

De rol van leerkrachten bij het vergroten van de veerkracht van alleenstaande minderjarige vreemdelingen

De leerkracht als 'supportive relation'

Student: I. Turkanović (s4072707)

Begeleider: dr. M. López López

2 e beoordelaar: N. Renting

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2022

Abstract

Little is known in the literature about how teachers support unaccompanied migrant children in their classrooms to promote their resilience. The aim of this study was to provide insight into how teachers of unaccompanied migrant children make resources available to achieve a higher degree of resilience.

Through semi-structured focus groups with teachers is investigated what the experiences are of teachers who work with unaccompanied migrant children.

Teachers indicated that they use different ways to promote resilience of unaccompanied migrant children through supportive relation. Teachers establish relationships with unaccompanied migrant children and help them, but teachers set their boundaries. The resources available at school are insufficient for the problems faced by unaccompanied migrant children. In class teachers use a special approach to promote the resilience of unaccompanied migrant children.

Recommendation for research is to conduct this research again, but with a different sample. A policy recommendation is to draw up a protocol for teachers who work with unaccompanied migrant children. Recommendation for teachers is to guide the unaccompanied migrant children in school in a different way.

Keywords: unaccompanied migrant children, resilience, teacher support, resources.

Inleiding

In 2015 was in Nederland een instroom van bijna 60.000 asielzoekers (Scholte, 2020). Dit aanzienlijke aantal kwam voornamelijk door de burgeroorlog in Syrië. Het aantal asielaanvragen daalde in 2016 en in de jaren erna varieerde het aantal. Door de covidmaatregelen was reizen beperkt mogelijk, daardoor was er in 2020 een daling van asielaanvragen (13.637) in Nederland in vergelijking met 2019 (22.533). In de eerste helft van 2021 werden 6.016 aanvragen voor asiel ingediend. Een derde van de asielzoekers is afkomstig uit Syrië (VluchtelingenWerk Nederland, 2021).

Een asielzoeker is iemand die bescherming vraagt in een ander land en waarvan nog bepaald moet worden of diegene daadwerkelijk internationale bescherming nodig heeft (UNHCR, z.d.). Het kan voorkomen dat een kind zonder ouders of voogd naar Nederland is gekomen om asiel aan te vragen. Kinderen die naar Nederland gekomen zijn zonder ouders of voogd, jonger zijn dan 18 jaar en afkomstig zijn van buiten de Europese Unie worden alleenstaande minderjarige vreemdelingen genoemd (Rijksoverheid, z.d.). In 2020 zochten 986 alleenstaande minderjarige vreemdelingen bescherming in Nederland, waarvan bijna de helft afkomstig is uit Syrië (VluchtelingenWerk Nederland, 2021).

Alleenstaande minderjarige vreemdelingen volgen dezelfde procedure als andere vreemdelingen. Er wordt echter wel rekening gehouden met het feit dat het gaat om minderjarigen. Alleenstaande minderjarige vreemdelingen hebben bijvoorbeeld recht op onderdak, onderwijs, gezondheidszorg en begeleiding. Het recht op onderwijs is belangrijk, omdat alleenstaande minderjarige vreemdelingen zich nog ontwikkelen (Vluchtelingenwerk, z.d.).

De groep alleenstaande minderjarige vreemdelingen is kwetsbaar. Dat zij kwetsbaar zijn, komt mogelijk doordat ze van een hechtingsfiguur zijn gescheiden. Tijdens de vlucht hebben zij ook geen bescherming gekregen van een ouder of voogd, waardoor er een hogere kans bestaat dat ze een traumatische ervaring hebben opgedaan (Van Es et al., 2019). Als gevolg van blootstelling aan trauma hebben kinderen die gevlucht zijn een verhoogd risico op leerproblemen op school (Aghajafari et al., 2020). Verder is er is geen ouder of voogd die ze emotionele, financiële of psychologische ondersteuning kan geven (OECD, 2019). Alleenstaande minderjarige vreemdelingen lopen ook een hoger risico om psychische klachten te ontwikkelen dan jongeren die samen met een ouder zijn gevlucht (Van Es et al.,

2019). Ook 5 jaar na aankomst zijn er vaak mentale problemen aanwezig bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen (Jensen et al., 2019).

Alleenstaande minderjarige vreemdelingen missen bescherming, omdat ze geen familie hebben die ze dat geeft. School kan net als een familie kinderen beschermen tegen negatieve impact van stress en daarom is het een belangrijke omgeving (Ungar, 2014). Dat school een belangrijk omgeving is kwam ook naar voren in het onderzoek van Khawaja et al. (2017). Het is daarom van belang om te onderzoeken hoe school van invloed kan zijn op het welzijn en schoolprestaties van alleenstaande minderjarige vreemdelingen.

Wanneer de school de veerkracht van kinderen bevordert, dan ontstaat er een ondersteunende omgeving die kinderen toegang geeft naar middelen die zij nodig hebben (Ungar, 2014). Uit onderzoek blijkt dat veerkracht een rol speelt bij het welzijn van een persoon (Khawaja et al., 2017).

Veerkracht wordt voornamelijk omschreven als positieve uitkomsten ondanks zorgwekkende omstandigheden die van invloed zijn op het welzijn (Ungar et al., 2013). Deze definitie is te veel gericht op de individuele capaciteiten en vraagt om een nieuwe omschrijving volgens sommigen (Ungar et al., 2008). In een meer ecologische definitie wordt veerkracht omschreven als de capaciteit van individuen om hun weg te navigeren naar middelen en de capaciteit van de omgeving van deze individuen om betekenisvol in deze middelen te voorzien (Ungar et al., 2013).

De ecologische definitie legt niet alleen de nadruk op het verslaan van kansen, maar ook het veranderen van kansen. Veerkracht wordt gezien als een proces van navigatie en onderhandeling (Ungar et al., 2008). Het individu moet zelf de persoonlijke voorkeuren aangeven om tot middelen te komen, maar de omgeving van het individu moet er voor zorgen dat de middelen toegankelijk en beschikbaar zijn. Kinderen kunnen pas veerkrachtig zijn wanneer die toegankelijkheid en beschikbaarheid er is. Daarnaast heeft elk kind een ander soort middel nodig, dus naast beschikbaarheid en toegankelijkheid is het van belang dat een kind ook het juiste middel toegereikt krijgt (Ungar, 2014). Het proces van onderhandeling is van belang om ervoor te zorgen dat de aangereikte middelen zinvol zijn (Ungar et al., 2008).

Onderzoek geeft aan dat de relatie tussen leerkracht en leerling van belang is bij het succes van een leerling (Sarr & Mosselson, 2010). De relatie beïnvloed schoolprestaties en kan voornamelijk van belang zijn voor jongeren die geen ondersteunende relatie hebben met hun ouders (Rana et al., 2011). Leerkrachten met vluchtelingen in de klas worden aangeraden

om te proberen de positieve eigenschappen en veerkrachtige factoren te identificeren bij deze groep leerlingen (Sarr & Mosselson, 2010). Volgens het onderzoek van Ungar et al. (2007) zijn er zeven verschillende factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van veerkracht om met uitdagende levensomstandigheden om te gaan, zoals wordt getoond in Tabel 1 (Ungar et al., 2007).

Tabel 1*De zeven factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van veerkracht*

Spanning	Uitleg
1. Toegang tot materiële hulpbronnen	Beschikbaarheid van financiële, educatieve, medische en werkgelegenheidsbijstand en/of kansen, evenals toegang tot voedsel, kleding en onderdak
2. Relaties	Relaties met belangrijke anderen, leeftijdsgenoten en volwassenen binnen het gezin en de gemeenschap
3. Identiteit	Persoonlijk en collectief gevoel van doelgerichtheid, zelfbeoordeling van sterke en zwakke punten, ambities, overtuigingen en warden inclusief spirituele en religieuze identificatie
4. Macht en controle	Ervaringen met de zorg voor zichzelf en anderen; het vermogen om veranderingen in iemand sociale en fysieke omgeving te beïnvloeden om toegang te krijgen tot gezondheidsmiddelen
5. Culturele aanhankelijkheid	Vasthouden aan iemands locale en/of mondiale culturele gebruiken, warden en overtuigingen
6. Sociale rechtvaardigheid	Ervaringen met betrekking tot het vinden van een betekenisvolle rol in gemeenschap en sociale gelijkheid

7. Cohesie

Het balanceren van iemands persoonlijke interesses met een gevoel van verantwoordelijkheid voor het grotere; het gevoel hebben deel uit te maken van iets dat groter is dan jezelf, sociaal en spiritueel

Noot. Aangepast overgenomen uit “Unique Pathways to Resilience across Cultures”, door M. Ungar, M. Brown, L. Liebenberg, R. Othman, W.M. Kwong, M. Armstrong en J. Gilgun, 2007, *Adolescence*, 7(166), p. 295 (<https://web-s-ebshost-com.proxy-ub.rug.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=ed24d905-593c-493a-8956-7ea0381c1ece%40redis>).

Eén van de zeven factoren is ‘relaties’, ook wel ‘toegang tot ondersteunende relaties’ genoemd. Dit heeft betrekking op de relaties met belangrijke anderen, leeftijdsgenoten, volwassenen in het gezin en de gemeenschap, waarbij zij allemaal aandacht hebben voor identiteit, eigenwaarde en daarnaast begeleiding bieden. Door deze relaties wordt toegang tot veerkracht gerelateerde middelen makkelijker gemaakt. De relaties zijn vaak op zichzelf de middelen die nodig zijn om uitdagingen in het leven aan te gaan (Ungar et al., 2007).

Ook leerkrachten vallen onder de factor ‘relaties’. Voor leerkrachten betekent het dat ze studenten betrekken door actief te luisteren naar hun zorgen (Ungar et al., 2007). Uit onderzoek van Rana et al. (2011) kwam naar voren dat leerkrachten die diversiteit in hun klas respecteren, effectief de veerkracht bevorderen bij kinderen uit gezinnen van etnische minderheden.

In de literatuur is echter weinig bekend over hoe leerkrachten specifiek alleenstaande minderjarige vreemdelingen in hun klas kunnen ondersteunen om hun veerkracht te bevorderen. Dit gat in de literatuur wil het project Brighter Future vullen (San Román et al., 2021). Het lopende project Brighter Future heeft als doel informatie te verkrijgen over de ervaringen, uitdagingen en middelen die leerkrachten nodig hebben die met alleenstaande minderjarige vreemdelingen werken. Ook wordt gezocht naar positieve ervaringen met het opbouwen van veerkracht in schoolomgevingen met deze kwetsbare groep. De informatie zal

worden gepresenteerd en besproken in nationale bijeenkomsten en wordt gebruikt om een trainingsmodule te ontwikkelen voor leraren en voor professionals werkzaam in het vakgebied kinderbescherming.

In het kader van het project Brighter Future wordt dit onderzoek uitgevoerd. Het doel van dit onderzoek is inzicht te bieden in hoe leerkrachten van alleenstaande minderjarige vreemdelingen middelen beschikbaar stellen en toegankelijk maken om vervolgens tot een hogere mate van veerkracht te komen. De onderzoeksvraag luidt daarom als volgt: ‘Hoe dragen leerkrachten middels supportieve relation bij aan de bevordering van de veerkracht van alleenstaande minderjarige vreemdelingen’?

Methode

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in hoe leerkrachten van alleenstaande minderjarige vreemdelingen hulpmiddelen beschikbaar en toegankelijk maken ter bevordering van de veerkracht.

Doelpopulatie en onderzoekspopulatie

De doelpopulatie in dit onderzoek is leerkrachten in Nederland die werken met alleenstaande minderjarige vreemdelingen en de onderzoekspopulatie is leerkrachten die werken met alleenstaande minderjarige vreemdelingen.

Voor de selectie van de participanten zijn twee criteria gebruikt. De leerkrachten moesten ervaring hebben met het werken met meer dan twee niet-begeleide migrantenkinderen in hun klas en leerkrachten moesten minstens drie jaar ervaring hebben in het onderwijs.

Procedure

Dit onderzoek is gebaseerd op data die is verzameld van de focusgroepen in Nederland die gehouden zijn in het kader van het project Brighter Future. In totaal zijn er twee focusgroepen geweest en die zijn beide opgenomen. De focusgroepen vonden plaats in november 2022 en elke focus groep duurde ongeveer een uur tot anderhalf uur.

De focusgroepen hebben een exploratief karakter. Het doel van de focusgroepen was om informatie te verzamelen over de ervaringen van leerkrachten met het werken met alleenstaande minderjarige vreemdelingen.

Het werven van participanten voor de focusgroepen is gedaan door middel van een gemakssteekproef. De participanten ontvingen een uitnodiging voor deelname via e-mail door Döndü Yurtmaz Suludere. Geïnteresseerden zijn via de mail geïnformeerd over het project Brighter Future, de doelen en hoe een focusgroep zal worden uitgevoerd. De participanten zijn allemaal werkzaam als leerkracht in een Internationale Schakelklas (ISK).

De namen van de leerkrachten en van leerlingen die eventueel worden genoemd tijdens de focusgroepen, worden geanonimiseerd in de transcripten. Voorafgaand aan de deelname aan de focusgroepen hebben alle participanten een informed consent ingevuld. Ter compensatie voor deelname ontvingen de participanten tien euro en zij zullen informatie ontvangen over de evenementen die worden georganiseerd door het project.

Instrumenten

De focusgroepen waren semigestructureerd. Voorafgaand aan de focusgroepen is er leidraad uitgewerkt met een reeks vragen (zie Bijlage A). Een aantal van deze vragen is ontwikkeld door middel van discussie met internationale consortia en bouwen voort op het theoretische raamwerk van Ungar over veerkracht van kwetsbare jongeren (Ungar et al., 2007). De zeven veerkrachtfactoren van Ungar et al. (2007) zijn allemaal aan bod gekomen in de focusgroepen. In dit onderzoek zijn vooral de vragen met betrekking tot de factor 'relaties' van belang.

Analyses

Het analyseren is gebeurd aan de hand van de thematische analyse methode van Braun & Clarke (2006) om patronen te identificeren. De methode van Braun & Clarke (2006) is een methode die bestaat uit zes stappen, waardoor je stapsgewijs een thematische analyse kan uitvoeren. De data voortvloeiend uit de twee focusgroepen is getranscribeerd door vijf bachelorstudenten van de RUG die hun scriptie schrijven. De transcripten zijn daarna gelezen om vertrouwd te raken met de data. Daarna volgde het coderen dat op inductieve wijze is gedaan in Atlas.ti. Eerst werden codes bedacht bij alle fragmenten die interessant zijn voor de onderzoeksvraag. Daarna werden codes samengevoegd die de subcodes vormen. Vervolgens werd gezocht naar thema's (hoofdcodes) die gekoppeld werden aan de subcodes. De thema's werden vervolgens herzien en er werd gecontroleerd of de subcodes onder de juiste thema's staan en of de thema's overeenkomen met de data die nodig is voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Na de herziening volgde de verfijning en definiëring van de thema's. Aan het thema (hoofdcode) 'Relatie' zijn de subcodes 'Relatie_leerkracht met leerling',

‘Relatie_leerkracht met leerling_moeilijkheden’, ‘Relatie_leerling met gemeenschap’ en ‘Relatie_leerlingen onderling’ gekoppeld. Aan het thema (hoofdcode) ‘Middelen’ zijn de subcodes ‘Middelen inzet binnen school’ en ‘Middelen_moeilijkheden’ gekoppeld. Aan het thema (hoofdcode) ‘Aanpak’ zijn de subcodes ‘Aanpak_lesgeven’, ‘Aanpak_veerkracht bevorderen’ en ‘Aanpak_lesgeven moeilijkheden’ gekoppeld. Relevante citaten vanuit de transcripten werden gegroepeerd onder de thema’s. Als laatste werd van elk thema een samenvatting gemaakt en dit wordt weergegeven in de resultatensectie.

Validiteit

In dit onderzoek is gepoogd inzicht te krijgen in ervaringen van leerkrachten, dus de leerkrachten zijn ook de enigen die ons geloofwaardige resultaten kunnen geven. Aangezien onze participanten allemaal leerkrachten zijn wordt hier aan voldaan. Daarnaast zijn alle stappen die zijn gemaakt in dit onderzoek beschreven, waardoor het onderzoek reproduceerbaar is.

Datamanagement

Alle verzamelde data is opgeslagen op de Y-schijf van de RUG. De opnames van de focusgroepen met de leerkrachten, de consent forms van de leerkrachten en de transcripten worden allemaal opgeslagen op de Y-schijf. De Y-schijf is bereikbaar via de UWP. De persoonlijke data is alleen toegankelijk voor Döndü Yurtmaz Suludere. De opnames van de focusgroepen zijn toegankelijk voor Döndü Yurtmaz Suludere en vijf bachelorstudenten van de RUG die een scriptie schrijven. De transcripten zijn toegankelijk voor Döndü Yurtmaz Suludere, Mónica López López, Mijntje ten Brummelaar en de vijf bachelorstudenten van de RUG.

Resultaten

Aan de hand van een aantal thema’s behandelt deze resultatensectie de vraag hoe leerkrachten middels supportieve relation bijdragen aan de bevordering van de veerkracht van alleenstaande minderjarige vreemdelingen.

Relaties van alleenstaande minderjarige vreemdelingen met anderen

Het eerste thema gaat over de relaties die alleenstaande minderjarige vreemdelingen hebben met anderen in hun omgeving en hoe deze relaties als steun dienen. In dit onderzoek geven alle leerkrachten aan dat ze een relatie aan gaan met de alleenstaande minderjarige vreemdelingen in hun klas. De relatie vinden zij belangrijk en als leerkracht moet je er ook

open voor staan. ‘Het ligt ook aan jezelf, je moet jezelf ook open stellen en ze de kans bieden om wat tegen jou te zeggen’, ‘(...) en ik denk als je die relatie hebt, daar kun je alleen maar winst uit halen (P8). Er wordt interesse getoond in de alleenstaande minderjarige vreemdelingen door middel van vragen zoals ‘wat zijn je hobby’s of heb je goed geslapen?’ (P2).

De band tussen een leerkracht en alleenstaande minderjarig vreemdeling kan erg close zijn. De leerkrachten worden in vertrouwen genomen en persoonlijke dingen worden verteld. ‘Ik heb ook wel gehad dat leerlingen mij dingen vertellen over familie, of over de procedure, of over de vlucht, ik probeer dan altijd in te schatten wil een leerling hier graag over praten’ (P2). Een leerkracht geeft aan dat zij altijd probeert een neutrale reactie te geven op wat haar wordt verteld, maar wel ‘(...) meelevend en een luisterend oor en als een leerling vraagt om hulp dan zal ik dat geven of regelen’ (P1). De alleenstaande minderjarige vreemdelingen voelen zich erg afhankelijk van hun leerkrachten, ‘in hun ogen weten we alles(...)’ (P1). ‘(...) Ook na jaren dat ze je opbellen, van ja mevrouw ik snap dit papier van de belastingdienst niet kun je me helpen’ (P1).

Ondanks dat de band tussen een leerkracht en alleenstaande minderjarige vreemdelingen vaak close is, zijn er ook grenzen. Een leerkracht geeft aan dat die grenzen niet bij elke leerkracht hetzelfde zijn, ‘ik weet ook uit ervaring van anderen collega's die best wel een grens trekken van oké jij bent de leerling en ik ben de docent’ (P3). De relatie met alleenstaande minderjarige vreemdelingen verschilt dus per leerkracht. ‘Ik denk dat we allemaal capabel zijn, maar allemaal andere specialiteiten hebben’ (P4). Eén van de leerkrachten bevestigt dat, want zij gaf aan ‘ik werk veel samen met een mannelijke collega en bepaalde problematiek bij de jongens laat ik vaak wel door hen doen (...), maar zo andersom eh heb ik dat weleens met meiden, hè dat vrouwen bepaalde problematiek hebben en dat ze dan juist naar mij toe komen en niet naar die mannelijke collega’s, naar mij dan wat opener daarin zijn’ (P3).

De grenzen binnen de relatie zijn echter niet altijd duidelijk voor alleenstaande minderjarige vreemdelingen, zij verwachten soms meer van de leerkrachten. ‘We gaan niet zelf met gemeenten bellen en dat soort dingen, nou misschien heel zeldzaam een keer’ (P7). Leerkrachten proberen wel hun eigen grenzen duidelijk te maken. ‘Dus, op het vertalen van brieven na en uitleggen proberen we eigenlijk wel te stoppen’ (P7).

Soms lopen de relaties tussen leerkrachten en alleenstaande minderjarige vreemdelingen wat moeizamer door verschillende redenen. ‘De ene groep is lastiger om te bereiken wat jij wil in omgang’ (P1). Ook hebben de leerlingen moeite wanneer de leerkracht wat meer autoritair is. Daarnaast verloopt de relatie soms wat moeizaam, omdat de alleenstaande minderjarige vreemdelingen zich niet open stellen. Een leerkracht geeft aan ‘Ja nee je bent geen psycholoog, (...) dus die kinderen moeten wel open staan voor een stukje hulp die wij willen aanbieden zeg maar’ (P6). Ook wordt aangegeven dat begeleiding bieden lastig wordt, wanneer een leerling zich niet open stelt.

Alleenstaande minderjarige vreemdelingen hebben ook te maken met de gemeenschap buiten school, maar deze relaties zijn anders dan met leerkrachten. ‘Ja zij missen gewoon heel erg aansluiting in de omgeving, je kunt echt spreken van weinig tot geen aansluiting buiten onze school’ (P2). Er wordt aangegeven dat buiten school zij altijd een aparte groep vormen en zij mengen zich weinig met de Nederlandse bevolking. ‘(...) Alleenstaande minderjarige vreemdelingen wonen bijna allemaal in het AZC (...)’ (P3) en ‘zolang ze nog afgescheiden zijn van onze maatschappij (...), is het ook heel moeilijk om te integreren in onze samenleving’ (P7).

Bij aankomst in Nederland is het vooral de gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal die het contact leggen moeilijk maakt. Daarnaast speelt ‘ook het feit dat je weet dat je misschien over twee, misschien over vier, misschien over zes weken ergens anders heen moet vertrekken’ (P8) een rol.

De Internationale Schakelklas (ISK) probeert wel om meer samen te werken met Nederlandse reguliere scholen, zodat het contact tussen alleenstaande minderjarige vreemdelingen en Nederlandse leeftijdsgenoten wordt bevorderd. ‘De alleenstaande minderjarige vreemdelingen krijgen dan meer het beeld ‘van oh zo ziet dat er hier dus uit (...)’ (P2).

In de Internationale Schakelklas (ISK) zelf gaan de alleenstaande minderjarige vreemdelingen ‘(...) die op dezelfde locatie wonen, vaak bij elkaar zitten want die kennen ze, (...) vaak wel bij jongeren die dezelfde taal spreken’ (P3). Er is echter soms wel botsing door de verschillende culturen in de klas. Leerkrachten proberen een positieve sfeer te creëren waar iedereen elkaar respecteert, ‘(...) ik laat ook bijvoorbeeld leerlingen zelf schriften uitdelen en door iedereen erbij te betrekken’ (P1). ‘ (...) Uiteindelijk hebben leerlingen meer contact met elkaar, culturen onderling zeg maar’ (P2).

Middelen ter ondersteuning van alleenstaande minderjarige vreemdelingen

Het tweede thema gaat over de middelen die beschikbaar zijn op school om alleenstaande minderjarige vreemdelingen te helpen en te ondersteunen.

Op de ISK worden verschillende middelen ingezet voor alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Er worden bijvoorbeeld Rots en Water trainingen gegeven. Dit zijn trainingen die preventief van aard zijn en gericht op het voorkomen van geweld. Het kan beschouwd worden als een weerbaarheidsprogramma, maar dan met een breder pedagogisch perspectief waarbinnen de training van weerbaarheid een wezenlijke, natuurlijk functie vervult (Clemens, 2004).

Leerkrachten zelf geven wel aan dat zij tot een bepaalde mate middelen aanbieden, omdat '(...) we daar ook onze eigen grens moeten bewaken, in de school kunnen wij een hele hoop, een stukje daarbuiten ook wel, maar dan ga je misschien ook bemoeien met bepaalde taken wat bij NIDOS ligt (...)' (P2).

Bijna alle leerkrachten geven aan dat de middelen die zij tot hun beschikking hebben, niet voldoende zijn voor alleenstaande minderjarige vreemdelingen. 'Ik denk dat we een soort basis hebben waar we deze jongeren mee kunnen helpen' (P1). Leerkrachten geven aan dat alleenstaande minderjarige vreemdelingen psychische problemen hebben. 'Wij zijn geen psycholoog, dus wij kunnen ze vragen van hoe gaat het en wat ga je vanmiddag doen en eh, kan ik je helpen, maar meer kunnen wij niet doen. (...)' (P2). 'Ze willen vaak graag een luisterend oor en ze zouden baat hebben bij traumabegeleiding bijvoorbeeld' (P1). Buiten school zijn in het algemeen ook de middelen onvoldoende en 'iemand zou die verantwoordelijkheid moeten nemen om deze jongeren beter te begeleiden' (P1).

Ook wanneer leerkrachten wel tot de middelen beschikken, is het niet altijd mogelijk om iets uit te voeren. Een leerkracht gaf aan '(...) voor hetzelfde geldt gaan ze ook weer weg. (...) We hebben nu bijvoorbeeld ook wel leerlingen van het AZC die nu allemaal gaan verhuizen en dan heb je eigenlijk net het programma's voor ze geregeld (...)' (P1). Ook het regelen dat een alleenstaande minderjarige vreemdeling kan gaan voetballen bij een club bijvoorbeeld gaat lastig. 'Als er af en toe één komt vinden ze prima, maar zij zijn heel bang voor een soort AZC team dat ze dan krijgen. Dat ze dan complete teams met alleenstaande minderjarige vreemdelingen moeten gaan samenstellen, die mogen ook geen wedstrijden spelen (P7). Eén leerkracht zei 'zolang ze geen status hebben en geen definitieve plek gaan ze niet in de gemeenschap opgenomen worden' (P6).

Verder geven twee leerkrachten aan dat zij een personeelslid missen binnen het schoolteam. Zij missen een personeelslid dat Arabisch en Tigrinya spreekt. ‘Ik denk dat het heel belangrijk is dat af en toe, ook al is het een paar uur per week, er iemand op school is die de taal van de leerling spreekt’(...)' (P4). ‘Een soort buddy-achtig iemand op school’ (P7).

Aanpak van leerkrachten in de klas

Het derde en laatste thema gaat over de aanpak van leerkrachten in de klas om de alleenstaande minderjarige vreemdelingen te steunen en hun veerkracht te bevorderen.

In de lessen proberen leerkrachten vooral een fijn en veilig gevoel te creëren. ‘(...) Eerst maar landen en je hier goed voelen en vanuit daar gaan leren. Ik denk dat dat uiteindelijk voor alle klassen belangrijk is, maar voor de alleenstaande minderjarige vreemdeling is dat extra belangrijk’ (P1). ‘(...) Het beeld van Nederland wordt hier een beetje gevormd en ik denk wel dat het daardoor extra belangrijk is om hier gewoon een gezellige, veilige plek van te maken, want dat bepaalt hun hele beeld van Nederland (...)’ (P3). Een leerkracht gaf aan dat zij altijd haar lessen op een bepaalde manier vormgeeft, ‘(...) dat er ook iets in zit wat vertrouwd voelt voor hun waar ze zich veilig en goed bij voelen’ (P6).

Ook wordt aangegeven dat het belangrijk is dat je rekening moet houden met de situatie waarin alleenstaande minderjarige vreemdelingen zich in bevinden. ‘(...) Sommigen zitten nog zo diep in hun stress dus dan kan je van alles met ze willen, maar als je weet van goh dat en dat speelt er bij deze jongeren, leren is voor hen nu niet het meest belangrijk’ (P3). ‘(...) Het pedagogische deel is veel belangrijker (...) dan het didactische’ (P7) bij alleenstaande minderjarige vreemdelingen. ‘(...) Als je dat weet dan kun je vanuit daar weer gaan handelen en helpen van nou voor jou vinden we dat en dat belangrijk’ (P3).

Verder is er in de mentorlessen beperkt ruimte voor identiteitsontwikkeling. Het gaat dan vooral om wie iemand is en ‘wat wil je bereiken (...), wat heb je daar voor nodig? (...)’ (P2). De identiteitsontwikkeling is echter geen prioriteit.

Leerkrachten proberen op verschillende manier in de klas de alleenstaande minderjarige vreemdelingen weerbaarder te maken. ‘Ik denk dat je ze ook weerbaar maakt door de manier waarop je ze les geeft zeg maar, het zit ook in simpele dingen’ (P6). ‘ (...) Ik zie dat er heel veel winst valt te behalen bij deze jongeren door te spiegelen’ (P2) , wat inhoudt dat je als leerkracht laat zien hoe het niet hoort. Daarnaast werd aangegeven ‘ (...) we willen ook graag dat ze minder afhankelijk zijn van ons. (...) Daardoor ook hun eigen, nou, veerkracht ook

gewoon gebruiken, van 'oké, ik heb dat eerder al geleerd', maar wij moeten dat even aanzetten bij deze jongeren (...)’ (P1).

Eén van de leerkrachten gaf aan dat het belangrijk is om de alleenstaande minderjarige leerlingen een succes ervaring te laten hebben. ‘(...) Bij hele kleine vooruitgang ze de hemel in te prijzen, (...) want er zijn een aantal die zijn heel onzeker (...) en je probeert structuur te geven. (P8). ‘Dat zijn allemaal van die dingen waardoor je ze ja, weerbaarder maakt. Ze worden zekerder van zichzelf en dat brengt weerbaarheid mee’ (P8). Een andere leerkracht zei ‘(...) de ellende uit het rugzakje en de positieve ervaringen erin. Daarmee bouw je veerkracht op’ (P7).

Leerkrachten ondervinden ook moeilijkheden bij het les geven aan alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Een aantal leerkrachten vindt namelijk het lesmateriaal waarover de school beschikt, niet geschikt voor de groep alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Het materiaal is ‘(...) te kinderachtig of het is weer inburgering, (...) dan is het weer op volwassenen gericht’ (P7). Het is belangrijk ‘(...) dat er materiaal ontwikkeld wordt wat echt bij hen past’ (P5).

Discussie

Conclusie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: ‘Hoe dragen leerkrachten middels supportieve relation bij aan de bevordering van de veerkracht van alleenstaande minderjarige vreemdelingen?’ Hiervoor is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd met als doel inzicht te krijgen in hoe leerkrachten van alleenstaande minderjarige vreemdelingen hulpmiddelen beschikbaar en toegankelijk maken ter bevordering van de veerkracht.

Uit de resultaten zijn een aantal dingen naar voren gekomen. Leerkrachten gaan relaties aan met alleenstaande minderjarige vreemdelingen in hun klas. Zij tonen interesse in de alleenstaande minderjarige vreemdelingen en bieden een luisterend oor. De band tussen de leerkrachten en alleenstaande minderjarige vreemdelingen verloopt echter soms moeizaam. De alleenstaande minderjarige vreemdelingen stellen zich niet altijd open en willen niet altijd begeleiding ontvangen. In dit soort gevallen vinden leerkrachten het moeilijk om begeleiding te bieden, zij geven aan dat zij geen psycholoog zijn.

De school en de leerkrachten hebben een basis aan middelen die zij de alleenstaande minderjarige vreemdelingen kunnen bieden. Zo worden door de Internationale Schakelklas

(ISK) Rots en Water trainingen georganiseerd. Deze trainingen zijn preventief van aard en gericht op het voorkomen van geweld. Het kan beschouwd worden als een weerbaarheidsprogramma, maar dan met een breder pedagogisch perspectief waarbinnen de training van weerbaarheid een wezenlijke, natuurlijk functie vervult (Clemens, 2004).

Daarnaast vinden leerkrachten het belangrijk dat zij een grens bewaken en dat zij met name buiten school niet moeten mengen in taken van andere instanties. Verder geven leerkrachten aan dat de beschikbare middelen in school voor de alleenstaande minderjarige vreemdelingen onvoldoende zijn. Volgens leerkrachten hebben veel alleenstaande minderjarige vreemdelingen psychische klachten en hebben zij weinig aansluiting met de gemeenschap buiten school. De basismiddelen waarover school beschikt, kunnen daar niet bij helpen. Ook wanneer leerkrachten wel de middelen hebben om alleenstaande minderjarige vreemdelingen te helpen, kan het niet altijd worden uitgevoerd. Het grootste probleem is dat de alleenstaande minderjarige vreemdelingen vaak verhuizen en daardoor al weg zijn voordat de middelen ingezet kunnen worden.

Verder proberen leerkrachten tijdens de lessen op verschillende manier de alleenstaande minderjarige vreemdelingen weerbaarder te maken. Pedagogiek is belangrijker dan didactiek volgens de leerkrachten. Leerkracht proberen de alleenstaande minderjarige vreemdelingen minder afhankelijk te maken door ze aan te moedigen de eigen kennis en kracht te gebruiken. Op deze manier worden zij zelfverzekerder en dat bevordert de veerkracht. Ook wordt geprobeerd positieve ervaringen mee te geven en de negatieve ervaringen uit de rugzak van alleenstaande minderjarige vreemdelingen te halen. In beperkte mate is er in de mentorlessen ook aandacht voor identiteitsontwikkeling.

Interpretatie resultaten

De bevindingen van dit onderzoek komen deels overeen met de literatuur. Leerkrachten die relaties aangaan met alleenstaande minderjarige vreemdelingen in hun klas en hen een luisterend oor bieden, komt met de literatuur overeen. Literatuur stelt dat dit kenmerken zijn van leerkrachten die veerkracht bevorderen (Ungar et al., 2014).

Leerkrachten uit dit onderzoek gaven aan dat deze relaties soms moeizaam verlopen, omdat onder andere de alleenstaande minderjarige vreemdelingen zich niet open stellen. In die gevallen is begeleiding bieden lastig volgens de leerkrachten. In de literatuur komt ook naar voren dat sommige vreemdelingen niet open over hun problemen willen praten, omdat

zij aangeven het niet prettig te vinden (de Wal Pastoor, 2014). Dat dit leidt tot moeilijkheden bij begeleiding geven, is niet terug te vinden in de literatuur.

Leerkrachten gaven ook aan dat de alleenstaande minderjarige vreemdeling psychische problemen hebben en daarnaast ook moeite hebben met aansluiting vinden buiten school. Dat zij psychische problemen hebben is te verklaren met de literatuur waarin bleek dat alleenstaande minderjarige vreemdelingen een hoger risico lopen om psychische klachten te ontwikkelen dan jongeren die samen met een ouder zijn gevlucht (Van Es et al., 2019). In voorgaande onderzoeken is niet gevonden dat leerkrachten daardoor moeite ervaren met begeleiding bieden.

Uit de literatuur blijkt dat leerkrachten door alleenstaande minderjarige vreemdelingen worden gezien als bron voor zowel psychosociale- als academische steun (de Wal Pastoor, 2014). Ook in dit onderzoek kwam naar voren dat alleenstaande minderjarige vreemdelingen verschillende vormen van steun verwachten van leerkrachten. Echter kwam in dit onderzoek naar voren dat leerkrachten een grens bewaken en dat zij niet alle soorten hulp bieden en ze geven aan dat zij geen psycholoog zijn. In de literatuur is te lezen dat de meeste leerkrachten niet voldoende kennis of competentie hebben over psychische problemen van alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Leerkrachten hoeven geen therapeut rol in te nemen, maar zouden wel moeten weten wanneer zij alleenstaande minderjarige vreemdelingen moet verwijzen voor aanvullende diensten (de Wal Pastoor, 2014).

Dat de basismiddelen die beschikbaar zijn op school volgens de leerkrachten in dit onderzoek niet voldoende zijn om de alleenstaande minderjarige vreemdelingen te helpen is in overeenstemming met de literatuur. In eerder onderzoek werd gesteld dat de materialen op school niet voldoende zijn. Verschillende docenten hebben hun eigen lesmateriaal gemaakt als de beschikbare studieboeken waren niet aangepast aan deze specifieke groep van studenten (de Wal Pastoor, 2014). Daarnaast is het ook niet altijd mogelijk op de middelen in te zetten, dit is niet terug te vinden in de literatuur.

In de literatuur bleek dat leerkrachten die veerkracht willen bevorderen bij hun leerlingen, de leerlingen positieve strategieën meegeven (Ungar et al., 2014). Dit onderzoek is in overeenstemming met die bevindingen. In dit onderzoek bleek dat leerkrachten in de lessen de alleenstaande minderjarige vreemdelingen minder afhankelijk te maken door ze aan te moedigen de eigen kennis en kracht te gebruiken. Op die manier worden de alleenstaande minderjarige vreemdelingen zelfverzekerder en dat bevordert de veerkracht. Ook wordt

geprobeerd positieve ervaringen mee te geven en de negatieve ervaringen uit de rugzak van alleenstaande minderjarige vreemdelingen te halen.

Implicaties voor onderzoek

Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om dit onderzoek opnieuw uit te voeren, maar dan met een grotere steekproef en met leerkrachten van verschillende scholen. Ook zou de verhouding man-vrouw in de steekproef beter kunnen. Daarnaast is het aanbevolen om aanvullend onderzoek te doen naar alleenstaande minderjarige vreemdelingen en hoe zij de factor ‘supportive relation’ ervaren in hun leven. Het is van belang om tijdens dit aanvullende onderzoek ook extra aandacht te besteden aan de problemen die alleenstaande minderjarige vreemdelingen ondervinden en welke middelen zij missen in hun leven. In dit onderzoek kwam immers naar voren dat veel alleenstaande minderjarige vreemdelingen psychische klachten hebben en baat hebben bij meer hulp. Daarnaast zijn volgens de leerkrachten de middelen onvoldoende, dus het is goed om te onderzoeken of alleenstaande minderjarige vreemdelingen dit ook ervaren.

Implicaties voor beleid

De resultaten van dit onderzoek kunnen van belang zijn voor het beleid omtrent het begeleiden van alleenstaande minderjarige vreemdelingen op school. Dit onderzoek heeft aangetoond dat er een gat is tussen de middelen die school ter beschikking heeft en de middelen die alleenstaande minderjarige vreemdelingen nodig hebben. Een aanbeveling voor beleid is om een protocol op te stellen voor leerkrachten die werken met alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Dit protocol zou een expliciete uitleg moeten bevatten wat het takenpakket is van deze leerkrachten en wat leerkrachten kunnen ondernemen wanneer er meer wordt gevraagd van ze. Dit protocol zal de grenzen van leerkrachten waarborgen, maar daarnaast de alleenstaande minderjarige vreemdelingen begeleiden naar de middelen die zij nodig hebben.

Ook is het van belang om voldoende middelen beschikbaar te stellen voor scholen die alleenstaande minderjarige vreemdelingen hebben. Uit dit onderzoek is gebleken dat de middelen onvoldoende zijn en dat er vanuit de leerkrachten behoefte is aan meer.

Tenslotte moet een training worden ontwikkeld die leerkrachten beter voorbereidt op het werken met alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Leerkrachten staan dan zekerder voor de klas en dit is gunstig voor de begeleiding van alleenstaande minderjarige

vreemdelingen. De training moet een voorwaarde zijn voor alle leerkrachten die werken of gaan werken met deze groep kinderen.

Implicaties voor de praktijk

Een aanbeveling voor leerkrachten is om de alleenstaande minderjarige vreemdeling beter te begeleiden bij het zoeken naar geschikte middelen wanneer de beschikbare middelen niet voldoende zijn. In dit onderzoek kwam duidelijk naar voren dat de middelen die er zijn, onvoldoende zijn. Er wordt echter niet verder doorverwezen door de leerkrachten.

Ook kwam in dit onderzoek naar voren dat leerkrachten hun grenzen proberen te bewaken en dit ook aangeven. Er is echter toch onduidelijkheid over de grenzen onder de alleenstaande minderjarige vreemdelingen. Leerkrachten zouden met elke nieuwe leerling in gesprek moeten gaan over deze grenzen en aangeven wat de leerling kan verwachten. Ook is het misschien goed om klassikale interventies te geven, waarbij er aandacht is voor psychische problemen, aangezien in dit onderzoek bleek dat veel alleenstaande minderjarige vreemdelingen hier mee te maken hebben. Tijdens deze klassikale interventie kan de leerkracht proberen het onderwerp ‘psychische problemen’ bespreekbaar te maken en is het belangrijk dat er aangegeven wordt dat men mag aangeven wanneer het niet goed gaat.

Beperkingen

Dit onderzoek heeft een aantal beperkingen. Een eerste beperking is dat er acht participanten zijn in dit onderzoek en dit is een kleine steekproef. Een tweede beperking is dat alle leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek werkzaam zijn bij dezelfde school. Als laatste is de man-vrouw verhouding in de steekproef niet in balans. Zeven van de acht participanten is vrouw. De resultaten zijn daardoor mogelijk niet generaliseerbaar voor de doelpopulatie, namelijk “leerkrachten in Nederland die werken met alleenstaande minderjarige vreemdelingen”.

Sterke punten van het onderzoek

De bevindingen van deze studie zijn nuttig voor de Nederlandse praktijk, omdat de data is verzameld onder ervaringsdeskundigen, namelijk leerkrachten die alleenstaande minderjarige vreemdelingen in hun klas hebben. De praktijk kan de inzichten uit dit onderzoek gebruiken om de praktijk te verbeteren. Daarnaast was in de literatuur weinig bekend over hoe leerkrachten specifiek alleenstaande minderjarige vreemdelingen in hun klas

kunnen ondersteunen om de veerkracht te bevorderen. Met de inzichten verkregen uit dit onderzoek is geprobeerd dit gat in de literatuur te vullen.

Referentielijst

- Aghajafari, F., Pianorosa, E., Premji, Z., Sourì, S., & Dewey, D. (2020). Academic Achievement and Psychosocial Adjustment in Child Refugees: A Systematic Review. *Journal of Traumatic Stress, 33*(6), 908–916. <https://doi.org/10.1002/jts.22582>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clemens, J. (2004). *Wat zijn de effecten van de Rots en Water training bij jongens en zijn er verschillen in effecten tussen autochtone en allochtone jongens?* [Scriptie]. Geraadpleegd op 30 mei 2022, van https://www.rotsenwater.nl/wp-content/uploads/2020/12/rots_en_waterscriptie_eindversie_v1.2.pdf
- de Wal Pastoor, L. (2017). Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education, 28*, 143-164. doi:10.1080/14675986.2017.1295572
- Jensen, T. K., Skar, A. M. S., Andersson, E. S., & Birkeland, M. S. (2019). Long-term mental health in unaccompanied refugee minors: pre- and post-flight predictors. *European Child & Adolescent Psychiatry, 28*(12), 1671–1682. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01340-6>
- Khawaja, N.G., Ibrahim, O., & Schweitzer, R.D. (2017). Mental Wellbeing of Students from Refugee and Migrant Backgrounds: The Mediating Role of Resilience. *School Mental Health, 9*, 284–293. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9215-6>
- OECD. (2019). Ready to Help?: Improving Resilience of Integration Systems for Refugees and other Vulnerable Migrants. *OECD*, 48-51. <https://doi.org/10.1787/9789264311312-en>
- Rana, M., Qin, D. B., Bates, L., Luster, T., & Saltarelli, A. (2011). Factors Related to Educational Resilience among Sudanese Unaccompanied Minors. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 113*(9), 2080–2114. <https://doi.org/10.1177/016146811111300905>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Alleenstaande minderjarige vreemdelingen*. Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 16 mei 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/asielbeleid/alleenstaande-minderjarige-vreemdelingenamv#:~:text=Kenmerken%20alleenstaande%20minderjarige%20vreemdelingen,gezag%20over%20de%20jongere%20heeft>

- San Román, B., Ferrero, B., Patt, S., M^a Linares, A., Ruibal, Á., De Santiago, E., Wilkins, R., Vázquez Paredes, C., Mitchell, J., De Haan, A., Keij, M., Clemente, C. K., De Cordova, F., Selmi, G., Sità, C., Ten Brummelaar, M., Fokkens, J., López López, M., Soultani, V., & Zijlstra, E. (2021). *From protection to inclusion: identifying the challenges*. https://ddd.uab.cat/pub/infpro/2021/248160/BF_IO1.pdf
- Sarr, K. G., & Mosselson, J. (2010). Issues in Teaching Refugees in U.S. Schools. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 112(14), 548–570. <https://doi.org/10.1177/016146811011201412>
- Scholte P. Vluchtelingen met psychische klachten. *Huisarts Wet* 2020, 63(7), 16-9. <https://doi.org/10.1007/s12445-020-0768-5>
- Ungar, M. (2014). *Report of the 2014 Thinker in Residence: Resilience*. Commissioner for Children and Young People WA. Geraadpleegd op 16 mei 2022, van <https://www.cyp.wa.gov.au/media/1119/report-2014-thinker-in-residence-michael-ungar-resilience-may-2014.pdf>
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique Pathways to Resilience across Cultures. *Adolescence*, 7(166), 287–310.
- Ungar, M., Liebenberg, L., Armstrong, M., Dudding, P., & Van de Vijver, F. (2013). Patterns of Psychosocial Service Use: Individual and Contextual Risk factors, and Resilience among Adolescents Using Multiple Services. *Child Abuse and Neglect*, 37, 150-159. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.05.007>
- 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>
- UNHCR. (z.d.). *Veelgestelde vragen over vluchtelingen*. Unhcr.org. Geraadpleegd op 16 mei 2022, van <https://www.unhcr.org/nl/media/begrippenlijst/vluchtelingen/>

Van Es, C., Sleijpen, M., Ghebreab, W., & Mooren, T. (2019). Cultuursensitief werken met alleenstaande jonge vluchtelingen : Veerkracht-Project biedt trauma-geïnformeerde interventie. *Kind en adolescent praktijk*, 4, 16-22.

VluchtelingenWerk Nederland. (2021, 16 augustus). *Vluchtelingen in getallen 2021*.

Vluchtelingenwerk.nl. Geraadpleegd op 16 mei 2022, van

<https://www.vluchtelingenwerk.nl/sites/default/files/Vluchtelingenwerk/Publicaties/vig202108.pdf>

Vluchtelingenwerk. (z.d.). *Wat zijn alleenstaande minderjarige vreemdelingen?*

Vluchtelingenwerk.nl. Geraadpleegd op 16 mei 2022, van

<https://www.vluchtelingenwerk.nl/nl/wat-zijn-alleenstaande-minderjarige-vreemdelingen>

Bijlage A

Leidraad focusgroepen

Deze bijlage bevat de leidraad die gebruikt is bij de twee focusgroepen.

1. Opstarten, introductie onderzoek en ethische aspecten (5 a 10 minuten)

- Voorstellen onderzoekers
- Voorstellen deelnemers
- Uitleg onderzoek (doelstelling en verwachtingen) + praktische zaken van interview
 - Ervaringen van docenten met alleenstaande minderjarige vluchtelingen (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).
 - 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 consent formulier 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

1. Icebreaker (5 min.)

- Kunnen jullie opschrijven wat voor jullie kenmerkend is aan een alleenstaande minderjarige vluchteling (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)

1. Verdiepende onderdeel (a.d.h.v. 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 e 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?*

1. 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?

1. 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

Deze bijlage bevat de codeboom die is opgesteld na de analyse van de twee focusgroepen.

Hoofdcodes: Relatie

Subcodes:

Relatie_leerkracht met leerling

Relatie_leerkracht met leerling_moeilijkheden

Relatie_leerling met gemeenschap

Relatie_leerlingen onderling

Hoofdcodes: Middelen

Subcodes:

Middelen_inzet binnen school

Middelen_moeilijkheden

Hoofdcodes: Aanpak

Subcodes:

Aanpak_lesgeven

Aanpak_veerkracht bevorderen

Aanpak_lesgeven moeilijkheden