

# **Het ontwikkelen van veerkracht bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen: de invloed van school op het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit**

Student: I.H. Pit (s3775461)

Begeleider: dr. M. López López

2e beoordelaar: N. Renting

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2022

### **Abstract**

**Aim:** The current study offers insights on the influence of teachers on developing resilience among unaccompanied migrant children. The study focusses on one of the factors in developing resilience; the development of a desirable personal identity. **Method:** Focus groups were held with eight teachers of unaccompanied migrant children, to identify their experiences around the subject. The data from the focus groups was analyzed by using thematic analysis. The codes were drafted both inductively and deductively. Ultimately, four themes were developed around the main questions. **Results:** The four central themes are ‘unaccompanied migrant children’, ‘resilience’, ‘identity development’ and ‘support at school’. Quotes from the focus groups were used to elaborate on the themes. **Discussion:** The current study emphasizes the importance of four subjects: teacher qualities, commitment, proper transmission to students and the right resources. Based on this study, it can be concluded that these subjects are important within the support from school in developing a personal identity in unaccompanied migrant children. The findings may function as a basis for further research, practice and policy. The study has some limitations. It is recommended for further research to include a larger, more diverse group of participants. Follow-up research could further fill the gap in current literature and address more factors within developing resilience among unaccompanied migrant children.

*Keywords:* unaccompanied migrant children, resilience, personal identity, identity development, school support.

## **Inleiding**

Veerkracht wordt in de literatuur vaak beschreven als een vermogen dat wordt ondersteund door een netwerk van hulpbronnen. Wanneer personen tegenslagen ervaren, putten ze uit deze bronnen, om hun veerkracht te vergroten (Höltge et al., 2021). Onderzoek laat zien dat verschillende psychologische levensgebeurtenissen impact kunnen hebben op het ontwikkelen van veerkracht. Diverse individuele, familiare en omgevingsvariabelen zijn hierbij van invloed (Satapathy et al., 2022). Om onderzoek te doen naar deze variabelen, is het essentieel om een relevante, gestandaardiseerde maatstaf voor veerkracht te ontwikkelen. Dit blijkt echter lastig te zijn, mede door de complexiteit rondom culturele gevoeligheid (Ungar et al., 2008). Een doelgroep waarbij het van belang is om cultureel gevoelig te handelen, is de groep alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Deze jongeren ervaren vaak verschillende uitdagingen en moeilijkheden in hun leven, die weinig zijn onderzocht (Gimeno-Monterde et al., 2021). Om meer duidelijkheid te krijgen over factoren die invloed hebben op het ontwikkelen van veerkracht bij deze jongeren bij tegenslag, zijn binnen het project 'Brighter Future' twee focusgroepen gehouden met docenten van Internationale Schakelklas-studenten. Brighter Future is een project dat is gericht op sociale inclusie en het ontwikkelen van geschikte vaardigheden bij onderwijsprofessionals (Brighter Future Project, z.d.). Binnen de focusgroepen zijn vragen gesteld om de docenten in hun kracht te zetten, maar ook om ervaringen in kaart te brengen rondom veerkracht bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen. De vragen voor de focusgroepen zijn gebaseerd op de bevindingen van Ungar et al. (2008).

### **Alleenstaande minderjarige vreemdelingen**

De groep alleenstaande minderjarige vreemdelingen bestaat uit kinderen en jongeren die zonder ouder of voogd naar een ander land vluchten door vervolging, geweld of oorlog in land van herkomst. De toestroom van deze groep blijft voortduren (Hodes et al., 2008). In 2009 telde de groep in de Europese Unie 12.235 kinderen, voornamelijk vanuit Afghanistan (United Nations High Commissioner For Refugees, 2010). Dit aantal varieert door de jaren heen en is sinds de vluchtelingencrisis in 2015 sterk gestegen, tot over de 88.000 (Chase, 2016).

Er zit echter nog veel verschil tussen landen in de manier waarop de groep jongeren wordt benaderd bij aankomst. De beschermingspercentages voor dezelfde groepen variëren per land. Elk land erkent een ander percentage vreemdelingen en er zit veel onderscheid in welke materialen en hulpmiddelen er worden ingezet. De materiële basissteun die wordt geboden kan in bepaalde landen erg beperkt zijn, waardoor meer vreemdelingen op straat terecht komen (United Nations High Commissioner For Refugees, 2010). Dit verschil in aangeboden hulp

tussen landen heeft gedeeltelijk te maken met de mate van kennis over de aanleiding en effecten van het reizen als alleenstaande minderjarige vreemdeling. Uit onderzoek blijkt dat de reis van het eigen land naar het gastland grote effecten kan hebben op de ontwikkeling van de jongeren. Dit komt door tegenslagen tijdens de reis, maar ook door confrontaties na aankomst. Veel jongeren hebben het vooruitzicht om gedwongen terug te moeten keren naar hun land van herkomst. Daarnaast ervaren de jongeren vaak druk van familie voor geld, om schulden af te lossen (United Nations High Commissioner For Refugees, 2010). De nadelige effecten van de reis worden vaak teruggezien binnen sociale diensten die de jongeren opvangen, zoals in de zorg (Gimeno-Monterde, 2021). In het nieuwe land zijn deze jongeren vaak onderworpen aan lange procedures en lage normen. Binnen dit proces wordt vaak onvoldoende gekeken naar de behoeften van de jongeren en de effecten van de reis. Deze effecten kunnen groot zijn op psychologisch en psychiatrisch gebied. Hierbij wordt vooral gevonden dat door de vele tegenspoed dat deze groep vaak ervaart, de kans op posttraumatische stressstoornis groot is (Hodes et al., 2008). Wanneer hier geen rekening mee wordt gehouden en de jongeren onvoldoende worden ondersteund, kunnen deze effecten toenemen over de tijd (Kalverboer et al., 2009). De kwetsbaarheid van de jongeren wordt hiermee vergroot (United Nations High Commissioner For Refugees, 2010).

Om de jongeren goed te kunnen ondersteunen, is het van belang om te onderscheiden wat risicofactoren en beschermende factoren zijn bij de groep alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Er is onderzoek gedaan naar risicofactoren bij deze doelgroep. Hier kwam ten eerste scheiding van de familie en blootstelling aan heftige gebeurtenissen in het land van herkomst naar voren. Daarnaast blijkt dat de niveaus van posttraumatische stresssymptomen vaak hoger zijn bij alleenstaande dan bij begeleide vreemdelingenjongeren. Ook blijken de stressniveaus hoger bij vrouwen en bij jongeren die meer te maken hebben gekregen met oorlogstrauma. Verder neemt het niveau toe bij hogere leeftijd (Hodes et al., 2008). Een andere belangrijke risicofactor is het verschil tussen de culturen van de landen, wat het lastig maakt voor de jongere om zich aan te passen (Motti-Stefanidi, 2021).

Beschermende factoren bij deze groep omvatten de gezondheid, stabiliteit en het welzijn van de jongeren. Welzijn duidt op gezondheid op verschillende niveaus, waaronder psychologisch, fysiek en sociaal. Het blijkt echter lastig om een precieze definitie van welzijn vast te stellen en om een manier te vinden om dit te meten. Wel is bekend dat een belangrijk aspect van welzijn ontologische veiligheid is. Dit omvat een gevoel van stabiliteit, routine en voorspelbaarheid in het leven. Deze factoren hebben een positieve invloed op zelfgevoel; het gemak dat iemand ervaart met zijn eigen plek in de wereld (Chase, 2013).

Op zowel Europees (United Nations High Commissioner For Refugees, 2010) als landelijk niveau (Gimeno-Monterde, 2021) wordt het belang benadrukt voor het opzetten van programma's om deze jongeren te ondersteunen. Het is essentieel dat het belang van het kind hierbij voorop staat, middels een Best Interest bepaling. Dit houdt in dat het kind centraal staat bij elke overweging over diens toekomst (United Nations High Commissioner For Refugees, 2010). In het gastland betekent dit dat de verwachtingen en wensen van de minderjarige moeten worden meegenomen in beslissingen over diegene (Allsopp & Chase, 2019). Dit recht voor kinderen om hun mening te geven over beslissingen die hen aangaan, staat beschreven in het Kinderrechtenverdrag van 1989 (Convention on the Rights of the Child Text, 1989).

### **Veerkracht bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen**

Om meer te weten te komen over veerkracht bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen, is een duidelijke beschrijving van veerkracht nodig. Dit blijkt echter een complex proces. Hierdoor is het een ingewikkeld om een operationele definitie van veerkracht te ontwikkelen en schattingen te maken over de prevalentie van personen met veerkracht. Vanuit verschillende disciplines wordt het begrip anders geïnterpreteerd (Windle, 2011). Over het algemeen wordt veerkracht door de jaren heen begrepen als het vermogen om succesvol te herstellen na tegenspoed. Afgelopen jaren is dit begrip echter verschoven naar een meer dynamisch perspectief, waarbij ook wordt gekeken naar de kwaliteit van interacties tussen systemen en de middelen die nodig zijn om veerkracht te ontwikkelen. Hierbij ligt de nadruk minder op eigenschappen van individuen, maar meer op de invloed van de omgeving (Ungar et al., 2017).

De verschillende definities voor veerkracht benadrukken de complexiteit van het begrip. Dit wordt versterkt door de opkomst van een persoonsgerichte benadering bij het kijken naar veerkracht. Dit houdt in dat er steeds meer wordt gekeken naar verschillen tussen individuen of bevolkingsgroepen. Zo blijkt uit onderzoek dat groepen met minder veerkracht vaak meer negatieve levensgebeurtenissen hebben meegemaakt (Windle, 2011). Deze persoonsgerichte kijk toont dat er zowel globale als cultureel en contextueel specifieke kenmerken zijn die bijdragen aan de ontwikkeling van veerkracht (Ungar, 2006).

Onderzoek van Ungar et al. (2008) benadrukt de complexiteit verder door uitdagingen te beschrijven bij het ontwikkelen van een cultureel en contextueel relevante maatstaf voor veerkracht. Een groep waarbij een cultureel relevante maatstaf van belang is, is de groep alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Uit onderzoek naar deze jongeren blijkt dat veerkracht een belangrijk beginsel is voor de verdere levensloop. Er worden echter vaak grote verschillen gevonden in de aanpassing van deze groep in het gastland, wegens culturele

verschillen. Het is daarom van belang dat gastlanden bijdragen aan een positieve aanpassing voor deze jongeren. Hierbij moet de focus liggen op sterke punten van het land en goede hulpbronnen die ze kunnen inzetten, om zo veerkracht bij de jongeren te ondersteunen (Motti-Stefanidi et al., 2021). In het sociaal-ecologisch model van Ungar wordt een aantal hulpbronnen beschreven die centraal staan bij het ontwikkelen van veerkracht (Ungar et al., 2008).

### **Sociaal-ecologisch model van veerkracht**

Ungar rapporteert in zijn sociaal-ecologisch model dat er cultureel specifieke strategieën zijn bij het omgaan met tegenslag. Hierin stelt hij dat veerkracht afhankelijk is van de beschikbaarheid tot zeven verschillende hulpbronnen (Ungar et al., 2008).

Ten eerste de toegang tot materiële hulpbronnen. Dit gaat onder andere om financiële hulp, zorg, onderdak, onderwijs en voedsel. Deze hulpbronnen voorzien jongeren van hun basisbehoeften. Uit onderzoek blijkt dat jongeren met voldoende materiële hulpbronnen doorgaans meer veerkracht tonen (Ungar et al., 2017). De tweede hulpbron is het hebben van betekenisvolle relaties, met onder meer vrienden, familie, leerkrachten en de gemeenschap. Het vormen van deze relaties biedt jongeren gevoelens van steun, verbondenheid en vertrouwen. Verder is het ontwikkelen van een gewenste persoonlijke identiteit een hulpbron. Dit gaat om gedachten over zichzelf en persoonlijke overtuigingen, doelen en waarden (Ungar et al., 2008). Een andere factor is het ervaren van macht en controle. Centraal hierbij staat een gevoel van keuzevrijheid, op persoonlijk en collectief gebied. Het gevoel van controle over het eigen leven blijkt positief voor het ontwikkelen van veerkracht (Ungar et al., 2017). Culturele therapietrouw is de vijfde factor en dit gaat om betrokkenheid bij de verschillende culturen, omdat de jongeren moeten wisselen tussen meerdere patronen van verwachtingen. De zesde hulpbron is ervaring met sociale rechtvaardigheid. Bij positievere ervaringen rondom vooroordelen, discriminatie en empowerment, ontwikkelt de jongere een sterkere raciale identiteit, wat meewerkt aan hogere veerkracht. Tenslotte het ervaren van sociale cohesie. Dit gaat om belevingen met spiritualiteit en de aanwezigheid van verbondenheid. Een hoger gevoel van sociale cohesie beschermt tegen risicofactoren rondom veerkracht (Ungar et al., 2017).

### **Persoonlijke identiteit van alleenstaande minderjarige vreemdelingen**

Eén van de hulpbronnen uit het sociaal-ecologisch model van Ungar, is het ontwikkelen van een gewenste persoonlijke identiteit. Dit omvat gedachten over zichzelf en persoonlijke kenmerken zoals overtuigingen, doelen en kwaliteiten (Ozer et al., 2019; Ungar et al., 2017). Een persoon identificeert zichzelf onder andere als sociaal, fysiek, intellectueel en beroepsmatig zelf (Motley, 1998). Verschillende historische, culturele en sociale contexten zijn hierbij van invloed (Azmitia et al., 2008). Binnen de ontwikkeling vinden veranderingen plaats die ertoe

leiden dat jongeren gaan reflecteren op wie ze zijn, welke gedachtes ze over zichzelf hebben en hoe ze hun toekomst voor zich zien. Hierbij vindt vaak een afweging plaats tussen coherentie en onzekerheid over hun identiteit. Bij het ontwikkelen van een gewenste persoonlijke identiteit heeft coherentie de overhand (Schwartz et al., 2017). Erikson (1950) beschrijft dit onderscheid in zijn model van psychosociale ontwikkeling met de begrippen samenhang en verwarring. Deze factoren staan echter niet volledig tegenover elkaar. Iemand kan samenhang tonen op het ene gebied en verwarring op een ander gebied. Uiteindelijk ontwikkelt een identiteit zich dynamisch tussen deze twee elementen, met een samenspel tussen individu en context (Erikson, 1950).

Het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit brengt met de toename van globalisering moeilijkheden met zich mee, wegens de verschillende paden die een jongere kan belopen. Deze vele keuzes kunnen leiden tot grotere onzekerheid (Azmitia et al., 2008). Bij acute culturele veranderingen kan het hebben van een gewenste persoonlijke identiteit echter wel een bron van stabiliteit zijn. Het kan jongeren behoeden van instabiliteit en moeilijkheden bij het aanpassen aan een nieuwe cultuur (Schwartz et al., 2006). Deze moeilijkheden worden vooral ervaren bij grotere verschillen tussen de culturen (Ozer et al., 2019). Problemen met acute culturele veranderingen zijn vaak terug te zien bij de groep alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Zij moeten vaak een weg banen door verschillende culturele elementen. Het is bij deze groep dus belangrijk om een gewenste persoonlijke identiteit te ontwikkelen, maar ook een culturele identiteit. Dit bestaat uit overtuigingen en gedragingen omtrent de verschillende culturen. Dit verandert vaak met verloop van tijd. Wat van belang is bij het ontwikkelen van een culturele identiteit, is een gevoel van betrokkenheid en solidariteit met een bepaalde cultuur (Meca et al., 2017). Bij het ontwikkelen van een culturele identiteit vinden afwegingen plaats tussen meer identificeren met de cultuur van afkomst of met de cultuur van het nieuwe land. Hierbij is begrip nodig van de culturen, maar ligt de focus ook op algemenere domeinen, zoals welke normen en waarden de jongere belangrijk vindt (Schwarz et al., 2017). De samenhang tussen persoonlijke identiteit en culturele identiteit is vaak onderzocht. Hierbij wordt betoogd dat coherentie bij de persoonlijke identiteit een basis biedt voor het ontwikkelen van een gewenste culturele identiteit (Meca et al., 2017).

Binnen verschillende onderzoeken naar veerkracht is gekeken naar de invloed van identiteitsontwikkeling. Volgens Ungar et al. (2017) heeft het ontwikkelen van een gewenste persoonlijke identiteit een positieve invloed op veerkracht. In onderzoek van Costigan et al. (2010) is gevonden dat een betere culturele identiteit positief is geassocieerd met zelfrespect en psychologisch welzijn. Zoals eerder beschreven is welzijn een belangrijke beschermende factor

bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen (Chase, 2013). Verder wordt binnen verschillende modellen van veerkracht benadrukt dat persoonlijke en culturele factoren de jongeren behoeden voor nadelige invloeden van de omgeving (Evans et al., 2012). Uit ander onderzoek blijkt ook dat een positieve culturele identiteit een beschermende factor is bij het ontwikkelen van veerkracht. Hierbij staat positief zelfrespect en verbondenheid met de eigen culturele groep centraal (Settles et al., 2010). Deze onderzoeken benadrukken de invloed van identiteitsontwikkeling op het ontwikkelen van veerkracht. Om een gewenste persoonlijke identiteit te ontwikkelen bij de groep alleenstaande minderjarige vreemdelingen, is goede ondersteuning van belang. Hierin speelt onder andere de school van de jongere een belangrijke rol.

### **Ondersteuning op school**

Goede ondersteuning op school is belangrijk bij doelgroepen die specialistische hulp nodig hebben. Deze groepen ervaren regelmatig een onderwijsachterstand, maar ontvangen deze extra ondersteuning vaak niet of onvoldoende. Een passend schoolaanbod is nodig om hulp te bieden na veel ervaren tegenspoed (Ferguson & Wolkow, 2012). Dit benadrukt het belang van gerichte ondersteuning op school bij verschillende soorten leerlingen. Dit geldt ook voor de groep alleenstaande minderjarige vreemdelingen, een groep die veelvuldig tegenslagen heeft ervaren. Bij deze jongeren is school regelmatig het eerste aanspreekpunt. Onderwijsinstanties hebben daarmee een aanzienlijke rol bij het vormen van de eerste ervaringen van de jongere in het nieuwe land. Dit blijkt volgens onderzoek een belangrijk startpunt voor het ontwikkelen van een gewenste persoonlijke identiteit. In het onderzoek worden ervaringen van vreemdelingenjongeren besproken bij het starten op een nieuwe school. Hieruit komt naar voren dat het type school en de ondersteuning die scholen bieden erg kan variëren. Wanneer scholen niet kijken naar de individuele student, worden behoeften vaak over het hoofd gezien. De manier waarop een school naar een bepaalde groep kijkt, is vaak bepalend voor de manier waarop de school handelt (Uptin et al., 2013). De beste school gebaseerde interventies voor veerkracht zijn daarom multisystemisch, cultureel en contextueel. Dit houdt in dat scholen inspelen op wat de leerlingen zelf nodig hebben. Hierbij is het van belang om rekening te houden met de omgeving en cultuur van de jongere (Ungar et al., 2014).

Het onderwijs speelt ook een belangrijke rol bij het ontwikkelen van veerkracht. Onderwijs kan worden gezien als een psychosociale interventie voor het vergroten van de veerkracht van leerlingen. Op school kan het kind handvaten krijgen voor het omgaan met bepaalde problematiek (Ungar et al., 2017). Hierbij is het belangrijk dat het onderwijs een proces van samenwerken en interactie is, zodat de jongere niet alleen passief informatie



ontvangt (Theron & Theron, 2014). Wanneer de jeugdige op school hulp krijgt bij het vinden van middelen en manieren om veerkracht te ontwikkelen, zal de kans groter zijn dat dit lukt (Ungar et al., 2014). Daarnaast spelen ervaringen een rol bij de mate van veerkracht die jongeren opbouwen. Het directe contact tussen de school en de leerling biedt de mogelijkheid tot het aanbieden van hulpmiddelen om de veerkracht van de jongeren te vergroten (Ungar et al., 2017).

Scholen kunnen de toegang tot veerkracht vergemakkelijken door de zeven sociaal-ecologische hulpbronnen toe te reiken. Een van deze hulpbronnen is het ontwikkelen van een gewenste persoonlijke identiteit (Ungar et al., 2017). De manier waarop een school de vreemdelingenjongeren ziet en presenteert, kan binnen de schoolcultuur leiden tot bepaalde identiteitsmarkeringen (Uptin et al., 2013). Dit kan impact hebben op de manier waarop de jongere zijn eigen identiteit ziet en ontwikkelt. Uit onderzoek naar veerkracht op scholen blijkt dat jongeren het waarderen als docenten helpen met toegang tot bronnen voor het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit (Theron & Theron, 2014). Andersom blijkt volgens verscheidende onderzoeken dat het ontwikkelen van een gewenste persoonlijke identiteit bevorderlijk is voor de schoolresultaten van de jongere. Hierbij is het positief als jongeren school zien als een hulpmiddel voor het behalen van hun doelen en naar zichzelf kijken als geslaagde studenten (Ungar et al., 2017). De ondersteuning van docenten op het gebied van veerkracht zit vaak niet in het reguliere takenpakket. Het is hierbij dus belangrijk dat scholen extra aandacht vestigen op dit gebied (Ungar et al., 2017).

### **Doelstelling**

De huidige studie biedt een aantal belangrijke inzichten in de invloed van docenten op het ontwikkelen van veerkracht bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Binnen deze studie zal de focus liggen op één van de factoren van het sociaal-ecologisch model van Ungar, namelijk het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit (Ungar et al., 2017). Vanuit hier is de volgende onderzoeksvraag tot stand gekomen: ‘Op welke manier kan het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen worden ondersteund op school, om zo hun veerkracht te vergroten?’.

De studie zal hiermee bijgedragen aan de beschikbare wetenschappelijke kennis rondom dit onderwerp. In lijn met de bestaande literatuur wordt verwacht dat dit onderzoek handvaten zal bieden voor de praktijk en beleid. Dit zal worden gedaan middels een thematische analyse van de data van focusgroepen met docenten van Internationale Schakelklas-scholen. In het volgende hoofdstuk zal de methode worden beschreven, vervolgens zullen de resultaten worden uitgewerkt aan de hand van het analyseren van focusgroepen en ten slotte zal in de discussie

antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag. Daarnaast wordt in de discussie gekeken naar implicaties en beperkingen van de studie.

## **Methode**

### **Onderzoeksdesign**

De huidige studie is kwalitatief van aard en heeft gebruik gemaakt van reeds bestaande data die is verkregen via het Brighter Future project. Dit is een internationaal project omtrent sociale inclusie voor kinderen in pleegzorg en adoptie (*Brighter Future Project*, z.d.). Een gedeelte van dit onderzoek heeft plaatsgevonden in Noord-Nederland. Hier is onderzoek gedaan naar het ontwikkelen van veerkracht bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen, middels twee focusgroepen met docenten die lesgeven op het middelbaar onderwijs van een Internationale Schakelklas-school. De focusgroepen die zijn gehouden zijn van exploratieve oorsprong. Middels gemakssteekproeven zijn de deelnemers geselecteerd.

### **Onderzoekspopulatie**

Bij het selecteren van de deelnemers is gebruik gemaakt van het eigen professionele netwerk van de onderzoeker. Dit bestond uit connecties met verschillende basis- en middelbare scholen en onderwijsnetwerken. Vanuit hier zijn leerkrachten benaderd met de vraag om deel te nemen aan de focusgroepen. Geïnteresseerden ontvingen aanvullende informatie over het project, de doelen en de opbouw van de focusgroepen. Bij het werven van deelnemers is gebruik gemaakt twee inclusiecriteria. Ten eerste moesten de leerkrachten ervaring hebben met het werken met meer dan twee alleenstaande minderjarige vreemdelingen in de klas en daarnaast moesten de leerkrachten minimaal drie jaar ervaring hebben in het onderwijs. Uiteindelijk zijn er twee focusgroepen gehouden met acht leerkrachten. Deze leerkrachten geven allemaal onderwijs dezelfde Internationale Schakelklas-school in Noord-Nederland. Aan de eerste focusgroep namen drie leerkrachten deel en aan de tweede focusgroep vijf. De beschikbare demografische gegevens van de leerkrachten en hun werkzaamheden met alleenstaande minderjarige vreemdelingen staan weergegeven in tabel 1.

**Tabel 1***Demografische kenmerken en werkzaamheden respondenten*

Respondent (R)	Kenmerken	Werkzaamheden
1	Vrouw, 32 jaar, 7 jaar ervaring	Mix nieuwe instroom
2	Vrouw, 28 jaar, 3 jaar ervaring	Allerlei niveaus en leeftijden
3	Vrouw	Docente
4	Vrouw, 3 jaar ervaring	Rekenen en Nederlands
5	Vrouw, 3 jaar ervaring	Klas 1 en 2, mentor
6	Vrouw, 30 jaar, 7 jaar ervaring	Sport en zwemles, mentor
7	Vrouw	Verlengde intake klas
8	Man	Rekenen

*Noot:* In de resultaten zullen de respondenten worden aangeduid als R1 tot en met R8.

## **Procedure**

Bij het benaderen van potentiële deelnemers is extra informatie gegeven over het project en de bijbehorende doelen en taken. Hierbij kreeg iedereen volledige vrijheid om een eigen beslissing te maken over de deelname. Om meer te weten te komen over de focusgroepen was er altijd de mogelijkheid om vragen te stellen. Deze gesprekken vonden plaats op een neutrale locatie, om sturing te voorkomen. Er werd hierbij ook informatie gegeven over de risico's en voordelen van deelname. Bij interesse kregen de leerkrachten informatieformulieren mee en moesten ze een informed consentformulier invullen. Hierin werd verzekerd dat alle privacy werd gewaarborgd. Alle informatie die mogelijk tot de deelnemers kon linken werd verwijderd en de data is opgeslagen op de Y-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen, alleen beschikbaar voor het onderzoeksteam die een privacy overeenkomst heeft getekend. Alle papieren documenten zijn aan het einde van het project vernietigd. Gedurende het project zijn alle opgestelde ethische procedures en instructies gevolgd. Het project is goedgekeurd door de ethische commissie van de afdeling van de Rijksuniversiteit Groningen.

In oktober 2021 zijn de twee focusgroepen afgenomen. Een week van tevoren hebben alle deelnemers een herinnering ontvangen. De focusgroepen duurden allebei ongeveer een uur. Binnen de focusgroepen is informatie opgedaan over de ervaringen van de leerkrachten met veerkracht bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen.

## **Onderzoeksinstrument**

Op basis van het model van Ungar et al. (2017) zijn tijdens de focusgroepen vragen gesteld rondom de verschillende factoren die invloed kunnen hebben op veerkracht. Voorafgaand aan de focusgroepen is een leidraad opgesteld voor de vragen. Deze staat weergegeven in bijlage A. Tijdens de focusgroepen had de interviewer de rol om iedereen gelijkwaardig aan het woord te laten. Binnen de dialoog haalde de interviewer informatie uit wetenschappelijk onderzoek en de deelnemers vanuit eigen ervaring en opgedane kennis. Met toestemming zijn er audio-opnamen gemaakt van de focusgroepen. Deze opnamen staan geanonimiseerd bewaard op de beveiligde schijf van de Rijksuniversiteit Groningen. De data is alleen toegankelijk voor de onderzoekers en is allereerst getranscribeerd. Dit is als anonieme en veilige vorm opgeslagen. De toestemmingsformulieren, audio en transcripten blijven tien jaar bewaard.

### **Data-analyse**

Voorafgaand aan het analyseren van de data, is aanvullende literatuur gezocht om meer informatie te krijgen over het onderwerp. Na het verzamelen van voldoende literatuur en het transcriberen van de focusgroepen, is de data geanalyseerd. Dit is gedaan door te coderen met gebruik van thematische analyse. Dit is een methode om thema's te vinden en te analyseren binnen data. Het is een toegankelijke manier om je data gedetailleerd te organiseren, waarbij je niet zit gebonden aan een bestaand theoretisch kader. Met thematische analyse kan je ervaringen, betekenissen en realiteit rapporteren (Braun & Clarke, 2006). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen semantisch en latent analyseren. Semantisch analyseren inhoudt dat je een beschrijving geeft van wat er wordt gezegd. Bij latent analyseren ligt de focus op de onderliggende ideeën en assumpties. In de huidige studie is semantisch geanalyseerd, omdat wordt gekeken naar wat de docenten over het onderwerp beschrijven. Daarnaast is er een verschil tussen essentialistisch en constructionistisch werken. Essentialistisch werken gaat om motivaties, ervaring en betekenis, terwijl constructionistisch werken gaat om contexten en omstandigheden (Braun & Clarke, 2006). Hier is gekozen voor essentialistisch werken, omdat de focus ligt op motivaties en ervaringen van de docenten. Bij het analyseren is gebruik gemaakt van het ondersteunend coderingsprogramma Atlas.ti.

In deze studie is het thema 'persoonlijke identiteit' gedetailleerd uitgewerkt binnen de data middels thematische analyse. De data is grondig doorgenomen, om er bekend mee te raken. Dit is gedaan middels het beluisteren en transcriberen van de audio-opnamen en het doorlezen van de transcripten. Vervolgens is geanalyseerd. Hierbij zijn codes opgesteld op zowel een inductieve als deductieve manier. Dit houdt in dat er voorafgaand aan de analyse codes zijn opgesteld aan de hand van de literatuur, maar dat er ook nieuwe codes zijn toegevoegd tijdens

de analyse. In het programma Atlas.ti zijn allereerst de transcripten en de initiële codes ingevoerd. Vervolgens is belangrijke informatie uit de data geciteerd met gebruik van de initiële en nieuwe codes. De lijst met initiële codes bestond uit 25 subcodes aan de hand van vijf hoofdcodes. Deze hoofdcodes en het aantal bijbehorende subcodes staan weergegeven in tabel 2. De gehele codeboom vooraf staat weergegeven in bijlage B.

**Tabel 2**

*Hoofdcodes met aantal subcodes naar aanleiding van de literatuur*

Hoofdcode	Aantal subcodes
Demografisch	3
Alleenstaande minderjarige vreemdelingen	4
Veerkracht	5
Identiteitsontwikkeling	6
Ondersteuning op school	7
Totaal	25

Gedurende het coderen zijn er drie nieuwe codes ontwikkeld. De focusgroepen zijn allebei twee keer door één persoon geanalyseerd, om te zorgen dat de codes consistent zijn gebruikt en om niets over het hoofd te zien. Uiteindelijk zijn er vijf van de 28 codes niet gebruikt. Deze zijn achteraf verwijderd uit de codeboom. Deze codes staan schuingedrukt in de codeboom vooraf in bijlage B. Uiteindelijk is een codeboom ontwikkeld met vijf hoofdcodes en 23 subcodes. Deze is te zien in bijlage C, met daarbij het aantal citaten per subcode. In totaal is er 239 keer geciteerd.

Na de analyses is gekeken naar overkoepelende thema's voor de opgestelde subcodes. Er is gezocht naar thema's die de dataset correct weergeven. Deze thema's zijn vervolgens beoordeeld en verfijnd. Uiteindelijk zijn er vier thema's opgesteld. Onder elk thema valt een selectie subcodes, gelijk aan de verdeling onder de hoofdcodes zoals te zien in bijlage C. De hoofdcode demografisch komt niet terug als thema. Een overzicht van de uiteindelijke thema's met het aantal bijbehorende subcodes staat weergegeven in tabel 3.

**Tabel 3***Thema's met aantal subcodes naar aanleiding van de data*

Thema	Aantal subcodes
Alleenstaande minderjarige vreemdelingen	4
Veerkracht	4
Identiteitsontwikkeling	4
Ondersteuning op school	8
Totaal	20

### Resultaten

Binnen de huidige studie zijn focusgroepen gehouden met acht docenten die lesgeven aan alleenstaande minderjarige vreemdelingen op een Internationale Schakelklas-school. Er zijn vier thema's opgesteld om de data te beschrijven, zoals te zien in tabel 3. Elk thema wordt hieronder uitgewerkt met gebruik van citaten, om te beschrijven op welke manier docenten het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit kunnen ondersteunen bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen.

#### Alleenstaande minderjarige vreemdelingen

Binnen het onderwerp alleenstaande minderjarige vreemdelingen is allereerst onderscheid gemaakt tussen positieve en negatieve ervaringen van de docenten. De docenten beschrijven bij positieve ervaringen voornamelijk situaties waarin ze iets extra's kunnen betekenen voor de leerling. Meerdere docenten beschrijven dat leerlingen hen “vaak niet alleen als docent (zien), maar ook wel als veel meer” (R1). Er wordt benoemd dat het voor de jongeren “meer dan alleen de school (is) en je (...) meer dan alleen een docent (bent)” (R2). Hierbij staat de “dankbaarheid die je terugkrijgt” (R6) centraal. Het is voor jongeren vaak “de eerste plek (...) waar ze komen, waar ze gezien worden” (R1). Een docent geeft aan: “Daardoor voelt het voor mij alsof ik echt wat voor ze kan betekenen” (R2). De docenten “zijn er geweest voor ze” (R7) en zien dat ze als “totaal andere jongeren de deur uit gaan” (R6). Iets anders dat veel naar voren komt, zijn de relaties die de alleenstaande minderjarige vreemdelingen opbouwen met de docenten. Er wordt aangegeven “dat ze zoveel respect hebben voor iedereen die hier op school werkt” (R1) en dat ze “echt de docent waarderen” (R2). Dit is onder andere te zien aan dat leerlingen “altijd na vertrek weer terug(komen) naar hier” (R1) en dat ze “af en toe nog naar binnen komen lopen” (R7).

Er worden minder negatieve ervaringen gedeeld door de docenten. Een punt dat wel naar voren komt, is dat “bepaalde jongeren (...) op dit moment niet open staan om te leren of (...) om te zien wat er gebeurt in de klas” (R1). Een andere docent bekrachtigt dit door te benoemen dat goede begeleiding afhankelijk is van “of ze in staat zijn om zich open te stellen” (R5). De docenten benoemen dat ze dit “soms even (moeten) aanzetten bij deze jongeren, omdat ze soms (...) denken; het wordt allemaal wel voor mij geregeld” (R1).

Om meer te weten te komen over moeilijkheden die worden ervaren door docenten, is gevraagd naar ervaren problematiek bij de doelgroep. De docenten vertellen hier opnieuw over het gebrek aan “open staan voor een stukje hulp” (R6), maar benoemen daarnaast dat er “vaak wel ruzies en conflicten (zijn)” (R7) en dat “een klein dingetje soms in een keer (kan) exploderen” (R2). Ze leggen uit dat dit mede komt doordat ze beperkt zijn in de hulp die ze kunnen aanbieden. Zo wordt benoemd door een leerkracht: “We kunnen vragen van hoe gaat het en wat ga je vanmiddag doen en eh, kan ik je helpen. Maar meer kunnen wij niet doen” (R2). Andere specifieke problemen die bij deze doelgroep worden ervaren zijn dat jongeren vaak “schoolse vaardigheden” (R1) missen, “moeilijk integreren in onze samenleving” (R7) en dat ze moeite hebben met het feit “dat ze misschien over (...) weken ergens anders heen vertrekken” (R8).

### **Veerkracht bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen**

Over het ontwikkelen van veerkracht bij de alleenstaande minderjarige vreemdelingen is gevraagd naar het perspectief van de docenten en beschermende en risicofactoren bij de doelgroep. Een docent beschrijft het opbouwen van veerkracht als “de ellende uit het rugzakje en de positieve ervaringen erin” (R7). De docenten benoemen het positieve effect van het stimuleren van veerkracht. Zo wordt verteld dat “als dat lukt, dan krijg je er wel heel mooie dingen voor terug” (R6) en dat het “wel een beetje hun horizon (verbreedt)” (R6). Om dit te creëren is het volgens de docenten belangrijk “dat ze gezien worden in het roerige leven dat ze hebben” (R5). Hiervoor is “respect, fatsoen, normen (doorgeven) door imitatie” (R1) een hulpmiddel. Daarnaast moeten de leerlingen “de tijd hebben om hier te landen en te aarden” (R6). Op deze manier kunnen ze “even wat anders (...) doen om de stress een beetje te ontvluchten” (R3).

De docenten benoemen binnen de focusgroepen verscheidene beschermende factoren rondom veerkracht bij de leerlingen. Ten eerste wordt het belang van een “veilige, prettige sfeer” (R1) benoemd. Andere factoren zijn “betrokkenheid” (R4) en een “luisterend oor bieden” (R2), om een goede “relatie aan te gaan” (R2). Er wordt benoemd dat de docent zich moet “openstellen en ze de kans bieden om wat tegen jou te zeggen” (R8). Tevens worden “kleine

groepen” (R2), “succeservaringen” (R4) en nieuwe dingen “leren ontdekken” (R6) gezien als beschermende factoren.

Binnen de school komen de docenten ook risicofactoren tegen bij de alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Ten eerste wordt moeite met binding genoemd. De docenten benoemen “dat ze van hot naar her gesleept worden” (R2). Ze vertellen: “Voor ze iets hebben opgebouwd, worden ze weer weggehaald” (R1) en “dan ga je ook niet direct binden, want ja je gaat toch weer weg” (R8). Daarnaast zien ze dat “mensen geen begrip (hebben) voor hun situatie” (R4) en dat een aantal “heel onzeker” (R8) is. Dit is terug te zien in dat de leerlingen “zich op andere plekken niet altijd even welkom voelen” (R6) dat “ze wat vaker in de gaten worden gehouden” (R7). Ten slotte zien de docenten risicofactoren terug in de verschillen tussen de landen en culturen. Sommige leerlingen hebben bijvoorbeeld moeite met een “autoritair persoon boven de groep (...) (en met) vrouwen, dat is sowieso al een ding” (R2).

### **Identiteitsontwikkeling bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen**

Wat betreft het ontwikkelen van een gewenste persoonlijke identiteit bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen, is meer duidelijk geworden over elementen, doelen, positieve aspecten en verwarring. De docenten praten over de ontwikkeling van de jongeren na komst in het nieuwe land. Ze zitten “natuurlijk echt in die fase (...) om een identiteit te ontwikkelen” (R1), maar “blijven (zich) door ontwikkelen zonder die ouders” (R7). Er wordt benoemd dat ze “veel sneller volwassen worden dan normaal, door alles wat ze meegemaakt hebben (R4). De ene docent krijgt dit proces meer mee dan de ander. Zo benoemt één docent; “ik ben hier niet close genoeg voor met die jongeren” (R6) en “je moet zo ook op een ander moment zien denk ik” (R6). De docenten die dit meer meekrijgen benoemen een aantal aspecten van identiteitsontwikkeling, namelijk “je moet echt weer helemaal bij het begin beginnen. Ik ben iemand, punt.” (R7) en “jongens waarbij de procedure allemaal wat langer duurt (...) gaan wat meer in het proces van identiteitsontwikkeling” (R1). Over de doelen van identiteitsontwikkeling worden verschillende dingen aangegeven, waaronder dat het “in een later stadium (komt)” (R2) en dat je “daar eigenlijk nog niet echt mee bezig (bent)” (R2). De doelen die de docenten wel hebben zijn “dat ze iets van je meenemen in het rugzakje” (R8), een “stukje zelfvertrouwen en kennis overdragen” (R2) en “het traject van de ISK doorlopen (...) en het klaarstomen voor het Nederlands onderwijs” (R7). Binnen de school wordt dit onder andere gedaan gedurende de mentorlessen. Hier “besteden wij echt aandacht aan wie ben je, wat wil je? (...) Wat heb je daarvoor nodig, wie heb je daarvoor nodig?” (R2).

De docenten geven aan dat het proces van identiteitsontwikkeling niet altijd gemakkelijk verloopt, voornamelijk bij het ontdekken van zichzelf en de band met de ouders. Jongeren



moeten “eerst weer wennen aan het idee dat ze later iets (kunnen) worden en weer helemaal beginnen bij nul” (R7). De jongeren zijn snel “volwassener geworden (...), krijgen allemaal de stimulans van je moet je ontwikkelen (...) en dan komt toch na zoveel tijd de familie aan” (R4). Bij “bijna allemaal gaat die koppeling later naar de ouders toe fout” (R4). Hier wordt gezien “dat de jongeren gewoon niet meer onder het juk van (ouders) kunnen leven” (R4).

### **Ondersteuning vanuit school**

Ten slotte is ingegaan op de ervaringen van de docenten rondom de ondersteuning van de alleenstaande minderjarige vreemdelingen op school. Hierbij is allereerst gekeken naar de ondersteuning van de jongeren op school in het algemeen. Aspecten die de docenten belangrijk vinden binnen de ondersteuning zijn “een stukje bekwaamheid” (R6) en “het opbouwen van een band met de leerling” (R2). Hierover wordt verteld dat de meesten in hun “vakgebied zeer bekwaam zijn” (R6) en dat ze “veel betekenen voor deze jongeren” (R3). Er wordt aangegeven dat de docenten “van de AMV’ers gepassioneerde collega’s (zijn) die daar echt voor kiezen” (R3). Verder wordt benoemd dat ze het belangrijk vinden om de jongeren “een succeservaring te laten hebben” (R8) en om “eerst contact met ze (te hebben)” (R1). De docenten proberen de leerlingen in de ondersteuning “structuur te geven” (R8) en “heel veel (te helpen) met problemen” (R4).

Dit blijkt echter niet altijd gemakkelijk. De docenten benoemen “dat er nog heel veel misgaat en nog heel veel valt te verbeteren voor deze AMV-jongeren” (R1). Hierbij wordt verteld dat de ondersteuning “voor een deel van de jongeren genoeg is” (R1), maar dat ze niet “overall mee (kunnen) helpen” (R2). De docenten geven aan “dat er ook best veel jongeren zijn die echt psychische klachten hebben, waar wij op school geen mensen voor hebben” (R2) en “dat de jongens vaak behoefte hebben aan meer, echt aan psychische hulp” (R2). Iets anders dat lastig blijkt is het opbouwen van de ondersteuning, want “voor hetzelfde geld gaan ze weer weg” (R1). Hierdoor staan “leerlingen daar vaak niet voor open” (R1). Een ander element dat als uitdagend wordt gezien binnen de ondersteuning is dat je “veel (moet) differentiëren” (R1). “Soms gebeurt er wat en dan moet je je lesprogramma even loslaten” (R2).

Aansluitend op het differentiëren, is gekeken naar afstemming van de ondersteuning op de jongere. Hierbij wordt vooral gekeken naar “hoe leerlingen reageren op vakken” (R4) en naar “de motivatie om naar bepaalde lessen te gaan” (R7). Daarnaast zit er verschil tussen leerlingen in hoeverre ze “hun verhaal kwijt (willen)” (R3). Iets wat volgens een docent hierin zou helpen, is als er “een paar uur per week iemand op school is die de taal van de leerling spreekt” (R4). Daarnaast wordt het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke docenten

benoemd, bijvoorbeeld “dat vrouwen bepaalde problematiek hebben en dan juist naar mij toe komen en niet naar die mannelijke collega’s” (R3).

Vervolgens is dieper ingegaan op de ondersteuning op het gebied van veerkracht. Hierin vindt een deel van de docenten zichzelf capabel genoeg, “ik denk dat dat mij goed lukt” (R1), maar drie docenten geven aan dat ze nog “lerende en zoekende (zijn)” (R2). Er wordt wel benoemd dat “de ene groep lastiger is om te bereiken” (R1) en dat er “altijd verbeteringen (zijn)” (R1). De manier waarop de docenten de jongeren ondersteunen in het ontwikkelen van veerkracht, is door een “relatie aan te gaan” (R2), ‘een luisterend oor te bieden” (R2) en ze “iets vertrouwds terug (te geven)” (R6). De docenten zorgen dat ze hier “in de klas aandacht aan besteden” (R1).

Het ondersteunen van de ontwikkeling van een gewenste persoonlijke identiteit wordt ook besproken. Een aantal docenten geeft aan dat het “echt heel lastig (is)” (R5) en dat sommigen “daar niet veel mee (doen)” (R5). Aspecten die de docenten wel belangrijk vinden, zijn “beginnen bij nul” (R7) en “begrip (...) tonen” (R4). Binnen de school wordt dit voornamelijk gedaan gedurende “mentorlessen” (R2), “burgerschaplessen op school, maatschappijleer” (R1) en “groeps gesprekken” (R2) en door te “spiegelen” (R1).

Ten slotte is gekeken naar de middelen die binnen de ondersteuning op school worden gebruikt. Op het moment worden er verschillende middelen gebruikt, waaronder de training “rots en water” (R1) en “samenwerkingsdingen en teambuilding” (R6). De docenten benoemen dat ze vooral “tijd” (R8), “ruimte” (R4) en “goed materiaal dat past bij deze alleenstaande minderjarigen” (R5) nodig hebben. Er wordt aangegeven dat ze daar “niet de juiste middelen voor (hebben)” (R1), maar dat ze wel “een soort basis hebben” (R1). Deze basis bestaat uit dingen “knutselen (...) of bestaand materiaal” (R7). Buiten de school, in de gemeenschap wordt benoemd “dat daar niet voldoende middelen zijn voor deze jongeren” (R1). Ze zouden het fijn vinden als “dat nog ooit eens ontwikkeld wordt” (R5). Vaak is het ook onduidelijk welke “taak nou bij de school ligt” (R1). Dit gaat bijvoorbeeld om hulp bij dingen die zich thuis afspelen, bijvoorbeeld het snappen van “papieren van de belastingdienst” (R1) of om “advies (...) wat ze normaal aan hun vader of moeder hadden gevraagd” (R1). Er wordt aangegeven door meerdere docenten dat het belangrijk is om hier hun “eigen grens (te) bewaken” (R2), “zoekende van wat doen wij als leerkracht en (...) wat hoort bij een andere partij” (R2).

### **Discussie**

Binnen bestaande literatuur rondom veerkracht bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen ligt de focus op factoren die hier invloed op uitoefenen (Motti-Stefanidi et al., 2021; Ungar et al., 2008). Het sociaal-ecologisch model van Ungar et al. (2017) beschrijft zeven

hulpbronnen bij het ontwikkelen van veerkracht, namelijk materiële hulpbronnen, betekenisvolle relaties, een gewenste persoonlijke identiteit, macht en controle, culturele therapietrouw, sociale rechtvaardigheid en sociale cohesie. Een van deze hulpbronnen, namelijk het ontwikkelen van een gewenste persoonlijke identiteit, is nog weinig onderzocht. In het model wordt dit omschreven als gedachtes over zichzelf en persoonlijke kenmerken. Hierbij staan overtuigingen, doelen en kwaliteiten van de jongere centraal. Binnen het proces van identiteitsontwikkeling wordt het belang van ondersteuning vanuit school vaak benadrukt (Ungar et al., 2017). Er is echter weinig bekend over de manier waarop dit het beste kan worden vormgegeven. Om deze reden heeft de huidige studie als doel om de invloed van school op het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit bij deze doelgroep verder te belichten. Dit is onderzocht middels het analyseren van focusgroepen met docenten die lesgeven aan alleenstaande minderjarige vreemdelingen. De onderzoeksvraag die hierbij centraal stond, is: ‘Op welke manier kan het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen worden ondersteund op school, om zo hun veerkracht te vergroten?’

Aansluitend op het model van Ungar et al. (2017) is binnen de focusgroepen ingegaan op wat docenten belangrijk vinden binnen de ondersteuning van deze jongeren. Het aanbieden van een aantal van de hulpbronnen komt hier naar voren, waaronder van relatievorming, materiële hulpbronnen en macht en controle. Hierin is overlap te vinden met het sociaal-ecologisch model van Ungar et al. (2017), door het belang van verschillende hulpbronnen te benadrukken. In de huidige studie is het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit verder uitgewerkt. Vanuit het analyseren de data kan worden geconcludeerd dat vier onderwerpen centraal staan in de manier waarop identiteitsontwikkeling het beste ondersteund kan worden bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Dit gaat om kwaliteiten van de docent, betrokkenheid, juiste overdracht aan leerlingen en passende middelen.

## **Interpretatie van de resultaten**

### ***Kwaliteiten van de docent***

Ten eerste ligt de focus op kwaliteiten van de docent. Een belangrijk aspect dat hierbij naar voren komt, is dat de docent gepassioneerd is en een veilige, prettige sfeer creëert. De motivatie van de docent staat hierin centraal. Binnen de les blijkt dat het belangrijk is dat docenten beginnen bij nul en goed differentiëren. Op deze manier hebben de leerlingen de ruimte om zichzelf te ontwikkelen. Bestaande literatuur bevestigt deze bevindingen. Volgens onderzoek van Mullen et al. (2021) blijken individuele kwaliteiten van leerkrachten belangrijk bij het ondersteunen van veerkracht. Kwaliteiten die hier centraal staan zijn het vermogen om

zich aan te passen en zelfeffectiviteit. Uit ander onderzoek komt naar voren dat het belangrijk is dat leerkrachten zelf veerkrachtig zijn. Er wordt benadrukt dat leraren die hun eigen veerkracht bevorderen, beter in staat zijn om veerkracht bij kinderen te ondersteunen (Damico, 2020). Aanvullend is gevonden dat docenten die veerkrachtig zijn, zichzelf ook geschikt voelen voor het bevorderen van veerkracht bij leerlingen (Del Rosario et al., 2018). Uit onderzoek van Ungar et al. (2017) blijkt dat extra ondersteuning op het gebied van veerkracht vaak niet in het reguliere takenpakket van de leerkracht zit. Daarom is het essentieel om hier extra aandacht aan te besteden binnen school.

### ***Betrokkenheid bij de leerlingen***

Een ander veelgenoemd aspect binnen de ondersteuning is de betrokkenheid van de docent bij de leerlingen. Hierin staat centraal dat docenten relaties opbouwen met de leerlingen, een luisterend oor bieden, zich openstellen en iets extra's betekenen voor de alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Het creëren van een band tussen de docent en leerling wordt hierbij als belangrijke factor gezien. Het belang van betrokkenheid binnen de ondersteuning van identiteitsontwikkeling wordt door verschillende studies bekrachtigd. In onderzoek van Mullen et al. (2021) komt naar voren dat positieve relaties van belang zijn bij het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit. In onderzoek van Uptin et al. (2013) over de ondersteuning van deze leerlingen wordt benoemd dat het van belang is om aan te sluiten bij de leerling en te focussen op diens behoeften. Uit een studie naar veerkracht door sociale steun van leerkrachten is gebleken dat een goede, betrouwbare leraar-leerling relatie de basis biedt binnen goede ondersteuning bij jongeren met psychologische risico's (Diers, 2020).

### ***Overdracht naar de leerlingen***

Een andere belangrijke factor binnen het ondersteunen van identiteitsontwikkeling is de overdracht aan de alleenstaande minderjarige vreemdelingen. De docenten helpen de leerlingen met kennisoverdracht, maar ook met het aanleren van zelfvertrouwen, structuur, respect en normen. Er wordt vaak gezien dat de leerlingen veel tegenslagen hebben ervaren. De docenten vormen een belangrijke rol bij het omgaan met de problematiek van de jongeren. Hierbij staat het creëren van positieve ervaringen centraal.

Bestaande literatuur ondersteunt de bevindingen. Uit onderzoek blijkt dat de school een grote rol vormt in het creëren van dagelijks ritme en richting in het leven, om het zelfvertrouwen en welbevinden van de jongeren te vergroten (Wade et al., 2005). Positieve ervaringen spelen een grote rol in het ontwikkelen van veerkracht en het aangaan van uitdagingen. De school is een belangrijke institutie bij het creëren van positieve ervaringen bij deze jongeren (Cowan,

2010). Dit proces van overdragen van kennis en ervaringen moet worden gezien als een proces van samenwerken en interactie met de jongeren (Theron & Theron, 2014).

### ***Middelen binnen de ondersteuning***

Ten slotte zijn passende middelen binnen de ondersteuning van belang. In de focusgroepen is besproken welke middelen nodig zijn binnen de ondersteuning op school bij het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit bij de alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Hier komt het belang van tijd, ruimte, samenwerking en goed aansluitend materiaal naar voren. Binnen het onderwijs mist dit vaak. Er is eerder onderzoek gedaan naar veerkracht bij jongeren die ondanks tegenslagen positieve resultaten behaalden op school. De studie keek onder andere naar materialen die werden gebruikt. Hieruit bleek dat het verkrijgen van betere en passende materialen positief geassocieerd was met het ontwikkelen van veerkracht (Hemson, 2018). Dit sluit aan bij de bevindingen in de huidige studie.

Uit de bevindingen blijkt verder dat het goed is om binnen de school aandacht aan te besteden aan het vormgeven van ondersteuning voor identiteitsontwikkeling. Dit kan bijvoorbeeld worden gedaan tijdens mentorlessen, burgerschapslessen, maatschappijleer of middels trainingen. In deze lessen wordt aandacht besteed aan wie de jongere is en wat diegene wil bereiken. Dit sluit aan bij de omschrijving van het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit van Ungar et al. (2017). Volgens het sociaal-ecologisch model wordt dit ondersteund door hulp te bieden bij het ontdekken van overtuigingen, doelen en kwaliteiten bij de jongere.

### **Beperkingen**

Bij de huidige studie kan een aantal kanttekeningen worden geplaatst. In totaal hebben er acht personen deelgenomen aan de focusgroepen. De docenten geven allemaal les op dezelfde school en enkel één van de acht respondenten is een man. Door de kleine groep met weinig variatie, zijn de resultaten niet generaliseerbaar voor de gehele populatie docenten van alleenstaande minderjarige vreemdelingen.

Een andere limitatie betreft het analyseerproces. De codes die zijn gebruikt, zijn door één persoon opgesteld en de data is enkel door deze onderzoeker gecodeerd. Mogelijk zijn er andere keuzes gemaakt dan een andere onderzoeker had gedaan. Deze aspecten hebben invloed op de bevestigbaarheid van het onderzoek. Om ervoor te zorgen dat de codes wel op een consistente manier zijn gebruikt, zijn beide focusgroepen twee keer geanalyseerd.

Ten slotte is het goed om kritisch te kijken naar het gebruik van focusgroepen. Bij focusgroepen is het belangrijk om rekening te houden met een grotere kans op sociaal-wenselijke antwoorden. Daarnaast zijn de respondenten onderverdeeld in twee losse focusgroepen. Wegens het gebrek aan een vaste vragenlijst bij een focusgroep, zijn er in beide

groepen niet exact dezelfde vragen gesteld. Deze vorm van dataverzameling kan mogelijk invloed hebben gehad op de verkregen antwoorden. Er is voorafgaand aan de focusgroepen wel een leidraad opgesteld, om te verzekeren dat alle onderdelen bij langs zijn gegaan.

## **Implicaties**

### ***Vervolgonderzoek***

Door in beeld te brengen wat volgens praktijkdeskundigen belangrijke factoren zijn binnen de ondersteuning van veerkracht, heeft de huidige studie een poging gedaan bij te dragen aan de beschikbare wetenschappelijke kennis. Hiermee vult het een kloof op binnen onderzoek naar factoren die invloed hebben op veerkracht door te focussen op één hulpbron, namelijk het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit. Er wordt aangeraden om in de toekomst een meer theoretisch gefundeerd onderzoek uit te voeren, gebaseerd op de ecologie van Ungar et al. (2017) of een ander ecologisch raamwerk. Op deze manier kan meer kennis worden opgedaan over factoren die van invloed zijn op de schoolervaring van deze groep op verschillende niveaus. Hierbij kan ook worden ingegaan op andere factoren bij het ontwikkelen van veerkracht, om de huidige bevindingen aan te vullen.

Uit onderzoek komt naar voren dat het lastig is om een operationele definitie vast te stellen van veerkracht (Windle, 2011). Hoe de docenten het begrip veerkracht interpreteren, kan hierdoor ook verschillen. Dit kan invloed hebben op de antwoorden die ze geven. In vervolgonderzoek kan verder worden gekeken naar de manier waarop docenten veerkracht definiëren en wat voor impact dit heeft op hun kijk op veerkracht en identiteitsontwikkeling binnen school. Verder komt in de focusgroepen een aantal keer naar voren dat er verschil kan zijn tussen mannelijke en vrouwelijke docenten in de begeleiding bij de alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Dit verschil kan in toekomstig onderzoek verder worden bestudeerd. Ten slotte wordt meermaals benoemd dat leerlingen het vaak lastig vinden om zich open te stellen. Door onderzoek te doen naar de oorzaken hiervan, kan het onderwijs hier beter op worden afgesteld. Bij vervolgonderzoek is het wenselijk om een grotere, meer gevarieerde groep participanten te includeren. Daarnaast kan de betrouwbaarheid vergroot worden door meer onderzoekers te betrekken in het codeerproces.

### ***Praktijk***

De bevindingen zijn bovendien nuttig voor de praktijk, omdat de data is verzameld onder docenten die minimaal drie jaar ervaring hebben met alleenstaande minderjarige vreemdelingen in de klas. De uitkomsten geven handvaten voor de ondersteuning van veerkracht en identiteitsontwikkeling bij deze doelgroep voor leerlingen, docenten en beleid.

Op het gebied van de leerling blijkt dat er extra ondersteuning nodig is op verschillende aspecten. Ten eerste blijkt er vaak een gebrek te zijn aan psychische hulp. De leerlingen hebben vaak een geschiedenis van problematiek en trauma's, waardoor het van belang is dat ze in een vroeg stadium psychologische ondersteuning ontvangen. Dit kan invloed hebben op hun leer- en aanpassingsvermogen en gedrag binnen de klas. Daarnaast blijkt dat de leerlingen vaak gebrek hebben aan volwassen referenties en sociale steun. Door binnen de school een tussenpersonen aan te stellen, kan dit worden ondersteund. Iets wat hierbij naar voren komt, is de behoefte aan iemand binnen de school die de taal spreekt van de jongeren.

Docenten kunnen de uitkomsten gebruiken als leidraad binnen de ondersteuning in de klas rondom identiteitsontwikkeling. Uit de resultaten komt naar voren dat de leraren extra taken krijgen bij deze doelgroep, namelijk ondersteuning van speciale behoeften en steun op emotioneel gebied. Het is daarom van belang dat leraren meer training krijgen over passende ondersteuning. Een specifiek aspect dat veel naar voren komt, is het belang van leraar-leerling relaties bij deze groep. Om dit te bevorderen, kan het wenselijk zijn om richtlijnen te geven aan leraren over het creëren van een band met de leerling. Deze extra taken kunnen voor de leraren ook grotere emotionele vraag betekenen. De leraren benoemen dat ze vaak worden gezien als meer dan leraren. Daarom is het van belang om ook hen extra ondersteuning te bieden, om te zorgen voor de leraar in een veeleisende baan.

Op het gebied van school komt naar voren dat het belangrijk dat er in de lessen aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van een gewenste persoonlijke identiteit. Dit kan worden geïncorporeerd in het lesprogramma, bijvoorbeeld gedurende mentorlessen. Verder blijkt uit literatuur dat aanpassing moeilijker is bij grotere verschillen tussen culturen (Ozer et al., 2019). Om een positief identiteitsgevoel te blijven ontwikkelen, is het van belang om te onderzoeken hoe de school zo inclusief mogelijk kan zijn. Dit kan worden gedaan door te kijken naar hoe ervaringen van de groep verbeterd kunnen worden, hoe scholen samenwerken met gemeenschappen van herkomst en hoe ze weerbaarheidsfactoren bij de jongeren kunnen vergroten. Om dit te doen, is het belangrijk dat de school goed materiaal verkrijgt dat past bij de jongeren.

### ***Beleid***

Op het gebied van beleidsvorming buiten de school bij deze groep, komt het belang van het ontwikkelen van passend materiaal ook naar voren. Dit materiaal moet aansluiten op de specifieke doelgroep alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Daarnaast benoemen de leerkrachten dat de jongeren vaak moeite hebben met integreren in de samenleving, wegens zorgen over dat ze misschien weer moeten vertrekken. Het is belangrijk dat er ondersteuning

komt in het integratieproces van deze jongeren. Dit kan helpen bij het creëren van binding tussen de jongeren en anderen. Momenteel blijkt dat er nog veel mensen zijn die geen begrip hebben voor de situatie, waardoor de jongeren zich niet altijd welkom voelen. Ten slotte is het niet altijd duidelijk welke taken bij school liggen en welke bij andere instanties. Door hier meer duidelijkheid over te creëren in beleid, ontvangt de jongere voldoende en aansluitende hulp.

Alles bijeengenomen is het onderwijs voor alleenstaande minderjarige vreemdelingen meer dan alleen een school. Het is een plek waar ze zichzelf nieuw moeten ontdekken, waarbij de docent een extra belangrijke rol vervult. Daarom verdienen deze jongeren en docenten extra aandacht bij het vinden van manieren om de ontwikkeling en ondersteuning te optimaliseren. Het focussen op kwaliteiten van de docent, betrokkenheid, overdracht en passende materialen kan hieraan bijdragen.



### Literatuurlijst

- Allsopp, J., & Chase, E. (2019). Best interests, durable solutions and belonging: policy discourses shaping the futures of unaccompanied migrant and refugee minors coming of age in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(2), 293–311. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404265>
- Azmitia, M., Syed, M., & Radmacher, K. (2008). On the intersection of personal and social identities: introduction and evidence from a longitudinal study of emerging adults. *New directions for child and adolescent development*, (120), 1–16. <https://doi.org/10.1002/cd.212>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brighter Future Project. (z.d.). Brighter Future. Geraadpleegd op 9 maart 2022, van <http://brighterfutureproject.eu/>
- Chase, E. (2013). Security and subjective wellbeing: the experiences of unaccompanied young people seeking asylum in the uk. *Sociology of Health & Illness*, 35(6), 858–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2012.01541.x>
- Chase, E. (2016). The health and wellbeing outcomes of former “unaccompanied minors”: Shifting contours of vulnerability and precarity. In *Handbook of Migration and Health* (pp. 195–210). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781784714789>
- Convention on the Rights of the Child text. (1989, 20 november). UNICEF. Geraadpleegd op 3 april 2022, van <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- Costigan, C. L., Koryzma, C. M., Hua, J. M., & Chance, L. J. (2010). Ethnic identity, achievement, and psychological adjustment: Examining risk and resilience among youth from immigrant Chinese families in Canada. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(2), 264–273. <https://doi.org/10.1037/a0017275>
- Cowan, K. C., & Cohn, A. (2010). School Psychology Awareness: Helping Every Student Shine. *Communique*, 39(2), 4–6. <https://link.gale.com/apps/doc/A240189786/AONE?u=groning&sid=bookmark-AONE&xid=a14a0124>
- Damico, S. (2020). The Resilience Cascade: The Best Way to Promote Resilience in Children Is to Foster Resilient Teachers. *Childhood Education*, 96(1), 54–57. <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1707538>
- Del Rosario, K., Botor, N. J., Padilla, J. J., Escobin, A., & Pelegrina, D. (2018). Work-Related Factors as Determinants of Self-efficacy and Resilience among Selected Filipino Child

- Development Workers. *IAFOR Journal of Education*, 6(3), 25-42. <https://doi.org/10.22492/ije.6.3.02>
- Diers, M. (2020). Strengthening Resilience in School – A Narrative Examination of How Teachers Promote Resilience by Providing Social Support. *International Dialogues on Education Journal*, 7(1). <https://doi.org/10.53308/ide.v7i1.8>
- Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(5), 276–282. [https://doi.org/10.1016/s0883-9417\(96\)80036-7](https://doi.org/10.1016/s0883-9417(96)80036-7)
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Co.
- Evans, A. B., Banerjee, M., Meyer, R., Aldana, A., Foust, M., & Rowley, S. (2012). Racial Socialization as a Mechanism for Positive Development Among African American Youth. *Child Development Perspectives*, 6(3), 251–257. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00226.x>
- Ferguson, H. B., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: a review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143–1149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.034>
- Jimeno-Monterde, C., Gómez-Quintero, J. D., & C. Aguerri, J. (2021b). Unaccompanied young people and transition to adulthood: Challenges for child care services. *Children and Youth Services Review*, 121, 105858. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105858>
- Hemson, C. (2018). Agency, Resilience and Innovation in Overcoming Educational Failure. *Perspectives in Education*, 36(2), 61–74. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v36i2.6>
- Hodes, M., Jagdev, D., Chandra, N., & Cunniff, A. (2008). Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(7), 723–732. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01912.x>
- Höltge, J., Theron, L., Cowden, R. G., Govender, K., Maximo, S. I., Carranza, J. S., Kapoor, B., Tomar, A., van Rensburg, A., Lu, S., Hu, H., Cavioni, V., Agliati, A., Grazzani, I., Smedema, Y., Kaur, G., Hurlington, K. G., Sanders, J., Munford, R., . . . Ungar, M. (2021). A cross-country network analysis of adolescent resilience. *Journal of Adolescent Health*, 68(3), 580-588. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.010>
- Kalverboer, M., Zijlstra, A., & Knorth, E. (2009). The Developmental Consequences for Asylum-seeking Children Living With the Prospect for Five Years or More of Enforced

- Return to Their Home Country. *European Journal of Migration and Law*, 11(1), 41–67. <https://doi.org/10.1163/157181609x410584>
- Meca, A., Sabet, R. F., Farrelly, C. M., Benitez, C. G., Schwartz, S. J., Gonzales-Backen, M., Lorenzo-Blanco, E. I., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., Baezconde-Garbanati, L., Picariello, S., Des Rosiers, S. E., Soto, D. W., Pattarroyo, M., Villamar, J. A., & Lizzi, K. M. (2017). Personal and cultural identity development in recently immigrated Hispanic adolescents: Links with psychosocial functioning. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(3), 348–361. <https://doi.org/10.1037/cdp0000129>
- Motley, G. K. (1998). Factors related to personal and racial identity development of African-American adolescents. *Factors related to personal and racial identity development of African-American adolescents*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/factors-related-personal-racial-identity/docview/304470308/se-2?accountid=11219>
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., & He, J. (2021). Immigrant Youth Resilience: Theoretical Considerations, Empirical Developments, and Future Directions. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 966–988. <https://doi.org/10.1111/jora.12656>
- Mullen, C. A., Shields, L. B., & Tienken, C. H. (2021). Developing Teacher Resilience and Resilient School Cultures. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 18(1), 8–24. <https://www.aasa.org/jsp.aspx>
- Ozer, S., Meca, A., & Schwartz, S. J. (2019). Globalization and identity development among emerging adults from Ladakh. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 25(4), 515–526. <https://doi.org/10.1037/cdp0000261>
- Satapathy, S., Dang, S., Sagar, R., & Dwivedi, S. N. (2022). Resilience in Children and Adolescents Survived Psychologically Traumatic Life Events: A Critical Review of Application of Resilience Assessment Tools for Clinical Referral and Intervention. *Trauma, violence & abuse*, 23(1), 288–300. <https://doi.org/10.1177/1524838020939126>
- Schwartz, S. J., Meca, A., Szapocznik, J., Lee, T. K., Lizzi, K. M., Unger, J. B., Baezconde-Garbanati, L., Soto, D. W., Pattarroyo, M., Lorenzo-Blanco, E. I., Cano, M. A., Pina-Watson, B., Zamboanga, B. L., Cordova, D., Romero, A. J., Villamar, J. A., & Des, R. S. E. (2017). Personal identity development in hispanic immigrant adolescents: links with positive psychosocial functioning, depressive symptoms, and externalizing problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0625-9>

- Schwartz, S. J., Montgomery, M. J., & Briones, E. (2006). The Role of Identity in Acculturation among Immigrant People: Theoretical Propositions, Empirical Questions, and Applied Recommendations. *Human Development*, *49*(1), 1–30. <https://doi.org/10.1159/000090300>
- Settles, I. H., Navarrete, C. D., Pagano, S. J., Abdou, C. M., & Sidanius, J. (2010). Racial identity and depression among African American women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *16*(2), 248–255. <https://doi.org/10.1037/a0016442>
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Education services and resilience processes: Resilient black South African students' experiences. *Child and Youth Services Review*, *47*(3), 297–306. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.10.003>
- Ungar, M. (2006). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, *38*(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Cheung, M., & Levine, K. (2008). Distinguishing Differences in Pathways to Resilience Among Canadian Youth. *Canadian Journal of Community Mental Health*, *27*(1), 1–13. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2008-0001>
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2017). How Schools Enhance the Development of Young People's Resilience. *Social Indicators Research*, *145*(2), 615–627. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>
- Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., Duque, L., & Makhnach, A. (2008). The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development. *Research in Human Development*, *5*(3), 166–180. <https://doi.org/10.1080/15427600802274019>
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-Based Interventions to Enhance the Resilience of Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *4*(1). <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>
- United Nations High Commissioner For Refugees. (2010, juni). *Trees only move in the wind. A study of unaccompanied Afghan children in Europe*. <https://unhcr.org/4c1229669.pdf%20UNHCR%202010>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2010, september). *UNHCR and the European Union*. Bureau for Europe. <https://www.unhcr.org/4e609f0d6.pdf>
- 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*(1), 125–137. <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0082-8>

- Wade, J., Mitchell, F., & Baylis, G. (2005). *Unaccompanied Asylum Seeking Children: The response of social work services*. British Association for Adoption and Fostering.
- Windle, G. (2010). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152–169. <https://doi.org/10.1017/s0959259810000420>

## **Bijlage A**

### **Leidraad focusgroepen Brighter Future**

#### **Voorafgaand aan focusgroep: -**

#### **Meenemen naar focusgroep:**

- Audio-opname apparatuur
- Informed-consent formulieren
- Post-its
- Naambadges (of stickervellen)
- Vellen papier (A-0)
- Stiften/pennen
- A4 papier
- Cadeaubonnen

#### **Tijdens focusgroep:**

- Opnameapparatuur op tafel leggen om de focusgroep discussie op te nemen.
- Schrijf niet mee tijdens het interview, maar luister naar het verhaal en wees responsief.
- Letten op signalen van de deelnemers.

#### **Na afloop:**

- Maak een verslag van de focusgroep (sfeer, verloop, aandachtspunten, datum, duur, tijdstip, locatie, ruimte en opvallende bevindingen)
- Terugkoppeling van onderzoeksresultaten aan deelnemers
- Afstemmen met deelnemers of en hoe zij nog verder betrokken willen worden

#### **Opstarten, introductie onderzoek en ethische aspecten (5 à 10 minuten)**

- Voorstellen onderzoekers
- Voorstellen deelnemers
- Uitleg onderzoek (doelstelling en verwachtingen) + praktische zaken van interview
  - o Ervaringen van docenten met alleenstaande minderjarige vreemdelingen (alles wat hier mee te maken heeft: welke uitdagingen zij kennen bij het lesgeven aan deze groep jongeren, welke hulpmiddelen zij nodig hebben om de ontwikkeling van veerkracht te stimuleren).
  - o Het hoofddoel van deze studie is het verzamelen van informatie over de ervaringen, uitdagingen en hulpmiddelen die leerkrachten nodig hebben die werken met niet-begeleide migrantenkinderen. Ook willen we goede ervaringen identificeren met het opbouwen van veerkracht in schoolomgevingen met deze kwetsbare groep. De vier nationale teams zullen

informatie verzamelen in hun verschillende contexten. Deze informatie zal worden gepresenteerd en besproken in een reeks nationale bijeenkomsten, en uiteindelijk worden gebruikt om een trainingsmodule te ontwikkelen voor leerkrachten (en toekomstige professionals in onderwijsomgevingen), evenals voor professionals op het gebied van kindbescherming. De trainingsmodule zal worden getest tijdens een zomerschool die in het voorjaar van 2022 in Groningen zal worden gehouden. Het eindproduct zal worden gepresenteerd tijdens de slotconferentie van BRIGHTER FUTURE in Spanje in het najaar van 2022. Deze trainingsmodule zal (gratis) beschikbaar zijn met een uitgebreide set van trainingsmaterialen op de website van het project.

- Waarom we dit doen en in opdracht van wie we dit uitvoeren
- Wat zijn verwachtingen bij focusgroep?
- Focus groep duurt ong. 1-1,5 uur (met kleine pauze)
  - Uitleg over de verschillende onderdelen van de focusgroep en wat zij erbij kunnen verwachten.
- Wat met uitkomsten doen
  - *Over de resultaten van het onderzoek zal worden gerapporteerd in onderzoeksrapporten, beleidsdocumenten, wetenschappelijke publicaties, en via online-media en conferenties.*
  - Wat willen deelnemers dat we met uitkomsten gaan doen (hier later op terugkomen)
- Ethische aspecten (informed consentformulier laten tekenen)
  - Alles mogen zeggen, maar het hoeft niet
  - Hoe omgaan met elkaars en eigen verhaal
    - Respect voor elkaar en elkaars verhaal.
  - Hoe omgaan met wat je hier gehoord en gedaan hebt
    - *Er kunnen gevoelige dingen gezegd worden. Met elkaar afspreken dat wat er gezegd wordt niet gedeeld wordt met anderen (in ieder geval niet namen of dingen die te herleiden zijn tot een persoon)*
    - *In de analyses van de focusgroepen zal geen informatie herleidbaar zijn naar jullie (zoals namen, plaatsnamen of organisaties) Uitleg geven over anoniem/niet anoniem: Geen anonimiteit in de focus groep,*

*wel voor het gebruik van de bevindingen, Anonimiteit van data van het onderzoek.*

- Checken of alle deelnemers het goed vinden dat wij focusgroep opnemen op voicerecorder
  - *Dit willen ik doen, zodat wij goed naar jullie verhaal kunnen luisteren en later het verhaal kunnen opschrijven. We zullen de opnames veilig opslaan op de universiteit, op een plek waar alleen de onderzoekers bij kunnen. We zullen de opnames met niemand delen.*
- Checken of deelnemers nog vragen hebben voorafgaand aan start onderzoek

### **Icebreaker (5 min.)**

Kunnen jullie opschrijven wat voor jullie kenmerkend is aan een alleenstaande minderjarige vreemdelingen (20 min.)

- Jullie hebben hier zo'n 3 minuten de tijd voor om op een post iets 3 á 4 woorden op te schrijven.
- Bespreken van de post iets.
- Wil een van jullie hier iets over vertellen en aangeven waarom jullie dit hebben opgeschreven?

*Korte pauze (5 minuten)*

### **Verdiepende deel (Most Significant Change techniek/of rich picture) (20- 30 min.)**

#### ***Access to material***

- *Wat heb je nodig om migrantenkinderen in je klas te begeleiden en te ondersteunen waardoor ze veerkrachtiger worden? Waarom is dat belangrijk voor jou?*

#### ***Experience of power and control***

- *Hoe vaardig/capabel voel je je bij het ondersteunen van migratiekinderen/-jongeren in je klas?*

#### ***Access to supportive relations***

- *Wat heb je al gedaan om de weerbaarheid van migrantenkinderen te stimuleren? Hoe voelde het voor jou? Kun je beschrijven wat er op dat moment gebeurde? Wat was de invloed ervan op het kind was? Waarom denk je dat?*

#### ***Experience of social justice***

- *Ben je tevreden over je eigen handelen om het kind veerkrachtiger te maken?*

#### ***Access to supportive relations***



- *Ben je tevreden over de samenwerking met je collega's om kinderen op het moment van een tegenslag te ondersteunen? Waarom vind je dat?*

***Cohesion with others***

- *Denk je dat je over voldoende middelen beschikt om kinderen op school en in de gemeenschap te ondersteunen. Ben je tevreden over de manier waarop ze worden gebruikt om kinderen op school te ondersteunen?*

***Development of a desirable personal identity***

- *Vind je dat jij een verschil kunt maken in het leven van deze kinderen? Kun je ons vertellen waarom je dat vindt?*
- *Afronding en focus op behoeften. Wat heb je nodig van anderen (hogescholen, thuisverzorgers, ouders, de gemeenschap) om migrantenkinderen te ondersteunen waardoor zij weerbaarder worden op school en in hun verdere loopbaan?*

**Wat doen met de uitkomsten (10 min.)**

- Jullie hebben al veel verteld, wat een goed beeld geeft van hoe het is om hier op te groeien. Nu willen we graag van jullie horen wat we moeten doen met deze uitkomsten.
- Bij dit onderdeel wordt een A0 papier op tafel gelegd en krijgt iedereen een pen om mee te tekenen/schrijven.
- Wie moeten allemaal jullie verhaal horen?
- Op welke manier moeten zij van jullie horen?
- Wat moeten ze echt weten? Wat is het belangrijkste dat ze moeten weten?
- Wat moeten ze wel/niet doen met jullie verhaal?

**Afsluiting (5 min.)**

- Hebben jullie nog toevoegingen?
- Verloop focus groep evalueren
- Verder betrokken blijven (wel/niet)
- Hoe op de hoogte gehouden worden van onderzoek?
- Danken
- Nazorg

**Bijlage B**  
**Codeboom vooraf**

Hoofdcode	Subcode
Demografisch	Docent omschrijving
Demografisch	Docent jaren ervaring
Demografisch	Docent werkzaamheden
<i>AMV</i>	<i>Definitie</i>
AMV	Problematiek
AMV	Wensen
<i>AMV</i>	<i>Verwachtingen</i>
Veerkracht	Definitie
Veerkracht	Perspectief
Veerkracht	Beschermende factoren
Veerkracht	Risicofactoren
<i>Veerkracht</i>	<i>Hulpbronnen</i>
Identiteitsontwikkeling	Elementen
Identiteitsontwikkeling	Doelen
Identiteitsontwikkeling	Positief
<i>Identiteitsontwikkeling</i>	<i>Coherentie</i>
Identiteitsontwikkeling	Verwarring
<i>Identiteitsontwikkeling</i>	<i>Etnisch</i>
Ondersteuning op school	Problematiek
Ondersteuning op school	Aanpak docent AMV
Ondersteuning op school	Aanpak docent veerkracht
Ondersteuning op school	Aanpak docent identiteitsontwikkeling
Ondersteuning op school	Afstemming op jongere
Ondersteuning op school	Middelen
Ondersteuning op school	Anders

*Noot 1:* AMV verwijst naar alleenstaande minderjarige vreemdelingen.

*Noot 2:* De schuingedrukte codes zijn niet gebruikt bij het coderen.

**Bijlage C**  
**Codeboom achteraf met het aantal verwijzingen**

Hoofdcode	Subcode	Aantal verwijzingen
Demografisch	Docent omschrijving	2
Demografisch	Docent jaren ervaring	7
Demografisch	Docent werkzaamheden	13
AMV	Ervaring docent negatief	5
AMV	Ervaring docent positief	34
AMV	Problematiek	9
AMV	Wensen	1
Veerkracht	Definitie	1
Veerkracht	Perspectief	12
Veerkracht	Beschermende factoren	10
Veerkracht	Risicofactoren	17
Identiteitsontwikkeling	Elementen	7
Identiteitsontwikkeling	Doelen	7
Identiteitsontwikkeling	Positief	3
Identiteitsontwikkeling	Verwarring	5
Ondersteuning op school	Positief	12
Ondersteuning op school	Problematiek	13
Ondersteuning op school	Aanpak docent AMV	10
Ondersteuning op school	Aanpak docent veerkracht	20
Ondersteuning op school	Aanpak docent identiteitsontwikkeling	12
Ondersteuning op school	Afstemming op jongere	14
Ondersteuning op school	Middelen	19
Ondersteuning op school	Anders	12

*Noot 1:* AMV verwijst naar alleenstaande minderjarige vreemdelingen.

*Noot 2:* Vanaf 'AMV' gelijk aan de opgestelde thema's.