

Veerkracht via de leerkracht

De veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen: vanuit het perspectief van de leerkracht.

‘En dat is precies die veerkracht opbouwen; is de ellende uit het rugzakje en de positieve ervaringen erin. Daarmee bouw je veerkracht op.’

- Leerkracht op een Internationale Schakelklas school

Student: D.B. Mangoendirjo (S4071379)

Begeleider: Dr. M. López López

Tweede beoordelaar: N. Renting

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorthese Pedagogische Wetenschappen

Juni 2022

Abstract

Introduction. Unaccompanied refugee minors are children younger than 18 years old who fled from a country outside the European Union, often due to fear for one's own life because of persecution on the basis of religion, skin colour, sexual orientation, political opinion and war. These children dispose of many talents, as well as vulnerabilities. It has scientific as well as societal relevance to gain knowledge about how to support the resilience of these children. **Aim.** The aim of this study is to gather knowledge about the experiences of teachers who work with unaccompanied refugee minors and about the resources they use to support resilience within the context of the school. **Method.** For this research two interviews within focus groups were conducted. The participants are teachers from a school in Drachten (The, Netherlands) that works with unaccompanied refugee minors, who had to have at least three years of teaching experience with more than two unaccompanied refugee minors in the classroom. Subsequently the interviews were transcribed in order to prepare for analysis. The researcher conducted thematic analysis. **Results.** The themes that were found by the researcher are: material and practical resources, emotional resources and motivation, cultural competence and skills and attitudes. The themes are elaborated and substantiated with quotes from the interviews. **Discussion.** In order to support the resilience of unaccompanied refugee minors in the context of the school, the teachers use material and practical resources, emotional resources and motivation, cultural competence and a set of skills and attitudes such as: appropriate teaching material, building a relationship with the children, being mindful of cultural differences and building their confidence.

Key words: unaccompanied refugee minors, resilience, school, teachers

Inleiding

In dit bachelor onderzoek wordt gekeken naar de middelen die leerkrachten die werken met alleenstaande minderjarige vluchtelingen op Internationale Schakelklas scholen inzetten om de veerkracht te kunnen ondersteunen. Alleenstaande minderjarige vluchtelingen zijn kinderen jonger dan achttien jaar die van buiten de Europese Unie gevlucht zijn naar Nederland zonder ouder(s) of gezaghebbend persoon (Rijksoverheid, n.d.). Deze kinderen vluchtten uit angst voor vervolging, onderdrukking of oorlog (Amnesty *Vluchtelingen en asielzoekers*, 2022).

In 2021 is van 2.150 alleenstaande minderjarige vluchtelingen bekend dat zij asiel hebben aangevraagd in Nederland (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022). Meer dan de helft van deze alleenstaande minderjarige vluchtelingen is 16 tot 18 jaar oud. Deze kinderen zijn zonder ouder(s) of gezaghebbend persoon gevlucht vanuit Afghanistan, Algerije, Eritrea, Ethiopië, Gambia, Irak, Iran, Jemen, Marokko, Soedan, Somalië en Syrië. Van 70 van deze kinderen is het land van herkomst onbekend. De drie meest voorkomende landen van herkomst zijn achtereenvolgens Syrië, Eritrea en Somalië (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022).

Alleenstaande minderjarige vluchtelingen krijgen in Nederland tot hun achttiende jaar of tot het moment dat zij terug moeten verhuizen naar het land van herkomst een voogd toegewezen via onafhankelijke instelling Nidos (Ministerie van Justitie en Veiligheid, 2022). Alleenstaande minderjarige vluchtelingen jongeren hebben tot hun achttiende jaar recht op onderwijs en komen terecht in een Internationale Schakelklas. Een Internationale Schakelklas school is een school voor anderstalige leerlingen tussen twaalf en achttien jaar die de Nederlandse taal moeten leren. Een Internationale Schakelklas School vormt een schakel voor anderstalige leerlingen naar het reguliere Nederlandstalige basis- of voortgezet onderwijs.

Alleenstaande minderjarige vluchtelingen

Alleenstaande minderjarige vluchtelingen hebben vaak traumatische gebeurtenissen meegemaakt voor, tijdens en/of na de vluchtreis (Waddoups et al., 2019). Traumatische gebeurtenissen voor de vluchtreis kunnen bestaan uit het getuige zijn van ernstig geweld of oorlog, het verliezen van dierbaren en het gebrek aan een thuishaven doordat er voortdurend gevlucht moet worden naar een veiligere plek (Hodes, 2000). Tijdens de vluchtreis kunnen vluchtelingen weken- tot maandenlang opzoek zijn naar een

toevluchtsoord terwijl de angst voor vervolging aanhoudt. Na de vluchtreis kan er sprake zijn van sociale verstoring doordat de persoon terecht komt in een volledig onbekende omgeving, armoede, discriminatie, onzekerheid en angst rondom het wel of niet verkrijgen van een verblijfsvergunning wat als traumatisch kan worden ervaren (Hodes, 2000).

Deze traumatische ervaringen hebben gevolgen op het sociaal-emotioneel welzijn (Vervliet et al., 2014). In het onderzoek van Waddoups et al., (2019) staat beschreven dat alleenstaande minderjarige vluchtelingen groter risico lopen op trauma en geestelijke gezondheidsproblemen dan minderjarige vluchtelingen die met familie vluchten. Uit literatuur blijkt dat alleenstaande minderjarige vluchtelingen hogere mate van angst, depressie, internaliserende problemen, suïcidale gedachten en post traumatische stress syndroom-klachten hebben wat negatieve gevolgen met zich mee draagt voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind (Vervliet et al., 2014;Waddoups et al., 2019).

Alleenstaande minderjarige vluchtelingen in de context van de school

Het blootgesteld zijn aan verschillende stressoren zoals zojuist beschreven heeft ook gevolgen voor de leerprestaties en de schoolloopbaan carrière (Ungar et al., 2014). De stress en onzekerheid die alleenstaande minderjarige vluchtelingen kunnen ervaren kan leiden tot verminderde concentratie en motivatie voor school (Bronstein & Montgomery, 2011). De leerprestaties en ervaringen gedurende schoolloopbaan werken door in het volwassen leven (Ghorashi et al., 2015). De leerprestaties gedurende schoolloopbaan zijn bepalend voor het toekomstperspectief en zal invloed hebben op het werk dat iemand heeft, het sociale netwerk en de economische middelen dat iemand heeft (Ghaemina et al., 2017). Het is dus van belang dat alleenstaande minderjarige vluchtelingen ondersteund worden in een goed verloop van de schoolloopbaan. Daarnaast is het volgens Ghorashi et al., (2015) zo dat zelfs in het geval dat alleenstaande minderjarige vluchtelingen een verblijfsvergunning hebben gekregen blijven zij kampen met vooroordelen in de maatschappij over de beheersing van de taal, het hebben van de juiste opleiding en kennis en beheersing van de Nederlandse cultuur. Deze onuitgesproken vooroordelen worden echter zichtbaar op het moment dat deze kinderen in hun volwassen leven bemoeilijkt worden in hun toegang tot de arbeidsmarkt en de participatie in de samenleving.

Daarenboven hebben alleenstaande minderjarige vluchtelingen met verdere belemmeringen te maken, bijvoorbeeld de taalbarrière. Een andere belemmering heeft te maken met de vooroordelen die alleenstaande minderjarige vluchtelingen binnen de school kunnen ervaren. Volgens Ghaeminia et al., (2017) ervaren alleenstaande minderjarige vluchtelingen dat leerkrachten van hen minder hoge verwachtingen hebben en minder stimulans ontvangen om hun dromen te verwezenlijken. Alleenstaande minderjarige vluchtelingen worden vaak gezien als hulpbehoevend en kwetsbaar, waardoor de talenten en veerkracht over het hoofd gezien worden. Daarnaast is er voor een succesvolle schoolloopbaan nodig dat de leerling persoonlijke ambitie en motivatie heeft, bij alleenstaande minderjarige vluchtelingen kunnen deze ambitie en motivatie beperkt worden doordat hen aandacht wordt opgeëist voor persoonlijke zaken. Om deze redenen heeft deze groep vaak extra ondersteuningsbehoeften in het onderwijs (Ghaeminia et al., 2017). Leerkrachten kunnen in deze ondersteuningsbehoeften voorzien door onder andere op de veerkrachtigheid van alleenstaande minderjarige vluchtelingen in te spelen (Ungar et al., 2014).

Veerkracht bij alleenstaande minderjarige vluchtelingen

In de afgelopen jaren hebben er ontwikkelingen plaatsgevonden wat betreft de definitie van veerkracht. Jarenlang werd veerkracht gebruikt als een term om te beschrijven hoe mensen zich aanpassen aan en omgaan met tegenspoed, en hoe mensen hierin kunnen verschillen (Ungar et al., 2014; Raju et al., 2018). Oorspronkelijk werd dit fenomeen benaderd door de focus te leggen op het individu en de individuele persoonskenmerken (Raju et al., 2018). Echter, is er in de laatste jaren meer aandacht gekomen voor invloeden uit de sociale en fysieke omgeving, wat zich in nog meer recentere jaren verder heeft ontwikkeld naar een benadering waarbij veerkracht begrepen wordt vanuit de kwaliteit van de interacties tussen het individu en de sociale en fysieke omgeving zoals familie, vrienden en de school (Ungar et al., 2014; Raju et al., 2018). Uit vergelijkend onderzoek van Panter-Brick & Eggerman (2012) naar veerkracht is gebleken dat de positieve ontwikkeling van een kind dat blootgesteld is aan stressoren en tegenspoed te maken heeft met de omgeving van het kind die deze positieve ontwikkeling kan faciliteren en de interacties tussen deze omgeving en het kind, in plaats van persoonlijke kenmerken van het kind zelf zoals motivatie. Deze onderzoeken ondersteunen het perspectief van Ungar et al., (2017), volgens hen kan veerkracht namelijk het beste gezien worden vanuit een sociaal ecologisch perspectief: als een

patroon van interacties tussen individuen en hun omgeving, om op die manier toegang te krijgen tot bronnen die nodig zijn voor *coping*. Veerkracht wordt door Ungar et al., (2017) als volgt gedefinieerd;

het vermogen van individuen om hun weg te vinden naar de psychologische, sociale, culturele en fysieke hulpbronnen die hun welzijn ondersteunen, als hun vermogen om individueel en collectief te onderhandelen over het verstrekken van deze hulpbronnen op cultureel zinvolle wijze (p. 616)

Ungar et al., (2017) beschrijven zeven verschillende bronnen die veerkrachtigheid bij kinderen kunnen faciliteren, namelijk: toegang tot materiele bronnen, toegang tot betekenisvolle relaties, ontwikkeling van een gewenste persoonlijke identiteit, gevoel van macht en controle, aanwenning van culturele tradities, gevoel van sociale rechtvaardigheid en gevoel van sociale cohesie met anderen.

Toegang tot materiele bronnen beschrijven Ungar et al., (2017) als de toegang van een kind tot onderwijs, eten, onderdak, kleding, medische zorg, werk en financiële hulp. Uit onderzoek is gebleken dat scholen in enkele gevallen voor meer toegang tot materiele bronnen kan verlenen dan bij het kind elders in het ecologische netwerk mogelijk is. Daarnaast zorgt toegang tot deze bronnen voor hogere schoolgereedheid en schoolprestaties (Ungar et al., 2017). Volgens Ungar et al., (2007) is enkel toegang tot materiele bronnen niet voldoende om kinderen veerkrachtig te maken, maar gaat het hierbij om de transacties; de context van het kind bepaald de verwachtingen over materiele bronnen en in hoeverre er in een bepaalde materiele bronnen wel of niet voldoende wordt voorzien.

Toegang tot betekenisvolle relaties wordt door Ungar et al., (2017) beschreven als de relaties met significante anderen, zoals familieleden, vrienden, leerkrachten en klasgenoten. Deze betekenisvolle relaties geven het kind een gevoel van verbondenheid, emotionele steun en vertrouwen. Uit onderzoeken is gebleken dat kinderen die betekenisvolle relaties hebben met hun leerkrachten meer betrokken zijn op school, hogere mate van zelfstandigheid tonen, betere sociale vaardigheden bezitten en een beter probleemoplossend vermogen dan kinderen zonder betekenisvolle relaties met hun leerkrachten (Ungar et al., 2017). Daarnaast is de school een plek waar het kind het sociale netwerken kan vergroten en waar sociaal isolement voorkomen wordt (Pastoor, 2014).

Ontwikkeling van een gewenste persoonlijke identiteit wordt beschreven als de manier waarop een kind over zichzelf denkt en over zijn sterke punten, dromen voor de toekomst en normen en waarden (Ungar et al., 2017). Belangrijk is dat het kind zich gehoord en erkend voelt op school en in de gemeenschap omdat dit goed is voor het zelfvertrouwen van het kind. Uit literatuur is naar voren gekomen dat een gewenste persoonlijke identiteit en zelfvertrouwen belangrijke bijdragen zijn voor veerkracht (Ungar et al., 2017). Volgens Phalet et al., (2004) en Greene et al., (2004) hebben kinderen die zichzelf als succesvol op school ervaren en school als een middel zien om hun leven te kunnen veranderen en de toekomst te verbeteren minder kans hebben op falen en schooluitval.

Een gevoel van macht en controle wordt door Ungar et al., (2017) beschreven als de mate waarin een kind het gevoel heeft dat hij of zij de controle hebben over hun leven en veranderingen in hun leven aan kunnen brengen. Uit onderzoeken is naar voren gekomen dat onderwijsprofessionals en leerkrachten onder hun leerlingen voor een gevoel van macht en controle kunnen zorgen door hen te ondersteunen op manieren die zo weinig mogelijk risico's met zich mee neemt, een voorbeeld hiervan is het creëren van een plek waar leerlingen heen kunnen voor een time-out als de emoties teveel worden. Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat een gevoel van macht en controle bij leerlingen versterkt wordt wanneer leerkrachten hen aanmoedigen om toekomstgericht te denken (Ungar et al., 2017). Het hebben van toekomstdromen over successen in het onderwijs en daarmee in de toekomst successen op de arbeidsmarkt is voor alleenstaande minderjarige vluchtelingen belangrijk omdat voor hen onderwijs een belangrijk middel vormt om hun leven te kunnen verbeteren (Allsopp et al., 2014).

Aanwenning van culturele tradities wordt beschreven als de manier waarop kinderen betrokkenheid ervaren in de cultuur waar zij aan verbonden zijn. In het geval van migrantenkinderen gaat het hierbij ook om de wijze waarop zij navigeren tussen de verschillende culturen waar zij aan verbonden zijn. Uit onderzoeken is gebleken dat wanneer scholen de culturele en etnische identiteiten van kinderen respecteren, deze kinderen een grotere mate van veerkracht lieten zien (Ungar et al., 2017).

Gevoel van sociale rechtvaardigheid heeft volgens Ungar et al., (2017) te maken met hoe jongeren vormen van vooroordelen, discriminatie en empowerment beoordelen. Uit de literatuur is gebleken dat kinderen die een sterke etnische identiteit hebben beter weten om te gaan met vormen van racisme, omdat een sterke etnische identiteit geassocieerd wordt met meer kennis van eigen rechten en persoonlijke kwaliteiten (Ungar

et al., 2017). Uit onderzoeken is gebleken dat deze persoonlijke eigenschappen worden geassocieerd met hogere schoolprestaties, minder geweldsconflicten op school en een hoger welzijn (Lee, 2005; Ungar et al., 2017).

Gevoel van sociale cohesie met anderen vormt een ander belangrijke bron om veerkracht bij kinderen te faciliteren (Ungar et al., 2017). Dit houdt in dat kinderen het gevoel hebben dat ze deel uitmaken van iets groters dan zij zelf op sociaal en spiritueel gebied. Daarnaast is het een gevoel van kinderen dat hun leven betekenis heeft en dat hun aanwezigheid gezien wordt. Ungar et al., (2017) schrijven dat wanneer kinderen zich op school gewent voelen en op school participeren dat dit zorgt voor een gevoel van cohesie zowel op school als buiten de school in de gemeenschap.

Wanneer veerkracht vanuit een sociaal ecologisch perspectief wordt bekeken zoals in het artikel van Ungar et al., (2017) kan de school voor jongeren hier een belangrijke rol in spelen. De interacties en ervaringen van deze kinderen op school kunnen de zeven besproken bronnen die veerkrachtigheid faciliteren beïnvloeden. Scholen kunnen namelijk gevormd worden tot een omgeving waar kinderen toegang krijgen tot deze bronnen. Uit onderzoek is bovendien gebleken dat scholen die zo ingericht zijn dat er een focus ligt op de ondersteuning van de veerkracht van leerlingen, ook op effectieve wijze zaken zoals betrokkenheid, academische resultaten en welzijn van jongeren stimuleren (Ungar et al., 2017). Dit resteert ons met een aantal kritische vraagstukken over de wijze waarop scholen zich kunnen inrichten en organiseren tot een omgeving waar jongeren toegang krijgen tot deze hulpbronnen die bijdragen aan de veerkrachtigheid. Een manier waarop de school dit zou kunnen doen is via de leerkrachten. Er is echter een resterend hiaat in de kennis over de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen en de kennis over hoe scholen, en dus leerkrachten, zich kunnen inzetten om de veerkracht van hen ondersteunen. Dit hiaat kan in zekere mate opgevuld worden door te luisteren naar de ervaringen van leerkrachten en de middelen die zij inzetten om veerkracht bij de leerlingen te ondersteunen. Dit is een kwestie wat vergt dat er meer kennis vergaard wordt omdat dit kan bijdragen aan het ontwikkelen van praktische en doeltreffende strategieën en interventies die door leerkrachten kunnen worden ingezet om de veerkracht van leerlingen positief te beïnvloeden.

Dit bachelor onderzoek maakt deel uit van het project Brighter Future, een innovatief en internationaal project dat gefundeerd wordt door de Europese Commissie en samenwerkt met universiteiten in Italië, Spanje, Verenigd Koninkrijk en Nederland. Brighter Future is bezig met het ontwikkelen van een trainingsmodule en een online

bibliotheek voor leerkrachten die werken met specifieke doelgroepen. Om deze reden zijn we in dit bachelor onderzoek benieuwd naar wat er nodig is voor leerkrachten die werkzaam zijn op Internationale Schakelklas scholen om de veerkracht van alleenstaande minderjarigen vluchtelingen te ondersteunen. Om dit te kunnen onderzoeken wordt het onderzoek van Ungar et al., (2017) als referentiekader gebruikt. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

Wat zijn belangrijke middelen van leerkrachten op Internationale Schakelklas scholen om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen op school te ondersteunen?

Met de volgende deelvragen:

Wat zijn de emotionele middelen?

Wat zijn de materiele middelen?

Wat zijn de culturele competenties van leerkrachten op Internationale Schakelklas scholen?

Wat zijn significante houdingen en vaardigheden van leerkrachten op Internationale Schakelklas scholen?

Methode

Design

Om de onderzoeksvraag ‘Wat zijn belangrijke middelen van leerkrachten op Internationale schakelklas scholen om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen op school te ondersteunen?’ te kunnen beantwoorden zijn de ervaringen van deze leerkrachten uitgevraagd en geanalyseerd om er vervolgens een conclusie uit te kunnen trekken. Om dit te kunnen bereiken is er gebruik gemaakt van de methode interviews bij focusgroepen. Deze focusgroepen bestaan uit leerkrachten die werkzaam zijn op Internationale Schakelklas scholen (voortaan afgekort als ISK-scholen). Volgens van Ho (2016) zorgt een focus groep ervoor dat er een open dialoog ontstaat waarin de respondenten gestimuleerd worden om veel en uitgebreid te vertellen. Dit maakt het een geschikte methode om de desbetreffende onderzoeksvraag te beantwoorden, omdat het de ruimte biedt om de ervaringen van de leerkrachten op de ISK-scholen uitgebreid te bespreken. Aangezien dit bachelor onderzoek bijdraagt aan een groter onderzoek van het project Brighter Future als doel heeft om een trainingsmodule en een online bibliotheek te

ontwikkelen voor leerkrachten is het belangrijk dat er van de ervaringen van leerkrachten op ISK-scholen een zo volledig mogelijk beeld ontstaat. Een ander waardevol kenmerk van de focusgroep is dat er niet alleen een open dialoog is tussen onderzoeker en respondent, maar ook tussen de respondenten waardoor er op reflecterende wijze nieuwe informatie aan het licht gebracht kan worden (Ho, 2016). Daarnaast is uit onderzoek van Guest et al., (2017) naar voren gekomen dat individuele interviews op praktisch gebied efficiënter zijn, maar dat focus groepen geschikt zijn voor gevoelige onderwerpen. Volgens Guest et al., (2017) zorgt het groepsgevoel dat ontstaat binnen een focus groep ervoor dat respondenten meer geneigd zijn om gevoelige informatie te delen dan wanneer een respondent individueel tegenover de interviewer zit. Aangezien alleenstaande minderjarige vluchtelingen een kwetsbare groep is, biedt de methode interviews met focus groepen een geschikte uitkomst om de persoonlijke ervaringen met deze kwetsbare groep te delen.

Procedure

In dit bachelor onderzoek is gewerkt met twee interviews met twee verschillende focusgroepen die a priori zijn afgenomen en waarvoor de participanten zijn geworven door onderzoeker D. Yurtmaz Suludere van Brighter Future. De interviews zijn afgenomen in oktober 2021. De participanten zijn geworven uit het eigen professionele netwerk door middel van conveniënt sampling. Dit bestond uit connecties met verschillende middelbare scholen en onderwijsnetwerken. De docenten zijn benaderd en gevraagd of zij interesse hebben om deel te nemen aan het onderzoek, de geïnteresseerde docenten ontvingen aanvullende informatie over het doel van het onderzoek en de opbouw van de focusgroepen.

De participanten van de focusgroepen hebben allen een *informed consent* formulier getekend, waarin zij toestemming geven dat wat zij vertellen in het interview gebruikt mag worden voor onderzoek. In het *informed consent* formulier staat ook dat de gegevens van de participanten en de data volledig geanonimiseerd worden. Ook hebben de participanten toestemming gegeven om het interview op te nemen. De interviews zijn afgenomen op een voor de leerkrachten bekende locatie. Voor het afnemen van het interview is de participanten wederom het onderzoek toegelicht en is hen verteld dat deelname aan het onderzoek een vrijwillige keuze is. De participanten is verteld dat zij elk moment mogen besluiten om zich terug te trekken. De interviewer heeft verteld dat de participanten alles mogen zeggen, maar hiertoe niet verplicht zijn en dat het belangrijk is

om respect voor elkaar en elkaars verhaal te behouden. Het is aan de participanten uitgelegd dat de data geanonimiseerd wordt en bewaard wordt op een beveiligde Y-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen waar alleen betrokken onderzoekers toegang tot hebben. Tot slot is het onderzoek goedgekeurd door de Ethische Commissie van Rijksuniversiteit Groningen.

Deze twee interviews worden door vijf bachelor studenten van de studie Pedagogische Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen gebruikt voor hun bachelor onderzoek, waar het voorliggend onderzoek een vijfde deel van uit maakt. Voor het transcriberen van de twee interviews is er samengewerkt om de werkdruk te verdelen, vervolgens is eenieder individueel verder gegaan met haar bachelor onderzoek.

Participanten

De focusgroepen zijn opgesteld met docenten die werkzaam zijn op de Internationale Schakelklas school in Drachten. De participatievoorwaarde voor de docenten was dat zij minimaal drie jaar ervaring gehad moeten hebben met de doelgroep en ervaring moesten hebben in werken met meer dan twee alleenstaande minderjarige vluchtelingen in de klas. Deze randvoorwaarden zijn opgesteld met de veronderstelling dat deze leerkrachten na drie jaar ervaring met de doelgroep een voldoende genoeg beeld hebben van de ondersteuningsbehoeften van deze groep. De eerste focusgroep bestaat uit drie respondenten en de tweede focusgroep bestaat uit vijf respondenten. De focusgroepen zijn homogeen; dat houdt in dat de docenten verschillen in het vak dat zij lesgeven maar met de zelfde groep leerlingen werkt. Er is gekozen om enkel de leerkrachten op ISK-scholen te interviewen en niet de alleenstaande minderjarige vluchtelingen op ISK-scholen omdat er toestemming geregeld moet worden met de voogd die deze jongeren direct toegewezen krijgen, en dit een erg complex en tijdrovend proces is. Voortaan zal in het voorliggend onderzoek de acht respondenten aangeduid worden met R1 tot en met R8.

Data analyse

De informatie die verkregen is uit de interviews met de focusgroepen is getranscribeerd met behulp van het programma F4 zodat de informatie in geschreven tekst is. Vervolgens zijn de transcripten geanalyseerd door middel van een thematische analyse. Hierbij worden de stappen van thematische analyse gevolgd zoals beschreven door Braun et al., (2006). Als eerste stap zijn de transcripten beide twee keer doorgelezen

om als onderzoeker bekend te worden met de data. Hierbij is gelet op patronen en zijn er aantekeningen gemaakt met suggesties voor codes. Als tweede stap is er begonnen met het coderingsproces. Tijdens het coderingsproces werden er keuzes gemaakt over welke tekstfragmenten relevant zijn voor het onderzoek, waarbij de relevante tekstfragmenten zijn gecodeerd. Enkele tekstfragmenten krijgen meer dan één code. Nadat beide transcripten gecodeerd zijn, zijn de codes herziend om te beslissen of de tekstfragmenten gekoppeld zijn aan de juiste codes of dat er codes zijn die samengevoegd of verwijderd kunnen worden. De definitieve codeboom is te vinden in Bijlage A. Als derde stap van de analyse doet de onderzoeker inspiratie over potentiële thema's op door de toegevoegde codes te analyseren en te sorteren. Als vierde stap van de analyse zijn de overkoepelende thema's geschetst door de onderzoeker en worden er keuzes gemaakt over welke codes tot welk overkoepelend thema behoren. Na het uitschetsen van de thema's worden deze door de onderzoeker herziend en verfijnd tot definitieve thema's die in het onderzoek gepresenteerd zullen worden, dit vormt de vijfde stap van de analyse. Als zesde en laatste stap is het presenteren van de resultaten, waarbij het belangrijk is dat de door de onderzoeker gekozen thema's onderbouwd kunnen worden door de data. Ook is het belangrijk dat er tekstfragmenten gebruikt worden die de essentie van de gekozen thema kunnen onderbouwen, en dat de inhoud van de thema's door de onderzoeker op coherente, logische en non-repetitieve wijze uitgelegd worden (Braun et al., 2006).

Omdat het doel van dit onderzoek is om te verkennen wat voor leerkrachten op ISK-scholen belangrijke middelen zijn om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen te ondersteunen is er gekozen voor inductieve thematische analyse, waarmee er dus een theoretisch kader ontwikkelt kan worden. Het theoretische kader wat uit dit onderzoek voortvloeit zal helpen bij de ontwikkeling van een trainingsmodule voor onder andere leerkrachten op ISK-scholen die ingezet kan worden om leerkrachten die met alleenstaande minderjarige vluchtelingen werken of graag met deze doelgroep in de toekomst willen werken te informeren en wellicht te motiveren.

Resultaten

Om te kunnen beschrijven wat de leerkrachten vertellen over de middelen die zij gebruiken en inzetten om de veerkracht bij alleenstaande minderjarige vluchtelingen te ondersteunen is er tijdens de thematische analyse gekozen voor de volgende thema's:

emotionele behoeften en motivatie, materiële en praktische middelen, culturele competenties en houding en vaardigheden.

Emotionele behoeften en motivatie

Volgens meerdere leerkrachten is het belangrijk dat je als leerkracht op een ISK-school die werkt met alleenstaande minderjarige vluchtelingen gemotiveerd bent om met deze specifieke doelgroep te werken. Een leerkracht uit focusgroep 1 vertelt dat lesgeven op een ISK-school met alleenstaande minderjarige vluchtelingen een bewuste keuze is: *“Het is niet dat je in dit hoekje gedrukt wordt van oké jij gaat deze AMV-jongeren lesgeven, degene die op deze instroomklassen staan met de AMV zijn gepassioneerde eh collega's die daar echt voor kiezen. Die echt wat hebben met deze doelgroep en daar heel hard voor willen werken.”* (R3). Een opvallende bevinding is dat dit door een leerkracht uit focusgroep 2 bevestigd wordt: *“Als je een echte ISK hebt zoals we hier hebben in Drachten dan zijn er allemaal mensen die kiezen ervoor om op een ISK te werken. En dan is de betrokken-, ten minste wij allemaal denk ik, dan is de betrokkenheid veel groter en het begrip voor de jongere ook.”* (R4). In het interview wordt dit door de andere leerkrachten uit focusgroep 2 bevestigd.

Meerdere leerkrachten legden in het interview uit wat hen gemotiveerd heeft om op een ISK school te werken met alleenstaande minderjarige vluchtelingen en wat voor hen belangrijke drijfveren zijn om het werk te doen, een leerkracht uit focusgroep 2 vertelt: *“Ja ik heb dankbaarheid die je terugkrijgt.”* (R6). Een andere leerkracht uit focusgroep 2 vertelt dat ze het enthousiasme van haar leerlingen mooi vindt om te zien, waarop zij aanvult: *“Dat ik ze ook zie. Dat ze gezien worden. In het roerige leven dat ze hebben.”* (R5). De leerkracht bedoelt hiermee dat ze haar leerlingen ziet op zowel letterlijke wijze als op figuurlijke wijze, ze vertelt dat ze enthousiast is wanneer ze haar leerlingen ziet en dat de leerlingen enthousiast zijn om haar te zien maar ook dat ze de leerlingen zich gezien kan laten voelen. Een andere leerkracht uit focusgroep 2 vertelt dat ze relaties opbouwt met haar leerlingen, en dat dat voor haar een grote drijfveer is. Als voorbeeld vertelt ze: *“Ik krijg van één leerling nog steeds ieder jaar met Moederdag een berichtje. "Happy Mothersday". Dat is al acht jaar geleden denk ik.”* (R7). Een andere leerkracht uit focusgroep 2 vertelt dat voor haar het contact met de leerlingen belangrijk is en dat het *“voelt voor mij alsof ik echt wat voor ze kan betekenen.”* (R4). Daar voegt dezelfde leerkracht aan toe dat zij een verschil ervaart met lesgeven op een reguliere

school: *“Je kan, je wilt veel meer voor deze jongeren betekenen dan voor andere jongeren.”* (R4). Een waardevolle bevinding uit de interviews is dat twee leerkrachten uit focusgroep 1 in overeenstemming zijn met de leerkrachten uit focusgroep 2. Een leerkracht uit focusgroep 1 vertelt dat de dankbaarheid en het opbouwen van een relatie belangrijke drijfveren voor haar zijn, een andere leerkracht uit focusgroep 1 sluit zich hierbij aan met de volgende aanvulling: *“Wat je hier ziet is dat leerlingen, komen altijd na vertrek weer terug naar hier, naar de ISK op zich maar ook gewoon, ze willen altijd weer terug naar hun oud docenten en hun plekje en eh, hun lievelingsdocent die ze dan weer opzoeken en eh.. Omdat dit vaak voor deze jongeren de eerste plek is waar ze komen, waar ze gezien worden, waar ze zich over het algemeen denk ik dat ik dat mag zeggen, fijn voelen”* (R1). Tot slot vertelt de laatste leerkracht uit focusgroep 2 dat het iets kunnen meegeven aan de leerlingen waardoor zij sterker in hun schoenen staan en weerbaarder worden voor hem een belangrijke drijfveer is: *“Nou ja je hoopt dat ze iets van je meenemen in dat rugzakje, want wat ze hebben van waar overal, of het nou Turkije in Egypte of Rusland dat maakt niet uit. Er gaat van alles in dat rugzakje, ik hoop dat ik ook in dat rugzakje zit en dat dat een positief stuk in dat rugzakje is.”* (R8). Waarop respondent zeven aanvult: *“En dat is precies die veerkracht opbouwen; is de ellende uit het rugzakje en de positieve ervaringen erin. Daarmee bouw je veerkracht op.”*

Een door de leerkrachten relatief veel besproken onderwerp is het opbouwen van relaties. Het opbouwen van relaties met de leerlingen is volgens zeven van de acht leerkrachten een significant middel om de veerkracht van de leerlingen te kunnen ondersteunen. Het hebben van een relatie met een leerling zorgt ervoor *“dat ze zich veilig voelen, dat ze met plezier naar school gaan en dat die basis ja eigenlijk meer ja meer meeweegt dan echt al die doelen behalen want je moet je inburgering halen”* (R1). De meeste leerkrachten vertelden uit ervaringen dat het hebben van een relatie met de leerlingen ervoor zorgt dat je meer kunt bereiken met de leerlingen: *“Ik weet ook uit ervaring van andere collega's die best wel een grens trekken van oké jij bent de leerling en ik ben de docent, dat daar heel vaak botsingen zijn in de klas met deze jongens en vaak als je wat meer naar elkaar toekomt en meer werkt op de band. Eh dat je veel meer kunt bereiken met deze jongens”* (R3). Meerdere leerkrachten legden uit hoe het hebben van een relatie met de leerling volgens hun bijdraagt aan de veerkracht, een voorbeeld is respondent 8: *“Dus ook op het moment dat het niet goed gaat, wat.. nouja wat jij noemt veerkracht. Dat als je niks met zo'n jongere hebt, dan kijkt die jou aan en dan zegt die*

nouja zal wel. Maar op het moment dat hij iets met jou heeft, dan zal die ook iets met of voor jou willen doen.” Dezelfde leerkracht vertelt dat het opbouwen van een relatie met de leerlingen van beide kanten moet komen, en het om die reden belangrijk is dat je als leerkracht zijnde ook actief werkt aan het opbouwen van die relaties: *“Het ligt ook aan jezelf, je moet jezelf ook open stellen en ze de kans bieden om wat tegen jou te zeggen. Of een praatje.. ik ga wel eens in de kantine zitten met mijn koffie en dan komen ze gewoon bij je zitten even een praatje maken. En ik denk als je die relatie hebt, daar kun je alleen maar winst uit halen.”* (R8).

Enkele leerkrachten vertelden over de behoefte aan psychische hulp die zij zien bij hun leerlingen. Zij vertelden dat zij als leerkracht niet bevoegd en bekwaam zijn om toereikende psychische hulp te bieden, en dat de school niet beschikt over een werknemer die daar wel bevoegd en bekwaam voor is. Een leerkracht uit focusgroep 1 vertelt: *“Ja, ik denk er nu aan dat er ook best veel jongeren zijn die echt psychische klachten hebben, waar wij op school geen mensen voor 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. En ik merk dat de jongens vaak behoefte hebben aan meer. Echt aan psychische hulp zeg maar. En daardoor merk je ook in de klas dat als er een klein dingetje gebeurt, kan dat soms in een keer helemaal exploderen, omdat ze dan niet capabel zijn om daar op een andere manier op te reageren.”* (R2).

Materiele en praktische benodigdheden

Door middel van thematische analyse is het thema ‘materiele en praktische benodigdheden’ door de onderzoeker gekozen. In de interviews vertelden meerdere leerkrachten over de benodigdheden die momenteel ontbreken in en op de school, maar waar volgens hen wel veel behoefte naar is. Zij vertelden dat er behoefte is aan een persoon die met de leerlingen in hun eigen taal kunnen spreken: *“Eigenlijk zou elke school, dat Arabisch spreekt iemand moeten hebben. En ook een Tigrinya spreker. Want dat Tigrinya spreken dat mis ik overal.”* (R4) en *‘Ik denk dat het heel belangrijk is dat af en toe, ook al is het een paar uur per week, iemand op school is die de taal van de leerling spreekt. Om specifieke problemen om dat goed door te praten.’* (R4).

Daarnaast vertelden de leerkrachten dat de aanwezigheid van een vorm van vertrouwenspersoon op school kan bijdragen aan de veerkrachtigheid van leerlingen. De leerkrachten uit de tweede focusgroep vertelden over een concrete ervaring: *“Dat hadden*

we met die AMV jongeren heel erg, we hadden toen hier die, hoe heet hij, die kwam twee keer langs. Nou dat was hartstikke mooi, alleen jammer dat hij maar twee keer is geweest. Maar die jongens die hadden direct een bepaalde respect voor hem. Hij sprak tien talen, hij sprak alle Arabische soorten .. soort vader, grote broer figuur, die toch en vooral die jongens, toch vaak prettig vinden. Een soort buddy-achtig iemand op school. En we hebben dat ook wel gehad, ook al sprak hij de taal niet, met een oude onderwijsassistent die wij hier gehad hebben die ook als een soort van grote broer door de school heen liep hier. En waar de jongens altijd even mee konden sparren. Of als wij er even niks mee konden, dan even ah joh, kom, toe. Dat vind ik eigenlijk wel een belangrijk personeelslid die we missen.” (R7).

Meerdere leerkrachten uit focusgroep 2 vertelden tijdens de interviews dat er behoefte is aan lesmateriaal dat beter past bij deze leerlingen, en bespraken de beperking van het bestaande lesmateriaal. Twee leerkrachten vertellen dat het bestaande lesmateriaal niet bij de belevingswereld past van deze leerlingen: *“Er is wel iets, maar dat is dan weer echt gericht op dat je in een gezin woont, maar dat wonen die jongens niet. Die wonen in een AZC of een kleinschalige woonvorm. En die hebben geen gezin. Dus ik zou dat echt heel fijn vinden dat dat nog ooit eens ontwikkelt wordt.” (R5).* In het interview is te horen hoe de andere leerkrachten hier mee instemmen. *“Hoe erg is het om iets te moeten leren over het huis waar ze never nooit zullen gaan wonen, want het lijkt wel een kapitale villa uit T Gooi, heel veel dingen die helemaal niet bij hun belevingswereld passen. Zij hoeven zich helemaal niet druk te maken over gasrekeningen en hoe je de elektriciteit standen door moet geven, dat hoeft allemaal niet. Maar echt dat ze, dat er materiaal ontwikkeld wordt wat echt bij hen past.” (R5).* Respondent 7 deelt dezelfde ervaring: *“Maar het materiaal dat we gebruiken is dat meestal wel, en eh.. of het is toch weer net te kinderachtig of het is weer inburgering. Dan is het weer op volwassenen gericht. Dan moeten die jongens een brief lezen over hun kind die naar zwemles kan. Nja..”.*

Culturele competenties

Meerdere leerkrachten vertelden iets over hun ervaringen met de leerlingen met betrekking tot cultuur. Ze bespraken culturele verschillen, de aansluiting van de leerlingen met de Nederlandse cultuur en de eigen cultuur gerelateerde competenties zoals het aanleren van de Nederlandse cultuur aan de leerlingen. Meerdere leerkrachten vertelden dat het voor hen belangrijk is om de leerlingen niet alleen de Nederlandse taal

aan te leren maar ook om de leerlingen bekend te maken met de Nederlandse cultuur. Een leerkracht uit focusgroep 2 vertelt hierover: *“Uiteindelijk wel het doel met de kinderen die hier gewoon blijven en die gewoon het hele traject van de ISK doorlopen en uiteindelijk ook door ons geschakeld worden naar het regulier onderwijs, dan is groot onderdeel van ons lesgeven is ook het klaarstomen van het Nederlands onderwijs. Dus niet alleen het Nederlands leren maar ook hoe werkt het bij ons op school? Wij zijn hier niet een traditioneel klassikaal, je moet in groepjes samenwerken en presentaties en nou whatever wat in Nederland anders werkt.”* (R7). Een leerkracht uit focusgroep 1 vertelt dat de ISK-school voor de leerlingen *“de eerste plek is hé waar ze komen als ze in Nederland zijn”* en dat het daarom voor de leerkrachten *“extra belangrijk is om hier gewoon een gezellige, veilige plek van te maken, want dat bepaalt hun hele beeld van Nederland”* (R3).

Leerkrachten uit focusgroep 1 vertelden dat het aanleren van de Nederlandse cultuur aan de leerlingen voor hen nodig is om eraan bij te kunnen dragen dat de leerlingen beter aansluiten bij de Nederlandse cultuur. Wanneer de leerlingen beter aansluiten bij de Nederlandse cultuur worden de contacten en relaties in de gemeenschap en buiten de school sterker wat bijdraagt aan de veerkracht. Het leggen van contacten en relaties in de gemeenschap en buiten de school gaat volgens de leerkrachten namelijk niet vanzelfsprekend: *“We hebben met school natuurlijk activiteiten buiten de school. Dan zijn ze allemaal heel, dat vinden ze heel erg leuk om te doen, maar toch blijven ze altijd wat voor buitenschoolse activiteiten ze ook doen dat ze altijd een groep blijven en zich weinig mengen met de Nederlandse bevolking.”* (R3). Volgens de leerkrachten heeft deze moeilijke aansluiting met de Nederlandse cultuur en bevolking voornamelijk te maken met praktische zaken die kunnen uitlopen van de taalbarrière tot verhuizingen en het wonen in een Asielzoekerscentrum. De leerlingen zouden namelijk wel behoefte hebben aan meer aansluiting met de Nederlandse cultuur en bevolking: *“Ja dat is ook wat jongeren zelf benoemen, we willen zo graag meer Nederlands horen ook buiten school, we willen graag ergens bij horen, ja ze wonen natuurlijk op het AZC of op externe locaties.”* (R2). Een andere leerkracht uit focusgroep 1 vertelt: *“Je ziet bij de beginners nog heel erg ehm met taal. Als ze iets verder zijn dan kan je ze ook wat meer in contact brengen en in het begin merken we ook op individueel niveau is het best moeilijk. Euh als je iemand hebt die totaal nog niks spreekt of..”* en *“Ja. En voor hetzelfde geldt gaan ze ook weer weg. Hè dat is het ook je kan iets opbouwen iets beginnen, maar.. en dat maakt*

het soms best ingewikkeld. Dat je bepaalde dingen wel wilt.” (R1). Een leerkracht vertelt tijdens het interview dat de school bezig is met opstellen van een budget om activiteiten buiten de school te organiseren zodat contacten en relaties in de gemeenschap en buiten de school gestimuleerd kunnen worden.

Meerdere leerkrachten vertellen tijdens het interview dat zij te maken hebben met verschillende culturen in de klas en dat dit kan zorgen voor botsingen onder de leerlingen. Leerkrachten uit focusgroep 1 noemen als voorbeeld *“de cultuur van Syrië tegen Eritrea, van Eritrea is minder, jullie moeten werken voor ons.” (R2)* en *“In het begin vallen ze terug op wie ze kennen en wat ze kennen.” (R3)*. De leerkrachten vertellen ook hoe zij hiermee om gaan, met name door betrokkenheid in de klas te stimuleren waardoor de leerlingen in contact komen met elkaar: *“Maar daarvoor hoop je natuurlijk al dat als ze binnen komen dat er natuurlijk een bepaalde mate van eh verdraagzaamheid naar elkaar toe is. Dat hoop je te creëren in de klas door ehm ja iedereen te betrekken en ehm ik laat ook bijvoorbeeld leerlingen zelf schriften uitdelen en door iedereen erbij te betrekken. Vandaag laat ik een Eritrese jongen dingen uitdelen die moet ook naar de Syrische jongens en andersom. Dan gaan we bijvoorbeeld theedrinken op vrijdag of op donderdagmiddag, dan gaan we even theedrinken, koekje eten en dan zitten we met zijn allen in de klas. Dat maakt ook dat er een iets meer ontspannen sfeer is.” (R1)*. Een andere leerkracht uit focusgroep 1 vertelt uit ervaring dat deze aanpak het gewenste effect heeft: *“Maar ik denk dat hoe langer ze hier zijn, dat je dan mooi de progressie daarin ziet. Want al dit soort momenten dat ze bijvoorbeeld elkaars laptop moeten uitdelen of koffie moeten schenken, uiteindelijk hebben leerlingen meer contact met elkaar, culturen onderling zeg maar. Want je merkt bij de hogere groepen dat leerlingen ook echt gemengd zitten, als ze elkaar éénmaal hebben van jij bent ook maar gewoon een mens, je bent net zo lief als iemand uit mijn eigen land.” (R2)*. Volgens de leerkrachten is het nodig om contacten onderling de leerlingen in de klas te stimuleren omdat het hebben van deze contacten bijdraagt aan de veerkracht.

De leerkrachten uit focusgroep 1 werd gevraagd of zij ervaren dat zij voldoende kennis hebben over de verschillende culturen in de klas. De leerkrachten vertelden dat zij van mening zijn dat ze veel weten over de verschillende culturen, en dat zij dit leren door zich in te lezen over de verschillende culturen maar ook door gesprekken met de leerlingen zelf aan te gaan. Een leerkracht vertelt: *“Ik lees me wel in over verschillende*

culturen van onze jongeren. Ik vraag ook heel vaak van hoe is dat eigenlijk bij jullie?” (R1).

De leerkrachten uit focusgroep 2 vertellen dat enkele leerlingen discriminatie in de gemeenschap en buiten de school ervaren, en met hun verhaal naar de leerkracht toe komen. Als voorbeeld vertellen twee leerkrachten: *“Nou we hadden het op schoolreis ook, we zijn op schoolreis geweest in de dierentuin en dan waren we met heel veel tegelijk en dan zie je ook bij medewerkers. Oh we gaan nu in deze attractie, nou nou” (R6)* en *“Dan zie je echt wel blanke vaders hun kindjes naar achter trekken van oh wij gaan de volgende rit wel” (R7)*. Een leerkracht vertelt de leerlingen weerbaarder tegen de discriminatie te maken door als volgt te handelen: *“Dan ga je uitleggen waarom zo iemand dat misschien doet en ja je praat het niet goed maar je legt het uit. Van ja soms lopen er ook mensen rond die anders denken dan dat wij als docenten hier doen en denken.” (R8)*.

Houding en vaardigheden

In de interviews vertelden de leerkrachten waardevolle informatie over de houdingen en vaardigheden die zij nodig hebben om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen te kunnen ondersteunen. De leerkrachten noemden vele anekdotes en voorbeelden om deze houdingen en vaardigheden te illustreren, een eerste voorbeeld is van een leerkracht uit focusgroep 1 die vertelt dat zij als leerkracht leerlingen die langer in een procedure zitten stimuleert om toekomstgericht te denken. *“Ik denk in mentorlessen besteden wij echt aandacht aan wie ben je, wat wil je? Waar sta je over vijf jaar, waar sta je over tien jaar? Wat wil je bereiken? Zou je dat kunnen bereiken? Wat heb je daar voor nodig, wie heb je daar voor nodig? Dus daar is zeker aandacht voor..” (R2)*. Dit wordt bevestigd door een andere leerkracht uit focusgroep 1: *“Dat dat daar in de mentorlessen, dat daar echt meer ingegaan wordt op de toekomst. Wie wil jij zijn en wat wil jij later worden, waar liggen jouw interesses en kwaliteiten.”(R1)*. Volgens deze leerkracht heeft dit bovendien te maken met de duur van de procedure van een leerling. Leerlingen waarvan de procedure relatief langer duurt en dus relatief langer in Nederland verblijven begint het proces van identiteitsontwikkeling meer naar de voorgrond te treden bij deze leerlingen: *“We hebben ook jongens waarbij de procedure allemaal wat langer duurt en die zijn hier ook wat langer op school dus die gaan wat meer in het proces van*

identiteitsontwikkeling..” (R1). In focusgroep 2 vertellen de leerkrachten ook iets over het proces van identiteitsontwikkeling bij de leerlingen en ook over hoe zij daarmee proberen om te gaan op ondersteunende wijze. Een leerkracht vertelt: “Je moet echt weer helemaal bij het begin beginnen. Ik ben iemand, punt ... Je wordt uit jouw cultuur getrokken, uit jouw land getrokken, uit je leven getrokken en hier neergezet. En dan moet je eerst weer beseffen dat je iemand bent. En wie ben ik nu dan, nu ik hier ben? Dus je moet echt weer helemaal beginnen bij nul.”(R7). Opvallend is dat een leerkracht uit focusgroep 1 ook vertelt over ‘bij nul beginnen’, deze leerkracht legt uit dat ze de leerlingen in de veerkracht probeert te ondersteunen door in het kader van identiteitsontwikkeling aandacht besteed aan het zelfconcept: “Ook in een klas geef je ook vanaf nul geef je daar aandacht aan, hé kom op voor jezelf.” (R2).

Een leerkracht uit focusgroep 2 vertelt over de struikelblokken van deze leerlingen bij de identiteitsontwikkeling, *“deze jongeren komen hier, die zijn natuurlijk in die weken/maanden tijd dat ze onderweg zijn volwassener geworden.” (R4). Deze leerkracht legt later in het interview uit dat de leerlingen “veel sneller volwassener worden dan normaal, door alles wat ze meegemaakt hebben.” (R4), wat ook door de andere leerkrachten uit focusgroep 2 bevestigd wordt. Daarnaast geldt voor veel van deze leerlingen omdat zij alleenstaand zijn en minderjarig, al relatief vroeg in de identiteitsontwikkeling met grote verantwoordelijkheden geconfronteerd worden: “Voor jezelf zorgen. Op 16, 17-jarige leeftijd moet je al dingen doen die ze bij ons niet voor een jaar of 19, 20 doen.” (R4). Daarnaast vertelt deze leerkracht dat een verloop van de identiteitsontwikkeling zoals bij deze leerlingen gebeurt voor struikelblokken kan zorgen wanneer er hereniging met de familie uit het land van herkomst plaatsvindt: “En dan komen toch na zoveel tijd de familie aan. Ik heb zo vaak gezien en gehoord van jongeren waar ik wat langer contact mee heb gehad dat het gewoon fout gaat. Dat de jongere gewoon niet meer onder het juk van papa vooral, kunnen leven omdat ze ten eerste; zij zijn dat de hulpverleners van vader en moeder want zij spreken Nederlands en ouders niet, maar die pa's die zijn hartstikke gefrustreerd dat ze hier komen en dat al hun posities kwijt zijn van vroeger, en die willen dan graag de baas blijven over hun jongere kinderen.” (R4). Dan resteert de vraag, hoe reageer je als leerkracht daar op? Hoe kan je op ondersteunende wijze handelen? Volgens deze leerkracht doet zij dit het beste door “er begrip voor te tonen denk ik. En zeggen dat ik dat begrijp en meemaak en meer zie, en.. proberen te zeggen hoe ze daarin moeten handelen.”(R4) en ook door te “proberen om de*

jongeren begrip te laten opbrengen voor hun, nouja meestal dus de vader. Omdat de vader nu natuurlijk ook in een andere positie zit die anders was dan in het thuisland.” (R4).

Meerdere leerkrachten benadrukten dat het belangrijk is om bij deze leerlingen het zelfvertrouwen aan te sterken om ze veerkrachtiger te kunnen maken. Dit doen de leerkrachten door veel complimentjes te geven en door de leerlingen succes ervaringen te laten hebben. Deze succeservaringen geven de leerkrachten voornamelijk door te benadrukken wat de leerlingen al wel geleerd hebben en wat zij al wel kunnen. Een leerkracht uit focusgroep 2 legt uit: *“Maar wat ik ook wel heel belangrijk vind is om ze zo nu en dan ze gewoon een succes ervaringtje te laten hebben. En ze al bij hele kleine vooruitgang ze de hemel in te prijzen. Zovan, kijk eens wat je al gedaan hebt en dat is toch super goed.”* (R8). Een andere leerkracht uit focusgroep 2 blijkt zich hier later in het interview bij aan te sluiten: *“Maar, ja ik prijs ze de hemel in. Werkelijk waar!”* (R5).

Een opvallende bevinding is dat er volgens de leerkrachten een relatie lijkt te zijn tussen het aansterken van het zelfvertrouwen bij de leerlingen en het zelfstandiger maken van de leerlingen, en volgens de leerkrachten zijn beide belangrijke vaardigheden om de leerling veerkrachtiger te maken. Wanneer de woorden van de leerkrachten in de context geanalyseerd worden en gezocht wordt naar de betekenis van wat zij zeggen, lijkt het erop dat de leerkrachten zeggen dat wanneer de leerlingen zelfstandigheid aanleren, dit betekent dat zij weten wat ze moeten doen en dat dit hun zelfvertrouwen aansterkt. Een leerkracht uit focusgroep 2 vertelt als voorbeeld: *“En je probeert structuur te geven. Als de les klaar is even de stoelen aanschuiven, even de computers opruimen; denk erom, dat je even het stekertje erin steekt. Dat zijn allemaal van die dingen waardoor je ze ja, weerbaarder maakt. Ze worden zekerder van zichzelf en dat brengt weerbaarheid mee.”* (R8). Over het aanleren van zelfstandigheid vertelt een leerkracht uit focusgroep 1: *“Ze hebben een bepaalde afhankelijkheid van ons, maar we willen ook graag dat ze minder afhankelijk zijn van ons. En daardoor ook hun eigen, nou, veerkracht ook gewoon gebruiken, van 'oké, ik heb dat eerder al geleerd”* (R1). Een leerkracht uit focusgroep 2 vertelt als voorbeeld bij het stimuleren van zelfstandigheid: *“Ik denk dat je ze ook weerbaar maakt door de manier waarop je ze les geeft zeg maar, het zit ook in simpele dingen. Het zit bijvoorbeeld in het feit dat wij verwachten dat als ze binnen komen dat de jassen uitgaan, en dat je gewoon weer zit aan de tafel. En dat ze moeten luisteren. Dat als*

ze bij mij komen dan moeten ze de schoenen uit de gymzaal, of je moet andere schoenen mee hebben genomen zeg maar. En dat is ook wel een stukje weerbaarheid..”(R8).

De leerkrachten geven aan dat zij opmerken dat veel van de leerlingen behoefte hebben aan een luisterend oor. De leerkrachten vertellen daarbij dat dit een significant verschil is tussen een ISK-school en een reguliere school: *“.. heel schools zou dan zijn om te zeggen 'kom op jongen, doe gewoon mee, niet zo gek doen'. Maar hier op school heb je wel vaker zo dat je zegt 'wat is er, hoe kan het dat het niet lukt om met de les mee te doen?'. Dus dat is denk ik hier op school wel een manier om ze wel weerbaarder te maken” (R2).* En over hun eigen handelen vertelt een leerkracht uit focusgroep 1: *“Ja meelevend en een luisterend oor en als hij vraagt om hulp dan zal ik dat geven of regelen” (R1)* en *“Ja, ik denk dat ze heel erg gezien worden hier. Je maakt een praatje met ze; hoe gaat het met je, heb je goed geslapen, kan ik wat voor je doen?”(R1).*

Voor het ondersteunen van de veerkracht is het volgens de leerkrachten belangrijk dat de leerlingen gezien worden *“in het roerige leven dat ze hebben” (R5): “Omdat dit vaak voor deze jongeren de eerste plek is waar ze komen, waar ze gezien worden, waar ze zich over het algemeen denk ik dat ik dat mag zeggen, fijn voelen.” (R1).* Ervoor zorgen dat leerlingen zich gezien voelen lijkt voor de leerkrachten een middel dat bijdraagt aan een volgens hen belangrijk doel: het creëren van een veilige omgeving voor deze leerlingen. Ze houden hier onder andere rekening mee bij het opbouwen van de lessen, namelijk *“dat er ook iets in zit wat vertrouwd voelt voor hun waar ze zich veilig en goed bij voelen.”(R6)* en *“ Je doet iets nieuws en je geeft ze ook iets vertrouwds terug wat je altijd doet zeg maar” (R6).*

Een andere bevinding is de houding van de leerkrachten tegenover de leerlingen. De meeste leerkrachten vertelden hierbij dat ze vaak het goede voorbeeld willen geven aan de leerlingen, zodat zij leren welke omgangsvormen van hen verwacht worden en hen op die manier weerbaarder te maken in de Nederlandse samenleving. De leerkrachten nemen dus zelf een houding die ze van hun leerlingen terug verwachten. Een leerkracht uit focusgroep 1 vertelt: *“Maar ik probeer altijd wel wat ik zelf belangrijk vind, om dat ook aan mijn leerlingen door te geven. Ja, hoe ga ik met mensen om, wat is belangrijk.. respect, fatsoen, normen. Ja, door imitatie waar we het eerder over hadden, van ja als je zelf het goede voorbeeld laat zien, dan hoop je dat zij dat dan ook zo goed gaan overnemen.” (R1).* Een andere leerkracht uit focusgroep 1 vertelt dat zij het gedrag van

haar leerlingen spiegelt, nadoet: *“Want wat ik belangrijk vind om nog te zeggen, ik zie dat er heel veel winst valt te behalen bij deze jongeren door te spiegelen. Dus al het ongewenste gedrag, als je dat gaat spiegelen, dan zie je van; 'oh, deed ik dat? Dat ziet er raar uit, als mijn docent met de voeten op de tafel gaat liggen.”* (R2). Een leerkracht uit focusgroep 2 vertelt dat zij de verwachte manier van omgang aan haar leerlingen probeert te leren door op dezelfde wijze met haar collega's om te gaan: *“Die leerlingen zien ook onze relatie met elkaar. Wij zijn ook een voorbeeld voor hun. Dan merk je dat dat familiale dan ook doorsijpelt in de klas. Dat zij ook zo met elkaar omgaan.”* (R7).

De leerkrachten vertelden tijdens de interviews dat, zoals beschreven onder het thema emotionele middelen en motivatie, zij graag iets willen betekenen voor de leerlingen en dat zij zich erg inzetten voor het werk dat ze doen. Desalniettemin, vertellen meerdere leerkrachten dat zij proberen hun eigen grenzen te bewaken door niet teveel taken op zich te nemen die niet bij hun of de school liggen, maar bijvoorbeeld bij de gemeente of bij een instelling zoals Nidos. Een leerkracht uit focusgroep 1 vertelt daarover: *“Ik denk dat we daar ook onze eigen grens moeten bewaken, in de school kunnen wij een hele hoop, een stukje daarbuiten ook wel, dan ga je misschien ook bemoeiend met bepaalde taken wat bij Nidos ligt of wat bij .. en dan gaat het door elkaar.”* (R1). Een leerkracht uit focusgroep 2 vertelt: *“We leggen dingen uit, we nemen niks over. We gaan niet zelf met gemeenten bellen en dat soort dingen, nou misschien heel zeldzaam een keer. Maar liever niet, maar wel ja.. helpen zo'n brief te begrijpen en wat je nou moet doen.”* (R7).

Discussie

Om de onderzoeksvraag van dit onderzoek te kunnen beantwoorden is thematische analyse op de data toegepast, en de resultaten zijn de thema's emotionele middelen en motivatie, materiele en praktische middelen, culturele competentie en houding en vaardigheden. Onder het thema emotionele middelen en motivatie is door de leerkrachten besproken wat hen motiveert en wat voor hen belangrijke drijfveren zijn om het werk dat zij doen te beoefenen. Daarnaast is besproken dat het voor en volgens de leerkrachten belangrijk is om een relatie op te bouwen met de leerlingen om de veerkracht te kunnen ondersteunen. Onder het thema materiele en praktische middelen is besproken dat de leerkrachten behoefte hebben aan gepaster lesmateriaal en extra assistentie in het onderwijs in de vorm van een vertrouwenspersoon en iemand die de taal van de leerlingen

spreekt. Onder het thema culturele competenties is besproken hoe de leerkrachten omgaan met de verschillende culturen in de klas en hoe zij veerkracht bij de leerlingen proberen te ondersteunen door hen de Nederlandse cultuur aan te leren en op die manier proberen te zorgen voor betere aansluiting met de Nederlandse samenleving. Onder het thema houding en vaardigheden is besproken dat leerkrachten meerdere vaardigheden inzetten om de veerkracht bij de leerlingen te ondersteunen: steun bij de identiteitsontwikkeling, het opbouwen van zelfvertrouwen en zelfstandigheid, luisteren, de leerling gezien laten voelen en het goede voorbeeld geven. Met behulp van deze bevindingen kan antwoord gegeven worden op de onderzoeksvragen.

De hoofdonderzoeksvraag van dit onderzoek is: *Wat zijn belangrijke middelen van leerkrachten op Internationale Schakelklas scholen om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen op school te ondersteunen?* Aan de hand van de bevindingen van het voorliggende onderzoek kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten op Internationale Schakelklasscholen behoefte hebben aan emotionele middelen en motivatie, materiele en praktische middelen, culturele competenties en een set aan houdingen en vaardigheden.

Wat zijn de materiele middelen?

Aan de hand van de bevindingen van het voorliggende onderzoek kan geconcludeerd worden dat leerkrachten op Internationale Schakelklasscholen behoefte hebben aan extra assistentie in het onderwijs en lesmateriaal dat beter aansluit bij de belevingswereld van de alleenstaande minderjarige vluchtelingen.

Wat zijn de emotionele middelen?

Aan de hand van de bevindingen van het voorliggende onderzoek kan geconcludeerd worden dat leerkrachten op Internationale Schakelklasscholen behoefte hebben aan motivatie om het werk te kunnen beoefenen en het opbouwen van een relatie met de alleenstaande minderjarige vluchtelingen leerlingen.

Wat zijn de culturele competenties van leerkrachten op Internationale Schakelklas scholen?

Aan de hand van de bevindingen van het voorliggende onderzoek kan geconcludeerd worden dat leerkrachten op Internationale Schakelklas scholen behoefte hebben aan kennis over verschillende culturen en competenties om de aansluiting tussen

alleenstaande minderjarige vluchtelingen en de Nederlandse cultuur en samenleving te verbeteren.

Wat zijn significante houdingen en vaardigheden van leerkrachten op Internationale Schakelklas scholen?

Aan de hand van de bevindingen van het voorliggend onderzoek kan geconcludeerd worden dat leerkrachten de volgende houdingen en vaardigheden inzetten om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen te ondersteunen: steun bij de identiteitsontwikkeling, het opbouwen van zelfvertrouwen en zelfstandigheid, luisteren, de leerling gezien laten voelen en het goede voorbeeld geven.

In het voorliggende onderzoek zijn bevindingen gevonden die de bevindingen uit het onderzoek van Ungar et al., (2017) bekrachtigen. Een overeenkomst tussen de ervaringen van de leerkrachten op de ISK-school en het model van Ungar et al., (2017) is het opbouwen van een relatie tussen leerkracht en leerling. In het voorliggende onderzoek kan geconcludeerd worden dat het opbouwen van een relatie met de leerling een belangrijk middel is voor de leerkrachten om de veerkracht te ondersteunen. Dit sluit aan bij wat Ungar et al., (2017) beschrijven als toegang tot betekenisvolle relaties.

Een tweede overeenkomst is het aanmoedigen van de leerlingen om toekomstgericht te denken. In het voorliggende onderzoek is gebleken dat de leerkrachten zich vooral bij leerlingen die een langere procedure hebben lopen hen stimuleren om te denken aan de toekomst en na te denken over wat zij graag willen bereiken. Dit sluit aan bij wat Ungar et al., (2017) beschrijven als het hebben van een gevoel van macht en controle.

Een derde overeenkomst is dat de leerkrachten zowel het aanleren van de Nederlandse cultuur als zelf leren over de verschillende culturen van de leerlingen en hierop in spelen inzetten als middel om de veerkrachtigheid van de leerlingen te ondersteunen. Dit sluit aan bij wat Ungar et al., (2017) beschrijven als aanwenning van culturele tradities, waar beschreven wordt dat kinderen grotere mate van veerkracht lieten zien wanneer hen culturele en etnische identiteit op school gerespecteerd werd.

Een vierde overeenkomst is dat de leerling middelen inzetten die als doel hebben dat het kind zich gezien en gehoord voelt in de schoolomgeving, de zelfvertrouwen aangesterkt wordt en zelfstandigheid aangeleerd wordt. Dit sluit aan bij wat Ungar et al.,

(2017) beschrijven als het gevoel van sociale cohesie en de ontwikkeling van een gewenste persoonlijke identiteit.

Een vijfde overeenkomst tussen de ervaringen van de leerkrachten op de ISK-school en het model van Ungar et al., (2017) is de aandacht die er is voor de etnische identiteit. Ungar et al., (2017) beschrijven dat gevoel van sociale rechtvaardigheid een belangrijk middel is voor de veerkracht omdat kinderen met een sterke etnische identiteit geassocieerd worden met meer kennis over de eigen rechten en persoonlijke sterktes, wat geassocieerd wordt met betere schoolprestaties, minder geweldsconflicten op school en een hoger welzijn. De leerkrachten van de ISK-school dragen bij aan de ontwikkeling van een sterke etnische identiteit door de leerlingen begrip leren voor verschillende culturen in de klas, maar ook door hen de Nederlandse cultuur aan te leren.

Een verschil tussen de ervaringen van de leerkrachten en het model van Ungar et al., (2017) is in de toegang die scholen kunnen verlenen tot materiele bronnen. Volgens Ungar et al., (2017) vormt de school in enkele gevallen een plek die meer toegang tot materiele bronnen kan verlenen dan andere actoren in het ecologische netwerk van het kind. De leerkrachten ervaren daarentegen dat zij vaak beperkt zijn in het verlenen van materiele bronnen, omdat deze verantwoordelijkheden niet bij de school liggen maar elders in het ecologische netwerk van het kind bij organisaties zoals Vluchtelingenwerk, Nidos en de Voedselbank.

Beperkingen

Een eerste beperking van het onderzoek is het interpretatieve karakter van het onderzoek. Omdat het gaat om kwalitatief onderzoek waarbij interviews in focusgroepen geanalyseerd worden door middel van thematische analyse, worden er betekenissen en patronen gezocht door de onderzoeker in de woorden van de participanten. Door deze rol van de onderzoeker is er ruimte voor interpretatie. Als mens is het onmogelijk om honderd procent objectief te zijn, omdat wij allen bewust en onbewust gebruik maken van onze referentiekaders bij interpreteren en beoordelen. Om deze reden komt er bij interpretatie door de onderzoeker ook onbewuste subjectiviteit van de onderzoeker kijken. Hier moet rekening mee gehouden worden. Desalniettemin is er naar gestreefd om de interpretatie van informatie uit de interviews zo zorgvuldig mogelijk uit te voeren met vele overwegingen gedurende het proces.

Een tweede beperking van dit onderzoek heeft betrekking tot de alomvattendheid van het onderzoek. Voor het voorliggende onderzoek zijn enkel de leerkrachten op de ISK-school geïnterviewd. Echter zijn er op ISK-scholen ook andere medewerkers waaruit waardevolle informatie te verkrijgen valt dat kan bijdragen aan meer kennis over dit onderwerp. Belangrijk om te onthouden is dat ISK-scholen werken als een systeem, zij bestaan dus niet enkel uit leerkrachten maar ook uit onder andere mentoren, directeuren, stagiaires, conciërges en de leerlingen zelf en de wisselwerkingen tussen al deze actoren.

Sterke punten

Een sterk punt van het voorliggend onderzoek is dat er weinig onderzoek is over alleenstaande minderjarige vluchtelingen en dat het bijdraagt aan het opvullen van dit hiaat in de literatuur. Het werven van kennis over de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen heeft niet alleen wetenschappelijke relevantie maar ook een onmiskenbare maatschappelijke relevantie. De struikelblokken waar alleenstaande minderjarige vluchtelingen mee kampen is nog altijd een maatschappelijk probleem, omdat het de alleenstaande minderjarige vluchtelingen hindert in successen in het volwassen leven en in hun bijdrage aan de samenleving (Gimeno-Monterde et al., 2021).

Een ander sterk punt van het voorliggend onderzoek is dat het gebruik maakt van een theoretisch kader dat veerkracht vanuit een ecologisch perspectief bekijkt. Er bestaan vele onderzoeken die de voordelen beschrijven van systeemgerichte benaderingen wanneer men actie in de praktijk wil brengen (Biggs & Hacker, 2021; Bronfenbrenner, 1979; Ungar et al., 2012). Om systeemgericht te kunnen werken en actie in de praktijk te kunnen doorvoeren is er kennis nodig vanuit een ecologisch perspectief; waaronder kennis over het onderwerp in de context van de school. Wanneer er actie in de praktijk gevoerd wordt om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen te kunnen bevorderen, met alle voordelen die hieruit zullen volgen, is de kennis over de ervaringen van de leerkrachten waardevol zodat de actie ook binnen de school gevoerd kan worden en kan bijdragen aan een systeemgerichte aanpak. Een leerkracht vertelt in het interview dat de school bezig is met opstellen van een budget om activiteiten buiten de school te organiseren zodat contacten en relaties in de gemeenschap en buiten de school gestimuleerd kunnen worden. Dit is een voortreffelijk voorbeeld van systeemgericht werken en hoe actoren binnen een systeem kunnen samenwerken om een doel te behalen: het bevorderen van de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen.

Tot slot is een sterk punt van dit onderzoek dat er geluisterd wordt naar het perspectief en de ervaringen van de leerkrachten. De leerkrachten zijn ervaringsdeskundigen bij het ondersteunen van de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen binnen de school. Door te luisteren naar deze ervaringen kan men waardevolle informatie uit de leerkrachten werven die kan helpen om verbeteringen door te voeren in de praktijk en in beleid.

Implicaties voor de praktijk

Uit het voorliggend onderzoek is gebleken dat er bij de leerkrachten op ISK-scholen behoefte is aan extra assistentie op de school in de vorm van een vertrouwenspersoon voor de leerlingen en een werknemer die de taal van de leerlingen kan spreken. Ook volgens van Rana et al., (2011) is de aanwezigheid van een vertrouwenspersoon op school die zich focust op het welzijn van belang voor de educatieve veerkracht. Het is daarom ISK-scholen aan te raden om te investeren in deze extra werknemers om de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen te vergroten.

Daarnaast is in het voorliggend onderzoek bevonden dat er onvolkomenheden zijn in het beschikbare lesmateriaal voor de alleenstaande minderjarige vluchtelingen. De leerkrachten adviseren dat er lesmateriaal ontwikkeld wordt dat pas bij de belevingswereld van een alleenstaande minderjarige vluchteling. Geschikt lesmateriaal draagt bij aan betere leerprestaties wat een positieve invloed heeft op het welzijn en de welvaart van het kind. Dit is dus een waardevol advies aan organisaties die lesmateriaal ontwikkelen.

Implicaties voor beleid

De leerkrachten ervaren dat veel van de alleenstaande minderjarige vluchtelingen nog kampen met innerlijke conflicten en baat zouden hebben bij psychische hulp. Momenteel is psychische hulp niet te verkrijgen op scholen en zijn de leerkrachten hier niet bevoegd voor. Het onderzoek van (Colucci et al., 2015) bevestigt het belang van psychische hulp bij kwetsbare kinderen, zoals alleenstaande minderjarige vluchtelingen. De verantwoordelijkheid om de aansluiting van het onderwijs en de zorg goed in te richten ligt bij de gemeenten, en dus worden de gemeenten aanbevolen om te investeren in het beschikbaar stellen van psychische hulp op ISK-scholen. De beschikbaarheid van psychische hulp draagt bij aan de veerkracht van alleenstaande minderjarige

vluchtelingen wat zal resulteren in betere uitkomsten in het volwassen leven, waardoor zij beter kunnen aansluiten bij en participeren in de samenleving.

Implicaties voor onderzoek

Er is tot op het heden nog weinig kennis over deze specifieke doelgroep, wat verdere onderzoek rechtstreeks waardevol maakt. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om niet alleen het perspectief van de leerkrachten op ISK-scholen in kaart te brengen maar het perspectief van alle werknemers op ISK-scholen zoals van de schooldirecteur.

Een volgende aanbeveling voor vervolgonderzoek is om longitudinaal onderzoek te voeren naar de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen. Hoewel longitudinaal onderzoek erg intensief en tijdrovend is kan het uitgestrekte informatie opleveren over de veerkracht van alleenstaande minderjarige vluchtelingen en hoe dit zich ontwikkelt gedurende schoolloopbaan op de ISK-school.

Literatuur

- Allsopp, J., Chase, E., & Mitchell, M. (2014). The Tactics of Time and Status: Young People's Experiences of Building Futures While Subject to Immigration Control in Britain. *Journal of Refugee Studies*. <http://doi.org/10.1093/jrs/feu031>
- Biggs, E. E., & Hacker, R. E. (2021). Ecological Systems for Students Who Use AAC: Stakeholders' Views on Factors Impacting Intervention and Outcomes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(4), 259–277. <https://doi.org/10.1177/15407969211052309>
- Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006; 3, 77-101
- Brighter Future Project*. (z.d.). Brighter Future. Geraadpleegd op 31 maart 2022, van <http://brighterfutureproject.eu/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronstein, I. & Montgomery, P. (2011). Psychological Distress in Refugee Children: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 44–56. <http://doi.org/10.1007/s10567-010-0081-0>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022, 31 mei). *Alleenstaande minderjarige vreemdeling; nationaliteit, geslacht en leeftijd*. Geraadpleegd op 30 mei 2022, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/82045NED?q=alleenstaande%20minderjarige%20vluchtelingen>
- Colucci, E., Minas, H., Szwarc, J., Guerra, C., & Paxton, G. (2015). In or out? Barriers and facilitators to refugee-background young people accessing mental health services. *Transcultural Psychiatry*, 1–25
- Ghaemina, S., Ghorashi, H., & Crul, M. (2017). Grootse dromen, uitgekomen? *Mens en maatschappij*, 92(4), 421–445. <https://doi.org/10.5117/mem2017.4.ghae>
- Ghorashi, H., Carabain, C., & Szepietowska, E. (2015) Paradoxes of (e)quality and good will in managing diversity: A Dutch case in the philanthropic sector. In T. Matejskova & M. Antonsich (eds.) *Governing through diversity: Migration societies in post-multiculturalist times*. Houndmills: Palgrave, pp. 83–104.

- Gimeno-Monterde, C., Gómez-Quintero, J. D., & C. Aguerri, J. (2021). 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.chilyouth.2020.105858>
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *29*(4), 462–482.
- Guest, G., Namey, E., Taylor, J., Eley, N., & McKenna, K. (2017). Comparing focus groups and individual interviews: findings from a randomized study. *International Journal of Social Research Methodology*, *20*(6), 693–708.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1281601>
- Ho, D. G. (2022). The focus group interview. *Australian Review of Applied Linguistics*, *5.1-5.19*. <https://doi.org/10.2104/ara10605>
- Hodes, M. (2000). Psychological distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology & Psychiatry Review*, *5*(2), 57-68.
- Lee, S. (2005). *Up against whiteness: Race, school, and immigrant youth*. New York: Teachers College Press.
- Ministerie van Justitie en Veiligheid. (2022, 10 februari). *Alleenstaande minderjarige vreemdelingen*. Asielbeleid | Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 12 april 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/asielbeleid/alleenstaande-minderjarige-vreemdelingen-amv>
- Panter-Brick, C., & Eggerman, M. (2012). Understanding culture, resilience, and mental health: The production of hope. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 369–386). New York: Springer.
- Pastoor, L.deW.(2014). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*.
<http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, *16*(1), 59–89.

- Raju, P., Stein, D., & Dushimiyimana, F. R. (2018). Suffering as “Symptom”: Psychiatry and Refugee Youth. *Today’s Youth and Mental Health*, 341–358.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-64838-5_19
- 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/10.1177/0161468111111300905>
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., et al. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, 42(166), 287–310.
- 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., Ghazinour, M., & Richter, J. (2012). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348–366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>
- 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>
- Vervliet, M., Lammertyn, J., Broekaert, E., & Derluyn, I. (2013). Longitudinal follow-up of the mental health of unaccompanied refugee minors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(5), 337–346. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0463-1>
- Vluchtelingen en asielzoekers*. (2022, 11 april). Amnesty International. Geraadpleegd op 3 juni 2022, van <https://www.amnesty.nl/wat-we-doen/themas/vluchtelingen-en-asielzoekers>
- Waddoups, A.B., Yoshikawa, H. & Strouf, K. (2019). Developmental Effects of Parent-Child Separation. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1(1), 387-410.

Bijlagen

Bijlage A. Codeboom

Codeboom met het aantal verwijzingen

Hoofdcode	Subcode	Aantal verwijzingen
Culturele competentie	Culturele verschillen	7
Culturele competentie	Discriminatie	3
Culturele competentie	Segregatie in de klas	3
Culturele competentie	De Nederlandse cultuur aanleren	8
Motivatie	Dankbaarheid	4
Motivatie	Iets kunnen betekenen	9
Motivatie	Inzet	3
Vaardigheden	Aanmoediging toekomstgericht denken	4
Vaardigheden	Zelfvertrouwen opbouwen	6
Vaardigheden	Luisteren	5
Vaardigheden	Veilige omgeving creëren	4
Vaardigheden	Zelfstandigheid aanleren	4
Vaardigheden	Identiteitsvorming	8
Houding	Spiegelen	5
Houding	Grenzen bewaken leerkracht	5
Houding	Leren van collega's	2
Materiele middelen	Gepast lesmateriaal	4
Materiele middelen	Onderwijsassistentie	3
Emotionele middelen	Relatie opbouwen	15
Emotionele middelen	Psychische hulp	4

Bijlage B. Interviewleidraad

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

2. 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 its 3 á 4 woorden op te schrijven.
- Bespreken van de post its.
- Wil een van jullie hier iets over vertellen en aangeven waarom jullie dit hebben opgeschreven?

[korte pauze] (5 minuten)

3. 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 (hogeschole, thuisverzorgers, ouders, de gemeenschap) om migrantenkinderen te ondersteunen waardoor zij weerbaarder worden op school en in hun verdere loopbaan?*

4. 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