgbeleid vormgeeft is afhankelijk van hun waarden, sociale historische kenmerken en beschikbare middelen. Terwijl het Verenigd Koninkrijk bijvoorbeeld zeer hoge cijfers van binnenlandse adoptie kent (meer dan 4.000 per jaar), is deze beschermingsmaatregel in Nederland bijna anekdotisch, met ongeveer 28 adopties per jaar, waarbij het toezicht door een gezinsvoogd de meest gebruikelijke maatregel van Nederlandse kinderbescherming is. Zoals in de VN Richtlijnen voor de Jeugdzorg aan Kinderen staat, bestaat er een brede consensus dat, wanneer een kind geen familie heeft die passende zorg kan bieden, de volgende principes als leidraad moeten dienen voor de beschermingsmaatregelen die door de staat worden genomen: [VN Richtlijnen voor de Jeugdzorg aan Kinderen](#), staat, bestaat er een brede consensus dat, wanneer een kind geen familie heeft die passende zorg kan bieden, de volgende principes als leidraad moeten dienen voor de beschermingsmaatregelen die door de staat worden genomen:

- Het **belang van het kind** moet de eerste overweging zijn in alle aangelegenheden waarbij kinderen betrokken zijn of die hen beïnvloeden. Dit principe gaat ervan uit dat kinderen volwaardige mensen zijn, wiens belangen serieus genomen dienen te worden en die de ruimte moeten krijgen om gehoord en gerespecteerd te worden. **Dialog, samenwerking en participatie** moeten daarom voorop staan.
- **Een kind bij diens familie weghalen moet worden beschouwd als een laatste redmiddel.** Indien mogelijk moet deze maatregel tijdelijk zijn en van zo kort mogelijke duur, zodat het kind terugkeert naar de ouderlijke zorg zodra de oorspronkelijke oorzaken van de scheiding zijn opgelost of verdwenen. Armoede mag nooit de reden zijn om een kind in de jeugdhulp te plaatsen. Wanneer er sprake is van armoede moet er een meer passende vorm van steun aan het gezin geboden worden, in plaats van het kind bij diens familie weg te halen. Wanneer het kind wel uit huis geplaatst wordt, dient het kind zo dicht mogelijk bij zijn oorspronkelijke verblijfplaats te verblijven, zodat het contact met diens familie mogelijk blijft. Daarnaast kan hierdoor de verstoring van zijn educatieve, culturele en sociale leven tot een minimum worden beperkt.
- **Grote residentiële zorginstellingen moeten geleidelijk worden afgeschaft.** Aangezien er consistente aanwijzingen zijn dat institutionele zorg de ontwikkeling van kinderen, vooral op jonge leeftijd, negatief beïnvloedt, moeten staten andere oplossingen die zorg afgestemd op het individu en zorg in kleine groepen kunnen bieden prioriteren, hetzij tijdelijk (zoals pleeggezinnen) of permanent (zoals adoptie).
- **Broers en zussen** die een band met elkaar hebben mogen niet worden gescheiden door plaatsing in jeugdzorg, tenzij dit in het belang is van de kinderen. In ieder geval moet ervoor worden gezorgd dat broers en zussen contact met elkaar kunnen houden, tenzij ze dat zelf niet willen.

Vormen van jeugdzorg

Ondanks kleine verschillen in terminologie en inhoud, kunnen we de verschillende beschermingsmaatregelen die van toepassing zijn op uitwonende zorg in Europese landen indelen in drie categorieën:

- **Pleeggezinnen:** Pleeggezinnen: kinderen in pleeggezinnen kunnen bij familieleden wonen (grootouders, tantes, ooms, broers en zussen of anderen) of bij zogeheten bestandspleegouders (dit zijn mensen buiten het netwerk van het gezin). Als kinderen uit huis worden geplaatst, dient de staat normaal gesproken opvoeders te vinden binnen de eigen familie van het kind (tantes, ooms, grootouders, etc.). Als dit niet mogelijk is, wordt er gekeken naar een oplossing binnen de jeugdhulp, wat een pleeggezin met niet-verwante volwassenen kan zijn (bestandspleegouders).
- **Residentiële jeugdzorg:** : aangezien de gezinsomgeving als optimale omgeving voor het opgroeien, het welzijn en de bescherming van kinderen wordt beschouwd, “moet de inzet van residentiële jeugdzorg worden beperkt tot de specifieke gevallen waarin een dergelijke setting passend, noodzakelijk en constructief is voor het betrokken individuele kind”, aldus de [VN-richtlijnen voor Jeugdzorg voor Kinderen](#). Ondanks de inspanningen om deïstitutionalisering te bevorderen, vooral voor de jongere kinderen, zijn er in de EU nog veel kinderen die in residentiële jeugdzorg verblijven. Grote instellingen zijn in veel landen vervangen door kleinere woongroepen met een meer huiselijke sfeer om zo beter tegemoet te komen aan de specifieke behoeften van een kind. Noodopvang en zelfstandig wonen onder toezicht vallen ook onder residentiële zorg.
- **Adoptie en permanente plaatsingen:** : When the return to the birth family is not feasible, the priority should be to find a permanent family placement within a reasonable period. In such a situation, adoption (through which children who will not be raised by their birth parents become full and permanent legal members of another family) may be considered the most suitable solution. In some countries, such as the United Kingdom, special guardianship is increasingly used as an alternative to adoption. Special guardians may be foster carers, but are usually people within the child’s birth family or family network, such as grandparents, aunts and uncles, or family friends who take parental responsibility until the child becomes an adult.

3. De school voorop in de beschermingsbehoeften van kinderen⁽¹⁾

Hoe voorziet een school in de behoeften van deze kinderen en jongeren?

Kinderen brengen een groot deel van hun tijd op school door. Scholen kunnen een ondersteunende functie hebben om de barrières voor participatie van kinderen weg te nemen en om sociale rechtvaardigheid en inclusie te bevorderen. Een fundamenteel onderdeel van de rol van scholen is om kinderen te begeleiden richting leren en het bereiken van doelen.

Op school kunnen kinderen een leeromgeving ervaren die verwelkomend is naar verschillende achtergronden en mogelijkheden en die gelijktijdig in staat is inclusie en burgerschap te bevorderen. Ook bouwt de school een samenwerkingsrelatie op met de gezinnen en opvoeders van de leerlingen. Daarnaast biedt de schoolgemeenschap belangrijke mogelijkheden voor informele contacten en steun. Een gastvrije, veilige schoolomgeving en een goede samenwerking tussen school en jeugdhulp kan voor jeugdigen die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt ervoor zorgen dat hun sociale integratie verbetert, uitval voorkomen wordt en hun persoonlijke ontwikkeling bevordert.

Echter, scholen kunnen ook omgevingen zijn die leren en sociale inclusie beperken. Waar scholen invloed hebben om het beste in kinderen naar boven te brengen en hen in staat stellen om te slagen binnen het onderwijs, kunnen scholen ook sociale en culturele uitsluiting heel gemakkelijk in de hand werken.

Uit data blijkt dat kinderen die te maken hebben (gehad) met jeugdhulp vergeleken bij hun leeftijdsgenoten minder academisch succes hebben (Flynn, Tessier en Coulombe, 2013), en een slechtere gezondheidstoestand hebben op latere leeftijd (Dixon, 2008); de kwaliteit van de schoolomgeving kan daadwerkelijk het verschil maken.

Vanuit een eco-systemisch perspectief vindt ontwikkeling plaats binnen een ecologisch systeem dat autonomie, leren en interactie bevordert via alledaagse “proximale” processen (Bronfenbrenner, 2005). Om zulke omstandigheden op school te ondersteunen moeten enkele belangrijke punten in overweging worden genomen:

- De interactie met primaire verzorgers en belangrijke actoren in verschillende contexten
- “Ecologische transities” als belangrijke momenten om zelfbeschikking en leren te ontwikkelen
- Het gevoel van ‘erbij horen’ en relaties binnen de gemeenschap als bevorderende factoren voor veerkracht

¹ Proximale processen wordt ook wel geduid als de interactie tussen het individu en de personen, objecten of symbolen in de directe omgeving

Aan de andere kant is de school niet een 'van nature' inclusieve omgeving en kunnen kinderen die te maken hebben met jeugdhulp vele obstakels tegenkomen, waaronder:

- Het huidige discours rond leerlingen in jeugdhulp, geadopteerde leerlingen en gevluchte leerlingen is grotendeels gebaseerd op 'tekortkomingen' en 'probleemgedragingen' (Uptin, Wright, Harwood, 2012).
- Vanuit deze zienswijze bestaan er veelal negatieve aannames binnen scholen over deze jeugdigen (dat ze getraumatiseerd, een slachtoffer en/of kwetsbaar zouden zijn) (Keddie, 2011).
- Binnen onderwijsinstellingen worden de verhalen en de perspectieven van leerlingen met ervaringen in de jeugdhulp soms tot 'zwijgen' gebracht
- Het gebruik van een bepaald curriculum en schoolbeleid kan ervoor zorgen dat er concurrerende en gestandaardiseerde schoolomgevingen ontstaan, waarin sommige leerlingen niet binnen de gestelde kaders van de school passen.

Om deze redenen moeten scholen kennis en vaardigheden ontwikkelen om sensitief te zijn voor alle leerlingen.

Een aantal belangrijke punten in het creëren van een verwelkomende en inclusieve schoolomgeving komen voort uit een 'holistic protection against violence' perspectief, dit houdt in dat:

- Het belang van het kind ten alle tijden wordt verzekerd.
- Er is een structurele samenwerking ontwikkeld tussen de school en jeugdhulp (gezamenlijke trainingen, multidisciplinaire teams...)
- Volwassenen die verantwoordelijk zijn voor het kind binnen de schoolgemeenschap worden betrokken.
- Er is een Schoolbrede aanpak.
- Beschermende factoren op individueel en omgevingsniveau worden gestimuleerd.
- De verhalen en ervaringen van kinderen worden (h)erkend, onder meer door aandacht te hebben voor diversiteit boeken, het curriculum en ander materiaal dat in de klas wordt gebruikt.
- Discriminatie voorkomen wordt en stigmatisering vermeden.



SECTIE 3. Dia's

Via deze link vindt u een powerpoint opgedeeld in vijf delen. Afhankelijk van uw leerdoelen, leercontext en type publiek is het mogelijk de presentatie in zijn geheel te gebruiken of alleen bepaalde delen. Sommige delen bevatten suggesties voor groepswork en groepsdiscussie. Er is een lijst met referenties bijgevoegd.

1 Inleiding en ijsbreker

2 Kinderrechten en de jeugdhulp

3 Het proces van bescherming

4 De school voorop in de beschermingsbehoeften van kinderen

5 Referenties



Referenties

- Bronfenbrenner U. (ed.) (2005). *Making human beings human. Bio-ecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.
- Dixon J. (2008). Young People Leaving Care: Health Outcomes. *Child & Family Social Work*, 13, 2: 207-17.
- Flynn, R. J.; Tessier, N. G. & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70–87.
- Hook J.L., Courtney M.E. (2011), Employment Outcomes of Former Foster Youth as Young Adults: The Importance of Human, Personal, and Social Capital. *Children and Youth Services Review*, 33(10): 1855-1865.
- Keddie, A. (2011). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1): 1–16.
- Sebba J. et al. (2015). *The Educational Progress of Looked after Children in England: Linking Care and Educational Data*. Oxford: University of Oxford Department of Education/ University of Bristol.
- Uptin, J.; Wright, J. & Harwood, V. (2013). 'It felt like I was a black dot on white paper': examining young former refugees' experience of entering Australian high schools. *The Australian Educational Researcher*, 40: 125–137.
- Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. London: Routledge.

Dia's voor deze unit zijn te vinden in bijlage 1

DEEL 2.1

De school als een gemeenschap

Een schoolbrede benadering over welzijn &
het belang van intersectionaliteit in het
bereiken van educationele gelijkwaardigheid





Introductie

De school heeft de verantwoordelijkheid om de ontwikkeling van haar leerlingen te bevorderen. Er moet een omgeving van welzijn en goede samenwerking worden gecreëerd waar aan de behoeften van elk kind of elke adolescent wordt voldaan. Tegelijkertijd moet het als onderwijsgemeenschap de communicatie tussen leerlingen, docenten en gezinnen bevorderen. Er moeten protocollen en actieplannen aanwezig zijn die passende reacties op complexe situaties bevorderen. Dit geldt zowel in de klas als op andere gebieden binnen de schoolcontext.

Om dit werk te kunnen doen, moet er met verschillende aspecten en gebieden rekening gehouden worden. Dit deel zal hier nader op ingaan en instrumenten aanreiken die geschikt zijn om het algemene welzijn en de ontwikkeling van cognitieve, emotionele en relationele vaardigheden van kinderen te bevorderen.

Deel 2.1 bestaat uit drie secties:

- Sectie 1. *Referentieoverzicht van de leermodules*: een overzicht van dit deel dat de belangrijkste inhoud en leerdoelen samenvat. Tegelijkertijd geeft het een suggestie voor de structuur van de activiteiten die nuttig zijn bij het werken aan de behandelde onderwerpen.
- Sectie 2. *Inhoud*: hier kun je de inhoud vinden die nodig is om de informatie te structureren die wordt overgebracht tijdens de scholing en tijdens andere onderwijsactiviteiten.
- Sectie 3. *Dia's*: de dia's die de lezingen ondersteunen, al geordend per onderwerp



SECTIE 1.

Leermodule 2.1 referentieoverzicht

Belangrijkste inhoud

- Hoe creëer je als school een gemeenschap
- Hoe te werken met een schoolbrede benadering over welzijn
- Werken met ouders en gezinnen
- Hoe zorg je voor het onderwijsteam: de cirkel van invloed
- Docenten in hun kracht zetten
- Wat is het belang van intersectionaliteit in inclusief onderwijs

Leerdoelen

- Begrijpen wat een schoolbrede benadering is, evenals wat de componenten ervan zijn die met elkaar samenhangen en samen bijdragen aan het welzijn van de leerlingen.
- Leren over ondersteunende modellen en theorieën.
- Leren waarom een schoolbrede benadering de meest effectieve manier is om bij te dragen aan het welzijn van leerlingen en waarom het hun leren verbetert.
- Begrijpen dat een omgeving waarin emoties en moeilijkheden worden geaccepteerd, waarin ruimte is voor verschillen in behoeften en de afstemming daarop, bijdraagt aan een beter welbevinden van alle leerlingen.
- Leren met wie je binnen en buiten school kunt werken aan het welzijn van alle leerlingen en hoe je dit als team kunt doen.
- Begrijpen wat de rol van intersectionaliteit is in inclusief onderwijs.
- Leren om intersectionele identiteiten van leerlingen te onderscheiden.

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
1.1	<p>a) Wat is een gemeenschap? Wat maakt dat mensen bij een gemeenschap horen? Definieer de termen gemeenschap en ergens thuishoren.</p> <p>b) Interactieve activiteit: met een ecologische lens de school opnieuw bekijken. Focus op de gemeenschapsbenadering.</p>	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i></p> <p>a) Onderzoeksgericht: we vormen de definitie van een gemeenschap op basis van de antwoorden in de klas.</p> <p>b) Werken in groepen en bespreek met elkaar,</p> <p>Coöperatief leren,</p> <p>Projectmatig</p> <p>1. Stel de deelnemers de vraag; Wat is een gemeenschap? Vraag hardop antwoorden van het publiek als warming-up activiteit (5 minuten).</p> <p>2. Geef een algemene definitie op basis van de gegeven antwoorden (en onze kennis).</p> <p>3. Vraag hen of de school een gemeenschap is. Ze moeten dit in groepjes bespreken en op post-its de redenen opschrijven waarom dit wel of niet zo is (10 minuten).</p> <p>4. Deel de antwoorden en plak de post-its op een poster.</p>	<p>30 minuten (5 minuten instructie, 15 minuten in groepjes, 10 minuten bespreken)</p>	Klaslokaal
1.2	<p>Presentatie over...</p> <ul style="list-style-type: none"> - De schoolbrede benadering - Hoe alles het welzijn van kinderen beïnvloedt - Het model van Katherine Weare en het ecologisch model van Bronfenbrenner 	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i></p> <p>Docent-gericht</p> <p><i>Hulpmiddelen:</i></p> <p>PowerPointpresentatie en geschreven stukken.</p>	<p>45 minuten</p>	Klaslokaal

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
2.1	Activiteit om docenten in hun kracht te zetten: beseffen dat veel van het werk dat je al doet bijdraagt aan het welzijn van kinderen.	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Onderzoeksgericht. Doel: motivatie, het inzien van de waarde van hun werk, in hun kracht zetten Begin met het bespreken van positieve verhalen.</p> <p>1. Vraag hen in groepen uiteen te gaan en een positieve ervaring te bespreken die de docent vorige week of in de voorgaande weken (voor de zomervakantie) had (15 min). 2. Ga terug naar de hele klas en vraag eerst naar de positieve verhalen. De voorzitter van de sessie reflecteert op de veerkracht, sterke punten en kwaliteiten van de docenten. We kunnen die verbinden met enkele denkbeeldige situaties uit het onderzoek (15 minuten).</p>	30 minuten (5 minuten presentatie over de activiteit, 15 minuten activiteit, 10 minuten ideeën bespreken)	Klaslokaal
2.2	Welzijn van het onderwijsteam: hoe voor jezelf en je team te zorgen & waarom dit zo belangrijk is.	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Docent-gericht, theoretisch <i>Hulpmiddelen:</i> - Het geven van een theoretische les over het belang van het welzijn van de docent en hoe dit in wisselwerking staat met het welzijn van de leerlingen. - Het geven van een aantal mogelijkheden om voor jezelf en het team te zorgen.</p>	45 minuten	Klaslokaal
3	Diversiteit en intersectionaliteit in de klas: Het belang van intersectionaliteit in het bereiken van educatieve gelijkwaardigheid.	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Docent-gericht, theoretisch <i>Hulpmiddelen:</i> - Theoretische les/ powerpoint presentatie - Twee praktische activiteiten in groepen - Aanbevelingen voor docenten - Het verhaal van Abdullah</p>	(6 pagina's) 45 minuten	Klaslokaal

SECTIE 2. Inhoud

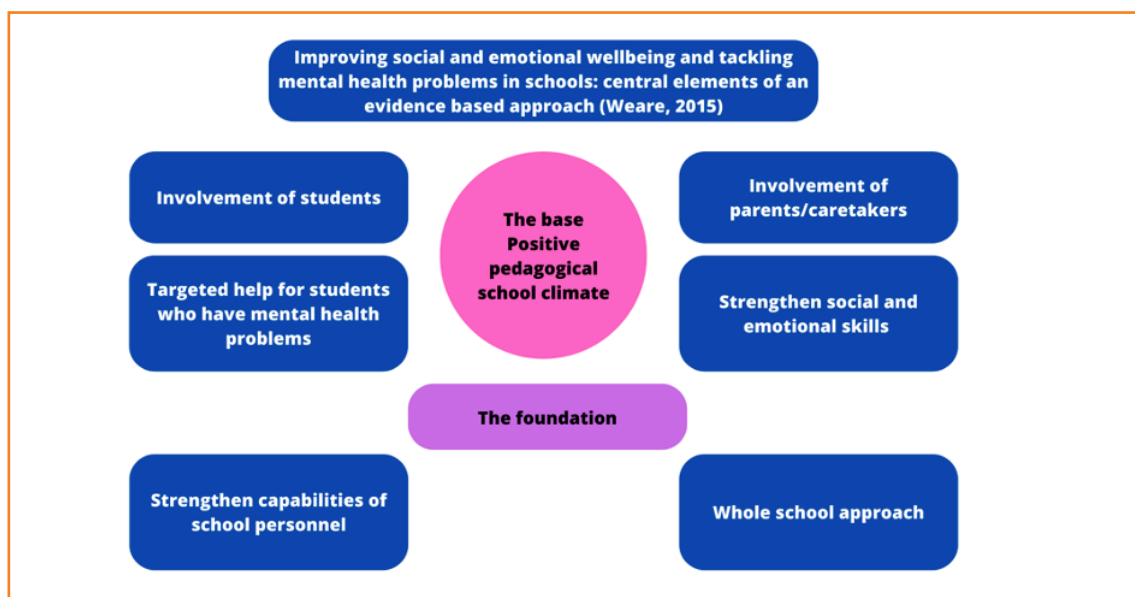
Deelsectie 1: De schoolbrede benadering en de schoolgemeenschap

#1.1 Introductie: wat is een schoolbrede benadering en schoolgemeenschap?

Een schoolbrede benadering betekent dat alle onderdelen van de school effectief als organisatie samenwerken en zo bijdragen aan het welzijn van alle leerlingen. Het gaat om een combinatie van visie en beleid, onderwijs aan leerlingen over sociaal-emotionele ontwikkeling (omgaan met jezelf en anderen), het tijdig signaleren van (beginnende) problemen en het bieden van passende oplossingen, en samenwerking met ouders, opvoeders en lokale gemeenschapsorganisaties (zie figuur 1).

De kern is dat de school een stevige basis vormt zodat deze kan functioneren als een ondersteunende gemeenschap waar leerlingen zich verbonden voelen, waar emoties geaccepteerd worden, respect voor elkaar is en waar het opbouwen van relaties centraal staat (Weare, 2015). Daarnaast is de school een plek waar verschillen worden omarmd en gevierd. Naast aandacht voor de leerlingen wordt het welzijn van het onderwijzend personeel bevorderd en is er aandacht voor het voorkomen van stress.

In een schoolgemeenschap wordt ook aandacht besteed aan het betrekken van leerlingen en ouders, families en opvoeders bij het leren en bij het nemen van beslissingen. Dit geldt met name voor de ouders en opvoeders van leerlingen die moeilijkheden ervaren of waarvan de familie zich uitgesloten of gestigmatiseerd

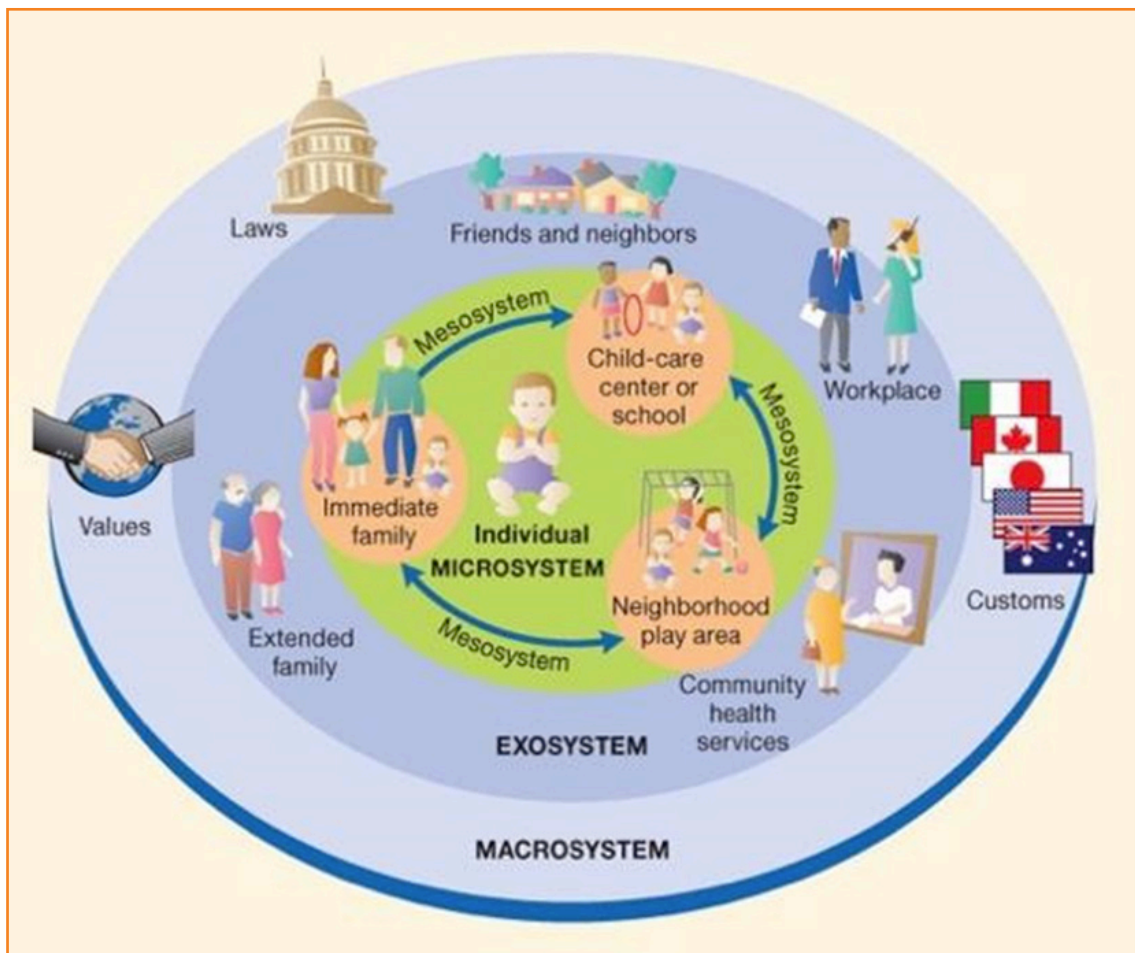


Figuur 1: Weare's model

voelt. Door iedereen een stem en een rol te geven, zorgt u ervoor dat iedereen betrokken is bij het welzijn van opgroeiende kinderen. Dit geldt zowel voor middelbare scholen als voor basisscholen.

#1.2 Waarom een schoolbrede benadering werkt

In de loop der jaren is uit onderzoek gebleken dat een multi-component-aanpak, dat wil zeggen een samenhangende geïntegreerde aanpak, de meest effectieve keuze is wanneer je de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen wilt bevorderen. Dit is te verklaren vanuit de ecologische systeemtheorie van Urie Bronfenbrenner (zie figuur 2). Deze theorie stelt dat kinderen zich ontwikkelen onder invloed van hun omgeving en de gelaagde systemen waarin zij leven. Thuis, de buurt en het schoolplein, de klas en de school als geheel vormen de systemen die de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen beïnvloeden. Een schoolbrede aanpak richt zich op al die verschillende systeemlagen.



Figuur 2: Bronfenbrenner's ecologische systeemtheorie

Een dergelijke aanpak omvat en mobiliseert de school als geheel om het welzijn van kinderen te bevorderen en om adequaat te reageren op (mentale gezondheids-) behoeften van kinderen. Er is veel onderzoek gedaan waaruit blijkt dat een dergelijke samenhangende aanpak werkt, terwijl het gebruik van afzonderlijke interventies vaak niet werkt of zelfs het tegenovergestelde effect heeft.

Op een school met een schoolbrede aanpak krijgen kinderen gedurende hun gehele schoolperiode meer consistent onderwijs, ondersteuning en begeleiding (zie figuur 3). De leerlingen leren ook hoe je elkaar als groep ondersteunt, hoe je gezamenlijk sterk staat en hoe je voor elkaar zorgt. We spreken dan ook wel van zorgzame klassen. Zo'n omgeving geeft kinderen de ruimte om te kunnen ontspannen, zichzelf te zijn, zich persoonlijk te ontwikkelen en te leren. Daarnaast is het binnen een schoolbrede aanpak vooral van belang dat er waardering is voor het verschil in kwaliteiten en talenten van de leerlingen door de docent en de leerlingen zelf.

Bovendien weten we dat leerlingen zich beter voelen over zichzelf als ze de kans krijgen hun omgeving te beïnvloeden en een zekere mate van zelfredzaamheid ervaren. Een schoolbrede benadering werkt wanneer deze gericht is op de invloed die leerlingen hebben op de schoolsetting, hun leren en de leeromgeving. Uit onderzoek blijkt ook dat een aanpak beter werkt als er veel aandacht is voor docenten zelf, zowel in de vorm van scholing als in de aandacht die er is voor hun welzijn. Ook de betrokkenheid van ouders en opvoeders van kinderen is een essentieel onderdeel.



Figuur 3: Model van een schoolbrede benadering over welzijn

Een eerste stap die moet worden gezet bij het werken aan een schoolbrede aanpak is het hebben van een duidelijke en gedeelde visie binnen de gehele gemeenschap over het algemene schoolklimaat. Een klimaat waarin alle kinderen worden gezien en erkend, waarin sociaal-emotionele ontwikkeling als eerste basis voor leren wordt erkend en waar specifieke aandacht is voor kinderen met speciale behoeften (bijvoorbeeld) omdat hun ontwikkeling in het gedrang is gekomen, vanwege ingrijpende jeugdervaringen.

Er moet een klimaat worden gecreëerd waarin het stellen van vragen, het aankaarten van problemen en het vragen om hulp worden geaccepteerd. Wil het werken, moet er dus een schoolbrede consensus zijn over het schoolklimaat. Het is daarnaast belangrijk te investeren in het klassenklimaat. Hoe creëer je een zorgzame klas? Hoe draag je bij aan een inclusieve klas waar iedereen zich thuis voelt? Hiervoor kunt u deelsectie 3 van deze sectie bestuderen.

#1.3 Wie zijn de partners met wie u samenwerkt?

Zoals eerder gezegd is de kracht en effectiviteit van een schoolbrede aanpak voor verschillende partijen van belang. De ontwikkeling van een kind hangt niet alleen af van persoonlijke factoren. Een kind ontwikkelt zich sterk onder invloed van de omgeving. In het model van Bronfenbrenner (zie figuur 2) kunnen verschillende systemen worden onderscheiden waarin kinderen zich ontwikkelen.

OPDRACHT: Het ecologisch systeem waarin je je als professional beweegt.

Teken je eigen ecologie, van binnenuit:

1. Jij als professional in je professionele context (in het midden)
2. Met wie werk je samen binnen je school (1e laag)?
3. Met welke onderwijspartners werk je samen voor de school (2e laag)?
4. Met wie werk je samen buiten de school, in de samenleving en internationaal gezien (buiten de 2e laag)?



Deelsectie 2: Het betrekken van de docent & het welzijn van het schoolpersoneel

Aandacht voor de vitaliteit, de betrokkenheid en het welzijn van de medewerkers op school is een voorwaarde voor het gezamenlijk bevorderen van de ontwikkeling en het welzijn van de leerlingen.

Gemotiveerd medewerkers die zich gezien en erkend voelen, hebben meer werkplezier en meer ruimte om het onderwijs in relatie tot de leerlingen vorm te geven. Aandacht voor de vitaliteit, betrokkenheid en het welbevinden van docenten is een voorwaarde voor het gezamenlijk bevorderen van de ontwikkeling en het welbevinden van de leerlingen.

Aan de hand van het theoretisch kader van Viac en Fraser (2020) worden verschillende factoren besproken die van belang zijn voor het welzijn van de docent en het schoolpersoneel, zoals de complexiteit van het lesgeven, de pedagogische instrumenten waarover een docent beschikt en de rol die zij spelen bij het bevorderen van het welzijn van zowel leerlingen als docenten. Viac en Fraser (2020) introduceerden een framework dat specifiek kan kijken naar het welzijn van docenten binnen het schoolsysteem. Het theoretisch kader benoemt vier verschillende aspecten met betrekking tot het welzijn van docenten: deze aspecten zijn: cognitief, subjectief, fysiek en mentaal, en sociaal welzijn, en hangen altijd met elkaar samen. Het theoretisch kader helpt om inzicht te krijgen in het welzijn van docenten in een schoolbrede context. Werkomstandigheden beïnvloeden het welzijn van docenten. De vier genoemde aspecten kunnen ook afzonderlijk worden bekeken en in verband worden gebracht met bijvoorbeeld het risico op verhoogde stress, een verhoogd risico op uitval of het verlaten van het onderwijs. Daarnaast legt het theoretisch kader een verband met het welzijn van leerlingen. Met behulp van dit theoretisch kader kan schoolpersoneel nadenken over hoe zij zich in hun schoolorganisatie verhouden tot deze aspecten.

In de zoektocht naar welzijn op school wordt gesproken over 'vitaal onderwijs' of 'de vitale school'. Deze vitaliteit wordt gekenmerkt door:

- verbinding maken: betrokkenheid bij werk, leerlingen en collega's,
- autonomie: je eigen rol vormgeven en omgaan met grenzen,
- inspiratie: kunnen werken aan ambities en dromen, en
- prestatie: samen met anderen succes boeken.

Onderzoek naar de vitaliteit van docenten toont aan dat er een verband is met welzijn. Uit onderzoek van Freude en collega's (2005) blijkt dat het bewust creëren van een omgeving waarin wordt nagedacht over vitaliteit en welzijn, belangrijk is voor het goed functioneren van docenten en het voorkomen van uitval.

Een voorspeller van het welzijn van de docent is onder andere de pedagogische vaardigheden waarover deze docent beschikt, waardoor hij/zij/hen een goed pedagogisch klimaat creëert voor leerlingen en dus ook voor zichzelf. Sterke pedagogische vaardigheden zoals verbinding kunnen maken met leerlingen, oog hebben voor leerlingen en de leerlingen leren kennen, bevorderen het pedagogisch klimaat in de klas, wat weer het welzijn en de vitaliteit van de betrokkenen vergroot. Docenten kunnen als het ware hun 'toolbox' vullen door bewust te werken aan welzijn en sociale competenties met leerlingen en met elkaar. Het beeld dat de docent heeft van de relatie met leerlingen vormt de 'interpersoonlijke identiteitsstandaard'. Van der Want (2015) ontdekte dat de manier waarop je met leerlingen omgaat, te ontwikkelen is. Om je manier van omgaan met leerlingen te ontdekken, kun je gebruik maken van de 'matchmakeranalyse'. Deze analyse geeft inzicht in je relaties met leerlingen en welke betekenis je aan deze relaties geeft.

#2.1 Hoe te werken aan het welzijn van het schoolpersoneel

Het bevorderen van welzijn is ook een taak en verantwoordelijkheid van de schooldirecteur: schoolmedewerkers die weten dat ze gehoord en gezien worden in hun werkomgeving. Gu en Day (2013) stellen dat het welzijn van docenten toeneemt wanneer zij minder worden blootgesteld aan:

- eisen en druk,
- toenemende administratie,
- gedragsproblemen van leerlingen, en
- lange werkdagen.

Dit wetende is het voor de schoolleider van belang om te kijken hoe in de schoolcontext aandacht kan worden besteed aan bovenstaande aspecten. Een schoolleider die aandacht heeft voor het welzijn van het schoolpersoneel, wekt vertrouwen en creëert veiligheid.

Docenten die vanuit morele overtuiging hun werk kunnen doen, een doel hebben, zichzelf steeds meer kunnen ontdekken in hun werk, creativiteit kunnen uiten en zich verbonden voelen, zullen hun werk met overtuiging blijven doen. Het leiderschap in de school stimuleert medewerkers voortdurend om vast te houden aan de betekenis van goed onderwijs. Daarvoor moet je je goed kunnen voelen als docent, als persoon in de schoolcontext en daarbuiten. Dit ontstaat wanneer een docent zich gewaardeerd voelt.

Om het welzijn van het schoolpersoneel te bevorderen, moeten schoolleiders ervoor zorgen dat (Cann et al., 2021):

- De stem van de docent, het werk van de docent en zijn/haar/hun inspanningen worden gewaardeerd;

- Zinnvolle professionele ontwikkeling voor de docent wordt vergemakkelijkt;
- Het voor docenten mogelijk wordt gemaakt voldoende invloed te hebben wanneer er beslissingen moeten worden genomen of wanneer er veranderingen komen.

Luisteren naar docenten impliceert samenwerking met schoolleiders. Dit vereist passende communicatie en verbinding - communicatie die samenwerking aanmoedigt en werkt vanuit een gedeelde visie.



Deelsectie 3: Streven naar gelijkwaardigheid in het onderwijs

#3.1 Educatieve gelijkwaardigheid en intersectionaliteit in de klas

Ondanks de toenemende belangstelling voor diversiteit en inclusie in het onderwijs blijkt uit internationale studies dat vooroordelen en ongelijkheden op scholen nog steeds veel voorkomend zijn. Deze vooroordelen en ongelijkheden hebben geleid tot een prestatiekloof die bij bepaalde 'groepen' van leerlingen blijft bestaan. Scholen lijken ongelijkheden vaak in stand te houden in plaats van gelijkwaardigheid in het onderwijs te bevorderen.

Rechtvaardigheid in het onderwijs verwijst naar de acties die erop gericht zijn elk kind een gelijke kans op onderwijssucces te bieden. Het bevorderen van rechtvaardigheid en gelijkwaardigheid in het onderwijs vereist inzicht in de specifieke behoeften en uitdagingen van individuele leerlingen en hun gemeenschappen, om zo hen de meest adequate ondersteuning te kunnen bieden om hun uitdagingen te overwinnen.

Bewust zijn van intersectionaliteit is cruciaal voor het bereiken van gelijkwaardigheid in het onderwijs. De term intersectionaliteit werd oorspronkelijk in 1989 bedacht door Kimberlé Crenshaw, hoewel het voor haar niet uit de lucht kwam vallen; zwarte feministen (van toen en die voor haar kwamen) hadden er al over gesproken in hun publicaties. Tegenwoordig wordt intersectionaliteit gezien als een theoretisch kader, een methodologie of een bepaalde 'lens'. Het is een zeer nuttig kader dat ons helpt te begrijpen hoe een persoon of een groep mensen wordt geraakt door verschillende vormen van ongelijkheid. Intersectionaliteit verklaart de manieren waarop systemen van onderdrukking (sociale, economische en politieke onderdrukking) met elkaar verbonden zijn en elkaar beïnvloeden.

Of we ons er nu van bewust zijn of niet, we krijgen allemaal meerdere sociale identiteiten toegewezen. Binnen elke categorie bestaat er een hiërarchie - een sociale status met dominante en niet-dominante groepen. Dominante leden kunnen bijvoorbeeld voordelen toekennen aan leden die zij "normaal" vinden, of de mogelijkheden beperken voor leden die in een "andere" categorie vallen. Iemand van de niet-dominante groep kan onderdrukking ervaren in de vorm van beperkingen, nadelen of afkeuring. Ze kunnen zelfs slachtoffer worden van misbruik door personen, instellingen of culturele praktijken. "Onderdrukking" verwijst naar een combinatie van vooroordelen en institutionele macht die een systeem creëert dat sommige groepen regelmatig en ernstig discrimineert en andere groepen bevoordeelt. Maatschappelijke instellingen, zoals overheid, onderwijs en cultuur, dragen allemaal bij aan de onderdrukking van gemarginaliseerde sociale groepen of versterken deze, terwijl dominante sociale groepen de 'voorkeur' krijgen. Dit resulteert in de discriminatie van bepaalde groepen mensen vanwege hun ras,

klasse, genderidentiteit, seksuele geaardheid, handicap, religie, taal, nationaliteit, vluchtelingenstatus, migratieachtergrond en andere identiteitskenmerken. Onderdrukking en privileges zijn ook gebonden aan tijd en plaats.

Oefening in groepen - Test jezelf (overgenomen van 'Intersectionality Resource Guide and Toolkit, UN Women office, 2021').

Intersectionaliteit erkent dat we allemaal persoonlijke waarden, belangen en overtuigingen meebrengen, gebaseerd op onze eigen unieke geleefde ervaringen. Om een intersectionele benadering in de klas te ontwikkelen, moeten we beginnen met reflecteren op onze eigen subjectiviteit en de machtsdynamiek die van invloed is op onze leerlingen. Je moet nadenken over:

- De verschillende gebieden van je leven en werk waar je macht hebt en gebieden waar je achterstand ervaart.
- Je persoonlijke waarden, ervaringen, interesses, overtuigingen en politieke verplichtingen.
- Hoe deze de kennis, waarden en vooroordelen beïnvloeden die je in de klas inbrengt.

I **DO NOT** have privilege in these identities:

Socio-economic _____
Sexual Orientation _____
Religion _____
Gender _____
Gender Identity _____
Employment _____
Physical Ability _____
English speaking _____
Ethnicity _____
Geographic location _____
Nationality _____
Education _____
Modern Utilities _____
Age _____
Other: _____
Other: _____
Other: _____

I **DO** have unearned privilege in these identities:

Socio-economic _____
Sexual Orientation _____
Religion _____
Gender _____
Gender Identity _____
Employment _____
Physical Ability _____
English speaking _____
Ethnicity _____
Geographic location _____
Nationality _____
Education _____
Modern Utilities _____
Age _____
Other: _____
Other: _____
Other: _____

Niet alle kinderen hebben gelijke kansen in het leven. Gelijkheid is namelijk niet hetzelfde als gelijke kansen of gelijkwaardigheid. Sommige kinderen hebben net iets meer nodig om dezelfde kansen te bereiken. Dit betekent ook dat de professionals die met deze kinderen werken soms iets meer tijd, of een andere aanpak, dienen te hanteren dan bij andere kinderen. Het is van belang dat zij begrip hebben van elke situatie, zodat zij de behoeften van het kind in die situatie kunnen beoordelen. Dit vergt soms meer tijd, een andere aanpak of een bepaalde sensitiviteit.

Om gelijkwaardigheid in onze leeromgevingen te bevorderen is het van belang dat docenten een goed begrip ontwikkelen van de ervaringen en behoeften van hun leerlingen, met inbegrip van de verschillende vormen van discriminatie waarmee zij op school en in de samenleving te maken kunnen krijgen. Dit betekent aandacht besteden aan verschillende categorieën die samenkomen in hun sociale identiteit (ras, sociaal-economische status, gender, beperking, enzovoort).

Deze oefening kan ons helpen meer inclusieve en cultureel responsieve scholen te worden waarin alle leerlingen kunnen gedijen. Wanneer docenten in staat zijn deze inclusieve omgevingen vanaf de eerste schooljaren op te bouwen, kunnen zij de stigmatisering van kinderen die als “anders” worden beschouwd beter voorkomen. Een van de doelen van intersectionaliteit is een erkenning dat iedereen anders is, een van de eerste stappen is dus om ook te stoppen met het labelen van sommige kinderen als zodanig; inclusieve omgevingen kunnen niet alleen stigmatisering voorkomen, maar ook het labelen zelf.

Docenten in gemeenschappen die te maken hebben met uitsluiting en achterstelling, erkennen vaak dat kinderen geen gelijke kansen hebben en dat dit meer van hen vraagt dan “gewoon lesgeven”. In deze context hebben kinderen bijvoorbeeld meer kans om met een taalachterstand aan school te beginnen, en is de kans groter dat hun families het financieel moeilijk hebben en sociaal geïsoleerd raken. Bovendien groeien niet alle kinderen op in een ondersteunende opvoedingssituatie, omdat het sociale systeem dit niet toelaat. Wanneer ouders al hun energie moeten investeren om ervoor te zorgen dat in de basisbehoeften van het gezin wordt voorzien (d.w.z. wanneer zij in slechte sociaaleconomische omstandigheden leven), blijft er wellicht weinig tijd over om de schoolprestaties van hun kinderen te ondersteunen. Opgroeien in armoede of andere stressvolle situaties kan schadelijk zijn voor de ontwikkeling van kinderen in deze gemeenschappen.

Oefening in groepen – Identiteit en intersectionaliteit erkennen in de klas

Denk na over de identiteit van je leerlingen en probeer uit te leggen hoe die zich verhoudt tot privileges of discriminatie in de klas. Als je wilt, kun je voorbeelden geven vanuit je eigen ervaringen.

Specifieke inzet voor welzijn, betrokkenheid en gelijkwaardigheid binnen de school is dan nodig om achterstand in de ontwikkeling van kinderen te verminderen, op te lossen en te voorkomen. Dit legt een zware last op de docenten en vraagt veel meer van hen dan “gewoon lesgeven”. Daarom is het belangrijk dat er beleid gemaakt wordt dat docenten handvatten biedt om beter met deze last om te gaan. Uit onderzoek blijkt namelijk dat wanneer leerlingen zich goed in hun vel voelen, zij beter leren. Aandacht voor welzijn en gelijkwaardigheid op school heeft een positief effect op de gezondheid van leerlingen en op hun leervermogen. Het leidt bijvoorbeeld tot betere leerprestaties, verbetering van de concentratie en minder gedrags- en emotionele problemen. Specifiek voor kinderen die gevlucht zijn geldt dat zich ‘thuis’ voelen op school leidt tot een lagere kans op depressie, angst en PTSS. Ook kinderen die thuis soms onvoldoende sociaal-emotionele vaardigheden opdoen, hebben baat bij aandacht voor welzijn op school.

Mis het grotere geheel niet

Intersectionaliteit kan ons helpen te begrijpen hoe sommige leerlingen op school met verschillende vormen van uitsluiting worden geconfronteerd en hoe op hun gelijktijdige behoeften kan worden ingespeeld. Een jeugdige die gevlucht is met leerproblemen, een LHBTI-leerling met gezondheidsuitdagingen, een leerling met een migratie-achtergrond met een traumatische ervaring... het zijn allemaal gevallen die meer aandacht vereisen om tegemoet te komen aan hun complexe behoeften in de scholen van tegenwoordig. Slechts op één categorie reageren is een gemiste kans!

#3.2 Aanbevelingen voor docenten

Hier presenteren we zes acties die elke docent kan ondernemen om onderwijs-gelijkwaardigheid in hun school te bevorderen.

- 1 Reflecteer op je eigen macht en privileges:** Als docent is het belangrijk dat je nadenkt over je eigen privileges (en je eigen onderdrukking) in relatie tot leerlingen met een kansarme achtergrond. Daarnaast is het belangrijk om te reflecteren hoe je eigen identiteit de interacties in de klas beïnvloedt.
- 2 Krijg een beter begrip van onderdrukking:** Alleen als je de oorzaken van ongelijkheid herkent waarmee gemarginaliseerde leerlingen worden geconfronteerd, kun je adequaat handelen om die ongelijkheid aan te pakken (bijvoorbeeld door het verbeteren van schoolbeleid, -praktijken en -curriculum). Soms vereist dit een heroverweging van wat je jarenlang als vanzelfsprekend hebt beschouwd.
- 3 Blijf gevoelig voor culturele verschillen:** Probeer meer te weten te komen over de culturele ervaringen van je leerlingen en respecteer hun cultureel erfgoed.

Houd er rekening mee dat culturele verschillen het leerproces van de leerling kunnen beïnvloeden.

4 Ontwikkel cultureel responsieve lessen en creëer een zorgzame klas:

Bijvoorbeeld door een cultureel inclusief curriculum uit te werken dat ervoor zorgt dat iedere leerling met zijn of haar cultuur een bijdrage kan leveren in de klas. U kunt lezingen en activiteiten opnemen die de verschillende culturele achtergronden in uw klas laten zien, interculturele vriendschappen stimuleren in klassenmanagementstrategieën en een cultuur creëren van zorg voor elkaar. Je kunt je leerlingen ook aanmoedigen hun verhalen te delen en hun culturele ervaringen in verband te brengen met de onderwerpen waarover je lesgeeft.

5 Ontwikkel een duidelijk en goed gecommuniceerd beleid om gevallen van discriminatie en intimidatie op uw school aan te pakken. Ontwikkel en implementeer bijvoorbeeld een antipestbeleid en -procedures die racistisch of xenofob pesten op uw school tegengaan.

6 Luister naar gezinnen en gemeenschappen: Gezinnen uit gemarginaliseerde gemeenschappen kunnen problemen ondervinden om hun mening te laten horen in onderwijsinstellingen. We moeten ervoor zorgen dat scholen voor hen openstaan en verdere marginalisering voorkomen. Bovendien kunnen docenten veel leren door naar hun ervaringen en collectieve verhalen te luisteren.

#3.3 The case of “Abdullah”

(Overgenomen van Roxas en Roy, 2012)

De te analyseren casus is die van Abdullah (overgenomen van Roxas en Roy, 2012), een Somalische Bantoe middelbare scholier die onlangs als gedwongen gemigreerd is naar de VS. Hij heeft Somalië als éénjarig kind verlaten vanwege zorgen over de veiligheid van het gezin en is pas op 12-jarige leeftijd met zijn vader en andere kinderen in de VS aangekomen.

Voordat ze naar de VS emigreerden, woonde het gezin in Kenia, waar Haji (de vader van Abdullah) klusjes deed, zoals Engels vertaalwerk voor NGO's die met mensen die gevlucht zijn werkten, en bijles geven aan studenten in wiskunde. Vanwege Haji's werk kwam het gezin in aanmerking voor hervestiging als 'vluchteling'. Haji en zijn vader zijn toen naar de VS verhuisd. Zij zouden nog drie jaar gescheiden blijven van de rest van de familie.

Toen de rest van zijn familie arriveerde, regelde Abdullah een overplaatsing naar een andere middelbare school om dichterbij zijn biologische moeder te zijn. Deze nieuwe school had beperkte financiering, problemen met spijbelen en discipline, en docenten met weinig professionele ontwikkeling.

Datzelfde jaar bezocht Abdullah een andere middelbare school. Tijdens de rondleiding vroeg hij zijn gids naar de middelen die voor hem beschikbaar waren op

deze school. Hierdoor kreeg hij een pasje voor de computerlokalen zodat hij aan zijn schoolopdrachten kon werken. In zijn tweede en derde jaar op de middelbare school begon hij echter te worstelen met school: hij haalde slechte cijfers en werd twee keer geschorst wegens vechten. Zijn docenten zeiden dat Abdullah werk en lessen miste en lage cijfers haalde. Zijn docent grammatica verklaarde aan de interviewer dat zij “geen tijd had voor een leerling die er geen tijd in stak”. Abdullah bleef het lastig vinden op school, sliep in de klas en dwaalde af tijdens colleges. Zijn docenten konden hem niet helpen omdat zij moeite hadden met klassenmanagement.

Abdullah zou later uitleggen waarom hij zijn werk niet inleverde; zijn strategie was om op basis van het aandeel van de opdracht voor het totaalcijfer van het vak, de opdrachten te prioriteren. Wanneer ernaar werd gevraagd schreef Abdullah zijn lage cijfers toe aan zijn eigen kunnen.

Abdullah begon ook lessen over te slaan als gevolg van een beleidswijziging waardoor sommige lunchperiodes en lessen elkaar overlaptten, zodat leerlingen (waaronder Abdullah) hun lunch periode vaak niet deelden met hun vrienden. De leerlingen sloegen dus lessen over om hun vrienden te zien. Abdullah werd geschorst omdat hij twee dagen vlak voor de examens had gespijbeld, en miste daardoor de herziening van de lesstof.



SECTIE 3. Dia's

Dit deel bestaat uit een powerpoint verdeeld in 9 delen. Afhankelijk van uw leerdoelen, leercontext en type publiek is het mogelijk de presentatie in zijn geheel te gebruiken of alleen bepaalde delen. Sommige delen bevatten suggesties voor groepswork en casestudies.

- # 1 Wat is een gemeenschap op school
- # 2 Welzijn op school
- # 3 Sociale emotionele ontwikkeling en welzijn
- # 4 De rol van het onderwijzend personeel
- # 5 Kansen and privilege
- # 6 Onderwijs gelijkwaardigheid
- # 7 Intersectionaliteit
- # 8 Casus
- # 9 Referential



Referenties

- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, & Powell, D. (2021). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6, 195-218.
- Freude, G., Seibt, R., Pech, E., & Ullsperger, P. (2005). Assessment of work ability and vitality: a study of teachers of different age groups. *International Congress Series*, 1280, 270-274.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Roxas, K., & Roy, L. (2012). "That's How We Roll": A Case Study of a Recently Arrived Refugee Student in an Urban High School. *Urban Review*, 44(4), 468–486.
- Van der Want, A. C. (2015). *Teachers' interpersonal role identity*. [PhD Dissertation]. Technische Universiteit Eindhoven.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis*. Paris: OCED.
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools*. London: National Children's Bureau.

Dia's voor deze unit zijn te vinden in bijlage 2.1

DEEL 2.2.

De school als een gemeenschap

Hoe inclusieve scholen ontwikkelen
waar iedereen meetelt





Introductie

De school draagt de verantwoordelijkheid om de ontwikkeling van haar leerlingen te bevorderen. Er moet een sfeer van welzijn en goede samenwerking gecreëerd worden waarin aan de behoeften van elk kind of elke adolescent kan worden voldaan. Er moet eveneens een optimaal niveau van communicatie tussen leerlingen, docenten en gezinnen worden bevorderd en er moeten protocollen en actieplannen liggen die passende reacties op complexe situaties kunnen vergemakkelijken, zowel in de klas als op andere gebieden binnen de schoolcontext.

Om dit werk te kunnen doen, moet rekening worden gehouden met meerdere aspecten zoals: het welzijn van de leerlingen; het onderwijsteam; de relatie tussen het gezin en de school; speelplaatsen en andere schoolruimtes; de cirkel van invloed. In deze sectie komen al deze lagen aan bod. Daarnaast worden er instrumenten aangereikt die geschikt zijn om het algemene welzijn van kinderen te bevorderen en bij hen niet alleen cognitieve en uitvoerende vaardigheden, maar ook emotionele en relationele vaardigheden te ontwikkelen.

Deel 2.2. Bestaat uit drie secties:

- Sectie 1. *Referentieoverzicht van de leermodules*: een overzicht van dit deel dat de belangrijkste inhoud en leerdoelen samenvat. Tegelijkertijd geeft het een suggestie voor de structuur van de activiteiten die nuttig zijn bij het werken aan de behandelde onderwerpen.
- Sectie 2. *Inhoud*: hier kun je de inhoud vinden die nodig is om de informatie te structureren die wordt overgebracht tijdens de scholing en tijdens andere onderwijsactiviteiten.
- Sectie 3. *Dia's*: de dia's die de lezingen ondersteunen, al geordend per onderwerp.



SECTIE 1.

Leermodule 2.2 referentieoverzicht

Belangrijkste inhoud

- Welzijn van de leerlingen (aandacht voor de hele klas: klassenklimaat, creëren van een cohesieve klas, dynamiek in de klas)
- Onderwijsteam. Cirkel van invloed (welzijn van het onderwijsteam, zorgen voor jezelf en je team).
- Werken met gezinnen
- Schoolplein en andere schoolruimtes

Leerdoelen

- - Aan het eind van de les weten de deelnemers hoe zij een samenhangende en veilige klassenomgeving kunnen creëren en handhaven, waarbij verschillende dynamieken worden toegepast en de ontwikkeling van de emotionele competenties van de leerlingen wordt bevorderd. Hierbij moet er rekening worden gehouden dat het voor sommige leerlingen, zoals degenen die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt, moeilijk kan zijn zich geaccepteerd te voelen. Het is belangrijk dat de hele klas begrip voor hen toont.
- Het is belangrijk om bewust te zijn van bepaalde activiteiten op het schoolplein en op andere plekken, die een belangrijke rol spelen in het bevorderen van sociale veiligheid en gelijke kansen voor alle kinderen om van de schoolpleinactiviteiten te genieten, waarbij positieve interactie tussen allen wordt aangemoedigd.

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
1	Welkom	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Individueel werk, expositie <i>Hulpmiddelen:</i> presentatie	20 minuten	Klaslokaal
2	Begroetingen en afscheid	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Emotionele opvoeding	Dagelijks. 3 m. voor aankomst, 1 minuut bij verlaten	Ingang van de school
3	Dynamiek van groepscohesie	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Coöperatief leren <i>Hulpmiddelen:</i> volgens de dynamiek die wordt uitgevoerd	20 minuten	Klaslokaal of open ruimte
4	Integratie van diversiteit in de klas (gender, etniciteit, mogelijkheden, enz.)	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Participerend en samenwerking <i>Hulpmiddelen:</i> bekijken van video's en lezingen over elk van de te behandelen diversiteitsthema's	15/30 minuten (afhankelijk van de activiteit)	In het klaslokaal en bezoeken aan omgevingen die gerelateerd zijn aan onderwerp
5	Sociogram	<i>Hulpmiddelen:</i> groeps-sociogram aan het begin van de cursus en aan het einde van de cursus vanaf het eerste jaar, individueel sociogram van 3 tot 6 jaar oud. Dagelijkse interventie in de klas, tutoring en andere ruimtes om te compenseren voor mogelijke moeilijkheden die geobserveerd worden.	60 minuten	Klaslokaal
6	Aandacht voor de mentale gezondheid en emoties van leerlingen in de klas	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> : Individueel en participierend (met respect voor privacy). <i>Hulpmiddelen:</i> individueel en groepsdagboek	Wekelijks. 10/20 minuten	Klaslokaal

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
7	Veilige ruimte	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i></p> <p>Het onderwijsteam zoekt een “veilige ruimte” en een vertrouwenspersoon tot wie kinderen zich kunnen wenden (op eigen initiatief of op initiatief van de docent). Deze ruimte kan zich buiten de klas bevinden, maar het kan ook een rustige ruimte binnen de klas zijn waar leerlingen kunnen ‘schuilen’ als dat nodig is. Afhankelijk van de leeftijd kan het een ruimte zijn met kussens en ontspannende lampen, een kleine hut of tent, een ruimte met schilderijen en plastic materiaal om emoties uit te drukken.</p>	<p>Zoeken naar en aanpassen van de “veilige ruimte” in de school en de “rustige ruimte” in de klas.</p> <p>Personeelssvergadering aan het begin van het schooljaar (30 minuten). Geschiktheid van de ruimtes tijdens de cursus</p>	Hoek van het klaslokaal of plek buiten het lokaal
8	Organisatie van het schoolplein. Brainstormen	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i></p> <p>Teamwerk</p> <p><i>Hulpmiddelen:</i> tekstdocument</p>	360 minuten	Schoolplein voor teamwerk
9	Brainstormen onderwijzend personeel	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i></p> <p>Een docent geeft het onderwijsteam een voorbeeld van de houding van een leerling wanneer hij/zij/hen gevraagd wordt te vertellen over zijn/haar/hun familie voor de klas en de reactie van deze leerling is: “Ik hoef niet over mijn leven te praten” en slaat op de tafel.</p> <p>Hoe kan deze specifieke situatie worden opgelost?</p>	120 minuten	Lerarenkamer

Welkom

De toekomstige docent verwelkomt de leerlingen met een korte inleidende presentatie. Het is belangrijk dat onze leerlingen ons leren kennen, iets van ons persoonlijke leven weten, we 'menselijk' zijn. Dit helpt een klimaat van vertrouwen en nabijheid te creëren dat nodig is om hen een veilig gevoel te geven.

Hiervoor wordt een presentatie gemaakt met tekst, afbeeldingen en video's, met daarin het volgende:

- Persoonlijke informatie over de docent, interesses, voorkeuren, enz.
- Heldere informatie over het te bespreken leergebied, wat er geleerd moet worden, op welke manier, hoe de lessen zullen worden georganiseerd en hoe deze worden beoordeeld.
- Het is ook een goed idee om iets persoonlijks mee te nemen om te laten zien, een boek, een opname, een familiefoto...

Je krijgt 15 tot 20 minuten om je presentatie in de klas te geven, deze presentatie moet vooraf worden voorbereid.

Dynamiek van de groepscohesie

Een van de eerste elementen van het curriculum waarmee rekening moet worden gehouden om het welzijn van de leerlingen te bevorderen, is de methode die in de klas wordt gebruikt. Het gebruik van inclusieve methoden is het meest doeltreffende middel om veilige en samenhangende klassen te creëren, discriminerende houdingen te bestrijden en van de school een daadwerkelijk gastvrije gemeenschap te maken. Projectwerk en samenwerkingsopdrachten zijn twee van de meest gebruikte instrumenten in de schoolomgeving, die de integratie en deelname van alle leerlingen bevorderen, rekening houden met hun diversiteit en aanpassing van de inhoud aan het niveau van elk kind mogelijk maken. Samenwerkingsopdrachten of projectwerk vereist een voortdurend en regelmatig gebruik van 'cohesie-dynamiek'. Deze dynamiek helpt de leerlingen om elkaar te leren kennen, creëert groepsbewustzijn en - van cruciaal belang - leidt tot het gevoel erbij te horen. Bovendien kunnen wij door deze dynamiek de motivatie van de leerlingen vergroten, hen helpen een positief zelfbeeld te ontwikkelen, hen zekerheid en vertrouwen geven en de kans op een gebalanceerde houding ten opzichte van verschillende situaties vergroten. Het is belangrijk om regelmatig cohesie-dynamiek toe te passen met de klas als groep en ook in kleine groepjes. Zo wordt de relatie tussen de leerlingen bevorderd en leren zij elkaar kennen. Enkele dynamieken die van belang kunnen zijn:

- Het spinnenweb
- Het doelwit
- De reizende koffer

- De hoofdpersoon van de week
- Het maken van een notitieboekje - Wie ben ik?

Integratie van diversiteit in de klas (gender, etniciteit, mogelijkheden, enz.)

Dit zal een activiteit zijn die periodiek wordt uitgevoerd (afhankelijk van de mogelijkheden om materiaal te vinden en voor te bereiden, geplande bezoeken, beschikbaarheid van personen).

Mogelijke activiteiten:

- Maken van een video die bewustwording vergroot
- Interviews met/bezoeken van mensen/organisaties met uiteenlopende achtergronden
- Bereid een activiteit voor over wat ze hebben geleerd, zodat ze het kunnen presenteren aan hun leeftijdsgenoten of jongere kinderen.
- Maak een klein dossier over de verschillende landen van herkomst van de leerlingen (tradities, curiosa, gastronomie).
- Introduceer beelden en middelen die alle leerlingen en hun diversiteit zichtbaar maken.

Aandacht voor de mentale gezondheid en emoties van leerlingen in de klas

De activiteit wordt periodiek uitgevoerd. Eén dag per week (gedurende 15-20 minuten) schrijft elke leerling de emoties, gevoelens en zorgen die hij/zij/hen op dat moment heeft in zijn/haar/hun dagboek. Zodra dit eerste, individuele deel is voltooid geeft de docent de leerlingen de gelegenheid om vrijwillig te vertellen wat ze hebben geschreven. Zo krijgt de docent inzicht in de emoties, gevoelens, zorgen, etcetera die de groep als geheel heeft. Op basis van deze groepsactiviteit kan een dagboek van de klas worden geschreven.

- Schrijven van een individueel dagboek
- Schrijven van een klassikaal dagboek
- Suggestiebox (leerlingen kunnen iets opschrijven wat hen is overkomen of waar ze zich zorgen over maken, wat ze eventueel anoniem kunnen voorlezen zodat klasgenoten naar oplossingen kunnen zoeken of de docenten kunnen erop gewezen worden zodat zij naar een oplossing kunnen zoeken).
- Het houden van bijeenkomsten.

Plan voor de organisatie van het schoolplein

Aanstaande docenten moeten een organisatieplan voor het schoolplein opstellen in groepjes van 3 à 4 personen.

Eerst moeten ze een school of instelling bezoeken om te zien hoe het schoolplein eruitziet en welke activiteiten er plaatsvinden.

Na het bezoek wordt een document opgesteld waarin de huidige situatie van het bezochte schoolplein wordt beschreven: een klein schematisch plan van hoe het schoolplein eruitziet, het geschatte aantal leerlingen op het schoolplein, het aantal docenten dat verantwoordelijk is voor het schoolplein en de activiteiten die er plaatsvinden.

Vervolgens wordt in hetzelfde document een voorstel voor de verbetering van de organisatie en de activiteiten op het schoolplein opgesteld, dat in ieder geval de volgende aspecten omvat:

- Voorgestelde fysieke organisatie van de speelplaats, waarbij zo nodig nieuwe ruimten worden gecreëerd.
- Taken waarvoor de docenten met de leiding over het schoolplein verantwoordelijk voor zijn.
- Activiteiten die in elk van de ruimten worden uitgevoerd om het samenzijn en de integratie van de leerlingen te vergemakkelijken, rekening houdend met de diversiteit binnen de leerlingenpopulatie.
- Integreren van gezinnen in het nieuwe plan.
- De verantwoordelijkheid van de leerlingen voor de werking van het plan.
- Hoe er op het schoolplein een veilige plaats voor iedereen gemaakt kan worden, met speciale aandacht voor leerlingen met speciale behoeften.
- Voorgestelde oplossingen voor conflicten tussen leerlingen die zich kunnen voordoen.
- Evaluatie van het plan



SECTIE 2. Inhoud

In deze sectie worden de onderwerpen: welzijn op school, inclusiviteit, respect voor diversiteit, emotionele expressie en relationeel begrip behandeld. De onderwerpen worden gepresenteerd in op zichzelf staande deelsecties. Zo kan het materiaal in zijn geheel of naar de inzichten van de trainer worden gebruikt.

#1. Omgaan met complexiteit

De school draagt de verantwoordelijkheid om de ontwikkeling van haar leerlingen te bevorderen. Binnen de school moet een sfeer van welzijn en goede samenwerking gecreëerd worden waar aan de behoeften van elk kind of elke adolescent kan worden voldaan. Er moet eveneens een optimaal niveau van communicatie tussen leerlingen, docenten en gezinnen worden bevorderd en er moeten protocollen en actieplannen liggen die passende reacties op complexe situaties kunnen vergemakkelijken, zowel in de klas als op andere gebieden binnen de schoolcontext.

Om dit werk te kunnen doen, moet rekening worden gehouden met meerdere aspecten:

- Welzijn van leerlingen
- Het onderwijsteam
- De relatie tussen gezinnen en de school
- Schoolplein en andere schoolruimtes
- De cirkel van invloed

Hieronder presenteren we een aantal scenario's gerelateerd aan de inhoud die hierboven is genoemd. Deze scenario's zullen dienen als een reflectie voor de verdere ontwikkeling van elk van hen:

1..Alina is een 6-jarig meisje van Russische afkomst. Zij is net geadopteerd. Het is februari en haar familie komt naar de school om haar in te schrijven. Jij bent de schooldecaan.

- Factoren om rekening mee te houden
- Hoe zou je hun schoolproces benaderen

Assumptie: teamwerk

2. Je bent de docent van een kleuterklas met 4-jarigen. Een van jouw leerlingen, Lucia, is geadopteerd uit China toen ze 12 maanden oud was. De andere kinderen lachen haar uit omdat ze nog geen huis kan tekenen. Ze krast alleen nog maar.

Assumptie: welzijn van leerlingen

3. Je houdt toezicht op de eetkamer en er is een gevecht geweest tussen twee 5-jarige jongens. Pedro is een geadopteerd kind uit Ethiopië en hij heeft Javier gebeten. Javier blijft Pedro beledigen en bejegend hem racistisch.

Assumptie: schoolplein en andere schoolruimtes

4. Djeneba zit in groep 6 van de basisschool. Ze is een harde werker, maar de docenten klagen dat ze niet ophoudt met bewegen en dat haar constante activiteit het proces in de klas vertraagt. Eén van de docenten denkt dat ze dat bewust doet en stuurt haar elke dag de klas uit. Zij denkt dat het niets te maken heeft met haar levensgeschiedenis (geadopteerd op 2-jarige leeftijd). Jij bent haar mentor, wat zou jij doen?

Assumptie: het onderwijsteam

5. Je hebt een eerste gesprek met de familie van Surat, een kind van Indiase afkomst en geadopteerd op 5-jarige leeftijd. Hij komt van een andere school en je kreeg te horen dat hij wat problemen heeft met emotionele regulering. Welke informatie vindt u relevant en hoe zou u daarmee rekening houden?

Assumptie: gezinnen en school

6. Victor verblijft in een pleeggezin. Op woensdag is hij nerveus, prikkelbaar en hij heeft conflicten met zijn klasgenoten. Zijn pleeggezin vertelt aan jou dat woensdag de dag is dat zijn moeder het pleeggezin bezoekt. Hoe kunt u hem helpen?

Assumptie: welzijn in jeugdzorg

Het is belangrijk om middelen te hebben om deze situaties aan te pakken en ze niet over het hoofd te zien. Door ze met respect, tolerantie en assertiviteit aan te pakken, kan een veilig schoolklimaat worden gecreëerd en het welzijn van de hele onderwijsgemeenschap worden vergroot. Hieronder wordt uitgelegd hoe belangrijk het is om de kernpunten die hierboven genoemd zijn aan te pakken.

#2. Welzijn van leerlingen

Van de school een veilige plek maken is een taak waarbij de hele onderwijsgemeenschap betrokken moet zijn. Het is niet alleen een kwestie van letterlijk 'veilig maken', maar het moet ook als zodanig ervaren worden. Hoe bouwt een kind een veilige wereld op?

- Om een gevoel van eigenwaarde te ontwikkelen, moeten ze zich eerst gewaardeerd voelen.
- Om rekening met anderen te houden, hebben ze eerst iemand nodig die rekening met hen houdt.

- Om hun emoties te kunnen beheersen, hebben ze iemand nodig die hen daarbij helpt wanneer dat nodig was.
- Om belangstelling te tonen voor anderen of het aangaan van relaties, moeten ze het gevoel hebben dat iemand belangstelling voor hen heeft.

Externe veiligheid zal leiden tot interne veiligheid.

Om de veiligheid op school te bevorderen moet met een aantal variabelen rekening worden gehouden:

- Ieder mens is uniek en moet zich uniek voelen. Kinderen en adolescenten die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt, hebben een extra grote behoefte om zich gezien te voelen.

In het gezin en in de maatschappij ontmoeten we elkaar en nemen we afscheid. Op school wordt met name gecommitteerd aan het schoolse curriculum (rekenen, taal, etc.). Er is binnen de schoolcontext niet altijd ruimte voor het opbouwen van affectieve banden, waardoor kinderen het gevoel hebben erbij te horen. Elk kind bij binnenkomst individueel begroeten, bevordert de nabijheid en het eerste affectieve contact. Tegelijkertijd kunnen we zo hun emotionele toestand checken.

- Prioriteit geven aan sociaal-emotionele ontwikkeling: Mensen kunnen niet zomaar verschijnen en verdwijnen zonder iets te zeggen. Dit veroorzaakt onzekerheden bij kinderen. Daarom stellen wij voor in afrondende gesprekken niet alleen het curriculum, maar ook een affectieve component omvat. Bijvoorbeeld: “Ik vond het leuk dat we konden praten over... ecosystemen/ rivieren/dieren. Als je enthousiast meedoet, kunnen we tegelijkertijd leren en plezier maken”.
- Momenten creëren waarop het mogelijk is contacten te leggen met andere mensen - volwassenen en medeleerlingen -: bijvoorbeeld bijeenkomsten, bevordering van participatie in de klas, of samenwerkend leren zijn enkele voorstellen.
- Genereer veiligheid in de relaties: maak afspraken over de regels voor het samenzijn in de klas, los conflicten in de klas op door middel van dialoog. Vermijd het gebruik van bedreigingen, straf en chantage als ‘toevlucht’. We kunnen veiligheid bevorderen door kinderen te helpen inschatten wat de natuurlijke gevolgen zijn van iemands handelingen voor anderen en voor zichzelf.
- De emotionele toestand en affectieve ervaringen van elke docent beïnvloeden en bepalen soms de manier waarop zij met hun leerlingen omgaan. Dit weten en erkennen zal bijdragen aan het creëren van de klas als veilige omgeving.
- Verandering van zienswijze: Als we geconfronteerd worden met dezelfde situatie, kunnen onze reacties heel verschillend zijn. Dit hangt af van onze eigen achtergrond en ervaringen. Door onze reacties op de situaties die zich

in de klas voordoen te kennen en om te zetten in doordachte reacties, en door naar onze eigen emoties te kijken, kan een geschikt klassenklimaat tot stand worden gebracht.

Desondanks zullen er momenten zijn waarop het kind of de adolescent een situatie als bedreigend ervaart, ongeacht of deze in de ogen van de volwassene bedreigend is of niet. De mogelijke reacties van de hersenen zijn dan vluchten, aanvallen of blokkeren.

In de schoolomgeving kan dit leiden tot terughoudendheid, isolatie of onevenredige reacties. We moeten anticiperen op verschillende scenario's zodat we geen ruimte laten voor improvisatie. In situaties die spanning kunnen opleveren moeten we een reactie van de volwassene vermijden die meer onzekerheid voor het kind oplevert.

Een gezonde affectieve en hechtingsontwikkeling die een adequate relatie met andere mensen bevordert, vereist dat stabiliteit, voorspelbaarheid en empathie altijd aanwezig zijn. Kinderen hebben in deze periode behoefte aan enige zekerheid; aan affectieve zekerheid in het gezin en zekerheid in hun relatie met docenten. Wat moet de basis zijn van deze noodzakelijke reactie in situaties waarin sprake is van een emotionele uitbarsting of een remming die mogelijk voortkomt uit een gebrek aan zekerheid?

- Het gedrag afkeuren is niet hetzelfde als de persoon afkeuren. De formule "tegelijkertijd": "Ik vind het niet leuk ... wat je hebt gedaan, maar tegelijkertijd zal ik je helpen het beter te doen, omdat ik om je geef". We moeten etikettering en diskwalificatie vermijden.
- Passende grenzen bevorderen de ontwikkeling. Passend betekent dat de grenzen aangepast zijn aan de situatie, anticiperen op, verklaarbaar en functioneel zijn - niet willekeurig -, en stabiel zijn.
- Permanentie: Het kan interessant zijn om een sleutelfiguur in de school te hebben die ondersteuning kan bieden wanneer een kind dat nodig heeft. Het kind kan deze persoon als stabiele factor zien op de momenten dat het kind dat nodig heeft om niet overweldigd te raken in bepaalde situaties. Deze persoon kan optreden als steunfiguur, die een bepaalde activiteit kan onderbreken/ondersteunen om in te spelen op de behoeften van het kind.
- Voorspelbaarheid: De reacties moeten consistent zijn, ongeacht de docent op dat moment. Dit vereist een dialoog tussen docenten.
- Empathie: Gedrag spreekt voor zich. Kinderen die ingrijpende jeugdervaringen hebben ondervonden, kunnen moeite hebben hun gevoelens, ervaringen, zorgen of angsten onder woorden te brengen. Soms herkennen ze niet eens wat hen overkomt. Een tweede keer kijken naar hun gedrag helpt ons inlevingsvermogen te ontwikkelen: Wat zegt 'hun gedrag' of 'hun zwijgen' mij? Wat hebben zij op dit moment op affectief gebied nodig? Wat kan ik doen om hen terug te brengen naar een serene, veilige staat van zijn? Hoe kan ik een beschermende ruimte creëren?

Een voorwaarde voor het welzijn van de leerlingen is het creëren van veilige ruimtes, beschermende ruimtes, omgevingen waarin zij emotioneel kunnen groeien en gerespecteerd worden in hun emotionele ontwikkeling. Hierbij is de betrokkenheid van de docent de sleutel tot het verenigen van deze veilige ruimte, het scheppen van een klassenklimaat dat gekenmerkt wordt door het inspelen op de emotionele behoeften van de kinderen, zoals: respect voor zichzelf en anderen, persoonlijke groei, identiteit en zelfvertrouwen, sociale veiligheid in de klas en assertiviteit van de docent.

Voor de vorming van de groep is het belangrijk dat de leerlingen elkaar kunnen leren kennen, de groep te verenigen, het klaslokaal in veilige groepen te organiseren, een goed leerklimaat te scheppen en basisprocedures voor het samen leren vast te stellen.

Als docenten moeten wij de doelstellingen voor ogen houden, zodat de leerlingen kunnen deelnemen aan de activiteiten, de ervaringen en het werk dat zij in de klas ontwikkelen:

- Groepsvorming in een omgeving die het leren faciliteert. Samenkomen voor een gemeenschappelijke dialoog, consensus met de groep over klassenregels en het oplossen van conflicten door middel van een gesprek.
- De klas beter leren kennen en meer vloeiende communicatie: Luisterruimtes die ons dichterbij hun behoeften, voorkeuren, angsten en interesses brengen; het bevorderen van actief luisteren van de hele groep.
- Een model van respectvol onderwijs bevorderen, dat de emoties en gevoelens van de leerlingen valideert, dat richtlijnen en grenzen vaststelt op basis van respect, empathie en de natuurlijke gevolgen van elke situatie. Dit staat tegenover de modellen die gebaseerd zijn op beloning/straf en het voortdurende oordeel van de volwassene, waardoor een model van respectvolle communicatie onder de leerlingen wordt "besmet".
- De routine doorbreken en een ander klassenritme vaststellen. De formule "flexibele routines" kan worden gebruikt; deze omgeving zal gebaat zijn bij routines die stabiliteit en zekerheid bieden, maar ook voorspelbaarheid over wat op een bepaald moment wordt verwacht en voldoende flexibiliteit om de invoering van motiverende activiteiten mogelijk te maken.
- Respecteer en bevorder de verschillen tussen leerlingen. Diversiteit verrijkt. Pas onderwijspraktijken aan aan de verschillende soorten van leren van studenten, aan hun behoeften, aan hun persoonlijke kenmerken en aan hun verschillen; vermijd de omgekeerde benadering (dat het de studenten zijn die zich moeten aanpassen aan één enkel onderwijsmodel).
- Assertiviteit en geduld met leerlingen die het moeilijker hebben om mee te doen.

Voordat je reageert op bepaalde situaties is het belangrijk actief naar het kind te luisteren en rekening te houden met zowel verbaal als non-verbaal taalgebruik.

Om deze doelstellingen te bereiken is een van de fundamentele aspecten waarmee in alle fasen van het onderwijs rekening moet worden gehouden en die essentieel zijn voor het scheppen van een geschikt klassenklimaat, de emotionele educatie. Voor veel van de kinderen die ingrijpende jeugdervaringen hebben ondervonden, veroorzaken veel van de benaderingen en activiteiten die wij voorbereiden om welzijn in de klas te verbeteren - zoals een veilige ruimte te creëren, aan samenwerking te werken, enzovoorts - vaak emotionele reacties die in strijd zijn met wat we beogen en die hen niet helpen. We zien studenten die:

- De oorsprong van het 'alarm' niet identificeren. Meestal gebeurt dit wanneer zij traumatische herinneringen ervaren (sensaties, geen verbale inhoud).
- Een reactie geven tegen degenen die hen proberen te helpen.
- Aandachtstekort en hyperactiviteit vertonen.

Dit zijn kinderen en adolescenten die, afhankelijk van de mate van impact van de geleden negatieve ervaring, verschillende soorten gehechtheid laten zien:

- Leerlingen die niet om hulp kunnen vragen: VERMIJDENDE GEHECHTHEID

De vermijdende hechtingsstijl wordt gekenmerkt als een zelfbeschermingsmechanisme dat bestaat uit het vermijden of afremmen van de gedragingen waarbij nabijheid tot het gehechtheidsfiguur wordt gezocht. De remming van hun hechtingsgedrag en van alles wat met hun gevoelswereld te maken heeft, geeft hen een gevoel van pseudo-veiligheid.

Deze leerlingen voelen zich meestal beschermd door fysieke en emotionele afstand: focus op huiswerk en schoolprestaties.

- Leerlingen met verlatingsangst. AMBIVALENTE GEHECHTHEID.

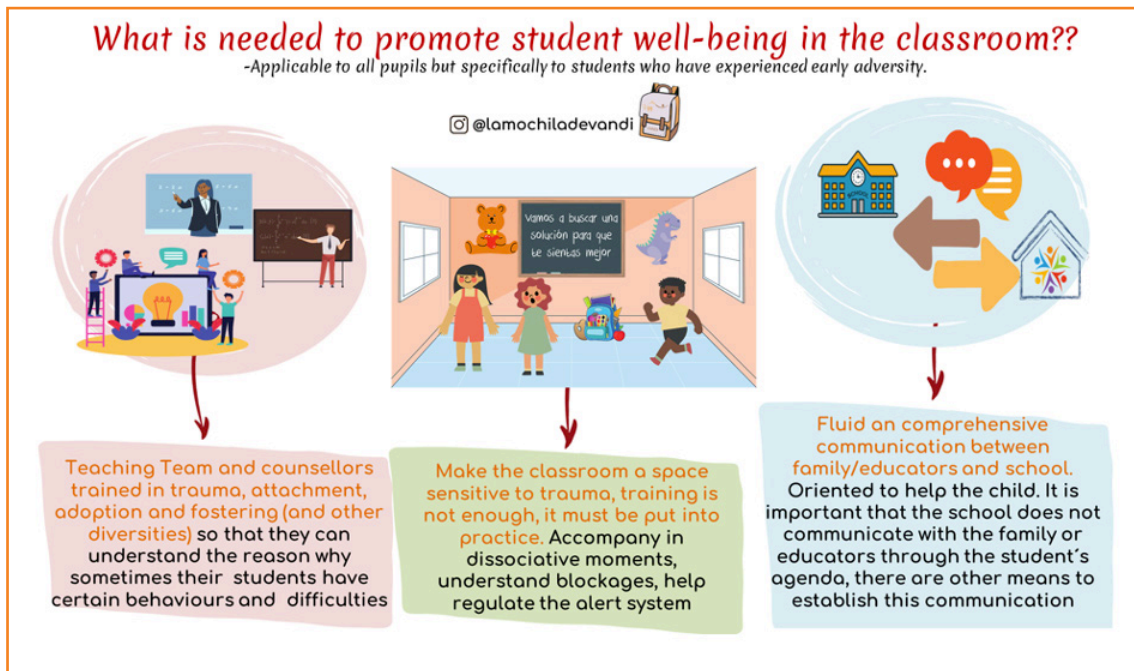
Angstig-ambivalente onveilige hechtingsstoornis wordt gekenmerkt door de ervaring van diepe angst over geliefd zijn en genoeg waard zijn, evenals een preoccupatie met de belangstelling of desinteresse en emotionele beschikbaarheid van anderen voor hen. Het kind ontwikkelt gevoelens van ambivalentie richting gehechtheidsfiguren als gevolg van onvervulde affectieve behoeften. De pseudo-veiligheidsstrategie zorgt voor een toename in gehechtheidsgedrag om de nabijheid van het gehechtheidsfiguur te handhaven.

- Leerlingen waarover de grootste zorg bestaat. GEDESORGANISEERDE GEHECHTHEID.

Kinderen met gedesorganiseerde gehechtheidsstijlen hebben zulke pijnlijke en chaotische vroege relationele ervaringen dat het hen niet altijd lukt om op een regelmatige manier te reageren in hun relatie met hun verzorgers.

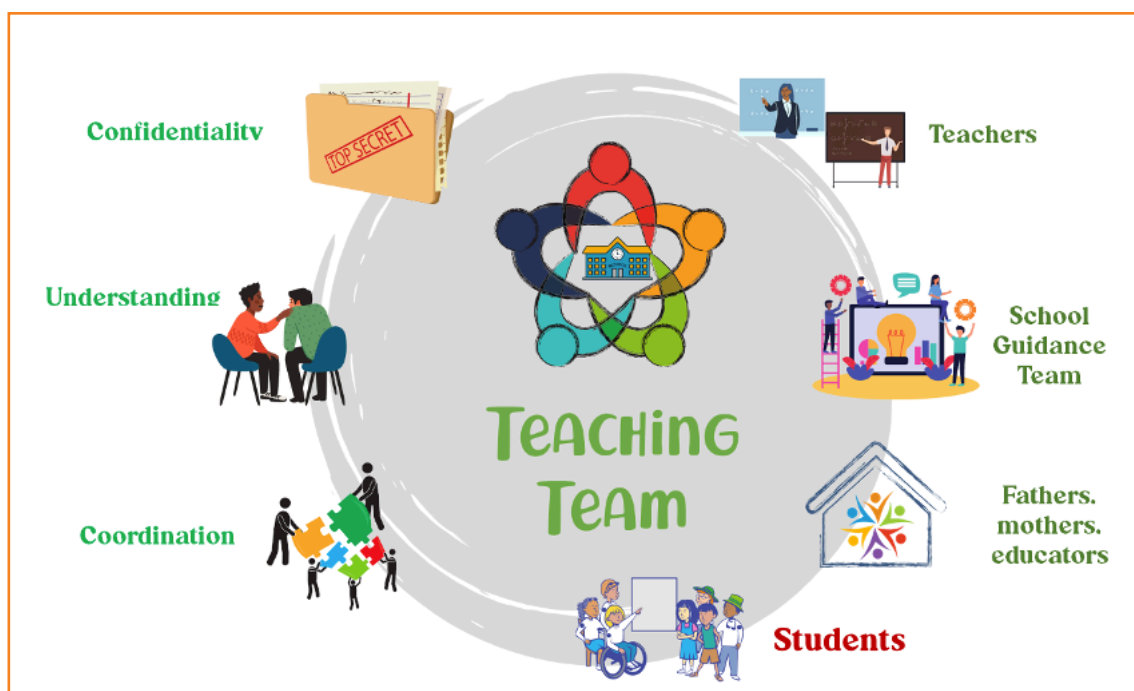
Wat hun gedrag domineert is een wanhopige poging om enige controle te hebben over hun omgeving, in het bijzonder over hun relatie met hun verzorgers. Deze

behoefte aan controle kan zich uiten in externaliserend gedrag, maar ook in zorgzaamheid en inschikkelijkheid tegenover anderen om hen niet te verliezen, stijlen die voor de onwetende waarnemer nauwelijks te begrijpen zijn.



3. Het onderwijsteam

Goede docenten creëren een lerende omgeving en brengen informatie over in de klas. Boeiende docenten gaan verder dan dit doel; zij proberen hun leerlingen te begrijpen om het beste uit hen te halen. Leerlingen zijn niet zomaar een nummer in de klas, maar personen met unieke behoeften. (Dr. Augusto Cury).



“De ervaring van vroege verwaarlozing of situaties van verwaarlozing zijn NIET ongevaarlijk voor de mens. Daarom is ERKENNING (eerst) en bewustwording (daarna) van de schade van belang”.

Volgens de definitie is het onderwijsteam het team dat bestaat uit docenten, ieder met hun desbetreffende specialisaties. De echte professionele uitdaging is echter om een schoolomgeving te bieden die aangepast is aan de individuele behoeften van kinderen en adolescenten. Om dit doel te bereiken is het essentieel om met een gemeenschappelijk doel samen te werken met het gezin of verzorgers om ervoor te zorgen dat de leerlingen zich zowel op leer- als op persoonlijk vlak volledig kunnen ontwikkelen.

Het gezin of de verzorgers zijn degenen die de school het beste kunnen informeren over de ervaringen, kenmerken, bijzonderheden van het kind en mogelijke reacties die de docenten misschien niet begrijpen. Vaak wordt het gedrag van deze kinderen, hun houding tegenover het leren, de moeilijkheden die zij ondervinden en de relaties die zij aangaan met volwassenen en hun klasgenoten verkeerd geïnterpreteerd.

Onderwijzend personeel, docenten en begeleiders in onderwijscentra moeten in hun curriculum een specifieke opleiding krijgen over de behoeften van kinderen en jongeren die een trauma hebben opgelopen als gevolg van ingrijpende jeugdervaringen. Op die manier beschikken ze over de juiste instrumenten om in te kunnen spelen op de specifieke behoeften die deze leerlingen hebben en kunnen ze zo spoedig mogelijk de nodige maatregelen uitvoeren, zodat negatieve gevolgen van het niet tijdig aanpakken van die behoeften worden vermeden.

Over het algemeen zijn de methodes die op scholen worden gebruikt, ontwikkeld voor de jeugdigen zonder ingrijpende jeugdervaringen. Deze methoden worden veelal ingezet voor jeugdigen die wel deze ingrijpende jeugdervaringen hebben. Dit leidt vaak tot schadelijke manieren om met moeilijkheden bij kinderen om te gaan. Klassieke gedragsmodificatie of een time-out kan het gedrag van deze kinderen verergeren.

Aangezien de manier waarop deze kinderen in de wereld staan een gevolg is van hun aanpassing aan een negatieve realiteit, zullen we andere middelen en veel meer tijd moeten inzetten om deze reacties te ontmantelen. We mogen niet vergeten dat al deze strategieën destijds voor hen effectief waren.

Eisen stellen aan een mishandeld kind op basis van zijn of haar biologische leeftijd is een groot onrecht en daarnaast ook een nutteloze werkstrategie.

Het is erg belangrijk om de behoeften vast te stellen van kinderen en strategieën te hebben om hieraan te voldoen. Om dit te kunnen doen moet er rekening worden gehouden met de volgende fundamentele aspecten:

- **Ontwikkeling:** verlating, mishandeling, verwaarlozing, misbruik, institutionalisering... zorgen ervoor dat de ontwikkeling van kinderen wordt verstoord, met ingrijpende gevolgen voor zowel de structuur als het functioneren van de hersenen.

- **Hechting:** omdat hechtingsstoornissen eigenlijk adaptieve beschermingsstrategieën zijn, is de gehechtheidsrelatie niet alleen een van de biologische behoeften van het kind, maar ook een proces van modellering van het neurobiologisch en fysiologisch functioneren van het kind via een significant hechtingsfiguur.
- **Trauma:** een emotioneel letsel dat het brein niet kan herstellen en neurologische schade kan veroorzaken. Ontwikkelingstrauma is het meest voorkomende en belangrijkste voorbeeld van complexe trauma's.

Wat en hoe?

Iedereen die het genoeg heeft gehad het ballet van het Zwanenmeer te zien en te beluisteren, is geraakt door de synchroniciteit tussen muziek en beweging, door de ritmische passen, door de emotie die het spektakel oproept, door het eindresultaat. Dit eindresultaat is niets anders dan het eindproduct van een nauwkeurige choreografie waarin iedereen de stappen van de anderen volgt en de indruk van zijn eigen karakter, zijn eigen emotie op de dans achterlaat.

Wat kan, wat moet het onderwijsteam doen om deze choreografie tot stand te brengen?

Teambuilding. Synchroniciteit van bewegingen

Aandacht voor leerlingen die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt vereist een perfecte synchronisatie van de bewegingen. Om deze synchronie te bereiken maken we onderscheid tussen voor en tijdens.

Voor tde aankomst van het kind in de klas verzamelt het directieteam, de begeleider of de mentor (afhankelijk van de gemeenschap):

- Verzamelt de benodigde informatie, rekening houdend met hun motivatoren, stressoren en hun specifieke behoeften.
- Ontwikkelen strategieën om te reageren op mogelijke emotionele onevenwichtigheden, behoeften aan begeleiding, relationele behoeften met betrekking tot communicatie en sociale vaardigheden met volwassenen en leeftijdsgenoten. Indien nodig wordt er hulp gevraagd. Luisteren naar de beoordeling van de familie maakt het makkelijker om achter deze behoeften te komen.
- Coördinatie: Ze vergaderen met de rest van het onderwijsteam om de aspecten te communiceren die essentieel en noodzakelijk zijn voor de onderwijstaak. Rekening houdend met de voorgeschiedenis presenteren ze de strategieën die door het hele team in praktijk moeten worden gebracht: maatregelen voor aandacht voor diversiteit, aanpassingen van het curriculum of schoolbegeleidingsprogramma's samen met de begeleidingsdienst, mentoren.

Deze taak wordt complexer naarmate er meer mensen bij het onderwijsproces worden betrokken. Het gebruik van dezelfde strategieën zal het kind veiligheid bieden en hem of haar helpen de school als een veilige ruimte te laten voelen. Een goed resultaat, (een goede choreografie) hangt niet alleen af van de vaardigheden en de houding van iedere individuele docent, maar ook, en in sterkere mate, van de synchroniciteit tussen hun bewegingen.

Gedurende de tijd dat wij de verantwoordelijkheid voor dat kind op ons nemen, zullen wij op het volgende letten:

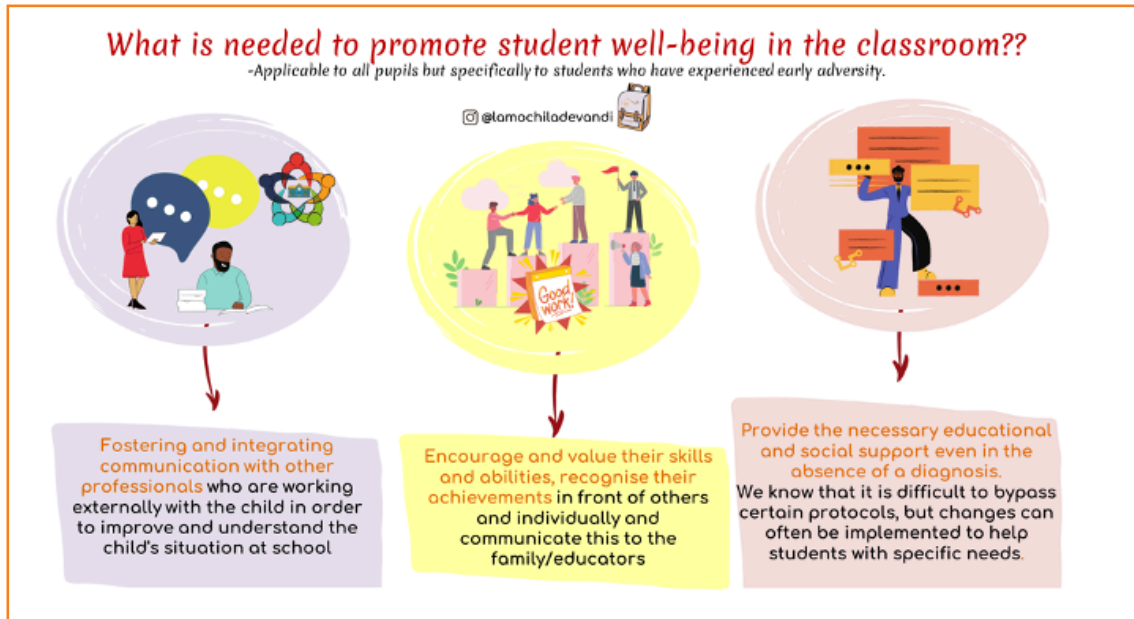
- Evaluatie van de doeltreffendheid van de gebruikte strategieën, herformulering en aanpassing indien nodig. Nogmaals, dit zal gebeuren met de inzet van alle docenten die bij het proces betrokken zijn.
- De mentor is verantwoordelijk voor het overdragen van de gebruikte interventiestrategieën aan de rest van het onderwijzend personeel. De strategieën die bij de rest van de leerlingen worden gebruikt hoeven niet per se effectief te zijn bij kinderen die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt; in sommige gevallen kunnen ze zelfs negatief zijn.
- We zullen ongeïnformeerde adviezen vermijden en deze doorgeven aan het hele onderwijsteam. We zullen gespecialiseerde hulp zoeken op het gebied van ingrijpende jeugdervaringen, trauma, adoptie en pleegzorg, die ons via verschillende verenigingen of voorzieningen in elke gemeenschap zal helpen de meest geschikte beslissingen te nemen.

Net zoals de gebruikte strategieën niet mogen afhangen van de wil of de opleiding van de individuele docent, mogen ze ook niet afhangen van de emotionele bagage van het individu.

Elke verandering van jaar of schoolfase mag voor deze kinderen en adolescenten niet steeds een nieuw begin betekenen. Coördinatie tussen de jaarlagen zal essentieel zijn om continuïteit in het proces en in de strategieën te waarborgen en om onnodige tegenslagen in hun ontwikkeling te voorkomen.

Voor sommigen van hen zal de verandering van referentiepersoon veel moeite kosten:

- Ze moeten zich aanpassen aan nieuwe werkwijzen, procedures en routines. Dit houdt rechtstreeks verband met de executieve functies, waarin sommige van deze mensen aanzienlijke moeilijkheden zullen ondervinden indien zij niet over de nodige begeleiding beschikken. Eenvoudige dingen zoals hen eraan herinneren wat zij in de agenda moeten opschrijven of het expliciet maken van de impliciete regels in de klas kan een grote hulp zijn.
- Ze moeten omgaan met de verandering van referentiepersonen. Dit houdt rechtstreeks verband met de verliezen die zij in de loop van hun leven hebben geleden. Onze drie pijlers worden aan het wankelen gebracht: permanentie, voorspelbaarheid en empathie: de referentiefiguren veranderen



(permanentie), zij zijn zich aanvankelijk niet bewust van het nieuwe functioneren (voorspelbaarheid) en totdat het kind er vertrouwd en gewend aan raakt, is het vermogen tot empathie van de volwassene waarschijnlijk kleiner.

Men moet dus begrijpen dat veranderingen van klas en docenten een negatieve invloed zullen hebben op hun emotionele veiligheid en dus op hun leren, tenzij er opnieuw een adequate communicatie is tussen het onderwijzend personeel en een aanpassing van de leerstrategieën die een abrupte breuk voorkomen.

Zorg en zelfzorg. Choreografie van emoties

Lesgeven is een complexe taak waarbij kennis van het te onderwijzen vak, pedagogische kennis, kennis van de psychologische ontwikkeling van leerlingen en kennis van de verschillende speciale behoeften die zich in de klas kunnen voordoen, op professioneel niveau moeten worden gecombineerd. Op persoonlijk vlak heeft een docent bepaalde psychologische vaardigheden nodig, waaronder: actief luisteren, onderhandelen om tot overeenstemming te komen, verbale en non-verbale taal interpreteren, emoties (van zichzelf en van anderen) beheersen, zelfkritiek en een grote dosis positief realisme.

In deze context stelt het behoud van een goede gezondheid en het behoud van een goede mentale toestand ons in staat om de uitdagingen en tegenslagen die zich kunnen voordoen het hoofd te bieden en wordt stress, angst, depressie, persoonlijke ontevredenheid of verlies van zelfvertrouwen en andere gevolgen van een burn-out voorkomen.

Werken met mensen die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt kan emotioneel vermoeiend zijn:

- Door emotionele overbelasting in bepaalde situaties
- Vanwege een gevoel van incompetentie, een gebrek aan middelen
- Door situaties die zich voordoen en die docenten confronteren met hun eigen angsten en hun eigen onzekerheden
- Door de hechtingsstijlen van kinderen met ingrijpende jeugdervaringen, die de hechtingsstijlen van de docent kunnen weerspiegelen.

Welke maatregelen bevorderen zorg en zelfzorg? Zorg voor het onderwijzend personeel kan worden bevorderd door een aantal praktijken in te voeren:

- Verdeel de emotionele behoeften van leerlingen gelijkmatig over verschillende klassen, zodat de docent zich er niet door overweldigd voelt.
- Aandacht besteden aan de eisen en signalen van de rest van het onderwijsteam, steun bieden en actief luisteren in die situaties waarin de zorg voor een kind of jongere grote moeilijkheden op emotioneel niveau met zich meebrengt.
- De nodige hulp bieden in dergelijke situaties en zo nodig aanpassingen van de lesroosters of werkplannen aanvragen.
- Individuele ondersteuning binnen of buiten de klas plannen in de klassen waarin ze de grootste moeilijkheden ondervinden.
- Een “veilige ruimte” hebben voor leerlingen met deze behoeften, waar ze terecht kunnen wanneer ze ondersteuning en begeleiding nodig hebben. Een lid van het onderwijzend personeel dat zich voor deze begeleiding gekwalificeert acht kan deze steun in tijden van crisis bieden. Het is niet mogelijk de taak van

ondersteuning en begeleiding uit te voeren en tegelijkertijd voor de klas te staan. Het scheiden van de situaties kan in moeilijke gevallen een verlichting zijn.

Zelfzorg kan worden bevorderd door enkele strategieën toe te passen:

- Het analyseren en kennen van de eigen grenzen. Hulp zoeken om complexe situaties in de klas aan te pakken.
- Het stellen van haalbare doelen op korte termijn, zodat het resultaat als haalbaar wordt ervaren.
- Het toestaan van kleine “time-outs” van 4-5 minuten op momenten dat je niet weet hoe of niet kunt omgaan met een situatie, om de medewerking van een andere collega te vragen. Dit moet vooraf gepland worden.
- Het niveau van het curriculum aanpassen om aan de behoeften van de leerlingen te voldoen. Emotionele veiligheid is een sleutel tot leren. Als de hersenen van het kind hyperalert zijn of “losgekoppeld” van het moment, is leren niet mogelijk. Dit kan leiden tot frustratie bij docenten.
- Het beoefenen van meditatie, mindfulness of een andere strategie die emotionele controle bevordert zal helpen om beter om te gaan met complexe situaties in de klas.
- “Humor is een managementelement met bevrijdende effecten” (B.Cyrułnik). Het gebruik van humor (niet ironie) in stressvolle situaties zal helpen om stressoren los te laten.

De docent komt in een klas waarin iedereen zijn eigen emotionele toestand heeft. Deze strategieën kunnen deze choreografie van emoties bevorderen die nodig is om een optimaal leerklimaat te creëren en ook voor zichzelf te zorgen.

Interne en externe coördinatie. Achter de schermen

Interne coördinatie omvat niet alleen het op een bepaald moment betrokken onderwijsteam, maar ook degenen die in voorgaande jaren aan het proces hebben deelgenomen om een adequate overdracht van informatie van het ene naar het andere jaar te vergemakkelijken; de mentor en het begeleidingsteam spelen in deze zin een fundamentele rol.

Sommige kinderen met ingrijpende jeugdervaringen maken gebruik van verschillende voorzieningen (verenigingen, psycholoog...). De coördinatie van alle professionals die samen hulp/ondersteuning bieden, maakt deel uit van het werk “achter de schermen” dat nodig is voor het slagen van onze choreografie.

Cirkel van invloed. Staging

Scholen kunnen kiezen tussen een afspiegeling van de samenleving of een voertuig voor verandering. De grote kracht van docenten is het genereren van een cirkel van invloed die het mogelijk maakt hun handelingen te imiteren, hun

manier van waarnemen van een bepaalde situatie aan te nemen en de manier van omgaan met emoties in de klas door te geven aan de leerlingen en de rest van de onderwijsgemeenschap.

4. Werken met gezinnen

Het gezin is de basis van de samenleving, vandaar het belang om gezinnen te betrekken bij de integrale opvoeding van kinderen.

Concept van het gezin

Een van de eerste aspecten die in de klas met betrekking tot het gezin aan de orde moeten komen is het begrip zelf. Als we het over het gezin hebben, kunnen we ons niet beperken tot het concept van het traditionele gezin: vader, moeder en zoon of dochter. We moeten verder kijken, want dit traditionele gezin komt niet overeen met de realiteit waarin we leven en natuurlijk ook niet met de realiteit van de klas op school. Het concept van het gezin moet de diversiteit die in de samenleving bestaat omarmen, rekening houden met de verschillende mogelijkheden en ook in deze termen met onze leerlingen praten.

Het is belangrijk hen te laten inzien dat, wanneer we het over het gezin hebben, het een zeer breed scala is, het kan zijn: biologisch, adoptie, pleeggezin, ouders van hetzelfde geslacht, alleenstaande vaders/moeders, met verschillende afkomsten. Er kunnen leerlingen zijn voor wie hun familie de mensen zijn met wie ze in een opvangcentrum leven... of andere modellen die we in de realiteit van onze klas moeten integreren vanuit een normaliserend perspectief.

Wanneer we in de klas over het gezin praten, moeten we rekening houden met de realiteit van onze leerlingen en gevoelig zijn voor de situaties waarin zij zich bevinden. Misschien zijn het kinderen die actief deelnemen en met hun gezinnen naar de klas komen om over hun ervaringen te praten. Er kunnen ook leerlingen zijn die er op dat moment niet klaar voor zijn om aan anderen te worden blootgesteld. Wat duidelijk moet worden gemaakt is dat alle kinderen het recht hebben om een gezin te hebben, om taal te gebruiken die past bij de verschillende realiteiten van de klas en dat impliceert natuurlijk respect voor ieder van hen.

Het gezin van herkomst bij adoptie en pleegzorg

Adoptie zoals die in de meeste gevallen plaatsvindt en in veel gevallen pleegzorg (voornamelijk permanente pleegzorg) impliceren een veelal volledige breuk tussen het gezin van herkomst en hun kind. Vooral bij adoptie vereist de nieuwe band van verwantschap een breuk met de eerdere band. Dit is in strijd met het recht en de behoefte van het kind om zijn oorsprong te kennen. De nieuwe juridische situatie

houdt er geen rekening mee dat je bij adoptie en pleegzorg niet kan spreken van één afstamming.

Op emotioneel en persoonlijk vlak moeten we dit gezinsmodel voor ogen houden. Het kind of de jongere heeft een biologisch gezin waarin het is geboren dat een belangrijke plaats inneemt in zijn/haar leven, in de opbouw van zijn/haar identiteit en in zijn/haar eigen erkenning. We spreken dus van een geadopteerd persoon, het eigen gezin en het adoptiegezin. Deze drie-eenheid moet voor ogen worden gehouden en respect voor elk lid van de drie-eenheid is essentieel. Dit houdt in dat waardeoordelen over het eigen gezin moeten worden vermeden. Niemand is bevoegd daarover te oordelen, behalve de geadopteerde zelf.

Vaak wordt het verleden van het gezin van herkomst niet besproken door een gebrek aan informatie of doordat het adoptiegezin soms moeite heeft om te erkennen dat de geschiedenis van hun zoon of dochter een gedeelde geschiedenis is en ze het lastig vinden om deze met respect te behandelen en in hun dagelijks leven te integreren. Dit kan voor de geadopteerden spanningen opleveren vanwege hun gevoelens ten aanzien van het gezin van herkomst en het adoptiegezin. De adolescentie, die voor alle mensen complex is vanwege de zoektocht naar hun eigen identiteit, zal voor geadopteerden en pleegouders nog veel complexer zijn. De integratie van deze dualiteit zal de vorming van een gezonde en positieve identiteit voor deze kinderen vergemakkelijken.

In de huidige samenleving heerst het beeld van slachtoffers-daders-redders, die respectievelijk worden geassocieerd met de geadopteerde, het eigen gezin en het adoptiegezin. Dit sociale beeld schaadt de integriteit en het zelfbeeld van geadopteerden in grote mate.

Wat moet de school doen?

Het is niet de taak van de school om deze situaties te behandelen, er een mening over te geven of ze te beoordelen; deze moeten binnen het gezin worden behandeld. Het gaat er echter om dat er met respect wordt gesproken over de geadopteerde, het gezin van herkomst en het adoptiegezin, waarbij in gedachten moet worden gehouden dat schade - opzettelijk of niet - aan een van de leden van de triade schade betekent voor het kind/de jongere.

Het thema familie komt waarschijnlijk voor in allerlei schoolactiviteiten die deel uitmaken van het curriculum (in de eerste jaren: het gezin, de stamboom; wat later: voortplanting, migratie, om enkele voorbeelden te noemen) tot degene die aanwezig zijn in het verborgen curriculum (films of teksten waarin het in de steek laten van kinderen of verhalen hierover voorkomen). Het gebruik van deze thema's in films en literatuur is gebruikelijk, evenals het feit dat ze beladen zijn. In de huidige educatieve context die we vaak promoten is er niet altijd plaats voor de school als 'veilige omgeving'. Iets eenvoudigs als het veranderen of aanpassen van deze taken zal ertoe bijdragen dat elke leerling zich betrokken voelt zonder te worden

uitgesloten. Bijvoorbeeld het veranderen van “de stamboom” in “mijn familie” en “foto van toen ik geboren werd” in “mijn foto’s” zijn enkele voorbeelden. Aan deze activiteiten moet de school bijzondere aandacht besteden, door alternatieve modellen voor te stellen of aan te passen, zodat alle leerlingen erbij betrokken worden.

Diverse gezinnen

Vooraf (maar niet uitsluitend) bij internationale adoptie komen interraciale gezinnen vaak voor. Dit voegt een nieuwe nuance toe waarmee we rekening moeten houden. Het is daarom essentieel om de diversiteit van gezinnen, de diversiteit van herkomst en de raciale diversiteit te respecteren. Elk kind moet zich gevalideerd en vertegenwoordigd voelen in de verschillende activiteiten in de klas. De situaties van discriminatie die ze kunnen ondervinden zijn vergelijkbaar met die van andere migranten - met als fundamenteel verschil dat de overwegend witte Europese omgeving en hun familie over het algemeen niet een reflectie zijn die veiligheid biedt of antwoorden kan geven over situaties waarin racisme of discriminatie voorkomen. Wij zullen ook rekening houden met de gezinssamenstelling, zodat we door onze interventies en het gebruikte materiaal alle soorten gezinnen valideren. Een nuttig instrument zijn specifieke teksten over gezinsdiversiteit.

Leerlingen die ingrijpende jeugdervaringen hebben zijn kwetsbaarder voor discriminatie of pesten en hebben andere strategieën (primaire veerkracht) om met deze situaties om te gaan. Soms kunnen zij bijvoorbeeld situaties van discriminatie niet uiten uit angst voor teleurstelling, uitsluiting en afwijzing. Er zijn scholen nodig die alert zijn op elke vorm van discriminatie.

Het is belangrijk om het lesmateriaal dat gebruikt wordt te herzien en op zoek te gaan naar inclusief materiaal, waarbij activiteiten met racisme (bijv. stereotypen van mensen met Aziatische afkomst, mensen van kleur, Roma, enz.) of andere vormen van discriminatie (kinderliteratuur waarin de figuur van de “wees” of de stiefmoeder op een ongevoelige en stereotype manier wordt gebruikt) moeten worden vermeden.

Het is belangrijk het taalgebruik te herzien. Taal weerspiegelt onze gedachten en brengt overtuigingen over. Het gebruik van termen als “de huidskleurige verf”, “je echte moeder” of alledaagse racistische uitdrukkingen zullen het welzijn van leerlingen mogelijk belemmeren. De school moet ook beschikken over een plan en een antiracismeprotocol om te reageren op mogelijke situaties die zich kunnen voordoen. Er bestaat een duidelijke behoefte aan opleiding en pedagogische bijscholing van docenten over de diversiteit van gezinnen waarbij de verschillende gezinsmodellen worden uitgelegd om te voorkomen dat kinderen een etiket krijgen opgeplakt en om diversiteit te bevorderen door een rechtvaardiger en toleranter samenleving op te bouwen waarin elke vorm van discriminatie wordt verworpen.

Communicatie tussen gezin en school

Allereerst moet worden geanalyseerd waarom het belangrijk is een goede communicatie tussen gezin en school tot stand te brengen of waarom het belangrijk is informatie te delen:

1. We moeten het kind het gevoel geven dat de school en het gezin samenwerken om het kind te helpen, ze moeten in dezelfde richting gaan. Bijvoorbeeld: wanneer zich op school bepaalde situaties voordoen, zouden klachten niet moeten worden gemeld in het bijzijn van het kind. Gebruik andere mechanismen zoals een agenda of een schriftje als ze jong zijn of zoek samen met het gezin naar andere communicatiekanalen waar de leerlingen niet bij zijn.
2. Vaak aarzelen gezinnen om op school mee te delen dat hun kinderen geadopteerd zijn uit angst dat de docenten de kinderen een etiket opplakken of bepaald gedrag aan de adoptie toeschrijven (bijvoorbeeld de overbescherming van ouders ten opzichte van hun kinderen, het onjuiste idee van de docenten dat de toestand van ingrijpende jeugdervaringen die de kinderen hebben doorgemaakt “verdwijnen” met de komst van het kind in het adoptie- of pleeggezin, enz.) Uitwisseling van informatie is noodzakelijk. Er zijn fundamentele stappen zoals: observeren, deelnemen, delen en interveniëren. Deze informatie is nodig zodat docenten oog hebben voor hun behoeften en begrijpen dat ze met uitdagingen kunnen worden geconfronteerd die andere leeftijdsgenoten niet hebben. Het is ook belangrijk om een betere aanpassing op school te faciliteren. Het is van essentieel belang een sfeer van samenwerking te creëren tussen de gezinnen, die het meest over het kind weten, en de docenten, die niet alleen deskundigen zijn op het gebied van academische vorming, maar ook veel weten over de belangrijke actoren van socialisatie. Door leerlingen in verschillende contexten te observeren en observaties uit te wisselen, krijgen we een beter inzicht in hoe ze het doen en wat ze nodig hebben. De gezinnen moeten deel uitmaken van de activiteiten op school door samen te werken met de docenten en relevante informatie te verstrekken om de situaties die zich in de schoolomgeving voordoen te verbeteren. Het is ook belangrijk dat gezinnen ervaren dat hun bijdrage, kennis, voorbereiding en ervaring met ingrijpende jeugdervaringen wordt erkend, omdat zij die aan den lijve hebben ondervonden. Dit kan docenten sturing geven en ze kunnen samen met het gezin tot passende oplossingen komen.
3. Het plannen van doelen samen met het gezin moet een van de belangrijkste doelstellingen zijn. Onder andere het volgende moet worden benadrukt:
 - Overeenstemming over welke mate van autonomie van het kind wordt gevraagd, welke waarden en welke opvoedingsrichtlijnen, rekening houdend met de ontwikkeling van het kind en niet met de chronologische leeftijd.
 - Beschikbaarstelling van middelen en methoden voor gezinnen om hen te helpen met huiswerk en aanbevolen tijd.
 - Zorgen voor veiligheid voor het kind in zijn/haar nieuwe omgeving.

Nadat u het belang van een goede communicatie tussen gezin en school hebt verduidelijkt, kunt u aangeven wat de **basis van deze communicatie** moet zijn en wat dit moet omvatten:

1. Wederzijds respect en teamwork.

A fluid relationship should be sought, based on respect, i.e. respecting the roles of both parties, family and teacher, without interfering in each other's work. Collaboration is fundamental: confrontation leads to nothing.

It is important that families actively listen to what the school has to say about their child because they will have more clues to better understand the child. Additionally, it is important that they take an interest in the topics that will be taught in the classroom related to family or genetics and reflect together on how these activities or the language used may affect children from non-traditional families.

Er moet gestreefd worden naar een soepele relatie, gebaseerd op respect. Dat wil zeggen, respect voor de rol van beide partijen, dus gezin en docent, zonder zich in elkaars werk te mengen. Samenwerking is fundamenteel: confrontatie leidt nergens toe.

Het is belangrijk dat gezinnen actief luisteren naar wat de school over hun kind te zeggen heeft, omdat zij dan meer aanwijzingen hebben om het kind beter te begrijpen. Daarnaast is het belangrijk dat ze belangstelling tonen voor de onderwerpen die in de klas worden onderwezen en die verband houden met familie of genetica en samen nadenken over hoe deze activiteiten of het taalgebruik van invloed kunnen zijn op kinderen uit niet-traditionele gezinnen.

2. Welke informatie moet de docenten worden aangereikt?

Details die hen aanwijzingen geven om het kind te begrijpen, bijvoorbeeld of het kind in een instelling opgenomen is geweest. Wat zorgde ervoor dat ze in een instelling terecht zijn gekomen?

De verhalen van kinderen zijn hun eigen verhalen en zij beslissen hoe ze die vertellen, wanneer en aan wie. Docenten moeten duidelijk zijn over de privacy van deze informatie. Familie en school moeten informatie delen die relevant wordt geacht voor de algemene ontwikkeling van het kind.

3. Regelmatige informatieverstrekking aan gezinnen over diversiteitskwesaties, via infografieken, krantenknipsels, wetenschappelijke artikelen, opgenomen gesprekken, enz.

4. Waardering en acceptatie van de door gezinnen verstrekte middelen. Soms beschikken gezinnen over een breed scala aan middelen met betrekking tot adoptie en pleegzorg en geldige strategieën op school. Ongeïnfomeerd advies moet worden vermeden, want de gevolgen zijn vaak fataal.

5. Kennis van verenigingen of plaatsen die gespecialiseerd zijn in adoptie en pleegzorg over lezingen, workshops en andere activiteiten waar zij naartoe kunnen gaan om kinderen en hun gezinnen te ondersteunen in hun behoeften.

Communicatiehulpmiddelen

School-dossier

Begeleiding door zowel de docent als het gezin is noodzakelijk zodat de leerling het dossier leert te gebruiken. Het is belangrijk om te voorkomen dat het wordt gebruikt als een uitwisseling van kritiek en negatieve aspecten van het gedrag of de prestaties van het kind. Wanneer er behoefte is om met het gezin te communiceren over aspecten van gedrag of prestaties die moeten worden verbeterd, heeft de voorkeur om een gesprek aan te vragen. Andere communicatiehulpmiddelen zijn de in de administratie gebruikte bedrijfsplatforms op ICT-niveau, zoals e-mail, telefoon of persoonlijke gesprekken.

Workshops voor gezinnen

Een interessant initiatief om deze kwestie aan te pakken zijn workshops of gezinsscholen, waarin over verschillende aspecten van de opvoeding van kinderen kan worden nagedacht en tegelijkertijd de meest geschikte opvoedingsbeginselen voor elke ontwikkelingsfase kunnen worden besproken vanuit het oogpunt van positief ouderschap.

In dergelijke workshops moet rekening worden gehouden met de diversiteit van het gezin, aangezien de technieken die kunnen worden toegepast niet in alle soorten gezinnen passen, bijvoorbeeld:

- Wanneer met kinderen over emoties wordt gesproken wordt er verwacht dat ze weten hoe ze deze emoties kunnen reguleren, terwijl er soms kinderen zijn die deze emoties nog niet herkennen en ze dus ook niet kunnen reguleren. Dit kan zelfs averechts werken door de stress die het hen oplevert. Mogelijke ouderworkshops die worden bijgewoond door professionals met expertise in elk van de te behandelen onderwerpen:
- Workshops over positief opvoeden met als doel het veranderen van opvoedingspatronen: manieren om regels en grenzen vast te stellen, het gedrag van kinderen begrijpen, autonomie bevorderen op basis van de specificiteit van het kind.
- Workshop gehechtheidstheorie:
 - Kennis van de verschillende hechtingsstijlen en weten hoe deze te identificeren
 - Hulpmiddelen voor ouders om te leren over veilige gehechtheid met hun kinderen en het te bevorderen.

- Verband tussen ingrijpende jeugdervaringen en gehechtheid.
- De prevalentie van hechtingsstijlen beoordelen en analyseren bij kinderen die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt en kinderen die dat niet hebben.
- Workshop emotieregulatie:
 - Praten over het belang van emotieregulatie bij ouders om vervolgens te kunnen co-reguleren met hun zonen en dochters.
 - Technieken aanreiken die kinderen kunnen helpen hun emoties te herkennen.

4. Schoolplein en andere ruimtes op school

Schoolpleinen zijn grote ruimtes voor ontspanning en sociale contacten tussen de leerlingen van de scholen, waartoe ze elke dag toegang hebben. Het schoolplein is een open ruimte waar leerlingen vrij kunnen kiezen met wie zij willen spelen, terwijl zij zich vermaken en het schoolwerk even vergeten. Maar als een element zich buiten het curriculum bevindt, wordt de educatieve en pedagogische functie ervan meestal vergeten. De docent wordt slechts een waakhond van de leerlingen om ervoor te zorgen dat ze zich aan de regels houden. Het optreden van de docent op het schoolplein houdt meestal verband met conflictsituaties en conflicten worden alleen gezien in de meest expliciete gevallen: in de vorm van klachten van leerlingen, in de vorm van vechtpartijen of in de vorm van ongelukken; andere situaties worden niet als conflict beschouwd, omdat het geen aandacht van de volwassenen vereist.

In deze ongestructureerde contexten kunnen leerlingen die het slachtoffer zijn van ingrijpende jeugdervaringen vaak te maken krijgen met pesten, discriminatie, integratieproblemen, enzovoorts en dit kan een zeer negatieve invloed hebben op hun socialisatie en hun leerproces. Speeltijd moet een nieuwe gelegenheid worden om onze leerlingen te leren kennen en te ondersteunen, een plaats waar we de onderlinge relaties kunnen observeren en waar de beschikbaarheid van het onderwijzend personeel volledig en absoluut is, zodat het een veilige en betrouwbare ruimte wordt. Als we deze verandering tot stand kunnen brengen, zal dat een belangrijke prestatie zijn voor de gehele onderwijsgemeenschap, maar vooral voor de leerlingen die de meeste steun nodig hebben.

Positieve relaties met medeleerlingen vereisen beheersing van bepaalde vaardigheden die in het gedrang kunnen komen bij leerlingen die hebben geleden onder slechte of abnormale interacties in sociale relaties. Dit wordt verergerd door problemen met zelfregulering en impulsiviteit. In deze gevallen zijn zij vaak de hoofdrolspelers in conflicten en hebben ze de neiging het zwaarst te wegen, omdat ze geen manier hebben om het op te lossen en reageren daardoor op de provocaties van anderen. Onder andere de volgende situaties zijn typisch:

- De meeste conflicten die op school ontstaan, vinden plaats in de pauze: vechten, schelden, vloeken, een klasgenoot discrimineren, speelgoed niet delen, de spelregels overtreden, buitensporige competitiviteit tonen die onverenigbaar is met een ontspannen spelplezier, ruwe spelletjes spelen....
- Er is weinig interactie tussen jongens en meisjes tijdens de pauze.

Veel van deze conflicten komen ook voor in andere delen van de school die niet onder toezicht van het onderwijzend personeel staan, zoals de schoolkantine. In dit geval wordt de zorg voor de kinderen toebedeeld aan toezichthouders van buiten de school, die echter meestal alleen toeschouwers zijn.

De externe waarnemers hebben meestal weinig communicatie met het onderwijsteam en weten in de meeste gevallen weinig of niets over leerlingen die met een of andere negatieve jeugdervaring kampen. Door dit gebrek aan kennis handelen zij vaak op een manier die niet geschikt is voor dit type leerling.

Als er sprake is van een warme omgeving, dan is de maaltijd een moment dat meer biedt dan het voedsel dat nodig is om te functioneren. Het biedt gelegenheden voor positief leren, profiteren van de sociale uitwisselingen die de sociaal-affectieve relatie met leeftijdsgenoten en volwassenen smeden, toegang tot zintuiglijke experimenten door middel van voedsel; het onderscheiden van smaken, geuren, kleuren, texturen, ontwikkeling van motorische vaardigheden zoals houdingscontrole, coördinatie, handvaardigheid.... Daarom moeten we er het belang aan hechten dat het verdient en ook de eetzaal zijn plaats geven als educatieve ruimte. Bij kantine doen zich onder andere de volgende situaties voor:

- Sommige leerlingen die uit andere landen naar school komen en problemen hebben met het opnemen van nieuwe voedingsmiddelen in hun dieet, worden gedwongen om voedingsmiddelen te eten die moeilijk voor hen zijn en missen vaak de pauze omdat ze niet alle voedingsmiddelen van het schooldieet kunnen eten.
- Er is weinig of geen communicatie van het onderwijsteam met de externe toezichthouders die in de kantine toezicht houden over de verschillende problemen van de leerlingen in de kantine.
- In veel gevallen zijn de toezichthouders niet voldoende opgeleid om om te gaan met de complexiteit van de situaties die leerlingen met ingrijpende jeugdervaringen laten zien.

Uitgaande van deze realiteit moeten we er rekening mee houden dat schoolpleinen en kantine, naast settingen voor ontspanning en vermaak, andere pedagogische belangen hebben en de ontwikkeling moeten bevorderen van gedragingen die bijdragen tot socialisatie en de emotionele, intellectuele en sociale ontwikkeling van kinderen. Wat de schoolpleinen betreft is een heroverweging van de dagelijkse onderwijspraktijken op schoolpleinen en een zorgvuldige observatie van de relationele dynamiek tussen leerlingen op schoolpleinen noodzakelijk om deze inclusief te maken.

Als we streven naar een veilige omgeving voor alle leerlingen, een manier om de ongelijkheden op de schoolpleinen te verminderen en de integratie van alle leerlingen, gezinnen, docenten en de omgeving te waarborgen, moeten we het schoolplein beschouwen als een educatieve ruimte. Dit betekent dat we de huidige situatie moeten evalueren en moeten ingrijpen op basis van educatieve beginselen en doelstellingen. Daarom moeten we voor onszelf een aantal doelen stellen om van het schoolplein een veilige plaats en een educatieve ruimte te maken. Enkele van deze doelen zouden kunnen zijn:

- Bewustwording van docenten en toezichthouders over het belang van schoolpleinen en andere plaatsen en de impact op de ontwikkeling van leerlingen.
- De betrokkenheid van docenten en toezichthouders vergroten om ervoor te zorgen dat de schoolpleinen ruimtes zijn voor interactie en veilig sociaal plezier voor alle leerlingen.
- Het aanbieden van nieuwe vrijetijdsactiviteiten aan leerlingen om hun persoonlijke ontwikkeling te faciliteren, rekening houdend met de ontwikkeling van sociale en emotionele vaardigheden en interpersoonlijke relaties...
- Speciale aandacht schenken aan kinderen met ingrijpende jeugdervaringen op deze pleinen waar integratie het moeilijkst is.
- Het evenwichtig organiseren van schoolpleinen, zodanig dat interactie tussen jongens en meisjes wordt aangemoedigd.
- Sociale veiligheid bevorderen. Ons doel moet zijn het samenzijn te verbeteren door de risico's en conflicten die zich tijdens de pauzes voordoen tot een minimum te beperken, maar ook door vaardigheden te bevorderen voor het constructief en vreedzaam oplossen van conflicten die zich voordoen (bemiddeling).
- Het belang van zorgen voor de omgeving waarderen: zorg dragen voor de omgeving en de netheid, recycling aanmoedigen, de leerlingen bewust maken van het belang om samen voor de school te zorgen.

Voor de kantines moeten we ook enkele basisdoelstellingen vaststellen waaraan moet worden voldaan::

- Communicatie tussen onderwijzend personeel en toezichthouders, zodat toezichthouders op de hoogte zijn van kinderen met een ingrijpende jeugdervaringen en passend kunnen handelen.
- Toezichthouders van de kantine opleiden om conflicten die in deze omgeving ontstaan te kunnen oplossen en het welzijn van alle leerlingen te waarborgen.
- Wees flexibeler in het tegemoetkomen aan de behoeften van leerlingen met ingrijpende jeugdervaringen.

- Probeer hen aan de uiteinden van de tafel te plaatsen, waar ze zich ongestoord kunnen bewegen.
- Maak het makkelijker voor hen om naar buiten te gaan als ze vroeg klaar zijn, omdat hun behoefte aan beweging meestal groter is.
- Rekening houden met de diversiteit van leerlingen en begrijpen dat niet alle leerlingen zich kunnen aanpassen aan het schoolmenu. Daartoe moet het personeel dat voor de kantine verantwoordelijk is beschikken over een leerlingenregistratie, waarin allerlei informatie staat over bijvoorbeeld: nationaliteiten, culturen en informatie die relevant wordt geacht om respect en diversiteit aan te moedigen in plaats van discriminatie.

We moeten ook rekening houden met andere, vaak ongecontroleerde delen van de school, zoals de toiletten, waar zich soms ernstige incidenten voordoen en waar vaak geen toezicht is door docenten.

Om het welzijn van alle leerlingen centraal te stellen moet niet alleen op het onderwijzend personeel en de toezichthouders worden gerekend, maar ook op de leerlingen zelf en hun gezinnen. De leerlingen moeten bij deze taak betrokken worden. Ze mogen niet slechts getuige zijn van intolerante situaties van pesterijen, racisme, discriminatie, enz. Ze moeten betrokken worden en niet slechts toeschouwers zijn van deze situaties zonder er iets aan te doen. In die zin moeten wij hen opvoeden en hen leren wat ze in dergelijke situaties moeten doen. Kortom, het is belangrijk de leerlingen te leren wat hun rol is bij het vermijden en stoppen van situaties die niet bevorderlijk zijn voor de sociale veiligheid. Op dezelfde manier moeten we de gezinnen erbij betrekken en hun medewerking vragen.

Om elke vorm van pesten aan te pakken, moet de school een goed plan hebben voor de handhaving van de sociale veiligheid. Dit plan moet deze situaties vooral zo veel mogelijk proberen te voorkomen en als ze zich toch voordoen moeten ze zo snel mogelijk worden opgelost. Dit kan door te proberen de schade die het slachtoffer heeft geleden te herstellen en je te richten op de leerlingen die deze situatie hebben veroorzaakt, zodat ze de veroorzaakte schade begrijpen en dit soort situaties niet meer voorkomen. Train docenten, toezichthouders, leerlingen en gezinnen zodat de hele onderwijsgemeenschap erbij betrokken is en er een zero tolerance beleid geldt voor dit soort situaties.

“Er zijn situaties waarin de kenmerken van het slachtoffer maken dat een sporadische agressie voor haar veel pijnlijker is dan voor iemand anders die niet in haar situatie verkeert, ook al is er geen sprake van herhaling”. Dit is het geval voor leerlingen met ingrijpende jeugdervaringen. “Bijvoorbeeld wanneer een geadopteerd kind bijvoorbeeld wordt uitgescholden (...), interpreteren ze dat niet op dezelfde manier als ieder ander kind dat geen andere moeder of vader in hun hoofd heeft. Bij geadopteerde kinderen komt hun biologische moeder snel in hun gedachten en alles wat met haar verlating te maken heeft. Daarnaast zijn er nog andere beledigingen die geadopteerde kinderen “stiekem” horen (...).

We begrijpen de pijn en het leed dat dit veroorzaakt en de soorten reacties die het uitlokt: enerzijds kan het kind dat het hoort zich afsluiten, verdriet voelen, buikpijn of hoofdpijn krijgen, niet naar school willen gaan, of een van de andere symptomen die pesten kan veroorzaken, het kan woedeaanvallen uitlokken tegen degene die hem beledigd heeft, hem bespringen, slaan, tegen hem schreeuwen, enz.”.

“Ik zie ook dagelijks wanhopige ouders omdat ze zien hoeveel schade hun kinderen oplopen door de voortdurende beledigingen (...) en ze vinden onvoldoende steun bij de docenten op school. Docenten beschouwen dergelijke beledigingen als alle andere. Ze bestempelen de moeders als overbezorgd, ze beweren dat ze “kinderachtig” zijn, enz. Kortom, ze beschermen het kind niet”.

Montse Lapastora (klinisch psycholoog en adoptiespecialist)

Daarom is het belangrijk te benadrukken dat de schade die door dezelfde belediging wordt veroorzaakt niet voor iedereen gelijk is. Geadopteerde kinderen worden dubbel gediscrimineerd, omdat ze geadopteerd zijn en omdat ze anders zijn, maar ze hebben ook niet dezelfde zekerheid of dezelfde psychologische middelen als andere kinderen die bij hun biologische gezin wonen. Het is moeilijk om alle peestsituaties onder controle te krijgen, aangezien de meeste ervan in de anonimiteit van de agressor plaatsvinden, maar we moeten allemaal ons best doen en begrijpen dat dit gebeurt door de meeste mensen die bij dergelijke situaties betrokken zijn (ouders, docenten, verzorgers, schoolhoofden, enz.) om er een einde aan te maken.



SECTIE 3. Dia's (Deel 2.2.)

Deze sectie bestaat uit een powerpoint waarin verschillende activiteiten worden voorgesteld die de onderwerpen van dit deel behandelen. Dit onderdeel breidt de ervaringsdimensie uit zodat de theoretische concepten kunnen worden aangepast aan het echte leven van mensen. Afhankelijk van uw leerdoelen, leercontext en type publiek is het mogelijk de presentatie in zijn geheel te gebruiken of alleen bepaalde delen.

- # 1 Gelijkwaardigheid en coöperatief leren
- # 2 Diversiteit in de klas
- # 3 Werkende teams
- # 4 Emotionele educatie
- # 5 Effectieve en respectvolle communicatie



Referenties

Brodzinsky D. M. Schechter M. D. & Henig R. M. (1993). *Being adopted : the lifelong search for self*. Doubleday, N.Y.: Anchor Books.

Cyrulnik, B. (2005). *The Whispering of Ghosts: Trauma and Resilience*. New York: Other Press.

Geddes, H. (2010). *Attachment in the classroom*. London: Worth Publishing.

Siegel, E. D. & Bryson, T. P. (2011). *The whole brain child*. London: Constable and Robinson

Dia's voor deze unit zijn te vinden in de bijlage 2.2

DEEL 3

Ingrijpende jeugdervaringen





Introductie

Wat zijn ingrijpende jeugdervaringen? Hoe kunnen ze impact hebben op de ontwikkeling van een kind? In dit deel zullen we het concept van ACE's analyseren vanuit een psychosociaal perspectief dat dieper ingaat op wat er gebeurt. We zullen ook kritisch kijken naar verschillende theoretische perspectieven zoals de gehechtheidstheorie en de neurowetenschappelijke benadering die proberen te beantwoorden wat de mechanismen zijn waardoor ACE's de ontwikkeling op verschillende niveaus beïnvloeden. Vervolgens zullen we nagaan hoe een ecologisch perspectief nuttig is om zowel de impact van ingrijpende jeugdervaringen te beoordelen als de manieren om deze aan te pakken.

Deel 6 bestaat uit drie delen:

- Sectie 1. *Referentieoverzicht van de leermodules*: een overzicht van dit deel dat de belangrijkste inhoud en leerdoelen samenvat. Tegelijkertijd geeft het een suggestie voor de structuur van de activiteiten die nuttig zijn bij het werken aan de behandelde onderwerpen.
- Sectie 2. *Inhoud*: hier kun je de inhoud vinden die nodig is om de informatie te structureren die wordt overgebracht tijdens de scholing en tijdens andere onderwijsactiviteiten.
- Sectie 3. *Dia's*: de dia's die de lezingen ondersteunen, al geordend per onderwerp.



SECTIE 1.

Leermodule 3 referentieoverzicht

De voorgestelde leermodule 3 bestaat uit drie delen:

De eerste activiteit (ijsbreker) stelt voor om in discussiegroepen te bespreken wat ingrijpende jeugdervaringen zijn, wat we onder ingrijpende jeugdervaringen verstaan en deze vervolgens plenair samen te brengen. Hierdoor kan een gemeenschappelijke basis gevonden worden voor de betekenis van ingrijpende jeugdervaringen en er vanuit een breder perspectief aan te werken door vanuit een kritische en reflectieve benadering te internaliseren wat het betekent in het leven van kinderen.

Een tweede meer theoretische activiteit (instructieles) presenteert de verschillende theoretische modellen over onderwerpen als gehechtheid, veerkracht en andere variabelen die een centrale rol spelen in de aanpak van ingrijpende jeugdervaringen. Het doel van deze tweede activiteit is ingrijpende jeugdervaringen in een context te plaatsen en af te stappen van het prototype van het “getraumatiseerde kind” om te begrijpen dat elk kind, afhankelijk van zijn sociaal-familiale context, over instrumenten en strategieën kan beschikken om deze ingrijpende jeugdervaringen aan te kunnen. Het samenstellen van theorie is niet alleen belangrijk om de activiteit kracht bij te zetten, maar ook om de mogelijke effecten van ingrijpende jeugdervaringen op kinderen beter te begrijpen.

In de derde en vierde activiteit wordt een casusanalyse voorgesteld. De concepten en theoretische modellen die in de twee vorige activiteiten aan bod kwamen, kunnen worden uitgewerkt aan de hand van concrete gevallen. Dit maakt het mogelijk om van de theorie naar de praktijk en van het denken in actie over te gaan. Door casusanalyse vanuit een breder perspectief te benaderen, leren we concepten en theorieën beter kennen en kunnen we uiteindelijk betere hulpmiddelen en dynamieken ontwikkelen.

Belangrijkste inhoud

- Conceptualisering van ingrijpende jeugdervaringen
- Theoretische benaderingen van de effecten van ingrijpende jeugdervaringen
- Mogelijke uitdagingen als gevolg van ingrijpende jeugdervaringen

Leerdoelen

Kennis

- Bespreek huidig onderzoek in verband met ingrijpende jeugdervaringen en kinderen.
- Begrijp uitgebreide theoretische modellen over ingrijpende jeugdervaringen.

Vaardigheden

- Identificeer potentiële uitdagingen die voortkomen uit ingrijpende jeugdervaringen.
- Analytische instrumenten kritisch gebruiken om gedragingen en emotionele reacties van kinderen die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt te beschrijven en erop te reageren.

Waarden

- Erken de diversiteit van kinderen die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt, hun behoeften en hun ervaringen in verschillende (sociaal-culturele) contexten.
- Zich bewust zijn van de gevolgen van ingrijpende jeugdervaringen voor kinderen in de schoolcontext.
- Zich bewust zijn van waarden en ethiek in het werken met kinderen die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
1	<p>IJsbreker</p> <p>“Wat beschouw je als ingrijpende jeugdervaringen?” De leerlingen wordt gevraagd in kleine groepjes verschillende vormen van ingrijpende jeugdervaringen op te sommen. In de plenaire bespreking moeten de docenten ervoor zorgen dat de lijst een verscheidenheid aan ervaringen bevat, waaronder fysieke en emotionele mishandeling, verwaarlozing, psychische aandoeningen van de verzorger en geweld binnen het gezin, maar ook het verlies van primaire verzorgers, gedwongen migratie en armoede.</p>	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Werken in kleine groepen, plenaire discussie</p> <p><i>Hulpmiddelen:</i> whiteboard, papier, pennen</p>	30'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen
2	<p>Instructie (kan worden vervangen door het lezen van teksten van elke benadering vóór de les en vervolgens het bespreken en vergelijken van de verschillende benaderingen).</p> <p>Onderwerpen: - Hoe ervaring onszelf vormt - Onderzoekresultaten over ingrijpende jeugdervaringen - Verschillende benaderingen van de effecten van ingrijpende jeugdervaringen (gehechtheidstheorie, neurowetenschap, toxische stress, veerkracht).</p>	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Instructieles</p> <p><i>Hulpmiddelen:</i> slides</p>	45'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
3	<p>Casus:</p> <p>Bekijk de TED-talk van Chimamanda Ngozi Adichie en beantwoord de onderstaande vragen in groepjes:</p> <p>Wat zijn de “unieke verhalen” waarmee je bent opgegroeid?</p> <p>Heeft iemand ooit unieke verhalen over jou gebruikt?</p> <p>Hoe heeft dit je relatie tot jezelf, tot de mensen om je heen en tot de wereld waarin je leeft, veranderd?</p> <p>Heb je ooit unieke verhalen gebruikt?</p> <p>De groep denkt na over het gebruik en de effecten van unieke verhalen en waardeert de menselijke diversiteit in al haar rijkdom en complexiteit.</p>	<p>Onderwijs- en leermethoden:</p> <p>Groepswerk</p> <p>Hulpmiddelen:</p> <p>https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story</p>	30'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen
4	<p>Geleide fantasie</p> <p>De gevoelens en mogelijke reacties van pleeg- en adoptiekinderen begrijpen.</p> <p>De activiteit wordt voorgesteld en er wordt een geschikte omgeving gecreëerd. Het verhaal “de verhuizer” wordt voorgelezen, met inachtneming van de opgenomen tijden en pauzes. Er worden enkele seconden gelaten om terug te keren naar de normale situatie. Elke deelnemer wordt gevraagd naar één of twee woorden (brainstormen) die de gevoelens beschrijven die hij of zij fysiek en emotioneel heeft ervaren. Deze worden op het bord genoteerd en samen besproken. De activiteit eindigt met een korte samenvatting waarin de nadruk wordt gelegd op de gevoelens en veranderingen die pleeg- en adoptiekinderen ervaren en waar we rekening mee moeten houden als we met hen omgaan.</p>	<p>Onderwijs- en leermethoden:</p> <p>Geleide fantasie</p> <p>Hulpmiddelen:</p> <p>whiteboard,</p> <p>https://docs.google.com/document/d/1NANu-XXseMNEKQ96yQ-Buz-7jFYntBXU5Q/edit</p>	30'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen



SECTIE 2. Inhoud

Deze sectie onderzoekt het didactische gebruik van een geleide fantasie, met het specifieke doel in dit geval om deelnemers “in de schoenen van de ander” te plaatsen, zich te verdiepen in de emoties, cognitieve en causale processen die kenmerkend zijn voor kinderen met ingrijpende jeugdervaringen (bijvoorbeeld te maken met adoptie, pleegzorg, of migratie zonder familie). Verder wordt het onderwerp van ingrijpende jeugdervaringen verder uitgewerkt.

#1. Geleide fantasie¹

De activiteit wordt gepresenteerd en er wordt een geschikte omgeving gecreëerd om de fantasie te ontwikkelen. Het verhaal “The Mover” wordt voorgelezen, waarbij de tijd en pauzes worden gerespecteerd. Er zijn nog een paar seconden over om terug te keren naar de normale situatie. Elke deelnemer wordt gevraagd om een of twee woorden (brainstormen) die de gevoelens beschrijven die ze zowel fysiek als emotioneel hebben ervaren. Deze worden op het bord genoteerd en samen besproken. De activiteit eindigt met een korte samenvatting van de gevoelens en veranderingen die pleeg- en adoptiekinderen ervaren en waarmee we rekening moeten houden bij het omgaan met hen.

#2. Ingrijpende jeugdervaringen (ACE's)

Het idee dat traumatische ervaringen in de kindertijd blijvende gevolgen kunnen hebben voor de gezondheid, de sociale aanpassing en het welzijn van mensen is breed onderzocht. Film- en televisie staan bijvoorbeeld vol met voorbeelden van mensen die in hun jeugd moeilijke situaties hebben meegemaakt.

Vanaf 1994 vond een onderzoek uit de Verenigde Staten met een steekproef van meer dan 17.000 personen een duidelijk verband tussen de opeenstapeling van ervaringen van tegenspoed vóór de leeftijd van 18 en negatieve uitkomsten wat betreft van fysieke en mentale gezondheid op volwassen leeftijd (Felitti et al., 1998). De onderzoekers bedachten de term Adverse Childhood Experiences (ACE's) om de ervaringen te identificeren die een negatieve invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van mensen en dus op hun gezondheid en welzijn gedurende het hele leven. Aanvankelijk werden ACE's ingedeeld in 10 categorieën gegroepeerd langs drie assen (Anda & Felitti, 2010):

- Misbruik: emotionele mishandeling, fysieke mishandeling; seksueel misbruik; Huishoudelijke uitdagingen; ouder gewelddadig behandeld; een gezinslid was een alcoholist of drugsgebruiker; Een gezinslid moest naar de gevangenis; een

¹ Aangepast en vertaald van: Palacios, J.; León, E.; Sánchez-Sandoval, Y.; Amorós, P.; Fuentes, N.; Fuertes, J. (2006). Programa de formación para la adopción nacional. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Pp. 142-150.

gezinslid was chronisch depressief, suïcidaal, geestesziek, in een psychiatrisch ziekenhuis; niet opgevoed door beide biologische ouders

- Verwaarlozing: emotionele verwaarlozing; lichamelijke verwaarlozing

Het concept van ACE's werd later uitgebreid met andere contextuele of sociale variabelen, zoals blootstelling aan pesten, geweld in de gemeenschap, buurtveiligheid, racisme, armoede en leven in pleegzorg. Sommige onderzoekers, vooral degenen die werken vanuit de ecologische systeemtheorie, geven de voorkeur aan de term "early-life adversity" (ELA), die, zoals we later zullen zien, gezinsfuncties, sociaaleconomische factoren, sociale ondersteuning, buurtkenmerken en andere factoren omvat.

#3. Ingrijpende jeugdervaringen (ACE's) en de kritieken daarop

Onderzoek naar de prevalentie en impact van ingrijpende jeugdervaringen heeft het volgende aan het licht gebracht:

- de hoge prevalentie van ingrijpende jeugdervaringen in de algemene populatie: in de eerste studie, met een steekproef van meer dan 17.000 personen, had 67% ten minste één ACE ervaren; 12,6%, één op de acht had er vier of meer;
- dat het meemaken van ACE's tijdens de kindertijd een sterke voorspeller is voor fysieke en mentale gezondheidsproblemen op volwassen leeftijd: hoe hoger het aantal ACE's, hoe groter de kans op chronische depressie, zelfmoordpogingen, risicovol gedrag, opsluiting, voortijdig overlijden.

Dit is de reden waarom in veel landen het concept van ACE's het overheidsbeleid heeft beïnvloed. Het is echter belangrijk om te benoemen dat twee kinderen die hetzelfde type tegenslag ervaren, op verschillende manieren kunnen reageren: de ene kan snel herstellen zonder significant leed, terwijl een andere posttraumatische stressstoornis kan ontwikkelen of er op de lange termijn last van kan blijven houden.

Hoewel het concept van ACE's in grote mate heeft bijgedragen aan het identificeren en zichtbaar maken van ingrijpende jeugdervaringen en hun mogelijke effecten, is er ook sprake van kritiek. Er zijn twee hoofdcassen van kritiek:

1. De beoordeling en identificatie van ACE's richt zich op individuele en opvoed/familie aspecten. Hoewel het waar is dat de integratie van andere sociale factoren in wat we het uitgebreide concept van ACE's hebben genoemd, de focus opent naar structurele, sociale en culturele aspecten, worden in de praktijk nog steeds vooral opvoed/familie vragenlijsten gebruikt voor beoordeling.
2. Het identificeren van het verband tussen vroege tegenspoed en bepaalde situaties op volwassen leeftijd leidt vaak tot een deterministische en fatalistische kijk op mensen, die hun capaciteiten, potentie en keuzevrijheid negeert.

Kwantitatieve studies die de prevalentie van ACE's in de populatie en hun correlatie met moeilijkheden op volwassen leeftijd meten, geven geen verklaring voor hoe ACE's de ontwikkeling en volwassen ervaring van mensen beïnvloeden. In de volgende deelsectie zullen we kijken naar de belangrijkste benaderingen die proberen antwoord te geven op de vraag wat de mechanismen zijn waarmee ACE's de ontwikkeling op verschillende niveaus beïnvloeden.

#4. ACE's en de hechtingstheorie

Hechtingstheorie werd voor het eerst geformuleerd door John Bowlby (1969) en is tot op de dag van vandaag een van de belangrijkste, leidende, overtuigende theorieën van de 20e eeuw. Hechtingstheorie heeft veel invloed gehad op de kinderpsychiatrie, psychologie, kinderopvang en het begrip van verschillende problemen van kinderen en adolescenten.

Het idee achter de theorie is dat verzorgers die beschikbaar zijn en reageren op de behoeften van een baby ervoor zorgen dat er bij het kind een gevoel van veiligheid ontstaat. Volgens Bowlby is het gebaseerd op het aangaan van affectieve banden, van vroege relaties tussen baby's en hun verzorgers die een goed psychologisch en gezond welzijn mogelijk maken, wat de ontwikkeling van de persoon in de babytijd, kindertijd en het volwassen leven zal beïnvloeden.

De theorie stelt dat tijdens het eerste jaar van iemands leven de hechting met de verzorger wordt vastgesteld, waardoor het kind zich veilig kan voelen. De hechtingsband wordt gedefinieerd als permanent en maakt het mogelijk om een relatie van nabijheid tussen de betrokken personen tot stand te brengen. De volgende afbeelding laat zien hoe de hechtingscyclus werkt tijdens de eerste maanden van het leven.

Hechtingstheorie benadrukt de impact die de verzorgers hebben op het psychologisch functioneren van het kind. Het stelt dat het door deze relatie is dat kinderen een idee vormen van zichzelf (als competent en liefdewaardig of als incompetent en gebrekkig) en van anderen (als potentiële supporters of bedreigingen), terwijl ze een 'intern werkmodel' (of sjabloon) ontwikkelen voor latere relaties. Kinderen implementeren deze modellen vervolgens automatisch wanneer ze zich bezighouden met alledaagse omstandigheden.

Ainsworth en haar collega's (1978) identificeerden 3 patronen van **hechtingsgedrag**: (Zie de video [The Strange Situation \(Ainsworth, 1969\)](#)).

- **Veilige hechting** wordt meestal bevorderd door een consequent gevoelige en responsieve opvoeding. Veilig gehechte kinderen zijn in staat om hun angsten te reguleren en weten dat ze hun behoeften en gevoelens kunnen laten zien en niet zullen worden afgewezen. Ze zijn gehecht aan hun ouder of verzorger en vinden het leuk om bij hen te zijn, maar voelen zich veilig genoeg om zelf de wereld te verkennen.

- **Onveilige vermijdende hechting** treedt meestal op wanneer de verzorger het moeilijk vindt om de behoeften van het kind te accepteren of er adequaat op te reageren, en de opvoeding schommelt tussen responsief en afwijzend. Kinderen gaan zichzelf zien als niet geliefd. Angst dat het tonen van emoties hun verzorger kan weggagen, leidt ertoe dat ze hun gevoelens afsluiten en stoppen met het uiten van emoties uiten en het opzoeken van genegenheid.
- **Onzekere ambivalente hechting** is gekoppeld aan inconsistente opvoeding met afwisseling tussen responsief en afwijzend, waar liefde en genegenheid inconsistent worden getoond, op basis van factoren die het kind niet begrijpt. Dit zorgt voor hoge niveaus van angst en onzekerheid bij het kind. Kinderen met deze hechtingsstijl kunnen aanhankelijk lijken en vaker de aandacht van hun ouder of verzorger zoeken, maar deze aandacht vervolgens afwijzen als het wordt aangeboden.
- Een vierde stijl van gehechtheid werd later aan de lijst toegevoegd: **de ongeorganiseerde hechting**. Deze vorm van hechting wordt toegeschreven aan atypisch opvoedgedrag met onvoorspelbare reacties. Het komt meestal voort uit situaties waarin verzorgers geestesziek of onberekenbaar zijn en is gekoppeld aan verbaal, fysiek of seksueel misbruik. Het kind is emotioneel en fysiek afhankelijk van iemand die ook een bron van angst of stress is. Het kind kan tegenstrijdig reageren op de verzorger. Het kan in de eerste instantie naar de verzorger toe rennen, maar dan van gedachten veranderen en wegrennen of tegen hun opvoeder optreden.

Ondanks dat het een van de sterkste theorieën is in de sociale wetenschappen, heeft de manier waarop het is toegepast in sommige interventies en klinische praktijk een aantal belangrijke beperkingen:

- **Monocausaliteit:** Hechtingstheorie beperkt de ouder-kindrelatie tot één dimensie. De gehechtheid van het kind aan de verzorger (de verzorger als een “veilige basis” die veiligheid en beveiliging biedt) is slechts één specifiek onderdeel van de relatie tussen verzorger en kind. Dit kan andere aspecten van de ouder-kindrelatie overschaduwden of negeren, zoals het temperament en de biologische opmaak van het kind, de cognitieve stimulatie die zij/ hij heeft gekregen, de modellering door de verzorger van emotieregulatie en impulscontrole, disciplinaire technieken die ze gebruiken, enz. Bovendien miskent het de invloeden van andere factoren, zoals sociale klasse, geslacht, etniciteit en cultuur op persoonlijkheidsontwikkeling. Deze factoren kunnen net zo belangrijk zijn als de kwaliteit van de vroege hechting.
- **Determinisme:** De theorie hangt het idee aan dat een ervaring uit de vroege jeugd een diepgaand effect kan hebben op onze latere persoonlijkheid en gedrag. Er zijn onderzoeken die vermoeden dat dit niet per se een oorzaak-gevolgrelatie is maar deels te maken heeft met hoe het kind als volwassene deze band met de verzorger vormgeeft. (Waters et al, 2002).

- **Meerdere hechtingsfiguren:** Hechtingstheorie spreekt over een primair hechtingsfiguur, vaak de moeder. Kinderen communiceren echter met een hoop andere mensen die evengoed een belangrijke impact op hun leven kunnen hebben, met name naarmate de kinderen ouder worden (Saunders et al., 2015).
- **Dynamiek:** Hechting en de verschillende hechtingsstijlen liggen niet vast, maar ontwikkelen zich voortdurend met de tijd en ervaring (Mercer, 2006). Waar eerst gedacht werd dat de hechtingsstijl van een individu stabiel bleef gedurende de hele levensduur, weten we nu dat er geen bewijs is van continuïteit hierin. (Groh et al., 2014). De meeste onderzoeken richtten zich louter op kinderen jonger dan 7 jaar.
- **Culturele verschillen en hechtingsgedrag:** De hechtingsstijlen variëren aanzienlijk tussen culturen en samenlevingen. In de afgelopen jaren is gebleken dat onderzoeken naar de hechtingsstijlen in andere culturele context vaak in tegenspraak zijn met die van Ainsworth en Bowlby.

#5. ACE's in neurowetenschappelijke context

Neurowetenschappers gebruiken een andere benadering om te verklaren hoe kinderen die vroeg in hun leven aan ACE's worden blootgesteld, een verhoogd risico lopen op ontwikkelingsmoeilijkheden. Neurowetenschap is de wetenschappelijke studie van het zenuwstelsel (de hersenen, het ruggenmerg en het perifere zenuwstelsel) en zijn functies. Het doel is om de eigenschappen van neuronen en neurale circuits te begrijpen. Neurowetenschap is geïnteresseerd in het begrijpen van de negatieve langetermijneffecten van kinderverwaarlozing op de gedrags- en fysiologische ontwikkeling. Neurowetenschappers stellen dat er duidelijk bewijs is dat er een verband is tussen ACE's en blijvende effecten op de structuur en functie van neurale stressregulerende circuits zoals de hippocampus of de amygdala. Dit is terug te zien in problemen rondom stressgevoeligheid en emotieregulatie op latere leeftijd. Een langdurige blootstelling aan een stressvolle omgeving kan een grote last vormen voor de ontwikkeling van een kind. Wanneer de stressresponsystemen worden geactiveerd in een omgeving van veilige relaties met volwassenen, worden de fysiologische effecten verzacht en teruggebracht naar de basislijn. Dit zorgt voor de ontwikkeling van gezonde stressresponsystemen. Echter, als de stressreactie extreem van aard is en langdurig niet wordt verzacht door een veilige volwassene, kan dit langetermijneffecten hebben op de zenuwsystemen en hersenen.

We kunnen drie soorten stressreacties onderscheiden: spannende stress, frustrerende stress, en schadelijke stress (zie figuur).

- **Spannende stress** is de reactie van het lichaam op tijdelijke stress. De eerste dag met een nieuwe verzorger of het krijgen van een vaccinatie kan leiden tot deze vorm van stress.

- **Frustrerende** stress activeert de waarschuwingssystemen van het lichaam voor langere en ernstiger stress, zoals het verlies van een belangrijk persoon in het leven van een kind. Met ondersteuning kan het lichaam makkelijker terugkeren naar de normale toestand.
- **Schadelijke** stress kan optreden wanneer een kind veel, vaak en/of langdurig tegenspoed ervaart zonder adequate ondersteuning van volwassenen. Voorbeelden van dit soort situatie zijn fysieke of emotionele mishandeling, verwaarlozing, middelenmisbruik van verzorgers, psychische aandoeningen, blootstelling aan geweld en/of de gevolgen van een gebrekkige financiële status van het gezin. Dit soort langdurige stress kan het lichaam en de hersenen beschadigen en levenslange gezondheidsproblemen veroorzaken.

Wanneer het schadelijke stressrespons continu optreedt, kan dit van invloed zijn op de groei, ontwikkeling, en fysieke en mentale gezondheid van het kind. Hoe meer negatieve ervaringen in de kindertijd, hoe groter de kans op ontwikkelingsachterstanden en latere gezondheidsproblemen. Onderzoek wijst ook uit dat [ondersteunende, responsieve relaties](#) met zorgzame volwassenen zo vroeg mogelijk in het leven de negatieve effecten van het schadelijke stressrespons kunnen voorkomen of terugdraaien.

#6. De ecologische aanpak

Sociaal-ecologische modellen bieden een breder kader om zowel de impact van ingrijpende jeugdervaringen te beoordelen als de manieren om deze aan te pakken. De klassieke ecologische theorie ontwikkeld door Bronfenbrenner (1979) maakt het mogelijk om rekening te houden met factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling en de levensloop, positief of negatief, buiten de gezinseenheid. Het model van Bronfenbrenner spreekt van vier systemen:

- **Het microsysteem:** omvat de interacties en relaties binnen het huishouden, kinderdagverblijven of speeltuinen.
- **Het mesosysteem:** is het onderling verbonden systeem van microsystemen waaraan een persoon deelneemt, bijvoorbeeld verbindingen tussen familie en school.
- **Het exosysteem:** verwijst naar andere omgevingen die indirect van invloed zijn op het kind (waar het kind geen actieve deelnemer is), zoals de werkomgeving van de ouders, de school van de broer of zus of de lokale overheid.
- **Het macrosysteem:** omvat bredere sociale kenmerken, waaronder normen, gebruiken, overtuigingen en politieke structuren.

Ecologische theorie stelt ons in staat om te begrijpen hoe de ontwikkeling en het welzijn van kinderen afhankelijk is van meerdere factoren, waarvan sommige buiten

de ruimtes waar ze zich in bevinden. Het helpt ook om ingrijpende jeugdervaringen niet te conceptualiseren als iets definitiefs, maar als onderdeel van een geheel dat kan worden gerepareerd of geïntegreerd door de andere elementen van het systeem. Zo is bijvoorbeeld het herstellen van ingrijpende jeugdervaringen binnen de gezinseenheid (microsysteem) makkelijker als er sprake is van een goed educatief beleid (exosysteem).



SECTIE 3. Dia's

Deze sectie bestaat uit een powerpoint van vijf delen en een inleiding. Afhankelijk van uw leerdoelen, leercontext en type publiek is het mogelijk de presentatie in zijn geheel te gebruiken of alleen bepaalde delen. Sommige deelsecties bevatten verschillende suggesties voor groepswork en casussen. Er wordt ook een lijst met wetenschappelijke bronnen verstrekt voor eventuele verdieping in de onderwerpen.

#0 Inleiding

#1 Adverse Childhood Experiences (ACE's)

#2 Ingrijpende jeugdervaringen en de kritiek daarop

#3 ACE's en de hechtingstheorie

#4 ACE's in het licht van de neurowetenschappen

#5 De ecologische aanpak

#6 Samenwerken



Referenties

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. Attachment and Loss. New York: Basic Books
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz AM, Edwards V, Koss MP, Marks JS (1998). Relationships of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14: 245–258
- Felitti, V. & Anda, R. (2010). The relationship of adverse childhood experiences to adult medical disease, psychiatric disorders and sexual behavior: Implications for healthcare. In R. Lanius, E. Vermetten, & C. Pain (Eds.), *The Impact of Early Life Trauma on Health and Disease: The Hidden Epidemic* (pp. 77-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Groh, A. M.; Roisman, G. I.; Booth-LaForce, C.; Fraley, R. C.; Owen, M. T.; Cox, M. J. et al. (2014). IV. Stability of attachment security from infancy to late adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(3): 51–66.
- Mercer, J. (2006). *Understanding attachment: Parenting, child care, and emotional development*. Portsmouth, Santa Barbara: Greenwood Publishing Group.
- Saunders, Hannah & Kraus, Allison & Barone, Lavinia & Biringen, Zeynep. (2015). Emotional Availability: Theory, Research, and Intervention. *Frontiers in Psychology*, 6.1069.
- Waters, E.; Crowell, J.; Elliott, M.; Corcoran, D.; & Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and the social/personality psychology of attachment styles: Work(s) in progress. *Attachment & Human Development*, 4(2): 230-242.
- Allen, B. (2016). A RADical Idea: A Call to Eliminate “Attachment Disorder” and “Attachment Therapy” from the Clinical Lexicon. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1(1), 60–71.
- Audry, R. (1962). Paternal and maternal roles and delinquency. *Public health papers*, 14: 31–44.
- Cronholm, P. F.; Forke, C. M.; Wade, R.; Bair-Merritt, M. H.; Davis, M.; Harkins-Schwarz, M.; Pachter, L. M., & Fein, J. A. (2015). Adverse childhood

- experiences: Expanding the concept of adversity. *American Journal of Preventive Medicine*, 49(3): 354–361.
- Dressler W. W. (2001). Medical anthropology: toward a third moment in social science? *Medical anthropology quarterly*, 15(4): 455–465.
- Field, T. (1996). Attachment and separation in young children. *Annual Review of Psychology*, 47: 541-562.
- Gifre Monreal, M., & Guitart, M. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(15): 79-92.
- Kandel, Eric R. (2012). *Principles of Neural Science, Fifth Edition*. McGraw-Hill Education.
- Lopez, M., Ruiz, M. O., Rovnaghi, C. R., Tam, G. K., Hiscox, J., Gotlib, I. H., Barr, D. A., Carrion, V. G., & Anand, K. (2021). The social ecology of childhood and early life adversity. *Pediatric research*, 89(2): 353–367.
- San Román, B. (ed.). (2021). *From protection to inclusion: Identifying the challenges*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Shulman, Robert G. (2013). *Brain Imaging: What it Can (and Cannot) Tell Us About Consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- Slater, R. (2007). Attachment: Theoretical development and critique. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 205–219.
- Twedt, M. (2013). A Comparison of the Attachment with Parents and the Attachment of Romantic Partner. *Psychology Student Work*. 13.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Korstanje, M. (2008). Turismo y Crítica a la teoría de la Base segura en Bowlby. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(2): 115-137.
- Sandoval, D. A. C. (2019). Etología y psicología una crítica al determinismo biológico. *Ediciones Unicesar*, 60.



Aanvullende referenties

- Allen, B. (2016). A RADical Idea: A Call to Eliminate “Attachment Disorder” and “Attachment Therapy” from the Clinical Lexicon. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1(1), 60–71.
- Audry, R. (1962). Paternal and maternal roles and delinquency. *Public health papers*, 14: 31–44.
- Cronholm, P. F.; Forke, C. M.; Wade, R.; Bair-Merritt, M. H.; Davis, M.; Harkins-Schwarz, M.; Pachter, L. M., & Fein, J. A. (2015). Adverse childhood experiences: Expanding the concept of adversity. *American Journal of Preventive Medicine*, 49(3): 354–361.
- Dressler W. W. (2001). Medical anthropology: toward a third moment in social science? *Medical anthropology quarterly*, 15(4): 455–465.
- Field, T. (1996). Attachment and separation in young children. *Annual Review of Psychology*, 47: 541-562.
- Gifre Monreal, M., & Guitart, M. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(15): 79-92.
- Kandel, Eric R. (2012). *Principles of Neural Science, Fifth Edition*. McGraw-Hill Education.
- Lopez, M., Ruiz, M. O., Rovnaghi, C. R., Tam, G. K., Hiscox, J., Gotlib, I. H., Barr, D. A., Carrion, V. G., & Anand, K. (2021). The social ecology of childhood and early life adversity. *Pediatric research*, 89(2): 353–367.
- San Román, B. (ed.). (2021). *From protection to inclusion: Identifying the challenges*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Shulman, Robert G. (2013). *Brain Imaging: What it Can (and Cannot) Tell Us About Consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- Slater, R. (2007). Attachment: Theoretical development and critique. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 205–219.
- Twedt, M. (2013). A Comparison of the Attachment with Parents and the Attachment of Romantic Partner. *Psychology Student Work*. 13.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Korstanje, M. (2008). Turismo y Crítica a la teoría de la Base segura en Bowlby. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(2): 115-137.
- Sandoval, D. A. C. (2019). Etología y psicología una crítica al determinismo biológico. *Ediciones Unicesar*, 60.

Dia's voor deze unit zijn te vinden in de bijlage 3

DEEL 4

Verband tussen welzijn en leren





Introductie

Kinderen en adolescenten die ervaringen hebben met jeugdzorg, hebben een geschiedenis van moeilijke en/of traumatische ervaringen waardoor ze constant alert blijven. Deze houdingen ontwikkelen zich onbewust bij het kind en uiten zich in elke omgeving en /of situatie, waaronder school. Dit beperkt deze kinderen tijdens hun schoolcarrière. Een omgeving die zorgt voor minimale angst en stress bij de leerling zal bijdragen aan een betere opname van de leerstof en de leerprocessen die hiervoor nodig zijn. Dit deel van het rapport gaat in op hoe de schoolomgeving en het onderwijsteam dit doel kunnen bereiken.

Deel 4 bestaat uit drie secties:

- Sectie 1. *Referentieoverzicht van de leermodules*: een overzicht van dit deel dat de belangrijkste inhoud en leerdoelen samenvat. Tegelijkertijd geeft het een suggestie voor de structuur van de activiteiten die nuttig zijn bij het werken aan de behandelde onderwerpen.
- Sectie 2: *Inhoud*: hier kun je de inhoud vinden die nodig is om de informatie te structureren die wordt overgebracht tijdens de scholing en tijdens andere onderwijsactiviteiten.
- Sectie 3: *Dia's*: de dia's die de lezingen ondersteunen, al geordend per onderwerp.



SECTIE 1.

Leermodule 4 Referentieoverzicht

Belangrijkste inhoud

- Veilige omgeving (fysiek en emotioneel)
- Stress neuropsychologie
- Welzijn

Leerdoelen

- Het identificeren van de elementen op de school die kinderen stress kunnen bezorgen (materialen, ruimtes, onderwerpen en andere triggers)
- Het identificeren van tekenen van stress bij docenten en leerlingen
- Het ontwikkelen van strategieën, dynamiek en hulpmiddelen voor docenten om:
Een veilige omgeving te creëren; en het individuele en groeps welzijn te behouden

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
1	IJsbrekers	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i></p> <p>Groepsdynamiek:</p> <p>Brainstormen over welzijn en stress in de klas. Uitwisseling van persoonlijke ervaringen</p> <p><i>Hulpmiddelen:</i> Whiteboard</p> <p><i>Video</i> https://drive.google.com/file/d/1ZoukYZHpDMrpbWl1cgu2qEMgc4Zt-6Qk1/view</p>	15'	Klaslokaal
2	Instructieles	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:::</i></p> <p>Instructieles over:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is welzijn in de klas? - Elementen die stressvol kunnen zijn - Neurobiologie van stress - Hechting & Leren - Interactie tussen stress en leren - School als veerkrachtfactor <p><i>Hulpmiddelen:</i> Dia's</p>	30'	Klaslokaal
3	Oefenen	<p><i>Onderwijs- en leermethoden:</i></p> <p>Groepswerk (kleine groep van 3/4). Oefen oefening om samen na te denken over groepscohesie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Belang van de primaire interventie. Het creëren van technieken om de groepscohesie te bevorderen om toe te passen vanaf de eerste vergadering. Strategieën voor evaluatie en onderhoud van groepscohesie door alle academische ervaring. <p><i>Hulpmiddelen:</i> Whiteboard</p>	10'	Klaslokaal

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
4	Instructieles	<p><i>Onderwijs- en leermethoden::</i></p> <p>Instructieles over:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emotionele intelligentie toegepast op schoolwerk. Hulpmiddelen waarmee docenten en leerlingen de activiteiten kunnen evalueren op basis van moeilijkheden, uitdagingen en sterke punten. <p>Voordat u de laatste dia van dit deel presenteert, vraagt u de cursisten hoe ze aan kinderen zullen vragen over hun leven. Wat zijn de gevoelige onderwerpen en hoe kunnen we die uitvragen?</p> <p>Later kunnen we de laatste dia presenteren om de juiste manier te laten zien om dit te doen.</p> <p><i>Hulpmiddelen: Dia's</i></p>	30'	Klaslokaal
5	Casus	<p><i>Onderwijs- en leermethoden::</i></p> <p>Groepswerk. Drie groepen gaan aan de slag met:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Het identificeren van storend gedrag, de bronnen van stress en angst van de student, - Het gedrag associëren met factoren uit de voorgeschiedenis van de leerling - Identificeren wat de mogelijke oplossingen zijn - Identificeren wat de docent moet doen om zijn eigen gevoelens te beheersen die bijdragen aan de situatie <p><i>Hulpmiddelen: Dia's & cassusen</i></p>	40'	Klaslokaal



SECTIE 2. Inhoud

In deze sectie worden de belangrijkste onderwerpen van welzijn en leren op een eenvoudige en effectieve manier behandeld. Basiskennis van de traumatische effecten van ingrijpende jeugdervaringen wordt gegeven, waardoor verstoring van gedrag kan worden gekaderd en veerkrachtprocessen kunnen worden ondersteund, zowel vanuit het perspectief van leerlingen als docenten. De onderwerpen worden gepresenteerd in op zichzelf staande deelsecties. Zo kan het materiaal in zijn geheel of naar de inzichten van de trainer worden gebruikt.

#1. Emotionele patronen herkennen

Wanneer kinderen traumatische ervaringen hebben meegemaakt, zijn ze vaak heel erg alert op alles wat er om hen heen gebeurt. Ze zijn dan voortdurend op hun hoede voor mogelijke gevaren. Veel van deze kinderen gaan zich anders gedragen als ze bang zijn, bijvoorbeeld door zich af te sluiten of juist drukker te worden. Maar soms zien volwassenen dit gedrag als een manier om hen dwars te zitten, terwijl het eigenlijk een teken is dat het kind ergens meezit.

Als voorbeeld voelt een kind dat het verlies van emotionele referentiepunten heeft meegemaakt zich bedreigt door een onverwachte verandering van docent of een verandering van klaslokaal. In deze gevallen worden alle waarschuwingsmechanismen onvrijwillig geactiveerd bij de student. Benito (2022) legt uit dat wanneer studenten ontregeld zijn, hun lichamen verschillende stoffen beginnen af te scheiden, zoals cortisol en adrenaline, die hen voorbereiden om te vechten, zich te verdedigen en te overleven. Dit leidt tot aandachtsproblemen bij het volgen van eenvoudige instructies, en tot hyperactiviteit die hen ervan weerhoudt om tijdens de les op hun stoel te blijven zitten. Dit betekent voortdurende bewegingen op de stoel, herhaaldelijk tikken met het potlood op de tafel, voortdurende onderbrekingen met onderwerpen die niet overeenkomen met de inhoud die wordt behandeld, geluiden, ... omdat ze zich niet kunnen concentreren, maar wel alle emotionele spanning los moeten laten die hen overweldigt (Bru, 2006).

Aan de andere kant kunnen we vanuit de hechtingstheorie ook waarnemen hoe deze onverwachte verandering kinderen of adolescenten alert maakt op een mogelijk verlies, zelfs als het alleen gaat om de routine die voorspelbaarheid en daarmee veiligheid vergemakkelijkt (het kan een feestje zijn, een reis, enz.). Bij deze situatie voelen leerlingen angst en vertonen ze waakzaam gedrag in een poging om op de pijn te anticiperen die deze onzekere situatie kan veroorzaken. Ze geven er de voorkeur aan om zichzelf te saboteren, zodat het verlies gebaseerd is op hun verstoringe houding en gedrag en niet op kwaliteiten die ze niet kunnen veranderen of onvoorziene gebeurtenissen die buiten hun controle liggen. Het typische gedrag dat daarmee verband houdt is: "jij laat mij niet in de steek, ik laat jou in de steek." Laten we niet vergeten dat het kinderen of adolescenten zijn die continu verlies, verwaarlozing of misbruik hebben ervaren. Om die reden geven ze zichzelf vaak de

schuld en hebben ze voortdurend het gevoel dat ze de controle hebben over wat er kan gebeuren.

Dit soort houdingen komen ook vaak voor wanneer leerlingen geconfronteerd worden met nieuwe sociale relaties waarin ze willen passen en zich geaccepteerd willen voelen. Maar het gebeurt ook tijdens de verwerving van inhoud die voor hen bijzonder ingewikkeld is en ze daardoor bang zijn om te falen. Leerlingen anticiperen gezien hun emotionele onzekerheid op hun eigen falen en associëren dat met een sociale afwijzing. Dus geven ze er de voorkeur aan om zich los te koppelen: ze schrijven de taken niet op, ze liegen over wat ze moeten doen, ze beantwoorden toetsvragen niet om geen fouten te maken Dit gedrag wordt vaak verward met een gebrek aan interesse of motivatie. Hoewel dit in sommige gevallen mogelijk is, is het meestal het gevolg van de leermoeilijkheden waar leerlingen mee kampen als gevolg van hun ACE's en hun eigen emotionele onzekerheid. Het creëren van een veilige omgeving in de klas en het tot stand brengen van een goede emotionele band tussen leerlingen en de docent, zal ervoor zorgen leerlingen sneller nieuwe uitdagingen aangaan.

#2. De school als veerkracht factor: de “Academic Resilience Approach” (ARA)

Veerkracht wordt gebruikt om positieve mechanismen te beschrijven van een individu, groep, materiaal of systeem, die het mogelijk maken om te blijven volhouden, om te gaan met tegenslagen, te herstellen en zelfs sterker te worden wanneer ze te maken krijgen met een moeilijke situatie die hun integriteit en stabiliteit beïnvloedt (Vaquero, Urrea & Mundet, 2014). Dit omvat verschillende processen, zoals goed herstel na een moeilijke situatie, en/ of dat tegenslagen de ontwikkeling van een persoon niet beperken. Daarom is een veerkrachtig kind iemand die na een moeilijke situatie weer herstelt en/ of zich goed ontwikkelt ondanks aanhoudende blootstelling aan risico's (Gilligan, 2000).

Vanuit een ecologisch perspectief worden de factoren die een persoon veerkrachtig maken beïnvloed door zowel de persoonlijke kenmerken als de sociale en contextuele factoren. Met andere woorden, de veerkracht van een persoon wordt ook beïnvloed door de ervaringen van het kind en hoe hij of zij deze integreert in zijn of haar ontwikkeling. In deze zin speelt de school een belangrijke rol bij het bevorderen van de veerkracht van leerlingen, aangezien de positieve ervaringen die in deze context worden opgedaan, een beschermende factor zullen zijn tegen ervaren of mogelijke nadelige situaties.

Een op veerkracht gebaseerde school richt zich op de vaardigheden en mogelijkheden van leerlingen en ontwikkelt onderwijspraktijken die leerlingen leren om op een positieve manier met moeilijkheden om te gaan, een levensproject te hebben, hun potentieel te ontwikkelen, zodat ze beter in staat zijn om nadelige situaties het hoofd te bieden.

Om veerkracht te integreren in scholen, stellen we voor om de Academic Resilience Approach - ARA - te gebruiken. Dit is een model voor gemeenschapsontwikkeling op basis van de hele school, dat tot doel heeft scholen de nodige tools te bieden om leerlingen te helpen tegenslagen te overwinnen en hun onderwijsresultaten te verbeteren (Boingboing, 2017). De ARA implementeert het “Resilience Framework” als een element dat in de dagelijkse activiteiten van de school moet worden meegenomen. Het Resilience Framework (Figuur 1) bestaat uit vijf basispijlers die betrekking hebben op de levensgebieden van kinderen en adolescenten en wordt omgezet in:

- Acties die gericht zijn op het aanpakken van de basisbehoeften van kinderen en jongeren. Het zou voor sommige studenten onmogelijk zijn om aan iets te beginnen zonder eerst deze behoeften aan te pakken.
- Acties gerelateerd aan het gevoel van verbondenheid, om leerlingen het gevoel te geven dat ze verbonden zijn met mensen en plaatsen in hun omgeving, waarmee ze gezonde relaties kunnen hebben. Het idee is dat ze goede momenten kunnen vasthouden, nieuwe contacten kunnen maken en mensen kunnen vinden waarop ze kunnen vertrouwen.
- Acties gerelateerd aan leren, die het de leerlingen mogelijk maken om hun onderwijsroutine zo goed mogelijk te laten verlopen, rekening houdend met het feit dat leren niet alleen plaatsvindt in de klas, maar ook in contexten zoals het speelplein of buiten de school. We moeten ervoor zorgen dat ze hun interesses, talenten of vaardigheden voor het leven ontwikkelen.



- Acties die gericht zijn op het ontwikkelen van coping-vaardigheden die kinderen en adolescenten helpen problemen op te lossen, hun eigen standpunten en overtuigingen te verdedigen en dagelijkse uitdagingen aan te gaan.
- Acties gericht op het ontwikkelen van intrapersonlijke aspecten, om kinderen en adolescenten aan te moedigen te begrijpen wie ze zijn, hun gedachten en overtuigingen over zichzelf te kennen en hun persoonlijkheid te ontwikkelen.

Om deze acties te ontwikkelen, stelt het Resilience Framework de noodzaak voor om rekening te houden met vier principes:

- **Acceptatie.** Het gaat om het accepteren van de situatie of het probleem, daarna focussen op wat je wilt dat er nu gebeurt, en ten slotte actie ondernemen om dit te bereiken.
- **Behoud.** Het behouden van de goede dingen die gebeuren in het leven van leerlingen, deze te identificeren en indien nodig te versterken.
- **Betrokkenheid.** Het is belangrijk om gefocust te blijven en consistent te zijn in het bevorderen van veerkracht, omdat het geen snelle oplossing is.
- **Inschakeling.** Het betrekken van andere mensen in de onderwijsomgeving of buiten de school die kinderen en adolescenten kunnen ondersteunen.

Om de ARA te integreren, kunnen we beginnen met het voorstellen van korte en simpele acties zoals het creëren van een ruimte binnen de school waar leerlingen in een rustige sfeer kunnen praten en rustig kunnen nadenken over hun zorgen. Andere aanbevelingen die zijn voorgesteld door Hart, Fernández-Rodrigo, Molina, M.C., Izquierdo, R. en Maitland (2018) zijn:

- De ARA opnemen in de **documenten van het schoolraamwerk** waarin de educatieve en organisatorische principes worden gedefinieerd om deze als een overkoepelend element in de school te integreren.
- **Dagelijkse acties** herzien en opnieuw definiëren of nieuwe acties opnemen, rekening houdend met het Resilience Framework.
- Neem de ARA op in het **Plan voor Samenleven en Onderwijssucces** van de school of ontwikkel er een om de onderwijsgemeenschap te versterken in de omgang met elkaar en positieve conflictoplossingen in overeenstemming met de veerkracht-benadering.
- De **hele onderwijsgemeenschap** zou moeten weten wat veerkracht is, hoe belangrijk het is voor de ontwikkeling van studenten, en hoe de school kan helpen om het te verbeteren.
- De principes van het Resilience Framework (acceptatie, behoud, betrokkenheid en inschakeling) spelen een belangrijke rol in de **taak van de mentor** om studenten te ondersteunen bij het omgaan met een moeilijke situatie.

- Laat kinderen en tieners hun meningen en voorstellen uiten, gebaseerd op een relatie van vertrouwen, waarbij samen verantwoordelijkheid nemen in besluitvorming wordt ontwikkeld om aan hun zorgen en behoeften te voldoen.
- We stellen voor om specifieke activiteiten voor te stellen die verband houden met het curriculum van vakken zoals Burgerschapsvorming, waarin inhoud zoals kennis van de eigen identiteit, verantwoordelijkheden, het onderhouden van gezonde relaties of empathie worden opgenomen.

#3. Emotionele Intelligentie

De mogelijkheid die mensen hebben om op een gepaste manier met anderen om te gaan, is een van de specifieke intelligenties die Gardner (1983) heeft beschreven in zijn theorie van meervoudige intelligenties: intrapersonlijke intelligentie. Deze intelligentie is nauw verbonden met een andere intelligentie die de auteur interpersoonlijke intelligentie noemde. Dat verwijst naar de persoonlijke vaardigheden die elke persoon bezit om hun eigen emotionele toestanden effectief te identificeren en te beheersen.

Daniel Goleman publiceerde in 1995 “Emotionele Intelligentie”, waarin hij beide combineert en zo verwijst naar de vaardigheid van een persoon om hun eigen emoties en die van anderen efficiënt te identificeren en te beheren, op zo’n manier dat sociale relaties een groot succes zouden bereiken in vergelijking met mensen die niet in staat zijn om ze op de juiste manier te herkennen en te beheren.

In dit opzicht, en verwijzend naar de situaties in de klas die in de vorige sectie zijn beschreven, kan worden bevestigd dat de capaciteit van het schoolpersoneel nodig is om elke mogelijke destabiliserende emotie bij studenten te voorkomen, op te sporen en om te leiden. Daarvoor is het belangrijk om de docent de kracht te geven om op een efficiënte en emotioneel veilige manier een goed groepsbeheer te ontwikkelen, evenals een goede ontwikkeling van de academische inhoud (Birknerova, 2011).

Het wordt echter niet altijd voldoende relevant geacht. In deze context is het essentieel dat docenten altijd in staat zijn om te detecteren hoe hun emoties zijn. Het is ook belangrijk voor docenten om zich bewust te zijn van wanneer ze emotioneel ontregeld raken en waarom. Dat wil zeggen, welke gebeurtenissen hen triggeren (vooral als ze verband houden met het gedrag en/of de houding van een specifieke student) en welke elementen hen zullen helpen kalmte en controle over zichzelf te herwinnen.

Op dezelfde manier, als de docent beseft dat leerlingen ook persoonlijke problemen en geschiedenis hebben die hun emoties beïnvloeden, dan kan de docent hun gedrag beter begrijpen en minder persoonlijk opvatten. Zo kan de docent effectieve oplossingen vinden om de klas terug te brengen naar een rustige omgeving, waarin iedereen beter kan leren.

Bijvoorbeeld, er is een leerling die in de klas rusteloos en storend kan zijn. Vooral als onderwerpen als afkomst of aardrijkskunde worden behandeld, of als seksuele voorlichting wordt gegeven en de leerling misschien te maken heeft gehad met misbruik of niet veel weet over zijn biologische afkomst. Daarom is het belangrijk dat de docent hierop voorbereid is en zich realiseert dat deze onderwerpen de student kunnen beïnvloeden. De docent kan hierop anticiperen om eventuele schade te voorkomen of te verminderen, bijvoorbeeld door de inhoud aan te passen en/of verschillende aanpakken te hanteren die meer inclusief zijn.

Het is waar dat docenten soms een deel van de geschiedenis van de student niet

kennen en geconfronteerd worden met situaties waarin de leerling overstuur raakt zonder te begrijpen waarom. In deze gevallen kunnen docenten hulpmiddelen toepassen die ze al kennen, zoals de leerling een klusje ergens anders in de school te geven zoals helpen bij een andere klas, het veranderen van activiteit of het inlassen van een pauze op het schoolplein. Het is belangrijk dat docenten met families in gesprek kunnen gaan om inzicht te krijgen in welke emotionele strategieën thuis goed werken, om ze ook in de klas te kunnen gebruiken.

In die zin is het belangrijk dat docenten in staat zijn om het storende gedrag van de leerling niet persoonlijk te nemen en te kijken naar oplossingen. Het is dus essentieel dat ze een hoge kennis en zelfbeheersing van zichzelf en hun emotionele reacties hebben.



Referenties

- Birknerova, Z. (2011). Social and emotional intelligence in school environment. *Asian Social Science*, 7(10), 241-248.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 23-43.
- Boingboing. (2017). The Academic Resilience Approach. Retrieved on 05.05.2022 <https://www.boingboing.org.uk/resilience/the-academic-resilience-approach/>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. *Children & Society*, 14, 37-47.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hart, A.; Fernández-Rodrigo, L.; Molina, M.C.; Izquierdo, R. and Maitland, J. (2018). *The Academic Resilience Approach in the promotion of young people's mental health. Proposals for its use in schools*. Edicions de la Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/64643>.
- Vaquero, E.; Urrea, A.; Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 45, 144-159.



SECTIE 3. Dia 's

Deze sectie bestaat uit een powerpoint verdeeld in 5 delen en een inleiding. Afhankelijk van uw leerdoelen, leercontext en type publiek is het mogelijk de presentatie in zijn geheel te gebruiken of alleen bepaalde delen. Sommige deelsecties bevatten suggesties voor groepswork, terwijl een hele subsectie uitsluitend is gewijd aan casussen. Er wordt ook een lijst met wetenschappelijke bronnen verstrekt om de onderwerpen te verdiepen.

#0 Inleiding

#1 Stressfactoren

#2 Hechting & Leren

#3 Academic Resilience Approach (ARA)

#4 Emotionele intelligentie

5 Casussen

Dia's voor deze unit zijn te vinden in de bijlage 4

DEEL 5.1

Van gedragsbeleid naar een relationele benadering

Beoordeling van de schoolomgeving



Introductie

Deel 5.1 bestaat uit drie delen:

- Sectie 1. *Referentieoverzicht van de leermodules*: een overzicht van dit deel dat de belangrijkste inhoud en leerdoelen samenvat. Tegelijkertijd geeft het een suggestie voor de structuur van de activiteiten die nuttig zijn bij het werken aan de behandelde onderwerpen.
- Sectie 2: *Inhoud*: hier kun je de inhoud vinden die nodig is om de informatie te structureren die wordt overgebracht tijdens de scholing en tijdens andere onderwijsactiviteiten.
- Sectie 3: *Dia's*: de dia's die de lezingen ondersteunen, al geordend per onderwerp.



SECTION 1.

Learning Unit 5.1 Reference Sheet

Belangrijkste inhoud

- De variatie in verwachtingen die scholen kunnen gebruiken te erkennen en te begrijpen
- Het verschillende uitdagende gedrag te erkennen
- De impact van een gedragsbenadering versus een relationele benadering begrijpen

Leerdoelen

- Begrijpen wat 'gedrag' betekent
- Herkennen van gedrag dat zij moeilijk vinden
- Identificeer de cultuur waarin een school functioneert.
- Om mini-beleid te produceren

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
1	Lezing over schoolomgeving en gedragsbeleid	<i>Onderwijs- en leermethodes:</i> lezing, think-pair-share, Q&A-tijd <i>Hulpmiddelen:</i> Dia's		Kamer met verplaatsbare stoelen indien mogelijk
2	Open discussie over welk gedrag de cursisten uitdagend vinden. Heb specifieke voorbeelden klaar om met de studenten te delen • Waarschuwing aan cursisten dat sommige materialen en discussies over uitdagend gedrag gevoelens bij ons kunnen oproepen - zelfzorg in het leerproces, delen wat comfortabel voelt - indien nodig een pauze nemen	<i>Onderwijs- en leermethodes:</i> Werken in kleine groepen om een lijst met uitdagend gedrag te maken <i>Hulpmiddelen:</i> whiteboard, post-it, markers	20'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen
3	Analyseren van het gedragsbeleid van scholen.	<i>Onderwijs- en leermethodes:</i> Laat de cursisten typisch schoolgedragsbeleid lezen en vraag ze om in kleine groepen te werken om ze te vergelijken: · Zijn ze duidelijk en gemakkelijk te begrijpen? · Zijn ze te lang/ kort? · Zijn ze behavioristisch of relationeel? Laat een iemand de uitkomsten presenteren. <i>Hulpmiddelen:</i> whiteboard, papier en pennen	30'	

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
4	Het maken van een minigedragbeleid.	<p><i>Onderwijs- en leermethodes:</i> Hele groep/ breakout groepswork, discussie van feedback.</p> <p>Wat zouden ze graag in een beleid zien?</p> <p>Hoe komt dit beleid tegemoet aan de behoeften van het kind?</p> <p>Hoe gaan we het beleid en het leren als hele school evalueren om te controleren wat werkt en wat niet?</p> <p><i>Hulpmiddelen:</i> Flip-over, papier en pennen</p>	20'	



SECTIE 2. Inhoud

#1. Beoordeling van de schoolomgeving

De rol van school bij het begrijpen van de impact van ingrijpende jeugdervaringen (ACE's) en hoe de schoolomgeving, diens ethos en het gedragsbeleid dit beïnvloeden.

Veel kinderen die geadopteerd zijn of in pleeg- of gemeenschapszorg verblijven, vinden school moeilijk, soms of zelfs meestal. Deze moeilijkheden kunnen beginnen in de basisschool en voor sommige jongeren kan dit hun “hele” schoolervaring zijn. We weten dat docenten en scholen een cruciale rol hebben bij het ondersteunen van geadopteerde en zorgervaren kinderen en dat deze ondersteuning veel breder is dan alleen onderwijsprestaties.

Naast het ondersteunen van geadopteerde en zorgervaren kinderen om hun prestaties te verbeteren, moeten ook hun bredere behoeften op het gebied van sociaal, emotioneel en geestelijke gezondheid worden overwogen. Scholen en onderwijsfaciliteiten zijn organisaties bestaande uit een diverse groep mensen, waaronder personeel, kinderen, jongeren, ouders en bestuurders. Waarschijnlijk zal het startpunt voor elke persoon anders zijn wat betreft hun ervaring en begrip van de behoeften van deze jongeren.

De toon die door het schoolbestuur wordt gezet, is daarom essentieel om zowel het begrip als de erkenning van de impact die school kan hebben op kinderen met hechtings- en relationele traumabehoefte te begrijpen. We weten uit ervaring dat wanneer ouders, verzorgers en professionals praten over positieve schoolervaringen, dit vaak niet alleen gaat over wat er voor hun kind is gedaan, maar in een breder verband over het ethos binnen de school en de waarde en validatie die het hecht aan degenen die naar school komen met aanvullende en complexe behoeften op basis van vroege levenservaringen.

Het is belangrijk dat we begrijpen en accepteren dat het moeilijke gedrag van kinderen met een moeilijke achtergrond voortkomt uit angst en tegenspoed. Voor veel docenten/scholen en degenen die voor kinderen met dergelijke achtergronden zorgen, kan het gebrek aan begrip van waar dit gedrag vandaan komt, ervaren worden als oppositioneel, uitdagend en respectloos.

Daarom is het cruciaal om te begrijpen wat we bedoelen wanneer we het hebben over hechting en trauma, waarom het ethos van de school belangrijk is voor het succes van kinderen en waarom het prioriteren van relaties een essentieel onderdeel

is om ervoor te zorgen dat interacties tussen personeel en kinderen validatie en empathie uitstralen. De procedures die binnen de school zijn ingesteld, benadrukken de waarde hiervan. We weten ook dat traditionele systemen binnen scholen met betrekking tot gedragsbeleid, zoals isolatie/inclusie/planneropmerkingen, vaak een negatieve invloed hebben op jongeren die geadopteerd zijn of ervaring hebben met pleegzorg.

Dit komt omdat kinderen die trauma hebben meegemaakt, waarschijnlijk hebben geleerd dat:

- ze waardeloos/onwaardig/ongeliefd zijn
- volwassenen niet te vertrouwen zijn
- de wereld een onveilige plek is om in te zijn

Wat dit vaak doet met gedrag is dat een kind de controle moet hebben, omdat ze hebben moeten vertrouwen op zichzelf om zichzelf veilig te houden. Het gedrag dat ze in hun vorige omgeving gebruikten, wordt nu beschouwd als uitdagend of tegendraads binnen hun school/onderwijsomgeving. We weten dat veel scholen en onderwijsomgevingen proberen het gedrag van een kind te vormen op basis van een geïnternaliseerd systeem dat beloningen en straffen gebruikt als gevolg van gedrag. Op dit punt kun je de cursisten in kleine groepen verdelen en hen vragen om te reflecteren op hun eigen ervaringen op school, als professionals (als ze ervaren docenten zijn) of zelfs als studenten. Het doel is om te reflecteren op gedragsbeleid en een “one size fits all” benadering:

- Komen er gemeenschappelijke thema's naar voren bij het delen van beleid van verschillende onderwijsorganisaties?
- Zijn er aspecten van het gedragsbeleid van scholen die naar hun mening:
- Een positieve verandering in het gedrag van een student teweegbrengen?
- Een negatieve invloed hebben op de student en geen rekening houden met de “hele” student?

Naast de “top down” invloed van de toon die door leiders binnen een school wordt gezet, is ook betrokken en gemotiveerd personeel van belang.

- Dit personeel erkent het belang van betrokkenheid en motivatie om verandering te stimuleren (hetzij op basis van persoonlijke en/of professionele interesse)
- Dit personeel is voldoende betrokken bij het dagelijks functioneren van een school om effectieve verandering ook over te brengen op collega's
- Dit zijn sleutelfiguren die bedreven zijn in het verbinden en samenbrengen van anderen om ook verandering te modelleren.

#2. Gedrag als communicatie

Nadenken over gedrag als communicatie is de sleutel voor docenten, opvoeders en schoolpersoneel om te begrijpen dat die kinderen die zo vaak als 'lastig' worden beschouwd, in feite te maken hebben met veel complexe problemen die alleen kunnen worden aangepakt door begrip van de hele school en verschillende benaderingen.

Deze kinderen doen wat ze doen vanuit ervaring en vanuit wat geleerd is, niet omdat ze graag dwars of gemeen willen doen, wat vaak de interpretatie kan zijn. We moeten moeilijk gedrag accepteren als een gevolg van angst en ingrijpende jeugdervaringen en niet als opzettelijk gedrag.

Wanneer er een gebrek aan begrip is over waar gedrag vandaan komt, labelen docenten en de school het kind vaak onterecht als oppositioneel, uitdagend en onbeleefd. Veel van de kinderen die dit gedrag vertonen, zullen zich er waarschijnlijk niet van bewust zijn dat dit gedrag komt door de dingen die ze voelen en denken. Als we nieuwsgierig zijn en openstaan voor het onderzoeken van wat er onder dit gedrag schuilgaat, kunnen we de leerlingen ook helpen om hier zelf een bewustzijn voor te ontwikkelen.

Scholen zijn complexe organisaties en het is logisch als docenten met grote klassen (30 leerlingen) verstrikt raken in reageren op dit gedrag in plaats van te onderzoeken wat voor behoeftes schuilgaan achter dit gedrag. Wanneer we bij dit gedrag stilstaan, moeten we ons afvragen: (1) Wat het gedrag ons vertelt over de onvervulde behoeften van het kind, zoals hun emotionele en sociale behoeften? (2) Hoe kunnen we de schoolomgeving veranderen/aanpassen om de triggers te verminderen die het uitdagende gedrag kunnen veroorzaken? (3) Hoe passen we onze reactie op het gedrag aan naar een manier die nuttiger is voor het kind?

Hier zijn enkele voorbeelden van gedrag die u misschien bekend voor zouden kunnen komen uit uw werk met geadopteerde of zorg ervaren kinderen:

- Voortdurend praten, vragen stellen of geluiden maken
- Geseksualiseerd gedrag
- Uitbarstingen van frustratie of woede
- Intrekken of out-zonen

Dit gedrag kan een manier zijn waarop het kind zijn gevoelens uitdrukt of met jou communiceert en hoewel ze het misschien zelf niet begrijpen, zijn ze misschien niet in staat om te verwoorden hoe ze zich eigenlijk voelen:

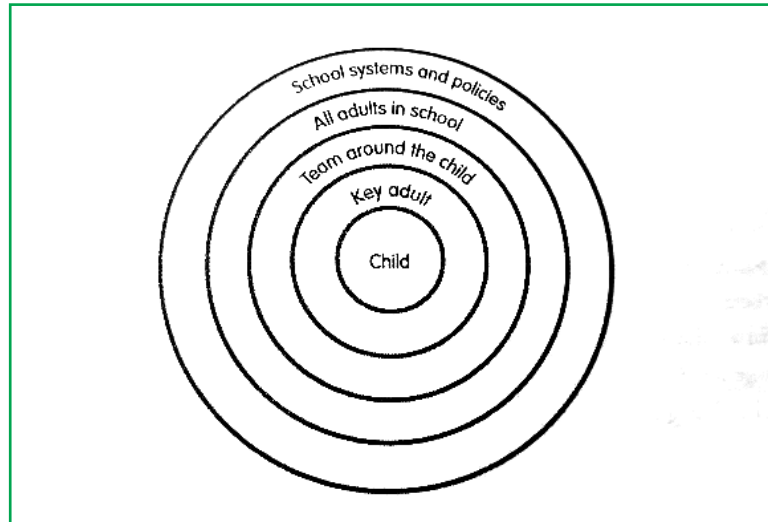
- Ik voel me niet veilig
- Ik vertrouw jou of een andere volwassene niet
- Ik kan alleen op mezelf vertrouwen – ik moet te allen tijde de controle hebben

- Ik weet niet hoe ik me voel
- Ik voel me stom of dom
- Ik voel me druk in mijn hoofd
- Ik heb een aantal echt grote gevoelens/ ik kan niet omgaan met hoe ik me voel
/ ik voel me overweldigd
- Ik voel me bang of angstig
- Ik voel me verdrietig
- Ik voel me bedreigd
- Ik voel me boos
- Ik moet ontsnappen
- Ik moet mezelf beschermen/mezelf veilig houden
- Ik weet niet of ik nog besta
- Ik heb niet de vaardigheden om te doen wat je me vraagt
- Ik moet de controle hebben om me veilig te voelen

Veel van de bovenstaande gedragingen kunnen sterke gevoelens oproepen dat het kind “aandacht zoekt”. Iedereen heeft een knop die kan worden ingedrukt en voor veel docenten/ ouders/ verzorgers kan wat zij beschouwen als aandacht zoeken ertoe leiden dat we vastlopen in onze reacties. Als we dit herformuleren en nadenken over wat de behoeften zijn van deze kinderen. Voor zoveel geadopteerde en zorg ervaren kinderen werd hun vroege zorgzoekgedrag namelijk niet vervuld. We moeten consistent, voorspelbaar en repetitief reageren, want dan reageren we empathisch en bevestigend.

#3. Relationale aanpak

Getraumatiseerde kinderen hebben relaties nodig die hen voorzien van hechting (A), regulatie (R) en competentie (C). Dit is waar of we nu individuele therapie bieden, therapeutisch ouderschap thuis of een helende omgeving op school.



Hechting - is de behoefte van het kind aan afstemming en responsieve zorg (CPR: Consistente, Voorspelbare en Herhaalde reacties), wat hen in staat stelt om te leren vertrouwen op anderen en dat de wereld een veilige plek kan zijn. Het ontwikkelen van gehechtheid in relaties wanneer de vroege jaren van het leven zijn getekend door trauma en tegenslag kan lang duren, omdat de boodschappen die in de eerste levensjaren zijn geleerd, heel moeilijk te herschrijven zijn.

Regulatie - is een belangrijk aandachtsgebied omdat veel kinderen niet de kans hebben gehad om hun eigen ervaringen te begrijpen of ermee in contact te komen. Zoals eerder beschreven, zien we vaak in gedrag een reactie op een gedachte of gevoel waar ze geen controle over hebben en geen referentiekader hebben om te begrijpen wat dit betekent. Veel geadopteerde en pleegzorgkinderen en jongeren raken snel gedesorganiseerd en onze ervaring met werken met adoptie- en pleegfamilies is dat school vaak de nummer 1 omgeving is waar deze desorganisatie toeneemt. Wanneer kinderen geen kalme/regulerende volwassene ervaren, zullen ze zichzelf niet plotseling kunnen reguleren. Het is daarom belangrijk op school dat kinderen worden ondersteund door volwassenen/docenten door de ontwikkelingsfasen die ze hebben gemist.

Competentie - verwijst naar het bereik van ontwikkelingsvaardigheden en taken die kinderen doorgaans beheersen wanneer ze een goede ouderlijke opvoeding krijgen. Geadopteerde en pleegzorgkinderen hebben waarschijnlijk minder speelkansen gehad en zullen meestal geen beschikbare volwassenen hebben gehad die hen vaardigheden konden aanleren, evenals kansen om die vaardigheden te oefenen en te versterken.

Deze aanpak is van toepassing op alle relaties die een kind of jongere zal ervaren, inclusief een gezonde en helende omgeving binnen de school. Op scholen moeten we kinderen en jongeren ondersteunen bij de ontwikkelingsfasen die ze hebben gemist om hen te ondersteunen naar onafhankelijkheid.

#4. Functionele gedragsanalyse grafiek

Gebruik van een functioneel gedragsanalyse-overzicht om het gedrag van een kind/kinderen te bekijken, maar ook om rekening te houden met hoe het gedragsbeleid/-ethos binnen de school dit beïnvloedt en welke veranderingen we moeten overwegen in termen van onze algehele gedragsaanpak op school.

Het ABC-overzicht is een observatiehulpmiddel dat ons in staat stelt om een bepaald gedrag vast te leggen. Het stelt ons in staat om het gedrag te overwegen in relatie tot het gedragsbeleid/ethos van de school en hoe dit van invloed kan zijn. Het helpt ons na te denken over welke veranderingen we nodig hebben in termen van een algehele schoolaanpak.

Het doel van het gebruik van een ABC-overzicht is om ons een beter begrip te geven van wat het gedrag communiceert. Het omvat ook omgevingsfactoren die mogelijk ook een negatieve invloed hebben op het kind of de jongere. Het is een observatiehulpmiddel dat ons in staat stelt informatie over een bepaald gedrag vast te leggen.

1. verwijst naar voorafgaande situatie

Dit kan alle gebeurtenissen omvatten, wat de leerling deed, wat anderen om hen heen deden, wie er was, de locatie, geluiden, bezienswaardigheden en geuren, alles over de setting of gebeurtenissen die tot een gedrag leidden.

2. verwijst naar gedrag

Het gaat hierbij om een objectieve en duidelijke beschrijving van het gedrag dat zich heeft voorgedaan.

3. verwijst naar gevolg

Dit omvat wat er gebeurde na het gedrag, inclusief de reactie van volwassenen, de reactie van andere kinderen en hoe dit de omgeving beïnvloedde.

Het is een goed idee om van tevoren een paar doelgedragingen te kiezen om op te letten. U kunt de grafiek op een makkelijk bereikbare plek bewaren en deze invullen elke keer dat een doelgedrag optreedt totdat deze vol is. Of ervoor kiezen om het kind gedurende een bepaalde periode te observeren en incidenten dan op deze manier te registreren.

Wanneer het gedrag al talloze keren is geregistreerd, controleer dan op dingen in de voorafgaande situatie die mogelijk 'triggers' kunnen zijn. Denk na over de volgende vragen:

- Wanneer is het gedrag het meest waarschijnlijk? Zijn er bepaalde tijden of activiteiten?
- Zijn er momenten of activiteiten waarbij het gedrag niet optreedt?
- Waar doet het gedrag zich het meest waarschijnlijk voor?
- Wie is er in de buurt als het gedrag zich voordoet?

Het is ook belangrijk om na te denken over welke gevolgen het gedrag in stand kan houden. Denk na over de volgende vragen:

- Wat bereikt de leerling met het gedrag? Wat zou de 'functie' kunnen zijn?
- Ontsnapt of vermijdt de leerling iets door dit gedrag te vertonen?
- Wordt de leerling op de een of andere manier beloond door deel te nemen aan het gedrag?
- Wat zou de leerling proberen te communiceren door middel van dit gedrag?

Als je eenmaal hebt nagedacht over de triggers voor het gedrag en de gevolgen die het mogelijk in stand houden, kun je dit gebruiken om je te helpen met het ontwikkelen van een plan om de leerling beter te ondersteunen. Denk na over de volgende vragen:

- Welke veranderingen zou je kunnen aanbrengen in de omgeving rond het kind om de blootstelling aan triggers te verminderen?
- Welke strategieën zou je de leerling kunnen leren om beter met triggers om te gaan?
- Welke vaardigheid zou je de leerling kunnen leren die hun behoefte om deel te nemen aan dit gedrag zou verminderen?
- Welke ondersteuning kun je bieden om aan de behoeften van de student te voldoen en zo de behoefte aan dit gedrag te verminderen?

Als u het gebruik van de ABC-grafiek wilt verdiepen, geeft u een voorbeeld van een casus waar studenten in paren aan kunnen werken. In het boek van Anna A. Berardi en Brenda M. Morton, *Trauma-Informed School Practices*, kun je er een aantal vinden, zoals de zaken van Ben of Charlotte. Het boek is verkrijgbaar bij: https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pennington_epress



SECTIE 3. Dia's

Deze sectie bestaat uit een powerpoint verdeeld in 8 delen. Afhankelijk van uw leerdoelen, leercontext en type publiek is het mogelijk de presentatie in zijn geheel te gebruiken of alleen bepaalde delen.

#1 Gedragsbeleid en het beoordelen van de schoolomgeving

#1 Schoolverwachtingen – Gedrag dat uitdaagt

#2 Veelvoorkomende reacties op scholen op uitdagend gedrag

#3 Gedrag dat uitdaagt

#4 Ingrijpende jeugdervaringen

#5 Gedrag als communicatie

#6 Gedragsbeleid van de school

7 De ABC Chart

#8 Het aangaan en onderhouden van een positieve relatie



Referenties

- Berardi, Anna A. & Morton, Brenda M. (2019). *Trauma-informed school practices: building expertise to transform schools*. Newberg, OR: George Fox University Library. https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pennington_epress.
- Clements, Julia (2013). *A good practice guide for schools: understanding and meeting the needs of children who are looked after fostered adopted or otherwise permanently placed*. London: PAC.
- Coleman, John (2017). *Teenagers in foster care: a handbook for foster carers and those that support them*. Oxford: The Rees Centre.
- Golding, Kim S. (2008). *Nurturing attachments: supporting children who are fostered or adopted*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Golding, Kim S. and Hughes, Daniel A. (2012). *Creating loving attachments: parenting with PACE to nurture confidence and security in the troubled child*. London: Jessica Kingsley.
- Langton, Emma G. & Boy, Katherine (2017). *Becoming an adoption-friendly school: a whole-school resource for supporting children who have experienced trauma or loss [with complementary downloadable material]*. London: Jessica Kingsley.
- Siegel, Daniel J. and Bryson Tina P. (2012). *The whole-brain child: 12 proven strategies to nurture your child's developing mind*. London: Robinson.

Dia's voor deze unit zijn te vinden in de bijlage 5.1

DEEL 5.2

Van gedragsbeleid naar een relationele benadering

Werken met ouders/verzorgers



Introductie

Geadopteerde kinderen en kinderen die in pleeggezinnen of residentiële instellingen zijn opgegroeid, hebben vaak in hun vroege jaren traumatische ervaringen meegemaakt. Meestal komt de school in beeld nadat de traumatische gebeurtenissen achter de rug zijn, maar de behoeften van deze kinderen kunnen nog steeds worden beïnvloed door wat er is gebeurd. Ervaringen in de vroege jaren van het leven kunnen een blijvende impact hebben die het kind jarenlang kan beïnvloeden. Daarom geloven wij dat docenten en scholen een belangrijke rol hebben bij het helpen van deze kinderen op emotioneel, sociaal en educatief gebied door middel van specifieke ondersteuning om hun prestaties te verbeteren en hun bredere behoeften aan te pakken.

Het onderwijzen en opvoeden van getraumatiseerde kinderen kan een enorme druk leggen op iedereen binnen het ondersteuningsnetwerk. Dit kan enorm angstig zijn en als de samenwerking niet vanaf het begin een open, eerlijke en ondersteunende relatie vestigt, bestaat er kans op verdeeldheid en verwijten.

Deel 5.2 bestaat uit drie delen:

- Sectie 1. *Referentieoverzicht van de leermodules*: een overzicht van dit deel dat de belangrijkste inhoud en leerdoelen samenvat. Tegelijkertijd geeft het een suggestie voor de structuur van de activiteiten die nuttig zijn bij het werken aan de behandelde onderwerpen.
- Sectie 2: *Inhoud*: hier kun je de inhoud vinden die nodig is om de informatie te structureren die wordt overgebracht tijdens de scholing en tijdens andere onderwijsactiviteiten.
- Sectie 3: *Dia's*: de dia's die de lezingen ondersteunen, al geordend per onderwerp.

SECTIE 1

Leermodule 5.2 Referentieoverzicht

Belangrijkste inhoud

- Bouwen aan een “echte” samenwerking
- Potentiële barrières voor relaties
- Ruimte maken voor alle stemmen/expertise
- Communiceren wanneer het goed gaat
- Werken aan het herstel van de samenwerking in tijden van uitdaging
- De behoeften van het gezin

Leerdoelen

- Begrijp het belang van wat een echte samenwerking tussen ouder en school inhoudt
- Begrijp welke potentiële barrières er kunnen zijn binnen de relatie
- Zorg ervoor dat ieders stem wordt vertegenwoordigd en gehoord (ook die van het kind)
- Communicatie is consistent wanneer dingen goed gaan en wanneer het uitdagender is
- Empathisch reageren op gedrag
- Plannen om kinderen te ondersteunen

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
1	Het samenwerkingsverband school-ouders/verzorgers	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Lezing, think-pair-share, Q&A-tijd <i>Hulpmiddelen:</i> dia's	45'	Klaslokaal
2	Nadenken over wie betrokken zal zijn bij het voltooien van ondersteuningsplannen en het beheren van tegenstrijdige opvattingen, terwijl ervoor wordt gezorgd dat de behoeften van het kind centraal blijven staan	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Kleine groepen om elke stem te vertegenwoordigen (kind / ouder/ s/ docent); Rollenspel case scenario; Voorbeeld/feedback van elke groep die de verschillende deelnemers vertegenwoordigt <i>Hulpmiddelen:</i> Whiteboard, papier en pennen	40'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen



SECTIE 2. Inhoud

#1. Waarom communicatie tussen school en ouders/verzorgers centraal staat

Wanneer getraumatiseerde kinderen problemen ervaren, kan dit veel druk leggen op de mensen die hen ondersteunen. Iedereen binnen dit netwerk van ondersteuning kan last krijgen van angst en we kunnen soms in een cultuur van de schuld terecht komen. Ouders en verzorgers vertellen ons vaak dat ze soms verantwoordelijk voelen voor de moeilijkheden en problemen van hun kind op school, misschien omdat er een misvatting kan zijn dat de problemen van het kind voortkomen uit slecht ouderschap. Scholen, docenten en het “team rondom het kind” kunnen in dergelijke situaties helpen door te erkennen dat de moeilijkheden van een kind te wijten kunnen zijn aan hun vroege levensgeschiedenis, niet aan hun adoptie- of pleeggezin of zelfs hun adoptie- of pleegzorgervaring.

Samenwerkingen tussen ouders of verzorgers en school kunnen nog moeilijker zijn wanneer kinderen op school geen problemen lijken te hebben. De school kan dit interpreteren als het kind dat het goed doet, terwijl de ouder/verzorger maar al te goed weet dat het kind zich staande weet te houden op school en dan thuis de stress eruit laat komen. Stel je een fles Coca-Cola voor die de hele dag door geschud is en aan het einde van de dag, na al het schudden, gaat de dop eraf en stroomt de cola overal naartoe. Veel adoptie-ouders en verzorgers kunnen zich met deze vergelijking identificeren.

Overdreven gehoorzaamheid kan een specifiek probleem zijn voor geadopteerde kinderen of kinderen in alternatieve zorg. Hun vroege levenservaringen hebben hen geleerd dat de beste manier om zichzelf veilig te houden is om heel erg goed te zijn, maar wat niet gezien kan worden zijn de hoge niveaus van angst en stress die onder de oppervlakte van deze overdreven gehoorzaamheid zitten.

Gedrag zoals overdreven gehoorzaamheid en pseudonafhankelijkheid kunnen de indruk geven dat het kind het goed doet. Dit gedrag veroorzaakt echter zorgen omdat het vaak voorkomt uit angst voor volwassenen en een gebrek aan vertrouwen in anderen. Deze kinderen hebben hulp nodig om te leren vertrouwen dat anderen hen kunnen ondersteunen en dat ze niet alles zelf hoeven te doen.

Ouders vertellen ons vaak dat de school zegt dat hun kind zich uitstekend gedraagt op school, hard werkt en veel vrienden heeft. Het vraagt veel kennis, openheid, steun en acceptatie van de school om te erkennen dat een kind worstelt ondanks hoe het lijkt. Dit kan betekenen dat kinderen die zich goed gedragen, de taken voltooien en goede resultaten behalen, vaak “onder de radar van de school” blijven en als er geen sterke samenwerking tussen school en ouders is, kan het welzijn van een kind op sociaal en emotioneel gebied gemist of verkeerd begrepen worden.

#2. De communicatie tussen ouders/verzorgers en school

Hierbij is het belangrijk dat ouders en school een echte samenwerking vormen, waarbij ouders geïnformeerd, geraadpleegd, betrokken en gemotiveerd worden. Soms zal de communicatie tussen school en ouders gericht zijn op het kind, terwijl het op andere momenten om het bredere schoolleven zal draaien. Scholen kunnen het soms lastig vinden als ze het gevoel hebben dat ouders hun vertellen wat ze moeten doen. Ouders kunnen op hun beurt het gevoel hebben dat hun deskundigheid niet wordt gewaardeerd. Soms geven scholen en ouders hun controle uit handen aan externe experts om hen te helpen met hun moeilijkheden. Succesvolle samenwerkingen erkennen echter dat ieders expertise welkom is en een noodzakelijk onderdeel is van de tafel. De ouder/verzorger is de expert als het gaat om hun kind en begrijpt vaak meer over trauma, verlies en adoptie- en pleegzorgervaringen. Scholen zijn de experts in onderwijs en hun eigen omgeving. De rol van een externe professional brengt extra expertise met zich mee, zoals psychologie of spraak- en taalproblemen.

Het kan ook helpen om in de samenwerking enkele expliciete punten van overeenstemming vast te leggen. Bijvoorbeeld, als je ermee instemt om elke vrijdagmiddag de ouder te bellen, kunnen updates op deze manier ervoor zorgen dat zelfs moeilijke gesprekken plaatsvinden en het 'team rond het kind' goed samenwerkt om het kind te blijven ondersteunen. Dergelijke overeenkomsten kunnen ervoor zorgen dat gesprekken, zelfs moeilijke, worden gevoerd en dat het 'team rond het kind' goed samenwerkt om het kind te blijven ondersteunen. Het onderhouden van relaties gedurende de schoolloopbaan van het kind is erg belangrijk en gunstig voor het kind. Het partnerschap moet vanaf het begin erkennen dat er momenten kunnen zijn waarop we rapporteren dat alles goed gaat, maar we moeten ons er ook van bewust zijn dat we soms ook de moeilijke kwesties moeten delen.

#3. De Participatieladder

Roger Hart (1992) heeft de “Participatieladder” ontworpen om de verschillende benaderingen en praktijken uit te leggen die organisaties aannemen bij het betrekken van hun gebruikers bij besluitvorming. Het kan ook worden gebruikt om de betrokkenheid van ouders en verzorgers op school uit te leggen. En het kan worden aangepast om te reflecteren op de participatie van kinderen bij beslissingen die hen aangaan:



#4. Ondersteuningsplannen

Het maken van ondersteuningsplannen voor kinderen op school moet op een samenwerkende manier gebeuren en omvatten belangrijke personen op school, ouders/verzorgers en indien mogelijk het kind of de jongere zelf. Hieronder vindt u enkele ideeën die kunnen helpen:

- Structuur en routine zijn een belangrijke bron van veiligheid, omdat ze de wereld voorspelbaar maken. Het is belangrijk dat het personeel de kinderen laat weten wat er op een dag en week zal gebeuren, door gebruik te maken van visuele tijdslijnen en ‘nu-en-straks’-borden. Het is ook nuttig om de ouders en verzorgers hiervan op de hoogte te stellen, zodat zij de dag van tevoren met de kinderen kunnen doornemen. Als er wijzigingen zijn in de normale routine, is het belangrijk om het kind en de ouder/verzorger op voorhand op de hoogte te stellen, zodat ze zich kunnen voorbereiden op de veranderingen.
- Het is handig om een veilige ruimte te creëren voor het kind op school, die ze kunnen gebruiken wanneer ze zich angstig of onveilig voelen; dit kan een

daadwerkelijke ruimte zijn, of een pop-up tent in de hoek van het klaslokaal. De ruimte moet worden gebruikt met de docent of begeleider van het kind en mag niet worden ervaren als 'wegsturen' of 'time-out'. Kinderen zijn misschien niet in staat om hun gevoelens alleen te beheersen. Deze kinderen hebben volwassenen nodig om hen te helpen kalmeren en reguleren. Het is nuttig om met ouders /verzorgers te praten over wat hun kind rustgevend en kalmerend vindt; opties omvatten het gebruik van de zintuigen (bijvoorbeeld lavendel op een tissue; het aaien van een zachte stof; luisteren naar een kalmerende cd), het doen van kalmerende repetitieve activiteiten (het sorteren van munten of kleurpotloden), of meer fysieke activiteiten zoals uitrekken als een kat'. Als kinderen intens van streek zijn, kan het helpen om hen aan te moedigen om intensieve oefeningen te doen (bijvoorbeeld een op de plaats rennen) of temperatuur te gebruiken (bijvoorbeeld knijpen in een ijspak). De docent en het kind kunnen dan samen een 'rustbox' maken met activiteiten en ideeën. Mindfulness is een handige manier om kinderen in het hier en nu te laten zijn en de hele klas te kalmeren na momenten van verandering. Dit kan heel simpel zijn, bijvoorbeeld door een kind te vragen om te luisteren naar alle geluiden om hen heen of alle groene dingen in de kamer aan te wijzen. Het kan ook helpen als kinderen zich fysiek meer bewust zijn van het huidige moment, bijvoorbeeld door zware boeken naar het kantoor te dragen of een verzwaard kussen op hun schoot te leggen, zodat ze zich beter kunnen concentreren.

- Kinderen die te maken hebben gehad met ontwikkelingsachterstanden hebben van ons nodig dat we ze ontwikkelingsgericht benaderen (een veelvoorkomende uitdrukking in de adoptiewereld is "Denk als een peuter!"). Het kan nuttig zijn om ontwikkelingsinstrumenten te gebruiken om de ontwikkeling van het kind in elk gebied in kaart te brengen.
- Het toepassen van school nurture groups kan een ontwikkelingsgerichte aanpak bieden voor het leren van kinderen. Ze bieden kinderen een verrijkte omgeving die lijkt op een gezinssituatie, met volop mogelijkheden om de wereld te verkennen en vroege vaardigheden te ontwikkelen. Activiteiten zoals samen eten, samen lezen en verkennend spelen zijn belangrijk voor de ontwikkeling van taal, sociale vaardigheden, emotieregulatievaardigheden en speelvaardigheden van kinderen. Dit zijn allemaal belangrijke bouwstenen voor het leren.

Elk kind heeft zijn eigen ondersteuningsplan nodig dat past bij zijn behoeften. Maar verandering gaat niet van de ene op de andere dag en het is belangrijk om consistent te blijven en het plan te herhalen. Geef het tijd om te werken en check regelmatig - misschien wel elke 3 maanden - of het goed gaat en of er veranderingen nodig zijn. Werk samen, overleg en betrek de kinderen zoveel mogelijk bij het maken van beslissingen over hoe ze het beste ondersteund kunnen worden.



SECTIE 3. Dia 's

Deze sectie bestaat uit een powerpoint. Afhankelijk van uw leerdoelen, leercontext en type publiek is het mogelijk de presentatie in zijn geheel te gebruiken of alleen bepaalde delen.

#1 Samenwerken met ouders en verzorgers

#2 Wat houdt een echte samenwerking in? Wat zijn de potentiële belemmeringen voor de samenwerking?

#3 Het overdreven gehoorzame en pseudo-onafhankelijke kind

#4 Het opzetten van de samenwerking

#5 Participatieladder

#6 Ruimte maken voor ieders stem

#7 Vanaf het begin goed doen

#8 Communicatie: wat, wanneer en hoe?

#9 Communicatie in het partnerschap

#10 Ondersteuningsplannen die impact en uitkomst meten



Referenties

- Bomber, Louise Michelle (2011). *What about me? inclusive strategies to support pupils with attachment difficulties make it through the school day*. Richmond: Worth Publishing.
- Bomber, Louise Michelle (2022). *Know me to teach me: differentiated discipline for those recovering from Adverse Childhood Experiences*. Belper: Worth.
- Teenagers in Foster Care – A Handbook for foster carers and those that support them, John Coleman, Jane Vellacott, Dr Nikki Luke, Professor Julie Sebba, Oct 2016
- Clements, Julia (2013). *A good practice guide for schools: understanding and meeting the needs of children who are looked after fostered adopted or otherwise permanently placed*. London: PAC.
- Coleman, John (2017). *Teenagers in foster care: a handbook for foster carers and those that support them*. Oxford: The Rees Centre.
- Geddes, Heather (2017). *Attachment in the classroom: the links between children's early experience emotional well-being and performance in school*. London: Worth Pub.
- Golding, Kim S. (2008). *Nurturing attachments: supporting children who are fostered or adopted*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Golding, Kim S. and Hughes, Daniel A. (2012). *Creating loving attachments parenting with pace to nurture confidence and security in the troubled child*. London: Jessica Kingsley.
- Golding, Kim S.; Phillips, Sian & Bomber, Louise Michelle (2021). *Working with relational trauma in schools : an educator's guide to using dyadic developmental practice*. London: Jessica Kingsley.
- Langton, Emma G. & Boy, Katherine (2017). *Becoming an adoption-friendly school: a whole-school resource for supporting children who have experienced trauma or loss [with complementary downloadable material]*. London: Jessica Kingsley.
- Siegel, Daniel J. & Bryson, Tina P. (2020). *The power of showing up: how parental presence shapes who our kids become and how their brains get wired*. New York: Ballantine Books.
- Siegel, Daniel J. and Bryson Tina P. (2012). *The whole-brain child: 12 proven strategies to nurture your child's developing mind*. London: Robinson.

Dia's voor deze unit zijn te vinden in bijlage 5.2

DEEL 5. 3.

Omgaan met ingrijpende jeugdervaringen

Een handleiding voor docenten die te maken
hebben met geseksualiseerd gedrag





Introductie

Een school is een essentiële plek voor de socialisatie en ontwikkeling van een kind. Echter, docenten zijn niet altijd adequaat getraind om om te gaan met de specifieke omstandigheden die een jongere met nadelige jeugdervaringen (ACE's) met zich meebrengt. Een specifiek geval is dat van kinderen die seksueel misbruikt zijn. Het tegenkomen van een jeugdige die seksueel misbruik heeft meegemaakt, kan complexe emotionele reacties bij de volwassene teweegbrengen. Deze reacties kunnen het moeilijk maken om de taal van het kind te begrijpen. In deze cursus zullen we docenten voorzien van hulpmiddelen om het kader en de betekenis van specifiek gedrag dat deze kinderen kunnen vertonen, gerelateerd aan de seksualisering van gedrag, te begrijpen en effectieve manieren van omgang en interventie te ontwikkelen.

Deel 5.3 bestaat uit drie secties:

- Sectie 1. *Referentieoverzicht van de leermodules*: een overzicht van dit deel dat de belangrijkste inhoud en leerdoelen samenvat. Tegelijkertijd geeft het een suggestie voor de structuur van de activiteiten die nuttig zijn bij het werken aan de behandelde onderwerpen.
- Sectie 2: *Inhoud*: hier kun je de inhoud vinden die nodig is om de informatie te structureren die wordt overgebracht tijdens de scholing en tijdens andere onderwijsactiviteiten.
- Sectie 3: *Dia's*: de dia's die de lezingen ondersteunen, al geordend per onderwerp.



SECTIE 1.

Leermodule 5.3. Referentieoverzicht

Belangrijkste inhoud

- De docent bij kindermishandeling en de emotionele dimensie
- Wat is misbruik?
- De gevolgen van seksueel misbruik op korte, middellange en lange termijn
- Fysieke indicatoren die ongepaste seksualisering uitdrukken
- Indicatoren van emotionele nood
- Belang van luisteren naar een kind
- Belang van netwerken om jeugdzorg te activeren

Leerdoelen

- het begrijpen van het belang van de eigen emoties bij het geconfronteerd worden met het probleem van seksueel misbruik in de kindertijd
- herkennen van indicatoren van ongemak met seksualiteit bij een kind in de klas
- weten wat te doen en wat niet te doen wanneer geconfronteerd met het geseksualiseerde gedrag van een kind
- Ontdekken welke professionals om hulp te vragen en hoe je effectief met hen kunt communiceren

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
1	<p>Korte introductie over seksueel misbruik van kinderen en de gevolgen</p> <p>Fysieke en psychologische indicatoren</p> <p>Wat te doen en wat niet te doen als je geconfronteerd wordt met het geseksualiseerde gedrag van kinderen in de klas</p> <p>Luisteren naar de eigen emoties en luisteren naar het kind</p>	<p><i>Onderwijs- en leermethodes:</i> Theoretische les</p> <p><i>Hulpmiddelen:</i> powerpoint presentatie</p>	30'	Klaslokaal
2	<p>Aan de hand van een praktijkvoorbeeld zullen studenten hun gevoeligheid ontwikkelen voor een praktijksituatie waarin een kind in de klas seksueel gedrag vertoont.</p> <p>Ze zullen in een groep werken en nadenken over de volgende vragen: Hoe moet ik handelen? Hoe spreek ik het kind aan? Met wie moet ik praten? Wat voor instanties kan ik inschakelen?</p> <p>Ryan is 8 jaar oud, woont al een paar maanden bij een pleeggezin, nadat hij bij zijn familie van herkomst is weggehaald.</p> <p>Rayan begint aan groep 5 op een nieuwe school.</p> <p>Aan het begin van het jaar lijkt Rayan een braaf en rustig kind. Hij lijkt zich aan te passen aan alle situaties maar toont moeilijkheden in de omgang met zijn klasgenoten.</p> <p>Na twee maanden verandert Rayan's gedrag: hij kan zich moeilijk concentreren, en is de hele tijd moe en rusteloos.</p> <p>Wanneer Rayan zich misdraagt in de klas, bijvoorbeeld tijdens de les, zet de docent een aantekening in zijn dagboek</p>	<p><i>Onderwijs- en leermethodes:</i> casestudy, kleine groep, plenaire sessie</p> <p><i>Hulpmiddelen:</i> poster en post-it om de discussie samen te vatten</p>	45'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
2	<p>om zijn ongeschikte gedrag te melden.</p> <p>Na korte tijd begint hij zich agressief te gedragen tegen de andere jongens in de klas en zich bezig te houden met geseksualiseerd gedrag met de meisjes in de klas: hij probeert hun geslachtsdelen aan te raken en vraagt ook regelmatig om zelf aangeraakt te worden.</p> <p>De docent berispt Rayan waar de hele klas bij is, geeft hem strafwerk, en blijft aantekeningen maken in zijn of haar dagboek. Desalniettemin verandert het gedrag van Rayan niet, en heeft de docent nog steeds moeite met hoe hij of zij met Rayan om moet gaan.</p> <p>Wat kan de docent doen om zichzelf en het kind te helpen, zodat ze beter met deze situatie kunnen omgaan?</p>	<p><i>Onderwijs- en leer-methoden:</i> casestudy, kleine groep, plenaire sessie</p> <p><i>Hulpmiddelen:</i> poster en post-it om de discussie samen te vatten</p>	45'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen
3	<p>Conclusies van de casus.</p> <p>Thema's om te benadrukken, van de casus tot algemene richtlijnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wanneer/hoe te netwerken om hulp in te schakelen (niet alleen handelen in complexe situaties)? – Wanneer/hoe creëer je een vertrouwensrelatie tussen de docent en het kind? – Wanneer/hoe luister je naar het kind? – Wanneer/hoe observeer je het kind? – Wanneer/hoe luister je naar je eigen emoties? 	<p><i>Onderwijs- en leer-methoden:</i> Theoretische les</p> <p><i>Hulpmiddelen:</i> poster en powerpoint presentatie voor afsluiting</p>	30'	Klaslokaal



SECTIE 2. Inhoud

#1. Introductie

Buiten de gezinsomgeving brengen kinderen het grootste deel van hun tijd op school door.

Hierom is de rol van de school en de docenten van essentieel belang voor de ontwikkeling van kinderen, met name voor degenen die tijdens de kindertijd negatieve ervaringen hebben meegemaakt en/of niet langer bij hun familie van herkomst wonen.

Voor deze kinderen worden de schoolomgeving en de band met de docent nog belangrijker. De docent moet herkennen en om kunnen gaan met eventuele tekenen van ongemak die kinderen kunnen laten zien in hun gedrag.

Docenten kunnen dagelijks de kinderen observeren en een vertrouwensband met hen opbouwen. Ze kunnen een klankbord worden voor zowel hun leuke verhalen als hun pijnlijke ervaringen. Ook kunnen ze agressief of opstandig gedrag van kinderen opmerken, vaak tekenen van misbruik, en stappen ondernemen om hen te helpen.

Kinderen die in het verleden traumatische ervaringen hebben meegemaakt kunnen vaak sterke emotionele pijn vertonen. Deze pijn kan tot uiting komen in ongepast gedrag in de klas, zowel tegenover hun klasgenoten als tegenover hun docenten.

Van alle vormen van geweld waar kinderen aan kunnen worden blootgesteld is seksueel misbruik het moeilijkst op te sporen en het meest ondenkbaar voor een volwassene om te begrijpen. Dit komt vooral doordat kinderen vaak niet over seksueel geweld praten, maar zich uiten door middel van hun gedrag.

Hierdoor kan een docent zich in het nauw gedreven voelen en niet weten wat ze moeten doen wanneer ze geconfronteerd worden met een kind dat bijvoorbeeld geseksualiseerd gedrag vertoont.

Als docent kan je veel verschillende emoties voelen wanneer je geconfronteerd wordt met een kind dat mogelijk seksueel misbruik heeft meegemaakt. Van verdriet en woede tot gevoelens van machteloosheid of emotionele afstandelijkheid. Het is belangrijk om te beseffen dat al deze emoties er mogen zijn en dat het begrijpen ervan de eerste stap is om het kind te kunnen helpen.

Welke vaardigheden hebben docenten nodig om beter met deze gevoelige situaties om te gaan? Hoe kunnen ze met succes hun gevoelens beheersen en voorkomen dat deze schadelijk worden?

Om de docent en de school te helpen bij het reageren op deze situaties, is het belangrijk om:

- te herkennen wat kindermisbruik is en wat de korte- en langetermijngevolgen kunnen zijn;

- de indicatoren van ongemak te begrijpen die een kind kan vertonen: geen enkel kind wordt “slecht” geboren, ze kunnen inadequaat gedrag vertonen als gevolg van de traumatische ervaringen die ze hebben meegemaakt, en dit kind kan worden geholpen;
- hun eigen emoties te herkennen en te weten hoe ze ermee om moeten gaan;
- te leren dat ze niet alleen moeten handelen, maar in plaats daarvan hun observaties moeten delen met het schoolmanagement en, indien nodig, een ondersteunend netwerk moeten activeren (sociale voorzieningen, schoolpsycholoog of andere professionals die het kind al kennen of voor hen kunnen zorgen).

#2. Wat is kindermishandeling?

Kinderen die misbruik meemaken, worden in hun vrijheid en hun rechten geschonden. Het is een serieus probleem voor de volksgezondheid en een schending van de natuurlijke rechten van ieder kind, waar ter wereld ze ook wonen en welke wetten er ook gelden.

Seksueel misbruik van kinderen houdt in dat een kind betrokken wordt bij seksuele activiteiten, zelfs als er geen sprake is van expliciet geweld, door een volwassene die bijna altijd een machtspositie heeft ten opzichte van het kind, binnen of buiten de familie (bijvoorbeeld op school, bij sportactiviteiten of in andere situaties). Seksueel misbruik kan ook gebeuren op een ‘speelse’ en vage manier, waarbij de dader vaak iemand is die een hechte relatie heeft met het kind. Die relatie wordt dan uitgebuit om op een totaal ongepaste en schadelijke manier seksuele communicatie te hebben met het kind.

Helaas komt seksueel misbruik van kinderen vaak voor.

We denken vaak dat kindermishandeling alleen voorkomt in gezinnen met veel problemen. Maar helaas is het een fenomeen dat alle sociale klassen treft, ongeacht etniciteit, opleidingsniveau en economische omstandigheden. Het is altijd een verwarrende en ontwrichtende aanval op de persoonlijkheid en ontwikkelingsweg van het kind: elke schending van intimiteit veroorzaakt zeker ongemak op de korte termijn, maar zal ook langdurige gevolgen hebben tot aan de volwassenheid (Finkelhor, 1992).

#3. De signalen en gevolgen van seksueel misbruik op korte, middellange en lange termijn.

De meest voorkomende gedachte is dat een kind dat misbruikt is, zichtbaar tekenen van geweld of misbruik laat zien. Dat klopt niet, want vaak zijn er geen fysieke tekenen van geweld.

Een kind kan gedrag gebruiken om om hulp te vragen en geeft aan mensen dichtbij aan dat ze misbruikt worden.

De docent is vaak de volwassene die het kind als eerste vertrouwt, daarom moet de docent in staat zijn deze tekenen op te pikken en meteen hulp te vragen.

Hieronder staan enkele voorbeelden van signalen voor kindermisbruik om op te letten:

Vroegtijdige en onjuiste seksualisering:

- Kinderen weten van aspecten van volwassen seksualiteit die niet normaal zijn voor hun leeftijd;
- Neiging om relaties te erotiseren als een manier om genegenheid te geven en te ontvangen;
- Dwangmatige drang naar geseksualiseerd spel;
- Tekeningen met seksuele inhoud;
- Dwangmatige masturbatie;
- Seksuele verzoeken aan volwassenen of leeftijdsgenoten.

Emotionele problemen

- plotselinge huilbuien, prikkelbaarheid en woede-uitbarstingen, plotselinge stemmingswisselingen, wanhoop, angst, hyperactiviteit, onzekerheid, agressie;
- slaapstoornissen (bijv. nachtmerries);
- eetstoornissen;
- overmatige en ongepaste angsten;
- weigering om zich uit te kleden tijdens sportactiviteiten;
- spraak- en leerstoornissen;
- plotselinge daling van de prestaties, schoolfobie;
- zelfbeschadigend gedrag.

In zeldzame gevallen kunnen sommige fysieke signalen aanwezig zijn, zoals roodheid of pijn in de genitale en/ of anale gebieden of moeite met lopen of zitten.

Eén mogelijk teken van seksueel misbruik duidt niet meteen op een traumatische ervaring. Een uitgebreide interpretatie van de situatie van het kind is altijd noodzakelijk om vals alarm, verwarring met andere vormen van mishandeling of onderschatting van de ernst van de situatie te voorkomen.

Op korte en middellange termijn voelt het mishandelde kind zich hulpeloos, verward en tegenstrijdig. Ze kunnen niet vertellen over het misbruik, omdat ze het niet begrijpen en niet de juiste woorden hebben. Kinderen begrijpen vaak niet dat ze zijn geschaad door een belangrijk persoon en moeten een positief beeld van de dader behouden. Dit kan ertoe leiden dat het kind zichzelf de schuld geeft en zich schaamt. Ze kunnen ook denken dat ze het hebben uitgelokt of verdiend, waardoor ze niet over het misbruik durven te praten.

De schade uit zich ook op volwassen leeftijd in de vorm van ongezonde persoonlijke of seksuele relaties en kan leiden tot stoornissen zoals depressie, angst, eetstoornissen, psychose, alcoholisme en verslaving.

Zoals aangetoond in internationale literatuur, kunnen negatieve gebeurtenissen in de kindertijd leiden tot ernstige sociale en cognitieve kwetsbaarheid bij kinderen, en daardoor een verhoogde kans op het ontwikkelen van psychopathologieën op volwassen leeftijd.

Het is wetenschappelijk bewezen dat hoe eerder trauma wordt aangepakt met beschermende interventies, hoe meer kans er is op een gezonde toekomst zonder psychische problemen.

Daarom is het belangrijk om te weten dat deze signalen bestaan en dat er misschien een traumatische gebeurtenis schuilgaat achter het gedrag van het kind. Het is dus essentieel om het kind goed in de gaten te houden en alle verontrustende signalen te verzamelen die een ingrijpende interventie vereisen.

Wat betreft seksualisering zijn er ook “normale” gedragingen zoals doktertje spelen, imitatie- en rollenspellen (zoenen of flirten), confrontatie tussen verschillende intieme delen en soms masturberen als verkennende en/of troostende handeling (Davies et al., 2000). Het is echter belangrijk om alert te zijn op afwijkende gedragingen die kunnen wijzen op een ongezonde en onveilige situatie voor het kind.

Aan de andere kant, wanneer kinderen seksueel zijn misbruikt of blootgesteld zijn aan seksualiteit die ongepast is voor hun leeftijd (bijvoorbeeld het kijken van porno of het spelen van erotische online games), ervaren ze seksualiteit op een vroegtijdige en vervormde manier, en kunnen ze hiernaar handelen door middel van leeftijdsongepast gedrag. Sterke vroege seksuele kennis, seksuele tekeningen en/of geseksualiseerd gedrag dat schaamte veroorzaakt, vereisen bijvoorbeeld specifieke aandacht van de docent.

Het is in deze gevallen erg belangrijk om ongepast gedrag te herkennen: in het begin is het noodzakelijk om het kind te “stoppen” en in bedwang te houden, en vervolgens te proberen een ruimte te creëren voor een een-op-een gesprek.

De houding van de volwassene moet empathisch zijn, zonder oordeel of verwijt, gericht op het bieden van aandacht en bereidheid om te praten, binnen een vertrouwensrelatie.

#4. De emotionele dimensie van de docent.

Seksueel misbruik is ondenkbaar: de volwassene reageert meestal met emoties die moeilijk te herkennen en te begrijpen zijn. Het is moeilijk voor te stellen dat een kind seksueel misbruikt kan worden, vooral door een volwassene die dicht bij hen staat. De emoties die hierbij komen kijken zijn over het algemeen pijnlijk en onaangenaam. Er zijn veel gevoelens die de volwassene kan ervaren: verdriet, gevoelens van ontoereikendheid, frustratie, hulpeloosheid, falen, woede, wrok en walging. Bij het voelen van deze emoties proberen volwassenen zichzelf te beschermen door middel van onbewuste houdingen en verdedigingsstrategieën. Deze reacties zijn normaal, maar ze kunnen ervoor zorgen dat de volwassenen het kind niet goed kunnen helpen of ondersteunen.

De volgende reacties zijn tekenen van normaal mentaal functioneren, maar moeten wel worden herkend en verwerkt.

Ontkenning is het niet willen erkennen van een probleem, zelfs wanneer de signalen overduidelijk zijn. Dit is niet alleen een verdedigingsmechanisme van de verzorgers van het kind, maar ook van de dader van het misbruik (“dat is niet waar”, “ik heb het niet opgemerkt”, “het is niet mijn verantwoordelijkheid”).

Emotionele afstand houdt in dat men zich onverschillig gedraagt over wat er gebeurt, bijvoorbeeld door te denken “het is niet aan ons om hier iets aan te doen, het gebeurt nu eenmaal. Ik heb al genoeg andere problemen om me zorgen over te maken”. Dit staat niet toe om emotionele steun te bieden aan het kind en kan daarom een interventie in de weg staan.

Collusie of samenzwering is wanneer men een bondgenootschap sluit met de volwassene in plaats van met het kind. Dit is typisch voor de partners van daders van misbruik. Dit is de illusie dat de ouders zullen veranderen, dus laten we nog even afwachten.

Identificatie met het slachtoffer komt voor wanneer de docent emotioneel te dicht bij het kind staat en gevoelens van hulpeloosheid, wanhoop, angst en woede ervaart die zo sterk zijn dat hij niet effectief kan handelen.

Ten slotte kan de sterke wens om recht te doen en het kind te beschermen ertoe leiden dat de docenten uit hun rol stappen, waardoor verwarrende situaties ontstaan, zowel binnen als buiten de school. De acties kunnen goedbedoeld zijn, maar niet succesvol uitpakken en hierdoor zelfs een tegenovergesteld effect hebben op de langere termijn.

Aangezien het omgaan met misbruik zo'n ingewikkelde zaak is, is het belangrijk voor docenten om hun eigen emoties te herkennen en te begrijpen dat ze soms afstand moeten nemen van wat ze zien om juist te kunnen handelen.

Als een leerling seksueel getint gedrag vertoont, staat de docent dus voor een ingewikkelde situatie: aan de ene kant moet de leerling die zich niet goed voelt

geholpen worden, aan de andere kant worden ze zelf geconfronteerd met sterke en lastige emoties. Bovendien zijn klasgenoten er emotioneel bij betrokken en kunnen ze zich bezighouden met ongepast gedrag. Sommige klasgenoten kunnen bijvoorbeeld de betreffende leerling isoleren of aanvallen, terwijl anderen hun problematische gedrag benadrukken of nadoen. Daarom moet de docent niet alleen de leerling aanpakken die zich niet goed voelt, maar ook de relaties die binnen de klas ontstaan beheren en oplossen.

#5. Ondersteunend netwerk.

Daarom is het cruciaal om niet alleen te handelen.

Wanneer er vermoedens zijn van seksueel misbruik, is het belangrijk om hier niet alleen mee om te gaan. Niet alleen vanwege de heftige emoties die hierbij komen kijken, maar ook vanwege de complexiteit van de maatregelen die genomen moeten worden om het kind te beschermen.

In dit soort situaties kan de docent het beste de situatie van het kind en de eigen moeilijkheden delen met de schoolleiding om samen te kijken hoe hiermee om te gaan.

Als het kind al in behandeling is bij andere professionals of voorzieningen in de omgeving (psycholoog, pedagoog, etc.), dan is het ook belangrijk dat de docent zijn of haar observaties deelt met deze professionals en samenwerkt.

Door deze samenwerking kan de docent beter leren omgaan met het kind, maar ook over hoe om te gaan met hun eigen emoties, bijvoorbeeld angst of frustratie.

In sommige gevallen kunnen interventiestrategieën worden ontworpen om het kind te helpen zich beter te voelen door samen te werken met verschillende professionals. Als de signalen erg verontrustend zijn, kan de docent advies vragen om een rapport op te stellen voor de bevoegde autoriteiten.

Wanneer een kind ernstige stress vertoont, is dit meestal een teken dat het hulp nodig heeft. Daarom is het belangrijk dat de docent de tekenen van stress herkent en indien nodig een netwerk activeert om het kind te helpen.

Door informatie te delen met de schoolleiding en samen te werken met professionals in de omgeving (neuropsychiaters, psychologen, sociale voorzieningen, educatieve dagopvangcentra), kan de docent worden ondersteund in zijn werk en bij het adequaat omgaan met leerlingen die tekenen van stress vertonen.

Deze samenwerking is nodig om een geïntegreerde oplossing voor een interventie op te bouwen om kinderen met traumatische ervaringen beter te helpen en te ondersteunen.



SECTIE 3. Dia 's

Deze sectie bestaat uit een powerpoint van 5 delen plus een inleiding. Afhankelijk van uw leerdoelen, leercontext en type publiek is het mogelijk de presentatie in zijn geheel te gebruiken of alleen bepaalde delen.

#1 De school als middelpunt

#2 Gedrag als taal

#3 De gevoelens van de docent

#4 Wat is kindermisbruik

#5 Gevolgen van misbruik en seksualisering

#6 Netwerken om ermee om te gaan



Referenties

Davies, S. L.; Glaser, D.; & Kossoff, R. (2000). Children's sexual play and behavior in pre-school settings: Staff's perceptions, reports, and responses. *Child Abuse & Neglect*, 24(10): 1329-1343.

Finkelhor, D., (1994). The International epidemiology of child abuse. *Child Abuse and Neglect*, 18(5): 409-417

Herzog, J.I., Schmahl, C., (2018). Adverse Childhood Experiences and Consequences on neurobiological, psychosocial, and somatic conditions across the lifespan", *Frontiers in Psychiatry*, 9, Article 420.

Nwogu, N., Agrawal, L., Chambers, S., Buagas, A., Daniele, R.M. & J. Singleton, (2016). Effectiveness of Child Advocacy Centers and the multidisciplinary team approach on prosecution rates of alleged sex offenders and satisfaction of non-offending caregivers with allegations of child sexual abuse: a systematic review. *JBIR Database of Systematic Reviews & Implementation Reports*, 13(12): 93-129.

Dia's voor deze unit zijn te vinden in bijlage 5.3

DEEL 6

Het verhaal van het kind op school





Introductie

School is erg belangrijk voor kinderen en jongeren om zich persoonlijk en sociaal te ontwikkelen en voor de bouw van een zorgzame en democratische samenleving. Je leert er van alles over jezelf en de wereld en je krijgt de kans om je eigen mening te uiten en vertrouwen te hebben in anderen en in de gemeenschap. Om als onderwijssysteem goed te functioneren, moeten we als school kunnen erkennen en waarderen wat verschillende jongeren meemaken, hun perspectieven en hun mogelijkheden.

Het is juist dit proces van herkenning dat de basis vormt van de educatieve relatie en dat lijkt het moeilijkst te zijn bij sommige jongeren. Voor sommige jongeren is hun achtergrond namelijk anders dan wat we verwachten op het gebied van familiesituaties, gedrag, emotionele stabiliteit en ruimte voor intimiteit. In deze gevallen kunnen nare gebeurtenissen en eventuele beschermingsmaatregelen zelfs identiteitskenmerken worden en kan het ingewikkelde proces van wederzijdse herkenning leiden tot kennis van de persoonlijke geschiedenis van de minderjarige.

Traumatische gebeurtenissen in iemands leven krijgen dan een specifieke betekenis, waaromheen de perspectieven van leerlingen, verzorgers en schoolpersoneel risico lopen op conflicten. Dit deel richt zich precies op de uitdagingen die deze verschillen met zich meebrengen en probeert vanuit een reflectie op het concept van privacy en voogdij, dat niet alleen op volwassenen gericht is, te focussen op het relationele werk dat nodig is om een ruimte van open en respectvolle dialoog op te bouwen voor alle betrokken partijen.

Deel 6 bestaat uit drie secties:

- Sectie 1. *Referentieoverzicht van de leermodules*: een overzicht van dit deel dat de belangrijkste inhoud en leerdoelen samenvat. Tegelijkertijd geeft het een suggestie voor de structuur van de activiteiten die nuttig zijn bij het werken aan de behandelde onderwerpen.
- Sectie 2: *Inhoud*: hier kun je de inhoud vinden die nodig is om de informatie te structureren die wordt overgebracht tijdens de scholing en tijdens andere onderwijsactiviteiten.
- Sectie 3: *Dia's*: de dia's die de lezingen ondersteunen, al geordend per onderwerp.



SECTIE 1.

Leermodule 6 Referentieoverzicht

Belangrijkste inhoud

- Privacybeleid tussen regelgeving en interpersoonlijke relaties;
- Persoonlijke verhalen in de klas: ruimtes, hulpmiddelen, belangrijke kwesties;
- Gevoelige onderwerpen voor privacy;
- Het proces van co-creatie van een privacyovereenkomst met familie/verzorgers en het kind;
- Geschikte woorden om te praten over kinderen met ACE;
- De betrokkenheid van het kind bij het besluitvormingsproces met betrekking tot het eigendom van zijn/haar persoonlijke informatie.

Leerdoelen

- Bewustwording van het belang van privacykwesties voor kinderen;
- In staat zijn om de privacy van kinderen op school te waarborgen;
- Het verbeteren van open en respectvolle communicatiestrategieën met de verzorgers van het kind;
- Het verwerven van begrip en handvatten om het verhaal van het kind adequaat te benaderen;
- Het identificeren van manieren om het kind te betrekken bij beslissingen over het communiceren van aspecten van zijn/ haar familiegeschiedenis;
- Het ontwikkelen van contextgevoeligheid om de persoonlijke informatie die van tijd tot tijd moet worden gedeeld anders te selecteren;
- De hulpmiddelen ontwikkelen om de klasomgeving te ontwerpen als een veilige en dialogische ruimte.

#	Activiteiten	Methoden	Tijd	Ruimte(s)
1	Het presenteren van de activiteit, doelstellingen en methoden; deelnemers aan elkaar voorstellen.	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> les, werk in kleine groepen <i>Hulpmiddelen:</i> Whiteboard, post-it, markers	10'	Kamer met verplaatsbare stoelen
2	Ijsbrekers Wanneer heb ik het gevoel dat mijn privacy wordt geschonden in mijn dagelijkse werk? Deelnemers worden in kleine groepjes verzameld om het onderwerp te bespreken (15') In de plenaire sessie worden antwoorden gedeeld en in overeenstemming gerangschikt van 1 tot 10. (15')	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> Werk in kleine groepen; plenaire werkzaamheden <i>Hulpmiddelen:</i> poster, post-it notitie	30'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen
3	Lezing over: A. de betekenis van privacy, beleid van privacy van de nationale context naar de beroepsethiek; verschillende rollen, verschillende perspectieven op privacy. B. De blik positioneren	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> interactieve en dialogische les <i>Hulpmiddelen:</i> dia's, whiteboard	30'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen
4	Groepswork aan casestudy's. Alledaagse situaties die kritieke problemen opleveren, worden gepresenteerd en de groep moet identificeren: hulpmiddelen voor analyse en interpretatie; om het moment te beheren; voor interventies op korte en lange termijn. In de plenaire discussie schetst de hele groep een reeks gedeelde richtlijnen voor het overwegen van persoonlijke kwesties en het respecteren van persoonlijke verhalen.	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> werk in kleine groepen en plenair werk. <i>Hulpmiddelen:</i> koffer, whiteboard, dia's	75'	Een of meer klaslokalen (afhankelijk van het aantal deelnemers)
5	Lezen Ruimte maken voor effectieve communicatie; taal en stereotypering	<i>Onderwijs- en leermethoden:</i> interactieve en dialogische les <i>Hulpmiddelen:</i> Dia's	40'	Klaslokaal met verplaatsbare stoelen



SECTIE 2. Inhoud

In deze sectie worden de belangrijkste privacykwesties die ten grondslag liggen aan een traumatisch verleden op een eenvoudige en effectieve manier behandeld. Basiskennis en hulpmiddelen worden ontwikkeld over privacybeleid en beperkingen, over het opbouwen van vertrouwensrelaties en samenwerking tussen de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, zorgverleners). Door middel van de “Whole Community Approach” is het doel om hulpmiddelen te bieden die nuttig zijn voor het lezen van gedrag dat onterecht aangezien zou kunnen worden voor slechte samenwerking. Onderwerpen zijn verdeeld in op zichzelf staande delen. Op deze manier leent het materiaal zich voor gebruik als geheel, maar ook voor gebruik op maat door de trainer.

#1. Privacybeleid, normen en afspraken

Binnen de EU-landen wordt het recht op privacy van persoonsgegevens, privé- en gezinsleven beschermd door een aantal wetten, die van land tot land kunnen verschillen. Daarnaast is er een recht op beroepsgeheim met betrekking tot informatie over gezondheidsgeschiedenis en gerechtelijke beslissingen die van invloed zijn op mensen.

Het is dan belangrijk dat professionals op de hoogte zijn van de wetten omtrent privacy in het land waarin ze werken. Wetten beperken vaak de rol van de professional en vormen de basis waarop instellingen of instanties hun beleid baseren.

Het is ook belangrijk te onthouden dat het begrip privacy cultureel bepaald is. Daarom is het essentieel, vooral bij gezinnen of leerlingen met een migratieachtergrond, nooit uit te gaan van een gedeeld begrip van de betekenis ervan, van de vormen en grenzen die privacy moet aannemen, en van de praktijken om het te respecteren. Daartoe kunnen figuren als culturele bemiddelaars essentiële hulpmiddelen zijn.

Op dit punt kunt u specifieke informatie geven over de specifieke situatie van het land of het privacybeleid dat in de instellingen wordt toegepast.

Het recht op privacy is echter niet alleen een wettelijke verplichting, maar ook een essentieel relatief instrument voor het opbouwen van vertrouwensrelaties. Daarom zijn vertrouwelijkheid en gevoeligheid bij het respecteren van persoonlijke verhalen cruciaal voor het opbouwen van een effectieve relatie met gezinnen en kinderen.

#2. De blik positioneren

Bewustwording van hoe ingrijpende jeugdervaringen het menselijk functioneren kunnen beïnvloeden is essentieel voor docenten om het gedrag van kinderen in te

kaderen en gevoel te ontwikkelen voor de verschillende behoeften. Het ontwikkelen van bewustzijn en gevoeligheid voor de rol van ingrijpende jeugdervaringen in het leven van een kind betekent echter niet dat elke docent of professional op school de persoonlijke geschiedenis van kinderen moet kennen.

De betrokken partijen in de onderwijsrelatie kunnen verschillende opvattingen hebben over de relevantie van informatie, de juiste grens van respect voor vertrouwelijkheid en het vermogen van het kind om zelf te beslissen.

Familieleden of verzorgers kunnen bijvoorbeeld van mening zijn dat het beter is specifieke informatie over het leven van het kind deels of helemaal van het kind en/of de school verborgen te houden. Het gevolg kan zijn dat de school niet weet dat een leerling een geschiedenis in adoptie of pleegzorg heeft, of dat informatie over bepaalde problematiek van de leerling niet wordt gedeeld. Daar kunnen verschillende redenen voor zijn: wantrouwen jegens professionals vanwege eerdere negatieve ervaringen, angst voor stigmatisering, de verwachting dat het kind in een nieuwe context “opnieuw kan beginnen”, enz.

De kinderen zelf kunnen zich zeer ongemakkelijk voelen bij het idee dat vreemden iets weten waarvan zij zelf nog niet weten hoe ermee om te gaan. Kinderen kunnen hierdoor schaamte, angst, schuldgevoelens of agressie voelen, of de behoefte om hun familie te beschermen tegen oordelen van buitenaf. Deze behoefte aan privacy en controle over het eigen leven kan cruciaal worden in de adolescentie. In deze ontwikkelingsfase zijn jongeren namelijk bezig met het ontwikkelen van een volwassen identiteit, waarbij zij breken met hun kinder-identiteit. Het belang van onafhankelijkheid wordt steeds groter en de manier waarop men zich aan de wereld presenteert wordt een gevoelig element.

In tegenstelling tot kinderen en verzorgers, kan het schoolpersoneel het gevoel hebben dat het kennen van de details van persoonlijke verhalen erg belangrijk is om het kind te beschermen en een veilige omgeving te bouwen, waarbij ze de behoefte voelen om informatie te delen met het onderwijsteam.

Daarom is het belangrijk een klimaat van samenwerking en integratie tussen school, verzorger en kind te creëren, dat gericht is op een nauwkeurige en voortdurende beoordeling van het functioneren en het welzijn van het kind in de schoolcontext. De focus van de informatie-uitwisseling is daarom niet het persoonlijke verhaal, maar een beschrijving van het huidige functioneren van het kind, met zijn kwetsbaarheden en veerkracht, waarbij biografische informatie een algemeen interpretatiekader biedt voor gedrag.

Navigeren door de verschillende perspectieven kan een uitdaging zijn, rekening houdend met het feit dat samenwerking met zorgverleners essentieel is wanneer de school te maken krijgt met leerlingen die ingrijpende jeugdervaringen hebben meegemaakt. Zorgvuldig relationeel werk is vereist door het schoolpersoneel om het vertrouwen op te bouwen dat nodig is voor open communicatie. Open en effectieve communicatie is essentieel voor het vaststellen van ondersteunende strategieën om

realistische verwachtingen te scheppen en gezamenlijke doelen te stellen die binnen het bereik van het kind liggen.

Het is echter belangrijk in het achterhoofd te houden dat kennis van een specifieke traumatische levensloop op zich niet automatisch leidt tot de ontwikkeling van een bewustzijn van het probleem en een capaciteit voor casemanagement, en integendeel een averechts effect kan hebben, waarbij vooroordelen en stereotypen worden ondersteund.

De keuze om delen van een traumatische levensloop te delen is, verre van een zuivere overdracht van informatie, een belangrijk en gevoelig moment in een onderwijsrelatie, waarin de opbouw van een ruimte van vertrouwen en erkenning op het spel staat.

#3. Het onthullen van privézaken

Er zijn veel situaties waarin men in de klas kan vragen om het delen van iemands verleden en geschiedenis. Docenten hebben vaak de beste bedoelingen, maar zij moeten er rekening mee houden dat hun eisen ertoe kunnen leiden dat kinderen met ingrijpende jeugdervaringen zich hulpeloos voelen en dingen moeten delen die ze eigenlijk liever niet willen delen.

Dit is een risico waarmee een docent rekening moet houden bij het plannen van activiteiten in de klas. Het is daarom noodzakelijk dat zij een gevoeligheid ontwikkelen voor onderwerpen als gender, culturele diversiteit, adoptie of kindbescherming, enz. om voorbereid te zijn op de twijfels en opmerkingen van kinderen, waarbij zij op een manier ingrijpen die de privacy van de direct betrokkenen waarborgt, maar ook geen ruimte laat voor dubbelzinnigheid, het ontwijken van de vraag.

Het is normaal dat kinderen nieuwsgierig zijn en vragen stellen wanneer zij geconfronteerd worden met klasgenoten die andere lichamelijke kenmerken hebben of die een gezinsleven beschrijven waarvan zij nog nooit hebben gehoord. Deze situaties kunnen een risico van pijnlijke inbreuk op het privéleven van het kind inhouden, maar ook een gelegenheid om in de klas kwesties te bespreken die belangrijk zijn voor het opbouwen van een klimaat van wederzijds respect en een inclusieve omgeving.

Aan een kind in de pleegzorg, kan bijvoorbeeld worden gevraagd waarom het niet bij zijn ouders woont. Docenten kunnen zulke situaties gebruiken om les te geven over privacy en tegelijkertijd de onderliggende nieuwsgierigheid aan te pakken door meer algemene informatie te verstrekken, waardoor het kind zelf niet in het middelpunt van de belangstelling komt te staan. Het erkennen van de grenzen van privacy is een belangrijke les.

In deze omstandigheden is het passend om het kind dat de vraag stelt niet te straffen of te beschuldigen, zelfs wanneer het gesprek tussen leeftijdsgenoten

plaatsvindt. Iets zeggen als “Ik zie dat je nieuwsgierig bent naar adoptie, maar dit is haar verhaal, en het is niet OK om zulke persoonlijke vragen te stellen; ik weet zeker dat jij ook wel eens iets hebt meegemaakt waar je de behoefte voelde om iets voor jezelf te houden” is een manier om de vraag te legitimeren en tegelijkertijd het recht op privacy te garanderen.

Tieners kunnen ingewikkelde vragen stellen over het proces van voogdij en andere kwesties en docenten hebben misschien geen antwoord. Als dit gebeurt, is de beste houding om eerlijk te zijn en zeggen dat je het voor ze gaat uitzoeken, of de leerlingen door te verwijzen naar iemand die er wel meer over weet.

#4. De gemeenschapsbrede aanpak

Ervaringen buiten het klaslokaal bepalen hoe leerlingen de school ervaren, hoe ze zichzelf zien, hoe ze naar anderen kijken, en hoe belangrijk ze school vinden (Huebner et al., 2001). Ingrijpende jeugdervaringen hebben een grote impact op leerlingen, van academische prestaties (Slade & Wissow, 2007) tot gedrag en emotioneel welzijn (Hunt et al., 2017). De auteur stelt voor dat het werken aan ACEs “healing-centred” genoemd kan worden oftewel “genezing-gericht”, wat betekent dat het gericht is op het werken met het hele systeem, culturele factoren en sterke punten.

We stellen een geïntegreerde benadering van het hele kind voor, cultureel responsief en op genezing gericht, gebaseerd op een ecologisch kader. Deze aanpak houdt rekening met de negatieve effecten van ingrijpende jeugdervaringen, beschermende factoren en culturele factoren die individuen en hun omgeving beïnvloeden, om een systematische aanpak van trauma-bewust onderwijs te bieden. Een ecologisch kader toegepast op een trauma-bewuste benadering in scholen combineert ondersteuning van de hele school en de hele gemeenschap om een gestructureerd systeem te bieden om het hele kind te ondersteunen.

Scholen die trauma-geïnformeerd zijn, helpen kinderen op verschillende niveaus. De hele school is betrokken en werkt samen met de gemeenschap om kinderen te ondersteunen en hun functioneren op school te verbeteren. Op school begrijpen alle medewerkers hun rol in het creëren van een positieve en inclusieve omgeving. Ze weten hoe ze beleid en praktijken moeten opstellen die zorgen voor veiligheid en verbinding, onrechtvaardigheid aanpakken en voorkomen dat kinderen opnieuw getraumatiseerd raken. Op het niveau van het kind worden kinderen actief betrokken bij het ontwikkelen van hun identiteit en zelfbeeld via sociale en emotionele vaardigheden. Ze krijgen kansen om beschermende factoren te versterken en hebben toegang tot intensieve interventies om zichzelf te helen en te herbouwen. Onderzoek over uitsluitende discipline, racisme, sociale bepalingen, en ingrijpende jeugdervaringen worden gecombineerd om de complete systematische aanpak van trauma-bewust onderwijs te bepalen. Dit laat zien hoe trauma-bewust onderwijs essentieel is voor doelen rondom inclusie, gelijkheid en sociale rechtvaardigheid in het onderwijs. Om dit te bereiken, moet het hele scala aan strategieën voor trauma-

bewust onderwijs rekening houden met de culturele context waarin leerlingen leven. Er is steeds meer onderzoek dat aantoont dat het ondersteunen van het hele kind ook betekent dat scholen rekening moeten houden met de culturele factoren die de academische ervaring van leerlingen vormgeven.

Op dit moment zijn de meeste acties gericht op het vergroten van bewustzijn en begrip voor traumatische ervaringen, in plaats van het begrijpen van de bijdragen van schoolsystemen en het doorvoeren van veranderingen in het beleid en de praktijk.

Het veranderen van een organisatie vereist overeenstemming tussen het verwachte werk van de organisatie, de mensen binnen de organisatie, de cultuur van de organisatie en de structuur van de organisatie. Als deze elementen niet overeenkomen, kan dit effect hebben op het bereiken van gewenste veranderingen.

Scholen maken deel uit van gemeenschapsnetwerken van ondersteuning, voorzieningen en koppelende systemen (zoals gezondheidszorg, jeugdrechtspraak), die allemaal invloed uitoefenen op het beleid en de praktijk binnen scholen. Daarom hebben scholen zowel horizontale als verticale samenhang nodig om volledig responsief te zijn als een trauma-bewust systeem.

We hebben een geïntegreerde aanpak nodig die rekening houdt met de invloed van ingrijpende jeugdervaringen, beschermende factoren en culturele factoren op individuen en de omgeving waarin zij zich bevinden. Dit moet een systeembrede aanpak van trauma-bewust onderwijs mogelijk maken.

(Deze tekst is afkomstig uit Chafouleas et al., 2021, <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-021-09427-9>)

#5. Ruimte maken voor effectieve communicatie

Het is belangrijk om bewust na te denken en te plannen hoe er gecommuniceerd wordt met kinderen die ingrijpende jeugdervaringen hebben gehad en hun verzorgers. Dit kan niet zomaar spontaan gebeuren, maar moet gestructureerd worden. Door constant informatie uit te wisselen, kunnen docenten hun werk oriënteren, feedback krijgen en samen de effectiviteit evalueren.

De informatie die kinderen en verzorgers geven, is bijvoorbeeld erg belangrijk om het functioneringsniveau en de autonomie van het kind te beoordelen, los van de abstracte referenties die al bestaan op basis van leeftijd. Dit helpt om een betrouwbare en veilige omgeving op school te creëren. Feedback over gedrag op school, leertijd en -wijze, en sociale vaardigheden kan ook ondersteuning bieden bij activiteiten die het kind thuis of in de bredere omgeving onderneemt en de volwassenen die voor hen zorgen.

De samenwerking tussen school en gezin helpt om een ruimte te creëren waarin het kind zich gesteund voelt en merkt dat de inspanningen van verzorgers en

docenten gericht zijn op gemeenschappelijke doelen. Zo ontstaat er een alliantie en samenwerkingsklimaat tussen de school en de familie.

Om de ontwikkeling van een goede alliantie tussen de betrokken partijen te bevorderen, kan het nuttig zijn om enkele punten in gedachten te houden::

- Het betreden van een nieuwe school kan uitdagend zijn voor met ingrijpende jeugdervaringen. Om hen vanaf het begin het gevoel te geven dat de school een veilige plek is, is het aan te bevelen om ontmoetingen te regelen met een vertrouwenspersoon voordat de gewone lessen beginnen. De mogelijkheid hebben om vertrouwd te raken met de ruimte, de mensen en de routines is een goede manier om de basis te leggen voor een goede verbinding.
- Een essentieel element bij het opbouwen van een vertrouwensrelatie met het kind en hun verzorger is de belofte dat details over hun verhaal vertrouwelijke informatie blijven. Het kind moet de baas zijn en verantwoordelijk zijn voor het delen van hun ervaringen, op een moment en op een manier die bij hen past.
- Zorg ervoor dat je altijd denkt in termen van groei en vooruitgang. Problemen en moeilijkheden bij het leren of sociale contacten maken nog niet wie een kind is. Door te werken aan het ontwikkelen en versterken van hun sterke punten en talenten, help je kinderen om zich te bevrijden van hun trauma's en vooruit te kijken naar nieuwe doelen in de toekomst.

#6. Taal en stereotypering

Om een respectvolle en veilige omgeving op school te kunnen bieden, is het taalgebruik erg belangrijk.

We hebben het bijvoorbeeld over 'negatieve ervaringen' of 'trauma' om moeilijke en pijnlijke ervaringen te beschrijven die leerlingen hebben meegemaakt. Deze woorden zijn een soort kader dat docenten helpt om anders onbegrijpelijk en verwarrend gedrag, cognities en emoties te herkennen en te begrijpen. De term 'negatieve ervaringen' duidt niet op een specifieke ervaring, maar omvat meerdere mogelijke ervaringen.

Maar wanneer dit soort woorden gebruikt worden, zijn ze beladen met andere sociale betekenissen waardoor trauma vaak een identiteitskenmerk wordt, die een onnatuurlijke scheiding tussen 'normale' en 'getraumatiseerde' mensen aanmoedigt; en daarmee ook tussen degenen die hulp nodig hebben en degenen die in staat zijn om deze hulp te bieden. Een moeilijk verleden kan helpen bij het verklaren van een specifieke manier van functioneren, maar het zegt niet per se iets over wie een persoon is of wie ze zullen worden. Alleen focussen op het verleden kan de sterke kwaliteiten van een leerling overstemmen en hen positioneren als 'behoefte' individu die niet in staat is om een positieve bijdrage te leveren.

Meer in het algemeen wordt het leven van jongeren die te maken hebben met pleegzorg of gedwongen migratie vaak beschreven alsof er iets ontbreekt, wat ervoor zorgt dat men lage verwachtingen van hen heeft. Misschien is het geen toeval dat hun onderwijssucces aanzienlijk lager is dan dat van kinderen die niet uit hun huis worden geplaatst.

Manieren om nieuwsgierige kleuters en kinderen in de basisschoolleeftijd te vertellen over adoptie- en pleeggezinnen:

Soms krijgen mensen een kind, maar ze zijn niet voorbereid of kunnen niet voor hem of haar zorgen. Rond de eerste jaren van de basisschool beginnen kinderen de basis van voortplanting te leren. Ze kunnen dan gaan nadenken over de ouders die een kind had voordat het ter adoptie werd opgegeven. Het is belangrijk om duidelijk te maken dat er niet zoiets bestaat als “echte” ouders en “nep” ouders. We hebben het over biologische ouders in het geval van geadopteerde kinderen. Hun adoptieouders zijn natuurlijk “echt” en zullen voor altijd hun ouders zijn.

De redenen waarom een kind in een adoptie- of pleeggezin is geplaatst, hebben niet te maken met hoe zij of hij is of was. Vragen als “Waarom wilde Kai’s eerste moeder hem niet houden?” zijn niet ongevoel in een klas met een geadopteerd kind of een kind dat in een pleeggezin woont. Leeftijdsgenoten moeten weten dat een gezin soms een kind heeft, maar dat ze niet voorbereid zijn of niet voor hen kunnen zorgen. Dit kan verschillende redenen hebben. Biologische ouders kunnen te jong of te ziek zijn om voor een kind te zorgen, of een andere ernstige belemmering hebben die hen ervan weerhoudt dit te doen. Hoe dan ook, het is belangrijk om te benadrukken dat, wat de reden ook is, het niets te maken heeft met iets dat het kind heeft gedaan. Alle kinderen moeten worden verzorgd. Om deze reden, wanneer hun biologische familie dat niet kan, wordt een ander gezin gevonden om het over te nemen. Wanneer kinderen worden geadopteerd, wordt hun nieuwe familie voor altijd hun familie. Andere keren wonen ze bij een ander gezin of in een residentiële instantie totdat de biologische familie weer voor hen kan zorgen.

Ondersteun de manier waarop het betrokken kind zijn familie ziet en benoemt. Sommige kinderen die in een pleeggezin wonen, noemen de mensen die voor hen zorgen “mama” of “papa”. Anderen gebruiken woorden als “tante” of “oom”, of noemen ze bij hun voornaam. Dit kan veel verschillen van kind tot kind maar het is allemaal OK. Docenten moeten aandacht besteden aan de woorden die kinderen gebruiken om te voorkomen dat ze zelf per ongeluk iets anders zeggen.

Bij het opvoeden van hun kinderen doen alle gezinnen vergelijkbare dingen, ongeacht de manier waarop hun gezin is opgebouwd of de samenstelling ervan. Door te benadrukken dat gezinnen vergelijkbare dingen doen voor hun kinderen en dat gezinnen gaan om gevoelens van liefde, bescherming en geruststelling, kunnen jonge kinderen diversiteit in gezinnen beter begrijpen. Praat over wat ze doen (zoals zorgen, troosten wanneer ze verdrietig zijn, hen naar school brengen als ze nog te jong zijn om alleen te gaan, enz.) helpt hen te begrijpen dat de rol van het gezin belangrijk is.



SECTIE 3. Dia 's

Deze sectie bestaat uit een powerpoint verdeeld in 6 delen. Afhankelijk van uw leerdoelen, leercontext en type publiek is het mogelijk de presentatie in zijn geheel te gebruiken of alleen bepaalde delen.

De meeste deelsecties bevatten suggesties voor groepswork en casussen.

#1 Privacybeleid, normen en afspraken

#2 De blik positioneren voor het kaderen van de complexiteit

3 Het onthullen van privé-zaken

#4 De gemeenschapsbrede aanpak

#5 Ruimte maken voor effectieve communicatie

#6 Taal en stereotypering



Referenties

- Blitz, L. V., Yull, D., & Clauhs, M. (2020). Bringing sanctuary to school: Assessing school climate as a foundation for culturally responsive trauma-informed approaches for urban schools. *Urban Education*, 55(1), 95–124.
- Chafouleas, S.M., Pickens, I. & Gherardi, S.A. (2021). Adverse Childhood Experiences (ACEs): Translation into Action in K12 Education Settings. *School Mental Health* 13, 213–224
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167–183.
- Hunt, T. K. A., Slack, K. S., & Berger, L. M. (2017). Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood. *Child Abuse and Neglect*, 67, 391–402.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184.
- Lewallen, T. C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S., & Giles, W. (2015). The whole school, whole community, whole child model: A new approach for improving educational attainment and healthy development for students. *Journal of School Health*, 85(11), 729–739.
- Nadler, D., & Tushman, M. (1980). A model for diagnosing organizational behavior. *Organizational Dynamics*, 9, 35–51.
- Ridgard, T. J., Laracy, S. D., DuPaul, G. J., Shapiro, E. S., & Power, T. J. (2015). Trauma-informed care in schools: a social justice imperative. *Communiqué*, 44(2), 1–12.
- Slade, E. P., & Wissow, L. S. (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. *Economics of Education Review*, 26(5), 604–614.

Dia's voor deze unit zijn te vinden in bijlage 6

BIJLAGEN

DEEL 1

Jeugdzorg en de school

Grootste uitdagingen: discussie in tweetallen

Noah is een 8-jarig kind die recent is geplaatst in residentiële jeugdzorg en nu naar een nieuwe school gaat. Wat zijn de grootste uitdagingen voor:

- Noah
- De klasgenoten
- De leerkrachten
- De opvoeders
- De schoolleiding

Kinderrechten en jeugdhulpsystemen

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

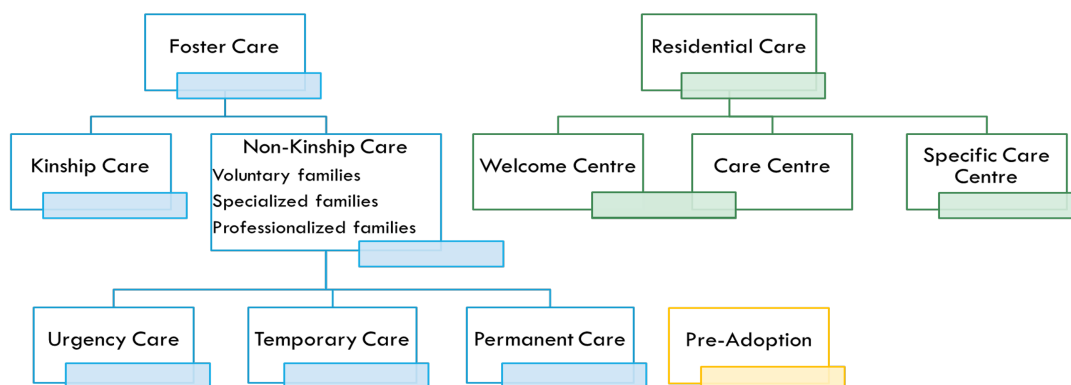
Waarom komen kinderen in aanraking met jeugdhulp?

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

PROTECTION MEASURES



Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Kinderen in jeugdhulp

- Minder academisch succes (Flynn, Tessier, Coulombe, 2013)
- Minder hoog opgeleide banen in volwassenheid (Hook, Courtney, 2011)
- Slechtere gezondheidsconditie (Dixon, 2008)

WAAROM?

Interactie tussen individuele factoren (stress, motivatie, zelfvertrouwen...) en sociale factoren (verwachtingen van de school en verzorgers, (niet-)inclusief schoolbeleid, relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen, het zorgsysteem, kwaliteit van interactie en reacties...) (Sebba et al., 2015)



Kwaliteit van de schoolomgeving maakt een verschil

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

De rechten van het kind in een ecosystemisch perspectief

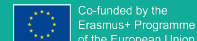
Het recht op goede omstandigheden voor “lichamelijke, mentale, spirituele, morele en sociale ontwikkeling” (CRC, 1989).

Hoe kan een school deze omstandigheden ondersteunen?

Vanuit een ecosystemisch perspectief ontwikkelt een kind zich in een ecologisch systeem dat autonomie stimuleert, leren en interactie door alledaagse “proximale” processen (Bronfenbrenner, 2005). Belangrijkste aspecten:

- Interactie met primaire verzorgers en belangrijke personen in verschillende contexten
- Affordances van de omgevingen die het kind en de verzorgers bezoeken
- “Ecologische transities” als belangrijkste momenten voor het ontwikkelen van autonomie en voor leren
- Gevoel erbij te horen en relaties binnen de gemeenschap als beschermende factoren

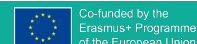
Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Obstakels

- De huidige discussies rond leerlingen in alternatieve zorg, geadopteerden en vluchtelingen bestaan grotendeels door tekorten (Uptin, Wright, Harwood, 2012).
- Deze positie plaatst de leerling in een kader van negatieve en tekortschietende assumpties binnen scholen (getraumatiseerd zijn, een slachtoffer en verhoogd risico lopen). (Keddie, 2011)
- “Institutionele verhalen” die deze leerlingen doen zwijgen’ verhaal en perspectief
- Impliciet curriculum en schoolbeleid: competitieve en gestandaardiseerde schoolomgevingen, waarbinnen sommigen mogelijk buiten de grenzen van de school vallen qua acceptatie van leerlingen
- De “goede leerkracht” als enige hoop: *“September is...like the lottery. You cross your fingers and you pray for a good teacher. But it only happens once every many years.”*

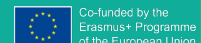
Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Resources

- Het belang van het kind meewegen in alle beslissingen
- Een structureel partnerschap opbouwen tussen de school en jeugdhulporganisaties (gezamenlijke trainingen, multidisciplinaire teams...)
- Participatie van de volwassenen die verantwoordelijk zijn voor het kind richting de schoolgemeenschap en andere organisaties
- Schoolbrede benadering
- Promoten van beschermende factoren op individueel en omgevingsniveau
- Erkennen van de verhalen en ervaringen van kinderen door diversiteit te laten zien in boeken en materiaal dat in de klas gebruikt wordt.
- Discriminatie voorkomen en stigmatisering vermijden.

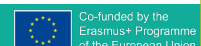
Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Referenties

- Bronfenbrenner U. (ed.) (2005), *Making human beings human. Bio-ecological perspectives on human development*, Sage, Thousand Oaks
- Dixon J. (2008), Young People Leaving Care: Health Outcomes. *Child & Family Social Work*, 13, 2, pp. 207-17.
- Flynn, R. J., Tessier, N. G., & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70–87.
- Hook J.L., Courtney M.E. (2011), Employment Outcomes of Former Foster Youth as Young Adults: The Importance of Human, Personal, and Social Capital. *Children and Youth Services Review*, 33, 10, pp. 1855-65.
- Keddie, A. (2011). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 1–16.
- Sebba J. et al. (2015), *The Educational Progress of Looked after Children in England: Linking Care and Educational Data*, University of Oxford Department of Education/University of Bristol, Oxford.
- Uptin, J., Wright, J. & Harwood, V. (2013). 'It felt like I was a black dot on white paper': examining young former refugees' experience of entering Australian high schools. *The Australian Educational Researcher*, 40, 125–137.
- Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. London: Routledge.

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



NOTES

Children's rights and child protection systems

The United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC) affords every child the right to "a standard of living adequate for the child's physical, mental, spiritual, moral and social development" (art. 27) and requires that parents or those responsible for the child "secure, within their abilities and financial capabilities, the conditions of living necessary for the child's development". When, for whatever reason, parents find themselves unable to fulfil these obligations, states are responsible for ensuring such care in situations where children are "temporarily or permanently deprived of his or her family environment" (art.20). After assessing the situation, the children are provided with an alternative care solution until they can return to their family, either in a foster family or in a residential facility. When return to the family will not be possible, a permanent solution such as adoption may also be considered.

Why are children in the protection system?

There are several reasons for the States to put into act protective measures towards children. In the EU, the States have the duty to support families to remove any potential obstacle which may prevent the parents from performing their functions aimed at ensuring their children's care, education and socialization. However, in some cases the family and the community where the child lives do not meet the child's basic needs. In case the family of origin of a child lives a situation of temporary difficulty that cannot be addressed by a family support at home; if the child is severely neglected; if the parents' behavior produces serious damage to the child and jeopardizes their safety and well-being, in order to meet the child's best interest the protection system is entitled to intervene with protective measures in collaboration with social and healthcare services. These protective measures can involve different forms and the literature suggests that they are more effective when decided and defined in a collaborative way, involving the family of origin, other trusted people in the family's entourage, and social workers who already know the family and support them. Kinship care (when the child te. When the child is in a condition that is assessed by the Court as a "state of abandonment", the child can be adopted.

Protection measures (to be adapted to your country)

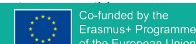
Foster care grants the custody of a child to a family for a time, without there being an adoptive purpose. The purpose is to give children the opportunity to grow up in a more favorable family environment than the original one. According to the relationship between children and the foster family, the fostering will be: **kinship care** (foster with grandpaterns, aunts and uncles, siblings, or other relatives) or **non kinship care** (non relatives). In the latter case, there are three types: (1) *voluntary families*; (2) *specialized families* in which some of its members have the experience or training to work with children with special needs, these families do not have an employment relationship; and (3) *professionalized families*, in addition to the requirements for specialized families, there is an employment relationship between the foster parents and the public entity.

Foster care may adopt the following modalities depending on its duration and objectives:

(1) **emergency care**: while the corresponding family protection measure is decided, it should last less than six months;

(2) **temporary care**, while improvements are made for the family reunification. Its maximum duration should not exceed two years, unless the best

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



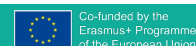
The second protection measure is **residential care**. When the possibility of foster care is ruled out, the child will live in a center with other children in the same situation. Within this measure can be found: (1) **welcome centre** where care is immediate and transitory while the diagnosis of the situation is made to determine the measure to be applied; (2) **residential care centre** where children are offered an alternative resource to a family environment; and (3) **specific care centre** for children with some type of specificity, such as behavioral problems. The purpose of these is to provide the child with an adequate framework for his/her education and development.

Obstacles

Schools can also be spaces that restrict learning and social inclusion. They have the power to designate the identity markers that are most desirable and enable certain students to succeed in the institution and conversely these same social and cultural markers can very easily exclude difference. 'performatives that do not make sense in the discourses that frame schooling, or that are counter to prevailing institutional discourses, may fail or may act to constitute a subject outside the bounds of acceptability as a student' (p. 37). Therefore 'the refugee' can too easily stand outside these bounds of acceptability.

Where difference is identified it is often equated with marginality, deficit and lack, due to the (mis)recognition and misrepresentation of the student (Keddie 2011). This positioning places the refugee student in a strata of negative and deficit assumptions within schools such as being traumatised, a victim and at risk.

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Deel 2.1

DEEL 2.1

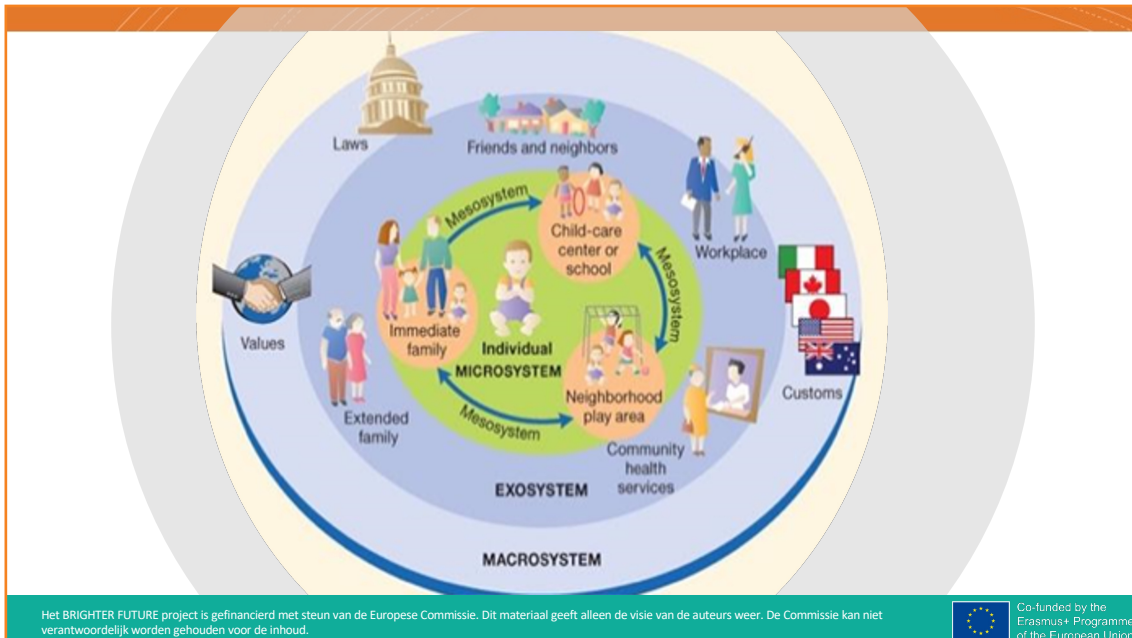
Schoolbrede benadering van welzijn



Inhoud

- 1. De gemeenschapsaanpak**
Voelen en ervaren wat wordt bedoeld met een gemeenschapsaanpak
- 2. Een 'sociogram' maken van een school en de bijbehorende gemeenschap**
Inzicht krijgen in de belanghebbenden van de school
- 3. De schoolbrede benadering**
Waarom werkt een schoolbrede benadering?
Inzicht krijgen in de verschillende bouwstenen
- 4. De leerkracht in zijn/haar kracht zetten**
De betekenis van een leerkracht in het levenspad van een kind
- 5. Kanselijkheid vergroten**





Maak een 'sociogram' van de school en de bijbehorende gemeenschap

Om over na te denken:

- Welke partners/belanghebbenden binnen en buiten de school zouden geïncorporeerd moeten worden wanneer je werkt aan het welzijn van leerlingen (en het personeel)?
- Wat is belangrijk bij het werken aan een schoolbrede benadering in samenwerking met de gemeenschap?

Officiële definitie van welzijn

Met welzijn bedoelen we positieve mentale gezondheid, bepaald door optimisme, zelfvertrouwen, blijdschap, vitaliteit, gevoel van betekenis, eigenwaarde en weten hoe om te gaan met je eigen emoties

Welzijn gaat over opgroeien in een omgeving die bijdraagt aan een brede kijk op positieve ontwikkeling in een gezond, sociaal en onafhankelijk persoon.



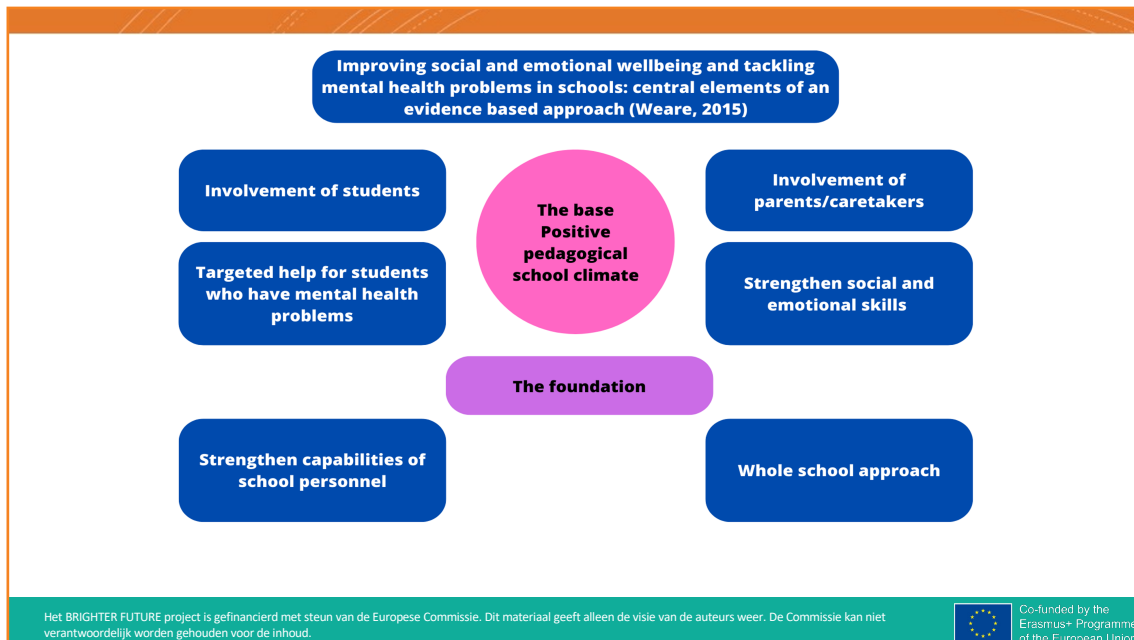
Wat het beste werkt op school

Een **geïntegreerde aanpak / schoolbrede benadering van welzijn** (tegenover 'gescheiden' interventies) verspreid over een langere periode, waarbij:

- Leerlingen worden ondersteund in hun sociaal-emotionele ontwikkeling
- Leerkrachten krijgen een goede training
- Lessen vereisen actieve leerlingparticipatie
- Ouders worden meer actief betrokken
- Investeren in welzijn (visie) wordt breed gedragen in de school
- Iedereen* in en om de school is betrokken + heeft inspraak

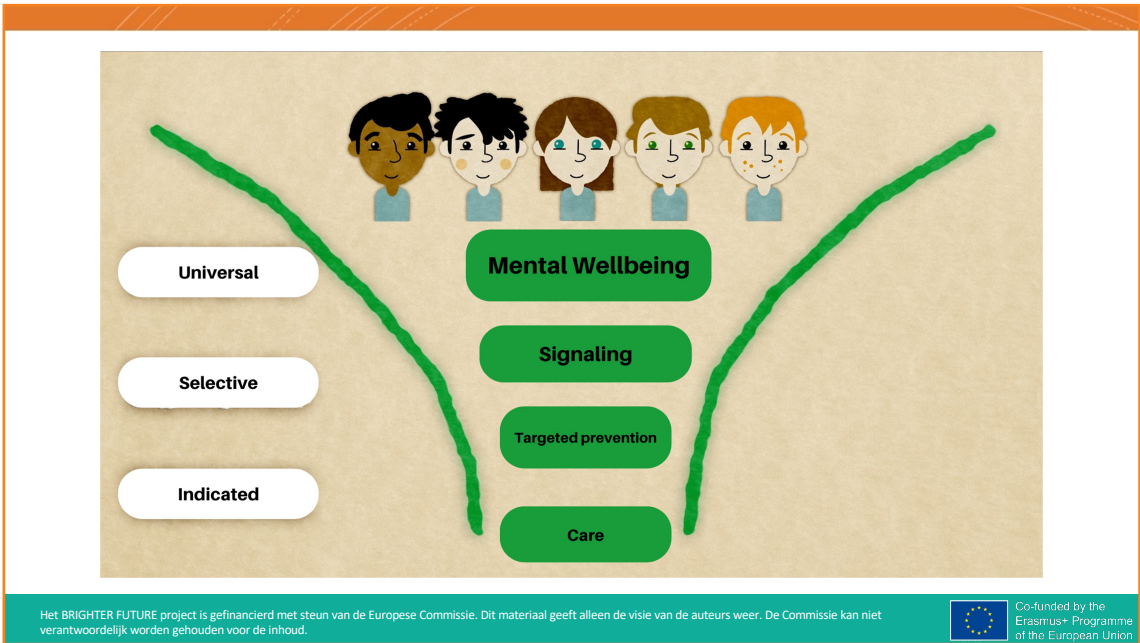
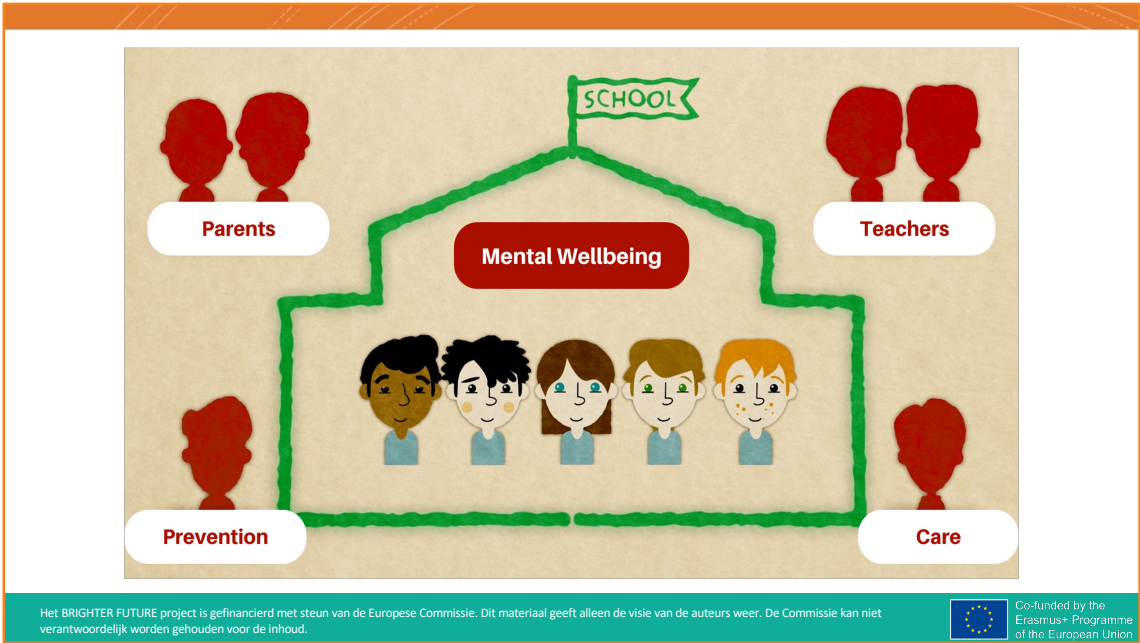
* Iedereen = school management, leerkrachten, leerlingen, ouders/verzorgers, collega's binnen zorg en ondersteuning





Effecten van een schoolbrede benadering van welzijn

- Betere leeruitkomsten
- Betere sociale en emotionele vaardigheden
- Een afname in probleemgedrag, angst en depressieve klachten
- Een verbetering in werkgeheugen en concentratie
- Een meer positieve houding richting de school en leerkrachten
- Meer motivatie om te leren
- Minder studievertraging
- Minder vroegtijdige schoolverlaters
- Een betere startpositie voor sociale participatie



Visie van het schoolpersoneel

1. Aandacht voor welzijn gaat over het creëren van een positieve omgeving op school
2. Het versterken van het welzijn van leerlingen kan niet in één module, één interventie of op één moment in de dag gevat worden
3. Je leert vaardigheden niet van papier. Zonder tijd en ruimte voor de leerkracht is de kans klein dat concrete hulpmiddelen echt zullen helpen
4. Aandacht voor welzijn gaat de hele school en de omgeving aan

Een school kan nadenken over wat werkt...

- ... bij deze leerlingen
- ... bij dit schoolteam
- ... bij deze ouders/verzorgers
- ... op deze school
- ... in deze buurt?

Wat doen we al?

Wat werkt goed en wat kan er nog meer gedaan worden?
Stap voor stap, je hoeft het niet allemaal tegelijk te doen

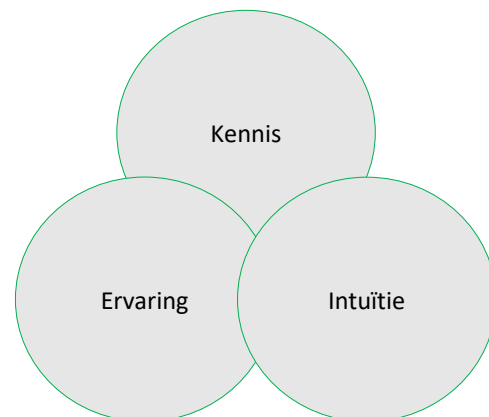
De leerkracht in zijn/haar kracht zetten

Om over na te denken:

- Welke rol speelt een leerkracht in het levenspad van een kind en welke betekenis kan hij/zij geven aan het kind?

Het welzijn van het schoolpersoneel

Let op!
Het welzijn van de leerlingen begint met aandacht voor het schoolpersoneel!



Kansenongelijkheid

Kansenongelijkheid begint vaak in de kindertijd:

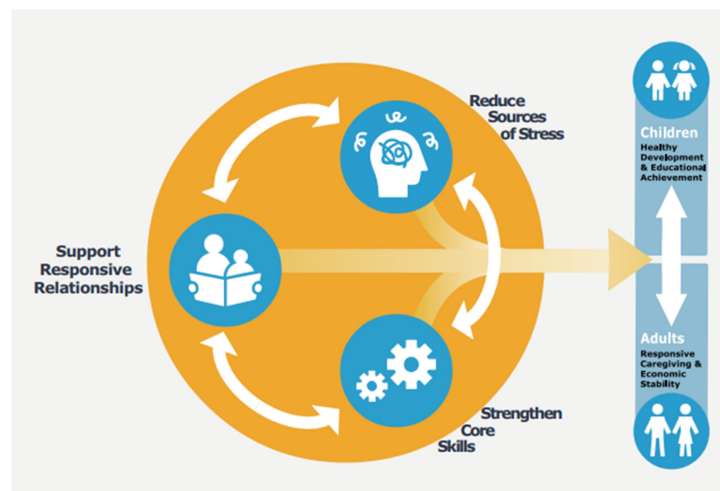
- Opgroeien in een ongunstige leefomgeving of met ongunstige factoren
- Mechanismen zoals kansenongelijkheid in onderwijs en verhoogde stress
- Invloed op ontwikkeling ̄ bv verstoorde emotionele regulatie, verstoorde ontwikkeling van relaties, verminderd vertrouwen in eigen kunnen (self-efficacy)
- Psychologische consequenties ̄ bv verhoogde stress, mentale problemen (depressie, angst, insomnia en eenzaamheid) en verminderd mentaal welzijn

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



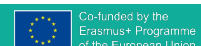
Wat kun je doen om kansengelijkheid te vergroten?

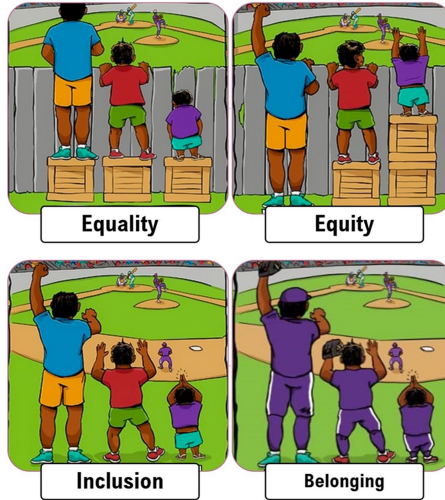
Is school een goede plek om te werken aan de 3 principes?



Bron: Center on the Developing Child – Harvard University

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.





Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

BRIGHTER FUTURE
Innovative tools for developing full potential after early adversity

DEEL 2.1

Schoolbrede benadering van welzijn

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Gelijkwaardigheid

Secada (2012, geciteerd in Carter 2018)

- Socially enlightened self-interest: engaging in a process for the benefit of society
- Social justice: “interrupting current wrongs, on undoing or rectifying past wrongs, and predicting and/or avoiding potential wrongs that have been or that may be visited upon whole groups of people”
- Fairness

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

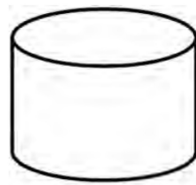
Educationele gelijkwaardigheid kent twee dimensies: ten eerste gaat het om rechtvaardigheid. Zorgen voor goede persoonlijke en sociale omstandigheden - bijvoorbeeld gender, SES of etnische afkomst - zou geen obstakel moeten zijn om potentieel te bereiken in het onderwijs. Ten tweede heeft het te maken met inclusie, wat gaat over het zorgen voor een minimale standaard van onderwijs voor iedereen

(Chapman & Ainscow, 2022, p.2)

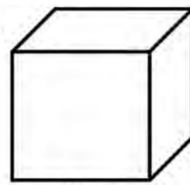
Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

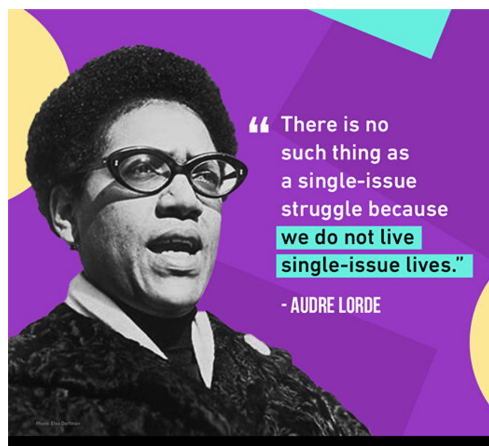


Gender



Race

Case, 2016



Intersectionaliteit

Appelmand metafoor (Rodó de Zarate, 2022)



Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Een aparte behandeling van verschillende oppressiesystemen houden geen rekening met de geleefde ervaringen van degenen die daar gezamenlijk onder lijden

Rodó de Zarate, 2016

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Om intersectionaliteit aan te pakken moeten we ons richten op de vraag hoe ras, klasse, geslacht, seksualiteit, vermogen om iets te kunnen, leeftijd, enz. de dynamiek van macht en ongelijkheid op sociaal en individueel niveau kunnen organiseren. Dit moet op een praktische manier worden aangepakt.



Waarom praten we hierover?

- Individuen nemen zowel posities van sociale bevoorrechting als sociale marginaliteit in wanneer we rekening houden met alle verschillende identiteiten.
(Jones & Wijeyesinghe, 2011)
- Intersectionaliteit moedigt de mensen in het onderwijs aan om te zien wat gewaardeerd wordt en wie bevoorrecht is.
 - Bv. labelen en zero tolerance beleid



- Als we accepteren dat er meerdere niveaus van discriminatie zijn, dan zouden er ook verschillende niveaus van bescherming moeten zijn.
- We kunnen intersectionaliteit gebruiken om te onderzoeken, begrijpen en reageren op hoe deze factoren elkaar raken.



- Als we intersectionaliteit niet in onze benadering betrekken, nemen we het risico om middelen te investeren in initiatieven die mogelijk falen.
- “Scholen, bijvoorbeeld, voorzien een kind met ondersteuning in relatie tot zijn/haar handicap en een vluchteling krijgt hulp bij het leren van de taal of een traumatische ervaring, maar wat gebeurt er met een kind dat vluchteling is en een handicap heeft?” (Bešić, 2020)
 - Tekort aan mogelijkheden voor ondersteuning
 - Bereiken van een uniforme visie op leerlingen
 - Versmalde kijk op ondersteuning



Casus: Abdullah

(Aangepast van Roxas & Roy, 2012)

- Waar zien we de invloed van privilege in de ervaring van Abdullah?
- Waar zien we de invloed van de oppressiesystemen in de ervaring van Abdullah?

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Volgens Cho en collega's (2013, p. 795):

“wat een analyse intersectioneel maakt is (...) de intersectionele manier van denken over het probleem van gelijkenissen en verschillen en de relatie tot macht.”

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Referenties

- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49(3–4), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s11215-020-09461-6>
- Carter, N. P. (2018). Intersectionality of Race, Ethnicity, Class, and Gender in Teaching and Teacher Education. *Intersectionality of Race, Ethnicity, Class, and Gender in Teaching and Teacher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1163/9789004365209>
- Case, K. A. (2016). Engaged Learning for Social Justice. *Intersectional Pedagogy*, 1–24.
- Chapman, C., & Ainscow, M. (2022). *Educational Equity Pathways to Success*. Routledge.
- Cho, S., Crenshaw, K., & Leslie, M. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Intersectionality: Theorizing Power, Empowering Theory*, 15(2), 1–23.
- Crenshaw, K. (2011). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of Anti-discrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics. In *Framing intersectionality* (pp. 25–42).
- Dill, B. T., & Zambrana, R. E. (2020). Critical Thinking About Inequality. *Feminist Theory Reader*, 108–116. <https://doi.org/10.4324/9781003001201-14>
- Jones, S., & Wijeyesinghe, C. (2011). The Promises and Challenges of Teaching from an Intersectional Perspective: Core Components and Applied Strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 119, 11–20. <https://doi.org/10.1002/tl>
- Rodó de Zárate, M., & Jorba, M. (2022). Metaphors of intersectionality: Reframing the debate with a new proposal. *European Journal of Women's Studies*, 29(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/1350506820930734>
- Roxas, K., & Roy, L. (2012). "That's How We Roll": A Case Study of a Recently Arrived Refugee Student in an Urban High School. *Urban Review*, 44(4), 468–486. <https://doi.org/10.1007/s11256-012-0203-8>

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

NOTES

Inequality of opportunities

The social-emotional development and mental resilience of children is a precondition for greater equality of opportunity, including with regard to good education and social opportunities in general. Investing in well-being at school is an essential part of being able to maintain control over one's own life. It is important that children and young people learn how to survive in today's society and in contact with others. Examples of unfavorable living conditions/unfavorable factors: low socio-economic position of view. Other traumatic childhood experiences such as abuse and neglect.

Granny Smith, Red Delicious, Pink Lady, Honeycrisp, Fuji, Gala, or Golden Delicious. Each apple has a certain colour, taste, texture, etc. All these and other properties are criteria according to which it is possible to broadly classify kinds of apples in everyday practice and knowledge. Every specific apple property (red, big, sweet) is analogous to social positions in intersectionality (man, white, gay). Positions are not mutually constituted; instead, they constitute the apple (or an individual). My age is the same if I am a woman or a man, just as my ethnicity does not change depending on my sexual orientation. What might change are the effects of those positions. So, the social consideration of my age may vary depending on my gender.

Intersectionality

Each person is a whole in which different properties can be distinguished, named and studied. Continuing with the basket of apples metaphor, we could focus on the different values that are given to the different apples in the basket. Those values are socially constructed and culturally and historically defined. Apples' colours or sizes have different meanings in different contexts, so their properties do not determine their value in a fixed way but rather change depending on the social context. Sweetness, for instance, is defined in relation to other fruits in a specific region, and some types of apples are more valued than others in different countries.

Why do we talk about this?

One problem is that disruptive or inappropriate behaviour is socially constructed, determined or interpreted by the observer, according to a particular lens. Labeling fails to account for the situation that gives rise to the action, or for the home environment where certain behaviours or responses are modeled or practiced. Another problem with labeling is that judgments made by teachers and school administrators are not consistent across classrooms, schools or communities.

Zero tolerance policies foster practices in schools that further exclude students already classified as having behaviour problems. Such policies establish firm and unbending parameters of acceptable behaviour for all children, irrespective of the circumstances. Children who come from challenging home environments, who struggle with learning or who experience chaos in their lives are less likely to be able to conform to rules which are inflexible and do not accommodate the life worlds in which these children live. Like labeling, zero tolerance policies and practices discount or downplay the context of the action, in favour of strict enforcement of the rules.

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Deel 2.2

DEEL 2.2

**Hoe ontwikkel je een inclusieve school
waar iedereen telt**

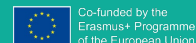
Inhoud

- Inclusief onderwijs en coöperatief werken
- Puzzels: het maken van werkgroepen
- Introduceer jezelf
- Casus
- Conclusies

Inclusief onderwijs

- Gelijkwaardigheid en gelijkheid
- Hulpmiddelen voor verandering: coöperatief werken

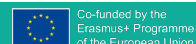
Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Diversiteit in de klas

- Sommige kinderen hebben bepaalde vaardigheden en andere kinderen hebben andere vaardigheden.
- Sommige van hen zijn meer vaardig dan anderen.
- Sommige van hen weten wat ze moeten doen en hoe of vragen om hulp als ze dat nodig hebben en anderen weten niet wat ze moeten doen of hoe ze dat moeten doen.
- Sommige leerlingen hebben leerproblemen, anderen minder en anderen helemaal niet...

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Werkgroepen



Tutor



Familie



Therapeut

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Casus

Alex is een 9-jarige jongen die geadopteerd is uit Ethiopië toen hij 3 jaar oud was. Hij is dit jaar op school gekomen, nadat hij een school had verlaten waar hij sinds de kleuterschool zat.

In een gesprek met de vorige leerkracht van Alex meldde die dat Alex de laatste tijd wat storend gedrag in de klas vertoonde, en na een gesprek met de familie waren ze van mening dat de familie overbezorgd was.

Aan het begin van het schooljaar informeerde de familie de begeleidingsdienst van de school dat Alex therapie volgde.

We zijn nu aan het einde van het eerste trimester en de huidige leerkracht merkt op dat Alex haar deze week blijft uitdagen. Hij onderbreekt de les, maakt grapjes, staat op van zijn stoel, stoort zijn klasgenoten, enz.

Daarnaast heeft het personeel van de eetzaal gemeld dat er een verandering van conciërges is geweest en dat Alex storend gedrag is gaan vertonen.

Op het schoolplein ziet een leerkracht dat Alex Rubén duwt en aanvalt terwijl ze samen aan het voetballen zijn.

Wanneer de leerkracht hen uit elkaar haalt en vraagt wat er is gebeurd, is Alex sprakeloos en antwoordt hij niet. Een andere klasgenoot zegt dat Rubén een racistische opmerking maakte.

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Vraag 1

- **Leerkracht**

Wat zou jij als leerkracht doen direct na dit incident en wat voor acties zou je daarna moeten ondernemen (schoolplein)?

- **Gezin**

Welke stappen zou je ondernemen en wat voor reactie zou je verwachten van het onderwijzend personeel wanneer je wordt geïnformeerd over het incident op het schoolplein?

- **Therapeut**

Welke suggesties zou je doen richting de familie en de school om met vergelijkbare situaties op het schoolplein om te gaan in de toekomst?

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Wat zou jij doen: suggesties

- Breng degenen die betrokken waren in het gevecht bij elkaar en probeer de situatie te verduidelijken.
 - "Wie heeft iets fout gedaan?"
- Ben begripvol richting het slachtoffer van racisme, begrijp hun boosheid en biedt hem/haar een alternatieve en passendere manier van reageren:
 - "Ik snap dat je boos bent, je hebt ook alle recht om boos te zijn, maar je kunt niet aanvallen."
- Besluit voor dat moment wat de straf gaat zijn. Het moet een constructieve straf zijn met een positieve impact als doel.
- Het is belangrijk dat de leerkracht duidelijk maakt dat het slachtoffer van racisme niet schuldig of verantwoordelijk is, maar een slachtoffer.
- Deze kinderen ervaren dergelijke situaties vaker dan we ons realiseren. Vaak zeggen ze niets, omdat ze zich schamen of schuldig voelen.
- Stimuleer activiteiten die werken aan respect voor diversiteit:
 - Nodig sprekers uit van andere etnische groepen en afkomsten om als positieve referentie te dienen.
 - Zoek naar positieve rolmodellen op sociale media.
 - Neem leesmateriaal en activiteiten op in de lesstof waarin diversiteit wordt gerepresenteerd.

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Vraag 2

- **Leerkracht**

Wat zou je reactie zijn n.a.v. het gedrag van de leerling in de klas (hij onderbreekt de les, maakt grapjes, staat op van zijn stoel, stoort zijn klasgenoten...)?

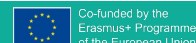
- **Gezin**

Je bent je bewust van de kwetsbare tijd waar je kind doorheen gaat. Wat zou de reactie van de school moeten zijn richting de emotionele behoeften van je kind?

- **Therapeut**

Je bent je bewust van de kwetsbare tijd waar dit kind doorheen gaat. Wat zou de reactie van de school moeten zijn richting de emotionele behoeften van dit kind?

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Reageren op emotionele behoeften

- Blijf rustig en bedenk dat het niet persoonlijk is. Als we het verhaal kennen, dan kunnen we begrijpen wat de situatie is waar het kind zich in bevindt. Het begrijpen van hun behoeften is de eerste stap van onze interventie.
- Ga niet in discussie, maar probeer een gesprek te voeren en bedenk zo mogelijk een zin die hen bij het gesprek betreft: "Natuurlijk had je goede redenen om je zo te gedragen". Maak geen ruzie met de leerling.
- Wanneer hij/zij rustig wordt, dan spreken we af later nog een keer individueel met hem/haar te spreken. Op deze manier laat je een oprechte interesse zien in de situatie van het kind.
- Als het kind niet rustig wordt... neem dan vooraf bepaalde maatregelen volgens het protocol (samenlevingsplan).
- Kom op zijn/haar gedrag terug wanneer het kind gekalmeerd is om uit te vinden wat de triggers zijn en doe dit in samenwerking met het begeleidingsteam door een gesprek te houden met het gezin.
- Biedt het kind nieuwe strategieën aan om met situaties die uit de hand lopen om te gaan. Geef het kind de tijd om deze vaardigheden machtig te worden en zijn/haar emoties kan beheersen.
- PPP strategie (unconditionality, predictability, presence and patience). Wij hebben de belangrijke rol van veerkracht coaches.
 - Onvoorwaardelijkheid (unconditionality): het kind moet weten dat, wat er ook gebeurt, we aan zijn/haar kant staan
 - Voorspelbaarheid (predictability): voorspelbare mensen en routines vormen de sleutel tot kinderen die zich emotioneel veilig voelen
 - Aanwezigheid (presence): het groeten van het kind, glimlachen en interesse tonen zijn signalen die het kind laten zien dat je er voor hem/haar bent.
 - Geduld (patience): emotie regulatie gebeurt niet plotseling, we moeten het kind tijd en geduld geven om de benodigde vaardigheden zich eigen te maken.
- Houd er rekening mee dat kinderen die negatieve jeugdervaringen hebben sensitief kunnen zijn voor onverwachte veranderingen en transities.
- If with the measures taken, we see that there is no positive resolution or even that the conditions worsen, other external measures could be recommended...
- Werk aan emoties op groepsniveau.

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Vraag 3

- **Leerkracht**

Denk je dat het nodig is om gezinnen te betrekken in de klas?

Wat zouden de belangrijkste dingen zijn om rekening mee te houden om tot een goede communicatie te komen tussen het gezin en de school?

- **Gezin**

Wat zouden de belangrijkste dingen zijn om rekening mee te houden om tot een goede communicatie te komen tussen het gezin en de school?

- **Therapeut**

Wat zouden de belangrijkste dingen zijn om rekening mee te houden om tot een goede communicatie te komen tussen jou, het gezin en de school?

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Goede communicatie

- Elke betrokken partij zou als doel moeten hebben om goed te communiceren, respect te tonen naar anderen en elkaars rol te vertrouwen en er niet mee te interveniëren.
- Team work: voor kinderen die negatieve jeugdervaringen hebben is teamwork essentieel om gemeenschappelijke doelstellingen op te stellen.
- We moeten ons bewust zijn van de privacy van persoonlijke verhalen. Welke informatie beschouw je als belangrijk om aan het gezin te vragen?
 - Relevante informatie die kunnen helpen bij de ondersteuning en begeleiding van de kinderen
 - Gezinnen moeten de informatie verschaffen die nodig is voor leerkrachten om sensitief te zijn voor de behoeften van de kinderen en om te kunnen begrijpen dat kinderen die geleden hebben onder negatieve jeugdervaringen extra uitdagingen met zich mee kunnen brengen.
 - Betrek kinderen waar mogelijk.
- Het is vooral belangrijk om dagelijkse problemen of klachten over het kind niet in hun bijzijn te bespreken...
- Vooruitgang benoemen en positief zijn.
- Het is belangrijk om te zoeken naar en het gebruiken van passende woorden die passen bij de diversiteit.
- Ben geïnformeerd over hoe te werken in de klas, zoek naar middelen en informatie gerelateerd aan het werken met kinderen met negatieve jeugdervaringen.
- Label niet en neem niet voor lief dat alles een uitkomst is van adoptie.
- Vergeet nooit dat kinderen die negatieve jeugdervaringen hebben in de eerste plaats kinderen zijn.

Het BRIGHTER FUTURE project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Dit materiaal geeft alleen de visie van de auteurs weer. De Commissie kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor de inhoud.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Laatste vraag

Als toekomstige leerkrachten/professionals die gaan werken met deze kinderen, beschouw je training op dit gebied als relevant?



Laatste opmerkingen

- Het is belangrijk dat de betrokken partijen samenwerken en een soepel communiceren.
- De leerling moet dezelfde reactie krijgen van alle betrokken partijen.
- Probeer een atmosfeer van cohesie te creëren en behouden en de groep.
- Werk aan emoties met kinderen



Annex 3

UNIT 3

Negatieve Jeugdervaringen (ACE)



Doelstellingen

- Conceptualisatie van Negatieve Jeugdervaringen/ ACEs
- Theoretische benadering op de effecten van negatieve jeugdervaringen



Negatieve jeugdervaringen

BREAKING THE ICE

Wat is volgens jou een negatieve jeugdervaring?

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



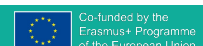
Invloed van negatieve jeugdervaringen op de levensloop

Relationship between early childhood trauma and health and well-being problems later in life.

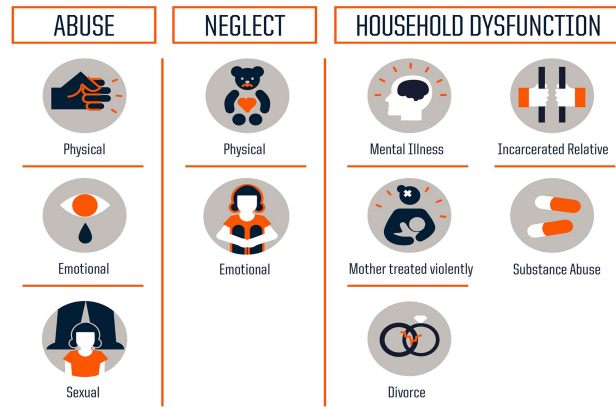
Source: World Health Organization



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Klassieke conceptualisatie van ACE



Source: Centers for Disease Control and Prevention
Credit: Robert Wood Johnson Foundation

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Het concept uitbreiden

“Human life cannot be studied without taking into account both how individuals are situated within and constrained by social structures and how those individuals construct an understanding of and impose meaning on the world around them.”

Dressler (2001: 455)



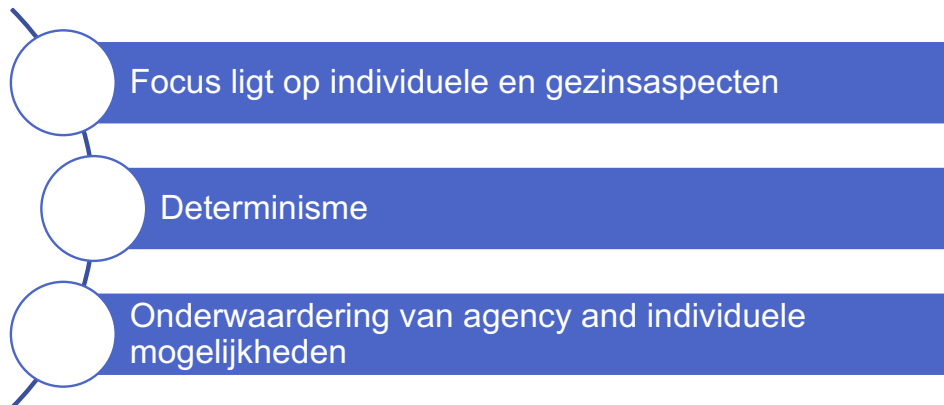
Source: Cronholm et al. (2015)

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

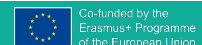


Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

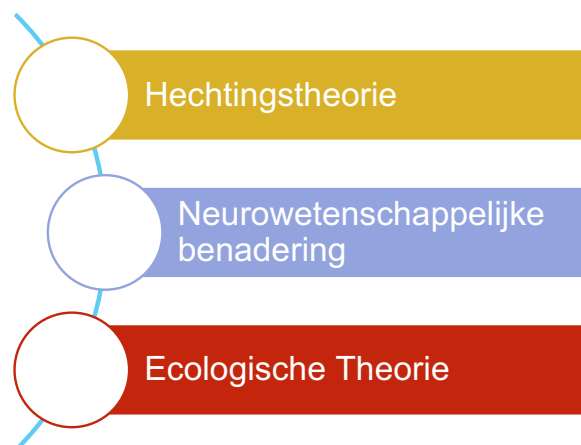
Kritiek op het concept van ACEs



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Benaderingen ACEs





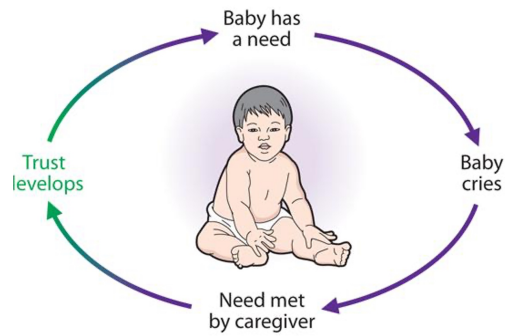
Hechtingstheorie

Hechtingstheorie

John Bowlby (1969)

Het idee van de theorie is dat primaire verzorgers die beschikbaar zijn en responsief reageren op de behoeften van het kind ervoor zorgen dat het kind een gevoel van veiligheid ontwikkelt. Volgens Bowlby is dit gebaseerd op het vormen van vroegtijdige affectieve relaties tussen kind en verzorger die psychologisch welzijn faciliteren, wat van invloed is op de ontwikkeling in zowel de kindertijd als daarna.

Infant Attachment Cycle



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



Hechtingstheorie

Hechtingsstijlen

The Strange Situation
(Ainsworth, 1969)



@QueensWhoreCominoPodcast

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

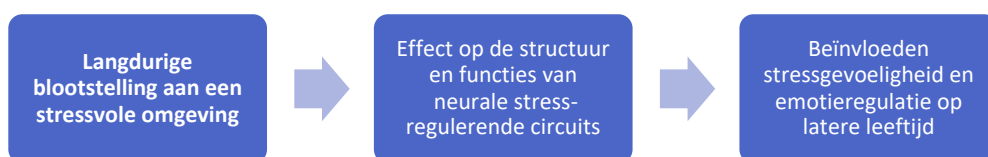


Kritiek op de Hechtingstheorie

1. **Reductionisme en monocausaliteit**
(Korstanje, 2008; Waters et al, 2002)
2. **Determinisme**
(Saunders et al., 2015)
3. **Het dynamische van hechting**
(Groh et al., 2014)
4. **Cultuurverschillen**

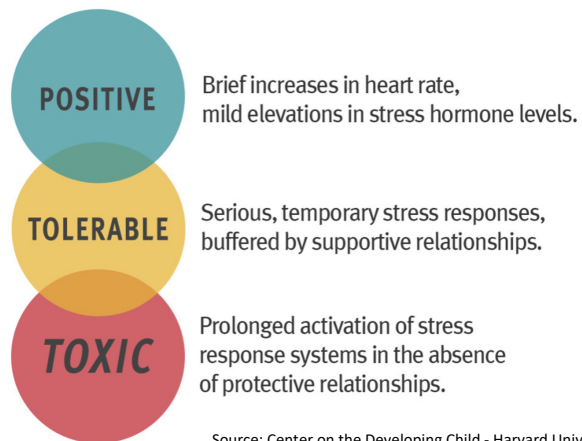


Neurowetenschappelijke benadering



Toxic Stress

[What is toxic stress?](#)



Source: Center on the Developing Child - Harvard University

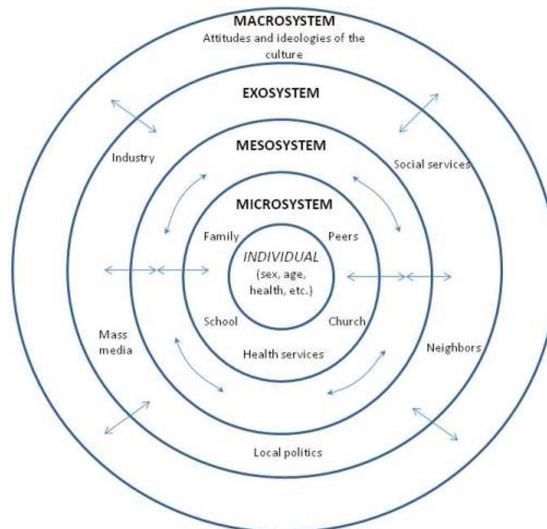
The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Ecologische Theorie

“The developmental potential of a child-rearing setting is enhanced by the number of supportive links between that setting and other contexts in which the child and the adults responsible for the child's care are embedded”

(Bronfenbrenner, 1985: 51-52)



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Samenwerken (1)

The danger of the single story

Chimamanda Ngozi Adichie (2009)

- Wat voor "single stories" ben jij mee opgegroeid?
- Heeft iemand ooit unieke verhalen over jou gebruikt?
- Hoe heeft dit invloed gehad op jouw relatie tot jezelf, de mensen om je heen, en de wereld?
- Heb jij ooit een uniek verhaal gebruikt?

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Samenwerken (2)

Geleide fantasie:

"The mover"

Adapted and translated from: Palacios, J.; León, E.; Sánchez-Sandoval, Y.; Amorós, P.; Fuentes, N.; Fuertes, J. (2006). Programa de formación para la adopción nacional. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

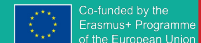


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Referenties

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum
- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss. New York: Basic Books
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Dressler W. W. (2001). Medical anthropology: toward a third moment in social science?. *Medical anthropology quarterly*, 15(4), 455–465.
<https://doi.org/10.1525/maq.2001.15.4.455>
- Felitti VJ, Anda RF, Nordenberg D, Williamson DF, Spitz AM, Edwards V, Koss MP, Marks JS (1998). Relationships of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *Am J Prev Med*; 14:245–258
- Felitti, V., & Anda, R. (2010). The relationship of adverse childhood experiences to adult medical disease, psychiatric disorders and sexual behavior: Implications for healthcare. In R. Lanius, E. Vermetten, & C. Pain (Eds.), *The Impact of Early Life Trauma on Health and Disease: The Hidden Epidemic* (pp. 77-87). Cambridge University Press.
- Groh, A. M., Roisman, G. I., Booth-LaForce, C., Fraley, R. C., Owen, M. T., Cox, M. J., et al. (2014). IV. Stability of attachment security from infancy to late adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(3), 51–66.
- Korstanje, M. (2008). Turismo y Crítica a la teoría de la Base segura en Bowlby. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(2), pp. 115-137.
- Kandel, Eric R. (2012). *Principles of Neural Science, Fifth Edition*. McGraw-Hill Education. p. 5.
- Mercer, J. (2006). *Understanding attachment: Parenting, child care, and emotional development*. Greenwood Publishing Group.
- Shulman, Robert G. (2013). "Neuroscience: A Multidisciplinary, Multilevel Field". *Brain Imaging: What it Can (and Cannot) Tell Us About Consciousness*. Oxford
- Slater, R. (2007). Attachment: Theoretical development and critique. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 205–219.
<https://doi.org/10.1080/02667360701507285>
- Waters, E.; Crowell, J.; Elliott, M.; Corcoran, D.; & Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and the social/personality psychology of attachment styles: Work(s) in progress. *Attachment & Human Development*, 4:2, 230-242. <https://doi.org/10.1080/14616730210154216>

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



NOTES

Adverse childhood experiences

Work in small groups

- Discuss and list different forms of ACE
- It is quite possible that at first students will only mention individual or family unit aspects. To broaden the view, questions such as "Do you think that living in an area where there is war or having to leave the country for this reason could be added to the list?", "What about being bullied?" can be used.

Impact of ACEs in human's experience

The idea that traumatic experiences in childhood can have lasting consequences on people's health, social adjustment and well-being is widespread. Film and television fiction, for example, are full of examples of socially maladjusted people who experienced difficult situations in early life.

Starting in 1994, a large study conducted in the United States with a sample of more than 17,000 individuals found a clear association between the accumulation of experiences of adversity before the age of 18 and negative outcomes in terms of physical and mental health in adulthood (Felitti et al., 1998).

Classic conceptualisation of ACE

The term ACEs was coined to identify those experiences that could have a negative impact on people's development and thus on their health and well-being throughout life. Initially, ACEs were classified into 10 categories grouped along three axes (Anda & Felitti, 2010):

- Abuse
 - Emotional abuse
 - Physical abuse
 - Sexual abuse
- Household Challenges
 - Mother treated violently
 - Household member was an alcoholic or drug user
 - Household member was imprisoned
 - Household member was chronically depressed, suicidal, mentally ill, in a psychiatric hospital
 - Not raised by both biological parents
- Neglect
 - Emotional neglect
 - Physical neglect

Expanding the concept

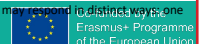
Some authors consider that the term ACEs needs to be expanded to include other factors such as neighborhood violence, homelessness, foster care, bullying, and racism.

Research on the prevalence and impact of ACEs has highlighted:

- the high prevalence of ACEs in the general population: in the initial study, with a sample of over 17,000 individuals, 67% had experienced at least one ACE; 12.6%, one in eight, had four or more;
- that the accumulation of ACEs during childhood is a strong predictor of physical and mental health problems in adulthood: the higher the number of ACEs, the greater the likelihood of experiencing chronic depression, suicide attempts, risky behaviours, incarceration, premature death.

This is why in many countries the concept of ACEs has informed public policy. However, it is important to note that two children who experience the same type of adversity may respond to distinct ways: one may recover quickly without significant distress whereas another may develop posttraumatic stress disorder or have their wellbeing seriously affected in the long term.

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Attachment Theory

Attachment theory was first formulated by John Bowlby (1969) and has been one of the most important, guiding, persuasive theories of the 20th century until today. Attachment theory has shaped child psychiatry, psychology, child care and the understanding of various problems of children and adolescents.

The central idea of the theory is that primary caregivers who are available and responsive to an infant's needs enable the child to develop a sense of security. According to Bowlby, it is based on the establishment of affective bonds, of early relationships between infants and their caregivers that allow for a good psychological and healthy well-being, which will affect the person's development in infancy, childhood and adult life.

The theory proposes that during the first year of a person's life, the attachment between the baby and his or her caregiver is established, which enables the child to feel secure. The attachment bond is defined as permanent and allows for the establishment of a relationship of closeness between the people involved. The following graphic shows how the attachment cycle works during the first months of life.

Attachment theory emphasizes the impact of primary caregivers and children relationships on psychological functioning. It states that it is through this relationship that children form an idea of themselves (as competent and worthy of love or as incompetent and defective) and of others (as potential supporters or threats), as they develop an 'internal working model' (or template) for subsequent relationships. Children then automatically implement these models when engaging in everyday circumstances.

Criticism of Attachment Theory

- **Monocausality:** Reduce the parent-child relationship to one dimension, that also is connected to a causal relation with specific psychiatric pathologies. The child's attachment to the caregiver (the caregiver as a "secure base" who provides safety and security) is only one specific component of the caregiver-child relationship. This can overshadow or dismiss other aspects of the parent-child relationship such as the child's temperament and biological constitution, the cognitive stimulation she/he has been provided, the caregiver's modelling of emotion regulation and impulse control, disciplinary techniques they use, etc. In addition, it fails to recognise the influences of other factors, such as **social class, gender, ethnicity, and culture on personality development**.
- **Determinism:** The theory reproduces an essentialism based on the idea that something that happened to us, often when we were very young, can have such a profound effect on our later personality and behaviour. Some studies have shifted the focus from the cause-effect relationship in the maternal bond to how the latter has been symbolically constructed by the subject in adulthood (Korstanje, 2008; Waters et al, 2002).
- **Multiplicity of attachments:** Attachment theory usually refers to the primary attachment figure, usually the mother. However, children have attachments and interact with other people other than their mothers, and these relationships have an important impact on the children's lives as they get older (Saunders et al., 2015).
- **Dynamics:** Attachment and the styles resulting from it are not fixed, but are constantly developing with **time and experience (Mercer, 2006)**. It was assumed that an individual's attachment style remains stable across the lifespan, however, there is **no evidence of continuity from infant attachment classification to adult attachment classification** (Groh et al., 2014). Most of the studies have focused on children under 6 or 7 years.
- **Cultural differences and attachment behaviour:** It is necessary to bear in mind that attachment types vary substantially between societies. In recent years, although many researchers around the world have applied these scales in their societies, the results were quite contrary to those reached by both Ainsworth and Bowlby.

Neuroscience approach

Neuroscientists use another approach to explain how children exposed to ACEs early in life are at increased risk for developmental difficulties, affecting both cognitive and emotional adjustment.

Neuroscientists consider there is clear evidence that ACEs are associated with enduring effects on the structure and function of neural stress-regulatory circuits such as the hippocampus or the amygdala and alter stress sensitivity and emotion regulation in later life.

When a child's stress response systems are activated within an environment of supportive relationships with adults, these physiological effects are softened and brought back down to baseline. The result is the development of healthy stress response systems. However, if the stress response is extreme and long-lasting, and softening relationships are unavailable to the child, the result can be damaged, weakened systems and brain, with long-term repercussions.

When a child experiences strong, frequent, and/or prolonged adversity—such as physical or emotional abuse, chronic neglect, caregiver substance abuse or mental illness, exposure to violence, or accumulated burdens of family economic hardship—without adequate adult support, this kind of prolonged stress can harm the body and brain, and cause lifelong health problems. When toxic stress response occurs continuously, it can impact on the growth, development and physical and mental health. The more adverse experiences in childhood, the greater the likelihood of poor health outcomes.

Toxic stress

Watch this video: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/>

We can distinguish three kinds of responses to stress: positive, tolerable, and toxic (see figure).

- **Positive stress** response is the body's response to temporary stress. For example, the first day with a new caregiver or receiving an injected immunization might lead to this kind of response.
- **Tolerable stress** response activates the body's alert systems to a longer and more serious stress, such as the loss of a figure of reference. When there is support to, the body can return to the normal state more easily.
- **Toxic stress** response can occur when a child experiences strong, frequent, and/or prolonged adversity—such as physical or emotional abuse, chronic neglect, caregiver substance abuse or mental illness, exposure to violence, and/or the accumulated burdens of family economic hardship—without adequate adult support. This kind of prolonged stress can harm the body and brain, and cause lifelong health problems.

When toxic stress response occurs continuously, it can impact on the growth, development and physical and mental health. The more adverse experiences in childhood, the greater the likelihood of developmental delays and later health problems. Research also indicates that [supportive, responsive relationships](#) with caring adults as early in life as possible can prevent or reverse the harmful effects of toxic stress response.

Ecological Theory

The social ecology models provide a wider frame both to assess the impact of early adversity and the ways to address it. The classical ecological theory developed by Bronfenbrenner (1979) allows consideration of factors that impact on development and the life course, positively or negatively, beyond the family unit. Bronfenbrenner's model depicts four systems:

- **the microsystem:** comprises the interactions and relationships within the household, day-care centres or playgrounds.
- **the mesosystem:** is the interlinked system of microsystems in which a person participates—for example, linkages between family and school.
- **the exosystem:** refers to other environments that affect the child indirectly (where the child is not an active participant), like the parents' work environments, sibling's school, or local government.
- **the macrosystem:** encompasses broader social characteristics, including norms, customs, beliefs and political structures.

Ecological theory allows us to understand how children's development and wellbeing depends on **multiple factors, some of them outside the spaces they inhabit**. It also helps to conceptualise early adversity **not as something definitive and irreparable, but as part of a universe that can be repaired or integrated by the rest of the elements of the system**. Thus, for example, suffering experiences of early adversity in the family unit (microsystem) is different when there are or when there are no public or educational policies (exosystem) that facilitate the repair and overcoming of its possible effects.

Working together (1)

Watch the TED talk by Chimamanda Ngozi Adichie and in small groups answer the questions below:

- What are the "single stories" you grew up with?
- Has anyone ever used unique stories about you?
- How has this thing shifted your relationship to yourself, to people around you, and to the world you live in?
- Do you have ever used unique stories?

The group reflects on the use and effects of unique stories and appreciate human diversity in all its richness and complexity.

Tools: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story



Deel 4

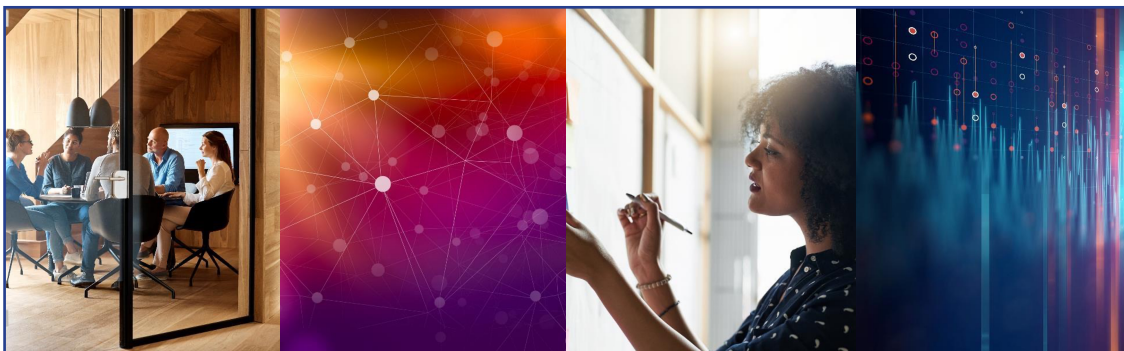
UNIT 4

Verband tussen welzijn en leren

Doelstelling

- Elementen op school identificeren die kinderen stress kunnen bezorgen (materialen, ruimtes, onderwerpen en andere triggers)
- Stresssignalen bij leerkrachten en leerlingen identificeren, met name van het beschermingssysteem
- Strategieën, dynamieken en tools ontwikkelen voor leerkrachten om:
 - Een veilige omgeving te bouwen
 - Individueel en groeps-welzijn te behouden



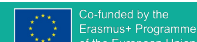


Wat is klassenwelzijn?

Identificeer items die stressvol kunnen zijn voor

- Leerlingen, met name uit het beschermingssysteem
- Leerkrachten

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Stress triggers

Onverwachte dynamische veranderingen

Onverwachte leerkracht verandering

Onaangekondigde toetsen (aankomende) Feestdagen

Vermoeidheid

Saaie lessen

Oninteressante inhoud

Herhaalde activiteiten

Schoolreis

Praten over familiegeschiedenis of het geboorteland

Vader- of moederdag

Praten over genen of de familiestamboom

Praten over verjaardagen

Racistisch en xenofob gedrag of commentaar

Storend gedrag van leerlingen

Onopgeloste persoonlijke problemen

Vooroordelen

Gebrek aan middelen om om te gaan met de behoeften van bepaalde leerlingen

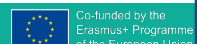
Onwetendheid over bepaalde leerproblemen en interventies

Erg nieuwsgierige families

Nieuwe activiteiten

Bezoek van supervisor

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Neurobiologie van stress

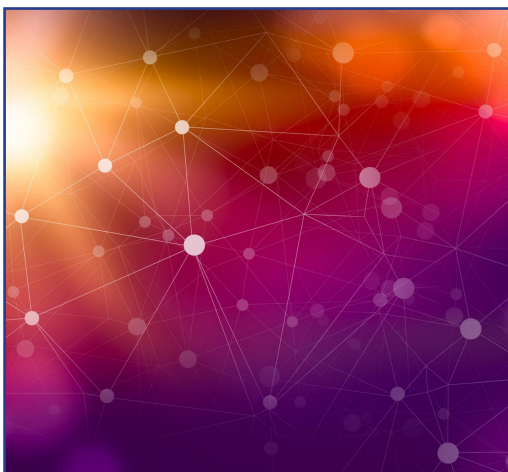
- Trigger element
- Interpretatie (ervaring)
- Stressrespons
- Cortisol activatie
- Vecht of vlucht respons



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



HECHTING en LEREN

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Hechtingstheorie & Leren

- VEILIGE HECHTING
- VEILIGE OMGEVING
- BESCHERMINGS-FIGUUR

Veiligheid

Verkennde capaciteit

Leveren aan leren

Goed zelfbeeld

Goed beeld van de omgeving

Vertrouwen in een positieve toekomst

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Stress & leerproces

- Activering van de vechtrespons
- Gegeneraliseerde angst
- Moeite om de aandacht vast te houden
- Shock / dissociatie
- Geen retentie
- Episodisch geheugenverlies

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ACADEMIC RESILIENCE APPROACH

(Academische
Veerkrachtbenadering)

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

School als veerkracht factor

De positieve ervaringen op school kunnen een beschermende factor zijn tegen negatieve ervaringen die zich voordoen of kunnen voordoen.

De op veerkracht gebaseerde school richt zich op de capaciteiten en het kunnen van de leerlingen en ontwikkelt onderwijspraktijken die de leerlingen leren moeilijkheden op een positieve manier aan te pakken.

[The Academic Resilience Approach](#)

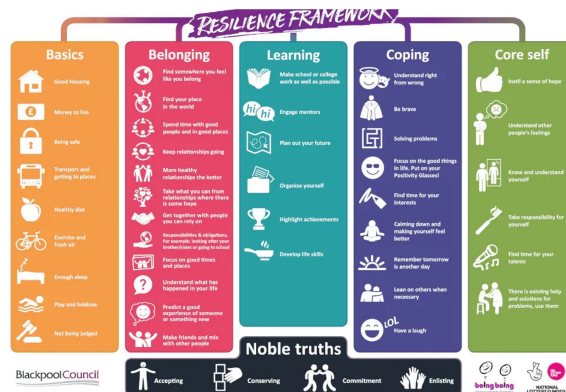


The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

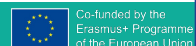


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Academic Resilience Approach - ARA



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



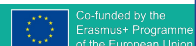
ARA toepassen op school

- Korte en eenvoudige acties voorstellen, zoals het creëren van een ruimte binnen de school waar leerlingen van een rustige sfeer kunnen genieten.
- De ARA opnemen in de kaderdocumenten van de school.
- Dagelijkse acties herzien om nieuwe acties te herdefiniëren of op te nemen.
- De ARA opnemen in het Samenlevings- en Onderwijssuccesplan van de school.
- De hele onderwijsgemeenschap moet weten wat veerkracht is.
- De principes van het Veerkrachtkader spelen een belangrijke rol in de rol van de vaste leerkracht.
- Kinderen en adolescenten de kans geven hun mening en voorstellen kenbaar te maken, op basis van een vertrouwensrelatie.
- Specifieke activiteiten voorstellen die inhouden bevatten zoals kennis van de eigen identiteit, verantwoordelijkheden, het onderhouden van gezonde relaties of empathie.

Hart e.a., 2018

Hart et al., 20

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Belang van Primaire Interventie

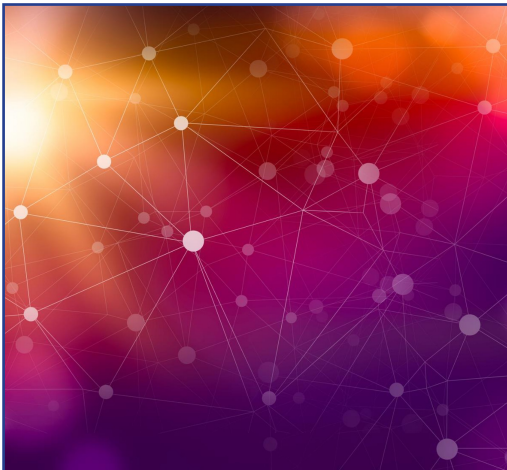
Bevorderen van de groepscohesie

- Hoe doe je dat?
- Hoe het te behouden?
- Hoe detecteer je dat het mislukt?
- Hoe beoordelen of het goed werkt?

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



EMOTIONELE INTELLIGENTIE

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Emotionele Intelligentie_1

Wat is het?

- Voordelen:
 - Betere persoonlijke band met anderen
 - Beter vermogen om de vaardigheden van leerlingen te beheren
 - Aanzienlijke vermindering van angst- en stressgenererende situaties
 - Snellere en effectievere oplossing van angst- en stressgenererende situaties
 - Minder spanning in de klas / betere leeromgeving
 - Minder gevoel van controleverlies door de leerkracht

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Emotional Intelligence_2

Voordelen (2):

- Meer zekerheid bij de leerlingen als verkennende basis voor kennis
- Een betere aanleg van leerkrachten voor de activiteit
- Een betere aanleg van leerlingen voor de activiteit
- Minder frustratie
- Stelt leraren in staat de situatie goed in te schatten
- Vergemakkelijkt zelfkritiek en verbetering

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

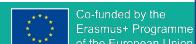


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Instrumenten om goede emotionele intelligentie in de klas toe te passen

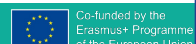
- Om de persoonlijke realiteit van elk kind te kennen.
- Zet persoonlijke gesprekken op waar je genoegens, hobby's,... te weten komt, toon echte interesse.
- Een dagelijkse/wekelijkse ruimte wijden aan het beoordelen van emoties en werken aan waarden en principes, respect voor anderen.
- Selecteer de activiteiten op basis van de behoeften van de leerlingen.
- Vooraf een evaluatie maken van de uit te voeren activiteiten met betrekking tot de verplichte inhoud en de overeenkomstige inclusieve aanpassingen aanbrengen.
- Voer een kleine retrospectieve evaluatie uit van de ontwikkeling van elke activiteit.

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



CASSUSEN

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Casus 1

Juan is 8 jaar oud en bijt op zijn nagels en de huid van zijn vingers tot hij bloedt. Sommigen zeggen dat hij een nieuwsgierig en rusteloos kind is. Hij is gediagnosticeerd met ADHD maar het lijkt erop dat medicatie niet altijd werkt voor hem. Hij is een jongen die erg zijn best doet om vrienden te worden met al zijn klasgenoten, waarbij hij "lastig" wordt en sterker wordt afgewezen door anderen die hem uitlachen of geen rekening met hem houden in hun plannen, spelletjes,

Juan maakt ongepaste grappen en/of op momenten die niet overeenkomen, zoals wanneer iedereen aan het luisteren is naar de uitleg van de leerkracht. Op die momenten maakt Juan geluiden, laat hij zijn potloden vallen, staat hij op om dingen te zoeken of om papieren in de prullenbak te gooien, geeft hij commentaar op dingen die hij door het raam ziet, neuriet hij, schommelt hij in zijn stoel, vraagt hij om naar het toilet te gaan, rommelt hij met een klasgenoot, ... voortdurend onderbreekt hij het ritme van de klas. Hij masturbeert ook in de klas.

Juan wordt herhaaldelijk gestraft zonder succes. Ook lijkt het alsof hij het niet onder controle heeft. Hem uit de klas halen werkt ook niet want op de gang knoeit hij ook en ergert hij de andere klassen. Als hij de pauze mist is hij onrustiger en het laatste deel van de ochtend gedraagt hij zich slechter. Als ze hem meer huiswerk sturen maakt hij het nooit af want volgens zijn ouders geeft hij er ondanks de hele middag geen tijd aan, doet hij het slecht, met tegenzin en helpen ze hem niet om meer te leren.

De leraar weet niet wat te doen en heeft zelfs tegen andere leraren gezegd dat hij Juan niet kan uitstaan of voor de hele klas opgemerkt dat "die jongen onmogelijk is".

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Casus 2

Maria is een verlegen 6-jarig meisje. Ze praat nooit in de klas, ze levert nooit een bijdrage, ze doet geen moeite,... ze blijft volkomen onopgemerkt; het is alsof ze er niet is. Ze doet wat haar gezegd wordt, hoewel niet altijd meteen. Ze wacht tot haar tafelgenoten beginnen en dan gaat ze, door sociale imitatie, aan de slag. Als ze haar vragen of ze de uitleg begrepen heeft, zegt ze altijd van wel, ook al kan ze niet zelfstandig aan een taak beginnen en als de leerkracht een beetje aandringen, begint ze te huilen.

In de pauze is ze meestal bij hetzelfde groepje, maar ze doet nooit actief mee.

Maria huilt als haar leraar de klas verlaat, als ze van tafel moet wisselen, als ze gevraagd wordt in een klassikale les op iets te reageren, hoe eenvoudig het ook is, en telkens als de leraar zegt dat het tijd is om naar huis te gaan/ Soms beleeft ze deze momenten met zoveel angst dat ze in haar broek plast.

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Casus 3

Jorge is 14 jaar oud en de beste van de klas. Hij is een zeer competitieve jongen, zijn gemiddelde ligt rond de 9,8. Elke bedreiging van dit gemiddelde wordt catastrofaal en dwingt je om je dagdagelijkse activiteiten te onderbreken en te herschikken.

Hij maakt deel uit van een zwemteam waar hij altijd meedoet om de eerste plaatsen. Hij studeert aan het conservatorium. Hij is bijzonder attent, beleefd en hoffelijk. Hij is zeer geliefd bij zijn leraren en vrienden. Hij is zich altijd bewust van zijn ouders en betrokken bij duizenden goede doelen.

Hij heeft een vriendin, de mooiste van de klas, met wie hij het perfecte vriendje is: gedetailleerd, romantisch, aanhankelijk, gul...

Jorge is manisch en obsessief. Hij heeft elke dag belangrijke rituelen die, als ze niet gevolgd worden, leiden tot terugkerende angst- en paniekaanvallen die hem minutenlang buiten adem laten. Hij geeft soms over omdat hij daar rustig van wordt. Hij draagt nooit korte mouwen omdat hij, ondanks zijn atletische lichaam, bang is dat iemand hem zal vragen naar de littekens op zijn armen.

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Wat zijn de voornaamste moeilijkheden waar leerkrachten tegenaan lopen bij het toepassen van deze tools?

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

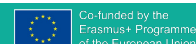


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Referenties

- Birknerova, Z. (2011). Social and emotional intelligence in school environment. *Asian Social Science*, 7(10), 241-248.
- Boingboing. (2017). The Academic Resilience Approach. <https://www.boingboing.org.uk/resilience/the-academic-resilience-approach/>
- Cáceres, R.; Martínez-Aguayo, J.C.; Arancibia, M.; & Sepúlveda, E. (2017). Efectos neurobiológicos del estrés prenatal sobre el nuevo ser. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(2), 103-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000200005>.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), pp. 221-238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821005>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Geddes, H. (2010). El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar (Vol. 269). Graó.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. *Children & Society*, 14, pp. 37-47.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guerrero, R. (2020). *Educar en el vínculo*. Plataforma.
- Guerrero, R. (2021). El cerebro infantil y adolescente: claves y secretos de neuroeducación. (Prácticos). Plataforma.
- Hart, A.; Fernández-Rodrigo, L.; Molina, M.C.; Izquierdo, R.; Maitland, J. (2018). The Academic Resilience Approach in the promotion of young people's mental health. *Proposals for its use in schools*. Edicions de la Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/64643>.
- Jeloudar, SY, Yunus, ASM, Roslan, S. y Nor, SM (2011). La inteligencia emocional de los docentes y su relación con las estrategias de disciplina en el aula a partir de las percepciones de docentes y alumnos. *Revista de Psicología*, 2 (2), 95-102.
- López, Z. R. A., & López, T. R. A. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 47-52.
- Mesa-Gresa, P., & Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. *Revista de neurología*, 52 (8), 489-503.
- Spangenberg Morelli, A. (2015). Neurobiología del estrés.
- Vaquero, E.; Urrea, A.; Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 2014, vol. 45, p.144-159. <http://hdl.handle.net/10459.1/48367>.
- Vesely-Maillefer, AK y Sklofske, DH (2018). La inteligencia emocional y la próxima generación de profesores. *La inteligencia emocional en la educación*, 377-402.

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



NOTES

Objectives

The objectives of this unit are three: to identify the elements at the school that can stress children (materials, spaces, topics and other triggers). The second one is to identify the alert signals of stress in teachers and in pupils, specifically coming from protection system. And the last one is to develop strategies, dynamics and tools for teachers in order to build a safe environment and to keep individual and group well-being.

What's classroom well-being?

The definition of wellness is a state of the person whose physical and mental conditions guarantee a feeling of satisfaction and tranquility. Therefore, what we want is for the classroom to become a space where students and teachers have that feeling of tranquility and peace. And for this we will start by identifying some items that may be stressful for the different agents that participate in the school.

Stress triggers

When students have lived through traumatic experiences like the ones evaluated earlier, they have learned hypervigilance patterns that make them constantly alert to any possible adverse change (Cáceres et. al., 2017; Mesa-Gesa & Moya-Albiol, 2011). In this sense, many of these children develop seductive or disruptive behaviors as a mechanism of evasion and dissociation in the face of the fear generated by uncertainty. However, these unexpected, inappropriate or inconsistent behaviours are considered by adults as a provocation instead of as an alarm symptom (Espinoza, 2006).

For example, a child used to the loss of affective referents feels threatened by an unexpected change of teacher or a classroom change. In these cases, all the warning mechanisms are activated in the student involuntarily (Mesa-Gresa & Moya-Albiol, 2011).

Some examples are unexpected dynamics changes, and unexpected teacher changes and the surprise exams. Another one is to know the holidays are nearby. The tiredness of pupils. Boring lessons. Uninteresting content. And the last one is doing repetitive activities.

Specifically with pupils coming from protection system we can add talk about the family history or the birth country. The father's or mother's day or talk about genetic load or family tree.

Also, there are items that may be stressful for teachers as pupils' disruptive behaviours, unresolved personal issues, prejudgments, lack of resources to deal with pupils with special needs, very inquisitive families, new activities or the supervisor visits.

Neurobiology of stress

From a neurobiological point of view, Benito (2020) explains that when students are deregulated, begin to secrete different substances such as cortisol and adrenaline which predispose them to fight, to defend and to survive. All these turn into attention difficulties to follow simple instructions, and into hyperactivity that prevent them from staying seated following the class. These mean continuous movements in the chair, repetitive strokes with the pencil on the table, continuous interruptions with topics incongruous with the content being worked on, noises, masturbation, ... because they cannot pay attention but they need to let all the emotional tension loose that is overwhelming them (Spangenberg, 2015).

Summing up the neurobiology of stress shows five elements that can produce stress: trigger elements, experience interpretation, stress response, cortisol activation and fight or flight response.

The most complicated part of this situation is that the interpretation of each of these triggers is subjective and unknown to others. This means that sometimes we perceive that a child has inappropriate responses to a moment, gesture, situation, ... simply because we do not know its importance to him. For example, playing in the park a child wants to play a prank on one of the children. And the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

ATTACHMENT and LEARNING

Attachment Theory & Learning

From attachment theory we can also observe how this unexpected change alerts children or adolescents about a possible loss, even if it is only from the routine that facilitates predictability and therefore security (it can be a party, a trip...) (Guerrero, 2020). Faced with this situation, students feel fear and take a warning behaviour in an attempt to anticipate the pain that this uncertain situation may cause. They prefer to boycott themselves so that the loss is based on their disruptive attitudes and behaviors and not about qualities of themselves that they cannot change or in unforeseen events that are beyond their control (Espinoza, 2006). The typical behaviour related with that is: *you don't leave me, I leave you*. Let us remember that they are children or adolescents who have experienced continuous loss as well as neglect or abuse. For that reason, in a mistaken attribution, they blame themselves and they need to continually feel that they are in control of what may happen.

Stress & learning process

These types of attitudes are also common when students face new social relationships in which they want to fit in and feel accepted. But it also happens in the face of the acquisition of content that is especially complex for them and for which they are afraid to fail. Students, given their emotional insecurity, anticipate their own failure and they associate that with a social rejection and from the affective environment. So, they prefer to disconnect from that area: they do not write down the tasks, they lie about what they have to do, they do not answer the exams not to be mistaken... (Rodríguez, 2014). These behaviors are often confused with a lack of interest or carelessness. Although it may be possible in some cases, it is usually the result of the learning difficulties that students present as a result of their ACEs and their own emotional insecurity. Guerrero (2021) explain that generating a safe environment in the classroom and establishing a good emotional bond between students and the teacher where children and adolescents feel protected, will predispose students to positively face new challenges and learning.

School as a resilient factor

Resilience is used to describe the positive mechanisms of an individual, group, material, or system that, in the face of an adverse situation that affects their integrity and stability, allow them to endure, cope, recover, and emerge stronger (Vaquero, Urrea & Mundet, 2014). This includes various processes such as the good recovery from an adverse situation, and / or that adversity does not limit a person's development. Therefore, a resilient child is one who recovers after experiencing an adverse situation and / or develops properly despite continued exposure to risk (Gilligan, 2000).

From an ecological point of view, the factors that make a person resilient are both the person's personal characteristics and social and contextual factors. That is, the person's resilience is also influenced by the child's experiences and how he or she integrates them into his or her development. In this sense, the school plays an important role in promoting the resilience of students as the positive experiences lived in this context will be a factor of protection against adverse situations experienced or that may occur.

The school based on resilience focuses on the abilities and potential of students and develops educational practices that teach students to face difficulties in a positive way, to have a life project, to develop their potential, something which will allow them to better deal with adverse situations.

In order to incorporate resilience into schools, we propose to adopt the Academic Resilience Approach - ARA. This is a whole-school-based community development model that aims to provide schools with tools to help students overcome adversity and improve their educational outcomes (Boingboing, 2017). It implements the Resilience Framework as a cross-cutting element that must be considered in the daily activities of the school.

Academic Resilience Approach – ARA

The Resilience Framework consists of five basic pillars related to the areas of life of children and adolescents and is transformed into:

Actions that involve addressing the basic needs of children and young people. It would be impossible for some students to start undertaking anything without first solving them.

- Actions related to learning that allow students' educational routine to work as well as possible, bearing in mind that learning is not only given in the classroom but also in contexts such as the playground or outside the school. We need to make sure they are developing their interests, talents or skills for life.
- Actions that help to develop coping skills that help children and adolescents to solve problems, to defend their own points of view and beliefs and to change challenges of daily life.
- Actions aimed at developing intrapersonal aspects, in order to encourage children and adolescents to understand who they are, to know their thoughts and beliefs about themselves and to develop their personality.

To develop these actions, the Resilience Framework proposes the need to take into account four principles:

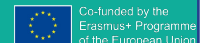
- Acceptance. It involves accepting the situation or the problem, focusing on what you want to happen from now on, and taking action to achieve it.

- Conservation. It means preserving the good things that are happening in the lives of students, identifying them, if necessary, and reinforcing them.

- Commitment. It is important to stay focused and be consistent in promoting resilience as it is not a quick fix.

- Enlisting. It means involving other people in the educational community or outside the school who can support children and adolescents.

- Relevance of Primary Intervention: do a practice exercise to reflect together about group cohesion.



Academic Resilience Approach – ARA

The Resilience Framework consists of five basic pillars related to the areas of life of children and adolescents and is transformed into:

Actions that involve addressing the basic needs of children and young people. It would be impossible for some students to start undertaking anything without first solving them.

- Actions related to learning that allow students' educational routine to work as well as possible, bearing in mind that learning is not only given in the classroom but also in contexts such as the playground or outside the school. We need to make sure they are developing their interests, talents or skills for life.
- Actions that help to develop coping skills that help children and adolescents to solve problems, to defend their own points of view and beliefs and to change challenges of daily life.
- Actions aimed at developing intrapersonal aspects, in order to encourage children and adolescents to understand who they are, to know their thoughts and beliefs about themselves and to develop their personality.

To develop these actions, the Resilience Framework proposes the need to take into account four principles:

- Acceptance. It involves accepting the situation or the problem, focusing on what you want to happen from now on, and taking action to achieve it.

- Conservation. It means preserving the good things that are happening in the lives of students, identifying them, if necessary, and reinforcing them.

- Commitment. It is important to stay focused and be consistent in promoting resilience as it is not a quick fix.

- Enlisting. It means involving other people in the educational community or outside the school who can support children and adolescents.

- Relevance of Primary Intervention: do a practice exercise to reflect together about group cohesion.

Relevance of Primary Intervention

You can use this slide to do a practice exercise and reflect together about the group cohesion.

EMOTIONAL INTELLIGENCE

Emotional Intelligence_1

The ability that human beings have to relate in an appropriate way with others is one of the specific intelligences that Gardner (1983) detailed within his theory of Multiple Intelligences: Intrapersonal Intelligence. This intelligence is closely related to another that the author called Interpersonal Intelligence and which refers to the personal skills that each individual owns to effectively identify and control their own emotional states.

Daniel Goleman, in 1995, publishes "Emotional Intelligence" combining both to and thus allude to the ability of a subject to identify and efficiently manage both their own emotions and those of others, in such a way that social relations would suppose a great success compared to those other people unable to recognize and manage them properly.

In this sense, and referring to the situations in the classroom described in the previous section, it can be affirmed that the capacity of the school staff when it comes to preventing, detecting and redirecting any possible destabilizing emotion in students as well as its trigger to grant the teacher the power to manage in an efficient and emotionally safe way a good group management as well as a good development of the academic contents (Birknerova, 2011).

However, to Jeloudar, Yunus, Roslan, and Nor (2011), it is not always given adequate relevance. In this context it is essential teachers will always be able to detect what their emotions are like. It is also important for teachers to be aware of when they become emotionally deregulated and why. That is, what events trigger them (especially if they are related to the behaviors and/or attitudes of a specific student) as well as of which elements will help them regain calm and control of themselves.

Emotional Intelligence_2

In the same line, López & López (2018) explain that if the teacher is sensitive to understanding that the same thing happens to the students and that these emotional destabilizers are associated with their personal history and/or experiences, the teacher will be able to depersonalize any provocation and/or disruptive behavior of the students avoiding significant emotional distress on your part. In addition, in this way the teacher is given the ability to seek and implement effective solutions in each possible case that return to the classroom an environment conducive to learning (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

For example, to Geddes (2021) it is likely that a student who comes from the protection system will be restless and disruptive in the classroom when an activity related to origins such as the family tree or certain geography topics is being worked on when there is some type of movement in their history migratory or racial difference, or when talking about reproductive issues when they have suffered some type of abuse or their genetic load is unknown. That is why, faced with the possibility of this situation happening, the teacher should be sensitive and anticipate that this dynamic may affect the student in order to prevent and/or alleviate any possible damage by adapting content and/or giving it different approaches so that it results more inclusive.

This presentation is the result of a group of passionate teachers who do not know part of their students' history and face situations in which the students are deregulated without understanding the reasons. Given that teachers are clearly those who should be able to identify and solve these situations, we have been working in the classrooms with the excuse of running an errand or lending a hand in order to delve into what emotional circumstances are affecting them. We have shared our experiences with families to delve into what emotional circumstances are affecting them. We have shared our experiences with families to delve into what emotional circumstances are affecting them. We have shared our experiences with families to delve into what emotional circumstances are affecting them.



Deel 5.1

UNIT 5.1

**Samenwerken met
ouders en verzorgers**



Waar draait goede samenwerking om?

Wat zijn de mogelijke struikelblokken van de
samenwerking?



School verwachtingen vs. Gedrag dat uitdaagt



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Veel voorkomende reacties vanuit de school op uitdagend gedrag



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Gedrag dat uitdaagt



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Negatieve jeugdervaringen

Impact van Negatieve Jeugdervaringen Hoe ziet dit eruit in gedrag:

- Slecht zelfbeeld
- Zintuiglijke behoeften
- Emotieregulatie Problemen
- Gebrekkig Executief Functioneren
- Moeizame relaties met volwassenen
- Moeizame relaties met leeftijdsgenoten
- Omgaan met verandering
- Verlies bij overgangen
- Leerbehoeften
- Constant praten of vragen stellen
- Geluid(en) maken
- Niet stil kunnen zitten
- Stoel, klas of gebouw verlaten
- Dingen gooien of kapotmaken
- Zichzelf of anderen pijn doen
- Dingen pakken die niet van hen zijn
- Situaties proberen te besturen
- Uitbarstingen van woede of frustratie

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

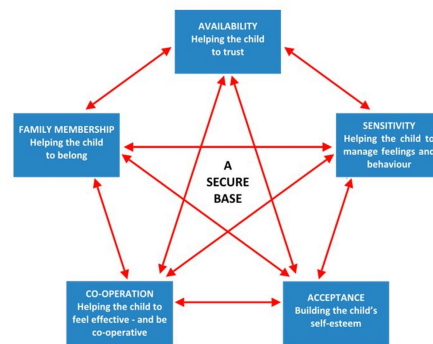


Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Gedrag als Communicatie

- Ik voel me niet veilig
- Ik vertrouw jou niet
- De enige op wie ik kan rekenen ben ik zelf
- Ik weet niet hoe ik me voel
- Ik voel me slecht
- Ik voel me stom
- Ik voel me verdrietig
- Ik voel me bedreigd
- Ik moet ontsnappen
- Ik moet mezelf beschermen
- Ik moet controle hebben om me veilig te voelen

The secure base model



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Gedrag Beleid School



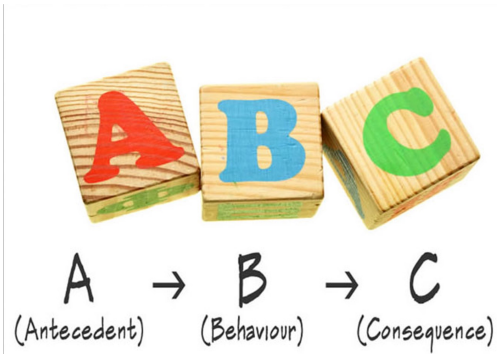
The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



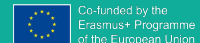
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

ABC Chart

Een observerend hulpmiddel om gedrag mee waar te nemen waardoor we beter kunnen begrijpen wat er gecommuniceerd wordt.



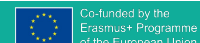
The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Een positieve band vaststellen en onderhouden

- **Beschikbaarheid**
(zodat het kind leert te vertrouwen)
- **Gevoeligheid**
(zodat het kind hun gevoelens en gedrag kan begrijpen en besturen)
- **Acceptatie**
(zodat het kind hun zelfvertrouwen kan ontwikkelen)
- **Samenwerking**
(zodat het kind zich nuttig voelt)
- **Deelneming**
(zodat het kind het gevoel heeft erbij te horen)

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



NOTES

What does a true partnership involve? What are the potential barriers to the partnership?

When traumatized children are experiencing difficulties, it can place a lot of pressure on the people who are supporting them. Everyone within this network of support can feel high levels of anxiety and we can then sometimes slip into a culture of blame. Parents and carers often tell us that they can sometimes feel to blame for their child's difficulties and struggles in school, perhaps because there can be a misconception that the child's difficulties have arisen from poor parenting. Schools, teachers and the "team around the child" can help such situations by acknowledging that a child's difficulties may be due to their early life history, not their adopted or foster family or even their adoption or care experience.

Partnerships between parents and school can be even harder when children don't appear to have any difficulties at school. The school may interpret this as the child being fine whereas the parent/carer knows all too well that the child is managing to hold it together in school and then coming home and letting the stresses spill out. Imagine a bottle of coca cola that has been shaken all day long and at the end of the day and after all of the shaking the lid comes off and the coke spills out everywhere. Many adopters and carers can relate to this analogy.

Over compliance can be a particular issue for adopted children. There early life experiences have taught them that the best way to keep themselves safe is to be very very good, but what cannot be seen is the high levels of fear and stress that sit beneath the surface of this over compliance.

School Expectations vs. Behaviour that challenges

Schools are complex organisations, made up of various staff members, children, young people parents, carers and external professionals. It is important to recognise that all of these people may have very different starting positions when thinking about the needs of adopted and care experienced young people. Many may also be dealing with other competing priorities and differing agendas. The process of change can be very difficult hard and changing organisations such as schools requires consistency over a long period of time. The most effective changes that take place are led from the top, so in the example of a school this would be a Head Teacher/School Principal.

In order to develop inclusive environments, schools teams need a significant shift in mindset. This is about taking the first step as a school to think about everything they have tried so far to managed traumatised children's behaviour.

If you are training teachers or students with working in school experience, you can discuss these 3 key questions:

(1) What have schools (or your school) tried so far? (2) How has it worked in the long term? (3) What has it cost them?

When you are listing what has been tried, put down everything: from things individuals have done to a whole school approach. (see next slide)

If your students have no teaching experience, then explain how some behaviours from traumatised children challenge school expectations.

Common Responses in schools to Challenging behaviour

Here is an example of some of the approaches that school may have taken as an individual or as a whole school approach to get a child to change their behaviour.

If a particular strategy was helpful, we would expect to see a decrease in it's use with a particular child. If we think about detentions for example if they were effective we shouldn't see that child keep getting detentions because we would expect their behaviour to have changed in response to the first few detentions. When you are thinking about the cost it is also important to consider the impact on people's emotional well being and resilience. Thinking about the self esteem and self efficacy of both staff and children.

Once you have identified the approaches that are not working it is important for us to ask "why do we keep doing the same thing hoping for a different outcome?"

Behaviour that Challenges

Traumatized children need relationships that with attachment (A) regulation (R) and competency (C). This is true whether we are providing individualised therapy, therapeutic parenting at home or a healing environment in schools.

Thinking about behaviour as communication is key for teachers, educators and school staff to understand that those children who are so often viewed as naughty are in fact dealing with many complex issues which can only be addressed through whole school understanding and different approaches.

These children do what they do from experience and from what has been learned, not because they feel like being naughty or mean which can so often be the interpretation.

We do not expect all behaviours as coming from a place of fear and adverse childhood experiences not from intentional or willful behaviour. When there is a lack of understanding of the behaviour it comes from teachers and the school so often misinterpret the child as being oppositional defiant and rigid therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Adverse Childhood Experiences

Many of the children displaying these behaviours probably won't be aware that these behaviours are the things they are feeling and thinking. If we are curious and open to exploring what might be underneath these behaviours we can help start to develop an awareness for themselves.

When we are thinking about these behaviours we need to ask ourselves (1) What the behaviour tells us about the child's unmet needs such as their emotional and social needs (2) How can we change/adapt the school environment to reduce any of the triggers which may cause the challenging behaviour? (3) How we adjust how we respond to the behaviour which is more helpful to the child?

Next slide – what these behaviours as a means of communication might be telling us – we also need to say a behaviour policy within schools that meets children where they are at.

Behaviour as Communication

If we understand all we can about the impact of Adverse Childhood Experiences and how they manifest themselves in behaviour within the school environment we need to ensure that our policies and the environment in which we are expecting these children to learn and thrive meets their needs.

Move to next slide where will we look at behaviour policies.

School Behaviour Policies

Behaviourism is the idea that all behaviour can be reduced reaction linked to a response. These links are learned from our environment. In the world of behaviourism, rewards and punishment are not emotive terms, they are simply the things that teach us to do more or less of a particular behaviour. It is understandable then that schools have relied on rewards and punishment to shape children's behaviour. The difficulty is that behaviourism and social learning theory do not sufficiently take into account attachment or children's experiences of trauma.

Such systems assume that:

- The problem is that child wont do something, not that they cant. Therefore if we have a system that uses rewards and consequences this will solve the problem
- Children are in control of their behaviour and they are not acting impulsively
- Children understand cause and effect so will be able to learn from such a system
- Children can cope with the punishment from an adult without interpreting this as (I am rubbish)
- Children can feel guilt (I did something bad) without feeling Shame (I am bad)

We cannot make this assumption about adopted and care experienced young people as many of their tricky behaviours come from a position of feeling threatened and unsafe

Let us now look at a typical school behaviour policy (bring a couple of examples of school policies to share).

- What have we learned about the policies we have read?
- Are they behaviourist or are they relationship?
- Do you think these policies will work?
- What issues can you see within these policies?
- Are there aspects of the policies you think might work?
- Do they consider the needs of adopted and care experienced young people?

We are now going to work on our own mini policy and think together in our breakout (or whole group depending on size) what needs to be considered within this policy.

ABC chart

We are going to look at something called a Functional Behaviour Analysis Chart or an ABC chart. This is an observational tool that allows you to record a particular behaviour. It enables you to consider the behaviour in context and how it might be maintained. The main thing about what changes we might need to make in school in terms of taking a whole school approach. The aim of using an ABC chart is to help us better understand what the behaviour is communicating. They also include environmental factors that may also be impacting the child's behaviour.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Availability (so the child can learn to trust)

- Provide the child with regular predictable "attachment time" which is built into the child daily or weekly timetable
- Ensuring this time is fully focused on the child looking and listening to them closely, without being interrupted or distracted
- Being reliable and communicating clearly to the child if plans have to change, explaining why and what the new plan is
- Making sure the child knows how and is allowed to find the key adult if they are distressed or need help
- Seeking out the child if they not ask for or accept help when they are in distress or trouble
- Acknowledging and celebrating key milestones for the child including birthday, adoption days or anniversaries and achievements
- Keeping in touch over half terms, long holidays and once the child or adult leaves the school

Sensitivity (so the child can understand and manage their feelings and behaviour)

- Being aware of the child's previous experiences, including key triggers and areas of difficulty
- Tuning in with genuine curiosity to the child's feelings, thoughts, needs and wishes
- Using validation and empathy to show the child that you are interested in understanding how they feel and in linking this to what is happening around them
- Responding to the child's feeling and needs by acknowledging them and meeting them as appropriate
- Helping the child to find ways to express and copy with their feelings and needs
- Sharing (appropriately) some of your thoughts, feelings, wishes and need so that the child learns that others also have thoughts and feelings and learns to read these accurately and connect them with what is happening

Acceptance (so the child can develop their self esteem)

- Using accepting language that shows the child they are not alone. For example: "We had a tricky day didn't we? We can sort it out together"
- Welcoming the child's strengths and interests and giving them opportunities to pursue these, with the message "everybody is good at something"
- Naming and accepting the different "parts of the child, including the parts that seem contradictory, like "your being silly part" "your working hard part", "your sad part" and "your kind part"
- Finding ways to show they child the are of value just the way they are
- Modelling imperfection and acceptance of yourself (e.g. making a mistake and then speaking compassionately to yourself: "Never mind we all make mistakes"
- Encouraging the child to take risks in play and learning, and helping them to accept the fear or making a mistake or getting it wrong

Cooperation (so the child can feel effective)

- Finding ways to help the child feel that they are effective and competent and can be autonomous in a developmentally appropriate way
- Offering the child choices
- Negotiating with clear boundaries
- Encouraging child to have a go at activities and tasks for themselves while providing support so they can experience success
- Helping the child to feel like part of a team where they have something to contribute, helping you with jobs such as preparation, to working on a project with you
- Setting clear limits so that the child can feel to exercise the control they have without the scary sense that they are all powerful or that they are responsible for decisions or events

Membership (so the child can feel they belong)

- Creating a sense of being a team together with the child with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors,
- Helping the child to feel included in other groups and teams such as the class clubs, intervention groups apart from the school as a whole, by being acknowledged at assembly



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Deel 5.2

UNIT 5.2

**Samenwerken met ouders
en verzorgers**



**Wat komt er kijken bij een goede
samenwerking?**

**Wat zijn de mogelijke struikelblokken voor een goede
samenwerking?**



Het overdreven meegaande en pseudo onafhankelijke kind...



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Opzetten van de samenwerking



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Participatieladder



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Ruimte maken voor ieders stem



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Het meteen goed doen

FIRST IMPRESSIONS

the first seeds of
the relationship

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Communicatie: Wat, wanneer en hoe?

**Good communication
means knowing:**

What to communicate
When to communicate
How to communicate

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

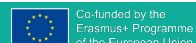


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Communicatie in de samenwerking



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

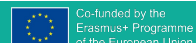


Ondersteuningsplannen die effect en resultaat meten



- Adoptie- en pleegkinderen op een sensitieve manier in het leerplan opnemen
- Omgaan met leerplan-haarden
- Vermijden en aanpassen van triggerende inhoud
- Kinderen verwijderen uit lessen met triggers
- Familie en verzorgers om hun inbreng vragen
- Passende taal rondom adoptie
- Omgaan met nieuwsgierige leeftijdsgenoten
- Evaluatie

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



NOTES

What does a true partnership involve? What are the potential barriers to the partnership?

When traumatized children are experiencing difficulties, it can place a lot of pressure on the people who are supporting them. Everyone within this network of support can feel high levels of anxiety and we can then sometimes slip into a culture of blame. Parents and carers often tell us that they can sometimes feel to blame for their child's difficulties and struggles in school, perhaps because there can be a misconception that the child's difficulties have arisen from poor parenting. Schools, teachers and the "team around the child" can help such situations by acknowledging that a child's difficulties may be due to their early life history, not their adopted or foster family or even their adoption or care experience. Partnerships between parents and school can be even harder when children don't appear to have any difficulties at school. The school may interpret this as the child being fine whereas the parent/carer knows all too well that the child is managing to hold it together in school and then coming home and letting the stresses spill out. Imagine a bottle of coca cola that has been shaken all day long and at the end of the day and after all of the shaking the lid comes off and the coke spills out everywhere. Many adopters and carers can relate to this analogy. Over compliance can be a particular issue for adopted children. There early life experiences have taught them that the best way to keep themselves safe is to be very very good, but what cannot be seen is the high levels of fear and stress that sit beneath the surface of this over compliance.

The over compliant and pseudo independent child

Behaviours like over compliance and pseudo independence give the impression that the child is coping. These behaviours cause concern because they often stem from a fear of adults and a lack of trust in others. Such children will need help to learn to trust that others can support them and that they do not have to manage everything themselves. All too often parents tell us that school report that their child's behaviour is excellent at school and that they try hard with their work and they have lots of friend. It takes a very knowledgeable, open, supporting and accepting school to recognise that a child is struggling behind their appearance. This can mean for those children who are compliant and who undertake the tasks given and are achieving are often "under the school radar" and so if there is no robust partnership between school and parents where there is a shared understanding all too often the social and emotional wellbeing of a child can be missed or misinterpreted.

Setting up the partnership

A true partnership between parents and school means that parents are informed, consulted, involved and engaged. Sometimes your interactions with parents/ care givers will be focused on their child. At other times you'll engage more broadly with parents about the life of the school. This material reflects the views only of the authors. True partnership between parents (or care givers) and school is so vital for the support and wellbeing of a child.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The ladder of participation

It can be used to assess the participation of children and youth in decisions that affect them, and also the participation of parents/caregivers. Participation starts at rung 4 "Informed".

	Regarding Child	Regarding whole school
INFORMED	<ul style="list-style-type: none"> - Parents/caregivers are update about progress. - They are updated about incidents. - Parents are told if the school identifies a particular need. 	<ul style="list-style-type: none"> - They are told about the provisions made for adopted children. - They are reminded to self declare for Pupil Premium Plus (UK ONLY).
CONSULTED	<ul style="list-style-type: none"> - They are asked for their views about their child's progress. - They are asked for their views about the schools plan for intervention and support. 	<ul style="list-style-type: none"> - They are asked for feedback about the provisions made for adopted children/ children in care. - They are asked for feedback about use of Pupil Premium Plus (UK ONLY) or other funds the school may have to support adopted or care experienced young people.
INVOLVED	<ul style="list-style-type: none"> - They participate in meetings to identify child's progress and needs. - They participate in making plans for intervention and support. - They are asked about broader family support needs. 	<ul style="list-style-type: none"> - They are involved in the journey to becoming an adoption friendly school - They are part of a group or network of adoptive parents within the school or community. - They participate in the decision making process about Pupil Premium Plus (UK ONLY) or other funding used to support needs of adopted or care experienced young people.
ENGAGED	<ul style="list-style-type: none"> - Picture of child's needs is reached jointly with their input. - Support and intervention plan is made jointly with parents. - Parents/caregivers monitoring of child's needs and progress is welcome. 	<ul style="list-style-type: none"> - They are represented on governing body. - They are part of a group of adoptive or care givers within the school or community feeding back into the whole school community. - They are part of plans and review of impact of Pupil Premium Plus (UK ONLY) or other funding used to support needs of adopted or care experienced children and young people.

Making space for everyone's voice

Schools can sometimes find it difficult if they feel they are being told what to do by parents. Parents conversely can feel "shut out" if their expertise is not welcomed. Sometimes schools and parents relinquish their control to outside experts to try and help them through their difficulties. Successful partnerships however acknowledge that everyone's expertise is welcomed and is a necessary component around the table.

Getting it right from the start

First impressions matter. This includes the school's website and information they provide to parents and carers when they are in the process of deciding which school is right for their child. For parents and carers it is helpful to be able to assess this from the outset. Its helpful to include on the school website:

- Information on how the school acknowledges and meets the needs of adopted and care experience young people
- Directions on the website as to where this can be found within school policies
- Information about the designated teacher (UK only) – this is a teacher who has specific responsibility for the oversight of all adopted and care experienced young people – this should detail what the role involves, who they are and how parents/carers can reach them
- Information about how the Pupil Premium Plus (UK ONLY) is spent or other funding linked to the support of adopted and care experienced young people
- In the UK adopted children have priority admissions at normal transition points and priority on the waiting list if they are joining a school part way through the year.
- It is important for schools to think about ensuring their reception and/or office staff are aware of this so that they do not discourage adoptive parents or care givers from making contact, asking questions or coming to visit
- As partnerships takes time to form, it is best not to wait until something goes wrong before you get to know the parent/s/care givers
- It is a very good idea to have an initial meeting with parent/s/care givers when the child starts school to ensure you have the information you need and there is agreement about how and with who that information can be shared
- Building in routine appointments to review (say half termly) will ensure you establish a relationship with parents from the outset so as and when difficulties come up the school and parents are ready to work together to support the child

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Communication: What, when and how?

Parents and care givers tell us what they would like to hear about is

- What is going to happen so they can prepare their child for any changes (this could be a change of activity/change of teacher)
- What their child has been doing each day? (Adopted and care experienced children can find it particularly difficult to remember and communicate what they have done in other contexts (Remember the coca cola bottle analogy where sometimes they are just doing their best to keep it all in)
- Parents can use the detail of what you share with them to encourage conversations at home
- Parents want to know if there have been any difficulties (try not to just share the consequence of the incident, but the detail and the schools understanding of what happened).
- The use of neutral and descriptive language is particularly valuable (e.g. the child hit Jo instead of "chose" to hit Jo).

This is not an exhaustive list and you may think of others that you feel would form part of a useful relationship in understanding what to communicate to parents. How information is communicated to parents is also critical.

For many parents, having the teacher call them from across the playground is a very embarrassing experience for the parents and the child, and completely unnecessary. Think about what could have been done to communicate this to parents before the end of lessons and think about the impact on the child who is led to the playground by the teacher's hand.

Establishing some explicit points of agreement within the partnership agreement can also be helpful.

For example, if you agree to call parents every Friday afternoon to give them an update. Such updates can ensure that conversations, even difficult ones, are held and that the 'team around the child' works well together to continue to support the child.

Maintaining relationships throughout the child's school life is very important and beneficial to the child. The partnership must recognise from the outset that there may be times when we report that everything is going well, but we must also be aware that sometimes we also have to share the difficult issues

Communication in the partnership

As the partnership starts to take shape, don't wait for things to go wrong before you get to know the parents/carers. A good idea is to have an initial meeting when the child starts school to make sure you have all of the information you need. This is also a good point to agree with parents what can/cannot be shared with other staff members. It is important to understand that it is NOT necessary for teachers/schools to have a full history for a child (unless there is risk and this is appropriate to do so). This is the child's story. The importance within the relationship is that teachers and parents work together drawing on each others expertise and sometimes with the support/help of outside professionals such as an Educational Psychologist or psychotherapist. A first meeting will also give you the opportunity as the teacher/school to understand the child's needs and how best they can be met in school. Scheduling in reviews/regular meetings with parents is a hugely helpful way of evaluating the ongoing needs of a child and whether the resources and support strategies in place are working.

Support Plans Measuring Impact and Outcome

Reflecting Adoptive and Looked After Children sensitively within the curriculum

It is important to recognize that with increasing diversity in the way people become a family, we can no longer assume that all children in our classrooms share the same family structures.

Some schools may have made great strides within reflecting this changing landscape, but all too many adopted and care experienced children and young people still tell us they feel invisible at school.

Adoption and being care experienced is so rarely discussed and this lack of visibility for adopted and care experienced young people can impact hugely their validation.

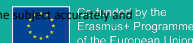
Schools and their staff play a key role in setting the tone of acceptance within school and this can be supported through specific projects around adoption and care experience and by using opportunities that arise in day-to-day teaching to discuss adoption and care experience in a positive manner.

Ways to do this could include:

• Lessons that include themes of families and love are the perfect place to explore all the ways families can come together and how relationships can be built

• Add books and other media sources that feature adoption and other forms of family formation to the curriculum. This material reflects the views only of the authors, and is not necessarily endorsed by the Commission. It is not intended to be used for promotional purposes and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

• Use visual representations of families whose members do not share the same physical characteristics.



Dealing with curriculum hotspots

The school curriculum often assumes that all children have experienced a consistent and positive family life. We know of course this is not true for a number of children and in these cases the child's history can make for a particularly difficult topic of discussion

Adoptive parents and care givers often tell us that common topics and assignments covered in schools can unintentionally create a minefield

As a school it is helpful to be aware of potential issues with content as many of these can be pre-empted by thorough planning. When choosing content for a whole school assembly, themed weeks and school productions keep in mind how particular topics/subjects may affect children in the school community who have lived through adversity

When planning an activity for example ask yourself:

Could this activity/topic bring up tricky feelings for any of the children taking part?

• What are the aims of the session?

• Is there an opportunity for the children to reflect on what they feel about the task?

• Is there alternative content or a method of approach I could use with some of the children to still reach these aims?

• Would it be most beneficial to remove a child? Is this the only answer?

Asking families for their input

When you meet with a family of a new pupil and in your follow up meetings/catch up, its helpful to ask which activities and themes their child may struggle with.

Case example: a parent contacted us to say her child's class topic was diversity in families. The teacher chose the film Lion with Nicole Kidman. The film tells the story of an Indian man who was separated from his mother at the age of 5 and adopted by an Australian couple. He returns home as an adult determined to find his birth family. It is a hugely emotional story and the parents watched this prior to the activity taking place in school. The child's mum found the film hugely emotional and wondered about the impact not just upon her son, but the class as a whole. She was worried about making a fuss and being seen as "helicopter parenting", but she knew her son and his story and so her expertise were hugely valid. We supported mum to think about her concerns and how they may be addressed, she considered watching the film beforehand with her son so that he was not overwhelmed in the classroom. In the end we supported mum to ask the question about what the aim of the session was and to see if this could be achieved in another way. The class teacher acknowledged that she had not considered the impact the film might have upon this particular child, but also she was able to reflect upon the impact this may have upon other children. The lesson plan was changed and the film cited as a possible resource for parents who may wish to share this with their child.

The language used is also crucial and in each of our respective schools across the UK, The Netherlands, Italy and Spain we need to think about what is right for the children and families you work with.

Working with families from the outset will allow you to understand how they refer to themselves and what language is important to them. Avoiding the subject of language around adoption or care experience only serves to reinforce this as a taboo subject. By using the right language we model respect and dignity for adoptive and care experienced families

Dealing with curious peers

Children are understandably curious about other children whose lives differ from their own. Sometimes this curiosity can be expressed inappropriately and is experienced as intrusive by an adopted or care experienced child. Adopted and care experienced children and young people's feelings about their families are at the very core of their being and teaching and school based staff must be ready and willing to help protect this core wherever possible. Although a student may appear strong and resilient they may still benefit from some support. Again all of this information can be factored into your initial meetings with families and follows up to help work together and be guided about what is right for a particular child. (See Unit 6 for further information).

The importance of evaluating support plans should never be underestimated.

Making support plans for children in school need to be done in a joined up and collaborative way. They should include key people in school, parents and wherever possible the child or young person. The British Council project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and is not necessarily endorsed by the Commission. It is not intended to be used for promotional purposes and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Children may not be able to manage their strong feelings on their own. These children need adults to help soothe and regulate them. It is helpful to speak to parents about what their child finds soothing and calming; options include using the five child's senses (e.g. lavender on a tissue; stroking a soft fabric; listening to a calming CD), doing calming repetitive activities (sorting coins or coloured pencils), or more physical activities such as 'stretching like a cat.' If children are intensely distressed, it may help to encourage them to do intensive exercise (e.g. running on the spot for a minute) or use temperature (e.g. squeezing an ice pack) to alter their body chemistry. The key worker and child can then develop a 'calm box' together with activities and ideas.

Mindfulness is a very helpful way of grounding children in the present moment, as well as being effective at settling the whole class after moments of transition. These can be very simple activities, like asking a child to tune into all the sounds they can hear, or note all the green objects in the room. Children may also find it helpful to be physically grounded in the present, such as by carrying some heavy books to the school office, or having a weighted lap beanbag which gently weighs them down into their chair.

Children who have experienced developmental gaps need us to meet them where they are developmentally; a common expression in the adoption world is "Think toddler!" It can be helpful to use developmental tools to map out a child's development in each area. School nurture groups offer a developmental approach to children's learning. They provide children with enriched family-like environments, with plenty of opportunities to explore the world and develop early skills. Activities such as eating together, reading together and exploratory play are understood to be important for developing children's language, social skills, emotion regulation skills and play skills. All of these are important building blocks for learning.

Each support plan for each child will be different and needs to take into account their needs. Change doesn't happen overnight: consistency, predictability and repetitiveness is key to any plan you put in place. Give it time to work and build in reviews perhaps 3 monthly or sooner if necessary to evaluate how things are going, make any necessary changes and continue. Working together, collaborating and involving children where possible in some of the decision making about how best they can be supported.



Deel 5.3

UNIT 5.3

Omgaan met geseksualiseerd
gedrag

Het belang van de school



Geseksualiseerd gedrag in de klas

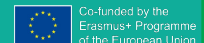
Seksueel misbruik

Seksueel misbruik is het lastigst om te signaleren omdat het voor volwassenen moeilijk in te beelden is

Gedrag als communicatie

Kinderen praten vaak niet over het misbruik maar drukken het uit door middel van hun gedrag

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



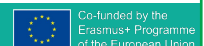
Wat kunnen leerkrachten doen?

Een breed spectrum van emoties bij de leerkracht

- angst
- machteloosheid
- woede
-



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Centrale vragen

Hoe kunnen leerkrachten hun **gevoelens** onder controle houden en schadelijke reacties vermijden

Wat voor **vaardigheden** hebben leerkrachten nodig om beter om te gaan met dit soort gevoelige situaties?



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Wat is van belang?_1

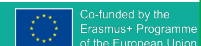
Het herkennen

- wat seksueel kindermisbruik is
- korte en lange termijn consequenties voor kinderen

Te begrijpen dat

- geen kind "slecht" wordt geboren
- slecht gedrag een gevolg van trauma kan zijn
- het kind geholpen kan worden

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Wat is belangrijk_2

Het herkennen

- Van de eigen emoties
- Van hoe om te gaan met de eigen emoties

Te leren dat

- ze niet alleen moeten handelen
- ze **hun verdenkingen moeten delen** met ander schoolpersoneel
- ze een **netwerk van steun** kunnen activeren

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Wat is kindermisbruik?_1

Seksueel kindermisbruik is de betrekking van een kind in seksuele activiteiten, ongeacht de aanwezigheid van expliciet geweld

Het misbruik wordt gepleegd door een volwassene die **bijna altijd een autoriteitsfiguur** is voor het kind is, zowel binnen als buiten familie (plaatsen van samenkomst, sportclub, school).

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Wat is kindermisbruik?_2

Seksueel misbruik kan gemaskeerd worden als **speels**, bijna altijd door een volwassene die een belangrijke rol speelt in het level van het kind

De **affektieve relatie wordt uitgebuit** door middel van ongepaste en schadelijke seksuele communicatie.



Wat is kindermisbruik?_3

Een misvatting: kindermisbruik gebeurt alleen bij gezinnen met andere problematiek en in achtergestelde sociaal-culturele context.

Seksueel misbruik van kinderen bestaat en is een **wijdverspreid verschijnsel**.

Het is een verschijnsel dat voorkomt in elke sociaal-culturele context, ongeacht etniciteit, opleidingsniveau en economische status.



Wat is kindermisbruik?_4

Het is altijd een verwarrende en destabiliserende **aanval op de persoonlijkheid** van het kind en hun ontwikkeling.

Elke schending van intimiteit veroorzaakt direct ongemak, maar heeft ook **gevolgen op lange termijn** tot ver in de volwassenheid.

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Gedrag als indicatie van seksueel misbruik

Het kind gebruikt vaak gedrag in plaats van woorden om om hulp te vragen

Hij of zij identificeert mensen in de omgeving om het misbruik mee te delen



De leerkracht is regelmatig de volwassene die het kind hiervoor kiest.
De leerkracht moet **deze signalen kunnen herkennen.**



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Gedrag dat wijst op seksueel misbruik_1

1. Vroegtijdige en onfatsoenlijke seksualisering

- leeftijd-abnormale kennis van aspecten van volwassen seksualiteit bij kinderen;
- neiging tot erotisering van relaties om aandacht te ontvangen en te geven;
- dwangmatig zoeken naar geseksualiseerde spelletjes;
- tekeningen met seksuele inhoud;
- dwangmatige masturbatie;
- seksuele verzoeken aan volwassenen of leeftijdsgenoten;
- ...



Gedrag dat wijst op seksueel misbruik_2

2. Emotionele stress

- plotseling huilen, prikkelbaarheid en woede-uitbarstingen, plotselinge stemmingswisselingen, wanhoop, angst, hyperactiviteit, onzekerheid, agressie;
- slaapstoornissen (bv. nachtmerries);
- eetproblemen;
- buitensporige en ongepaste angsten;
- weigering zich uit te kleden tijdens sportactiviteiten;
- spraak- en leerstoornissen;
- plotselinge prestatiedaling, schoolfobie;
- zelfbeschadigend gedrag;
- ...



Gevolgen van vroege trauma's

Negatieve jeugdervaringen kunnen leiden tot **ernstige sociale en cognitieve kwetsbaarheid** bij kinderen.

Ze verhogen de kans op het ontwikkelen van mentale stoornissen op volwassen leeftijd.

Hoe **eerder het trauma wordt behandeld** met beschermende interventies, hoe groter de garantie op een **gezond volwassen leven**.

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



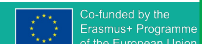
Seksualisering?_1

Op het gebied van seksualisering is er zogenaamd "normaal" gedrag

- doktertje spelen
- imitatie- en rollenspellen (zoenen of flirten)
- vergelijken van verschillende intieme delen
- soms masturberen als een verkennende en/of troostende handeling



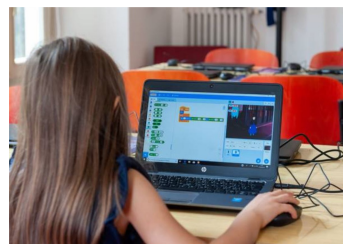
The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Seksualisering?_2

Ongepaste ervaringen

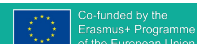
- Seksueel misbruik
- Bekijken van porno
- Sekspelletjes bekijken of spelen



Mogelijk gedrag

- Grote vroegtijdige seksuele kennis
- seksueel getinte tekeningen
- geseksualiseerd gedrag dat verlegenheid veroorzaakt

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

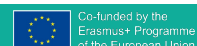


Emoties van de leerkracht

- Seksueel misbruik is **ondenkbaar**: een kind kan niet seksueel misbruikt worden door een volwassene uit zijn omgeving.
- De betrokken emoties zijn doorgaans pijnlijk en onaangenaam: leed, gevoelens van ontoereikendheid, frustratie, hulpeloosheid, mislukking, woede, wrok en walging.



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Emoties van de leerkracht bij gevallen van mogelijk seksueel misbruik_1

Emotionele verdedigingsstrategieën

- **ONTKENNING:** weigering het probleem te erkennen, zelfs wanneer de tekenen duidelijk zijn, ("het is niet waar", "het is me niet opgevallen", "het is niet mijn verantwoordelijkheid").
- **EMOTIONELE AFSTAND:** onverschilligheid voor wat erkend wordt, b.v. "wij zijn het niet die ermee te maken hebben, het gebeurt, ik heb zoveel andere problemen om aan te denken".
- **COLLUSIE:** is de kant kiezen van de verdachte volwassene in plaats van het kind. Dit gebeurt vaak bij de partners van misbruikers.



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Emoties van de leerkracht bij gevallen van mogelijk seksueel misbruik_2

Emotionele verdedigingsstrategieën

IDENTIFICEREN MET HET SLACHTOFFER: de leerkracht staat emotioneel te dicht bij het kind en voelt machteloosheid, wanhoop, angst en woede van een zodanige sterkte dat hij niet effectief kan waarnemen en handelen.

WRAAK-VERLANGENS: een zodanig sterk verlangen naar gerechtigheid voor en bescherming van het kind leidt ertoe dat de leraar uit zijn professionele rol stapt, waardoor verwarrende situaties ontstaan, zowel binnen als buiten de school.



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Netwerken als een bron van ondersteuning_1

- Het is van cruciaal belang **NIET ALLEEN** te handelen.
- Emotionele reacties die kunnen ontstaan en **mogelijke beschermende interventies** zijn complex
- leerkrachten kunnen de situatie van het kind en hun eigen problemen **delen** met de directie/hun meerdere om te leren hoe zij met de situatie moeten omgaan.
- Als het kind al wordt gevolgd en bekend is bij andere professionals of diensten in de regio (psychologen, sociale dienst, enz.) moeten leerkrachten hun observaties met deze professionals delen en een netwerk activeren.



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Netwerken als een bron van ondersteuning_2

Netwerken voor:

Omgaan met de eigen emoties van de leerkracht, bijvoorbeeld met betrekking tot angst of frustratie.

Ontwerpen van interventiestrategieën met professionals om het kind te helpen zich beter te voelen (neuropsychiaters, psychologen, sociale diensten, educatieve dagcentra).

Als de indicatoren zeer zorgwekkend zijn, kan de leerkracht advies vragen om een melding te maken bij de bevoegde instanties.



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



Samenwerking is nodig om een **geïntegreerde interventieoplossing** te ontwikkelen om kinderen met traumatische ervaringen beter bij te staan en te ondersteunen.

Deel 6

UNIT 6

**Het verhaal van het kind op school:
Persoonlijke informatie delen**

Mijn persoonlijke leven/privacy_1

*Wanneer krijg ik het gevoel dat mijn privacy wordt
aangetast?*

Mijn persoonlijke leven/privacy_2

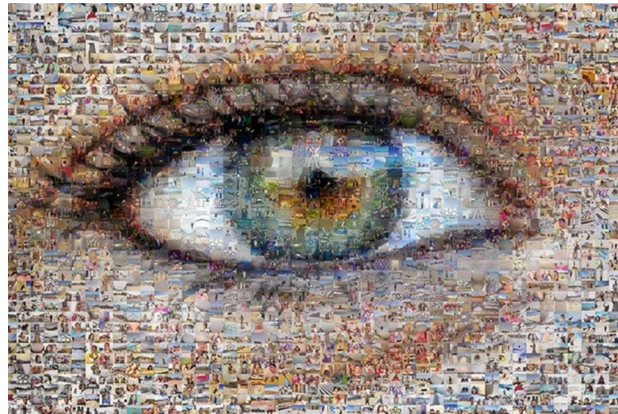
- Landelijke wetten
- Beperkingen met betrekking tot de professionele rol (d.w.z. leraren, opvoeders)
- Institutioneel beleid
- Professionele praktijken

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Algemene gevoeligheid, privé-verhalen



The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



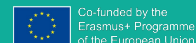
Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

De Gemeenschapsbrede aanpak (Chafouleas et al., 2021)



Fig. 1 Illustration of a system approach to trauma-informed care in schools. Note. An ecological framework applied to a trauma-informed approach in schools interweaves whole school and whole community supports to enable a tiered system approach to supporting the whole child

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Tekortengerichte vs. positieve/vermogensgerichte benadering

- Vertaling van ACE onderzoek naar onderwijs: risico van individualistische en op tekorten gebaseerde focus die een gedecontextualiseerde aanpak van trauma-geïnformeerde zorg in scholen weerspiegelt.
- Nadruk op erkenning van de impact van trauma: wederzijdse benadrukking van natuurlijke bronnen van kracht en veerkracht of het potentieel voor posttraumatische groei.

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Ruimte maken
voor
communicatie

Elkaar
voorstellen

Gestructureerde
specifieke tijd-
ruimte

Vertrouwelijkheid

Betrokkenheid
van het kind

Ontwikkelingsgericht
denken

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Stigma en self-fulfilling prophecy

*Mensen worden beïnvloed door de verwachtingen
die er van ze zijn*

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

De juiste woorden kiezen_1

In plaats van...	Gebruik liever...	Omdat...
"Echte moeder/vader/ouders/broer/zus"	moeder/vader/ouders/broer/zus of geboorte/biologische/pleeg moeder/vader/ouders/broer/zus	Adoptie- en pleeggezinnen zijn echt. In de meeste gevallen is een bijvoeglijk naamwoords overbodig. Als het onderscheid van belang is, is "geboorte/biologisch" gepaster.
Verlaten van een kind	Afstand doen van Hulp zoeken	In de grote meerderheid van de gevallen zoeken ouders die kinderen hebben maar niet voor hen kunnen zorgen een manier om iemand te vinden die dat kan doen, zij laten hen niet in de steek of doen hen weg. Een andere optie zou kunnen zijn "het kind niet kunnen opvoeden".
"Ana's pleeg/adoptieouders"	"Ana's ouders"	In de meeste gevallen is het niet nodig een bijvoeglijk naamwoord te gebruiken.
"Joe's pleegbroer"	"Joe's broer"	Voortdurend verwijzen naar de manier waarop het gezin is gevormd, kan de indruk wekken dat zij op de een of andere manier minder zijn dan anderen.
Eigen kind	Biologische kind	Adoptiekinderen zijn geen "vreemde kinderen".

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

De juiste woorden kiezen_2

In plaats van...	Gebruik liever...	Omdat...
Is geadopteerd	Was geadopteerd	Adoptie is een deel van het leven van een geadopteerde, niet zijn bepalende kenmerk. Het is iets dat hen is overkomen en maakt deel uit van hun geschiedenis, maar de gebeurtenis is nu voorbij.
Weeshuis	Huis, woongroep	De meeste kinderen in instellingen zijn geen wezen.
Het woord "adoptie" gebruiken om te verwijzen naar het sponsoren van dieren, enz. Bijvoorbeeld - adopteer een tijger, dolfijn, boom enz.	Sponsor	Het kan verwarrend zijn om dit woord in twee verschillende contexten te horen gebruiken en impliceert dat adoptiekinderen - sponsoring van dieren hetzelfde zijn?
MENAS (Spain), LAC (UK), MSNA (Italy), AMV (Netherlands)	Woorden die de eigenheid en het unieke karakter van de persoon erkennen in plaats van een gebeurtenis in hun levensloop tot identiteitskenmerk te maken.	Hoewel het onbedoeld is, is het benoemen van een persoon door middel van een etiket of categorie een daad van ontmenselijking. Dit geldt met name wanneer de categorie in ontkrachtende termen wordt aangeduid.

The BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

NOTES

My personal life/privacy_1

Participants are asked to recall concrete situations when they felt exposed and disclosed in their private matters, starting with trivial everyday events with their colleagues and/or pupils.

First in small groups participant debate about:

What happened? How did I feel? What was my colleague's intention? How did s/he feel? How did I react? What could have been done differently by the other and my side?

Then a plenary discussion where the main contents are reported and gathered according to the main topics. The group is asked to order the different topics/situations according to a hierarchy.

Debriefing:

- We all have a 'sense of privacy', the content can be as important as the context (not what I say, but how/where), this sense of privacy is not objective and absolute, but is subjective and variable.
- When we occupy a professional role (teacher, social worker, educator, etc.), the sense of privacy and its boundaries depend not only on individual sensibilities but also on regulatory and professional constraints.

My personal life/privacy_2

Within the EU countries, the right to privacy of personal data, private and family life is protected by a number of laws, which may vary from country to country. Similarly, there is a right to professional secrecy regarding information about health history and judicial decisions that affect people's lives.

It is important then for professionals to be aware of the general legal framework ruling privacy issues of the country in which they work. Laws often constrain the professional role and are the basis on which the single institution defines specific policies on the matter.

It is also important to remember that the concept of privacy is culturally informed. For this reason, it is essential, especially with families or pupils with a migrant background, never to take for granted a shared understanding of its meaning, of the forms and boundaries that privacy should take, as well as of the practices to respect it. To this end, figures such as cultural mediators can be essential resources. Provide specific information about the normative situation of the country.

The right to privacy, however, is not only a legal and ethical obligation but also a pivotal relational tool for building interpersonal relationships based on trust. For this reason, confidentiality and sensitivity in respecting private areas of personal stories are crucial skills to build an effective relationship with families and kids.

Overall sensitivity, private stories

Awareness of how early adverse experiences can affect human functioning is essential for teachers to frame children's behaviours and for developing sensitivity to the variety of needs. However, developing awareness and sensitivity to the role that early adverse experiences can play in a child's life does not mean that it is necessary for every teacher or professional at school to know kids' personal history.

The actors involved in the educational relationship may have different perceptions about the salience of information, the proper boundary of respect for confidentiality, the child's ability to decide for themselves.

Family members or caregivers may, for example, feel that it is better to select or even not reveal specific information about the child's life at all. As a result, it may be that the school does not know that a pupil has a history of adoption or fostering, or that information about the pupil's relational difficulties is not shared. There may be several reasons for this: distrust of professionals due to previous negative experiences, fear of stigmatisation, expectation that in a new context the child can "start again", etc.

The children themselves may show strong unease at the idea of strangers learning information that they themselves do not yet know how to deal with. Children may feel shame, anxiety, guilt, and aggression because of this, or the need to protect their families from external judgement. This need for privacy and control of one's own life can become critical in adolescence. In this phase of development, in fact, young people are engaged in the construction of an adult identity, breaking with their childhood identity, and the demand for independence from the adult world is central. In such circumstances, the way of presenting oneself to the world becomes a particularly sensitive element.

Unlike children and caregivers, school staff may feel that knowing the details of personal stories is essential to protect the child and build a safe environment, feeling the need to share information with the educational team.

It is therefore important to create a climate of collaboration and integration between the school, caregiver and child, aimed at having precise and constant monitoring of the child's functioning and well-being in the school context. The focus of the information exchange is therefore not the personal story, but a description of the child's current functioning, with their fragilities and strengths, whereas by the biographical elements provides a general interpretive framework of behavioural signals. This material reflects the views only of the authors.

Navigating the different perspectives can be challenging, taking in mind that collaboration with caregivers is crucial when the school encounters pupils who have experienced early adversity.



The whole community approach

Life experiences outside the classroom shape the context of students' school experience, filtering their perceptions of self, others, and the importance of fully engaging in school (Huebner et al., 2001). The potential potent impact of ACEs on student outcomes has been documented, ranging from academic achievement (Slade & Wissow, 2007) to behavioural and emotional well-being (Hunt et al., 2017). The author suggests that framing this work as "healing-centred" offers a critical shift that orients toward system-level, culturally grounded, and asset-driven work.

We propose an integrated whole child, culturally responsive, and healing-centered approach grounded in an ecological framework. Specifically, this integrated approach accounts for the adverse impact of ACEs, protective factors, and cultural factors influencing individuals and the environments in which they are situated to provide an opportunity for a more systemic approach to trauma-informed education. An ecological framework applied to a trauma-informed approach in schools interweaves whole school and whole community supports to enable a tiered system framework to supporting the whole child.

Trauma-informed school systems attend to service delivery at both child and school levels, and are situated within community contexts that enhance service delivery to support whole child and school functioning. At the school level, all staff understand their role in enabling a positive and inclusive environment, and have the knowledge and skills to enact policies and practices that promote safety and connection, address issues of inequity, and avoid re-traumatization. At the child level, students are actively engaged in developing their social identities and self-concept through social emotional learning, are provided opportunities to connect and strengthen protective factors, and have access to intensive interventions that heal and rebuild a sense of self. Together, related bodies of the literature (e.g., exclusionary discipline, racism, social determinants) are integrated with ACE research in informing a complete system approach to trauma-informed care in schools. Such integration demonstrates how trauma-informed care is critical to articulated goals in education around inclusion, equity, and social justice (Ridgard et al., 2015). To accomplish this vision for integration, the continuum of strategies informing a trauma-informed approach must reflect an understanding of the cultural context shaping student life experiences. An emerging body of the literature suggests whole child support includes school practices that reflect holistic engagement of students' social identities and account for cultural factors shaping their academic experience (Blitz et al., 2020; Jagers et al., 2019, Lewallen et al., 2015).

Deficit-oriented vs affirmative/assets oriented approach

Current actions have been more heavily focused on the effort to build awareness and empathy around traumatic experiences than on understanding the contributions of school environments and enacting system change across policy and practice.

Organizational change requires alignment among the expected work of the organization, the people within the organization, the culture of the organization, and the structure of the organization (Nadler & Tushman, 1980). Challenges arise when there is a lack of congruence across components, thus potentially limiting the capacity to bring about desired change

Schools are embedded within community networks of support, services, and interfacing systems (e.g., health care, juvenile justice), all of which exert influence on policy and practice within schools. As such, schools encounter the need for both horizontal and vertical congruence to be fully responsive as a trauma-informed system

We need an integrated whole child, culturally responsive, and healing-centered approach grounded in an ecological framework. Specifically, this integrated approach accounts for the adverse impact of ACEs, protective factors, and cultural factors influencing individuals and the environments in which they are situated to provide an opportunity for a more systemic approach to a trauma-informed education.

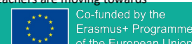
Making room for communication

Communication with those with a history of early adverse experiences and their caregivers cannot take place spontaneously or randomly, but needs to be thought out and planned. It requires the construction of dedicated and structured time-spaces. It is thanks to this constant exchange of information that teachers can orient their work, receive feedback and jointly evaluate its effectiveness.

The information that children and caregivers can provide is, for example, very important for assessing the individual's levels of functionality and autonomy, regardless of abstract age-based references, thus helping to create a reliable and safe environment at school. At the same time, feedback on behaviour at school, the timing and manner of learning contents as well as social skills, can support the activities the child undertakes at home or in the community and the adults who care for him or her.

The alliance and collaborative climate created between the school and the family helps to create to "hold" the child, who thus perceives that the efforts of caregivers and teachers are moving towards

common goals. THE BRIGHTER FUTURE project has been funded with support from the European Commission. This material reflects the views only of the authors, in order to foster the development of a good alliance between the subjects involved in the relationship it can be useful to have some points in mind:



- Entering a new school can be highly challenging for children who experienced early adversity. In order to make them feel the school is a safe place from the very beginning it is recommended to arrange encounters with a reference person, before starting regular lessons. Having the possibility to get acquainted with the space, the people and the routines are a good way to lay the foundation for a good connection.
- An essential element in building a relationship of trust with the child and their caregiver is the guarantee of confidentiality of details concerning their story. The child must be master and responsible for sharing their life path, at a time and in a way that suits them.
- Maintain an evolutionary mentality. The difficulties and fragilities that children may show in learning tasks and social relationships do not complete their identity. Working on the development and consolidation of strengths and talents contributes to releasing the identity of these young people from trauma and pushing them towards a future of new developmental goals.

Stigma and self-fulfilling prophecy

In order to provide a respectful and safe environment at school, vocabulary is crucial.

For example, we talk about 'early adversity' or 'trauma' to describe difficult and painful experiences that pupils have undergone. These words are a kind of framework that allows teachers to recognise and make sense of otherwise incomprehensible and confusing behaviours, cognitions and emotions. The words trauma and adversity do not indicate a specific and unique experience but name a wide range of possible ones.

However, as the words circulate, they are loaded with other social meanings and so trauma often becomes an identity marker, encouraging an unnatural division between 'normal' and 'traumatised' people; that is, between those who need help and those who are able to offer it. A difficult past may help explain a specific way of functioning, but it does not define who a person is or who they will become. Focusing only on the past may obscure the enormous resources and skills that learners bring with them, and classify them as 'needy' individuals who are unable to make a positive contribution.

In more general terms, often the lives of young people facing foster care, out-of-home care, and forced migration are described in negative terms, as lacking something, so that expectations of them are minimal and perhaps it is no coincidence that their educational success is significantly lower than that of the young population not leaving home.

Choosing the right words 1&2

Basic ideas for satisfying the curiosity of preschoolers and children in primary school about adoptive and foster families:

Sometimes, some people have a child, but they are not prepared or they cannot take care of him or her. Around the first years of primary school, children begin to learn the basis of reproduction. They then may realize that there had to be other parents before a child was placed for adoption. By the same token, when they see a child with Asian traits who says "mom" to a woman who does not resemble them, they may need help to understand. It is important to clarify that there is no such thing as "real" and "fake" parents. We can talk about birth parents in the case of adopted children, and their adoptive parents are of course "real" and will be their parents forever.

The reasons why a child was placed in an adoptive or foster family do not have to do with how she or he is or was.

Questions such as "Why did Kai's first mother not want to keep him?" are not uncommon in classes where there is an adopted child or a child living in a foster family. Peers need to know that sometimes a family has a child but they are not prepared or they cannot take care of him or her. This can happen for a number of different reasons. Birth parents may be too young or too ill to care for a child, or have another serious hindrance that prevents them from doing so. Regardless, it is crucial to stress that, whatever the reason, it has nothing to do with anything the child did. All children need to be cared for. For this reason, when their birth family cannot, another family is found to take over. When children are adopted, their new family becomes their family forever. Other times, they live with another family or in a residential facility until their parents can take care of them again.

Support the concerned child's way of understanding and naming their family.

Some children living in foster families call the people who take care of them "mom" or "dad". Others use words like "aunt" or "uncle" or call them by their first name. There are different ways they make sense of their situation and all of them are fine. Teachers should pay attention to the words children use, in order to avoid contradicting them.

When raising their children, all families do similar things, regardless of the way their family was built or its composition: only of the authors,

Emphasizing that families do similar things for their children and that families are a place where they can share a feeling of being loved, protected, reassured and important can help young children better



Co-funded by the
Erasmus+ Programme